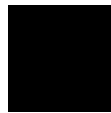


kassel
university



press

Morgenkreis und Schulanfang

Das Beispiel der altersgemischten Eingangsstufe der Schule
Vollmarshausen

Ernst Purmann

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich 01 der Universität Gesamthochschule Kassel als Inaugural-Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) angenommen.

Erster Gutachter: Prof. em. Dr. Ariane Garlich

Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Rudolf Messner

Tag der mündlichen Prüfung

19. Juli 2001

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Purmann, Ernst

Morgenkreis und Schulanfang : Das Beispiel der altersgemischten Eingangsstufe der Schule Vollmarshausen / Ernst Purmann. - Kassel : kassel univ. press, 2001.

Zugl.: Kassel, Univ., Diss. 2001

ISBN 3-933146-68-2

© 2001, kassel university press GmbH, Kassel

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsschutzgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: 5 Büro für Gestaltung, Kassel

Druck und Verarbeitung: Zentraldruckerei der Universität Gesamthochschule Kassel

Printed in Germany

0. Vorbemerkung

Als ich 1984 nach vierjähriger Tätigkeit an der Hochschule wieder in die Grundschule zurückkehrte und die Leitung der Schule Vollmarshausen übernahm, war ich durch Literaturstudium und zahlreiche Hospitationen im benachbarten Ausland voller Ideen und hatte in einem imaginären Zettelkasten zahlreiche Stichworte aus dem Wörterbuch der Reformpädagogik für die Gestaltung einer reformorientierten Grundschule notiert.

Das aufgeschlossene und motivierte Kollegium der Schule Vollmarshausen machte es mir vergleichsweise einfach, bereits in den ersten zwei Jahren eine Vielzahl der Veränderungswünsche in den Unterrichtsalltag umzusetzen. Gemeinsam wurde in der Folgezeit ein spezifisches Schulprofil entwickelt. Die Bildung altersgemischter Lerngruppen, die ich im benachbarten Holland vielfach beobachtet und schätzen gelernt hatte, war eine der letzten noch umzusetzenden Vorstellungen aus der Zeit des Anfangs. Durch die Neukonzeption der Eingangsstufe konnte 1993 auch dieses Vorhaben realisiert werden.

Der Wunsch nach Veränderung war von Anfang an begleitet von der Frage, ob diese in der Schule vorgenommenen Neuerungen auch ihr eigentliches Ziel, nämlich das Lernen der Kinder zu verbessern, tatsächlich erreichten. Ariane Garlichs beleuchtete bereits Ende der achtziger Jahre den Alltag im Offenen Unterricht unserer Schule. Ihre Ergebnisse waren erfreulich und deren Veröffentlichung ermutigte zahlreiche interessierte Grundschullehrerinnen, selbst Schritte in diese Richtung zu unternehmen.

Die Öffnung des eigenen Unterrichts barg für mich immer wieder positive Überraschungen, vor allem in solchen Situationen, in denen Kinder selbst in besonderer Weise aktiv werden konnten, wie zum Beispiel bei der Vortragsarbeit oder beim Morgenkreis. Während bei der Vortragsarbeit zum Teil höchst komplizierte Themen bearbeitet und ideenreich der Klasse präsentiert wurden, war die Themenpalette des Morgenkreises vergleichsweise banal - aus der Sicht des Erwachsenen. Die Motivation der Mädchen und Jungen ging jedoch auf mich über und ich fragte mich: Was fasziniert die Kinder am Morgenkreis, dass sie z. B. auch nach mehr als einer halben Stunde ruhigen Sitzens immer noch zuhören, aufeinander eingehen, ja sich bei Irritationen auch noch gegenseitig aufmerksam machen bzw. ermahnen? Und weiter: Was können die Kinder in dieser spezifischen Unterrichtsform möglicherweise außer dem Erzählen noch lernen? Eine erste Annäherung erfolgte durch die Sichtung der Morgenkreisprotokolle, die von den Lehrkräften und in den höheren Klassen

von den Kindern selbst angefertigt wurden (Purmann 1993a). Die Ergebnisse gaben Hinweise auf die Themenvielfalt, die die Kinder durch den Morgenkreis in die Schule tragen - mehr zunächst nicht.

Das Thema beschäftigte mich weiter. In mir wuchs der Wunsch, den Morgenkreis im Rahmen eines Forschungsprojekts genauer zu beleuchten. Ermutigung hierfür bekam ich vor allem durch meine Kontakte zu Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Gesamthochschule Kassel im Rahmen der Interdisziplinären Arbeitsgruppe Grundschulpädagogik, durch Studentinnen und Studenten und vor allem auch durch Lehrkräfte meines Kollegiums, von denen sich einige ebenfalls am Thema interessiert zeigten.

Im Frühjahr 1995 entwickelte ich einen Untersuchungsplan, in dessen Mittelpunkt der Morgenkreis einer altersgemischten Eingangsstufengruppe stand, genauer gesagt, die tägliche Kreissituation während der ersten acht Wochen des Schuljahres 1995/96. Ich hatte lange nach einem geeigneten Verfahren gesucht, das komplexe Handlungs- und Kommunikationsgeschehen des Morgenkreises zu erfassen, und mich schließlich für die Videoaufzeichnung mit einer festinstallierten Kamera entschlossen.

Die Mitwirkung im Graduiertenkolleg und der dort ermöglichte intensive Austausch mit Kollegiaten und Hochschulpädagogen ab 1993/94 waren für mich als Lehrer, der seine eigene Unterrichtspraxis beforschen wollte, eine Chance, zumal sich im wissenschaftlichen Diskurs das Spektrum der zu berücksichtigenden Fragen mit Blick auf das Untersuchungsvorhaben ebenso öffnete wie das Feld potentieller methodischer Zugriffsmöglichkeiten.

Die Arbeit an meinem Forschungsprojekt wurde durch besondere berufliche und private Belastungen immer wieder unterbrochen und konnte schließlich erst im Winter 2000 zum Abschluss gebracht werden.

Mein Dank gilt insbesondere Professor Dr. Ariane Garlichs, die mich seit vielen Jahren in meiner Arbeit begleitet, das gesamte Forschungsvorhaben von Anfang an unterstützte und mich bei seiner Durchführung immer wieder ermutigte. Ebenso danke ich Professor Dr. Rudolf Messner, der mir in zahlreichen Gesprächen zu Einzelaspekten meines Forschungsvorhabens wichtige Hinweise gab und mich ebenfalls ermunterte, das einmal begonnene Projekt zu Ende zu bringen. Letzteres tat auch - ganz besonders vehement - Dr. Herbert Hagstedt, Leiter der Grundschulwerkstatt an der GhK.

Ich danke weiter meiner Kollegin Ulla Beck, in deren Klasse die Untersuchung durchgeführt wurde und ohne deren bereitwillige Mitarbeit die Unterrichtsbeobachtungen über einen Zeitraum von acht Wochen nicht hätten stattfinden können. Auch Silke Lerch, die sich im Rahmen von Seminaren zum Thema „Morgenkreis“ engagierte, unterstützte mich als studentische Mitarbeiterin, als mein Projekt als Forschungsvorhaben an der Gesamthochschule Kassel angenommen wurde. Weit über den vorgesehenen Arbeitsrahmen hinaus wirkte sie sowohl vor als während und nach Abschluss der Untersuchung mit und war - mittlerweile selbst als Grundschullehrerin tätig - bis zum Abschluss des Forschungsvorhabens eine kritische Begleiterin. Steffi Diemer, Irmhild Franz und Susanne Witrzens arbeiteten in bestimmten Phasen meines Forschungsprojekts mit, auch ihnen möchte ich an dieser Stelle Dank sagen. Schließlich bedanke ich mich noch bei Frau Eda-Maria Fischer, die einen Großteil meiner Transkriptionen abschrieb bzw. Korrektur las.

INHALT

0.	Vorbemerkung	3
1.	Einleitung	9
2.	Die Eingangsstufe in Hessen	18
2.1	Die Eingangsstufe als Schulversuch.....	18
2.2	Die Eingangsstufe als Regeleinrichtung.....	22
3.	Die Schule Vollmarshausen	24
3.1	Portrait der Grundschule.....	24
3.2	Abriss zur Geschichte des pädagogischen Konzepts.....	28
3.3	Praxiselemente der Schule Vollmarshausen.....	35
3.3.1	Die Aufnahme der Schulneulinge	35
3.3.2	Der Unterrichtsalltag in der Eingangsstufe	37
3.3.3	Der Unterrichtsalltag in der Grundstufe	43
3.4	Der fremde Blick auf die Schule Vollmarshausen	48
4.	Das Konzept des Morgenkreises	53
4.1	Herkunft des Kreisgedankens aus der Reformpädagogik.....	53
4.2	Der Morgenkreis im Rahmen des Grundschulunterrichts heute	63
5.	Zum Stand der Diskussion und Forschung über den Morgenkreis	68
6.	Praxis des Morgenkreises in der Eingangsstufe	75
6.1	Die Gestaltung des Morgenkreises	76
6.1.1	Der zeitliche Rahmen	76
6.1.2	Das räumliche Arrangement.....	76
6.1.3	Die Leitung.....	77
6.1.4	Die Regeln und Rituale	78
6.1.5	Der formale Ablauf.....	79
6.2	Problemkonstellationen des Morgenkreises	81
6.3	Beispiel eines Morgenkreisverlaufs.....	83

7.	Die Untersuchung des Morgenkreisgeschehens.....	93
7.1	Die Ziele und Fragestellungen der Untersuchung	93
7.2	Das methodische Vorgehen.....	95
7.2.1	Die Anlage der Untersuchung als Einzelfallstudie.....	95
7.2.2	Die Einzelfallstudie im Rahmen qualitativer Sozialforschung	96
7.2.3	Die Erforschung der eigenen Praxis als Herausforderung.....	97
7.3	Der Plan der Untersuchung	100
7.3.1	Die Struktur des Untersuchungsgegenstandes.....	101
7.3.2	Die Gewinnung der Daten	107
7.3.2.1	Unterrichtsbeobachtung.....	107
7.3.2.1.1	Das Konzept der quantitativen und qualitativen Analyse	110
7.3.2.1.2	Das Transkriptions- und Analyseverfahren.....	114
7.3.2.2	Die Berücksichtigung weiterer Informationen	125
7.4	Die Durchführung der Untersuchung	126
7.4.1	Der Untersuchungszeitraum	126
7.4.2	Die Untersuchungsgruppe	126
7.4.3	Probleme bei der Datenerhebung	128
7.5	Die Auswertung der Daten	130
8.	Die Ergebnisse der Untersuchung.....	133
8.1	Die Beteiligung der Schulanfänger am Morgenkreis	134
8.1.1	Zusammenfassung	148
8.2	Die Morgenkreisthemen der Kinder.....	150
8.2.1	Exkurs: Morgenkreisthema und Freier Text.....	159
8.2.2	Zusammenfassung	161
8.3	Die Auseinandersetzung der Gruppe mit den Themen der Kinder	162
8.3.1	Zusammenfassung	173
8.4	Die Aktivitäten der Kinder auf der metakommunikativen Ebene	174
8.4.1	Zusammenfassung	180
8.5	Die Leitung des Morgenkreises.....	181
8.5.1	Die Rolle des Morgenkreiskindes ausüben	181
8.5.2	In die Aufgaben des Morgenkreiskindes hineinwachsen	191
8.5.3	Zusammenfassung	195
8.6	Die Rolle der Lehrerin im Morgenkreis	196

8.6.1	Zusammenfassung	210
8.7	Der Morgenkreis für einzelne Kinder.....	211
8.7.1	Sven: Den Morgenkreis für sich entdecken.....	212
8.7.1.1	Diskussion	221
8.7.2	Anna: Dabeisein und Zuhören im Morgenkreis	223
8.7.2.1	Diskussion	228
8.7.3	Pascal: Schwierigkeiten mit der Rolle im Morgenkreis	229
8.7.3.1	Diskussion	234
8.7.4	Marie: Das Miteinander im Morgenkreis geregelt wissen	235
8.7.4.1	Diskussion	244
9.	Schlussbetrachtung	245
10.	Literatur	252
10.1	Quellentexte.....	267

1. Einleitung

Wie an zahlreichen anderen Grundschulen auch, gehört der Morgenkreis seit vielen Jahren zum Unterrichtsalltag der Schule Vollmarshausen: Er ist fester Bestandteil des reformpädagogisch orientierten schuleigenen Konzepts, bei dem der starre 3/4-Stunden-Takt ebenso überwunden wurde wie die eng gesteckten Grenzen des fach-, klassen- und jahrgangsfixierten Lernens (vgl. Garlichs 1990).

Die Schule Vollmarshausen ist eine Grundschule mit Eingangsstufe, d.h. die Kinder werden hier bereits mit dem vollendeten fünften Lebensjahr in eine altersgemischte Klasse Fünf- und Sechsjähriger aufgenommen und nach und nach an das schulische Lernen und Arbeiten herangeführt.

Während der gesamten Grundschulzeit bietet der Morgenkreis den Kindern täglich ein Forum sich mitzuteilen: Sie können etwas erzählen, zeigen, vorlesen, vorspielen, können Fragen stellen und Probleme erörtern.

Nicht nur die Sichtung der Fachliteratur¹, sondern auch Lehrpläne² jüngerer Zeit legen die Vermutung nahe, dass die Etablierung des Morgenkreises als Teil des Offenen Unterrichts im rhythmisierten Schulalltag einen hohen Stellenwert hat, zumal er als unverzichtbarer Baustein im reformpädagogischen Gehäuse einer kindorientierten Grundschule gesehen wird.

In der vorliegenden Arbeit soll das Konzept des Morgenkreises in seiner Herkunft und seiner konkreten Gestalt im Rahmen der Grundschularbeit der Schule Vollmarshausen erläutert werden. Im Anschluss daran soll das Untersuchungsinteresse in einer Beobachtungsstudie auf die realen Erscheinungsformen des Morgenkreises während der ersten acht Schulwochen konzentriert werden, insbesondere auf die durch den Morgenkreis herausgeforderten Handlungs-, Ausdrucks- und Kommunikationsformen der Kinder, die für die individuelle Entwicklung und das soziale Lernen bedeutsam sind. Bisher existiert darüber kein systematisch erhobenes Material. Die vorliegende Untersuchung soll diese

¹ Vgl. z. B. Badegruber 1992, Faust-Siehl 1996, Glöckel 1991, Götz 1987, Hekele, 1987, Herbert 1987, Knörzer/Grass 2000, Korte 1992, Küppers-Polz/Mache 1998, Mangold 1991, Potthoff 1995, Ritz-Fröhlich 1992, Schwarz 1994, Wallrabenstein 1991

² Vgl. u. a. Hessisches Kultusministerium 1995, S. 284 f.

Lücke füllen und damit die Grundlage für die weitere Klärung der Potentiale liefern, welche die Morgenkreisarbeit beinhaltet.

Dabei ergeben sich mit Blick auf das methodische Vorgehen besondere Herausforderungen: Zum einen kann nicht auf ein bereits existierendes Untersuchungsmodell zurückgegriffen werden, d. h. es muss erst entwickelt werden. Zum anderen muss der Tatsache Rechnung getragen werden, dass der Untersuchende eine besondere Nähe zum Untersuchungsfeld hat. Da er nicht nur Entwickler und Verfechter des Konzepts ist, sondern zugleich auch zeitweise als Lehrer in der Untersuchungsgruppe unterrichtet, muss geklärt werden, wie viel Nähe zum pädagogischen Feld Forschung verträgt, wieviel Distanz sie erfordert und wie also die Rolle des forschenden Lehrers³, der seine *eigene* Praxis durchleuchtet, gefasst werden muss.

Der Morgenkreis in der Schule Vollmarshausen ist die erste gemeinsame Aktivität der Kinder und ihrer Lehrerin zu Tagesbeginn im Rahmen des rhythmisierten Unterrichtsvormittags. Die Arbeits- und Spielzeit I schließt sich an, danach folgen die Pause und das gemeinsame Frühstück, die zweite Arbeits- und Spielzeit und der Schlusskreis (vgl. Lerch 1995 und Purmann 1996a).

Gegen 8.15 Uhr gibt die Lehrerin dem Kind, welches den Morgenkreis leitet, den Hinweis, dass es zur morgendlichen Runde läuten möge. Einige Kinder achten auch bereits selbst auf die Uhrzeit und fragen ihrerseits die Lehrerin, ob sie anfangen können. Der Beginn ist nicht starr festgelegt. Immer wieder ergeben sich während der Gleitzeit intensive Spiel- oder Arbeitssituationen, die es sinnvoll erscheinen lassen, den Morgenkreis später zu beginnen. Je nach Interesse der Kinder, sich mit eigenen Beiträgen im Kreis zu beteiligen, und der Anzahl der Rückfragen und Bemerkungen, schwankt die zeitliche Länge des Morgenkreises zwischen einer Viertel- und einer Dreiviertelstunde. Am Ende des Morgenkreises bespricht die Lehrerin den weiteren Verlauf des Vormittags mit den Kindern. Nach einer kurzen Bewegungszeit beginnt die erste Arbeits- und Spielzeit.

Der formale Ablauf des Morgenkreises ist in allen vier Gruppen der Eingangsstufe gleich: Die eigentliche Erzähl- und Zeigerunde wird eingerahmt durch vorbereitende und

³ Aus Gründen besserer Lesbarkeit wird im Folgenden in der Regel nur die weibliche Bezeichnung für „Lehrkraft“ benutzt. Geht es um den Autor und seine Rolle als Forscher, wird die männliche Form gewählt. Die „forschende Lehrerin“ und der „erziehende Lehrer“ sind stets mit gemeint.

nachbereitende Aktivitäten, ein Kind (das „Morgenkreiskind“) leitet die morgendliche Runde und die Lehrerin führt Protokoll.

Die Kinder finden sich im Stuhlkreis ein, das Morgenkreiskind hat alle notwendigen Utensilien bereitgelegt: das Glöckchen, die Liedkarte, das Erzähl-Tier und die Schachtel mit den Namenskärtchen der Kinder, die noch nicht Morgenkreiskind waren.

Wenn alle Kinder Platz genommen haben und die Lehrerin das Protokollbuch bereit hält, beginnt das Morgenkreiskind. Es liest das Datum von der Tafel ab (oder lässt es sich vom Nachbarn zuflüstern) und fragt dann in die Runde: „Wer sagt die Namen?“ Einige Kinder melden sich, das Morgenkreiskind ruft eines auf. Dieses Kind geht herum und nennt die Namen aller Anwesenden. Danach wird überprüft, ob jemand fehlt. Anschließend beginnt die Erzähl- oder Zeigerunde.

Das Morgenkreiskind nimmt das „Erzähl-Tier“⁴ und fängt an - wenn es selbst etwas beitragen möchte - oder reicht es weiter. Mit dem Erzähl-Tier erhalten alle Anwesenden ihr Rederecht, auch die Lehrerin. Die anderen können den Beitrag des Erzählkindes kommentieren oder Fragen stellen. In den Themen spiegelt sich eine große Vielfalt kindlichen Erlebens.

Nicht nur die Lehrerin, sondern auch das leitende Kind und alle übrigen Teilnehmenden sind verantwortlich für die Sicherung der Kreissituation und können auftretende Schwierigkeiten benennen bzw. sich gegenseitig aufmerksam machen, wenn „etwas schief läuft“.

Ist die Erzählrunde beendet, zieht das Morgenkreiskind aus der Morgenkreisschachtel das Namensschildchen des neuen Morgenkreiskindes. Danach bittet das Morgenkreiskind die Lehrerin, das Protokoll vorzulesen. Es kann sein, dass Unklarheiten, Rückfragen und Änderungswünsche auftauchen. Die Kinder melden sich und werden von der Lehrerin aufgerufen. Es wird geklärt, ob und wie das Protokoll geändert werden soll.

Der Morgenkreis endet mit dem Ertönen des Glöckchens. Danach erklärt die Lehrerin den Kindern den weiteren Ablauf des Unterrichtstages.

Bereits die spezifische Form des Miteinanders in der altersgemischten Gruppe Fünf- und Sechsjähriger in der Eingangsstufe bedeutet von Anfang an eine im Vergleich zum

⁴ In jeder Klasse befindet sich auf dem Morgenkreistisch ein Stofftier entsprechend der Klassenbezeichnung, z. B. ein kleiner Biber in der „Biberguppe“.

jahrgangsbezogenen Unterricht veränderte Rollenwahrnehmung der Schüler: Sie erleben, dass nicht nur die Lehrerin, sondern auch die größeren Kinder sie in das schulische Leben und Arbeiten einführen. Die Älteren übernehmen Verantwortung und durch ihre Unterstützung werden die Jüngeren schnell souverän, während die Lehrerin sich innerhalb dieses Rahmens - zumindest zeitweise - auf ihre Rolle als Teilnehmerin bzw. Beobachterin beschränken kann.

Die klaren Strukturen des Morgenkreises machen es den Kindern leicht, schnell zu entdecken, dass es um *ihre* Themen geht. Wenn sich mit Blick auf die inhaltliche Vielfalt zeigt, dass durch dieses Unterrichtselement eine Verbindung von „Schule“ und „Leben“ hergestellt wird, mag damit bereits ein wichtiger Bedeutungsaspekt des Morgenkreises genannt sein. Darüber hinaus werden weitere Erfahrungsmöglichkeiten eröffnet. Die Fünf- und Sechsjährigen erleben, dass nicht nur die Erwachsenen, sondern auch sie selbst das Miteinander regeln, Verantwortung tragen können. Sie erproben im Morgenkreis nicht nur die Auseinandersetzung Kind - Lehrerin und umgekehrt, sondern tagtäglich auch die - an feste Formen gebundene - aktive Kommunikation und Interaktion untereinander:

Die Kinder erzählen, zeigen, tragen etwas vor, stellen Fragen an die Kinder der Gruppe:

Dies bedeutet aus der Sicht des einzelnen Kindes:

Ich kann mich mit meinem Thema jederzeit einbringen, meine Lebenswirklichkeit ist Teil der schulischen Wirklichkeit, der Rahmen hierfür ist beständig, er unterliegt nicht der Zufälligkeit der Situation. Die Regeln geben mir Raum. Ich finde eine Zuhörerschaft.

Die Einzelbeiträge werden im Morgenkreis häufig durch weitere Meldungen von anderen Kindern ergänzt, hinterfragt oder kommentiert:

Ich kann meine Erfahrungen in Beziehung setzen zu den Erfahrungen der anderen. Ich darf fragen.

Zum Teil ergeben sich Gespräche über das vorgetragene Thema zwischen den Kindern:

Ich kann nicht nur mitteilen, sondern mit anderen gemeinsam auch Dinge erörtern, klären.

Im Protokoll werden die Äußerungen der Kinder schriftlich festgehalten:

Mein Beitrag ist so wichtig, dass er schriftlich festgehalten wird, gegebenenfalls kann er auch von mir korrigiert werden, wenn seine Aussage nicht meinen Vorstellungen entspricht.

Die aktive Teilnahme am Morgenkreis ist freiwillig:

Jeder hat die gleichen Rechte. Wenn mir das Rederecht erteilt wird, entscheide ich selbst, ob ich mich im Morgenkreis einbringe, ob ich mich beteilige oder nur zuhöre. Ich entscheide, ob etwas so wichtig ist, dass ich es der Gruppe mitteile. Ich darf auch schweigen.

Das Morgenkreiskind beginnt und beendet die Runde, erteilt das Wort, entscheidet bei Regelabweichungen - es trägt während dieser Zeit Verantwortung. Hierzu gehört auch, dass das Verhalten einzelner Kinder von anderen kritisiert bzw. kommentiert wird:

Ich lerne, eine Gruppe zu leiten. Es gibt eine ganze Reihe von Regeln und Ritualen, sie geben mir Orientierung und Sicherheit, garantieren, dass alle Beteiligten gleich behandelt werden. Ich übernehme Verantwortung für mich, übernehme Verantwortung für die anderen.

Petillon, der sich in seinen empirischen Studien ausführlich mit den Sozialerfahrungen von Schulanfängern, mit Anspruch und Wirklichkeit des Sozialen Lernens in der Grundschule beschäftigt, kommt zu dem ernüchternden Ergebnis, „daß die Grundschule derzeit weit von einer am Sozialen Lernen der Schüler orientierten Praxis entfernt ist“ (Petillon 1993, S. 191).

Kann der Morgenkreis als pädagogischer Baustein der Schule Vollmarshausen einen Beitrag zum Sozialen Lernen im Unterricht der Eingangsstufe leisten?

Die Beantwortung dieser Frage bedarf der Analyse der in dieser spezifischen Unterrichtssituation enthaltenen Handlungsformen, d. h. der Interaktion und Kommunikation. Unseres Erachtens findet sich im Morgenkreis täglich wiederkehrend nahezu das ganze Spektrum sozialer Erfahrungsmöglichkeiten, welches Petillon skizzenhaft für die „Schülergruppe als Entwicklungskontext“ beschreibt:

„Die Gruppe bietet die Möglichkeit,

- sich mit anderen zu vergleichen (Aspekt: Bezugsgruppe);
- sich einen Status im Hinblick auf Einfluß, Beliebtheit u. a. zu erwerben (Aspekt: Gruppenstruktur);
- Normen mitzubestimmen und zu befolgen lernen (Aspekt: Gruppennormen);
- Zugehörigkeit zu erleben (Aspekt: Sozialklima);
- Gedanken auszutauschen, sich selbst darzustellen (Aspekt: Kommunikation);
- Freundschaft zu schließen (Aspekt: Beziehung);
- sich in Publikumssituationen zu bewähren (Aspekt: soziales Selbstbewußtsein);
- Selbsterfahrungen zu machen (Aspekt: Identität);
- Auseinandersetzungen zu bestehen (Aspekt: Konflikt);
- intensive Beziehungen einzugehen (Aspekt: Freundschaft);
- gemeinsam zu arbeiten und zu spielen (Aspekt: Kooperation);
- Andersartigkeit zu erfahren (Aspekt: Toleranz);
- sich für Gruppeninteressen zusammenzuschließen (Aspekt: Solidarität)“ (Petillon 1993, S. 28 f.).

Petillon fasst die Dimensionen Sozialen Lernens in einem „Katalog übergreifender Zielbereiche für Soziales Lernen“ synoptisch zusammen:

„Kommunikation:

Fähigkeit und Bereitschaft, sich verständlich zu machen und andere zu verstehen.

Kontakt:

Fähigkeit und Bereitschaft, mit anderen Kontakt aufzunehmen.

Kooperation:

Fähigkeit und Bereitschaft, mit anderen zusammenzuarbeiten.

Solidarität:

Fähigkeit und Bereitschaft zu gemeinsamen Handlungen in kleineren und größeren Gruppen; Bewußtsein der Zusammengehörigkeit und Erkenntnis der gemeinsamen Lage.

Konflikt:

Fähigkeit und Bereitschaft, konstruktives Konfliktlöseverhalten zu praktizieren.

Ich-Identität:

Fähigkeit und Bereitschaft, Fremderwartungen und eigene Bedürfnisse so zu verarbeiten, daß ein eigenes selbstbestimmtes Rollenverhalten entwickelt und praktiziert werden kann.

Soziale Sensibilität:

Fähigkeit und Bereitschaft, sich in die Rolle eines anderen zu versetzen, sich in seine Lage einzufühlen und das Ergebnis dieser Bemühungen in das eigene Verhalten einzubeziehen.

Toleranz:

Fähigkeit und Bereitschaft, die Andersartigkeit, Eigentümlichkeit, Hilfsbedürftigkeit usw. anderer zu erkennen und zu respektieren, Vorurteile zu hinterfragen.

Kritik:

Fähigkeit und Bereitschaft, Informationen, Normen, Handlungen, feststehende Urteile kritisch zu hinterfragen und gegebenenfalls Alternativen zu entwickeln.

Umgang mit Regeln:

Fähigkeit und Bereitschaft, wichtige Regeln des Zusammenlebens zu erarbeiten, zu beachten und gegebenenfalls zu revidieren.

Gruppenkenntnisse:

Fähigkeit und Bereitschaft, Kenntnisse über wesentliche Aspekte der sozialen Gruppe Schulklassse zu erwerben“ (Petillon 1993, S. 10 f.).

Mit Petillon sind wir der Ansicht, dass das Erreichen dieser Ziele an weitere Aspekte gebunden ist, die wir bei unserer Untersuchung mit im Blick haben, auch wenn sie nicht immer explizit genannt werden:

„- Das Prinzip der Selbsttätigkeit, d. h. die Kinder sollen verstehen, daß sie selbst Verantwortung dafür tragen, daß sie etwas lernen. Das Vertrauen in die Möglichkeiten der Selbstregulation der Gruppe ist ebenso zu fördern wie individuelle Überzeugungen in den Wert selbständigen Handelns.

- Alle Ziele haben einen *Handlungsbezug*. Soziales Lernen muß über das Entwickeln theoretischer Lösungswege und das Verbalisieren sozialer Einsichten hinaus Aktivitäten der Kinder im Sinne einer „lebendigen Verwirklichung“ beinhalten.

- Soziales Lernen sollte *erfahrungsorientiert sein*. Ein zentraler Gesichtspunkt ist dabei die Thematisierung und handelnde Bewältigung des sozialen Umgangs zwischen den Schülern.

...

- Soziales Lernen beinhaltet neben dem Nachdenken über soziale Zusammenhänge vor allem auch das *Empfinden* in sozialen Situationen. Es kann nicht auf den kognitiven Bereich beschränkt bleiben, sondern es geht auch um die zentralen Bereiche des Denkens und Fühlens. Eine Reduktion auf kognitives Lernen würde zu einer ‘Spaltung’ zwischen Denken und Handeln führen und im Hinblick auf die Entwicklung der Kinder weitgehend folgenlos bleiben.

- Um zu vermeiden, daß es zu einer Trennung zwischen schulischem Lernen und außerschulischen Erfahrungen kommt, muß die Lebenswelt des Kindes als zentrales Element schulischer Arbeit einbezogen werden“ (Petillon 1993, S.12).

Die oben genannten Aspekte beziehen sich auf die Entwicklung eines anspruchsvollen pädagogischen *Gesamtkonzepts* Sozialen Lernens. Als Leitideen des Grundschulunterrichts lassen sie sich nicht auf einzelne Fächer beschränken.

Mit den Ausführungen zum Sozialen Lernen wird auf einen wesentlichen Schwerpunkt, der mit dem Morgenkreis verbundenen methodischen Absichten hingewiesen. Dieser kommt zu

den oben genannten individuellen, sprachlich-kognitiven und kommunikativen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten hinzu.

In diesem Forschungsvorhaben richten wir den Blick auf einen Teilaspekt des pädagogischen Konzepts der Schule Vollmarshausen, den Morgenkreis der altersgemischten Eingangsstufe. Dieser kann jedoch nicht losgelöst vom übrigen Unterricht gesehen werden, denn er ist ein organischer Teil dessen.

Die Arbeit beginnt mit der Darstellung des ursprünglichen Konzepts der Eingangsstufe von 1968 und seiner Weiterentwicklung zum Beginn der neunziger Jahre. Die Schule Vollmarshausen, seit 1971 eine Grundschule mit Eingangsstufe, wird porträtiert. Neben der Entwicklung und dem Stand des gegenwärtigen pädagogischen Konzepts steht die Darstellung der Unterrichtspraxis aus eigener und fremder Sicht.

Sodann wird versucht, den Morgenkreis in seiner historischen Genese zu skizzieren und seine Stellung im Rahmen des heutigen Grundschulunterrichts auszuloten. Die Diskussion über die Relevanz des Morgenkreises und eine Übersicht über den gegenwärtigen Stand wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit diesem reformpädagogischen Element schließen sich an. Ausgehend von der Beschreibung der Praxis des Morgenkreises in der Eingangsstufe der Schule Vollmarshausen wird das Untersuchungsvorhaben konkretisiert, werden methodische Aspekte, Planung, Durchführung und Auswertung beschrieben.

In einer Studie wird der Frage nachgegangen, welche Handlungs- und Kommunikationspotentiale der Morgenkreis für die Kinder in einer altersgemischten Gruppe am Schulanfang eröffnet und wie sie genutzt werden.

Ein erstes Ziel ist, die Komplexität dieser besonderen Unterrichtssituation in ihren verschiedenen Dimensionen zu beschreiben und das Gefüge zeitlicher, inhaltlicher und perspektivenbezogener Ebenen sichtbar zu machen. Weiter soll herausgefunden werden, welchen Grad der Beteiligung die Kinder an diesem Unterrichtselement zeigen, welche Themen sie einbringen, welche Aktivitäten sie entfalten und welche besondere Rolle der Lehrerin dabei zukommt.

Am Beispiel von zwei Mädchen und zwei Jungen soll dargestellt werden, welche Bedeutung der Morgenkreis für einzelne Kinder haben kann.

Die Arbeit wird abgeschlossen mit einer kritischen Würdigung des Morgenkreises als Teil des Unterrichts für die Grundschulkinder.

2. Die Eingangsstufe in Hessen

2.1 Die Eingangsstufe als Schulversuch

1971 wurde an der Schule Vollmarshausen der Schulversuch „Eingangsstufe - differenzierte Grundschule“ eingerichtet. Damit gehört sie zu insgesamt fünfzig Modellschulen in Hessen, in denen die Kinder bereits mit dem vollendeten fünften Lebensjahr aufgenommen werden (vgl. Kroj 1972).

Ende der 60er Jahre mündeten bildungspolitische Diskussionen über die Verbesserung der schulischen Arbeit u. a. in Überlegungen, den Schulanfang zu verändern. Gestützt durch Ergebnisse der Lernpsychologie und der Sozialisationsforschung, wurde die Bedeutung des frühen Lernens hervorgehoben, wurde unter dem Aspekt „Chancengleichheit“ die Notwendigkeit institutionellen Lernens gerade der „Unterprivilegierten“ betont (Kroj 1972, S. 9). Gestritten wurde darüber, ob der Kindergarten oder die Schule dieser Aufgabe eher gerecht werden könne. Im „Strukturplan für das Bildungswesen“ schlägt der Deutsche Bildungsrat 1970 die Einrichtung von Eingangsstufen vor: Die Kinder sollten bereits mit fünf Jahren in die Schule aufgenommen und in einer zweijährigen Phase intensiv gefördert und behutsam an schulische Lernformen herangeführt werden.

Im Schuljahr 1968/69 begann Hessen - noch vor der Veröffentlichung des Strukturplanes des Deutschen Bildungsrates - als erstes Land der Bundesrepublik an zunächst sieben Schulen mit dem Schulversuch „Eingangsstufe - differenzierte Grundschule: Die Kinder werden bereits mit dem vollendeten fünften Lebensjahr in die Schule aufgenommen und erfahren - begleitet von Lehrerin und Sozialpädagogin - in einer zweijährigen Phase durch vielfältige Formen des Spielens und Arbeitens einen gleitenden Übergang vom Kindergarten zur Schule.

Als Ziel für die Eingangsstufe wird formuliert:

„Die zweijährige Eingangsstufe vereint Inhalte und Arbeitsweisen der vorschulischen und schulischen Erziehung, des Kindergartens und der Grundschule. Sie bezieht Erfahrungen ein, die in Hessen seit 1960 mit schulpflichtigen, aber nicht schulreifen Kindern in Vorklassen gesammelt werden konnten.

Die Eingangsstufe soll *soziale Verhaltensweisen* aufbauen, die den einzelnen befähigen, soziale Rollen zu übernehmen und in der Gruppe zu lernen, aber auch seine Individualität im Sozialgefüge zu entfalten und zu behaupten,

geistige Leistungen anbahnen, die insbesondere als allgemeine Fähigkeiten und Fertigkeiten anzulegen sind und die Vermittlung der Kulturtechniken einbeziehen,

die emotionalen Kräfte wecken und kultivieren, um die Erlebnis- und Ausdrucksfähigkeit der Kinder vielseitig zu fördern,

die körperliche Entwicklung durch angemessene Bewegungsmöglichkeiten, Spiel- und Übungsformen unterstützen. ... Die Zielsetzungen schließen im kognitiven Bereich Lernziele des bisherigen ersten Schuljahres ein, jedoch dürfen Lernziele und Arbeitsweisen der bisherigen Anfangsklassen auf keinen Fall ungeprüft um ein Jahr vorverlegt werden“ (Der Hessische Kultusminister 1975, S. 16 f.).

Die Besonderheiten bleiben nicht auf den Eingangsbereich beschränkt: Die Prinzipien der Eingangsstufe sollen in der sich anschließenden dreijährigen Grundstufe konsequent weitergeführt werden, u. a. durch Formen innerer und äußerer Differenzierung und einer Unterrichtsgestaltung, die - neben einem hohen Maß an Individualisierung - nicht nur die kognitive, sondern vor allem auch die soziale und emotionale Kompetenz der Kinder weiterentwickelt (Kroj 1972):

Aus der Eingangsstufe entsteht so eine Grundschule, „die

- möglichst allen Kindern früher als bisher Hilfen zur geistigen und sozialen Entwicklung vermittelt,
- die Ergebnisse der vorschulischen Bildungsförderung besser berücksichtigt, Startnachteile ausgleicht und stärker individuell fördert,
- das an den starren Aufbau der Jahrgangsklassen gebundene Sitzenlassen durch gezielte Fördermaßnahmen weitgehend überwindet und dem Kinde mehr Zeit zur Entwicklung gibt“ (Der Hessische Kultusminister 1975, S. 2 f.).

Der weitgesteckte Rahmen für die inhaltliche und organisatorische Gestaltung des Schulversuchs stellte für jede Schule eine Herausforderung dar, sich ein eigenes pädagogisches Konzept zu erarbeiten.⁵

Während es in der Öffentlichkeit zu einer heftigen Debatte über die Vorverlegung der Schulpflicht kam (Feldmann 1982, S. 78 ff.), wurden erste positive Erfahrungen über die

⁵ Die Diesterwegschule in Wiesbaden ist eine der wenigen Schulen, die sehr früh ein eigenständiges pädagogisches Profil gewinnt und weiterentwickelt. Vgl. hierzu Rühl 1975

Früheinschulung Fünfjähriger in Hessen gesammelt, schienen doch die besonderen personellen, sächlichen, materiellen und räumlichen Bedingungen die Verwirklichung der anspruchsvollen Ziele zu ermöglichen.

Bald jedoch zeigte sich, dass der Veränderungsprozess keineswegs ungebrochen verlief, wurden höchst unterschiedliche Entwicklungslinien an den verschiedenen Eingangsstufenschulen erkennbar. Vielfach war zu beobachten, dass die Gestaltungsfreiräume einseitig interpretiert wurden und zu einem Unterrichtskonzept verschmolzen, bei dem die Vorstellung des optimalen pädagogischen Zugriffs auf die (kleine) Kindergruppe mit begrenzter Zeit favorisiert wurde. So bewertete man vielfach Formen äußerer Differenzierung höher als die Suche nach realistischen Möglichkeiten individuellen Lernens. Modellstundenpläne aus der Anfangszeit (vgl. Schwab 1972, S. 81 ff.) - als Ideenskizze für eine veränderte Unterrichtsorganisation gedacht - erstarrten in den Folgejahren, wurden zum heimlichen Strukturelement, welches auch heute noch für einen Großteil der Eingangsstufenschulen praxisrelevant zu sein scheint.⁶

Wenngleich aus dem Schulversuch anfangs eine Reihe wichtiger Impulse für die Weiterentwicklung der konventionellen Grundschule erwuchs, wie z. B. die Abfassung verbaler Zeugnisse oder die Einführung von Freier Arbeit, wurde es zunehmend stiller in diesem Bereich, bemühten sich - in einer Phase weitreichender Reformbestrebungen zur Öffnung des Unterrichts der Primarstufe in den achtziger Jahren - vergleichsweise nur wenige der mittlerweile fünfzig Kollegien um ihr eigenes pädagogisches Konzept einer lebendigen Eingangsstufe.

Bildungspolitisch als Konkurrenz zum Kindergarten (und vor allem auch finanzpolitisch) umstritten, beendeten alle Bundesländer außer Hessen, Hamburg und Berlin ihre Schulversuche mit Eingangsstufen und dies, obwohl der „Eingang zur Schule“ in der Bundesrepublik nach wie vor noch „keine überzeugende Struktur und pädagogische Konzeption“ (HIBS 1994, S. 1) hat und der Grundgedanke der Eingangsstufe nach wie vor noch aktuell ist, zumal es um die „heute mehr denn je gebotene produktive Verschränkung von sozialpädagogischen und schulpädagogischen Kompetenzen in der Schulanfangsphase“ (Horn 1992, S. 83) geht. Daher bleiben für die Reform des Schulanfangs die Erfahrungen der Eingangsstufen weiterhin von Bedeutung, müssen aber den gesellschaftlichen

⁶ Dies ist um so erstaunlicher, zumal bereits 1975 - im Gegensatz zu den starren Stoffplänen von 1968 - ein offenes, lernzielorientiertes Curriculum für die Eingangsstufe formuliert wird. Vgl. Feldmann 1982, S. 57 f.

Veränderungen angepasst werden. In Hessen wurde daher ein verändertes Konzept der Eingangsstufe erarbeitet und 1993 veröffentlicht.

2.2 Die Eingangsstufe als Regeleinrichtung

Mit dem Hessischen Schulgesetz von 1993 wurden die Weichen neu gestellt. Alle fünfzig Eingangsstufenschulen blieben bestehen⁷, sie sollten sich jedoch strukturell und konzeptionell weiterentwickeln.

Die „neue“ Eingangsstufe soll eine kindgerechte und familienfreundliche Einrichtung sein. Durch die Etablierung fester Öffnungszeiten mit einem rhythmisierten Tagesablauf, durch die Bildung altersgemischter Lerngruppen und einer intensiven Kooperation der am Erziehungsprozess der Kinder beteiligten Lehrerin und Sozialpädagogin wird eine zeitliche, inhaltliche und organisatorische Kontinuität zwischen Kindergarten und Schule angestrebt.

Die Eingangsstufe entwickelt sich zu einem Lebens- und Lernort mit vielfältigen Erfahrungsmöglichkeiten, bei dem die Jahrgangsklasse überwunden wird und die Fünf- und Sechsjährigen in jahrgangsübergreifenden Gruppen spielen, lernen und arbeiten. Als Argumente für diese neue Organisationsstruktur werden angeführt:

„- Kinder wachsen in ihren Familien immer häufiger als Einzelkind auf, das heißt ohne die wesentliche innerfamiliäre Komponente von Erziehung durch die Geschwister. Deshalb hat gerade für diese Kinder die altersgemischte Gruppe eine kompensatorische Funktion.

- Die altersgemischte Eingangsstufe kann sich nahtlos an ein Konzept anschließen, das heute wegen seiner Bewährung seit den sechziger Jahren im Kindergarten durchgängiges Prinzip ist: Die Kinder finden die gleiche Gruppensituation, wie sie sie mehrere Jahre im Kindergarten gewohnt waren, in der Schule wieder. Das schafft ein großes Maß an Sicherheit und Geborgenheit.

- In der jahrgangsübergreifenden Gruppe kann jedes Kind seinem persönlichen Leistungsvermögen, seinem Arbeitswillen und seinem Lerntempo sowie seinen Fähigkeiten entsprechend arbeiten. Dies bedeutet Motivation sowohl für die ‘schnelleren’ als auch die ‘langsameren’ Kinder.

- Gruppenübergreifende Arbeit erweitert den Kommunikations- und Handlungsspielraum. Kinder lernen voneinander - sie erleben sich in der Doppelrolle des Helfers und des Hilfesuchenden. Die Kinder werden schneller kompetent. Ihre Lehrerinnen können eher

7 Mit dieser Entscheidung wird zugleich festgeschrieben, dass keine neuen Eingangsstufen eingerichtet werden.

beobachten, beraten, unterstützen und sich um jene kümmern, die verstärkt Zuwendung benötigen.

- Kinder, die wiederholen, müssen nicht die Gruppe wechseln. Sie bleiben in ihrer vertrauten Umgebung, werden nicht isoliert“ (HIBS 1994, S. 11).

Durch die Überwindung des starren Schulstudentaktes mit seinen unterschiedlichen Anfangs- und Endzeiten und den eng gesteckten Grenzen des jahrgangsfixierten Lernens eröffnen sich den Schulanfängern Chancen für ein unproblematischeres In-die-Schule-Hineinwachsen und den Aufbau einer positiven Arbeitshaltung - vom ersten Tag an. Kinder unterschiedlichster Begabung, verschiedenen Alters spielen, lernen und arbeiten miteinander. In der Gruppe bekannte Arbeitsformen und Arbeitsweisen sowie bestehende Regeln und Rituale werden von den Älteren an die Jüngeren weitergegeben, der soziale Rahmen somit schneller gefestigt. Ein überschaubarer Tages- und Wochenrhythmus gibt ihnen Orientierung und Sicherheit. Gelernt wird an Inhalten, die mit dem Leben der Kinder in Verbindung stehen oder gar aus ihm erwachsen.⁸

Es gibt kein Sitzenbleiben, vielmehr eröffnet eine individuelle Verweildauer (von einem bis zu drei Jahren) Möglichkeiten, unterschiedlich ausgeprägten Entwicklungsverläufen besser gerecht zu werden.

⁸ Zur Bedeutung der Rhythmisierung des Unterrichtsalltags vgl. Messner 1991, S. 7 ff. und Purmann 1994a, S.7 ff.

3. Die Schule Vollmarshausen

3.1 Portrait der Grundschule

Der Ort

Vollmarshausen ist ein Ortsteil der Gemeinde Lohfelden vor den Toren Kassels. Durch die Ausdehnung der Neubaugebiete zwischen den Ortslagen ist die Eigenständigkeit des 4100 Einwohner zählenden Dorfes Vollmarshausen verloren gegangen. Der Ortskern vermittelt zwar nach wie vor einen ländlichen Eindruck, zumal die wenigen landwirtschaftlichen Betriebe, die noch bestehen, hier angesiedelt sind, jedoch ist die Orientierung in die nahe gelegene Kreisstadt überdeutlich. Während in den vergangenen zwanzig Jahren durch die Ansiedlung einiger Handwerksbetriebe und Dienstleistungsunternehmen innerhalb des Ortes einige neue Arbeitsplätze geschaffen wurden, ging die Zahl bäuerlicher Betriebe drastisch zurück. Die meisten Erwachsenen arbeiten in der nahegelegenen Kreisstadt. Viele Erwerbstätige verloren während der letzten fünf Jahre ihre Arbeit. Die ständig steigende Quote der Arbeitslosigkeit lag in der zweiten Hälfte des Jahres 1995 bei 14 %. Neben den etwa vierzig Bewohnern des Asylbewerberheims am Ortsrand, die überwiegend aus dem Gebiet des ehemaligen Jugoslawiens und aus verschiedenen Ländern Afrikas kommen, gibt es nur wenige ausländische Familien in Vollmarshausen. Das Leben in der Gemeinde ist gekennzeichnet durch eine aktive Vereinstätigkeit, in der sich sehr viele Kinder⁹ Jugendliche und Erwachsene engagieren.

Die Eltern

Die Familienstrukturen haben sich auch in Vollmarshausen während der letzten Jahre deutlich verändert: Die zunehmende Berufstätigkeit beider Elternteile, die Tendenz zur Ein-Kind-Ehe und die steigende Zahl der Scheidungen blieben nicht ohne Auswirkungen auf die Grundschule.

Festzustellen ist, dass 1995 25 % der Eltern geschieden sind bzw. getrennt leben - 1985 waren es lediglich 6 %. Während ein erheblicher Teil dieser Kinder wieder in familienähnlichen Verhältnissen wohnt („Patchworkfamilie“), leben 11 % bei einem allein erziehenden Elternteil. Gab es 1985 19 % Einzelkinder in der Grundschule, so sind es 1995

⁹ 1995 ist jedes zweite Grundschulkind in einem oder gar in mehreren Vereinen Mitglied.

28 %. Bei einem Drittel der Kinder sind beide Elternteile berufstätig und die nachmittägliche Betreuung wird Verwandten oder dem Hort der Gemeinde überantwortet.

Das Angebot des Kindergartens zur Mitarbeit der Eltern wird in der Grundschule weitergeführt, daher ist die Zusammenarbeit der Eltern mit der Schule besonders lebendig, sie geht bis hin zur Beteiligung am Unterrichtsgeschehen: Neben dem Engagement in den schulischen Gremien (Elternbeirat, Schulkonferenz) betreuen Mütter die Schülerbücherei, arbeiten Eltern mit bei den Arbeitsgemeinschaften (Mittwochsgruppen), ferner bei Projekttagen oder Projektwochen einzelner Klassen oder der ganzen Schule, helfen bei der Organisation besonderer schulischer Ereignisse, kommen in den Unterricht, um über ihre Hobbies oder Berufe zu berichten, oder laden die Kinder ein, um z. B. ihre Arbeitsstätte zu besichtigen. Darüber hinaus haben Eltern einen Förderverein gegründet, durch den die Schule zusätzlich ideelle und materielle Unterstützung erhält.

Die Grundschule

Die Schule Vollmarshausen ist eine Grundschule mit Eingangsstufe, d. h. die Kinder werden bereits mit dem vollendeten fünften Lebensjahr in altersgemischte Gruppen (E1 und E2)¹⁰ aufgenommen. Nach der zweijährigen Eingangsstufe, in der die Kinder behutsam vom vorschulischen zum schulischen Lernen geführt werden, wechseln sie in die jahrgangsbezogene Grundstufe.

Die Schulkinder

Seit Anfang der neunziger Jahre besuchen alle Kinder vor dem Eintritt in die Eingangsstufe den hiesigen Kindergarten. In den Jahren davor kamen bis zu 20 % ohne vorschulische Erziehung in die Eingangsstufe. Nach der Grundschulzeit wechseln ca. 90 % der Kinder zur Söhre-Schule, einer integrierten Gesamtschule in Lohfelden.¹¹

Die übrigen 10 % besuchen weiterführende Schulen in Kassel.

Die Schülerzahlen halbierten sich in der Zeit von 1971 bis 1990 (von 301 auf 145) und stiegen seit 1986 kontinuierlich auf mittlerweile über 200 an. Zum Zeitpunkt der

¹⁰ Die Bezeichnung „E1“ bezieht sich auf die Gruppe der Fünfjährigen und „E2“ auf die Gruppe der Sechsjährigen. Die E2-Kinder entsprechen altersmäßig den Erstklässlern konventioneller Grundschulen.

¹¹ In der Gemeinde Lohfelden gibt es noch eine weitere Grundschule, die Regenbogenschule. Die Schule Vollmarshausen bildet zusammen mit den beiden Schulen am Ort und zwei weiteren Grundschulen der Nachbargemeinden den Schulverbund Söhre. Zur Kooperation im Schulverbund vgl. Purmann 1994b, S. 52 - 53

Untersuchung besuchen 209 Kinder die Schule Vollmarshausen, die in zehn Klassen unterrichtet werden:

In der Eingangsstufe bestehen vier altersgemischte Gruppen Fünf- und Sechsjähriger:

Kl. 0/1 a: Igel-Gruppe: 22 Kinder Kl. 0/1 b: Biber-Gruppe: 21 Kinder
Kl. 0/1 c: Fuchs-Gruppe: 21 Kinder Kl. 0/1 d: Eichhörnchen-Gruppe: 22 Kinder

Die sechs Klassen der Grundstufe sind jahrgangsbezogen organisiert:

Kl. 2a: Delphin-Gruppe: 21 Kinder Kl. 2b: Wal-Gruppe: 20 Kinder
Kl. 3a: Adler-Gruppe : 20 Kinder Kl. 3b: Bussard-Gruppe: 21 Kinder
Kl. 4a: Moritz-Gruppe: 21 Kinder Kl. 4b: Max-Gruppe: 20 Kinder

Neben den deutschen Kindern - unter ihnen zwei Aussiedlerkinder aus Polen mit geringen Deutschkenntnissen - besuchen neun Gastarbeiterkinder und sechs Flüchtlingskinder aus dem ehemaligen Jugoslawien sowie fünf Flüchtlingskinder aus Somalia bzw. Angola die Schule. Für zwei behinderte Kinder sind Integrationsmaßnahmen arrangiert worden, d. h. sie werden von Lehrerin und Sonderpädagogin im Gemeinsamen Unterricht betreut.

Die Lehrkräfte

Zum Kollegium gehören eine Sonderschullehrerin, zwei Sozialpädagoginnen, acht Lehrerinnen und drei Lehrer. Lediglich zwei von ihnen arbeiten mit voller Stelle, die übrigen mit Reduzierungen von zwei bis 14 Stunden. Die in den Jahrgangsgruppen tätigen Lehrkräfte und die der Eingangsstufe bilden jeweils Teams und planen und organisieren den Unterricht in wöchentlichen Teamkonferenzen. Jeweils am Ende der Unterrichtswoche findet eine Gesamtkonferenz statt, die „Freitagskonferenz“.

Das pädagogische Gehäuse

Aus dem einstigen Schulhaus von 1895 entstand nach und nach ein Gebäudekomplex, der den Schulhof zweiteilt. Im vorderen Bereich des Schulhofs befindet sich unter alten Linden ein Spielplatz und im hinteren eine große Wiese. Um diese Wiese herum reihen sich die verschiedenen Gebäudeteile: Der Altbau von 1895 (erweitert 1936), der Quertrakt mit den Sanitärräumen (1955), der Mittelbau (1956) und der Verwaltungsbau (1968 errichtet und 1972 aufgestockt). 1994 wurde der Quertrakt umgebaut, vergrößert und eine Horteinrichtung geschaffen, in der 25 Kinder Platz finden.¹²

¹² Der Hort wurde von der Kommune eingerichtet. Er ist institutionell getrennt von der Schule.

Die Klassenräume verteilen sich auf den Altbau (vier), den Mittelbau (vier) und den Verwaltungstrakt (zwei). Zu den Fachräumen gehören die Küche, die Schülerbibliothek, der Werk- und der Versammlungsraum.

3.2 Abriss zur Geschichte des pädagogischen Konzepts

Die Entwicklung von 1971 bis 1984

Mit der Einrichtung des Schulversuchs „Eingangsstufe - differenzierte Grundschule“ unter Leitung des damaligen Rektors Hubert Wagner begannen 1971 neue Formen des Zusammenwirkens innerhalb des Kollegiums und weit reichende Veränderungen der pädagogischen Gestaltung des Unterrichts.¹³

Konkret bedeutete dies für die Schule in Vollmarshausen:

- Zwei Sozialpädagoginnen wurden in das Kollegium aufgenommen, um gemeinsam mit den Lehrkräften die Eingangsstufenarbeit zu gestalten.
- Alle Kinder des Ortes, die das fünfte Lebensjahr vollendet hatten, wurden in die Schule aufgenommen.
- Die Gruppen umfassten maximal 25 Kinder.
- Die Klassenräume wurden mit modernem Schulmobiliar ausgestattet.
- Die Schule erhielt Mittel für eine umfangreiche Grundausrüstung der Klassen mit Spiel- und Arbeitsmaterial.
- Die Schule bekam einige Jahre deutlich höhere finanzielle Zuwendungen zur Anschaffung von Lernmaterial als die Regelgrundschule.

Die Eingangsstufe mit ihren besonderen personellen, materiellen und räumlichen Möglichkeiten bot für die beteiligten Lehrkräfte ideale Bedingungen: Während die durchschnittliche Klassenfrequenz in der Grundschule Anfang der siebziger Jahre bei 38 Kindern lag, war die Gruppengröße in der Eingangsstufe auf 25 begrenzt. Zur Klassenlehrerin kam noch eine Sozialpädagogin hinzu, die deren Arbeit unterstützte. Phasenweise konnten kleinere Gruppen gebildet werden.

Das Kollegium arrangierte eine ganze Reihe von Konferenzen und Fortbildungsveranstaltungen. Hierzu gehörte u. a. auch eine Hospitationsreise mehrerer Lehrkräfte zu Reformgrundschulen in Frankreich 1977. Besonders der Besuch einer École Maternelle in Paris gab wichtige Anregungen für die differenzierte Gestaltung des

¹³ 1970 wurde Hubert Wagner Rektor der Grundschule. 1982 erkrankte er langfristig und Konrektor Dietmar Peter leitete zwischenzeitlich die Schule. Nach der Frühpensionierung des Rektors übernahm ich im August 1984 die Schulleitung.

Anfangsunterricht in der Schule Vollmarshausen. Neben diesen Erfahrungen war die Praxis der Kooperation zwischen Lehrerin und Sozialpädagogin von außerordentlicher Bedeutung. Beide verstanden sich als Team, der Unterricht wurde gemeinsam geplant und reflektiert. Es gab wöchentliche Besprechungen, in denen das inhaltliche und organisatorische Vorgehen erörtert wurde. Lehrerin und Sozialpädagogin arbeiteten gleichberechtigt, ihre unterschiedliche Professionalität kam bei Planung und Reflexion des Unterrichts zum Tragen und nicht in einem berufsfachspezifischen Einsatz. Die Zusammenarbeit fand ihre Fortsetzung in den Klassen 2, 3 und 4 durch eine spezifische Form der Kooperation der Lehrkräfte untereinander: Das Zweierteam als permanente Herausforderung, mit einem anderen Partner kooperieren zu müssen.¹⁴

Nach Jahren entstand die Situation, dass nahezu jeder mit jedem zusammengearbeitet hatte. Das „Pädagogische-Verlobt-sein-auf-Zeit“ unterlag allerdings nicht der Freiwilligkeit, sondern erwuchs als Notwendigkeit und zugleich als Chance aus den strukturellen Gegebenheiten einer zweizügigen Grundschule mit Eingangsstufe. Damit und vor allem durch die entschiedene Haltung des Schulleiters, die Kommunikation und Kooperation innerhalb der Schule zu fördern, entstand eine Atmosphäre des besonderen Miteinanders, dessen sichtbarer Ausdruck die Gewohnheit des gesamten Kollegiums war, morgens bereits fünfzehn Minuten vor Unterrichtsbeginn im Lehrerzimmer zusammen zu kommen.¹⁵

Die Entwicklung von 1984 bis 1992

1984 übernahm ich die Leitung der Schule und arbeitete zugleich auch im Unterricht einer Klasse 2 mit. Ich wollte die mir zu diesem Zeitpunkt bekannten und wichtig erscheinenden reformpädagogischen Vorschläge zur Gestaltung einer kindgerechten Grundschule möglichst schnell umsetzen.¹⁶ Dieses Ansinnen wurde nach wenigen Wochen

¹⁴ Nach der zweijährigen Eingangsstufe wechselten die Kinder in Klasse 2 und zur Lehrkraft kam eine zweite aus dem ehemaligen vierten Schuljahr hinzu. Die Sozialpädagogin übernahm gemeinsam mit der zweiten Lehrkraft des letzten vierten Schuljahres eine Gruppe von Schulanfängern (E1-Kinder). So ergaben sich immer wieder neue Konstellationen der Zusammenarbeit, die normalerweise zwei (Eingangsstufe) oder drei Jahre (Grundstufe) dauerten.

¹⁵ Eine Tradition, die später durch eine größere Zahl von Teilzeit-Lehrkräften an Bedeutung verlor und durch die Einrichtung „fester Öffnungszeiten“ 1993 schließlich endete.

¹⁶ Als pädagogischer Mitarbeiter in der Gesamthochschule Kassel hatte ich mich intensiv mit Theorie und Praxis der Reformpädagogik auseinander gesetzt und war insbesondere durch meine Hospitationen in verschiedenen niederländischen Reformschulen motiviert. Vgl. hierzu Purmann 1985a

anstrengender Unterrichtspraxis durch die fachkundige und handwerklich versierte Teamkollegin Marlies Weitzel in eine neue Richtung gelenkt.¹⁷ Als sie sich entschloss, gemeinsam mit mir neue Wege zu suchen, begann eine pädagogische Entdeckungsreise, deren erste Etappe die Beseitigung des in der Zwischenzeit entstandenen Chaos in der Klasse war: Gemeinsam wurden Ordnungsformen für die Kinder gesucht, die Orientierung, Halt und Sicherheit für alle darstellten.

Annegret Knobel hospitierte im Frühjahr 1995, also wenige Monate nachdem Frau Weitzel und ich gemeinsam die Leitung der Klasse 2 übernommen hatten. Knobel dokumentiert, wie stark die pädagogische Gestaltung des Unterrichts zu diesem Zeitpunkt an den Ideen des französischen Reformpädagogen Célestin Freinet orientiert war und bilanziert: „Wenngleich die Lehrkräfte noch von ‘tastenden Versuchen’ sprechen und die Reichweite ihrer Arbeit sehr stark relativieren, so glaube ich - nach der theoretischen Auseinandersetzung mit der Freinet-Pädagogik - doch sagen zu können, dass wesentliche Aspekte der pädagogischen Konzeption Célestin Freinets hier verwirklicht werden, da alle Lernbereiche innerhalb dieses Konzepts angesiedelt sind, d. h. auch der Mathematikunterricht integraler Bestandteil ist.“¹⁸

Eine Fahrt des gesamten Kollegiums ins benachbarte Ausland Anfang Juni 1985 gab zu zahlreichen reformpädagogischen Aktivitäten Anstoß, führte zu inhaltlichen und organisatorischen Neuerungen in allen Jahrgangsstufen, ja sogar zu baulichen Veränderungen (Purmann 1985b).

Parallel zu den Vorbereitungen der Exkursion liefen die Planungen für eine Projektwoche Ende Juni 1985, der ersten gemeinsamen Lernwoche an der Grundschule in Vollmarshausen.

Im meinem Bericht vom 22.8.1985 für das Staatliche Schulamt über den Verlauf der Projektwoche heißt es: „Für eine Woche wurde der übliche ‘Stundenplan’ ausgesetzt, arbeiteten die Kinder nicht im gewohnten Rahmen ihrer eigenen Klasse, sondern

¹⁷ „Marlies Weitzel hat den Veränderungsprozess zu Beginn zwar mitgetragen, aber auch erlitten.“ Ariane Garlichs zeichnet die Anfänge der Kooperation nach und lässt den Leser u. a. die „Ängste, Hoffnungen und Freuden“ in dieser Phase der Neuorientierung durch Interviews mit den beiden Protagonisten lebendig werden. Garlichs 1990, S. 21 ff.

¹⁸ Knobel 1985. Zwei Jahre später erfolgte durch Martina König eine weitere Dokumentation der Unterrichtspraxis in dieser Klasse. Vgl. König 1987

beschäftigten sich in jahrgangsübergreifenden Gruppen mit dem Thema ‘Märchen’. 26 Erwachsene (Lehrer, Eltern, Studenten) leiteten jeweils zu zweit eine Arbeitsgruppe; ...“ (Purmann 1985c, S. 18). Bedeutsam war, dass einige der an der Projektwoche beteiligten Eltern an exponierter Stelle das dörfliche Vereinsleben mitgestalteten und über diesen Weg eine positive Bewertung der aktuellen schulischen Veränderungen im Ort entstand. Ohne die Unterstützung der Eltern hätten die Bemühungen der Schule nicht fruchten können. Unmittelbar nach der Exkursion wurden einschneidende Veränderungen geplant und im Schuljahr 1985/86 auch umgesetzt: Die Schulklingel läutete nur noch zu Beginn und Ende der beiden großen Pausen, die Lehrkräfte organisierten den Unterricht nicht mehr nur im 45-Minuten-Takt.

Durch eine veränderte zeitliche, inhaltliche und organisatorische Schwerpunktsetzung wurde eine spezifische Form der Rhythmisierung erreicht. Hierzu gehörten u. a. die Arbeit mit Tagesplan und Wochenplan, die Einrichtung der gemeinsamen Wocheneröffnungsfeier, des täglichen Morgenkreises und des Wochenabschlusses. Ferner wurden in mehreren Klassen erste Vorhaben mit jahrgangsübergreifender Unterrichtsorganisation realisiert. Die Vortragsarbeit wurde institutionalisiert: Für die Arbeit an eigenen Themen wurde ein Raum mit Büchern und weiteren Materialien eingerichtet, Eltern übernahmen die Betreuung. Zahlreiche zusätzliche Arbeitsmittel zur Differenzierung und Individualisierung wurden beschafft.¹⁹ Schließlich erfolgten noch bauliche Veränderungen, die eine flexiblere Nutzung des räumlichen Arrangements ermöglichten. So wurden u.a. zwischen den Parallelklassenräumen Verbindungstüren eingebaut und die Wände großflächig mit Filz bespannt, damit Schülerarbeiten besser präsentiert werden konnten.

Die Veränderung des Schulalltags vollzog sich auch unter diesen insgesamt außergewöhnlichen Bedingungen nicht im Gleichschritt.²⁰ Das vertrauensvolle Klima und die Aufgeschlossenheit innerhalb des Kollegiums erzeugten eine hohe Bereitschaft aller, das Profil der Schule mit zu gestalten. Dabei war die regelmäßige Freitagskonferenz der Ort, an dem gemeinsam über die Weiterentwicklung nachgedacht wurde. Die Entscheidungen waren geprägt von großer Toleranz. So äußerten Einzelne ihre berechnete Skepsis, verhinderten damit aber nicht die Versuche zur Neugestaltung und

¹⁹ Zum Stand des pädagogischen Konzepts in den Jahren 1987 bis 1989 vgl. Purmann 1987 und Purmann 1989

²⁰ Zum Prozess der Veränderung innerhalb des Kollegiums vgl. Interview Wulf Wallrabenstein mit Jürgen Dudas und Ernst Purmann. In: Wallrabenstein 1991, S. 238 - 246

Weiterentwicklung. Es bestand Einvernehmen, dass jedes Vorhaben zunächst sorgsam erprobt und erst dann endgültig entschieden werden sollte, ob es für alle Klassen verbindlich gilt. In jeder Klasse waren Veränderungen im Unterrichtsalltag beobachtbar, jedoch wichen sie von Gruppe zu Gruppe zum Teil deutlich voneinander ab. Die Bedeutung des Miteinanders im Reformprozess hält König nach ihren Recherchen in der Klasse von Frau Weitzel und mir in ihrer Arbeit gleichsam als Resümee fest: „Die Lehrer müssen sich nach dem Lehrplan richten, denn dieser muß eingehalten werden. Doch es ist durchaus auch möglich, den Lehrplan einzuhalten und freien Unterricht zu praktizieren, denn den Lehrern steht die Wahl der Methoden zur Erfüllung des Lehrplans frei. Er, der Lehrer, kann und muß selbst Kompromisse zwischen freiem Unterricht und schulischen Vorschriften finden und auch mal den Mut zu etwas Neuem aufbringen. Wichtig ist, daß auch die Lehrer untereinander zusammenhalten“ (König 1987, S. 69).

Herbert Hagstedt porträtiert die Schule, wie sie sich gegen Ende der achtziger Jahre entwickelt hatte. U. a. beschreibt er das „pädagogische Gehäuse“ und versucht einen atmosphärischen Eindruck zu vermitteln: „Wer als Besucher den alten Backsteinbau aus der Jahrhundertwende betritt, hält lange inne, lange bevor er den ersten Klassenraum erreicht hat. Seine Aufmerksamkeit richtet sich auf den Flurbereich, das Niemandsland der Schulen von gestern. In Vollmarshausen haben sich die Schüler ihre Klassenflure angeeignet. Mit viel Phantasie und Gestaltungsliebe sind unverwechselbare Erfahrungs- und Handlungsräume entstanden, ‘Lernwohnungen’ im Stil der jeweiligen Kinder. Der Vorraum vor den Klassenzimmern der Eingangsstufe, ..., ist ganz und gar umfunktioniert und wird ständig den Erfordernissen der laufenden Projekte und Unterrichtsaktivitäten angepasst. ... So wurden hier z. B. in einem selbstgebauten Kasten zwölf Küken, die die Klasse im Alter von drei Tagen übernommen hatte, mit Hilfe einer Infrarotlampe aufgezogen. Im ersten Stock wird ein großer Teil des Korridors und des angrenzenden Treppenhauses vom vierten Schuljahr als Ausstellungsfläche genutzt. Hier hängen Wandzeitungen und Fotoserien, dokumentarisches Material zum letzten Unterrichtsprojekt: eine Bauernhoferkundung“ (Hagstedt 1987a, S. 6).

Erst nach und nach erwachsen aus tastenden Versuchen Einzelner Bausteine eines spezifischen pädagogischen Konzepts, an dem die Mehrheit des Kollegiums Anteil hatte. Begünstigt wurde der Entwicklungsprozess des Kollegiums durch die demografische Entwicklung: Besuchten 1971 301 Kinder die Schule, waren es 1984 175 und 1990

schließlich nur noch 145. In der Zeit drastisch zurückgehender Schülerzahlen kam es bei allen Jahrgangsteams zu veränderten Formen der Zusammenarbeit. Bei Jahrgangsbreiten zwischen 22 und 37 Kindern wurden keine Parallelklassen gebildet, sondern (Groß-) Gruppen, in denen jeweils zwei Lehrkräfte Teamteaching praktizierten und dabei neue Formen der Arbeitsteilung erprobten. Die ständige Reflexion und der intensive Austausch über den Unterricht brachten vereinzelt Konflikte, weil unterschiedliche Vorstellungen nicht immer vermittelbar waren, wurden mehrheitlich jedoch positiv und produktiv erlebt und führten zu einer sich angleichenden pädagogischen Praxis.²¹

Steigende Schülerzahlen seit Beginn der Neunziger beendeten diese besondere Form des Zusammenwirkens und führten wieder zur Parallelgruppenarbeit mit den Kooperationsformen früherer Jahre - allerdings auf höherem Niveau, da es ein noch größeres gemeinsames Grundverständnis gab.

Die Entwicklung von 1992 bis 1995²²

Mit dem Schuljahr 1992/93 endete der Status des Schulversuchs für die Eingangsstufe. Wie oben bereits ausgeführt, war die Beibehaltung dieser besonderen Einrichtung geknüpft an bestimmte strukturelle und organisatorische Entwicklungsaufträge. Hierzu gehörten u. a. die Bildung altersgemischter Klassen und die Etablierung fester Öffnungszeiten als Gestaltungsrahmen für einen Schulanfang, der eine größere Kontinuität zum Vorschulbereich aufweisen und vielfältige Lernmöglichkeiten für die Kinder unterschiedlichen Alters und verschiedener Kompetenzen eröffnen sollte.

Nach der Entscheidung der Konferenz und der Elternvertreter für die Umgestaltung der Eingangsstufe begann 1992 eine Konzeptdiskussion. Parallel zur internen Erörterung

²¹ Ein Bericht aus dieser Zeit veranschaulicht dies beispielhaft: Im März 1989 hospitierte eine Gruppe von neun Pädagoginnen und Pädagogen aus Hamburg in der Schule. Wulf Wallrabenstein und Hermann Schwarz erleben einen Vormittag in der 3. Klasse von Edith Schade und Marlies Weitzel. Hermann Schwarz fertigt einen Bericht über seine Beobachtungen in der Klasse an und schickt ihn der Schulleitung zu. Hierin heißt es u. a.: „Die Pädagoginnen wirken durch Einzelberatungen und Einzelhilfen. Ihre Führung - das ist die Pointe dieses Unterrichts - liegt darin, daß sie das Lernfeld so klar strukturiert, die Aufgaben kind- und sachbezogen vorbereitet und die Kinder in einem Hinführungsprozeß zu selbständigem Arbeiten befähigt haben.“. Zit. nach Garlichs 1990, S. 21

²² Mit Blick auf die Untersuchung, die im Schuljahr 1995/96 durchgeführt wurde, endet die Beschreibung des pädagogischen Konzepts, wie es sich zu diesem Zeitpunkt darstellte. Zur Weiterentwicklung bis zum Jahr 2000 vgl. Kapitel 3.4

wurden mehrere Elternabende arrangiert, um die Väter und Mütter der Kindergarten- und Eingangsstufenkinder für die angestrebten Veränderungen zu gewinnen.

Trotz eines weit entwickelten, klar konturierten Schulprofils und eines reformfreudigen Kollegiums wurde auch Skepsis von einigen Eltern und Lehrkräften artikuliert, besonders mit Blick auf die Organisation des Lernens in altersgemischten Gruppen. Zentral war dabei die Befürchtung, die jüngeren Kinder könnten über- und die älteren unterfordert sein. Auch wurde - besonders von Eltern - befürchtet, für die älteren Kinder könnte das kognitive Lernen durch die veränderte Unterrichtsorganisation zu kurz kommen.

Die Beschäftigung mit Theorie und Praxis jahrgangsübergreifenden Lernens (nahezu ein ganzes Jahr lang) und mehrere Hospitationen (Purmann 1992a) an Modellschulen, Gespräche mit erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern als Diskussionspartner des Kollegiums führten jedoch bald zu der Überzeugung, dass - ausgehend von den vorhandenen Ansätzen inhaltlicher und organisatorischer Arbeit - mit einer mehrjährigen Perspektive das neue Konzept der Eingangsstufe wachsen könnte (Purmann 1992b).

Seit Beginn des Schuljahres 1993/94 bestehen vier altersgemischte Klassen (Stammgruppen) mit je ca. 22 Kindern (elf Fünf- und elf Sechsjährige): die Igel- und Bibergruppe und die Fuchs- und Eichhörnchengruppe.²³ Für jeweils zwei Stammgruppen sind zwei Lehrkräfte und eine Sozialpädagogin verantwortlich. Die Stundenzuweisung erlaubt in jeder Stammgruppe sechs Stunden Doppelbesetzung. Die Schulneulinge werden als „E1-Kinder“, die Älteren als „E2-Kinder“ bezeichnet.

²³ Silke Lerch begleitet eine Gruppe von Kindergartenkindern vor Beginn des Schuljahres 1994/95 beim ersten Besuch in deren zukünftige Klasse, der Eichhörnchengruppe, und berichtet von den Tagen der Vorbereitung und den ersten Wochen gemeinsamen Lernens der Gruppe Fünf- und Sechsjähriger. Vgl. Lerch 1995

3.3 Praxiselemente der Schule Vollmarshausen

3.3.1 Die Aufnahme der Schulneulinge

Der erste Besuch in der Stammgruppe vor den Sommerferien

In die Eingangsstufe werden Kinder aufgenommen, die das fünfte Lebensjahr vollendet haben, also ein Jahr früher als üblich.

Nach der Anmeldung und der schulärztlichen Untersuchung (im Mai/Juni) werden die Kindergartenkinder zu einem ersten Besuch in ihre spätere Stammgruppe eingeladen. Die älteren Kinder der Gruppe, die nach den Sommerferien in Klasse 2 wechseln werden, unternehmen an diesem Tag eine Wanderung, so befinden sich in jeder Stammgruppe lediglich die E1-Kinder, die ja nach den Sommerferien die „Großen“ sein werden. In jeder der vier Stammgruppen kann man ähnliche Beobachtungen machen wie in der Bibergruppe:

Bereits Tage vorher überlegen sich die zukünftigen E2-Kinder, wie sie die „Neuen“ empfangen, was sie „mit ihnen machen“ werden. Da die Namensschildchen der Kindergartenkinder bereits an der Tafel hängen, ist auch bald entschieden, wer mit wem an diesem Tag zusammen arbeiten wird. Während einige der E1-Kinder bereits lesen können, ist dies von den Neuen nicht unbedingt zu erwarten. Woher sollen die Neuen nun wissen, in welche Gruppe sie kommen werden? Die Biber überlegen sich in diesem Jahr, dass sie mit den Kindergartenkindern zusammen kleine Biberfiguren aus Ton formen. Nach der Begrüßung mit einem Lied stellen sich alle Kinder mit ihrem Namen vor, danach wird die Tonarbeit gefertigt, später gespielt. Bevor die Kinder nach etwa einer Stunde nach Hause gehen, erzählen sie noch im Kreis, wie ihnen der Besuch gefallen hat (vgl. Purmann 1996, S. 102 ff.).

