



Grundschule **aktuell**

Zeitschrift des Grundschulverbandes · Heft 162



Ganztagsschule – Den ganzen Tag Schule?

Zum Thema

- Qualitätsentwicklung von Ganzttag
- Mehr Zeit für Kinder

Forschung

- Sind Hausaufgaben nützlich und notwendig?

Rundschau

- Staatliche Bekenntnisschulen inklusiv?
- Ganzttagsschulverband e. V.

Tagebuch

- S. 2 Ich bin im Grundschulverband, weil...
(A. Keyser)

Thema: Ganztagsanspruch

- S. 3 Der Ganzttag im Grundschulalter vom
Standpunkt der Kinder als Akteure (T. Betz)
- S. 6 Qualitätsentwicklung von Ganzttag
(I. Nentwig-Gesemann)
- S. 8 Mehr Zeit für Kinder (M. Lassek)

Praxis: Ganztagsanspruch

- S. 12 Ganztägig Lernen und Leben an der IOGS
(A. Betz, D. Maas-Hitzke, A. Marques dos Santos)
- S. 15 Ab nach draußen (C. Baumgartner u.a.)
- S. 20 Kinderbücher zum Thema Schule anders(wo)
(M. Gutzmann)
- S. 22 Daheim in der Schule? (S. Meyer, Ch. Knott)
- S. 25 Eltern und Ganzttagsschule (J. Janicki, M. Lassek)
- S. 27 Gebundene Ganzttagsschule
(S. Matthies, M. Lassek)
- S. 29 Mittagessen im Ganzttag (E. Osterhues-Bruns)

Aus der Forschung

- S. 31 Sind Hausaufgaben nützlich und notwendig?
(B. Kohler)

Rundschau

- S. 35 Projekt Eine Welt in der Schule: Die Welt der
Orange: alte Kiste – neuer Inhalt (R. Renz)
- S. 37 Aus dem Vorstand (E. Bohn, M. Gutzmann)
- S. 38 Ganzttagsschulverband e.V.
(Dr. Anna-Maria Seemann)
- S. 39 Unsinnige Inhalte in der Sprachförderung
vermeiden (B. Kilian)
- S. 40 Religions- und Ethikunterricht: Staatliche
Bekenntnisschulen – inklusiv? (A. Backhaus)

Landesgruppen aktuell – unter anderem:

- S. 43 Bremen: Modellprojekt „Draußenschule für alle“
- S. 48 Saarland: „Was Grundschullehrkräfte können,
können nur Grundschullehrkräfte“

Der Ganzttag im Grundschulalter vom Standpunkt der Kinder als Akteure

Bei der Entwicklung des Ganztages stehen derzeit Kinder als Entwicklungswesen und als Lernende im Vordergrund. Kinder sind aber auch Akteure, Grundrechtsträger*innen und Interessensvertreter*innen. Im Beitrag von Prof.Dr. Tanja Betz werden weiterführende Perspektiven des „guten Ganztags“ aus dem Blickwinkel von Kindheitsforschung und -theorie anhand der Themenfelder „Lernen“, „Arbeit“, „Partizipation“ und „Akteurschaft“ von Kindern diskutiert.

► Seite 3–5

Ganztägig Lernen und Leben an der Inklusiven Offenen Ganztagsgrundschule Kretzerstraße

Das Schulleben der IOGS basiert auf einer verzahnten Kooperation aller am Ganzttag Beteiligten. In einem Austausch „auf Augenhöhe“ bringt in diesem Beitrag jede Profession anhand von Leitfragen ihre Sichtweise ein. Dabei werden Vorteile dieser engen Zusammenarbeit vorgestellt, der Alltag unter dem Merkmal von Teamstrukturen beschrieben sowie Herausforderungen, die sich daraus ergeben, aufgezeigt.

► Seite 12–14

Impressum

GRUNDSCHULE AKTUELL, die Zeitschrift des Grundschulverbandes, erscheint vierteljährlich und wird allen Mitgliedern zugestellt (ausgenommen Unterstützer:innen).

Das einzelne Heft kostet 9,00 € (inkl. Versand innerhalb Deutschlands); für Mitglieder und ab 10 Exemplaren 5,00 €.

Verlag: Grundschulverband e.V., Frankfurt am Main
Frankfurter Straße 74–76, 63263 Neu-Isenburg,
Tel. 06102 8821660, Fax: 06102 8821664,
www.grundschulverband.de, info@grundschulverband.de

Herausgeber: Der Vorstand des Grundschulverbandes

Redaktion: marion.gutzmann@vs-grundschulverband.de,
gabriele.klenk@grundschulverband.de

Fotos und Grafiken: Susanne Winkler / novuprint GmbH (Titelillustration unter Verwendung von Fotos von Bildungshaus Riesenklein / Halle, Alexander Kaya, JOERG SARBACH, Linda Kindler), Roland Huber / Dr. T. Betz (S. 4), Autorinnen und Autoren (soweit nicht anders vermerkt)

Herstellung: novuprint Agentur GmbH, 30175 Hannover

Anzeigen: Grundschulverband e.V., Tel. 06102 8821660,
info@grundschulverband.de

Druck: WKS Print Partner GmbH, 34587 Felsberg

ISSN 1860-8604 / **Bestellnummer: 6106**

Beilage: Friedrich Verlag GmbH

► In manchen Beiträgen dieser Zeitschrift bringen Autorinnen und Autoren ihr Bemühen um eine gendersensible Sprache durch besondere schriftsprachliche Zeichen zum Ausdruck. Da es zurzeit keine allgemein anerkannte Lösung für das Problem „gendersensibler“ (Schrift-)Sprache gibt, verwendet jede Autorin und jeder Autor ihre oder seine bevorzugte Form.

Eltern und Ganztagschule

Jan Janicki, Mitglied im Zentralelternbeirat Bremen stellt im Gespräch mit Maresi Lassek sowohl positive Erfahrungen als auch Wünsche von Eltern an die Ganztageschule dar. Dabei werden Konzepte von Ganztagschule(n) angesprochen, es wird der Blick auf die Ganztagsfähigkeit von Schulgebäuden gerichtet und die Sorge der Eltern thematisiert, dass außerschulische Aktivitäten und Freundschaften leiden könnten. Silke Matthies, Elternsprecherin einer Ganztagschule in Bremen, berichtet von eigenen Erfahrungen und stellt die Meinung von Kindern, anderen Eltern und der Schulleitung zur Thematik vor.

► Seite 25–26

Sind Hausaufgaben nützlich und notwendig?

In ihrem Beitrag stellt Prof. Dr. Britta Kohler Forschungsbefunde für die Grundschule im Überblick vor. Dabei geht sie der Frage der im Mittel geringen Effektivität von Hausaufgaben nach und stellt neuere grundschulspezifische Befunde zur Auswahl bzw. Differenzierung sowie Vergabe von Hausaufgaben dar.

► Seite 31–34

Noch mehr Grundschulverband?

Sie finden uns auf **Social Media**, Stichwort „Grundschulverband“



und unseren **Podcast** direkt auf unserer Homepage:



<https://grundschulverband.de>

Newsletter noch nicht abonniert? Mit diesem QR-Code gelangen Sie direkt zur Anmeldung:



www.grundschule-aktuell.info

Hier finden Sie Informationen zu „Grundschule aktuell“ und hier das Archiv der Zeitschrift:

www.grundschulverband.de/archiv/

Liebe Leser:innen,

die Umsetzung des Rechtsanspruchs auf ganztägige Förderung und Betreuung mit der Verabschiedung des *Gesetzes zur ganztägigen Förderung von Kindern im Grundschulalter* (Ganztagsförderungsgesetz – GaFöG) war 2021 ein wichtiger und hoffnungsvoller Schritt für Kinder, Eltern und Schulen. Der Grundschulverband sieht einerseits jetzt bessere Chancen, dass Kinder, die über die Schule mehr Anregungen und pädagogische Unterstützung brauchen, diese auch bekommen können, andererseits ist durch die in den Bundesländern sehr unterschiedliche Umsetzung dieses Anspruchs bereits eine „Bremse“ eingebaut. Für vergleichbare Bildungsbedingungen und Bildungschancen, ein Recht, das sich aus dem Grundgesetz ableiten lässt und in der UN-Kinderrechtskonvention verankert ist, fehlen weiterhin die Grundlagen. Was bleibt ist eine bundesländerfreundliche Gesetzesvariante bei der niemandem wehgetan wird, weil keine verbindlichen politischen Vereinbarungen zu Konzepten und Qualitätsstandards festgelegt wurden. Nun liegt es mal wieder an den Schulen und an den finanziellen Ressourcen der Kommunen, im Sinne der Kinder anspruchsvolle Lösungen unter den gegebenen Bedingungen zu entwickeln. Ein mühevoller Schritt, den trotzdem viele auf sich nehmen, weil es um die Zukunft der Kinder und um eine gerechtere Verteilung von Bildungschancen geht. Mit dem Ganztagsschulverband e.V., der durch Frau Dr. Seemann in diesem Heft vorgestellt wird, haben wir einen wichtigen Kooperationspartner – beide Verbände sehen mit Blick auf die bildungspolitische Realität von sechzehn „Ganztagsystemen“ in der gebundenen Form der Ganztagschule, in der alle Kinder einer Schule gemeinsam lernen und leben, sich entwickeln und entfalten können, eine große Chance. Eine Schule, die viel Raum für Eigenaktivität bietet und ein Lebensort ist, der einlädt, sich auszuprobieren und Neues zu erfahren. Wir werden dem Aktionsbündnis weiterhin große Aufmerksamkeit schenken und Sie dazu auch über diese Zeitschrift hinaus weiter auf dem Laufenden halten.

Das Maiheft Grundschule aktuell bietet mit verschiedenen Beiträgen aus Wissenschaft und Praxis sowie aus Sicht der unterschiedlichsten Beteiligten einen mehrperspektivischen Blick auf den aktuellen Stand des Ganztagsausbaus in den Bundesländern und die damit verbundenen Wünsche und Hoffnungen sowie grundlegenden Forderungen an ganztägige Bildung.

Grundlegende Forderungen finden Sie auch in der Serie Religion/Ethik im Beitrag von Axel Backhaus „Wie Bekenntnisschulen der Inklusion in Nordrhein-Westfalen systemisch entgegenstehen“. „Im Sinne der Programmatik des Grundschulverbandes wird mit der Initiative „Kurze Beine, kurze Wege“ ein gangbarer Weg aufgezeigt, u. a. das Aufnahmerecht aller Kindern an der nächstgelegenen Grundschule unabhängig von ihrer Konfession zu sichern. Auch eine Vielzahl der Landesgruppenberichte ist geprägt von bildungspolitischen Aktivitäten und Forderungen, z. B. angesichts wahltaktischer Bestrebungen einzelner Parteien zur Wiedereinführung der Noten in Bremen oder zu den geplanten flächendeckenden Stundenkürzungen für Stellenumwidmungen in Brandenburg. Bleiben Sie auch zu diesen Themen mit uns weiterhin im Gespräch.

Herzlichst

Marion Gutzmann, Gabriele Klenk und Maresi Lassek
sowie Hans Brügelmann und Michael Töpler

Ich bin im Grundschulverband, weil ...



Andrea Keyser

*Schulleiterin der Grundschule
Steinbergkirche in Schleswig-Holstein,
ehemalige Aktive in Vorständen
der Landesgruppe Schleswig-Holstein
sowie im Bundesvorstand des
Grundschulverbandes*

Als ich in den achtziger Jahren den Entschluss fasste, Grundschullehramt zu studieren, war diese Entscheidung bewusst wegen der zu unterrichtenden Kinder im Primarbereich begründet. Meine Vorstellung von Schule bezog sich damals auf positive Erfahrungen in meiner eigenen Schulzeit und das Engagement als Jugendgruppenleiterin. Im Studium kam ich mit den Gedanken des humanitären Menschenbildes von Wilhelm von Humboldt sowie den reformpädagogischen Ansätzen von Pestalozzi, Fröbel und Montessori in Kontakt. Die ersten Praktika in meinem studierten Fach Sachunterricht ließen die Überzeugung wachsen, dass ein additiver Fächerkanon an einem Schulvormittag zwar belehrend wirkt, aber nicht unbedingt lehrreich und lernmotivierend sein muss. Unterricht sollte doch ganzheitlich und lebensbezogen sein und zum Kontext von Kindern passen. Methodische Reihen und die entsprechenden Didaktiken der Fächer Deutsch und Sport waren schwerpunktmäßig meine Ausbildungsinhalte. Hinzu kam mein Lieblingsfach Pädagogik.

Mit der Arbeit des Grundschulverbandes kam ich in den neunziger Jahren in Kontakt. Ich war frisch examinierte Lehrerin, Mutter von zwei Kindern und beruflich umgeben von ambitionierten Menschen, die ihre Passion in der Gestaltung von verbesserten Bedingungen in der Grundschule lebten. Eine Leidenschaft war entfacht, mit Gleichgesinnten die Vision von verbesserten Rahmenbedingungen, innovativem Unterricht und Schulleben in die Wirklichkeit umzusetzen. Vieles schien an Veränderungen möglich. Ich erfuhr von einer Leselernmethode, die Lesen durch Schreiben hieß, und ich durfte sie sogar anwenden. In Schleswig-Holstein gab es Anfang der neunziger Jahre ein vorwärtsgewandtes Denken in der Bildungspolitik, zumindest für den Bereich Lehrkräftebildung der Grundschule. Begriffe wie Lernwerkstätten, Integration (als Vorläuferbegriff der Inklusion), Schrift, offener Unterricht, Jahrgangsmischung, Leistungsbewertung ohne Noten waren für mich motivierende Impulse, in der Schulentwicklung mitzugestalten.

Mein Entschluss, einem Verband beizutreten, der sich solchen Ideen widmete, war naheliegend. Der Grundschulverband lieferte mir die argumentative Unterfütterung durch entsprechende Fachexpertise und Veröffentlichungen.

Die Freude, an der Entwicklung fortschrittlicher Grundschularbeit in Schleswig-Holstein aktiv mitzumachen, konnte ich in der Vorstandsarbeit der Landesgruppe ausleben. Später habe ich sehr gerne im Bundesvorstand mitgewirkt. Ich empfinde große Dankbarkeit, dass ich im Verband mit vielen Menschen für die Leitbilder einer angemessenen Grundschularbeit diskutieren und möglicherweise etwas mit anschieben konnte.

Die Arbeit an den Grundschulen Deutschlands hat sich verändert. Folgende Beispiele sind in meinem eigenen Umfeld als Schulleiterin einer kleinen ländlichen Grundschule eine tägliche Herausforderung. Die Arbeitsbedingungen in multi-professionellen Teams, die Herausforderung, mit heterogenen Lerngruppen unterschiedlichster individueller Familienstrukturen Schulvormittage mit qualitativ hochwertigem Unterricht zu gestalten, und die Ganztagsstrukturen erleben wir täglich und diese erfordern maximale Kraft. Digitale Neuerungen sehe ich als notwendige Werkzeuge. Hard- und Software, Konzepte, personelle und finanzielle Rahmenbedingungen müssen aber passen. In meiner Grundschule findet Inklusion weitgehend statt, die Lern- und Leistungskultur ist auf individuelle Förderung und Bewertung ohne Noten ausgerichtet, es gibt Jahrgangsmischung und den offenen Ganztag.

Nach vier Jahren verlässt nun im Sommer wieder ein Jahrgang die Grundschule. Kinder, die Partizipation an Lernprozessen und Schulleben erfahren haben, die in einer fortschrittlichen Lern- und Leistungskultur zur Weiterentwicklung ihrer Persönlichkeit begleitet wurden, die gemessen an den Bildungsstandards Lernerfolge verzeichneten und die nun in ihrer Bildungschronologie durch den zwangsläufigen Schulwechsel einen Bruch aushalten müssen.

Der Wahnsinn des viel zu früh selektierenden Schulsystems holt uns jährlich ein. Anstelle bundesweit die Dreigliedrigkeit aufzuheben und eine Schule für alle in den ersten 10 Jahren zu implementieren, sehe ich lustlose Schulpolitik im Bund und in den Ländern, Evaluationen, die das System bewahren, und dennoch ewiges Klagen über die Ergebnisse in Rechtschreibung und Qualität aller Ergebnisse.

Als Studentin hatte ich Visionen, als Schulleiterin kurz vor der Pensionierung habe ich davon sogar einige in der Umsetzung erlebt.

Im Grundschulverband habe ich wesentlich Stärkung durch Solidarität und Fachexpertise erfahren.

Für die Zukunft stehen für mich nach wie vor die Leitgedanken des Grundschulverbandes als Richtungsweiser. Aber es stellt sich mir die Frage, ob diese nur für die ersten vier Jahre eines Kindes gelten sollen? Brauchen wir nicht einen grundlegenden Schulverband für die gesamte Schulzeit eines jungen Menschen?

Tanja Betz

Der Ganzttag im Grundschulalter vom Standpunkt der Kinder als Akteure

Politische Ziele und die Kriterien eines qualitativ hochwertigen Ganztags sind erwachsenenorientiert und ebenso an den bestehenden Systemen ausgerichtet (Schule; Kinder- und Jugendhilfe). Im Beitrag wird diskutiert, welche blinden Flecke sich dadurch ergeben und welche Perspektiven eröffnet werden, wenn man den Ganzttag stärker vom Standpunkt der Kinder als Akteure aus betrachtet.

Mit dem Ganzttag sind unterschiedliche politische Ziele verbunden. Er zielt bildungs-, sozial- und familienpolitisch (u. a. Fischer et al. 2012) auf eine

- erfolgreichere und bessere, auf die Potenziale des Einzelnen bezogene Förderung der Schüler:innen. Im Fokus stehen die Erwartung besserer schulischer Leistungen aller Kinder und ein stärkerer Kompetenzerwerb;
- verbesserte soziale Integration und schulische Förderung von Kindern mit zugeschriebenem Migrationshintergrund und Kindern aus ressourcenärmeren Familien. Das Ziel ist der Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten;
- Bedarfsdeckung mit Blick auf die Betreuung und Erziehung von Kindern. Der Ganzttag zielt entsprechend darauf ab, eine „Betreuungslücke (zu) schließen“ (BMFSFJ 2021) und damit auf eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

Darüber hinaus werden mit dem Ganzttag *arbeitsmarkt-, armuts- und bevölkerungspolitische Ziele* verknüpft (ebd.). Konkret geht es um

- die Steigerung der Erwerbstätigkeit und des Erwerbsvolumens von Müttern mit dem Ziel der hohen Arbeitsmarktintegration;
- die Erwirtschaftung höherer Einkommen bei gleichzeitig geringerer Angewiesenheit auf staatliche Unterstützung und damit eine entsprechende Armutsprävention;
- die Förderung gleichwertiger Lebensverhältnisse und damit auch strukturschwacher Regionen.

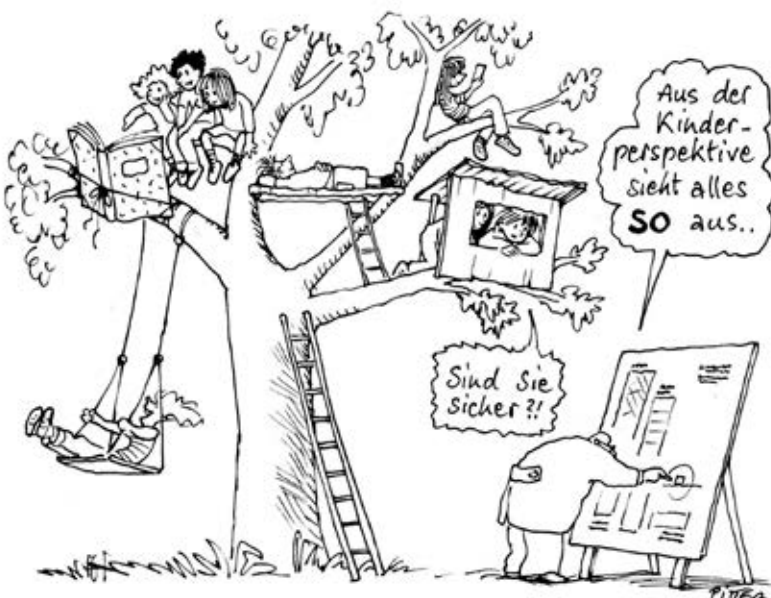
Abgesehen davon, dass dieser Mix breit und anspruchsvoll ist, fällt ins Auge, dass der Ganzttag erwachsenenorientiert gedacht wird und mit ihm keine *kinder- und jugendpolitischen Ziele* verknüpft sind. Dazu gehört z. B. die Stärkung der Interessen, der Bedarfe und Bedürfnisse von Kindern und Jugendli-

chen sowie ihre systematische Beteiligung, wie dies auch die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe und das Bundesjugendkuratorium in ihren Positionspapieren fordern (AGJ 2020; BJK 2020). Diese Beobachtung lässt sich nicht nur auf politische Zielsetzungen beziehen. Sie passt auch zu einer Diagnose von Sauerwein & Graßhoff (2022) zum Konzept der „Ganztagsbildung“ (ebd., 213). Die Autoren kritisieren, dass das Konzept zu wenig von Kindern und Jugendlichen als Nutzer:innen und eigenwillige Akteure des Ganztags ausgeht und stattdessen die „institutionellen Gegebenheiten des Bildungssystems und der Kinder- und Jugendhilfe“ (ebd.) im Blick hat, also an den bestehenden Systemen ausgerichtet ist.

Der gute Ganzttag = nur eine entwicklungsförderliche Lernumgebung für Kinder?

In vielen Schriften zum Ganzttag ist ein entwicklungsorientiertes-psychologisches Qualitätsverständnis vorherrschend sowie, damit zusammenhängend, ein Fokus auf Lernen und Entwicklung. Folgerichtig geht es um die Identifikation entwicklungsförderlicher Merkmale von (außer-)schulischen Lernumgebungen zur Befriedigung kindlicher Bedürfnisse, um die Vermittlung fachlicher Inhalte sowie um die Förderung von sozialen und moralischen Kompetenzen (Fischer et al. 2012). Als wichtig werden auch die Partizipation von Kindern in Angeboten sowie ausreichende Zeiträume zur Selbstgestaltung erachtet, die neue soziale Erfahrungsräume eröffnen, um „wichtige Schlüsselkompetenzen“ zu erlernen (ebd., 48). Ebenfalls werden positive Interaktionen mit Gleichaltrigen und Erwachsenen als wichtig eingestuft, die die individuelle Entwicklung unterstützen (ebd.).

In solchen Kriterien für einen guten Ganzttag werden Partizipation und Interaktionen funktional betrachtet; der



Quelle: Betz et al. 2017, 158, mit freundlicher Genehmigung der Bertelsmann Stiftung

Ganztag erscheint so insbesondere als eine zu optimierende Lern- und Entwicklungsumgebung für Kinder. Damit einhergehen bestimmte Bilder vom Kind. Im Vordergrund stehen *Kinder als Entwicklungswesen und Kinder als Lernende* (hierzu auch der politische Diskurs: Betz/de Moll 2013).

Hingegen spielen andere Bilder vom Kind in einem solchen Ganztagsdiskurs eine nachgeordnete Rolle. In diesen aber würde Kindern ein weiterer aktiver Status zugebilligt: *Kinder als Akteure* (Betz/Eßer 2016), also eine Position, die dafür sensibilisiert, wie Kinder aktiv an der Gestaltung ihres Lebens, des Lebens ihrer Mitmenschen und der Gesellschaft, in der sie leben, mitwirken. Hinzu kommen weitere Bilder vom Kind wie *Kinder als Inhaber:innen von Grundrechten – wie das Recht auf Förderung, auf Partizipation, auf Schutz – und Kinder als Vertreter:innen ihrer eigenen Interessen* bzw. als „Repräsentant:innen ihrer eigenen Belange“ (BJK 2020, 33). Deutlich wird, dass der Blick auf den Ganztag als entwicklungsförderliche Lernumgebung sowohl die Diskussion um die Qualität des Ganztags einengt als auch zugleich begrenzt, welche Positionen Kinder im Ganztag einnehmen könnten bzw. ihnen ermöglicht werden: nicht nur Lernende und Entwicklungswesen, sondern auch Akteure, Grundrechtsträger:innen und Interessenvertreter:innen. Insofern sind neue Blickwinkel vonnöten.

Der gute Ganztag aus dem Blickwinkel von Kindheitsforschung und -theorie

Weiterführende Perspektiven auf den guten Ganztag werden durch die Kindheitsforschung und -theorie möglich. Dies geschieht auch dadurch, dass Kinder selbst in die Forschung einbezogen werden. Dies soll an vier Themenfeldern – dem Lernen, der Arbeit, der Partizipation und der Akteurschaft von Kindern – knapp diskutiert werden.

1) Lernen. In Studien zum Ganztag wird *erstens* deutlich, dass sich auch Kinder eine lernförderliche Atmosphäre wünschen, in der ein konzentriertes Arbeiten möglich ist, in der es leise ist, es keine Unterbrechungen durch andere gibt oder durch nicht hilfreiches Personal (Fischer/Elvstrand/Stahl 2022).

Auch die Wünsche von Kindern zum Ganztag (Walther, Nentwig-Gesemann/Fried 2021, 44), sind nah an dem, was bereits Realität ist und auch aus Erwachsenensicht das Lernen unterstützt. So wünschen sie sich z. B., dass die Hausaufgabenzeit länger bemessen wird bis sie ihre Hausaufgaben vollständig erledigen konnten.

2) Arbeit. *Zweitens* liefert die Kindheitstheorie weitere und provokantere Perspektiven. Beispielsweise schlägt Qvortrup (2001), ein norwegischer Kindheitsforscher, vor, Schule als Arbeit(szeit) von Kindern zu sehen. Mit dieser Perspektive rückt die Verheißung des Ganztags (als Arbeit) in Form von **fünf Werktagen** zu jeweils acht Stunden mit jährlichen Schließzeiten von lediglich vier Wochen (BMFSFJ 2021) in ein ganz anderes Licht als im Zuge der Diskussion um den Rechtsanspruch. Empirische Befunde, dass Kinder sich im *guten* Ganztag auch zurückziehen wollen, sind in dieser Lesart nicht nur als Ausdruck der „Gestaltung einer positiven Peer-Kultur“ (Walther/Nentwig-Gesemann/Fried 2021, 83) zu interpretieren. Vielmehr kann dieser Wunsch auch als Recht auf und Interesse an Privatheit im Sinne von Ungestörtheit gesehen werden. Hinzu kommt, dass Kinder zum Ganztag aussagen, dass sie starke Veränderungsbedarfe mit Blick auf Räume und die realen Bedingungen des Ganztags sehen: Die Räume zum Chillen sind aus ihrer Sicht zu überfüllt, es ist zu laut. Auch in der Mittagspause wird eine große Lautstärke wahrgenommen; es gibt Stress beim Mittagessen und keine Rückzugsmöglichkeiten, so die Befunde von Fischer/Elvstrand/Stahl (2022).

Graßhoff/Idel/Sauerwein (2022, 154) halten fest: „Mit der zeitlichen Ausweitung auf den Ganztag, einer regelmäßigen und intensiven Teilnahme und der Entwicklung von Angeboten koinzidiert eine Transformation der schulischen Konstellation: Schule expandiert zu einem pädagogischen Ort, der Heranwachsende zunehmend bindet. Orientierungen an Leistung und Selektion, Persönlichkeitsbildung und Sorge, sachbezogener Bildung und jugendkulturellem Erleben, pädagogische und Praktiken der Peers durchdringen sich in größerem Ausmaß als bisher.“ Im Zusammenhang mit solchen Zeitdiagnosen



Dr. Tanja Betz

ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

sen wird noch viel zu wenig über die Zumutungen für Kinder diskutiert, die sich aus einer ununterbrochenen, achtstündigen sozialen Interaktion in Präsenz mit dem pädagogischen Personal und anderen Kindern in bis zu 48 Wochen des Jahres ergeben. Im Vergleich zu Erwachsenen fällt ins Auge, dass bei deren Arbeitszeiten derzeit andere, legitime Ansprüche an freiere Zeiteinteilung, Flexibilisierung, Home-Office-Regelungen und mehr arbeitsfreie Zeiten diskutiert werden.

3) Partizipation. Studien zeigen auf, dass *drittens* Kinder den Ganztag als erwachsenendominiert erleben. Es gibt wenig Spielräume und Einflussmöglichkeiten für sie. Dabei ist der Wunsch nach Mitbestimmung themenabhängig. Kinder sagen aus, zu wenig in Entscheidungsprozesse zur Vereinbarung von Regeln und die Gestaltung von Räumen eingebunden zu sein (Deinet/Gumz/Muscutt 2015). Darüber hinaus wünschen sie sich, dass Partizipation fair für alle ermöglicht wird. Allerdings erleben sie, dass zum einen die Möglichkeiten der Partizipation nicht gleich verteilt sind, denn jüngere haben weniger Möglichkeiten als ältere Kinder und auch das Personal gewährt nicht allen Kindern die gleichen Möglichkeiten. Und zum anderen müssen Kinder, um Einfluss und ihre Rechte zu verwirklichen, spezifische Kompetenzen haben wie das Selbstvertrauen, sich sprachlich in Gruppen einzubringen und schnell zu sein, wenn man gute Ideen hat (Fischer/Elvstrand/Stahl 2022).

Nimmt man *Kinder als Akteure* ernst, so spielt ihre Beteiligung im Ganztag eine wesentliche Rolle. So fordert auch

das Bundesjugendkuratorium, dass „Kinder (...) sowohl bei der Planung als auch bei der lokalen Umsetzung von Angeboten (...) nachhaltig zu beteiligen sind. Ihre Rechte, sowie ihre Vorstellungen von guten Angeboten müssen ein wesentlicher Bestandteil des Planungs- und Gestaltungsprozesses von Ganzttag sein“ (BJK 2020, 35). Allerdings können aus der Anforderung nach umfassender Beteiligung selbst neue Zumutungen für Kinder entstehen. So schlussfolgern de Boer und Velten (2022), dass die „normative Unterstellung der naturalistischen partizipationsfähigen und allzeit partizipationsbereiten Schüler:innen vor dem Hintergrund des schulisch institutionellen Kontextes einerseits und der unterschiedlichen sozialisatorischen familien- und milieuspezifischen Voraussetzungen von Kindern und Jugendlichen für Partizipation“ nicht aufrechterhalten ist (ebd., 170). Diese Diagnose lässt sich auch auf den Ganzttag beziehen. Die Beteiligung von Kindern ist wichtig, aber zugleich auch ambivalent.

4) Akteurschaft. Abgesehen von den Ambivalenzen, die in den (An-)Forderungen zu Partizipation liegen, besteht *viertens* eine Schwierigkeit darin, dass die meisten Partizipationsangebote erwachsenenorientiert sind, d.h. von Erwachsenen ausgehen, ihre Vorstellungen von Partizipation und ihre

Methoden und Verfahren im Fokus stehen. Ändert man die Perspektive aber, wird es interessant zu fragen: Was tun *Kinder als Akteure* eigentlich im Ganzttag? Denn sie sind bereits auf vielfältige bisher kaum wahrgenommene Art und Weise in die Gestaltung des Alltags im Ganzttag eingebunden.

Interessante Antworten auf diese Frage kann ein Blick in die Schüler:innenforschung liefern. Hier ist vom ‚Schüler:innenjob‘ (im Unterricht) die Rede, der auch auf die Hausaufgaben im Ganzttag oder Lernzeiten übertragen werden kann. Rother/Sauerwein (2023) gehen darauf ein, dass Kinder diesen ‚Job‘ gekonnt ausführen. Zum einen, indem sie sich organisieren, die richtigen Aufgaben kennen, die Materialien der Bearbeitung parat haben etc. Zum anderen aber auch, indem sie das eigene Arbeitstempo so anpassen (ggf. verlangsamen), dass es keine Zusatzaufgaben gibt und sie qualitativ weniger genau arbeiten, damit keine Aufgaben zu Hause erledigt werden müssen und indem sie sich selbst Auszeiten gewähren. Von Vorteil ist es dabei, für das Personal beschäftigt und regelorientiert zu wirken. Denkbar ist auch eine weitere von den Autor:innen nicht diskutierte Handlungsoption für Kinder: in den Widerstand gehen und die Aufgabenbearbeitung boykottieren. Was also Kinder konkret im Ganzttag und nicht nur

bei den Hausaufgaben tun, wie sie sich an der Ausgestaltung alltäglich beteiligen und wie sie beteiligt werden, ist bisher kaum untersucht worden. Dies stellt einen blinden Fleck in der Diskussion und Forschung zum Ganzttag dar.

Ausblick

Die vier Perspektiven liefern Ansatzpunkte dazu, sich genauer damit zu beschäftigen, welche Positionen Kindern im Ganzttag (nicht) eingeräumt werden, welche Perspektiven sie auch im Unterschied zu Erwachsenen auf den *guten* Ganzttag haben und was Kinder im Ganzttag eigentlich konkret tun, wie sie also ihren ‚Job‘ machen. Es ist an der Zeit, den Ganzttag aus einer *kinder- und jugendpolitischen Perspektive* zu re-konzeptualisieren, und in der politischen und pädagogischen Gestaltung des Ganztags die Interessen, Bedarfe und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit in den Blick zu nehmen. Um dies systematisch zu ermöglichen und die Perspektiven und Positionen von Kindern und Jugendlichen auch in die Debatte einzubringen, ist auch die *(Kindheits-)Forschung zum Ganzttag* gefragt. □

Literaturangaben zum Artikel können Sie von unserer Website herunterladen:
<https://t1p.de/GSa162-Lit>

Kartensatz „Grundschrift – Damit Kinder besser schreiben lernen“ Überarbeitete 4. Auflage – schon jetzt bestellbar



Kartensatz: 56 Karten (Teil 1) und 20 Karten (Teil 2)
 Voraussichtlich wieder lieferbar ab 1. August 2023 und ab sofort bestellbar unter www.grundschulverband.de/produkt/grundschrift-kartei/
 22,00 € – 33,00 € inkl. MwSt.

Herausgeber: Horst Bartnitzky, Ulrich Hecker, Christina Mahrhofer-Bernt

Iris Nentwig-Gesemann

Qualitätsentwicklung von Ganztag

Als Sache der Kinder konzipieren und realisieren

Verfolgt man die Diskussion um die Einführung des Rechtsanspruchs auf eine ganztägige Bildung, Erziehung und Betreuung für Kinder im Grundschulalter in Deutschland, fällt auf, dass eine umfassende Bestandsaufnahme der Qualitätskriterien, die Kinder mit einer solchen Ausweitung der Institutionalisierung ihrer Kindheit und ihres Kind-Seins verbinden, noch aussteht. Ohne Zweifel sind viele Fachkräfte, die Ganztagsangebote für Grundschulkinder gestalten, darum bemüht, Kinder zu beteiligen, sie mit ihren Wünschen, Beschwerden und Vorschlägen ernst zu nehmen und Mitbestimmung zu ermöglichen. Ein kinderrechtlich fundiertes Commitment der erwachsenen Akteure, die Perspektiven von Kindern systematisch in die Qualitätsentwicklung von Ganztagsangeboten einzubeziehen, lässt sich jedoch noch nicht ausmachen.

In einigen Studien wird ein Partizipationsdefizit herausgearbeitet: So können Kinder im Ganztag ihrer Meinung nach bei vielen Aspekten, wie einer flexiblen Bearbeitung der Hausaufgaben (Behr et al. 2007), dem Mittagessen, Ausflügen oder der Gestaltung des Schulhofes (Deinet et al. 2018), nur wenig mitentscheiden und wünschen sich stärkere Partizipationsmöglichkeiten. Beklagt wird von den Kindern die Fremdbestimmung durch die Erwachsenen (Gspurning et al. 2010) sowie das dauernde auf etwas Warten-Müssen (Pálsdóttir 2019). Wichtig sind ihnen hingegen transparente, gemeinsam festgelegte und verlässliche (nicht willkürliche) Regeln (StEG 2016). Auch eine Studie zum Wohlbefinden (Fattore et al. 2012) zeigt, dass das subjektive Wohlbefinden von Kindern umso höher ist, je selbstwirksamer sie sich erleben und je mehr sie ihr eigenes Leben mitgestalten können. Ihr Wohlbefinden hängt auch davon ab, ob sie positive Resonanz erfahren und sich so als gute und wertvolle Person erleben können. Und schließlich möchten Kinder in sichere, sie unterstützende Beziehungen eingebettet sein, ohne sich dabei zu sehr in ihren eigenen Handlungsspielräumen eingeschränkt zu fühlen.

