



Grundschule **aktuell**

Zeitschrift des Grundschulverbandes · Heft 157



Grundschule entwickeln – Ressourcen stärken

Zum Thema

- Das Kind im Mittelpunkt
- Pandemiebedingungen
- Entwicklung im Netzwerk

Forschung

- Digitale Bilderbücher für den inklusiven Anfangsunterricht

Rundschau

- Whole School Approach
- Warum finden wir uns mit einem auslesenden Bildungssystem ab?

Tagebuch

- S. 2 Ich bin dabei, weil ... (H. Forberg)

Thema: Grundschule entwickeln – Ressourcen stärken

- S. 3 Grundschule entwickeln – Ressourcen stärken (U. Carle)
- S. 5 Das Kind im Mittelpunkt (G. Klenk)
- S. 9 Beitrag der Schüler*innen zur Schulentwicklung im sozialen Brennpunkt (R. Stähling)
- S. 14 Schul- und Unterrichtsentwicklung unter Pandemiebedingungen (C. Mika, A. Tamborini, U. Carle)
- S. 20 Schulentwicklung im Schulnetzwerk – auf die Einzelschule kommt es an (A. Albers, S. Kauder)
- S. 23 Schulentwicklung mit Medienkonzepten in der Kultur der Digitalität (U. Hauck-Thum, M. Pallesche)
- S. 27 Bremens Schulen auf dem Weg in die Digitalität (Y. Schiemann, A. Sebastiani)
- S. 29 Was macht eigentlich ein Schulentwickler? (H. Metzen)

Aus der Forschung

- S. 34 Lehramtsstudierende entwickeln digitale Bilderbücher für den inklusiven Anfangsunterricht (K. Kindermann, J. Warmdt, H. Frisch, S. Pohlmann-Rother, C. Ratz)

Rundschau

- S. 38 Ein ganzheitlicher Ansatz im Schulalltag (U. Oltmanns)
- S. 40 Warum liefern wir unsere Kinder einem auslesenden, ungerechten Bildungssystem aus? (U. Widmer-Rockstroh)
- S. 42 Nachruf auf Susanne Thurn (H. Brügelmann)

Landesgruppen aktuell – unter anderem:

- S. 43 Hamburg: Mitglieder werben – Mitglieder aktivieren
- S. 45 Mecklenburg-Vorpommern: Kompetenzrasterzeugnisse in der Schuleingangsphase
- S. 47 Sachsen-Anhalt: Im Dialog mit Bildungspolitik und -verwaltung

www.grundschule-aktuell.info

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

www.grundschulverband.de/archiv/

Das Thema „Grundschule entwickeln – Ressourcen stärken!“ stellt ganz unterschiedliche Wege von Schulen vor, die ihre Entwicklung kreativ in die Hand nehmen und ihre professionellen Ressourcen kooperativ erweitern. Dabei gilt es externe Ressourcen zu nutzen und so die Möglichkeiten der eigenen Schule zu erweitern. Ursula Carle leitet den Schwerpunkt ein und gibt einen Überblick über die Beiträge.

► Seite 3–4

Ein Forschungsteam der Julius-Maximilians-Universität Würzburg gibt uns einen sehr interessanten Einblick in die Arbeit mit Lehramtsstudierenden an digitalen Bilderbüchern. Dabei werden insbesondere Aspekte der Inklusion beleuchtet, die in dem Setting des gemeinsamen Lernens von angehenden Grundschullehrkräften und angehenden Sonderpädagog:innen in besonderer Weise fruchtbar sind. Die Ergebnisse der Studierenden können Sie direkt für die Praxis nutzen, wenn gewünscht!

► Seite 34–37



Impressum

GRUNDSCHULE AKTUELL, die Zeitschrift des Grundschulverbandes, erscheint vierteljährlich und wird allen Mitgliedern zugestellt. Der Bezugspreis ist im Mitgliedsbeitrag enthalten.

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: michael.toepler@grundschulverband.de

Fotos und Grafiken: Katrin Gamerschlag / smakdesign.de (Titel),

S. Thurn/Mit freundlicher Genehmigung: Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule, Universität Bielefeld, Universitätsstraße 21, 33615 Bielefeld (S. 42), Johannes-Helm-Grundschule / Logo JHS (S. 6), 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: 6101**

Beilage: TOUSSINI-Circus mobile

► In manchen Beiträgen dieser Zeitschrift bringen Autorinnen und Autoren ihr Bemühen um eine gendersensible Sprache durch besondere sprachliche 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.

Lieber Michael,

„Das aktuelle Heft nähert sich der Fertigstellung ...“ – Mit dieser frohen Botschaft wusste der Vorstand, dass es dir, lieber Michael, mit der Übernahme der Tätigkeit als Redakteur im September 2020 von der ersten Ausgabe an gelungen war, in dem wie immer eng gestrickten Zeitfenster in ehrenamtlicher Tätigkeit eine neue, lesenswerte Zeitschrift von Grundschule aktuell redaktionell für die pünktliche Erscheinung vorbereitet zu haben. In den sieben Ausgaben, die in deiner Verantwortung lagen, wurden unterschiedlichste Inhalte zur Diskussion gestellt, vielfältige Autor*innengruppen einbezogen und weitere Leser*innengruppen erschlossen. Die Einbeziehung der Landesgruppen hast du aktiviert und den Stimmen von Kindern und ihren Meinungen Raum gegeben. Hervorzuheben wäre insbesondere die gemeinsame Gestaltung der Ausgabe Grundschule aktuell Nr. 152 „Grundschule in und nach Corona“ mit der Landesgruppe Saarland, in der das erste Mal ein thematischer Schwerpunkt durch eine Landesgruppe verantwortet wurde und mit einem länderspezifischen Fokus auf Bildung und Politik Übertragbares auf Aktivitäten in allen Bundesländern angeregt worden ist. Danke, lieber Michael!