Die ersten Tage im neuen Schuljahr

Die ersten drei Tage des neuen Schuljahres sind die E2-Biber (wie auch die Kinder der anderen drei Stammgruppen) unter sich: Die Schulanfänger werden erst am vierten Tag kommen - so bleibt viel Zeit, sich auf den Empfang vorzubereiten. Wieder werden die Namensschildchen genommen und überlegt, wer wessen Pate sein möchte. Gleichzeitig wird überlegt, was die Aufgaben des Paten sind. Einige erinnern sich noch an ihren Schulanfang und erzählen, wie ihnen geholfen wurde. Über dieses Thema wird mehrmals gesprochen, denn das Überlegen schließt auch das eigene Sich-Wieder-Erinnern an die vielen Regeln und Absprachen in der Klasse ein: Wo liegen die Stifte? Wie decke ich den

Frühstückstisch? Was mache ich mit dem Farbkasten nach dem Malen? Wie bringe ich meinen Stuhl in den Kreis? - all das sind Dinge, die während der langen Ferien leicht vergessen werden. Im Gegensatz zu früher müssen die Kinder nicht ermahnt, sondern auf ihre Rolle der „Großen“, die Verantwortung tragen, vorbereitet werden. Jeder „große Biber“ bereitet für „sein“ Patenkind ein Geschenk zur Begrüßung vor: Ein Ableger wird in einen kleinen Topf gepflanzt. Mit einem Aufklebeschild versehen wissen alle, für wen und von wem das Präsent ist.

Die Aufnahmefeier für die Schulanfänger

Am Tag der Einschulung sind alle sehr aufgeregt. Nach dem Morgenkreis wird im Lehrerkreis noch einmal alles besprochen: Gefrühstückt wird heute ausnahmsweise vor der großen Pause. Nach der Spielpause kommen alle in die Klasse, nehmen ihre Pflanze und gehen gemeinsam mit der Lehrerin auf den Schulhof. Dort warten dann bereits die Schulanfänger. Nach dem gemeinsamen Singen wird der Schulleiter die Neuen begrüßen. „Und dann wird es sehr spannend, denn nacheinander werden die Kinder der vier Stammgruppen ihr Patenkind über ein Mikrofon rufen, es begrüßen, die Pflanze überreichen und mit ihm in den Gruppenraum gehen. ‘Die erste große Herausforderung für die Kinder besteht darin, die richtigen Ranzenfächer und Garderobehaken zu finden. Aber mit Hilfe der E2-Kinder, die bereitwillig und gern helfen, ist das schnell geschafft. Diese umsorgen ihre Patenkinder so sehr, dass sie ihnen teilweise sogar die Jacken anziehen. Manche lassen ihr Patenkind gar nicht wieder los, setzen sich auch im Kreis daneben.’ (Lerch 1995, S. 97) Es ist die gleiche Zeremonie wie im Jahr zuvor, genauso aufregend - für die Großen ebenso wie für die Kleinen“ (Purmann 1996a, S. 10).

3.3.2 Der Unterrichtsalltag in der Eingangsstufe

Das tragende Element ist die Stammgruppe, in der sich die Kinder täglich einfinden. Je nach Anforderungen werden während des Vormittags zeitweise auch Jahrgangs, Teil- oder Kleingruppen eingerichtet, zumal durch eine zweite Lehrkraft für jede Stammgruppe sechs Stunden Doppelbesetzung möglich sind (vgl. Purmann 1996b).

Die Arbeit in der Eingangsstufe wird durch einen zeitlichen Rahmen bestimmt, innerhalb dessen sich ein verlässlicher Tagesrhythmus mit immer wiederkehrenden Elementen entfalten kann:

ab 7.30 - 8.15 Uhr	Gleitzeit I
8.15 - 8.35 Uhr	Morgenkreis
8.35 - 9.30 Uhr	Arbeits- und Spielzeit
9.30 - 9.50 Uhr	Hofpause
10.05 - 11.50 Uhr	Frühstückszeit
10.05 - 11.15 Uhr	Arbeits- und Spielzeit II
11.15 - 11.35 Uhr	Vorlesekreis/Schlusskreis
11.35 - 11.50 Uhr	Hofpause
11.50 - 12.35 Uhr	Gleitzeit II

Der Tagesrhythmus in der Eingangsstufe (0./1. Schuljahr)

Ab 7.30 Uhr kommen die Kinder nach und nach zur Gleitzeit I in ihren Gruppenraum. Gegen 8.15 Uhr sind auch die letzten Kinder eingetroffen und der Morgenkreis beginnt. Ist dieser beendet, bespricht die Lehrkraft im Lehrerkreis mit den Kindern den weiteren Verlauf des Vormittags und erklärt, was in der nun beginnenden Arbeits- und Spielzeit gemacht werden kann und soll. Diese Phase gemeinsamer oder individueller Tätigkeit wird um 9.30 Uhr von der Hofpause und dem sich daran anschließenden gemeinsamen Frühstück unterbrochen und gegen 10.15 Uhr fortgesetzt bis etwa 11.20 Uhr. Nach dem nun beginnenden Vorlese- und Schlusskreis endet der Unterrichtsvormittag für die meisten Kinder um 11.35 Uhr. Einige bleiben jedoch nach der zweiten Pause noch in der zweiten Gleitzeit bis 12.35 Uhr. Zum Tagesrhythmus kommt der Wochenrhythmus hinzu: Für die

Kinder beginnt die Woche mit dem Malen des „Wochenbildes“ am Montag, sie endet freitags mit der gemeinsamen „Wochenabschlussfeier“ aller Eingangsstufenkinder.²⁴

Die Elemente des Tagesrhythmus'

Die Gleitzeit I

Die morgendliche Gleitzeit ist eine „individuelle Ankommmzeit“. Für manche berufstätige Eltern ist sie willkommen, da sie ihre Kinder früher versorgt wissen, für eine Reihe von Kindern ein Angebot, früh in der Klasse, bei der Klassenlehrerin zu sein, um ihr etwas erzählen, zeigen oder vortragen zu können. In der Gleitzeit können sich die Kinder eigenständig beschäftigen, z. B. in der Lese- oder Bauecke. Die Lehrerin kann während dieser Zeit allein oder mit den anwesenden Kindern etwas für den Unterricht vorbereiten, z. B. den Geburtstagstisch herrichten, sich mit den nach und nach eintreffenden Kindern einzeln unterhalten, etwas mit ihnen spielen oder auch die Zeit nutzen, um einzelne Kinder in ihren Aktivitäten zu beobachten.

Der Morgenkreis

Sind alle Kinder eingetroffen, so wird der Morgenkreis gebildet. Das Morgenkreiskind, welches die morgendliche Runde leitet, schlägt an das Glöckchen und die Kinder versammeln sich im Stuhlkreis. Ist das Datum genannt und geklärt, welche Kinder anwesend sind bzw. welche fehlen, können die Kinder etwas vorlesen, erzählen, zeigen,

²⁴ Während die zeitliche Einteilung sich an Bedürfnissen und Notwendigkeiten der Kindergruppe orientiert und sich von Tag zu Tag unterschiedlich darstellen sein kann, gibt es ein klares Organisationsgefüge für das Unterrichtsgeschehen: Es bildet sich ab in einer Fülle von Ritualen, von Regelungen und feststehenden Verfahren: „Das Leben in der Eingangsstufe ist durch ein klares, festgestecktes, jedoch bei weitem nicht starres System von Regeln gekennzeichnet. ... Wenn die Kinder morgens in die Schule kommen, hängen sie zuerst ihre Jacken an den mit ihrem Namen vorgesehenen Haken und legen ihren Ranzen in ihr Ranzenfach. Der erste Blick im Klassenzimmer gilt den Tischen vor dem Fenster. Liegen dort korrigierte Arbeitsblätter, Wochenbilder der letzten Woche, Lieder oder anderes, werden sie abgeheftet. Für die E1-Kinder liegen sie auf dem rechten, für die E2-Kinder auf dem linken Tisch. Die mit dem blauen Punkt gekennzeichneten Blätter ... kommen in den blauen Ordner, die Schreib-Arbeitsblätter in den roten Ordner. Neue Liederzettel werden in die Liedermappe abgeheftet ... Der Morgenkreis beinhaltet viele einzelne Regeln und einen festgelegten Ablauf ... Vor der Pause wird der Tisch gedeckt. Ein Frühstücksdienst holt Tassen und Sets aus der Küchenzeile im Spielzimmer ... Das Glöckchen ... hat mehrere Funktionen ..., es kündigt das Ende der Arbeitszeit an. Die Kinder beenden das, was sie gerade machen, holen sich einen Stuhl und setzen sich in den Kreis. Wenn die Lehrerin während der Spielzeit (im Nebenraum Anm. E.P.) läutet, sollen die Kinder zurück in die Klasse kommen. Außerdem kann das Glöckchen noch bedeuten, daß es zu laut in der Klasse ist ... Ein weiteres Zeichen zum 'Still-sein' ist das Hand-heben ... Arbeitszeit ist Flüsterzeit... Nach einer erledigten Arbeit muß ein Stecker an die Wand gepinnt werden ... Geht ein Kind auf die Toilette, muß es das Toilettenbändchen mitnehmen ... Bevor die Kinder nach Hause gehen, stellen sie alle Stühle auf die Tische“ (Lerch 1995, S. 99 ff.).

vorspielen, Fragen stellen und Probleme erörtern. Die Lehrerin hält das, was die Kinder erzählen, im Protokoll fest und liest es - nachdem geklärt ist, welches Kind den Kreis am nächsten Tag leiten wird - vor. Im Anschluss an die gemeinsame Runde, die je nach Erzählwünschen der Kinder zwischen 15 und 45 Minuten dauert, beginnt mit dem Lehrerkreis die Erklärung über die Aktivitäten und den Verlauf des Vormittags.

Die Arbeitszeit und die Spielzeit

Die inhaltliche Arbeit während dieser Phase orientiert sich an Themen, die unabhängig von Lehrbuch und Fach jeweils für zwei bis vier Wochen das Vorgehen bestimmen. Die Themen werden zum größten Teil von den Lehrerinnen eingebracht oder erwachsen aus dem Unterricht, z. B. durch den täglichen Morgenkreis. Im Mittelpunkt des pädagogischen Bemühens steht die Erziehung zur eigenverantwortlichen Arbeit in der Gruppe und mit der Gruppe. Dies bedeutet tägliches Training für das Erreichen einer größeren Selbstständigkeit des Ich und des Wir als Voraussetzung für das gemeinsame Leben und Arbeiten. So werden die Regeln für das friedliche Miteinander ebenso geübt wie das Planen, Organisieren und Dokumentieren der eigenen Arbeit. Das Spiel und die Arbeit der Gruppe kennen verschiedene Formen der Organisation, die Kinder handeln allein oder mit Partner, sie kommen als Jahrgangs- oder als Gesamtgruppe zusammen, es gibt keine Hierarchie, jede Form erscheint gleich wichtig.

Die Phasen individueller Tätigkeit werden mit Hilfe eines Tages- oder Wochenplans arrangiert. Die Planarbeit, in die die Schulanfänger behutsam eingeführt werden, umfasst Aspekte des Deutsch-, Mathematik-, Kunst- und Musikunterrichts mit Pflicht- und Wahlaufgaben. Die Entscheidung, was sie wann erledigen wollen, wird den Kindern überantwortet. Situationen, in denen die Gesamtgruppe gemeinsam etwas erarbeitet, sind eher die Ausnahme. Gleichwohl gibt es eine Reihe von Phasen, in denen der inhaltliche Gegenstand Möglichkeiten der inneren Differenzierung bietet. Auch gibt es zeitlich begrenzte Phasen, in denen die Lerngruppe geteilt wird. Bei der Erarbeitung mathematischer Themen ergibt sich die Notwendigkeit zur Differenzierung nach Jahrgangsgruppen häufiger, da die Schulanfänger zum Teil elementare Übungen wie etwa das Schreiben der Ziffern absolvieren müssen, während die älteren Kinder bereits Rechenoperationen durchführen. Die tägliche Zeit gemeinsamer oder individueller Arbeit ist begrenzt. Nach maximal 60 Minuten beginnt für alle Kinder eine Zeit freien Spiels.

Der Schlusskreis/Vorlesekreis

Dass der Vormittag zu Ende geht, wird durch den Schlusskreis signalisiert. Normalerweise kommen die Kinder unmittelbar vor Ende des gemeinsamen Unterrichts im Stehkreis zusammen, singen das Schlusslied und verabschieden sich. An manchen Tagen beginnt der Schlusskreis früher. Dann versammeln sich die Kinder zu einem gemeinsamen Spiel, zum Vorlesen einer Geschichte, zum Singen oder Tanzen. Freitags wird die Zeit genutzt, um das Wochenbild vorzulesen und zu zeigen. Einige Kinder lesen ihre Geschichte selbst vor, für die Anderen übernehmen „Lesekinder“ oder die Lehrerin diese Aufgabe.

Die Gleitzeit II

Die mittägliche Gleitzeit ist ein offenes Angebot für die Kinder. Ungefähr ein Viertel der Kinder nimmt dieses Angebot wahr. Es ist gruppen- und jahrgangsübergreifend organisiert. Für die Gleitzeitkinder der vier Stammgruppen sind zwei Lehrkräfte zuständig. Die Kinder entscheiden selbst, in welche Gruppe sie gehen möchten, suchen sich Spielpartner oder beschäftigen sich allein. Die Lehrerinnen spielen oder arbeiten mit einzelnen Kindern. Die Teilnahme an der Gleitzeit ist freiwillig. Für einige Kinder wird innerhalb dieses Rahmens zeitweise Förderunterricht erteilt.

Jeweils dienstags bleiben alle älteren Kinder in der Gleitzeit. Dann nämlich finden sich die Kinder der Stammgruppen des Vorjahres (jetzige E2- Kinder und die Kinder des 2. Schuljahres) in themenbezogenen Arbeitsgruppen zusammen: Sie entdecken neue Spiele und probieren sie gemeinsam aus, bauen und konstruieren mit Modellbaukästen oder mit Bausteinen, spielen Theater oder gehen mit einer Lehrerin in die Gemeindebücherei, um dort neue Bücher kennen zu lernen.

Elemente des Wochenrhythmus'

Zum Wochenrhythmus gehören die Besonderheiten der Unterrichtswoche: Jeweils montags steht die Erarbeitung und Gestaltung des Wochenbildes im Mittelpunkt, freitags wird es im Lesekreis vorgelesen und gezeigt. Hat ein Kind Geburtstag, so beinhaltet die Woche eine weitere Besonderheit, die Geburtstagsfeier. Die Woche endet schließlich freitags mit der gemeinsamen Wochenabschlussfeier aller Gruppen.

Das Wochenbild

Die Gestaltung des Wochenbildes ist fester Bestandteil der inhaltlichen Arbeit der Schule Vollmarshausen. Als Hinführung zum Freien Text lernen die Kinder diese Aufgabe bereits in der Eingangsstufe kennen.

Jeweils montags nach dem Morgenkreis richten alle ihren Arbeitsplatz ein: Die Unterlage und die Stifte werden geholt, danach das Malblatt. Dann malen die Kinder etwas von sich: einen Traum, ein Ereignis, einen Wunsch ... Haben sie ihr Bild fertig gestellt, gehen sie zur Lehrerin und erzählen ihr, worum es geht. Zunächst schreibt sie die Wörter, Sätze oder kleinen Geschichten unter das Bild, später schreiben die Kinder ihre Texte eigenständig mit Hilfe der Anlauttabelle. Ist das Wochenbild fertig, wird es an der Pinnwand angebracht - es wird „veröffentlicht“.

Die Geburtstagsfeier

Der Geburtstag eines Kindes ist ein besonderes Ereignis und wird auch in besonderer Weise gewürdigt. Der Geburtstagskalender mit dem Namen und dem Geburtsdatum hängt neben der Tafel als Erinnerung. In jeder Stammgruppe gibt es ein ähnliches Ritual, in der Bibergruppe wird es wie folgt arrangiert: Nach der Frühstückszeit versammeln sich die Kinder im Stuhlkreis. Der Geburtstagstisch mit den Kerzen und der „Überraschkiste“ steht vor dem Kind. Die Kerzen werden von der Lehrerin angezündet. Das Geburtstagskind wird von zwei Kindern seiner Wahl vor die Tür begleitet. Es hat zwei weitere ausgesucht, die es später hereinholen werden. Zuerst wird geklärt, welches Geburtstagslied gesungen werden soll. Nun überlegt sich jedes Kind seinen besonderen Glückwunsch, die Reihe geht herum und wem gar nichts einfällt, der darf sich helfen lassen. Die beiden „Herein-hol-Kinder“ stehen auf, öffnen die Klassentür und stellen sich vis à vis auf. Sie fassen sich an den Händen und bilden „die goldene Brücke“ unter der das Geburtstagskind hindurch schreitet. Es setzt sich auf seinen vorbereiteten Platz und bekommt ein Geburtstagslied gesungen. Danach steht jedes Kind auf, geht zum Geburtstagstisch und trägt seinen Glückwunsch vor. Ist die Runde beendet, darf sich das Geburtstagskind noch ein Lied wünschen. Danach sucht es sich aus der Überraschkiste ein kleines Geschenk (der Lehrerin) aus. Es pustet die Kerzen aus. Eine Geburtstagsfeier wird in jedem Fall durchgeführt und nur in Ausnahmefällen auf den nächsten Tag verschoben.

Der Lesekreis

Mit dem Lesekreis freitags wissen die Kinder: Heute ist der letzte Tag der Schulwoche erreicht. Am Ende der Woche werden die Wochenbilder abgenommen und die Kinder versammeln sich im Lesekreis. Zunächst wird gefragt, wer seinen Text selbst vortragen möchte oder ob ein anderes Kind oder die Lehrerin diese Aufgabe übernehmen soll, weil das betreffende Kind noch nicht lesen kann. Nach dem Vorlesen des Textes zeigt jedes Kind noch das dazugehörige Bild. Erst danach wird das Blatt abgeheftet und sorgfältig aufbewahrt. Am Jahresende werden alle Geschichten zu einem kleinen Büchlein gebunden, welches jedes Kind mit nach Hause nimmt.

Die Wochenabschlussfeier

Zwanzig Minuten vor Unterrichtsende treffen sich freitags alle Eingangsstufenkinder und ihre Lehrerinnen und Lehrer, manchmal auch Eltern, zur Wochenabschlussfeier im Versammlungsraum. Eine Stammgruppe übernimmt jeweils für zwei Wochen die Leitung: Ein Kind begrüßt alle Kinder und alle Lehrerinnen und Lehrer. Es werden Lieder, die sich die Kinder der vier Stammgruppen vorher gewünscht haben, gemeinsam gesungen, die Geburtstagskinder der Woche werden vom Schulleiter beglückwünscht. Alle 14 Tage wird nicht nur gesungen, sondern die Kinder tragen dann noch etwas vor: Sie zeigen Bilder, die sie gemalt haben, lesen eigene Texte vor, präsentieren ein neu gelerntes Lied oder einen Tanz. Nach der kleinen Feier verabschiedet das Kind, welches durch das Programm geführt hat, alle ins Wochenende.²⁵

²⁵ Lerch fasst ihre Beobachtungen in der Eingangsstufe zusammen: „In der altersgemischten Gruppe bekommen alle Kinder die Chance, von Anfang an in ein bereits funktionierendes System hineinzuwachsen, dort Halt und Sicherheit zu finden. Die unterschiedlichen Konstellationen der jahrgangsübergreifenden Arbeit ermöglichen den Kindern, individuell zu arbeiten, einen weitgehend eigenen Rhythmus zu entwickeln ... Regeln und Rituale, Tages- und Wochenrhythmus sind feste Bestandteile des Schulalltags, müssen von den E1-Kindern erkannt, übernommen und ‘ver-sinn-licht’ werden, von den E2-Kindern weitergegeben und gelebt werden. Die Lehrkräfte haben dabei die Aufgabe, den Kindern ein pädagogisches Gehäuse zu bereiten und zu beobachten, wie sich die Kinder innerhalb dessen bewegen und entwickeln. Frau D. nimmt die Kinder sehr ernst. Sie versucht, sie zu Verantwortung, Selbständigkeit, sozialem Verhalten usw. zu erziehen.“ Lerch 1995, S. 123. Diese positive Sicht spiegelt den Blick einer Außenstehenden wider. Die Lehrkräfte entdecken in der tagtäglichen Praxis der altersgemischten Klassen eine Fülle von Detailproblemen, die hier ungenannt bleiben. Dennoch sind alle Beteiligten von der Überlegenheit des Systems der Altersmischung am Schulanfang gegenüber der jahrgangsbezogenen Arbeit früherer Jahre überzeugt und halten die bisher aufgetauchten Schwierigkeiten längerfristig für überwindbar. Vgl. Purmann 1996a, S. 117

3.3.3 Der Unterrichtsalltag in der Grundstufe

Nach der zweijährigen Eingangsstufe wechseln die Kinder in Klasse 2, d. h. die E2-Kinder der vier Stammgruppen bilden zwei altershomogene Parallelklassen. Da auch die höheren Klassen jeweils einen besonderen Gruppennamen haben, wurden zum Beispiel die älteren Igel- und Biberkinder mit dem Wechsel ins Schuljahr 1995/96 nun „Wale“ und die E2-Kinder der Fuchs- und Eichhörnchengruppe zu „Delphinen“.

Die Arbeit der Eingangsstufe wird in der Grundstufe kontinuierlich fortgesetzt und erweitert: Einzelne Fachaspekte des Gesamtunterrichts der Eingangsstufe werden deutlicher hervorgehoben. So erscheinen im Stundenplan der Kinder z. B. die Schulfächer Sachunterricht, Musik, Kunst, Religion, Mathematik und Deutsch. Gleichwohl versuchen die Lehrkräfte, den vertrauten Tages- und Wochenrhythmus weitgehend zu erhalten.

Die Woche beginnt mit der Wocheneröffnungsfeier montags für die Kinder der zweiten, dritten und vierten Klassen und endet mit einem Wochenabschluss innerhalb der einzelnen Klassen, bei dem Ergebnisse der Arbeit besprochen oder Vorhaben der nächsten Woche erörtert werden. Zum Rhythmus der Woche²⁶ gehören auch die Arbeit am Wochenbild und die Vortragsarbeit, die in die Arbeitszeit integriert sind, sowie die Mittwochsgruppen (vgl. Purmann 1993b, S. 34 - 39).

7.30 - 7.55 Uhr	Gleitzeit
7.55 - 8.15 Uhr	Lesezeit
8.15 - 8.40 Uhr	Morgenkreis
8.40 - 9.30 Uhr	Arbeitszeit (Wochenplan oder Fachunterricht)
9.30 - 9.50 Uhr	Hofpause
9.50 - 10.05 Uhr	Frühstückszeit
10.05 - 11.35 Uhr	Arbeitszeit (Wochenplan oder Fachunterricht)
11.35 - 11.50 Uhr	Hofpause
11.50 - 13.20 Uhr	Fachunterricht / Arbeitsgemeinschaft

Der Tagesrhythmus in der Grundstufe (Klassen 2, 3 und 4)

²⁶ Der Geburtstag ist auch bei den größeren Kindern noch wichtig und wird in etwas anderer Form gewürdigt, stellt aber kein so herausragendes Ereignis dar wie bei den kleineren Kindern der Eingangsstufe, daher entfällt hier seine Darstellung.

Der Tag beginnt nach der individuellen Ankomzeit (Gleitzeit) mit der zwanzigminütigen Lesezeit, danach findet der Morgenkreis statt. Nach seinem Abschluss folgt die Arbeitszeit, die entweder im Rahmen von Fachstunden (Deutsch, Mathematik und Sachunterricht) oder als Wochenplanarbeit organisiert wird. Diese beinhaltet neben vorgegebenen Aufgaben auch noch Raum für freiwillige Vorhaben (z. B. Vortragsarbeit). Die übrigen Fachstunden sind in der Regel im zweiten bzw. dritten Drittel des Vormittags integriert.

Die Elemente des Tagesrhythmus'

Die Lesezeit

In der täglichen Lesezeit bekommen die Kinder Zeit, Raum, und Gelegenheit zur individuellen oder partnerschaftlichen Beschäftigung mit Literatur (vgl. Purmann 1991, S. 59 - 68). Sie lesen in Büchern aus der Klassenbücherei, in Büchern von zu Hause oder solchen, die sie aus der Gemeindebücherei geliehen haben. Einzelne Kinder erarbeiten in dieser Zeit auch mit Unterlagen aus der Schülerbücherei ihre Vorträge. Die Kinder dürfen in der Regel selbst entscheiden, was sie lesen, gleichwohl begleitet und überprüft die Lehrerin die Arbeit der Kinder. Für die Leseanfänger und Kinder mit Leseschwierigkeiten bereitet sie besondere Leseaufgaben vor.

Während der Lesezeit werden phasenweise auch gemeinsame Vorhaben geplant und realisiert, wie z. B. das Lesen eines Kinderbuches. Die Kinder dürfen in dieser Zeit auch Vorbereitungen treffen für Darbietungen im Morgenkreis, wie etwa das Vortragen eines Gedichtes oder das Einüben eines Sketches.

Der Morgenkreis

Der Ablauf des Morgenkreises ist in den verschiedenen Klassen unterschiedlich, er verändert sich durch die jeweilige Lerngruppe und die dort geltenden Regelungen. Die älteren Kinder berichten tendenziell umfangreicher als die Kinder in der Eingangsstufe, auch die Rückfragen und Ergänzungen werden immer differenzierter. Damit die Zeit nicht unerträglich lang wird, darf in allen Gruppen jeweils nur eine bestimmte Anzahl von Kindern etwas vortragen. Damit ein Überblick möglich ist, führt das jeweilige Morgenkreiskind das „Morgenkreisbuch“ und notiert während der Lesezeit die Namen der „Erzählkinder“. Gibt es zu viele Meldungen, dann werden die Kinder auf den nächsten Tag vertröstet. Anfangs schreibt die Lehrerin noch das Protokoll, im Laufe der Klasse 2 übernimmt ein Kind im Wechsel diese Aufgabe.

Die Arbeitszeit

Neben der zunehmenden Bedeutung fachunterrichtlicher Anteile bleibt die themenbezogene Arbeit erhalten, erweitern die Kinder ihre in der Eingangsstufe erworbene Eigenständigkeit im Rahmen der Arbeit mit dem Wochenplan. Er beinhaltet Pflicht-, Wahl- und Zusatzaufgaben, die in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit geleistet werden können.

Die Elemente des Wochenrhythmus'

Die Wocheneröffnungsfeier

Jeden Montagmorgen kommen alle Kinder der Klassen 2, 3 und 4 und ihre Lehrerinnen und Lehrer im Versammlungsraum zur Wocheneröffnungsfeier zusammen. Jeweils eine Klasse bereitet diese Feier vor. Ein Kind führt durch das Programm, zu dem neben dem gemeinsamen Singen von Liedern auch die Glückwünsche des Schulleiters für die Geburtstagskinder der Vorwoche gehören. Daneben gibt es kleine Vorführungen: Kinder lesen ihre freien Texte vor, tanzen oder spielen Sketche, geben Rätsel auf oder präsentieren und erklären Werkstücke aus dem Unterricht. Nach der Feier, die etwa zwanzig Minuten dauert, gehen die Kinder in ihren Klassenraum zum Morgenkreis.

Der Wochentext

Das Gestalten und Schreiben des Freien Textes bleibt bis zum Ende der Grundschulzeit eine grundlegende Aufgabe jeder Schulwoche. Als Teil des Wochenplanpensums beginnen die meisten Kinder auch gleich montags damit - obwohl sie die Arbeit auf mehrere Tage verteilen könnten. Während die Texte der Kinder immer anspruchsvoller werden, nimmt die Bedeutung des Bildes beim überwiegenden Teil der Kinder rasch ab, sie möchten „nur noch schreiben“. Die Texte werden am Ende der Woche vorgelesen. Ab der zweiten Klasse werden neben den freien auch gebundene Texte geschrieben (vorgegebene Schreibaufgabe wie z. B. die Verschriftlichung einer Bildergeschichte). Um den Text zu optimieren, arrangieren einzelne Lehrkräfte „Schreibkonferenzen“ oder besprechen jeweils einzelne Ergebnisse mit der ganzen Klasse, um bestimmte sprachliche Besonderheiten bearbeiten zu können.

Die Mittwochsgruppen

Jeweils mittwochs finden in der Zeit von 11.50 - 13.20 Uhr jahrgangsübergreifend organisierte Arbeitsgemeinschaften für die Kinder des 3. und 4. Schuljahres statt. Durch zusätzliche Mitarbeit von Eltern und Studenten können kleine Gruppen gebildet werden,

gelegentlich leiten auch Kinder eine Arbeitsgruppe. Die Themenpalette der jeweils für vier Wochen eingerichteten Arbeitsgemeinschaften reicht von sportlichen Aktivitäten (Tischtennis, Jazzgymnastik) über solche aus dem musischen Bereich (Batik, Mosaik, Theaterspiel) bis hin zu sachunterrichtlichen Projekten (Erkundungen in der Natur, naturwissenschaftliche Experimente). Im Mittelpunkt stehen die Interessen und Vorlieben der Kinder, sie können sich im Rahmen der Möglichkeiten selbst entscheiden, in welcher Gruppe sie gern tätig sein möchten.²⁷

Die Vortragsarbeit

Die Sachkompetenz der Kinder ist höchst unterschiedlich, ihr Interessenspektrum ist weit gefächert. Kinder, die sich mit einem bestimmten Thema ihrer Wahl genauer beschäftigen möchten, können einen Vortrag ausarbeiten, d. h. sie besorgen sich eigenständig Informationen, bereiten Texte, Zeichnungen, Dias, Fotos oder auch Modelle vor und präsentieren ihre Ergebnisse dann den Mitschülern der eigenen Klasse oder auch anderen Gruppen. Sie können zu Hause arbeiten oder in der Schule, z. B. im Rahmen des Wochenplans in der Klasse oder in der „Vortragsbücherei“, die zu bestimmten Zeiten von Müttern betreut wird. Während eines Schuljahres entstehen pro Klasse zwischen zwanzig und neunzig Vorträge. Die Kinder erarbeiten sich ihr Thema allein oder mit einem Partner, selten in einer Gruppe. So unterschiedlich die Interessen der Kinder sind, so verschiedenartig sind auch die bearbeiteten Themen und ihre Ausgestaltung. Die Beschäftigung mit Tieren hat dabei einen besonders hohen Stellenwert, aber auch Wissenschaft, Technik und Sport sind für die Kinder relevant (vgl. Purmann 1990, S. 7 f.).

Der Wochenabschluss

Bevor die Schulwoche endet, kommen die Kinder jeder Klasse im Kreis zusammen. Sie singen, machen Kreisspiele und reflektieren noch einmal über das Geschehen der zurückliegenden Woche: Was war schön für mich? Was war nicht so schön? In einigen Gruppen wird der „Briefkasten“ geöffnet und das Morgenkreiskind liest die „Briefe“ vor. Es sind Zettel, die meistens eine Beschwerde über einen Mitschüler enthalten, weniger häufig wird gelobt. Ist das angesprochene Problem mittlerweile gelöst, applaudieren die Kinder, ist es noch akut, dann wird versucht, eine Lösung zu finden. Die Zusammenkunft

²⁷ Im Rahmen der Mittwochsgruppen arbeiten eine Reihe von Eltern und anderen Bürgern der Gemeinde ehrenamtlich mit. Vgl. hierzu Purmann 1998a, S. 59

endet mit einem kleinen Ausblick auf die nächste Woche - wenn besondere Vorhaben geplant sind.

Die Verabschiedung der Schulabgänger

Vor der großen Pause des letzten Schultags werden die „Großen“, also die Kinder der 4. Klassen verabschiedet. Die ganze Schule versammelt sich dann auf dem Schulhof vor dem Eingangsportal. Vor der Tür liegt auf einem Tisch der „geheimnisvolle Koffer“. Nach dem Singen eines Liedes erinnert der Schulleiter in einer kleinen Ansprache noch einmal an wichtige Stationen der Schulabgänger während ihrer Grundschulzeit. Danach öffnet er den Koffer und überreicht jedem Kind ein kleines Erinnerungssteinchen, auf dem dessen Name geschrieben steht. - Jedes Kind ist anders, so wenig und so viel dem anderen gleich wie ein Stein dem anderen.

3.4 Der fremde Blick auf die Schule Vollmarshausen

Das pädagogische Konzept der Schule Vollmarshausen und seine konkrete Umsetzung im Unterrichtsalltag fand bereits nach meinen ersten Vorträgen und Veröffentlichungen 1984/85 schnell das Interesse angehender und bereits praktizierender Pädagoginnen und Pädagogen in der Region und darüber hinaus bundesweit.

Seit 1985 hospitierten jährlich etwa hundert Gäste im Unterricht der Eingangsstufe und der höheren Klassen. In der Zwischenzeit gibt es eine ganze Reihe von Publikationen über die Schule, die sich unter ganz bestimmten Fragestellungen mit der pädagogischen Arbeit auseinandersetzten und diese dokumentierten.

In den bereits zitierten Texten werden Eindrücke von Hospitationen während eines Vormittags (Hagstedt 1997, Schwarz 1989) oder die Beobachtungen mehrtägiger gezielter Unterrichtsbesuche beschrieben (Knobel 1985, König 1987, Lerch 1995).

Garlichs (1990) richtet nicht nur - wie oben bereits angemerkt - den Blick auf die Darstellung des Reformprozesses in der Schule Vollmarshausen, sondern untersucht die offenen Arbeitsformen, die den Schulalltag strukturieren, indem sie sie „unter der Lupe betrachtet“ und dokumentiert, wie die Kinder in dieser Schule lernen (Garlichs 1990, S. 30 ff.). Diese Veröffentlichung steht in Zusammenhang mit dem Forschungsvorhaben „Kinder in Offenen Lernsituationen“: Eine Beobachterin begleitet an zwölf Schulvormittagen phasenweise vier Viertklässler. Die dabei entstandenen Protokolle werden kommentiert und interpretiert. Garlichs kommt zu dem Schluss, dass „Offener Unterricht ... für jedes Kind ein anderer (ist)“ (Garlichs 1990, S. 58). Sie bündelt ihre Beobachtungen zum Lernen in offenen Systemen, welche sie als „Chance für Kinder“ begreift, in sechs kommentierten Thesen, und macht damit zugleich deutlich, dass die Veränderungsprozesse eine „Herausforderung für Lehrer“ darstellen, die mit seismographischer Sensibilität begleitet und reflektiert werden müssen (Garlichs 1990, S. 108 ff.).

Dass diese „Herausforderung“ für die Lehrer permanent besteht, belegt u. a. ein weiteres Forschungsvorhaben, welches von Claudia Oßwald 1995 veröffentlicht wurde und sich mit der Frage der Interessensbildung am Beispiel der Unterrichtspraxis unserer Schule auseinandersetzt. Oßwald führte ihre Untersuchung „Interesse fördern durch offene

Lernsituationen“ 1993 in zwei 4. Klassen durch.²⁸ Oßwald betont: „Es darf nicht vergessen werden, dass Unterrichtsangebote wie der Morgenkreis oder die Vorträge nicht notwendigerweise zur Interessenförderung im beschriebenen Maße führen. Das offensichtliche Engagement der Lehrerinnen und Lehrer, die die Kinder bei ihrem jeweiligen Vorhaben unterstützen und die „Liebe zur Sache“ (...), die sie vermitteln konnten, hatten nach meiner Beobachtung eine große Wirkung auf die Kinder. Ich bin mir sicher, dass Anne nicht bei jeder Lehrkraft auf die Idee gekommen wäre, eine selbst entwickelte Choreographie im Morgenkreis vorzuführen. Ebenso wenig hätte Lisa im Morgenkreis Balladen vorgelesen. Sie tat es mit Begeisterung, nachdem ihr die Lehrerin einige mitgebracht hatte“ (Oßwald 1995, S. 23).

Hartmut Glänzel erlebt 1994 in einer 3. Klasse einen Unterrichtsvormittag und fasst seine Beobachtungen zusammen: „In dieser Schule ist mir wie in keiner anderen Schule in Deutschland aufgegangen, wie aktuell und tragfähig eine Pädagogik, die sich stark an den ursprünglichen Prinzipien und Methoden der Freinet-Pädagogik orientiert, sein kann“ (Glänzel 1995, S. 33).

Glänzel konnte keine Druckerei entdecken, auch fehlten Klassenkorrespondenz und Arbeitsateliers. Aber bei Lesezeit, Morgenkreis, Arbeitszeit, Vortragsarbeit und in den Mittwochsgruppen erspürte er wesentliche Prinzipien, die die Freinet-Pädagogik kennzeichnen: Das Lernen hat einen Bezug zum Leben, die Kinder sind selbstständig tätig, sie lernen sinnvoll, sie bestimmen zum Teil selbst, womit sie sich beschäftigen, sie bekommen Verantwortung übertragen und arbeiten kooperativ miteinander (Glänzel 1995, S. 33).

In der vorliegenden Arbeit wird die Entwicklung bis zum Zeitpunkt des Untersuchungsvorhabens 1995 beschrieben. Danach gab es jedoch noch eine ganz entscheidende Veränderung des pädagogischen Konzepts: 1997 beschloss die Schulkonferenz - nach einem entsprechenden Votum des Kollegiums und der Zustimmung

²⁸ Oßwald beobachtet: „Obwohl es nicht das vorrangige Ziel der Schule ist, Interesse zu fördern, weist diese interessentheoretisch bedeutsame Merkmale auf. Der Unterricht dieser reformpädagogisch ausgerichteten staatlichen Schule bietet vielgestaltige offene Lernsituationen mit einem hohen Grad an Selbst- und Mitbestimmung.“ Nach ihrer Einschätzung bestätigt ihre Untersuchung die Vermutung, „dass die Schule in Lohfelden aufgrund ihres pädagogischen Profils in der Lage ist, Interessen zu fördern. Darüber hinaus gibt sie ein schönes Beispiel, wie lebendig und interessant Unterricht für Kinder sein kann.“ Oßwald 1995, S. 22 und Oßwald 1993

des Elternbeirats - die Teilnahme am Schulversuch „Neukonzeption der Schuleingangsstufe“ (vgl. Burk 1998 und Der Hessische Kultusminister 1998, S. 355-366).²⁹ Damit zugleich entstand erneut ein Interesse, welches u. a. auch zu weiteren schriftlichen Darstellungen führte.

Mittlerweile liegen - neben einer Untersuchung zum Morgenkreis in Klasse 2 (Ott 1998) - vier weitere Arbeiten vor, die sich mit dem aktuellen Stand der Entwicklung befassen: Sie beschäftigen sich mit den vorbereiteten Aktivitäten der Lehrkräfte für die Einrichtung des Schulversuchs (Müller 1998), dem Beginn des Schulversuchs Schuleingangsstufe im Schuljahr 1998/99 (Witzens, 1999) sowie dem Alltag in der Schuleingangsstufe (Becker, 2000) und der Schuleingangsstufe als sozialpädagogischem Handlungsfeld (Apel 2000).

Stefan Müller führt im März 1998 je eine einwöchige Hospitation in der Eingangsstufe (Igel-Gruppe, Frau Wendland) der Schule Vollmarshausen und der Offenen Schule in Kassel-Waldau durch. Er geht der Frage nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden des Offenen Unterrichts in beiden Schulen nach. Müller beobachtet zu einem Zeitpunkt, als die Schule eine „Gemeinsame Lernwoche“ durchführt, um erste Erfahrungen mit dem Organisationsprinzip der (erweiterten) Altersmischung zwischen dem ersten und zweiten Schuljahr zu sammeln.³⁰ Susanne Witzens schreibt über die Phase der Einrichtung des Schulversuchs „Neukonzeption der Schuleingangsstufe“ zu Beginn des Schuljahres 1999/2000 (Witzens 1999). Sie erläutert u. a. die Vorbereitungen für die Neugruppierung der Klassen (Auflösung der bestehenden vier jahrgangsübergreifenden Eingangsstufengruppen und Bildung sechs altersgemischter Gruppen mit Kindern der Jahrgänge 0, 1 und 2), die Unterrichtspraxis der ersten Wochen des neuen Schuljahres in einer der altersgemischten Klassen (Giraffengruppe, Frau Lerch) und versucht den Veränderungsprozess aus Sicht der Eltern, der Lehrer und der Schulleitung nachzuzeichnen. Clarissa Becker beobachtet den Unterrichtsalltag in einer Klasse des Schulversuchs (Nilpferdgruppe, Frau Dockhorn) mehrere Tage lang während des

²⁹ Eine entscheidende Veränderung bei der Organisation der neuen Schuleingangsstufe war die veränderte Gruppenbildung: Die im Schulversuch vorgesehene Zusammenlegung der Jahrgänge 1 und 2 bedeutete für die Schule Vollmarshausen, dass aus den bestehenden vier Eingangsstufengruppen (E1 und E2) und den zwei Klassen 2, sechs altersgemischte Gruppen mit Kindern der 0., 1. und 2. Klasse gebildet werden mussten.

³⁰ Während die Altersmischung für die konventionellen Grundschulen des Schulversuchs die Zusammenlegung der Jahrgänge 1 und 2 bedeutet, umfasst die jahrgangsübergreifende Arbeit der teilnehmenden Eingangsstufenschulen drei Jahrgänge (E1, E2 und das 2. Schuljahr).

Schuljahres 1999/2000 und dokumentiert und interpretiert ausgewählte Szenen (Becker 2000). Neben dem Tag der Einschulung beschreibt sie Szenen aus vier ausgewählten Elementen des Unterrichtsalltags: dem Offenen Anfang, dem gemeinsamen Frühstück, der Arbeitszeit und dem Morgenkreis. Andrea Apel recherchiert an vier Schulversuchsschulen (in Bremen, Halle, Bad Arolsen und Vollmarshausen), erstellt Schulportraits und dokumentiert durch Unterrichtsbesuche und Gespräche mit den Lehrerinnen und der Schulleitung die Unterrichtspraxis unter besonderer Berücksichtigung der Rolle der Sozialpädagogin (Apel 2000). Apel hospitiert im Januar 2000 mehrere Tage in verschiedenen Gruppen der Schuleingangsstufe, u. a. in der Elefantengruppe (Frau Most) und der Kängurugruppe (Frau Damm).

Eine Besonderheit mit Blick auf mein Forschungsvorhaben stellt die Arbeit von Regina Ott dar, die bereits 1998 entstanden ist (Ott 1998). Regina Ott vergleicht den Morgenkreis der Schule Vollmarshausen (Buntspechtgruppe, Frau Bergmann) mit dem „Morgengespräch“ einer Lehrerin (Frau Jentsch) in einer Kasseler Grundschule. In beiden Fällen handelt es sich um ein zweites Schuljahr. Auf diese Arbeit wird in Kapitel 5 noch weiter eingegangen.

Die Sichtung der verschiedenen schriftlichen Dokumentationen von 1987 bis 2000 macht noch einmal deutlich, welcher Veränderungsprozess während der vergangenen Jahre stattgefunden hat. Nicht die Rezeption der Einzelarbeit, sondern ihr Vergleich offenbart ein Stück Reformgeschichte, die sich durchaus nicht linear vollzog:

Während Knobel die pädagogischen Ideen Freinets in der Klasse von Frau Weitzel realisiert sieht und ein hochdifferenziertes Materialangebot ausmacht und beschreibt, hat sich die Materialfülle zwei Jahre später bereits deutlich verringert. König entdeckt 1987 gleichwohl ein Lernarrangement, wie es Freinet beschrieben hat und weist auf die Rolle der Lehrkräfte im Veränderungsprozess hin. Herbert Hagstedt besucht die Schule 1987 und findet bereits auf den Fluren deutliche Spuren reformpädagogischen Wirkens (Hagstedt 1987a, S. 6 f.). Zu diesem Zeitpunkt arbeiten zwei der fünf Teams reformorientiert, die anderen eher konventionell. 1989 sind allerdings - bis auf ein Team - alle Lehrkräfte auf reformpädagogischem Kurs, dessen sichtbarster Ausdruck die Freinet-Druckereien sind, die für alle Gruppen beschafft wurden.

Diese Phase ist allerdings zeitlich sehr begrenzt. Die enorme Arbeitsbelastung der Lehrkräfte für diese Form des Unterrichts führt schleichend zu einer gewissen Reduzierung bestimmter Unterrichtsangebote: Die Anzahl der Erkundungen nimmt ab, die

Klassenkorrespondenz versiegt und die Druckereien werden nach und nach auf dem Dachboden der Schule gelagert.

Gleichzeitig werden Anfang der neunziger Jahre eine Reihe von Elementen des Offenen Unterrichts installiert, die sich „bewährt“ haben und schließlich in allen Klassen anzutreffen sind, wie etwa Lesezeit, Wochengeschichte, Morgenkreis, Vortragsarbeit usw. und werden in einer spezifischen Form Teil des Schulkonzepts. So wird etwa aus dem „Freien Text“ die „Wochengeschichte“, die in allen Klassen jeweils montags begonnen wird.

Die rückwärtige Analyse dieses Prozesses fällt nicht leicht, zumal Veränderungen z. T. durch höchst subjektive Empfindungen beeinflusst werden, wie an folgendem Beispiel deutlich wird, bei dem allein ein Begriff Skepsis und Abwehr erzeugte, weil er negative Assoziationen hervorrief:

Die ablehnende Haltung einer Lehrerin dem Morgenkreis gegenüber verändert sich, als sie durchsetzt, dass das Kind, welches den Morgenkreis leitet, nicht mehr als „Präsidentin“ bzw. „Präsident“, sondern als „Morgenkreiskind“ bezeichnet wird.

1992/93 richtet sich das Augenmerk des Kollegiums auf die Weiterentwicklung der Eingangsstufe, die die Bildung altersgemischter Lerngruppen und die Einrichtung fester Öffnungszeiten vorsieht. Die gemeinsame Suche und Fixierung eines möglichen schulinternen Konzepts - vom Beginn bis zum Ende der Grundschulzeit - machen deutlich, dass es tatsächlich einen hohen Grad an Übereinstimmung mit Blick auf die Gestaltung des Unterrichtsvormittags gibt. Die Elemente des Tages- und Wochenrhythmus', die zugleich die Relativierung des zeitlichen, inhaltlichen und organisatorischen Rahmens der Eingangsstufe früherer Jahre darstellten, werden gemeinsam geformt. Die Arbeiten von Apel, Becker, Lerch, Müller und Witzens gehen zurück auf Unterrichtsbeobachtungen in den verschiedensten Klassen und Gesprächen mit nahezu allen Lehrkräften Mitte und Ende der neunziger Jahre. Deutlich wird: Aus dem Reformeifer Einzelner - der für den Veränderungsprozess in einem Teil der Schule bis zum Ende der achtziger Jahre bestimmend war - erwuchs ein gemeinsames Grundverständnis und eine entsprechende pädagogische Praxis, die Mitte der neunziger Jahre bereits deutlich konturiert war und seitdem das Profil der Schule bestimmt.

4. Das Konzept des Morgenkreises

4.1 Herkunft des Kreisgedankens aus der Reformpädagogik

1985 besuchte das Kollegium im Rahmen einer dreitägigen Hospitationsreise in den Niederlanden unter anderem die Meanderschool in Arnheim, eine Freinetschule. Neben einer ganzen Reihe wichtiger Anregungen für die tägliche Unterrichtspraxis beeindruckte uns besonders die Form des Morgenkreises, der durch klare Regeln und Rituale strukturiert war, von einem Kind, dem „Präsidenten“, geleitet und von einem weiteren Kind, dem „Sekretär“, protokolliert wurde. Vier Lehrkräfte des Kollegiums, die bereits erste Erfahrungen mit dem Morgenkreis gesammelt hatten, orientierten sich in der Folgezeit sehr stark an diesem Vorbild und setzten damit den Ausgangspunkt für die Organisation des Morgenkreises, wie er heute in allen Klassen der Schule Vollmarshausen anzutreffen ist. „Freinet-Schulen kennen zwei, nämlich den Morgenkreis, der für gewöhnlich der ‚Kreis‘ genannt wird, und einen Mittagkreis, der ‚Endkreis‘ oder ‚Sitzung‘ heißt,“ erklärt Cor Doekemeijer, Leiter der Meanderschool und grenzt diese von weiteren Kreisformen ab, die als reine Arbeits- oder Sozialform arrangiert werden (Doekemeijer 1984, S. 71).

Ist der Morgenkreis eine Unterrichtstechnik im Sinne der Freinet-Pädagogik? - In den Schriften Célestin Freinets finden sich keine konkreten Hinweise darauf. Die Literaturrecherchen machen sehr bald deutlich: Der Morgenkreis stellt eine besondere Form des freien Unterrichtsgesprächs dar, dessen Wurzeln bis an den Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts reichen. Allerdings klärten sich Begriff und Bedeutung erst nach und nach.

Die Grundlagen des Morgenkreises, d. h. des freien Unterrichtsgesprächs, liegen in der Reformpädagogik, in der versucht wurde, das Lehrer-Schüler-Verhältnis „vom Kinde aus“ zu konzipieren (Röhrs 1980, S. 9 ff.). Die Hinwendung zum Kind führte zu einer anderen Form der Kommunikation, die in allen pädagogischen Reformkonzepten aus der ersten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts anzutreffen sind. Als prominente Vertreter dürfen in dieser Hinsicht Berthold Otto, Célestin Freinet und Peter Petersen gelten, auf die wir im Folgenden zu sprechen kommen³¹

³¹ Wie revolutionär diese Gedanken seinerzeit waren, mag man erahnen, wenn man das allgemeine Verständnis pädagogischer Praxis im Spiegel von Empfehlungen für den Lehrer sieht, wie z. B. die zur Militarisierung der Schulsprache (1890): „Auf das Militär sehend lernen wir: ... Das Haupt-Ordnungskommando lautet ‚Ordnung!‘, dem militärischen ‚Stillgestanden!‘ vergleichbar. In ihm sind alle einzelnen Kommandos enthalten, welche sich auf die Haltung und Stille der Schüler beziehen, also die bei schwachem Regiment die ganze Stunde hindurch wiederholten Kommandos: ‚Gerade sitzen!‘

1936 resümiert Peter Petersen: „Der Kreis bedarf einer besonders eingehenden Behandlung. In sämtlichen neuen Schulen ist er von Anfang an aufgetreten; er gehört für den Besucher oft zum ersten Merkmal Neuer Erziehung. Seine erste Bestimmung war die, der Aussprache über allgemeine Fragen des Verhaltens sowie über alle interessierenden Dinge aus der Umwelt und die Kinder bewegende Erlebnisse und Beobachtungen zu dienen. Betont wurde die große Bedeutung, die es habe, sich in die Augen zu sehen, sich ansehen zu können - der am stärksten empfundene Gegensatz zur alten Schule. Damit wurde überall bekundet, daß der Kreis die Innerlichkeit habe, das Aufeinander-Bezogenheit von Menschen kräftige“ (Petersen 1937, S. 180).

Berthold Otto

Ausgangspunkt dieser Entwicklung war Berthold Otto. Der von ihm um die Jahrhundertwende gefundene und neben dem Fachunterricht praktizierte „Gesamtunterricht“, in dem die Fragen der Kinder zentral waren, ist „Ur- und Vorbild des freien Unterrichtsgespräches“ (Stöcker 1973, S. 234). Otto konkretisiert seine pädagogische Praxis, die ihn „drei- bis viermal in der Woche in der letzten Schulstunde von 12 - 1“ mit ungefähr „80 Schülern von 6-19 Jahren“ und allen Lehrern „zu zwangloser Aussprache“ (Stöcker 1973, S. 234) vereinigte, im Rahmen eines Vortrags: „Ich sitze hier an dieser Stelle - da sitzen ringsherum die Schüler. Dann meldet sich einer mit irgendeinem Thema. Es ist gänzlich gleichgültig, was das für ein Thema ist. Es kommen die einfachsten Erlebnisse, Tageserlebnisse, es kommen die tiefsten philosophischen Fragen, und öfters kommt es vor, daß beide verschiedenen Arten sich unmittelbar gegenseitig ablösen. Wenn nun ein solches Thema angeregt ist, dann wird darüber so lange diskutiert, wie das Interesse der Gesamtheit dafür rege bleibt. Das zu bemerken und zu beurteilen, ist Sache des Leiters ... Die Frage, die ein Schüler stellt, wird nach Möglichkeit von Schülern beantwortet. Es ergibt sich das auch von selbst, gradeso, wie es am Familientisch allgemein bekannt ist. Wenn ein jüngeres Kind bei Tisch etwas fragt, dann wird zunächst irgendeines der älteren Geschwister beflissen sein, etwas zu sagen; und erst wenn diese versagen, werden die Eltern einspringen. Genau dasselbe geschieht hier. Die älteren Schüler antworten den jüngeren und meistens sehr geschickt. Wenn aber die Kenntnisse der Schüler nicht ausreichen, so bemühen wir Lehrer

Ruhe! Mund halten! Vordermann! Füße still! Steht auf! Setzt euch!’ u. dgl. ... Zu Anfang der Lektion heißt es: ‚Bücher vor! Fertig zum Schreiben! - zum Rechnen! - zum Zeichnen!’“(Kahle 1890, S. 296 f.)

uns, zu antworten, soweit unsere Kenntnisse ausreichen, was auch nicht immer vollständig der Fall ist. ... Wir alle verstehen die Kunst, den Kindern auf ihre Fragen zu sagen: Das weiß ich auch nicht. Wir fügen allerdings immer hinzu: Ich will mich aber erkundigen“ (Otto o. J., S. 6 f.).

Mit seinen Reformgedanken findet Otto eine breite Anhängerschaft (vgl. Altendorf 1988, S. 17 ff.; Rödler 1987, S. 82 ff.).³² Johannes Kretschmann, ein Schüler Ottos, macht den Gesprächskreis „zum Ausgangspunkt jeglichen Unterrichts“ (Wenzel 1983, S. 9). Damit rücken die Fragen der Kinder ins Zentrum des Unterrichts. Sie sind der Ausgangspunkt des Lehrens und Lernens.³³ Mit seinem Vortrag zeichnete Berthold Otto möglicherweise ein Bild seiner eigenen Unterrichtspraxis, die es so gar nicht gegeben hat. Eine realistische Bewertung aus heutiger Sicht fällt nicht leicht, zumal authentische Belege nicht vorhanden sind. Jürgen Henningsen fürchtet, dass die „Nachschriften pädagogischer Situationen“ jener Zeit „sprachlich mehr oder weniger ‘frisirt’“ wurden (Henningsen 1979, S. 348). Er kommt aufgrund seiner Recherchen zu einer Relativierung der damals formulierten Leitidee „Vom Kinde aus!“, „Auch Berthold Otto versteht sich und seine Arbeit von dieser Parole her, ist aber von deren konsequenten Aposteln doch weiter entfernt. Zwar gehört sein

³² Daneben gibt es bereits in den 20er Jahren auch Überlegungen und Hinweise zur Durchführung des Gesamtunterrichts in der Regelschule. Während Otto bereits 1910 seine Klassenräume mit Tischen und Stühlen ausstatten lässt und damit die Veränderung der Beziehung zwischen Schüler und Lehrer ihre Entsprechung in der Ökologie des Klassenzimmers erfahren, finden sich in den „normalen“ Schulen jener Zeit frontal ausgerichtete, immobile Bänke, die jede Form der Bewegungsfreiheit einschränken. Versuche, die Idee des Gesamtunterrichts in der Schulwirklichkeit von damals umsetzen zu wollen, muten daher aus heutiger Sicht abenteuerlich an: „Es hat sich durchaus vorteilhaft bewährt, den Erzähler vor die Klasse zu stellen, möglichst erhöht, so daß ein jeder das erzählende Kind sehen kann. Das lästige Umsehen der Kinder wird dadurch vermieden, jedes Kind kann seine Fragen nach vorne äußern, wobei auch der Berichterstatte jeder Fragenden sieht. Nicht zu unterschätzen ist, daß sich die Klasse daran gewöhnt, auch einen anderen als den Lehrer dort vorn zu sehen“ (Faulbaum 1923, S. 26 f.).

³³ Unterricht in diesem Sinne beschreibt Heinz Fischer, der Anfang der 50er Jahre an einer ländlichen Volksschule in der Nähe von Lüneburg unterrichtete und sich mehrmals in der Woche - zum Teil mit bis zu fünfzig Kindern - dem freien Unterrichtsgespräch widmete (vgl. Fischer 1955, S. 12 ff.). Hermann Klitscher, der Lehrer an der Berthold-Otto-Schule in Magdeburg war, gründet 1955 in Kassel ein „Gymnasium neuer Art“, die Herderschule. Damit realisiert er ein reformpädagogisches Konzept, bei dem er die Erziehung zum freien Gespräch als Kern seiner Bildungsarbeit sieht. Er etabliert das „Kreisgespräch“ als „veränderte Form des Gesamtunterrichts von Berthold Otto“: „Die Schüler sitzen im Kreis, so daß jeder alle anderen sehen kann. Jugendliche aus drei Jahrgängen sind da beieinander in stets veränderter Zusammensetzung, mit mehreren Fachlehrern. Alle Fragen können erörtert werden, welche unsere Jugendlichen bewegen... alles kommt in Frage, was sonst im Unterricht keinen Raum hat. Zur Selbständigkeit kommen wir nur durch Selbsttätigkeit! ... Jeder Kreis ist eine Denkgemeinschaft, die den Dingen auf den Grund gehen will, mit dem Blick auf das Ganze. ... Das Gespräch wird von einem Lehrer oder auch einem Schüler geleitet“ (Klitscher 1989, S. 156).

unbedingtes Vertrauen in das 'Fragerecht' des Kindes zum Reformkatechismus, andererseits hat er aber stets die wichtige Rolle der Mutter, der Eltern, der Erwachsenen gesehen und benutzt. Sein 'geistiger Verkehr mit Kindern' wäre heute weit weniger auffällig als vor fünfzig Jahren: Otto selbst spricht und beantwortet ständig, redet so viel wie alle Schüler zusammen und lockt das Sprechen der Schüler mit- und untereinander nur selten hervor“ (Henningsen 1979, S. 138).

Peter Petersen

Für Peter Petersen steht das Gespräch auf dem Wege der Erziehung und Bildung als Urform allen Lehrens und Lernens vor allem im Unterricht an erster Stelle. Neben der Arbeit, dem Spiel und der Feier soll das Gespräch dazu beitragen, einen naturgemäßen Bildungsgang frei und produktiv zu machen und das Kind durch die Befriedigung seiner geistigen Wachstumsbedürfnisse von innen her zu entfalten.³⁴

Als wichtigste pädagogische Vorbereitung des Gesprächs ist für Petersen die im Lehrgang übliche Sitzordnung des Hörblocks aufzuheben. Die dem Gespräch angemessenere Sitzordnung ist vielmehr der Kreis. Diese Veränderung der Sitzordnung ist jedoch nicht nur etwas Äußeres, sondern eine wichtige pädagogische Entscheidung.³⁵ Durch die äußere Zuwendung der Gesprächsteilnehmer zueinander im Kreis soll auch die innere Zuwendung vorbereitet und ermöglicht werden. „Die in der Kreisrunde versammelten Menschen sind einander voll zugewandt, jeder dem andern ganz ausgeliefert“ (Petersen 1937, S. 110). Das Ausgeliefertsein zeitigt zugleich auch eine spezifische Form der Disziplin: „Der Kreis konzentriert sich nicht nur stark auf den Gegenstand des Gesprächs, sondern gleich stark

³⁴ Dieser Prozess unterliegt einem planvollen Vorgehen des Pädagogen: Einerseits geht es um den Erhalt „des Vitalen“ im Kind, andererseits „muß alle Führung Plan und System haben, oder sie ist nicht“ (Petersen 1931, S. 178).

³⁵ Wie bedeutsam die „Sitzordnung“ in der Normalschule war, mag nachstehendes Zitat verdeutlichen: „Die Ordnung, welche das Schulleben nach allen Richtungen durchdringen soll, schließt auch in Betreff der Raumbenützung von seiten der Schüler alle Willkür und jeden Zufall aus. Jeder Schüler hat *seinen* Platz, und dieser, sein Platz, gehört zu den mit der ganzen Persönlichkeit verwachsenen Rechten des einzelnen, über welche nur die Autorität des Lehrers verfügen kann. ... Diese bestimmte Ordnung wird sich aber im Bewußtsein des Schülers stets und mit innerer Notwendigkeit als eine *Rangordnung* darstellen. Die Plätze sind nicht alle gleich günstig, sie bieten Vorteile und Nachteile, je nach der Beschaffenheit der ganzen Lokalität. ... Der Begriff des Ersten einer gewissen Reihe ist das allgemeine Bild jedes Superlatives, jeder Vollkommenheit, und so wird auch in der Schulklasse die Vorstellung entstehen, daß die Inhaber der ersten Plätze auch die würdigsten der ganzen Schülerreihe seien, und die Forderung geweckt werden, diese symbolische Bedeutung des Platzes zur Wahrheit zu machen. ... Die Lokation ... (gehört E.P.) ... zu der der Schule eigentümlichen *Lebensordnung* ...“ (Schmid 1876, S. 601 f.).

auf die Haltung eines jeden einzelnen. Man muß sich ganz und gar anders in der Gewalt haben, weil man vom Fuße bis zum Scheitel in allem gesehen und mithin auch beurteilt wird“ (Petersen 1937, S. 110). Der sichtbare freie Raum, bei dem Tische und Stühle beiseite geräumt sind, ermöglicht den direkten Kontakt und die unmittelbare Begegnung der Teilnehmer miteinander (Petersen 1937, S. 110). Erst dann, wenn diese äußeren und inneren Voraussetzungen geschaffen sind, kann sich ein Gespräch entwickeln. „Menschliche Saiten werden angeschlagen in jedem einzelnen, und so entsteht jene Bereitschaft, sich als ganzer Mensch dem anderen zu zeigen, zu stellen, anzunehmen, darzubieten, gesellig und gelehrig zu sein“ (Petersen 1937, S. 111). Der Kreis ermöglicht es jedem einzelnen „wunderbar frei vor dem andern“ Mensch zu werden und sich „ihm zu öffnen“ (Petersen 1937, S. 110).

Im Unterrichtsalltag der Universitätsschule in Jena, in der anfangs „der Kreis die ständige Ausgangsform des Gruppenunterrichts (war) und zwar in allen Gruppen,“ (Petersen 1937, S. 180) etablierten sich bald bestimmte Formen des Kreises: Der „Montagskreis“³⁶ (Erzählen vom Wochenende) und der „Sonabendkreis“ (Reflexion der vergangenen oder Planung der kommenden Unterrichtswoche) hatten einen stundenplanmäßig festgesetzten Platz. Dazu kamen der „Lesekreis“ als Rahmen für das „planmäßige Lesen als Übung“ (Petersen 1937, S. 181), der „Frühstückskreis“ „gewürzt mit guter Unterhaltung und guter Lektüre“ (Petersen 1937, S. 112) und der „Kreis zur Vorbereitung einer Feier“, sowie „der Berichtskreis“, der von einem Kind, dem Stammgruppenleiter oder auch von einem Besucher geleitet wurde. Daneben gab es den Kreis für „Zusammenfassungen im Stofflichen oder zur gemeinsamen nachträglichen Klärung von Erlebnissen“ (Petersen 1937, S. 180f.).³⁷

³⁶ Berta Büchsel, in den vierziger Jahren Lehrerin an der Universitätsschule in Jena, erinnert sich: Im Raum der Untergruppenkinder wurden am Montagmorgen „die Stühle zum Erzählkreis gestellt. Die Kinder waren per Handschlag begrüßt worden. Nachdem wir ein Lied gesungen hatten, setzten wir uns. Kinder, die vom Sonntag erzählen wollten, meldeten sich. Ich notierte die Namen; sie kamen der Reihe nach dran. Es war manchmal erstaunlich, wie interessiert der Kreis (36 Schüler) zuhörte bei oft uns Erwachsenen belanglos erscheinenden Dingen. Der Erzähler durfte befragt werden. Als Lehrer bekam man einen Eindruck von den Sorgen, Nöten, Freuden und Interessen der Kinder- und Schülerwelt. Dauer etwa 40 Minuten“ (Retter 1996, S. 24).

³⁷ Hieronymus will den Begriff „Morgenkreis“ in den Schriften Petersens entdeckt haben. Ich konnte ihn nicht finden, neben dem „Montagskreis“ gibt es jedoch noch die „Morgenfeier“ - möglicherweise führte dies zu einer Verwechslung. Vgl. Hieronymus 1996, S. 6. Bei dem von Gertraud Becker 1952 vorgestellten „Beginnkreis“ der Petri-Volksschule in Bielefeld, handelt es sich ebenfalls nicht um eine Art Morgenkreis, sondern um eine morgendliche Andacht (Becker 1984, S. 66).

Petersen hebt die besondere Rolle des Lehrers in dieser Form des Unterrichts hervor und betont die Bedeutung der „Vor-Ordnung“. Diese umfassen - neben der Verantwortlichkeit des Lehrers für die Lernumgebung und die Umgangsformen - das Zusammenleben: „Die Erwachsenen geben das Gesetz des Zusammenlebens im Raum. Das ist das Gesetz der Gruppe: ‘In unserem Raum darf nur das geschehen, was wir alle gemeinsam wollen und was das Zusammenleben und die Schularbeit in Ordnung, Sitte und Schönheit allen in diesem Raume gewährleistet.’ Allen, d. h. Lehrern und Schülern. Das Entscheidende wird die Durchführung des Gesetzes ...: Jedes Mitglied der Gruppe hat das Recht, jeden zu mahnen! Die älteren Schüler die jüngeren, diese jene und nicht nur der Lehrer die Schüler, sondern die Schüler auch den Lehrer! Wird diese Forderung ganz natürlich eingehalten und geht der Lehrer vorbildlich voran, so wohnt diesem Gesetze die denkbar größte, das Gruppenleben regelnde Kraft inne“ (Petersen 1937, S. 79). Zugleich ist damit die Voraussetzung für ein Klima gegenseitigen Vertrauens und der Offenheit für den anderen gegeben.

Célestin Freinet

Beeinflusst von den Ideen unterschiedlicher Schulreformer³⁸ beginnt Célestin Freinet nach dem ersten Weltkrieg mit einigen anderen Lehrern als praktische Alternative zur Arbeit in der bestehenden Schule die „pédagogie populaire“ zu entwickeln, deren Ziel eine „kindgemäße Schule“ ist: In einer „École centrée sur l’ enfant“, einer Schule also, die ganz auf das Kind hin zentriert ist und bei all ihrem Tun die Bedürfnisse, die Interessen und die leib-seelische Entwicklung des Kindes berücksichtigt“ (Freinet 1979, S. 136), soll sich jedes Mädchen und jeder Junge zu einer autonomen und schöpferischen Persönlichkeit entwickeln können. Das Kind ist Subjekt der Erziehung, seine Bedürfnisse, seine konkrete Umwelt, das tägliche Leben werden durch selbständiges Entdecken und Erforschen, durch Kommunikation und Kooperation zum Ausgangspunkt schulischer Aktivitäten.

Um den „Weg zur Eroberung des Lebens“ zu ebnen, bedarf es grundlegender Veränderungen in der Schule. „Als erste Maßnahme, die Ihre Bereitschaft zur Ausrichtung Ihrer Erziehungsmaßnahmen nach einer neuen Konzeption andeutet, lassen Sie das Podest

³⁸

„Wer je die Werke von Decroly, Kerschensteiner, Montessori, Makarenko, J. Dewey, E. Key, Petersen, Ferrière, Geheeb, K. Marx, Claparède, Gaudig, Spencer, Rousseau, Wundt, E. Rolland, H. Parkhurst, Washburne, B. Otto, Scharrelmann und Gansberg gelesen hat, findet darin alle Theorie und Praxis, die Freinet dann allerdings in einmaliger und einzigartiger Weise selbst und mit Hilfe seiner von ihm gegründeten Bewegung der „École Moderne“ in die Wirklichkeit umgesetzt hat“ (Jörg 1979, S. 244).

verschwinden, auf dem Ihr Stuhl thront. Ihr Platz wird an einem einfachen gewöhnlichen Tisch sein, der in seiner Höhe und seinen Ausmaßen allen anderen Tischen gleicht. Mit einem Schlag werden Sie Ihre Klasse mit anderen Augen sehen, und auch Ihre Schüler werden Sie selbst mit anderen Augen betrachten und besser Ihre Menschlichkeit erkennen. Ihr gegenseitiges Verhältnis wird dadurch grundlegend verändert. Sie werden außerdem kostbaren Raum für die neue materielle Organisation Ihrer Klasse gewinnen“ (Freinet 1979, S.128 f.). An zweiter Stelle nach dem veränderten räumlichen Arrangement steht für Freinet die „Bildung einer Schülerselbstverantwortung“, „die fähig ist, das ganze schulische Leben so vollkommen wie nur möglich zu verwalten“ (Freinet 1979, S. 128 f.).

Freinet, der in seinem Maßnahmenkatalog zur Veränderung der Schule zwar eine Rangordnung sieht, jedoch keine verpflichtende Reihenfolge, hat allein mit diesen beiden ersten Schritten für die damalige Zeit geradezu revolutionäre Veränderungen im Sinn: Der Lehrer verlässt das Podest, begibt sich zu seinen Schülern, sucht Nähe, ermöglicht ein neues, menschlicheres Verhältnis und dieses kommt in allen Elementen seiner Unterrichtskonzeption zum Tragen.

Der französische Reformpädagoge, der sehr wohl theoriegeleitet argumentiert, jedoch nicht müde wird zu betonen, dass er sich vor allem als Praktiker versteht, endet in seinem Buch „Die moderne französische Schule“ mit 28 Ratschlägen für die Praxis. Er führt zwar den Morgenkreis nicht explizit auf, seine Existenz in Freinet-Schulen zeigt jedoch, dass dieses Unterrichtselement in den Rahmen seines pädagogischen Konzepts gehört, zumal dessen Konkretisierung für ihn ja zu keinem Zeitpunkt etwas Abgeschlossenes darstellte. Unverrückbar hingegen sind die Grundmauern seines pädagogischen Gehäuses, innerhalb dessen der Freie Ausdruck des Kindes von zentraler Bedeutung ist, der nicht nur im Freien Schreiben, sondern auch im Freien Sprechen einen besonderen Stellenwert hat. „Wir richten die Aufmerksamkeit der Kinder ... auf eine ganzheitliche Sprache, die im Ausdruck und in ihren Bezeichnungen mehr dem natürlichen Sprachgebrauch im Leben angepaßt ist. Außerdem reizen die Tätigkeiten, die wir den Kindern anbieten, diese in weitestem Maße zu einer lebhaften Sprache ... Wir sind weit davon entfernt, ihm unter dem Vorwand der Korrektur oder Konzentration enge methodische Beschränkungen aufzuerlegen, die das kindliche Bedürfnis nach Aussprache ersticken. Wir ermutigen es im Gegenteil, seine Ausdrucksfähigkeit zu pflegen und zu vervollkommen“ (Freinet 1979, S. 35 f.). Freinet entwickelt zunächst das gemeinsame Gespräch aus dem Arbeitszusammenhang der Klasse

heraus: „Die ‚Klassenversammlung‘ ist als Institution erwachsen aus dem Verfahren, daß die Klasse gemeinsam mit dem Lehrer darüber entscheidet, welcher der verlesenen ‘freien Texte’ ausgewählt werden soll, um überarbeitet, gedruckt und in das ‘Klassenjournal’ eingefügt zu werden. Im Verlauf der Entwicklung der Pädagogik Freinet’s wurde die ‘Klassenversammlung’ dann erweitert zu einem Organ der Mitbestimmung der Schüler bei der Gestaltung des Lehrplans und zu einem Forum für die Besprechung und Schlichtung von sozialen Konflikten in der Klasse“ (Zehrfeld 1979, S. 23). Den „freien Ausdruck“ der Kinder zu fördern und durch verschiedenste „Institutionen“ in der Klasse zu verankern, dieses Prinzip kennzeichnet die Freinet-Pädagogik als Pädagogik der Kommunikation. Die zwischenmenschliche Kommunikation ist *Instrument* des Klassenlebens“ (Laun 1983, S. 72).

Die Einrichtung des Morgenkreises ist auf diesem Hintergrund kein Ersatz für die Klassenversammlung oder den Klassenrat, sondern eine relevante Erweiterung eines kindorientierten pädagogischen Konzepts mit einem spezifischen Schwerpunkt: „Der Morgenkreis als Unterrichtstechnik bedeutet ein Kristallisationskern einer pädagogischen Konzeption, die von den Interessen der Kinder, von ihrem Erleben ausgehend mit adäquaten Verfahren sinnhaftes Lernen ermöglicht“ (Purmann 1997, S. 79).

In diesem Sinne steht der Morgenkreis der Schule Vollmarshausen eher in der Tradition der Freinet-Pädagogik als in der des Jena-Plans von Peter Petersen: *Im Morgenkreis der Eingangsstufe haben die Kinder das Wort*, d. h. der Morgenkreis ist ein von den Erwachsenen vorbereitetes Forum für die Kinder, deren Themen stehen im Mittelpunkt. Es gibt jedoch noch weitere historische und aktuelle Bezugspunkte:

Ilse Rother

Nachdem durch den Nationalsozialismus die Reformpädagogik abgebrochen war, bemühte sich Ilse Rother nach dem Zweiten Weltkrieg um eine Wiederbelebung der in Vergessenheit geratenen älteren Ansätze und ihre Transformation für eine kindgerechte Grundschule der neueren Zeit.

An reformpädagogische Traditionen anknüpfend, veröffentlicht Ilse Rother 1955 eine für die Entwicklung der damaligen Grundschule wegweisende Schrift zum Schulanfang. Sie beschreibt theoretische und praktische Elemente für die Gestaltung der ersten beiden Grundschuljahre (Rother 1955) und entfaltet damit in den frühen fünfziger Jahren ein kindorientiertes Gestaltungskonzept für den Primarbereich, in der die Schule als

Lebensraum und Lernstätte verstanden wird. Hierzu gehört auch die Idee des Morgenkreises als tägliches Forum innerhalb eines Unterrichtsalltags mit besonderen zeitlichen, inhaltlichen und organisatorischen Strukturen: Die Rhythmisierung des Unterrichts ist von zentraler Bedeutung und so bestimmen nicht mehr der 3/4-Stunden-Takt, sondern der Jahres-, Wochen- und Tagesrhythmus das schulische Leben der Kinder. Der Unterrichtsalltag beinhaltet die Elemente „Tagesbeginn und Tagesende, tägliche Übung, Pause, ... Das Kernstück des Tages, der Unterricht, fügt sich in diesen Rhythmus ein“ (Rother 1955, S. 59).

Der Tagesbeginn umfasst „die Begrüßung“, „die Andacht“ und „das Berichten.“³⁹ Die Kinder kommen in den Klassenraum, stellen sich in den Kreis, begrüßen sich und beten oder singen zusammen. Im Anschluss an die Andacht können die Kinder beim „Berichten“ frei erzählen. Dies geschieht im Kreis, aber auch andere Formen sind für Rother denkbar. „Das erzählende Kind muß so sitzen oder stehen, daß alle es sehen können. Können die Kinder nicht im Kreise sitzen, sollte man ihnen gestatten, sich nach dem Sprecher umzudrehen“ (Rother 1955, S. 64). Die Kinder erzählen, bringen auch Gegenstände mit, die sie vorführen. Ergeben sich Fragen, dann erhalten einzelne Kinder oder die ganze Klasse den Auftrag, sich genauer darüber zu informieren (Rother 1955, S. 65 ff.).

Beim Berichten geht es um mehr als um den Erhalt der Mitteilungsfreude der Kinder: Die Welt des Kindes wird in die Schule getragen, es sieht sich einer Zuhörerschaft gegenüber und erfährt Anteilnahme. Der Lehrer hingegen „erfährt, was die Kinder anspricht und wie sie ihre Erlebnisse verarbeiten. Er kann Anregungen geben, die das Kind in seiner Auseinandersetzung mit der Umwelt weiterführen“ (Rother 1955, S. 64).