Die notwendige Voraussetzung für eine stärkere Berücksichtigung von Kinderperspektiven ist ein besseres Verständnis ihrer Erfahrungen und Sichtweisen auf den Alltag im Ganztag: Welche Themen beschäftigen die Kinder, was ist ihnen wichtig, was brauchen sie und was belastet sie? Was bedeutet es für

sie, den ‚ganzen Tag‘ eine pädagogische Einrichtung zu besuchen, und unter welchen Bedingungen fühlen sie sich dort wohl? In einer von der Bertelsmann Stiftung, Bosch Stiftung, Stiftung Mercator und AWO geförderten Studie (Walther, Nentwig-Gesemann & Fried 2021) wurde zur Beantwortung dieser Fragen mit insgesamt 165 Grundschulkindern geforscht, die acht ganz unterschiedliche Ganztagsangebote wahrnehmen, z. B. eine gebundene, rhythmisierte Ganztagsschule, eine offene Ganztagsschule, einen Schülerladen oder einen Waldhort. Es wurden Gruppendiskussionen durchgeführt; die Kinder fertigten Fotos oder Zeichnungen über ihren Ganztag an und erzählten etwas dazu, formulierten Beschwerden, Wünsche und Lob. Die an Partizipation orientierten Methoden zeichnen sich dadurch aus, dass die Kinder als Expert:innen ihrer Lebens- und Erfahrungsräume angesprochen werden und damit auch als relevante Auskunftgeber:innen und Mitgestalter:innen in Sachen Organisations- und Qualitätsentwicklung.

Die grundlegenden Erfahrungs- und Relevanzbereiche, auf die die Kinder in unserer Studie immer wieder zurückkamen, wenn es um ihre „Erlebniszentren“, um für sie existenzielle Erfahrungen und Erlebnisse ging, waren:

1. Die Gestaltung positiver pädagogischer Beziehungen (Beziehungen zwischen Kindern und Pädagog:innen)
2. Die Gestaltung einer positiven Peer-Kultur (Beziehungen unter Gleichaltrigen)



Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann

ist Professorin für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik, Schwerpunkt Frühpädagogik, an der Freien Universität Bozen, Fakultät für Bildungswissenschaften. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kindheits- und Kinderperspektivenforschung; Qualitative Forschungsmethoden, insbes. Dokumentarische Methode; Professionalisierung und Qualitätsentwicklung; Sprachliche Bildung und Gesprächsführung mit Kindern. iris.nentwiggesemann@unibz.it

3. Die produktive Bearbeitung von Themen und Aufgaben der mittleren und späten Kindheit
4. Die Erweiterung des Bildungsraums Schule/Ganztag in die Natur und die Außenwelt

Knapp zusammengefasst zeigt die Studie, dass Kinder im Grundschulalter anspruchsvolle und differenzierte Sichtweisen auf einen ‚guten‘ Ganztag haben und zum Ausdruck bringen können und wollen. Sie haben es sehr geschätzt, von den Forscher:innen gefragt zu werden und in ihnen aufmerksame Zuhörende zu finden, die sie ernstnehmen und ihre Themen und Anliegen wirklich verstehen wollen. Den Erfahrungen und Perspektiven, den Themen, Vorschlägen, Wünschen und Beschwerden von Kindern im Ganztag ernsthaft Gehör zu schenken und mit ihnen ins Gespräch zu kommen, ist nicht nur ‚Sache‘ von Forschung, sondern kann und sollte auch die ‚Sache‘ von Pädagog:innen als forschenden Praktiker:innen sein bzw. werden. Ein forschender Zugang

zu den Kinderperspektiven ermöglicht nicht nur, diese besser zu verstehen, sondern regt auch dazu an, die eigene Praxis bzw. die Regeln und Normen der Institution Schule/Ganztag kritisch zu reflektieren und eine dialogorientierte Qualitätsentwicklung zu realisieren. Das Engagement der Kinder zeigt, dass die ernsthafte Berücksichtigung ihrer Beteiligungsrechte, ihrer Perspektiven und Qualitätsvorstellungen, ihrer Wünsche, Vorschläge, Ideen und Beschwerden ein großes und noch weitgehend unausgeschöpftes Potenzial für die Qualitätsentwicklung in Ganztagsgrundschulen und Ganztagsangeboten für Grundschulkin- der darstellt.

Das Recht auf ganztägige Betreuung impliziert zwangsläufig, dass Ganztagsangebote für Grundschulkin- der sich zu Lebensorten entwickeln, zu Erziehungs- und Bildungsorten, zu Lern-, Spiel- und Freundschaftsorten, zu Orten der formalen, non-formalen und informellen Bildung.

Zukünftig werden – in welcher Organisationsform auch immer – vermehrt multiprofessionelle Teams zusammenarbeiten – Lehrer:innen, Erzieher:innen und Kindheitspädagog:innen, Sozialpädagog:innen und Sozialarbeiter:innen u.v.m. Für eine gute Kooperation ist es notwendig, dass in derart multiprofessionellen Teams nicht alle dasselbe tun, wohl aber eine reflektierte Abstimmung von Aufgaben und Rollen stattfindet. Es scheint zielführend, ein gemeinsames Verständnis von Erziehung, Lernen und Bildung zu entwickeln, eine geteilte Vorstellung von ‚guter‘ Kindheit und den Rechten von Kindern sowie ein Einvernehmen darüber, dass es in Schule und Ganztag nicht nur um gelingendes Lernen geht, sondern auch um das Recht von Kindern auf den heutigen Tag, auf Glück und Wohlbefinden. 

Literatur

Behr, K., Haenisch, H., Hermens, C., Nordt, G., Prein, G., Schulz, U. (2007): Die offene Ganztagschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in NRW. Deinet, U., Gumz, H., Muscutt, C. & Thomas, S. (2018): Offene Ganztagschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder. Fattore, T., Mason, J. & Watson, E. (2012): Locating the Child Centrally as Subject in Research: Towards a Child Interpretation of Well-Being. In: Child Indicators Research, 5(3), 423 – 435. Gspurning, W., Heimgartner, A., Leitner, S.

1. Die Gestaltung positiver pädagogischer Beziehungen (Beziehungen zwischen Kindern und Pädagoginnen bzw. Pädagogen)	
1.1	In Lern- und Arbeitssettings von Pädagoginnen und Pädagogen unterstützt werden, die aufmerksam und respektvoll an die Interessen und Bedarfe von Kindern anknüpfen
1.2	In Alltagssituationen mit Pädagoginnen und Pädagogen in Beziehungen interagieren, die von Emotionalität, Vertrauen und Ebenbürtigkeit gekennzeichnet sind
1.3	Sich in ernststen Konfliktsituationen auf Pädagoginnen und Pädagogen verlassen können, die verständnisvoll und fair intervenieren und den Kindern dabei helfen, Strategien für ein friedliches und demokratisches Miteinander zu entwickeln
1.4	An der Gestaltung eines „schönen“ Ganztags beteiligt sein, mitreden und mitbestimmen
2. Die Gestaltung einer positiven Peer-Kultur (Beziehungen unter Gleichaltrigen)	
2.1.	„Wild“ spielen: sich gegenüber anderen behaupten, mit anderen messen und in der Gruppe selbst tragfähige Regeln entwickeln
2.2	Sich zurückziehen, unterhalten und soziale Beziehungen verhandeln
2.3	Sich einen Ort aneignen und Fantasiespiele spielen
2.4	Freundinnen und Freunde haben, Freundschaft erleben und sich auf Freundinnen und Freunde verlassen können
3. Die produktive Bearbeitung von Themen und Aufgaben der mittleren und späten Kindheit	
3.1	(Noch) Verbotenes tun und Grenzen austesten
3.2	Zerstreuenden, unterhaltsamen und entspannenden Aktivitäten nachgehen
3.3	Handlungspraktischen Tätigkeiten langanhaltend nachgehen und sich in Situationen mit „Ernstcharakter“ bewähren
3.4	Sich in riskante, herausfordernde Bewegungsaktivitäten und in (kompetitive) Bewegungsspiele vertiefen
4. Die Erweiterung des Bildungsraums Schule/Ganztag in die Natur und die Außenwelt	
4.1.	Naturerfahrungen machen
4.2	Ausflüge machen und die Außenwelt erfahren

Abb. 1: Übersicht Qualitätsbereiche und -dimensionen der Kinderperspektivenstudie Ganztag (Walther, Nentwig-Gesemann & Fried 2021)

& Sting, S. (2010): Soziale Qualität von Nachmittagsbetreuungen und Horten. Wien/Berlin: LIT Verlag.
Palsdottir, K. (2019): Connecting children and leisure-time-centre. Listening for Children's Advice about Starting School and School Age Care. In: S. Dockett, J. Einarsdottir & B. Perry, London. 99-115.
StEG-Konsortium (2016): Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote: Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. DIPF.
Walther, B., Nentwig-Gesemann, I. & Fried,

F. (2021): Ganztag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter: Eine Rekonstruktion von Qualitätsbereichen und -dimensionen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/ganztag-aus-der-perspektive-von-kindern-im-grundschulalter-all>

Maresi Lassek

Mehr Zeit für Kinder

Das Recht auf eine qualitätsvolle ganztägige Bildung

Im folgenden Beitrag kommentiere ich den Standpunkt des Grundschulverbands zur Ganztagschule: Mehr Zeit für Kinder – Das Recht auf eine qualitätsvolle ganztägige Bildung und die wesentlichen der darin enthaltenen Forderungen. Entwicklungen seit der Aktualisierung des Standpunkts im Jahr 2018 sind einbezogen. Auszugsweise zitierte Textpassagen werden zugunsten der Lesbarkeit des vorliegenden Beitrags nicht im Einzelnen gekennzeichnet. Eingefügt sind Informationen aus aktuellen Erhebungen zur Ganztagsentwicklung (Klemm/Klieme/Rauschenbach/Zorn).

In zehn Standpunkten präzisiert der Grundschulverband seit vielen Jahren sein Verständnis von einer kindgerechten und zukunftsfähigen Schule, vom Lernen der Kinder und von den Ansprüchen an die professionelle Arbeit in der Grundschule. Im Standpunkt zur Ganztagschule, der zurzeit vor einer Aktualisierung steht, fokussiert der Verband diese als notwendige Weiterentwicklung der Halbtagschule. Konzeptionell und pädagogisch verortet der Grundschulverband die Organisation des ganztägigen Lernens unter dem Dach der Grundschule und sieht darin ein Entwicklungsziel für alle Grundschulen.

Eine moderne Schule ist mehr als ein Ort der Wissensvermittlung. Sie ist eine Stätte der Begegnung von Kindern aus unterschiedlichen Lebenskontexten und Kulturen, sie bietet Möglichkeiten für grundlegende Erfahrungen, für soziale Interaktion, für die Teilhabe der Schülerinnen und Schüler an Entscheidungen über ihren Lernprozess und über die Gestaltung des Schullebens.

Als grundlegende Forderungen an ganztägige Bildung formulierte der Grundschulverband 2018:

- den Rechtsanspruch auf einen kostenfreien Platz für jedes Kind,
- Qualitätsstandards für rhythmisierte Tagesabläufe,
- ganztagspezifische Räume,
- Schaffung eines hochwertigen Lernumfelds,
- Festigung von Teamarbeit,
- Kooperationen im Schulumfeld,
- Regelung der Arbeitszeit der Pädagoginnen und Pädagogen,
- Ressourcensicherheit.

Am 11.06.2021 hat der Bundestag den individuellen *Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung* beschlossen. Als wesentliche Gründe benannte er die damit vollzogene Behebung der Betreuungslücke nach der Kindergartenphase und den Anspruch aller Grundschulkinder auf eine ganztägig geförderte Bildungszeit. Nach dem Bundestag hat auch der Bundesrat einem Kompromissvorschlag des Vermittlungsausschusses für das *Gesetz zur ganztägigen Förderung von Kindern im Grundschulalter* (Ganztagsförderungsgesetz – GaFöG) zugestimmt.

Der Beschluss hat zumindest formal die erste der vom Grundschulverband 2018 benannten Forderungen, den Rechtsanspruch auf einen kostenfreien Platz für jedes Kind, erfüllt. Die inhaltliche Umsetzung des Rechtsanspruchs aber obliegt den Bundesländern, daher gibt es keine Vorgaben für die Form der Umsetzung. Die weiteren Forderungen des Grundschulverbands behalten daher nach wie vor ihre Bedeutung und Aktualität.

Die gesellschaftliche Bewertung und Wertschätzung der ganztägigen Förderung von Kindern in Bildungseinrichtungen hat sich in den vergangenen Jahren deutlich ins Positive gewandelt. Auch ist der Bedarf an Plätzen gestiegen, einmal aufgrund der bildungs- und sozialpolitischen Absicht, die Bildungszeit für Kinder aus anregungsärmeren Elternhäusern zu erhöhen, aber auch aus wirtschaftspolitischer Sicht, um die Berufstätigkeit von Eltern zu gewährleisten und zu steigern. Der Wunsch von Eltern nach Ganztagsbetreuung wird aktuell auf **über 75 Prozent** beziffert.



Maresi Lassek, Mitglied im Vorstand der GSV-Landesgruppe Bremen

Ganztagschulen konkurrieren noch immer mit außerschulischen nachmittäglichen Bildungsangeboten. Diese sind aber wegen der Kosten nicht allen Kindern zugänglich. Das Bemühen, mehr Angebote außerschulischer Träger und Vereine in die Ganztagschulen zu holen, bietet Chancen, den Erfahrungsraum für alle Kinder durch musisch-ästhetische Aktivitäten zu erweitern und Benachteiligungen zu kompensieren.

Positionen des Grundschulverbands

Die gesetzlich festgelegte Einführung des Rechtsanspruchs auf Ganztagsförderung – beginnend 2026 – bringt Bewegung in die Entwicklung. Die Kinder sollen ein Recht auf acht Stunden Betreuung an fünf Tagen in der Woche

Vom Ausbau zur Stagnation der Ganztagschul-Entwicklung

„Während die Beteiligung am Ganztagsunterricht von Jahr zu Jahr kontinuierlich angestiegen ist – von 2002 erst 9,8 Prozent bis 2019 auf dann 47,9 Prozent – wurde im Schuljahr 2020/21 erstmals ein, wenn auch geringfügiger Rückgang beobachtet: bundesweit von 2019 noch 47,9 auf 2020 nur noch 47,2 Prozent.“

(Klemm 2022)

haben. Ob der Ausbau auch zu pädagogisch wünschenswerten, weil für die Kinder anregungsreichen und gleichzeitig durch rhythmisierte Abläufe belastungsarmen Konzepten führen wird, wird der Grundschulverband kritisch begleiten.

In seinem Standpunkt stellt der Verband fest:

Ganztagsschulen gehören heute in allen Bundesländern zur Schullandschaft dazu, auch wenn es vielfältige Organisationsformen oder Ausbaustufen gibt. Der Grundschulverband begrüßt diese Entwicklung ausdrücklich, sieht aber gleichzeitig einen erheblichen Verbesserungsbedarf.

In den östlichen Bundesländern sichern die historisch begründeten Ganztagsbetreuungslösungen mit Schule und Hort eine Versorgungsquote von über 80 Prozent und erfüllen dort weitestgehend den Platzbedarf. Anders sieht es in fast allen westlichen Bundesländern und Berlin aus. Hier bilden offene, gebundene und teilgebundene Ganztagsschulen sowie Hortbetreuung ein buntes Nebeneinander.

Der *offene Ganztag*, bei dem es im Ermessen der Eltern steht, ob ihr Kind teilnimmt, beansprucht weniger Ressourcen als gebundene Lösungen. Die Nachfrage an Plätzen errechnet sich aus der Anzahl der Elternhäuser, die den Kostenbeitrag aufbringen können, der eigentliche Bedarf ist sicher höher.

Der *gebundene Ganztag* hingegen bezieht alle Kinder einer Schule ein und ist die einzige Form, die eine Tagesgestaltung ermöglicht, in der sich Unterricht, Betreuungsangebote, Bewegungs- und Beschäftigungsangebote, aber auch Pausen über den gesamten Tag rhythmisiert aufteilen lassen.

Der Anspruch des Grundschulverbands an die Ganztagschule ist, dass diese als Bildungseinrichtung und Lern- und Lebensort ganzheitlich den Entwicklungsbedarfen von Grundschulkindern und den Betreuungsbedarfen von Eltern gerecht werden kann. Dabei steht außer Frage, dass auch pädagogische Standards der Hortarbeit wesentliche Grundpfeiler für ganztägige Bildung und Betreuung bereithalten, Standards, die sowohl in der Ganztagschule als auch in der Kombination von Schule und Hort wirksam werden können. Der Grundschulverband hält es darüber hinaus zum Wohl der Kinder für erforderlich, dass Gruppen- und Bezugspersonen sowie Raum- und Gebäudewechsel minimiert und stressarm gestaltet werden. Voraussetzung ist weiterhin eine Lernumgebung, die ganztagsgerecht ausgestattet ist, und ein pädagogisches Konzept, das berücksichtigt, dass Unterrichten, Erziehen und Betreuen aufeinander bezogene Dimensionen pädagogischen Handelns und keine organisatorisch und personell trennbaren Bereiche sind. Wo Schule und Hort an unterschiedlichen Orten den Ganztag für Kinder gestalten, sind an dieser Stelle Einschränkungen gegeben.

Diese Grundvoraussetzungen und die Zielsetzung, dass alle Grundschulen schrittweise zu qualitativ vollen und inklusiven Ganztagsgrundschulen weiter zu entwickeln sind, bilden die Grundlage der Forderungen des Grundschulverbands zum ganztägigen Lernen. Mitzudenken ist, dass unterschiedliche Konzepte von Ganztagsschulen und additiv angegliederter Betreuung diese Forderungen unterschiedlich gut erfüllen.

Heterogenität des Ganztags – mit unterschiedlichen Effekten

„... die engagierten, kreativen, begeisterten Ganztagsschulen räumen dann die Schulpreise ab. Und zwar völlig zu Recht, wie ich finde. Viele andere Ganztagsschulen dagegen bleiben blass und unsichtbar. Darin spiegelt sich auch eine Heterogenität, die uns erst im Lauf der Zeit klargeworden ist. Das beginnt schon bei der Teilnahme der Kinder: Manche Schülerinnen und Schüler kommen an drei Tagen die Woche, manche vier, man-

che fünf. Manchmal ist die Ganztagschule nicht viel mehr als eine Mittagsbetreuung mit gering qualifiziertem Personal, manchmal arbeiten dort Erzieherinnen oder andere pädagogische Fachkräfte. Angesichts dieser Heterogenität darf man sich auch nicht wundern, dass die Effekte, die wir bei StEG gefunden haben, ebenfalls eher heterogen sind.“

(Rauschenbach in:
Deutsches Jugendinstitut 2019)

Ganztagschule ist mehr als die Verlängerung der Schultage

Die zögerliche Entwicklung der Ganztagschule zeigt sich in dem Mix von Organisationsformen von der traditionellen oder „verlässlichen“ Halbtagschule mit Mittagstisch und freiwilligen nachmittäglichen Betreuungsangeboten bis zur gebundenen Ganztagschule mit obligatorischer Anwesenheit aller Kinder an wenigstens drei Nachmittagen in der Woche.

Schulen, die als offene Ganztagsschulen firmieren, bieten in der Regel keine erweiterten Lernchancen für alle Kinder, da die nachmittäglichen zusätzlichen Bildungs- und Betreuungsangebote nur für einen Teil der Kinder zur Ver-

Knapp die Hälfte der Schüler*innen nehmen am Ganztag teil – von diesen wiederum weniger als die Hälfte in gebundener Form

„Aktuell – also im Schuljahr 2020/21 – machen deutschlandweit mehr als zwei Drittel (71,5 Prozent) der allgemeinbildenden Schulen des Primar- und des Sekundarbereichs in diesem Sinne Ganztagsangebote: 72,9 Prozent aller öffentlichen Schulen und 58,7 Prozent der privaten Schulen.

[...]

21,2 Prozent aller Schüler der Primar- und Sekundarstufe I lernen dabei in gebundenen Ganztagsschulen (also in Schulen, in denen alle Schüler am Ganztag teilnehmen) und 26,0 Prozent in offenen Ganztagsschulen, in denen nur ein Teil der Schüler am Ganztagsbetrieb teilnimmt.“

(Klemm 2022)

Ganztag ist nicht gleich Ganztag

Bedingungen, die einen Vergleich zwischen den Bundesländern erschweren, weil sich hinter %-Werten unterschiedliche Qualitäten des Ganztags verbergen:

- Anteil „gebunden“ (verpflichtend für alle Kinder) oder „offen“ (freiwillige Teilnahme);

wenn gebunden:

- wie viele Tage (3 – 5)
- wie viele Stunden am Tag (6, 6 – 8, 5)
- wie viel Personal
- wie viel Geld

(vgl. Klemm/Zorn 2016)

fügung stehen. Dieses Konzept wird den pädagogischen Ansprüchen an eine qualitätsvolle längere Lernzeit ebenso wenig gerecht wie eine bloße Ausdehnung des Fachunterrichts in den Nachmittag hinein.

Das Konzept gebundener Ganztagschulen zeigt am deutlichsten, dass

Vom offenen zum gebundenen Ganztag: eine falsche Hoffnung

„Die rhythmisierten Schulen, in denen sich Lernphasen und freie Angebote im Tagesablauf der Schülerinnen und Schüler abwechseln, gibt es kaum. Es dominiert die „offene Ganztagschule“ mit ihrer geringeren Verbindlichkeit und ihrer meist klaren Trennung von Vormittagsunterricht einerseits und außerunterrichtlichem Teil am Nachmittag andererseits. Das hatten wir uns vor 15 Jahren, als wir mit unseren Forschungen begonnen haben, anders vorgestellt. Unsere Idee war, dass man mit der offenen Ganztagschule beginnt, dass sie sich aber mit zunehmender Akzeptanz bei Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern, in Politik und Gesellschaft weiterentwickeln würde zum Modell der „gebundenen Ganztagschule“. Diese Entwicklung ist nicht eingetreten.“

(Klieme in:
Deutsches Jugendinstitut 2019)

Ganztag: Sozial-emotionale Stärken statt fachlicher Lerngewinne

„Allerdings muss man ergänzen, dass der Ganztag durchaus positive Wirkungen hat, nur eben andere. Es gibt weniger Klassenwiederholungen, weniger Schulabbrüche, weniger Verhaltensprobleme der Schülerinnen und Schüler. Man könnte sagen: Kinder werden eher in der Schule „gehalten“, und die Ganztagschule bringt eher Verbesserungen im sozial-emotionalen Bereich. Ich habe daraus gelernt, dass die Frage nach den kognitiven Verbesserungen wahrscheinlich falsch gestellt war. Ich würde heute anders herangehen, denn man muss sich überlegen: Sind die kognitiven Aspekte wirklich das zentrale Ziel des Ganztags?“

(Klieme in:
Deutsches Jugendinstitut 2019)

sich der pädagogische Anspruch nicht auf die Verlängerung der Schultage beschränken kann, sondern die Umsetzung eines ganztägig durchgestalteten, rhythmisierten Ablaufs mit einer sinnvollen Abwechslung von Phasen der Anspannung und Entspannung bieten muss.

Qualitätsstandards

Der bunte Flickenteppich an Ganztagsbetreuungslösungen belegt das Fehlen bundeseinheitlicher Standards für Qualität, Konzeption, Ausstattung und Organisation. Eine Vergleichbarkeit oder gar eine verbindende Definition von Ganztagschule ist nicht möglich. Um aber dem Ziel *Verbesserung von Bildungsgerechtigkeit* und damit der Inklusion näher zu kommen, muss die Qualität von Ganztagsbetreuung und Ganztagschule(n) viel deutlicher in den Mittelpunkt der pädagogischen und politischen Diskussion rücken.

Zeit für das Lernen in rhythmisiert gestalteten Tagesabläufen

Eine auf die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen ausgerichtete Zeitgestaltung des ganztägigen Lernens spielt eine wesentliche Rolle. Ganztagsgrundschulen brauchen einen rhythmisierten Schultag mit Unterricht, Pausen, Essenszeiten, Bewegungszeiten und unterschiedlichen Angeboten,

- damit junge Kinder den ganzen Tag über ihre Zeit gerne in der Schule verbringen,
- damit sie einen (bis zu) 8 Stunden langen Tag in seinen unterschiedlichen Phasen aktiv und interessiert erleben und mitgestalten können,
- damit sie die vielfältigen Möglichkeiten des Zusammenlebens und Zusammenlernens mit Gleichaltrigen erfahren können.

Mit längeren schulischen Bildungszeiten für alle Kinder soll die Grundschule den veränderten Lebensbedingungen der heranwachsenden Generation gerecht werden und allen Kindern mehr Zeit für Bildung in anregenden Umgebungen bieten. Neben der Bildungsanforderung an fachliche Leistungen besteht im Ganztag die große Chance, dem sozial-emotionalen Lernen und der individuellen Persönlichkeitsentwicklung

mehr Raum, Zeit und Gelegenheit zu geben.

Raum für ganztägige Bildung

Mehr Zeit und mehr Aktivitäten in der Schule erfordern mehr und vor allem anders gestaltete Räume, Gebäude und Ausstattung. Diese müssen – wie das Schulgelände – entsprechend der Altersstruktur der Kinder und Jugendlichen „ganztagsfähig“ sein und den Anforderungen von Lernen und Freizeit gerecht werden. Die Bereitstellung von mehr Fläche pro Kind gehört ebenso dazu wie mehr Bewegungs- und Begegnungsflächen. Multifunktionale Nutzung des vorhandenen Raumpotenzials braucht die Ergänzung durch ganztagspezifische Räumlichkeiten wie Schulbibliothek bzw. Mediathek, Mensa- und Essensbereich, Differenzierungsräume, Rückzugs-/Ruhräume und Arbeitsräume für Kinder, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Therapieräume im Kontext der Inklusion. Die Schaffung einer hochwertigen Lernumgebung ist elementare Voraussetzung für Wohlbefinden, Lernfreude und Schulerfolg in jedem Schulgebäude und besonders in der Ganztagschule, die verstärkt auch die Außenumgebung und die Natur im Fokus haben sollte.

Kooperation und Teamarbeit in einem multiprofessionellen Kollegium

In der Ganztagschule sind Unterricht und Betreuung aufeinander bezogene Zeiten pädagogischen Handelns. Multiprofessionalität zeichnet dabei das qualitätsvolle Zusammenwirken von Lehrkräften, sozialpädagogischen Fachkräften, Schulsozialarbeit, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, Integrationsfachkräften und anderen aus. Damit die unterschiedlichen Kompetenzen der Pädagoginnen und Pädagogen den Kindern wirksam zugutekommen können, bedarf es enger Kooperation und gleichberechtigter Teamarbeit auf der Basis des gemeinsamen Konzepts und Leitbilds und der gemeinsamen Verantwortung für die Entwicklung der Kinder. Feste Kooperationszeiten und Arbeitsplätze sind dafür einzurichten.

Zusammenarbeit im und mit dem Stadtteil

Die Ganztagschule bindet einen großen Teil der Zeit von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Kulturelle, sportliche, musische, künstlerische und soziale Angebote aus dem Stadtteil oder im ländlichen Raum aus dem kommunalen Umfeld gehören zu ihrer Lebenswelt und tragen zur notwendigen Erweiterung schulischer Aufgaben gerade auch in Hinsicht auf Teilhabe an der Gesellschaft bei. Außerschulische Partner in die Schule zu holen und regelmäßig außerschulische Lernorte zu nutzen verbindet die Ganztagschularbeit mit dem sozialen Milieu und dem Wohnumfeld.

Arbeitszeit und Arbeitsplatz

Die längst überfällige Anpassung der Berechnung der Arbeitszeit von Lehrkräften an die Entwicklung des tatsächlich über den Unterricht hinaus vorliegenden Aufgabenspektrums hat der Grundschulverband in einer Expertise zur Arbeitsbelastung nachgewiesen (Schölles u. a. 2020). Dieser Änderungsbedarf wird besonders im Rahmen der Entwicklung zur Ganztagschule deutlich. Lehrerarbeitszeit lässt sich angesichts der deutlich erweiterten Aufgabenmenge nicht mehr auf 45-Minuten-Unterrichtseinheiten reduzieren und berechnen. Neben der unterrichtlichen Tätigkeit müssen die pädagogischen und kooperativen Aufgaben in der Ganztagschule sowie die Zusammenarbeit und Beratung mit Eltern und außerschulischen Partnern ausgewiesen werden.

Anpassungen sind ebenfalls für das sozialpädagogische Personal zu treffen. Arbeit im Team und verantwortliche Vorbereitungen müssen im Arbeitszeitkontingent angerechnet werden. Die Pädagoginnen und Pädagogen benötigen Arbeitsplätze in der Schule vor Ort, da eine Verlagerung aller außerunterrichtlichen Tätigkeiten in das Homeoffice nicht mehr den Anforderungen von zeitgemäßer Schularbeit entspricht.

Schulbezogene Konzepte mit Prozessbegleitung

Der Aufbau einer Ganztagschule ist eine komplexe und anspruchsvolle Schulentwicklungsaufgabe. Um ihr Gelingen zu gewährleisten, sind zuverlässige Rahmenvorgaben und professionelle Prozessberatung erforderlich. Für die Entwicklung der Ganztagsgrundschule müssen den Bedingungen der Einzelschule entsprechende Lösungen gefunden werden, die gleichzeitig dem Erziehungs- und Bildungsauftrag sowie den Standortbedingungen der Schule gerecht werden.

Sicherung der Ressourcen

Alle Grundschulen sind durch eine hochwertige personelle, sächliche und räumliche Ausstattung sowie durch eine Prozessbegleitung in die Lage zu versetzen, sich zu echten Ganztagschulen zu entwickeln. Die Ressourcenerstellung und die Finanzierung müssen vom Schulträger, vom Bundesland und – übergreifend mit Blick auf den Rechtsanspruch – auch vom Bund in angemessener Weise gesichert werden. Das Kooperationsverbot zwischen

Bund und Bundesländern darf an dieser Stelle nicht zulasten der Kinder gehen, die in Deutschland ohnehin unter ungleichen Bildungsbedingungen leben und lernen.

Angesichts des aktuell akuten Personalmangels in den pädagogischen Berufen ist das Einhalten der Qualitätsstandards vermutlich nur durch einen schrittweisen Ausbau und einen verbindlichen Stufenplan zu leisten. ■

Literaturangaben zum Artikel können Sie von unserer Website herunterladen: <https://t1p.de/GSa162-Lit>

Mehr Bildungsgerechtigkeit durch den Ganztag

„Ganztagschule bietet Chancen auf den Abbau herkunftsbedingter Unterschiede. Denn ich bin der tiefen Überzeugung, dass viele Unterschiede zwischen Schulkindern nicht im Unterricht geschaffen werden, sondern in den Lebenswelten außerhalb – der Familie, den sozialen Netzwerken etc. Wenn wir nun mit der Ganztagschule den Kindern, die beispielsweise zu Hause kein Instrument lernen und eben nicht frühzeitig zum Sprachkurs nach England geschickt werden, solche Lernzugänge eröffnen, dann kann das ausgleichende Wirkungen entfalten. Gleichwohl: Dass Ganztagschule nicht alle sozialen Unterschiede nivellieren kann, ist klar.“

(Rauschenbach in: Deutsches Jugendinstitut 2019)

Schüler-Zuwachs und Pädagogen-Mangel hemmen das Tempo des Ganztags-Ausbaus

„Der starke Geburtenanstieg der vergangenen Jahre in Verbindung mit einer hohen positiven Wanderungsbilanz in der Mitte der zehner Jahre hat dazu geführt, dass die Schülerzahlen in den zwanziger Jahren deutlich ansteigen werden [...] Wenn im Schuljahr 2030/31 für 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler der Primar- und der Sekundarstufe I Ganztagschulplätze zur Verfügung stehen sollen, muss bis dahin in der Primarstufe das Angebot an Ganztagschulplätzen um knapp 1,2 Mio., das in den Schulen der Sekundarstu-

fe I um gut 1,9 Mio. und das in den Förderschulen um etwa 106.000, insgesamt also um knapp 3,2 Mio. gesteigert werden. Bei Fortsetzung des Ausbautempos der vergangenen fünf Jahre von jährlich etwa 125.000 neuen Ganztagschulplätzen würde die Zielmarke ‚80 Prozent‘ nach 26 Jahren erreicht!“

„Der Umsetzung einer an der 80-Prozent-Marke orientierten Ausweitung der Ganztagschule steht neben dem starken Anstieg der Schülerzahlen während der

zwanziger Jahre ein weiteres Hindernis im Wege: Ausweislich einer aktuellen Vorausberechnung der Kultusministerkonferenz [...] werden in den Jahren bis 2030 in den Bereichen der Primarstufe, der Sekundarstufe I und der Förderschulen bis 2030 insgesamt etwa 27.000 Lehrerinnen und Lehrer fehlen – gemessen an dem Lehrkräftebedarf, der auch schon ohne einen weiteren Ausbau der Ganztagschulen seitens der KMK erwartet wird...“

(Klemm 2022)

Anke Betz, Dorothee Maas-Hitzke, André Ricardo Marques dos Santos

Ganztätig Lernen und Leben an der IOGS

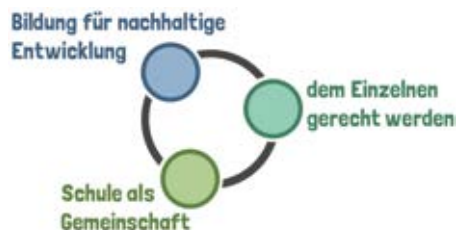
Ein Schulleben auf Augenhöhe

Das Schulleben der städtischen Inklusiven Offenen Ganztagsgrundschule Kretzerstraße in Köln-Nippes basiert auf einer verzahnten Kooperation zwischen Lehrerteam und den Mitarbeiter*innen der OGS. Das bedeutet konkret, dass die Pädagog*innen des Offenen Ganztags und die Lehrkräfte im Alltag auf vielfältige Art und Weise im gesamten Tagesverlauf miteinander kooperieren.

Im Folgenden möchten wir dies durch einen Austausch „auf Augenhöhe“ anhand von Leitfragen darstellen, in dem jede Profession sowie Schulleitung, Ganztagsleitung, Konrektorin, Klassenlehrerin jeweils ihre Sichtweise einbringen kann:

Was ist die IOGS Kretzerstraße? Skizzierung des Schulkonzepts

Konrektorin/Klassenlehrerin: An der IOGS Kretzerstraße lernen aktuell ca. 200 Schüler*innen in acht Klassen. 2015 gegründet, wurde das Schulleben auf drei Leitbildsäulen aufgebaut:



„Dem Einzelnen gerecht werden“ zielt auf die individuelle Förderung, „Gemeinschaft leben“ nimmt das soziale Lernen und „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ das selbstwirksame zukunftsorientierte Lernen in den Blick. Ausgestaltet wird dies in einem ganzheitlichen Verständnis von Leben und Lernen, das auch in der Tagesstruktur zwischen kognitivem Lernen mit Handeln und Zeit für Spiel abwechseln möchte. Möglich wurde dies durch eine andere Strukturierung der Unterrichtsstunden im Tages- und Wochenverlauf unter Verwendung der Stunden im Ganztags durch Lehrkräfte. Diese sind nicht additiv hinter den Unterricht gelegt, sondern in einer ganzheitlichen Wochenrhythmisierung verwoben. Unterricht und Lernzeit (auch die Hausaufgabenzeit) bekommen einen gleichrangigen Stellenwert.

Ganztagsleitung: Diese Art der Verzahnung mit Nachmittagsunterricht bewirkt, dass in dieser Zeit Lehrkräfte gemeinsam mit den Kräften des Ganztags „am Kind sind“. So werden Ressourcen frei, um Personal am Vormittag einzusetzen. Unsere Fachkräfte/Gruppenleitungen haben somit einen umfangreichen Vertrag oder Vollzeitstellen. Voraussetzung dafür ist, dass alle Kinder an den außerschulischen Aktivitäten und Angeboten des Ganztags teilnehmen, d.h., mit der Schulanmeldung geht für alle auch eine Anmeldung für einen Ganztagsplatz einher. Neben der verpflichtenden Teilnahme am Nachmittagsunterricht an zwei bis drei festen Tagen erreichen wir dadurch auch, dass alle Kinder an den freizeitpädagogischen Angeboten teilnehmen können, wozu beispielsweise die Arbeitsgemeinschaften am Montag und am Freitag gehören. Eine weitere Besonderheit unserer Rhythmisierung stellt der halbstündige offene Anfang vor dem eigentlichen Unterrichtsbeginn um 08:30 Uhr dar, der den Kindern die Möglichkeit bietet, in Ruhe anzukommen und sich mit dem zu beschäftigen, was für sie gerade wichtig ist. Kernstück unserer Rhythmisierung ist jedoch die offene Mittagspause, die den individuellen Bedürfnissen der Kinder Rechnung tragen soll; so können die Kinder innerhalb der Mittagspause entscheiden, wann und mit wem sie Essen gehen.