Danke auch dafür, dass du durch deine Mitarbeit in der strategischen Arbeitsgruppe „Grundschule aktuell“ dazu beigetragen hast, auch zukünftig der Zeitschrift ein Gesicht zu verleihen als verllässlicher Wegweiser einer an Grundschule interessierten Leserschaft. Mit dem heutigen „Abschied“ wünschen wir dir alles Gute für deinen weiteren Weg, dass du auch im Rahmen deiner neuen Tätigkeit deine Ideen und Vorstellungen einbringen kannst und freuen uns alle sehr über deine Bereitschaft, uns in der Redaktion weiter zu unterstützen.

Für den Vorstand:

Edgar Bohn

Marion Gutzmann

Liebe Leser:innen,

mit dem Heft Nr. 157 von Grundschule aktuell zum Schwerpunkt „Grundschule entwickeln – Ressourcen stärken“ geht für mich ein ganz besonderer Lebensabschnitt zu Ende. Es ist das letzte Heft, das ich als Redakteur dieser Zeitschrift des Grundschulverbands verantworte.

Es war eine anregende und manchmal aufregende Zeit, die auch von der Corona-Pandemie geprägt war. Da zeigte sich der Titel des Heftes 152 „Grundschule mit und nach Corona“ vom November 2020 noch hoffnungsvoll. Meine Tätigkeit als Redakteur begann im September 2020 mit dem Heft Nr. 151 „Zusammenarbeit an der Schule“, in dem es nicht nur um die Zusammenarbeit unterschiedlicher Fachleute und der Eltern an der Schule, sondern vor allem um den Blick der Kinder auf die Zusammenarbeit der Erwachsenen ging.

Die Sichtweise der Kinder ist mir besonders wichtig und hat auch einen hohen Stellenwert in der Programmatik des Grundschulverbands, ist sie doch die Basis der Bildung für eine demokratische Gesellschaft. Das spiegelt sich auch in den folgenden Heften mit den Schwerpunkten „Kinderrechte der Weg zur Inklusion“, „Gleiche Bildungschancen“, „Schulstart – Was Kinder jetzt brauchen“, „Identität und Persönlichkeitsentwicklung“. Das Jahr 2022 beginnt mit dem Thema Schulentwicklung – einem zentralen Thema für langfristige Veränderungen im Sinne der Lernenden und Lehrenden im Bildungsbereich. Ich würde mich freuen, wenn Sie im Heft Anregungen finden, die Ihnen im Alltag helfen, und möchte Sie gleichzeitig einladen, auch immer wieder große Ideen oder sogar Visionen für das gemeinsame Handeln im Interesse der Kinder zu entwickeln und sich darüber mit anderen auszutauschen.

Ich danke allen Autor:innen für anregende Gespräche, die vielfältigen Texte, Interviews und Bilder, welche die jeweiligen Ausgaben mit Leben füllten und füllen. An dieser Stelle möchte ich auch allen Engagierten im Grundschulverband danken, die trotz beruflicher Herausforderung, familiären Pflichten und pandemiebedingten Zusatzbelastungen durch viele engagierte Artikel und Impulse zum Gelingen der Zeitschrift maßgeblich beitragen!

Für mich haben sich neue hauptberufliche Aufgaben als Projektleiter bei der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V. ergeben, die eine intensive ehrenamtliche Arbeit als verantwortlicher Redakteur der Zeitschrift Grundschule aktuell nicht mehr zulassen.

Ich verabschiede mich von Ihnen und Euch in der Rolle des Redakteurs, bleibe aber im Hintergrund noch weiter aktiv, um Gabriele Klenk und Marion Gutzmann soweit im Übergang erforderlich zu unterstützen. Es war mir eine große Freude, für den Grundschulverband tätig zu sein und ich wünsche allen weiterhin anregende Stunden bei der Lektüre der Grundschule aktuell.

*Herzliche Grüße
Michael Töpfer*

Noch mehr Grundschulverband?

Dann abonniert uns jetzt – auf Social Media:



Grundschulverband e.V.



GSV_eV

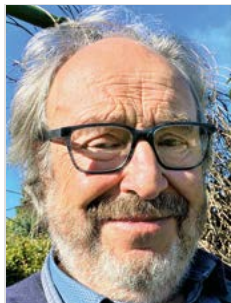


Grundschulverband e.V.



Sucht auf Instagram nach eurer Landesgruppe!

Ich bin dabei, weil ...



Helmut Forberg

*Mitglied im Landesvorstand des
Grundschulverbands Niedersachsen*

... mir die Bundesgrundschultage in Frankfurt/M über Jahrzehnte sehr viele Anregungen gegeben haben, meine Praxis als Grundschullehrer in Richtung Schülerorientierung zu verbessern. Der Band 98 der Beiträge zur Reform der Grundschule des Arbeitskreises Grundschule - Grundschulverband e.V. „Die Zukunft beginnt in der Grundschule – Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe“ von 1996 half mir u. a. dabei, konkrete Schritte umzusetzen.

Heute habe ich als Pensionär bereits 14 Jahre Abstand zu meiner aktiven Zeit als Grundschullehrer und Schulleiter. Dennoch finde ich es sehr spannend, einerseits das Schulleben an Grundschulen auch als Opa von Enkelkindern und andererseits die Entwicklung der Bildungspolitik als Mitglied im Landesvorstand Niedersachsen des Grundschulverbands zu begleiten.

In den 1980er Jahren war ich als Grundschullehrer Teil einer Freinet-Gruppe um Braunschweig herum. Die Besuche in anderen Schulen und der Austausch über praktische pädagogische Wege war für mich sehr wertvoll. Die Vorstellungen des Arbeitskreises Grundschule/Grundschulverbandes inspirierten die Suche nach reformpädagogischen Wegen und befruchteten Diskussionen in der Gruppe entscheidend.