Rother bezieht sich mit ihrem pädagogischen Konzept einer kindorientierten Grundschule weitgehend auf reformpädagogische Prinzipien, favorisiert jedoch nicht *ein* bestimmtes Konzept. Während die Leitidee des wissenschaftsorientierten Grundschulunterrichts in den siebziger Jahren die Orientierung am Kind in den Hintergrund drängt, erweitert sich das Verständnis in den achtziger Jahren: Eine veränderte Kindheit⁴⁰ nötigt eine veränderte

³⁹ Aus heutiger Sicht wirkt verwirrend, dass Rother nicht das Berichten, sondern die Form der morgendlichen Andacht als „Morgenkreis“ bezeichnet.

⁴⁰ Vgl. u. a.: Bergau 1988, Faust-Siehl 1990, Fölling-Albers 1989, Gebauer 1991, Garlichs 1994

Grundschule⁴¹ - sie muss Wissenschaftsorientierung und Kindorientierung in einem Gesamtkonzept vereinen.⁴² Damit werden grundlegende Ideen Rothers in der Gestaltung des Grundschulunterrichts der achtziger und neunziger Jahre wieder höchst aktuell (vgl. Prengel 1999, S. 84 ff.).

⁴¹ Vgl. u. a.: Gribble 1991, Kron 1992

⁴² Vgl. u. a.: Failing/Schorer 1989, Hentig 1982, Ramseger 1990, Wittenbruch 1984

4.2 Der Morgenkreis im Rahmen des Grundschulunterrichts heute

Die Grundschule muss sich mit den sich wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen auseinandersetzen, sie muss sich als „zentraler Lebens- und Lernort“ (vgl. Schwarz 1994, S. 9 ff.) verstehen mit einem weitreichenden Auftrag, bei dem das Lernen in der Gemeinschaft mit anderen ebenso bedeutsam ist wie das aktive Aneignen von Welt sowie das Finden und Festigen einer demokratischen Grundhaltung (vgl. Faust-Siehl 1996, S. 14 f.).

Damit diese Ziele eingelöst werden können, bedarf es der Überprüfung/Überwindung starrer zeitlicher, fach- und jahrgangsbezogener Reglementierungen. Die Grundschule muss sich öffnen und Gestaltungsspielräume produktiv nutzen. Diese Forderung ist verbunden mit dem Begriff des „Offenen Unterrichts“. Als Alternative zum lehrerzentrierten, sich an formalen Strukturen orientierenden Unterricht, bestimmt er seit Ende der siebziger Jahre zunehmend die Diskussion (vgl. Garlichs/Groddek 1978).

Die Definition bleibt zunächst unscharf, aus dem pädagogischen Begriff entwickelt sich ein Schlagwort, welches „mißverständlich, mehrdeutig und mißbräuchlich ist. Offener Unterricht ist kein einheitliches Praxiskonzept“, kommentiert Ariane Garlichs⁴³ (Garlichs 1990, S. 12). Wulf Wallrabenstein kennzeichnet Offenen Unterricht als „Sammelbegriff für unterschiedliche Reformansätze in vielfältigen Formen inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Öffnung mit dem Ziel eines veränderten Umgangs mit dem Kind auf der Grundlage eines veränderten Lernbegriffs“ (Wallrabenstein 1991, S. 54; Benner 1989, S. 46 ff.).

Für Gertrud Beck und Gerold Scholz impliziert dieser eine Orientierung „am ganzen Menschen, seiner Körperlichkeit, seinen Sinnen, seinen Gefühlen und Handlungen“ (Beck/Scholz 1995, S. 111). „Lernen wird interpretiert als subjektiver Akt, den der Lernende selbst vollziehen muß; und den er nur dann vollziehen kann, wenn das, was er lernen will oder soll, etwas mit ihm selbst zu tun hat. Entsprechend wird die Umwelt der

⁴³ Ariane Garlichs untersucht den Unterrichtsalltag in der Schule Vollmarshausen und geht der entscheidenden Frage nach: „Was haben die Kinder davon?“ Garlichs beschreibt die Praxis des Unterrichtsalltags, legt die ihm zu Grunde liegenden Strukturen frei und zeigt damit den Weg *einer* Schule auf. Nach kurzer Zeit wird die 1990 erstmals veröffentlichte Studie zum zentralen Fixpunkt nahezu aller Veröffentlichungen zu grundschulrelevanten Themen, sofern es sich um die Gestaltung des Offenen Unterrichts handelt.

Vgl. auch: Garlichs 1992 und mit Blick auf den Anfangsunterricht: Prenzel, 1999, S. 81 ff.

Kinder im Unterricht berücksichtigt, und entsprechend eröffnet die Schule die außerschulische Umgebung als Lernort“ (Beck/Scholz 1995, S. 111).

In dem Maße, wie der Unterricht sich öffnet, bedarf es der Etablierung haltender Strukturen, sowohl für die Kinder als auch für die Lehrerinnen (vgl. Albers 1991, Gogolin 1991, Heimerl 1993, Röbe 1990).

Das Lernen in diesem Sinne bedarf realisierbarer Praxiselemente (vgl. Schwarz 1990) im Unterrichtsalltag. Wallrabenstein nennt sechs Aspekte und gibt stichwortartig einen Überblick über mögliche Umsetzungsformen:

„- *Lernumwelt*: Die Klasse mit Werkstattcharakter, offene Lernflächen und Lernzonen, Lesecke, Karteienregale, Umweltregale, Forschertisch, Pflanzen, Spielecke, Klassendruckerei, Sammeltisch, Sammlungen, Bastecke, Pinnwand, Fördermaterial, Aquarium, ...

- *Lernorganisation*: Freie Arbeit und flexible Tages- und Wochenpläne, Projekte, individuelle Zeiteinteilung, wenig Frontalphasen, Möglichkeiten zur Entwicklung spontaner Aktivitäten, Lernberatung, Morgenkreis, Abschlußkreis, Klassenrat, Berichte ...

- *Lernmethoden*: Vielfältige Formen entdeckenden, praktischen Lernens, Freiheit bei individueller Arbeit, freie Entscheidungen für Zusammenarbeit und gegenseitige Hilfe, Selbstkontrolle, Möglichkeiten für Experimente und sinnliche Erfahrungen mit Materialien, flexible Lerngruppen an unterschiedlichen Problemstellungen, Aufarbeitung von Erfahrungen im Kreis mit Lerndokumentationen und Berichten, gemeinsame Auswertung, kreative Lernmethoden ...

- *Lernatmosphäre*: Deutliche Akzeptanz der Kinder als Lerner mit individuellen Lernvoraussetzungen, Förderungsorientierung, Atmosphäre des Vertrauens und gegenseitiger Offenheit, klare Abmachungen (Regeln, Verträge), Beratung, Kinder verstehen sich als Gemeinschaft und finden Anerkennung und Unterstützung, keine Ausgrenzungen ...

- *Lerntätigkeiten*: Kinder arbeiten praktisch, stellen etwas her, untersuchen, entscheiden über Inhalte, stimmen über gemeinsame Vorhaben ab, experimentieren, beschaffen sich Informationen, schreiben freie Texte, setzen, drucken, stellen interessante Dinge in der Klasse vor, erzählen, dokumentieren, besprechen Konflikte, entwickeln eigene Fragestellungen, erarbeiten Regeln, tanzen, spielen, diskutieren, rechnen, machen

Vorschläge, erfinden Spiele, sammeln und ordnen, pflegen Tiere, beobachten, malen, diktieren sich, stellen ein eigenes Buch zusammen ...

- *Lernergebnisse (sichtbar)*: Geschichten, Gedichte, Wandzeitungen, Bilder, Spiele, Pläne, Tabellen und Übersichten, Ausstellungen, Sammlungen, Theaterstücke, Lieder, eigene Lernmittel, Karteien, Objekte, Gesprächsprotokolle, Berichte, eigene Sachbücher und Werkprodukte, Briefe ...“ (Wallrabenstein 1991, S. 61 f.).

Die oben genannten Einzelaspekte müssen sich in einem für die jeweilige Schule relevanten und realisierbar erscheinenden Rahmen wiederfinden. „Der Schulvormittag von Grundschulkindern sollte bestimmt sein durch einen sinnvollen Lebens- und Arbeitsrhythmus einander ergänzender Formen des Lebens und Lernens, über die je nach Erfordernis entschieden wird: gemeinschaftliche und individuelle, gelenkte und selbstgesteuerte, bewegte und ruhige Formen, Arbeit und Erholung. Die Zeit- und Organisationsstruktur darf nicht das Lernen bestimmen, sondern muß ihm dienlich sein. Eine ‘Stundenschule’ mit 45-Minuten-Takt ist didaktisch und kinderpsychologisch ungeeignet und sollte nicht mehr praktiziert werden. Täglich wiederkehrende Strukturelemente des Schulvormittags, mit denen die Kinder eine auf das eigene Tun bezogene Vorstellung verbinden können, wie Morgenkreis, gemeinsames Frühstück, Plan- und Freiarbeit oder Schlußkreis, gliedern das Tagesgeschehen, machen es für die Kinder überschaubar und geben dem Tag eine Ordnung, ... Ähnliches gilt für eine entsprechende Ordnung der Schulwoche“ (Faust-Siehl 1996, S. 40).

Die Realisierung Offenen Unterrichts bedarf einer Vielzahl sächlicher, materieller und organisatorischer Voraussetzungen. Die Rolle der Lehrerin bleibt zentral, denn sie ist verantwortlich für die Begleitung, Förderung und Forderung jedes einzelnen Kindes, d. h. das einmal entwickelte pädagogische Konzept bedarf der ständigen kritischen Überprüfung. (Berechtigte) Kritik entzündet sich an einer Praxis, die entweder „offen“ mit „beliebig“ gleichsetzt (vgl. Günther 1987 und 1996) oder nur eine äußerliche Veränderung beinhaltet.⁴⁴

⁴⁴ „Der Morgenkreis kann zu einer Übung des Stillsitzens verkommen; der Wochenplan zu einer Stillarbeit; die Freiarbeit zur Belohnung für schnellere und zur Bestrafung langsamerer Schüler. Auch die Gruppentische müssen nicht für Gruppenarbeit genutzt werden, wenn der Blick vor allem nach vorne, auf die Tafel, gerichtet sein muß“ (Beck/Scholz 1995, S. 111). Vgl. ebenfalls Hagstedt 1987

Wallrabenstein weist dem Gesprächskreis eine „zentrale Funktion“ innerhalb dieses pädagogischen Konzepts zu. Sie erwächst aus dem „Verständnis des Offenen Unterrichts: Individualisierung und Offenheit erfordern sowohl Eigenverantwortung, Selbsttätigkeit als auch Mitbestimmung, soziale Verantwortung und den weiterführenden Dialog“ (Wallrabenstein 1991, S. 94).

Als entscheidender Baustein Offenen Unterrichts lässt sich der Morgenkreis weder als Teil eines Lernbereiches noch als Teil eines erweiterten Fächerkanons der Grundschule definieren. Vielmehr stellt der Morgenkreis ein „Gegengewicht“ dar zu den individuellen Arbeitsformen im Rahmen der Tagesplan-, Wochenplan- und Freiarbeitszeit (vgl. Faust-Siehl 1996, S. 43).

Der Morgenkreis gewinnt seine besondere Bedeutung durch seine spezifische Struktur. Den Kindern wird ein zeitlicher, inhaltlicher und unterrichtsorganisatorischer Rahmen gegeben,⁴⁵ der klar definiert ist durch überschaubare Regeln und Rituale, der verlässlich die gleichen Rechte für alle Beteiligten beinhaltet - und damit zugleich hohe Anforderungen an die Lehrerin stellt: Im Morgenkreis stehen die Themen der Kinder im Mittelpunkt. „Dem Leben außerhalb der Schule wird ein breites Tor geöffnet. Die kleinen und die großen Ereignisse treffen die Schule nicht als Störung, sie sind willkommen. Ihre Akzeptanz ist zugleich auch die Akzeptanz des Kindes in seiner Lebenswirklichkeit“ (Purmann 1997, S. 86).

Der Morgenkreis „stellt eine offene Einladung und ein Angebot an alle Kinder in der Klasse dar, zu und mit anderen zu sprechen und dem Sprechen anderer zuzuhören“ (Ritz-Fröhlich 1992). So lernen sie ungezwungen Gesprächsformen und „gewinnen Sicherheit im Sprechen vor der Großgruppe und lernen, sich den Fragen und Kommentaren der anderen zu stellen“ (Schwarz 1994, S. 32). Sie lernen, „sich in der Öffentlichkeit selber zu vertreten, aber auch an Fremdem teilzunehmen“ (Garlichs 1990, S. 36).

„Die Form des Kreises beinhaltet den Vorteil, „daß jeder jeden sieht und daß es kein Vorne und kein Hinten gibt“ (Badegruber 1992, S. 25). Zugleich birgt sie eine pädagogische Ambivalenz, denn „man sitzt neben zweien, aber allen anderen gegenüber; von zweien wird man eingerahmt, allen anderen ist man ausgesetzt. Zugleich aufgehoben und ausgesetzt sein, das ist die Spannung, die zu ertragen und gestalten ist“ (Klaßen 1987, S. 11). Der

⁴⁵ Im Hessischen Rahmenplan wird das Zusammenkommen im Kreis als „wichtiges Element im Schulleben“ gesehen und eingefordert (Hessisches Kultusministerium 1995, S. 263).

Kreis kann als „eine Grundordnung der demokratisch orientierten Gruppe“ angesehen werden (Prenzel/van der Voort 1996, S.199), denn „die Sitzordnung symbolisiert“ bereits, dass „Gleichberechtigung herrscht“ (Badegruber 1992, S. 25).

Innerhalb dieses Arrangements berichten die Kinder „nicht auf Wunsch der Pädagogin und nicht speziell ihr, sondern aus eigenem Antrieb und zur Gruppe“ (Schwarz 1994, S. 32) und können „- anstatt nur in der Schülerrolle - als Menschen zur Sprache kommen mit dem was sie zu sagen haben“ (Schwarz 1994, S. 32). Dies bedeutet für den Erzähler, dass er „als Person wichtig genommen wird“ und dadurch „Zutrauen zu sich selbst und damit auch zum selbständigen Handeln im Unterricht“ gewinnt (Ritz-Fröhlich 1992, S. 64). „Im Erzählkreis können so vertrauensvolle Beziehungen, eine Klassenatmosphäre und -gemeinschaft geschaffen und ein ‘humaner Umgang’ miteinander grundgelegt werden. Dies wird nicht zuletzt dadurch unterstützt, daß der Lehrer, der den Schülern im Morgenkreis die Handlungsinitiative überläßt, auf seine dominante Position verzichtet“ (Ritz-Fröhlich 1992, S. 64).

Bei den oben zitierten Beschreibungen des Morgenkreises als Teil des Offenen Unterrichts bleibt weitgehend ausgeblendet, ob sich die Darstellungen auf eher konkrete Erfahrungen beobachteter und überprüfter Praxis oder mehr auf erhoffte Wirkungen beziehen. Mit Formulierungen, die zum Teil dem Wörterbuch der „indikativen Triumphsprache“ (Messner) entlehnt sein könnten, verdeutlichen sie jedenfalls, wie überaus hoch die Erwartungen an dieses spezifische Unterrichtselement sind - inwieweit wissenschaftliche Beobachtungen diese Vermutungen bestätigen oder widerlegen, soll im nächsten Kapitel dargestellt werden.

5. Zum Stand der Diskussion und Forschung über den Morgenkreis

Der Morgenkreis, eine mittlerweile „fast schon selbstverständlich gewordene Praxis in der Grundschule“ (Knörzer/Grass 2000, S. 268), ist bislang kaum in den Blick wissenschaftlicher Auseinandersetzung geraten.⁴⁶ Im Folgenden werden die wenigen vorliegenden Arbeiten kurz skizziert: Eine bundesweit durchgeführte Untersuchung von Friederike Heinzel zur Verbreitung von Kreisgesprächen, eine Analyse von Morgenkreisprotokollen, die Charlotte Röhner vornahm, sowie eine weitere, die sie zusammen mit Wiltrud Thies zum Thema „geschlechtsspezifisches Verhalten im Morgenkreis“ arrangierte, und eine Studie von Regina Ott, die den Morgenkreis einer 2. Klasse der Schule Vollmarshausen mit dem „Morgengespräch“ einer Grundschule in Kassel verglich.

Die oben zitierte Einschätzung ist empirisch nicht verifiziert, gleichwohl gibt es eine deutliche Tendenz der „Schule auf dem Weg zur Gesprächsschule“, wie Friederike Heinzel es zugespitzt formuliert (Heinzel 1999a, S.186). Sie führte 1996 eine bundesweite Befragung zum Thema Kreisgespräche durch. Von den ca. 600 Grundschullehrkräften, die sich aktiv beteiligten, gaben knapp 90 % an, dass sie sich mit den Kindern ihrer Klasse zu Gesprächen im Kreis treffen, etwa ein Drittel berichtete, dies täglich zu tun.

Interessant ist weiter, dass die allgemeine Einschätzung der Bedeutung des Kreises aus Sicht der beteiligten Lehrkräften sehr positiv ausfiel: „Von den 541 LehrerInnen, die in ihren Klassen Sitzkreise durchführen, gaben 306 (55,6%) an, dass sie Sitzkreise für ‘sehr wichtig’ halten. 215 der Befragten stuften Sitzkreise als ‘eher wichtig’ ein. Nur für 18 LehrerInnen sind sie ‘eher unwichtig’ oder ‘unwichtig’“ (Heinzel 1999b, S. 4). Zur Relevanz des Kreises „wurden die Lehrerinnen und Lehrer gebeten, auf einer 5er Rating-Skala Aussagen zu Kreisgesprächen zu bewerten. Eine weit überdurchschnittliche Wichtigkeit maßen die Befragten hier den Aussagen ‘die Kinder lernen, frei zu sprechen’, ‘die Kinder lernen zu kommunizieren’ und ‘die Kinder lernen zuzuhören’ bei. Dass Kinder den Kreis lieben (Mittelwert 1,66) wurde ebenfalls herausgestellt. Für besonders

⁴⁶ Ein historisches Forschungsdesiderat stellt die Untersuchung von Ilse Opitz von 1933 dar: Ihre Dissertationsschrift über die „Schulneulinge in der Kreis-Situation des Jena-Plans“ stellt den (frühen) Versuch dar, sich im Sinne der Pädagogischen Tatsachenforschung Peter Petersens mit dem Thema auseinander zu setzen. Opitz zielt mit ihrer Untersuchung auf die „Erforschung der Wechselwirkung von pädagogischer Situation und Verhalten des Schulneulings“ und möchte „damit aber auch den Forschungsweg in die Problematik mit einbeziehen“ (Opitz. o. O., o. J., S.14) (Jena 1933).

bemerkenswert halten die befragten Lehrerinnen und Lehrer außerdem, dass sie selbst die Kinder und deren Sichtweisen besser kennenlernen können.“⁴⁷

„Morgenkreis“ und „Montagskreis“ sind die wichtigsten in der Praxis vorkommenden Kreistypen. „An zahlreichen Grundschulen erhalten Kinder in diesen Kreisgesprächen regelmäßig die Möglichkeit, Erlebnisse und Erfahrungen auszutauschen, über selbstgewählte oder von der Lehrerin bestimmte Themen zu sprechen und Konflikte zu thematisieren“ (Heinzel 2000, S. 122). „Der typische Ablauf eines Morgenkreises sieht etwa so aus: Am Beginn steht das Eröffnungsritual, daran schließt sich eine Gesprächsrunde an. Montags erhalten die Kinder Gelegenheit, Ereignisse und Erlebnisse vom Wochenende mitzuteilen. An den übrigen Wochentagen sind entweder Erlebnisberichte aus dem außerschulischen Alltag möglich, oder es werden Themen diskutiert, die von der Lehrerin oder einem Kind eingebracht wurden. Nach dieser Gesprächsrunde werden, wenn es nötig ist, Konflikte verhandelt oder gemeinsame Vorhaben geplant. Zuletzt führt die Lehrerin in den Ablauf des weiteren Schultages ein“ (Heinzel 2000, S. 123). Die Leitung hat meistens die Lehrerin inne, „seltener ein Kind in der Rolle der PräsidentIn, des Kreischefs oder des Kreiskindes“ (Heinzel 2000, S. 122). „Gesprächsregeln und Rituale zum Ablauf von Kreisgesprächen gehören zur Kultur in vielen Grundschulklassen“ (ebd.).

„In den Gesprächen kehren einige Themen immer wieder: z. B. Ereignisse in und Unternehmungen mit der Familie, Besuche von befreundeten Kindern, Unfälle und Krankheiten, Spiele, Erfahrungen mit Tieren und in der Natur, Fernsehsendungen, Sportereignisse, lustige Begebenheiten und Streiche“ (Heinzel 2000, S. 122).⁴⁸

In der Reformschule Kassel wird der tägliche Morgenkreis von einem Kind protokolliert. Im Rahmen einer Studie zur Kindheitsforschung untersuchte Charlotte Röhner 126 Morgenkreisprotokolle einer altersgemischten Schulanfangsgruppe (0., 1. und 2. Schuljahr) aus den Jahren 1990 - 1994. Sie bestätigt die von Heinzel beobachteten inhaltlichen Dimensionen. „Im Morgenkreis berichten die Kinder über Themen aus ihrer persönlichen

⁴⁷ Heinzel näherte sich ihrem Untersuchungsgegenstand mit verschiedenen Methoden: Neben einem standardisierten Fragebogen, der an 1000 Schulen versandt wurde, führte sie Interviews durch mit einzelnen Lehrkräften und Kindern und machte Videoaufnahmen von Morgenkreissequenzen. (Vgl. Heinzel 1999b)

⁴⁸ Ähnliches konnte in der Schule Vollmarshausen beobachtet werden (vgl.: Purmann 1993a).

Lebensumwelt, die für sie wichtig und bedeutsam sind. In kindheitstheoretischer Perspektive spiegeln die Morgenkreisprotokolle ausschnitthaft die Lebenswelt der Kinder wider. In den Protokollen ist eingefangen und dokumentiert, was Kinder für mitteilenswert erachten“ (Röhner 1998, S. 44).

Röhner untersucht die Aktivitäten der Kinder im Morgenkreis darüber hinaus unter geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten und stellt „durchgängig eine geschlechtsdifferente Interessenausprägung“ fest (Röhner 1998, S. 45). „Mädchen bringen im Vergleich zu Jungen mehr Dinge in den Morgenkreis mit (64,3 % zu 35,7 %). Mädchen zeigen sich damit im Morgenkreis deutlicher als Personen mit individuellen Interessen und Vorlieben als Jungen und nutzen den Morgenkreis als Bühne der Selbstpräsentation. ... Die traditionelle Orientierung der Geschlechter zeigt sich im klassischen Gegensatzpaar von Puppe und Auto sowie in der Vorliebe der Jungen für Kampffiguren, die in ihrem Spiel- und Aggressionspotential Leitbilder für Männlichkeit und die Entwicklung von Geschlechtsidentität symbolisieren.“⁴⁹

In einer weiteren Studie untersuchen Wiltrud Thies und Charlotte Röhner das Kommunikations- und Interaktionsverhalten von Mädchen und Jungen im Morgenkreis einer altersgemischten Schulanfangsgruppe. Durch ihre Analyse kommen sie zu dem Ergebnis, dass „geschlechtsstereotypisches Verhalten auch in einer Form des offenen Unterrichts stabilisiert und männliche Dominanz bzw. weibliche Unterordnung im Umgang miteinander gefestigt wird“ (Thies/Röhner 2000, S. 102).

Thies und Röhner plädieren gleichwohl für den Morgenkreis, der „ein wichtiges Prinzip der Schulreform ist und bleiben soll. In Kenntnis unserer Untersuchungsergebnisse ist aber eine situative Reflexion über Inhalt und Form des Kreisgesprächs in jeder einzelnen Gruppe angebracht. Dabei gelten abgesprochene Maxime, z. B. - Alle haben nach vereinbarten Regeln ein Recht zu sprechen. - Das Zuhören ist ebenso wichtig wie das Reden, d. h. alle bemühen sich, dem Kind das spricht, zuzuhören. - Persönliche Mitteilungen werden von

⁴⁹ Röhner lässt offen, auf welche Altersgruppe sich die Ergebnisse im Einzelnen stützen, bzw. wie sich die Äußerungen anteilig auf die Kinder der 0., 1. und der 2. Jahrgangsstufe verteilen (Röhner 1998, S. 45 f.). Die Tatsache, dass die eigene Untersuchung (Vgl. Kapitel 8 der vorliegenden Arbeit, besonders die Abschnitte 8.1 und 8.2) in einer Gruppe der Jahrgangsstufe 0 und 1 geschlechtsspezifische Unterschiede in einer *solchen* Deutlichkeit nicht erkennen lassen, mag damit zusammenhängen, dass sich Ausprägungen dieser Art erst nach und nach manifestieren. Möglicherweise geben die älteren Kinder der Gruppe damit ein Vorbild, welches zu Nachahmungseffekten führt.

allen geschützt und nicht mißbraucht. Störungen sind Anlaß zum Überdenken der gefundenen Form/oder der pädagogischen Situation“ (Thies/Röhner 2000, S. 171).

Die Autorinnen halten in diesem Zusammenhang „partiell geschlechtsgetrennte Gesprächsphasen“ für einen möglichen Ausweg (ebd.).

Regina Ott vergleicht in einer wissenschaftlichen Hausarbeit das von einer Lehrerin in einer 2. Klasse einer Kasseler Grundschule praktizierte „Morgengespräch“ mit dem *Morgenkreis* der gleichen Jahrgangsstufe in der Schule Vollmarshausen.

Beim *Morgengespräch* ist die Lehrerin Gesprächsleiterin und ruft die Kinder auf, die sich melden. „Die Lehrerin eröffnet das Morgengespräch, indem sie den Kindern einen ‘guten Morgen’ wünscht, überlegt, ob jemand und wer fehle, und fragt, ob es etwas Wichtiges zu erzählen gebe. Manchmal spricht sie zu Beginn des Gesprächs ein Thema an, über das sie mit den Kindern zusammen nachdenken möchte. ... Gelegentlich bringt die Lehrerin im Gesprächsverlauf auch Organisationsfragen oder Sachthemen zur Sprache oder bekundet Interesse am Wohlergehen der Kinder“ (Ott 1998, S. 36)⁵⁰. Der von Ott beobachtete Ablauf des *Morgenkreises* in einer 2. Klasse der Schule Vollmarshausen ist ähnlich dem der Eingangsstufe.

Ott stellt ihre Beobachtungen zu *Morgengespräch* und *Morgenkreis* gegenüber und formuliert u. a.: „Im Morgengespräch fordert fast ausschließlich die Lehrerin von den Kindern angemessenes Verhalten, ist also grundsätzlich allein Kontrollorgan der Regeln. Dies bedeutet für die Kinder, dass die Lehrerin gültige Werte und Normen vermittelt, die für die Kinder unter Umständen in einer besonderen Situation nicht nachvollziehbar sind, aber eingehalten werden müssen, da die Lehrerin in ihrer Rolle nicht hinterfragbar ist. *Im Morgenkreis dagegen achten prinzipiell alle Teilnehmer gegenseitig auf angemessenes Verhalten und die Einhaltung der aufgestellten Regeln. Die Lehrerin nimmt dabei keine herausragende Rolle ein, sondern begibt sich in die Teilnehmerrolle mit den gleichen Aufgaben wie die Kinder. Sie ist zwar in ihrer Lehrerrolle prinzipiell auch nicht eingeschränkt, tritt aber in dieser speziellen Situation aus ihrer Rolle heraus, indem sie*

⁵⁰ Ott protokollierte im Rahmen Teilnehmender Beobachtung je acht Unterrichtssequenzen vom Morgengespräch und vom Morgenkreis. Beim Morgenkreis bezieht sie zum Teil noch einzelne Morgenkreisprotokolle der Kinder mit ein. (Vgl. Ott 1998, S. 24 ff.)

sich als Teilnehmerin in den Kreis einreihet und die leitende Funktion an das Morgenkreiskind abgibt“ (Ott 1998, S. 36)⁵¹.

In ihrem Resümee sieht Ott im *Morgengespräch* „gute Ansätze in verschiedener Hinsicht“, schränkt aber ein: „Der wesentliche Schritt zur Entwicklung kommunikativer Kompetenz und einer mündigen und demokratischen Grundhaltung ist hier noch nicht vollzogen“ (Ott 1998, S. 86). Mit Blick auf den *Morgenkreis* stellt sie fest, „dass es möglich ist, Kindern die grundlegenden humanen und sozialen Werte mit Hilfe eines bestimmten Regelsystems in ‘die eigenen Hände’ zu geben, wodurch sie weitgehend selbständig Verantwortungsbewußtsein und kommunikative Kompetenz entwickeln können“ (Ott 1998, S. 86).

In der Untersuchung von Ott wird die Rolle der Lehrerin explizit gewürdigt und sowohl für das *Morgengespräch* als auch den *Morgenkreis* differenziert dargestellt. In der Arbeit von Thies und Röhner wird sie meiner Ansicht nach unterschätzt.

Die beiden Forscherinnen berichten u. a. vom dominanten Verhalten eines Jungen, der sich gegen Ende der morgendlichen Erzählrunde mit einem Mitschüler in der Kreismitte prügelt und damit den *Morgenkreis* massiv stört. Sie interpretieren die Situation wie folgt: „Der Erzählkreis stellt ein offenes Forum dar, das allen TeilnehmerInnen die Möglichkeit bietet, ihre persönlichen und privaten Gedanken und Erlebnisse zu formulieren. Es findet kein dem öffentlichen Gesprächsstil entsprechend gelenktes Unterrichtsgespräch statt, vielmehr hat diese Gesprächsstruktur eher informellen Charakter und ist somit dem Gesprächstyp, den Mütter im familiären Umfeld pflegen, ähnlich“ (Thies/Röhner 2000, S. 101). Ergebnisse der Sozialisationsforschung aufgreifend, nach denen „bereits kleine Jungen Peers zur bewußten Abgrenzung von der Mutter (nutzen E. P.), indem sie sich über Ge- und Verbote hinwegsetzen und Unterstützung in der Gruppe der Gleichgeschlechtlichen suchen“, folgern Thies und Röhner: „Aus Sicht der Jungen wird der *Morgenkreis* von zwei mütterlich wirkenden Lehrerinnen geleitet, der Gesprächsstil ist weiblich-privat. Da die Jungen nicht über das Kommunikationsverhalten der Lehrerinnen und Mädchen verfügen, können sie die gemeinsame Morgenkreissituation für sich nicht produktiv nutzen. So grenzen sie sich von der dominierenden Weiblichkeit ab ...“ (Thies/Röhner 2000, S. 101 f.). Wie bereits erwähnt, sehen Thies und Röhner einen Ausweg aus dieser Problematik in der Bildung geschlechtshomogener Kreise.

⁵¹ Hervorhebung durch E.P.

Der beschriebene Morgenkreis ist gekennzeichnet von einer Gesprächsstruktur „informellen Charakters“, der dem mütterlichen (?) Gesprächstyp im familiären Umfeld ähnlich sei. Zweifelsohne ließen sich bei diesem Gesprächstyp Regelmäßigkeiten, möglicherweise auch bestimmte Rituale entdecken. Sie können aber in keinem Fall verglichen werden mit den für die Gestaltung der Kreissituation in der Schule notwendigen Regeln, die die Beteiligten erarbeitet haben, die für alle in gleicher Weise gelten.

Es entsteht der Eindruck, dass die Lehrerinnen ihre Rolle bei der Sicherung der Kreissituation nicht wahrnehmen wollen oder können (vgl. Ott). Das Verhalten der Lehrerinnen ist nicht nachzuvollziehen, wenn sie die beiden Jungen, die ja nicht nur die Mädchen und sie selbst, sondern auch die anderen Jungen stören, gewähren lassen. Thies und Röhner heben zwar die Bedeutung von Regeln und Absprachen hervor, vernachlässigen sie aber im weiteren Verlauf ihrer Interpretation. Es ist nicht der Offene Unterricht, der das geschlechtsspezifische Verhalten festigt, sondern seine unkritische Umsetzung.

Dass die Rolle der Lehrerin zentral bleibt, verdeutlicht die folgende Beobachtung Heinzels in einer Grundschule in Sachsen-Anhalt: „Der Morgenkreis ... beginnt mit der Begrüßung der Kinder durch die Lehrerin. ... Carsten erhält zuerst den Stoffwürfel und damit das Rederecht. Er zeigt seine mitgebrachte Schneekugel und spielt die Musik vor. Er will etwas über die Kugel erzählen, doch die Lehrerin unterbricht ihn und erklärt mir, dass Carsten Schneekugeln sammelt. Dann fragt sie ihn, warum er diese Kugel mitgebracht habe. Er zögert mit seiner Antwort. Die Lehrerin erklärt daraufhin ungeduldig, dass die Kugel nämlich Musik mache und fordert Carsten auf, ‘wenigstens einmal’ die Musik vorzuspielen. Carsten fingert an der Kugel herum und sagt dann, dass es nicht geht. Er setzt zu einer Erklärung oder Erzählung an, doch die Lehrerin unterbricht ihn wieder und meint, dass er es dann später zeigen solle. Carsten gibt den Würfel weiter. ... Dann erzählt Angela, dass sie mit den Eltern und Geschwistern im Kino war. Sie will den Würfel weitergeben, doch die Lehrerin interveniert mit den Worten: ‘Nee, ich will schon noch wissen, in was für einem Film. Diese Auskunft hat mich nicht befriedigt.’ Angela erklärt, dass sie im Film ‘Napoleon’ war und beschreibt kurz den Inhalt.

Sven, der eine Gipsschiene trägt, berichtet, dass er beim Arzt war. Er habe gar nicht lange warten müssen. Die Lehrerin will wissen, wie lange er seine Schiene noch braucht. Er

antwortet: 'Noch zwei Wochen.' Die Lehrerin kommentiert: 'Einmal Unsinn gemacht und dann so lange etwas davon, ja, ja!' „ (Heinzel 1999b, S. 9).

Beide Morgenkreissituationen veranschaulichen in extremer Weise, wie unterschiedlich die Lehrerinnen ihre Rolle in der Kreissituation wahrnehmen können. Ist die Lehrerin nicht kompetent und in der Lage, den *Kindern* ein Forum zu geben und sich selbst als gleichberechtigte Teilnehmerin zu sehen, dann können sich die in Kapitel 4.1 beschriebenen positiven Wirkungen kaum einstellen.

Vielmehr besteht die Gefahr, dass das Prinzip der Offenheit gegenläufige Wirkung entfaltet: „Ohne Tisch und ohne die Möglichkeit, sich zu verstecken, sind die Kinder im Kreis unmittelbar den Interventionen der erwachsenen Inhaberinnen institutionalisierter Macht ausgesetzt.“ (Heinzel 1999b, S. 10). Und dies bedeutet, sich nicht in der freien, sondern in der von der Lehrerin „gewünschten“ Rede zu üben - oder zu schweigen, obwohl es etwas Interessantes zu berichten gäbe.

Die wenigen bisher vorliegenden Untersuchungen zum Thema Morgenkreis machen deutlich, dass es einen großen Bereich offener Forschungsaufgaben gibt. Bevor das Konzept der hier vorliegenden Studie dargestellt wird, soll der Blick auf die konkrete Praxis in der Eingangsstufe gerichtet und der reale Verlauf eines Morgenkreises erläutert werden.

6. Die Praxis des Morgenkreises in der Eingangsstufe

Nachdem in den beiden vorangegangenen Kapiteln über historische Aspekte des Morgenkreises, seine Funktion im Rahmen des heutigen Grundschulunterrichts und seine wissenschaftliche Diskussion umrissen wurden, soll nun seine konkrete Ausgestaltung in der Eingangsstufe der Schule Vollmarshausen vorgestellt werden. Dabei wird - nach einer allgemeinen Beschreibung - der gesamte Verlauf eines Morgenkreises einer altersgemischten Gruppe Fünf- und Sechsjähriger vorgestellt. Diese Aufzeichnung, die im Rahmen der Voruntersuchung entstand, wird im darauffolgenden Kapitel 7 ein weiteres Mal aufgegriffen, um die Vorgehensweise bei der Planung und Durchführung der eigenen Untersuchung zu verdeutlichen.

6.1 Die Gestaltung des Morgenkreises

6.1.1 Der zeitliche Rahmen

Der Morgenkreis ist die erste gemeinsame Aktivität im Rahmen des Unterrichtsvormittags. Die Kinder kommen morgens während der Gleitzeit ab 7.30 Uhr nach und nach in die Schule. Sie orientieren sich im Klassenraum, sprechen mit anderen Kindern oder suchen sich eine Beschäftigung. Gegen 8.15 Uhr gibt die Lehrerin dem Kind, welches den Morgenkreis leitet, den Hinweis, dass es zur morgendlichen Runde läuten möge. Einige Kinder achten auch bereits selbst auf die Uhrzeit und fragen ihrerseits die Lehrerin, ob sie anfangen können. Der Beginn ist nicht starr festgelegt. Immer wieder ergeben sich während der Gleitzeit intensive Spiel- oder Arbeitssituationen, die es sinnvoll erscheinen lassen, den Morgenkreis später zu beginnen. Je nach Interesse der Kinder sich mit eigenen Beiträgen im Kreis zu beteiligen und der Anzahl der Rückfragen und Bemerkungen schwankt die zeitliche Länge des Morgenkreises.

6.1.2 Das räumliche Arrangement

Durch ein entsprechendes Arrangement gibt es in allen Klassenräumen eine Freifläche, in der die Stühle für alle Kinder und die Lehrerin in einem Kreis aufgestellt werden können. In zwei verhältnismäßig kleinen Klassenzimmern muss jedoch vor Beginn des Morgenkreises eine Tischgruppe zur Seite geschoben werden, damit der erforderliche Platz frei wird.

In der Nähe der Freifläche befindet sich der „Morgenkreistisch“. Auf ihm liegen der Tageskalender, das Protokollbuch, das Morgenkreis-Tier (in der Bibergruppe ist es ein Stoffbiber), das Glöckchen, die Schachtel mit den Liedkärtchen⁵² und zwei Schachteln mit den Namenskärtchen der Kinder: In der einen sind die Namenskärtchen der Kinder, die im laufenden Durchgang bereits Morgenkreiskind waren, im anderen die Kärtchen jener Kinder, die es noch werden können. Hinter dem Tisch befindet sich an der Wand die Morgenkreistafel, an der die Namensschilder der in der Woche aktiven Morgenkreiskinder befestigt werden.

⁵² Zu jedem gelernten Lied wird ein Liedkärtchen mit einem entsprechenden Symbol gemalt. Da die meisten Kinder ja noch nicht lesen können, sehen sie auf dem Kärtchen, welches Lied gemeint ist.

6.1.3 Die Leitung

Täglich wechselnd hat ein anderes Kind die Leitung des Morgenkreises inne. Die Übernahme dieser Aufgabe ist freiwillig.

In den ersten Tagen des neuen Schuljahres übernehmen ausschließlich die älteren Kinder dieses Amt. Bereits in der zweiten Schulwoche können auch die jüngeren Kinder das Amt ausüben, dann hat nämlich die Lehrerin auch deren Namenskärtchen in die entsprechende Schachtel gelegt.

Mit der Leitung des Kreises sind eine ganze Reihe von Aktivitäten verbunden: Das Morgenkreiskind beginnt, leitet, regelt und beendet die morgendliche Runde. Es startet mit den Vorbereitungen (allein oder nach der Aufforderung durch die Lehrerin oder eines anderen Kindes), indem es ein erstes Mal an die Glocke schlägt und damit die Kinder in den Kreis ruft. Danach entscheidet es, welches Lied gesungen werden soll, und sucht die entsprechende Liedkarte aus. Es bringt die Morgenkreisutensilien (Glocke, Liedkarte, Namenskiste, Biber) mit in den Kreis und wartet, bis sich alle gesetzt haben. Dann lässt es die Glocke zum zweiten Mal ertönen und beginnt: „Der Morgenkreis fängt an.“ Zunächst wird das Datum vorgelesen und die Anwesenheit festgestellt, danach wird gesungen. Nach dem Singen beginnt die eigentliche Gesprächsrunde. Das Morgenkreiskind ist für den Verlauf verantwortlich. Werden Regeln verletzt, „läuft etwas schief“, dann interveniert es oder ruft ein anderes auf, welches mit beiden Armen aufzeigend andeutet, dass es zu den Regeln etwas sagen möchte. Gleichwohl darf es sich wie alle anderen auch zu den Beiträgen der Kinder melden.

Ist die Erzählrunde beendet, wird das Morgenkreiskind des nächsten Tages ausgewählt und das Protokoll durch die Lehrerin verlesen. Der Morgenkreis wird beendet mit einem weiteren Glockenschlag und dem Satz: „Der Morgenkreis ist zu Ende, der Lehrerkreis fängt an.“ Mit dieser Formulierung wird die Zäsur in der Verantwortlichkeit deutlich gemacht: Die Aufgabe des Morgenkreiskindes ist beendet und die Lehrerin übernimmt wieder die Leitung der Klasse.

Sollten besondere Aktivitäten während des Unterrichtsvormittags nötig sein, die auch von Kindern übernommen werden können, dann wird das Morgenkreiskind bevorzugt (z. B. einen Hospitationsgast herumführen, den Geburtstagstisch herrichten). In jedem Fall darf es am Ende des Unterrichtsvormittags das Lied bestimmen, welches im Abschlusskreis gesungen wird. Eine besondere Rolle hat es auch, wenn die Gruppe den Klassenraum

verlässt, um z. B. gemeinsam zum Tanzen, Theaterspielen, Musizieren oder zur Wochenabschlussfeier in den Versammlungsraum zu gelangen, dann führt stets das jeweilige Morgenkreiskind die Gruppe an. Am Sporttag geht das Morgenkreiskind als erstes in der Reihe zur Turnhalle hin und zurück. Es erhält den Schlüssel und darf die Turnhallentür öffnen.⁵³ Die großen Kinder der Gruppe führen ihr Amt eigenständig aus, die Freundin oder der Freund werden jedoch gern mit einbezogen, um z. B. bei den Vorbereitungen zu helfen. Die jüngeren Kinder machen zunächst als Teilnehmer am Morgenkreis mit und erfahren durch die tägliche Beobachtung, welche Aufgaben das Morgenkreiskind hat. Gleichwohl steht ihnen das Patenkind oder ein anderes Kind der Gruppe helfend zur Seite, wenn sie die Leitungsaufgabe übernehmen möchten.

6.1.4 Die Regeln und Rituale

Durch die altersgemischten Eingangsstufenklassen kommen die Schulanfänger in einen bereits etablierten Klassenrahmen, der klar erkennbare Konturen aufweist: Für das Zusammenleben in der Klasse gibt es Regeln und Rituale, die durch das Vorleben der Älteren schnell von den neuen Kindern übernommen werden. Dies gilt auch in Bezug auf den Morgenkreis, der vom ersten Tag an als beständiges Element des Unterrichtsvormittags erlebt wird. Zu den wichtigsten Regeln und Ritualen des Morgenkreises gehören:⁵⁴

Das Morgenkreiskind gibt ein akustisches Signal zur Vorbereitung der Runde.
Ein Kind leitet und beendet den Kreis, das Morgenkreiskind.
Die Lehrerin hält alles Wichtige im Protokoll fest.
Das Morgenkreiskind sucht eine Liedkarte aus und legt sie zusammen mit dem Erzähltier, der Glocke und der Schachtel mit den Namenskärtchen unter seinen Stuhl.
Alle Kinder tragen ihren Stuhl in den Kreis und später wieder an ihren Platz. Er wird nicht gezogen oder geschoben, denn das würde einen unerträglichen Krach verursachen.
Die Stühle müssen so gestellt werden, dass der Kreis rund ist - nur so kann jeder den anderen sehen.
Das Morgenkreiskind beginnt mit dem Hinweis: „Der Morgenkreis fängt an!“, Datum und Anwesenheit der Kinder werden geklärt.
Jedes Kind darf etwas vortragen, wenn es das Erzähl-Tier bekommen hat.

⁵³ Diese Position ist unglaublich begehrt und mit dieser Regelung zugleich eindeutig geklärt.

⁵⁴ Die geltenden Regeln sind in den vier Eingangsstufenklassen ähnlich, sie erfahren durch gruppenspezifische Situationen jedoch immer wieder gewisse Veränderungen oder Ergänzungen. Die Darstellung bezieht sich auf die Praxis in der „Biber-Gruppe“.

Die Kinder berichten immer nur von einer Sache, damit die Runde zeitlich überschaubar bleibt.
Wer etwas gesagt hat, kann andere Kinder, die sich mit dem Finger melden, drannehmen. Dabei gilt die „Drei-Leute-Regel“: Höchstens drei Rückfragen sind möglich, damit ein gewisser zeitlicher Rahmen eingehalten wird.
Das Morgenkreiskind kann die Drei-Leute-Regel außer Kraft setzen und noch weitere Meldungen zulassen.
Das Morgenkreiskind kann jederzeit regulierend unterbrechen (z. B. „Sprich bitte lauter!“ oder „Hör bitte auf zu schwätzen!“ etc.)
Auch die anderen Teilnehmer können etwas zum Verlauf des Morgenkreises anmerken. Durch das Heben beider Arme signalisieren sie dem Morgenkreiskind, dass im Moment etwas „schief läuft“ und können von ihm aufgerufen werden.
Die Lehrerin wird vom Morgenkreiskind zum Vorlesen des Protokolls aufgerufen.
Nach dem Vorlesen können die Kinder Anmerkungen zu den Eintragungen im Protokollbuch machen, wenn es Unklarheiten gibt.
Alle Kinder und die Lehrerin können jederzeit mit dem Hochheben der flachen Hand signalisieren: „Es ist mir zu laut!“
Die Regeln gelten für Kinder und Erwachsene gleichermaßen.

Die Regeln und Rituale haben eine dienende Funktion, sie sollen allen Beteiligten Orientierung, Sicherheit und Zuverlässigkeit geben. Der Feinfühligkeit der Lehrerin obliegt es, zu erkennen und gegebenenfalls gegenzusteuern, wenn sich Festlegungen der Gruppe verselbstständigen und z. B. das Insistieren auf bestimmten formalen Abläufen wichtiger zu werden droht als der eigentliche Inhalt.

6.1.5 Der formale Ablauf

Der formale Ablauf des Morgenkreises ist in allen vier Gruppen der Eingangsstufe ähnlich geregelt und ritualisiert. Die eigentliche Erzähl- und Zeigerunde wird eingerahmt durch vorbereitende und nachbereitende Aktivitäten. Die Kinder finden sich gegen 8.15 Uhr im Stuhlkreis ein, das Morgenkreiskind hat alle notwendigen Utensilien bereitgelegt: das Glöckchen, die Liedkarte, das Erzähl-Tier und die Schachtel mit den Namenskärtchen der Kinder, die noch nicht Morgenkreiskind waren. Wenn alle Kinder Platz genommen haben und die Lehrerin das Protokollbuch⁵⁵ bereit hält, beginnt das Morgenkreiskind. Es liest das Datum von der Tafel ab (oder lässt es sich vom Nachbarn zuflüstern) und fragt in die Runde: „Wer sagt die Namen?“ Einige Kinder melden sich, das Morgenkreiskind ruft eines auf. Dieses Kind geht herum und nennt die Namen aller Anwesenden. Danach wird

⁵⁵ Der Verlauf des Morgenkreises wird von der Lehrerin schriftlich festgehalten und am Ende vorgelesen.

überprüft, ob jemand fehlt: Ist die Gruppe unvollständig, wird überlegt, wer nicht anwesend ist, d. h. die Kinder melden sich beim Morgenkreiskind, die Lehrerin notiert alles. Nun wird das Lied, welches vom Morgenkreiskind ausgewählt wurde, gesungen. Anschließend beginnt die Erzähl- oder Zeigerunde.

Das Morgenkreiskind nimmt das Gruppentier und fängt an - wenn es selbst etwas beitragen möchte - oder reicht es weiter. Mit dem Gruppentier erhalten alle Anwesenden ihr Rederecht, auch die Lehrerin. Die Kinder können etwas erzählen, berichten, vorlesen, zeigen, vorspielen, Fragen stellen oder Probleme erörtern. In seltenen Fällen kommt es vor, dass kein Kind etwas sagen oder beitragen möchte. Dann beginnt nach dem Herumreichen des Erzähl-Tieres gleich das Schlussritual.

Ist die Erzählrunde beendet, zieht das Morgenkreiskind aus der Morgenkreisschachtel das Namensschildchen des neuen Morgenkreiskindes und geht damit im Kreis herum. Hat das betreffende Kind seinen Namen entdeckt, wird es gefragt: „Möchtest du das neue Morgenkreiskind sein?“. Ist die Antwort positiv, wird das Schildchen an die Wandleiste gehängt; ist die Antwort negativ, wird ein neues Namensschildchen gezogen. Danach bittet das Morgenkreiskind die Lehrerin, das Protokoll vorzulesen. Es kann sein, dass Unklarheiten, Rückfragen und Änderungswünsche auftauchen. Die Kinder melden sich und werden von der Lehrerin aufgerufen. Es wird geklärt, ob und wie das Protokoll geändert werden soll. Der Morgenkreis endet mit dem Ertönen des Glöckchens.

Die Lehrerin hält im Morgenkreisprotokoll alles Wichtige fest. Zum Protokoll gehören: Das Datum, der Name des Morgenkreiskindes, die Namen der Fehlkinder, eine Zusammenfassung der Kinderbeiträge, der Name des neuen Morgenkreiskindes und der Titel des Liedes, welches das Morgenkreiskind ausgewählt hat. Das Protokoll wird am Ende des Morgenkreises verlesen, unter Umständen wird es noch berichtigt, wenn Kinder mit ihrem Eintrag nicht einverstanden sind. Jeweils ein Satz des Protokolls wird „veröffentlicht“: Das Morgenkreiskind sucht noch „den Satz“ aus, d. h. ein Satz wird markiert und später von der Lehrerin auf ein Karteikärtchen geschrieben und in die „Protokollsatz-Schachtel“ in der Lesecke gelegt.

6.2 Problemkonstellationen des Morgenkreises

Geringes Interesse der Gruppe

In nahezu jeder Klasse gibt es Phasen, in denen das Interesse am Morgenkreis erlahmt. Dies äußert sich entweder in Kreissituationen, die bereits nach wenigen Minuten beendet sind, da sich kein Kind mit einem Beitrag beteiligt oder auch in Erzählrunden, in denen kein Kind dem anderen zuzuhören scheint. Die Lehrerin entscheidet dann nach dem Gespräch mit den Kindern, ob eine Pause eingelegt und in den folgenden Tagen kein Morgenkreis stattfinden wird. Kommt es zu einer Unterbrechung, wird meistens nach wenigen Tagen von Einzelnen der Wunsch geäußert, den Kreis wieder abzuhalten.⁵⁶

Dominantes Verhalten Einzelner

Kinder, die „immer“ etwas zu erzählen haben, können unter Umständen das Erzählklima einer Klasse negativ beeinflussen, da das Forum, welches prinzipiell allen offen steht, dominiert wird und zurückhaltendere Kinder noch passiver werden lässt. Die Lehrerin muss in dieser Situation regulierend tätig werden. Im Einzelgespräch mit dem betreffenden Kind kann - mit Verweis auf das Protokoll als untrüglichen Dokument - dessen Rolle deutlich gemacht und Formen der Veränderung gesucht werden, etwa durch eine Absprache, nach der das Kind für eine gewisse Zeit, z. B. nur einmal pro Woche, einen eigenen Beitrag vortragen darf.

Dominiert die Lehrerin den Morgenkreis durch disziplineloses Verhalten oder fehlende Sensibilität, dann mutiert der Kreis der Kinder in kurzer Zeit zu einem Kreis der Lehrerin.

Stille Kinder

Kinder, die sich im Morgenkreis nicht aktiv beteiligen, sind eigentlich kein Problem, denn das Mitmachen soll absolut freiwillig sein. Gleichwohl muss die Lehrerin zu erspüren versuchen, ob es Kinder gibt, die etwas beitragen möchten, sich jedoch nicht trauen. Dann sind Formen der Ermunterung notwendig.

Störendes Verhalten

Kinder rufen dazwischen, schwätzen oder raufen sich mit dem Nachbarn, fallen vom Stuhl, „müssen“ ungewöhnlich oft zur Toilette gehen. Die Palette des unerwünschten Verhaltens

⁵⁶ Problemsituationen im Morgenkreis sind besonders zu beobachten, wenn die Klassenlehrerin vertreten werden muss bzw. wenn ein häufiger Lehrerwechsel stattfindet.

ist breit. Indes entscheidet sich die Frage, ob etwas als Störung empfunden wird oder nicht, jeweils in der konkreten Situation. Dies bedeutet wiederum, dass die Lehrerin unter Umständen regulierend eingreifen muss. Geht die Störung ausschließlich von einem Kind aus, muss geprüft werden, welche Veränderungen sinnvoll sein können: Überlegungen zur Veränderung der Sitzordnung im Kreis bis hin zu einem anderen Aktivitätsangebot für das betreffende Kind außerhalb des Kreises können als Lösung relevant werden. Wird die Morgenkreissituation durch mehrere Kinder gestört, muss - wie oben bereits ausgeführt - überlegt werden, ob ein Aussetzen der morgendlichen Runde für mehrere Tage in Betracht kommt.

6.3 Beispiel eines Morgenkreisverlaufs

Morgenkreis der Bibergruppe am Montag, dem 3. Juli 1995, in der Zeit von 8.16 Uhr bis 8.36 Uhr.⁵⁷

*Gegen 8.14 h sind bis auf zwei Kinder alle anwesend und beschäftigen sich mit unterschiedlichen Dingen. Während einige bereits mit dem Gestalten ihres Wochenbildes angefangen haben, stehen andere zusammen und erzählen vom Wochenende, eine Gruppe von Jungen vollendet auf dem Bauteppich ein am vergangenen Freitag begonnene Bauwerk. Die Lehrerin, Frau Manske, räumt einige Sachen weg und schreibt zwischendurch das Datum an die Tafel. Herr Purmann betritt das Klassenzimmer und spricht kurz mit der Klassenlehrerin.*⁵⁸

Das Morgenkreiskind beginnt mit den Vorbereitungen für den Morgenkreis von allein oder wird durch ein anderes Kind oder die Lehrkraft dazu aufgefordert.

Herr Purmann geht zu Jana, dem heutigen Morgenkreiskind, und bittet sie mit dem Morgenkreis zu beginnen.

Jana bereitet den Morgenkreis vor: Sie beendet ihr Spiel, trägt ihren Stuhl vor den Morgenkreistisch und nimmt sich das Glöckchen, schlägt es an und greift nach der Schachtel mit den Namensschildern und der Liederschachtel. Sie legt alles unter ihren Stuhl und setzt sich hin.

Die Kinder suchen sich ihren Sitzplatz aus.

Miriam und Nadine setzen sich neben Jana. Miriam rutscht ihren Stuhl nach rechts.

Anna fragt: „Kann ich neben dir sitzen?“

Jana antwortet: „Die beiden sitzen neben mir!“ und zeigt nach links und rechts auf Miriam und Nadine. Sie zieht ihren Stuhl nach rechts und setzt sich neben Anna.

Nadine zieht ihren Stuhl hinterher, sodass die drei wieder zusammen sitzen.

Mehrere Kinder, die noch herumgehen, rufen: „Morgenkreis, Morgenkreis!“

⁵⁷ Es folgt eine kommentierte Transkription eines Videomitschnitts. Die Namen der E1-Kinder sind unterstrichen. Diese Kinder sind in der Untersuchung (zu Beginn des darauffolgenden Schuljahres) E2-Kinder, d. h. sie gehören zur Gruppe der Älteren.

⁵⁸ Mehrfach in der Woche sind die Gruppen der Eingangsstufe phasenweise doppeltbesetzt. So nimmt an diesem Morgenkreis neben der Klassenlehrerin auch Herr Purmann teil. Die Aufgabenteilung für diesen Tag sieht vor, dass Herr Purmann die „Klassenlehrerfunktion“ übernimmt und Frau Manske neben dem Schreiben des Protokolls zwei Kinder besonders beobachtet und danach sich beim Gestalten des Wochenbildes speziell um vier Kinder einer Tischgruppe kümmert.

Die Kinder kommen nacheinander mit ihrem Stuhl und setzen sich hin. Der Lehrer hat seinen Stuhl neben Nadine gestellt, sie hält ihn fest und zeigt damit hinzukommenden Kindern, dass er bereits besetzt ist.

Die Aufgaben des Morgenkreiskindes werden von diesem allein übernommen. Kinder, die noch unsicher sind, bekommen Hilfe und Unterstützung durch andere. Jana kann das Amt souverän ausüben, beteiligt aber ihre Freundinnen Nadine und Anna an ihren Vorbereitungen.

Nadine sucht in der Zwischenzeit eine Karte aus der Liederschachtel heraus.

Anna holt das Protokollbuch und legt es auf den Stuhl der Lehrerin, den sie neben sich hinzieht.

Herr Purmann rückt noch einige Stühle.

Frau Manske nimmt das Protokollbuch und setzt sich auf den Stuhl neben Anna.

Stefan sitzt als letzter, er steht zunächst hinter seinem Stuhl, klettert dann darüber und setzt sich hin.

Dass ein Kind über den Stuhl steigt, ist eigentlich nicht erlaubt, bleibt an diesem Morgen jedoch sowohl von den Kindern als auch von den Lehrkräften unkommentiert.

Jana reicht Herrn Purmann die Schachtel mit den Liederkärtchen, dieser legt sie wieder zurück auf den Morgenkreistisch hinter sich.

Frau Manske schlägt das Protokollbuch auf und trägt das Datum ein.

Herr Purmann legt die Gitarre vor sich auf den Boden.

Wenn alle sitzen, schlägt das Morgenkreiskind ein zweites Mal an das Glöckchen und eröffnet den Morgenkreis mit dem immer gleichen Ritual:

Das Morgenkreiskind nennt das Datum, und das Nennen der Namen beginnt. Diese Aufgabe übernimmt das Leitungskind selbst oder delegiert sie. Um zu klären, ob alle Kinder anwesend sind, schließt sich das Abzählen der Kinder an. Schließlich folgt das gemeinsame Singen eines Liedes, welches das Morgenkreiskind sich ausgesucht hat.

Jana schlägt ans Glöckchen: „Der Morgenkreis fängt an.“

Sie dreht sich herum, um das Datum von der Tafel abzulesen.

An der Tafel steht fälschlicherweise „Montag, 3. Juni 1995“.

Sie liest ab und stutzt: „Heut’ ist Montag, der drit...“

Herr Purmann steht auf, geht zur Tafel und nimmt Schwamm und Kreide.

Jana liest noch einmal : „Heute ist Montag, der dritte“.

Herr Purmann schmunzelt, er legt seinen Zeigefinger auf den Mund und flüstert: „Da ist was...“

Lea ruft: „Juli!“

Mehrere Kinder rufen: „Juli“ und „I“.

Herr Purmann wischt das „n“ weg und schreibt „I“: „Juli“.

Jana wiederholt: „Heute ist Montag, der 3. Juli 1995“.

Herr Purmann setzt sich wieder hin.

Jana fragt: „Wer will die Namen sagen?“

Hanno und Lea melden sich.

Jana ruft: „Hanno!“

Hanno steht auf und geht herum: „Marco, und Kenny, Judith, Peter, Jakob, Jolante, Frau Manske“; er hält einen kleinen Moment inne, führt dann fort: „Anna, Miriam, Jana, Nadine, Lea.“

Er geht an Herrn Purmann vorbei.

Lea ruft dazwischen: „Hier hast du einen vergessen!“ und zeigt auf den Lehrer.

Hanno dreht sich um, zeigt auf Herrn Purmann und sagt: „Pumi,“ zeigt auf Pascal: „Pascal,“ zeigt dann auf Ben: „Ben“

(Lea schaut zu Herrn Purmann und ruft: „Den sieht man, der ist doch groß.“)

Hanno geht weiter: „Stefan, Melissa, Marie, Judith und Deria“ und setzt sich hin.

Nadine und Deria rufen: „Und?“ und schauen zu ihm.

Jana: „Und noch einer!“

Hanno: „Hanno!“

Nach dem Nennen der Namen werden die Kinder gezählt, das Morgenkreiskind beginnt:

Jana sagt: „Eins“ und stößt ihre Nachbarin mit dem Ellbogen an. Nadine fährt fort: „Zwei“, Lea: „Drei“, Pascal: „Vier“ und schaut zu Ben. Dieser reagiert nicht und Pascal ermahnt: „Du bist!“ Ben: „Fünf“, Stefan: „Sechs“, Miriam: „Sieben“, Marie: „Acht“, Judith : „Neun“, Deria: „Zehn“, Hanno: „Elf“, Marco: „Zwölf“, Kenny: „Dreizehn“, Jennifer: „Vierzehn“, Peter: „Fünfzehn“, Jakob: „Sechzehn“, Jolante: „Siebzehn“, Anna: „Achtzehn“, Miriam: „Neunzehn“
Jana schaut in die Runde, Deria, Marco, Anna, Melissa, Marie zeigen mit ausgestrecktem Arm „Zwei!“

Jana schaut in die Runde und stellt fest: „Der Michael fehlt und Sabrina.“

Sie bückt sich und hebt eine Liedkarte auf. Sie zeigt sie hoch und bestimmt: „Wir singen ‘Drei Schweine’!“

Tauchen aus der Sicht der Kinder Probleme auf - unabhängig vom inhaltlichen Verlauf des Morgenkreises - dann melden sie sich mit beiden Händen. Das Morgenkreiskind unterbricht dann in der Regel und nimmt diese Kinder dran.

Lea meldet sich mit zwei Armen, wird aber nicht von Jana gesehen.

Herr Purmann sucht den Liedtext in seiner Liedermappe, nimmt seine Gitarre auf, schlägt die Saiten an und merkt, dass die Gitarre verstimmt ist.

Er sagt: „Momento, Herr Trento“ und stimmt die Gitarre. Er beginnt zu singen und zu spielen: „Drei Schweine ...“

Die Kinder singen mit. Jakob, Kenny, Hanno, Ben und Stefan machen Bewegungen dazu.

Was Kinder als Störung empfinden und artikulieren, ist zum Teil sehr subjektiv: Das vorgetragene Lied wurde auch schon oft als Bewegungslied arrangiert. Dies war heute nicht vorgesehen, es sollte nur gesungen werden.

Am Ende des Liedes melden sich Deria und Lea mit zwei Armen.

Jana ruft Lea auf. Lea: „Ich finde nicht gut, die zwei haben Quatsch gemacht ...“

Herr Purmann wendet sich Lea zu und meint: „Sag’: ‘Du, Ben!’“

Lea: „Der hm ...“, sie schüttelt den Kopf, zeigt auf ihren Nachbarn: „Es war auch noch der Jakob.“

Jana korrigiert: „Pascal!“

Lea: „Pascal, Ben und Stefan haben gestört.“

Ben: „Noch einer!“

Lea: „Ich weiß, aber den mein’ ich jetzt nicht.“

Jana mahnt: „Pst!“

Jakob ist entrüstet: „Was hab’ ich denn gemacht?“

Lea: „Der hat auch schon vorher gestört.“

Nach dem Eröffnungsritual beginnt die Erzähl- und Zeigerunde.

Jana nimmt das Morgenkreistier, den Biber, und beginnt selbst die Erzählrunde.

Jana: „Ich möchte heute was sagen. Hm, ich war auf 'nem Fest, da bin ich auf Splitt aus Stein ausgerutscht, auf Splittstein und da und deswegen kann ich, dürfen die mich in der Pause nicht fangen, weil das noch so weh tut. Ich bin fertig.“

Die Kinder leiten ihren Beitrag ein mit der Formulierung: „Ich möchte etwas sagen.“, um zu erklären, ob sie etwas zeigen, fragen oder erzählen möchten. Sie beenden ihn mit dem Hinweis: „Ich bin fertig.“

Sie reicht den Biber an Nadine weiter.

Nadine: „Ich möchte was sagen. Mama und Papa, die haben gestern das Auto verkauft, da war ich bei Kenny und meine Schwester war bei Oma und Opa, weil Mama nicht da war.

Herr Purmann und Deria melden sich.

Alle Zuhörer können zum Gesagten Stellung nehmen. Die Bemerkungen zu den Beiträgen der Kinder haben unterschiedliche Intentionen: Hier wird eine Frage zum Verständnis gestellt:

Nadine: „Pumi!“

Herr Purmann: „Und habt ihr jetzt kein Auto mehr oder bekommt ihr ein neues oder wollt ihr keines mehr haben?“

Nadine schüttelt den Kopf: „Ein neues, ich weiß noch nicht wann.“

Stellung nehmen bedeutet unter Umständen auch, ein eigenes Thema einzubringen:

Kenny und Stefan melden sich.

Nadine: „Kenny!“

Kenny: „Also wir haben auch unsern Mercedes verkauft und der wird heute abgeholt.“

Nadine: „Stefan!“

Stefan: „Wir haben auch ein neues Auto bekommen.“

Nadine schaut nach links und rechts und gibt den Biber weiter.

Herr Purmann gibt den Biber weiter.

Lea gibt den Biber weiter, Pascal, Ben und Stefan auch.

Das Morgenkreiskind leitet den Morgenkreis und ist für den geordneten Ablauf verantwortlich, es hat jederzeit das Recht, andere Kinder zu ermahnen, wenn seiner Meinung nach eine Störung auftritt.

Ben und Stefan flüstern miteinander.

Jana wendet sich den beiden zu: „Seid bitte leise!“

Ben reicht den Biber an Miriam weiter.

Miriam schaut zu Marie, die neben ihr sitzt.

Miriam: „Ich möchte die Marie fragen: Marie, was hast’n du an der Nase gemacht?“ Marie schaut unter sich und sagt sehr leise: „Da stand ich auf dem Spielplatz, da war’n so zwei Stangen, da hab’ ich eine Rolle gemacht und hab’ mich mit der Nase an der andern Stange gehau’n.“

Jakob ruft dazwischen: „Was?“

Miriam: „Red’ mal’n bisschen lauter, das hat keiner verstanden!“

Marie schaut unter sich und schweigt.

Herr Purmann und Anna melden sich.

Miriam: „Herr Purmann!“

Herr Purmann: „Vielleicht ist die Marie ein bisschen traurig, dass ihr der Unfall passiert ist, könnte das sein? Und will jetzt vielleicht gar nichts mehr erzählen. Ist das so, Marie?“

Marie nickt mit dem Kopf.

Herr Purmann: „Dann sollten wir jetzt auch gar nicht weiter fragen.“

Jakob meldet sich und ruft dazwischen: „Aber, Herr Purmann ...“

Dieser winkt ab: „Ich bin jetzt gar nicht dran.“

Die Rolle des Lehrers im Morgenkreis ist vielschichtig. Er ist nicht nur Teilnehmer, der sich selbst mit Beiträgen und Rückfragen einbringen kann, er ist zugleich auch verantwortlich für die Gesamtsituation, die er mit Sensibilität verfolgen muss.

Miriam reicht den Biber weiter an Marie, Manuela an Jennifer, Jennifer an Deria, Deria an Hanno, Hanno an Marco, Marco an Kenny.

Kenny: „Ich möchte heute was sagen. Ich hab’ gestern von Oma und Opa ein Rennauto gekriegt, mit `nem Frosch drauf und das ist ein Jeep, der kann in Sand fahren. Und der kann auf Stein fahren.“

Ben und Stefan schwätzen miteinander.

Stefan (dazwischen): „Das kann meiner auch.“

Jana schaut zu den beiden: „Seid bitte leise!“

Kenny: „Und ich hab’ noch zwei Motorräder dazu gekriegt, bin fertig.“

Er gibt den Biber weiter an Judith.

Judith: „Vielleicht kommt der Marco heute zu mir, ich bin fertig.“

Sie gibt den Biber weiter an Peter.

Peter gibt ihn weiter an Jakob.

Die Beiträge der Kinder reichen von kurzen, unkommentiert bleibenden Statements bis hin zu Gesprächssequenzen, bei denen die Festlegungen (z. B. Drei-Leute-Regel) durch die Zustimmung des Morgenkreiskindes erweitert oder in der Dynamik der Kommunikationssituation ignoriert werden:

Jakob: „Ich möchte heute was erzählen und zwar, ich gehe heute, äh, ich gehe heute zu Manuelas, äh zu Michael seinem Geburtstag und dann gehen wir schwimmen, vielleicht noch, wenn’s Wetter so gut ist, wie’s jetzt ist, oder vielleicht auch ins Hallenbad, und dann darf ich da auch auf dem Dreier springen. Und die wollen nicht die Verantwortung übernehmen. Und ... „

Miriam und Herr Purmann melden sich.

Jakob: „Herr Purmann!“

Herr Purmann: „Das mit der Verantwortung habe ich nicht verstanden.“

Jakob: „Dass ich da runterspringe und dass mir da was passiert, da wollen die die Verantwortung nicht übernehmen.“

Herr Purmann: „Und deshalb willst du nicht vom Dreier springen?“

Jakob: „Doch, meine Mama, Mama hat gesagt, ich darf und soll sogar vom Dreier springen.“

Pascal ruft dazwischen: „Der Dreier ist geschlossen.“

Deria und Miriam melden sich.

Jakob: „Wenn der Dreier auf ist, ist der Einer auch auf. Ich glaube aber, dass der Zweier zu ist.“

Deria, Miriam und Kenny melden sich.

Jakob schaut in die Runde: „Da nehme ich leider mal ausnahmsweise die Miriam dran!“

Miriam: „Also, wenn der Dreier auf ist, dann ist der Einer auch auf.“

Jakob: „Das hab’ ich doch gesagt. Warum nehm’ ich dich dann dran?“

Miriam: „Ja, aber, wenn der Dreier auf ist, dann springen die meisten vom Dreier als vom Einser.“

Jakob: „Ja, weil das meistens so langweilig ist. So, jetzt nehm' ich leider, leider den Kenny!“

Kenny: „Ich war mit der Mama da im Schwimmbad da im Freibad, weil da gibt's den Dreier und den Einer.“

Jakob: „Ich geh' meistens immer da hin, wo es auch einen Fünfer gibt und 'n Zweier und 'n Dreier.“

Deria und Lea melden sich.

Jakob zu Herrn Purmann: „Darf ich noch einen drannehmen?“

Der Lehrer reagiert nicht, da die Entscheidung, ob noch ein weiteres Kind etwas sagen darf oder nicht, zu diesem Zeitpunkt vom Morgenkreiskind getroffen werden muss.

Das Morgenkreiskind schaut in die Runde, wartet bedächtig: „Ja!“

Jakob: „Hm, Lea!“

Lea: „Der Zweier hat aber immer nicht offen, weil der hat“ (sie deutet mit den Armen den Umriss einer Platte an) „so 'ne dicke, hm, wo man so da abspringt da.“

Jakob: „Das hat der Fünfer auch, da schiebt man nur immer so 'ne dicke Platte raus, 'ne lange Platte schiebt man da raus.“

Lea: „Aber der Zweier, der ist fast nie offen.“

Jakob: „Is' ja auch nicht. So, jetzt kann ich leider, leider keinen mehr drannehmen, ich bin fertig.“

Er gibt den Biber weiter an Jolante, Jolante gibt weiter an Frau Manske, Frau Manske gibt ihn an Anna, Anna an Miriam, Miriam an Jana.

Die Erzählrunde ist beendet, jetzt beginnt das Schlussritual. Zunächst wird geklärt, wer den nächsten Morgenkreis leitet, dann wird das Protokoll vorgelesen, gegebenenfalls gibt es Stellungnahmen bzw. Korrekturen zum Protokoll, danach wird der Morgenkreis durch das Morgenkreiskind beendet:

Jana: „Ich zieh' jetzt das neue Morgenkreiskind.“

Sie bückt sich, legt den Biber zur Seite und nimmt die Schachtel mit den Namenskärtchen hoch. Sie schüttelt die Schachtel, nimmt den Deckel ab, schaut demonstrativ zur Decke, greift mit der rechten Hand hinein und zieht ein Kärtchen. Sie blickt kurz darauf, steht auf, hält das Kärtchen vor sich und geht im Kreis herum, bis zu Marco, dieser liest seinen Namen und meldet sich.

Jana fragt Marco: „Willst du das neue Morgenkreiskind sein?“

Marco: „Ja!“

Jana bringt das Namenskärtchen zur Morgenkreistafel und hängt es auf.

Herr Purmann zeigt ihr die richtige Stelle. Herr Purmann meldet sich.

Alle Beteiligten müssen sich an die geltenden Regeln halten - auch die Lehrkräfte. Jana erkennt, dass der Lehrer eine Anmerkung zum Verlauf des Morgenkreises machen möchte und weist ihn auf das entsprechende Signal hin, erst dann nimmt sie ihn dran:

Jana schaut Herrn Purmann an und hält demonstrativ ihre beiden Hände hoch.

Herr Purmann hebt daraufhin auch noch seinen zweiten Arm hoch.

Jana: „Pumi!“

Herr Purmann: „Ich wollte noch was sagen, Marco. Die äh, dein Kärtchen hängt jetzt bei Mittwoch, weil wir nicht wissen, ob der Michael morgen kommt. Wenn er bis morgen nicht wiederkommt, bist du morgen das Morgenkreiskind.“

Jakob ruft dazwischen: „Herr Purmann, ich will nicht, dass der Peter seinen Daumen in den Mund nimmt.“

Jana zur Lehrerin gewandt: „Frau Manske, lies’ bitte das Protokoll vor!“

Die Lehrerin hält im Protokoll die Beiträge der Kinder fest. Kinder, die mit ihrem Eintrag nicht einverstanden sind, melden sich.

Frau Manske: „Ja. Heut’ ist Montag, der dritte Juli 1995. Jana ist Morgenkreiskind. Hanno nennt die Namen. Es fehlen heute Sabrina und Michael. Wir singen „Drei Schweine“. Jana war auf einem Fest und sie ist ausgerutscht. Nadines Eltern haben gestern das Auto verkauft. (Jana meldet sich.) Miriam fragt Marie, was sie an der Nase gemacht hat. (Nadine meldet sich ebenfalls.) Kenny hat gestern von seiner, von Oma und Opa ein Rennauto bekommen. Judith erzählt, dass Marco heute vielleicht zu ihr kommt. (Kenny meldet sich.) Jakob geht heute zu Michaels Geburtstag und sie gehen vielleicht ins Schwimmbad. Das neue Morgenkreiskind ist Marco.“

Frau Manske schaut in die Runde zu den sich meldenden Kindern: „Jana!“

Jana: „Dass ich auf Splittstein ausgerutscht bin.“

Frau Manske ergänzt im Protokoll: ‘Jana war auf einem Fest und ist auf Splittsteinen ausgerutscht.’

Jakob ruft dazwischen: „Da rutsch’ ich fast jeden Tag aus. Mein Bruder hat sich da nämlich eine Platzwunde wegen Splitt gemacht.“

Frau Manske flüstert ihm zu : „Du bist nicht dran!“

Frau Manske zu Nadine: „Nadine!“

Nadine: „Dass ich da bei Kenny war.“ Die Lehrerin verändert die Stelle im Protokoll, schaut zu Kenny: „Kenny!“

Kenny: „Und dass ich noch zwei Motorräder gekriegt hab.“

Marco halblaut zu ihm: „Das waren zwei Sachen!“

Frau Manske ergänzt und schließt das Protokollbuch. Jana schlägt das Glöckchen: „Der Morgenkreis ist zu Ende, der Lehrerkreis fängt an.“

Mit dem Ende des Morgenkreises übernimmt wieder die Lehrkraft die Leitung des Unterrichts - dies wird am Ende durch das Morgenkreiskind deutlich gemacht.