Schulleitung: Unsere Schule ist eine Schule im gemeinsamen Lernen. Die Verzahnung von Lernen und Leben, von Unterricht und ganztagspädagogischer Arbeit, weiterhin unterstützt durch den Einsatz von Inklusionsbegleitungen für einzelne Kinder, ist ein großes Plus im Hinblick darauf. Als ebenfalls sehr förderlich hat sich das Arbeiten in jahrgangsübergreifendem Lernen (in unse-

rem Falle von 1-4) erwiesen. Ohne die Verzahnung von Unterricht und ganztagspädagogischen Angeboten wäre unser Konzept, so wie wir es zurzeit praktizieren, nicht möglich. Die Stundentafel sieht mehr Unterrichtsstunden pro Woche für die Jahrgänge 3 und 4 als für die Schuleingangsphase vor. An unserer Schule gibt es die sogenannten „Teilerstunden“, in denen die Kinder der Jahrgänge 1 und 2 an Angeboten des Ganztags teilnehmen, während die Kinder der Jahrgänge 3 und 4 Unterricht haben.

Wesentliches Alleinstellungsmerkmal ist die enge Zusammenarbeit mit dem Ganztags. Welche Vorteile bietet dieses verzahnte System?

Konrektorin: Diese veränderte Wochenrhythmisierung war zunächst einmal eine Umstellung. Als Klassenlehrerin habe ich aber schnell gemerkt: Der Blick auf die Kinder verändert sich. Die Sicht wird umfassender. Man versteht „auf einmal“ das Verhalten im Zusammenhang, kennt Anfang und Ende einer Situation, die vor oder nach dem Unterricht begann. So können gemeinsam vereinbarte Unterstützungsmaßnahmen auch viel ganzheitlicher greifen. Beziehungsaufbau mit den Schüler*innen findet nun anders statt, denn auch diese nehmen ihre Lehrkräfte in anderen Situationen wahr und erhalten durch die einheitliche Struktur im Tagesverlauf mehr Sicherheit. **Die pädagogische Arbeit gemeinsam im Klassenteam zu gestalten und nicht mehr damit allein zu sein, ist nachhaltiger und so für alle Beteiligten entlastend** oder allgemeiner aus der Sicht der Schulleitung zusammengefasst: Die gemeinsamen Ziele und Vereinbarungen der Schule werden viel bewusster „ganztätig“ gemeinsam ausgestaltet und gelebt.

Ganztagsleitung: Aus meiner Sicht hat das verzahnte System erst einmal ganz



Dorothee Maas-Hitzke (links), Grundschullehrerin, war 2015 im Gründungsteam der IOGS Kretzerstraße und ist dort seit 2019 Konrektorin. Außerdem ist sie als Moderatorin in der Lehrerfortbildung tätig.

Anke Betz (Mitte), ist seit 2016 Schulleiterin der IOGS Kretzerstraße Köln und war zuvor als Klassenlehrerin und Fachleiterin tätig.

André Ricardo Marques dos Santos (rechts), 1. Staatsexamen für Lehramt, seit 2011 im Offenen Ganzttag tätig. Seit September 2019 ist er Ganztagsleitung an der IOGS Kretzerstraße für den Träger Perspektive Bildung e.V. (<https://iogs-kretzer.de>).

praktisch auf den Schulalltag bezogen den Vorteil, dass mehr Menschen mit entsprechender fachpädagogischer Kompetenz durch den Tag hindurch gemeinsam „am Kind“ sind: D.h., Lehrkräfte, Ganztagspädagog*innen und in unserem Fall auch die vielen Inklusionsbegleitungen sind für die Kinder, wenn auch nicht immer zuständig, so doch jederzeit ansprechbar. Diese Art der höheren Quantität wirkt sich natürlich auch auf die Qualität in der Begleitung der Kinder aus: Wir schauen gemeinsam auf das Kind, hören einander stärker zu, allein schon deshalb, weil wir mehr Zeit miteinander verbringen als in additiven Systemen. Ein entscheidender Vorteil der Verzahnung ist darin zu sehen, dass die verschiedenen Professionen in einem multiprofessionellen Team auch unterschiedliche Kompetenzen mit einbringen, die im modernen Schulalltag unabdingbar geworden sind.

Wie gestaltet sich der Alltag dieser Teamstrukturen?

Ganztagsleitung: Insbesondere die pädagogischen Fachkräfte verbringen sehr viel Zeit, nicht nur mit den Kindern, sondern auch mit den Lehrkräften. Dies hat zur Folge, dass der Austausch ein viel intensiverer ist als in additiven Strukturen. Konkret heißt das, dass so auch, neben festen Teambesprechungen auf verschiedenen Ebenen, sponta-

ne, anlassbezogene Tür-und-Angel-Gespräche, die im eng getakteten und immer komplexer werdenden Schulalltag so wichtig sind, eher möglich sind.

Konrektorin: Zentrales Mittel für diese Gespräche ist das Klassenteam: Diese wöchentliche Teamzeit ist fest im Stundenplan verankert. Sie liegt außerhalb des persönlichen Stundenkontingents, wird aber als elementare Schnittstelle für eine gelungene Kooperation

angesehen. Am Team nehmen Klassenlehrer*in, Sonderpädagog*in und Gruppenleiter*in des Ganztags teil. Wir tauschen uns darin über die Schüler*innen und notwendige Fördermaßnahmen aus, informieren uns über Unterrichtsinhalte und Ziele, stimmen uns über die schulische Arbeit ab. Wichtig sind hier auch die Abstimmungsprozesse zur eigenen Rolle. Deshalb haben wir im Leitungsteam ein „Kick-off“-Paper für sich neu formierende Teams entwickelt. Darin stehen Gesprächsaspekte, die im Sinne der Rollenklarheit vorab in neuen Teams thematisiert werden, bevor es erst in Konfliktsituationen geschieht. Durch das wachsende gegenseitige Vertrauen entstehen Synergieeffekte für die tägliche Arbeit.

Dokumentiert werden alle schuleinheitlichen Absprachen im Team-ABC, das jederzeit für alle einsehbar ist.

Schulleitung: Jeden Montag finden bei uns Konferenzen und Teamsitzungen statt. Die Steuergruppe unserer Schule,

die ebenfalls multiprofessionell besetzt ist, entwickelt gemeinsam mit der Schulleitung eine jeweilige Halbjahresplanung, in der auch regelmäßige Termine für multiprofessionelle Absprachen und Planungen vorgesehen sind, da dies tragende Elemente unserer Schulentwicklung sind.

Das Leitungsteam, bestehend aus Ganztagsleitung, Konrektorin und Rektorin, plant die Inhalte der geleiteten Sitzungen. Weitere Sitzungen werden von den jeweiligen Teams selbstständig gestaltet, z. B. zur Vorbereitung von Veranstaltungen.

Elternsprechtage oder andere Elterngespräche werden von den Klassenteams gemeinsam vorbereitet und so weit wie möglich gemeinsam durchgeführt, um die unterschiedlichen Sichtweisen auf das Kind im Gespräch mit den Eltern zusammenführen zu können. Zur Unterstützung der Klassenteams und eventuell notwendigen Rollenklärungen in den Teams finden regelmäßige Beratungen durch das Leitungsteam und möglichst auch der Teamleitung für die Inklusionsbegleitungen statt.

Welche Herausforderungen ergeben sich daraus?

Ganztagsleitung: Eine der größten Herausforderungen kann aus meiner Sicht die Rollentrennung bzw. -schärfung im Schulalltag sein. Ich sage hier ganz bewusst „kann“ und nicht „ist“, da die Umsetzung der unterschiedlichen Rollen, die ja eine jeweilige Profession so mit sich bringt, sehr stark von der einzelnen Person (oder auch Akteur*in) abhängig ist - wir geben unsere Persönlichkeiten ja nicht einfach ab wie einen Mantel an der Garderobe, sobald wir das Schulgebäude betreten.

Ungeachtet dessen liegen die pädagogischen Schwerpunkte der Ganztagskräfte (der Fachkräfte im Speziellen) vor allem in der Lernbegleitung der Kinder im Rahmen der Lernzeiten, in der Begleitung bei freizeitpädagogischen Aktivitäten sowie in einer intensiven Beziehungsarbeit. Daneben beobachten die pädagogischen Fachkräfte die Kinder fortlaufend und fördern und begleiten sie verstärkt in ihrer psycho-sozialen Entwicklung. Damit diese Art von Multiprofessionalität gelingt, sind transparente Absprachen unter den unterschiedli-



Dieses Arbeitspapier dient der Unterstützung der Rollenklarheit im Klassenteam.

Alle im Team (Grundschulpädagoge, Sonderpädagoge und FK) (nach Absprache s. u.):

- planen und setzen Fördermaßnahmen um entsprechend ihrer Kompetenz und ihres Bereichs (s. u.),
- leiten IB an / arbeiten eng zusammen,
- diagnostizieren, fördern, dokumentieren und einschätzen von Verhalten und Lernen aller entsprechend ihrer Kompetenz und ihrer Befugnisse (z. B. AOSF nur LK),
- ziehen gemeinsam Konsequenzen aus den unterrichtlichen Lernergebnissen für die weitere (Lern)- Entwicklung einzelner Kinder,
- kommunizieren auf der Grundlage ihrer Bereiche mit Eltern, (z. B. gemeinsame Elternsprechtag) u.v.m.

Die Grundschullehrerin / der Grundschullehrer:

- unterrichtet die Mehrheit der Unterrichtszeit im Klassenverband,
- plant diese Zeit u. a. in Fachkonferenzen und Teams und informiert das Klassenteam (in der Wochenplanung) darüber und führt diesbezüglich Absprachen (z. B. mit Fachlehrern),
- nimmt Leistungsbewertung zu unterrichtlichen Inhalten vor,
- informiert das Klassenteam darüber,
- leitet IB an / arbeiten eng zusammen bezogen auf den eigenen Unterricht.

Die Sonderpädagogin/der Sonderpädagoge:

- berät das Team zur Förderung aller Kinder,
- diagnostiziert und erstellt Förderpläne der Kinder mit Förderbedarf in Absprache mit Klassenteam,
- tauscht sich mit Therapeuten aus in Absprache mit dem Klassenteam,
- übernimmt im Rahmen des Teamteaching hauptverantwortlich Unterricht / LZ und informiert das Klassenteam (in der Wochenplanung),
- nimmt Leistungsbewertung zu unterrichtlichen Inhalten vor,
- informiert das Klassenteam darüber,
- leitet IBS an / arbeiten eng zusammen bezogen auf den eigenen Unterricht sowie auf die Förderschwerpunkte der SuS u.v.m.

Die GT-Fachkraft:

- begleitet die Kinder über den ganzen Tag (Unterricht, alltagspädagogischen Bereich, Lese- und Lernzeit, ...),
- leiten die IB an / arbeiten eng zusammen bezogen auf die „Ganztags-Zeit“,
- gestaltet durch intensive Beziehungsarbeit (Stärkenblick) tiefergehende emotionale Förderung,
- gestaltet in freizeitpädagogischen Phasen u. a. spezifische Förderung von motorischen, basalen und sozial emotionale Kompetenzen,
- spricht sich in ihrem Handeln und Planungen immer mit den Ergänzungskräften ab,
- konzipiert und gestaltet die Ferien, u. v. m.

chen Professionen unerlässlich, auch damit sich niemand übergangen oder unangemessen eingesetzt fühlt.

Ein gut eingespieltes Team im verzahnten System funktioniert mit Rollenflexibilität, d. h., es besteht Offenheit darüber, die eigene Rolle auch mal bewusst zu verlassen und sich, insbesondere in Vertretungssituationen, gegenseitig zu unterstützen.

Konrektorin: Ja, die Rollenklarheit ist eine Herausforderung. Wichtig ist neben einem Bewusstsein darüber, was jeder kann und macht, der regelmäßige Austausch und die Kraft auch mal anzusprechen, was nicht so gut läuft. Aber grundsätzlich machen die Grundschullehrkraft und Sonderpädagog*in auch in unserem System das, was sie gelernt haben: Sie unterrichten in verschiedenen Settings, planen und führen Diagnosen und Leistungsbewertungen durch - nur eben gemeinsam mit den Kolleg*innen des Ganztags.

Schulleitung: Grundsätzlich scheint es erst einmal herausfordernder und zeitintensiver zu sein, Planungen und ande-

re Entscheidungen gemeinsam abzusprechen, und nicht immer gelingt dies reibungslos. Die Möglichkeiten der Teams, sich durch das Leitungsteam beraten zu lassen, kann hier eine Hilfe sein. Klare Vorgaben über die jeweiligen Aufgaben und notwendigen Absprachen, die im Rahmen einer solchen Beratung noch einmal verdeutlicht werden können, die Verfügbarkeit des Team-ABCs, das regelmäßig aktualisiert wird, und auch das Einbringen von Themen in die Teamsitzungen über die Steuergruppe sind unsere Unterstützungsmöglichkeiten.

Natürlich gibt es – wenn auch bisher sehr selten – die Möglichkeit, dass die „Chemie“ zwischen den Mitgliedern eines Teams einfach nicht stimmt. In diesem Fall kann ein Wechsel in ein anderes Team die Lösung sein.

Welche Herausforderungen gibt es für das Konzept?

Konrektorin: Für mich als Konrektorin ist die Herausforderung, die Verzahnung,

also die ineinandergreifende Kooperation der Lehrkräfte und Fachkräfte im Alltag, strukturell zu konkretisieren. Konkret bedeutet dies, dass in unserem Stundenplan Grundschullehrkraft, Sonderpädagog*in und die Fachkraft des Ganztags nebeneinander aufgeführt werden. Die Besetzung muss je nach Fach und Vertretungssituation kombiniert werden, denn nicht in jedem Setting ist jede Besetzung gleichermaßen sinnvoll. Es müssen also viele Faktoren gleichzeitig im Blick behalten werden. Andererseits besteht in unserem System im Vertretungsbereich eine enorme Flexibilität, da wir uns auch hier gegenseitig unterstützen. Das alles erfordert viel organisatorischen Austausch, sodass wir uns als Vertretungsplanverantwortliche mit dem Ganztags oft mehrmals täglich kurz rückkoppeln. Zusätzlich dazu treffen wir uns auf Leitungsebene noch wöchentlich in der schulischen Steuergruppe für die Schulentwicklungsarbeit und im „Team Vernetzung“, in dem wir alles besprechen, was organisatorisch im Verlauf der Woche aufgelaufen ist. Es geht also auf allen Ebenen immer wieder um die Bereitschaft zur Teamarbeit vor Ort. Diese Bereitschaft brauchen alle Kolleg*innen.

Ganztagsleitung: Die Herausforderungen für den offenen Ganztags liegen auf der strukturellen Ebene, mittel- und langfristig gesehen, ganz sicher in der heute schon schwierigen Personalgewinnung und der immer noch unzureichenden Finanzierung, die ein Planen, eine Ausgestaltung und damit auch eine Weiterentwicklung des Konzepts lediglich auf Sicht erlaubt. Konkret gesprochen bedeutet dies: Von den Schüler*innenzahlen hängt es jedes Jahr aufs Neue ab, ob unsere pädagogischen Fachkräfte eine Vollzeitbeschäftigung haben oder nicht; denn diese ist abhängig von der „Pro-Kopf-Finanzierung“ durch den Kostenträger in NRW. Das Stundendeputat der Fachkräfte ändert sich also jährlich. Das erschwert eine langfristige Planung. Denn: **Gutes Personal bleibt nur mit sicheren Perspektiven.**

Ausblick: Welche Chancen und Potenziale seht ihr ganz persönlich in unserem Konzept?

Ganztagsleitung: Im Vergleich zu Leitungen im additiven System bekomme

ich viel mehr strukturelle Einblicke: Ich bin praktisch in alle organisatorischen Abläufe und Prozesse eingebunden und erhalte einen guten Überblick über pädagogische Prozesse. Die Schulleitung und ich arbeiten und kommunizieren sehr vertrauensvoll miteinander. Das geht so weit, dass wir uns in wichtigen Dingen gegenseitig beraten und über die Schulter schauen. Auch bin ich von der Schulleitung zuletzt zu schulübergreifenden Austauschrunden und multiprofessionell vernetzten Gremien eingeladen worden, in denen ich mich mit meinem Wissen, meiner Erfahrung und meinen Sichtweisen aktiv einbringe. Summa summarum und in der persönlichen Rückschau kann ich für mich konstatieren, dass mich dieses System „in meinen Vorstellungen von Schule geformt und entscheidend geprägt hat d.h., ich kann es mir nicht mehr vorstellen, additiv zu arbeiten, zu gestalten und zu wirken.

Konrektorin: Die Unterschiede zum herkömmlichen additiven System sind täglich spürbar. Besucher*innen berichten immer wieder, dass sie die daraus entstehende Haltung und positive Stimmung sofort wahrnehmen können. Das gegenseitige Vertrauen aller Protagonisten im Alltag wächst automatisch beim Tun, auch die Achtung vor der jeweiligen Arbeit. Ich habe vor einiger Zeit ein Zitat eines amerikanischen Basketballtrainers gelesen, das für mich die Situation gut zusammenfasst: „Die Stärke des Teams ist jedes einzelne Mitglied. Die Stärke eines jeden Mitglieds ist das Team“ (Phil Jackson).¹ So verstanden kann unsere Schule weiterwachsen und sich entwickeln.

Schulleitung: Natürlich steht und fällt auch ein lang geplantes, immer wieder evaluiertes und angepasstes Konzept wie das unserer Schule mit den an der Umsetzung beteiligten Personen. Dies gilt auch für uns als Leitungsteam. **Die**

Bereitschaft, sich auf die Vorschläge und Ideen der anderen einzulassen, gemeinsam zu führen und die Verantwortung übernehmen zu wollen, sowie großes gegenseitiges Vertrauen sind in meinen Augen grundsätzliche Voraussetzungen für ein gutes Gelingen. Gleichzeitig hat dies auch eine Vorbildfunktion für alle anderen Teams an unserer Schule.

Die Vorteile des verzahnten Systems sind schon detailliert genannt worden und ich möchte zusammenfassend sagen, dass das Gefühl, gemeinsam etwas zu gestalten, die Erfolge und Verantwortlichkeiten teilen zu können, etwas ist, was ich in Schule nicht mehr missen möchte und was ich allen wünsche, die in einer Schule leben, lernen und arbeiten. ■

Anmerkung

<https://beruhmte-zitate.de/zitate/1972144-phil-jackson-die-stärke-des-teams-ist-jedes-einzelne-mitglied/>

Clara Baumgartner – unter Mitarbeit von Julia Clausen, Dr. Christoph Mall, Dr. Johanna Pareigis und Sonja Vollmer

Ab nach draußen!

Draußenlernen als Ressource für den Ganztag

Wenn der Ganztag als Anlass gesehen wird, die Schulkultur neu zu denken, ergeben sich Chancen für alle Beteiligten. Die spannende Frage ist, wie mit dem „Mehr an Zeit“ sinnvoll umgegangen werden kann und wer dies an welchen Orten tut. Dabei kann das Draußenlernen ein Ansatz und eine Bereicherung sein. Im folgenden Artikel wird anhand von zwei Schulbeispielen aus Deutschland gezeigt, wie das Draußenlernen als Ganztags-Schulkonzept gelebt werden kann und wie es ein in den Ganztag integriertes Element sein kann, an dem zunächst nur einzelne Personen beteiligt sind.

Es gibt viele Arten und Weisen, den Begriff des Draußenlernens mit Leben und Sinn zu füllen. Für „Schule im Leben | Die Stiftung für Draußenlernen“, die gerade erst aus dem 2021 gegründeten Netzwerk Draußenunterricht hervorgegangen ist, bedeutet es zunächst, dass der Lernort keine Kulisse ist, sondern selbst zum Lerngegenstand und zum Ausgangspunkt des Lernens wird. Das Lernen findet im authentischen Kontext statt.

Diese Lernform lebt davon, dass sie regelmäßig – also mindestens zweiwöchentlich oder wöchentlich – stattfindet, sodass sie früher oder später zu einer

Selbstverständlichkeit wird. Dafür ist es unerlässlich, dass die gelernten Kompetenzen Lehrplanbezug haben und ins schulische Curriculum integriert sind. Zugleich gibt es Raum für Unerwartetes, für das Entdeckende und Forschende Lernen, für vielfältige und individuelle Zugänge und Arbeitsweisen, freies Spiel in der Natur und Potenzial für verbesserte Gesundheit.

Dabei sind verschiedene Formen des Draußenlernens möglich. Grundsätzlich ist eine Verzahnung von Draußen- und Drinnenlernen sowie eine Einbettung des Draußenlernens in komplexe Lernarrangements wichtig. Als Lernorte eig-

nen sich sowohl Innen- als auch Außenräume, die meist in der gut erreichbaren Umgebung der Schule liegen. Das können naturnahe Orte sein – ein Stück Wiese, ein See, der Strand, der nahegelegene Wald – oder eben auch kulturelle bzw. gesellschaftliche Orte: Straße, Supermarkt, Bahnhof, Stadtplatz, Friedhof, Handwerksbetrieb, Museum.

Draußenlernen ist wirkungsvoller und einfacher umsetzbar, wenn sich ein Team oder eine ganze Schule für die vielfältigen Lerngelegenheiten in der Mitwelt öffnet. Dennoch kann es auch funktionieren, wenn sich eine einzelne Lehrperson mit ihrer Lerngruppe auf den Weg nach draußen macht, wie im Artikel gezeigt wird.

Draußenlernen: Bildungsansatz und wissenschaftlicher Blick

Draußenlernen, wie es hier beschrieben wird, ist praxisnah, handlungsorientiert, ▶



Clara Baumgartner (links) ist ausgebildete Gymnasiallehrerin (BaWü) und war an einer Gemeinschaftsschule tätig. Nun setzt sie sich für eine offenere, zukunftsfähigere Schule ein.

Dr. Christoph Mall (2. v. links) ist Dipl. Sportwissenschaftler und seit 2013 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Technischen Universität München (TUM). Aktuell arbeitet und forscht er an der Professur für Sport und Gesundheitsdidaktik (TUM) in

den Bereichen des Draußenlernens und der Bewegungsförderung in kommunalen Settings.

Julia Clausen (3. v. links) ist Lehrerin für Grund- und Mittelstufe und seit 2010 Fortbildnerin in Hamburg sowie seit 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin für die Lehre an der Universität Hamburg im Bereich Sachunterrichtsdidaktik.

Sonja Vollmer (2. v. rechts) ist „Entwicklungsaktivistin“ und begleitet als systemi-

sche Beraterin und Coach Führungskräfte und Teams bei Veränderungsprozessen. Außerdem ist sie Initiatorin des Draußentags an der Reuchlin Grundschule in Bad Liebenzell.

Dr. Johanna Pareigis (rechts) ist Bildungsreferentin und Autorin, Diplom-Biologin und Gärtnergelesin, Bildungspartnerin für BNE, Kulturvermittlerin des Landes Schleswig-Holstein, Tanzpädagogin und Coach für Begabungsförderung.

partizipativ und ermöglicht allen Beteiligten Erfahrungen der Selbstwirksamkeit. **Auf lange Sicht hat Draußenlernen das Potenzial, Haltungen und Rollen in Schule zu verändern.** Das schließt mit ein, dass daraus im Idealfall eine an die Lernform angepasste Leistungskultur folgt. Draußenlernen kann Transformatives Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und das 4K-Modell (Kollaboration, Kreativität, kritisches Denken und Kommunikation) potenziell besser umsetzen, weil es die Lebenswelt der Schüler*innen zugrunde legt. Draußenlernen arbeitet somit an der Umsetzung der 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (SDGs).

Für die Stiftung „Schule im Leben | Die Stiftung für Draußenlernen“ ist es unerlässlich, das Draußenlernen in vernetzter Arbeitsweise weiterzuentwickeln und zu verbreiten: Wissenschaft und Schule, Theorie und Praxis, Schule und Mitwelt lernen und profitieren voneinander. In Deutschland ist das Draußenlernen noch nicht sehr weit verbreitet – vor allem im Vergleich zu den skandinavischen Ländern, der Schweiz, Großbritannien oder Neuseeland, wo es weitverzweigte Netzwerke, vielfältige Formen des Draußenlernens und viele Schulen gibt, für die „Outdoor Education“ oder „Education Outside The Classroom“, wie es dort teilweise heißt, eine Selbstverständlichkeit ist. Daher befindet sich „Schule im Leben | Die Stif-

tung für Draußenlernen“ im engen internationalen Kontakt und Austausch.

Die wissenschaftliche Beforschung des Draußenlernens hat in den letzten 15 Jahren stark zugenommen. Auch wenn ein Großteil der Studien einen internationalen Charakter hat, finden sich auch Publikationen, die Schulprojekte aus Deutschland in den Fokus stellen. Es konnten mittlerweile einige positive Zusammenhänge zwischen regelmäßigem Draußenlernen und physischen, kognitiven und sozialen Aspekten festgestellt werden. Zwar existieren zudem auch inkonsistente Befunde. So scheinen Schüler*innen beim Draußenlernen motivational zu profitieren. Zudem wurden für das Draußenlernen positive Zusammenhänge mit verschiedenen Facetten sozialer Interaktion, sozialer Fähigkeiten und dem sozialen Wohlbefinden festgestellt. Dem Bewegungsdrang junger Menschen kann mit dieser Lernform gut begegnet werden, was wiederum positive Auswirkungen auf deren Stressempfinden und Stressreaktion hat. Die methodische und lernräumliche Vielfalt von Lernprozessen sowie der Anteil an selbstgesteuertem Lernen wird durch das Draußenlernen gefördert.

Doch: All diese Gewinne sind nicht automatisch zu verzeichnen – **es braucht auch beim Draußenlernen eine durchdachte und reflektierte pädagogisch-didaktische Herangehensweise. Es geht um einen Denkwandel, der von den**

Lehrkräften vollzogen wird. Eine reine Übertragung des Unterrichts im Klassenzimmer auf das Lernen außerhalb des Schulgebäudes würde dem Potenzial des Draußenlernens nicht gerecht werden. Ein Beispiel: Der Raum für mehr Bewegung ist draußen zwar theoretisch da, muss aber in der Praxis von der Lehrkraft bewusst ermöglicht bzw. genutzt werden. Oder: Wenn die Lehrkraft auf dem Stadtplatz einen langen Vortrag über die Stadtgeschichte hält, wissen Schüler*innen unter Umständen zwar mehr als vorher, haben sich die Umgebung aber nicht durch Forschendes und Entdeckendes Lernen selbst angeeignet bzw. erschlossen. Für Lehrkräfte bedeutet das mitunter, für sich weniger die Wissensvermittlung zu beanspruchen, Ungewissheit auszuhalten und dem Lernprozess der Schüler*innen mehr zu vertrauen.

Vor allem im Hinblick auf den Ganzttag, der zurzeit für Schulen oft eine Belastung darstellt, kann Draußenlernen ein Gegengewicht darstellen. Lehrkräfte, die das Lernen an authentischen Orten zur Gewohnheit gemacht haben, können bei sich positive Einflüsse auf die eigene Gesundheit und die Gesundheit vieler Schüler*innen beobachten. Sie erleben oft mehr Freude und Sinn am eigenen Tun und sind dankbar für den erweiterten Blick auf die Kinder und Jugendlichen, der sich beim Draußenlernen ergibt. Wenn das physische und psychische

Wohlbefinden als Zielvorgabe für ein gelungenes Ganztagskonzept dienen sollen, so kann Draußenlernen ein Weg dorthin sein.

Draußenlernen als Konzept für den Ganztag

Als Carolin Rückert im Jahr 2020 das Konzept für die „Draußenschule Ladenburg“, eine Grundschule in freier Trägerschaft, schrieb, wusste sie bereits, dass es eine Ganztagschule werden sollte. Die ausgebildete Grund- und Hauptschullehrerin ist zugleich staatl. zertifizierte Waldpädagogin und hat nach fast 20 Jahren Schuldienst an der Regelschule den mutigen Schritt in die Schulgründung gewagt.

Ihr Wunsch war es, die Schultage wirklich zu entzerren und den Kindern einen Wechsel zwischen Ruhe- und Aktionsphasen, zwischen Phasen des individuellen und des kollaborativen Lernens, zwischen dem Innen und dem Außen zu ermöglichen. Zudem brachte das spezielle Profil der Schule – das Draußenlernen – räumliche, zeitliche, personelle und organisatorische Anforderungen mit sich. Folglich würden relevante Unterrichtsinhalte auch am Nachmittag stattfinden. Die Entscheidung fiel daher auf ein verbindliches Ganztagsmodell, in dem es jeden Tag ein Zeitfenster für Draußenunterricht gibt und zweiwöchentlich freitags einen ganzen Draußentag.

Verzahnung von Inhalt und Lernort

In ihrer Zeit als Lehrerin an staatlichen Schulen erlebte Carolin Rückert immer wieder, dass erst durch feste Zeitfenster, die für das Draußenlernen vorgesehen sind, eine Kontinuität und damit ein echter Mehrwert entstehen können. Darum war es der Schulleiterin in der Draußenschule wichtig, dass die Draußenzeiten mit den Lehrplaninhalten verzahnt und für alle Lehrkräfte verpflichtend sind. Dennoch: Nach eineinhalb Jahren, in denen aus dem theoretischen Konzept eine lebendige Schule mit 29 Schüler*innen geworden ist, weiß sie, „dass man schon so ein bisschen pädagogische Freiheit und Flexibilität braucht, zumindest was die verbindliche tägliche Draußenzeit anbelangt“. Erzwingen will sie nichts, ermöglichen schon.

Wie gelingt es dieser Schule, dass Inhalt, Lernort, Ganztagskonzept und pädagogische Haltung ineinandergreifen und zusammenwirken? „Durch Lernen im aktiven Tun, wöchentliche Teamsitzungen und das stete Ausfindigmachen und Beseitigen von Stolpersteinen“, ist ein Teil der Antwort. Im Jahresplan arbeitet das Kollegium die Kernthemen des Bildungsplanes heraus. Sie werden in mehrwöchigen Themenblöcken untergebracht. So gab es eine Einheit zu „Türme-Mauern-Brücken“, eine „Woche der Weltreligionen“ oder das Thema „Regenwald“. Während dieser Themenwochen wird fächerverbindend gearbeitet, die Schüler*innen bekommen multiperspektivische, vernetzte Zugänge. Zu Beginn jeder Woche erstellt das pädagogische Team den Wochenplan – unter Beteiligung der Kinder: In ritualisierten Frageunden äußern diese, was sie beispielsweise zum Thema „Regenwald“ gerne bauen würden, welches Experiment sie dazu gerne machen oder welchen Lernort sie besuchen möchten. Diese Fragen zielen schon in Richtung Draußenzeit, denn da erfolgt – um beim Beispiel des Regenwaldes zu bleiben – beispielsweise der Besuch des Botanischen Gartens.

Die morgendliche Lernzeit steht im Fokus der Fächer Deutsch und Mathematik. Die Kinder lernen hier jahrgangsgemischt und sind in differenzierte Lerngruppen eingeteilt. Auch in der sich daran anschließenden täglichen, fächerübergreifenden Draußenzeit sind die Kinder oft in Gruppen zusammen. Sie gehen dann in den Wald und legen eine Bodenleiter, um die verschiedenen Schichten des Waldbodens und die Bo-

denbewohner zu erkunden, oder lassen sich von den Naturgeräuschen inspirieren, um selbst etwas zu vertonen oder ein Gedicht zu schreiben. Technische Elemente bereichern das Lernen draußen: Lernbegleiter*innen können unterwegs mit einem Tablet Lernfortschritte oder Ergebnisse dokumentieren und die Kinder sehen beispielsweise in einem Experiment mithilfe eines Zeitraffers in einer App, wie Regenwürmer Salat verwerten und wie dieser Zersetzungsprozess genau vonstattengeht.

Herausforderungen und Chancen

„Manchmal komme ich mir schon vor, als würde ich Veranstaltungsmanagement betreiben“, meint die Schulleiterin lachend. Das ist eine der Herausforderungen, mit denen sie täglich zu tun hat: Das „Innen mit dem Außen“ zu verbinden, indem sie Fahrtendienste koordiniert, die Wochenplanarbeit mit dem Kollegium bespricht, Eltern und außerschulische Kooperationspartner*innen einbindet oder die Schüler*innen in verschiedenste Gruppen einteilt. Es wird schnell klar, dass so ein Vorhaben ohne eine engagierte Schulleitung nicht umsetzbar ist. Lehrkräften, die sich alleine auf den Weg machen, rät sie, sich mindestens eine*n Mitstreiter*in zu suchen, um gemeinsam Fortbildungen zu besuchen oder die Idee ins Kollegium zu tragen.

Neben dem hohen organisatorischen Aufwand sieht die Schulleiterin auch die methodisch-didaktische Herausforderung, die bei den Lehrkräften liegt:



Natur trifft Technik in der Draußenschule Ladenburg

Es müsse eigentlich wieder bei 0 anfangen werden, räumt sie ein. Doch sie empfindet gerade das als besonders sinnvoll – den „Stoff nicht einfach abhaken zu wollen“, sondern sich wirklich zu überlegen, wie man ihn an die Lebenswelt der Kinder andocken könnte. Dass so ein Vorgehen bei den Kindern ankommt, beobachtet sie täglich. „Durch das Draußenlernen werden die Themen greifbarer, entstehen andere Zusammenhänge“, fügt sie hinzu. Auch das Lernen in Bewegung und Handlung spreche viele Kinder an. Ein weiterer Pluspunkt sei die Tatsache, dass draußen alle Dinge benannt und versprachlicht werden müssen und somit ein hoher Sprachumsatz der Kinder gegeben ist. **Davon profitieren vor allem diejenigen, die Deutsch nicht als Muttersprache lernen.** Außerdem seien die Gemeinschaftserlebnisse und die authentischen, persönlichen Gespräche, die sich draußen ganz automatisch ergeben, sehr wertvoll. Ein Aufwand, der sich in vielerlei Hinsicht lohnt.

Weil Carolin Rückert Erziehung und Bildung als gesamtgesellschaftliche Auf-

gabe begreift, gibt es außerdem mittwoch- und donnerstagnachmittags die Generationenwerkstatt, in der Eltern, Vereine, sachkundige Bürger*innen aus der Stadtgesellschaft in die Schule kommen können und verschiedenste Angebote für und mit den Kindern gestalten. **Das Draußenlernen umfasst also nicht nur die Öffnung der Lernorte, sondern die Öffnung der Schule als Ganzes** und gibt den Kindern die Chance, schon als junge Menschen Verantwortung zu übernehmen und sich als wirksamen Teil der Gesellschaft zu begreifen.

Draußenlernen mit vielen kleinen Schritten in der Großstadt

Von der baden-württembergischen Kleinstadt in die maritime Metropole: ein Blick in die reformpädagogische Ganztagsschule „Schule Rellinger Straße“ im Hamburger Stadtteil Eimsbüttel. Hier erlebt die jahrgangsgemischte Lerngruppe (Klasse 1–3) von Nora Parasie jede Woche von 8:00 – 12:15 Uhr einen Welterkundungstag außerhalb

des Schulgebäudes. Die Deutsch- und Englischlehrerin arbeitet seit acht Jahren an der Schwerpunktschule Inklusion und engagiert sich dafür, dass das Draußenlernen fest an der Schule verankert wird. Sie erinnert sich noch gut an ihre ersten, ganz kleinen Schritte – zum Beispiel, wie sich ihre Kollegin über den Schulverein einen Bollerwagen besorgte und ihn mit Schreibunterlagen, Sitzkissen, Nachschlagewerken, einer Plane und Schnitzmessern ausstattete. So sollte es allen Kolleg*innen ganz niederschwellig ermöglicht werden, einfach mal rauszugehen. Damals legte besagte Kollegin einige geografische Karten über den nächstgelegenen Wald in den Wagen. Ihre Schüler*innen veröffentlichten einen Text im Schulheft darüber, wie großartig es ist, draußen zu sein und dass sie alle Klassen motivieren wollen, das zu tun. Die Kollegin erklärte genau, wie sie ihren ersten Draußenunterrichtstag im Wald verbringen konnte: Von der U-Bahn- und Wegstrecke über die Nutzung des Wagens war alles dabei. Nora Parasie probierte es aus – und war schnell überzeugt. Mittlerweile verfügt sie selbst über einen großen Erfahrungsschatz im Draußenlernen. Bald wird es einen zweiten Wagen geben mit noch mehr Material und Ausrüstung wie Regencapes für die Kinder.