Die Landesregierung in Niedersachsen hatte zu Beginn der 1990er Jahre die Möglichkeit für eine echte Reform der Grundschule angeboten: Die Volle Halbtagsgrundschule als Schulversuch leider nur an ausgesuchten Grundschulen. Die Volle Halbtagschule hatte erstmalig in Niedersachsen verbindliche Anfangs- und Schlusszeiten bei guter Versorgung mit Unterrichtsstunden durch studierte Lehrkräfte. Ich durfte nacheinander an zwei verschiedenen Grundschulen die VHTS mit aufbauen. Rhythmisierung des verbindlichen Schulvormittags, Vertretungsreserve der Lehrkräfte, Teamarbeit, Reform der Leistungsbeschreibungen und gute materielle Ausstattung prägten den Schulalltag. Positive Rückmeldungen durch Schüler*innen und Eltern bestätigten den eingeschlagenen Weg. Der Landesregierung wurde der Gegensatz zu den im Flächenland Niedersachsen meist schlecht mit Unterrichtsstunden versorgten und auch mate-

riell unterfinanzierten Grundschulen aber zu groß. Die Abschaffung des Reformversuchs Volle Halbtagschule und die Umwandlung der Grundschule in die „Verlässliche Grundschule“ als flächendeckendes Sparmodell sicherte zwar endlich eine verbindliche Unterrichtszeit für alle Grundschulen ohne aber die Möglichkeit der Rhythmisierung des Halbtags. An die Unterrichtszeiten wurden Betreuungszeiten durch pädagogische Mitarbeiter*innen angehängt. In der Regel haben diese keinen direkten Bezug zu den Themen des vorhergehenden Unterrichts.

Ebenfalls zu Beginn der Jahre nach 2000 wurde die Orientierungsstufe in Niedersachsen für die Jahrgänge 5 und 6 in die Dreigliedrigkeit übergeführt ohne eine optimierte Alternative für eine integrierte Schulstufe anzubieten. Die Folge war eine Verlagerung der Auslesefunktion für die gegliederte Schulstruktur an die Grundschule.

Die vorher im Grundschulbereich weit verbreitete Reformbereitschaft durch Lehrkräfte, Schule als Ort der Geborgenheit und Lernfreude zu gestalten, wurde stark eingeschränkt und durch unsinnige Dokumentations- und Testzwänge überlagert.

Durch die „Standpunkte“ und weitere Veröffentlichungen des GSV erarbeiteten und erarbeiten sich die Mitglieder des Grundschulverbands im Austausch mit kompetenten Fachleuten in Schule und Hochschule ein Konzept, die durch weitere Sparmaßnahmen reduzierten Fortbildungsmöglichkeiten zu kompensieren.

Für mich persönlich bedeutet das, zeitgemäße Antworten auf aktuelle Fragestellungen zu finden im Austausch mit den gewählten Mitgliedern des Landesvorstands (die Zusammenarbeit macht Spaß!), Mitgliedern und Teilnehmer*innen an Mitgliederversammlungen und Workshops.

Die regelmäßige Lektüre der Zeitschrift „Grundschule aktuell“ und das Hintergrundwissen durch die Mitgliederbände als Angebot bieten gute Möglichkeiten dafür. Nebenschauplätze wie die Kampagnen gegen das „Schreiben nach Gehör“ oder gegen die Grundschrift können so durch wissenschaftsfundierte Darstellungen kompetent auf sachliches Niveau gebracht werden.

Die Anerkennung der Leistungen des Grundschulverbands durch den Bundespräsidenten, Teile der Politik, manche Kultusministerien, Medien, Verbände, Elternvertretungen und nicht zuletzt durch Lehrkräfte und multi-professionelle Teammitglieder ermutigt, den Einsatz für den Grundschulverband gestärkt fortzusetzen.

Die angelaufenen und für 2022 geplanten Aktionen zur Mitgliederwerbung für den GSV müssen erfolgreich sein, um dem Grundschulverband den notwendigen Einfluss auf Entscheidungen für eine überfällige gute Bildungsreform zu verschaffen.

Ursula Carle

Grundschule entwickeln – Ressourcen stärken

Erinnern Sie sich noch an Grundschule aktuell 121, das Themenheft zur Schulentwicklung vom Februar 2013? Der Titel „Grundschule entwickeln im Dialog“ griff das Motto der Herbsttagung des Grundschulverbandes auf, die im November 2011 in Friedrichsdorf (Taunus) stattfand. Konsens war: Kommunikation hat eine fundamentale Bedeutung für gelingende Schulentwicklungsprozesse. Das gilt auch heute noch. Absprachen und Hand-in-Hand-Arbeit müssen im Kollegium, mit den Eltern und mit den kooperierenden außerschulischen Trägern gelingen, um Krisen zu meistern, wie sich vor allem während der Corona-Pandemie gezeigt hat. Doch was wurde in den zurückliegenden 10 Jahren in Sachen Grundschulentwicklung vorangebracht?

Mir fällt auf, dass die Schulen mutiger geworden sind, sich Herausforderungen zu stellen, die kaum zu stemmen schienen, aber auch nicht zu umgehen waren. Damit ist die Fehlertoleranz deutlich gestiegen, eine gute Voraussetzung für Schulentwicklung. Denn Schulentwicklung ist immer ein Abenteuer mit offenem Ausgang.

Es wurden die Möglichkeiten erweitert, Schulentwicklungsbegleitung anzufordern, und viele Grundschulen haben gute Erfahrungen damit gemacht, sie gezielt anzufragen und einzubinden. Sie lernten zudem, mit Evaluationsergebnissen kritisch-konstruktiv und kreativ umzugehen, daraus Schlüsse zu ziehen und sie in Entwicklungsschritte zu übersetzen. Schulen nutzten in den letzten 10 Jahren zunehmend die Möglichkeiten, die ihnen im Umfeld geboten werden. Positive Entwicklungen von Schulen konnten gesellschaftliche Forderungen

Große gesellschaftliche Herausforderungen der letzten 10 Jahre:

- Inklusion
- Kinder mit Fluchterfahrung
- Zunehmende Armut und Spaltung der Gesellschaft
- Generationswechsel kombiniert mit Fachkräftemangel
- Ganztagschule als Antwort auf Betreuungsbedarf
- Schule unter Bedingungen von Corona-Maßnahmen
- Digitalisierung

für die Umgestaltung des Schulsystems stärken.