Protokoll des Morgenkreises vom 3.7.1995 (die Ergänzungen der Kinder sind kursiv, berichtigte Textteile stehen in Klammern):

Montag, der 3. Juli 1995.

Jana ist Morgenkreiskind. Hanno nennt die Namen.

Es fehlen heute Sabrina und Michael. Wir singen „Drei Schweine“.

Jana war auf einem Fest und sie (war) *ist auf Splittsteinen* ausgerutscht.

Nadines Eltern haben gestern das Auto verkauft. *Sie war in der Zwischenzeit bei Kenny.*

Miriam fragt Marie, was sie an der Nase gemacht hat.

Kenny hat gestern von Oma und Opa ein Rennauto *und zwei Motorräder* bekommen.

Judith erzählt, dass Marco heute vielleicht zu ihr kommt.

Jakob geht heute zu Michaels Geburtstag und sie gehen vielleicht ins Schwimmbad.

Das neue Morgenkreiskind ist Marco.

7. Die Untersuchung des Morgenkreisgeschehens

Die Darstellung eines realen Morgenkreisverlaufs (Kapitel 6) macht deutlich, dass die fünf- und sechsjährigen Kinder der Eingangsstufe in diesem Rahmen zu vielfältigen Aktivitäten in unterschiedlichen Handlungs- und Kommunikationssituationen herausfordert werden. Im Folgenden soll nun das Untersuchungsvorhaben konkretisiert werden.

7.1 Die Ziele und Fragestellungen der Untersuchung

Das Untersuchungsziel im geplanten Forschungsvorhaben besteht in einer möglichst reichhaltigen Exploration der konkreten Morgenkreispraxis in heuristischer Funktion. Dies bedeutet, die Aufmerksamkeit zu richten auf

- typische Handlungs- und Kommunikationsformen,
- das Verhalten einzelner Kinder in bestimmten Situationen des Morgenkreises,
- das Verhalten der Lehrerin,
- mögliche Verbindungen zwischen der Lebensgeschichte der Kinder und ihrem Verhalten im Morgenkreis, d. h.:

Es soll der Frage nachgegangen werden, welche Aktivitäts- und Lernpotentiale der Morgenkreis für die Kinder in einer altersgemischten Gruppe Fünf- und Sechsjähriger während der ersten acht Wochen des neuen Schuljahres eröffnet und wie sie genutzt werden. Es soll herausgefunden werden, welchen Grad der Beteiligung die Kinder an dieser Unterrichtsphase zeigen und welches Aktivitätsspektrum sie entfalten. An bestimmten Stellen soll nach den Unterschieden der Geschlechter und denen der zwei Jahrgangsstufen (0. und 1. Klasse)⁵⁹ gefragt werden. Die Rolle der Lehrerin wird dokumentiert und interpretiert. Weiter soll herausgearbeitet werden, wie sich einzelne Kinder in bestimmten Situationen des Morgenkreisgeschehens verhalten und was der Morgenkreis möglicherweise für sie bedeutet. Letzteres wird am Beispiel kontinuierlicher Betrachtung von vier Schülerinnen und Schülern verdeutlicht - jeweils zwei aus der Gruppe der E1-Kinder und zwei aus der Gruppe der E2-Kinder.

⁵⁹ Die Bezeichnung für die beiden Jahrgangsgruppen in den Eingangsstufenschulen lautet „E1“ für die Fünfjährigen (0. Schuljahr) und „E2“ für die Sechsjährigen (1. Schuljahr).

Die Fragestellungen im Einzelnen sind:

1. Welchen Grad der Beteiligung zeigen die Kinder am Morgenkreisgeschehen?
2. Mit welchen Themen bringen sie sich im Morgenkreis ein?
3. Wie setzt sich die Gruppe mit den Themen einzelner Kinder auseinander?
4. Welche metakommunikativen Aktivitäten entwickeln die Kinder im Gesamtverlauf des Morgenkreises?
5. Wie üben die Kinder die Leitungsfunktion als Morgenkreiskind aus?
6. Welche Rolle hat die Lehrerin im Morgenkreis?
7. Wie agieren einzelne Kinder im Morgenkreis?

7.2 Das methodische Vorgehen

7.2.1 Die Anlage der Untersuchung als Einzelfallstudie

Der Morgenkreis wird als bedeutendes Element im Rahmen des Offenen Unterrichts angesehen. In zahlreichen Praxisempfehlungen werden seine positiven Implikationen hervorgehoben (vgl. Kapitel 4.2). Die Autoren beziehen sich dabei auf einzeln beobachtete oder vermutete Wirkungen - systematisch erhobenes Material fehlt bislang allerdings (vgl. Kapitel 5).

„Neue Erkenntnisse werden nur durch die heuristische Verwendung der Methoden erzeugt. (...) Entdeckende Forschung ist also kritisch: Nicht kritisierend von einem wie auch immer begründeten Standpunkt aus, sondern kritisch durch den Fortgang des Entwicklungsprozesses selbst“ (Kleining 1991, S. 15). In diesem Sinne verfolgt das Methodenarrangement heuristische Interessen. Die Methodenwahl muss dem Gegenstand und Erkenntnisinteresse entsprechen. Wie oben bereits ausgeführt, ist der Forschungsstand zum Morgenkreis bisher unzureichend, sodass eine Annäherung an seine Wirklichkeit mit empirischen Methoden nicht auf festgefügte theoretische Konzepte und bewährte Untersuchungsverfahren zurückgreifen kann. Vielmehr geht es darum, eine im Falle Vollmarshausen modellartig entwickelte und mehrjährig erprobte Form zu untersuchen. Dafür eignen sich in erster Linie qualitative Verfahren, weil sie am ehesten der explorativen, theoriegenerierenden Intention des Vorhabens angemessen sind.

Für fundierte Aussagen benötigt man Aufschluss über reale Morgenkreisverläufe. Diese sind nur über die Beobachtung tatsächlichen Geschehens zu erhalten. Die vorliegende Untersuchung hat daher den Charakter einer Beobachtungsstudie. Sie muss sich angesichts der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes auf einen exemplarischen Ausschnitt der Morgenkreispraxis beschränken. Da das Feld noch unerschlossen ist, konnte keine Vergleichsuntersuchung oder quasiexperimentelle Untersuchung (vgl. Lamnek 1995a, S. 117 f.) durchgeführt werden. Vielmehr musste es zunächst um die Entdeckung der relevanten Faktoren und ihrer Wirkungsprozesse im Untersuchungsfeld gehen. Um Entwicklungsprozesse erfassen und dokumentieren zu können, bot sich eine Einzelfallstudie über einen längeren Zeitraum in einer Eingangsstufenklasse der Schule Vollmarshausen mit ihrer charakteristischen und exemplarischen Praxis an.

Die angestrebte längerfristige Beobachtung ließ sich am besten durch eine Gesamtaufzeichnung der Morgenkreisverläufe mit Video gewährleisten. So konnte das komplexe Morgenkreisgeschehen aufgezeichnet und später transkribiert werden.⁶⁰ Ergänzend kommen noch Daten aus offener, unsystematischer teilnehmender Beobachtung einer Studentin hinzu, sowie die von der Lehrerin angefertigten „Morgenkreis-Protokolle“ sowie zusätzliche Informationen, über die ich selbst als intimer Kenner der Gesamtsituation verfügte.

7.2.2 Die Einzelfallstudie im Rahmen qualitativer Sozialforschung

„Bei (Einzel-) Fallstudien werden besonders interessante Fälle hinsichtlich vieler Dimensionen und zumeist über einen längeren Zeitraum hinweg beobachtet (bzw. befragt, inhaltsanalytisch ausgewertet) beschrieben und analysiert. Untersuchungseinheiten können nicht nur einzelne Personen sein, sondern auch Personengruppen oder -klassen, ökologische Einheiten oder kulturelle Aggregate. Fallstudien - und in besonderem Maße Einzelfallstudien - dienen in erster Linie *explorativen* Zwecken: ein Gegenstandsbereich der sozialen Realität soll möglichst umfassend deskriptiv aufgearbeitet werden, um im Anschluß daran empirisch begründbare theoretische Konzepte, Theorien, Hypothesen entwickeln zu können“ (Kromrey 1986, S. 320). Da „möglichst alle für das Untersuchungsobjekt relevanten Dimensionen in die Analyse einzubeziehen“ sind, „ist die Fallstudie - schon von ihrem Anspruch her - zumeist *multimethodisch* anzulegen“ (Lamnek 1995b, S. 5).⁶¹

Die vorliegende Fallstudie versteht sich jedoch auch als eine pädagogische Studie. Nach Binneberg ist pädagogische Kasuistik „*die methodische Kunst, eine Fallbeobachtung in eine Falldarstellung zu überführen und sie mit einer Fallanalyse zu verbinden*. Eine pädagogische Fallstudie besteht demnach aus drei Größen, die erst in ihrem Zusammenwirken das Ganze einer Fallstudie ausmachen: erstens der Fallbeobachtung: der Wahrnehmung und Betrachtung dessen, was der Fall ist; zweitens der Falldarstellung: der Beschreibung von Abläufen und Situationen, von Vorgängen und Begebenheiten, die den Fall ausmachen; drittens der Fallanalyse: der Analyse von Merkmalen und der

⁶⁰ Wie weiter unten ausgeführt wird, gab es in den zurückliegenden Jahren zahlreiche eigene Versuche, eine dem Untersuchungsgegenstand angemessene Beobachtungsmethode zu entwickeln.

⁶¹ Die so reklamierte Anwendung verschiedener Methoden auf den selben Untersuchungsgegenstand („Methodentriangulation“) wird für das geplante Forschungsvorhaben mit Blick auf die Datengrundlage vorgestellt (vgl. Kap. 7.5).

Formulierung von Zusammenhängen, die sich aus dem Fall ergeben“ (Binneberg, 1985, S. 775).

Die Auswertung der verschiedenen Daten mündet - ausgehend von einer Quasi-Statistik zur Untermauerung der Prägnanz aller folgenden qualitativen Aussagen - in unterschiedliche Bereiche der Deskription, Interpretation und „dichten Beschreibungen“, die in die Nähe ethnologischer Feldforschung zu rücken wäre.

7.2.3 Die Erforschung der eigenen Praxis als Herausforderung

Die Fallbeobachtung, Falldarstellung und Fallanalyse beziehen sich in der vorliegenden Studie auf die Schule, deren pädagogisches Konzept ich als Forschender maßgeblich mitgestaltet habe, auf eine Klasse, in der ich selbst zeitweise unterrichtete. Auf diesem Hintergrund erscheint es notwendig, zunächst die Rolle des forschenden Lehrers⁶² allgemein zu betrachten und die daraus erfolgten konkreten Entscheidungen für die Durchführung dieses Forschungsvorhabens darzustellen.

Bereits in der Einleitung wurde auf die Problematik hingewiesen, dass der Autor nicht nur Forscher, sondern zugleich auch Entwickler und Verfechter des Konzepts ist und durch sein Eingebundensein als Lehrer der Untersuchungsgruppe (vgl. 7.4.2) nicht die Distanz des externen Forschers besitzt. Die Nähe des forschenden Lehrers zum Untersuchungsfeld stellt eine besondere Herausforderung dar.

Annedore Prengel sieht entscheidende Vorteile darin, wenn Lehrer zu Forschern ihrer eigenen Praxis werden, wenn „Personen, die selbst Teil des Feldes sind, aus Positionen mit Innenperspektive Elemente ihrer konkreten Arbeitssituation“ untersuchen (Prengel 1997, S. 600). Im Rahmen von „Praxisforschung“, die sie parallel zur Forschung von externen Erziehungswissenschaftlern sieht, können ihrer Meinung nach „*allgemeine* Lehrpläne und Richtlinien sowie wissenschaftlich abgesicherte Ergebnisse über die *allgemeinen* Voraussetzungen des Lernens ... *nur* dann für Bildungsprozesse Bedeutung erlangen, wenn sie auf das *je konkrete* Feld mit *je einzigartigen* Personen in *je einzigartigen* Situationen bezogen werden. PraktikerInnen sind frei und verantwortlich dafür, sowohl selbst zu untersuchen, wie die sozialökonomischen Lernsituationen beschaffen sind, unter anderem, wie sie selbst Lernprozesse beeinflussen, und wie Personen, mit denen sie arbeiten, lernen, als auch eigene Konzepte zu erfinden und ihre Wirkungen zu überprüfen“ (ebd.). Prengel

⁶² Da es sich bei dem Forschenden um den Autor handelt, wird - im Gegensatz zu den übrigen Kapiteln der Arbeit - in diesem Abschnitt die männliche Form „Lehrer“ verwandt.

bewertet diese Art der Praxisforschung als „notwendig, ja unersetzlich“ (Prengel 1997, S. 601).

Diese optimistische Sicht bedarf m. E. jedoch noch einer genaueren Betrachtung: Der externe Forscher kann sich seinem Untersuchungsfeld unvoreingenommen nähern - als Beobachter. Auch er wird zwar eine wie auch immer subjektiv geprägte Sicht entwickeln - sie ist aber zugleich getragen von einer gewissen Distanz den Kindern gegenüber. Im Gegensatz zu ihm handelt der forschende Lehrer mit seiner intimen Kenntnis der Gesamtsituation aktiv als Erziehender auf dem Hintergrund einer längerfristigen Erfahrung mit den Kindern, zu der auch eine je spezifische Rollenwahrnehmung und -festlegung gehören. Während der externe Forscher temporär begrenzt in Verbindung mit den Kindern tritt und seine Ergebnisse relativ folgenlos für die Betroffenen sind, ist der Lehrer als Forscher durch seine institutionelle Rollendefinition für die Schulkarriere seiner Kinder zuständig und trifft letztlich Entscheidungen, mit denen Chancen für das Erwachsenenleben eröffnet oder verstellt werden. Dies kann die Sicht des Lehrers beeinträchtigen und damit zugleich seine Haltung als Forscher unbewusst beeinflussen. Geklärt werden muss daher die Frage, wie viel Involviertsein, Distanz und Nähe zum pädagogischen Feld Praxisforschung verträgt bzw. wie die Rolle des forschenden Lehrers, der seine *eigene* Praxis untersucht, gefasst werden kann und welche „Sicherungsmechanismen“ eingeplant werden müssen.

Bei Licht betrachtet ist die hier beschriebene Rolle des Lehrers mehrfach definiert als Entwickler und Vertreter/Verfechter des Konzepts vor der Öffentlichkeit als Schulleiter, d. h. vor Eltern, Kollegium, Schulverwaltung und politischen Gremien, was (un)bewusst die Wahrnehmung prägt und unmittelbar mit Tätigkeiten und Beobachtungen verbunden ist. Dieses Dilemma lässt sich nicht ganz auflösen, wohl aber in einer weitgehend transparenten und rationalen Weise handhaben, so dass der Weg der Erkenntnisgewinnung nachvollziehbar und damit auch kritisierbar wird. Das interpretative Vorgehen bei der Bearbeitung der Daten ist - wie jedes hermeneutische Verfahren - ohnehin auf Sinnkonstruktion im Dialog angewiesen und insofern der Kontrolle des Lesers zugänglich.

Bei der hier vorgestellten Studie wird versucht, die Auswirkungen der Funktionsüberschneidung des forschenden Subjekts und seine daraus resultierende, spezifische Einbindung in das Feld durch das methodische Arrangement zu minimieren.

Alle der Arbeit zugrunde liegenden Beobachtungen liegen in Protokollform vor (als Transkriptionstext, Mitschrift der Lehrerin oder eigene schriftliche Notizen nach Elterngesprächen und Beobachtungen einzelner Kinder usw.). Die Erstellung sämtlicher Transkriptionstexte und die Interpretationen des gesamten Materials wurden mit den beteiligten Lehrerinnen und jeweils mitarbeitenden studentischen Hilfskräften überprüft. Eine weitere ausschnittshafte Außenkontrolle erfolgte durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Graduiertenkollegs Kassel, mit denen das Material in den verschiedenen Stadien seiner Bearbeitung mehrfach diskutiert wurde. So gab es auf verschiedenen Ebenen mit Gesprächspartnern, die jeweils eine unterschiedliche Nähe zum Forschungsfeld hatten, Kontrollinterpretationen. Auf diese Weise wurde versucht, mit dem Problem der „blinden Flecken“ umzugehen. Dabei ist klar, dass das ambivalente Spannungsverhältnis zwischen der Verpflichtung für die Praxis bei gleichzeitiger Verantwortung für die Forschung zwar verdeutlicht, aber nicht abgeschafft wird. Andererseits ist - wie bereits betont wurde - die Vertrautheit mit dem Feld eine unentbehrliche Voraussetzung insbesondere für eine sachgerechte und pädagogisch perspektivenreiche Auswertung der Daten.

7.3 Der Plan der Untersuchung

Der Morgenkreis in der Schule Vollmarshausen ist eine Situation hoher Kommunikations- und Interaktionsdichte. Zunächst soll das komplexe Gefüge dieser besonderen Unterrichtssituation in seinen verschiedenen Dimensionen dargestellt werden, um die zeitlichen, inhaltlichen und perspektivenbezogenen Ebenen sichtbar zu machen. Sodann folgt die methodische Erläuterung und Begründung für die Durchführung der Datenerhebung:

1. Das Verfahren für die Aufnahme von Morgenkreisverläufen anhand von Videomitschnitten und deren quantitative und qualitative Analyse. Zur Verdeutlichung des Vorgehens wird der oben beschriebene Morgenkreisverlauf vom 3.7.1995 nachfolgend unter 7.3.2 ein zweites Mal präsentiert, jedoch unter Berücksichtigung der gefundenen Kriterien für die quantitative und qualitative Analyse.
2. Abschließend werden noch weitere bei der Untersuchung zu berücksichtigende Daten genannt: die Morgenkreisprotokolle der Lehrerin und das Kontextwissen des Forschers, der zugleich auch als Lehrer im Untersuchungsfeld tätig war.

7.3.1 Die Struktur des Untersuchungsgegenstandes

Der Morgenkreis ist eine „standardisierte Situation“ (Weigert 1991, S. 214) in der Eingangsstufe gliedert er sich in seinem formalen Ablauf in vier Phasen:

1. Phase	Konstituierung der Kreissituation
2. Phase	Eröffnung des Morgenkreises
3. Phase	Forum der Kinder
4. Phase	Schlussritual

Die „Konstituierung der Kreissituation“ bedeutet, dass das Morgenkreiskind „das Wort erhält“, d. h. es trifft die Vorbereitungen und läutet zur gemeinsamen Runde, dem Kreis der Kinder.

Die „Eröffnung des Morgenkreises“ umfasst die durch einen festgelegten Ablauf geprägte gemeinsame Einstimmung auf die Erzähl- und Zeigerunde. Das „Forum“ der Kinder, die eigentliche Erzähl- und Zeigerunde, stellt den Mittelpunkt des Morgenkreises dar. Im „Schlussritual“ wird der Morgenkreis nachbereitet und die Lehrerin „erhält das Wort zurück“ und erklärt den weiteren Verlauf des Unterrichtsvormittags.

Mit dem Übergang in die Kreissituation bis zu ihrer Auflösung kommt es während des gesamten Morgenkreisgeschehens zu einer Reihe von Handlungs- und Kommunikationssituationen, die im Folgenden charakterisiert werden sollen.

Es lassen sich drei Ebenen unterscheiden, die sich für die Beteiligten während des chronologischen Ablaufs der morgendlichen Runde unterschiedlich darstellen.

Die primären Aktivitäten beinhalten *Aktionen* sowohl des Morgenkreiskindes als auch der teilnehmenden Kinder und der Lehrerin. Zum Beginn des Morgenkreises sind diese Aktivitäten an das Morgenkreiskind gebunden (zum Morgenkreis läuten, das Datum nennen etc.), dann gehen sie in der Erzähl- und Zeigerunde an die anderen Kinder und die Lehrerin über (sich mit einem Beitrag beteiligen), wechseln am Ende wieder zum Morgenkreiskind (klären, wer neues Morgenkreiskind wird) und zwischenzeitlich zur Lehrerin, die das Protokoll vorliest. Ohne primäre Aktivitäten kann der Morgenkreis nicht stattfinden.

Die sekundären Aktivitäten beziehen sich auf *Reaktionen* der teilnehmenden Personen: Während des Eröffnungsrituals geht es dabei um das Mitwirkenwollen beim Klären der Anwesenheit von Kindern; in der Erzähl- und Zeigerunde um den Wunsch, zu Beiträgen anderer Kinder etwas anmerken zu wollen, und während des Schlussrituals um Anmerkungen zum Protokoll. Die sekundären Aktivitäten weisen auf die Anteilnahme der Gruppe hin: Gibt es Reaktionen der Beteiligten, dann kommt es zu einem Gespräch, zu einer Klärung. Gleichwohl kann der Morgenkreis - zumindest phasenweise - auch ohne sie funktionieren. Morgenkreise mit einem geringen Grad sekundärer Aktivitäten können auch als „Berichtskreise“, solche mit einem hohen Grad als „Gesprächskreise“ definiert werden.

Die tertiären Aktivitäten sind *metakommunikative Interventionen*. Zur Sicherung der Kreissituation gehört die Beachtung grundlegender Regeln der Kommunikation und Formen des Umgangs im Miteinander ebenso wie die jeweils in der Gruppe geltenden Morgenkreisregeln, z. B.: Die Stühle müssen so gestellt sein, dass sich alle Anwesenden sehen können. Wer zu leise spricht, kann nicht verstanden werden. Jemand, der sich mit seinem Nachbarn streitet, kann nicht zuhören. Ruft die Lehrerin einfach dazwischen, missachtet sie die Absprachen.

Tertiäre Aktivitäten können während des gesamten Verlaufs des Morgenkreises entfaltet werden - vom Morgenkreiskind, von den übrigen Kindern, von der Lehrerin.

Bei Störungen zu intervenieren, ist im schulischen Rahmen üblicherweise Aufgabe der Lehrerin. Durch das spezifische Arrangement des Morgenkreises sind alle Beteiligten aufgefordert und berechtigt, dann zu intervenieren, wenn sie die Kommunikationssituation beeinträchtigt oder gefährdet sehen. Werden die tertiären Aktivitäten nicht nur von den Erwachsenen, sondern von den Kindern selbst situationsangemessen eingebracht, dann haben die Kinder bereits ein Bewusstsein von Gesprächskultur entwickelt.

In Abhängigkeit von der jeweiligen Rolle stellt die Morgenkreissituation für das Morgenkreiskind, die anderen Kinder und die Lehrerin einen anderen Aktivitätsrahmen dar. Dies soll im Folgenden veranschaulicht werden:

Die Aktivitäten des Morgenkreiskindes:

	Aktionen der Kinder/ der Lehrerin	Reaktionen der Kinder/ der Lehrerin	Metakommunikatives Verhalten der Kinder/ der Lehrerin
Konstituierung	die Leitung übernehmen, den Kreis vorbereiten, zum Kreis läuten		auf das richtige Stellen des Stuhlkreises achten
Eröffnung	den Morgenkreis eröffnen, Datum, Namen, Anwesenheit klären, Lied; Kinder dazu aufrufen		die Kinder/Lehrerin auf Morgenkreisregeln hinweisen
Forum	erzählen, zeigen, vorführen, vorspielen, fragen die Kinder/die Lehrerin für Bemerkungen zum eigenen Beitrag oder Hinweisen zum Gesamtverlauf aufrufen	zum Erzählkind/ zur Lehrerin melden und Bemerkungen, Rückfragen, Ergänzungen etc. äußern	die Kinder/Lehrerin auf Formen des Miteinanders hinweisen die Kinder/Lehrerin auf Regeln der Kommunikation hinweisen
Schlussritual	neues Morgenkreiskind aussuchen, Protokoll vorlesen lassen, Kreis beenden, die Leitung der Lehrerin übergeben	zur Lehrerin melden bei Anmerkungen zum Protokoll	
	primäre Aktivitäten	sekundäre Aktivitäten	tertiäre Aktivitäten

Das Morgenkreiskind richtet den Morgenkreis ein, leitet und beendet ihn, es erteilt das Wort im Eröffnungs- und Schlussritual, klärt, welches Kind den Kreis am nächsten Tag leitet. Es ruft auch Kinder oder die Lehrerin auf, wenn diese sich mit beiden Händen zum Gesamtverlauf melden (primäre Aktivitäten). Am Forum kann das Morgenkreiskind passiv oder aktiv teilnehmen, d. h. es kann sich als Zuhörer auch für Anmerkungen zu einem Beitrag anderer melden (sekundäre Aktivitäten).

Wer den Kreis leitet, kann jederzeit intervenieren, falls Störungen auftauchen (tertiäre Aktivitäten).

Die Aktivitäten der teilnehmenden Kinder:

	Aktionen der Kinder/ der Lehrerin	Reaktionen der Kinder/ der Lehrerin	Metakommunikatives Verhalten der Kinder/ der Lehrerin
Kon- stituierung		dem Morgenkreiskind bei den Vorbereitungen helfen, in den Kreis kommen	zum Morgenkreiskind melden und
Eröffnung	bei Datum, Name, Spiellied mitwirken	zum Morgenkreiskind melden, um Datum, Namen zu nennen, beim Spiellied mitzumachen, dem Morgenkreiskind helfen zu dürfen	die Kinder/Lehrerin auf Morgenkreisregeln aufmerksam machen zum Morgenkreiskind melden
Forum	erzählen, zeigen, vorführen, vorspielen, fragen die Kinder/Lehrerin für Bemerkungen aufrufen	zum Erzählkind/ zur Lehrerin melden und Bemerkungen, Rückfragen, Ergänzungen etc. äußern dem Morgenkreiskind helfen	und die Kinder/Lehrerin auf Formen des Miteinanders hinweisen zum Morgenkreiskind melden und die Kinder/Lehrerin
Schluss- ritual	neues Morgenkreiskind werden, der Lehrerin zuhören	zur Lehrerin melden und Ergänzungen zum Protokoll machen, dem Morgenkreiskind helfen	auf Regeln der Kommunikation hinweisen
	primäre Aktivitäten	sekundäre Aktivitäten	tertiäre Aktivitäten

Die teilnehmenden Kinder erzählen, zeigen, fragen oder tragen in der Erzähl- und Zeigerunde etwas vor; wenn sie sich selbst melden und aufgerufen werden, dann wirken sie bereits im Rahmen des Eröffnungsrituals mit oder im Schlussritual, wenn sie das Amt des neuen Morgenkreiskindes übernehmen/ablehnen (primäre Aktivitäten).

Die teilnehmenden Kinder helfen bei den Vorbereitungen und melden sich zum Morgenkreiskind (während des Eröffnungsrituals, um mitwirken zu können), zum Erzählkind (im Rahmen des Forums für Bemerkungen etc.) und zur Lehrerin (um Anmerkungen zum Protokoll zu machen) und werden jeweils aufgerufen oder nicht berücksichtigt (sekundäre Aktivitäten).

Während des gesamten Morgenkreisgeschehens können sie sich zum Morgenkreiskind melden, um Anmerkungen zum Verlauf zu machen (tertiäre Aktivität).

Die Aktivitäten der Lehrerin:

	Aktionen der Kinder/ der Lehrerin	Reaktionen der Kinder/ der Lehrerin	Metakommunikatives Verhalten der Kinder/ der Lehrerin
Konstituierung	Morgenkreiskind auffordern	in den Kreis kommen	die Konstituierung des Stuhlkreises sichern
Eröffnung	Protokoll schreiben	zum Morgenkreiskind melden und den Ablauf klären helfen	zum Morgenkreiskind melden und Kinder auf Morgenkreisregeln hinweisen
Forum	erzählen, zeigen, vorführen, vorspielen, fragen Kinder für Bemerkungen aufrufen Protokoll schreiben	zum Erzählkind melden und Bemerkungen, Rückfragen, Ergänzungen etc. äußern Fragen zum Schreiben des Protokolls	zum Morgenkreiskind melden und Kinder auf Formen des Miteinanders hinweisen zum Morgenkreiskind melden und Kinder auf Regeln der Kommunikation hinweisen
Schluss-ritual	Protokoll schreiben, vorlesen, ergänzen, ändern die Leitung der Gruppe übernehmen	Erörterungen zum Protokoll	intervenieren den Kreis unterbrechen
	primäre Aktivitäten	sekundäre Aktivitäten	tertiäre Aktivitäten

Die Lehrerin begleitet und sichert die Konstituierung des Kreises, dann gibt sie ihre Leitungsfunktion an das Morgenkreiskind ab und wird gleichberechtigte Teilnehmerin. Sie übernimmt das Führen des Protokolls und beteiligt sich aktiv oder passiv am Forum der Kinder (primäre Aktivitäten).

Die Lehrerin meldet sich, um bei Problemen während des Eröffnungsrituals zu helfen. Sie meldet sich zu Stellungnahmen bei Kinderbeiträgen und wenn Rückfragen beim Schreiben des Protokolls auftauchen (sekundäre Aktivitäten).

Die Lehrerin meldet sich - wie die Kinder - wenn es Störungen im Gesamtverlauf gibt, beim Morgenkreiskind. Sie hat die Gesamtverantwortung und ist in letzter Konsequenz für

die Sicherung der Kreissituation verantwortlich. Dies bedeutet, dass sie unter Umständen intervenieren und den Verlauf des Morgenkreises unterbrechen muss (tertiäre Aktivitäten).

7.3.2 Die Gewinnung der Daten

In der Untersuchung werden unterschiedliche Daten berücksichtigt: Transkripte von Videoaufnahmen von Morgenkreisverläufen, Morgenkreisprotokolle, die von der Lehrerin angefertigt wurden sowie das Kontextwissen des Autors, der zeitweise auch als Unterrichtender in der Untersuchungsgruppe tätig war.

7.3.2.1 Unterrichtsbeobachtung

Es wurde nach einer geeigneten Methode gesucht, das komplexe Handlungs- und Kommunikationsgeschehen des Morgenkreises aufzunehmen. Erste eigene Recherchen Mitte der achtziger Jahre beschränkten sich auf die Sichtung und Auswertung von Morgenkreisprotokollen aus dem Unterricht der Lehrkräfte der Grundschule Vollmarshausen. Mit diesen zweifelsohne wichtigen Dokumenten konnte jedoch nur ein Teilaspekt des Morgenkreisgeschehens erfasst werden (vgl. Purmann 1993a).

Es war nicht leicht, ein geeignetes Verfahren zur Erfassung des komplexen Handlungs- und Kommunikationsgeschehens im Morgenkreis⁶³ durch Beobachtung zu entwickeln. Eine passende Form wurde erst nach einer Reihe von Versuchen gefunden: Die Aufzeichnung des Morgenkreises mit einer fest installierten Videokamera aus der Vogelperspektive, ergänzt durch zusätzliche Beobachtungen, erwies sich schließlich als praktikabel.

Der Einsatz audiovisueller Hilfsmittel zur Beobachtung wird in der Sozialforschung seit Jahren genutzt.⁶⁴ Heiner Ellring konstatiert, dass „Ton- und Video-Cassettenrecorder als Speichermedien und Instrumente der Verhaltensbeobachtung“ heute zur „Grundausrüstung von Psychologen, Ethologen und Ethnologen bei jeder Art von Feldforschung“ gehören (Ellring 1991, S. 203). Er bezeichnet den Einsatz audiovisueller Medien als „eine Art teilnehmender Beobachtung“ (ebd.). Herbert Altrichter sieht die Vorteile einer audiovisuellen Aufzeichnung von Unterricht darin, dass „Bild und Ton sofort nach der Aufnahme zur Wiedergabe zur Verfügung stehen und synchron in realer Zeit ablaufen“ und

⁶³ Ein Versuch, die Komplexität des kommunikativen Handelns grafisch darzustellen, findet sich in: Purmann 1997, S. 88

⁶⁴ Durch die TIMSS-Video-Studie hat das Verfahren der Videoaufzeichnung von Unterricht in letzter Zeit besondere öffentliche Aufmerksamkeit gefunden (vgl. Baumert/Lehmann 1997, S. 216 ff.).

dadurch eine „relativ ganzheitliche Rekonstruktion der aufgenommenen Situation“ möglich wird. Wenngleich diese durch die Kameraperspektive eingeschränkt bleibt, können „Bedingungen und Auswirkungen bestimmter Ereignisse deutlicher sichtbar gemacht werden als durch andere Methoden“ (Altrichter 1994, S. 124). Jörg Voigt hebt hervor, dass durch die technische Dokumentation von Unterricht flüchtiges Verhalten festgehalten werden kann.

„- Bei den Unterrichtsaufnahmen ist man nicht mehr wie der freie Beobachter dem unwiederbringlichen Fluß der Ereignisse ausgesetzt. Man kann sich von seinen ersten spontanen Interpretationen der Geschehnisse distanzieren und sich durch mehrmaliges Anschauen der Bänder von der Befangenheit in seinen routinierten Deutungsmustern lösen.

...

- Die Veröffentlichung von Niederschriften der Aufnahmen erlaubt den Lesern einer Unterrichtsanalyse, die Interpretationen des Forschers nachzuvollziehen und zu kritisieren“ (Voigt 1997, S. 787 f.).

Die Suche nach einer geeigneten Methode zur Unterrichtsbeobachtung war - wie oben bereits ausgeführt wurde - zunächst nicht theoriegeleitet, sondern durch Experimente bestimmt, daher mussten Umwege in Kauf genommen werden.

Bei ersten Vorüberlegungen zu diesem Forschungsvorhaben im Schuljahr 1989 erwiesen sich Versuche, das vielschichtige Geschehen während des Morgenkreises schriftlich zu dokumentieren, als unbefriedigend, da jeweils nur ein Teil der Äußerungen wörtlich festgehalten werden konnte.

Tonbandmitschnitte

Als nächstes wurde versucht, Tonbandmitschnitte anzufertigen. Konnte bei der schriftlichen Notation nur ein Bruchteil aufgenommen werden, so zeigte sich bei der Auswertung von Tonbandaufnahmen ein zum Teil unentwirrbares Gemisch aus Schüleräußerungen und Störgeräuschen, welches nur eine sehr begrenzte Verwendbarkeit erlaubte. Durch den Einsatz von zwei Richtmikrofonen konnten die verbalen Äußerungen zwar besser identifiziert werden, allerdings wurde dabei schnell deutlich, dass die Erfassung des Handlungs- und Kommunikationszusammenhangs ergänzender Informationen über das nonverbale Verhalten der Beteiligten bedarf. Die Aufnahme ermöglichte z. B. keine Aussage über die Beteiligung der Kinder, die sich meldeten, aber nicht aufgerufen wurden.

Videoaufnahmen mit einer Handkamera im Kreis

Erfolgreicher als die Aufzeichnungen mit einem Tonbandgerät waren hingegen Aufnahmen mit einer Videokamera. Die Arbeit mit einer Handkamera *im* Kreis⁶⁵ ermöglichte relativ gute Aufnahmen einzelner Teilnehmer. Es konnte jedoch immer nur ein Kreisausschnitt gefilmt werden. Darüber hinaus beeinträchtigte dieses Vorgehen den Verlauf des Morgenkreises, da sich Einzelne ablenken ließen.

Videoaufnahmen mit einer externen Stativ-Kamera

Erst durch den Einsatz einer Kamera, die *außerhalb* des Kreises stand, konnten die oben beschriebenen Nachteile beseitigt werden. Eine VHS-Kamera⁶⁶ wurde auf einem Stativ montiert und vor der Fensterfront in Position gebracht. Die Aufnahmen gelangen ohne Störungen für die Kinder, erfassten jedoch auf Grund des geringen Abstandes nur etwa fünfzig Prozent des Kreises und bedurften der Kameraführung während der Aufzeichnung. Das Stativ musste unmittelbar nach dem Morgenkreis entfernt werden, da es die Bewegungsfreiheit der Kinder beeinträchtigte. Dies bedeutete, dass die Kamera täglich neu aufgebaut und eingestellt werden musste.

Videoaufnahmen mit festinstallierter externer Kamera aus der Vogelperspektive

Um einen größtmöglichen Erfassungswinkel zu erhalten, wurde die Kamera schließlich im Klassenraum der Untersuchungsgruppe seitlich der Fensterfront unterhalb der Zimmerdecke positioniert. Sie wurde in einer Höhe von etwa 2,90 m fest angebracht. Ein externes Mikrofon wurde in der Mitte des Stuhlkreises von der Decke herabgelassen auf eine Höhe von ca. 2,20 m. Die Kamera war so aufgestellt, dass etwa zwei Drittel der Kinder von vorn bzw. der Seite und das Morgenkreiskind, welches in der Regel neben dem Morgenkreistisch saß (neben der Tafel), zu sehen waren.⁶⁷

⁶⁵ Entsprechende Aufnahmen entstanden im Schuljahr 1992/93 in Klasse 3.

⁶⁶ Eine festinstallierbare VHS-Kamera stand ab Ostern 1995 zur Verfügung. In der Zeit von April bis Juli 1995 wurden ca. acht Probeaufnahmen in der späteren Untersuchungsklasse durchgeführt. Die Beobachtungsstudie wurde von August bis Oktober 1995 arrangiert.

⁶⁷ Sowohl die Schuladministration als auch die Lehrkräfte und die Eltern wurden im Vorfeld der Untersuchung über das Vorhaben informiert. Die im Januar 1995 beantragte Genehmigung zur Durchführung wurde von der Schulverwaltung positiv beschieden. Die Eltern der Kinder, die in die Voruntersuchung bzw. in die Hauptuntersuchung einbezogen waren, zeigten sich ebenfalls

Aufnahmepraxis

Die Kamera wurde während der Gleitzeit von mir selbst oder der Klassenlehrerin an- und abgeschaltet und lief dann bis zur Pause, damit sich die Kinder nicht durch das Hantieren an der Apparatur gestört fühlten. Somit wurden ein Teil der Gleitzeit, der Übergang von der Gleitzeit zum Morgenkreis, der Morgenkreis, der Übergang zum Lehrerkreis, der Lehrerkreis und der Übergang zur Spiel- und Arbeitszeit aufgenommen. Mittags wurde sofort eine neue Kassette eingelegt, so bedurfte es keiner weiteren Vorbereitungen am nächsten Morgen.

Technische Probleme

Durch das externe Mikrofon ergab sich eine relativ gute Tonwiedergabe. Da einige Kinder jedoch zeitweise extrem leise sprachen, blieb - trotz zusätzlicher Beobachtung - ein geringer Teil verbaler Äußerungen unverständlich bzw. konnte nicht eindeutig zugeordnet werden und wurde daher vernachlässigt.

Ergänzende Beobachtungen

Da die Videokamera nicht die ganze Gruppe erfasste, beobachtete eine studentische Mitarbeiterin von einem der Kamera gegenüber liegenden Platz aus speziell diesen Teil der Kinder. Diese Notizen wurden bei der Transkription mitberücksichtigt.

7.3.2.1.1 Das Konzept der quantitativen und qualitativen Analyse

Aspekte der quantitativen Analyse

Die quantitative Analyse soll sich an eindeutig isolierbaren Einzelhandlungen des Morgenkreisgeschehens orientieren, der Handlungszusammenhang bleibt dabei unberücksichtigt. Durch das Quantifizieren werden Übersichtsdaten von Äußerungen der teilnehmenden Kinder und Erwachsenen während des Gesamtverlaufs gewonnen. Daraus erschließt sich das Aktivitätsprofil jedes einzelnen Gruppenmitglieds. Es kann in Beziehung zu anderen Teilnehmenden gesetzt werden, erlaubt gruppenspezifische Fragestellungen (z B. nach Alter oder Geschlecht) und inhaltliche Recherchen.

aufgeschlossen. Sie wurden mündlich und schriftlich unterrichtet (Elternabende/Elternbriefe im März und im Juni 1995) und gaben ihre Einwilligung schriftlich. Alle Eltern stimmten dem Vorhaben zu.

Die Interpretationsmöglichkeit des Materials der quantitativen Analyse ist begrenzt, zumal sie die ganzheitliche Struktur des Geschehens außen vor lässt, gleichwohl hilft sie, die wesentlichen Ausprägungen des Morgenkreisgeschehens zu verdeutlichen und dient dazu, die Suchrichtung der sich anschließenden qualitativen Analyse mitzubestimmen.

Aspekte der qualitativen Analyse

Bei der qualitativen Analyse werden bedeutsame Handlungsszenen bzw. Handlungsfiguren einzelner oder mehrerer Personen innerhalb des Morgenkreises beschrieben und interpretiert. Als bedeutsam werden solche Szenen angesehen, die beispielhaft das Spektrum der Kommunikations- und Interaktionsaktivitäten während des Morgenkreisgeschehens verdeutlichen und (auf dem Hintergrund quantitativer Prägnanz) Aussagen über das Verhalten der betreffenden Kinder bzw. der Lehrerin zulassen.

Analysekategorien

Die folgende Übersicht enthält alle isoliert beschreibbaren Aktivitäten innerhalb des Morgenkreisgeschehens und die in der Untersuchung verwandten Abkürzungen, die zur Kodierung der Transkripte benutzt wurden.

Abkürzung	Handlung	Aktivitätsebene	Erklärung
M	Morgenkreiskind sein	I	Abfolge der Aktivitäten des Morgenkreiskindes im Verlauf der Kreissituation
M 1	Beginn ankündigen	I	
M 2	Datum klären	I	
M 3	Namen sagen	I	
M 4	Zählen/Anwesenheit klären	I	
M 5	Lied	I	
M 6	Erzähl- und Zeigerunde beginnen	I	
M 7	Neues Morgenkreiskind bestimmen	I	
M 8	Das Amt übertragen	I	
M 9	Protokoll vorlesen lassen	I	
M 10	Protokollsatz aussuchen	I	
M 11	Morgenkreis beenden	I	
MJ	Morgenkreiskind: Amt übernehmen	I/II	Klären: Willst du neues Morgenkreiskind sein? (Schlussritual)
MN	Morgenkreiskind: Amt ablehnen	II	

HM	Dem Morgenkreiskind helfen	II	Andere Kinder unterstützen z. B. bei den Vorbereitungen oder durch Hinweise auf die Abfolge
N	Die Namen der Kinder nennen	I	Aktivitäten während des Eröffnungsrituals Das Morgenkreiskind fragt: „Wer möchte ...?“ oder übernimmt die Aufgabe selbst.
NM	Zum Namensagen melden	II	
ZÄ	Die Kinder zählen	I	
ZM	Zum Kinderzählen melden	II	
F	Klären, welche Kinder fehlen	I	
FM	Zum Klären der Fehlkinder melden	II	
L	Beim Spiellied mitmachen	I	
LM	Zum Mitspielen melden	II	Aktivitäten des Kindes, welches im Kreis das Rederecht erhält (Erzählkind)
E	Etwas im Kreis erzählen	I	
Z	Etwas im Kreis zeigen	I	
T	Etwas vorlesen	I	
FR	An die Gruppe oder Einzelne Fragen richten	II	
BM	Melden zum Erzählkind	II	Reaktionen der Teilnehmer auf die Äußerungen des Erzählkindes
BE	Ergänzungen zum Beitrag	II	
BB	Berichtigungen zum Beitrag	II	
BF	Rückfragen zum Beitrag	II	
EA	Antwort des Erzählkindes auf Äußerung/Gespräch	I	Verhalten des Erzählkindes nach Bemerkungen der anderen Teilnehmer
EE	Weitererzählen nach Zwischenbemerkung	I	
P	Protokoll schreiben	I	Aktivität der Lehrerin
PA	Anmerkungen zum Protokoll	II	Kinder melden sich nach dem Vorlesen zur Lehrerin
>	Aufrufen	I	
<!	Beitrag beenden: „Ich bin fertig!“	I	
<>	In die Runde schauen und das Erzählkind weitergeben	I	Das Erzählkind überprüft, ob noch jemand etwas zu seinem Beitrag anmerken möchte
MV	Melden zu einem Verweis	III	Melden mit zwei Händen
VR	Verweis auf Morgenkreisregeln	III	Beispiel: „Du hast vergessen, das Datum zu sagen!“
VM	Verweis auf Regeln des Miteinanders	III	Beispiel: „Hör auf mit dem Quatschmachen!“
VK	Verweis auf Kommunikationssituation	III	Beispiel: „Sprich bitte lauter!“

IR	Intervention der Lehrerin zu Morgenkreisregeln	III	Die Lehrerin meldet sich zum Verweis, sie wird nicht aufgerufen und entscheidet sich trotzdem für eine Reaktion
IM	Intervention der Lehrerin zu Regeln des Miteinanders	III	
IK	Intervention der Lehrerin zur Kommunikationssituation	III	
VZ	Nonverbaler Hinweis als Verweis oder Intervention	III	
S	Störung allgemein	III	Störendes Verhalten, welches die Situation beeinträchtigt
ST	Störung im Zusammenhang mit Thema	III	Störung durch Zwischenrufe zum aktuellen Thema

Die Anwendung der hier vorgestellten Analysekatégorien wird im folgenden Kapitel an einem Beispiel aus der Voruntersuchung dokumentiert.

7.3.2.1.2 Das Transkriptions- und Analyseverfahren

Form und Inhalt der Transkription

Anhand von drei Probeaufnahmen (Mai bis Juli 1995) wurden verschiedene Möglichkeiten der Transkription erprobt.⁶⁸ Formen tabellarischer Erfassung mit einem differenzierten Raster erwiesen sich als zu aufwändig, daher wurde die Umschrift als Fließtext angelegt, d. h. die Beschreibung orientiert sich an den Personen, die sich aktiv am Morgenkreisgeschehen beteiligen: dem Morgenkreiskind und denjenigen, die selbst etwas darbieten oder zum Verlauf oder zur Sache Stellung nehmen, sowie an Störungen. Aus einer Zeitleiste wird die Dauer der einzelnen Sequenzen ersichtlich. Die Endfassung der Transkription des Filmmaterials enthält eine Skizze mit der Sitzordnung der Kinder und ihrer Lehrerin im Kreis, sie umfasst die Phase vom Beginn der Konstituierung des Morgenkreises (Das Morgenkreiskind schlägt an das Glöckchen und ruft „Morgenkreis!“) und endet mit dem Schlussritual („Der Morgenkreis ist zu Ende, der Lehrerkreis fängt an.“).

Die Transkription beinhaltet die Beschreibung der eindeutig zuordenbaren Handlungen und verbalen Äußerungen der Kinder bzw. der Lehrerin. Sie dokumentiert ferner das kommunikationsbegleitende Verhalten der Agierenden, d. h. die Art und Weise der Artikulation (sehr leise, ernst, lachend; auf dem Stuhl hin- und herrutschend; sich zum Angesprochenen hinwendend; in die Runde blickend, auf Reaktionen der anderen wartend) und körperliches Verhalten als Verstärkung des Gesagten (z. B. Kopfschütteln als Antwort auf eine Frage). Schließlich werden auch Störungen, sofern sie identifizierbar sind (z. B. dazwischen rufen, vom Stuhl fallen), notiert.

Für die Analyse werden am Rand der Transkription zwei Spalten eingefügt. Zum einen werden die Einzelaktivitäten (E) entsprechend dem oben vorgestellten Beschreibungsraster

⁶⁸ In der Phase der Datenerhebung wirkten mit: Frau Silke Lerch (Lehramts-Studentin, von April 1995 bis Juli 1996), Frau Irmhild Franz (Sozialpädagogik-Studentin im Praktikum, von Juli 1995 bis September 1995), Frau Steffi Diemer (arbeitslose Grundschullehrerin, von Oktober 1995 bis Juni 1996). Die Beobachtungen führten in der Erprobungsphase im Juni/Juli 1995 Frau Lerch und Frau Franz durch, während der Untersuchung ausschließlich Frau Franz. Bei der Transkription wirkten Frau Lerch und Frau Diemer mit, zeitweise auch die Klassenlehrerin der Bibergruppe, Frau Beck.

bezeichnet, zum anderen werden relevant erscheinende Handlungssequenzen (H) markiert.⁶⁹

Erst die minutiöse Aufschlüsselung des Geschehens macht eine differenzierte Einschätzung und Interpretation möglich, wie das folgende Dokument zeigt.

Transkriptionsbeispiel

Vollständiges Transkriptions- und Analysebeispiel aus der Voruntersuchung (Morgenkreis vom Montag, dem 3.7.95, vgl. Kap. 6).

Zeit	Verlauf	Analyse	
		H	E
8.14 h	Gegen 8.14 h sind bis auf zwei Kinder alle anwesend und beschäftigen sich mit unterschiedlichen Dingen. Während einige bereits mit dem Gestalten ihres Wochenbildes angefangen haben, stehen andere zusammen und erzählen vom Wochenende, eine Gruppe von Jungen vollendet auf dem Bauteppich ein am vergangenen Freitag begonnenes Bauwerk. Die Lehrerin, Frau Manske, räumt einige Sachen weg und schreibt zwischendurch das Datum an die Tafel. Herr Purmann betritt das Klassenzimmer und spricht kurz mit der Klassenlehrerin.		
	Herr Purmann geht zu Jana, dem heutigen Morgenkreiskind und bittet sie mit dem Morgenkreis zu beginnen.		LP > Ja: M
	Jana bereitet den Morgenkreis vor: Sie beendet ihr Spiel, trägt ihren Stuhl vor den Morgenkreistisch und nimmt sich das Glöckchen, schlägt es an und greift nach der Schachtel mit den Namensschildern und der Liederschachtel. Sie legt alles unter ihren Stuhl und setzt sich hin.	1	
8.15 h	Miriam und Nadine setzen sich neben Jana. Miriam rutscht ihren Stuhl nach rechts.		
	Anna fragt: „Kann ich neben dir sitzen?“		
	Jana antwortet: „Die beiden sitzen neben mir!“ und zeigt nach links und rechts auf Miriam und Nadine. Sie zieht ihren Stuhl nach rechts und setzt sich neben Anna. Nadine zieht ihren Stuhl hinterher, sodass die drei wieder zusammen sitzen.		

⁶⁹ Zur Analyse der 33 Morgenkreis-Transkriptionen werden keine Spalten eingefügt, sondern die entsprechenden Daten mit Bleistift an die Seite geschrieben bzw. die Textstellen mit farbigen Stiften markiert.

8.16 h	Mehrere Kinder, die noch herumgehen, rufen: „Morgenkreis, Morgenkreis!“ Die Kinder kommen nacheinander mit ihrem Stuhl und setzen sich hin. Der Lehrer hat seinen Stuhl neben Nadine gestellt, sie hält ihn fest und zeigt damit hinzu kommenden Kindern, dass er bereits besetzt ist.		
	Nadine sucht in der Zwischenzeit eine Karte aus der Liederschachtel heraus.		Na: HM
	Anna holt das Protokollbuch und legt es auf den Stuhl der Lehrerin, den sie neben sich hinzieht.		Aa: HM
	Herr Purmann rückt noch einige Stühle.		LP: IS
	Frau Manske nimmt das Protokollbuch und setzt sich auf den Stuhl neben Anna.		LM: P
	Stefan sitzt als Letzter, er steht zunächst hinter seinem Stuhl, klettert dann darüber und setzt sich hin.		
	Jana reicht Herrn Purmann die Schachtel mit den Liederkärtchen, dieser legt sie wieder zurück auf den Morgenkreistisch hinter sich.		
	Frau Manske schlägt das Protokollbuch auf und trägt das Datum ein.		LM: P
	Herr Purmann legt die Gitarre vor sich auf den Boden.		
8.17 h	Jana schlägt ans Glöckchen: „Der Morgenkreis fängt an.“ Sie dreht sich herum, um das Datum von der Tafel abzulesen. An der Tafel steht fälschlicherweise „Montag, 3. Juni 1995“. Sie liest ab und stutzt: „Heut’ ist Montag, der drit...“		M 1/Ja
	Herr Purmann steht auf, geht zur Tafel und nimmt Schwamm und Kreide.		
8.18 h	Jana liest noch einmal : „Heute ist Montag, der dritte“.		M 2/Ja
	Herr Purmann schmunzelt, er legt seinen Zeigefinger auf den Mund und flüstert: „Da ist was...“ Lea ruft: „Juli!“		LP: VZ
	Mehrere Kinder rufen: „Juli“ und „I“.		
	Herr Purmann wischt das „n“ weg und schreibt „I“: „Juli“.		
	Jana wiederholt: „Heute ist Montag, der 3. Juli 1995“.		M 2/Ja
	Herr Purmann setzt sich wieder hin.		
	Jana fragt: „Wer will die Namen sagen?“		M 3/Ja: N?
	Hanno und Lea melden sich.		Ha, Le: Nm

8.19 h	Jana ruft: „Hanno!“ Hanno steht auf und geht herum: „Marco, und Kenny, Judith, Peter, Jakob, Jolante, Frau Manske“; er hält einen kleinen Moment inne, fährt dann fort: „Anna, Miriam, Jana, Nadine, Lea.“ Geht an Herrn Purmann vorbei.	2	Ja > Ha Ha: N
	Lea ruft dazwischen: „Hier hast du einen vergessen!“ und zeigt auf den Lehrer.		Le: VR
	(Lea schaut zu Herrn Purmann und ruft: „Den sieht man, der ist doch groß.“)		Le: ST
	Hanno geht weiter: „Stefan, Melissa, Marie, Judith und Deria.“ Er setzt sich hin.		
	Nadine und Deria rufen: „Und?“ und schauen zu ihm.		Na, De: ST
	Jana: „Und noch einer!“		
	Hanno: „Hanno!“		
	Jana sagt: „Eins“ und stößt ihre Nachbarin mit dem Ellbogen an. Nadine fährt fort: „Zwei.“, Lea: „Drei.“, Pascal: „Vier.“ und schaut zu Ben. Dieser reagiert nicht und Pascal ermahnt: „Du bist!“ Ben: „Fünf.“, Stefan: „Sechs.“, Miriam: „Sieben.“, Marie: „Acht.“, Judith : „Neun.“, Deria: „Zehn.“, Hanno: „Elf.“, Marco: „Zwölf.“, Kenny: „Dreizehn.“, Jennifer: „Vierzehn.“, Peter: „Fünfzehn.“, Jakob: „Sechzehn.“, Jolante: „Siebzehn.“, Anna: „Achtzehn.“, Miriam: „Neunzehn.“. Jana schaut in die Runde, Deria, Marco, Anna, Melissa, Marie zeigen mit ausgestrecktem Arm „Zwei!“		M 4/Ja: Z*
	Jana schaut in die Runde und stellt fest: „Der Michael fehlt und Sabrina.“		Ja: ZD
	Sie bückt sich und hebt eine Liedkarte auf. Sie zeigt sie hoch und bestimmt: „Wir singen ‘Drei Schweine’.“		M 5/Ja: L!
	Lea meldet sich mit zwei Armen, wird aber nicht von Jana gesehen.		Le: M
8.21 h	Herr Purmann sucht den Liedtext in seiner Liedermappe, nimmt seine Gitarre auf, schlägt die Saiten an und merkt, dass die Gitarre verstimmt ist. Er sagt: „Momento, Herr Trento“ und stimmt die Gitarre. Er beginnt zu singen und zu spielen: „Drei Schweine ...“.		
	Die Kinder singen mit. Jakob, Kenny, Hanno, Ben und Stefan machen Bewegungen dazu.		Ja, Ke, Ha, Be, St: S
	Am Ende des Liedes melden sich Deria und Lea mit zwei Armen.	3	De, Le: V 2
	Jana ruft Lea auf. Lea: „Ich finde nicht gut, die zwei haben Quatsch gemacht ...“		Ja > Le Le: VR

	Herr Purmann wendet sich Lea zu und meint: „Sag´: ‘Du, Ben!’ „		LP: IG
	Jana korrigiert: „Pascal!“		
	Lea: „Du Pascal, und Ben und Stefan, ihr habt gestört.“		Le: VR
	Ben: „Noch einer!“		
	Lea: „Ich weiß, aber den mein´ ich jetzt nicht.“		
	Jana mahnt: „Pst!“		La: VM
	Jakob ist entrüstet: „Was hab´ ich denn gemacht?“		
	Lea: „Der hat auch schon vorher gestört.“		
8.24 h	Jana nimmt das Morgenkreistier, den Biber, und beginnt selbst die Erzählrunde.		M 6/Ja
	Jana: „Ich möchte heute was sagen. Hm, ich war auf ´nem Fest, da bin ich auf Splitt aus Stein ausgerutscht, auf Splittstein und da und deswegen kann ich, dürfen die mich in der Pause nicht fangen, weil das noch so weh tut. Ich bin fertig.“		Ja: E Ja: <!
	Sie reicht den Biber an Nadine weiter.		
8.25 h	Nadine: „Ich möchte was sagen. Mama und Papa, die haben gestern das Auto verkauft, da war ich bei Kenny und meine Schwester war bei Oma und Opa, weil Mama nicht da war.“		Na: E
	Herr Purmann und Deria melden sich.		LP, De: BM
	Nadine: „Pumi!“		Na > LP
	Herr Purmann: „Und habt ihr jetzt kein Auto mehr oder bekommt ihr ein neues oder wollt ihr keines mehr haben?“		LP: BF
	Nadine schüttelt den Kopf: „Ein neues, ich weiß noch nicht wann.“		Na: EA
	Kenny und Stefan melden sich.		Ke, St: BM
8.26 h	Nadine: „Kenny!“		Na > Ke
	Kenny: „Also wir haben auch unsern Mercedes verkauft und der wird heute abgeholt.“		Ke: BE
	Nadine: „Stefan!“		Na > St
	Stefan: „Wir haben auch ein neues Auto bekommen.“		St: BE
	Nadine schaut nach links und rechts und gibt den Biber weiter.		Na <>
	Herr Purmann gibt den Biber weiter.		
	Lea gibt den Biber weiter, Pascal, Ben und Stefan auch.		
	Ben und Stefan flüstern miteinander.		Be, St: S
	Jana wendet sich den beiden zu: „Seid bitte leise!“		Ja: VK
	Ben reicht den Biber an Miriam weiter.		
	Miriam schaut zu Marie, die neben ihr sitzt.		

8.27 h	Miriam: „Ich möchte die Marie fragen: Marie, was hast´n du an der Nase gemacht?“	4	Mi: BF
	Marie schaut unter sich und sagt sehr leise: „Da stand ich auf dem Spielplatz, da war´n so zwei Stangen, da hab´ ich eine Rolle gemacht und hab´ mich mit der Nase an der andern Stange gehau´n“.		Ma: E
	Jakob ruft dazwischen: „Was?“		Jb: ST
	Miriam: „Red´ mal´n bisschen lauter, das hat keiner verstanden!“		Mi: VK
	Marie schaut unter sich und schweigt.		
	Herr Purmann und Anna melden sich.		LP, Aa: BM
	Miriam: „Herr Purmann!“		Mi > LP
	Herr Purmann: „Vielleicht ist die Marie ein bisschen traurig, dass ihr der Unfall passiert ist, könnte das sein? Und will jetzt vielleicht gar nichts mehr erzählen. Ist das so, Marie?“		LP: IG
	Marie nickt mit dem Kopf.		
	Herr Purmann: „Dann sollten wir jetzt auch gar nicht weiter fragen.“		LP: IG
	Jakob meldet sich und ruft dazwischen: „Aber, Herr Purmann ...“		Jb: S
	LP winkt ab: „Ich bin jetzt gar nicht dran.“		LP: IR
	Miriam reicht den Biber weiter an Marie, Manuela an Jennifer, Jennifer an Deria, Deria an Hanno, Hanno an Marco, Marco an Kenny.		
8.28 h	Kenny: „Ich möchte heute was sagen. Ich hab´ gestern von Oma und Opa ein Rennauto gekriegt, mit ´nem Frosch drauf und das ist ein Jeep, der kann in Sand fahren. Und der kann auf Stein fahren.“		Ke: E
	Ben und Stefan schwätzen miteinander.		Be, St: S
	Stefan: „Das kann meiner auch.“		St: ST
	Jana schaut zu den beiden: „Seid bitte leise!“		Ja: VK
	Kenny: „Und ich hab´ noch zwei Motorräder dazu gekriegt, bin fertig.“		Ke: EE
	Er gibt den Biber weiter an Judith.		
8.29 h	Judith: „Vielleicht kommt der Marco heute zu mir, ich bin fertig.“		Ju: E
	Sie gibt den Biber weiter an Peter.		
8.30 h	Peter gibt ihn weiter an Jakob.		
	Jakob: „Ich möchte heute was erzählen und zwar, ich gehe heute, äh, ich gehe heute zu Manuelas, äh zu Michael seinem Geburtstag und dann gehen wir schwimmen, vielleicht noch, wenn´s Wetter so gut ist, wie´s jetzt ist, oder vielleicht auch ins Hallenbad, und dann darf ich da auch auf dem Dreier springen. Und die wollen nicht die Verantwortung übernehmen. Und ... „	5	Jb: E

	Miriam und Herr Purmann melden sich.		Mi, LP: BM
	Jakob: „Herr Purmann!“		Jb > LP
	Herr Purmann: „Das mit der Verantwortung habe ich nicht verstanden.“		LP: BF
	Jakob: „Dass ich da runter springe und dass mir da was passiert, da wollen die die Verantwortung nicht übernehmen.“		Jb: EE
	Herr Purmann: „Und deshalb willst du nicht vom Dreier springen?“		LP: BF
	Jakob: „Doch, meine Mama, Mama hat gesagt, ich darf und soll sogar vom Dreier springen.“ Pascal ruft dazwischen: „Der Dreier ist geschlossen.“		Jb: EE
	Deria und Miriam melden sich.		De, Mi: BM
	Jakob: „Wenn der Dreier auf ist, ist der Einer auch auf. Ich glaube aber, dass der Zweier zu ist.“		Jb: EE
	Deria, Miriam und Kenny melden sich.		De, Mi, Ke: BM
	Jakob schaut in die Runde: „Da nehme ich leider mal ausnahmsweise die Miriam dran!“ Miriam: „Also, wenn der Dreier auf ist, dann ist der Einer auch auf.“		Jb > Mi Mi: BE
	Jakob: „Das hab’ ich doch gesagt. Warum nehm’ ich dich dann dran?“		Jb: EE
	Miriam: „Ja, aber, wenn der Dreier auf ist, dann springen die meisten vom Dreier als vom Einser.“		Mi: BE
	Jakob: „Ja, weil das meistens so langweilig ist. So, jetzt nehm’ ich leider, leider den Kenny.“		Jb: EA
	Kenny: „Ich war mit der Mama da im Schwimmbad da im Freibad, weil da gibt’s den Dreier und den Einer.“		Ke: BT
	Jakob: „Ich geh’ meistens immer da hin, wo es auch einen Fünfer gibt und ‘n Zweier und ‘n Dreier.“		Jb: EE
	Deria und Lea melden sich.		De, Le: BM
	Jakob zu Herrn Purmann: „Darf ich noch einen drannehmen?“		Jb: V?
	Das Morgenkreiskind schaut in die Runde, wartet bedächtig: „Ja!“		Ja: V!
	Jakob: „Hm, Lea!“		Jb > Le
	Lea: „Der Zweier hat aber immer nicht offen, weil der hat“ sie zeigt mit den Armen den Umriss einer Platte „so ‘ne dicke, hm, wo man so da abspringt da.“		Le: BB
	Jakob: „Das hat der Fünfer auch, da schiebt man nur immer so ‘ne dicke Platte raus, ‘ne lange Platte schiebt man da raus.“		JB: EE

	Lea: „Aber der Zweier, der ist fast nie offen.“		Le: Bb
	Jakob: „Is’ ja auch nicht. So, jetzt kann ich leider, leider keinen mehr drannehmen, ich bin fertig.“		Jb: <!
	Er gibt den Biber weiter an Jolante, Jolante gibt weiter an Frau Manske, Frau Manske gibt ihn an Anna, Anna an Miriam, Miriam an Jana.		
8.34 h	Jana: „Ich zieh’ jetzt das neue Morgenkreiskind.“		M 7/Ja
	Sie bückt sich, legt den Biber zur Seite und nimmt die Schachtel mit den Namenskärtchen hoch. Sie schüttelt die Schachtel, nimmt den Deckel ab, schaut demonstrativ zur Decke, greift mit der rechten Hand hinein und zieht ein Kärtchen. Sie blickt kurz darauf, steht auf, hält das Kärtchen vor sich und geht im Kreis herum, bis zu Marco, dieser liest seinen Namen und meldet sich.		
	Jana fragt Marco: „Willst du das neue Morgenkreiskind sein?“		M 8/Ja
	Marco: „Ja!“		Ma: MJ
	Jana bringt das Namenskärtchen zur Morgenkreistafel und hängt es auf.		
	Herr Purmann zeigt ihr die richtige Stelle. Herr Purmann meldet sich.	6	LP: M
	Jana schaut Herrn Purmann an und hält demonstrativ ihre beiden Hände hoch.		Ja > LP: VZ
	Herr Purmann hebt daraufhin auch noch seinen zweiten Arm hoch.		LP: V 2
	Jana: „Pumi!“		Ja > LP
	Herr Purmann: „Ich wollte noch was sagen, Marco. Die äh, dein Kärtchen hängt jetzt bei Mittwoch, weil wir nicht wissen, ob der Michael morgen kommt. Wenn er bis morgen nicht wiederkommt, bist du morgen das Morgenkreiskind.“		LP: VR
	Jakob ruft dazwischen: „Herr Purmann, ich will nicht, dass der Peter seinen Daumen in den Mund nimmt.“		Jb: VM
	Jana zur Lehrerin gewandt: „Frau Manske, lies’ bitte das Protokoll vor!“		M 9/Ja
8.35 h	Frau Manske: „Ja. Heut’ ist Montag, der dritte Juli 1995. Jana ist Morgenkreiskind. Hanno nennt die Namen. Es fehlen heute Sabrina und Michael. Wir singen „Drei Schweine“. Jana war auf einem Fest und sie ist ausgerutscht. Nadines Eltern haben gestern das Auto verkauft. (Jana meldet sich.) Miriam fragt Marie, was sie an der Nase gemacht hat? (Nadine meldet sich ebenfalls.) Kenny hat gestern von seiner, von Oma und Opa ein Rennauto bekommen. Judith erzählt, dass Marco heute vielleicht zu ihr kommt. (Kenny meldet sich.) Jakob geht heute zu Michaels Geburtstag und sie gehen vielleicht ins Schwimmbad. Das neue Morgenkreiskind ist Marco.“		LM: P Ja: PM Na: PM Ke: PM

	Frau Manske schaut in die Runde zu den sich meldenden Kindern: „Jana!“	7	LM > Ja
	Jana: „Dass ich auf Splittstein ausgerutscht bin.“		Ja: PA
	Frau Manske ergänzt im Protokoll: ‘Jana war auf einem Fest und ist auf Splittsteinen ausgerutscht.’		LM: P
	Jakob ruft dazwischen: „Da rutsch’ ich fast jeden Tag aus. Mein Bruder hat sich da nämlich eine Platzwunde wegen Splitt gemacht.“		Ja: S LM: P
	Frau Manske flüstert ihm zu : „Du bist nicht dran!“		LM: VR
	Frau Manske zu Nadine: „Nadine!“		LM > Na
	Nadine: „Dass ich da bei Kenny war.“		Na: Pa
	Die Lehrerin verändert die Stelle im Protokoll, schaut zu Kenny: „Kenny!“		LM: P LM > Ke
	Kenny: „Und dass ich noch zwei Motorräder gekriegt hab.“		Ke: Pa
	Marco halblaut zu ihm: „Das waren zwei Sachen!“		Ma: VR
8.38 h	Frau Manske ergänzt und schließt das Protokollbuch.		
	Jana schlägt das Glöckchen: „Der Morgenkreis ist zu Ende, der Lehrerkreis fängt an.“		M 11/Ja

Erarbeitung der Transkription

Die Erarbeitung der Transkription erfolgte in vier Schritten:

1. Die Morgenkreisaufnahme wurde von mir selbst mehrmals angesehen. Ich notierte zum Teil Hinweise für die Transkription (z. B. ergänzende Beschreibung der Gestik eines Kindes in einer bestimmten Sequenz).
2. Die studentische Hilfskraft, Frau Lerch, transkribierte die Filmaufnahme unter Berücksichtigung meiner Hinweise.
3. Die Transkription wurde ergänzt durch die Zusatz-Beobachtungen der Praktikantin, Frau Franz, die während der Aufzeichnung des Morgenkreisgeschehens zugegen war.
4. Die Videoaufnahmen wurden ein zweites Mal von beiden studentischen Hilfskräften gemeinsam mit mir angesehen, mit der Umschrift verglichen und in die vorliegende Form gebracht.

Quantitative und qualitative Analyse

Der endgültigen Umschrift schloss sich die quantitative Analyse an. Zunächst wurden die Daten jedes einzelnen Morgenkreises den beteiligten Kindern zugeordnet und tabellarisch

erfasst. Die Listen wurden dann getauscht und ein zweites Mal mit der Transkription verglichen und zum Teil in einer Besprechung gemeinsam ergänzt bzw. verändert.

Zum Herausarbeiten „bedeutsamer Sequenzen“ fotokopierte ich die Transkriptionen für die zwei beteiligten Mitarbeiterinnen (Frau Lerch und Frau Diemer) und mich. Unabhängig voneinander wurden Szenen, die relevant erschienen, markiert. Für die Erarbeitung der qualitativen Analyse verwertet wurden jedoch nur jene Beispiele, die von mindestens zwei Lesern unabhängig voneinander als aussagekräftig bezeichnet wurden.

Morgenkreistranskription vom 3.7.95

Im hier vorgestellten Beispiel wurden für den Verlauf dieses einen Morgenkreises insgesamt 127 Einzelaktivitäten identifiziert und hervorgehoben. Während die quantifizierbaren Einzeldaten sich am vorgegebenen Beschreibungsmodell orientieren und lediglich einen geringen Deutungsspielraum zulassen, ist die Erfassung der Handlungssequenzen ausschließlich qualitativ begründbar.

Nach dem oben beschriebenen Verfahren wurden sieben „bedeutsame Handlungssequenzen“ herausgearbeitet:

Handlungssequenz 1 beschreibt die Aktivitäten des Morgenkreiskindes bei der Vorbereitung und das Zusammenspiel mit anderen Kindern, die ihm helfend zur Seite stehen.

Handlungssequenz 2 beinhaltet eine Szene innerhalb des Eröffnungsrituals und zeigt, wie einzelne Kinder Anteil nehmen und mit dafür sorgen, dass das Nennen der Namen korrekt arrangiert wird.

Handlungssequenz 3 verdeutlicht, wie Kinder mit einer Störung umgehen und welche Rolle der Lehrer dabei einnimmt.

Handlungssequenz 4 veranschaulicht die Intervention der Lehrkraft zum Schutz eines Kindes vor weiterer Befragung.

Handlungssequenz 5 zeigt eine längere Gesprächssituation zwischen den Kindern.

Handlungssequenz 6 verdeutlicht die Interaktion zwischen dem (souveränen) Morgenkreis-kind und dem Lehrer, der sich im Morgenkreis als Teilnehmer an die geltenden Regeln halten muss.

Handlungssequenz 7 beinhaltet die Korrekturanmerkungen der Kinder zum Morgenkreisprotokoll.

Je nach Fragerichtung werden die oben genannten Sequenzen verarbeitet. Sie eignen sich beispielsweise, um die Rolle des Lehrers (Handlungssequenzen 1, 3, 6, 7) oder die des Morgenkreiskindes (1 und 6) zu beschreiben. Die Rolle der teilnehmenden Kinder etwa kann durch die Handlungssequenzen 2 und 5 erhellt werden.

Ferner lassen sich einzelne Sequenzen zur Erläuterung rein quantitativ beschriebener Aspekte anführen, etwa zur Art und Weise der Stellungnahme der Kinder zu Erzählbeiträgen (Handlungssequenz 5) oder zum Umgang mit Regeln (alle sieben Handlungssequenzen).

7.3.2.2 Die Berücksichtigung weiterer Informationen

Morgenkreisprotokolle

Das Protokoll enthält jeweils kurze Zusammenfassungen der zum Teil umfangreichen Kinderbeiträge, wie die Lehrerin sie verstanden und aus dem vorgetragenen Zusammenhang herausgelöst hat. Das Protokoll ist eine subjektive Deutung des Vorgetragenen. Da es verlesen und somit veröffentlicht wird, wird es als Dokument bei der Untersuchung einbezogen.

Kontextinformationen

In die Untersuchung fließen an bestimmten Stellen noch weitere Daten ein, die hier zusammenfassend als „Kontextinformationen“ zusammengefasst werden:

- Hintergrundwissen des Forschers über die Kinder, deren allgemeine schulische Entwicklung, deren besondere Rolle in der jeweiligen Klassensituation,
- die Kenntnis des familiären und gesellschaftlichen Umfeldes der Kinder,
- Informationen, die sich aus Gesprächen mit den Eltern ergeben. Neben informellen Kontakten morgens beim Bringen oder mittags beim Abholen der Kinder, finden jährlich mindestens zwei Elterngespräche zum Entwicklungsstand des Kindes statt,
- der ständige kollegiale Austausch mit den anderen Lehrkräften auf informeller und formeller Ebene.

7.4 Die Durchführung der Untersuchung

7.4.1 Der Untersuchungszeitraum

Untersucht wurde - wie bereits gesagt - das Morgenkreisgeschehen einer Eingangsstufenklasse Fünf- und Sechsjähriger zu Beginn des Schuljahres 1995/96, d. h. die Morgenkreise während der ersten acht Wochen bis zum Beginn der Herbstferien. Da die Schulneulinge erst am vierten Schultag eingeschult wurden, begann der erste *gemeinsame* Morgenkreis der altersgemischten Gruppe am Freitag, dem 25.8.1995.

Der Untersuchungszeitraum beinhaltet die Wochen des Sich-in-die-Schule-Einlebens - für die Schulneulinge zum ersten Mal, für die älteren Kinder zum zweiten Mal nach den langen Sommerferien und mit der besonderen Herausforderung, die Neuen bei diesem Prozess als Paten zu begleiten.

7.4.2 Die Untersuchungsgruppe

Die Untersuchung wurde in der „Biber-Gruppe“ durchgeführt, einer der vier altersgemischten Klassen der Eingangsstufe. Die Leitung der Klasse übernahm mit Beginn des Schuljahres 1995/96 Frau Beck.⁷⁰ Der Autor arbeitete bereits seit zwei Jahren mit sechs Stunden in dieser Gruppe, zum Teil im Rahmen der Doppelbesetzung, zum Teil mit eigenständigem Unterricht. Der Einsatz der zweiten Lehrkraft war in der Phase eines Lehrerwechsels⁷¹ von besonderer Bedeutung: Alle verfügbaren Stunden wurden während der ersten Tage genutzt, um die neue Lehrerin mit der Arbeit in der Klasse vertraut zu machen, d. h. während der ersten beiden Schulwochen war die Untersuchungsgruppe ständig doppelt besetzt. Da der Autor lediglich in dieser Übergangssituation in das Morgenkreisgeschehen involviert war, konzentriert sich die Untersuchung mit Blick auf die Rolle der Lehrkraft ausschließlich auf die Klassenlehrerin, Frau Beck.

⁷⁰ Nach der zweijährigen Eingangsstufe werden aus den vier altersgemischten Gruppen zwei altershomogene Klassen gebildet. Zum Teil bleiben die Lehrkräfte mehrere Jahre in der Eingangsstufe, zum Teil wechseln sie nach kurzer Zeit (ein bis zwei Jahre) in Klasse 2 und führen die Gruppe bis zum Ende der Grundschulzeit. Die Leiterin der Biber-Gruppe, Frau Manske, wechselte am Ende des Schuljahres 1994/95 aus der Eingangsstufe in die Grundstufe und unterrichtete die zwölf E2-Kinder der Biber-Gruppe zusammen mit den elf E2-Kindern der Parallelgruppe (Igel-Gruppe) als Klasse 2 weiter (die Kinder entschieden sich für die Bezeichnung „Wal-Gruppe“).