Draußenlernen als ein Element des Ganztags

Seit dem Schuljahr 2015/2016 ist an jeder staatlichen Grundschule in Hamburg ein Ganztagsangebot vorhanden – eine Entscheidung, die die Freie und Hansestadt auch aus politischen Gründen getroffen hat, weil viele Eltern in der Großstadt arbeiten und auf eine verlässliche Betreuung ihrer Kinder angewiesen sind. Die „Schule Rellinger Straße“ hat es sich zum Ziel gesetzt, im Ganztagsraum zu schaffen für mehr Rhythmisierung, Gemeinschaftserleben, Persönlichkeitsentwicklung und fachliche Vertiefung. Draußenlernen ist durch diesen Zeitgewinn leichter umsetzbar – und zudem eine mögliche Antwort auf das Erfordernis, den langen Schultag, der von 8 – 16 Uhr andauert, in Phasen der Anspannung und Entspannung zu unterteilen.

Dennoch ist der vorstrukturierte Schulalltag mit festgesetzten Pausenzei-



Lernen in der Bücherhalle

Info und Kontakte

Die Stiftung „Schule im Leben | Die Stiftung für Draußenlernen“, unterstützt Sie und alle anderen Interessierten dabei – u. a. mit **monatlichen digitalen Austauschtreffen**, einer sich im Aufbau befindenden **kostenlosen Material- und Infodatenbank** und einer **jährlichen Tagung**. Diese widmet sich dieses Jahr explizit den Herausforderungen und Chancen des Draußenlernens und findet vom **9. – 11. November 2023 auf Burg Ludwigstein (HE)** unter dem Motto „Draußen macht Schule | wetterfest“ statt.

- Schule im Leben | Die Stiftung für Draußenlernen: clara.baumgartner@posteo.de
- Draußenschule Ladenburg: info@draussen.schule
- Schule Rellinger Straße: <https://schule-rellinger-strasse.de>

ten eine Herausforderung, weil die Welterkundungstage in ein paar Stunden passen müssen. Ihren Draußentag hat die Lehrerin so gelegt, dass die zusätzliche Inklusionskraft mit dabei sein kann, sodass die Aufsichtspflicht auf mehrere Schultern verteilt wird. Ihre Kollegin nimmt stets eine Person aus der Elternschaft mit, wobei dies zwar eine wertvolle Entlastung, aber keine Bedingung fürs Draußenlernen ist. Wenn die Inklusionskraft mal ausfällt, wählt die Lehrkraft mit ihrer Lerngruppe eben einen näher gelegenen Ort, auch der Schulhof kann bereits ein Ort zum Draußenlernen sein.

Genau wie Carolin Rückert sieht auch Nora Parasie, dass es bei vielen Lehrkräften eine Hemmschwelle aufgrund herausfordernder Lerngruppen gibt. Wer drinnen lebendig ist, nimmt oft auch draußen – ohne die Begrenzungen des Klassenzimmers – viel Raum ein. Gleichzeitig bemerkt die Hamburgerin, „wie gut es den Kindern tut und wie Kinder wahnsinnig daran wachsen“. Auch der Großstadtverkehr in Hamburg kann ein Stressfaktor sein, doch auch hier stellt sie fest, dass sich die Kinder anpassen: „Das ist so beeindruckend zu sehen, wie sie dann lernen, aufeinander aufzupassen und untereinander Verantwortung zu übernehmen.“

Der Welterkundungstag im Detail

Das urbane Umfeld ist „Fluch und Segen“, meint Nora Parasie lachend und fügt hinzu, dass sie am Anfang zu viele Programme mitgemacht habe, weil das Angebot einfach sehr reichhaltig sei: hier ein Workshop in der Kunsthalle, dort ein Konzert in der Elbphilharmonie. „Eigentlich ist es nicht mein Schwerpunkt, dass wir immer ein Programm haben müssen“, weiß sie heute. Die erste Anlaufstelle ist der nächst-

gelegene Wald, in dem sie einmal im Halbjahr eine Waldpädagogin treffen, die dann die im Laufe der Zeit offengebliebenen Fragen beantwortet.

Die nächste Anlaufstelle ist dann die nähere Umgebung, vor allem, wenn es ein Betreuungsproblem gibt, weil sie mal alleine ist. „Aber das ist ja auch das Ziel, zu schauen, wie kann ich mit wenigen Schritten direkt vor der Türe Entdeckungen machen“, fügt Nora Parasie hinzu. Für einen Theaterbesuch, einen Instrumenten-Workshop, die Kunsthalle oder ein Museum nimmt sie hin und wieder dennoch einen längeren Anfahrtsweg in Kauf. Fallen Kosten an, werden sie über die Klassenkasse abgedeckt. Kinder, die berechtigt sind, das Bildungs- und Teilhabepaket zu erhalten, bekommen die Kosten ohnehin zurückerstattet. Und sollte ein Programm den finanziellen Rahmen sprengen, fragt sie den Schulverein an.

Vor Ort beginnt der Welterkundungstag immer mit den gleichen Ritualen. In einer Fragerunde stimmen sich die Kinder auf den neuen Ort ein: „Was nimmst du wahr? Was hörst du? Was siehst du? Welche Fragen hast du? Was braucht es, damit alles bleibt, wie es ist? Was könnte sich verändern?“ Diese Fragen öffnen die Türe zum Forschenden Lernen, welches beim Draußenlernen ganz besonders im Mittelpunkt steht. Anschließend folgt die Autor*innenrunde und die freie Schreibzeit, die die Lehrerin nach dem Konzept von Beate Leßmann täglich durchführt: auch in der Kirche, der Bibliothek, auf einem Schiff auf der Elbe oder einer Aussichtsterrasse am Hamburger Hafen.

Sehen lernen

Wenn es darum geht, wie sich die Kinder beim Draußenlernen verändert haben, fällt Nora Parasie vor allem eines

auf: Die Kinder formulieren mittlerweile ihre Fragen und haben ihre Neugier entwickelt. Während sie anfangs in den Fragerunden oft passiv oder sogar gelangweilt waren, so ist es, als hätten sie mit der Zeit das Sehen (neu) gelernt. Das Kind, das keine Lust hatte, nochmals in den Wald zu gehen – „Wir gehen wieder in den Wald, da waren wir doch schon. Das kenne ich doch schon ...“ –, interessierte sich plötzlich für Tier Spuren und konnte es nicht erwarten, danach zu suchen.

„Die Kinder entdecken immer mehr, kommen ins Erforschen, ins Vertiefen, etwas, das wir in der Schule sehr wenig schaffen“, meint die Pädagogin und ergänzt: „Anfangs waren die Kinder gar nicht verbunden, hatten Angst vor Kleintieren, haben sich entfremdet gefühlt. Später fanden sie es spannend, diese Tiere zu beobachten, und wollten sehen, was das eigentlich ist.“ Das Draußensein hat sie mit sich selbst und ihrer Mitwelt in Verbindung gebracht.

„Nach so einem Welterkundungstag kommen die Kinder mit einer zufriedenen Erschöpfung zurück in die Schule und man merkt, wie gut es einem selber als Pädagogin und wie gut es der Klasse tut. Es lohnt sich, mehr und mehr den Schwerpunkt darauf zu legen – und sei es in kleinen Schritten“, sagt die Lehrkraft und wünscht sich, damit viele andere Lehrkräfte zu ermutigen, den Weg raus aus dem Schulgebäude zu wagen.

Aus vielen Schritten wird ein Weg

Das Draußenlernen kann durch individuelle Ausgestaltung den (Ganztags-) Schultag bereichern – durch das Potenzial für fachliches Lernen sowie für die Gesundheit aller Beteiligten. Über ganz Deutschland verteilt gibt es mehr und mehr Pädagog*innen, die sich auf den Weg machen – alleine oder im Team: viele kleine Schritte in eine vielversprechende Richtung. Der Ganztags kann das Draußenlernen erleichtern, ist aber keinesfalls eine notwendige Bedingung dafür. Es gibt zahlreiche Beispiele von Lehrkräften, die das Draußenlernen ohne Einbindung in ein Ganztagskonzept durchführen. □

Literaturangaben zum Artikel können Sie von unserer Website herunterladen: <https://t1p.de/GSa162-Lit>

Marion Gutzmann

Kinderbücher zum Thema Schule anders(wo)

Schule heute soll Kindern die Chance eröffnen, unabhängig von der Herkunft miteinander lernen zu können. Dies bedeutet, Schule und die Gestaltung von Lernräumen an den Lernvoraussetzungen der einzelnen Kinder zu orientieren, Lernen zu ermöglichen, Freude am Lernen zu vermitteln und das Selbstwertgefühl zu stärken. Bei Anne Fiske heißt es in ihrem Buch dazu: „In der Schule lernst du Dinge, die du als Kind und als Erwachsener brauchst, Sachen, die du können musst und die dir im Leben Freude bereiten.“ Oder Saskia Hulas „Coolste Schule der Welt“ lädt ein zum Nachdenken über Lernräume, die zum Lernen und Entdecken aufordern. Müssen wirklich alle gleichzeitig das Gleiche lernen? Schulen auf dem Weg zum Ganzttag entdecken für sich vielleicht in den vorgestellten Büchern solche Lernräume oder wie Lernen organisiert und mit Kindern entwickelt werden kann. Das Thema Schule anders(wo) findet sich darüber hinaus in Fantasy-Romanen.



Die Frage nach der coolsten Schule der Welt kann man – wie in Saskia Hulas Buch – nur so beantworten: Das ist die, die man selbst gestaltet, in der man kreativ wird, Probleme

bearbeitet, Lösungen findet und erprobt und dies am besten gemeinsam. Die Schule von Oskar und Wilma, den beiden Hauptfiguren des Romans, ist gar nicht so übel – aber die neuen Schulen ihrer Freunde scheinen tausendmal cooler zu sein. Jeweils eine Doppelseite ist diesen interessanteren Schulen gewidmet – bei Supermario wird z. B. nur englisch gesprochen, mit richtigen Engländern. Rastamän muss weit zur Schule fahren, dafür kann er dort lernen, was er will, wie viel und wann er will. Und bei Jojo ist alles High-Tech, vom Tischtennistisch bis zur Theaterbühne, und der Klassenhamster trägt den Namen James Bond. Oskar und Wilma wollen aber an ihrer Schule bleiben und machen eine lange Liste mit allem, was sie für eine coole Schule brauchen – z. B. einen Baum, Bretter und Nägel für ein Baumhaus, einen Hamster mit coolem Namen, eine Bühne, Engländer. Was anfangs unrealisierbar erscheint, wird gemeinsam diskutiert und machbar umgesetzt, was zum Teil noch lustiger und origineller ausfällt. Auch der Direktor lässt seine Skepsis und sein anfängliches „Schwierig, schwierig!“ bald sein. So wird u. a. ein Baumhaus für Dagos Hamster Spidermann gebaut, weil der Baum, den sie gemeinsam auf dem Schulhof gepflanzt haben, für ein Baumhaus für Kinder noch wachsen muss. Ein gutes Verhältnis zwischen Text und einer Vielzahl farbenfroher und witziger Illustrationen von Ina Hattenhauer machen Lust aufs (Selber-) Lesen.

(Ab 6 Jahren)

Saskia Hula (2013):

Die coolste Schule der Welt

Nilpferd G & G Kinder- u. Jugendbuch
48 Seiten, € 14,90



Überall auf der Welt gehen Kinder zur Schule. Mit diesem farbenfrohen Sachbilderbuch werden die Lesenden auf eine eintägige Entdeckungsreise durch Raum und Zeit rund um den Globus mitgenommen. Auf dieser Reise erhalten sie nicht nur einen Einblick in das Leben anderer Kulturen, sondern auch, was die Kinder in anderen Zeitzeonen gerade machen und wie ihr Tag verläuft. Zehn Schulkinder, die in Afrika, Asien, Europa, Nordamerika, Ozeanien und Südame-

rika zu Hause sind, „erzählen“ von ihrem Schulalltag. Jedes dieser Einzelporträts findet sich auf einer Doppelseite, die gleichzeitig einen Überblick darüber gibt, was die Kinder gerade anderswo auf der Welt tun. Sowohl auf der Wort- als auch auf der Satzebene gibt es viele sprachliche und kulturelle Entdeckungen. Die Eintragsmöglichkeiten für den persönlichen Tagesablauf (Was isst du am Tag? Was machst du gern? Welche Sachen brauchst du für die Kita oder Schule? Wie sieht dein Zimmer aus?) bieten Anregungen zum Malen und Schreiben und für das Entdecken von Gemeinsamkeiten und Unterschieden. (Ab 5 Jahren)

Anniina Mikama (2022):
Schulkinder in aller Welt –
So sieht mein Tag aus

migo im Verlag Friedrich Oetinger
40 Seiten, € 14,00



Ein besonderes Ereignis ist für jedes Kind der Start in die Schule. Anna Fiske gibt in ihrem Sachbuch auf viele Fragen Antworten und bezieht dabei auf ihrem Rundgang durch die Schule, das Klassenzimmer und den Pausenhof auch die Verschiedenheit von Schulen mit ein. Hier erfährt man, dass man in der Schule nicht nur lesen, schreiben und rechnen lernt, sondern auch wichtige Fähigkeiten erwirbt wie aufeinander Rücksicht zu nehmen und sich umeinander zu kümmern oder Lernen durch Zuhören, Hinschauen, Fühlen und Sich-Bewegen, vor allem aber Spaß am Lernen und neue Freundschaften als ein

besonderer Schatz. Die ausdrucksstarken Illustrationen werden von kurzen sachlich-informativen Texten begleitet. Dabei werden die Lesenden bzw. Zuhörenden zum Suchen, Mitraten und Einbringen eigener Erfahrungen animiert. Großformatig regen die Illustrationen an, über Gestaltung von Schule, auch im Rahmen des Ganztags, gemeinsam mit Kindern nachzudenken. Abschließend heißt es: „Neues zu lernen, deine Fantasie zu benutzen, dich zu wundern, lässt dich innerlich wachsen. Dann fühlst du dich wichtig, und das bist du auch.“ Dies macht Mut, sich auf die Schule zu freuen und den Übergang ohne Ängste zu meistern. (Ab 5 Jahren)

Anna Fiske (2021):
Alle gehen in die Schule

Aus dem Norwegischen
Carl Hanser Verlag GmbH & Co. KG
72 Seiten, € 14,00



Die Bergmannschule ist eine Schule wie viele andere mit einer großen Vielfalt an Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften. Das Buch „Die Schule“ erzählt Geschichten von vielfältigen Begegnungen unterschiedlicher Kinder und Erwachsener, wie sie sich auch an anderen Schulen zutragen. Auf einer oder mehreren Doppelseiten werden verschiedene Personen vorgestellt. Ihre Erlebnisse, Wünsche und Gedanken regen zum Nachdenken an. Was denken wohl die Einzelnen? Was bedrückt sie?

Was macht sie stark? Warum handeln sie so? Schaut man genauer in die Gesichter der Porträtierten, auf ihre Körperhaltung und ihre Bewegungen, kann man erfassen, welche Rolle sie an ihrer Schule einnehmen. Freundschaft, aber auch Themen wie Mobbing und Außenseiter werden angesprochen. Manchmal verspürt man beim Lesen Unbehagen, manchmal Anteilnahme und den Wunsch, zu unterstützen und zu trösten. Im Rahmen der Anschlusskommunikation bietet es sich an, den Blick von der Bergmannschule hin auf Grundsätzliches zu wenden und Antworten auf Fragen bzw. Lösungen für Probleme an der eigenen Schule oder in der Klasse zu suchen. Ergänzt werden die abwechslungsreichen Porträts durch berührende Bilder mit eindrücklich dargestellter Mimik und Körpersprache von Britta Teckentrup, die das Buch geschrieben und illustriert hat. (Ab 9 Jahren)

**Britta Teckentrup (2018):
Die Schule**

Verlagshaus Jacoby & Stuart GmbH
128 Seiten, € 19,00



Johanna Hoffmann, ein elfjähriges Mädchen, rettet in ihren Träumen als Superheldin Galakto-Joe die Welt. Nachts wacht sie oft auf, weil sie so wild träumt, und schläft dann tagsüber todmüde im Unterricht ein. Obwohl Johanna den Großteil des Unterrichts verschlafen hatte, war das Zeugnis gar nicht so schlecht. Vermerkt war jedoch, dass sie unausgeschlafen in die Schule kommt und den Unterricht durch lautes Träumen stört. Ihre Eltern beschließen, dass Johanna die Sommerferien in einer besonderen Schule, der

Schule der Träume, verbringen soll. Als Neuling kommt sie in die Gruppe der „Anträumer“, gemeinsam mit ihr sind noch andere Kinder dort, die ein Problem mit dem Träumen haben – entweder sind sie zu aufregend, zu gruselig oder die Kinder träumen überhaupt nicht. Johanna soll hier lernen, ihre aufregenden Traum-Abenteuer als Superheldin Galakto Joe zu bändigen. Wider Erwarten erlebt Johanna mit neuen Freunden einen traumhaften Sommer mit fantasievollen Abenteuern innerhalb ihrer verschiedenartigen Traumwelten mit wunderbaren fantastischen Traumwesen – einer schwebenden Riesen-Eistüte, einem sprechenden Kater oder einem gigantischen Leuchter, der Träume zum Leben erweckt. Mit den besonderen Fähigkeiten der Superheldin gelingt auch ein Happy End im Kampf gegen einen entwischten Albtraum. Mit Träumen umzugehen, ist ein Anliegen des Buches, das von den verschiedenen Arten von Träumen und aus der Sicht der Träumerinnen und Träumer berichtet. Das Buch bildet einen spannenden

Auftakt einer Reihe für Jungen und Mädchen über Träume, die lebendig werden.
(Ab 8 Jahren)

Florian Beckerhoff (2022):

Thienemann in der
Thienemann-Esslinger Verlag
208 Seiten, € 12,00



Jessy und Ludwig leben in der Zukunft. Sie gehen auf die Mary-Sommerville-Schule für zukunftsweisen- de Bildung (kurz MSSfzB) und sind ein Lernteam. Waltraud, der Schulcomputer, hatte bei der Einschulungsuntersuchung für Hobbys und Vorlieben und

für weitere fünfundachtzig Nebeneigenschaften noch niemals solch eine hohe Bewertung, sechs- undneunzig von hundert möglichen Punkten, für die Bildung eines Lernteams vergeben. An ihrem elften Geburtstag ist Jessy, ein Mädchen mit Dreadlocks, enttäuscht, als sie von ihren Eltern einen Androiden, einen menschlich aussehenden Roboter, geschenkt bekommt. Dabei hatte sie sich eigentlich eine Gamestation gewünscht, mit der man fast wie früher einmal hätte Spielwelten erfinden können. Doch Arti, der Android, soll Jessy dazu bringen, mehr Sport zu treiben und nicht so viel Zeit im Internet zu verbringen. Mit- hilfe von Frau Westic, einer technikbegeisterten Rentnerin, schafft Jessy es, Arti umzuprogrammieren. Das hat ungeahnte Folgen, denn Arti entwickelt seinen eigenen Willen und trifft selbst- ständig Entscheidungen. Trotz des Chaos, das Arti verursacht, entwickelt er sich zu einem guten Freund. Tobias Elsässer lädt die Lesenden ein, in die faszinierende Welt selbst denkender Computer einzutauchen und Chancen, aber auch Risiken zu verstehen. Die ausdrucksstarken Illustrationen unterstützen das Verständnis des abstrakteren Themas zu Möglichkeiten Künstlicher Intelligenz. (Ab 9 Jahren)

**Tobias Elsässer (2022):
Arti – Auf Freundschaft
programmiert**

Carl Hanser Verlag GmbH & Co. KG
272 Seiten, € 17,00 €



Susanne Meyer, Christiane Knott

Daheim in der Schule?

„Gemeinsam lernen, zusammenwachsen“¹ – im Offenen Ganztag der Grundschule Hans-Sachs-Straße in Fürth

Zwischen 8 und 9,5 Stunden verbringen viele unserer Schüler*innen bei uns in der Schule. Die Schlafenszeit eines Grundschulkindes ist mit circa zehn Stunden angesetzt. Dies bedeutet, dass die Jungen und Mädchen einen Großteil ihrer aktiven Lebenszeit während der Woche bei uns verbringen. Das erscheint zunächst erschreckend, vor allem aber ist es eine beträchtliche Herausforderung und Verantwortung für uns als Schulgemeinschaft. Mit einer Neukonzipierung des „Offenen Ganztages“ seit dem Schuljahr 2017/18 versuchen wir, den Kindern vielfältige Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten und gleichzeitig auch vielseitige Räume für Spiel, Freizeit und Entspannung zu eröffnen. Aber wie ist das zu schaffen?

Im Offenen Ganztag leitet uns vor allem der Gedanke, allen ein soziales Umfeld zu bieten, in dem unsere Schüler*innen persönlich wahrgenommen werden und Wertschätzung erfahren. Unsere Gruppen sollen für Kinder, Betreuer*innen und Eltern ein Ort der Begegnung und der Bereicherung sein. Dabei bildet das Prinzip der ganzheitlichen Bildung und Erziehung die Grundlage unserer pädagogischen Arbeit.

Beziehungen, das Herzstück unseres Konzepts

Etwa 200 Kinder aus 15 Klassen besuchen derzeit unsere Offene Ganztagschule (kurz: OGTS). Sie sind in zwölf Betreuungsgruppen aufgeteilt. Genau wie am Vormittag durch die Klassenlehrkraft haben sie am Nachmittag eine Betreuungskraft als feste Bezugsperson. Das ist für die Kinder wichtig:

„Meine Betreuerin hat alle gerne und es fühlt sich gut an, wenn man traurig ist oder so, und man einfach zu ihr gehen kann.“ (Lena, 8)²

Gleich nach dem Unterricht gehen die Kinder zu ihrer Betreuerin bzw. ihrem Betreuer, um sich anzumelden. Nun ist bis zum gemeinsamen Mittagessen bereits Zeit, Aufmerksamkeit zu bekommen und zu erzählen, was sie gerade so bewegt. Manche freuen sich auch nur über eine freundliche Begrüßung. Bei dieser Gelegenheit erhält die Betreuungsperson einen ersten Einblick in die aktuellen Gefühls-

lagen der Kinder. Wertschätzend wahrgenommen zu werden, das Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Bindung ist ein Grundbedürfnis eines jeden Menschen und gibt den Kindern an dieser Stelle ein Stück Zuhause. Im Laufe des gesamten OGTS-Tages bieten sich viele kleine Gelegenheiten, den Schüler*innen freundlich und zugewandt zu begegnen. Deshalb wollen wir im Folgenden die wichtigsten Kernelemente des Tagesablaufs unserer OGTS-Kinder aufzeigen und dabei besonders die Chancen des gemeinschaftlichen Miteinanders herausstellen.

Klar ritualisierte Tagesstruktur

- Unterricht
- Essen
- Freies Spiel
- Hausaufgaben-Gruppen oder AG
- Freies Spiel

Pausenareas als Schnittstelle

Nach dem Unterricht am Vormittag, der durch den Stunden- und Lehrplan strukturiert ist, bilden unsere „Pausenareas“ die Schnittstelle zum Nachmittag. In der zweiten großen Pause stehen für die Kinder sieben verschiedene Angebote bereit: Von der Tanzarea über den Rollerparcours bis hin zum Ruheraum wählen die Kinder eine für sie passende Aktivität aus.³ Dort treffen sie auf andere Kinder mit gleichen Interessen – das verbindet. Die Areas werden von den Lehrkräften und den



Susanne Meyer (links)

Rektorin GS Stadeln

Christiane Knott

Konrektorin GS Stadeln

Betreuer*innen des Offenen Ganztages gemeinsam begleitet, sodass ein Übergang auch mit Austauschmöglichkeiten gegeben ist. Wenn dann sogar noch Erwachsene beispielsweise mittanzen, stärkt es das WIR-Gefühl zusätzlich.

Mittagsessen

Eine ausgewogene, kindgerechte Mittagsverpflegung ist wichtig, damit alle sich wohlfühlen. Bei uns essen die „Langgruppenkinder“, das sind Schüler*innen, die bis mindestens 16:00 Uhr bleiben, in zwei Schichten. Sobald die Kinder in die Mensa kommen, decken sie gemeinsam ihren Gruppen-Tisch, an dem jeder/jede seinen/ihren festen Sitzplatz hat – fast wie zu Hause. Hier üben sie auch Alltagskompetenzen ein, für die in der Familie unter der Woche manchmal wenig Zeit bleibt, wie z. B. richtiges Benutzen des Bestecks, achtsames Verteilen der Beilagen oder sorgfältiges Säubern der Tische nach der Mahlzeit.

„Wir dürfen uns selber nehmen so viel wir wollen, müssen alles aber mal probieren.“ (Noemi, 8)

Beim gemeinsamen Essen bietet sich die Gelegenheit für persönlichen Austausch mit Freunden und Freundinnen. Auch die Betreuer*innen essen zusammen mit ihren Kindern an einem Tisch und sind beliebte Gesprächspartner*innen. Viele Kinder be-

richten, dass es für sie ganz wichtig ist, Zeit zum Erzählen zu haben.

*„Man kann mit ihnen (den Betreuer*innen) reden wie mit unseren Eltern, aber man kann sich auch viel mit Freunden austauschen und reden.“*
(Clemens, 8 Jahre)

Auch die Pflege und Nutzung des schul-eigenen Kräutergartens, den die Kinder unter Anleitung selbst bewirtschaften, liefert so manche wertvolle Ergänzung zu den Angeboten der Schulverpflegung. So bekommen viele Kinder einen nachhaltigen Zugang zu gesunden Ernährungsgewohnheiten und dürfen die vitaminreiche Ergänzung selbst ernten. Abgerundet wird das Angebot durch einen Obst- und Rohkoststeller, der für die Kinder am Nachmittag bereitsteht. Auf Dauer wünschen wir uns, dass auch die Kurzgruppenkinder, die bis 14:00 Uhr bei uns sind, in den Genuss eines warmen Mittagessens hier an der Schule kommen. Leitungswasser oder ungesüßte Tees stehen in Karaffen zur Verfügung. Auch der Trinkbrunnen im Schulhaus wird ganztägig gerne von den Kindern in Anspruch genommen.

Freie Spielzeit

Nach dem Essen und nach den Hausaufgaben und Arbeitsgemeinschaften dürfen die Kinder selbst über ihre Zeit verfügen. Viele nutzen dabei die Gelegenheit, mit ihrer Freundesgruppe draußen Ball- und Fangspiele zu spielen oder einfach aufs Klettergerüst zu gehen. Andere halten sich lieber im Haus in Spielecken mit Puppenhäusern, Bauteilen oder Bastelangeboten auf. Manche suchen sich Spielgefährte*innen, andere lesen oder malen lieber alleine. Wer das Bedürfnis nach Ruhe hat, zieht sich, gerne auch mit befreundeten Kindern, in eine Kuschelecke oder den Ruheraum zurück. Tatsächlich gibt es auch Kinder, die sich eigenständig ein ruhiges Plätzchen in der Aula suchen, um zu lernen. In dieser Phase halten sich die Betreuer*innen im Hintergrund, achten aber darauf, dass jedes Kind sich wohlfühlt. Trotzdem ist von den Kindern viel Selbstständigkeit gefragt.

„Man muss auch den Mut haben, jemanden anzusprechen, denn hier kann man Freunde finden. Ich hatte vorher niemanden. Hier habe ich schnell welche gefunden.“ (Rhina, 9 Jahre)



Schmuckwerkstatt

Natürlich geht das Miteinander nicht ohne Konflikte ab, da eine Schule als Lebens- und Lernort diese auch beinhaltet.

„Manchmal wenn Kinder einfach gehen und nicht aufräumen und ihre Sachen liegen lassen, dann gibt es schon mal Ärger. Aber wir lösen es dann so, dass sie kommen müssen und wer es genommen hat, räumt es dann auch weg!“ (Josias, 8 Jahre)

Die Kinder werden angehalten, nach Möglichkeit eigenständig ihre Konflikte zu lösen. Dadurch üben sie wertvolle Strategien. Manchmal klappt das selbstständig und manchmal holen die Kinder Streitschlichter*innen⁴ oder Betreuer*innen dazu, um ein friedliches Miteinander zu gewährleisten und bei Regelüberschreitung Konsequenzen einzufordern.

Eine Mutter bestätigt, wie wichtig diese Freiräume sind:

*„Meine Kinder sind glücklich, weil sie mit ihren Freunden spielen können und weil die Betreuer*innen nett sind. Trotzdem schauen alle darauf, dass die Kinder ihre Sachen schaffen und nett miteinander umgehen. Sie haben viele Möglichkeiten, etwas zu tun.“* (Mutter von Zwillingen, Claudine, 43)

Hausaufgabenzeit

Die Kinder treffen sich mit ihren Betreuer*innen jeweils montags und mittwochs von 14:00 – 15:30 Uhr wieder in ihren Kleingruppen. Diejenigen Schüler*innen einer Klasse, die den Ganzttag besuchen, bilden dabei eine eigene Gruppe. Wir setzen alle unsere personellen Ressourcen ein, dass dies möglich ist. So sind es aktuell zwischen sechs und zwölf Kinder, die zusammen

in ihrem Klassenzimmer arbeiten. Sie freuen sich, dass sie sich mit ihren Mitschüler*innen in ihrem gewohnten Umfeld treffen können. Dort beginnt die gemeinsame Zeit mit einem Austausch in der kleineren Runde. Emotionen und Befindlichkeiten werden bei Bedarf angesprochen. Gleichzeitig hilft diese Zäsur den Kindern, sich erneut auf ein konzentriertes Arbeiten einzulassen. Denn danach gehen sie an ihren Platz und können hier auf alle Materialien zugreifen, die sie benötigen. So ist es möglich, auch individuelle Aufgaben aus den Lerntheken, die beispielsweise haptisches Material oder digitale Medien erfordern, zu lösen. Die Lehrkräfte geben Hausaufgaben, die aus dem Unterricht erwachsen und möglichst differenziert auf den Lernstand der Kinder abgestimmt sind.

Darüber hinaus hilft den Kindern auch am Nachmittag das Prinzip „Lernen durch Lehren“, das in unseren jahrgangsgemischten Klassen am Vormittag praktiziert wird: Bei Bedarf sucht sich jedes Kind einen Partner/eine Partnerin, der/die ihnen den Arbeitsauftrag oder Lerninhalte erklärt. Das erfordert vom Betreuungspersonal, das nicht per se eine entsprechende Ausbildung hat, ein hohes Maß an pädagogischem Einfühlungsvermögen und Wissen über die Lernmethoden in der jeweiligen Klasse. Für diese enge Verzahnung ist es hilfreich, wenn die Betreuer*innen einmal pro Woche in „ihrer“ Klasse eine Stunde mit dabei sind. Entscheidend ist jedoch der regelmäßige, intensive Austausch mit der Klassenlehrkraft und ein vertrauensvolles, wertschätzendes Miteinander aller Beteiligten. Auch bei Elterngesprächen wird die Betreuungskraft oft mit eingebunden.

„Sie [die Betreuerin] kennt uns gut und passt auf uns auf. Sie weiß ganz viel über uns, ob wir gut rechnen oder lesen können! Sie lernt auch mit uns, wenn wir Deutsch lernen müssen, und sagt, dass wir uns auch gegenseitig helfen dürfen.“ (Arielle, 7 Jahre)

Arbeitsgemeinschaften

Vielfältige künstlerische, musische oder naturwissenschaftlich-technische Angebote sind ein wichtiger Bestandteil unserer strukturierten Angebote am Nachmittag. Diese werden von den meisten Kindern sehr gern in Anspruch genommen. So sind die Schüler*innen jeweils dienstags und donnerstags, von 14:00 – 15:30 Uhr, in verbindliche Arbeitsgemeinschaften eingebunden. Die Kinder wählen aus verschiedenen Kursen jeweils 2 Kurse aus, die sie interessieren.

Zum Halbjahr wechseln die Gruppen, sodass jedes Kind im Laufe des Schuljahres bis zu vier verschiedene Angebote wahrnehmen kann. Aber nicht nur die Kinder dürfen wählen. Auch unsere Mitarbeiter*innen des Offenen Ganztags bieten bewusst Kurse an, an denen sie selbst Freude haben und bei denen sie ihre persönliche Expertise einbringen können. Zudem werden auch ex-

terne, ehrenamtliche Kursleiter*innen einbezogen. So entsteht eine breite Themenpalette, die Kochen, Tanzen, Waldspaziergänge, Zeichnen, Schmuckwerkstatt, Upcycling, Lego-Education, Garten und Gesundheit, Tierschutz, Ballspiele, Sport und Spiel, Brettspiele und einiges mehr umfasst.

So wie Kinder sich zu Hause ihren speziellen Hobbys widmen, geben wir ihnen auch in den Arbeitsgemeinschaften so weit wie möglich die Chance, ihren Interessen nachzugehen. Darüber hinaus üben sie Alltagskompetenzen ein, erweitern in einer anderen Gruppenzusammensetzung ihre sozialen Fähigkeiten und lernen, sich auf Neues einzulassen.

„Wenn wir zusammen im Wald Hütten bauen oder Pudding kochen, ist das gar nicht wie Schule!“ (Ramon, 10 Jahre)

Kommunikation und Beziehungen als Basis

Genauso wichtig wie die Beziehung zwischen Kindern und Betreuer*innen sowie den Kindern untereinander sind aus unserer Sicht die Beziehungen und Interaktionen zwischen allen Beschäftigten an unserer Schule. Folgende Strukturen sind klar festgelegt:

- wöchentliche Treffen zwischen Teamleitung OGTS und Schulleitung

- regelmäßiger, vertrauensvoller Austausch zwischen Klassenlehrkraft und zuständiger Betreuerin, zuständigem Betreuer
- Teamtreffen aller Betreuer*innen inklusive Schulleitung im 6-wöchigen Turnus
- tägliche intensive Absprachen unter den Betreuer*innen⁵
- jährliche Mitarbeitergespräche mit Teamleitung und Schulleitung
- Ausflüge und Feiern mit allen Beschäftigten der Schule
- eine jährliche Fortbildung von allen Mitarbeiter*innen der Schule, zu der auch alle Beschäftigten der Kindertagesstätten und Horte des Sprengels eingeladen werden
- Vernetzung durch gemeinsame Kommunikationsliste
- kurze Kommunikationswege über geschützte, digitale Messenger Dienste
- gemeinsames Aushandeln der Schulentwicklungsziele

Immer im Hinblick auf ein wertschätzendes Miteinander auf Augenhöhe versuchen wir sowohl im Schulalltag als auch bei allen Schulentwicklungsprozessen das multiprofessionelle Team des Ganztags einzubeziehen. So können wir auf das Know-how von ausgebildeten Erzieher*innen und Lehrkräften, einer Sozialpädagogin sowie einer Studienrätin im



Garten-, Natur- und Bewegungsangebote

Förderschuldienst zurückgreifen. Ebenso bereichern beispielsweise eine Journalistin, eine Einzelhandelskauffrau, eine Künstlerin und eine Diätassistentin unser kollegiales Miteinander durch ihr Fachwissen.

Herausforderungen

„Humor rettet mich!“ (Kerstin, 55, OGTS-Mitarbeiterin)

Natürlich sind wir nicht die Einzigen, denen es an Personal mangelt, um all diese Aufgaben zu bewältigen und die Kinder im Blick zu haben. Bei Krankheit des Personals ist unser Credo, die Kinder trotzdem wertschätzend wahrzunehmen und zwischendurch immer wieder auch Zeit für ein persönliches Gespräch zu haben. Leider ist dies kaum mehr umsetzbar und nagt an der Substanz der Mit-

arbeitenden. Eine Aufstockung der dringend notwendigen räumlichen Ressourcen sowie eine bessere Bezahlung oder zeitliche Ressourcen für Teamarbeit sind derzeit nicht in Aussicht. Unter anderem verdienen die beiden äußerst engagierten Teamleiterinnen unseres 16-köpfigen OGTS-Teams leider viel zu wenig, obwohl sie für uns „unbezahlbar“ sind.