Not macht erfinderisch

In den zurückliegenden Jahren – vor allem vor der Pandemie 2020 – winkten den Grundschulen auch zahlreiche staatliche und nichtstaatliche Projekt- und Unterstützungsangebote, die allerdings mehr oder weniger aufwändige Bewerbungsarbeiten erforderten. Einige Schulen spezialisierten sich darauf, passende Fördertöpfe, Wettbewerbe oder Schulversuche zu identifizieren, um Mittel für das Erreichen ihrer eigenen Entwicklungsziele zu akquirieren. Dabei helfen kreative Ideen, den eigenen Entwicklungspfad mit den Anforderungen der jeweiligen Ausschreibung in Einklang zu bringen. Geschieht das nicht im Alleingang durch die Schulleitung, dann bewirkt es oft eine Klärung der Schulsituation, bringt aber zunächst zusätzliche schulfremde bürokratische Arbeit mit sich. Wird das Projekt genutzt, um die schulinternen Möglichkeiten für eine bessere pädagogische Arbeit zu erweitern, dann hilft es zumeist auch der Teamentwicklung. So bieten sich Chancen, neue Erfahrungen zu gewinnen und vorhandene zu festigen. Es kann ein gewisser Kompetenzüberschuss entstehen, der ebenfalls eine gute Voraussetzung für weitere Schulentwicklungsvorhaben darstellt.

Ein Blick auf die großen gesellschaftlichen Herausforderungen lässt jedoch Zweifel daran aufkommen, ob die krum-



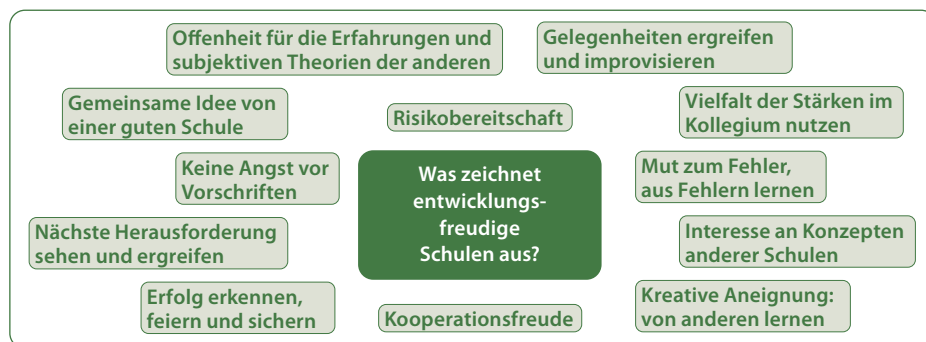
Dr. Ursula Carle
Professorin i. R.
für Grundschul-
pädagogik der
Universität Bremen
und Stellv. Bundes-
vorsitzende des
Grundschul-
verbands

men Wege über diverse Fördertöpfe und Projektmittel alleine ausreichen, diesen Herausforderungen gerecht zu werden. Denn alle gesellschaftlichen Problemstellungen fordern auch von den Schulen vielfältige Entwicklungen. Doch nur selten folgt für die erforderliche Bewältigungsarbeit rechtzeitig die nötige personelle und räumlich-sächliche Unterstützung.

Freiräume erkennen und mutig nutzen

Schulen besitzen einen beträchtlichen Freiraum für ihre programmatischen, organisatorischen und pädagogisch-didaktischen Entscheidungen, obwohl noch immer oft über zu viele Vorschriften geklagt wird. Trotz Personalmangel und Einsatz von Quereinsteiger*innen haben Schulen mit einem entwicklungsfreudigen Kollegium und einer kooperativen Schulleitung große Aussicht auf Erfolg, wenn die Beteiligten von der Gestaltbarkeit und Machbarkeit schulischer Veränderungen überzeugt sind. Das ersetzt jedoch nicht die nötige Basis an professionellen Kompetenzen, gemeinsamen Zielen und externer Unterstützung.

Damit der Entwicklungsprozess nachhaltig zu Erfolg führt, darf bei aller Kreativität und Freude am Neuen die gemeinsame Idee von einer guten Schule im Alltag nicht verlorengehen. Bewährt hat sich, wenn immer wieder darum gerungen wird, die Lernbedingungen der Kinder zu verbessern. Aber gerade dabei wird sich zeigen, dass Lehrer*innen von guten Lernprozessen unterschied-



Merkmale sich erfolgreich entwickelnder Schulen (eigene Grafik)

liche Vorstellungen entwickelt haben. Sie nutzen verschiedene didaktische Materialien, ihre eigenen Erfahrungen und Routinen, die ihnen Sicherheit geben. Fachliche Positionen, z.B. ob Fibeln für den Schriftspracherwerb unabdingbar oder unnötig sind, gemeinsam vom Lernprozess der Kinder ausgehend zu hinterfragen, kann anfangs unüberwindbar scheinende fachliche Gegensätze allmählich auflösen. Die Beiträge zum Themenschwerpunkt dieses Heftes fokussieren deshalb nicht die Schulentwicklungsergebnisse, sondern die Wege dahin als Schlüssel zum Erfolg.

Wie geht zielgerichtet, systematisch und trotzdem kreativ? – Ein Blick ins Heft

Schulen sind lebendige Gesamtkunstwerke und keine Bürokratiemaschinen. Wie arbeiten Künstler? Vor allem, wie arbeiten mehrere Künstler*innen zusammen an einem gemeinsamen großen anspruchsvollen Kunstwerk? Schulentwicklungsprozesse sollen zielgerichtet und systematisch angelegt sein, das jedenfalls legen Bewertungsraster der Schulinspektion nahe. Danach bietet eine gemeinsam formulierte Zukunftsvision Orientierung, um nicht von der vereinbarten Entwicklungsrichtung abzuweichen. Lang-, mittel-, kurzfristige Ziele werden abgeleitet und die Zeithorizonte festgelegt. Auch wie die Ziele erreicht werden, muss formuliert sein. Schließlich wird vorgeschlagen, dass die Entwicklungsarbeit auf Teams aufgeteilt wird, die wiederum untereinander im Austausch stehen. Das alles sollte in einem Programm festgeschrieben und die Kooperationsstrukturen sollten grafisch für alle verständlich dargestellt werden. Dient ein solches verbind-

liches Vorgehen auch den kreativen Entwicklungsprozessen?