⁷¹ Der Lehrerwechsel betraf hier nur die Gruppe der E2-Kinder, da die älteren Kinder mit ihrer vertrauten Lehrerin in Klasse 2 aufrückten.

Während der ersten drei Schultage waren nur die elf E2-Kinder anwesend (sie besuchten die Eingangsstufe bereits ein Jahr), am vierten Tag kamen die zehn E1-Kinder (Schulneulinge) hinzu. Damit waren es insgesamt zehn Jungen und elf Mädchen. In der Gruppe der Schulneulinge befanden sich zwei Mädchen (Edita und Skadi), die altersmäßig zur E2-Gruppe gehörten. Da auch sie Schulanfängerinnen waren, wurden sie bei der Untersuchung zur Gruppe der Schulneulinge gezählt. Die Altersspanne in der Gesamtgruppe lag zu Beginn des Untersuchungszeitraums zwischen fünfeinhalb und knapp sieben Jahren.

Tabelle: Namen (Abkürzung) und Alter der Kinder zu Beginn des Untersuchungszeitraums⁷²

E1-Kinder		E2-Kinder	
Edita (Ed)	6J 11M	Sabrina (Sa)	6J 4M
Skadi (Sk)	6J 3M	Kenny (Ke)	6J 10M
Vanessa (Va)	6J 0M	Stefan (St)	6J 4M
Peter (Pe)	5J 6M	Nadine (Na)	6J 4M
Annika (An)	5J 5M	Judith (Ju)	6J 2M
Marius (Ma)	5J 9M	Michael (Mi)	6J 11M
Sven (Sv)	5J 10M	Hanno (Ha)	6J 4M
Natascha (Nt)	5J 10M	Jana (Ja)	6J 3M
Anna (Aa)	5J 11M	Pascal (Pa)	6J 2M
Roman (Ro)	5J 7M	Ben (Be)	6J 3M
		Marie (M)	6J 9M

Während des Untersuchungszeitraums war die Hälfte der Kinder immer anwesend, fünf fehlten mehr als eine Woche, zwei sogar über zwei Wochen.

Tabelle: Abwesenheit der Kinder während des Untersuchungszeitraums

	Ed	Sk	Va	Pe	An	Ma	Sv	Nt	Aa	Ro	Sa	Ke	St	Na	Ju	Mi	Ha	Ja	Pa	Be	M
F	0	7	0	11	6	1	0	0	0	0	0	2	0	0	6	10	6	4	1	6	0

F= Fehltage

⁷² Die Namen der Kinder wurden anonymisiert. Für Frau Beck, die Lehrerin, wurde die Abkürzung „LB“ gewählt, für die des Autors „LP“.

7.4.3 Probleme bei der Datenerhebung

Anzahl der Aufnahmen

Im Untersuchungszeitraum hätten normalerweise 38 Morgenkreise stattfinden sollen. Am 4.9. und am 7.9. war die Lehrerin erkrankt und die Kinder wurden in einem anderen Klassenraum betreut, daher konnte der Morgenkreis an diesen beiden Tagen nicht aufgezeichnet werden. Es entstanden insgesamt 36 Aufnahmen, davon waren drei aus technischen Gründen (defektes Mikrofon) nicht gelungen (Montag, 4.9., Dienstag, 19.9. und Donnerstag, 21.9.), d. h. 33 Aufzeichnungen wurden transkribiert. Da der erste *gemeinsame* Morgenkreis erst einen Tag nach der Einschulung der E1-Kinder, also am Freitag, dem 25. 8., stattfand, gibt es 29 Morgenkreis-Aufnahmen der jahrgangsübergreifenden Gruppe.⁷³

Probleme bei der Transkription

Die Bearbeitung der Transkription erfolgte - wie bei den Probeaufnahmen - in vier Schritten. Acht Videoaufnahmen, bei denen Unklarheiten auftraten wegen bild- oder tontechnischer Probleme, wurden ein drittes Mal von beiden studentischen Hilfskräften gemeinsam mit mir und der Klassenlehrerin, Frau Beck, angesehen, mit der vorläufigen Umschrift verglichen und in eine endgültige Form gebracht.

Die „ergänzenden Beobachtungen“ durch die Praktikantin fanden nur bis zum Ende der dritten Woche statt, danach erkrankte sie. Dies hatte auch Auswirkungen auf die Art der Transkription, da sie hierbei nur zum Teil mitwirken konnte.

Die Transkription stellte sich als sehr zeitaufwändig dar. Die letzten Umschriften wurden im April 1996 fertig.⁷⁴ Die Bearbeitung der ersten neun Morgenkreisaufnahmen (21. bis 31.8.) wurde durchgeführt, wie es im Untersuchungsplan vorgesehen war. Bei den übrigen Aufnahmen wurde die Transkription lediglich vom Autor gemeinsam mit jeweils einer studentischen Mitarbeiterin ein zweites Mal angesehen und überarbeitet. Die Videoaufnahmen vom 25.8., 5.9. und 13.10. wurden ein drittes Mal gemeinsam mit der

⁷³ Bei der qualitativen Analyse gehen Daten aller Morgenkreise ein, bei der quantitativen lediglich die der 29 gemeinsamen Morgenkreise der E1- und E2-Kinder.

⁷⁴ Die 21 Morgenkreisaufnahmen von 21.8. bis 29.9. transkribierte Frau Lerch, die Aufnahmen vom 4.10. bis 13.10. Frau Diemer.

Klassenlehrerin, Frau Beck, gesichtet, da durch die schlechte Tonqualität und die zum Teil schlechten Lichtverhältnisse einige Passagen nicht richtig entschlüsselt werden konnten.

Schwierigkeiten bei der Kategorisierung

Der endgültigen Umschrift schloss sich die quantitative Analyse an. Jeweils ein Drittel der Unterlagen bearbeiteten zunächst Frau Lerch, Frau Diemer und ich. Dabei ergab sich bei der Zusammenstellung ein größeres Problem im Bereich der tertiären Aktivitäten. Die Bewertung war schwieriger, als sie sich bei den Probeaufnahmen darstellte. Die Zuordnung zu den Bereichen „Hinweise auf Morgenkreisregeln“/„Hinweise auf Umgangsformen im Miteinander“/„Hinweise auf Regeln der Kommunikation“ ließ sich häufig nicht eindeutig treffen und konnte sehr unterschiedlich interpretiert werden. Daher wurden in Zweifelsfällen Äußerungen vernachlässigt und nur eindeutig erscheinende Situationen festgehalten. Später wurden diese Daten in Übersichtslisten eingetragen.

Zum Herausarbeiten „bedeutsamer Sequenzen“ wurden die Transkriptionen - wie bei der Voruntersuchung - für die zwei beteiligten Mitarbeiterinnen (Frau Lerch und Frau Diemer) und mich fotokopiert und später verglichen. Da die Mitarbeit der beiden Hilfskräfte auf Grund einer veränderten persönlichen Lebensplanung im Herbst 1996 endete, konnten insgesamt nur etwa zwei Drittel (21) der 29 Morgenkreisaufzeichnungen in dieser Weise bearbeitet werden. Der Rest wurde von mir unter zeitweiser Beteiligung einer weiteren studentischen Hilfskraft (Frau Witrzens) analysiert.

Die Informationen in den Elterngesprächen wurden nicht nur durch mich, sondern zum Teil auch durch Fragen der Klassenlehrerin, Frau Beck, zusammengetragen. Die Bearbeitung der ergänzenden Daten (Morgenkreisprotokolle) erfolgte ausschließlich durch mich.

7.5 Die Auswertung der Daten

Die Suche nach übergeordneten Regeln zu Auswertung zeitigt Probleme. Lamnek konstatiert in diesem Zusammenhang: „Die Darstellung und Auswertung qualitativer Beiträge sieht sich mit der Anforderung konfrontiert, zugrundeliegende Strukturen zu erfassen und zu rekonstruieren, denn auch qualitative Sozialforschung zielt auf verallgemeinerungsfähige Aussagen ab, möchte dabei aber die Originalität der Einzelbeiträge nach Möglichkeit erhalten. Für die Interpretation und Klassifikation der vorhandenen Textelemente lassen sich schwerlich abstrakte, von der konkreten Forschungsfrage losgelöste Regeln aufstellen“ (Lamnek 1995a, S. 197). Dies bedeutet, dass der Forscher seine relevant erscheinenden Fragestellungen mit einem eigenen, theoriegebundenen Konzept auf den je spezifischen Hintergrund des Untersuchungsgegenstandes beziehen und auch die Darstellung der Untersuchungsergebnisse entsprechend arrangieren muss. Dabei ist zu bedenken, dass in „Projekten qualitativer Sozialforschung (...) die beispielhafte Zitation von Interviewpassagen oder Beobachtungen, die der Autor für besonders eindrücklich oder typisch hält, ein wichtiges und meist auch gleich das einzige Mittel zur Dokumentation seiner Aussagen“ ist (Bühler-Niederberger 1985, S. 475, zit. nach Lamnek 1995a, S. 197 f.).

Im Mittelpunkt dieser Untersuchung stehen die Unterrichtsbeobachtungen (Transkripte der Videoaufzeichnungen), die in Einzeldaten und Handlungssequenzen aufgeschlüsselt wurden. Ergänzend wurden noch die Morgenkreisprotokolle der Lehrerin und Hintergrundinformationen des Autors mit in die Darstellung der Untersuchungsergebnisse einbezogen.⁷⁵

Die Untersuchungsfragen beziehen sich auf die unterschiedlichen (primären, sekundären, tertiären) Aktivitätsebenen des Morgenkreises. Zu ihrer Beantwortung wurden einzelne oder mehrere Datenformen verwandt. Die Übersicht zeigt, welche Daten im Einzelnen zur Bearbeitung einbezogen und welche Aktivitätsebenen mit der jeweiligen Untersuchungsfrage tangiert wurden:

⁷⁵ Die Morgenkreisprotokolle der Lehrerin (Abschrift) und die Transkriptionen aller Morgenkreisaufzeichnungen konnten im Rahmen dieser Veröffentlichung aus Platzgründen nicht aufgenommen werden, sind jedoch im Anhang der Dissertationsschrift – zusammen mit sämtlichen Einzeldaten der quantitativen Analyse – abgedruckt.

	Aktivitäts- ebenen	Unterrichtsbeobachtung (Transkripte der Videoaufnahmen)		Morgenkreis protokolle	Kontext- wissen
		Einzeldaten	Handlungsseq uenzen		
1. Die Beteiligung der Kinder am Morgenkreisgeschehen	I, II, III	X			
Die Themen, die die Kinder im Morgenkreis artikulieren	I			X	
3. Die Auseinandersetzung mit den Themen der Kinder	II	X	X	X	
4. Die metakommunikativen Aktivitäten im Gesamtverlauf des Morgenkreises	III	X	X		
5. Die Leitungsfunktion im Morgenkreis	I, II, III	X	X	X	X
6. Die Rolle der Lehrerin im Morgenkreis	I, II, III	X	X	X	
7. Die Bedeutung des Kreises für einzelne Kinder	I, II, III	X	X	X	X

1. Die Beteiligung der Kinder am Morgenkreisgeschehen

Die Frage der Beteiligung wurde unter rein quantitativen Gesichtspunkten untersucht und in einer Art Quasi-Statistik (Lamnek 1995a, S. 271) dargestellt. Die aktive Mitwirkung in den einzelnen Phasen des Morgenkreises und der Wunsch der Kinder zur Beteiligung (Melden) wurden statistisch erfasst, d. h. die isoliert beobachtbaren Einzelaktivitäten wurden für jedes Kind erhoben (vgl. Anlage „Einzeldaten“). Die Zusammenstellung orientiert sich am chronologischen Verlauf des Morgenkreises und beinhaltet u. a. auch alle verfügbaren quantitativen Daten der nachfolgenden qualitativ bearbeiteten Fragestellungen.

2. Die Themen, die die Kinder im Morgenkreis artikulieren

Zur Beantwortung dieser Frage wurden die im Protokoll der Lehrerin festgehaltenen Äußerungen der Kinder quantitativ erhoben, nach Jahrgangszugehörigkeit und Geschlecht unterschieden. Ferner wurden sie inhaltlich gruppiert und dokumentiert.

3. Die Auseinandersetzung mit den Themen der Kinder

4. Die metakommunikativen Aktivitäten im Gesamtverlauf des Morgenkreises

Die Frage, wie die Gruppe mit den Themen der Kinder umging und die der metakommunikativen Aktivitäten im Gesamtverlauf des Morgenkreises wurden auf dem Hintergrund quantitativer Prägnanz unter qualitativen Gesichtspunkten vorgenommen: Zu beiden Fragestellungen wurden die unterschiedlichen Formen der Auseinandersetzung beleuchtet, d. h. die entsprechenden Handlungssequenzen wurden gesichtet, diskutiert, und thematisch zusammengestellt.

5. Die Leitungsfunktion im Morgenkreis

Die Beschreibung der Aktivitäten des Morgenkreiskindes und der Hilfestellung Größerer bei der Übernahme dieses Amtes durch die Schulneulinge wurde ebenfalls durch die Sichtung, Diskussion und Zusammenstellung relevanter Handlungssequenzen dargestellt. An bestimmten Stellen wurde zur Erklärung Kontextwissen mit einbezogen.

6. Die Rolle der Lehrerin im Morgenkreis

Die Rollenbeschreibung der Lehrerin im Morgenkreis erfolgte ausschließlich über quantitative und qualitative Daten aus der Unterrichtsbeobachtung.

7. Die Bedeutung des Kreises für einzelne Kinder

Die potentielle Rolle des Morgenkreises für einzelne Kinder wurde zunächst erschlossen über beobachtbare Handlungssequenzen in den untersuchten Morgenkreissituationen, durch die Berücksichtigung der Einzeldaten und den Einbezug der Protokolle und weiteres Hintergrundwissen. Hieraus entstanden vier Portraits.

8. Die Ergebnisse der Untersuchung

In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse der Untersuchung - zunächst unter quantitativen und anschließend unter qualitativen Aspekten - dargestellt und diskutiert werden.

Die quantitative Analyse umfasst den Grad der Beteiligung der Teilnehmer am Morgenkreisgeschehen sowohl im chronologischen Ablauf als auch auf den verschiedenen Aktivitätsebenen. An bestimmten Stellen soll nach den Unterschieden der Geschlechter und denen der E1- und E2-Kinder gefragt werden.

Im Anschluss an die quantitative Auswertung aller Morgenkreisaufzeichnungen aus dem Untersuchungszeitraum werden zunächst die Themen, die die Kinder in den Morgenkreis tragen, beleuchtet.

Danach werden durch die Darstellung und Interpretation von Handlungssequenzen aus dem Morgenkreis folgende Einzelaspekte betrachtet:

- Die Auseinandersetzung der Gruppe mit den Themen einzelner Kinder,
- die metakommunikativen Aktivitäten, die die Kinder entwickeln,
- die Rolle des Morgenkreiskindes und
- wie die älteren Kinder die Schulneulinge beim Hineinwachsen in diese Aufgabe begleiten.

Hiernach wird die Rolle der Lehrerin im Morgenkreis dokumentiert und analysiert.

Im letzten Teil wird versucht, durch Portraitskizzen von vier Kindern die unterschiedliche Bedeutung des Morgenkreises für einzelne Jungen und Mädchen zu verdeutlichen.

8.1 Die Beteiligung der Schulanfänger am Morgenkreis

Im Folgenden wird dargestellt, wie sich die Kinder in den einzelnen Phasen des Morgenkreises beteiligen bzw. beteiligen möchten, wie die Mitschüler darauf reagieren, wie das Miteinander durch die Kinder selbst thematisiert wird, welche Störungen auftauchen und wie sich die Lehrerin in das Morgenkreisgeschehen einbringt.

Die Beteiligung am Eröffnungsritual

Das Nennen der Namen

Die Voraussetzung dafür, dass Kinder sich gegenseitig persönlich ansprechen können, ist die Kenntnis der Namen. Die Beobachtung, dass selbst in höheren Jahrgangsklassen oft sehr lange Zeit nicht alle Namen der Kinder untereinander bekannt waren, bedeutete für das Leben in der altersgemischten Gruppe, bei der jährlich die Hälfte der Kinder wechselte, eine besondere Herausforderung. Das laute Nennen des Namens machte auch allen klar, welche Gruppenmitglieder anwesend waren, jedes wurde wahrgenommen als ein zugehöriges. Daher war das Nennen der Namen zu Beginn eines jeden Morgenkreises in der Eingangsstufe eine tägliche Übung, welche die Kinder gern übernahmen. Lediglich drei Kinder (Schulneulinge) meldeten sich während des gesamten Untersuchungszeitraums nicht (Sven, Nadine und Anna). Demgegenüber standen insgesamt 96 Meldungen zum Nennen der Namen, von denen aber nur 29 berücksichtigt werden konnten.

Tabelle 1: Zum Namen sagen⁷⁶

	Ed	Sk	Va	Pe	An	Ma	Sv	Nt	Aa	Ro	Sa	Ke	St	Na	Ju	Mi	Ha	Ja	Pa	Be	M
NM	11	6	2	6	1	8	0	0	0	1	9	1	2	2	15	2	1	10	1	4	5
N	2	1	0	0	0	3	0	0	0	0	2	1	2	2	5	2	1	5	1	1	1

NM: zum Namen sagen melden, N: die Namen sagen

Die Zahlen belegen, dass sich jeweils wesentlich mehr Kinder meldeten als dran genommen werden konnten. Das Interesse war enorm groß, allerdings verteilte es sich sehr unterschiedlich. Zum einen war der Wunsch bei den älteren Kindern (52 Meldungen) wesentlich stärker ausgeprägt als bei den Jüngeren (35 Meldungen). Hinzu kam, dass einige besonders Aktive überdies auch noch besonders häufig ausgewählt wurden, wie etwa Jana und Judith, die diese Aufgabe jeweils fünf Mal übernehmen durften. Die Zahlen machen deutlich, dass einige Kinder sich sehr oft vergeblich bemühten.

⁷⁶ Die Namenskürzel der E1-Kinder sind in allen Tabellen weiß, die der E2-Kinder grau hinterlegt.

Der Wunsch, die Namen zu sagen war größer als die Möglichkeit, es zu tun, allerdings während der ersten Wochen nach Schuljahresbeginn offenbar eher eine Angelegenheit der Größeren. Dies leuchtet ein, zumal die Jüngeren die Namen der Gleichaltrigen und der Älteren ja erst lernen mussten. Möglicherweise war dies auch eine Überlegung, die die jeweiligen Morgenkreisleiter anstellten und daher Meldungen von Schulneulingen eher ignorierten. Gleichwohl gab es E1-Kinder, die sehr bald diese Aufgabe erfolgreich übernahmen (Edita, Marius, Skadi).

Das Zählen der Kinder

Nach dem "Namen-Sagen" wurden die Kinder gezählt, um festzustellen, ob jemand fehlte. Es gab in der Klasse keine weitere Anwesenheitsliste. Das Protokollbuch, in welches alles notiert wurde, gewann somit gewissermaßen amtlichen Charakter, denn jede Lehrkraft ist verpflichtet, Fehltage der Kinder gewissenhaft zu notieren. Dieser "amtliche" Teil der Lehrerarbeit wurde an die Kinder delegiert.

Tabelle 2: Die Kinder zählen

	Ed	Sk	Va	Pe	An	Ma	Sv	Nt	Aa	Ro	Sa	Ke	St	Na	Ju	Mi	Ha	Ja	Pa	Be	M
ZM	2	2	3	1	2	2	0	1	0	0	7	10	2	5	10	5	2	5	1	5	12
Z	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	5	1	1	5	3	0	2	0	2	3

ZM: zum Zählen melden, Z: die Kinder zählen

Auch hier zeigte sich eine große Bereitschaft, aktiv werden zu wollen - auf die beiden Jahrgänge jedoch sehr unterschiedlich verteilt: Zwar meldeten sich immerhin sieben der zehn Schulanfänger - dies deutet auf ein grundsätzliches Interesse hin - und zwei durften die Aufgabe auch übernehmen, aber der Gesamtvergleich von 59 Meldungen der E2-Kinder zu 13 Meldungen der E1-Kinder zeigt die ungleiche Gewichtung. Bei den Älteren waren es vor allem Marie (12), Judith und Kenny (je 10), die sich phasenweise täglich meldeten.

Die Namen der fehlenden Kinder nennen

Das Überlegen, wer eigentlich fehlte, beinhaltete auch das bewusste Wahrnehmen des Anderen: Alle sind Teil des Ganzen, fehlte jemand, dann war die Gruppe eine andere.

Tabelle 3: Nennen der fehlenden Kinder

	Ed	Sk	Va	Pe	An	Ma	Sv	Nt	Aa	Ro	Sa	Ke	St	Na	Ju	Mi	Ha	Ja	Pa	Be	M
FM	6	14	5	1	6	4	3	0	0	4	13	8	3	10	3	0	4	17	0	5	18
F	1	5	1	0	4	1	2	0	0	4	5	5	0	4	2	0	2	8	0	3	8

FM: sich zum Nennen der fehlenden Kinder melden, F: sie nennen

Bei der Auswertung des Zahlenmaterials zeigte sich ein interessantes Bild. Es fiel auf, dass sich auch die Kinder der E1-Gruppe - außer Natascha und Anna, die sich nicht meldeten - offensichtlich Gedanken darüber machten, wer eigentlich nicht anwesend war. Drei E1-Kinder beteiligten sich besonders eifrig (Skadi, Annika und Edita), bei den Älteren waren es Marie, Jana, Sabrina und Nadine. Tatsächlich aufgerufen wurden hier mehr E1-Kinder als bei den anderen Bereichen des Eröffnungsrituals.

Das Mitmachen beim Spiellied

Bevor das Forum (Erzähl- und Zeigerunde) des Morgenkreises begann, wurde gemeinsam gesungen. Wer bei einem Spiellied mitwirken durfte, entschied wiederum das Morgenkreiskind, indem es Kinder, die sich hierfür meldeten, aufrief.

Tabelle 4: Mitmachen beim Spiellied

	Ed	Sk	Va	Pe	An	Ma	Sv	Nt	Aa	Ro	Sa	Ke	St	Na	Ju	Mi	Ha	Ja	Pa	Be	M
LM	14	19	17	8	20	19	22	5	11	6	25	23	10	21	13	11	12	13	8	14	14
L	0	6	5	0	1	7	3	0	2	2	6	12	4	9	6	4	3	7	1	10	5

LM: zum Mitmachen beim Spiellied melden, L: Mitmachen beim Spiellied

Auch hierbei wurde deutlich, dass das Interesse am Mitmachen sehr hoch war. Ausnahmslos alle Kinder mochten sich engagieren - auch alle Schulanfänger. Von den jüngeren Kindern wurden Edita, Peter und Natascha nicht berücksichtigt.

Die Beteiligung am Forum

Die Anzahl der Themenbeiträge im Morgenkreis

Bei der Analyse der 29 Morgenkreise der altersgemischten Klasse zeigt sich, dass die tägliche Beteiligung der Kinder von einem bis zu dreizehn Beiträgen schwankte.

[illegible]

Die Themenbeiträge von Jungen und Mädchen

Tabelle 6: Beteiligung der Mädchen

	Ed	Sk	Va	An	Nt	Aa	Sa	Na	Ju	Ja	M	Gesamt
B	19	4	3	12	4	2	4	12	16	20	18	114

137

Tabelle 7: Beteiligung der Jungen

	Pe	Ma	Sv	Ro	Ke	St	Mi	Ha	Pa	Be	Gesamt:
B	7	11	18	3	17	9	5	5	2	11	88

(B: Beteiligung mit Beitrag)

Sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen gab es sehr aktive und eher passive Kinder. Fasst man die Anzahl der Beiträge der Jungen und Mädchen getrennt zusammen, dann ergibt sich eine etwas größere Beteiligung der Mädchen (mit 114 Beiträgen) gegenüber den Jungen (mit 88 Beiträgen). Berücksichtigt man allerdings dabei, dass es elf Mädchen und nur zehn Jungen in der Gruppe gab, von denen zwei auch noch besonders häufig fehlten (Peter an elf und Michael an zehn Tagen), dann erscheint eine nahezu gleiche Beteiligung von Jungen und Mädchen am Morgenkreis der Schulanfänger.

Die Beteiligung der E1- und E2-Kinder mit Themenbeiträgen

Insgesamt lässt sich feststellen, dass sich die älteren Kinder häufiger mit eigenen Beiträgen beteiligten als die Jüngeren. Erkennbar wird, dass sich die Teilnahme der E1-Kinder bei Jungen und Mädchen die Waage hielt. Bei den E2-Kindern dieser Gruppe waren es jedoch wesentlich mehr Mädchen als Jungen, die sich mit eigenen Beiträgen am Morgenkreis beteiligten:

Tabelle 8: Beteiligung nach Jahrgang und Geschlecht

E1-Jungen: 39	E1-Mädchen: 43	E1: 82
E2-Jungen: 50	E2-Mädchen: 70	E2: 120
Jungen: 89	Mädchen: 103	Gesamt: 202

Die geringere Beteiligung der E1-Kinder im Vergleich zu den Größeren (etwa im Verhältnis 2:3) erklärt sich aus der Tatsache, dass die Schulneulinge diesen Rahmen ja erst kennen lernen mussten. Die Untersuchung macht jedoch deutlich, dass mit Blick auf die Veränderung der Teilnahme der Jüngeren während der ersten acht Wochen dieser Prozess relativ schnell verlief.

Die Entwicklung der Teilnahme der E1-Kinder

Die neuen Kinder schienen sich sehr schnell in den Morgenkreis eingefunden zu haben. Die steigende Anzahl ihrer Beiträge während der ersten Wochen zeigt, dass sie ihn schon bald als Rahmen für sich nutzen konnten.

Tabelle 9: Anzahl der Beiträge der E1-Kinder (E2-Kinder)

1. Woche	2. Woche	3. Woche	4. Woche	5. Woche	6. Woche	7. Woche	8. Woche
1 (4)	7 (17)	6 (20)	10 (12)	12 (10)	15 (18)	13 (12)	21 (24)

Bereits in der ersten Woche beteiligte sich ein E1-Kind. Ab der vierten Woche nahmen die jüngeren Kinder nahezu im gleichen Verhältnis teil wie die Älteren, in der siebten Woche waren es sogar mehr E1- als E2-Kinder. Dies bedeutet, dass sich innerhalb der ersten acht Wochen eine Angleichung der beiden Altersgruppen ergab, dass der Morgenkreis bereits nach wenigen Wochen als Forum für alle Kinder die gleiche Relevanz zu besitzen schien.

Die Bemerkungen der Kinder zu den Themenbeiträgen

Neben der aktiven Beteiligung am Morgenkreis durch einen eigenen Beitrag konnten die Teilnehmer Bemerkungen zu den Beiträgen anderer Kinder machen. Die Beiträge der Kinder wurden durch andere kommentiert, unter anderem gab es Fragen, z. B.: "Wo hast du das gekauft?", Ergänzungen zum Gesagten, etwa: "Das kenne ich, das habe ich auch.", oder Berichtigungen: "Das kann nicht sein, das habe ich viel billiger gekauft." Neben diesen, nach Verbindungen zu den Erfahrungen der eigenen Person suchenden Stellungnahmen, gab es auch Stellungnahmen, mit denen die Kinder ihr eigenes Thema artikulierten. Die folgende Übersicht verdeutlicht, wie oft die Themen der Kinder kommentiert wurden:

Tabelle 10: Beiträge und Stellungnahmen

Beiträge der Kinder insgesamt	Beiträge, die kommentiert wurden	Beiträge, die nicht kommentiert wurden
202	144	62
Beiträge der Lehrerin insgesamt	Beiträge, die kommentiert wurden	Beiträge, die nicht kommentiert wurden
10	8	2

Von den 212 Beiträgen der Kinder und der Lehrerin wurden lediglich 64 nicht weiter kommentiert, d. h. zu zwei Drittel der Kinderäußerungen gab es Rückmeldungen von einem bis zu acht (!) Kindern (Tabelle 11) allerdings war der Wunsch, etwas sagen zu wollen, noch größer (Tabelle 13).

Tabelle 11: Anzahl der Stellungnahmen zu den einzelnen Beiträgen

Anzahl der Beiträge der Kinder und der Lehrerin	64	52	18	32	19	15	8	2	2	212 insgesamt
Stellungnahmen der Kinder	keine	1	2	3	4	5	6	7	8	
Stellungnahmen gesamt	keine	bis zu 3 : 184			mehr als 3 : 229					413 insgesamt

E/Z: Beteiligung an der Erzähl- und Zeigerunde, B: Bemerkung zum Beitrag eines anderen machen

Die Stellungnahmen der Lehrerin sind hier nicht berücksichtigt (vgl. Tabelle 21 und 22)

Tabelle 11 zeigt, dass die geltende Drei-Leute-Regel häufig "erweitert" wurde. 18-mal baten Kinder das Morgenkreiskind um Erlaubnis, mehr als drei Rückmeldungen berücksichtigen zu dürfen. 28-mal riefen erzählende Kinder in der Gesprächssituation immer weiter auf, ohne dass es in irgendeiner Art und Weise kommentiert wurde. 12-mal wurde im Nachhinein moniert, dass die geltende Regel nicht beachtet wurde.

Mit Blick auf die Beteiligung einzelner Kinder zeigt sich ein ebenso interessantes Bild: Aus Tabelle 12 wird deutlich, dass es Mädchen und Jungen gab, die im Morgenkreis insgesamt sehr zurückhaltend waren: Aus der Gruppe der Schulneulinge waren es Anna, Robin, Vanessa und aus der Gruppe der E2-Kinder Pascal und Sabrina. Daneben gab es die ständig aktiven Kinder, also solche, die sich immer oder fast immer mit eigenen Beiträgen und mit Anmerkungen zu den Beiträgen anderer engagierten: Edita und Sven (E1) sowie Kenny, Judith, Jana und Marie (E2).

Eine dritte Gruppe lässt sich herausfinden: Es sind die Kinder, die sich zwar mit eigenen Beiträgen zurückhielten, sich jedoch rege zu den Äußerungen der anderen Kinder im Kreis meldeten und Bemerkungen machten, wie zum Beispiel Skadi und Sabrina. Die Lehrerin (LB) beteiligt sich - wie oben bereits ausgeführt - mit zehn Beiträgen und nimmt 47-mal Stellung zu Beiträgen der Kinder (vgl. Tabellen 21 und 22).

Tabelle 12: Beteiligung mit eigenen Beiträgen und Bemerkungen

	Ed	Sk	Va	Pe	An	Ma	Sv	Nt	Aa	Ro	Sa	Ke	St	Na	Ju	Mi	Ha	Ja	Pa	Be	M	Total:	LB
E/Z	19	4	3	7	12	11	18	4	2	3	4	17	9	12	16	5	5	20	2	11	18	202	10
B	13	28	9	1	6	18	18	1	0	0	16	49	23	35	35	11	12	54	7	36	30	404	47

E/Z: Beteiligung an der Erzähl- und Zeigerunde, B: Bemerkung zum Beitrag eines anderen machen

Während einige (vorwiegend die älteren Kinder) bereits Rückfragen stellten bzw. Fragen formulierten, galt der Hauptteil der Bemerkungen den Ergänzungen:

Tabelle 13: Art der Bemerkungen

	Ed	Sk	Va	Pe	An	Ma	Sv	Nt	Aa	Ro	Sa	Ke	St	Na	Ju	Mi	Ha	Ja	Pa	Be	M
BE	8	22	7	1	4	14	12	1	0	0	13	37	16	26	24	0	9	32	5	30	21
BF	2	2	0	0	0	1	3	0	0	0	0	3	4	3	5	9	2	13	0	1	4
BB	1	0	0	0	1	3	3	0	0	0	3	7	2	4	4	0	0	7	0	5	4
BT	2	4	2	0	1	0	0	0	0	0	0	2	1	2	2	2	1	2	2	0	1

BE: Ergänzungen und Kommentierungen, BF: Rückfragen, BB: Berichtigung, BT: Eigenes Thema

Die Kinder versuchten damit, eine Verbindung zum Gesagten herzustellen, Nähe zu dokumentieren: Sie kannten den Sachverhalt aus eigener Erfahrung, wussten um das Problem, zeigten, dass sie emotional berührt waren und damit zugleich, dass sie sich der Gruppe zugehörig fühlten.

Das Melden und Drankommen bei Bemerkungen

Tabelle 14: Bemerkungen

	Ed	Sk	Va	Pe	An	Ma	Sv	Nt	Aa	Ro	Sa	Ke	St	Na	Ju	Mi	Ha	Ja	Pa	Be	M	Gesamt:
BM	46	55	26	22	24	32	46	10	2	13	41	72	36	65	60	15	22	84	15	44	58	788
B	13	28	9	1	6	18	18	1	0	0	16	49	23	35	35	11	12	54	7	36	30	402

BM: Meldungen zu Bemerkungen, B: berücksichtigte Meldungen

Addiert man die Einzelmeldungen der Kinder (Tabelle 14), dann ergibt sich folgendes Bild: Insgesamt meldeten sich die Kinder 788-mal, um zu 152 (von 212) Themenbeiträgen der Kinder und Lehrerin etwas sagen zu wollen. Etwa die Hälfte der Meldungen wurde berücksichtigt und 402-mal eine Stellungnahme zugelassen. Die Möglichkeit der aktiven Beteiligung wurde zum einen durch die "Drei-Leute-Regel" eingeschränkt, die jedoch oft in der Dynamik der Situation als eher unpraktikabel erschien und ignoriert wurde. Zum anderen wird deutlich, dass die ohnehin aktiven Kinder (Kenny, Nadine, Judith, Jana, Ben, Marie) vergleichsweise häufiger Rederecht bekamen als die stilleren: Annika meldete sich 24-mal, wird jedoch nur 6-mal dran genommen, d. h. nur jede vierte Meldung wurde berücksichtigt.

Die Leitung des Morgenkreises

Am Ende eines jeden Morgenkreises wurde entschieden, wer den nächsten Kreis leiten würde. Während anfangs nur die Namenskärtchen der älteren Kinder in der dafür vorgesehenen Schachtel waren, legte die Lehrerin während der ersten Schulwoche der

Schulneulinge auch deren Namenskärtchen noch dazu. So konnten theoretisch alle Kinder "gezogen" und zur Übernahme des Amtes aufgefordert werden.

Tabelle 15: Morgenkreiskind-Sein (M), das Amt ablehnen (NM)

	Ed	Sk	Va	Pe	An	Ma	Sv	Nt	Aa	Ro	Sa	Ke	St	Na	Ju	Mi	Ha	Ja	Pa	Be	M
M	1	2	2	0	1	1	2	1	1	1	1	3	1	2	1	1	1	1	1	2	3
NM	0	1	0	0	0	2	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	2	1	0

Während der ersten acht Wochen übernahmen alle Kinder mit einer Ausnahme das Amt des Morgenkreiskindes. Einige lehnten allerdings bei der ersten Aufforderung ab. So verneinten von den älteren Kindern Sabrina, Hanno und Ben beim ersten Mal die Frage, ob sie Morgenkreiskind sein mochten, wurden jedoch beim zweiten Mal mutiger. Bei Pascal war es umgekehrt. Er übernahm gleich zu Anfang einmal diese Aufgabe, lehnte sie aber in der Zeit bis zu den Herbstferien noch zweimal ab.

Tabelle 16: E1-Kinder und E2-Kinder als Morgenkreiskinder

Zeit	August 1. - 2. Woche					September 3. - 6. Woche													Oktober 7.-8. Woche										
Leitung	Ke	Na	Pa	M	Ed	Ke	Ma	An	Sk	Sv	Ha	Va	Be	Ro	Nt	Mi	M	Ju	Ja	Va	Sa	Sv	Na	St	Aa	Ke	Be	Ma	Mi

Die Schulneulinge übernahmen sehr schnell die Leitungsaufgabe: Bereits am fünften Tag war Edita Morgenkreiskind. Mit Ausnahme von Peter, der zweimal gewählt wurde, jedoch an den jeweiligen Tagen erkrankt war, wurden alle jüngeren Kinder während der ersten acht Wochen Morgenkreiskind. Skadi, Marius und Roman allerdings auch erst, nachdem sie es einmal abgelehnt hatten.

Beteiligung am Schlussritual

Nach der Erzählrunde und der Festlegung des neuen Morgenkreiskindes wurde das Protokoll von der Lehrerin verlesen. Die Bemerkungen der Kinder zum Protokoll bezogen sich zum einen auf sachliche Fehler (die Lehrerin hatte etwas falsch verstanden), zum anderen auch auf die Art der Darstellung. Vielen Kindern war die zusammenfassende Beschreibung zu kurz, einige legten aber auch großen Wert auf exakt die Wortwahl, die sie selbst getroffen hatten. Je nach Situation änderte die Lehrerin den Protokolleintrag. Etwa ein Drittel der größeren Kinder (Ben, Jana, Marie und Kenny) schienen besonders kritische Zuhörer zu sein. Interessant war, dass bereits während der ersten Wochen auch schon drei E1-Kinder sich meldeten und eine Änderung ihres Protokolleintrags forderten (Marius, Natascha und Peter).

Tabelle 17: Anmerkungen zum Protokoll

	Ed	Sk	Va	Pe	An	Ma	Sv	Nt	Aa	Ro	Sa	Ke	St	Na	Ju	Mi	Ha	Ja	Pa	Be	M
PM	0	0	0	1	0	6	4	0	0	0	0	4	0	2	0	1	0	6	1	7	5

Metakommunikatives Verhalten

Sahen Kinder Anlass zur Kritik am Verlauf des Morgenkreises, dann wurden sie ebenfalls aktiv: Wurden die Regeln des Morgenkreises verletzt, verhielt sich jemand unhöflich oder gab es Störungen in der Kommunikation, dann konnten sie sich beim Morgenkreiskind melden. Dieses entschied, ob ein Kind aufgerufen wurde oder nicht. Auf Unregelmäßigkeiten aufmerksam machen zu wollen, war bei einzelnen Kindern besonders stark ausgeprägt, wie z. B. bei Edita und Skadi (E1) und bei Kenny, Judith, Jana (E2) und Marie. Andererseits gab es auch in diesem Bereich Kinder, die sich nur selten bzw. gar nicht engagierten, wie Roman, Natascha, Peter, Hannes und Pascal.

Tabelle 18: Metakommunikatives Verhalten (Melden und Drankommen)

	Ed	Sk	Va	Pe	An	Ma	Sv	Nt	Aa	Ro	Sa	Ke	St	Na	Ju	Mi	Ha	Ja	Pa	Be	M
MV	34	30	26	3	6	9	16	3	3	1	25	42	22	59	43	23	6	51	8	29	73
MD	12	17	9	1	1	5	9	2	1	0	7	32	10	26	31	14	4	32	3	18	32

MV: Melden zu Verweisen, R: Morgenkreisregeln, MD: Melden - Drankommen

Die Übersicht zeigt, dass einige Kinder offenbar sehr genau aufpassten, besonders Jana, Marie und Kenny, die praktisch bei jedem Morgenkreis irgendwelche "Fehler" bemerkten oder hilfreiche Hinweise gaben. Die Schulneulinge, die während der ersten Tage immer wieder miterlebten, dass die größeren Kinder sie auf die Regeln aufmerksam machten, entdeckten diese Ebene schnell und wurden selbst aktiv.

Die Interventionen der Teilnehmer bezogen sich auf die Missachtung der geltenden Morgenkreisregeln, auf Regeln der Kommunikation und auf Formen des Umgangs im Miteinander, d. h. auf das Verhalten Einzelner. Bedeutungsvoll ist, dass die Probleme nicht der Lehrerin, sondern durch direkte Ansprache dem betreffenden Kind bzw. der Gruppe zurückgespiegelt wurden.

Tabelle 19: Verweis auf Regelverletzungen

	Ed	Sk	Va	Pe	An	Ma	Sv	Nt	Aa	Ro	Sa	Ke	St	Na	Ju	Mi	Ha	Ja	Pa	Be	M
VR	8	10	5	0	1	3	7	2	1	0	6	23	9	22	20	8	4	31	2	9	30
VK	4	7	4	1	0	2	2	0	0	0	1	9	0	3	10	4	0	1	1	7	2
VM	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	1	1	2	0	4	0	2	6
Gesamt	12	17	9	1	1	5	9	2	1	0	7	35	10	26	31	14	4	36	3	18	38

VR: Regeln des Morgenkreises, VK: Regeln der Kommunikation, VM: Umgangsformen im Miteinander

Die Analyse gestaltete sich schwierig, da die komplexen Szenen häufig nicht ohne weiteres einer der drei Kategorien zuzuordnen waren. Quantitativ am häufigsten waren Verweise auf die Regeln, die für den Morgenkreis galten.

Störungen während des Morgenkreises

Tabelle 20: Störungen im Morgenkreis

	Ed	Sk	Va	Pe	An	Ma	Sv	Nt	Aa	Ro	Sa	Ke	St	Na	Ju	Mi	Ha	Ja	Pa	Be	M
S ges.	19	31	2	4	8	38	25	2	0	9	5	31	27	11	7	17	8	1	13	40	6
S	6	4	0	2	2	10	5	0	0	0	0	7	15	2	3	5	4	0	5	21	1
ST	13	27	2	2	6	28	20	2	0	9	5	24	12	9	4	12	4	1	8	19	5

S ges.: Störungen insgesamt; S: Störung allgemein; ST: Störung als Zwischenruf

Die Kinder verhielten sich während des Morgenkreises überwiegend diszipliniert, auch bei vergleichsweise langen Sequenzen, die im konventionellen Unterricht (die Lehrerin unterweist die Kinder) nicht ohne einen entsprechenden Wechsel der Methode und der Arbeitsform geplant würden. Dabei fielen einige Kinder besonders positiv auf, wie zum Beispiel Jana, Vanessa, Peter, Sabrina und Marie. Die beiden älteren Kinder, Jana und Marie, zeigten sich nicht nur sehr selbstdiszipliniert, sondern achteten darüber hinaus auch noch auf andere Kinder und ermahnten sie (vgl. Tabelle 19).

Welche Störungen waren beobachtbar? Es gab eine Reihe von Morgenkreisen, in denen eine allgemeine Unruhe zu spüren war, die sich nicht an bestimmten Kindern festmachen ließ, sondern möglicherweise mit vorausgegangenen Ereignissen (heftiger Streit mehrerer Kinder auf dem Weg zur Schule) oder nachfolgenden (eine Alarmprobe war angekündigt worden) zusammenhingen. Zweifelsohne wurde die Gesamtsituation auch deutlich durch das Verhalten des jeweiligen Morgenkreiskindes geprägt. So waren die Morgenkreise, die Jana oder Marie leiteten, ausgesprochen kultiviert.

Isolierbare Handlungen waren: Zwischenrufe, verbale oder körperliche Auseinandersetzungen mit einem anderen Kind und starke motorische Unruhe (Kippeln oder Umfallen mit dem Stuhl). Das negative Verhalten der Kinder relativiert sich deutlich, wenn die Art der Störungen differenziert und Zwischenrufe von übrigen Formen getrennt betrachtet werden: Skadi, Sven und Kenny fiel die Zurückhaltung bzw. die Einhaltung der Regeln noch besonders schwer. Die Zwischenrufe, die bei nahezu allen Kindern den größten Teil des störenden Verhaltens ausmachen, entsprangen der Dynamik einer Gesprächssituation und können - auch vor dem Hintergrund des Alters der Kinder - nicht als Störung im eigentlichen Sinne benannt werden. Stefan und Ben riefen oft dazwischen, waren jedoch noch häufiger in Streitigkeiten miteinander verwickelt oder mit ihren jeweiligen Nachbarn im Kreis. Zum Teil wurden die Differenzen verbal, zum Teil aber auch handgreiflich ausgetragen und mussten von der Lehrerin geschlichtet werden.

Die Beteiligung der Lehrerin

Bemerkungen zu Themenbeiträgen der Kinder

Auch die Erwachsenen mussten die Regeln des Morgenkreises anerkennen. So ist erklärbar, dass die Lehrerin bei ihrem Versuch, etwas zu den Beiträgen der Kinder sagen zu wollen, nicht immer erfolgreich war.

Tabelle 21: Melden und Drankommen

	alle 21 Kinder zusammen	1 Kind durchschnittlich	Lehrerin
BM	788	38	108
BN	386	19	24
B	402	19	23 + 61 Protokollfragen

BM: Zum Beitrag eines Kindes melden, BN: Nicht berücksichtigte Meldungen, B: Drankommen

24-mal meldete sich die Lehrerin vergeblich, 84-mal war sie erfolgreich. Während ein Kind durchschnittlich 19-mal nicht berücksichtigt wurde, war es bei der Lehrerin noch häufiger, nämlich 24-mal. Bedenkt man jedoch, dass oft einzelne Kinder fehlten, dann gleichen sich die Zahlen an. Dies bedeutet: Die Lehrerin meldete sich genauso oft vergeblich wie die Kinder.

Ein großer Teil ihrer Bemerkungen waren Fragen im Zusammenhang mit dem Schreiben des Protokolls. Lässt man die Anzahl dieser spezifischer Anmerkungen beiseite, dann

machte die Lehrerin 23 Bemerkungen zu den Themenbeiträgen gegenüber durchschnittlich 19 der Kinder. Berücksichtigt man auch hier die Fehlkinder, dann trifft die Aussage zu, dass sich die Lehrerin etwa im gleichen Maße wie ein Kind mit Bemerkungen zu Themenbeiträgen beteiligte.

Metakommunikative Interventionen

Auch bei der zweiten Übersicht wird deutlich, dass die Lehrerin selbst bei Versuchen, zur Regeleinhaltung oder zum Gesprächsverlauf etwas sagen zu wollen, nicht immer aufgerufen wurde.

Tabelle 22: Melden und Drankommen

	alle 21 Kinder zusammen	1 Kind durchschnittlich	Lehrerin
MV	492	23	158
VN	226	11	47
V	266	13	111

MV: Zum Verweis melden, BN: Nicht berücksichtigte Meldungen, V: Drankommen

111-mal machte die Lehrerin einen Verweis auf geltende Regelungen und Verfahrensweisen. Sieht man dies auf der Grundlage von 29 Morgenkreisen, dann ergibt sich eine durchschnittliche Zahl von 3 Anmerkungen pro Kreis.

Die oben zusammengestellten Zahlen sind in ihrer Aussage begrenzt, denn die Anmerkungen der Lehrerin zu Aspekten des Gesamtverlaufs (Morgenkreisregeln, Regeln der Kommunikation, Formen des Umgangs im Miteinander) waren in ihrer Qualität zum Teil sehr verschieden von denen der Kinder. Darüber hinaus kleidete sie ihre steuernden Hinweise häufig in nonverbale Aktivitäten und sicherte durch Mimik und Gestik die Kreissituation. Drohte die Situation zu eskalieren, dann unterbrach sie, erklärte aber danach sofort, warum sie die geltenden Regeln nicht einhalten konnte. Damit entwickelte sie Aktivitäten, die hier nicht erfasst wurden. Gleichwohl begab sie sich zunächst immer auf die Ebene der Kinder und intervenierte in ähnlicher Weise wie diese und akzeptierte auch, nicht aufgerufen zu werden. Die Lehrerin ist zwar auch steuernd involviert, erscheint jedoch zugleich als gleichberechtigte Teilnehmerin: Der reine Zahlenvergleich zeigt ein Verhältnis zwischen Lehrer- und Schüleräußerungen in einer Unterrichtssituation, wie es in der Schule sonst kaum anzutreffen ist.

Die durchschnittliche Dauer des täglichen Morgenkreises betrug 25 Minuten, allerdings waren erhebliche Schwankungen zu beobachten: An vier Tagen beanspruchte der Morgenkreis nur etwa eine viertel Stunde, an acht Tagen über eine halbe, an einem sogar eine dreiviertel Stunde. Wie lang die morgendliche Runde dauerte, hing ab von der Anzahl und der Art der Themen, die die Kinder vortrugen. Wurden Sachen im Kreis herumgezeigt oder etwas vorgeführt, dauerte es in der Regel länger als bei reinen Redebeiträgen. Höchst unterschiedlich waren Anzahl und Umfang der Rückfragen und Ergänzungen zu den Einzelthemen. Zeitweise erwuchsen aus Einzelbeiträgen regelrechte Gesprächssituationen, an denen sich bis zu acht Kinder beteiligten. Verlängernd wirkten sich schließlich auch Irritationen aus, die in bestimmten Phasen des Morgenkreises auftraten, z. B. wenn Kinder während des Eröffnungsrituals beim Zählen oder beim Nennen der Namen durcheinander kamen oder wenn beim Vorlesen des Protokolls Unklarheiten auftauchten. Dass alle oben genannten Faktoren auftraten, war die Ausnahme (Morgenkreis vom 4. Oktober).

[illegible]

147

Blickt man auf die einzelnen Wochentage, dann lässt sich keine Relation zur zeitlichen Länge herstellen, d. h. der Morgenkreis dauerte montags nicht unbedingt länger als an den anderen Tagen.

Der Morgenkreis ist Teil des rhythmisierten Unterrichtsvormittags, innerhalb dessen eine flexible Planung der einzelnen Elemente möglich ist. Diese ist auch unabdingbar, zumal sich die Dauer des Morgenkreises nicht nach einer starr vorgegebenen Zeitstruktur, sondern nach den Interessen der Kinder richtet

8.1.1 Zusammenfassung

Für die Kinder war der Morgenkreis nicht nur als Forum, sondern in seiner Gesamtheit, mit den vor- und nachbereitenden Phasen, ein Rahmen, den sie intensiv nutzten - geht man von den Meldungen der Kinder aus.

Die Kinder meldeten sich zu den verschiedenen Aktivitäten in weit höherem Maße, als sie berücksichtigt werden konnten. Dies galt auch für die Vorbereitungen zur eigentlichen Erzähl- und Zeigerunde, die für alle, aber ganz besonders auch für die eher zurückhaltenden Kinder, eine Gelegenheit zur aktiven Teilnahme darstellte.

Der Wunsch der Kinder, sich mit eigenen Beiträgen am Morgenkreis zu beteiligen, war bei allen vorhanden, jedoch unterschiedlich ausgeprägt. Die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen waren eher gering.

Bei den Schulneulingen war zu beobachten, dass sie bereits nach wenigen Tagen den Kreis für sich entdeckten, ohne Aufforderung durch die Lehrerin mitmachten und sich bereits nach wenigen Wochen in nahezu der gleichen Weise wie die größeren Kinder mit eigenen Beiträgen beteiligten.

Mehr als zwei Drittel der Themenbeiträge der Kinder wurden von der Gruppe kommentiert. Dabei zeigte sich, dass der Drang zur Stellungnahme zu den Beiträgen anderer Kinder noch größer war als der der Beteiligung mit einem eigenen Beitrag.

Die Kinder entwickelten bereits ein Gespür für das Miteinander, machten sich auf geltende Regeln aufmerksam, ohne dass die Lehrerin eingreifen musste.

Mit Blick auf die Beteiligung der Lehrerin erschien der Morgenkreis als ein Rahmen mit beachtlichen Potentialen für die Annäherung an eine symmetrische Kommunikation zwischen Kindern und Erwachsenen.

Die quantitative Analyse ist zweifelsohne sehr aufschlussreich, bleibt in ihrer Aussage jedoch begrenzt, dies wurde bereits mehrfach betont. Eine Beobachtung unmittelbar vor Ende des Untersuchungszeitraums macht deutlich, dass die Frage des Beteiligtseins nicht nur eine äußere Aktivität ist: Natascha antwortete vor Beginn eines Morgenkreises auf die Frage eines Hospitationsgastes, was am Morgenkreis denn so wichtig sei: "Für mich ist der Name (das Namensagen E. P.) am wichtigsten." Die Tatsache, dass sich Natascha während der ganzen acht Wochen seit Schulbeginn kein einziges Mal hierzu meldete und dennoch diesen Aspekt hervorhob, lässt Motive des Beteiligtseins vermuten, die in diesem Teil der Untersuchung nicht erfasst werden konnten.

8.2 Die Morgenkreisthemen der Kinder

Die Art und Anzahl der Themenbeiträge

Die Durchsicht der Morgenkreisprotokolle zeigt vier Arten thematischer Beiträge: Die Kinder zeigten etwas, sie erzählten etwas, sie lasen oder spielten etwas vor. Als Frage formulierte während des Untersuchungszeitraums kein Kind seinen Redebeitrag.

Tabelle 24: Anzahl und Art der Beiträge der jüngeren und der älteren Kinder:

	LESEN	ZEIGEN/ VORFÜHREN	ERZÄHLEN	FRAGEN	GESAMT
E 1-Kinder	0	21	61	0	82
E 2-Kinder	9	44	67	0	120
Gesamt	9	65	128	0	202

Von den insgesamt 202 Beiträgen waren 128 Erzähl- und 65 Zeigebeiträge. Zweimal führten Kinder im Morgenkreis etwas vor. Dass das Zeigen im Gesamtergebnis weniger häufig als das Erzählen erscheint, kann damit zusammenhängen, dass die Präsentation normalerweise einer Planung und Vorbereitung bedarf: Das, was in der Schule gezeigt werden soll, muss zu Hause eingepackt und rechtzeitig vor Beginn des Kreises zurecht gelegt werden. Zu einem Erzählbeitrag kann sich das Kind u. U. auch noch spontan während der Gesprächsrunde entscheiden.

Das "Lesen" erschien lediglich an fünf Tagen und bezog sich auf das Präsentieren von Leseübungen. Während das eigentliche Vorlesen von Texten, z. B. aus Sach- oder Kinderbüchern später durchaus Inhalt des Morgenkreises war, gab es in dieser Gruppe während der ersten acht Wochen keine entsprechenden Ansätze, allerdings wurden mehrfach Bücher mitgebracht und vorgestellt, d. h. die Kinder zeigten die Bilder und erzählten den Inhalt dazu.

Die Durchsicht der Morgenkreisprotokolle weist für die dritte und vierte Woche an fünf Tagen zahlreiche Eintragungen auf, aus denen hervorgeht, dass nahezu alle E2-Kinder im Morgenkreis Texte vorlasen - vorher und auch danach tauchte diese Aktivität nicht mehr auf. Hintergrund war die entbrannte Freude der E2-Kinder am Vorlesen ihrer Übungstexte, da sie nach zahlreichen Vorübungen während des ersten Jahres in der Eingangsstufe nun das Lesen entdeckt hatten.

Beim Vorlesen ging es jedoch weniger um die Mitteilung des Inhalts, sondern vielmehr um das Vorführen des mehr oder weniger gelungenen Trainings, Buchstaben zu sinnvollen Wörtern und Sätzen zusammenfügen zu können. Die Lesevorlagen waren z. B. Bildwörter, Rätsel usw.

Der Morgenkreis ist aber ein Erzähl- und Zeigekreis der Kinder, kein Übungskreis. Als die Lehrerin entdeckte, dass diese Aktivität den eigentlichen Rahmen des Morgenkreises zeitlich und inhaltlich sprengte (an einem Tag hatten sechs Kinder Lesekarten in den Morgenkreis mitgebracht), richtete sie einen "Lesekreis" während der Gleitzeit ein: Kinder, die ihre Lesekunst vorführen wollten, konnten dies gleich morgens tun. Daher bleibt diese Kategorie bei der inhaltlichen Analyse der Untersuchung unberücksichtigt.

Die Schulneulinge nahmen während der ersten acht Wochen bereits sehr aktiv mit Beiträgen am Morgenkreis teil. Unter den Neuen war eine ganze Reihe besonders aktiver Erzählkinder: Die E1-Jungen (27) beteiligten sich sogar mehr mit Erzählbeiträgen als die E2-Jungen (20). Deutlich wird: Die Schulneulinge (E1-Kinder) erzählten im Vergleich zu den älteren Kindern wesentlich mehr, als dass sie etwas zeigten.

Tabelle 25: Beteiligung der E1- und E2-Mädchen und -Jungen

	LESEN	ZEIGEN/ VORFÜHREN	ERZÄHLEN	FRAGEN	GESAMT
E1-Mädchen	0	9	34	0	43
E2-Mädchen	6	18	47	0	70
E1- Jungen	0	12	27	0	39
E2-Jungen	4	26	20	0	50
Gesamt	10	65	128	0	202

Die Erzählbeiträge der E1-Mädchen waren dreimal so hoch wie ihre Zeigebeiträge. Die Vermutung liegt nahe, dass die kleineren Kinder erst im Laufe der Zeit lernen, sich auf den Morgenkreis vorzubereiten, zumal die jüngeren Kinder nur halb so viel zeigten wie die älteren, die bereits seit einem Jahr in der Eingangsstufe waren.

Auffallend ist weiter, dass die älteren Jungen offenbar lieber Dinge zeigten als zu erzählen, im Gegensatz zu den Mädchen, die der Erzählform eindeutig Vorrang einräumten.

Der Inhalt der Themenbeiträge

Die Themenvielfalt der Morgenkreisbeiträge spiegelt die unmittelbare Lebenswelt der Kinder wider, in der die Familie von zentraler Bedeutung ist. Aktivitäten im familiären Umfeld mit den Eltern, Geschwistern und Großeltern machen zahlenmäßig den größten Anteil der Berichte aus. Ein zweiter großer Bereich sind Äußerungen, in denen die Kinder den Morgenkreis als Bühne nutzen, um etwas vorzuführen oder um von sich selbst etwas zu erzählen: mein Körper, meine Kleidung, meine Spielsachen. Zum Dritten wird deutlich, dass die Schulanfänger beginnen, sich außerhalb der Familie zu orientieren, und dass sich ihre Erfahrungen weiten (beim Spielen, auf dem Schulweg oder im Verein) und sie die Umwelt wahrnehmen (Tiere und Pflanzen, Medien).

Eine quantitative Betrachtung der Morgenkreisthemen ergibt folgendes Bild:

Tabelle 26: Inhalt der Morgenkreisthemen

Themengruppen	Einzelthemen	Beiträge E1-Kinder	Beiträge E2-Kinder	Beiträge insgesamt
Meine Familie:	Familie	18	21	39
Ich:	Körper	14	18	32
	Kleidung	6	2	8
	Spielsachen	9	15	24
	Freunde	9	12	21
	Schulweg/Schule	8	13	21
	Etwas vorführen	1	5	6
Meine Umwelt:	Vereine	1	5	6
	Natur	14	15	29
	Medien	2	4	6

Diese Themen scheinen für die jüngeren und älteren Kinder der Stammgruppe in ähnlicher Weise interessant zu sein. Deutliche Unterschiede gibt es bei den Themen "Vereine" und "Kleidung": Einige wenige der älteren Kinder haben bereits erste Vereinerfahrungen gesammelt, für die Jüngeren ist dies ein Bereich, der sich erst noch erschließen wird. Das einfache Zeigen von Kleidungsgegenständen scheint hingegen für die Jüngeren in weit höherem Maße eine Gelegenheit zur Beteiligung im Morgenkreis darzustellen als für die älteren Kinder. Die Tatsache, dass die zahlenmäßige Beteiligung der jüngeren Kinder insgesamt geringer ist, wird weiter unten noch genauer untersucht und erläutert.

Meine Familie

Legt man die Anzahl der Kinderberichte zu diesem Thema zu Grunde, dann ergibt sich eine Reihenfolge der Familienmitglieder, bei der die Geschwister am bedeutsamsten zu sein scheinen, danach erst folgen die Eltern, die Großeltern und weitere Verwandte. Auffallend war: Erzählten die Kinder von ihren älteren Geschwistern, klang in allen Beiträgen Bewunderung mit. Stolz zeigte Jana den Little Professor ihrer großen Schwester Lisa, reichte Sven eine Kommunionkarte seines Bruders herum, berichtete Marie, dass ihre Schwester nun endlich wieder von einer Klassenfahrt zurückkommen würde, und Annika, dass ihr Bruder sie mit in den Wald genommen hatte. Umgekehrt zeigte sich bei den Berichten über die jüngeren Geschwister die eigene Überlegenheit und durchweg wurde Kritik an deren Verhalten geübt: Einmal rannte Romans Bruder im Urlaub einfach davon, ein anderes Mal steckte er eine Münze in das Schlüsselloch der Wohnzimmertür und der Vater musste das Problem lösen. Peter zeigte sich entsetzt, dass sein kleiner Bruder noch nicht sein Geld richtig aufbewahren konnte. Mehrfach erzählte Edita von ihrer jüngsten Schwester, die nur Unsinn im Kopf hätte (sie lief einfach über die Straße, band sich einen Strick um den Arm, rannte von zu Hause weg).

Von ihrem Papa erzählten die Kinder mehrfach begeistert im Zusammenhang mit Unternehmungen, zum Beispiel dem Besuch einer Sportveranstaltung (Sven und Nadine) oder der gemeinsamen Fahrt in der Achterbahn (Judith). Der eigene Vater erschien als Helfer, der die Tür reparierte (bei Roman) oder den Ball von Marius, der auf das Garagendach geflogen war, mit einem Stock wieder herunterschubste. Marie, deren Eltern geschieden sind, erzählte in unterschiedlichen Zusammenhängen von Wochenendbesuchen bei ihrem Vater.

Sprachen die Kinder über ihre Mutter, dann hatten die Beiträge - abgesehen von Peter, der die Lese- und Rechenfibel seiner Mutter mitbrachte, und Kenny, der sich über die Geburtstagstorte seiner Mutter freute - einen eher gefühlvollen, fast intimen Charakter: Marie berichtete mehrmals von ihrer Mutter, die schwer erkrankt war; Michael erzählte, dass er morgens beim Wecken fast aus dem Bett gefallen wäre, wenn ihn seine Mutter nicht noch "gerade aufgefangen" hätte. Annika hatte einen Traum von einem Poltergeist und führte aus, wie sie zu ihrer Mutter ins Bett kroch und sich an sie gekuschelt hatte. Marius erzählte sehr ausführlich von seinem Ärger, dass die Mutter das "Gute-Nacht-Sagen" vergessen hatte und er aus Trotz daher am nächsten Morgen nicht aufstehen wollte.

Von ihrer "ganzen Familie" erzählten die Kinder meist im Zusammenhang mit gemeinsamen Unternehmungen an den Wochenenden oder während der Ferien: Ben erzählte von der großen Geburtstagsfeier seiner Mutter in einer Gaststätte, Judith war mit ihren Eltern in die Stadt gefahren, Jana ging mit Vater, Mutter und Schwester in der Aue spazieren, Sven besichtigte mit seiner Familie eine Burg. Mehrere Familien besuchten das Heimatfest, Edita, Marie, Marius und Ben berichteten an verschiedenen Tagen darüber.

Von den Großeltern wurde nur im Zusammenhang mit Besuchen gesprochen: Bens Oma wurde erwartet, Stefans war zu Besuch. Für Ben, Nadine und Sven war es ein wichtiges Ereignis, die Oma besuchen und bei ihr schlafen zu dürfen.

Weitere Verwandte waren nur für Marie bedeutsam. Da ihre Mutter im Krankenhaus lag, wohnte sie bei deren Schwester. Einige Male erzählte sie, dass die Tante sie von der Schule abholen würde.

Mein Körper

Die Schulanfänger beobachteten durch den Zahnwechsel Veränderungen an ihrem Körper, die für jedes einzelne Kind bedeutsam sind und daher immer wieder thematisiert wurden. Insgesamt ein Drittel der Beiträge beschäftigte sich damit: Stefan und Judith zeigten im Kreis den Kindern ihren Wackelzahn, Jana, Sven und Stefan erzählten, dass ihnen ein Zahn herausgefallen war, gingen im Kreis herum und ließen alle Anwesenden einen Blick auf ihre Zahnlücken werfen. Judith brachte ihren ausgefallenen Milchzahn mit und zeigte ihn im Kreis herum. Marie hatte sich ihren Wackelzahn selbst gezogen, bei Edita hatte dies der Vater übernommen. Ben ging herum und deutete stolz auf seinen neuen Zahn. Judith brachte das Buch "Der Wackelzahn" mit.

Krankheiten waren ein weiterer Bereich, der die Kinder beschäftigte. Kenny hatte einen Pickel im Gesicht, Jana lag während der Ferien mit Windpocken im Bett. Ben hatte ein Spezialpflaster auf seine Warze bekommen, Nadine eine Impfung. Marius musste in vierzehn Tagen ins Krankenhaus wegen seines Hustens, Peter war gerade mehrere Tage dort wegen des Verdachts einer Lungenentzündung, Marius musste zum Abhorchen ins Krankenhaus.

Jahreszeitlich bedingt gab es in den Sommermonaten Insektenstiche: Jana und Annika waren von Mücken gestochen worden, Stefan von einer Wespe.

Schmerzen wurden auch im Zusammenhang mit Unfällen thematisiert: Vanessa stürzte mit ihrem Rad und stieß sich den Bauch, Marie war aus dem Bett gefallen und konnte daher schlecht laufen. Bei einem ähnlichen Unfall hatte sich Marius eine Beule am Kopf zugezogen. Sven war beim Klettern vom Baum abgerutscht und hatte sich die Hand verletzt. Marius trug einen Verband am Fuß, da er sich beim Fußballspielen verletzt hatte. Sven war von einer Katze am Arm und im Gesicht gekratzt worden.

Meine Kleidung

Vor allem die jüngeren Kinder nutzten den Kreis, um ihre neue Kleidung zu zeigen, so führten Sven und Kenny ihre neuen Schuhe vor, präsentierte Marius seinen neuen "Bundeswehrgürtel" und Annika das "silberne Herz" auf ihrer neuen Weste.

Meine Spielsachen

Bei den mitgebrachten Spielsachen war nicht immer erkennbar, ob sie bewusst oder eher zufällig im Ranzen waren und Gegenstand des Morgenkreises wurden. Keinesfalls waren es irgendwelche spektakulären, sondern eher gewöhnliche, allen Kindern meistens bereits bekannte Dinge: Mehrfach wurden u. a. kleinere oder größere Tier-Figuren aus Stoff, Plastik oder Porzellan gezeigt: Jana reichte ihren kleinen Dinosaurier herum, Sven präsentierte seine "Bärchen und Entchen von Janosch" und weiter seine neuen Spielkarten, seinen neuen Fußballanhänger, seinen selbst gemachten Spielzeugausweis und einen großen Stern. Nadine und Natascha reichten ihren Teddybär herum, Judith zeigte ein kleines Porzellanhündchen, welches sie geschenkt bekommen hatte. Kenny erklärte ausführlich sein "kleines Hündchen mit Hundehütte", Nadine zeigte einen Stoffbiber, den sie zu Weihnachten bekommen hatte. Ben, Stefan, Hanno, Sven und Kenny brachten - zum Teil mehrmals - Spielfahrzeuge mit, wie ein Rennauto, ein Motorrad und ein Feuerwehrauto.

Meine Freunde

Die Kinder der Eingangsstufe knüpften erste Kontakte, die auch auf dem Nachhauseweg, nachmittags oder an Wochenenden gepflegt wurden. Dabei war der eigentliche Inhalt häufig schon benannt, wenn Kinder mitteilten, dass sie entweder bei einem anderen Kind waren oder ein anderes Kind zu ihnen kommen würde: Zweimal erzählte Jana, dass sie Marie besucht hatte, Marie ihrerseits würde an wiederum einem anderen Tag mit Skadi zusammentreffen. Kenny erzählte nicht nur, dass Jan ihn besuchen wollte, er erklärte auch

schon, dass die beiden "Ritterburg" spielen würden. Dass zwei Kinder etwas miteinander unternahmen, erfuhren wir von insgesamt vierzehn Kindern: Dreimal äußerten Edita und Marius, dass sie mit einem anderen Kind gespielt hätten, Edita erzählte in einem anderen Zusammenhang, dass sie am Wochenende Kathrin besucht und dort Tiere gesehen hätte, ein anderes Mal war sie bei Bekannten und hatte dort "ein Mädchen" kennen gelernt. Einige Kinder berichteten auch über gemeinsame Unternehmungen: Annika war mit einem Freund während des Urlaubs in einer Disco, Jana zusammen mit Nadine auf einer Burg. Sie hatte ferner mit Judith gespielt und dabei den Sonnenuntergang beobachtet, mit Kenny hatte sie an einem Nachmittag einen Fernseher gebastelt, der noch nicht fertig geworden war. Judith würde am Nachmittag zusammen mit Stefan in die Musikschule gehen, an einem anderen Tag hatte sie vor, mit Marcel "Eicheln für Tiere" zu sammeln.

Schule

Die Kinder äußerten sich zwar über Schule, jedoch kaum über den Unterricht: Ein großer Teil der Meldungen befasste sich mit Ereignissen, die auf dem Schulweg passierten. So berichtete Annika, dass sie sich auf dem Weg zur Schule am Kaugummi Automat eigentlich etwas ziehen wollte, jedoch kein Geld dabei hatte. Im selben Morgenkreis zeigte Marie ihre Ohringe, die sie auf dem Weg zur Schule aus diesem Automat gezogen hatte. Marie wurde an einem Tag von ihrem Vater mit dem Auto zur Schule gebracht, fast wäre ein Unfall passiert. Jana "verknaxte sich" vor dem Schultor den Fuß. Sven teilte mit, dass er sich auf die geplante Wanderung freuen würde. Marie, Peter und Annika brachten an verschiedenen Tagen je ein Bild mit, welches sie zu Hause "für die Klasse" gemalt hatten. Roman und Judith zeigten ihre neuen Schulsachen (einen Spitzer bzw. ein neues Frühstückdeckchen). Jana und auch Marie erzählten, dass sie in der Gleitzeit mit dem Schulleiter zusammen in dessen Büro Dankeskarten für die Eltern gestaltet hatten, die bei der Projektwoche der Klasse mitgewirkt hatten.

Während eines Morgenkreises wurden Konflikte unter den Kindern thematisiert: Kenny erzählte zunächst, dass Stefan ihn in die Hoden getreten habe. Danach beschwerten sich Nadine und Jana darüber, dass die Jungen die Mädchen während der Pause "immer fangen und ärgern" würden.

Etwas vorführen

Für drei Morgenkreise hatten Kinder "Kunststücke" vorbereitet: Einmal führte Ben zusammen mit Michael vor, wie sie "einen Knoten" mit ihren Beinen machen konnten, ein

anderes Mal zeigte er das Gleiche zusammen mit Sven. Ein drittes Mal demonstrierte Ben zusammen mit Stefan, wie sie mit ihren Beinen und Händen "ein Muster" machen können.

Vereine

Einige Kinder waren bereits in Vereinsarbeit eingebunden. Kenny "hatte ein Fußballspiel", dabei hatte seine Mannschaft 10:0 verloren. Michael wollte mit dem Spielkreis der evangelischen Kirche zum Rummelplatz gehen. Nadine zeigte ein "Schmusekissen" - sie hatte es in der Bastelgruppe genäht.

Marie war bis jetzt noch nicht in einem Verein angemeldet. Nun hatte sie ihre Mama gefragt, ob sie demnächst in die Tischtennis-Gruppe ihrer größeren Schwester gehen dürfe.

Mehrfach erschienen in den Berichten der Kinder die Begleitumstände fast bedeutungsvoller als die eigentlichen Aktivitäten im Verein zu sein: Marius hatte nach dem Fußballspiel so großen Durst, dass er zweimal einen halben Liter trinken musste und Judith erzählte, dass sie den Weg zur Musikschule ohne Erwachsenen gegangen sei.

Natur

Tiere hatten einen hohen Stellenwert bei den Kindern. Einige brachten sogar welche mit in den Morgenkreis. So zeigte Sabrina zwei lebendige Frösche und Ben einen Tausendfüßler. Darüber hinaus reichten Annika ein Schneckenhaus, Pascal und Sebastian je eine tote Libelle herum und Kenny ein "echtes Wachtelei aus China".

Geschichten über und Erlebnisse mit Tieren erzählten fünf Kinder: Jana bekam ein Zwergkaninchen geschenkt, der Hund von Bens Bekannten hatte Junge bekommen. Marius hatte zwei Frösche gefunden und sie in den Wald getragen. Michael hatte beobachtet, wie ein Karpfen im Teich einen Frosch verschlungen hatte. Kenny und Michael berichteten von toten Eidechsen, die sie gesehen hatten, Stefan erzählte, wie er einen Igel beobachtet hatte, und Ben führte aus, wie er von einem Schwarm Stechmücken verfolgt worden war. Marie brachte ein Buch über Hundebabys mit und zeigte das Bild eines Welpen. Kenny erklärte den Kindern mit Hilfe der Bilder in einem Sachbuch, wie Kopfläuse aussehen. Hintergrund war, dass in mehreren Klassen Kopfläuse aufgetaucht waren und am Vortag alle Kinder der Schule daraufhin untersucht worden waren.

Von ganz besonderer Bedeutung war das Thema Tiere für Edita. Ein großer Teil ihrer Beiträge handelte davon: Sie berichtete von ihrem Besuch im Zoo, wo sie "viele Tiere beobachtet" hatte, äußerte mehrmals, dass sie Frösche gesehen hatte, die überfahren worden

waren, und von Schnecken, die sie im Garten entdeckt hatte. Sie erzählte vom Besuch einer Freundin, bei der sie "Schweine, Hasen und eine tote Maus" gesehen hatte und schließlich von der Geburt einer Katze, die sie im Fernsehen verfolgt hatte.

Medien

Geht man nach der geringen Anzahl der Beiträge, dann waren Fernsehen und Film im Leben dieser Dorfkinder eher unbedeutend - jedenfalls als Morgenkreisthema. Kenny hatte einen Fernsehfilm auf Video aufgenommen. Annika hatte sich den Film "König der Löwen" angeschaut - Julia wollte sich den gleichen Film ansehen, hatte sich aber dann für eine andere Sendung entschieden. Während des Feiertages war Julia im "Kino für Kinder".

Wichtiger als die bewegten Bilder schienen den Kindern die gedruckten zu sein. An sechs verschiedenen Tagen brachten sie Bücher mit und zeigten Bilder daraus: Skadi (Die schöne Arielle), Marie (Der Weihnachtsstern, Die Hundefamilie), Judith (Das Leben der Ritter), Sven (Ritter und Burgen), Kenny (Kopfläuse).

8.2.1 Exkurs: Morgenkreisthema und Freier Text

Der Morgenkreis stellt eine Möglichkeit dar, die Themen, die die Kinder bewegen, in die Schule zu tragen. Eine weitere sind die Freien Texte, die in der Schule Vollmarshausen "Wochenbild" oder "Wochengeschichte" genannt werden. Die Gestaltung des Wochenbildes ist fester Bestandteil des Schulcurriculums. Als Hinführung zum Freien Text⁷⁷ lernen die Kinder diese allwöchentliche Aufgabe bereits in der Eingangsstufe kennen. Neben den Ich-Geschichten des Morgenkreises, in denen die Kinder unmittelbar erlebte oder erwartete alltägliche Begebenheiten artikulieren wie z. B. Erlebnisse am Wochenende, erweitert sich das Spektrum bei den Freien Texten, indem die Kinder hier aus ihrer Realität ausbrechen, in eine Phantasiewelt eintreten können und auch die Möglichkeit haben, beide Welten mit- einander verbindend zu beschreiben.

Michael z. B. schrieb das ganze Jahr über Gut-und-Böse-Geschichten. Seine erste nach den Sommerferien begann mit "den Guten" :

Die Guten kommen. Der Böse schießt. Aber sie sind gepanzert. Die Guten setzen ihre besten Laser ein. Der Böse war ein Roboter. Der Laser war auf ihn gerichtet, und er war explodiert.

Einer der letzten Texte im Schuljahr lautete:

Da sind 3 Gute und 3 Böse, und sie kämpfen, und die Guten siegen, und die Welt ist gerettet.