„Wir kümmern uns einfach gerne um die Kinder!“ (Johanna, 55, Betreuerin)

Uns allen gemeinsam ist es trotz dieser Herausforderungen ein großes Anliegen, den Kindern eine möglichst familiäre Atmosphäre zu bieten, in denen sie sich wohlfühlen, ihre Stärken und Schwächen ebenso wie die der anderen wahr- und annehmen können und gleichzeitig ein Stück Geborgenheit finden in unserer Schule als einem Ort der Lebens- und Lernfreude. □

Anmerkungen

1) „Gemeinsam lernen – zusammen wachsen“ ist unser Schulmotto; vgl auch: <https://home.hans-sachs-grundschule.de/>

2) In Vorbereitung dieses Artikels haben wir längere Interviews mit einigen Kindern aus dem Offenen Ganztag, sowie Eltern und BetreuerInnen geführt. Alle Zitate in diesem Artikel stammen aus dieser Quelle. Die Namen unserer Interviewpartner:innen haben wir geändert.

3) Wir berichteten in Grundschule aktuell, Heft 159 im Artikel „Mach mal Pause!“ darüber.

4) Alljährlich bilden wir aus allen 3./4.-Klassen 20 bis 30 Kinder, die von den Klassenleitungen empfohlen werden, in einem mehrtägigen Seminar zu Streitschlichter*Innen aus. Dieses Amt ist bei den Kindern sehr beliebt.

5) Die Arbeitszeit unserer Betreuer*innen beginnt bereits deutlich bevor die Kinder kommen, sodass im Normalfall genug Zeit zum Austausch bleibt.

Jan Janicki im Gespräch mit Maresi Lassek

Eltern und Ganztagsschule

Erfahrungen, Wünsche und Enttäuschungen

Jan Janicki, Elternsprecher einer Ganztagsschule und Mitglied im Zentralelternbeirat Bremen im Gespräch mit Maresi Lassek

Maresi Lassek: Ab 2026 wird der von Bundestag und Bundesrat 2021 beschlossene Anspruch auf ganztägige Betreuung und Förderung von Grundschulkindern umgesetzt.

Die Kultusministerkonferenz will damit ganztägige Bildung für alle Kinder ermöglichen und die Berufstätigkeit beider Elternteile sicherstellen. Diskutieren Sie in den Elterngremien darüber?

Jan Janicki: Ihre erste Frage zeigt gleich die Schwierigkeiten von Eltern, die seit 2019 ein Kind in der Grundschule haben, weil zum einen wegen der durch Corona bedingten Einschränkungen das Ganztagerleben in den vergangenen Jahren ziemlich reduziert war und es zum anderen aktuell durch den Personalmangel ständig zu Kürzungen der Ganztagszeiten kommt. Eigentlich kann ich nur von einem verzerrten Ganztagsbild berichten, denn mein 2020 eingeschultes Kind hat regelmäßige Zeiten bis 15 oder 16 Uhr bisher nicht erfahren.

Im Vorfeld dieses Gesprächs habe ich in einer Zusammenkunft mit gut zwanzig Elternvertreter*innen Stimmen eingefangen, die einen kleinen Überblick zur Einschätzung der Ganztagsschule aus Elternsicht ermöglichen und über meinen persönlichen Eindruck hinausgehen. Die Elternrunde hat positive Erfahrungen und Wünsche an die Ganztagsschule benannt:

- die Verlässlichkeit der Zeiten für berufstätige Eltern, auch wenn es in der Vergangenheit nachmittags immer wieder zu Einschränkungen kam.
- das Empfinden von Sicherheit, Orientierung und Vertrauen der Kinder, weil mehr Zeit im längeren Schultag da ist und sie dadurch mehr unterschiedliche Kontakte zu Erwachsenen haben können.
- Schule macht den Kindern Spaß, weil mehr Bewegung und Abwechslung gegeben ist.
- Schule macht auch mehr Spaß, weil mehr Zeit und weniger Druck sich auf das Arbeiten auswirken, genau wie mehr Ruhe für das Erledigen von Aufgaben.



Jan Janicki

ist seit 2020 Schulelternsprecher und seitdem auch im Gesamtelternbeirat GS Bremen Mitte/Ost. Seit Ende 2021 ist er Mitglied im Zentralelternbeirat und wurde Ende 2022 zum Fachvorstand Grundschule des ZEB Bremen gewählt.

- Besonders bereichernd erleben Kinder und Eltern das Angebot an Arbeitsgruppen zum Beispiel für Musik, Kunst, Sport, auch für mehr Spielzeiten. Und das Gute ist, sie finden manchmal in kleinerer Gruppe statt.
- Für uns Eltern ist entlastend, dass die Kinder ohne Hausaufgaben nach Hause kommen.

• Eltern gefällt auch, dass an unserer Schule der Tag durch eine sogenannte Lehrblockaufteilung gegliedert wird. Vormittags findet bis 13 Uhr der Fachunterricht statt, am Nachmittag im zweiten Block haben die Kinder Zeit, ohne Druck Inhalte vom Vormittag „nachzulernen“, zu vertiefen oder Übungsaufgaben zu machen. Der Nachmittag in der Schule ist positiv, weil die Kinder mit pädagogischer Betreuung arbeiten können. Das Erledigen von Aufgaben zu Hause, wenn wegen Erkrankung von Lehrkräften der Nachmittag verkürzt wird, ist durchaus herausfordernd und für manche Eltern schwer zu bewältigen.

• Als deutlicher Wunsch an die Ganztagschule wurde formuliert, wie wichtig es Eltern ist, dass ihre Kinder ernst genommen werden. Gemeint ist damit, dass Lehrkräfte und pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Ganztag den Kindern bewusst Zuwendung und Zeit geben sollten, auch mal in Einzelgesprächen über Dinge zu reden, die Kinder bewegen. Das geht im Schulalltag oft unter, Raum dafür sollte im Ganztag sein.

Maresi Lassek: Und was erleben Eltern als hinderlich oder problematisch?

Jan Janicki: Eindeutig sind die dem Personalmangel geschuldeten, nicht gesicherten Nachmittagszeiten ein Problem, obwohl bei den Eltern unserer Grundschule immer vorab angefragt wird, ob das Kind schon früher, meist ab 14 Uhr, nach Hause kommen kann. Manche Eltern haben durchaus als Bestärkung erlebt, dass sie trotz Homeoffice die Herausforderung meistern konnten, wenn ihr Kind früher aus der Schule kam.

Zwiespältig wird im Rahmen der Ganztagschule empfunden, dass außerschulische Aktivitäten unter dem späteren Nachhausekommen leiden wie Freundschaften und die Nutzung von Sportangeboten im Verein.

Maresi Lassek: Müsste an dem Punkt nicht das Ziel sein, Angebote von Sportvereinen in die Schule zu holen bzw. diese mit den Vereinen und Kulturschaffenden an Orten im Schulumfeld zu organisieren, um das Ganztagsangebot abzurunden?

Jan Janicki: Das wäre in der Tat ein wünschenswerter Schritt, weil dann

die Interessen der Kinder noch besser bedacht würden, vor allem aber auch angesichts der Raumnot in den Schulen, wenn mehr Orte außerhalb der Schulgebäude einbezogen und genutzt werden.

Maresi Lassek: Lassen Sie uns noch auf die Konzepte von Ganztagschule zu sprechen kommen. Es gibt die offene Ganztagschule und die gebundene Ganztagschule. Welche Form bevorzugen Eltern aus Ihrem Umfeld?

Jan Janicki: Einige Eltern halten die verpflichtende Ganztagschule, also die Verpflichtung, eine Ganztagschule zu besuchen, ohne eine Alternative wählen zu können, für schwierig. Sie haben die Sorge, dass ihre Kinder zu sehr vereinnahmt werden. Manchen Eltern ist es gar nicht unrecht, wenn – wie es zurzeit häufiger passiert – ihr Kind früher nach Hause kommt. Sie würden ihr Kind ohnehin gerne zu Zeiten abholen, die sie selbst bestimmen können. Die Eltern möchten gern eine Alternative zur Ganztagschule behalten.

Maresi Lassek: Dazu muss ich mit Blick auf die Kinder zu bedenken geben, dass mit solchen Einzelentscheidungen von Eltern grundsätzlich die Verlässlichkeit im Gruppengeschehen bei gemeinsamen Vorhaben und auch bei Angeboten von Aktivitäten nicht zu gewährleisten wäre. Der Nachmittag im Ganztag würde aus dem Erleben der Kinder in die Beliebigkeit abrutschen. Bedenklich wäre, es könnte keinen verbindlichen Organisationsplan geben, auch keine verlässlichen Lernphasen am Nachmittag. Das entspricht nicht den Bedürfnissen der Kinder.

Jan Janicki: Ich weiß, dass diese Wünsche der Schulorganisation entgegenstehen. Aber in dem Zusammenhang lässt sich gut auflisten, was der Kontinuität der Schultage auch zuwiderläuft: Es sind der Personalmangel und ein viel zu häufiger Personalwechsel. Da steckt für Kinder oft zusätzlich ein Bezugspersonenwechsel drin. In der letzten Zeit haben wir Eltern den Eindruck, dass sich Ausfälle durch Erkrankungen deutlich häufen. All das geht auch zulasten der Kinder.

Maresi Lassek: Lassen Sie uns noch über die Ganztagsfähigkeit von Schulgebäuden sprechen.

Sie haben vor unserem Gespräch erzählt, dass Ihre Schule zum kommenden Schuljahr vierzünftig werden soll und gleichzeitig der Ganztag organisiert werden muss. Gibt das Ihr Schulgebäude her?

Jan Janicki: Da sprechen Sie ein besonderes Problem an. Uns Eltern und dem Schulpersonal ist kürzlich bei einer Zusammenkunft mit Schulbehörde und einem Architekten, der für die Pläne zur Erweiterung des Schulgebäudes zuständig sein wird, klar geworden, was alles nicht passieren wird. Der Architekt stellte uns ein Raumkonzept für Ganztagschulen mit Ruheräumen, Spielbereichen innen und auf dem Außengelände, Aktionsräumen, Essensbereich und vielem mehr vor, von dem wir Eltern und das Schulpersonal begeistert waren. Wir haben aktuell noch nicht einmal genügend Lernräume in unserer Schule. Im Nachgang der Präsentation wurde uns dann allerdings mitgeteilt, dass diese schöne Vorstellung für unsere Grundschule nicht infrage kommt und es lediglich einige neue Lernräume geben wird. Für Lernräume soll bei der Erweiterung gesorgt werden, aber alles andere bleiben Wunschvorstellungen, die Enttäuschung ist groß. Aus Elternsicht läuft das schief, unsere zentrale Elternvertretung, der ZEB, sieht das ebenso.

Uns als Eltern stellt sich die Frage, warum, wenn der öffentliche Schulträger zu wenig Personal und Erfahrung hat – am Geld liegt es eigentlich nicht –, um Schulen und besonders Ganztagschulen bedarfsgerecht zu bauen und auszustatten, nicht mit mehr Kreativität und Flexibilität an den Schulbau herangegangen wird. Schulbauten könnten in die Hand von Bauträgern bzw. Investoren gegeben werden, die sowohl Personal, Erfahrung und Kontakte dafür haben, als auch zusätzlich durch Bündelung mehrerer Objekte preisgünstiger und schneller bauen können. Es ist keine Frage, dass Konditionen zwischen öffentlicher Hand bzw. Schulverwaltung und Unternehmertum gut ausgehandelt werden müssten, aber ginge dann Schulbau zum Wohl der Kinder nicht schneller und besser?

Maresi Lassek: Ihr Schlussgedanke wirft dringliche Fragen an Bildungsverwaltung und Politik auf. Vielen Dank für das Gespräch, Herr Janicki! 

Silke Matthies in einem Schreibgespräch mit Maresi Lassek

Gebundene Ganztagsschule

Was bewegt Eltern, wenn ihr Kind den ganzen Tag in der Schule ist?

Silke Matthies, Elternsprecherin der Ganztagsgrundschule Karl-Lerbs-Straße in Bremen, berichtet in einem Schreibgespräch mit Maresi Lassek von ihren Erfahrungen. Sie hat dazu auch die Meinung von Kindern, anderen Eltern und der Schulleitung eingeholt.

Maresi Lassek: In Bremen wird der Rechtsanspruch auf Ganztagsförderung in Schulen umgesetzt. Ihre Kinder besuchen eine Ganztagsschule. Welches Konzept von Ganztagschule erleben Sie?

Was beobachten Sie dabei vorrangig?

Silke Matthies: Die Grundschule an der Karl-Lerbs-Straße (KLS) ist seit dem 01.08.2008 eine der ersten gebundenen Ganztagschulen in Bremen.¹

In der aktuellen Umsetzung sind konzeptionell vorrangig wichtig: Projekt-schienen, Rhythmisierung über den Tag, Unterrichts- und Unterricht ergänzende Zeiten, Angebotszeiten sowie Klassen- und Jahrgangsteams. Das heißt konkret: in der Regel beginnt der Unterricht mit einer Ankommen-Zeit zwischen 8:00 und 8:30 Uhr, die Kern-Unterrichtszeit findet ab 8:30 bis 14:00 Uhr statt.

Etwa 355 Schüler:innen, Tendenz steigend, werden hier unterrichtet und betreut. Die Ganztagsklassen bleiben für vier Jahre zusammen. Im Idealfall und bei guter Personalausstattung sind 27 Grundschullehrer:innen, 4 Sonderpädagog:innen, 3 Referendar:innen und 10 Erzieher:innen und Sozialarbeiter:innen für alle Kinder da. Wie alle all-

gemeinbildenden Schulen in Bremen ist auch die KLS eine inklusive Schule. Lehrer:innen und Erzieher:innen eines Jahrgangs kooperieren in Klassen- und Jahrgangsteams, planen gemeinsam Projekte und arbeiten teilweise inöffneter Form klassenübergreifend.

Neben einer ausreichenden Zahl an Klassenräumen gibt es Fach- und Angebotsräume wie Turnhalle, Werkraum, Musikraum, kleine Lehrküche, Lernwerkstatt, Leseclub, Ruhe- und Kreativraum und PC-Raum. Medienecken in den Klassenräumen mit Internetzugang erweitern das Angebot für die Schülerinnen und Schüler. Unterricht findet statt an drei Tagen von 08:00 – 16:00 Uhr (Montag, Dienstag, Donnerstag) und an zwei Tagen bis 14:00 Uhr (Mittwoch, Freitag). Mittwochs und freitags wird von 14:00 bis 16:00 Uhr Betreuung angeboten.²

Vermissen Sie bei der Umsetzung des Ganztagsangebots etwas, läuft etwas schief? Was berichten Ihnen Lehrkräfte und die Schulleitung dazu?

Silke Matthies: Hier deckt sich die Eltern- und Kindermeinung mit der Meinung der Lehrkräfte und der Schulleitung. Dass die Hansestadt Bremen schon länger auch ohne bisherigen Rechtsanspruch

damit begonnen hat, Ganztagsgrundschulen zu bilden ist im positiven Sinne beispielhaft. Bremen ist ein sozial motiviertes, jedoch leider kein reiches Bundesland. Dies führt dann zu einigen Schieflagen.

Zwei relevante Bausteine sind hier wiederkehrend zu benennen: 1. ausreichend Personal, 2. ausreichend Zeit. Unsere Grundschule, und auch andere Schulen, müssen sich häufig mit einer kreativen Mangelwirtschaft behelfen, im Hinblick auf Personalressourcen und ausreichend Zeit für die Bildung und Förderung aller Kinder, sowie für Gespräche mit den Eltern.

Was erzählt Ihre Tochter von der Ganztagschule?

Was gefällt ihr besonders gut, was mag sie nicht so gerne?

Silke Matthies: Zwischen den Lernphasen sollte es regelmäßige Lernpausen mit Angeboten geben, die den individuellen Bedarfen der Kinder entsprechenden. Meine Tochter wünscht sich ein anderes Zeitraster, was die kurzen Pausen betrifft. Optimal wäre nach 45 Minuten Unterricht eine 10-Minuten-Pause. Wenn Emma sich etwas wünschen dürfte zur Tagesstruktur des Lernens, dann würde sie „leichtere“ Fächer wie Kunst, Sachunterricht, Werken und Sport auf den Nachmittag legen und die anderen Hauptfächer auf den Vormittag. Meine Tochter findet toll:

- die WiW Zeit (Was ihr Wollt- Zeit) an ihrer Schule, das ist ein Zeitfenster nach dem Mittagessen von ca. 1 Stunde, in der alle Kinder sich frei einem offenen Angebot zuordnen oder auch einfach nichts tun können (chillen).

- Emma mag genderunabhängige Projekte und AGs. Unter anderem hat eine Mutter das Lego Robotics Projekt (Uni Bremen) für Mädchen in die Schule eingebracht.

- Auch die AG „Fischer Technik“ von den schulischen Teams fand Emma toll und wünscht sich Wiederholungen.

- Sehr toll fand Emma die (extern eingekaufte) Zirkusprojekt-Woche mit dem Mitmach-Zirkus Eldorado FÜR SCHULEN | Zirkuspädagogik (zirkuseldorado.de) (Bremen hat auch noch

Das Essen sollte mehr von den Kindern mitbestimmt werden.

(Tanay, 10 J.)

Ich freue mich, dass mein Kind ganztätig betreut ist und Freunde in der Schule hat.

(Mutter aus der Türkei)

weitere Zirkusprojekte wie den Zirkus jokes)

● Emma wünscht sich, dass alle Klassen genug Lehrer:innen und Pädagogische Mitarbeiter:innen haben, um schulische Angebote wie die „Lese-nacht“ anzubieten.

Bremen stellt jedem Kind, unabhängig vom Einkommen der Eltern, für das ergänzende digitale Lernen ein eigenes I-Pad zur Verfügung. Emma wünscht sich, dass alle Lehrer:innen auch im Präsenz-Unterricht mehr mit dem I-Pad arbeiten. Gut findet sie, dass ein I-Pad-Führerschein gemacht wurde, dass es eine Einführung zu den Lern-Apps gab und auch das Thema Cybermobbing besprochen wurde.

An der Grundschule Karl-Lerbs-Straße gibt es zwei Schulhunde, Emma findet Tiere beruhigend und angenehm im Schulalltag und wünscht sich mehr Schulhunde.

Das Mittagessen wurde an den Ganztagschulen auf BIO-Essen umgestellt. In Bremen gibt es viele arme

Ich wünsche mir mehr Fisch beim Essen.

(Türkisches Kind, 8 J.)

Ich finde die „Was ihr Wollt-Zeit“ toll und wünsche mir mehr WiW-Zeit als bisher.

(Tanay, 10 J.)

Familien und auch Eltern, die trotz einer Berufstätigkeit nicht über ausreichend Einkommen verfügen. Der Gedanke der Schulbehörde ist daher grundsätzlich gut, das Essen trotz Umstellung auf BIO zum selben Preis wie vorher anzubieten, jedoch leidet nun die Qualität und Vielfalt des Essens darunter.

Das bestätigt auch meine Tochter. An unserer Grundschule hat sich ein Mensa-Ausschuss aus Eltern gegründet, der auch die Vorschläge und Meinungen der Kinder zum Schulessen partizipativ mit einbringt.

Unsere Tochter freut sich, dass die Mitspracherechte der Kinder über das neue Schulverwaltungsgesetz gestärkt wurden und damit ihr selbst und auch über uns Eltern „eine Stimme gegeben wird“.

Welche Einschätzungen hören Sie von anderen Eltern der Schule?

Stellen Sie Unterschiede fest zwischen den Einschätzungen von Eltern, die beide berufstätig sind, und Eltern, bei denen ein Elternteil die Familie betreut?

Silke Matthies: Ich stelle eher Unterschiede bei den Erwartungen und Erfahrungen der Eltern fest, die aufgrund verschiedener Hintergründe wie dem Erziehungsstil sowie kultureller, sozialer und gesellschaftlicher Einflüsse entstehen. Im Kern finden alle Eltern das Angebot der Ganztagschule sehr gut und wichtig. Viele Eltern wünschen sich flexiblere Zeitmodelle. Einige möchten mehr Zeit mit ihrem Kind haben für außerschulische Angebote, einige hingegen wünschen sich den Ausbau eines qualitativ guten pädagogischen Frühdienst-Angebots vor der Schule und/oder eines pädagogischen Spätdienst-Angebots.

Was mir häufig rückgemeldet wird, ist der Wunsch einer kostengünstigeren, im Idealfall kostenlosen Betreuung für die Kinder in den Ferienzeiten. Eltern und Kinder finden es unglücklich, dass die Ferienbetreuung an den Schulen von externen Trägern/Anbietern erbracht wird und häufig mehrere Schulen zusammengewürfelt werden, so dass Kinder, die Betreuung benötigen, plötzlich mit fremden Betreuer:innen und fremden Kindern die Ferien verbringen.

Gibt es unterschiedlichen Erwartungen und Wünsche bei Eltern?

Was ist Eltern bei der Ganztagschule besonders wichtig?

Silke Matthies:

- verlässliche Doppelbesetzungen in den Klassen,
- ausreichend Differenzierungsräume für Kinder mit besonderen Bedarfen und barrierefreie Schule statt maroder Altbauten,
- Transparenz und eine gute Kommunikation, an der KLS gibt es zum Beispiel „komm gucken-Tage“, an denen Eltern einen Einblick in den schulischen Alltag ihrer Kinder erhalten können.



Silke Matthies (links)

ist Elternsprecherin der Ganztagsgrundschule Karl-Lerbs-Straße in Bremen.

Maresi Lassek, Mitglied im Vorstand der GSV-Landesgruppe Bremen

- eine Vertretungsressource unabhängig vom tatsächlichen Vertretungsbedarf,
- wenn kein Bedarf besteht, könnte diese Ressource zusätzlich flexibel für individuelle Förderung oder vielfältige Angebote wie AGs genutzt werden, oder auch um Zeiträume für Gespräche mit Eltern oder Absprachen im Team zu kompensieren, also alles, was sonst zwischen „Tür und Angel“ läuft oder vom individuellen zusätzlichen Engagement der einzelnen Lehrkraft abhängt.

Die pädagogischen Mitarbeiter:innen leisten in der Regel einen hohen Anteil an wichtiger Arbeit im sozialen Miteinander mit den Kindern. Sie sollten ausreichend Vorbereitungs-, Kooperations- und Gesprächszeiten vom Bildungsressort erhalten.

Um endlich die Stigmatisierung beim Thema Inklusion aufzuheben, müssten ausreichend Förderstunden unabhängig von der sonderpädagogischen Zuweisung vorhanden sein.

Häufig etablierte Begleit- und Unterstützungsangebote wie Gewaltpräventions-Programme, LRS-Kurse, digitales Lernen-Kurse, MINT-Kurse etc. sollten fester Bestandteil in Grundschulen werden.

Eltern, die andere Sprachen sprechen oder bei denen Verständnisprobleme anderer Art vorliegen, sollten Informationen oder Schreiben den Schulalltag ihrer Kinder betreffend in „Leichter Sprache“ oder in Übersetzungen erhalten.

Bremen hat einen hohen Anteil an Familien mit geringem Einkommen, es gibt zwar den Bremen Pass, jedoch ist dieser lediglich für Sozialleistungsempfänger

ger:innen hilfreich. Eltern, die über dem Existenzminimum liegen, deren Geld jedoch dennoch nicht reicht, müsste auch geholfen werden. Jedem Kind sollte es ermöglicht werden, beispielsweise an Klassenreisen und Ausflügen teilzunehmen, unabhängig vom Einkommen der Eltern

Bestehen Beobachtungen und Erfahrungen, die von den bisherigen Fragen nicht erfasst wurden?

Silke Matthies: Rückmeldungen von vielen Kindern zeigen mir regelmäßig auf, dass Kinder ab der ersten Klasse zu Ihren Wünschen und Vorstellungen befragt werden wollen und auch mitwirken wollen. Anhand der Rückmeldungen der Kinder gibt es bereits gute Ideen über mehr Mit-

bestimmungsrechte. Diese sollten von den Erwachsenen erweitert und evaluiert werden.

Was noch nicht erfasst wurde, ist der zutreffende afrikanische Satz: „Ein ganzes Dorf erzieht ein Kind“. Schulen sollten mehr Möglichkeiten ausschöpfen im Hinblick auf Angebote und Vernetzung im eigenen Stadtteil, teilweise findet dies bereits statt. Insgesamt bieten Bremen und das Umland sehr viele (auch kostenlose Angebote) für Kinder an. Diese externen Angebote und deren Vielfältigkeit zu nutzen, fänden wir Eltern gut.

Viele Eltern möchten sich gerne mehr einbringen, zum Beispiel als Lese-Mama, oder für eine Kochschule-AG (mit Gerichten anderer Kulturen) oder der handwerklich versierte Vater mit einem Angebot etc. Schulen sollten sich im-

mer mehr öffnen, so entsteht eine Win-Win-Situation. Eltern können mehr im Schultag teilhaben und Schulen und Schüler:innen profitieren von der Vielfalt der Angebote.

Vielen Dank, Frau Matthies, für die Vielzahl an Informationen, die Sie mit Kindern und Eltern zu Stärken und Schwächen der Ganztagschule zusammengetragen haben, und darüber, was Sie alle sich im Lauf der weiteren Entwicklung wünschen. 

Anmerkungen

2) vgl. Webseite der Senatorin für Bildung in Bremen 2023

3) vgl. Konzept der GS auf der Webseite der Senatorin für Bildung

Eva-Maria Osterhues-Bruns

Mittagessen im Ganztag

Eine Chance zur Beteiligung der Kinder

Nicht erst seit der Ankündigung der Bundesregierung auf einen verbindlichen Rechtsanspruch auf ganztägige Förderung ab dem Schuljahr 2026/2027 machen sich viele Schulen auf den Weg zur Ganztagsgrundschule. Gemeinsam mit dem Schulträger entwickeln sie Raumbedarfskonzepte. Besondere Überlegungen gelten stets auch dem Bau einer Mensa und der Zubereitung des Mittagessens. Vielfach stehen bei den Planungen des Mittagessens unbestritten die Qualität sowie die Art der Zubereitung als wichtige Aspekte im Fokus.

Aus pädagogischer Sicht bildet das tägliche Mittagessen für die Kinder ein wichtiges, strukturierendes und wiederkehrendes Element innerhalb der Rhythmisierung des Schulalltages. Daher ist es auch von Bedeutung, nachzudenken über die persönlichkeitsfördernde und soziale Funktion des Mittagessens, insbesondere vor dem Hintergrund sich wandelnder gesellschaftlicher Verhältnisse, wie der Berufstätigkeit vieler Eltern. Die Schule übernimmt einen mit dem gemeinsamen Mittagessen verbundenen erziehenden pädagogischen Auftrag.

In diesem Beitrag soll am Beispiel einer niedersächsischen Grundschule

dargestellt werden, wie Kinder partizipativ bei der (Neu-)Gestaltung des Mittagessens im Sinne der Entwicklung einer Tischkultur eingebunden werden und welche Chancen ein solches Vorgehen für das soziale Miteinander birgt.

Infolge der Corona-Pandemie musste ab März 2020 der bis dahin engagiert durchgeführte Ganztagsbetrieb inklusive des Mittagessens an der Schule einem stetigen, an die aktuellen Vorgaben angepassten Wechsel unterzogen werden. Seit diesem Schuljahr erfährt der Ganztag wieder seine gewohnte Regelmäßigkeit – mit einer Ausnahme: Vor der Pandemie aßen alle Kinder gemeinsam zu Mittag, während der Corona-Zeit aßen die Kinder der Eingangsstufe und die

Dritt- und Viertklässler*innen getrennt. Für alle spürbar hatte diese Trennung zur Folge, dass die Lautstärke insbesondere bei den Kindern der Eingangsstufe von allen Beteiligten als hoch und beeinträchtigend wahrgenommen wurde.

Im Rahmen einer schulinternen Fortbildung bekam die Planungsgruppe Ganztag (Pädagogische Mitarbeiter*innen, Lehrkräfte, Schulsozialarbeiterin und Schulleitung) den Auftrag, unter externer Moderation nach Lösungen zu suchen, die Mittagessenssituation ruhiger und entspannter zu gestalten. Bei der Planung der Fortbildung formulierte die Planungsgruppe das Ziel, auch die Kinder miteinzubeziehen. Entsprechend arbeitete der Schüler*innenrat gemeinsam mit der stellvertretenden Schulleiterin, einer im Ganztag eingesetzten Pädagogischen Mitarbeiterin und der Schulsozialarbeiterin zu den Fragestellungen:

- Was findest du gut?
- Was sollen wir ändern?

Nach einer Bestandsaufnahme sollten die Kinder in einem weiteren Schritt 



Eva-Maria Osterhues-Bruns

ist Mitglied im Grundschulverband und seit 2020 Fachreferentin für Pädagogische Praxis

Ideen bzw. Lösungsvorschläge finden. Sie wurden innerhalb ihres Lernhauses (bestehend jeweils aus 4 – 5 Klassen der Eingangsstufe bis zur Jahrgangsstufe 4) zu drei Aspekten befragt:

- Welche Regeln und Rituale sollte es in der Mensa geben?
- Welche Möglichkeiten gibt es, Sitzplätze für die Kinder einzurichten?
- Welche Aufgaben könnt und wollt ihr übernehmen?

Dabei wurde jede Fragestellung von einer erwachsenen Person begleitet.

Während der Fortbildung erfolgte zunächst auch in der Planungsgruppe eine Bestandsaufnahme, allerdings ohne die Ergebnisse der Kinder zu kennen. In Kleingruppen erarbeiteten die Kolleg*innen gelungene und weniger gelungene Aspekte. Letztendlich waren folgende Arbeitsergebnisse Konsens:

Sowohl die Kolleg*innen als auch die Kinder des Schüler*innenrates bewerteten als positive Elemente:

- die Unterhaltung mit Freund*innen am Tisch,
- das Essen an sich,
- sowie den Leise-Gong.

Als problematisch erachteten beide Gruppen:

- die Übergänge zwischen Unterrichtsende und dem Gang zum Mittagessen,
- im Anschluss an das Mittagessen den Gang in die Pause,
- die Lautstärke während des Mittagessens.

Überraschend war, wie sehr die Lösungsvorschläge der Kinder und der Erwachsenen sich ähnelten.

Nach der internen Vorstellung der Ergebnisse in der Planungsgruppe kamen jeweils zwei Vertreter*innen der Lernhäuser (insgesamt 6 Kinder) mit ihren Wünschen und Lösungsvorschlägen zu Wort, die sie selbstbewusst erläuterten und kompetent die Fragen der Erwachsenen dazu beantworteten. Im nächsten Schritt stellte die Planungsgruppe ihre Ideen vor und ging auf die Nachfragen der Kinder ein.

Diskutiert wurde unter anderem, ob die Kinder in ihren Jahrgängen (Eingangsstufe und Stufe drei/vier) oder in ihren Lernhäusern essen sollen. Hier entschieden sich Erwachsene und Kinder (fast einstimmig) für die jahrgangsübergreifende Lösung. Großen Raum nahm die Diskussion darüber ein, ob es für die Kinder feste Sitzplätze geben oder diese täglich gewechselt werden sollen.

In einer gemeinsamen Abstimmung votierten Kinder und Erwachsene nicht einstimmig, aber doch eindeutig, für die wechselnden Sitzplätze.

Abschließend wurden in der Planungsgruppe

- der mögliche Ablauf erarbeitet,
- To-dos aufgestellt
- und Verantwortlichkeiten bestimmt.

Im Nachgang der Veranstaltung wurde das Feedback-Buch wieder eingeführt. Darin haben die Kinder die Möglichkeit, eine Rückmeldung zum Essen zu geben oder Vorschläge zum Essen zu machen.

Und so sieht es nun aus:

Mittagspause. Die Kinder der Lernhäuser eins und zwei gehen zur Mensa zum Mittagessen, die Kinder des Lernhauses drei in die Aula. Sie waschen sich die Hände und setzen sich. An jedem Tisch nehmen Kinder der Jahrgänge 1 – 4 Platz, es gibt einen Tisch-Chef. Alle Plätze sind vom Tischdienst bereits eingedeckt, Wasser und Gläser stehen bereit. Sobald alle Plätze eines Tisches

belegt sind, werden von Erwachsenen und den älteren Kindern in Schüsseln die Speisen aufgetischt. Die Kinder tragen sich nach und nach ihr Mittagessen auf, jede*r so viel, wie er/sie mag, zudem gibt es die Möglichkeit, an der Salatbar einen Salat zu holen. Die Kinder eines Tisches beginnen gemeinsam mit dem Essen. Gespräche begleiten das Essen. Sind alle Kinder fertig, kann der Nachschub geholt werden. Am Ende des Mittagessens stellen die Kinder an ihrem Tisch das Geschirr zusammen und gehen in die Pause. Zwei Kinder des Tischdienstes räumen den Tisch ab und wischen diesen sauber. Dann gehen auch sie in die Pause.

Das Mittagessen wird so zum sozialen Erlebnis und bietet Möglichkeiten zur Kommunikation und zum Austausch. Die gemeinsame Mahlzeit an einem Tisch bietet Orientierung, Sicherheit und Zusammenhalt, gerade auch für die Schulanfänger*innen. Sie lernen miteinander, zum Beispiel das Besteck richtig zu nutzen, aber auch, dass das eigene Lieblingsessen nicht unbedingt anderen Kindern schmecken muss. Indem sich die Kinder eigenständig ihre Portionen auftragen, lernen sie, ihren eigenen Appetit einzuschätzen, ein verantwortungsvoller Umgang mit Lebensmitteln wird angebahnt. Auch gehören dazu: Rücksicht aufeinander nehmen, warten, bis alle Kinder am Tisch sitzen, sich gedulden und warten, bis man an der Reihe ist. Beim Einsatz als Tischdienst übernehmen die Kinder Verantwortung. Sie sorgen mit Unterstützung der Erwachsenen dafür, dass der Tisch eingedeckt ist, aber auch sauber wieder verlassen wird.

Das Schulmittagessen ersetzt nicht das gemeinsame Essen mit der Familie, aber bietet die Chance, ein gemeinschaftliches Ereignis zu werden, bei dem Essen als Genuss erlebt wird. ■

Literatur

Ganztagsförderungsgesetz – GaFöG vom 02.10.2021, vgl. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2021_Bericht.pdf, abgerufen am 25.02.2023

Britta Kohler

Sind Hausaufgaben nützlich und notwendig?

Forschungsbefunde für die Grundschule im Überblick

Hausaufgaben werden bedeutsame didaktische und pädagogische Funktionen zugeschrieben. Doch lassen sich entsprechende Effekte auch ermitteln? Dieser Text geht der Frage der im Mittel geringen Effektivität von Hausaufgaben nach und stellt neuere grundschulspezifische Befunde zur Auswahl bzw. Differenzierung sowie Vergabe von Hausaufgaben vor.

Für viele in der Schulpraxis Tätige sind Hausaufgaben eine Selbstverständlichkeit, sei es an Halbtags- oder an offenen Ganztagschulen. Immer wieder wird, wie in den Zitaten zu Beginn dieses Textes, darauf verwiesen, Hausaufgaben seien wichtig zur Übung und Vertiefung (didaktische Funktion) sowie für die Entwicklung von Durchhaltevermögen oder Selbstständigkeit (erzieherische Funktion). Und es erscheint ja auch einsichtig: Wer mehr übt, wiederholt und anwendet, lernt und kann mehr; wer all das alleine tut, entwickelt Durchhaltevermögen und Selbstständigkeit.

Doch auch wenn diese Überlegungen einsichtig erscheinen, so ergeben sich dennoch Fragen: Ist es so wie beschrieben? Trägt die skizzierte Argumentation? Erfüllen Hausaufgaben die Funktionen, die ihnen zugeschrieben werden? – Um diese Fragen zu klären, sollen im Folgenden Forschungsbefunde herangezogen werden:

Frühe Studien zur Frage der Nützlichkeit und Notwendigkeit

Die in der Überschrift dieses Textes formulierte Frage „Sind Hausaufgaben nützlich und notwendig?“ entstammt der ersten größeren Untersuchung zu Hausaufgaben im deutschsprachigen Raum (Wittmann 1970). Bernhard Wittmann befragte einerseits Lehrende, Lernende und Eltern bezüglich ihrer Einschätzungen und erhob andererseits die Leistungsentwicklung in Klassen mit und ohne Hausaufgaben in den Fächern Deutsch und Mathematik. Es zeigte sich, dass alle

befragten Gruppen von der hohen Relevanz der Hausaufgaben in didaktischer und erzieherischer Hinsicht überzeugt waren. Ganz anders hingegen fielen die Ergebnisse zur Frage aus, ob die den Hausaufgaben zugeschriebene Bedeutsamkeit sich auch empirisch bestätigen lässt. Hierzu fasste Wittmann (a.a.O.) für die Grundschule zusammen, dass „bei der Messung der Rechen- und Rechtschreibleistung am Ende der viermonatigen Experimentalperiode keine signifikanten Unterschiede vorliegen, also auch keine Wirksamkeit der Hausaufgaben behauptet werden kann“ (37).