Wahrscheinlich ist ein solches Programm sogar ein Garant dafür, dass die Schule ihre Identität auch dann noch ausbalancieren kann, wenn attraktive Projekte mit neuen Zielen locken oder plötzlich nicht bewältigbar erscheinende gesellschaftliche Anforderungen das Schulsystem erschüttern. Die notwendige Entwicklungsfreude wird nur dann gefährdet, wenn ein sinnvolles, gut organisiertes Arbeiten in bürokratisches Abarbeiten umschlägt.

Nun zu den einzelnen Beiträgen: Unverzichtbar für gelungene Schulentwicklung ist die Einigung auf eine gemeinsame Vision, das wird im Artikel von Gerhard Klenk deutlich. Er verweist auf den weit verbreiteten Index für Inklusion als möglichen Wegweiser für die Initiierung eines Schulentwicklungsprozesses. Sein normativer Beitrag zeigt facettenreich, wie Schulentwicklung wer-tebasiert orientiert werden kann.

Reinhard Stähling blickt auf viele Jahrzehnte Schulentwicklungserfahrung zurück und stellt fest, dass die wichtigsten Ressourcen der Schulentwicklung die Schüler*innen selbst sind. Der grundlegende Beitrag hinterfragt die überkommene Dreigliedrigkeit des deutschen Schulsystems und zugleich das Paradigma der „anregungsarmen Brennpunktschule“. Dass das Konzept der Primus-Schule mit gemeinsamem Lernen von Klasse 1 bis Klasse 10 auf die Leistung der Schüler*innen positiv wirkt, lässt sich mit Zahlen belegen.

Das Projekt „Lernen neu denken“ der Libellen-Grundschule, der Nordmarkt-Grundschule und des Regionalen Bildungsbüros der Stadt Dortmund ist ein Beispiel dafür, wie der Fokus auf das Wohlbefinden und die gute Bildung der Kinder selbst unter widrigen Bedingun-

gen der Corona-Pandemie den Weg zu Lösungen weist und dafür Ressourcen im Umfeld erschließen hilft. Der Beitrag richtet sich also nicht nur an die individuellen Schulentwickler*innen, sondern fordert auch die Mitverantwortung des schulischen Umfeldes.

Ist es möglich, dass 47 Schulen seit nunmehr 13 Jahren in einem Schulnetzwerk gewinnbringend zusammenarbeiten? Andrea Albers und Stefan Kauder geben Einblicke, wie das funktioniert. Und sie belegen, dass ein solches Netzwerk einen unerschöpflichen Fundus für kleine und große Problemlösungen sowie für direkte kollegiale Unterstützung bietet.

Uta Hauck-Thum und Micha Palle-sche zeigen eindrucksvoll, wie Schulentwicklung mit Medienkonzepten die Kultur der Digitalität aufgreifen kann. Hier wird deutlich, dass die scheinbar nur technische Entwicklung der Digitalität in der Gesellschaft in Wirklichkeit mit ihrem kulturellen Potenzial viele kreative Möglichkeiten für die Unterrichtsgestaltung bietet.

Das kleine Land Bremen hat gleich zu Beginn der Pandemie alle Schulkinder mit iPads ausgestattet. Yvonne Schiemann und André Sebastiani berichten über die unabdingbare staatliche Fürsorge und Prozessbegleitung für die zusammen mit einer solchen Investition erforderliche Schulentwicklung.

Der Themenschwerpunkt Schulentwicklung wird abgerundet durch einen Artikel von Heinz Metzen, der mit einem fremden Blick die Beiträge im Band „Schulkulturen in Entwicklung“ unter die Lupe nimmt und der Frage nachgeht, was Schulentwickler*innen eigentlich tun. Er findet in den Beiträgen 7 zentrale Faktoren schulischer Entwicklungskulturen und leitet aus den Schulberichten 6 Ratschläge für Schulen ab, die sich auf den Weg machen wollen.

Schulen brauchen, so zeigen die Beiträge des Themenschwerpunkts, ein förderliches Umfeld für ihre kreative Eigenentwicklung. Schulinterne Ressourcen können sich ohne geeignete Rahmenbedingungen und ohne Wertschätzung der Gesellschaft nur mit enormem Kraftaufwand entwickeln. Entscheidend für den Erfolg ist jedoch der Mut, die kreative Initiative und das Durchhaltevermögen. In diesem Sinne: Viele Entwicklungsimpulse und kreative Ideen beim Lesen im Themenschwerpunkt! ■

Gerald Klenk

Das Kind im Mittelpunkt

Schulentwicklung als kontinuierliche Aufgabe einer Schule

Entwicklung vollzieht sich im Wachsen(lassen) und Unterstützen, sie ist oft widersprüchlich, verstörend und voller Überraschungen. Auch SCHULentwicklung muss sich dieser Herausforderung stellen. Der vorliegende Beitrag bietet keine „Tools“ und keine Rezepte (sie gibt es in der Literatur zur Genüge), sondern Beobachtungen, Gedanken und Impulse; beide können in Ihren Augen richtig oder falsch sein, auf jeden Fall sollen sie Denkanstöße sein.

Die Schule als Institution ist ein Systemgebilde mit tiefgreifenden Schichtungen, in dem alle Teilsysteme an sich und auch untereinander lose verbunden sind. Wie sich eine Schule als System aus Systemen entwickelt, entscheidet sich im kommunikativen Umgang miteinander, im Aushalten von Dissonanzen und gerieren von Gemeinsamkeiten, in der „Grundstimmung“, in der man sich begegnet und miteinander spricht und lebt.

In diesem systemischen Geflecht, das in Abbildung 1 nur grob skizziert werden konnte, sind die Qualität, Quantität und Intensität der Beziehungen untereinander von größter Bedeutung.

Jede Schule ist eine Lebens- und Lerngemeinschaft, die Höhen und Tiefen durchmacht.

Worum es im Kern stets geht und gehen muss: Kinder auf ihrem Lebensweg zu begleiten und diesen Weg erfolgreich und zu einem guten Weg zu machen.