Weiter wird durch die Freien Texte offenbar eine Ebene der Gefühle angesprochen, die die Kinder dem weißen Blatt eher anvertrauen als der Klasse im Morgenkreis: Marie wurde längere Zeit von ihrer Tante versorgt, da ihre alleinerziehende Mutter schwer erkrankt war. Im Morgenkreis berichtete sie lediglich davon, dass ihre Mama ins Krankenhaus gekommen war, und an einem anderen Morgen, dass sie nach dem Unterricht von ihrer Tante abgeholt würde. Sie erzählte nichts von den Sorgen und Ängsten mit Blick auf die anstehende Operation ihrer Mutter, sondern beschrieb lediglich die bisherigen Fakten. Im Freien Text verschlüsselte sie Hinweise auf ihre schwierige Situation und deren Überwindung.

Ich sehe ein Gasthaus und ich versuche reinzukommen, aber es ist abgeschlossen und ich komme nicht rein. Und dann pflücke ich eben ein paar Blumen und die schenke ich eben meiner Mama.

⁷⁷ Das Adjektiv "frei" wird substantiviert verwandt. "Freier Ausdruck" ist ein Terminus technicus in der pädagogischen Konzeption Célestin Freinets ("expression libre" - vgl. Kap. 4.6).

Mehrere Tage musste die Mutter auf der Intensivstation verbringen. Die Umstände erlaubten es nicht, dass Marie ihre Mutter besuchen durfte. Im Freien Text konnte sie ihre Verzweiflung zum Ausdruck bringen und zugleich auch einen Weg entdecken, wie sie etwas für ihre Mutter tun konnte: Obwohl der Zugang zu ihr versperrt war, fand sie etwas, um der Mutter eine Botschaft zu senden, um Kontakt aufzunehmen.

Freier Text und Erzählkreis sind Mosaiksteine ein und desselben Bildes. Erst durch das Zusammenfügen der verschiedenen Teile ergibt sich ein sinnvolles Ganzes. Es ist Aufgabe der Lehrerin, die unterschiedlichen Botschaften zu verknüpfen, um die jeweilige Äußerung des Kindes verstehen und berücksichtigen zu können.

Da im Erzählkreis keine Themeneinschränkung herrscht und sich jedes Kind auf seine Weise äußern darf, sind auch die Kriterien des Freien Ausdrucks im Sinne Freinets erfüllt (vgl. Laun 1983, S. 66). Dass sich die Gefühlswelt der Kinder hier nicht so stark äußert wie in ihren Freien Texten könnte verschiedene Ursachen haben. Es könnte z. B. auch daran liegen, dass der untersuchte Morgenkreis sehr stark ritualisiert und regelgeleitet ist. Andererseits könnte der Freie mündliche Ausdruck auch als Vorform des Freien schriftlichen Ausdrucks verstanden werden - solange das selbstständige Schreiben noch nicht möglich ist. Es könnte auch so sein, dass der Freie mündliche Ausdruck, da er ja sofort veröffentlicht wird, sehr viel mehr "gefiltert" geäußert wird als der schriftliche Ausdruck, der ja gegebenenfalls der Öffentlichkeit noch vorenthalten werden kann. Gleichwohl ist für die Kinder erfahrbar, dass die Lehrerin die Äußerungen nicht "ausbeutet", was wiederum mit dem demokratischen Grundverständnis der Institution Kreis zusammenhängt. *Im Morgenkreis haben die Kinder das Wort* und damit die unbedingte Freiheit in einem vorbestimmten Rahmen.

8.2.2 Zusammenfassung

Der Morgenkreis ist eine Schule des Freien Ausdrucks. Er gibt den Kindern Raum, Zeit und Gelegenheit, um das, was gestern war, heute ist oder morgen sein wird, mitzuteilen. Dem Leben außerhalb der Schule wird ein breites Tor geöffnet. Die kleinen oder großen Ereignisse treffen die Schule nicht als Störung, sie sind willkommen. Ihre Aufnahme ist zugleich auch die Akzeptanz des Kindes mit seiner Lebenswirklichkeit.

Im Morgenkreis schwingt die aufregende Unaufgeregtheit des "Üblichen", er kapriziert sich nicht auf immer neue Höhepunkte, sondern erklärt das Alltägliche zum Bedeutsamen. Die Kinder können ihre Gedanken ohne inhaltliche Steuerung durch den Erwachsenen äußern. Manchmal steht der Inhalt des Gesagten für etwas anderes, etwas, was sich dem Betrachter erst aus der Gesamtschau auf die unterrichtlichen Aktivitäten bzw. durch weitere Informationen in seiner Bedeutung erschließt.

Mit der Auswahl ihrer inhaltlichen Beiträge verbinden die Kinder zum Teil auch Intentionen, die über die Faktizität des Dargebotenen hinaus Botschaft sein können, sich jedoch aus der Mitteilung nicht unmittelbar erschließen. Somit ist die Zusammenschau der Morgenkreisthemen eine Annäherung an die (Innen-)Welt des Schulanfängers, in der das eigene Ich zentraler Ausgangspunkt ist.

Wie sich die Gruppe mit den von den Kindern eingebrachten Themen auseinandersetzt, soll beispielhaft im nächsten Kapitel dargestellt werden.

8.3 Die Auseinandersetzung der Gruppe mit den Themen der Kinder

Zu dem, was die Kinder erzählten oder zeigten, ergaben sich im Morgenkreis durch Anmerkungen der Teilnehmer kürzere und längere Interaktions- und Kommunikationssequenzen. Im Folgenden sollen einige charakteristische Sequenzen vorgestellt werden. Sie werden mit dem Protokolleintrag eingeleitet und danach erläutert.

Beispiel 1:

"Jana war in Dänemark. Sie ist im Legoland mit der Wasserbahn gefahren."⁷⁸

Jana ist Morgenkreiskind.

Jana nimmt den Biber und fängt an zu erzählen: "Ich möchte heute was erzählen. Wir waren im Urlaub, in Dänemark und da ..."

Judith meldet sich.

Jana: "Judith!"

Judith: "Wir war'n auch in Dänemark."

Nadine meldet sich.

Jana: "Nadine!"

Nadine: "Da war ich auch schon mal."

Jana: "Und da sind wir einmal nach Legoland gefahren, weil wir da nur eine Woche waren und da bin ich das erste Mal mit der Wasserbahn gefahren. Da fährt man in, da fährt man mit'm Boot, erst mal, erst mal ganz hoch, und dann fährt man da so rum und dann sind da so Tiere und dann fährt man plötzlich ein bisschen schneller und dann geht's den Berg runter und dann ist man ganz nass. Und wir sind fast jeden Tag baden gegangen."

Stefan meldet sich.

Jana: "Stefan!"

Stefan: "War ich auch schon mal." (MK 23.8.)

Ein Thema wird von anderen Kindern aufgegriffen, indem sie erzählen, Ähnliches erlebt zu haben, ohne es jedoch weiter zu kommentieren oder auszuführen: Jana berichtet, dass sie während der Ferien in Dänemark war. Sofort melden sich Judith und Nadine und erzählen, dass sie auch schon dort gewesen seien. Auch Stefan, der sich erst nach Janas weiteren Ausführungen meldet, bemerkt nur, dass er auch schon dort gewesen sei.

In dieser Szene ergibt sich kein Gespräch, bei dem die Kinder Details der Reise erfragen oder ergänzen. Es kommt lediglich zu Rückmeldungen über ähnliche Erfahrungen. Ob die

⁷⁸ Eintrag im Morgenkreisprotokoll vom 23.8.1995

Bemerkungen der Kinder zu Janas Beitrag nichtssagend oder doch bedeutsam sind, lässt sich schwer beurteilen. Möglicherweise sind die drei Kinder stolz darauf, Ähnliches erlebt zu haben. Denkbar ist auch, dass sie mit ihren Äußerungen ihr Interesse an der Erzählerin dokumentieren möchten.

Die Kinder werden durch die Themenbeiträge zu Reaktionen aufgefordert, deren einfachste Form die Bestätigung/Wiederholung der Aussage ist.

Beispiel 2:

"Jana erzählt, dass Lisas Freundin Janina am Wochenende zweimal bei ihnen übernachtet hat."⁷⁹

Sven ist Morgenkreiskind.

Jana: "Ich möchte heute was erzählen. Am Wochenende da war Janina bei uns und das hat ganz toll Spaß gemacht, das ist von Lisa die Freundin und die kommt aus Kassel. Und dann einmal wollten wir eigentlich mal mit dem Roller zum Bäcker fahren, aber da war der Reifen platt."

Judith meldet sich.

Jana: "Judith!"

Judith: "Die Sabine hat auch mal bei mir geschlafen."

LB meldet sich.

LB: "Ich hab' nicht mitgekriegt, wie die Freundin von Lisa heißt, die zu Besuch war."

Jana: "Janina!"

Sabrina meldet sich.

Jana: "Sabrina!"

Sabrina: "Ich hab' auch schon mal bei einer Freundin geschlafen."

Jana: "Und wie heißt die?"

Marie (dazwischen): "Ulrike!?"

Sabrina: "Nee!"

Nadine meldet sich.

Jana: "Und dann war'n wir zum Bäcker gelaufen und als wir dann zurückgekommen sind, da haben wir noch den Tisch gedeckt und dann den Papa aufgeweckt und dann ham wir zusammen gefrühstückt. Nadine!"

⁷⁹ Eintrag im Morgenkreisprotokoll vom 4.10.1995

Nadine: "Ich glaube, jeder hat schon mal bei wem geschlafen, da brauchst du jetzt keinen mehr dranzunehmen! Ich glaube, die wollen jetzt auch alle nur sagen: 'Ich hab' auch schon mal bei wem geschlafen.'"

Kenny meldet sich.

Jana: "Und dann, an dem Tag und abends, das war dann ganz spät, das war acht Uhr so, da war ich aber noch auf und dann ham wir noch 'Scotland Yard' gespielt."

Skadi, Kenny und Edita melden sich.

Jana: "Kenny!"

Kenny: "Ich war, ... auch mal bei Nadine geschlafen und da hat, da ham, da hat, da hat Nadine Geburtstag gehabt und dann hab' ich bei denen im Zimmer geschlafen und dann waren wir ganz spät ins Bett gegangen, ne Nadine?"

Nadine nickt.

Jana: "Darf ich noch einen drannehmen?"

Sven: "Ja."

Jana: "Skadi!"

Skadi: "Hm, also bei uns hat auch schon mal jemand geschlafen."

Jana: "Ich bin fertig." (MK 4.10.)

Die Situation ist ähnlich wie die vorausgegangene. Nadine meint entdeckt zu haben, dass der Wert der Bemerkungen nicht unbedingt hoch einzuschätzen ist: Wenn jeder schon mal irgendwo geschlafen hat, dann ist das nicht weiter erwähnenswert. Sie gibt Jana den Tipp: Du brauchst kein anderes Kind mehr hierzu aufrufen, das kennen wir schon, das ist doch nicht bedeutsam. Anderen Kindern hingegen scheint es jedoch sehr wichtig zu sein, sonst würden sie sich nicht melden - gerade auch nach der Bemerkung von Nadine. Auch bei Jana überwiegt die Neugier. In der Dynamik der Situation entdeckt niemand, dass sie bereits mehr als drei Personen, die sich zu ihrem Beitrag meldeten, aufgerufen hatte, bevor sie das Morgenkreiskind fragt, ob sie noch weitere Meldungen berücksichtigen darf. Jana ruft weiter Kinder auf und trotz des Hinweises von Nadine bestätigen noch zwei andere Kinder, auch sie hätten bereits woanders geschlafen.

Das eigentliche Thema ist "das Groß-sein": Dass Kinder im Alter der Schulanfänger bei einer Freundin oder einem Freund schlafen, ist etwas Außergewöhnliches. Jana berichtet ja nicht von sich, sondern von der drei Jahre älteren Freundin ihrer größeren Schwester. Für Jana ist das Thema relevant. Sie macht deutlich, dass sie an diesem Wochenende am "Leben der Großen" teilhaben konnte. Sie wurde in die Aktivitäten der beiden Mädchen

einbezogen und durfte sogar noch "ganz spät, das war acht Uhr so", noch aufbleiben und mitspielen.

Durch ihre Bemerkungen signalisieren die Kinder mehr als nur etwas Ähnliches bereits erfahren zu haben: Sie machen deutlich, dass sie eigentlich auch schon "groß" sind und Mut zeigen, für eine Nacht nicht zu Hause, sondern bei einer Freundin oder einem Freund zu schlafen.

Die Kinder versetzen sich in die Lage des anderen, sie nehmen Anteil.

Beispiel 3:

"Kenny hat ein Tuch vom FC Bayern München dabei. Das hat er von der Messe."⁸⁰

Sabrina ist Morgenkreiskind.

Kenny: "Ich möchte heute was zeigen. Halt' mal bitte!"

Kenny gibt Pascal den Biber zum Halten.

Kenny hält ein Tuch hoch.

Kenny: "Das ist von Bayern."

Einige: "Igitt!"

Marius und Judith melden sich.

Kenny: "Judith!"

Judith: "Bayern ist gut?"

Marius und Marie melden sich.

Skadi sagt leise dazwischen: "Bayern ist doof!"

Judith nickt.

Kenny zu Skadi: "Sag' nichts gegen Bayern! Du hast doch mal bei mir gesagt, du wärst Bayern-Fan!?"

Jana und Marius melden sich.

Judith: "Aber jetzt nicht mehr, weil sie nicht mehr so gut spielen."

Kenny: "Marius!"

Marius: "Ich hab' davon 'nen Gürtel."

Kenny: "Ich hab' noch ein altes Bayern-Trikot."

Einige: "Buh, buh."

Kenny: "Und ich wünsch' mir noch die Restsachen von Bayern."

Einige: "Buh, Buh."

Es wird laut.

⁸⁰ Eintrag im Morgenkreisprotokoll vom 29.9.1995

Peter und Jana melden sich.

Kenny: "Jana!"

Jana: "Da steht aber 'München' drauf."

Kenny erbozt: "Ja, das ist ja Bayern München. Verstehste?"

Marie meldet sich.

Sven (dazwischen): "Es gibt zwei von den Bayern."

Marius (dazwischen): "Drei."

Einer: "Es gibt vier Bayern!"

Kenny: "Ja, Bayern Leverkusen!"

Es ist unruhig.

Peter meldet sich.

Kenny: "Darf ich noch einen drannehmen?"

Sabrina: "Ja."

Kenny: "Peter!"

Peter: "Ich hab' da schon 'ne Bettdecke gekriegt."

Einige lachen.

Kenny: "Darf ich noch einen drannehmen?"

Sabrina: "Ja."

Kenny: "Marie!"

Marie: "Spielt da Bayern gegen München oder warum steht das mit da drauf?"

Skadi: "Bayern München!"

Kenny: "Das ist, das ist die Mannschaft, die heißt so, Bayern München."

Skadi: "Sag' ich doch."

Judith meldet sich.

Kenny steht auf und breitet das Tuch in der Mitte aus.

Kenny: "Das hab' ich gestern von der Messe und da davor bin ich noch Speedy gefahren."

Jana, Marie, Judith und Nadine melden sich.

Kenny: "Bin fertig."

Er nimmt den Biber und reicht ihn weiter. (MK 29.9.)

Kenny präsentiert mit dem Tuch nicht nur einen Gegenstand, sondern signalisiert damit zugleich deutlich seine Vorliebe für eine bestimmte Mannschaft. Einzelne Mädchen und Jungen der Klasse kennen sich bereits in der Fußball-Bundesliga aus und erklären sich als "Dortmund-" oder "Bayern München-Fans". Schals, T-Shirts, Gürtel, Federmäppchen und

Ranzen mit den Farben und dem Logo des jeweiligen Vereins, sind untrügliche Zeichen für das jeweilige Engagement.⁸¹

Das Tuch ruft sofort Reaktionen hervor, die von Ablehnung auf der einen und Begeisterung auf der anderen Seite künden. Die Situation ist emotionalisiert, polarisiert die Fans und führt zu Ratlosigkeit bei einigen anderen. Sehr unterschiedliche Kenntnisse der Kinder werden deutlich. Zu den "Expertinnen und Experten" kommt die Mehrzahl der Kinder, die noch gar nichts von diesen Dingen weiß. Ein Gespräch über Fußball auf dieser Ebene schafft jedoch nicht unbedingt Klarheit. Der Feststellung, dass es zwei Bayern-Mannschaften gibt, folgen weitere "fachkundige", die beinhalten, dass es drei bzw. "vier Bayern" gäbe. Dies wird nicht weiter untersucht oder als Problem gesehen, vielmehr wird von Kenny (sachlich falsch) festgestellt, dass ja auch noch "Bayern Leverkusen" existiere.

Der Protagonist des Geschehens musste sich während der ersten Wochen des neuen Schuljahres mehrfach mit ablehnendem Verhalten anderer Kinder der Klasse auseinandersetzen. Insbesondere einige gleichaltrige Mädchen verweigerten die Zusammenarbeit mit ihm. Während des Morgenkreises konnte Kenny sich darstellen und fand durch seine mitgebrachten Sachen Interesse und Bewunderung - besonders bei den jüngeren Kindern der Gruppe. Die Entscheidung der Lehrerin, nicht sachlich-klärend einzugreifen (Bayern Leverkusen), hing mit ihrer Wahrnehmung der Situation zusammen: Kenny musste sich zunächst damit auseinandersetzen, dass einige Kinder in der Gruppe seine Vorliebe für Bayern nicht nur nicht teilten, sondern "seine" Mannschaft auch noch schlecht redeten. Er war aufgeregt und reagierte gereizt, wirkte jedoch im Verlauf des Gespräches immer souveräner und vermittelte den Eindruck, sehr kompetent zu sein. Die Lehrerin wertete die Chance Kennys, durch diesen Beitrag im Morgenkreis wieder zu mehr Anerkennung in der Gruppe zu gelangen, höher als die Richtigstellung eines Sachverhaltes ihrerseits.

Die Kinder entfalten die Erzählsituation zu einer Gesprächsequenz mit Rede und Gegenrede.

Beispiel 4:

"Bens Oma kommt heute zu Besuch. Dann machen sie zusammen Raclette."⁸²

⁸¹ Bereits vor den Sommerferien wurde das Thema mehrfach in den Morgenkreis getragen.

⁸² Eintrag im Morgenkreisprotokoll vom 8.9.1995

Skadi ist Morgenkreiskind.

Ben: *"Meine Oma kommt heute zu uns und dann machen wir Raclette."*

Einige: *"Raclette?"*

Stefan meldet sich.

Ben: *"Stefan!"*

Stefan: *"Was ist denn das?"*

Ben: *"Das ist ein Gerät, da sind kleine Pfännchen drunter und da drin kann man sich was drauflegen."*

Marie meldet sich.

Ben: *"Marie!"*

Marie: *"Das machen wir auch manchmal zu Hause."*

Einer: *"Pfui."*

Ben gibt weiter. (MK 8.9.)

Stefan weiß nicht, was ein "Raclette" ist, deshalb fragt er nach. Er wendet sich direkt an das andere Kind, nicht an die Lehrerin. Ben erklärt es mit wenigen Worten aussagekräftig, so dass sich nun alle etwas darunter vorstellen können.

Die Kinder erweitern ihr eigenes Wissen im Morgenkreis - ohne dass die Erwachsenen eine Erklärung dazu geben müssen. Das nächste Beispiel ist ähnlich:

Beispiel 5:

"Judith hat am Mittwoch in der Stadt eine Kassette von Benjamin Blümchen und eine Ente von Janosch bekommen. Sie hat Inliner in Größe 34 anprobiert."⁸³

Vanessa ist Morgenkreiskind.

Judith hat erzählt, dass sie in der Stadt war und Spielsachen bekommen hat:

Judith: *"Hm, ... und dann hatte ich noch in Größe 34 Rollschuh an, die Inlineskater anprobiert, Größe 34 und ..."*

Marie meldet sich.

Judith: *"Marie!"*

Marie: *"Und ham die dir denn gepasst?"*

Judith: *"Ja."*

Jana und Skadi melden sich.

Judith: *"Jani!"*

Jana: *"Und hast du sie dir gekauft?"*

⁸³ Eintrag im Morgenkreisprotokoll vom 28.9.1995

Judith schüttelt den Kopf. (MK 28.9.)

Durch das Nachfragen wird die ins Stocken geratene Judith dazu gebracht, die für die Gruppe interessanten bzw. relevanten Aspekte ihrer Geschichte zu berichten. Darüber hinaus führt das Nachfragen von Jana und Marie dazu, dass Judith ihre Aussage präzisiert.

Die Kinder stellen sich gegenseitig gezielt Fragen, da sie die genaueren Umstände des Erzählten erfahren und nicht verstandene Inhalte klären möchten.

Beispiel 6 " ... Jana war bei Stefan. Als sie ihm ihren Wackelzahn zeigen wollte, hatte sie ihn in der Hand. Editas Papa hat ihr einen Zahn gezogen, es hat nicht weh getan. ... Sven ist im Urlaub ein Zahn herausgefallen Er zeigt seine Zahnlücke. ... Ben zeigt seinen neuen Zahn, den Alten hat er sich schon vor zwei Jahren ausgeschlagen. Auch Stefan zeigt seine Zahnlücke, wo ein neuer Zahn nachwächst."⁸⁴

Kenny ist Morgenkreiskind.

Jana: "Ich möchte heute was zeigen. Halt mal. (Sie reicht Nadine den Biber, nimmt ihn dann aber doch wieder zurück.) Gestern war ich beim Stefan und dann wollte ich dem mal zeigen, wie mein Wackelzahn wackelt und dann ... hm ... wollt' ich mein, meinen wieder raus machen und dann hatte ich den Zahn in der Hand und jetzt will ich mal die Lücke zeigen."

Jana geht rum.

LB meldet sich.

Jana: "Frau Beck?"

LB: "Ist das beim Stefan passiert?"

Jana nickt.

...

Jana: "Und dann sind wir hochgegangen in die Wohnung und dann hab' ich ihn verloren und dann hab' ich ihn wiedergefunden, den Zahn und dann hab' ich ihn in Papier eingewickelt und ... und dann als ich zu Hause war und meiner Mama und Papa gezeigt hab' und dann ist er auch wieder verlorengegangen und den suchen wir jetzt bald wieder. Ich bin fertig."

Jana gibt weiter.

Edita: "Der Papa hat mir einen Zahn herausgezogen. Es hat aber gar nicht weh getan."

Jana meldet sich.

Edita: "Jana!"

Jana: "Bei mir hatte das auch nicht weh getan."

Edita: ???

⁸⁴ Eintrag im Morgenkreisprotokoll vom 1.9.1995

Es ist ziemlich unruhig im Moment, einige Kinder wackeln mit den Stühlen und schauen in der Gegend umher.

Edita gibt weiter.

...

Sven: "Ich will was sagen. Ich hab' auch 'ne Zahnlücke, der ist mir im Urlaub rausgefallen."

Er steht auf, geht herum und zeigt seine Zahnlücke.

Marius (dazwischen): "Die sieht man ja nicht!"

Sven: "Die sieht man natürlich!"

Sven setzt sich wieder: "Und meine Cousine, und die hat, und die ham, die hat einen Zahn hier unten, der hat schon gewackelt, ???, hat der Bruder von dem die Tür, die Türklinke, die Tür zugezogen und da ist voll der Zahn mit dem Seil rausgesprungen."

Sven gibt weiter. ...

Ben steht auf und zeigt in seinen Mund: "Ich krieg' 'nen neuen Zahn. Die Zähne hab' ich mir schon vor zwei Jahren ausgeschlagen. Hier oben." (Er zeigt auf die Stelle.)

Ben geht herum.

Nadine meldet sich.

Ben: "Nadine!"

Nadine: "Ich hab' einen verloren, nur weil ich, da war im Zahnfleisch schon einer drunter."

Kenny und Nadine unterhalten sich über herausgefallene Zähne, während Ben herumgeht.

LB zeigt Kenny Leise-Zeichen an.

Kenny: "Hm, hm,..." (Er tippt mit dem Zeigefinger auf seinen geschlossenen Mund und zeigt damit an, dass die Kinder ruhig sein sollen.)

Vanessa meldet sich, nimmt ihren Arm wieder herunter.

Kenny hat das Glöckchen hervorgeholt, spielt leise darauf herum.

Marius und LB melden sich.

Sven (dazwischen): "Wenn alle Zähne weg sind, dann kann er nicht mehr essen."

Marius (dazwischen): "Doch!"

LB nimmt den Arm wieder herunter.

Ben gibt weiter.

Stefan: "Ich möchte heute eine Zahnlücke zeigen."

Ben: "Ihr zeigt ja nur noch Zahnlücken."

Stefan: "Der Zahn ist rausgefallen."

Stefan geht rum.

Kenny hat das Glöckchen hervorgeholt, er spielt leise darauf herum, wartet einen Moment und schlägt an das Glöckchen, weil es ihm zu laut ist.

Stefan setzt sich wieder.

Ben: "Woll'n wir nicht jede Woche mal so'ne Zahnrunde machen?"

LB lacht, sie meldet sich.

Kenny: "Becki!"

LB: "Das ist eigentlich ein interessanter Vorschlag vom Ben, denn die Kinder, die so alt sind, wie ihr, also, ob die jetzt in der Igel-Gruppe sind, in der Biber-Gruppe oder in der Fuchs-Gruppe oder in der Eichhörnchen-Gruppe, die erleben jetzt alle, dass die kleinen, dass die Milchzähne jetzt rausfallen und dass die bleibenden Zähne sich jetzt nachschieben."

Die Kinder reden durcheinander.

Jana macht Leise-Zeichen, Eden auch. (MK 1.9.)

Zwar gibt es in diesem Morgenkreis noch vier andere Beiträge, das Thema "Zähne" ist jedoch ganz dominant. Jana erzählt als zweites Kind in diesem Morgenkreis. Ihr Bericht wird nicht durch Bemerkungen oder Fragen vertieft, vielmehr warten die anderen Kinder, bis sie selbst an der Reihe sind und erzählen und zeigen dürfen - oder unterhalten sich, ohne dass sie sich gemeldet haben. Zweifelsohne wurde das Thema durch Jana in den Kreis getragen, der Zahnwechsel ist jedoch für nahezu alle Kinder aktuell und so werden die entsprechenden Beiträge kaum kommentiert, sondern im weiteren Verlauf des Morgenkreises immer wieder aufgegriffen und eigenständig ausgeführt.

Der Morgenkreis hat ein Thema, welches für viele Kinder aktuell und aufregend ist. Die Struktur des Kreises ermöglicht die inhaltliche Teilhabe durch Anmerkungen zu Beiträgen Anderer. Deutlich wird in diesem Beispiel, dass darüber hinaus Kinder warten, bis sie das Rederecht erhalten, um dann durch eigenständige Beiträge ihre Erfahrungen mit dem Thema einbringen.

Beispiel 7:

"Kenny bekommt heute Besuch von Jakob. Sie wollen mit einer Ritterburg spielen"⁸⁵

Nadine ist Morgenkreiskind.

Sie reicht den Biber nach rechts rum. Er geht herum, bis er bei Kenny ist.

Kenny: "Ich möchte euch was sagen. Heute kommt der Jakob zu mir und dann spielen wir mit meiner Ritterburg."

Er schaut in die Runde, ob sich jemand meldet. Die Kinder schweigen.

Kenny: "Ich bin fertig."

Er reicht den Biber weiter. (MK 28.8.)

⁸⁵ Eintrag im Morgenkreisprotokoll vom 28.8.1995

Kenny würde sich eine Reaktion auf seinen Beitrag wünschen, da er schaut, ob sich jemand meldet. Es erfolgt jedoch keine Reaktion.

Die Kinder müssen lernen damit umzugehen, dass in ihren Augen bedeutsame Dinge für andere nicht so wichtig erscheinen bzw. dass diese keine Reaktion zeigen.

Beispiel 8:

"Edita erzählt, dass ihre kleine Schwester gestern fast überfahren worden wäre." ⁸⁶

Vanessa ist Morgenkreiskind.

Edita: "Ich will bitte was sagen. Ich hab', ich hab' gestern, gestern mit meiner Schwester, dann hab' ich zu Nuria gesagt, dass wir nicht über die Straße gehen, weil das kann gefährlich, da hat die, da war ich zu Hause, da war die Nuria draußen. Und da ist die über die Straße gegangen und weil, und hat, fast weil sie, da war ein Auto und das hat sie fast überfahren."

LB meldet sich.

Edita: "Ich bin fertig. Becki."

LB (erschrocken): "Nuria ist gestern fast überfahren worden von einem Auto?"

Edita: "Dann ist sie, dann ist sie schnell über den Bürgersteig. Ich bin fertig." (MK 14.9.)

Die Lehrerin artikuliert ihre Anteilnahme und zeigt auch durch ihre körperliche Reaktion, dass sie durch die Ausführungen Editas betroffen ist. Während keines der zuhörenden Kinder sich meldet, nimmt sie Editas Sorgen auf.

Die Beispiele verdeutlichen ein breites Spektrum unterschiedlichster Formen kommunikativen Verhalten:

- Ein Kind bringt ein Thema ein, es folgen keine sicht- oder hörbaren Reaktionen der Zuhörer, obwohl es signalisiert, dass es darauf wartet.
- Ein Kind bringt ein Thema ein, sein Beitrag wird durch Anmerkungen der Zuhörer als Teil eigener Erfahrungen "bestätigt".
- Ein Kind bringt ein Thema ein, die andern Kinder setzen sich in Beziehung zu ihm und entwickeln ihr Einfühlungsvermögen.
- Ein Kind bringt ein Thema ein, die anderen Kinder beziehen Stellung und es kommt zu kontroversen Auseinandersetzungen.

⁸⁶ Eintrag im Morgenkreisprotokoll vom 14.9.1995

- Ein Kind bringt ein Thema ein, dieses wird durch Bemerkungen anderer ergänzt und taucht im Verlauf des Morgenkreises immer wieder auf als Thema der Gruppe, es ergibt sich ein "Expertengespräch".
- Ein Kind bringt ein Thema ein, dieses wird durch Fragen und Anmerkungen "bearbeitet" und "geklärt", ein Gegenstand, ein Sachverhalt wird differenzier

8.3.1 Zusammenfassung

Die Kinder setzen sich in unterschiedlicher Weise mit den Beiträgen auseinander. Das Aufgreifen der Themen macht deutlich, dass das Erzählen und Zeigen oft den Ausgang für viel weiterreichende Formen der Kommunikation und Interaktion untereinander darstellt.

Die Kinder können im Morgenkreis ein ganze Reihe verschiedener Möglichkeiten erproben. Sie werden nicht durch Erwachsene belehrt über das richtige (Sprech-) Verhalten, sie erkunden und erproben es über die aktive Auseinandersetzung mit den von ihnen eingebrachten Themen. Dabei spielt die Frage von sachlicher Klarheit oder Wahrheit zunächst nur eine untergeordnete Rolle.

Die Lehrerin bleibt im Hintergrund, sie beteiligt sich kaum.⁸⁷ Die Kommunikation ereignet sich zwischen den Kindern, sie ist nicht über die Lehrerin an die anderen gerichtet, sie wird nicht durch die Lehrerin kommentiert oder reglementiert.

⁸⁷ Dies bedeutet nicht, dass sie nicht beteiligt ist. Im Gegenteil, sie sichert die Kreissituation und sorgt dafür, dass der spezifische Rahmen für die Kinder erhalten bleibt bzw. immer wieder hergestellt wird. Vgl. hierzu Kapitel 8.6

8.4 Die Aktivitäten der Kinder auf der metakommunikativen Ebene

Alle Teilnehmer des Morgenkreises konnten sich jederzeit während des Verlaufs der morgendlichen Runde mit zwei Händen melden, wenn ihrer Meinung nach "etwas schief lief". Die Gründe hierfür wurden nicht theoretisch erörtert oder als Merksatz formuliert, sondern in jedem Morgenkreis real entdeckt und innerhalb eines wahrnehmbaren Regelwerks verortet. Die Kinder orientierten sich dabei sehr deutlich an drei Mädchen aus der Gruppe der E2-Kinder und vor allem auch an dem vorbildhaften Verhalten der Lehrerin (vgl. Kapitel 8.6), die allen Mädchen und Jungen mit ihren Gesten und Formulierungen, mit ihrer konsequenten Einhaltung des vorgegebenen Rahmens das respektvolle Miteinander vorlebte.

Die folgende Deskription von Handlungs- und Kommunikationssequenzen beinhaltet Beispiele eines breiten Spektrums unterschiedlichster Formen metakommunikativen Verhaltens. Die Interventionen der Teilnehmer bezogen sich auf die Missachtung der geltenden Morgenkreisregeln, auf Regeln der Kommunikation und auf Formen des Umgangs im Miteinander, d. h. auf das Verhalten Einzelner.

Auf die Regeln des Morgenkreises hinweisen

Die Hinweise der Kinder, die sich mit zwei Händen meldeten, richteten sich entweder auf Regelverstöße ("Du bist jetzt nicht dran mit Erzählen!") oder sie gaben damit Hinweise zum Fortgang des Morgenkreises ("Du musst jetzt das Protokoll vorlesen lassen!"). Zum Teil reklamierten die Kinder jedoch, indem sie einfach dazwischen riefen und damit selbst einen Regelverstoß begingen. Dies wurde aber nur sehr selten thematisiert. Es schien, als ordneten die Kinder die einzelnen Regeln in solche, die wichtiger und solche, die weniger bedeutsam sind.

Pascal ist Morgenkreiskind.

Pascal: „Stefan!“

Stefan: „Ich finde nicht gut, dass, dass der Ben dazwischengeredet hat.“

Marie meldet sich mit zwei Händen.

Pascal: „Marie!“

Marie: „Stefan, sag's ihm bitte.“

Stefan: „Ich finde nicht gut, dass du, Ben, dazwischen geredet hast.“

Stefan lehnt sich wieder zurück und verschränkt die Arme.

Ben schaut auf den Boden. (MK 29.8.)

Stefan hat sich gemeldet, weil er sich durch Bens Dazwischenreden gestört fühlt.

Marie wendet sich mit ihrer Bemerkung an Stefan und erinnert ihn an eine Festlegung, dass sich die Kinder immer direkt an die angesprochene Person wenden sollen. Stefan nimmt den Hinweis an und formuliert neu. Ben scheint betroffen zu sein von der Kritik Stefans, er schaut beschämt zu Boden.

Stefan ist Morgenkreiskind.

Stefan bückt sich und sagt: "Ich ziehe jetzt das neue Morgenkreiskind."

Er nimmt die Schachtel, schaut nach oben und schüttelt die Kiste, dann zieht er einen Namen.

Die Kinder sind gespannt.

Stefan schaut geheimnisvoll auf das Namensschild, geht dann im Kreis herum.

Einer: "Jana!"

Vor Jana bleibt Stefan stehen. Jana liest ihren Namen und meldet sich.

Stefan: "Willst du das neue Morgenkreiskind sein?"

Jana: "Ja." Sie nimmt das Schild, hängt es an das Morgenkreisbrett.

Nadine beschwert sich: "Der hat's schon vorgesagt. Eigentlich sollten wir das gar nicht verraten."

Sie schaut Pascal an, der wehrt sich: "Ich aber nicht."

Jana zeigt auf Kenny und Ben: "Du und der Ben!" und verschränkt die Arme vor der Brust.

Ben (sich entschuldigend): "Das hab' ich nur zu mir gesagt." (MK 22.8.)

Nadine beschwert sich, dass ein Kind den Namen des neuen Morgenkreiskindes verraten hat. Auch Jana zeigt mit ihrer Antwort und der energischen Geste, dass sie mit Bens Verhalten nicht einverstanden ist. Dieser wiederum guckt unter sich und wirkt, als wäre er unangenehm betroffen von seinem eigenen Verhalten und sucht nach einer Ausrede. Er scheint zu merken, dass er durch sein Handeln andere Kinder verletzt hat.

Das Ziehen des Namensschildchens, das Herumgehen und Entdecken, wer das neue Morgenkreiskind sein wird, ist eine wichtige und geheimnisvolle Angelegenheit. Sie sind enttäuscht, wenn die gespannte Erwartung zerstört wird. (In ihrem Eifer ignorieren Jana und Nadine selbst eine Regel, indem sie einfach dazwischenrufen.)

Hanno ist Morgenkreiskind.

Stefan: "Ich möchte was zeigen. Das ist ein Auto, da ist hinten ein Schlüssel und da kann man drauf drücken und dann fährt der los."

Kenny meldet sich.

Stefan: "Kenny!"

Kenny: *"Ich hab' einen Rennwagen davon."*

Ben meldet sich. Sven auch.

Stefan: *"Ben!"*

Ben: *"Ich hab' ein Auto, das ist ein Rennwagen."*

Marie meldet sich.

Stefan: *"Marie!"*

Marie: *"Ich hab' auch so eins!"*

Judith und LB melden sich.

Stefan: *"Becki!"*

LB: *"Kann man das mit dem Schlüssel richtig aufziehen?"*

Stefan: *"Nein, das kann man nur da reinstecken."*

LB: *"Und dann, fährt das länger dann?"*

Stefan: *"Nein."*

LB: *"Nur ein Stückchen?"*

Skadi (dazwischen): *"Der Stefan, der hat eigentlich schon vier drangenommen!"*

Hanno (leise): *"Eigentlich muss er mich erst fragen."*

Stefan: *"Ich bin fertig."*

Stefan legt das Auto in die Mitte. (MK 13.9.)

Skadi ruft dazwischen (und verletzt damit zugleich auch eine bestehende Regel) und erinnert an die Drei-Leute-Regel. Nach dieser Regel muss das Morgenkreiskind entscheiden, ob noch weitere Meldungen zugelassen werden oder nicht. Hanno hat zwar den Fehler Stefans bemerkt, sich aber offensichtlich nicht getraut, einzuschreiten. Gleichwohl versucht er mit seiner Bemerkung zu reklamieren, dass er doch eigentlich der Chef sei. Der Vorfall wird jedoch nicht weiter thematisiert, die Frage der Lehrerin aber auch nicht mehr beantwortet. Stefan hätte Hanno fragen können, ob er noch weiter agieren darf, tut es aber nicht.

Kenny hat ein Buch über Läuse mitgebracht.⁸⁸ Er geht mit dem Buch im Kreis herum, zeigt eine Seite mit Bildern verschiedener Läusearten und erzählt dazu. Danach setzt er sich auf seinen Platz und hält das Buch in seinen Händen.

Edita ist Morgenkreiskind. Kenny sitzt neben ihr.

Ben und Jana melden sich.

Kenny: *"Ben!"*

⁸⁸ In einigen Klassen waren am Schuljahresanfang 1995/96 Kopfläuse aufgetaucht, alle Eltern waren mit einem Brief der Schulleitung darüber informiert worden.

Ben: "Ich hab' das Ei nicht gesehen."

Kenny: "Was?"

Ben: "Das Ei!"

Kenny: "Das ist hier, das kleine weiße."

Ben steht auf und geht zu Kenny, um es sich anzuschauen. Die Hälfte der Kinder springt auf und drängt sich um Kenny.

Edita: "Ihr braucht nicht alle herzukommen."

Kenny: "Oh, nicht alle aufstehen!"

Einer: "Lieber alle abwechselnd machen."

Marie und Jana melden sich mit zwei Händen.

Die Kinder setzen sich wieder.

Edita: "Marie!"

Marie: "Es brauchen nicht alle aufzusteh'n."

Edita: "Ist langweilig sonst."

Kenny legt das Buch in die Mitte. (MK 31.8.)

Während eine ganze Reihe von Kindern aufspringt, um das Bild in Kennys Buch zu sehen, erinnern Kenny, Edita und Marie daran, dass dies auch geordnet geschehen kann. Bedeutsam ist, dass die Situation von den Kindern selbst als problematisch erkannt und gelöst wird. Die Kinder nehmen nach dem Einwand der Mitschüler wieder Platz und Kenny präsentiert das Buch so, dass schließlich alle Kinder von ihrem Platz aus etwas erkennen können.

Auf Störungen in der Kommunikation hinweisen

Immer wieder wiesen das Morgenkreiskind oder die anderen Teilnehmer auf zu leises oder undeutliches Sprechen hin oder signalisierten, dass man wegen unruhiger Kinder nichts verstehen könne. Dies geschah entweder durch direkte Ansprache oder durch nonverbale Handlungen mit der erhobenen flachen Hand ("Seid bitte leise!") oder beiden Händen, die einen geöffneten Mund symbolisieren sollten ("Sprich bitte etwas lauter!").

Hanno ist Morgenkreiskind.

Bevor die Erzähl- und Zeigerunde beginnt, ist es etwas unruhig.

Hanno zeigt mit seiner rechten Hand das Stille-Zeichen und wartet mit dem Herumreichen des Bibers, bis es leiser geworden ist. (MK 13.9.)

Alle Beteiligten kennen das Zeichen. Es bedarf keiner besonderen Aufforderung. Die Bedeutung der Geste ist klar, die Kinder kennen und respektieren sie, ohne dass verbale

Kritik an Einzelnen geübt werden muss. Dabei ist es unerheblich, ob der Hinweis von der Lehrerin oder einem Kind kommt.

Jana ist Morgenkreiskind.

Edita: "Ich möchte heut' was sagen. Hm, ich war gestern, ..."

Jana und Sabrina zeigen das Lauter-Zeichen.

Edita: "Ich war gestern, ich war gestern spazieren ..." (MK 27.9.)

Edita spricht sehr leise, sie ist kaum zu verstehen. Jana und Sabrina geben einen nonverbalen Hinweis, den Edita auch versteht. Sie beginnt mit ihrem Beitrag von vorn und spricht lauter. Die Geste ist auch bedeutsam für die Erzählerin (sie möchte gehört werden) und für die Zuhörer (sie möchten wissen, was Edita erzählt).

Skadi gehört zu der Gruppe der Schulneulinge und leitet zum ersten Mal den Kreis. Ben bekommt das Erzähltier und beginnt mit leiser Stimme zu sprechen.

Ben: "Ich möchte heute was sagen. Heute Abend da kommt mein Papa und meine Oma und da???"

Skadi meldet sich.

Ben: "Skadi?"

Skadi: "Wir versteh'n dich nicht."

Ben lacht.

Skadi: "Du warst so leise."

Ben (lauter): "Meine Oma kommt heute zu mir und dann machen wir Raclette. Fertig." (MK 8.9.)

Obwohl Skadi erst wenige Tage die Eingangsstufe besucht, hat sie verstanden, dass die Kinder selbst aktiv werden können, wenn sie feststellen, dass etwas nicht stimmt. Sie erklärt Ben, warum sie interveniert, und dieser spricht lauter, so dass ihn alle verstehen.

Auf Formen des Umgangs im Miteinander achten

Bemerkungen zu "Formen des Miteinanders" waren die Hinweise der Lehrerin und der Kinder auf die Umgangsformen: Das Benehmen, das Höflichsein, das Freundlichsein. Es war auch die Aufforderung, sich mitmenschlich zu begegnen.

Judith ist Morgenkreiskind. Stefan kabbelt sich mit seinem

Nachbarn Sven. Er erhält den Erzählbiber und macht Faxen damit.

Judith: "Hör bitte auf, Stefan!"

Stefan gibt den Erzählbiber weiter. (MK 26.9.)

Judith behält den Überblick über die Gesamtsituation. Sie greift ein, wenn es ihrer Meinung nach erforderlich ist. Stefan respektiert den Hinweis seiner Mitschülerin.

Hanno ist Morgenkreiskind. Einige Kinder haben Spielsachen gezeigt und diese nach der Präsentation in die Mitte des Kreises gelegt. Die Kinder wollen das Lied "Die Affen rasen durch den Wald" singen und dazu spielen.

Nadine meldet sich mit zwei Händen.

Hanno: "Nadine!"

Nadine: "Wir müssen erst mal das Zeug da wegmachen."

Sie zeigt auf die Sachen im Kreis. Die Kinder, die was reingelegt haben, nehmen es weg und legen es unter ihren Stuhl. (MK 13.9.)

Damit die spielenden Kinder sich bewegen können, muss Platz in der Kreismitte geschaffen werden. Die Kinder fühlen sich aufgefordert, Verantwortung für die Aktivitäten im Kreis zu übernehmen und sehen nicht nur das Morgenkreiskind als zuständig an.

Hanno ist Morgenkreiskind.

Marius hat einen starken Schnupfen, seine Nase läuft.

Marius meldet sich mit zwei Armen.

Edita: "Marius!"

Marius: "Hat mal jemand ein Taschentuch? Weil ich nämlich Schnupfen hab."

Skadi: "Ich hab' welche im Ranzen."

Roman will auch eins.

Skadi holt zwei Taschentücher.

Alle warten, bis Marius wieder da ist..

Es ist relativ ruhig. (MK 13.9.)

Bis Marius wieder ungestört mitmachen kann, wird der Kreis unterbrochen. Alle akzeptieren die Tatsache, dass erst die Nase geputzt und dann weitergemacht werden kann. Die Kreissituation erfordert ein Zurücknehmen der eigenen Bedürfnisse. Dennoch gibt es Situationen, in denen persönliche Notwendigkeiten wichtiger werden und Vorrang bekommen.

8.4.1 Zusammenfassung

Die Eingangsstufenkinder orientieren sich innerhalb eines für sie überschaubaren Regelsystems und sind somit selbst in der Lage, bei Problemen klärend einzugreifen und den weiteren Verlauf des Kreises zu sichern. Sie wissen um ihr Recht, Störungen zu kritisieren und machen Gebrauch davon.

Bedeutungsvoll ist, dass die Probleme nicht an oder über die Lehrerin, sondern durch direkte Ansprache des betreffenden Kindes bzw. der Gruppe zurückgespiegelt werden: So lernen sie, sich auch in Konfliktsituationen unmittelbar mit dem Konfliktpartner auseinander zu setzen, lernen ohne die Hilfe eines Erwachsenen Dinge zu klären.

Dadurch, dass ein Kind auf die Regeln aufmerksam macht, werden diese bei den anderen auch ins Gedächtnis gerufen. Für die Betroffenen ist es möglicherweise leichter, von einem Mitschüler als von der Lehrerin Kritik annehmen zu müssen.

Mit Blick auf andere Klassen ist es eher ungewöhnlich, dass die Kinder der beobachteten Gruppe die Regeln nicht auch gegeneinander verwenden bzw. dieses versuchen, indem sie sie übertrieben "streng" gegen Einzelne auslegen. Möglicherweise zeitigt das vorbildhafte Verhalten gleich mehrerer E2-Kinder (Jana, Marie, Sabrina) einen gewissen Nachahmeffekt bei den Schulneulingen: Die Kinder passen gut auf, ob die Vereinbarungen eingehalten werden. Gleichzeitig "verlebendigen" sie die Regeln, d.h., sie wenden sie nicht blind gegeneinander an⁸⁹, sondern handeln mit einer subjektiven Gewichtung der Absprachen. Das Melden wird dabei oft "vergessen", weil situativ das Mitteilungsbedürfnis größer erscheint als die Notwendigkeit Regeln einzuhalten.

Die Schulanfänger entwickeln ein gutes Gespür dafür, ob gerade "etwas schief läuft", ob die Kreissituation gefährdet ist und werden aktiv. Dadurch, dass sie selbst eingreifen, wird deutlich, wie wichtig ihnen ein geregeltes Miteinander ist. Durch feststehende Abläufe gewinnen sie Sicherheit und üben täglich den gegenseitigen respektvollen Umgang miteinander: Um etwas erreichen zu wollen, müssen sie sich nicht anbrüllen oder handgreiflich werden.

⁸⁹ Dass Kinder nur noch auf "Fehler" anderer warten und diese dann sofort reklamieren, kommt - wie bereits erwähnt - durchaus vor. Dann muss die Lehrerin aktiv werden, denn sonst geht der eigentliche Sinn dieser Regeln verloren.

8.5 Die Leitung des Morgenkreises

8.5.1 Die Rolle des Morgenkreiskindes ausüben

Die Gruppe der E2-Kinder kannte die Morgenkreissituation seit einem Jahr. Alle Mädchen und Jungen hatten die Aufgabe der Leitung bereits mehrfach inne. Jetzt waren sie die "Erfahrenen und Kompetenten", diejenigen, die den Schulanfängern die Rolle vorleben und sie aktiv bei der Übernahme der Leitungsfunktion begleiten konnten.

Obwohl die älteren Kinder schon oft den Morgenkreis erlebt haben und eigentlich alle Schritte beherrschten, war es immer eine besondere Situation, wenn sie die Leitung inne hatten.

Jana leitet den Morgenkreis

Jana ist am 27.9. Morgenkreiskind. Sie wirkt besonders sicher und routiniert in der Rolle des Morgenkreiskindes. Jana stellt ihren Stuhl in den Kreis und läutet dann mit dem Glöckchen. Während sich die anderen Kinder nach und nach im Kreis einfinden, sucht sie die Morgenkreisutensilien selbstständig zusammen und legt sie unter ihren Stuhl. Als alle sitzen, wartet sie noch einen Moment, bis es ganz leise ist.

Jana greift unter ihren Stuhl, holt die Glocke hervor und läutet.

Jana: "Der Morgenkreis fängt an."

Sie legt das Glöckchen weg.

Jana: "Heute ist Montag, der 27.9.95. Wer will die Namen sagen?"

Indem sie zunächst abwartet, bis alle auf sie aufmerksam werden und es ganz leise ist, zeigt Jana, dass sie ab jetzt die Verantwortung für die Gruppe übernommen hat.

Nachdem Sabrina die Namen der Anwesenden genannt hat, steht Jana auf und zählt selbst die Kinder.

Jana: "Ich will heute selber die Kinder zählen. Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht, neun, zehn, elf, zwölf, dreizehn, vierzehn, fünfzehn, sechzehn, siebzehn, achtzehn."

Jana setzt sich wieder.

Sabrina meldet sich, Jana nimmt ihren Arm runter.

Kenny (dazwischenrufend): "Drei fehlen!"

Nadine, Peter, Annika, Edita melden sich.

Jana: "Neunzehn. Neunzehn sind wir."

Jana zeigt mit ihren Fingern "2": "Ben fehlt!"

Nadine, Vanessa, Peter, Marie, Annika, Skadi, Sabrina melden sich.

Jana: "Nadine!"

Nadine sagt nichts.

Jana: "Sabrina!"

Sabrina: "Judith fehlt!"

Marius meldet sich.

Jana hat das Zählen im Blick. Sie merkt sofort: Es sind 19 Kinder anwesend, also fehlen zwei! Sie möchte offenbar selbst herausfinden, wie viele bzw. welche Kinder fehlen und will die Meldung Sabrinas nicht zulassen. Möglicherweise geht ihr das zu schnell. Dass Kenny dazwischenruft, kann sie nicht verhindern. Indem sie jedoch laut rekapituliert "Neunzehn sind wir!", lässt sich schnell klären, dass es nur zwei und nicht drei Kinder sind, die fehlen, denn zur Gesamtgruppe gehören 21 Kinder. Den ersten Namen hat sie selbst herausgefunden und nennt ihn. Erst als sie dies für sich und die anderen geklärt hat, lässt sie ihre Mitschüler helfen.

Nach dem Eröffnungsritual beginnt das Forum, die Erzähl- und Zeigerunde.

Als Sven mit einer Kommunikationskarte herumgeht, die er von seinem Bruder mitgebracht hat, fangen einige Kinder an zu reden und ermahnt Jana die Runde. "Seid bitte leise!" Nachdem sich Sven kommentarlos auf seinen Platz gesetzt hat, fordert sie ihn auf: "Sag' bitte was dazu!"

Jana konzentriert sich auf das Erzählkind ebenso wie auf die Gesamtgruppe. Sie ruft die unruhigen Kinder zur Disziplin und erinnert fast gleichzeitig an eine Absprache mit der Lehrerin, nach der die Kinder nicht einfach nur etwas zeigen, sondern stets auch etwas dazu erklären sollen.

Beim nächsten Beitrag zeigt Marie eine Muschel und erzählt dazu. Es gibt eine ganze Reihe von Nachfragen. Jana selbst hat eine Frage an Marie, gleichzeitig muss sie noch weitere Entscheidungen treffen:

Marie: "Ich möchte euch was zeigen. Halt mal!" (Sie gibt Skadi den Biber.)

Marie geht damit im Kreis herum.

Jana meldet sich.

Marie setzt sich wieder, nachdem sie das Schneckenhaus in die Mitte gelegt hat.

Roman, Jana, Sven melden sich.

Marie: "Die hab' ich gestern ..."

Edita (dazwischenrufend): "Da ist ja nichts drinne!"

Marie: "Da warn wir bei unseren alten Nachbarn und da hab' ich die gekriegt, meine Schwester hat auch eine, nur 'ne kleinere und da oben, wo die Punkte sind, ist da ganz braun. Die hier fand' ich schöner, deswegen hab' ich gesagt, die Sabrina kann die andere haben."

LB meldet sich.

Marie: "Frau Beck!"

LB: "Was ist das denn?"

Marie: "Eine Muschel, die ham' se bestimmt am Strand gefunden, da hatten sie auch noch zwei andere, eine war ganz grün und eine ganz normal."

Jana meldet sich.

Marie: "Jana!"

Jana: "Ist die echt?"

Marie: "Ja."

Nadine und Kenny melden sich.

Marie: "Nadine!"

Nadine: ???

Marie zu Jana: "Darf ich noch einen drannehmen?"

Jana: "Ja."

Kenny, Sven und Roman melden sich.

Marie: "Kenny!"

Kenny: "Das ist ein Schneckenhäuschen."

Marie: "Ja."

Kenny: "Und du hast gesagt, das wär' 'ne Muschel."

Marie: "Ein Schneckenhaus!"

LB meldet sich, Jana auch.

Annika schaut aus dem Fenster. Sie hat draußen Bauarbeiter gesehen.

Annika: "He, guck mal, jetzt kommen die weißen, guck mal, wie die weggehen."

Edita meldet sich.

Jana: "Annika, sei bitte leise, die geh'n schon weg."

Marie überlegt eine Weile: "Darf ich noch mal einen drannehmen?"

Jana: "Ja."

Jana wechselt in dieser Szene mühelos mehrfach die Aktivitätsebenen und bleibt dabei absolut souverän: Sie ist ganz Zuhörende, die sich mit einer Frage an das Erzählkind richtet und hierfür meldet, entscheidet, ob sie als Leitern noch weitere Meldungen anderer Teilnehmer zu dieser Thematik zulässt und entdeckt darüber hinaus eine Störung, bei der sie einfühlsam erklärend einschreitet.

Kenny leitet den Morgenkreis

Einen Tag nach der Aufnahme der Schulneulinge leitet Kenny den ersten gemeinsamen Morgenkreis der altersgemischten Gruppe. Dieser Tag stellt eine besondere Situation dar, folglich ist es auch etwas ganz Besonderes, an diesem Tag Morgenkreiskind zu sein.

Kenny, der sonst eher sicher wirkt, verhaspelt sich anfangs zweimal:

Kenny: *"Der Morgenkreis fängt an. Heute ist Dienstag, der ..."*

Einige Kinder: *"Freitag!"*

Kenny: *"Freitag, der 25.8.1995."*

Alle klatschen.

Kenny: *"Wer will die Namen sagen?"*

Judith und Jana melden sich.

Kenny: *"Jana!"*

...

Kenny beugt sich unter den Stuhl: *"Wer will die Namen, äh, die Kinder zählen?"*

Nach diesem Beginn fährt er souveräner fort. Er selbst startet die Erzähl- und Zeigerunde, indem er seine aus Papier gebastelte Hundehütte vorführt.

Als Sabrina ihr Glas mit zwei lebenden Frösche gezeigt und dazu erzählt hat, gibt es noch eine Reihe von Fragen. Die Kinder möchten noch mehr erfahren und so meldet sich Kenny zu Sabrina.

Sabrina: *"Kenny!"*

Kenny: *"Aber die kannst du ruhig noch mal rumzeigen."*

Normalerweise werden Dinge nur einmal gezeigt. Kenny erkennt die Situation, spürt die Neugier der Kinder, entscheidet sich für die Interessen der Kinder und "gewährt" eine zweite Runde.

Gegen Ende dieses Morgenkreises entsteht eine weitere ungewöhnliche Situation durch Vanessa, die zusammen mit den anderen Schulneulingen ihren ersten Morgenkreis in der Eingangsstufe erlebt. Unmittelbar vor dem Vorlesen des Protokolls flüstert sie dem Lehrer zu, dass sie noch etwas sagen möchte. Eigentlich ist dies gegen die Regel, denn der Erzählkreis ist bereits beendet. An dieser Stelle interveniert der Lehrer und meldet sich zum Morgenkreiskind.

Kenny: *"Pumi?"*

LP: "Kenny, die Vanessa hat mir eben noch was zugeflüstert, was ihr noch eingefallen ist, was sie erzählen wollte, darf sie das noch sagen, ausnahmsweise?"

Kenny nickt, reicht Vanessa den Biber.

Vanessa: "Ich bin gestern Fahrrad gefahr'n, ich hab' die Bremse angezogen und bin voll drübergefallen." (MK 25.8.)

Kenny erteilt ihr mit der Übergabe des Bibers das Wort, er akzeptiert die Ausnahme. Er kann sich in die Situation hineindenken und erkennt, dass es den neuen Kindern noch schwer fällt, die geltenden Regeln zu beachten. Kenny hätte sich durchaus auch gegen den Wunsch des Lehrers wenden können, denn im Morgenkreis obliegt dem leitenden Kind die Entscheidung zum Umgang mit den Regeln.

Am 1.9. leitet Kenny zum zweiten Mal den Morgenkreis.

An diesem Morgen wirkt er sehr selbstbewusst. Es scheint, als empfinde und genieße er die Autorität, die er durch dieses Amt hat, als koste er seine Führungsrolle aus. Als die Namen genannt worden sind, melden sich einige Kinder zum Zählen. Kenny entscheidet jedoch:

"Ich will selbst die Kinder zählen."

Beim Klären, wer beim Marienkäfer-Lied mitspielen darf, zeigt er sich autoritär und überschreitet deutlich seine Kompetenzen:

Kenny: "Wir singen Marienkäfer. Ben ist der Vater!"

Ben: "Ich hab' mich nicht gemeldet."

Kenny: "Trotzdem!"

Kenny überlegt eine Weile. ...

Kenny: "Wer will der Vater sein?"

Natascha, Marius und Sven melden sich.

Kenny: "Marius! Wer will die Mutter sein?"

Ben hat sich nicht gemeldet und möchte diese Aufgabe auch nicht übernehmen. Er protestiert energisch und lässt sich auch nicht durch die Bemerkung danach ("Trotzdem!") irritieren.

Zwar versucht Kenny, über andere zu bestimmen, die Kinder wehren sich jedoch erfolgreich dagegen, indem sie auf die Regel der Freiwilligkeit hinweisen. Er scheint es zu merken und ruft ein anderes Kind auf.

Im Verlauf der Runde stören zwei Kinder immer wieder, indem sie miteinander herumalbern und Kenny ermahnt:

"Ben und Stefan, hört auf, Blödsinn zu machen!"

Die beiden Jungen beruhigen sich nicht.

Nadine meldet sich.

Kenny: "Nadine!"

Nadine: "Ich finde nicht gut, dass der Stefan und der Ben jetzt so Quatsch machen.

Edita meldet sich, Stefan auch.

Kenny: "Wenn ihr jetzt so weitermacht, dann geht ihr vor die Tür!"

Die beiden lachen.

Die Kinder nehmen die Drohung nicht ernst und Kenny verstärkt:

Kenny: "Aber ohne Jacke!"

Es gehört in der Klasse zwar zu den Entscheidungen der Lehrkräfte, dass Kinder, wenn sie mehrfach ermahnt wurden und weiter stören, mit der Aufforderung: "Bitte geh' mal vor die Tür (des Klassenzimmers). Wenn du wieder mitmachen kannst, dann komm' wieder herein!" für eine kurze Zeit vom Unterrichtsgeschehen ausgeschlossen werden. Dies ist die größte Disziplinarmaßnahme der Lehrerin. Aber bei *seinem* Versuch, die unruhigen Kinder zu disziplinieren, geht Kenny sehr weit, zu weit. Zum Einen obliegt die Entscheidung, Kinder in dieser Weise zu maßregeln, nicht dem Morgenkreiskind. Zum Anderen verschärft er die in der Klasse bekannte Regelung noch deutlich: Er erweckt den Eindruck, als wolle er die beiden Kinder auf den Schulhof schicken, ohne passende Kleidung sollten sie dort durch die Kälte körperlich spüren, dass ihr Verhalten unkorrekt war. Zweifelsohne stören die beiden nicht nur den Morgenkreisleiter, sondern auch andere Kinder im Kreis. Eine Intervention wird erwartet, sie gehört zur Rolle des Morgenkreiskindes. Die Kinder akzeptieren und respektieren die besondere Stellung, spüren aber auch sehr deutlich, wenn die Kompetenzen überschritten sind und lassen nicht alles mit sich machen. Skadi, die zu der Gruppe der Schulneulinge gehört, macht sich allerdings Gedanken über die potentiellen Konsequenzen:

Skadi (dazwischenrufend): "Wenn wir rauskommen, dann seid ihr schon eingefroren!"

Mit der Dauer dieses Morgenkreises wird es insgesamt etwas unruhiger. Für einen Moment vergisst Kenny sogar seine besondere Rolle und der Lehrer gibt ihm ein Zeichen.

Während Ben herumgeht und seine Zahnlücke zeigt, unterhalten sich Kenny und Nadine über herausgefallene Zähne.

LP zeigt Kenny Leise-Zeichen an.

Kenny: "Hm, hm." (Er tippt mit dem Zeigefinger auf seinen geschlossenen Mund und zeigt damit an, dass die Kinder ruhig sein sollen).

Wenig später - Kenny zeigt seine neuen Schuhe im Morgenkreis und erzählt dazu - erinnert er an die geltenden Regeln:

Ein paar Kinder rufen dazwischen: "Ich hab' auch neue Schuhe ..."

Kenny: "Es darf nur der reden, der den Biber in der Hand hat!"

Sein Hinweis wird nur kurz beherzigt und er steigert seine Warnung.

Kenny hat das Glöckchen hervorgeholt, er spielt leise darauf herum, wartet einen Moment und schlägt dann an das Glöckchen, weil es ihm zu laut ist.

Auch dieser Hinweis ist nur von relativer Bedeutung. Erst als die Lehrerin das Protokoll vorliest, entsteht eine ruhigere Atmosphäre.

Möglicherweise erscheint Kenny an diesem Morgen durch sein Verhalten der Gruppe unglaublich und seine Disziplinierungsversuche bewirken das Gegenteil dessen, was erzielt werden soll.

Michael leitet den Morgenkreis

Michael ist zweimal Morgenkreiskind während des Untersuchungszeitraums.

Michael klingelt das Glöckchen:

Michael: "Der Morgenkreis fängt an. Heute ist Freitag, der 22.9.1995."

Die Kinder klatschen.

Michael: "Wer will die Namen sagen?"

Stefan und Sabrina melden sich.

Michael: "Stefan!"

Stefan steht auf und geht rum: Sven, Marius, Vanessa, Roman, Frau Beck, Pascal, Edit, Anna, Natascha, Sabrina, Marie, Skadi, Annika, Hanno, Peter, Ben, Michael und Stefan.

Michael beginnt den Morgenkreis sehr souverän. Nach dem Nennen der Namen wartet er nicht auf Meldungen der Kinder, sondern steht ohne Ankündigung auf und beginnt mit dem Zählen.

Nachdem er die Runde beendet hat, ergeben sich Probleme, da offenbar mehrere Kinder fehlen.

Michael steht auf und zählt die Kinder: "Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht, neun, zehn, elf, zwölf, dreizehn, vierzehn, fünfzehn, sechzehn, siebzehn, achtzehn."

Einer: "Nee!"

LB meldet sich.

Michael: "Nee, siebzehn sind's, hier hab' ich angefangen!"

LB nickt.

Stefan klatscht.

LB meldet sich.

Michael: "Becki?"

LB: "Wieviel fehlen denn?"

Michael: "Vier."

LB: "Zähl' mal weiter! Für die andern."

Michael: "Na gut. Siebzehn, achtzehn, neunzehn, zwanzig, einundzwanzig. Vier fehlen: Nadine, Kenny, Judith und ...?"

Marie, Sven, Skadi und Vanessa melden sich.

Michael: "Sven, Sven hat sich gemeldet."

Sven: "Kenny fehlt".

Michael: "Hab' ich schon gesagt, Kenny. Romina!"

Romina: "Nadja."

Michael: "Hab' ich auch schon gesagt."

Maren und Shari melden sich.

Michael: "Marie!"

Marie: "Hm, Jana."

Michael: "Dann war'n das alle und Judith."

Edita (dazwischen): "Die hattest du schon!"

Wenngleich die Lehrerin zwischendurch weiterhilft, regelt Michael die Situation eigenständig. Die Tatsache, dass gleich mehrere Kinder fehlen und gemeinsam überlegt wird, welche es sind, zeitigt zwischendurch Irritationen. Michael behält jedoch den Überblick und kann schließlich mit den anderen Kindern zusammen die Lösung finden.

Michael genießt die Privilegien der Rolle des Morgenkreiskindes. Er ruft sich selbst zum Mitspielen beim Lied auf, sucht seinen Satz als Protokollsatz für die Lesecke aus und entscheidet sich bei beiden Morgenkreisen, die er leitet, die Kinder selbst zu zählen.

Das Amt erlaubt ihm eine Reihe von Entscheidungsmöglichkeiten, z. B. noch weitere Meldungen zu Kinderbeiträgen zuzulassen. Interessant ist nicht *ob*, sondern *wie* Michael dieses Recht in Anspruch nimmt.

Stefan erzählt von einem Igel, den sein Bruder gestern vor ihrem Haus gesehen hat. Er ruft danach zwei Kinder und die Lehrerin, die sich zu seinem Beitrag melden, auf. Als sich immer noch vier Kinder zu Bemerkungen melden, fragt er das Morgenkreiskind.

Sabrina, Kenny, Marius und Ben melden sich.

Stefan schaut in die Runde.

Stefan: "Darf ich noch einen drannehmen?"

Michael überlegt lange.

Michael: "Ja!"

Noch ein weiteres Mal stimmt Michael zu, beim dritten Mal lehnt er es ab. (MK 13.10.)

Dass Michael bei der dritten Anfrage ablehnt, kann mit der zeitlichen Dauer dieser Gesprächsphase zusammenhängen, d. h. er achtet auf die Gesamtlänge des Morgenkreises.

Gleichwohl scheint es, als koste Michael die Macht, Entscheidungen treffen zu dürfen, aus. Durch sein Zögern wird allen Beteiligten, und ganz besonders dem fragenden Stefan, deutlich: Nur Michael darf jetzt entscheiden. Zustimmung oder Ablehnung können dabei als willkürlich empfunden werden.

Nachdem feststeht, wer am nächsten Tag die Runde leiten wird, geht Michael mit dem Namensschild zur Morgenkreistafel. Er hängt das Namensschildchen des neuen Morgenkreiskindes jedoch an den falschen Platz und einige Kinder protestieren äußerst lautstark. Als er wieder auf seinem Platz sitzt, wirkt er durcheinander und beginnt mit seinem Nachbarn herumzualbern. Die Lehrerin fordert ihn auf:

LB: "Michael machst du bitte weiter, wir warten alle!"

Michael nimmt das Glöckchen und läutet.

Michael: "Der Morgenkreis ist zu Ende und der Lehrerkreis fängt an."

LB meldet sich.

Einer: "Protokoll."

LB: "Michael, hm, Michael, du hast was ..."

Michael: "Proto...koll. Liest du bitte das Proto..., liest du bitte das Protokoll vor?"

LB: "... Das 'Protokoll' ist ein schweres Wort."

Michael nickt. (MK 22.9.)

Michael vergisst offenbar zwischendurch seine besondere Rolle und wird von der Lehrerin ermahnt. Ihre Anmerkung wirkt auf ihn wie eine deutliche Kritik. Er zeigt sich plötzlich irritiert und verunsichert, kommt mit seinen Aufgaben durcheinander und stockt bei dem

Wort "Protokoll". Möglicherweise ist dies ein Hinweis auf die Anstrengung, die der Leitungsaufgabe inne wohnt.

8.5.2 In die Aufgabe des Morgenkreiskindes hineinwachsen

Die E1-Kinder lernten das Regelgerüst des Morgenkreises nicht dadurch kennen, dass ihnen jemand die Abfolge der Schritte und die Regeln beibrachte, sondern, indem sie vom ersten Schultag an ganz selbstverständlich an der morgendlichen Runde teilnahmen und ihre älteren Klassenkameraden, denen der Kreis ja bereits seit einem Jahr vertraut war, beobachteten und sich an ihnen orientierten. Andererseits übernahmen die älteren Kinder auch aktiv die Unterstützung der Jüngeren, indem sie ihnen helfend zur Seite standen - beim Ablauf des Morgenkreises und ganz besonders, wenn sie die Leitung des Morgenkreises übernommen hatten.

Die E2-Kinder hatten eine wichtige Rolle beim Hineinwachsen der E1-Kinder und schienen sich dessen bewusst zu sein. Das Helfen war keine lästige Pflicht, es wurde als begehrte Aufgabe empfunden. Zu keinem Zeitpunkt während des Untersuchungszeitraums fehlte es an dienstbaren Kindern. Unterstützung fanden die Neuen nicht nur durch ihre Paten, sondern auch durch andere Kinder, die sich verantwortlich fühlten. Einmal kam es bei den Vorbereitungen sogar zu einem Streit darüber, wer nun dem Morgenkreiskind helfen dürfe.

Das Thema "Helfen" interpretierten die Größeren höchst unterschiedlich. Es vollzog sich innerhalb eines weiten Spektrums von rücksichtsvollen, geradezu pädagogisch gestalteten Formen bis hin zur Indoktrination. Gleichwohl überwogen die positiven Verhaltensweisen deutlich.

Die älteren Kinder handeln sehr einfühlsam und geben unauffällig Hilfestellung.

Judith erkennt, dass Annika den Ablauf des Morgenkreises noch nicht verinnerlicht hat und sagt ihr vor:

Judith flüstert Annika zu, dass sie läuten soll.

Annika beugt sich unter ihren Stuhl und läutet.

Annika schaut zur Tafel und will das Datum ablesen.

Judith flüstert: "Der Morgenkreis fängt an."

Annika wiederholt: "Der Morgenkreis fängt an." (MK 6.9.)

Später leitet sie durch ihre Unterstützung die nachfolgende Phase ein:

Judith reicht Annika die Liedkarte, nachdem sie ihr den Biber unter den Stuhl gelegt hat.

(MK 6.9.)

Marius hat den vorletzten Punkt des Morgenkreises vergessen. Er will den Kreis beenden, obwohl das Protokoll noch nicht vorgelesen worden ist. Kenny und Pascal versuchen, ihm zu erklären, dass er noch nicht läuten darf. Marius ist sich zunächst jedoch seiner Sache sicher. Kenny erkennt den Fehler und greift ein:

Marius nimmt das Glöckchen.

Kenny und Pascal erklären ihm, dass noch etwas fehlt (Vorlesen des Protokolls).

Marius (irritiert) zu Kenny: "Red' keinen Quatsch!"

Marius schlägt an das Glöckchen. Kenny hält es fest, damit es nicht klingt und erklärt Marius noch einmal im Flüsterton:

Kenny: "'Becki, liest du bitte das Protokoll vor?'"

Marius: "Becki, liest du bitte das Protokoll vor?" (MK 5.9.)

Jana möchte noch ein weiteres Kind zu ihrem Beitrag aufrufen, benötigt hierfür aber die Zustimmung des Morgenkreiskindes. Sven ist offensichtlich ins inhaltliche Geschehen vertieft, hat für einen Moment seine Rolle vergessen und Jana versucht vergeblich, durch ihren Weckruf ihn aufmerksam zu machen. Kenny, der Sven an diesem Morgen helfend zur Seite steht, erklärt ihm flüsternd seine Aufgabe.

Jana zu Sven: "Darf ich noch einen drannehmen?"

Sven meldet sich weiter und reagiert nicht.

Jana: "Huhu!!!"

Kenny: "Du musst jetzt sagen: 'Jana, du kannst noch was sagen oder nein'." (MK 11.9.)

Die helfenden Kinder gestalten ihre Unterstützung "didaktisch-methodisch".

Kenny sagt seinem Patenkind Sven nicht das ganze Datum vor, sondern nennt erst den Tag, wartet, bis dieser genannt ist und ergänzt dann die Angaben.

Kenny (flüstert): "Montag, heute haben wir Montag, ..."

Sven: "Heute ist Montag, ..."

Kenny: " ... der 11.9.1995."

Sven: " ... der 11.9.95." (MK 11.9.)

Die Großen reagieren gelegentlich auch ungeduldig und gereizt.

Judith ist bemüht und kann nicht verstehen, dass Annika mit dem Aufsagen des Datums Probleme hat. Als dann Sven seine Unterstützung anbieten will, reagiert sie unwirsch.

Judith sagt Annika, dass sie das Datum vorlesen soll.

Annika: "Heute ist Mittwoch, der sechste ..."

Annika schafft es nicht, Judith stöhnt.

Sven: "Soll ich es dir sagen?"

Judith (wütend): "Ich hab' es vielleicht richtig gesagt!" (MK 6.9.)

Mit dem "Lesen" der Liedkarte zeigt das Morgenkreiskind, welches Lied gesungen werden soll. Annika hat den Ablauf noch nicht verstanden und verwechselt dies mit dem Namensschildchen für das Morgenkreiskind. Ihre Helferin Judith ist außer sich und wird laut.

Judith reicht Annika die Liedkarte, nachdem sie ihr den Biber unter den Stuhl gelegt hat.

Annika steht auf und will damit herumgehen.

Judith schreit: "Nein! Das singen wir."

Annika setzt sich wieder, schaut auf die Karte und sagt: "Marienkäfer." (MK6.9.)

Die älteren Kinder zeigen sich "erdrückend" hilfsbereit.

Die Eigenständigkeit der neuen Kinder wird unterschätzt und zugleich eingeschränkt:

Obwohl Vanessa das Verfahren kennt und selbst nach einem geeigneten Lied sucht, nimmt ihr Judith die Schachtel aus der Hand und zieht eine Liedkarte für sie heraus. (MK 14.9.)

Während die beiden größeren Kinder gemeinsam mit Anna die Morgenkreisutensilien hätten zusammenlegen können, tun sie dies, ohne sie zu beteiligen. Als die beiden neben dem Morgenkreiskind Platz genommen haben, reden sie gemeinsam auf Anna ein, bis diese mit einer Kopfdrehung zu verstehen gibt, dass das so nicht geht. Im weiteren Verlauf flüstert Jana Anna die jeweiligen Aufgaben zu:

Nadine und Jana legen Anna die Morgenkreisutensilien unter ihren Stuhl.

Die beiden setzen sich links und rechts neben Anna.

Jana und Nadine flüstern Anna ins Ohr, dass sie klingeln soll. (MK 9.10.)

Eine ähnliche Situation ergibt sich, als Vanessa Morgenkreiskind ist und Judith und Ben sich für sie verantwortlich sehen:

Ben flüstert Vanessa vor. Judith auch.

Judith: "Oh, jetzt erzähl' es laut! Oder soll ich es für dich sagen?"

Vanessa: "Ja."

Judith: "Donnerstag ist heute, der 14.9.95." (MK 14.9.)

Die großen Kinder manipulieren die Kleinen.

Dass Hilfe auch Einflussnahme und noch mehr sein kann, wird deutlich an Judith, die, ihre eigenen Interessen verfolgend, Annika Vorgaben macht:

Judith sagt Annika, welche Rollen sie aussuchen muss.

Judith: "Zuerst, wer der Vater ist, musst du aussuchen, aber nicht der Kenny!" (MK 6.9.)

8.5.3 Zusammenfassung

Auch wenn die älteren Kinder bereits eine gewisse Routine entwickelt haben, bedeutet die Leitung des Morgenkreises etwas Außergewöhnliches. Sie beherrschen zwar die Abfolge der einzelnen Schritte und verhalten sich zum Teil äußerst selbstständig, zeigen jedoch hin und wieder, dass sie an die Grenzen dieser besonderen Herausforderung geraten.