Diese Aussage ist deutlich. Gleichwohl kann gefragt werden: Gilt sie noch immer, nach so vielen Jahren? Und sind Wittmanns Überlegungen heute noch relevant?

Tatsächlich fallen auch heute noch die Befragungsergebnisse zur „Nützlichkeit und Notwendigkeit“ von Hausaufgaben einerseits und die hierzu empirisch ermittelten Effekte andererseits in vielen Bereichen auseinander (vgl.



Prof. Dr. Britta Kohler

ist am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen tätig. Sie forscht und schreibt seit vielen Jahren zum Thema Hausaufgaben.

Kohler 2017a). Und obwohl fraglich ist, ob Hausaufgaben die ihnen zugeschriebenen Funktionen erfüllen, wird in der Praxis überwiegend an ihnen festgehalten. Auch wenn sich in den Forschungsergebnissen Unterschiede zwischen der Grundschule und der Sekundarstufe zeigen, so werden diese kaum systematisch erfasst und in der weiteren Diskussion oft nicht einmal berichtet. Teilweise wird für den Schulanfang mit Befunden argumentiert, die in der Oberstufe des Gymnasiums erhoben wurden. Zudem gilt, dass es zwischenzeitlich zwar viele Befunde zur Frage der leistungssteigernden

„Ähm, Hausaufgaben finde ich wichtig, weil man Inhalte, die man im Unterricht bearbeitet hat, zu Hause noch mal vertieft. Oder vor allem auch ähm ... dass die Schüler sich inhaltlich mit den ... Themen, die man im Unterricht gemacht hat, noch mal beschäftigen.“ – „Zum Zweiten lernen sie, dass man sich dann vielleicht auch mal durchbeißen muss, durch schwierigere Aufgaben. Sie lernen Durchhaltevermögen. Wenn sie Übungen zu Hause machen, dann müssen sie wirklich alleine sich hinsetzen und noch mal überlegen.“



Effekte von Hausaufgaben gibt, aber weiterhin keine belastbaren Ergebnisse zur Frage der erzieherischen Wirkung. Im Grunde dürfte dies auch nicht erstaunen: Zielvariablen wie Selbstständigkeit lassen sich einerseits kaum messen und andererseits nur schwer auf konkrete Hausaufgaben beziehen. Befragungsergebnisse wiederum („Fördern Hausaufgaben die Selbstständigkeit Ihrer Schülerinnen und Schüler? – Bitte schätzen Sie ein!“) können nur die subjektive Sicht der Befragten wiedergeben, nicht aber mögliche Effekte bei den Lernenden sicher und zuverlässig abbilden.

Im Folgenden sollen nun einige grundschulspezifische Forschungsergebnisse berichtet werden, die etwa seit der Jahrhundertwende veröffentlicht wurden. Seit dieser Zeit hat sich auch im deutschsprachigen Raum die Hausaufgabenforschung (wieder) intensiviert.

Neuere Studien zur Frage der Nützlichkeit und Notwendigkeit

Im Jahr 2000 erschien eine Studie zur Frage der leistungssteigernden Effekte von Hausaufgaben aus der Schweiz – mit einem ungewöhnlichen Design (Hascher/Bischof 2000): Da zuvor in einem der Kantone für die Primarschule

schriftliche Hausaufgaben abgeschafft worden waren (bei Erhöhung der Gesamtstundenzahl pro Woche um insgesamt eine Schulstunde), konnten Leistungsentwicklungen von Lernenden in einem Kanton mit und in einem Kanton ohne Hausaufgaben verglichen werden. Ähnlich wie bei Wittmann (1970) wurde dann mittels Vor- und Nachtest überprüft, wie viel innerhalb von vier Monaten im Fach Mathematik in den Klassenstufen 4 und 6 dazugelernt worden war. Das Ergebnis entsprach ebenfalls jenem von Wittmann, d. h., es konnte kein signifikanter Unterschied zwischen den Bedingungen mit und jenen ohne Hausaufgaben ermittelt werden. Die Lernenden ohne Hausaufgaben zeigten sich aber zeitlich weniger belastet und wiesen eine höhere schulische Motivation auf.

Neben Einzelstudien erschienen in den letzten Jahren im internationalen Raum auch mehrere Meta-Analysen. Die vermutlich bekannteste unter ihnen, die Hattie Studie (Hattie 2013), erbrachte, dass Hausaufgaben im Mittel nur einen geringen leistungssteigernden Effekt aufwiesen, wobei der Effekt in der Grundschule am geringsten ausfiel. Etwas anders zeigte sich das Ergebnis in einer späteren Meta-Analyse von Fan,

Xu, Cai, He und Fan (2017): Auch hier erschienen die Effekte im Mittel gering, dieses Mal allerdings besonders in der Sekundarstufe I (vgl. Ozyildirim 2022).

Insgesamt kann an dieser Stelle für die Grundschule festgehalten werden, dass nach aktueller Forschungslage Hausaufgaben im Mittel einen geringen bis sehr geringen leistungssteigernden Effekt aufweisen. Damit ist nicht gesagt, Hausaufgaben hätten grundsätzlich keine Relevanz für die Fachleistung. Es wird lediglich festgestellt, dass die Effekte im Mittel bescheiden sind.

Wie lassen sich die geringen Effekte erklären?

Dass ein Mehr an Aufgaben nicht unbedingt ein Mehr an Fachleistung bedeutet, erscheint kontraintuitiv und wirft Fragen auf. Auf der Suche nach möglichen Antworten wurde ein Prozessmodell zur Wirkungsweise von Hausaufgaben entwickelt (siehe Abb. 1; Kohler 2017a; vgl. Kohler/Wacker 2013).

Dieses Modell zeigt den langen Weg von der Auswahl der Hausaufgaben hin zu ihren möglichen Wirkungen. Es verdeutlicht damit den hohen und oft kaum einlösbaren Anspruch,

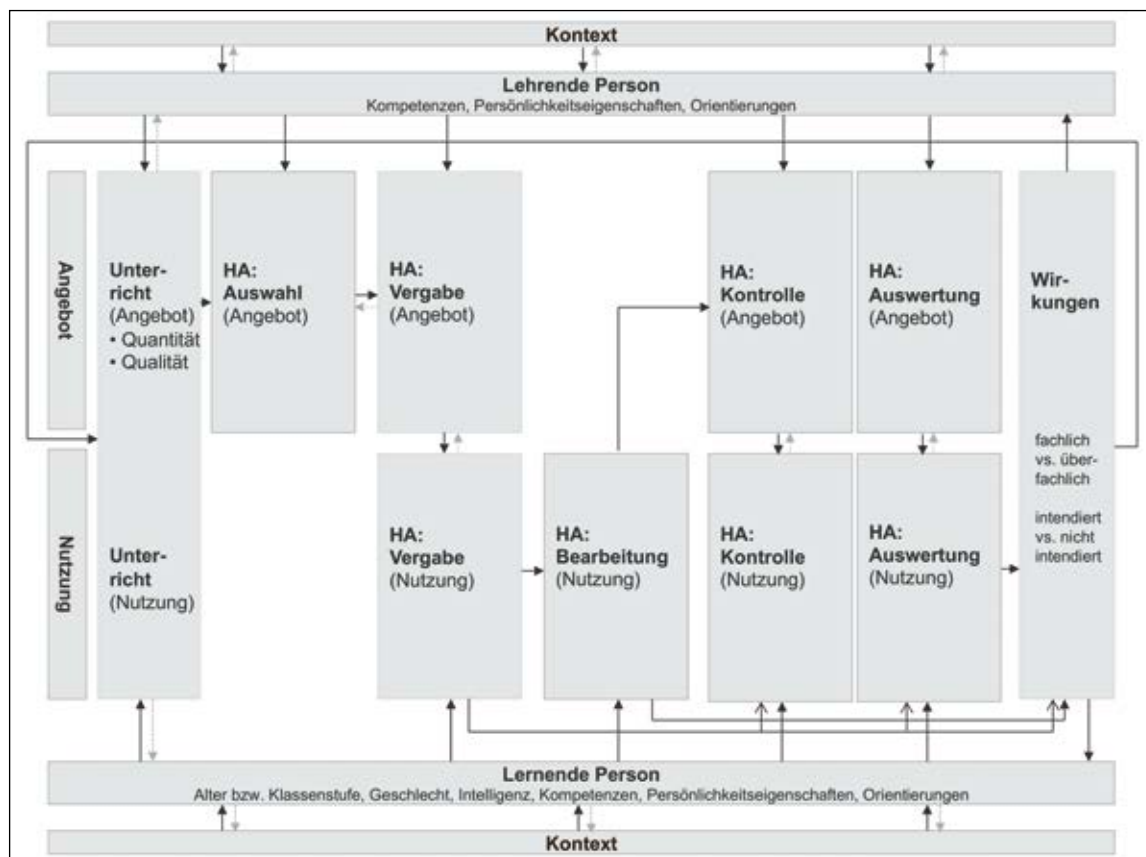


Abb. 1: Vereinfachtes „Prozessmodell zur Wirkungsweise von Hausaufgaben“ (Kohler 2017, 29)

Item	Mittelwert
Dies würde für mich einen unverhältnismäßig hohen Zeitaufwand bedeuten	3.60
Die Schülerinnen und Schüler mit mehr Hausaufgaben würden das als unfair empfinden	3.44
<i>Ich würde mit dieser Hausaufgabenpraxis ganz alleine dastehen</i>	2.99
<i>Ich bekäme Schwierigkeiten mit den Eltern</i>	2.75
Die Schülerinnen und Schüler mit schwierigeren Hausaufgaben würde das als unfair empfinden	2.73
Dies würde das Lernklima in der Klasse verschlechtern	2.10
<i>Meine Kolleginnen und Kollegen würden mit Unverständnis reagieren</i>	1.99
Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler würden darunter leiden	1.95

Anmerkung: Kursiv gedruckte Items sind wörtlich von Hascher und Hofmann (2008) übernommen

Tab. 1: Zustimmungen zu ausgewählten antizipierten negativen Konsequenzen differenzierter Hausaufgaben: Mittelwerte bei fünfstufiger Skala (n = 155 aus 23 Schulen; 1 = stimmt gar nicht; 5 = stimmt voll und ganz; vgl. Kohler 2015a, 108f.)

mit dem sich Lehrkräfte beim Einsatz von Hausaufgaben konfrontiert sehen.

Wählen sie beispielsweise ungeeignete Aufgaben aus oder bleiben falsche Lösungsversuche ohne Rückmeldung, so sind auch kaum leistungssteigernde Effekte zu erwarten. Mit seiner Trennung von Angebots- und Nutzungsseite tritt das Modell weiterhin einer naiven linearen Wirkvorstellung entgegen. Es macht darauf aufmerksam, dass ein Hausaufgabenangebot nicht zwingend im intendierten Sinne genutzt werden muss, Hausaufgaben also auch beispielsweise unbearbeitet bleiben können und unerwünschte Effekte möglich sind. Hilfreich erscheint das Modell darüber hinaus beim (Ein-)Ordnen und Systematisieren von Forschungsbefunden, aber auch beim Aufspüren von Forschungslücken. Besonders wenig Forschungsarbeiten sind zu den unterrichtlichen Aspekten aufzufinden, also zur Auswahl und vor allem Vergabe, aber auch zur Kontrolle und Auswertung von Hausaufgaben. Kaum diskutiert ist bislang auch die Frage, inwiefern sich die bekannten Befunde und Überlegungen nach Schularten und Schulstufen unterscheiden lassen bzw. welche für die Grundschule gültig sind, die nicht im Fokus der Hausaufgabenforschung steht (vgl. Nordt 2013). Im Folgenden soll deshalb eine Auswahl von Befunden eigener Studien zur Auswahl und Vergabe von Hausaufgaben dargestellt werden, die sich explizit auf die Grundschule beziehen. Aus Platzgründen bleiben Fragen der elterlichen Unterstützung oder die Gestaltung von Hausaufgabenkontrolle und -auswertung unberücksichtigt.

Befunde zur Differenzierung von Hausaufgaben

Befunde zur Differenzierung von Hausaufgaben liegen bislang nur spärlich vor. Die Hausaufgabenforschung befasst sich kaum mit der Frage der Differenzierung, und die Diskussion zum Umgang mit Heterogenität bezieht sich nur selten auf Hausaufgaben (vgl. Kohler 2017b 2022). In einer eigenen Studie wurde deshalb zunächst erhoben, wie wichtig Lehrkräften Differenzierung im Unterricht versus bei den Hausaufgaben ist (Kohler 2015a). **Eindeutiges Ergebnis dieser Studie war, dass Grundschullehrkräfte Differenzierung als eher wichtig einschätzen, sie aber bei den Hausaufgaben für weniger wichtig als jene im Unterricht halten und sie laut Selbstauskünften dort auch seltener praktizieren.** Dieses Ergebnis kann als problematisch begriffen werden, denn gerade bei den Hausaufgaben, deren Anfertigung nicht von der Lehrkraft begleitet wird und die selbstständig erledigt werden sollen, erscheint eine Passung von Anforderungen und individuellen Voraussetzungen besonders geboten.

Um den Selbstauskünften objektive(re) Daten gegenüberzustellen, wurden 373 Hausaufgabenvergaben in mehr als 1500 Unterrichtsstunden an insgesamt 68 Grundschulen kriteriengeleitet beobachtet (Kohler 2020). In dieser Beobachtungsstudie wurde ersichtlich, dass differenzierte Hausaufgaben mit einem Anteil von ca. 15 % selten aufzufinden sind. Damit bilden die Beobachtungsdaten die Ergebnisse der Selbstauskünfte nur unzureichend ab. Dieses Ausei-

nanderfallen von Anspruch und Realisierung erscheint nicht ungewöhnlich, sondern durchzieht nahezu die gesamte Literatur zur Umsetzung von Differenzierung und Individualisierung (z. B. Brügelmann 2002; Tarelli et al. 2012, Trautmann/Wischer 2011). Interessanterweise zeigte sich für Hausaufgaben in der Grundschule auch, dass in kleineren Klassen nicht häufiger als in großen Klassen differenziert wird (Kohler 2020).

Im Rahmen der oben genannten Befragung von Lehrkräften zur Differenzierung bei Hausaufgaben wurden auch die antizipierten Schwierigkeiten im Falle differenzierter Hausaufgaben erhoben. Hier erhielt von den angebotenen Items jenes zum erhöhten Zeitaufwand die eindeutig höchste Zustimmung (vgl. Tab. 1; Kohler 2015a).

In einer späteren qualitativen Befragung ging es darum herauszufinden, wie Grundschullehrkräfte die Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler bezüglich der Hausaufgaben erleben und berücksichtigen und wie sie die – praktizierte oder fehlende – Differenzierung bei den Hausaufgaben begründen und reflektieren (Kohler/Beck 2022). Die erhobenen Daten fielen sehr divers aus: Während die einen Lehrkräfte Differenzierung für selbstverständlich hielten – dabei aber auch unterschiedliche Vorstellungen von Differenzierung zeigten –, argumentierten andere Kolleginnen gegensätzlich und schienen differenzierte Hausaufgaben als Zumutung zu begreifen. Sie lehnten sie ab, weil sie zum Beispiel eine wachsende Komplexität des unterrichtlichen Geschehens oder auch schwierige Gespräche mit den Eltern befürchteten.

Die laut vorliegenden Forschungsbefunden zumeist fehlende Differenzierung bei den Hausaufgaben kann als ein möglicher Grund für deren mangelnde Effektivität diskutiert werden: Wenn Hausaufgaben beispielsweise für einige Lernende zu leicht und für andere zu schwer sind, können kaum leistungssteigernde Effekte erwartet werden. Auch ist daran zu denken, dass eine ständige Überforderung durch zu viele und zu schwierige Hausaufgaben viele negative Begleiteffekte mit sich bringen kann. Ebenso können anspruchlos erscheinende Aufgaben kaum Fachleistungen steigern, aber vielleicht die Motivation schwächen.

Studie zur Vergabe von Hausaufgaben

Im Rahmen der weiter oben erwähnten Beobachtungsstudie wurde insbesondere die Vergabe von Hausaufgaben, die von ihrer Auswahl analytisch zu trennen ist, in den Blick genommen. Beweggrund hierfür waren die kaum vorhandenen Daten zum Stellen von Hausaufgaben. Dieses wird in der Literatur seit Jahrzehnten aufgrund seiner vermuteten zeitlichen Platzierung am Stundenende und der daraus entstehenden Folgeprobleme wie Zeitknappheit und Unaufmerksamkeit kritisiert (z. B. Standop 2013). Es zeigte sich, dass die vielfach zu lesenden Kritikpunkte überwiegend berechtigt sein dürften: Wie Abbildung 2 zu entnehmen ist, werden Hausaufgaben mehrheitlich in der Zeit ab fünf Minuten vor Unterrichtsende gestellt.

Auch wenn hieraus nicht zwingend Probleme resultieren müssen, so zeigt sich doch, dass eine spätere Vergabe im Mittel kürzer ausfällt, (noch) weniger Fragen seitens der Lernenden und (noch) weniger Erläuterungen seitens der Lehrkraft beinhaltet. Auch ist festzustellen, dass etwa ein Viertel aller Hausaufgabenvergaben in die Pause oder das Schulende hineinreicht und allein dadurch Probleme erzeugen kann. **Damit wird auch an dieser Stelle eine mögliche Erklärung für die nur geringe Effektivität von Hausaufgaben erkennbar: Wenn Kinder Hausaufgaben nicht**

(korrekt) auffassen und eventuell auch nicht notieren, dann kann es geschehen, dass Probleme bei der Bearbeitung entstehen und die Aufgaben ihr Potenzial nicht entfalten können.

Vergleicht man diese Befunde mit jenen einer parallelen Beobachtungsstudie an Gymnasien (Kohler 2015b), so kann jedoch konstatiert werden, dass an Grundschulen mehr Vielfalt beim Zeitpunkt und auch beim Zeitbedarf der Hausaufgabenvergabe zu beobachten ist. Grundschullehrkräfte weisen außerdem öfter explizit auf die Hausaufgabenvergabe hin und fordern eher zum Notieren auf; Grundschulkinder notieren die Aufgaben häufiger als die Lernenden am Gymnasium und die Zahl ihrer Rückfragen variiert deutlich. Um die Spezifika von Primarstufe versus Sekundarstufe systematisch zu erfassen und herauszuarbeiten, wurde in einer zusätzlichen Vergleichsstudie der Frage nachgegangen, ob die in den Beobachtungsstudien ermittelten Unterschiede zwischen Grundschulen und Gymnasien tatsächlich Differenzen zwischen Schularten bzw. Schulstufen abbilden oder im Grunde eher Verläufe über die Klassenstufen zeigen (Kohler/Schneider 2021). Während Letzteres als altersadaptives Verhalten von Lehrkräften gedeutet werden könnte, wäre Ersteres eher ein Zeichen für schulart- bzw. schulstufenspezifische Besonderheiten, die beispielsweise auf unterschiedliche Unterrichtskulturen hinweisen (vgl. Ter-

hart 2011). Die erhobenen Daten erlauben hier sicher keine abschließende Antwort, weisen aber darauf hin, dass beide Phänomene zu finden sind und es in der Diskussion um Hausaufgaben wichtig ist, sowohl Schularten bzw. Schulstufen als auch Klassenstufen in den Blick zu nehmen und allgemein die Frage der Schulart bzw. Schulstufe nicht zu vernachlässigen.

Resümee und die Frage nach der Ganztagschule

In diesem Text wurde unter anderem der Frage nachgegangen, wie der nur geringe leistungssteigernde Effekt von Hausaufgaben erklärt werden kann. Mithilfe eines Prozessmodells zur Wirkungsweise von Hausaufgaben wurde auf die Komplexität der Lerngelegenheit Hausaufgabe aufmerksam gemacht und wurden insbesondere grundschulspezifische Befunde zur Auswahl bzw. Differenzierung und zum Stellen von Hausaufgaben berichtet. Es zeigte sich unter anderem, dass Differenzierung bei den Hausaufgaben selten stattfindet und Hausaufgaben überwiegend am Ende einer Schulstunde gestellt werden. Auch wenn hierzu keine empirischen Befunde vorliegen, so kann diskutiert werden, inwiefern die fehlende Differenzierung und eine im Unterrichtsverlauf späte Hausaufgabenvergabe vielleicht die nur geringe Effektivität von Hausaufgaben mit erklären können. Für die Praxis resultiert daraus die Frage, ob Hausaufgaben mehr Beachtung geschenkt werden sollte oder ob auf Hausaufgaben, die nicht passend ausgewählt und nicht in Ruhe gestellt werden (können), verzichtet werden kann.

Auf den ersten Blick mögen diese Überlegungen für das Themenheft zur Ganztagschule wenig relevant sein. Auf den zweiten Blick wird aber deutlich, dass vor allem offene Ganztagschulen sich der Hausaufgabenthematik nicht entziehen können. Spätestens bei der Konzeption und Organisation von Hausaufgaben- oder Lernzeiten stellen sich die grundlegenden Fragen, die in diesem Text skizziert wurden (vgl. Kohler 2016). Werden sie sinnvoll gelöst, wird es leichter, sich erfolgreich den Fragen (multi-) professioneller Betreuung und Unterstützung im Rahmen eines ganztagschulischen Angebots zu widmen. □

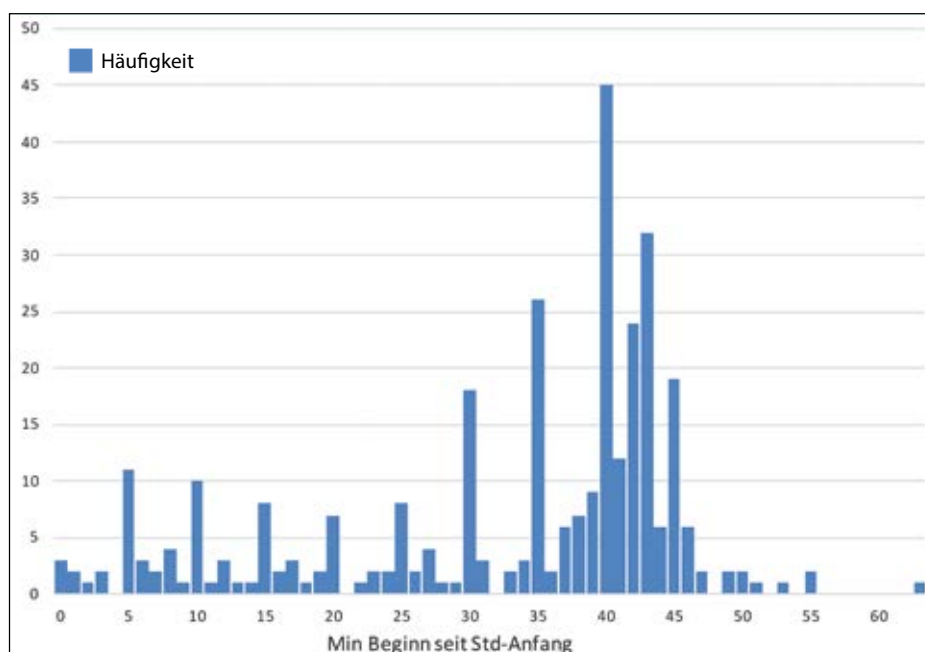


Abb. 2: Unterrichtsminute des Beginns der Hausaufgabenvergabe (45-Minuten-Stunden; n = 320; Kohler, 2020, 144)

Aus der Praxis für die Praxis: Verleih von Materialkisten

Die Welt der Orange: alte Kiste – neuer Inhalt

Das Team vom Projekt Eine Welt in der Schule hat die Materialkiste zum Thema „Orangen(-saft)“ überarbeitet und zusammen mit dem Bildungsteam des katholischen Hilfswerks Misereor ein begleitendes Padlet erstellt. Die Materialien können in Schulen und anderen Bildungsorganisationen eingesetzt werden, um jungen Menschen das besondere Obst und seine globale Bedeutung näher zu bringen.

Ein Kernstück des Projektes Eine Welt in der Schule ist der Verleih von Materialkisten, gefüllt mit haptischen Materialien, Büchern und Unterrichts Anregungen zu globalen Themen wie Kakao, Kinderrechte oder Kartoffeln. Ein wichtiger Baustein unserer Arbeit für die Ausleihe ist es, den Materialbestand im Projekt sukzessive zu überarbeiten. Dazu gehört, neue Materialkisten zu konzeptionieren und zusammenzustellen, am besten im Austausch mit Lehrkräften, Studierenden oder weiteren Kooperationspartner*innen. Aber auch bestehende Verleihkisten mit einem kritischen Blick zu bedenken und zu schauen, ob die Materialien noch aktuell sind, gehört dazu. Fragen, die sich stellen, sind: Inwiefern können Materialien ausgetauscht werden? Welche neuen Materialien sind seit der letzten Überarbeitung oder Erstellung der Kiste erschienen? Welche neuen Ansätze sollen in die Kiste eingebracht werden, besonders im Hinblick auf aktuelle gesellschaftliche Diskurse? Welche neuen didaktischen Lehr- und Lernmethoden lassen sich integrieren?

Revision der Kiste

So wurde es auch für die Orangen-Kiste Zeit, diese einer kritischen Betrachtung zu unterziehen. Praktisch für uns, dass die studentische Mitarbeiterin Josefine Zagermann noch auf der Suche nach einem Projekt für ihr Praktikum war! Auch bei Misereor stand zeitgleich eine Überprüfung der digitalen Unterrichtsmaterialien zu „Orangensaft“ an, sodass mit Petra Gaidetzka und Monika Bossung-Winkler aus dem Bildungsteam zum Globalen Lernen ein schönes

Kooperationsprojekt mit einem konstruktiven Austausch entstand. Dieses bot einen Diskussionsraum für den Einsatz von bewährtem Material zu Orangensaft und führte in ein gemeinsames begleitendes Padlet (siehe Infobox) sowie zu einem digitalen Fortbildungsangebot zur Materialkiste im April 2023. Das Besondere des neuen Konzepts für die Materialkiste sind hybride Einsatzmöglichkeiten. In der Zeit der Pandemie haben viele Schüler*innen und Lehrkräfte gelernt, dass man sowohl analog als auch digital lernen kann. Die Idee hinter dem Padlet ist, dass neben den haptischen Gegenständen und gedruckten Unterrichtsmaterialien in der Kiste weitere Materialien wie Videos, Bilder oder Links die Sammlung ergänzen und die Möglichkeit besteht, selbst an dem digitalen Materialfundus mitzuwirken und eigene Erfahrungen und Ideen zu teilen. Das Padlet ist über einen QR-Code schnell und einfach zugänglich und eine gute Ergänzung zu den „begreifbaren“ Inhalten der Kiste.

Aufbau und Einblicke in die Kiste

Die Orangenkiste ist für Schüler*innen bis zur sechsten Klasse geeignet. Sie kann sowohl an Projekttagen, Projektwochen oder auch über einen längeren Zeitraum eingesetzt werden. Die Vielfalt der Materialien und ihre Ein-



sortierung in Module erlaubt eine an die Schüler*innengruppe angepasste Auswahl an Inhalt, aber auch an Schwierigkeitsgrad und Umfang.

Neben einem Einführungsmodul, in dem Zahlen und Fakten über die Orange einen fundierten thematischen Einstieg ermöglichen, wird man sich hier schon der Bandbreite der Einsatzmöglichkeiten dieser Frucht bewusst. In den weiteren Modulen kann man noch tiefer in die Welt der Orange eintauchen: Wie viele Sorten gibt es und welche kennen die Schüler*innen aus ihrem Alltag? Gibt es einen Unterschied zwischen den Orangen, aus denen sie Saft pressen, und denen, die sie in den Obstsalat schnippeln?

Info

Die Materialkiste Orangensaft ist über das Projekt Eine Welt in der Schule ausleihbar. Für eine Ausleihdauer von vier Wochen werden 20,00 € berechnet, der Rückversand muss selbst getragen werden. **Mitglieder des Grundschulverbandes, Referendar*innen und Studierende erhalten 20 % Rabatt.**

Das Projekt Eine Welt in der Schule ist ein Projekt des Grundschulverbandes und seit vielen Jahren im Lernbereich Globale Entwicklung – Bildung für nachhaltige Entwicklung aktiv. Weitere Materialien im Verleih können über folgenden Link auf der Seite des Projekts eingesehen werden: www.weltinderschule.uni-bremen.de/ausleihservice.html

Mehr zur Arbeit des Projektes finden Sie unter www.weltinderschule.uni-bremen.de

Padlet ist eine Online-Plattform, in der sich Projekte und Inhalte visualisieren und ordnen lassen: de.padlet.com

Die Geschichte der Orange mit ihrer Herkunft und ihrem Züchtungshintergrund wird ebenso thematisiert wie der Zusammenhang zwischen weltweiten Anbaugebieten und Klimazonen. Hier kann ein dezidiert Blick auf Brasilien als das größte Anbauland weltweit geworfen werden.

Einen besonderen Schwerpunkt bildet das Modul zu Orangensaft. Neben Herstellungsschritten sowie Transportmitteln und -wegen, die mittels eines Domino-Legespiels verdeutlicht werden, lernen die Schüler*innen mehr über die Preisstruktur hinter der Orangensaftproduktion. Auch in diesem Modul kann der hybride Ansatz mit in den Unterricht einfließen, indem mithilfe von z. B. „Kahoot“ ein digitales Quiz zu Orangen und Orangensaft durchgeführt werden kann. Aber auch analog lässt sich das Quiz beispielsweise durch ein Soziogramm mit Schätzfragen in den Unterricht einfügen. Sinnlich-praktisch wird es dann, wenn sich die Schüler*innen mit der Gegenüberstellung von selbstgepresstem Saft, Orangenektar sowie Orangenbrause beschäftigen, die Frucht- und Zuckeranteile anhand der Etiketten ermitteln und einen Geschmackstest durchführen.

Ist man bei der Thematik Produktionsprozess bereits auf den Ressourcenverbrauch eingegangen, lässt sich dieser nun am Vergleich zwischen Orange und Apfel noch verdeutlichen. Der ökologische Fußabdruck wird als möglicher Indikator zum Messen von Umwelteinwirkung des Menschen eingeführt und durch Videos im Padlet vertieft. Klar wird, dass es auch beim Apfel deutliche Unterschiede in der Klimaverträglichkeit gibt, wenn man sich Herkunft, Anbau, Transport und Lagerung der verschiedenen Sorten genauer ansieht.

In einem weiteren Modul fällt der Blick in den Einkaufswagen: Welche Informationen finden sich auf dem Orangennetz oder der Safttüte? Auf welche Siegel kann geachtet werden in Bezug auf fairen Handel und Arbeitsbedingungen? Welche Versprechen stecken hinter diesen Siegeln und wie können sie eingehalten werden? Und warum ist das alles für Schüler*innen relevant?

Diese Frage bietet den Ausgangspunkt für das letzte Modul, welches sich dem bewussten Handeln verschrieben hat. Ideen und Impulse, die im Padlet ergänzt werden können, machen Lust darauf, selbst aktiv zu werden und in kreativer und praktischer Weise weiter an dem

Thema zu arbeiten. Allein in der Schule bieten sich viele Anknüpfungspunkte, das erlernte Wissen anzuwenden und bestehende Angebote zu hinterfragen. Dazu kann gehören, das Obst- und Saftangebot der Schulmensa kritisch unter die Lupe zu nehmen oder mit einer Orangenkooperative in Kontakt zu treten, um herauszufinden, wie diese arbeitet und was der Unterschied zum Einkaufen im Supermarkt ist.

Eigenes Konsumverhalten reflektieren

Der Themenkomplex der Orange als Kristallisationspunkt für viele mögliche Fragestellungen im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung bietet vielfältige Anknüpfungsmöglichkeiten, um Schüler*innen aus ihrem Alltag heraus für globale Zusammenhänge und Themen zu sensibilisieren und ihre Verbundenheit und Positionierung innerhalb der Welt realisierbar zu machen. Dadurch werden sie befähigt, ihr eigenes Konsumverhalten kritisch zu reflektieren und Handlungsmöglichkeiten wahrzunehmen. 

Rachel Rentz,

Mitarbeiterin Projekt Eine Welt

Gemeinsame Veranstaltung des GSV und der GGG



Verantwortung für Bildungsgerechtigkeit – Startchancen-Programm als Chance?

Samstag, 10. Juni 2023,

11:00 bis 16:00 Uhr

Fritz-Karsen-Gemeinschaftsschule, Berlin

Laut Koalitionsvertrag will die Bundesregierung verstärkt gegen Bildungsungerechtigkeit aktiv werden. Das Startchancenprogramm droht hierfür einmal mehr zu kurz zu greifen und strukturelle Ursachen zu vernachlässigen. In einer gemeinsamen Resolution

wollen wir Eckpunkte für eine angemessenere Umsetzung, aber auch die Mängel benennen. Ein Podium soll die Vertreter*innen der Ampelkoalition mit unseren Einschätzungen und Erwartungen konfrontieren. Nach einem Impulsvortrag von Professorin Dr. Nina Bremm,

FAU Erlangen-Nürnberg, werden in fünf Foren die Situationen an Schulen vertiefend diskutiert.

Nähere Informationen hierzu auf
www.grundschulverband.de

Aus dem Vorstand

Bundesländer „im Blick“

In unserer letzten Ausgabe Grundschule aktuell konnte ich konstatieren: Der Verband ist in Bewegung. Ich ergänze heute: Der Verband wird weiter in Bewegung bleiben.

Im Gespräch der Landesgruppenvorsitzenden mit dem Bundesvorstand zu Beginn des Jahres 2023 wurde die Idee konkretisiert, die Online-Veranstaltungen der Landesgruppen für das aktuelle Jahr in einer Zusammenschau zu veröffentlichen (www.grundschulverband.de). Dadurch können die durchweg interessanten und attraktiven Angebote für einen Austausch der Landesgruppen untereinander und darüber hinaus für Interessierte an unserer Arbeit intensiv genutzt und damit auf die Bedeutung des Verbandes für die Grundschule auch in Zukunft immer wieder hingewiesen werden.

Die unterschiedlichen Angebote sind so konzipiert, dass sie in unterschiedlichen Settings zum Informations- und Meinungsaustausch von Mitgliedern und Nichtmitgliedern einladen. Lassen Sie sich überraschen! Schauen Sie vorbei!

Auf der Bundeswebsite sind die Angebote sowie die Nutzungshinweise präsentiert. Unser Ziel ist es, nach einer Erprobungszeit ab Beginn des nächsten Jahres jeweils einen Überblick über die unterschiedlichen Onlineangebote der Landesgruppen im Jahresprogramm vorlegen zu können. Hierfür gilt den Landesgruppen ein herzliches Dankeschön!

Auch im vergangenen Jahr erprobten wir im Zusammenhang mit unseren Bänden „Beiträge zur Reform der Grundschule“ ein neues Format: Mit Hilfe eines Adventskalenders stand täglich ein Artikel aus unserem Band 155 „Grundschule und Digitalität“ zum Download bereit, ehe der Gesamtband am 24. Dezember über pedocs heruntergeladen werden konnte. Dieser Band steht im Open-Access-Format sowohl Mitgliedern als auch Nichtmitgliedern einmalig bei pedocs weiterhin zur Verfügung.

Nach zwei Jahren im digitalen Format freuten wir uns darüber, uns im Februar

2023 mit den Grundschulreferent:innen der Kultusministerien wieder in Präsenz getroffen zu haben. Hierbei konnten wir in bereits bewährter Weise unsere wissenschaftliche Expertise in Form von zentralen Inputs zur Verfügung stellen. Prof'in i. R. Dr. Ursula Carle stellte mit ihrem Impulsreferat: „Länger gemeinsam lernen – Beitrag des Schulsystems zur Bildungsqualität?“ eine bedeutsame Frage in den Mittelpunkt. Prof'in Dr. Sabine Martschinke bot mit ihrem Beitrag: „Mindeststandards (verfehlt) – und nun? Probleme und alte und neue Ideen“ wichtige Impulse im Zusammenhang mit den Ergebnissen des IQB-Bildungstrends und den Empfehlungen der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission. Im regen Austausch miteinander konnten wir hierbei auch die Standpunkte des Grundschulverbandes deutlich machen sowie die künftigen Herausforderungen ebenso wie die Weiterentwicklung des Verbands aufzeigen. Wie bereits in den vergangenen Jahren konnten auch beim diesjährigen Treffen wieder Vertretungen der Landesgruppen mit dabei sein.