Schulentwicklung geht vom Kind aus

Unser (deutsches) Bildungssystem unterliegt einem ausgeprägten ökonomischen Leistungsverständnis: Die Nützlichkeit des Individuums für die Arbeitswelt steht im Vordergrund. Daraus ergeben sich die Strategien zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit (Schönwiese/Plangger 2013; Wellgraf 2021): Anerkennung findet, wer sich um die als nützlich ausgewiesenen Kompetenzen bemüht; Misserfolg wird hingegen auf persönliche und intellektuelle Defizite zurückgeführt. Schule als staatliche Institution muss den Zwiespalt zwischen diesen Ansprüchen und den Bedürfnissen der Kinder bewältigen.

Jedes Kind will ohne Angst lernen, seine Fähigkeiten und Fertigkeiten erproben und ausbauen, will die Welt verstehen und ist dabei auf liebevolle, unterstützende Beziehungen in der Ge-

meinschaft angewiesen. Darin besteht die vornehmste Aufgabe von Bildung, von Schule.

Die Würde des Menschen ist von der ersten bis zur letzten Sekunde seiner Existenz unantastbar.

Respekt vor dem Kind, seiner Individualität und Sozialität, ist das oberste Gebot der Schulentwicklung.

Alle, die sich an der Schule (im Sinne multiprofessioneller Teams) um die ihnen anvertrauten Kinder kümmern, sie in ihrem Leben und Lernen begleiten, sind diesem Gebot verpflichtet. Die Achtsamkeit vor dem Kind in seiner unantastbaren Würde schließt deshalb auch mit ein, dass pädagogische und therapeutische Fachleute, ja die Erwachsenen überhaupt, die kindlichen Bedürfnisse nicht paternalistisch interpretieren nach dem Motto: „Wir haben das ja schließlich studiert!“ Entscheidend ist vielmehr, dass wir den jungen Menschen (und letztlich auch wir uns alle gegenseitig!) dadurch zu verstehen versuchen, dass wir „ihn anerkennend begreifen [...], ohne ihn auf den Defekt oder als dankbare Empfänger/in für unsere Wohltaten zu reduzieren“ (Jantzen 2018, 136).

Kinder sind in ihrer Würde alle gleich, in ihrem Wesen alle verschieden.

Was sie wollen und brauchen, erfährt man im Dialog mit ihnen, im Beobachten, im Rückfragen, im Verstehenwollen, im Zuhören. Wie Kinder ihre Schule sehen und erleben wollen, erfahren wir im demokratischen Diskurs mit ihnen, nicht durch invasive Interpretation.

Schulentwicklung braucht Werte(konsens)

Unser Denken und Handeln beruht auf verinnerlichten Werten, die wir – jede*r für sich – über unsere Auseinandersetzung mit der Realität gewinnen und in vielfältigen Kommunikationsprozessen mit anderen zu einem

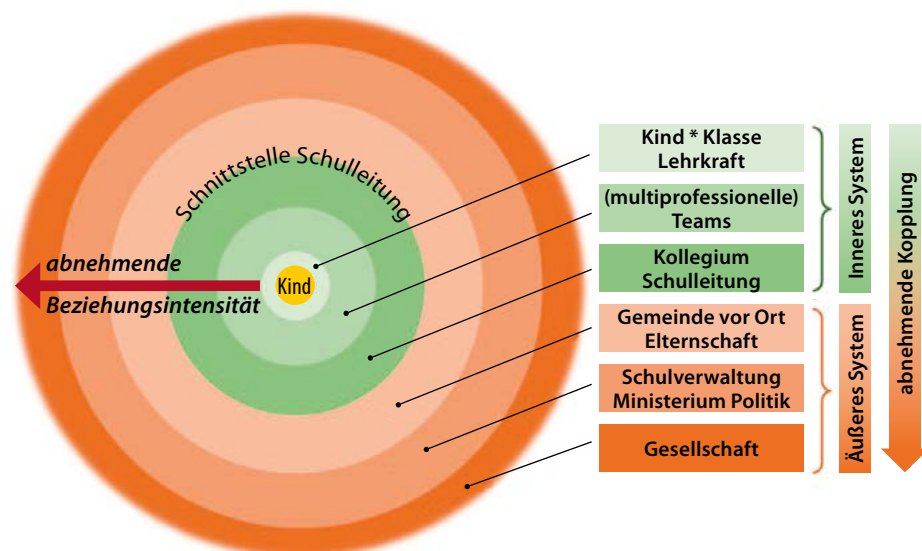


Abb. 1: Schule als lose gekoppeltes System (nach Weick 1976)

tragfähigen gemeinschaftlichen Werte-konzept gestalten. Es ist die Basis unserer *Haltung*.

Dieser kontinuierliche Aushandlungsprozess steht in einer (Schul-)Gemeinschaft unter der Frage: Wie wollen wir (zusammen-)leben? Nachhaltige und ethisch vertretbare Antworten ergeben sich aus den Menschenrechten. Sie gelten für *alle* Menschen ungeachtet ihres Geschlechts, ihrer Abstammung, Sprache, Heimat, sozialer und/oder ethnischer Herkunft, ihres Glaubens, ihrer religiösen oder politischen Anschauungen, sexuellen Orientierung, ihres Alters und/oder ihrer Behinderung.¹ Die daraus für eine Schulgemeinschaft resultierenden Werte

- manifestieren sich in der inneren *Struktur* einer Schule wie z.B. in den Möglichkeiten zur Teilhabe der Kinder an der Gestaltung des Schullebens (Klassenrat, Schulparlament ...) oder der Beteiligung der Lehrkräfte an internen Entscheidungsprozessen.

- prägen die *Beziehungen* der Kinder, der Klassengemeinschaften, des Kollegiums untereinander und die Beziehungen „nach außen“ zu Eltern, der Gemeinde etc.

- strahlen als Geist der Schule, als *Spirit* weit über die Schule hinaus und sind quasi der Kitt, der die „losen Koppelungen“ (siehe Abb. 1) zusammenhält.

Tony Booth und Mel Ainscow haben vor über zwanzig Jahren unter dem Titel „Index for Inclusion“ eine herausragend gute Zusammenstellung von ermutigenden Hilfen, Fragen, Tipps und Anregungen auf der Basis dieser Werte erstellt, der für alle Schulen eine richtungsweisende Orientierung sein kann (Booth und Ainscow 2011, 2019). *This book contains many words. But these words have little meaning if they are not linked to reflection and action. We hope you use the materials to put inclusive values into action; to increase the participation of everyone in teaching, learning and relationships; to link education to the development of communities and environments, locally and globally* (Booth und Ainscow 2011, 6).