Die Kinder spüren die Verantwortung, die ihnen mit diesem Amt übertragen wurde, sind möglicherweise aufgeregt und laufen Gefahr, auch unangemessen zu reagieren. (Jana drückt ihrer Nachbarin den Arm herunter, als diese sich meldet, Kenny will zwei Kinder, die stören, ohne Jacke vor die Tür setzen.) Zeitweise scheinen die Kinder zu vergessen, welchen besonderen Auftrag sie in dieser Phase des Unterrichtsvormittags haben und müssen von der Lehrerin daran erinnert werden. (Sowohl Kenny als auch Michael fangen zwischendurch an, sich mit ihrem Nachbarn zu unterhalten und werden von der Lehrerin ermahnt.)

Die Rolle des Morgenkreiskindes ist vielschichtig und die damit verbundenen Aufgaben anspruchsvoll und anstrengend zugleich. Dadurch entsteht eine nicht unerhebliche Belastung. Die Kinder scheinen den Druck zu spüren und sie bemühen sich, den Erwartungen gerecht zu werden, sie wollen es "gut machen". Da alle Kinder dieses Gefühl kennen, reagieren sie zumeist verständnisvoll und nachsichtig auf Unsicherheiten oder ignorieren sie gänzlich.

Indem die Größeren den Kleineren bei der Übernahme des Amtes unterstützend zur Seite stehen, lernen sie, sich in die Lage der jüngeren Kinder zu versetzen. Sie lernen, sich in Geduld zu üben und die Neuen trotz ihrer Schwierigkeiten als gleichberechtigte Mitschüler zu achten.

Die Jüngeren können die Erfahrung machen, dass sie mit ihren Kompetenzen willkommen sind. Darüber hinaus können sie lernen, Hilfe anzunehmen, aber sich nicht dominieren zu lassen.

8.6 Die Rolle der Lehrerin im Morgenkreis

Die Lehrerin nahm im Morgenkreis eine besondere Rolle ein: Ihre normale Leitungsfunktion übertrug sie in dieser Phase des Unterrichtsgeschehens einem Kind, dem Morgenkreiskind. Sie beteiligte sich wie alle anderen mit Beiträgen, Stellungnahmen und Bemerkungen zum Gesprächsverlauf und musste sich dabei auch an die geltenden Regeln halten. Zugleich blieb sie aber die in letzter Konsequenz Verantwortliche, die ständig den Gesamtverlauf des Kreises im Auge behalten und situativ entscheiden musste, ob sie unter Umständen zu Gunsten eines Kindes oder der Gesamtgruppe interveniert.

Die Lehrerin erzählt im Morgenkreis

Die Lehrerin selbst beteiligt sich wie die Kinder in der Zeige- und Erzählrunde mit eigenen Beiträgen.

21.8.-Frau Beck war am Bodensee.
5.9.-Becki findet es schön, dass Marius heute Morgenkreiskind ist.
8.9.-Becki hat gestern einen wunderschönen Regenbogen gesehen.
11.9.-Becki war am Wochenende auf einer großen Hochzeit.
18.9.-Becki hatte heute Morgen viel Nebel.
20.9.-Becki freut sich, dass Natascha heute Morgenkreiskind ist.
22.9. -Becki hat heute vor lauter Nebel das Haus von Ikea nicht gesehen.
28.9.-Becki zeigt die neuen Bücher für die Lesecke.
5.10.-Becki freut sich auf die Brötchen, die wir nachher essen.
10.10.-Becki ist heute wieder durch den Nebel gefahren.
Sie liest ein kleines Gedicht vom Nebel vor.

Eintragungen im Morgenkreis-Protokoll

Der überwiegende Teil ihrer Erzählbeiträge sind Berichte, durch die sie die Kinder an ihren Erfahrungen, ihrem Leben teilhaben lässt: Die Urlaubsfahrt zum Bodensee, die Einladung zu einer Hochzeitsfeier, die Beobachtung des Regenbogens und ihre Autofahrten durch den Nebel.

LB: "Heute Morgen gab's ganz dichten, weißen Nebel und da konnte ich gar nichts mehr sehen und dann musste ich ganz, ganz langsam fahren. Und plötzlich, als ich ein Stückchen weiter weg war, ein Stückchen weiter gefahren war, da konnte ich wieder gut sehen und nur ganz hinten hab' ich den Nebel gesehen und plötzlich die Sonne im Nebel und alles war ganz, ganz hell erleuchtet. Und das fand ich wunderschön heut' Morgen. Ich bin fertig."

LB gibt weiter. (MK 18.9.)

Die Lehrerin trägt das Thema in die Klasse - ohne didaktischen Hintergedanken. Sie gibt ihrer Freude, ihrer Faszination Ausdruck und lässt die Kinder daran teilhaben.

Nach einer ähnlichen Fahrt wenige Tage später bezieht sie die Kinder von vornherein in das Thema ein und lässt sie die Lösung auf eine rätselhafte Erscheinung finden:

LB: "Heute Morgen bin ich durch Lohfelden gefahren."

LB unterbricht, weil Ben laut ist.

LB: "Ben, das stört! Heute Morgen bin ich durch Lohfelden gefahren. Ihr kennt ja vielleicht das neue große Geschäft, Ikea heißt das."

Einige: "Ja".

Andere: "Nein."

LB: "Viele kennen das. Und dann bin ich da vorbeigefahren und die haben ein ganz großes Haus und da oben drauf ist eine ganz große Schrift 'IKEA' und heute Morgen habe ich diese riesige Schrift gesehen, aber die ist in der Luft geschwebt. Ganz komisch sah das aus. Diese Schrift hab' ich gesehen und sonst gar nichts! Die schwebte da oben irgendwo ganz alleine in der Luft rum. Wie kommt denn das?"

Einige Kinder lachen.

Stefan meldet sich.

LB: "Stefan!"

Stefan: "Die ham da so'n Kran und der muss da erst noch nach, da oben hängt der Kran, also der Kran hat das."

LB: "Mit dem Kran, da ist auch ein Kran, mit dem Kran hat es nichts zu tun. Weil die Schrift die steht eigentlich auf dem großen Haus drauf, die ham sie oben aufs Haus draufgesetzt und heute Morgen schwebte die Schrift ganz alleine in der Luft. Da war gar kein Haus mehr. Womit kann denn das zusammenhängen?"

Marius (dazwischen): "Die haben, die haben ..."

Marie meldet sich.

LB: "Marie!"

Skadi und Hanno melden sich auch.

Marie: "Da war wahrscheinlich so'n Busch und da konntest du das Haus nicht sehen."

LB: "Ne, da war kein Busch, der müsste auch schon ganz schön groß sein."

Ben meldet sich auch.

LB: "Ben!"

Ben: "Es war wahrscheinlich dunkel und da hat man das Haus nicht gesehen."

LB: "Ne, es war auch nicht dunkel, ihr habt schon ganz gute Ideen."

Marius (dazwischen): "Nebel!"

LB: "Genau, das war's. Es war Nebel, alles war weiß, ich habe nur weiß gesehen und darüber diese Schrift. Und das sah aus, als wenn die ganz alleine in der Luft steht. Und der Nebel hat das ganze Haus verschluckt. Ich bin fertig."

LB gibt weiter. (MK 22.9.)

Die Lehrerin erweckt mit ihrer Darstellung die Neugier der Kinder und motiviert sie zum Nachdenken, zum Nacherleben der Situation, die auf sie eine große Faszination ausübte.

Das Thema bleibt für die Lehrerin interessant:

LB: "Als ich heute Morgen wieder mit dem Auto gefahren bin, bin ich wieder ..."

Ben: "Nebel!"

LB: "Genau, prima Ben, in den Nebel geraten. Und ich hab' euch schon mal davon erzählt, und heute habe ich ein ganz kleines Gedicht mitgebracht und das heißt auch Nebel und das möchte ich euch vorlesen:

Nebel, ich stehe am Fenster und schaue hinaus.

Ei, seht doch, verschwunden ist Nachbars Haus.

Sag, wo ist die Straße, wo ist der Weg?

Wo sind die Zäune, wo ist der Steg?

Der Nebel bleibt hängen, hält alles versteckt.

Hat Straßen und Häuser ganz zugedeckt.

Die Kinder klatschen.

Kenny meldet sich.

LB: "Kenny!"

Kenny: "Ich hab' auch heute ... hab' ich nicht mehr die Post gesehen."

LB: "Ich bin fertig."

Ben und Nadine melden sich.

LB: "Ach Nadine, hab' ich nicht gesehen. Nadine!"

Nadine: "Ich hab' auch, wo meine Mama mit dem Auto gefahren ist zur Schule, da ham wir auch den Nebel gesehen, da ham wir überhaupt nichts gesehen, von da oben auf dem Berg hat man überhaupt nicht die Straße von unten geseh'n."

LB: "Ben!"

Ben: "Wir ham am Morgen, wo wir aufgestanden haben, ne, da ham wir aus dem Fenster geguckt, da hab ich mir gedacht, was das für ein Schulweg sein würde in diesem Nebel."

Stefan meldet sich.

LB: "Stefan?"

Stefan: "Ich hab auch aus dem Fenster geguckt und da hab' ich nicht mehr die Straße gesehen."

Marie meldet sich.

LB (zum Morgenkreiskind gerichtet): "Kenny, darf ich noch jemanden drannehmen?"

Nachdem sie bereits drei Kinder zu ihrem Beitrag aufgerufen hatte und sich noch ein weiteres meldet, fragt sie zunächst das Morgenkreiskind, ob es noch eine weitere Meldung zulässt.

Kenny nickt.

LB: "Marie!"

Marie: "Wo ich aus dem Fenster geguckt hab, ham, da hab' ich auch den Nebel gesehen."

LB: "Ich bin fertig." (MK 10.10.)

Da der Nebel an diesem Morgen auch das Dorf eingehüllt hatte, erahnen die Kinder früh das von der Lehrerin intendierte Thema und bringen ihre eigenen Erfahrungen mit ein. Die Kinder entwickeln ein echtes Interesse. Nicht nur die Lehrerin ist bewegt, sondern auch die Kinder. Sie applaudieren nach dem Gedichtvortrag und geben ihrer Freude Ausdruck. Der "Nebel" erscheint nicht als zu behandelndes Unterrichtsthema, für welches ein geschickter Impuls gesetzt wird, vielmehr entsteht eine natürliche Gesprächssituation.

Die Lehrerin stellt Rückfragen

Die Lehrerin meldet sich zu einzelnen Beiträgen der Kinder und fragt nach, wenn sie etwas nicht verstanden hat oder wenn der Beitrag unklar formuliert war. Nadine hatte erzählt, sie habe beim Heimatfest Jana getroffen und sei mit ihr Karussell gefahren. Kenny habe sie ebenfalls auf dem Heimatfest gesehen.

LB meldet sich.

Nadine: "Becki!"

LB: "Ich hab's nicht so ganz genau verstanden: Hast du Jana und Kenny in dem Erdbeerkarussell gesehen?"

Nadine: "Also, ich bin da mit denen gefahren."

LB: "Hm". (MK 5.9.)

Nadine erklärt den Sachverhalt und präzisiert dabei ihre eigene Aussage.

Die Lehrerin stellt aber nicht nur Verständnisfragen. Mit ihren Interventionen nimmt sie zugleich Anteil am Leben der Kinder, sie zeigt ihr Beteiligtsein:

Editas Schwester war nachmittags einfach über die Straße gerannt. Edita erzählt die gefährliche Situation. Die Lehrerin ist sichtlich erschrocken und meldet sich.

Edita: "Becki!"

LB (erschrocken): "Nuria ist gestern fast überfahren worden von einem Auto?" (MK 14.9.)

Sie kommentiert auch die Beiträge und zeigt ihr Interesse an den Themen der Kinder.

Annika zeigt ihre neue Weste im Morgenkreis. Sie geht herum.

LB: "Ich finde deine neue Weste auch wirklich sehr schön!" (MK 10.10.)

Diese Rückmeldungen wirken um so ehrlicher, als grundsätzlich alle Beteiligten das Recht zu einer Stellungnahme haben, d. h. die Lehrerin kann, muss aber nicht reagieren.

Zugleich stellt sie immer wieder Fragen, die die Kinder ermuntern, sich nicht nur zeigend, sondern auch erklärend und beschreibend im Kreis zu äußern:

Ben bekommt den Erzählbiber. Er kramt ein kleines Spielzeug-Motorrad unter seinem Stuhl hervor und geht damit herum.

Ben: "Ich möchte euch auch was zeigen. Der kann auf einem Rad fahren und ..."

LB meldet sich.

Ben: "Frau Beck!"

LB: "Ben, kannst du uns mal sagen, wer das ist oder was das ist, was du zeigst?"

Ben: "Ein Batman-Motorrad." (MK 13.9.)

Mit dieser Frage verbindet die Lehrerin eine Aufforderung und nutzt so ihr Rederecht, um die Kinder zu weiteren Erklärungsversuchen zu bewegen, sie zu differenzierterem Darstellen zu bewegen.

Die Lehrerin lobt die Kinder

Die Lehrerin nutzt ihr Rederecht im Kreis mehrfach, um Kinder zu loben, zu stützen und zu motivieren.

LB: "Ich wollte was sagen. Ich finde es schön, Annika, dass du dich getraut hast, Morgenkreiskind zu sein. Weil, es ist ja doch alles neu und aufregend, und deshalb finde ich es toll, dass die Kinder sich schon so trauen, so etwas Neues zu machen. Ich bin fertig." (MK 6.9.)

Mit ihrer Aussage stärkt die Lehrerin das Selbstvertrauen einzelner Kinder und fördert eine positive Stimmung innerhalb der Gruppe. Dies bedeutet: Sie ist einerseits "nur" teilnehmende Person, die im Kreis berichten kann, andererseits bleibt sie auch hierbei die verantwortliche Pädagogin, die in der Rolle der Erzählenden Einfluss nimmt auf Einzelne bzw. die ganze Gruppe.

Die Lehrerin schreibt das Morgenkreis-Protokoll

Ein hoher Anteil von Fragen, die die Lehrerin stellt, steht im Zusammenhang mit der Protokollführung. In der Regel orientiert sie sich bei den Eintragungen an den Aussagen der Kinder und formuliert sie selbst. Hin und wieder stellt sie die Rückfrage "Was soll ich denn ins Protokoll schreiben?" Einerseits kann sie durch das Notieren tatsächlich nicht immer sofort den nächsten Beitrag inhaltlich aufnehmen, andererseits kann sie so die Kinder selbst gedanklich in den Prozess des Protokollschreibens mit einbeziehen und sie damit zugleich zur Klarheit ihrer Aussage auffordern. Die Kinder formulieren ihre Sätze noch kontextabhängig und die Lehrerin verändert sie entsprechend. An einigen Tagen geht sie jedoch weiter:

Jana: "Ich möchte heute was erzählen. Heute Morgen, als ich zur Schule gegangen bin, da musste ich mich beeilen und da bin ich ein Stück gerannt, und da hab' ich mir den Fuß verknickt und da wollte ich eigentlich nach Hause gehen, weil das so weh getan hat, aber dann bin ich doch weitergegangen."

LB meldet sich.

Jana: "Frau Beck?"

LB: "Jana, kannst du mir mal sagen, was ich aufschreiben soll?"

Jana: "Dass ich mir den Fuß verknickt hab'."

LB: "Soll ich aufschreiben, dass ich mir den Fuß verknickt hab'? Oder wie muss ich es hinschreiben? Wenn ich es nachher vorlese, kann ich dann schreiben, dass ich mir den Fuß verknackt hab'. Wie muss ich es hinschreiben, hat jemand eine Idee?"

Pascal (dazwischen): "Fuß gekn ..."

Nadine, Stefan und Ben melden sich.

Jana: "Nadine!"

Nadine: "Ich hab' mir den Fuß verknickt bei dem Schulweg."

LB: "Les' ich dann vor: 'Ich hab' mir den Fuß verknickt?' Wer hat noch 'ne Idee?"

Ben meldet sich.

Jana: "Ben!"

Ben: "Jana hat sich den Fuß verknackt."

LB (fragend zu Jana gerichtet): "Kann ich es so vorlesen? Gut."

Jana (nickend): "Becki, ich bin fertig." (MK 8.9.)

Mit den Kindern zusammen sucht die Lehrerin nach dem "richtigen" Satz, nach der gelungenen und korrekten Darstellung. Sie entscheidet nicht das "Falsch" oder "Richtig",

sondern gibt die Antworten Einzelner noch einmal an den Kreis zurück - bis die Lösung gefunden ist.

Die Lehrerin schreibt das Protokoll während des Morgenkreises und liest es am Ende vor. Die Kinder haben das Recht, Anmerkungen zu den Eintragungen zu machen und diese werden ernst genommen, geht es doch um das Festhalten *ihrer* Gedanken. Nicht immer ist von vornherein erkennbar, welche Formulierung die richtige ist, daher wird bei Unklarheiten genau recherchiert, damit die Eintragung schließlich korrekt ist. Anmerkungen zum Protokoll sollen eigentlich erst nach dem Vorlesen gemacht werden, durch die Dynamik der Situation müssen die Kinder immer wieder daran erinnert werden.

Marius hatte erzählt:

"Gestern war ich auf dem Sportplatz. Da hab' ich einen großen Frosch gesehen. Und zwei große und einen kleinen hab' ich gefangen. Den konnte ich nur nicht mit nach Hause nehmen. Ich bin fertig."

Die Lehrerin notiert im Protokoll:

"Marius hat gestern einen großen Frosch gefunden und einen kleinen mit nach Haus genommen."

Als Marius seinen Satz beim Vorlesen des Protokolls hört, interveniert er sofort:

Roman: "Becki, liest du bitte das Protokoll vor?"

Es wird laut in der Gruppe.

LB schaut im Kreis herum und macht das Leise-Zeichen: "Das kann ich aber nur ..."

Skadi ruft dazwischen: "Leise sein!"

LB: "... wenn die Kinder leise sind, ne?"

Heute ist Montag, der 18.9.95. Roman ist Morgenkreiskind. Michael sagt die Namen, Kenny zählt die Kinder. Annika fehlt. Judith zeigt ein Bild aus ihrem Buch "Der Wackelzahn". Edita war gestern bei Freunden ihrer Eltern zu Besuch und hat da neue Kinder kennengelernt. Marie war auf der Kinderkirmes in der Nähe vom Dorfgemeinschaftshaus. Jana ist gestern mit ihren Eltern zur Aue gefahren und dann bis zum Spielplatz gelaufen. Becki hat heute Morgen viel Nebel und die Sonne gesehen. Sven war mit seinem Papa auf dem Fußballplatz. Da hat er die Bälle geholt und was getrunken. Ben hat ein Spezialpflaster auf seine Warze bekommen und muss morgen zum Doktor Richter, da wird sie vielleicht weggemacht. Marius hat gestern einen großen Frosch gefunden und einen kleinen mit nach Hause genommen.

Marius: "Eh, eh."

LB macht ihm vor, dass er sich melden soll und liest weiter.

LB: "Pascal hat heute Morgen eine Mark unter Nikos Bett gefunden. Natascha wird neues Morgenkreiskind."

Jana meldet sich.

LB: "Jana!"

Jana: "Ich hatte gesagt, vorgestern!"

LB (verändert im Protokollbuch): "Vorgestern!"

Marius meldet sich.

LB: "Marius, jetzt bist du dran!"

Marius: "Den konnte ich nicht mit nach Hause nehmen, weil ich konnte den nirgends reinmachen".

LB: "Aha. Ich hab' verstanden, du hättest ihn mit nach Hause genommen."

Marius: "Ich hab' zwei große Frösche gesehen."

LB: "Zwei große Frösche? Und was war mit dem kleinen?"

Marius: "Den hab' ich in den Wald reingesetzt."

Es ist unruhig.

LB (schaut zu Sven und Stefan, die miteinander schwätzen): "Kleinen Moment mal, Marius, ich kann dich kaum versteh'n, weil die anderen Kinder so viel dazwischen reden. So, noch mal, Marius!"

Marius: "Den hab' ich in den Wald gesetzt."

LB: "Den kleinen Frosch hast du in den Wald gesetzt. Gut, dann schreib' ich das dazu."

(MK 18.9.)

Marius kann sich nicht zurückhalten und unterbricht die Lehrerin *beim* Vorlesen. Er wird ermahnt und *nach* dem Vorlesen aufgerufen. Sein Einwand führt zu einem kurzen Dialog, bei dem der Sachverhalt geklärt wird - auch wenn dabei einige andere Kinder unruhig werden, weil der Morgenkreis dadurch länger wird und die Konzentration nachlässt. Das Kind wird aber ernst genommen. Als die Sache geklärt ist, verändert die Lehrerin ihre Eintragung.

Die Lehrerin muss sich an die Regeln halten

Alle Teilnehmer des Morgenkreises müssen sich an die geltenden Regeln halten, alle haben zugleich das Recht, dies auch gegenseitig voneinander einzufordern. So wie die Lehrerin Kinder an die geltenden Absprachen erinnert, so kommt es auch mehrfach vor, dass Kinder ihre Lehrerin ermahnen.

Dies ist kein schematischer Ablauf, sondern ein lebendiges Zusammenwirken:

Nadine meldet sich.

Skadi: "Nadine!"

Nadine: "Ich möchte mal zum Morgenkreis was sagen. Becki, die hat doch dazwischen geredet eigentlich."

LB meldet sich.

Nadine: "Becki?"

LB: "Sag' mir doch mal wann, damit ich's mir besser merken kann." (MK 8.9.)

Die Lehrerin empfindet die Kritik nicht als Kränkung, vielmehr ist es etwas Selbstverständliches. Sie fühlt sich in ihrer Rolle nicht angegriffen, sondern fordert das Kind auf, seine Beobachtung zu konkretisieren. Dabei beschreibt sie sich selbst als jemanden, der Fehler machen kann und daraus lernen möchte. Zugleich ermuntert sie die Kinder, aufmerksam zu bleiben.

Wer sich im Morgenkreisgeschehen meldet, *kann*, muss aber nicht drangenommen werden. So ist erklärbar, dass auch die Lehrerin bei ihrem Versuch, etwas zu den Beiträgen der Kinder sagen zu wollen, nicht immer erfolgreich war. Ein Viertel ihrer Meldungen zu Gesprächsbeiträgen wurde nicht berücksichtigt.⁹⁰ Selbst bei Versuchen, zur Regeleinhaltung oder zum Gesprächsverlauf etwas sagen zu wollen, wurde die Lehrerin nicht immer aufgerufen.

Wird ihr Melden mit zwei Armen (etwas läuft schief) ignoriert, dann entscheidet sie unterschiedlich. In der Mehrzahl der Fälle akzeptiert sie die Tatsache, hin und wieder setzt sie sich aber auch über diese Regelung hinweg und wird aktiv, wenn sie die Kreissituation gefährdet sieht und wenn keine selbstregulierenden Kräfte der Kinder sich aktivieren.

Gegen Ende des Morgenkreises, den Annika leitet, soll das Lied vom Marienkäfer gesungen und gespielt werden. In der Mitte liegen noch die Texte von fünf Kindern, die vorgelesen haben. Einige Kinder melden sich zum Mitspielen (um Vater, Mutter oder Kinder zu sein). Die Lehrerin und Jana möchten etwas zum Verlauf sagen und melden sich mit beiden Armen.

Annika ignoriert das Melden, schaut auf die Liedkarte und hält sie hoch: "Marienkäfer!"

⁹⁰ Ungeachtet der qualitativen Bedeutung und Konsequenz verbaler Äußerungen der Lehrerin zeigt der reine Zahlenvergleich ein Verhältnis zwischen Lehrer- und Schüleräußerungen, wie es sonst in einer schulischen Gesprächssituation kaum anzutreffen ist: Während die Kinder im Untersuchungszeitraum insgesamt 402-mal zu den Themenbeiträgen im Morgenkreis Fragen stellen, etwas dazu bemerken, berichtigen oder ergänzen, äußert sich die Lehrerin lediglich 84-mal (von 108 Meldungen) (vgl. Kapitel 8.1).

LB meldet sich mit zwei Händen.

Jana meldet sich mit zwei Händen.

Kenny meldet sich, Ben, Edita, Sabrina auch.

Judith sagt ihr, welche Rollen sie aussuchen muss.

Judith: "Zuerst wer der Vater ist, musst du aussuchen. Aber nicht der Kenny."

Annika: "Kenny!"

Judith: "Und wer ist die Mutter?"

Annika: "Vanessa!"

Ben: "Kinder, Kinder."

Einige schreien und betteln: "Ich, bitte, ich, bitte, ich!"

Annika: "Du (Ben), Hanno, Jana, Nadine, Marius!"

LB meldet sich immer noch mit zwei Händen.

Kenny: "Also, los, jetzt müssen wir anfangen!"

LB unterbricht: "Stopp, stopp, stopp, ich muss jetzt mal kurz unterbrechen, Annika, weil ich wollte, dass die Karten weggeräumt werden, ihr habt jetzt eben auf die Karten draufgetreten, bitte macht zuerst die Karten weg."

Kenny legt die Karten in der Mitte zusammen. (MK 6.9.)

Annika, ein E1-Kind, leitet an diesem Tag zum ersten Mal den Morgenkreis. Sie ist noch ziemlich unsicher und wird von Judith unterstützt, die ihr die verschiedenen Aufgaben zuflüstert. Während Annika die Kinder zum Spiellied aufzurufen versucht - und dabei noch von Judith beeinflusst wird - melden sich Jana und die Lehrerin mit beiden Händen zum Verlauf, werden jedoch vom Morgenkreiskind nicht beachtet. Da das Spielen im Kreis zum Problem wird, wenn die Lesekarten nicht weggeräumt werden, muss die Lehrerin sich über die Regeln hinwegsetzen und den Verlauf unterbrechen: Erst wenn die Lesekarten aus dem Kreis genommen sind, kann gesungen und dazu gespielt werden.

Da Jana ihre Meldung zurücknimmt, ist davon auszugehen, dass sie das Gleiche sagen wollte.

Die Lehrerin sichert das Hineinwachsen der Neuen in den Morgenkreis

Die Schulneulinge lernen sehr schnell von den größeren Kindern, wie das Leben und Lernen in der Schule organisiert ist. Gleichwohl gibt es immer wieder Situationen, in denen sie von der Lehrerin an bestimmte Verabredungen erinnert werden müssen.

Sven war ein Zahn herausgefallen, er geht im Kreis herum und zeigt seine Zahnlücke. Als er wieder auf seinem Stuhl Platz genommen hat, erzählt er, wie sich seine Cousine einen

Zahn gezogen hat. Frau Beck will ihn darauf aufmerksam machen, dass die Kinder die Regel "immer nur von einer Sache berichten" beherzigen. Daraus erwächst ein unerwarteter Dialog, bei dem deutlich wird, dass alle Absprachen und Regelungen durchaus auch veränderbar sind:

LB meldet sich.

Sven: "Frau Beck?"

LB: "Sven, du hast jetzt zwei Sachen erzählt, ich habe das jetzt von deinem Zahn aufgeschrieben. Das ist wahrscheinlich eine Regel, die die EI-Kinder noch nicht wissen, dass wir immer nur eine Sache erzählen oder immer nur eine Sache zeigen, ja?"

Sven: "Oder man kann auch ein paar Sachen zeigen und man schreibt nur eine Sache auf, ne?"

LB: "Da müsstest wir drüber reden, dass wir das neu regeln. Ich glaub', wir haben es so geregelt, dass man nur eine Sache zeigen kann. Über deinen Vorschlag, das ist ein neuer Vorschlag, könnten wir mal mit den anderen Kindern drüber reden, welches sie besser finden. Machen wir jetzt erst mal weiter." (MK 1.9.)

Die Regeln der Gruppe sind Vereinbarungen für das Miteinander. Das Nachdenken über sie ist nicht unerwünscht, sondern jederzeit erlaubt, ja sogar notwendig. Für Sven, der erst wenige Wochen die Eingangsstufe besucht, werden sie situativ als eine unnötige Einschränkung empfunden. Die Lehrerin gibt ihm mit ihrer Erklärung zugleich mehrere Botschaften: Regeln sind notwendig, sie sind in ihrer Konkretisierung aber nicht statisch, sie sind veränderbar, in der aktuellen Situation sind sie allerdings nicht verhandelbar.

Die jüngeren Kinder werden beim Hineinwachsen in das schulische Leben von den Älteren begleitet, unterstützt und angeleitet. Dabei entsteht jedoch kein Automatismus, sondern ein komplexes Zusammenspiel, welches die Lehrerin beobachtet und unter Umständen auch lenkt:

Marius ist Morgenkreiskind.

Kenny hat im Kreis sein neues Portemonnaie gezeigt und etwas dazu erzählt. Jetzt schaut er in die Runde und wartet ab, ob noch jemand etwas zu seinem Beitrag sagen möchte. Annika meldet sich und ruft dazwischen.

Annika: "Ich hab' heute 'ne Barbie gekriegt."

Kenny (unterbricht sie): "Mensch, das musste selber sagen. Und nicht dich melden dafür."

LB meldet sich mit zwei Armen.

Marius: "Becki!"

LB: "Wann soll sie ihre Sachen zeigen?"

Kenny: *"Wenn sie, (wendet Blick zu Annika) wenn du den Biber in der Hand hast!"*

LB *leise zu Annika:* *"Annika, verstanden?"*

Annika *nickt. (MK 5.9.)*

Annika hat noch nicht verstanden, dass sie erst sprechen darf, wenn sie den Erzählbiber bekommen hat und redet einfach Kenny, der gerade nach seinem Beitrag in die Runde schaut, dazwischen. Die Lehrerin interveniert und lässt Kenny die Situation noch einmal so erläutern, dass Annika die Reaktion Kennys versteht.

Die Lehrerin versucht - besonders die jüngeren Kinder - immer wieder sehr verständnisvoll anzusprechen:

Peter *hat im Morgenkreis erzählt:* *"Ich will was sagen. Ich war im Krankenhaus und da hat mich der Doktor wegen dem Husten untersucht." Er gibt den Erzählbiber weiter.*

Die Lehrerin *vermerkt im Protokoll:* *"Peter war wegen seines Hustens im Krankenhaus." Beim Vorlesen unterbricht Peter die Lehrerin.*

Peter *(dazwischen):* *"Ich hatte Keuchhusten da."*

LB: *"Soll ich dazuschreiben? Soll ich 'Keuchhusten' statt 'Husten' schreiben?"*

LB *verbessert es.*

LB: *"Hm, Peter, du warst jetzt längere Zeit krank, du hast das wahrscheinlich nicht mitgekriegt. Wenn ein Kind noch was zu seinem Satz sagen will, hm, und zwar..."*

Peter *nickt.*

LB: *"... ja, wann macht's das denn? Weißt du das? Wann denn?"*

Peter: *"Melden?"*

LB: *"Was?"*

Peter: *"Melden."*

LB: *"Melden, ganz genau, da bist du ganz genau drauf gekommen. Erstens melden. Und wann? Sofort?"*

Jana *meldet sich.*

LB: *"Jana, sagst du's ihm?"*

Jana: *"Hm, danach, wenn die das Protokoll, danach, kannst du's!"*

LB: *"Genau, wenn ich mit Lesen fertig bin, ne?"*

Peter: *"Ich hab' 'ne Spritze gekriegt in meine Hand."*

LB: *"Ich hab's nicht verstanden, Peter."*

Peter: *"Ich hab' eine Spritze gekriegt."*

LB: *"Aha." (MK 11.9.)*

Anmerkungen zum Protokoll sollen die Kinder erst nach dem Vorlesen machen. Peter hat diese Regelung vergessen oder noch nicht verstanden und redet dazwischen. Er wird nicht ermahnt oder diszipliniert, sondern noch einmal durch ein anderes Kind, welches die Lehrerin einbindet, aufmerksam gemacht.

Die Lehrerin übt keine Kritik am Verhalten Peters, sondern sucht nach einer für alle plausiblen Erklärung für die Tatsache, dass er das Verfahren noch nicht ganz verstanden hat und entlastet ihn damit zugleich.

Die Lehrerin artikuliert sich nicht nur, um Kinder auf das richtige Verhalten hinzuweisen bzw. hinweisen zu lassen, sondern nutzt vor allem jede Gelegenheit, um positives Verhalten - besonders der Neuen - zu loben und hervorzuheben:

Marius war zum ersten Mal Morgenkreiskind. Nachdem der Kreis beendet ist, beginnt die Lehrerin:

LB: "Und ich finde, der Marius hat das ganz toll gemacht und hat sich dafür einen Applaus verdient."

Die Kinder klatschen Beifall für Marius. (MK 5.9.)

Die Lehrerin macht die besondere Leistung für alle Beteiligten noch einmal bewusst. Sie unterstützt und stärkt Marius und ermutigt damit zugleich die anderen Kinder zur Übernahme der Rolle des Morgenkreiskindes.

Die Lehrerin greift regulierend in das Morgenkreisgeschehen ein

Beim Eröffnungsritual werden unter anderem die Kinder gezählt. Dabei kommt es mehrfach zu Unklarheiten, weil sich die Kinder verzählt haben.

LB meldet sich.

Marius: "Becki!"

LB: "Ich hab' noch 'ne Frage. Es sind neunzehn Kinder gezählt worden, wie viel Kinder müssen es denn sein?"

Marius: "Einundzwanzig."

LB: "Von neunzehn bis einundzwanzig: zwanzig, einundzwanzig. Wie viel Kinder fehlen?"

Marius: "Zwei!"

Einer: "Peter."

LB: "Peter, ham' wir ja schon."

Einer: "Michael!"

Einige Kinder: "Und Michael!" (MK 5.9.)

Erkennt die Lehrerin eine Situation, die die Kinder zu überfordern scheint, dann greift sie regulierend ein. Sie gibt in dieser Szene beim Zählen der Kinder nicht einfach die Lösung vor, sondern Strategien, mit denen die Kinder die Lösung selbst finden können.

Das Morgenkreiskind hat unter anderem die Aufgabe, den Verlauf des Kreises im Blick zu behalten. Wird es zu laut, dann soll es mit einem Schlag an das Glöckchen Ruhe einfordern - eine Aufgabe, die anfangs nur von einem Teil der Kinder bewältigt werden kann. Die Lehrerin muss daher auch den Verlauf dieses Geschehens wachsam begleiten und entscheiden, ob sie eingreifen soll:

Pascal ist Morgenkreiskind.

Mehrere Kinder reden durcheinander, es ist ziemlich laut geworden.

LB meldet sich mit zwei Händen.

Pascal: "Becki?"

LB: "Ich glaube, wir müssen noch mal an eine Regel erinnern, und die neuen Kinder können das noch nicht wissen: Stefan, Stefan, wartest du mal einen Augenblick, sonst läuft das nämlich die ganze Zeit schief, die neuen Kinder können das nicht wissen, die E2-Kinder wissen das aber schon, dass nur reden kann im Morgenkreis, wer sich meldet oder wer den Biber auf'm Schoß hat. Und wer dann von Pascal drangenommen wird, nur der kann sprechen, ja?"

Ben dazwischen: "Nicht nur der grad dran is, auch der ..."

LB unterbricht ihn: "Ben, da läuft grad' was schief, ne, Pascal hat mich drangenommen und ich kann jetzt was sagen. Ist ganz schön schwer, immer dran zu denken, ne?" (MK 29.8.)

Die Lehrerin wird vom Morgenkreiskind aufgerufen und ermahnt die Kinder, indem sie sie noch einmal an die geltenden Regeln erinnert. Obwohl auch ältere Kinder dazwischen reden, bezieht sie sich auf die jüngeren, die "es noch nicht wissen können" und entspannt dadurch die Situation. Als sie selbst unterbrochen wird, erinnert sie an ihr vom Morgenkreiskind zugeteiltes Rederecht. Damit signalisiert sie, dass auch für sie selbst Regeln gelten, an die sie sich hält und appelliert zugleich indirekt an die Kinder, das Gleiche zu tun.

Die Regeln des Zusammenlebens müssen immer wieder in Erinnerung gebracht werden. Dies ist ein schwieriger und langer Prozess, der sehr viel Geduld erfordert.

8.6.1 Zusammenfassung

Der Morgenkreis ist mehr als ein gestaltendes Unterrichtselement. Er ist ein Spiegelbild der Lehrerin: Dass sich der Kreis zu einem Forum der Kinder entwickelt, steht nicht nur in Abhängigkeit von seiner spezifischen Struktur, sondern hängt ganz entscheidend von den Wünschen und Neigungen der Lehrerin ab und von ihren Fähigkeiten, mit den vielschichtigen Anforderungen, die an ihre Person gestellt werden, umzugehen. Die Lehrerin nimmt in dieser Phase eine andere Rolle ein als im übrigen Unterricht: Sie interessiert sich für die Lebenswelt der Kinder und lässt diese auch an ihrer eigenen teilhaben. Die Lehrerin lebt in einer ambivalenten Situation. Sie ist die Verantwortliche und wird im Morgenkreis zur Teilnehmerin. Sie muss die geltenden Regelungen nicht nur selbst einhalten, sondern diese auch vorleben. Sie muss geduldig Suchbewegungen der Kinder zulassen und zugleich Entwicklungen, die dem eigentlichen Ziel, den Kindern ein Forum zu geben, zuwider laufen, mit großer Sensibilität entgegenwirken. Sie muss das eigenständige Fragen nach dem Essentiellen anregen und unterstützen ohne zu urteilen oder gar zu verurteilen. Dadurch entsteht ein Veränderungsprozess und der Morgenkreis entwickelt sich - wenn die Lehrkraft durch ihr vorbildliches Verhalten Potentiale der Progression schafft:

Lebt die Lehrerin das Miteinanderreden und das Zuhören vor, dann entwickelt sich mehr und mehr eine Kultur des Erzählens.

Lebt die Lehrerin das Miteinanderumgehen und das Aufeinanderzugehen vor, dann entwickeln sich soziale Kompetenzen.

8.7 Der Morgenkreis für einzelne Kinder

Durch die Porträtierung von vier Kindern soll im Folgenden erläutert werden, welche Relevanz der Morgenkreis für einzelne Mädchen und Jungen am Schulanfang haben kann. Intendiert ist weniger die Entwicklung einer Typologie als vielmehr die Verdeutlichung der potentiellen Dimensionen, innerhalb derer die Kinder in diesem spezifischen Element Offenen Unterrichts agieren können. Dabei geraten unterschiedliche Aktivitätsgrade in den verschiedenen Phasen und Ebenen des Kreises in den Blick.

Vorgestellt werden je ein Mädchen und ein Junge aus der Gruppe der Jüngeren und der Älteren: Anna und Sven als Schulneulinge und Marie und Pascal als Kinder, die die Eingangsstufe mittlerweile schon seit einem Jahr besuchen.

Wie bereits in Kapitel 7 ausgeführt wurde, fließen in die Erarbeitung der vier Kinderportraits nicht nur die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtung ein, sondern auch noch andere Informationen: die Eintragungen im Protokollbuch der Lehrerin, die Ergebnisse der Elterngespräche und weiteres Kontextwissen zur Lebensgeschichte der Kinder.

8.7.1 Sven: Den Morgenkreis für sich entdecken

Sven gehörte zu den Schulanfängern, er war bei Untersuchungsbeginn 5 Jahre und 10 Monate alt. Sven war eines der aktivsten Kinder. Schon während der ersten Schultage entdeckt dieser Junge den Morgenkreis für sich und beteiligte sich - mit Ausnahme eines Tages - immer höchst interessiert an der morgendlichen Runde: Er brachte Dinge von zu Hause mit, um sie den anderen Kindern zu zeigen, er erzählte Erlebnisse, fragte intensiv nach bei anderen Kindern, ergänzte oder kommentierte deren Beiträge - dabei rief er oft dazwischen und wurde durch andere Kinder oder die Lehrerin mehrfach an die geltenden Regeln erinnert. Zweimal leitete er während des Untersuchungszeitraums den Morgenkreis.

Sven als Teilnehmer im Morgenkreis

Bei den verschiedenen Aktivitäten während des Eröffnungsrituals richtet sich das Interesse Svens weder auf das Zählen der Kinder noch auf das Nennen der Namen. Vielmehr gilt seine Aufmerksamkeit dem Mittun, dem Mitspielen, wenn es darum geht, ein Lied in ein Bewegungsspiel, in eine Szene umzusetzen. Nahezu jedes mal meldet er sich hierfür, wird jedoch nur zweimal aufgerufen. Während Sven mehrfach an das Einhalten der Regeln erinnert wird, thematisiert er dies bei anderen Kindern nicht. Sven ist ein interessierter und aufmerksamer Zuhörer. Das zeigt sich an seinen zahlreichen Bemerkungen, Nachfragen und Ergänzungen zu den Beiträgen anderer Kinder ebenso wie bei seinen Einwänden der Lehrerin gegenüber: Nadine erzählt vom Besuch in der Turnhalle, Sven meldet sich lebhaft und ruft dazwischen.

Nadine: "Ich war gestern in der Halle, da hat Papa ..."

Sven (ruft dazwischen): "Was wolltet ihr denn überhaupt da?"

Nadine: "Wir wollten zugucken."

Sven: "Ja, aber was war denn da?"

Nadine: "Mein Papa ..."

Sven: "Was wollte er denn spielen?"

Nadine: "Das weiß ich nicht, der konnte ..."

Sven: "Hat der sonst immer mitgespielt?" (MK 9.10.)

Aus Svens Zwischenruf - der ohne Sanktionen bleibt, denn eigentlich hätte er warten müssen, bis er aufgerufen wird - entsteht ein kleiner Dialog, Svens Einlassungen wirken

nicht schematisch, sondern lassen einen Klärungsbedarf erkennen, der erst durch gezielte Nachfragen (meistens sind es mehrere) befriedigt zu sein scheint.

Zweimal entdeckt Sven Ungenauigkeiten im Protokoll und protestiert umgehend:

Im Protokoll wird jeweils festgehalten, wer am betreffenden Tag den Kreis leitet (... ist Morgenkreiskind) und wer ihn am nächsten Tag leiten wird (... ist neues Morgenkreiskind). Sven bemerkt sofort den sachlichen Fehler und interveniert. Am Tag, als Sven den Morgenkreis leitet, notiert die Lehrerin im Protokoll:

LB: "Sven ist das neue Morgenkreiskind." Sven protestiert sofort und fragt: "Sven ist neues Morgenkreiskind?" Frau Beck entschuldigt sich und berichtigt: "Sven ist Morgenkreiskind." (MK 4.10.)

Im zweiten Falle geht es um eine sprachliche Feinheit, die für ihn besonders bedeutsam ist:

Frau Beck liest das Protokoll vor: "Sven ist schon mal von einer Katze gekratzt worden." Sabrina und Vanessa melden sich. Sven ruft dazwischen: "Das ist meine Katze!" Die Lehrerin berichtigt ihren Text und liest: "Sven ist schon mal von seiner Katze gekratzt worden." (MK 30.8.)

Es ist eben nicht irgend eine, sondern *seine eigene* Katze, die ihn gekratzt hat - das ist faktisch korrekt. Der Bedeutungsunterschied ist Sven bereits bewusst und er korrigiert.

In beiden Situationen fällt Sven mit seiner Anmerkung der Lehrerin ins Wort, er hält sich nicht an die geltende Regel, nach der er sich hätte melden und warten müssen. Dies könnte vom Beobachter einerseits als Störung registriert werden, erscheint aber auf dem Hintergrund der Dynamik der Situation andererseits als berechtigt und eine Ausnahme, durch die die Regel bestätigt wird.

Sven fällt es schwer, sich bei Rückfragen oder Ergänzungen an die Vereinbarungen zu halten:

Marius erzählt: "Gestern war ich auf'm Sportplatz. Da hab' ich einen großen Frosch gesehen und zwei kleine. Und einen kleinen hab' ich gefangen, den konnte ich nur nicht mit nach Hause nehmen. Ich bin fertig."

Marius gibt den Erzählbiber weiter.

Sven ruft dazwischen: "Wieso? Du hättest ihn doch in ein Glas machen können, wie ich es bei meiner Kröte gemacht hab'."

Einige machen das Stille-Zeichen. (MK 18.9)

Das "Stille-Zeichen" der Kinder signalisiert, dass das Dazwischenreden von Sven von einigen als Störung empfunden wird. Die Gruppe bringt damit den Protest zum Ausdruck: Es gibt Grenzen, wenn sie permanent überschritten werden, dann ist ein geregeltes Gespräch nicht mehr möglich. Die Regel muss für alle gelten.

Sven setzt sich in gewissen Situationen über die bestehenden Absprachen hinweg, er stellt sie in Frage und überlegt, wie Regeln in seinem Interesse modifizierbar wären: Als er am 1.9. von seiner Zahnücke erzählt und mit einer ähnlichen Geschichte von seiner Cousine fortfährt, macht ihn die Lehrerin darauf aufmerksam, dass die Regel: "Immer nur eine Sache erzählen!" besteht. Daraus ergibt sich folgender Vorschlag, den die Lehrerin für nachdenkenswert erachtet:

Sven: *"... man kann auch ein paar Sachen zeigen und man schreibt nur eine Sache auf, ne?"*

Sven zeigt etwas im Morgenkreis

4.9.	<i>Sven zeigt einen großen Stern aus Styropor</i>
13.9.	<i>Sven zeigt seinen Spielzeugausweis. Mit dem spielt er immer Polizei.</i>
22.9.	<i>Sven zeigt eine Baby-Rassel.</i>
27.9.	<i>Sven zeigt eine Glückwunschkarte, die sein Bruder zur Kommunion bekommen hat.</i>
28.9.	<i>Sven zeigt einen Fußballanhänger.</i>
29.9.	<i>Sven zeigt einen bunten Schlüsselanhänger von seiner Schwester oder seinem Bruder. Den hat er gestern Morgen gefunden.</i>
4.10.	<i>Sven und Ben machen einen Knoten mit den Beinen.</i>
5.10.	<i>Sven zeigt ein Bild aus einem Ritterbuch. Das hat er zum Schulanfang bekommen.</i>
6.10.	<i>Sven zeigt ein Entchen und ein Bärchen von Janosch.</i>
12.10.	<i>Sven zeigt zwei Spielkarten. Es sind eine Eurocheque- und eine Kreditkarte.</i>
13.10.	<i>Sven zeigt seine neuen Schuhe.</i>

Eintragungen im Morgenkreis-Protokoll

An elf Tagen präsentiert Sven im Morgenkreis etwas den anderen Kindern: An einem Morgen führt er mit Ben "ein Kunststück" vor (die beiden verknoten umständlich ihre

beiden Beine miteinander) und ein anderes Mal lupft er sein Hosenbein, damit alle seine neuen Schuhe und Strümpfe bewundern können.

Meistens zeigt er jedoch Dinge, die er von zu Hause mitgebracht hat: eine Kommunionkarte, die sein Bruder bekommen hatte, ein Bärchen, eine Rassel, einen "Polizeiausweis", einen Schlüsselanhänger.

Sven bekommt den Erzählbiber. Er steht auf, zeigt einen Schlüsselanhänger und geht ohne etwas zu sagen im Kreis herum. Die Lehrerin meldet sich, Sven ruft sie auf.

Sven: "Becki!"

LB: "Sven, kannst du etwas dazu sagen?"

Sven: "Gleich!"

Er setzt kommentarlos die Runde fort.

Als er schließlich wieder auf seinem Platz sitzt, erläutert er: "Das hab' ich heute gefunden. Das gehört meinem Bruder oder meiner Schwester, das weiß ich nicht so genau." (MK 29.9.)

Im Gegensatz zu vielen anderen Kindern, die sich bereits morgens während der Gleitzeit (und danach oft den ganzen Vormittag über) mit dem Mitgebrachten beschäftigen, nimmt Sven mit zwei Ausnahmen seine Sachen erst unmittelbar vor dem Morgenkreis aus seinem Ranzen. Er hält sie verdeckt und präsentiert sie dann, wenn er an der Reihe ist. Später legt er sie wieder weg und beschäftigt sich nicht weiter damit. D. h. er plant nicht nur bereits zu Hause, was er am nächsten Tag vorstellen möchte, er inszeniert auch seine Beiträge in der für ihn bedeutsamen Reihenfolge für die Gruppe: Erst zeigt er die Dinge, dann erklärt er sie - allerdings kurz und knapp. Im Anschluss daran wartet er noch und sucht mit seinen Blicken nach möglichen Reaktionen der anderen Kinder auf seinen Beitrag: Haben sie noch Fragen? Haben sie noch Ergänzungen? - Erst danach gibt er das Wort weiter.

Sven erzählt im Morgenkreis

30. 8.	<i>Sven ist schon mal von (einer) <u>seiner</u> Katze gekratzt worden.</i>
31. 8.	<i>Sven ist vom Baum abgerutscht als er hochgeklettert ist. Er hat sich die Hand aufgekratzt.</i>
1. 9.	<i>Sven ist im Urlaub ein Zahn rausgefallen. Er zeigt seine Zahnücke.</i>
15. 9.	<i>Sven wird morgen von seiner Oma abgeholt. Er schläft bei ihr und darf ganz lange aufbleiben.</i>
18. 9.	<i>Sven war mit seinem Papa auf dem <u>Fußballplatz</u>. Da hat er die Bälle geholt und hat was getrunken.</i>
20. 9.	<i>Sven war in einer alten Burg. Da hat er alte Ritterrüstungen und einen alten Ofen gesehen.</i>
10. 10.	<i>Sven findet schön, dass wir wandern gehen.</i>
11. 10.	<i>Svens Oma war gestern zu Besuch. Er konnte ihr nicht 'Tschüss' sagen, weil er ins Bett gehen musste, bevor sie gegangen ist.</i>

Eintragungen im Morgenkreis-Protokoll

Fast ebenso oft, wie er Dinge zum Zeigen mitbringt, beteiligt er sich mit mündlichen Beiträgen. Während er sich anfangs ausschließlich an den gerade aktuellen Morgenkreisthemen orientiert, d. h. auf Beiträge reagiert, die unmittelbar vor ihm artikuliert wurden, beteiligt er sich später mit eigenständigen Themen.

Sven: *"Ich will was sagen. Ich bin jetzt auf 'n Baum geklettert und da bin ich abgerutscht und jetzt hab ich da'n Kratzer. Und meine Cousine, die ist noch klein, die geht noch nicht in die Schule ..."*

(Sven lässt sich vom Stuhl fallen, als er den Biber aufheben will, der ihm in der Aufregung aus der Hand gerutscht ist. Er setzt sich wieder hin.)

"... und die ist auch schon mal vom Baum gefallen, die wollte runter steigen und da hat sie sich nicht getraut, runter zu springen, und da ist sie einfach auf den Rasen gefallen."

Sven schaut in die Runde.

Die Lehrerin meldet sich.

Sven: *"Becki!"*

Lehrerin: *"Musstest du zum Arzt? Hat die Mama was draufgeklebt? Oder ging das so?"*

Sven schüttelt bei allen drei Fragen den Kopf: *"Und da war weiter nichts."*

Er schaut in die Runde.

Sven: "Ich bin fertig."

Er gibt den Erzählbiber weiter. (MK 31.8.)

Sven erzählt Begebenheiten - neben drei "Unglücksgeschichten" sind es vor allem Dinge aus dem Familienalltag. Er formuliert sie Kontext unabhängig, so werden sie für die anderen verständlich. Sven erzählt eigene Geschichten, bezieht aber auch die Erfahrungen anderer Kinder (seiner Cousine) mit ein. Er erzählt nicht nur aus seiner Sicht, sondern gleicht seine eigenen Erfahrungen bereits mit denen von anderen Menschen ab.

Die geltenden Gesprächsregeln nimmt er schnell auf und macht sie sich zu eigen: Er beginnt seine Beiträge "Ich will was sagen..." und endet mit der Formel: "Ich bin fertig." Damit signalisiert er jeweils seine Intention.

Sven als Leiter des Morgenkreises

Zweimal ist Sven in der Rolle des Morgenkreiskindes, d. h. er leitet die morgendliche Runde.

In beiden Morgenkreissituationen helfen ihm größere Kinder. Beim ersten Mal hilft ihm Kenny. Er flüstert ihm alle Aufgaben ins Ohr.

In der folgenden Szene ist Sven in das Zuhören vertieft. Er meldet sich mehrmals zu den Beiträgen anderer Kinder und vergisst dabei zwischendurch völlig seine Leitungsfunktion, zu der es u. a. auch gehört zu entscheiden, ob es noch weitere Rückfragen geben darf. Bereits drei Kinder haben sich zu Jana gemeldet und einen Beitrag gegeben (Skadi, die Lehrerin und Ben). Nun fragt Jana das Morgenkreiskind, ob noch ein weiteres Kind drangenommen werden kann. Sven ist jedoch so mit Janas Bericht beschäftigt, dass er seine Rolle vergisst und durch Kenny darauf aufmerksam gemacht werden muss. Das Thema überwältigt ihn derart, dass er zwar formal einer weiteren Rückfrage zustimmt, dann jedoch selbst zu sprechen beginnt:

Jana: "Ich will heute was zeigen. Hier, halt mal!"

Jana gibt Sabrina den Biber.

Jana steht auf und zeigt ihre Lippe.

Marie meldet sich.

Jana setzt sich wieder: "Ich hatte früher mal so 'ne Küche und die ham da so 'n Regal aufgestellt und an mein Bett gestellt und dann bin ich da abends drangedotzt und das hat ganz doll geblutet."

Ben und Skadi melden sich.

Ben: "Bei uns zu Hause am Kühlschrank, da wollte ich klettern und mir einen Joghurt holen und dann bin ich ausgerutscht und hab' mir einen Zahn ausgeschlagen. Aber der ist wieder nachgewachsen."

Einige Kinder lachen.

Skadi: "Hat das geblutet?"

LB meldet sich.

Jana: "Frau Beck?"

LB: "Stand das neben deinem Bett?"

Jana: "Ja."

Jana: "Hm, Skadi!"

Skadi: "Ich, mir passiert so was nicht. Ich renne niemals vor 'n Bett oder vor 'n Schrank."

Sven meldet sich.

Einer: "Hm, das glaub' ich ja nicht."

Edita meldet sich.

Jana: "Und dann, und dann, hm, hatte der Papa, der Papa hat sich dann ganz erschrocken, als ich reinkam, der hat nämlich gerade Musik gemacht."

Ben und Judith melden sich.

Edita meldet sich mit zwei Händen.

Einer: "Musik, wie denn das?"

Sven, Edita, Ben melden sich.

Jana zu Sven: "Darf ich noch einen drannehmen?"

Sven meldet sich weiter und reagiert nicht.

Jana: "Huhu!"

Kenny (erklärt leise: "Du musst jetzt sagen 'Jana, du kannst noch was sagen! oder Nein!'")

Sven schaut Jana an, sagt kurz: "Ja!" und fängt selbst an zu sprechen.

Sven: "War das genau, wo der Kopf war oder neben dem Kopf?"

Sven bringt hier alles durcheinander.

Edita meldet sich mit zwei Händen.

Jana : "Hä?"

Sven (gestikulierend): "Hier ist doch der Kopf und hier ist der Schrank oder das Regal."

Jana: "Nein, neben meinem Kopf war der Schrank."

Sven: "Hab' ich ja gesagt."

Jana: "Hä?"

Jana gibt weiter: "Ich bin fertig." (MK 11.9.)

Mehrmals wird es notwendig, dass das Morgenkreiskind an seine Leitungsfunktion erinnert werden muss. Die Situation überfordert Sven. Er kann nicht aktiv zuhören und gleichzeitig den Morgenkreis leiten. Edita meldet sich mit zwei Händen, weil ihrer Meinung nach "etwas schief läuft". Ihre Meldung wird jedoch im weiteren Verlauf des Morgenkreises von Sven nicht berücksichtigt. Schließlich nimmt Edita ihre Hände wieder runter.

Nach dem Abschluss des Morgenkreises lobt die Lehrerin Sven, dass er seine Aufgabe gut gemacht habe und die Kinder applaudieren. Edita beschwert sich bei der Lehrerin:

"Der Sven hat aber auch manchmal dazwischengeredet!"

Durch eine Nachfrage wird die oben dargestellte Situation noch einmal rekonstruiert und von der Lehrerin abschließend kommentiert:

"Na ja, beim ersten Mal da geht auch mal was schief, da kann man nicht gleich an alles denken." (MK 11.9.)

Als Sven ein zweites Mal die Aufgabe des Morgenkreiskindes inne hat, wirkt er souveräner. Er beteiligt sich wieder mehrfach mit Anmerkungen zu Beiträgen von anderen Kindern, muss jedoch nur zweimal an seine Aufgaben als Leiter erinnert werden. (MK 4.10.)

Das Elterngespräch

Im Gespräch mit der Mutter (12.10.) wird deutlich, dass Sven "so gut wie nichts" vom Schulvormittag zu Hause erzählt. Auf ihre Frage: "Na, was habt ihr denn heute gemacht?" gibt es immer nur eine Antwort: "Wir haben gespielt!" Sven ist das jüngste von drei Kindern der Familie und wird von der Mutter als "Nesthäkchen" beschrieben. Obwohl die Mutter durch die beiden anderen Geschwister die Arbeit in der Eingangsstufe kennt, fürchtet sie, ihr Sohn wäre überfordert: Er komme mittags meistens "völlig erschöpft" nach Hause. Sie fragt sich, ob die Entscheidung richtig gewesen sei, ihn bereits jetzt in die Schule zu geben.

Sven ist bei Schulbeginn knapp sechs Jahre alt und gehört damit zu den ältesten Kindern in der Gruppe der Schulneulinge. Die Lehrerin berichtet der Mutter von der engagierten Mitarbeit ihres Sohnes und erläutert dabei zugleich die unterschiedlichen Aktivitäten während eines Tages. Sie stellt ausführlich die spezifische Form der Rhythmisierung dar, zu der auch die Phasen gehören, die für alle Kinder Rückzug und Entspannung bedeuten und schildert dabei Svens intensives Spiel auf dem Bauteppich zusammen mit seinem Freund Marius. Sie erzählt auch von Svens Mitarbeit im Morgenkreis und der Beobachtung, dass er oft sehr spontan reagiere und noch lernen werde, sich an die Gesprächsregeln zu halten. Die Lehrerin fasst zusammen, sie habe den Eindruck, dass sich Sven in der Gruppe sehr wohl fühle. Die Mutter bleibt skeptisch und meint, das sei alles zu viel für ihren Sohn. Die Sichtweisen der Mutter und der Lehrerin bleiben unterschiedlich.

Auf die konkrete Nachfrage, ob Sven etwas vom Morgenkreis erwähnt habe, erinnert sich die Mutter spontan nur daran, dass er mehrfach morgens "sehr geheimnisvoll irgendwelche Sachen in den Ranzen stopfte" und sie nur erfuhr, dass es "für den Morgenkreis" sei.

8.7.1.1 Diskussion

Für Sven ist der Morgenkreis ein Ort des Gedankenaustauschs: Man kann erzählen, Dinge zeigen und sich mit den anderen Kindern über deren und die eigenen Erfahrungen unterhalten.

Die Gesprächsrunde zu leiten, ist für ihn zumindest zu diesem Zeitpunkt eher eine Überforderung, weil das intensive Zuhören und das Mitreden dadurch eingeschränkt scheinen.

Das Eröffnungsritual der morgendlichen Runde ist für ihn ohne große Bedeutung. Der eigentliche Kern ist wichtig. Dazu gehört allerdings auch, dass seine Gedanken korrekt im Protokoll dokumentiert werden.

Dinge im Morgenkreis zu zeigen, ist für die meisten Kinder eine Einstiegsmöglichkeit zur Beteiligung. Dabei bieten sich die Beispiele anderer Kinder an, um spontan die eigene Kleidung, die Schulsachen oder zufällig vorhandene Gegenstände, wie z. B. ein Malheft oder ein Spielzeugauto zu zeigen. Neben dieser immer wieder zu beobachtenden Vorgehensweise steht die Planung eines Beitrags im Vorfeld: Die Kinder entscheiden bereits zu Hause, was sie beim nächsten Morgenkreis vorstellen möchten und nehmen bestimmte Dinge mit in die Schule. Sven nutzt den Kreis von Anfang an sehr bewusst, indem er bereits nach wenigen Schultagen etwas von zu Hause mit in den Kreis bringt. Seine Beiträge sind somit nicht situativ entstanden, sondern geplant. Dies bedeutet, dass der Morgenkreis auch nach der Schule als Handlungsrahmen präsent bleibt.

Seine Erzählbeiträge sind während der ersten zwei Wochen inhaltlich orientiert an denen anderer Kinder. Berichte ergänzt er mit ähnlichen Beispielen aus seinem Erleben. Später sind es ausschließlich eigenständige Beiträge, d. h. er trägt seine eigene Gedankenwelt in die Schule. Sven hat das Kommunikationsangebot des Morgenkreises "Zeigen - Erklären - Rückfragen" schnell verstanden und kann es für sich nutzen. Er teilt nicht nur mit, sondern ist auch daran interessiert, eine Rückmeldung zu erhalten. Dabei ist nicht nur die Lehrerin, sondern die ganze Gruppe für ihn wichtig. Er bezieht alle Anwesenden ein, denn beim Erzählen schaut er in die Runde und nimmt Zuhörer wahr. Er beobachtet deren Reaktionen und wartet ab, ob sich jemand zu seinem Beitrag meldet, und ruft auch auf, wenn sich die Situation ergibt.

Seine intensiven und beharrlichen Rückfragen zeigen sein Interesse an den anderen Kindern. Die an der Sache orientierten Recherchen kollidieren allerdings oft mit dem Regelwerk des Morgenkreises - dies wird ihm durch Mitschüler mehrmals deutlich gemacht: Er wird daran erinnert, dass bestimmte Absprachen für das Miteinander im Kreis notwendig sind, dass sie für alle gelten, dass auch er sie lernen und beherzigen muss.

Zu Hause werden Sven noch sehr viel mehr Freiheiten zugestanden, da er "noch so klein ist". Unter Umständen wirkt sich die Nachsicht der Mutter eher negativ auf die Entwicklungschancen ihres Sohnes aus, da sich die häuslichen und schulischen Anforderungen bei der Frage der Selbstständigkeit und Verantwortlichkeit diametral gegenüber stehen.

Sven kann mit seiner hohen sprachlichen Kompetenz Vorbild für die anderen Kinder sein, zugleich benötigt er die Gruppe als Regulativ für sein zeitweise ungestümes Verhalten.

8.7.2 Anna: Dabeisein und Zuhören im Morgenkreis

Anna gehört zu den Schulneulingen. Sie ist bei ihrer Aufnahme in die Eingangsstufe 5 Jahre und 11 Monate alt.

Anna wird während des Untersuchungszeitraums jeden Morgen von ihrem Vater oder ihrer Mutter in den Klassenraum begleitet. Diese tragen ihren Ranzen, stellen ihn an den dafür vorgesehenen Platz und verabschieden sich dann noch mit einem Kuss von ihrer Tochter.

Anna macht einen sehr behüteten Eindruck. Am Morgenkreis nimmt sie eher passiv teil.

Anna als Teilnehmerin am Morgenkreis

Anna bedarf keiner besonderen Aufforderung: Wenn das Morgenkreiskind zum Sitzkreis läutet, dann nimmt sie rasch ihren Stuhl und sucht sich einen Platz in der Runde. Mit ihren Blicken verfolgt sie das Geschehen. Mehrfach zählt sie mit ihren Fingern nach, wenn die Kinder im Kreis gezählt werden. Sie lacht herzlich, wenn die Kinder das Lied "Zirkus auf dem Schlossplatz" singen und dazu spielen und eines den "Clown Angelo" nachmacht, der auf seinen "Popo" fällt.

Ab und zu unternimmt sie zaghaft den Versuch, im Eröffnungsritual bei solch einem Spiellied mitzumachen: Insgesamt sieben Mal probiert sie ihr Glück, wird aber nur zweimal aufgerufen und darf mitspielen. Sie ist meistens still und sitzt auffallend ruhig im Morgenkreis, schaut in die Runde, lacht gelegentlich, wenn sich entsprechende Situationen ergeben, applaudiert auch mit den anderen Kindern. Zu den Beiträgen der Kinder stellt sie keine Rückfragen, macht auch keine Anmerkungen zum Verlauf des Morgenkreises. Zweimal übernimmt sie die Leitung der morgendlichen Runde.

Anna in der Zeige- und Erzählrunde

Anna richtet im Kreis ihre Blicke auf die jeweils Aktiven, sie scheint nahezu immer zuzuhören. Nur zweimal bringt sie sich während des Untersuchungszeitraums aktiv ein.

In der vierten Woche berichtet Edita über ihre Schwester, die weggelaufen war:

Edita: "Ich möchte bitte mal bitte was sagen. Meine Schwester war gestern weggelaufen und meine Mama wusste nicht mehr, wo sie ist. Und dann, das hat ganz schön lange gedauert, bis wir sie wieder gefunden hatten."

Als nach vier anderen Beiträgen von Kindern neben ihr das Erzähltier bei Anna angekommen ist, beginnt diese mit sehr leiser Stimme zu erzählen. Erst eine zweimalige Nachfrage durch die Lehrerin erhellt den Sachverhalt, dass die Schwester von Edita zu Anna gelaufen war und dort "von einer Frau" abgeholt worden sei.

Einige Kinder machen das Lauter-Zeichen, Anna gibt jedoch den Erzählbiber schnell weiter. (MK 11.9.)

Die Tatsache, dass ein Kind von zu Hause wegläuft, muss Anna sehr beschäftigt haben. Immerhin kommen nach Editas Bericht noch vier andere Themen zur Sprache. Anna hätte sich unmittelbar zu diesem Beitrag melden können, wartet jedoch, bis sie selbst das Rederecht erhält. Sie schließt direkt an die Erzählung Editas an, was zunächst unverständlich bleibt, zumal sie auch extrem leise spricht. Gleichwohl ist bedeutsam: Sie überwindet ihre große Zurückhaltung an dieser Stelle zum ersten Male während des Untersuchungszeitraums und erzählt etwas.

Vor ihrem Geburtstag (in der sechsten Woche) verteilt sie Briefe im Morgenkreis. Ihre Mutter schreibt darin, dass sie zum Geburtstag ihrer Tochter ein kleines Frühstück arrangieren möchte und die Kinder der Klasse daher kein Frühstück mitbringen müssten. Als Anna den Erzählbiber bekommt, steht sie gleich auf und will die Zettel verteilen. Erst durch das geduldige Nachfragen der Lehrerin klärt sich, worum es geht:

Edita gibt den Erzählbiber an Anna weiter.

Anna greift nach einem Umschlag, der unter ihrem Stuhl liegt und steht auf.

Anna: "Ich möchte heute ..."

LB meldet sich.

Marie macht Anna darauf aufmerksam, dass die Lehrerin sich meldet.

Anna setzt sich wieder.

Anna: "Becki!"

LB: "Kannst du uns sagen, was in dem Umschlag drin ist?"

Anna schüttelt den Kopf.

LB: "Ist da was für jedes Kind drin?"

Anna schüttelt den Kopf

LB: "Hat das was mit deinem Geburtstag zu tun?"

Anna: "Hm. Die Mama hat gesagt, ..."

LB: "Ich versteh' dich so schlecht, Anna."

Anna: "Ich soll jedem 'nen Zettel geben."

LB: "Weißt du denn, was da auf dem Zettel draufsteht?"

Anna schüttelt den Kopf.

LB: "Soll ich mal gucken, was auf dem Zettel draufsteht?"

Anna nickt, geht zu LB und zeigt ihr die Zettel.

Ein paar Kinder stehen auf und gehen zu LB.

LB: "Bleibt ihr mal sitzen! Ich lese mal vor, was auf denzetteln draufsteht. Auf allenzetteln steht drauf: Anna bringt am Montag, dem 25.9.95 für alle Kinder Frühstück mit. Warum ist das denn wichtig, dass wir das alle jetzt schon wissen?"

Skadi, Marie, Sven, Edita melden sich.

Einer: "Damit wir kein Frühstück ..."

Edita meldet sich.

LB: "Anna, ruf ein Kind auf!"

Anna: "Skadi!"

Skadi: "Dass einer, kann man, äh, ich hab's vergessen."

Anna: "Edita!"

Edita: "Dann weiß man, dass man Frühstück, dass Frühstück mitgibt."

LB: "Warum ist das denn wichtig?"

LB, Skadi und Sabrina melden sich.

Anna: "Becki!"

LB: "Was braucht ihr denn am Montag nicht mitzubringen?"

Einige: "Frühstück." (MK 22.9.)

Ohne den Brief der Mutter wäre vermutlich keine weitere Äußerung von Anna gekommen. Offen bleibt zu diesem Zeitpunkt, ob Anna wirklich nicht weiß, worum es in dem Brief geht.

Anna als Morgenkreiskind

Stefan zieht ein Namensschild. Er wirft kurz einen Blick darauf und geht im Kreis herum.

Vor Anna bleibt er stehen.

Stefan fragt: "Willst du das neue Morgenkreiskind sein?"

Anna ruft: "Ja!"

Sie lacht und rutscht aufgeregt auf ihrem Stuhl hin und her. (MK 6.10.)

Am Montag, dem 9.10., hat Anna folglich die Leitung des Morgenkreises inne. Jana und Nadine begleiten sie beim Zusammensuchen der Morgenkreisutensilien, d. h. sie gehen mit ihr zum Morgenkreistisch und drücken ihr die Glocke in die Hand, nehmen die anderen Sachen und setzen sich nebeneinander in den Kreis. Jana flüstert Anna die erste Aufgabe ins Ohr und diese läutet das Glöckchen. Während des gesamten Verlaufs hilft ihr Jana in dieser Weise.

Das Elterngespräch

Im Gespräch mit der Mutter (Elterngespräch am 11.10.) wird deutlich, dass Anna offenbar mit seismographischer Genauigkeit nahezu alles registriert, was im Morgenkreis passiert. Durch ihre ältere Tochter ist der Mutter der Tagesablauf in der Eingangsstufe und auch die Form des Morgenkreises an der Schule vertraut. Zu Hause, so berichtet die Mutter, habe Anna etwa ab der dritten Schulwoche fast täglich mittags in ihrem Zimmer "Morgenkreis" gespielt: Sie habe alle Puppen und Kuscheltiere in einen Kreis gesetzt und das ganze Ritual vom Anfang bis zum Ende (des Morgenkreises) nachgespielt. Mehrfach habe die Mutter dabei gelauscht und sich gewundert, was die Puppen alles erzählt haben. Anna sei in die verschiedensten Rollen geschlüpft und habe auch die Lehrer im Kreis nachgemacht: Der Herr Purmann "hatte seine Gitarre falsch rum" (es klärt sich auf: Die Saiten waren verstimmt), Frau Beck "hat was im Protokoll falsch geschrieben" (Kinder forderten die Lehrerin auf, den Text zu berichtigen).

Anna hat ihrer Mutter nachmittags zum Teil minutiös die Beiträge einzelner Kinder wiedergegeben, Janas und Maries Aktivitäten scheinen dabei besonders wichtig für sie zu sein: So erfährt die Mutter zum Beispiel von Janas Missgeschick, als sich diese auf dem Weg zur Schule am Fuß verletzt hat, wie sie ein anderes Mal erklärt, warum sie Schorf an ihrer Lippe hat und was sie während eines Wochenendes bei der Burgbesichtigung erlebt hat. Ebenso detailreich schildert Anna Maries Beiträge (als diese von einem Spielgerät gestürzt war, ein Buch mit einem Welpenfoto mitgebracht und einmal ein Schneckenhaus herumgereicht hatte).

Stolz war sie, als sie die Briefe vor ihrem Geburtstag im Morgenkreis verteilt hat.

Wie sie die Situation als Leiterin des Morgenkreises erlebt, beschreibt Anna auf eine direkte Befragung der Mutter hin: Sie sei sehr stolz gewesen, den Morgenkreis "wie die Großen" geleitet zu haben. Frau Beck habe sich sehr gefreut. Nur einmal habe ihr Jana helfen müssen.

Die Mutter erzählt weiter, dass sie auch einmal mitgehört habe, wie ihre Tochter im Spiel ein Kind, welches wohl mit Faxen den Kreis störte, zur Rede gestellt habe mit den Worten: "Wenn du dauernd so Quatsch machst, dann kann ich gar nichts verstehen. Hör bitte auf damit!" Die Mutter habe sich sehr über diese Äußerung gewundert, denn im geschwisterlichen Miteinander gäbe es gerade mit dem Dazwischenreden häufig Streit mit ihrer größeren Schwester.

8.7.2.1 Diskussion

Anna erweckt den Eindruck, sie lasse als braves Kind den Morgenkreis als schulische Vorgabe über sich ergehen, ohne dass er eine weitere Bedeutung für sie habe.

Nur schwer beurteilen lässt sich, ob Anna während des Morgenkreisgeschehens - sowohl in der Rolle des teilnehmenden Kindes als auch in der Leitungsrolle - innerlich beteiligt ist oder nur passiv am Geschehen teilnimmt. Die schulischen Beobachtungen während des Untersuchungszeitraums geben keinen Aufschluss über einen möglichen Veränderungsprozess, ob die Scheu, sich in der Morgenkreissituation zu artikulieren, eher verstärkt oder verringert wird. Weiter bleibt offen, ob die gut gemeinte Unterstützung bei ihrer Leitungsrolle Ohnmachtsgefühle und Bedrängnis erzeugt oder Stärken weckt.

Erst durch die Recherche bei der Mutter wird deutlich, dass Anna offenbar ein aktives Beteiligtsein zeigt und in einer äußerlich nicht erkennbaren Weise aufmerksam beobachtet und wahrnimmt. Die Eltern und die Lehrerin sind gleichermaßen überrascht von dem spezifischen Interesse Annas am Morgenkreisgeschehen.

Sie bastelt sich ihre eigene Realität, eine, in der *sie* Dinge regelt: Im nachmittäglichen Durchspielen der Morgenkreissituation nimmt Anna die Rolle der äußerlich Aktiven, der Starken ein. Die Motive hierfür bleiben im Dunkeln. Die Beschreibung der Mutter macht deutlich, dass sowohl die Erinnerung an die inhaltlichen Details wie auch der Gesamtverlauf mit seinem Regelgerüst für das Kind von großer Bedeutung zu sein scheinen. Über die Identifikation mit den verschiedenen Kindern und deren Aussagen und Reaktionen übt Anna somit nicht nur die verbale Wiedergabe der Beiträge, sondern auch das soziale Miteinander.

Im zeitlich versetzten Durchspielen erhalten die Artikulationsformen und die sozialen Regelungen des Morgenkreises für Anna ihre Bedeutung.

8.7.3 Pascal: Schwierigkeiten mit der Rolle im Morgenkreis

Pascal ist zu Beginn der Untersuchung 6 Jahre und 2 Monate alt und besucht die Eingangsstufe bereits seit einem Jahr. Er ist ein interessierter Junge, der aufmerksam am Unterrichtsgeschehen teilnimmt, allerdings beim Morgenkreis sehr ambivalent reagiert: Einerseits ist er nahezu immer einer der ersten, der seinen Stuhl in den Morgenkreis stellt, andererseits kann er das Forum nicht in der Weise für sich nutzen, wie die meisten anderen Kinder es tun. Die Kreissituation ist für ihn kein Rahmen zur Darstellung.

Pascal als Teilnehmer im Morgenkreis

Hat es zum Morgenkreis geläutet, dann reagiert Pascal ungeduldig, wenn sich einzelne Kinder Zeit lassen und ruft sie oder geht hin, um sie zu holen. Hat die morgendliche Runde begonnen, dann verfolgt er artig das Geschehen. Lediglich zweimal meldet er sich während des Untersuchungszeitraums, um bei dem Spiellied mitzumachen, einmal wird er aufgerufen und spielt mit. Mehrfach ist zu beobachten, dass er seinen Stuhl nach hinten schiebt, wenn ein Spiellied angekündigt wird und zum Mitmachen aufgerufen wird.