Mit den Ergebnissen des IQB-Bildungstrends wird endlich der gesellschaftliche und politische Blick auf die Grundschule mit ihren durch unseren Verband immer wieder angeführten unzulänglichen Ressourcen gerichtet. Das Startchancenprogramm der Bundesregierung zur Investition in Bildungsgerechtigkeit und gezielten Unterstützung von Schulen in benachteiligten Regionen bietet uns die Möglichkeit, gemeinsam mit der Gemeinnützigen Gesellschaft für Gesamtschulen (GGG) unsere Stimme für die Grundschule zu erheben. Hierfür entwickeln wir derzeit eine gemeinsame Tagung, die am 10. Juni 2023 stattfinden wird. Nach einem Impulsreferat durch Prof'in Dr. Nina Bremm wollen wir mit den bildungspolitischen Sprecher*innen der Bundestagsfraktionen ins Gespräch kommen und ausloten, wie wir mit unseren Verbänden Einfluss auf die Ausrichtung des Programms nehmen können.

Infolge des IQB-Bildungsberichts hat die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) der Kultusministerkonferenz (KMK) Empfehlungen herausgegeben, wie den schlechten Ergebnissen gesteuert werden könnte. Der Grundschulverband hat hierzu bereits in einer Pressemitteilung seine Vorschläge eingebracht und auf das Recht der Kinder auf eine Allseitige Bildung hingewiesen. (<https://grundschulverband.de/pressemitteilungen/>) Wir werden in entsprechenden Foren auch weiterhin unsere konstruktiven Vorschläge hierzu einbringen.

Auch der Lehrkräftemangel an den Grundschulen wird uns nachhaltig beschäftigen. Der Slogan der Landesgruppe Saarland „Was Grundschullehrer*innen können, können nur Grundschullehrer*innen“, die sich hierzu, ebenso wie andere Landesgruppen, gegenüber ihrer Landesregierung positioniert hat, macht deutlich, was die Grundschule der Zukunft vor allem braucht: Gut ausgebildetes Personal und Unterstützung in sächlicher, finanzieller und personeller Hinsicht.

Der Grundschulverband wird als Sprachrohr für die Kinder und Grundschulen aktuell mehr denn je benötigt und nicht müde werden, seine Stimme zu erheben für das Recht aller Kinder im Grundschulalter auf Allseitige Bildung. Helfen auch Sie mit, wo immer es Ihnen möglich ist, den Grundschulverband zu stärken! Bleiben Sie Mitglied und ergreifen Sie die Initiative dazu, auch andere Menschen von der Bedeutung einer Mitgliedschaft zu überzeugen. Die Grundschule der Zukunft braucht den einzigen Fachverband für die Grundschule auch weiterhin dringend. Mit der neuen Beitragsstruktur haben wir sicherlich für alle Interessierten ein attraktives Angebot bereitgestellt. Kommen Sie mit vielen Menschen hierzu ins Gespräch und werben Sie für den Grundschulverband: **Jede Stimme zählt!** 

Edgar Bohn, Marion Gutzmann

Kooperationspartner des Grundschulverbandes

Ganztagsschulverband e.V.

In 2026 tritt ein Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für alle Grundschulkinder in Kraft – damit steht der Ganztag aktuell stark im Fokus der öffentlichen und bildungspolitischen Aufmerksamkeit. Die Schulen und Kommunen haben noch drei Jahre Zeit, um ihre Ganztagskonzepte auf den Prüfstand zu stellen und die Weiterentwicklung ihrer Schulen und Angebote voranzutreiben. Warum eigentlich erst jetzt ...?

Es gab in den vergangenen hundert Jahren verschiedene Versuche, Schule (wieder) ganztägig zu organisieren (das war im 19. Jahrhundert auch hierzulande die Regel). Viele Konzepte der Reformpädagogik dachten Schule grundsätzlich anders, oft ganztägig und mit einem umfassenden Bildungsverständnis. Auch innerhalb des staatlichen Schulsystems kam es immer mal zu einem Nachdenken über die Ganztagschule – so z. B. in den 1960er-Jahren nach der Ausrufung der „deutschen Bildungskatastrophe“. Flächendeckend eingeführt wurde die Ganztagschule in der „alten“ Bundesrepublik allerdings nicht. Daran änderte auch die Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule e.V. nichts, wie der Ganztagschulverband bei seiner Gründung 1955 hieß. Etwas anders in der DDR: Hier gab es zwar auch keine Ganztagschulen im heutigen Sinne, aber ein beinahe flächendeckendes Hortangebot, das mit der Schule eng verzahnt war – und das in den östlichen Ländern weiter besteht.

Schließlich begann Anfang des neuen Jahrtausends aufgrund des sogenannten PISA-Schocks doch ein umfassender Ganztagsausbau. Das ist jetzt gut zwanzig Jahre her. Wo stehen wir heute?

Das Thema ist kein leichtes, auch bedingt durch die bildungspolitische Realität des Kulturföderalismus, der nicht nur sechzehn Schulsysteme, sondern auch sechzehn „Ganztagsysteme“ hervorgebracht hat. Weiter erschwert wird die Lage dadurch, dass selbst innerhalb der Länder oft keine einheitlichen Strukturen geschaffen wurden, sondern ein bunter Flickenteppich an Modellen und Konzepten anzutreffen ist: von der gebundenen, für alle Kinder verbindlichen Ganztagschule über offene Ganz-

tagsschulmodelle bis zu kooperativen Modellen zwischen Schule und Jugendhilfe und eigenen Angeboten wie dem Hort oder Kinderhäusern.

Ein Kernproblem ist aus unserer Sicht dabei, dass das Thema Ganztag oft vorrangig aus der Perspektive der Ermöglichung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf für die Eltern und Erziehungsberechtigten betrachtet wird. Dies ist auch bei der aktuellen Diskussion um den ab 2026 greifenden Rechtsanspruch wieder zu beobachten. Diese Vereinbarkeit ist wichtig, zweifellos – versperrt aber offenbar den Blick auf die großen pädagogischen und bildungspolitischen Potenziale des Ganztags, die doch im Sinne der Kinder im Mittelpunkt stehen sollten.

Der Ganztagschulverband tritt vor allem für die gebundene Form der Ganztagschule ein, in der alle Kinder einer Schule gemeinsam lernen und leben, sich entwickeln und entfalten können. Die wissenschaftliche Forschung zu Ganztagschulen gibt uns hierbei recht: Vieles gelingt im gebundenen Ganztag besser, so ist z. B. die Zusammenarbeit in den Teams aus Lehrkräften, pädagogischen Fachkräften und weiterem Ganztagspersonal intensiver und erfolgreicher.¹ Auch viele Ideen für eine bessere Grundschule, für deren Umsetzung der Grundschulverband eintritt, sind mit mehr gemeinsamer Zeit, anderen Räumen, multiprofessionellen Teams sowie einer Verbindung von Schul- und Sozialpädagogik besser umzusetzen: eine allseitige Bildung; rhythmisierte Tagesabläufe; Inklusion; eine kindgerechte Leistungs- und Bewertungskultur; Demokratiebildung – kurzum, die Ganztagsgrundschule kann eine Schule der Lebens- und Lernfreude sein.

Mit Blick auf den Rechtsanspruch unterstützen wir eine weitere Forderung des Grundschulverbandes ausdrücklich: Das „große Potenzial für den weiteren qualitativen Ausbau des Ganztagsangebots zu einer guten Bildungs- und Entwicklungsförderung aller Kinder“² ist unbedingt von der Politik und von jeder einzelnen Schule aufzugreifen!

Der Ganztagschulverband agiert zum einen auf Bundesebene und engagiert sich



Dr. Anna-Maria Seemann

ist 2. Vorsitzende des Ganztagschulverbandes. Sie ist seit 2014 Vorstandsmitglied der Akademie für Ganztagspädagogik e.V. und verantwortet dort den Bereich Fortbildungen und zwei offene Ganztagsangebote; mit der Ganztagschule ist sie zudem als Dozentin, Autorin und Mitwirkende an Forschungsprojekten befasst. Von 2018 bis 2022 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Grundschulpädagogik der Universität Bamberg. seemann@ganztagschulverband.de

durch die Einmischung in aktuelle Debatten, die Veranstaltung von Kongressen, durch eine Beratungsstelle und mit seiner Zeitschrift Die Ganztagschule für die Stärkung der Ganztagschulidee. Zugleich sind in unserem Verband mehrere Landesverbände aktiv, da bildungspolitische Themen oft auf Bundeslandebene diskutiert und bearbeitet werden müssen.

Wir wünschen uns, gerade in den derzeitigen Debatten um den Rechtsanspruch, eine stärkere Aufmerksamkeit für die pädagogische Ganztagschulidee bei den Akteuren in Bildungspolitik, Verwaltung, in den Schulen und in der Jugendhilfe, in den Aus- und Weiterbildungsinstitutionen und der Wissenschaft. Hierfür sind wir gern für den Grundschulverband und andere Verbündete Partner für den gemeinsamen Einsatz für eine bessere Schule für alle Kinder, die ein erweitertes Bildungsverständnis hat und die zu mehr Chancengerechtigkeit beitragen kann. □

Dr. Anna-Maria Seemann

Literaturangaben zum Artikel können Sie von unserer Website herunterladen:
<https://t1p.de/GSa162-Lit>

Unsinnige Inhalte in der Sprachförderung vermeiden

Und was haben Frösche mit Sprachförderung zu tun?

Ich suche vergeblich nach einer Antwort. Allerdings treibt mich diese Frage um, seit ich sie in einem Übungsheft für Zweitklässler las. Die Schülerin, die leistungsdifferent beschult wird, musste glücklicherweise in einer Fülle belangloser Sätze nur die richtigen Satzzeichen finden und einsetzen. Sie spricht kaum Deutsch und ich frage mich, was sie hier lernt.

Sie wird kaum auf die Idee kommen, den Inhalt zu hinterfragen. Und wenn doch? Dann könnte sie nach kurzer Recherche im Netz antworten ‚Sie fressen Fliegen, Mücken oder Käfer wie an jedem Tag‘. Ist die Schülerin dazu in der Lage? Kennt sie eigentlich die Bedeutung der Wörter in diesem Satz? Ist sie in der Lage, diesen Sachverhalt zu recherchieren und sinngemäß niederzuschreiben? Darauf gibt es von mir ein klares Nein. Und selbst wenn sie all diese Kompetenzen mitbrächte, warum wird danach gefragt, was die Frösche am **Freitag** fressen?

Glücklicherweise versteht das Mädchen nicht, welche unsinnige Frage hier in ihrem Arbeitsheft zum Deutschlernen aufgeschrieben ist. Sie versteht das, was ihr aufgetragen ist, zu tun: Setze die richtigen Satzzeichen. Sie hat dabei drei Symbole zur Auswahl, den Punkt, das Ausrufe- und das Fragezeichen. Vermutlich hat sie gelernt, dass das Fragezeichen die richtige Antwort ist, wenn am Anfang des Satzes ein **Was** steht. Ist das sinnvolles Lernen? Die Schülerin folgt *‚Nach Was kommt ein ?‘* und sie setzt das Fragezeichen richtig ein. Die anderen Wörter zwischen Was und ? spielen keine Rolle für die richtige Lösung. Ich frage mich, warum stehen sie dann da? Ist es vielleicht ein lustiges Sprachspiel mit fr, Fr und Fr, gar der Hinweis auf eine Alliteration? Auch hier sehe ich wenig Chancen, dass sich das Mädchen damit auseinandergesetzt hat.

Was ist Lernen? Diese Frage steht über allem, wenn wir Unterricht machen und Lernen ermöglichen. Diese Art des instruktionsgebundenen Lernens *‚Auf Was folgt?‘* ist Lernen ohne Sinn, ohne Gehalt, ohne Verstehen dessen, was Sprache ausmacht. Dieses rein formale Abarbeiten sinnleerer Fragen und Aussagen wird

kein Kind in die Lage versetzen, die deutsche Sprache besser zu sprechen, zu lesen und zu verstehen. Das Mädchen hat keine Chance, die eigene Lernzeit so zu nutzen, dass es Kompetenzen im Spracherwerb erlangt. Und der Unterricht ist die einzige Chance, an dem es die deutsche Sprache lernen kann. In der Pause spielt es mit den Freundinnen der gleichen Muttersprache, zu Hause wird nicht deutsch gesprochen. Wundern wir uns noch über Kinder, die nicht deutsch sprechend und verstehend in unsere Schulen kommen und diese mit geringen Deutschkenntnissen wieder verlassen?

Was fressen Frösche am Freitag?

Wir wundern uns nicht genug. Wir sind dankbar, wenn das Kind brav und ohne aufzufallen im Unterricht seine Aufgaben abarbeitet. Die Schülerin freut sich, wenn alles richtig gelöst ist. Alle sind zufrieden. Allerdings findet hier kein Lernen statt. Denn Lernen geschieht in sinnstiftenden Situationen, in Kontexten, in denen das Kind sich aktiv mit Sprache auseinandersetzt. Dazu braucht es Formate und Lernsituationen, die genau an dem Lernstand des Kindes anknüpfen. Bleiben wir in diesem Beispiel, so wird klar, dass zunächst die deutschen Wörter in ihrer Bedeutung, Aussprache und Anwendung eine Rolle spielen. ‚Frösche fressen.‘ Wie sehen Frösche eigentlich aus? Wo leben Frösche? Wie wird dieses schwierige Wort gesprochen? Wie heißt es, wenn es nur einen gibt? Was fressen sie? Wie heißt es, wenn nur einer fressen möchte? Frösche fressen. Ein Frosch frisst. Ich kann auch Zahlen vor den Satz stellen. Zwei, drei oder vier Frösche fressen oder tausend ... Was passiert, wenn ich die Wörter im Satz tausche. Fressen Frösche? Ist das ein Satz oder eine Frage? Wie kann ich das so aussprechen, dass es wie eine Frage klingt? Wir können diese kleine Lernsituation mit mehreren Kindern gestalten. Die Wörter können gesprochen oder geflüstert, können als Stille Post von Kind zu Kind wandern. Frösche können hüpfen – das können Kinder auch. Lernen mit Bewegung fördert die Motivation und die Freude am Lernen. Die aktive Auseinandersetzung wirkt nach-



Birgit Kilian

ist seit mehreren Jahren Inhaberin von Format Bildung und hier als Beraterin für Schulentwicklung, Systemische Coachin und Moderatorin für WWSE© bundesweit aktiv. Als langjährige Lehrerin und Leiterin einer Grundschule und Leiterin eines Schulzentrums, Referentin für Schulentwicklung und Schulgründerin haben sie die Themen rund um gute Schule immer begleitet.

haltig und beziehungsstiftend, wenn in der kleinen Gruppe mit der Lehrkraft gesprochen wird. Frösche fressen Fliegen. Dazu gibt es ein Bild, einen kleinen Film; Wissen wird erworben. Frösche fressen Fliegen. Dieser Satz wird zum Zungenbrecher. Frage- und Antwortübungen mit Bildern werden angeregt. Die Lehrkraft achtet auf die richtige Aussprache. Zu einem späteren Zeitpunkt im Lernprozess darf jedes Kind einen ‚Quatsch-Satz‘ sagen ‚Frösche fressen Autos‘. Alle können mitlachen, weil sie verstehen.

Verabschieden wir uns bitte vom Abarbeiten stupider Aufgaben, die auch für die Kinder keinen Mehrwert bringen, die gute Kompetenzen in der deutschen Sprache mitbringen. Kindgerechtes Lernen bedeutet, alle Kinder ernst zu nehmen in ihren Fähigkeiten und im Unterricht echte Lernzeiten zu ermöglichen, die Lernfortschritte genau dort ermöglichen, wo es stärkend und fördernd ist. Kommen wir mit den Kindern ins Gespräch, in Beziehung und in Bewegung. Vergeben wir nicht leichtfertig die Chancen, die wir in der Grundschule haben.

Bleibt nur noch zu klären, was denn Frösche am Freitag fressen. □

Birgit Kilian

Staatliche Bekenntnisschulen – inklusiv?

Dat dat dat giff! – Wie Bekenntnisschulen der Inklusion in Nordrhein-Westfalen systemisch entgegenstehen

Dat dat dat giff!“ (Für Süddeutsche: Dass es das gibt!) heißt ein sicher lesenswertes Buch (1) mit Anekdoten aus Stadt und Land Oldenburg aus dem Jahre 1973. Ich selbst habe das Buch nicht gelesen, aber das Inhaltsverzeichnis eingesehen. Von zahlreichen Kuriositäten wird dort berichtet, von einer nicht: Im Oldenburger Münsterland – wie auch im Rest von Niedersachsen – gibt es staatliche Bekenntnisschulen, insgesamt 105 (knapp 6 % der Grundschulen des Landes). Damit wären diese Schulen in Deutschland beinahe das gallsche Dorf der kirchlichen Schulen, gibt es bundesweit sonst doch nur noch Konfessionsschulen in freier Trägerschaft. Wäre da nicht auch noch das große Nordrhein-Westfalen: Dort sind von den rund 2800 Grundschulen beinahe 900 Bekenntnisschulen – **Staatliche Bekenntnisschulen** (2).

Deutschland ist doch ein säkulares Land?

So könnte man fragen. Säkular (3), ja, laizistisch aber nicht. Nach dem Grundgesetz gibt es keine Staatskirche, aber das Religionsverfassungsrecht räumt den Religionsgemeinschaften auch heute noch umfangreiche Rechte ein. Der neutrale Staat kooperiert auf vielen Feldern mit der Kirche, wobei diese in Deutschland – als ehemals bikonfessionellem Land – bis heute auf Protestanten und Katholiken begrenzt ist. Die beiden christlichen Konfessionen sind mit dem Status einer Körperschaft öffentlichen Rechts ausgestattet. Das ermöglicht ihnen, über den Staat Steuern einzuziehen. Aber auch Nicht-Kirchenmitglieder zahlen, wenn auch indirekt, an die beiden Religionsgemeinschaften, zahlt der Staat doch weitere Staatsleistungen in hohem dreistelligem Millionenbetrag. Diese Zahlungen werden aktuell wieder einmal diskutiert, angesichts eines Höchststands von Konfessionslosen in Deutschland (aktuell bundesweit 42 % (4), in den westlichen Bundesländern niedriger, aber steigend. (5)¹. Auch in der Schule gibt es die Kooperation zwischen



Axel Backhaus
Grundschullehrer,
Friedrich von
Bodelschwingh-
Schule Busch-
hütten, Kreuztal,
NRW.

Staat und Kirche in Form des Religionsunterrichts anstelle einer gemeinsamen Auseinandersetzung mit ethischen Fragen – und es gibt eben die Bekenntnisschulen.

Inklusion ist somit eine Utopie, die jedoch eine gesellschaftliche, politische und persönliche Aufgabe ist und sich aus den Grund- und Menschenrechten ergibt: Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich und ihre Würde darf nicht verletzt werden. Inklusion ist damit mehr als die Integration Behinderter in das gesellschaftliche Leben oder die Schule. Es ist ein Verdienst der Behindertenkonvention und der Kinderrechtskonvention, dass Rechte, die eigentlich in der allgemeinen Menschenrechtskonvention bereits formuliert sind und für alle Menschen gelten, ausdrücklich auch als Anspruch von behinderten Menschen und Kindern formuliert und konkretisiert worden sind. Inklusion geht aber eben weiter, zielt auf alle Menschen ab und damit auch auf das Zusammenleben hinsichtlich anderer Kategorien bspw. der Glaubensfrage oder der Frage der Herkunft. Schulisch gesehen stellt Inklusion die Aufgabe dar, ein gemeinsames Leben und Lernen für alle anzustreben.

Deutschland ist keinesfalls ein Vorreiter der schulischen Inklusion:

- Schon früh wurde die Selektivität der dreigliedrigen Struktur durch die UN gerügt, ebenso das weiter aufrecht gehaltene System der zahlreichen Förderschulen (6).
- Zudem weisen Privatschulen Segregationstendenzen auf und wirken damit der Inklusion entgegen (7).

- Für Nordrhein-Westfalen sind die Bekenntnisschulen ein weiteres systemisches Problem.

Wie kam es zu staatlichen Bekenntnisschulen?

Historisch gesehen waren bis zur Weimarer Republik viele Schulen konfessionell ausgerichtet. Ab dann war die überkonfessionelle Gemeinschaftsgrundschule die Regel. Bekenntnisschulen waren möglich, bis die Nazis sie verboten. Nach dem Zweiten Weltkrieg nahmen viele Bundesländer die Arbeit zunächst wieder mit Bekenntnisschulen auf, nach deren Abschaffung in den 1960er-Jahren blieben diese nur in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen bestehen. Als Schulen in freier Trägerschaft kennt man bundesweit Bekenntnisschulen, in diesem Fall aber findet eine staatlich verantwortete und finanzierte Konfessionsvermittlung statt.

Das hat Auswirkungen: In den Bekenntnisschulen gehören nicht nur die Schulleitungen (weitgehend verbindlich) und Lehrer*innen (zunehmend aufgeweicht) der jeweiligen Konfession an. Vorrangig werden auch Kinder der jeweiligen Konfession aufgenommen, was seit der Auflösung der Sprengel für die Grundschulen im Jahr 2008 in NRW bedeutsame Konsequenzen hat. So kann es sein, dass ein Kind, das gleich neben der Grundschule wohnt, doch nicht dort aufgenommen wird, weil es eben die falsche Konfession hat oder konfessionslos ist (8). In der Nachkriegszeit war dies teilweise recht kurios, wie im Ort Ringenberg im Kreis Wesel. Dort trennte eine Mauer nicht nur die zwei konfessionellen Schulen und deren Schulhöfe, sogar die Toilettenanlage war konfessionell getrennt (9, 10). So kurios ist es heute nicht mehr, doch weiter trennen diese Schulen Kinder. Die Idee der Schulform Bekenntnisschule ist es, über den Religionsunterricht hinaus den Unterricht und das Schulleben konfessionell zu durchdringen, beispielsweise mit Gebeten und Feiern.

Faktisch passiert Letzteres nicht mehr allzu oft, auch nicht die Abweisung des evangelischen Kindes von gegenüber, wenngleich die Rechtmäßigkeit des

Verfahrens zuletzt 2021 bestätigt wurde (11). Die Konfessionsschulen nehmen zunehmend Kinder anderer Konfessionen auf. 2021 waren mehr Kinder anderer Konfession in den Bekenntnisschulen als solche des jeweiligen Bekenntnisses. Hat sich das Problem damit gelöst? Sicher nicht, denn, so heißt es auf der Website [katholisch.de](https://www.katholisch.de) im Artikel (12) von Christoph Paul Hartmann, „dass sich Eltern von Konfessionsschulen ein behüteteres Umfeld versprechen als von Gemeinschaftsgrundschulen, denn der Anteil von Kindern aus muslimisch oder migrantisch geprägten Elternhäusern ist etwa an katholischen Schulen geringer“.

Für einzelne Schulen, auch für Nachbarschulen hat dies – wenn auch aus Sicht der katholischen Kirche so nicht gewollte – Effekte, wie eine Referentin beteuert, hat aber auch für Nachbarschulen Folgen. Während die Bekenntnisschule auswählen darf, wen sie aufnimmt, sammeln sich an der Nachbarschule dann die Abgewiesenen und erzeugen einen höheren migrantischen Anteil. Diese Segregation wirkt der Grundschule als Ort der Begegnung, als inklusivem System entgegen. Immerhin ist jede dritte Grundschule in NRW eine Bekenntnisschule.

Ein Anachronismus mit Zukunft ...

Der Anachronismus wird fortbestehen, ist doch eine 2/3-Mehrheit für eine Verfassungsänderung notwendig. Mög-

lich ist deshalb nur die Umwandlung einzelner Schulen. Dafür wirbt die Bonner Initiative „Kurze Beine, kurze Wege“ (13). Die Initiative – lokal gegründet, nun aber landesweit beratend tätig – fordert das Aufnahmerecht aller Kindern an der nächstgelegenen Grundschule unabhängig von ihrer Konfession, außerdem, dass die Qualifikation und nicht die Konfession Hauptkriterium bei der Besetzung von Lehrer*innenstellen und Leitungspositionen sein soll, und schließlich, dass Kinder an öffentlichen Schulen keinen Religionsunterricht in einem Bekenntnis besuchen müssen, dem sie nicht angehören. Sie hat Petitionen an den Landtag gerichtet und vor Ort Anträge zur Umwidmung von Schulen gestellt.

... ist von unten abzuschaffen

Dieser Weg ist mit einer absoluten Mehrheit der Elternstimmen möglich. Seit 2015 reicht die Mehrheit (statt einem 2/3-Quorum), weiter werden aber Enthaltungen als Gegenstimmen gewertet. Die Initiative stellt Unterlagen und Vorlagen bereit, um Initiativen vor Ort zu unterstützen. Mit der Einleitung „Den Schulen schwimmen die Felle weg“ berichtete der WDR von einer Umwandlungsinitiative im münsterländischen Greven (14). Wie hoch die Hürde ist, wird darin deutlich. Der Spiegel schreibt dazu: „Wer sein Kind gezielt auf der Bekenntnisschule

anmeldet, tut das oft mit einem rein weltlichen Hintergedanken – nämlich in der Hoffnung auf eine muslim- und migrantenfreie Zone. Offen würden die meisten Eltern das natürlich niemals so sagen.“ Die Religion bzw. die Regelung der staatlichen Bekenntnisschulen führt damit zur Spaltung und wirkt dem übergeordneten Ziel Inklusion entgegen.

Warum dieser Artikel im Rahmen der Serie zu Religion und Ethik in „Grundschule aktuell“?

Zunächst halte ich die Information über ein solches Thema für wichtig, auch überregional. Es gibt in Deutschland nicht nur rechtliche, praktische und finanzielle Hemmnisse bei der Umsetzung von Inklusion, sondern auch systemische. Dazu zählen staatliche Bekenntnisschulen, deren religiöse Ausrichtung selektiv wirkt. Das gilt es auszumachen, einzuordnen und abzustellen. Die Forderung „Schluss mit den Bekenntnisgrundschulen in NRW“ der Initiative „Kurze Beine, kurze Wege“ zeigt einen gangbaren Weg auf. Der Grundschulverband allein hat politisch nicht genug Einfluss, um widerständige konservative Kräfte in NRW von der Gesetzesänderung zu überzeugen, aber eine Unterstützung der Umwandlung von unten ist denkbar und im Sinne der Programmatik des Grundschulverbands wünschenswert. ■

Axel Backhaus

Anmerkung

1 Gleichzeitig stellt man weltweit aber auch für Deutschland eine gegenläufige Tendenz fest. Für Deutschland stellen Blume und andere heraus, dass religiöse Personen höhere Geburtenquoten aufweisen als non-konfessionelle Menschen.

Verweise

- (1) Diers, H. (1973): Dat dat dat giff. Anekdoten aus Stadt und Land Oldenburg, Schuster.
- (2) Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht, Schulministerium NRW, 2021, https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita_2020.pdf
- (3) Trennung von Staat und Kirche – wer's glaubt, Spiegel Online, 22.04.2019, <https://www.spiegel.de/politik/deutschland/deutschland-trennung-von-staat-und-kirche-wer-s-glaubt-a-1263926.html>
- (4) Religionen & Weltanschauungsgemeinschaften in Deutschland: Mitgliederzahlen, Religionswissenschaftlicher Medien- und Informationsdienst e. V. – REMID,

https://www.remid.de/info_zahlen/

(5) Religionszugehörigkeiten 2020, Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland, <https://fowid.de/meldung/religionszugehoerigkeiten-2020>

(6) Behinderte müssen wählen können: taz, 06.06.2009, <https://taz.de/UN-Sondergesandter-Vernor-Muoz/!5161897/>

(7) Forscher prangern ethnische Segregation durch Privatschulen an, Welt 15.03.2018, <https://www.welt.de/politik/deutschland/article174574302/Bildungsstudie-Forscher-fuerchten-Segregation-durch-Privatschulen.html>

(8) Andersgläubige müssen draußen bleiben. Spiegel Online, 31.08.2009, <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,645731,00.html>

(9) Als die Mauer auf dem Schulhof evangelische von katholischen Schülern trennte. Deutschlandfunk (Podcast), 30.07.2022 <https://www.deutschlandfunk.de/als-die-mauer-auf-dem-schulhof-evangelische-von-katholischen-schuelern-trennte-dlf-a8a9f3e2-100.html>

(10) Eine Mauer durch den Schulhof, Podcast des Hauses der Geschichte Nordrhein-Westfalen, 11.05.2022, <https://unser-land.podigee.io/8-8-eine-mauer-durch-den-schulhof>

(11) NRW-Bekenntnisschulen dürfen Kinder mit Konfession bevorzugen, Kirche+Leben, 04.08.2021, <https://www.kirche-und-leben.de/artikel/nrw-bekenntnisschulen-duerfen-kinder-mit-konfession-bevorzugen>

(12) Hartmann, Christoph Paul (2020): Konfessionsschulen: Ein staatliches Bekenntnis= <https://www.katholisch.de/artikel/25463-konfessionsschulen-ein-staatliches-bekenntnis>

(13) Kurze Beine – kurze Wege, <https://www.kurzebeinekurzewege.de/>

(14) Der WDR berichtet, Kurze Beine, kurze Wege Greven, 22.05.2022, <https://www.kbk-w-greven.de/2022/05/22/der-wdr-berichtet/>, darin: Diesseits von Eden, WDR5 vom 22.05.2022, <https://www1.wdr.de/radio/wdr5/sendungen/diesseits-von-eden/index.html>

(15) Michael Blume, Carsten Ramsel, Sven Graupner: Religiosität als demographischer Faktor. Marburg Journal of Religion 2006/11 (1): S. 1-24, https://www.researchgate.net/publication/309485312_Religiositaet_als_demographischer_Faktor_-_Ein_unterschatzter_Zusammenhang

Alle Internetquellen zuletzt abgerufen am 10.02.2023.



Baden-Württemberg

Vorsitzender: Edgar Bohn

edgar-bohn@gsv-bw.de, <https://gsv-bw.de>



Couchsurfing Grundschulverband

Das Format wurde auch im Frühjahr 2023 fortgeführt. Am 23. März haben Christine Winkler-Knieriern, Schulleiterin der Hirschacker-Grundschule in Schwetzingen, und Nadine Fritzmann, Lehramtsanwärterin am Seminar Bad Mergentheim, auf unserem digitalen Sofa darüber diskutiert, warum man in der heutigen Zeit immer noch gerne Grundschullehrer:in wird und sein möchte. Aus Sicht von Susanne Doll und Eva-Kristina Franz vom Grundschulverband stehen Studierende und Anwärter:innen gerade sehr häufig vor

genau dieser Frage. Große Klassen? Fehlende Lehrkräfte? Schlechte Ergebnisse in den Vergleichsstudien? Was macht den Beruf der Grundschullehrkraft überhaupt noch attraktiv?

Die Teilnehmer:innen diskutierten bereits im Plenum intensiv mit, in Breakout-Sessions wurden diese Themen dann noch vertieft. Ein – wie wir finden – gelungener Abend mit wunderbaren Gästen! Toll, dass über Landesgrenzen hinweg Grundschullehrer:innen, Anwärter:innen und Seminarleitungen, Dozierende und Studierende auf Augenhöhe

diskutiert haben ... Vielen Dank an euch!

Und auch weiterhin sind und bleiben wir im Gespräch

Mit dem Kultusministerium, mit ZSL und IBBW sind wir regelmäßig in einem guten Austausch. Dabei stellen wir fest: Kultusministerium, Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung und Institut für Bildungsanalysen BW sind offen für Gespräche, in die wir als Grundschulverband zum Wohle der Kinder, Lehrkräfte und Schulleitungen Anliegen beratend einbringen können. Und weil es uns trotzdem derzeit zu schleppend

vorangeht, planen wir einen Grundschultag.

Grundschultag

Im Herbst 2023 wollen wir inspiriert vom Buch „Stell dir vor ... Mit Mut und Fantasie die Welt verändern“ von Rob Hopkins (2021) gemeinsam mit den beiden Künstlern Prof. Dr. Mario Urlaß und Prof. Dr. Thomas Heyl in einem kreativen Prozess der Frage nachgehen, wie eine Grundschule aussehen könnte, in der wir alle gerne arbeiten und lernen möchten ... Wir freuen uns drauf!

*Für die Landesgruppe:
Edgar Bohn und Eva Franz*



Bayern

Vorsitzende: Gabriele Klenk

<https://grundschulverband-bayern.de>



Grundschultag in Präsenz – endlich wieder!

Am 25. März 2023 fand der Grundschultag unserer Landesgruppe an der Grundschule Stein statt. Endlich wieder in Präsenz kamen Studierende, Lehrer*innen, Schulleiter*innen, Schulleitungen und Verantwortliche aus der Schulaufsicht zusammen.

Die Keynote von Dr. Richard Sigel M.A. (Akademischer Direktor LMU) widmete sich dem Thema „Wege zur Leseschule – ein Schulentwicklungsprojekt“. Herr Sigel betonte die Notwendigkeit

einer kontinuierlichen täglichen Lesezeit. Lesekompetenz sei die Basis für schulisches Lernen in allen Fächern. Mit konkreten Anregungen für die Unterrichtspraxis zeigte er verschiedene Möglichkeiten auf, Leseflüssigkeit als Voraussetzung für Textverständnis zu üben und eine Lesekultur zu etablieren, die den Kindern lebenslange Freude am Lesen vermittelt. In der kommunikativen Pause mit Bewirtung durch den Elternbeirat der Grundschule Stein konnten die Teilnehmer*innen nicht nur durch das Angebot der Verlagsaus-

stellungen stöbern, sondern mit neuen und bekannten Gesichtern ins Gespräch kommen. Diesen Austausch empfanden viele als sehr bestärkend und anregend. Die Workshopangebote im Anschluss befassten sich mit den Anforderungen an eine zukunftsfähige Grundschule und gingen der Frage nach, wie die Unterschiedlichkeit der Kinder für ein gemeinsames Lernen gewinnbringend nutzbar gemacht werden kann.

Der Grundschultag war geprägt von wertvollen Impulsen und spannenden

Gesprächen, die vielleicht bereits ihre Umsetzung im Unterrichtsalltag gefunden haben.

Für alle Interessierten: Auf der Seite unserer Landesgruppe befindet sich der Link zum Padlet des Grundschultags, der einen kleinen Einblick in das vielfältige Fortbildungsangebot bietet.

*Für die Landesgruppe:
Kathrin Ettner*



Bremen

Vorstandssprecher: Chris Barnick, c.barnick@uni-bremen.de
www.grundschulverband-bremen.de



Aktivitäten des Vorstands im ersten Quartal

Auf der Mitgliederversammlung im November wurde der bisherige Vorstand bestätigt. Zu seinem neuen Sprecher hat er als Nachfolger von Dr. Heike Hegemann-Fonger den Lektor in der Lehrereinheit „Inklusive Pädagogik“ an der Universität Bremen, Chris Barnick, gewählt.

- Bildungspolitisch hat sich die Landesgruppe im neuen Jahr mehrfach engagiert (s. zu den genannten Aktionen die entsprechenden Dokumente auf der Homepage der Landesgruppe: <https://grundschulverband-bremen.de/>): Im Rahmen des „Bremer Bündnis Bildung“ ist der Vorstand gemeinsam mit anderen Verbänden wieder aktiv geworden. Das Bündnis hat anlässlich der Wahl zur Bürgerschaft im Mai einen

Katalog von Maßnahmen zur Überwindung, zumindest Linderung des Personal-mangels in den Schulen und zur gerechteren Verteilung der Personalressourcen vorgelegt.

- In einem Gespräch mit der bildungspolitischen Sprecherin der CDU in der Bürgerschaft hat der Vorstand für die Landesgruppe ihre fachlichen Bedenken gegen eine Wiedereinführung von Noten vorgebracht.
- Zudem hat der Vorstand einen offenen Brief an die Behörde geschickt, in dem für die bevorstehende Einführung des neuen Bildungsplans 0 bis 10 eine ausreichende Begleitung eingefordert wird, damit Kitas und Schulen bei der Umsetzung angemessen unterstützt werden.

Gemeinsam mit den Landesgruppen der „Nordländer“ Niedersachsen, Schleswig Holstein und Hamburg wird die Landesgruppe Bremen zukünftig alle Vierteljahr einen digitalen „Klönsschnack“ als regelmäßige Videokonferenz anbieten. Daten und Themen sind im Online-„Veranstaltungskalender“ des Grundschulverbands unter <https://grundschulverband.de/> abrufbar. Dort finden sich ähnliche Angebote aus anderen Bundesländern, die auch für Mitglieder aus allen Bundesländern zugänglich sind.