Dass die Wertvorstellungen alle Kinder, alle Erwachsenen der Schulgemeinschaft – Lehrer*innen, Eltern, externe Kräfte, nichtpädagogisches Personal, Verantwortungsträger*innen im Umfeld der Schule – erreichen und keine

Lippenbekenntnisse bleiben, dafür bedarf es an der Schule Zeit und Raum für Diskurs und Reflexion.

Schulentwicklung braucht Visionen

Um die Kinder in ihrer Würde und Person ernst zu nehmen und in ihrer Entwicklung umfassend zu unterstützen, benötigen die Erwachsenen, denen sie anvertraut sind, eine Idee vom Leben, eine Idee, für die sie selbst mit ihrer ganzen Person stehen und die sie – zumindest weitgehend – mit allen Erwachsenen an der Schule teilen. Die Welt stellt uns aktuell alle, besonders aber die Schulen vor ganz enorme Herausforderungen, die alle Beteiligten dazu drängen, sich über ihre Idee vom Leben intensive Gedanken zu machen und sie mit der sozialen Gemeinschaft zu teilen und zu realisieren. Drei Grundlagen erscheinen dafür unverzichtbar:

- die *Menschenrechte* einschl. der *Folgekonventionen*²
- unser *Grundgesetz*³ und
- die *Erd-Chart* als zivilgesellschaftlicher Auftrag⁴

Handlungen und Gedanken, die auf diesem ethischen Fundament aufbauen, verdichten sich in der Schule durch demokratisches Aushandeln zu einem Leitbild und darauf aufbauend zu einem Schulprogramm.

Ein Beispiel dafür ist das Leitbild der Johannes-Helm-Grundschule in Schwabach, das die Schule seit 20 Jahren (!)

unter der Überschrift „Haus für Kinder“ trägt:

„1. Wir sind ein Haus, in dem alle Beteiligten liebevoll und in gegenseitiger Wertschätzung miteinander und mit der Welt umgehen. [...]

2. Wir sind ein Haus, in dem alle gerne leben und arbeiten. [...]

3. Wir sind ein Haus, in dem alle Freude daran haben, Neues auszuprobieren und zu lernen. [...]

4. Wir sind ein Haus, das dadurch lebendig wird, dass jeder seine Fähigkeiten und Fertigkeiten einbringen und erproben kann. [...]

5. Wir sind ein Haus, in dem man sich professionell um die individuellen Bedürfnisse und Probleme kümmert. [...]

6. Wir sind ein Haus, das sich der Welt öffnet.“ [...]

(Johannes-Helm-Schule o. J.)

In den Lern- und Erziehungsprozessen schlagen sich die wertebasierten Visionen der Schulgemeinschaft in allen Lebens- und Handlungsfeldern nieder:

- im *Lernangebot*: z.B. multiperspektivisches Lernen in Realsituationen, „gute“ Aufgaben, die zum Fragen und Forschen anregen und Fächergrenzen überwinden

- in der *Unterrichtsgestaltung*: z.B. kollaborative (Projekt) und adaptive Methoden, die das Zusammenwirken fördern und die unmittelbare Begeg-



Abb. 2: Inklusive Werte (nach Booth/Ainscow 2011/2019)

nung etwa mit der Natur, den sozialen Gegebenheiten vor Ort

- im *Schulleben*: z. B. im achtungsvollen und wertschätzenden Umgang miteinander, in der Beteiligung der Kinder an der demokratischen Ausgestaltung der Schule

- in den *Regeln und Ritualen*: z. B. Phasen der Ruhe und Besinnung; Klassenrat; Schulparlament

- in der gesamten *Schulkultur*: z. B. durch erreichbare Leistungsanreize, durch vielfältige Formen der (Selbst-) Beurteilung und des Feedbacks

Darüber hinaus erweisen sich gemeinsam geteilte Visionen auch für die Führung einer Schule als handlungsleitend, wenn es darum geht, Dialogprozesse durch Höhen und Tiefen zu begleiten.

Dies alles vollzieht sich jedoch nicht in paternalistischer Absicht, sondern stets in dem erklärten Willen, die Kinder, aber auch die Lehrkräfte und nicht zuletzt auch die Eltern mit ihren eigenen Gedanken und Visionen in die gemeinsame Entwicklung einzubeziehen.

Schulentwicklung braucht die Realität der Schulgemeinschaft

Lernen ist ein individueller Vorgang, aber er ist stets auf die Gemeinschaft angewiesen, der Mensch wird am Du zum Ich (Martin Buber). Die Schulgemeinschaft spielt deshalb eine entscheidende Rolle im Bildungsverlauf der Kinder, angefangen in der relativ engen Beziehung innerhalb einer Schulklasse zu Mitschüler*innen, zur Lehrkraft und den Eltern bis hin zum Eingebundenheit in die Sprengelgemeinde.

Schule braucht sozialräumliche Öffnung. Was Leben und Lernen an der Schule brauchen, wird in einem dauerhaften Prozess ganz wesentlich auch von den Gegebenheiten vor Ort bestimmt, die sich in keinem Lehrplan festhalten lassen. Das sind die Menschen mit ihren lokal spezifischen Lebensbedingungen, die Struktur der Gemeinde, das kulturelle, wirtschaftliche und soziale Leben am Ort. Das sind auch die Menschen, die sich ehrenamtlich oder professionell in der Schule engagieren, was sie in die Schule einbringen, welche Ressourcen sie erschließen und wie diese für alle Kinder zugänglich gemacht werden.

Ein großartiges Beispiel für ehrenamtliches Engagement aus der Gemeinde

heraus sind die „Grundschulpat*innen“ an der Grundschule Stein b. Nürnberg. Sie unterstützen Kinder bei Leseaufgaben oder beim Rechnen und werden dafür eigens durch ein an der Schule ansässiges Studienseminar fortgebildet. „Es profitieren in dieser Win-Win-Situation: die Kinder von der Einzelförderung, die Lehrkraft durch Unterstützung und die Grundschulpat*innen durch ein ‚Gebrauchtwerden‘ und das durchweg positive Feedback für ihre Arbeit“ (Fritz u. a. 2021, 235).