Pascal macht keine Anmerkungen zu den Beiträgen der anderen Kinder, stellt auch keine Fragen. An insgesamt 19 Tagen gibt es hingegen Situationen, in denen er scheinbar in einen Streit mit anderen Kinder gerät. Die genauere Analyse zeigt, dass er ausschließlich auf Kinder einwirkt, um sie zur Ordnung zu rufen: Er zischt während des Kreises andere Kinder, die mit ihrem Nachbarn schwätzen, an: "Seid still!" Es kommt auch vor, dass er ein Kind festhält, weil es neben ihm unruhig auf dem Stuhl hin und her rutscht, oder dass er ihm mit dem Zeigefinger einen Vogel bedeutet - wenn es weiter macht.

Pascal in der Zeige- und Erzählrunde

Lediglich einmal beteiligt sich Pascal während der ersten acht Wochen nach Schulbeginn mit einem Beitrag: An dem Tag, an dem er die Leitung des Morgenkreises inne hat, kramt er zu Beginn der Zeige- und Erzählrunde umständlich eine Schachtel unter seinem Stuhl hervor, öffnet sie und spricht mit veränderter Stimme wie ein Kleinkind:

Pascal: "Hm, ein Flügel, ganz schön zerbrechlich, du kleine Libelle. Ich habe sie mit, die ist aber tot und eingesprüht."

Ein Kind macht ein Brechgeräusch.

LB meldet sich.

Pascal: "Becki?"

LB: "Kannst du denn damit mal rumgehen, damit die Kinder das auch gut sehen können?"

Ben (dazwischen): "Die sind giftig, wenn man die anpackt, wenn die so eingesprüht sind."

Kenny (dazwischen): "Die Flügel darf man nicht anfassen, dann gehen sie kaputt."

Stefan (dazwischen): "Ein Flügel ist ja schon kaputt ..."

Pascal: "Das war aber schon vorher."

Pascal setzt sich wieder.

Marie (dazwischen): "Ist das 'ne echte?"

Pascal: "Ja, das ist 'ne echte."

Sven (dazwischen): "War mal 'ne echte!"

Roman(dazwischen): "Und jetzt ist es keine echte mehr!"

Sven dazwischen): "Die ist immer noch echt, die ist nur tot!"

Pascal: "Ich bin fertig."

Pascal reicht den Biber an Stefan. (MK 26.9.)

Pascal hält nahezu die ganze Zeit seinen Kopf gesenkt und starrt auf das Insekt, er schaut nicht in die Runde, er ruft auch kein Kind auf, lediglich durch die Zwischenrufe der Mitschüler wird der Sachverhalt noch einmal für alle geklärt: Die Libelle ist echt, sie ist tot, ein Flügel war bereits vorher kaputt.

In der sechsten Woche bringt Pascal morgens einen Papierflieger mit in die Schule. Gleich nach seinem Eintreffen im Klassenraum erzählt er der Lehrerin ganz aufgeregt, dass sein Vater ihm gezeigt habe, wie man Papierflieger herstellt, und wie er versucht hat, verschiedene Flugobjekte zu bauen. Die Lehrerin ist sehr angetan und ermuntert ihn: "Pascal, zeig' uns das doch noch mal im Morgenkreis!" Pascal nickt heftig mit dem Kopf.

Er sitzt als erster im Kreis und legt den Flieger auf einen hinter ihm stehenden Tisch. Als der Erzählbiber bei ihm ist, unternimmt er keinen Versuch, den Flieger vorzustellen. Gleichwohl fasst Pascal während des Kreises mehrfach hinter sich und bewegt den Flieger oder er zeichnet zwischendurch mit seinem linken Arm eine Flugbahn in die Luft. (MK 26.9.)

Da ihn das Thema "Papierflieger" auch im Kreis sehr zu beschäftigen scheint, ist es verwunderlich, dass er nichts darüber berichtet.

Pascal als Leiter des Morgenkreises

Die Leitung des Morgenkreises - intellektuell sicherlich keine Herausforderung oder gar Überforderung für Pascal - wird zu einer besonderen Prüfung. Er kennt den Ablauf und zeigt in den anderen Phasen des Unterrichtsvormittags, dass er sich sehr gut artikulieren kann.

Als Morgenkreiskind spricht er mit einer Babystimme, versucht Witze zu machen und reagiert, als wolle er allen beweisen, dass er die Aufgabe verwalten kann.

Pascal klingelt zum Morgenkreis. Einige Kinder nehmen sich einen Stuhl und beginnen, einen Kreis zu bilden; als alle sitzen, beginnt Pascal mit dem Eröffnungsritual.

Pascal: "Der Morgenkreis fängt an."

Er macht eine kurze Pause.

Stefan flüstert ihm zu: "Dienstag."

Pascal mit alberner Babystimme: "Weiß' ich, Dienstag, der 29.8.1995!"

Mit genervter Stimme: "Wer will die Namen sagen?"

Stefan meldet sich mit zwei Händen.

Stefan möchte ganz offensichtlich etwas zum Verlauf des Morgenkreises sagen, da seiner Meinung nach irgendetwas schief läuft. Normalerweise haben solche Meldungen Vorrang. Pascal kann entscheiden, ob er das Kind dran nimmt oder nicht, er reagiert jedoch völlig unverständlich, indem er Stefan nicht nur nicht aufruft, sondern dessen Meldung verbieten will.

Pascal fuchtelt mit dem Schlägel des Gongs vor Stefans Nase herum: "Stefan, du meldest dich mit zwei (Händen)!"

Stefan: "Ja."

Pascal zu Stefan: "Finger runter, ich hab' was gesagt."

Er fuchtelt weiter mit dem Schlägel umher.

Pascal (im Befehlston): "Namen sagen!"

Marie und Ben melden sich mit zwei Händen, Jana mit einer Hand.

Pascal: "Marie?"

Marie: "Ich melde mich mit zwei."

Pascal: "Ich meine ja das mit zwei Fingern."

Marie nimmt die Hände wieder herunter.

Pascal im schreienden Ton: "Ich hab' was anderes gemeint, ihr Quatschhühner."

Ein paar Kinder lachen.

Da sich die Situation nicht zu lösen scheint, greift die Lehrerin ein.

LB meldet sich.

Pascal: "Becki?"

LB: "Ja, Pascal, warum nimmst du denn die Kinder nicht dran, die sich melden?"

Pascal: "Hab' ich doch, aber die wollen alle nicht."

LB: "Wer soll denn was sagen? Wen hast du denn dran genommen? Sag's noch mal!"

Pascal entnervt: "Den Stefan."

Stefan: "Ich finde nicht gut, dass, dass der Ben dazwischengeredet hat."

Marie meldet sich mit zwei Händen.

Pascal entnervt: "Marie!"

Marie: "Stefan, sag's ihm bitte."

Stefan: "Ich finde nicht gut, dass du, Ben, dazwischen geredet hast."

Stefan lehnt sich wieder zurück und verschränkt die Arme. Ben schaut auf den Boden.

LB meldet sich.

Pascal: "Becki?"

LB: "Pascal, willst du denn mal die Namen sagen?"

Pascal steht auf, geht herum und nennt die Namen der Kinder. (MK 29.8.)

Mehrfach muss die Lehrerin während dieses Morgenkreises eingreifen, um den Ablauf zu sichern.

Am 10.10. wird Pascal ein zweites Mal als Morgenkreiskind gezogen. Er lehnt ab.

Das Elterngespräch

Im Gespräch mit der Mutter am 13.10.95 berichtet diese, dass Pascal in bestimmten Situationen sehr verunsichert wirke. Zu Hause sei er sehr lebhaft und rede auch sehr viel, so dass er hin und wieder sogar für eine bestimmte Zeit in sein Zimmer geschickt würde. Auch beim nachmittäglichen Spiel mit seinen beiden Freunden gehe es sehr laut zu. Kommt Pascal jedoch in Kontakt mit anderen, z. B. mit einer seit kurzem befreundeten Familie oder mit Fremden, dann verhalte er sich ganz anders. Er sei meistens still und wirke in sich gekehrt bzw. abweisend. Von der Schule berichte Pascal kaum etwas. Er gehe morgens fröhlich aus dem Haus und sei auch mittags meistens gut gelaunt. Daraus schließe die Mutter, dass ihm die Schule gefalle. Auf die gezielte Nachfrage hin berichtet sie:

Sie erinnere sich an den Vorabend, als Pascal zum ersten Mal Morgenkreiskind sein sollte. Sie habe den Eindruck gehabt, er wisse nicht, "was er machen solle" und habe ihm daher den Tipp mit der Libelle gegeben, die der Vater wenige Tage vorher seinem Sohn mitgebracht hatte. Im Gespräch klärt sich, dass die Verunsicherung sich nicht auf einen fehlenden Beitrag bezog (es ist ohnehin unerheblich, ob das Morgenkreiskind selbst einen Beitrag leistet oder nicht - ein Sachverhalt, der der Mutter nicht klar war), sondern seine Angst, sich vor der Gruppe zu exponieren.

8.7.3.1 Diskussion

Bei einer Befragung zum Thema "Morgenkreis" einer studentischen Arbeitsgruppe, die während des 2. Schuljahres (also etwa ein Jahr nach der Untersuchung) ein Praktikum an der Schule absolvierte, kreuzt Pascal als einziges Kind der Gruppe bei der Frage "Freust du dich, wenn du Morgenkreiskind bist?" "Nein" an. Weiter äußert er, dass er gern anderen Kindern zuhört, ihm der Morgenkreis jedoch zu lange dauere. In einem zweiten Teil des Fragebogens sollen die Kinder u. a. aufschreiben, was sie am Morgenkreis stört. Pascal führt aus: "Dass die anderen Kinder mich immer zum Reden bringen wollen."

Pascals Interesse am Morgenkreis erscheint ambivalent. Einerseits ist häufig zu beobachten, dass er Kinder beim Beginn zum Morgenkreis ruft oder solche, die im Kreis neben ihm sitzen, ermahnt, wenn sie dazwischen reden oder in anderer Weise stören. Es gibt keine Anzeichen dafür, dass er den übrigen Kindern nicht zuhört. Er nutzt andererseits den Morgenkreis weder zur Darstellung oder Ergänzung noch zur Kritik, auch interessieren ihn das Eröffnungs- oder das Schlussritual kaum. Kommt er in die Situation, aktiv sein zu wollen, dann regrediert er und manövriert sich in die Rolle des Clowns, seiner Art der Bewältigung dieser für ihn unangenehmen Situation.

Möglicherweise empfindet Pascal den Morgenkreis als Zumutung und setzt sich nur an den Stellen ein, die eine Verkürzung dieser Veranstaltung versprechen: Wenn alle schnell zum Kreis kommen, wenn keiner den Ablauf stört, dann geht die Runde auch rasch zu Ende. Pascal lebt im Zwiespalt: Er kann es nicht ertragen, sich in den Mittelpunkt gerückt zu sehen, ist zugleich aber ein "artiger Schüler", der die Vorgabe der Lehrerin erdulden will.

8.7.4 Marie: Das Miteinander geregelt wissen

Marie ist zu Beginn der Untersuchung 6 Jahre und 9 Monate alt und besucht seit einem Jahr die Eingangsstufe. In dieser Zeit wechselt die Mutter mit ihren beiden Töchtern insgesamt viermal die Wohnung bzw. den Wohnort. Da die Mutter schwer erkrankt ist und mehrere Monate in einem Krankenhaus verbringen muss, wohnen die beiden Kinder zwischenzeitlich bei ihrer Tante und werden von dieser versorgt. Marie und ihre zwei Jahre ältere Schwester Clarissa bleiben jedoch auf ausdrücklichen Wunsch der Mutter kontinuierlich in der Schule Vollmarshausen.

Die Eltern sind geschieden, das Verhältnis zwischen Mutter und Vater ist sehr belastet, um das Sorgerecht wird lange gestritten. Der Vater erscheint mehrfach während der Pausen auf dem Schulhof, "um seine Töchter zu sehen", da sie ihm vorenthalten würden. Als die Mutter nach ihrer Genesung eine Arbeit aufnimmt, kommt es vor, dass Marie nach Schulschluss nicht genau weiß, wo sie nachmittags hingehen soll. Gegen Ende der Untersuchungszeit beginnt sich die Situation allmählich zu beruhigen, Besuchsregelungen werden gefunden, die Kinder bekommen auch einen Hortplatz.

Marie wirkt häufig sehr ernst oder traurig und oft abwesend. Sie benötigt für ihre Arbeit viel Zeit. Im Morgenkreis hingegen ist sie immer gedanklich präsent. Sie erzählt und zeigt - meistens mit leiser Stimme - und nimmt mit seismografischer Empfindung alles wahr, was einen geordneten und sinnvollen Verlauf des Morgenkreises beeinträchtigen könnte und artikuliert dies.

Marie als Teilnehmerin im Morgenkreis

Marie ist manchmal die erste, dann wiederum benötigt sie eine gewisse Zeit, bis sie sich mit ihrem Stuhl im Kreis eingefunden hat. Sie setzt sich neben ihre Freundinnen und wird gelegentlich auch von ihnen bereits erwartet. Diese bitten andere Kinder, Platz zu lassen oder zeigen mit quergestelltem Bein, dass der Nachbarplatz reserviert ist.

Mehrfach meldet sich Marie zum Mitmachen beim Spiellied und zum Zählen der Kinder und wird auch aufgerufen.

Marie leitet dreimal den Kreis, sie beteiligt sich kontinuierlich mit eigenen Beiträgen, stellt interessiert Rückfragen und engagiert sich in *jedem* Morgenkreis, wenn sie irgendwelche

Störungen wahrnimmt oder der Gesprächsverlauf stockt. Dabei fällt auf, dass sie sich im Sprachduktus, in Gestik und Mimik sehr deutlich am Verhalten der Lehrerin orientiert.

Sie hebt die Hand als Leise-Zeichen, wenn es ihrer Meinung nach in der Gruppe zu laut ist, meldet sich sehr oft mit zwei Händen und formuliert:

"Ich kann gar nichts verstehen, weil es so laut ist." (MK 5.10.)

oder macht ihrem Ärger Luft, wenn einige das Leise-Zeichen einfach ignorieren:

"Ich kann gar nichts verstehen. Die (einige Kinder) machen schon alle so (das Leise-Zeichen) und ich hab auch schon so (das Leise-Zeichen) gemacht." (MK 11.10.)

Marie spricht einzelne Kinder direkt an, wenn sie eine Störung bemerkt:

"Judith, bitte red' nicht dauernd dazwischen!" (MK 25.9.) oder

"Ben, ich finde nicht gut, dass du beim Kinderzählen laut mitgezählt hast." (MK 5.9.)

Sie kritisiert auch das Verhalten der Kinder, die sich während des Kreises mit anderen Dingen beschäftigen:

Marie: "Edita, ich finde nicht gut, dass hier der Stefan und der Michael und so fast den ganzen Morgen Quatsch machen."

LB: "Marie, sprichst du bitte die Kinder an!"

Marie: "Stefan und Michael, das find' ich nicht gut!"

Stefan lacht verlegen.

Marie: "Das ist nicht witzig gemeint." (MK 28.9.)

Marie kann Stefans Reaktion nicht einordnen und betont mit Nachdruck, dass es ihr ernst sei.

Die Einwände Maries wirken nicht aufgesetzt oder gespielt, sie haben durchaus ihre Berechtigung, wobei ihre Toleranzgrenze sehr niedrig liegt.

Sie ist auch aufmerksam, wenn etwas unverständlich bleibt, und bittet die Kinder freundlich, es zu wiederholen.

Sven erzählt von einer Burgbesichtigung.

Marie: "Kannst du's noch mal sagen, du warst eben so leise." (MK 20.9.)

oder:

Marie (zu Sven): "Kannst du's noch mal sagen, weil du so babylich gemacht hast, hab ich gar nichts verstanden."

Sven: "Was?"

Marie: "Wo du eben so babylich gemacht hast, hab' ich gar nichts verstanden, sag es bitte noch mal!" (MK 11.10.)

Marie versteht es, Kinder, die hilflos wirken, sehr einfühlsam anzusprechen. Es gibt eine ganze Reihe von Beispielen, bei denen sie die Schulneulinge wie in der folgenden Szene unterweist.

Dabei zeigt sich auch hier, dass sie die Sprachmuster, Gestik und Mimik der Lehrerin übernimmt und situativ korrekt anwendet.

Peter hält etwas in seinen Händen, er bekommt den Erzählbiber, sagt aber nichts.

Marie: "Peter, wieso hast du denn da was und zeigst es nicht?"

Peter: "Ist nur ein Spiel."

Marie (sehr liebevoll): "Wenn du es nicht zeigen willst, dann leg' es doch bitte unter deinen Stuhl oder mach's in deine Hosentasche!"

Peter packt es in seine Hosentasche. (MK 29.9.)

Marie hat ein feines Gespür für die Situation und kann dies angemessen formulieren. Zeitweise wirken ihre Bemerkungen rigoros und überzogen. Es gibt die Regel, dass die Kinder "immer nur von einer Sache erzählen" sollen, damit sie sich auf das Wesentliche konzentrieren. Obwohl im folgenden Beispiel durchaus ein Zusammenhang zu sehen ist, orientiert sich Marie an der Tatsache, dass Stefan zwei verschiedene Dinge zeigt:

Stefan hat Sonnenblumenkerne mitgebracht. Er geht damit im Kreis herum und zeigt sie. Danach setzt er sich hin und fährt fort.

Stefan: "Dann möchte ich hier noch ein Bild von mir mit einer Sonnenblume zeigen."

Marie meldet sich und Stefan ruft sie auf.

Marie: "Gehört das zusammen? Wenn es nicht zusammen gehört, musst du eigentlich wissen, dass wir immer nur eine Sache zeigen dürfen!"

Stefan (sehr entschieden): "Das gehört zusammen!" (MK 28.9.)

Maries Bemerkung wirkt in dieser Situation spitzfindig. Sie verwendet detailliert ein Sprachmuster der Lehrerin, welches in seiner Offenheit eine Stellungnahme des Angesprochenen zulässt - und dieser wehrt sich zu Recht.

Die durchscheinende Strenge Maries richtet sie nicht nur gegen andere, sondern auch gegen sich selbst. Wer im Morgenkreis etwas zeigen möchte, muss dies vorher unter seinen Stuhl legen. Wird die Verabredung vergessen, kann das Morgenkreiskind eine Ausnahme

zulassen und der Gegenstand darf noch in den Kreis geholt werden. Marie hat ihr Buch vergessen und bittet nicht etwa um eine Ausnahme, sondern erklärt der Gruppe:

Marie: "Ich möchte was sagen. Ich hab' noch ein Buch im Ranzen und das wollte ich eigentlich zeigen, das hab' ich mir gestern von der Bücherei mal ausgeliehen, das ist so mit Babyhunden und das hatte ich vergessen jetzt und das ist mir wieder eingefallen und da, aber und da hatt' ich, und da hatt' ich mir gedacht, kann ich's ja morgen zeigen."

Marie füllt der Biber aus der Hand, sie hebt ihn auf und gibt weiter. (MK 20.9.)

Marie zeigt etwas im Morgenkreis

22.9.	Marie zeigt in einem Buch einen König mit einer silbernen Krone.
27.9.	Marie zeigt ein Schneckenhaus, das sie vom Nachbarn bekommen hat, wo sie zuletzt gewohnt haben.
4.10.	Marie zeigt uns einen Trimmtaler.
6.10.	Marie zeigt ein Bild in einem Buch mit einem Schmetterling und zwei Bienen.
12.10	Marie hat heute Morgen Ohringe aus dem . Kaugummiautomat gezogen. Sie zeigt sie uns.

Eintragungen im Protokoll-Buch

Wenn man von den mitgebrachten Ohringen, welche sie unmittelbar vor Schulbeginn aus dem Kaugummiautomat gezogen hat, absieht, dann fällt auf, dass Marie alle Zeigebeiträge zu Hause vorbereitet und ausgesucht hat. Sie kann bereits lesen und Bücher haben ihr besonderes Interesse gefunden. Märchenbücher und vor allem Sachbücher über Tiere waren bereits im vorausgegangenen Schuljahr immer wieder Thema im Morgenkreis, woran Marie mit ihren Zeigebeiträgen anknüpft.

Marie erzählt etwas im Morgenkreis

21.8.	<i>Marie war mit Clarissas Turnklasse zelten.</i>
29.8.	<i>Maries Schwester Clarissa ist beim Schreien ein Schmetterling in den Mund geflogen.</i>
6.9.	<i>Marie ist vorgestern aus dem Bett gefallen. Sie konnte gestern nur schlecht laufen.</i>
15.9.	<i>Marie hat heute Morgen im Auto gefragt, ob sie heute Tischtennis spielen darf.</i>
18.9.	<i>Marie war auf der Kinderkirmes in der Nähe vom Dorfgemeinschaftshaus.</i>
19.9.	<i>Marie möchte morgen gern ein Buch über Baby-Hunde zeigen.</i>
25.9.	<i>Marie und ihre Schwester waren gestern bei ihrem Papa.</i>
26.9.	<i>Marie war gestern auf Annas Geburtstag. Sie haben im Garten die Meerschweinchen gefüttert.</i>
29.9.	<i>Maries Schwester Clarissa kommt heute von ihrer Klassenfahrt zurück.</i>
5.10.	<i>Maries Papa hatte gestern auf dem Schulweg fast einen Unfall.</i>
9.10.	<i>Marie hat sich gestern einen Wackelzahn heraus gezogen.</i>
11.10.	<i>Marie erzählt, dass Skadi am Freitag zu ihr zu Besuch kommen wird.</i>
13.10.	<i>Marie erzählt, dass sie zusammen mit Jana und Anna etwas für die Igel-Klasse gebastelt hat.</i>

Eintragungen im Protokoll-Buch

Neben den beiden "Unfallgeschichten" und dem "Wackelzahn" stehen fast ausschließlich soziale Ereignisse im Mittelpunkt von Maries Beiträgen: Es sind die Kontakte zu anderen Kindern der Klasse, zum Vater, zur Mutter und vor allem zur größeren Schwester Clarissa, die in ihrem Leben eine besondere Orientierungsfunktion zu haben scheint. Bei keinem anderen Kind der Gruppe beziehen sich die Beiträge so häufig auf diesen familiären Hintergrund: Beide Geschwister bekommen vom früheren Nachbarn ein Schneckenhaus. Den "Trimmter" gibt es bei einer Sportveranstaltung, an der ihre Schwester und sie zusammen teilnehmen. Mit ihrer Schwester geht sie zum Papa, darf sie zum Zelten, zieht

sie sich am Kaugummiautomat Ohringe. Sie freut sich, dass ihre Schwester von der Klassenfahrt zurückkommt, und berichtet von dem Schmetterling, der ihrer Schwester in den Mund geflogen ist.

Der Vater darf die Kinder nur nach vorheriger Absprache sehen, die Mutter hat kaum Zeit, sich um ihre Töchter zu kümmern, sie ist tagsüber nicht da, daher gewinnt Clarissa wahrscheinlich diese Bedeutung für Marie.

In einem Beitrag spiegelt sich Maries gegenwärtige Lebenssituation ganz deutlich wider, ohne dass dies von der Gruppe weiter kommentiert wird (werden kann?).

Marie: "Ich hab' heute Morgen im Auto, als ich zur Schule gefahren bin mit meiner Schwester, da hab' ich gefragt, ob ich Tischtennis spielen darf, weil die das macht, weil meine Mutter ist da auch beim Turnen und da bin ich immer so alleine."

Marie schaut in die Runde.

Kein Kind meldet sich.

Marie gibt den Erzählbiber weiter. (MK 15.9.)

Wie die Antwort auf Maries Frage an die Mutter, ob sie mit ihrer Schwester Tischtennis spielen dürfe, ausgefallen ist, erfahren wir nicht. Auch die Tatsache des Alleinseins hätte thematisiert werden können. Die Teilnehmer des Morgenkreises stellen keine Rückfragen.

Dass die Kinder im Morgenkreis für sie bedeutsame Ereignisse thematisieren, zeigt auch die folgende Szene:

Marie: "Ich möchte was sagen. Gestern, als der Papa mich abgeholt hat, da war da ein Auto, das Auto das hat also so ein paar Kurven gemacht und wir sind dann ganz schnell gefahren und da wollten wir überholen und da, da ist das Auto, das vor uns war, ist eben, hm, in die gleiche Richtung gefahren und dann, hm, dann sind wir da, aber da wollte das andere wahrscheinlich auch fahren und da hätten wir fast einen Unfall gemacht."

Skadi meldet sich.

LB meldet sich.

Marie: "Becki?"

LB: "Kannst du mal einen Satz sagen, den ich aufschreiben kann?"

Marie: "Sind wir gestern, wo der Papa uns zur Schule gefahren hat, fast wem reingefahren."

Marie: "Skadi!"

Skadi: "Wir sind auch schon mal mit dem Auto rausgerutscht."

Stefan meldet sich.

Marie: "Stefan!"

Stefan: "Wir sind mal, als es Winter war, da sind wir hm, da war so 'ne Pfütze und da war Schnee drauf und dann sind wir auf den Schnee drauf gefahren und sind auf dem Schnee ausgerutscht."

Peter und Natascha melden sich.

Marie (zum Morgenkreiskind gerichtet): "Darf ich noch einen drannehmen?"

Nadine schaut im Kreis umher und sieht, wer sich meldet.

Nadine: "Nein!"

Marie gibt weiter. (MK 5.10.)

Die Bedeutung dieser Szene erschließt sich erst nach und nach: Bei einer zufälligen Begegnung an einem der nächsten Tage erzählt mir die Mutter, dass sie ihrem geschiedenen Mann vorläufig untersagt habe, die Kinder von der Schule abzuholen. Es sei verantwortungslos, dass er "durch die Gegend rase" und die Kinder in Gefahr bringe.

Der Vater, den ich Wochen später treffe, erklärt, dass seine geschiedene Frau nur einen Vorwand suchte, um ihm die Kinder vorzuenthalten. Am Abend des 4.10. hat es eine schlimme Auseinandersetzung wegen der Fahrt (?) gegeben, in deren Verlauf es vor den Augen der Kinder zu Handgreiflichkeiten gekommen ist. ("Wenn die meint, die kann mir eine runterhauen, dann hat sie sich gewaltig getäuscht. Denkt die denn gar nicht an die Kinder?")

Am nächsten Tag berichtet Marie von der Fahrt im Morgenkreis.

Marie als Leiterin des Morgenkreises

Marie leitet dreimal den Morgenkreis.

Marie hat geläutet und die Morgenkreisutensilien unter ihren Stuhl gelegt. Links neben ihr sitzt Edita, rechts Ben. Sie wartet, bis es absolut still ist.

Marie: "Der Morgenkreis fängt an. Heute ist Donnerstag, der 12.10.1995. Wer will die Namen sagen?" (MK 12.10.)

Marie leitet alle drei Morgenkreise eigenständig. Sie klärt vorher, welche Kinder neben ihr sitzen sollen. Marie beteiligt sich jeweils mit einem eigenen Redebeitrag und stellt auch zwischendurch Rückfragen zu den Beiträgen der Kinder. Sie achtet sehr genau darauf, dass es während des Verlaufs nicht zu laut wird und hebt sehr schnell ihren Arm, um das Zeichen für "Leise bitte!" zu geben. Wenn es ihrer Meinung nach nötig wird, unterbricht sie den Kreis bzw. ermahnt einzelne Kinder, die dann auch auf sie hören.

Zum Ende des Morgenkreises fällt es manchen Kindern schwer, still zu sitzen.

Nach dem Vorlesen des Protokolls wird es etwas lauter, weil viele Kinder unruhig auf ihren Stühlen hin- und herrutschen. Marie nimmt das Glöckchen. Sie schaut in die Runde und wartet, bis es ganz still ist. Sie schlägt an das Glöckchen.

Marie: "Der Morgenkreis ist beendet und der Lehrerkreis fängt an." (MK 12.10.)

Selbst in der gewöhnlich etwas unruhigen Übergangsphase besteht Marie darauf, dass alle Kinder leise sind. Sie erhebt nicht nur den Anspruch, sie ist auch in der Lage, ihre Forderung einzulösen.

Das Elterngespräch

Im Elterngespräch am 12.10. beklagt die Mutter, die einen abgespannten Eindruck macht, ihre gegenwärtige familiäre Situation. Sie schimpft über den "unzuverlässigen Vater der Kinder" und lässt nebenbei einfließen, dass sie sich "jetzt mit ihm geeinigt" habe. Im übrigen habe sie sich mit ihren Töchtern auch schon sehr oft darüber unterhalten, dass sich Männer so nicht verhalten dürften. Sie versteht nicht, dass erst nach den Herbstferien ein Hortplatz für die Kinder zur Verfügung steht. Vom schulischen Erleben ihrer Tochter weiß sie nichts, glaubt aber, dass Marie sich wohl fühle. "Marie erzählt mir nichts von der Schule. Ich war damals genauso."

Das Verhältnis zwischen den beiden Töchtern sei sehr gespannt. Es vergehe zu Hause keine Minute, in der sich die beiden nicht streiten würden. Aber auch ihr gegenüber verhalte sich Marie oft "kratzbürstig und bockig". Ärger gäbe es nicht nur, wenn sie helfen solle, z. B. den Tisch abzuräumen, sondern auch nahezu jeden Abend, weil Marie nicht ins Bett wolle. Die Mutter erzählt, ohne dass die Lehrerin eine Frage gestellt hat. Als sie wissen möchte: "Wie ist denn nun die Kleine in der Schule?", berichtet die Lehrerin von Maries Schulalltag.

8.7.4.1 Diskussion

Marie lebt in einer sehr belasteten familiären Situation. Während es im häuslichen Umfeld viele Auseinandersetzungen - mit ihr und um sie herum - zu geben scheint, zeigt sie sich im Morgenkreisgeschehen als ein ausgleichendes, produktiv mitwirkendes Kind mit hoher Selbstdisziplin und großem Einfühlungsvermögen. Der überschaubar geregelte Ablauf der täglichen Runde und des ganzen Schulvormittags stehen in krassem Gegensatz zu ihrem außerschulischen Leben.

Zu Hause herrscht Chaos - es gibt keinen Mittelpunkt, keinen Ruhepol. Die familiären Anforderungen an sie bedingen eine Rollenkonfusion: Ist sie Kind, Gesprächspartnerin, Therapeutin, Eheberaterin? Sie kann den scheinbaren oder tatsächlichen Anforderungen ihrer Umwelt nichts Adäquates entgegensetzen, sie ist ihr ausgeliefert und reagiert mit Konfrontation, ist "bockig".

Mit ihrem vertrauten, geklärten und beständigen Rahmen gibt die Schule jene Sicherheit, die ihr ansonsten vorenthalten wird. Die Lehrerin wird zum Vorbild, mit dem sich Marie in hohem Maße identifizieren kann - mit der Mutter scheint es zumindest in dieser Phase nicht möglich zu sein.

Marie nimmt in der Kreissituation mit seiner überschaubaren Organisation und der klaren Rollenverteilung Verhaltens- und Sprachmuster ihrer Lehrerin auf und kann sie im geschützten Rahmen erproben und erleben. Was in ihrem familiären Leben nicht einforderbar ist, wird zum zentralen Punkt für ihre Haltung: Wo sie ein "Durcheinander" entdeckt, greift sie ein - und erfährt täglich die Möglichkeit ihres Einflusses. Sie hat "die Macht, das Ungeordnete zu ordnen".

9. Schlussbetrachtung

Spezifische Rahmenbedingungen der untersuchten Morgenkreispraxis

Untersucht wurde der Morgenkreis einer altersgemischten Klasse Fünf- und Sechsjähriger einer Eingangsstufe während der ersten acht Wochen des neuen Schuljahres. Die Hälfte der Kinder kannte den schulischen Rahmen bereits seit einem Jahr, für die andere Hälfte war er neu und unbekannt. Die Lehrerin übernahm mit Schuljahresbeginn die Leitung der Gruppe als neue Klassenlehrerin. Die ersten Wochen waren also die Zeit des Zusammenwachsens - nicht nur der beiden Jahrgangsgruppen untereinander, sondern auch der Lehrerin mit den Kindern. Durch die einjährige Erfahrung der älteren Kinder mussten die Formen des schulischen Lebens und Arbeitens nicht erst gefunden werden, sie waren - wie in allen anderen Klassen der Eingangsstufe - bereits vorhanden und erleichterten dadurch das Hineinwachsen.

Die strukturellen Bedingungen, unter denen die Beobachtungen zustande kamen, unterscheiden sich zweifelsohne deutlich von denen einer normalen Schulanfangsklasse und scheinen die Übertragbarkeit der Untersuchungsergebnisse zu relativieren. Von großer Bedeutung ist zugleich die Tatsache, dass die neue Lehrerin das klar konturierte pädagogische Konzept vorlebte und es vor allem verstand, die positiven Potentiale der Gruppe auszuschöpfen. Dies macht wiederum deutlich, dass günstige Bedingungen förderlich, nicht aber unabdingbare bzw. alles entscheidende Voraussetzungen für die beschriebenen Untersuchungsergebnisse sind.

Besondere Lernpotentiale der Morgenkreissituation

Der untersuchte Morgenkreis ist ein besonderes Unterrichtselement, das im Schulalltag sehr bedeutsam sein kann, sofern sich alle Beteiligten darauf einlassen. Durch seine spezifische Struktur ist dieser Kreis nur bedingt mit einem herkömmlichen Unterrichtsgespräch vergleichbar.

Die dem Morgenkreis der Eingangsstufe eigene Handlungspraxis eröffnet eine ganz neue Verkehrsform in der Schule. Gegen die einseitig von den Erwachsenen her dominierte Kommunikation der Schule schafft der Kreis eine neue pädagogische Szenerie und ermöglicht damit den Kindern eine eigenständige Auseinandersetzung.

In diesem spezifischen Erfahrungsszenarium kann sich sowohl eine sprachlich-inhaltliche als auch eine soziale Dynamik entfalten. Von den Mitteilungs- und

Verständigungsbedürfnissen der Kinder her gesteuert, kommunizieren sie in ihrer Eigensprache, lernen sich auszu- drücken. Sie berichten, erläutern, erklären, zeigen; stellen, spielen, führen etwas vor und können überdies unterschiedliche Rollen einnehmen: als Gesprächsleiter, Erzähler, Zuhörer, Kritiker, Helfer, Schlichter.

Mit seinen verschiedenen interaktiven und medialen Dimensionen und seiner überschaubaren Struktur besitzt die untersuchte Morgenkreissituation einen hohen Aufforderungscharakter. Sie schafft einen sozialen Aktionsrahmen für eine zwar regelgesteuerte, aber in hohem Maße selbst initiierte Kommunikation der Eingangsstufenkinder - auch bereits für die jüngsten unter ihnen. Die Eigensprache der Betroffenen tritt in den Mittelpunkt des untersuchten Geschehens und wird dessen Inhalt. Ihre Präzisierung und Differenzierung läuft nicht primär über die Lehrerin, sondern erfolgt in der Interaktion der Kinder untereinander.

Der untersuchte Morgenkreis öffnet ein großes Feld für Individualisierung, die Kinder nutzen es sehr unterschiedlich. Es gibt Kinder, für die alle Phasen der Kreissituation gleich wichtig oder unwichtig sind. Es gibt wiederum andere, für die lediglich bestimmte Aktivitätsebenen relevant zu sein scheinen und solche, die als stumme Teilnehmer eine ganz eigene Wahrnehmung der Situation haben. Das Spektrum reicht vom Morgenkreis, als „entscheidender Zeit“ während des Unterrichtsvormittags, in der man sein größtes Engagement entfaltet bis zum Morgenkreis, den man „über sich ergehen lassen muss“. Mit vier Portraitskizzen wurde am Beispiel von zwei Mädchen und zwei Jungen dargestellt, dass jedes Kind - auf dem Hintergrund seiner persönlichen Lebensgeschichte - den Morgenkreis auf seine ganz individuelle Art und Weise erlebt und nutzt, dass die verschiedenen Phasen und Handlungsebenen des Morgenkreises von je unterschiedlicher Bedeutung sein können.

Im untersuchten Morgenkreis wird die Leitung einem Kind, dem Morgenkreiskind, übertragen. Die zeitlich begrenzte Delegation von Verantwortung an die Kinder, durch die eine gleichberechtigte Teilnahme aller ermöglicht wird, zeitigt ein neues Beziehungsgefüge innerhalb der Klasse sowie zwischen den Kindern und der Lehrerin. Die Kinder können diese Phase jenseits des schulischen Aufforderungs- und Bewertungsrahmens erfahren. Die aktive Beteiligung bzw. Nichtbeteiligung wird nicht sanktioniert, auf den Inhalt wird kein Einfluss genommen. Die Kinder selbst treffen Entscheidungen, echte Entscheidungen und erfahren den Respekt aller - sowohl wenn sie sich einbringen als auch wenn sie schweigen.

Durch den Morgenkreis können die Kinder eine Brücke schaffen zwischen ihrem Zuhause und der Schule. Sie können das Gestern mit dem Heute und das Heute mit dem Morgen in Verbindung bringen ebenso wie das Ich mit dem Du und das Ich mit dem Wir.

Dieser thematischen Offenheit steht ein ritualisierter Ablauf und ein engmaschiges, überschaubares und für alle verbindliches Netz von Regeln und Normen gegenüber. Die Kinder können dies als wichtig, nützlich und hilfreich oder als einengend und disziplinierend erleben. Die Festlegungen schützen vor willkürlichen Handlungen und ermöglichen ein gleichberechtigtes, gemeinschaftsbezogenes, rücksichtsvolles Handeln - ein kultiviertes Miteinander.

Die Regeln sind kein Selbstzweck, sie treten in den Hintergrund, wenn - wie gezeigt wurde - die Dynamik der Situation dies erfordert. Denn letztlich geht es nicht um Verbote und Gebote, sondern um die Kultivierung eines humanen Miteinanders.

Wenngleich durch die vorliegende Studie keine differenzierte Analyse Sozialen Lernens erarbeitet wurde, kann festgestellt werden, dass in der beobachteten Morgenkreispraxis alle von Petillon genannten Dimensionen (vgl. Kap. 1) entfaltet werden bzw. mitschwingen.

Es konnte gezeigt werden, dass der Morgenkreis - insbesondere im Bereich primärer und sekundärer Aktivitäten - eine hohe Interaktions- und Kommunikationsdichte aufweist. Diese setzt Kontakt- und Kooperationsbereitschaft voraus und verlangt ein regelorientiertes Verhalten. Die Aktivitäten im tertiären Bereich - während des Untersuchungszeitraums von den Schulneulingen nur vereinzelt entwickelt - können dazu beitragen, Kritik, Toleranz und soziale Sensibilität zu erlernen. Durch die tägliche Übung in einem von den Kindern selbst gestalteten und intensiv genutzten Rahmen, erscheint der Morgenkreis als bildungsrelevante Institution Sozialen Lernens. Gleichwohl muss bedacht werden, dass der Beobachtungszeitraum zu kurz war, um weiterreichende Aussagen machen zu können. Für Anschlussuntersuchungen bieten sich zwei Fragen an, denen hier nicht nachgegangen werden konnte, weil sie den Rahmen dieser Arbeit gesprengt hätten:

- Das eine ist die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit einer Stabilisierung der aufgewiesenen Effekte Sozialen Lernens im Laufe der Schulzeit. Hierbei wird von der Annahme ausgegangen, dass es nur unter der Voraussetzung einer fortlaufenden, alters- und entwicklungsadäquaten Kultivierung des Gesprächs- und Sozialverhaltens als integralem Teil der gesamten Schularbeit möglich sein dürfte, die zu Beginn der Schulzeit eingeübten Haltungen und Verhaltensmuster in einer zufriedenstellenden Weise zu stabilisieren.

- Das zweite ist die Frage nach dem Ausmaß, in dem die sichtbar gewordenen Effekte den schulischen Bemühungen zu danken sind und nicht vorderhand der Entfaltung der Potentiale familiärer Sozialisation. Schulische Arbeit muss sich auch immer daran messen lassen, wie weit sie die aus der primären Sozialisation mitgebrachten Defizite kompensieren kann. Die langjährigen Erfahrungen mit dem Morgenkreis an der Schule Vollmarshausen lassen die Hoffnung gerechtfertigt erscheinen, dass hier eine Arbeitsform entwickelt wurde, die gerade auch jenen Kindern ein elaboriertes Gesprächs- und Sozialverhalten ermöglicht, die dafür von zu Hause ungünstige Voraussetzungen mitbringen.

Der Morgenkreis als Übergangssituation für den späteren Unterricht

Die Aneignungsformen im eigenständigen Sprechen, Handeln und sozialen Interagieren innerhalb der Gruppe der Kinder können - und dies ist auch intendiert - in den übrigen Unterricht hineinwirken und sich in verschiedenen Formen materialisieren, d. h. der Morgenkreis als "organischer" Teil des pädagogischen Gesamtkonzepts der Schule Vollmarshausen stellt einen Erfahrungshintergrund dar, der eine Reihe von Kompetenzen anbahnt, wie etwa das freie Sprechen, das Zuhören, die Beachtung von Regeln, die Übernahme von Verantwortung für sich und andere, die Bereitschaft zur Zusammenarbeit. Diese bedeutsamen Fähigkeiten und Fertigkeiten können in anderen unterrichtsbezogenen Situationen eingebracht und weiterentwickelt werden, zum Beispiel in der Vortragsarbeit, bei den Feiern oder auch der täglichen Wochenplanarbeit.

Jedes Lernen muss auf Progression angelegt sein, nicht nur die kognitiven, sondern auch die methodischen Kompetenzen müssen erweitert und dem steigenden Vermögen der Kinder angepasst werden. Gegenwärtig ist der Morgenkreis der Schule Vollmarshausen Teil des Unterrichts bis zum Ende der Grundschulzeit. Gespräche mit Lehrkräften des Kollegiums über die Untersuchungsergebnisse machten deutlich, dass mit dem Wechsel der Kinder aus der altersgemischten Eingangsstufe in die höhere Klasse ein Zeitpunkt erreicht ist, zu dem - auf dem Fundament der Morgenkreiserfahrung am Schulanfang aufbauend - weitergehende, anspruchsvollere, d. h. den erweiterten sozialen und kommunikativen Kompetenzen der Kinder angemessene Aktivitäten entwickelt werden könnten. Dabei geraten spezifische Formen der gemeinsamen Vorbereitung und Reflexion der Arbeit (morgendliche Arbeitsbesprechung) als Alternative ebenso in den Vordergrund wie

weitergehende Institutionen für die Bearbeitung von Konflikten (Mediationsgruppen) oder das praktische Lernen von Demokratie (Klassenrat, Schülerparlament etc.).

Die Morgenkreispraxis in der Spannung zwischen erwünschten und unerwünschten Verhaltenstendenzen

Was für den Offenen Unterricht im Allgemeinen gilt, betrifft den Morgenkreis im Besonderen: Er bietet Darstellungsraum für Stärken und Schwierigkeiten der Kinder. Die Stärken sollen entfaltet, die Schwierigkeiten abgebaut und überwunden werden. In dieser Spannung muss sich das Handeln der Lehrerin bewähren, d. h. sie muss den positiven Verhaltenstendenzen Geltung verschaffen und den zwischenzeitlich auftretenden negativen Einhalt gebieten. Die Untersuchung zeigt, dass die beobachtete Lehrerin geschickt Regie führt und mit seismografischer Sensibilität indirekt steuernd den Morgenkreis immer wieder überprüft und auch direkt interveniert, wenn es die Situation verlangt.

Wenngleich das Konzept des Morgenkreises eine tragfähige pädagogische Idee ist, kann es den *idealen* Morgenkreis in der Realität nicht geben. Die Spannungen können vielfältiger Art sein und sind im empirischen Teil der Arbeit differenziert aufgezeichnet worden. Hier soll lediglich in verkürzter Form und ohne Vollständigkeitsanspruch an einzelne Spannungen erinnert werden, die den Morgenkreis zur täglichen Bewährungsprobe für das soziale Miteinander von Kindern und Lehrerin machen:

- Regeln können das Miteinander ordnen, sie können jedoch auch zu einem Korsett erstarren und damit ihren Sinn verlieren.
- Das aktive Einbringen kann der Mitteilungsfreude entspringen, kann ein bewusstes Sich-in-Beziehung-setzen bedeuten, es kann aber auch zur Selbstdarstellung werden, zur Prahlerei.
- Die Freiheit der inhaltlichen Gestaltung kann Spiegel einer *Lebenswirklichkeit* sein, aber auch von *Wunschfantasien* sein, mit denen sich Kinder über eine ungeliebte Realität hinwegträumen und sich der Auseinandersetzung mit ihr entziehen.
- Die Freiheit der inhaltlichen Gestaltung kann zu einem breiten Spektrum von Themen führen, die sich im Laufe der Zeit sukzessiv differenzieren, die Art der Beiträge kann aber auch auf einem einmal erreichten Niveau stehen bleiben.
- Die aktive Beteiligung einzelner Kinder kann zum Anregungspotential für andere werden, sie kann jedoch auch Differenz schaffen und die Aktiven noch aktiver und die Stillen noch stiller werden lassen.

- Die Möglichkeit der Reaktion auf Vorgetragenes kann echtes Interesse fördern und Empathie wachsen lassen, sie kann aber auch zur formelhaften Prozedur verkommen.
- Die auf das Miteinander gerichtete Aufmerksamkeit kann die Sensibilität für metakommunikative Aspekte fördern, sie kann auf der anderen Seite aber auch das Miteinander durch permanente Einwürfe ersticken und damit ad absurdum führen.

Der Morgenkreis als Herausforderung für die Lehrerin

Das Konzept des Morgenkreises der Schule Vollmarshausen stellt hohe Anforderungen. Die Untersuchung zeigt, dass die beobachtete Lehrerin es auszufüllen und zu nutzen weiß.

Der Pädagogin kommt eine zentrale Funktion zu. Sie initiiert den Kreis, begibt sich phasenweise in die Rolle der Teilnehmerin, begleitet das Kreisgeschehen als Beobachterin und sichert den Ablauf, indem sie innerhalb des bestehenden Rahmens der Morgenkreisregeln agiert oder interveniert, wenn die Kinder überfordert sind und der Kreis außer Kontrolle zu geraten scheint.

Die Lehrerin in der untersuchten Praxis gibt den Kindern mit verbindlichen Absprachen und Regelungen eine überschaubare Grundlage für gemeinsames Handeln und schafft zugleich einen Raum für Such- und Orientierungsbewegungen. Die Leitlinien gemeinsamen Handelns orientieren sich nach den Grundsätzen gegenseitiger Rücksichtnahme und Gleichberechtigung und beinhalten somit die humanen und demokratischen Werte, die in unserem Bildungssystem glaubhaft vermittelt werden sollen.

Indem die Lehrerin in der beobachteten Morgenkreispraxis diese von Anfang an vorlebt und darüber hinaus ihre rollenspezifische Leitungsfunktion an die eines Kindes abgibt und sich als Teilnehmerin versteht, zeigt sie, dass sie die Kinder als Verantwortliche wichtig und ernst nimmt, d. h. sie bringt den Kindern Vertrauen entgegen und schafft damit Voraussetzungen für eine symmetrische Beziehungsstruktur.

*Durch den Morgenkreis
wird der Lebenswelt der Schulanfänger ein breites Tor geöffnet
- allerdings erreichen es die Kinder nur über eine Treppe.*

*Die Lehrerin
schließt das Tor morgens auf,
jedoch müssen die Kinder es selbst öffnen.*

*Die Lehrerin
entscheidet über die Planung,
über die konkrete Ausgestaltung
und über die Pflege und Wartung dieses Eingangs.*

*Die Lehrerin
muss ihn verändern,
wenn die Stufen ausgetreten sind,
wenn das Gelände wackelig geworden ist
oder
die Kinder einen anderen Eingang entdeckt haben.*

Mit Blick auf die Ergebnisse der Untersuchung fällt es schwer zu entscheiden, wessen Leistung höher zu bewerten ist: die der Mädchen und Jungen, die diesen Eingang nutzten oder die der Lehrerin, die ihn tagtäglich öffnete und die Kinder damit zum Eintreten ermunterte.

10. Literatur

Albers 1991: Albers, Wolfgang/Bosch, Doris/Schier, Norbert: Schule formen durch Rituale. Wege zur Entwicklung von Orientierung und Geborgenheit. Konzepte und Arbeitshilfen. Essen 1991

Altendorf 1988: Altendorf, Hermann: Berthold Otto. Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik. Lüneburg 1988

Altrichter/Posch 1994: Altrichter, Herbert/Posch, Peter: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn 1994 (2. Aufl.)

Apel 2000: Apel, Andrea: Die Schuleingangsstufe als sozialpädagogisches Handlungsfeld. Erarbeitung eines Handlungsfeldes für DiplomsozialpädagogInnen in der veränderten Schuleingangsstufe auf der Grundlage von Untersuchungen an Modell- und Versuchsschulen. Magdeburg 2000 (unveröffentlichte Diplomarbeit zur Erlangung des Grades einer Diplomsozialpädagogin am Fachbereich Sozial- und Gesundheitswesen der Fachhochschule Magdeburg)

Badegruber 1992: Badegruber, Bernd: Offenes Lernen. 28 Schritte vom gelenkten zum offenen Lernen. Linz 1992

Baumert/Lehmann 1997: Baumert, Jürgen/Lehmann, Rainer: TIMSS - mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen 1997

Beck/Scholz 1995: Beck, Gertrud/Scholz, Gerold: Beobachten im Schulalltag. Ein Studien- und Praxisbuch. Frankfurt a. M. 1995

Becker 2000: Becker, Clarissa: Ausgewählte Szenen aus der ersten Phase der Schuleingangsstufe der Grundschule Vollmarshausen - eine Dokumentation und Interpretation. Kassel 2000 (unveröffentlichte wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen an der Gesamthochschule-Universität Kassel)

Becker 1984: Becker, Gertraud: Über Formen des Zusammenlebens einer Klasse (1. und 2. Schuljahr). In: Stach 1984, S. 59-73

Benner 1989: Benner, Dietrich: Auf dem Weg zur Öffnung von Unterricht und Schule. Theoretische Grundlagen zur Weiterentwicklung der Schulpädagogik. In: Die Grundschulzeitschrift 50/1989, S. 46-55

Bergau 1988: Bergau, Wilfried: Die neuen Schüler. Beobachtungen und Reflexionen. In: Junge Kirche Nr. 2/1988, S. 65-74

Binneberg 1985: Binneberg, Karl: Grundlagen der pädagogischen Kasuistik. Überlegungen zur Logik der klassischen Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 6/1985, S. 773-788

Büchsel 1996: Büchsel, Berta: Erinnerungen einer 74jährigen an die Lehrtätigkeit an der Jenaer Universitätsschule (April 1941 - September 1945) in: Retter 1996, S. 242-247

Burk 1998: Burk, Karlheinz/Mangelsdorf, Marei/Schoeler, Udo u. a.: Die neue Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungsheterogenen Gruppen. Weinheim und Basel 1998

Der Hessische Kultusminister 1975: Der Hessische Kultusminister: Die hessischen Schulversuche. „Eingangsstufe - differenzierte Grundschule“. Wiesbaden 1975

Der Hessische Kultusminister 1998: Der Hessische Kultusminister: Der Schulversuch „Neukonzeption der Schuleingangsstufe“. In: Amtsblatt des Hessischen Kultusministers 11/98, S. 355-366

Dietrich 1995: Dietrich, Ingrid (Hrsg.): Handbuch der Freinet-Pädagogik, Weinheim und Basel 1995

Doekemeijer 1984: Doekemeijer, C.A.M.: Een Freinetschool - van en door werkers naar Célestin Freinet. Tilburg 1984 (zit. nach einer Übersetzung von Constantinus van der Kruijg, Kassel 1997)

Ellring 1991: Ellring, Heiner: Audiovisuell unterstützte Beobachtung. In: Flick 1991, S. 203-208

Failing/Schorer 1989: Failing, Wolf-Eckart/ Schorer, Hans (Hrsg.): Neue Schulen braucht das Land. Anfangsgeschichte und Konzept der Freien Comenius Schule Darmstadt. Darmstadt 1989

Faulbaum 1923: Faulbaum, Paul: Das erste Schuljahr im Zeichen des Gesamtunterrichtes. Theorie und Praxis des ersten Grundschuljahres in Stadt und Land. Osterwieck/ Harz und Leipzig 1923

Feldmann 1982: Feldmann, Kurt Jürgen: Die Eingangsstufe in Hessen. Ein Schulversuch zur differenzierten Grundschule. Entwicklungen - Ausprägungen - Perspektiven. Gießen 1982 (Dissertation)

Faust-Siehl 1996: Faust-Siehl, Gabriele/Garlichs, Ariane/Ramseger, Jörg/Schwarz, Hermann/Warm,Ute: Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Ein Projekt des Grundschulverbandes unter Mitarbeit von Klaus Klemm. Hrsg. vom Arbeitskreis Grundschule. Frankfurt a. M. 1996

Fischer 1955: Fischer, Heinz: Das freie Unterrichtsgespräch. Braunschweig 1955

Flick 1991: Flick, Uwe: Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München 1991

Fölling-Albers 1989: Fölling-Albers, Maria (Hrsg.): Veränderte Kindheit - Veränderte Grundschule. In: Schmitt, Rudolf/Valtin, Renate (Hrsg.): Beiträge zur Reform der Grundschule. Band 75. Frankfurt a. M. 1989

Freinet 1979: Freinet, Célestin: Die moderne französische Schule. Paderborn 1979 (2., verbesserte Aufl.)

Friebertshäuser/Prengel 1997: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1997

Garlichs/Groddeck 1978: Garlichs, Ariane/Groddeck, Norbert (Hrsg.): Erfahrungsoffener Unterricht. Beispiele zur Überwindung der lebensfremden Lernschule. Freiburg i. B. 1978

Garlichs 1990: Garlichs, Ariane: Alltag im offenen Unterricht. Das Beispiel Lohfelden-Vollmarshausen. In: Schmitt, Rudolf/Valtin, Renate (Hrsg.): Beiträge zur Reform der Grundschule. Band 78. Frankfurt a. M. 1990

Garlichs 1992: Garlichs, Ariane: Mit Offenheit umgehen. Offene Lernsituationen in der Grundschule Lohfelden-Vollmarshausen, in: Die Deutsche Schule, 2. Beiheft. München 1992, S. 119-129

Garlichs 1994: Garlichs, Ariane: Aufwachsen in schwieriger Zeit. Konsequenzen für eine Neuorientierung der Grundschule. In: Die Grundschulzeitschrift 71/1994, S. 16-21

Gebauer 1991: Gebauer, Karl, u.a.: Was ist bloß mit den Kindern los? In: Die Grundschulzeitschrift 49/1991, S. 47-50

Glänzel 1995: Glänzel, Hartmut: Das Wort geben. In: Dietrich, Ingrid (Hrsg.): Handbuch der Freinet-Pädagogik, Weinheim und Basel 1995, S. 31-45

Glöckel 1991: Glöckel, Hans: Aktionsformen des Unterrichts. In: Ipfling, Heinz-Jürgen (Hrsg.): Unterrichtsmethoden der Reformpädagogik. Bad Heilbronn 1991

Götz 1987: Götz, Margarete: Von geschlossenen zu offenen Lernsituationen im Sachunterricht der Grundschule. In: Pädagogische Welt 12/1987, S. 537-543

Gogolin 1991: Gogolin, Ingrid: Kritische Fragen zur „Öffnung von Schule“. In: Pädagogik 4/1991, S. 6-8

Günther 1987: Günther, Henning: Leben lernen in der Schmusecke. In: Rheinischer Merkur/Christ und Welt Nr. 37. 11.9.1987, S. 15. Zit. nach: Hövel 1991

Günther 1996: Günther, Henning: Kritik des offenen Unterrichts. Bielefeld 1996

Gribble 1991: Gribble, David: Auf der Seite der Kinder. Welche Reform braucht die Schule? Mit einer Einleitung von Hartmut von Hentig. Weinheim und Basel 1991

Haarmann 1992: Haarmann, Dieter (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Band 1. Allgemeine Didaktik: Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung. Weinheim und Basel 1992

Hagstedt 1987a: Hagstedt, Herbert: Wo die Schüler das Wort haben. In: Erziehung und Wissenschaft 6/1987, S. 6-9

Hagstedt 1987b: Hagstedt, Herbert: Schüler können machen, was ihre Lehrer wollen. Wochenplanerei: Zur späten Karriere eines betagten didaktischen Themas. In: Päd. extra 10/1987, S. 4 ff.

Hagstedt 1997: Hagstedt, Herbert (Hrsg.): Freinet-Pädagogik heute. Beiträge zum internationalen Célestin-Freinet-Symposium in Kassel. Weinheim 1997

Heimerl 1993: Heimerl, H.: Gesprächsregeln - wichtiger denn je! In: Grundschulmagazin 10/93, S. 14-16

Heinzel 1996: Heinzel, Friederike: Der Kreis: Die demokratische Sozialform der Grundschule. In: Hempel 1996, S. 195-206

Heinzel 1999a: Heinzel, Friederike: Lernen durch Gespräche führen. In: Hempel 1999, S.176-189

Heinzel 1999b: Heinzel, Friederike: Entgrenzung von Schule und außerschulischem Alltag. Am Beispiel von Kreisgesprächen in der Grundschule. Vortrag für die gemeinsame Jahrestagung „Soziologie der Kindheit“ und „Bildung und Erziehung“ der DGS am 4.6.1999 in Berlin (Manuskript)

Heinzel 2000: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und München 2000, S. 117-130

Hekele 1987: Hekele, Beate: Von der aufregenden Veränderung des Morgenkreises. In: Die Grundschulzeitschrift 1/1987, S.42-43

Hellmich/Teigeler 1992: Hellmich, Achim/Teigeler, Peter (Hrsg.): Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik. Konzeption und aktuelle Praxis. Weinheim und Basel 1992

Hempel 1996: Hempel, Marlies (Hrsg.): Grundschulreform und Koedukation. Beiträge zum Zusammenhang von Grundschulforschung, Frauenforschung und Geschlechtersozialisation. Weinheim und Basel 1996

Hempel 1999: Hempel, Marlies (Hrsg.): Lernwege der Kinder. Subjektorientiertes Lernen und Lehren in der Grundschule. Hohengehren 1999

Henningsen 1979: Henningsen, Jürgen: Berthold Otto (1859-1933). In: Scheuerl 1979, S. 127-139

Hentig 1982: Hentig, Hartmut von: Erkennen durch Handeln. Stuttgart 1982

Herbert 1987: Herbert, Michael: Morgenkreis, Tagesplan, Wochenplan, Vorhaben, Projekt. In: Die Grundschulzeitschrift 1/1987, S. 12-13

Hessisches Kultusministerium 1995: Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Rahmenplan Grundschule, Wiesbaden 1995

Hieronymus 1996: Hieronymus, Ulrike: Der Morgenkreis als Unterrichtsbeginn. München 1996

HIBS 1994: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Bildungsentwicklung (HIBS) (Hrsg.): Eingangsstufe in Hessen - pädagogische und strukturelle Impulse, Wiesbaden 1994

Hövel 1991: Hövel, Walter: Freie Arbeit. Wochenplan. Konzepte und Kontroversen. Mülheim a. d. Ruhr 1991

Horn 1992: Horn, Hans Arno: Brücken am Schulanfang. Kindergarten - Eingangsstufe - Schulkindergarten/Vorklasse. In: Haarmann 1992, S. 76-87

Jörg 1979: Jörg, Hans: Célestin Freinet, die Bewegung „Moderne Schule“ und das französische Schulwesen heute. In: Freinet 1979, S. 143-288

Kahle 1890: Kahle, H.F.: Grundzüge der evangelischen Volkserziehung. Für Seminaristen und Lehrer, wie auch zum Gebrauch in Lehrerinnen-Bildungsanstalten, 2 Bände, 8. Auflage Breslau 1890. Zit. nach Rutschky 1977, S. 243-247

Klaßen 1987: Klaßen, T.F. (Hrsg.): Fest und Feier in der Schule. Leseheft zur Jena-Plan-Pädagogik. Heft 2. Heinsberg 1987

Kleining 1991: Kleining, Günther: Methodologie und Geschichte qualitativer Sozialforschung. In: Flick 1991, S. 11-23

Klitscher 1989: Klitscher, Hermann: Ein Lehrerleben. Ein Versuch, im 20. Jahrhundert pädagogisch zu wirken. Kassel 1989

Knobel 1985: Knobel, Annegret: Inhaltliche Bestimmung und Organisation des Mathematikunterrichts an Grundschulen im Rahmen der Freinet-Pädagogik, Gesamthochschule Kassel 1985 (unveröffentlichte wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen an der Gesamthochschule Kassel)

Knörzer/Grass 2000: Knörzer, Wolfgang/Grass, Karl: Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten. Studien- und Arbeitsbuch für den Anfangsunterricht. Weinheim und Basel 2000 (5., völlig überarbeitete und neu ausgestattete Aufl.)

König 1987: König, Martina: Das pädagogische Konzept C. Freinets und die Frage seiner Anwendbarkeit in der Grundschule, Universität Paderborn 1987 (unveröffentlichte wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen an der Universität Paderborn)

Korte 1986: Korte, Annegret: Jeden Morgen... Anfangs- und Schlußphasen im Erstunterricht. In: Grundschule 1/1986, S. 27-29

Kroj 1972: Kroj, Theo (Hrsg.): Die Eingangsstufe. Voraussetzungen, Modelle, Probleme. Dargestellt am Beispiel der Schulversuche in Hessen. Stuttgart 1972

Kromrey 1986: Kromrey, Helmut: Empirische Sozialforschung. Opladen 1986

Kron 1991: Kron, Dr. Friedrich, W.: Autorität und Erziehung. Neue Begründungszusammenhänge von Autorität. In: Schule und Kirche 29/Nr.1/1992, S. 1-5

Küppers-Polz/Mache 1998: Küppers-Polz, Claudia/Mache, Gabriele: Der Morgenkreis unter besonderer Betrachtung des Begegnungsaspektes. In: Fachzeitschrift für den Unterricht an Schulen für Geistigbehinderte - Praxis-Info G 2/98, S. 23-33

Lamnek 1995a: Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. Weinheim 1995 (3. korrigierte Aufl.)

Lamnek 1995b: Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. Weinheim 1995 (3. korrigierte Aufl.)

Laun 1983: Laun, Roland: Freinet: 50 Jahre danach. Dokumente und Berichte aus drei französischen Grundschulklassen. Beispiele einer produktiven Pädagogik. Heidelberg 1983 (2., aktualisierte und verbesserte Aufl.)

Lerch 1995: Lerch, Silke: Konzeption und Praxis der Eingangsstufenpädagogik. Gesamthochschule-Universität Kassel 1995 (unveröffentlichte wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen an der Gesamthochschule-Universität Kassel)

Mangold 1991: Mangold, Roman: Der Morgenkreis an der Marchtaler-Plan-Schule. In: Akademie für LFB Dillingen (Hrsg.): Materialgeleitetes Lernen. München 1991, S. 132-136

Messner 1991: Messner, Rudolf: Die Rhythmisierung des Schulalltags. Erfahrungen und pädagogische Überlegungen zu einem dringlich gewordenen Problem. In: Kubian Christian/Lambrich, Hans-Jürgen (Hrsg.): Die Ganztagschule. Bestandsaufnahme - Gündlegung - Perspektiven. In: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Bildungsentwicklung (HIBS): Materialien zur Schulentwicklung, Heft 15 Wiesbaden 1991, S. 54-66

Müller 1998: Müller, Stefan: Offener Unterricht. Vergleich offener Unterrichtsformen an Grund- und Sekundarschule in der Praxis am Beispiel der Grundschule Vollmarshausen und der „Offenen Schule“ Kassel-Waldau. Marburg 1998 (unveröffentlichte pädagogische Hausarbeit im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg)

Oßwald 1993: Oßwald, Claudia: Die Interessen von Kindern und Möglichkeiten der Interessenförderung durch die Schule am Beispiel des vierten Jahrgangs einer

reformpädagogisch ausgerichteten Grundschule. Regensburg 1993 (unveröffentlichte wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen an der Universität Regensburg)

Oßwald 1995: Oßwald, Claudia: Interessen fördern durch offene Lernsituationen, in: Grundschule 6/1995, S. 22-23

Opitz o. J.: Opitz, Ilse: Schulneulinge in der Kreis-Situation des Jena-Plans. Ein Beitrag zur pädagogischen Tatsachenforschung. O.O. o. J. (Jena 1933) (Dissertation)

Ott 1998: Ott, Regina: Morgenkreis und Morgengespräch - Beobachtungen in zwei Grundschulen. Gesamthochschule-Universität Kassel 1998 (unveröffentlichte wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen an der Gesamthochschule-Universität Kassel)

Otto o. J.: Otto, Berthold: Gesamtunterricht. Der Begriff des natürlichen Unterrichts. In: Wetterling, Horst (Hrsg.): Pädagogische Quellentexte. Band 2. Oldenburg o. J.

Petersen 1931: Petersen, Peter: Der Ursprung der Pädagogik. 2. Teil der „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“. Berlin 1931

Petersen 1937: Petersen, Peter: Führungslehre des Unterrichts. Berlin 1937

Petersen/Petersen 1965: Petersen, Peter/Petersen, Else: Die pädagogische Tatsachenforschung. Paderborn 1965

Petillon 1993: Petillon, Hanns: Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes. Weinheim 1993

Potthoff 1995: Potthoff, Ulrike/Steck-Lüschow, Angelika/Zitzke, Elke: Gespräche mit Kindern. Frankfurt a. M. 1995

Prengel 1996: Prengel, Annedore/van der Voort, Dörthe: Vom Anfang bis zum Abschluss: Vielfalt durch „Gute Ordnung“- Zur Arbeit mit Kindern in einer Schule der Demokratie. Zit. nach: Heinzel 1996

Prengel 1997: Prengel, Annedore: Perspektivität anerkennen - Zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser/Prengel 1997, S. 599-627

Prengel 1999: Prengel, Annedore: Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht. Opladen 1999

Purmann 1985a: Purmann, Ernst: Projektarbeit als Alltag in Jenaplan-Schulen. Beobachtungen in den Niederlanden. In: Grundschule 5/1985, S. 47-49

Purmann 1987: Purmann, Ernst: Freinet u.a.: Kostproben aus Konzepten praktischen Lernens in der Grundschule. In: Hofgeismarer Protokolle 230, August 1987, S. 31-63

Purmann 1989: Purmann, Ernst: Vom Leistungskult zur Leistungskultur: Ein Blick in die Schule Vollmarshausen. In: Arbeitskreis Grundschule (Hrsg.): Mehr gestalten als verwalten. Teil 6. Beiträge zur Reform der Grundschule. Frankfurt a. M. 1989, S.151-156

Purmann 1990: Purmann, Ernst: Kinder als Experten. In: Die Grundschulzeitschrift 38/1990, S. 7 f.

Purmann 1991: Purmann, Ernst: Die Lesezeit- Zeit zum Lesen und noch mehr. In: Milhoffer, Petra (Hrsg.): Grundschule und Bibliothek - eine vernachlässigte Beziehung? Frankfurt a. M. 1991, S. 59-68

Purmann 1993a: Purmann, Ernst: Was Kinder im Morgenkreis erzählen. Auswertung der Morgenkreis-Protokolle der Eingangsstufen- und Grundschulklassen der Grundschule Vollmarshausen aus den Jahren 1989 bis 1993. Vortrag an der GhK, FB 01 am 19.4.1993 (unveröffentlichtes Manuskript)

Purmann 1993b: Purmann, Ernst: Im eigenen Rhythmus lernen. In: Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Hessen macht Schule. Grundschulen mit besonderem Profil. Wiesbaden o. J. (1993), S. 34-39

Purmann 1994a: Purmann, Ernst: Rhythmisierung und offene Zeitplanung. In: HIBS 1994, S. 7-11

Purmann 1994b: Purmann, Ernst: Die Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Gesamtschule. In: Die Grundschulzeitschrift 79/1994, S. 52-53

Purmann 1996a: Purmann, Ernst: Von kleinen und großen Bibern - Jahrgangsübergreifendes Arbeiten in der Eingangsstufe. In: Burk, Karlheinz (Hrsg.): Jahrgangsübergreifendes Lernen in der Grundschule. In: Arbeitskreis Grundschule (Hrsg.): Beiträge zur Reform der Grundschule. Band 57. Frankfurt a. M. 1996, S.102-118

Purmann 1996b: Purmann, Ernst/Peter, Dietmar: Den Kindern helfen, Architekt ihrer eigenen Zukunft zu werden. 25 Jahre Eingangsstufe an der Schule Vollmarshausen. Lohfelden-Vollmarshausen 1996

Purmann 1997: Purmann, Ernst: Der Morgenkreis als Unterrichtstechnik. In: Hagstedt 1997, S. 79-96

Purmann 1998: Purmann, Ernst: Die Schule für Experten öffnen. In: Die Grundschulzeitschrift 116/1998, S. 59

Ramseger 1990: Ramseger, Jörg: Widersprüche bearbeiten. Zur kontinuierlichen Reform der bundesdeutschen Grundschule. In: Dialoge 1/1990, S. 20-22

Retter 1996: Retter, Hein (Hrsg.): Peter Petersen und der Jenaplan: Von der Weimarer Republik bis zur Nachkriegszeit. Weinheim 1996

Ritz-Fröhlich 1992: Ritz-Fröhlich, Gertrud: Kinderfragen im Unterricht. Bad Heilbronn 1992

Röbe 1990: Röbe, Edeltraud: Rituale. Schule, wie sie wirklich ist. In: Die Grundschulzeitschrift 33/1990, S. 2-11

Rödler 1987: Rödler, Klaus: Vergessene Alternativ-Schulen. Geschichte und Praxis der Hamburger Gemeinschaftsschulen 1919-1933. Weinheim und München 1987

Röhner 1998: Röhner, Charlotte: Der Morgenkreis und sein Protokoll. Ort sozialer Kommunikation und Spiegel kindlicher Lebenswelt. In: Röhner, Charlotte u.a. (Hrsg.): Was versuchen Versuchsschulen? Einblicke in die Reformschule Kassel. Baltmannsweiler 1998, S. 42-51

Röhrs 1980 : Röhrs, Hermann: Die Reformpädagogik. Hannover 1980

Rother 1955 : Rother, Ilse: Schulanfang. Ein Beitrag zur Arbeit in den ersten beiden Schuljahren. Frankfurt a. M./Berlin/Bonn 1955

Rühl 1975: Rühl, Karl: Mit 5 in die Schule? Ein Erfahrungsbericht. Stuttgart 1975

Rutschky 1977: Rutschky, Katharina (Hrsg.): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt a. M./Berlin/Wien 1977

Scheuerl 1979: Scheuerl, Hans (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Band 2 . Von Karl Marx bis Jean Piaget. München 1979

Schmid 1876: Schmid, K. A. (Hrsg.): Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. 10 Bände, Gotha 1876-87 (2., verbesserte Aufl.), S. 601 f. In: Rutschky 1977, S. 123-125

Schwab 1972: Schwab, Rudolf: Organisation und Planung der Eingangsstufe in Gießen. In: Kroj, Theo (Hrsg.): Die Eingangsstufe. Voraussetzungen, Modelle, Probleme. Dargestellt am Beispiel der Schulversuche in Hessen. Stuttgart 1972

Schwarz 1989: Schwarz, Hermann: Bericht über eine Hospitation an der Schule Vollmarshausen. Brief an den Schulleiter der Grundschule Vollmarshausen im März 1989. Zit. nach Garlichs 1990, S. 19-21

Schwarz 1990: Schwarz, Hermann: Probleme „offenen Unterrichts“. Referat vom 26.9.1990, gehalten anlässlich des ersten deutsch-deutschen Kolloquiums „Grundschule /Unterstufe in Ost und West“ in der Akademie der pädagogischen Wissenschaften der DDR in Berlin

Schwarz 1994: Schwarz, Hermann: Lebens- und Lernort Grundschule. In: Bartnitzky, H./ Christiani, R. (Hrsg.): Lehrerbücherei: Grundschule. Frankfurt a. M. 1994

Stach 1984: Stach, R./Mayer, W.G./Meyer, P.: Zusammen lernen - Zusammen leben. Eine praxisbezogene Einführung in die Pädagogik Peter Petersens. Heinsberg 1984

Stöcker 1973: Stöcker, Karl: Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung. München 1973 (15.Aufl.)

Teigeler 1992: Teigeler, Peter: Freinet-Pädagogik, psychologische Lernmotivations Theorie und Viktor E. Frankels „Wille zum Sein“. In: Hellmich/Teigeler 1992

Thies/Röhner: Thies, Wiltrud/Röhner, Charlotte: Erziehungsziel Geschlechterdemokratie. Interaktionsstudie über Reformansätze im Unterricht. In: Stange, Eva-Maria: Veröffentlichungen der Max-Träger-Stiftung. Band 31. Weinheim und München 2000

Voigt 1997: Voigt, Jörg: Unterrichtsbeobachtung. In: Friebertshäuser/Prenzel 1997, S. 785-794

Wallrabenstein 1991: Wallrabenstein, Wulf: Offene Schule - Offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Reinbek 1991

Wenzel 1983: Wenzel, Achill: Freiarbeit in der Grundschule. Bad Heilbrunn 1983

Weigert 1991: Weigert, Edgar: Schülerbeobachtung. In: Haarmann 1991, S.213-222

Wittenbruch 1984: Wittenbruch, Wilhelm: Das pädagogische Profil der Grundschule. Überarbeitete Richtlinien in Nordrhein-Westfalen. Impulse für die Weiterentwicklung der Grundschule. Heinsberg 1984

Witzens 1999: Witzens, Susanne: Die neue Schuleingangsstufe. Dargestellt am Beispiel der Schule Vollmarshausen. Kassel 1999 (unveröffentlichte wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen an der Gesamthochschule-Universität Kassel)

Zehrfeld 1979: Zehrfeld, Klaus: Freinet in der Praxis. Basel 1979 (2. Aufl.)

10.1 Quellentexte

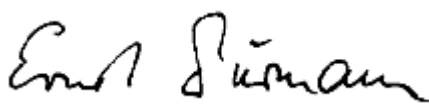
Purmann 1985b: Purmann, Ernst: Bericht an das Staatliche Schulamt Kassel über die Studienfahrt des Kollegiums der Grundschule Vollmarshausen zu zwei niederländischen Reformschulen in der Zeit vom 5. - 7. Juni 1985. Lohfelden-Vollmarshausen 1985

Purmann 1985c: Purmann, Ernst: Bericht an das Staatliche Schulamt Kassel über die erste Projektwoche (Thema „Märchen“) an der Grundschule Vollmarshausen in der Zeit vom 18. - 22. Juni 1985. Lohfelden-Vollmarshausen 1985

Purmann 1992a: Purmann, Ernst: Bericht an das Staatliche Schulamt Kassel über Vorbereitung, Durchführung und Auswertung einer ganztägigen Hospitation in der Jenaplanschule - Jena am 18. September 1992. Lohfelden-Vollmarshausen 1992

Purmann 1992b: Purmann, Ernst: Antrag an das Hessische Kultusministerium auf Einrichtung einer Grundschule mit festen Öffnungszeiten. Lohfelden-Vollmarshausen 1992

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Dissertation selbstständig und ohne unerlaubte Hilfe angefertigt und andere als in der Dissertation angegebenen Hilfsmittel nicht benutzt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten oder unveröffentlichten Schriften entnommen sind, habe ich als solche kenntlich gemacht. Kein Teil dieser Arbeit ist in einem anderen Promotions- oder Habilitationsverfahren verwandt worden.


(Ernst Purmann)