Das inklusive Bremer Modellprojekt „**Draußenschule für alle**“ ist Anfang März gestartet. Es handelt sich dabei um ein Kooperationsprojekt

der Universität Bremen, der Grundschule an der Delfter Straße in Bremen und des Grundschulverbands. Ergänzende Infos: Dr. Heike Hegemann-Fonger, hege@uni-bremen.de
<https://grundschulverband-bremen.de/draussenschule/>

Zum Thema „**Männer in der Grundschule**“ hat die Gruppe des „Jungen Grundschulverbands“ einen neuen Podcast mit Dr. Fantini von der Universität Bremen aufgenommen, der auf der Seite der Landesgruppe unter <https://grundschulverband-bremen.letscast.fm/> gehört werden kann.

Für den Vorstand der Landesgruppe:
Hans Brügelmann



Hessen

Vorsitzender: Mario Michel
mario.michel@gsvhessen.de, www.gsvhessen.de



Hessen wählt – lasst uns kooperieren!

Die im Herbst bevorstehende Landtagswahl in Hessen bietet Chance, Möglichkeit und Anlass, die in Grundschule notwendigen Entwicklungen zu formulieren und hörbar zu machen.

Am 6. März trafen sich daher Vertreter*innen des Landesgruppenvorstandes mit solchen des Verbandes der Schulen für gemeinsames Lernen (GGG).

Die Folgeveranstaltung hierzu diente der Vorbereitung einer Veranstaltung zum Thema „Bildung“ im hessi-

schen Landtagswahlkampf. Am 1. April wurden hier zudem der Elternbund Hessen und die GEW Hessen beteiligt. Die Positionen der einzelnen Verbände zur Überschrift „Eine für alle – die inklusive Schule für die Demokratie von Klasse 1–10“ sollten dargestellt und diskutiert werden, um sich auf ein gemeinsames Konzept für die oben genannte Veranstaltung zu verständigen. Rosa Heussner-Kahnt, Mitglied des Landesgruppenvorstands, formuliert die Position des GSV wie folgt:

Die Grundschule ist zur Grundstufe einer für alle Kinder und Jugendlichen gemeinsamen Schule weiterzuentwickeln. Im gemeinsamen Unterricht bis zum Ende der Pflichtschulzeit werden alle Schüler*innen bestmöglich individuell gefördert und im eigenverantwortlichen Lernen unterstützt, so wie es in der absoluten Mehrheit der europäischen Staaten (mit Ausnahme von 5 Ländern, darunter die deutschsprachigen) bis mindestens zum achten Schuljahr erfolgt. Indem sie mit- und vonein-

ander lernen, übernehmen sie auch füreinander Verantwortung. Die Grundschule ist als Ganztagschule und Bildungszentrum im Stadtteil, in der Kommune oder Gemeinde einzurichten. Die Entwicklung der inklusiven Schule muss in konsequenter Kooperation mit Pädagog*innen und Schüler*innen sowie mit den Eltern erfolgen.

Schauen wir, was wir gemeinsam bewegen können!

Für die Landesgruppe:
Pia Hölzel



Brandenburg

Vorsitzende: Denise Sommer

denisomm@aol.com, www.grundschulverband.de

Vielfältige Kooperation für gute Bildung in Brandenburgs Schulen

In den letzten Monaten bestimmten zahlreiche bildungspolitische Aktivitäten in unterschiedlichen Arbeitszusammenhängen das Arbeitsfeld des Brandenburger Landesgruppenvorstandes.

Gemeinsame Presseerklärung der Brandenburger Fachverbände

In einer gemeinsamen Presseerklärung positionierten sich Anfang März sechs Brandenburger Verbände von der Grundschule bis zur beruflichen Bildung gegen die geplanten Stellenkürzungen in allen Schulen des Landes. Als eine Maßnahme gegen den Lehrkräftemangel in Brandenburg möchte Bildungsministerin Britta Ernst (SPD) flächendeckend Stundenkürzungen für Stellenumwidmungen vornehmen. Dies stieß im laufenden Planungsprozess für das neue Schuljahr auf breite Kritik bei Pädagog*innen, Gewerkschaften, Verbänden und Eltern. Das Vorhaben, 200 Lehrerstellen in Assistenzstellen und/oder Stellen für Sozialarbeit umzuwidmen, wurde als weder nachvollziehbar noch zielführend abgelehnt. Gerade bei der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Unterstützungsbedarfen wie z.B. in den Bereichen Flexible Schuleingangsphase,

Ganztags, sonderpädagogische Förderung und gemeinsames Lernen sowie Differenzierung wurde gekürzt. Schulen und Schulzentren, die sich seit Jahren in Reformprojekten engagieren, sind besonders stark betroffen. Bis zu 3,5 Stellen sollen dort gestrichen werden. Unklar sind die Regularien für die Verteilung der umverteilten 200 Stellen. Die Verbände fordern, diese Stellen zusätzlich im Landeshaushalt zur Verfügung zu stellen und dass die politischen Verantwortlichen für den gravierenden Lehrermangel ihren blinden Aktionismus endlich beenden zugunsten eines Gesamtkonzepts der personellen Absicherung der Arbeit in den Schulen für die nächsten Jahre.

Zusammenarbeit mit der GEW

Im Rahmen einer Klausurtagung der GEW am 10. und 11. März brachte sich unser Verband in die Diskussionen um die Entwicklung der Grundschulen in Brandenburg unter den besonderen Bedingungen des Lehrkräftemangels ein. Denise Sommer führte viele Gespräche und konnte an der Fachgruppe Grundschulen der GEW teilnehmen. Im Vortrag des Landesvorsitzenden, Günther Fuchs, wurde die dramatische Personalsituation in Brandenburg in den nächsten 10 Jahren deutlich. Besonders betroffen sind Grund- und

Förderschulen sowie Oberschulen. Der Aufbau eines zweiten Standorts der Ausbildung von Grundschullehrkräften an der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus/Senftenberg ab dem Wintersemester 2023/2024 ist deshalb ein wichtiger und dringend notwendiger Baustein.

Gesprächsrunden mit dem Bildungsministerium

Am 15. März vertrat Hannes Fischer den Grundschulverband in einer Gesprächsrunde mit der Bildungsministerin. Die geplanten Stellenumwidmungen und die Folgen für die Schulen waren auch hier ein wichtiges Thema. Hannes Fischer argumentierte gegen die Stellenkürzungen besonders im Projekt gemeinsames Lernen und bei der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler vor dem Hintergrund der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Sabine Wendt vertrat den Grundschulverband ebenfalls am 15. März in einer Videokonferenz mit dem Referat für Grund- und Förderschulen des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport. Gemeinsam mit Kolleginnen aus dem Verband der Sonderpädagogik konnte sie die Sicht der Praktikerinnen einbringen. Fazit: Durch die massiven Proteste der Verbände, Gewerkschaften und Mitwirkungsgruppen wie Landesel-

ternrat und Landesschüler*innenrat ist Bewegung in die Vorhaben des Ministeriums gekommen. Die Stellenkürzungen wurden zwar nicht zurückgenommen, sollen nun aber gedeckelt werden. Dies ist kein wirklicher Erfolg, denn Qualität von Bildung hängt maßgeblich von der personellen Absicherung des Unterrichts ab. Und dies ist aktuell und mittelfristig die größte Herausforderung. Alle Kräfte müssen gebündelt werden, um den Ansprüchen an gute Grundschule für die Lernentwicklung der Kinder und Jugendlichen gerecht zu werden, denn Kinder lernen Zukunft – Jetzt!

Termine:



13. April und 1. Juni 2023,

18:00 Uhr: Online-Kaffeeplatz mit Steffi

Themen: Differenzierte Klassenarbeiten im Mathematikunterricht und Lehrer-gesundheit. Anmeldung bei Stefanie Gärtner: st.gaertner22@gmx.de



20. Juni 2023,

14:00 bis 17:00 Uhr: Fachtagung und Mitgliederversammlung mit Themenworkshops (Deutsch, Mathe, Englisch, Bewegung) in der Grundschule Niederlehme. Anmeldung an: denisomm@aol.com

Für die Landesgruppe: Denise Sommer



Niedersachsen

Kontakt: www.gsv-nds.de



Dialogforum zur Lehrkräftegewinnung und Perspektiven für die Grundschule. Am 13. März 2023 wurden wir zusammen mit den anderen niedersächsischen

Verbänden, Gewerkschaften und Interessenvertretungen vom Kultusministerium zum „Dialogforum zur Lehrkräftegewinnung und Perspektiven für die Grundschule“ nach

Hannover eingeladen. Prof. Dr. Olaf Köller erläuterte zunächst die Stellungnahme der SWK „Empfehlungen zum Umgang mit dem Lehrermangel“ und ordnete viele Punkte

noch einmal genau ein. Außerdem stellte er das Gutachten „Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule“ vor. Dadurch



Hamburg

Kontakt: Marion Lindner, Plinkstraße 81, 25337 Elmshorn
Lindner_Marion@t-online.de, <https://gsvh.de>

Danke, Stefan!

In Hamburg wurde auf der letzten Mitgliederversammlung ein neuer Vorstand gewählt. Aus persönlichen Gründen wollte Stefan Kauder nicht erneut kandidieren. Viele Jahre war er für den Grundschulverband aktiv als Vorsitzender unserer Landesgruppe, als Vertreter Hamburgs in der Delegiertenversammlung und engagiertes Mitglied in verschiedenen Arbeitsgruppen auf Bundesebene. Im letzten Jahr erschien der Band „Schulkulturen in der Entwicklung“ aus der Reihe Beiträge zur Reform der Grundschule, für den er Mitherausgeber ist.

In Hamburg leitet er eine Grundschule in sozialer Brennpunktlage und den Schulversuch „alles>>köner“, der sich systematischer kompetenzorientierter Unterrichtsentwicklung und der Entwicklung von Rückmeldeformaten ohne Noten widmet. Mit großem Engagement knüpfte er Kontakte zu zahlreichen Verbänden, zu Vertretern der Politik und besonders in der Schulbehörde. Dies erwies sich für die Arbeit des Vorstandes unserer Landesgruppe als äußerst förderlich, es wurden vielfältige Wege gefunden, um der Landesgruppe und damit dem Grundschulverband insgesamt Gehör zu verschaffen.

Wir bedauern sehr, dass er sich von allen Aktivitäten zurückzieht. Er hinterlässt eine gewaltige Lücke speziell in unserer Vorstandsarbeit. Seine Entscheidung verstehen und akzeptieren wir und danken für die Jahre, die er mit uns gemeinsam für den Grundschulverband und speziell für Hamburger Belange aktiv war. Der neue Vorstand hofft, dass Stefan Kauder nun als kritisches Mitglied und politisch aktiver Schulleiter die Arbeit des Grundschulverbandes weiter begleitet.

Neuwahlen und Neuausrichtung

Im November wurde auf einer Landesgruppenversammlung in Hamburg der Vorstand neu gewählt bzw. bestätigt. Der Vorstandsgruppe gehören Maik Becker-Pöge, Yvonne Hackbarth, Christoph Jantzen, Andrea Karlsberg, Johannes Lagemann, Marion Lindner und Petra Stumpf an. Marlene Janzen kommt als ständiger Gast dazu. Der neu gewählte Vorstand traf die Entscheidung, keinen ersten und zweiten Vorsitzenden zu benennen und sämtliche Aufgabenbereiche untereinander aufzuteilen, um Überbelastungen einzelner Vorstandsmitglieder

abzufedern. Dies wird weiter Thema unserer Vorstandssitzungen sein.

Am 14. Januar 2023 traf sich die neu zusammengesetzte Vorstandsgruppe zu einem „Strategietag“, um die inhaltliche Ausrichtung der Landesgruppe zu diskutieren und festzulegen. In einem ersten Schritt erfolgte auf der Grundlage der Standpunkte des Gesamtverbandes eine Einigung auf ein gemeinsam getragenes Profil: „Wofür steht der GSV Hamburg?“ Folgende Aspekte sollen die Schwerpunktsetzung der Arbeit in der nächsten Zeit bestimmen:

Wir denken vom Kind aus! und stehen für:

- **Leistungskultur**
 - **Inklusive Bildung**
 - **Nachhaltige Entwicklung**
- Erste Ideen wurden zusammengetragen, wie es gelingen könnte, den Grundschulverband an Hamburgs Schulen, in der Ausbildung an der Universität und im Referendariat sowie in der Weiterbildung präsenter werden zu lassen. Um Veränderungsprozesse zu initiieren, gilt es, Mitstreiter zu finden und zu aktivieren.

*Für die Landesgruppe:
Marion Lindner*



hintere Reihe (von links nach rechts): Andrea Karlsberg, Petra Stumpf, Marion Lindner, Yvonne Hackbarth, Christoph Jantzen
vordere Reihe (von links nach rechts): Maik Becker-Pöge, Marlene Janzen, Johannes Lagemann

standen im weiteren Verlauf des Tages viele für die Grundschule relevante Themen im Fokus. Das hat uns natürlich gefreut! Am Nachmittag gab es viel Zeit für einen regen

Austausch und Diskussionen. Dort konnten wir an vielen Stellen unsere Ideen einbringen, Gelingensbedingungen benennen und Risiken aufzeigen.

Die Ergebnisse sollen in die weitere Arbeit des Kultusministeriums einfließen.

*Für die Landesgruppe:
Svenja Telle*



Mecklenburg-Vorpommern

Vorsitzender: Ralph Grote, Hasengang 3, 17309 Pasewalk
ralphgrote@aol.com



Die Landesgruppe Mecklenburg-Vorpommern sieht skeptisch in die Zukunft

Der Lehrkräftemangel in den nächsten Jahren wird sich weiter dramatisch erhöhen. Besonders betroffen sind ländliche Regionen und die Schulen weit im Osten des Landes. Daher unterstützen wir die klare Forderung nach mehr gut vorbereiteten Seiteneinsteiger:innen. Die neue Seiteneinstiegsverordnung zeigt auf, wie das theoretisch gelingen kann, und soll ab dem 1. August 2023 in Kraft treten. So können Bewerber:innen im Seiteneinstieg mit Masterabschluss mit entsprechender Vorbereitung

durch das Institut für Qualitätsentwicklung in Mecklenburg-Vorpommern IQMV und die Universitäten Greifswald und Rostock tatsächlich in einem regulären Referendariat und somit einer bodenständigen Lehrerausbildung landen. Seiteneinstiegskandidat:innen ohne entsprechende fachliche Anleitung werden wie gehabt in einer grundlegenden pädagogischen Qualifizierung (GPQ) auf den Schulalltag vorbereitet. Neu ist aber, dass auch die anschließende modulare Qualifizierungsreihe (MQR) verpflichtend ist, damit man im Schuldienst verbleiben kann.

Auch das Einstellungs- und Bewerbungsverfahren wurde angepasst und es gibt nun u. a. klare Regeln für die Auswahl von Bewerber:innen ohne klassische Lehrkräfteausbildung. Zudem soll die Dauer der Einstellungs- und Bewerbungsphase verkürzt werden. Nichtsdestotrotz glauben wir als Landesgruppe, dass auch eine erhöhte Studierendenzahl für Lehrämter, besonders im Grund- und Regionalschulbereich, dringend nötig ist. Zudem muss das Studium mehr auf die aktuellen Bedingungen an Schulen und die erhöhte Heterogenität der Schülerinnen und Schüler

angepasst werden. Ein größerer praktischer Anteil von Anfang an könnte dazu führen, die Studierenden besser auf das Berufsleben vorzubereiten. Hier stehen die Universitäten klar in der Pflicht, mitzuarbeiten. Doch es gilt nicht nur, neue Lehrkräfte zu gewinnen. Wir fordern zudem, dass auch Bestandslehrkräfte besser unterstützt werden müssen, um ihre Kraft und Gesundheit in derart turbulenten Zeiten zu erhalten. Hier gibt es viel zu tun für das Bildungsministerium.

*Für die Landesgruppe:
Sandra Stolzenburg*



Rheinland-Pfalz

Vorsitzender: Johannes Wolz
info@grundschulverband-rlp.de, www.grundschulverband-rlp.de



Rückblick: Online-Veranstaltung „Demokratiebildung“

Unter dem Titel „Vom Bilderbuch zum Klassenrat – Demokratiebildung als permanentes Unterrichtsprinzip“ kamen am 23. Februar 2023 Kolleg*innen aus verschiedenen Bundesländern zu unserem Online-Workshop zusammen. Nach einer kurzen theoretischen Einführung stellten wir verschiedene Praxisprojekte aus Schule und Uni vor: Wie organisiert man Klassensprecher*innenwahlen? Wie kann ein Schüler*innenparlament funktionieren?

Welche Sach(bilder)bücher gibt es zum Thema? Wie sieht ein Klassenrat aus, der sich nicht nur mit „Streitschlichtung“ beschäftigt? Was passiert, wenn man Kindern Zeit für Kunst gibt? Diese und weitere Fragen haben wir ausgiebig diskutiert. In unserem neugeplanten Online-Format „Alla hopp! Zeit für unseren Grundschulplausch“ wollen wir daran anknüpfen und uns darüber austauschen, wie Grundschule zukunftsfähig werden kann.

Alla hopp! – Zeit für unseren Grundschulplausch

Am Dienstag, den 18. April 2023 sowie am **Dienstag, den 10. Oktober 2023** (jeweils von 16:30 bis 17:30 Uhr) findet unser neues Online-Format unter dem Titel „Alla hopp – Zeit für unseren Grundschulplausch“ statt. Wir wollen gemeinsam mit euch in lockerer Runde über aktuelle Themen aus dem Bildungsbereich ins Gespräch kommen. Anmeldung unter info@grundschulverband-rlp.de. Die Zugangsdaten verschicken wir einen Tag vor dem Austausch.

Save the date!

 Am **Donnerstag, den 9. November 2023**, planen wir den nächsten regionalen Grundschultag. Dieser wird nachmittags mit verschiedenen Workshops rund um zeitgemäßen Unterricht stattfinden.

*Für die Landesgruppe:
Johannes Wolz*



Nordrhein-Westfalen

Vorsitzende: Christiane Mika, Ruhrbogen 30, 45529 Hattingen
www.grundschulverband-nrw.de

Fortsetzung des pädagogischen Frühstücks mit dem Vorstand

Das unter der Pandemie entstandene und fortgeführte digitale Format eines „pädagogischen Frühstücks“ für Mitglieder der Landesgruppe und alle anderen Interessierte verzeichnet weiterhin regen Zulauf. Für eine Stunde bietet der Vorstand samstags in unregelmäßigen Abständen je einen Impulsvortrag und daran anschließende Möglichkeiten zum Austausch und zur Vertiefung in digitalen Räumen an. Unter dem Titel „Lernwirksames Unterrichten mit Tablets in der Grundschule“ wurde im Januar aufgezeigt, wie mit konkreten und niederschweligen Unterrichtsbeispielen digitale Lernprozesse initiiert und umgesetzt werden können und wie der Einsatz von Tablets einen wirklichen Mehrwert für den Unterrichtsalltag und den individuellen Lernfortschritt darstellen kann – auch und gerade unter häufig noch unzureichenden Ausstattungsbedingungen an den Schulen.

Das nächste pädagogische Frühstück mit dem Schwerpunkt „Schreiben eigener Texte und Rechtschreiben von Anfang an verbinden“ findet am 3. Juni 2023 statt (s. u., Termine).

Als Referentin konnte Beate Leßmann gewonnen werden, die seit vielen Jahren ein überzeugendes und alltags-taugliches Konzept für die Gestaltung individueller

Lernwege im Lesen, Schreiben und Rechtschreiben entwickelt hat.

Bildungspolitische Beteiligungen und Kontakte in NRW

Ebenfalls im Januar gab es einen erneuten Austausch des Landesvorstands mit dem Schulministerium. Im Gespräch mit der Ministerin Dorothee Feller ging es um die alarmierenden Ergebnisse der IQB-Studie und die daraus gezogenen – ebenso alarmierenden – Folgerungen. Die Vorsitzende Christiane Mika und Maxi Brautmeier-Ullrich als Bundesdelegierte forderten eine kritische Reflexion der Fachoffensiven in Deutsch und Mathematik. Ein Bedarf an neuen Erkenntnissen ist aktuell nicht gegeben, vielmehr liegen in den Schulen viele überzeugende und tragfähige Konzepte vor. Damit diese aber auch umgesetzt und wirksam werden können, braucht es dringend eine Investitionsoffensive Grundschule, die sich darauf konzentriert, an den Grundschulen die aktuellen und wachsenden pädagogischen und sozialen Herausforderungen zur Kenntnis zu nehmen und entsprechend Bedingungen für ein zukunftsfähiges und erfolgreiches Lernen der Kinder überhaupt erst zu ermöglichen. Dazu wurden sehr konkrete Vorschläge unterbreitet – nachzulesen auf der Homepage der Landesgruppe. Inwieweit diese Eingang finden in politische

Diskussionen und Entscheidungen, bleibt abzuwarten – der Grundschulverband wird sich weiterhin mit seiner Position aktiv einbringen.

Anhörungen im Landtag: Antrag der SPD-Fraktion zu einem Betreuungs-Gipfel

Eingeladen war der Grundschulverband ebenfalls zu zwei Anhörungen im Landtag: Seit vielen Jahren setzt sich der Grundschulverband in seinen Standpunkten und Veröffentlichungen für eine Ausgestaltung des Ganztagsangebots an Grundschulen ein, in der endlich Standards für Qualität und Ausstattung definiert werden. Auch in NRW hat die Landesgruppe immer wieder die Bedeutung eines guten ganztägigen Bildungsangebots mit einem rhythmisierten Schultag für alle Kinder hervorgehoben. Angesichts der völlig unzureichenden Anzahl von Kita-Plätzen und des noch nicht einmal valide erfassten Bedarfs an Ganztagsplätzen in der Primarstufe (der aber absehbar bis 2029 für alle Jahrgänge ebenso wenig gedeckt werden kann) fordert die SPD-Fraktion nun schnellstmöglich einen Betreuungs-Gipfel, der sowohl den Kita- als auch den OGS-Ausbau als gemeinschaftliche Herausforderung beschreibt und dieses Defizit im Kontext der IQB-Ergebnisse reflektiert. Der Grundschulverband begrüßt diese Sicht und den Gedanken einer Bildungskonferenz ausdrücklich, die

über einen einmaligen Gipfel hinausgehen und unter Einbezug der betroffenen Akteure als ein partizipatives, gleichwohl in der Verantwortung auf Spitzenebene liegendes Steuerungsinstrument fungieren sollte.



Samstag, 3. Juni 2023,

10:00 – 11:00 Uhr (digital): Pädagogisches Frühstück mit Dr. Beate Leßmann
Thema: Schreiben eigener Texte und Rechtschreiben von Anfang an verbinden
Eine Ermutigung, Kindern von Beginn an Raum zu geben, Eigenes durch Schrift auszudrücken und zu kommunizieren – und dadurch Schreiben als bedeutsam für sich selbst und für das Miteinander in der Klasse zu erleben. Aber auch eine Ermutigung, die Kinder mithilfe des so wichtigen Werkzeugs der Lauttabelle in grundlegende Strukturen der Schrift einzuführen und das Rechtschreiblernen von Anfang an durch passende Aufgabenformate zu stützen. Mehr dazu live am 3. Juni beim „Pädagogischen Frühstück“. Ich freue mich darauf! (Dr. Beate Leßmann)
Mitglieder erhalten im Vorfeld eine digitale Einladung, weitere Interessierte beachten bitte unsere Homepage: www.grundschulverband-nrw.de

Für die Landesgruppe:
André Richter



Saarland

Vorsitzende: Sonja Köhler

info@grundschulverband.saarland, www.grundschulverband.saarland



„Was Grundschullehrkräfte können, können nur Grundschullehrkräfte“

Landesgruppe Saarland wählt neuen Vorstand und verstetigt Leitideen

Am 23. März 2023 fand die Mitgliederversammlung der Landesgruppe Saarland mit Neuwahlen des Vorstandes statt. Der öffentliche Teil der Veranstaltung begann mit einer Diskussion über die Pressemitteilung der Landesgruppe vom Februar 2023 mit dem Titel „Was Grundschullehrkräfte können, können nur Grundschullehrkräfte“. Erfreulicherweise folgten Lehramtsstudierende, Lehramtsanwärter*innen, Lehrkräfte, Wissenschaftler*innen und Pensionär*innen der Einladung und beteiligten sich rege an der Diskussion. Bestärkt durch Erfahrungsberichte aus der Praxis zu unseren Thesen „Fachpersonal statt Notlösungen“, „150 statt 45“ und „Sachmittel statt Eigenmittel“ möchten wir die Punkte unserer Pressemitteilung in naher Zukunft weiter ausführen, um mit Akteur*innen

aus Praxis, Wissenschaft und Politik darüber im Gespräch zu bleiben. Anke Jungmann und Markus Peschel berichteten von der Vorstandsarbeit der vergangenen vier Jahre: Die Landesgruppe Saarland hat das Arbeitsmodell des „erweiterten Vorstandes“ etabliert und blickt auf gute Erfahrungen zurück. Nach Anmeldung steht es interessierten Mitgliedern offen, unverbindlich im (erweiterten) Vorstand mitzuarbeiten, an Sitzungen teilzunehmen und gemeinsam mit dem Vorstand einen (sehr aktiven) Gruppenchat zu nutzen. Das 2. Saarländische Grundschulforum, das die Landesgruppe gemeinsam mit dem Landesinstitut für Pädagogik und Medien veranstaltet hat, wird als voller Erfolg gewertet (Erlebnisort Reden, 29.09.2022, Thema „Digital unterwegs in der Grundschule“). Positiv hervorgehoben wurde dabei insbesondere die Beteiligung der Bildungsministerin (mit Grußworten und anlässlich einer Podiumsdiskussion).

Seit 2014 verzeichnet die Landesgruppe Saarland stetig steigende Mitgliedszahlen. Die Akquise-Strategie, Lehramtsstudierende und Lehramtsanwärter*innen als Hauptzielgruppe anzusprechen, scheint also aufzugehen. Gleichzeitig haben wir das Ziel, die Studienplätze im Grundschullehramt zu erhöhen („150 statt 45“; siehe Pressemitteilung vom Februar 2023), als korrespondierende bildungspolitische Grundstrategie der Landesgruppe festgelegt. Überblicksartig wurde über verschiedene Gesprächstermine, u. a. mit der Bildungsministerin, mit Abteilungsleitungen des Bildungsministeriums und mit bildungspolitischen Sprecher*innen der Fraktionen, berichtet. Hervorzuheben ist hier insbesondere, dass die Landesgruppe von bildungspolitischer Seite angefragt wurde, den systematischen Rollout der Landesweiten Systematischen Medienausleihe an saarländischen Grundschulen beratend zu

begleiten (17.11.2022 im Bildungsministerium; Folgetermine mit der Abteilungsleitung stehen noch aus).

Der neue Vorstand

(Delegierte in Fettdruck):

Erste Vorsitzende:

Sonja Köhler;

Stellvertreter: Markus Peschel, Pascal Kihm

Schatzmeisterin: Anika

Valentini;

Schriftführerin: Christina

Surges

Beisitzerinnen: **Marie Fischer,** Anna Schümmer

Der neue Vorstand bedankt sich herzlich bei Anke Jungmann und Mark Prediger, die die Landesgruppe über die letzten 4 Jahre hinaus mit ihren Ideen und ihrem persönlichen Engagement vorangebracht haben und dem Grundschulverband hoffentlich weiterhin gewogen bleiben

Für die Landesgruppe:

Marie Fischer und Pascal Kihm



Schleswig-Holstein

Geschäftsführender Vorstand: Maren Barck, Sabine Jesumann, Aenne Thureau

Kontakt: Maren Barck, grundschulverbandSH@gmx.de



Zum Gespräch im Landeshaus

Der Vorstand der Landesgruppe traf sich am 28. Februar 2023 im Landeshaus mit Mitgliedern des Fraktionsarbeitskreises Bildung der CDU, um u. a. über Lernbedingungen in der Grundschule sowie Bildungsgerechtigkeit in Zeiten des Lehrkräftemangels zu sprechen. Ein weiterer

Termin zum Thema „Offene Ganztagschule“ wurde vereinbart. Ziel des Austausches sollte es sein, den Koalitionsparteien den Verband wieder als Gesprächspartner mit Expertise für die Belange der Grundschule in Erinnerung zu rufen. In den letzten Jahren fanden keine regelmäßigen Gespräche mit Mitarbeitern aus dem

Ministerium mehr statt. Nun ist wieder ein Anfang gemacht. Weitere Treffen sind in Planung. Wir bleiben dran!

Offene Vorstandssitzungen

Unsere Vorstandssitzungen finden online und in Präsenz statt. Wir möchten Mitgliedern und Nicht-Mitgliedern die Gelegenheit geben, daran teilzunehmen. Wenn Sie Lust

haben, sich einzubringen, oder einmal „reinschnuppern“ wollen, dann freuen wir uns auf Sie. Schicken Sie uns einfach eine Mail an: grundschulverbandSH@gmx.de

Für die Landesgruppe:

Sabine Jesumann



Sachsen-Anhalt

Kontakt: Thekla Mayerhofer, Hafenstr. 44, 06108 Halle (Saale)
May_The@web.de, www.gsv-lsa.de



Länderbericht März 2023

Der Gipfel – die Höhe
Noch bevor zum „Nationalen Bildungsgipfel“ eingeladen worden ist, kamen in Sachsen-Anhalt unter Federführung des Ministerpräsidenten Vertreter*innen aus Politik, Wirtschaft, Wissenschaft sowie dem Bildungsbereich zu einem Bildungsgipfel zusammen. Es sollte nicht diskutiert, sondern zugehört und entsprechend gehandelt werden, wie gleich eingangs verdeutlicht wurde. So kommen nun auf die Lehrkräfte des Landes einige Neuerungen zu: Das Land wird eine „Vorgrißsstunde“ in allen Schulformen umsetzen. Diese Stunde mehr Unterrichtsverpflichtung soll vergütet werden und ist als temporäre Maßnahme angedacht. Für die Grundschullehrkräfte ist erfreulicherweise beschlossen worden, dass ENDLICH auch hierzulande A13/E13 gezahlt werden soll. Weitere Themenkomplexe waren u. a. ein Pilotprojekt für ein Duales Lehramtsstudium, als „Anwärterstudium“ gedacht, Qualifizierung von Seiteneinsteiger*innen sowie die zunehmende Kooperation von Schulen und Horten. Insgesamt war der Bildungsgipfel schwer zu verarbeiten, da viele Vertreter*innen sprachlos ob des Auftretens sowie des verzweifelten Versuches, die Unterrichtsversorgung um jeden Preis zu verbessern, zurückblieben. Erste Bekanntmachungen

des Gipfels werden nun umgesetzt. Es wird sich zeigen, ob bspw. auch für A13/E13 so große Anstrengungen für eine schnelle Realisierung unternommen werden. Bisher gibt es da noch immer starken Gegenwind.

Willkommensklassen

Mit den ersten Kriegsflüchtlings aus der Ukraine wurde für Lernende und ihre Lehrkräfte die Chance eingeräumt, in „Willkommensklassen“ zu lernen. Nach ukrainischem Lehrplan, mit ukrainischen Lehrwerken, in ukrainischer Sprache. Für den Anfang, den viele als „Überbrückung“ verstanden, war dies eine sehr zu begrüßende Lösung. Nun, da noch immer kein Ende des Krieges in Sicht ist, einige hier Heimat finden möchten und auch zunehmend integriert werden sollen, werden diese Willkommensklassen zum Schuljahresende aufgelöst. Wir fordern, dass bis dahin alle Schüler*innen dieser Klassen Sprachunterricht erhalten. Dies ist nicht nur unterrichtsorganisatorisch sinnvoll, es bietet ihnen auch die Chance, einen guten Übergang in den Regelunterricht zu meistern. Ebenso sollten die ukrainischen Lehrkräfte entlassen werden. Wir haben eindringlich mit dem Ministerium gesprochen. Zur Freude aller werden nun vorerst alle Verträge verlängert und den Lehrkräften wird so die Option gewährt, ihre Abschlüsse

anerkennen zu lassen, ihre Deutschkenntnisse auszubauen und zu festigen.

„Eltern-Uni“

Die erste Eltern-Uni, welche in Kooperation des Grundschulverbandes Sachsen-Anhalt und dem Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg gestaltet wurde, hat erfolgreich stattgefunden. Wir durften über 50 Interessierte in einem traditionsreichen Gebäude der Franckeschen Stiftungen zu Halle begrüßen. Das Thema Leistungsbewertung und -rückmeldung wurde fachwissenschaftlich durch Prof. Dr. Georg Breidenstein eingeordnet. Für die Eltern sehr nachvollziehbar konnte er aufzeigen, wie ungerecht und auch überflüssig Ziffernoten sind. Dass es auch anders, ganz ohne Noten geht, konnte das Bildungshaus Riesenklein, vertreten durch Susanne Horn und Jana Hetsch-Wiehl, wunderbar anschaulich und mit vielen praktischen Beispielen der Leistungsrückmeldung aufzeigen. Einige Fragen wurden beantwortet, einiger Kummer des Umgangs mit Bewertung an den Schulen ihrer Kinder wurde seitens der Eltern aufgezeigt, einige Diskussionen wurden angeregt und gute Impulse gesetzt. Für viele Teilnehmende stand im Nachhinein fest: Wir kommen wieder! Zur nächsten Elternuni laden



wir ein am **16. Juni 2023**, dann zum Thema „Wozu rechnen – es gibt doch einen Taschenrechner! Was Mathematikunterricht leisten sollte“. Mehr Infos gibt's auf unserer Website.

Treffen mit den Bildungspolitischen Sprecher*innen

In der letzten Ausgabe von Grundschule aktuell haben wir dieses Format näher vorgestellt. Anfang März gab es ein weiteres Treffen mit den Bildungspolitischen Sprecher*innen. Es wurde die Ausbildung von Lehrkräften von der ersten bis zur dritten Phase diskutiert. Dazu wurde unter anderem das Konzept des „Primarstufenlehramtes“ besprochen, welches auf großes Interesse stieß. Hierzu gibt es im Nachgang bereits zwei weitere, individuelle Termine, um auszuloten, wie dieses – hoffentlich – realisiert werden kann. Nachdem wir Impulse und Überlegungen zur Optimierung des Vorbereitungsdienstes geben konnten, wurde das Treffen durch einen sehr verstörenden, wenig konstruktiven Beitrag des CDU-Bildungsverantwortlichen unterbrochen. Mit dieser Irritation mussten alle Beteiligten umgehen. Wir haben deutlich erlebt: Es gibt hier noch viel zu tun – wir bleiben dran! Weitere Informationen: www.gsv-lsa.de

Für die Landesgruppe:
Thekla Mayerhofer

Ausblick Grundschule aktuell 163

Pausenkulturen

Lange Zeit wurden Pausen negativ konnotiert „als eine Unterbrechung der Unterrichtsprozesse“ (Haenisch 2011, 15) und als „leere Zeit“ (Osnabrücker Forschungsgruppe 2016, 1) angesehen, gewinnen jedoch, u. a. im Rahmen stärker aufkommender Ganztagschulen, verstärkt an Bedeutung (vgl. Adelt 2011). In einem rhythmisierten Schulalltag rücken Pausen unter dem „Aspekt der Regeneration [...] ins Zentrum“ (Haenisch 2011, 15) und werden sogar als dessen „Herzstück“ (Fiegenbaum 2011, 63) titulierte.

Doch: Wofür dienen Pausen und wie werden diese organisiert? Diese Frage provoziert viele Sichtweisen auf die Schule, auf das Schulsystem und auf die darin beinhaltete und organisierte Lernkultur. Entsprechend stehen ggf. organisatorische, strukturelle oder institutionalisierte Prozesse dem individuellen Lernen und einer Lern- bzw. Pausenkultur gegenüber und bringen das Individuum mit seinen Kompetenzen, Chancen und Wünschen teilweise in einen Konflikt mit den Voraussetzungen und Möglichkeiten der Schule. Wenn Lernen ein individueller Prozess ist – und davon sind wir überzeugt –, dann muss das Lehren (des*der Lehrer*in) das Individuum (den*die Schüler*in) berücksichtigen. Dies spiegelt sich ebenso in einem Verständnis von Lehren und Lernen sowie in Lernkulturen (GSV-Band 153) und Pausenkulturen wider.



September 2022



November 2022



Februar 2023

Die nächsten Themen

- Heft 164 | November 2023
Professionelle Teams in der GS
- Heft 165 | Februar 2024
Lehramt studieren, Lehrkraft sein
- Heft 166 | Mai 2024
Ich und wir – gemeinsam verschieden sein