Und da sind natürlich auch die Lehrer*innen, die ihre Klassenzimmer öffnen und das Lernen dort ermöglichen, wo das Leben stattfindet. Es macht einen Unterschied, ob Kinder im Klassenzimmer abgeschottet über das Leben draußen (medial unterstützt) lernen oder ob sie die Möglichkeit bekommen, in der Realität ihre Selbstwirksamkeit erproben und erfahren zu können.

Von zentraler Bedeutung ist in diesem Kontext das partnerschaftliche Zusammenwirken mit den Eltern. Sie haben die erste und wichtigste Verantwortung für ihre Kinder. Gelingende Schulentwicklung sorgt deshalb für vielfältige Begegnungs- und Austauschformen in der Kooperation mit Eltern über die vorgeschriebenen Elternabende hinaus. Nur im Dialog mit den Eltern können Lehrkräfte Informationen bekommen über die Lebenswirklichkeit, in der die Kinder aufwachsen, und Eltern erfahren, wie das Lernen ihrer Kinder in der Schule gelingt. Deshalb ist es wichtig, ihre Expertise im Rahmen einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ernst- und aufzunehmen und sie so in allen Phasen der Schulentwicklungsarbeit in die gemeinsame Verantwortung miteinzubeziehen.

Schulentwicklung braucht Vielfalt und gleichwertige Akzeptanz des Andersseins

Gleichheit und Verschiedensein – wie geht das zusammen? In ihrer Würde und vor dem Gesetz sind alle Menschen gleich, in ihrer Individualität und Identität sind alle verschieden. Das Schulsystem möchte Gleichheit herstellen: Schulklasse = gleicher Geburtsjahrgang; Schularten = „gleiches“ Leistungsvermögen. Außerhalb der Schule gilt Vielfalt als etwas Wichtiges, Lebensnotwendiges (z. B. Artenviel-

falt zum Erhalt des natürlichen Gleichgewichts).

Gelingende Schulentwicklung beruht nicht nur auf der *Anerkennung* der Verschiedenheit der Menschen, sondern sieht darin auch eine Bereicherung für das Leben und Lernen in der Gemeinschaft. Gleichzeitig schließt sie damit Benachteiligung und Ausgrenzung aus. Die UN-Behindertenrechtskonvention benennt als Indikator für Inklusion „the sense of belonging“, übersetzt das Zugehörigkeitsgefühl (UN-BRK – Präambel [m]). Für die Schule ergibt sich daraus, „dass sie für jedes Kind im Interesse seiner Chancengleichheit bei Wahrung seiner Individualität so weit wie individuell möglich sowohl die Annäherung an die Bildungsstandards als auch die Entfaltung persönlicher Kreativität anstrebt“ (Prenzel 2013, 110).

Schulentwicklung beschreitet den schwierigen Weg zwischen Anerkennung und Respekt vor der Andersartigkeit einerseits und der notwendigen Transformation der Bedingungen (Haltungen, Unterrichtsformen, Methoden, Regeln ...) andererseits. Sie ermöglicht Partizipation, die sich in vier Dimensionen äußert:

- Die Schule ermöglicht das *Teilsein*: Ich gehöre dazu, ungeachtet meiner Verschiedenheit zu Anderen.
- Die Schule ermöglicht *Teilhabe*: Meine Schule respektiert mein Recht auf Chancengleichheit und schafft allen Zugang zum Lernen und Leben in der Gemeinschaft.
- Die Schule ermöglicht *Teilnehmen*: Ich bringe mich ein, bestimme und gestalte meine Schule mit; ich bin aktiv.
- Die Schule bietet *Teilgabe*: Ich darf meine Fähigkeiten und Kompetenzen in die Schule einbringen. Meine Schule macht mir den Weg dazu frei.



Abb. 3: Partizipation; nach von Kardoff 2014

Schulentwicklung braucht Selbstreflexion, die Entwicklung der Entwickler

Schulentwicklung ist ein organisationaler Lernprozess, der alle betrifft und alle einbezieht: *Inclusion is a shared enterprise. We see the promotion of learning and participation and the combating of discrimination as never ending tasks. They involve us all in reflecting on, and reducing, the barriers we and others have created and continue to create* (Booth und Ainscow 2011, 6).

Dass Schulentwicklungsprozess ganz selbstverständlich – intendiert oder nicht – alle Kinder, jedes Kind auf unterschiedliche Weise betreffen, darauf verweist der Begriff Inklusion. Deshalb muss Schulentwicklung die Barrieren reflektieren, die wir und andere aufgestellt haben und permanent aufstellen. Insbesondere die vielfältigen, zuweilen unterschwelligen Formen der institutionellen Diskriminierung im System Schule (Wellgraf 2021) konterkarieren nicht selten hehre pädagogische Ansprüche.

Diejenigen, die in den Schulentwicklungsprozess eingebunden sind, sollten sich bewusst sein, dass sie sich in einem selbstreferentiellen System befinden: Sie betrachten ihr eigenes Handeln, das sie verändern möchten oder sollen, mit den Mustern und Kategorien, die zu eben diesem Handeln geführt haben. Alte Denkmuster und Strukturen können aber kaum zu neuen Handlungsperspektiven führen. Hier ist eine positiv verstandene Irritation nötig.

Verändern kann nur jede*r sich selbst.

Schulentwicklung verlangt von jeder/m Einzelnen deshalb

- ausgeprägte Fähigkeit zur Selbstkritik,
- hohe Wachsamkeit,
- Offenheit und Distanz zum eigenen Tun und vom Kollektiv
- kontinuierliche Rückmeldung im Dialog mit Kindern und Eltern,
- am besten kritische Freunde zur Begleitung.

Beratung, Unterstützung und Begleitung durch wertschätzende, konstruktive Kritik von außen kann wesentlich dazu beitragen, dass sich die Entwickler selbst entwickeln können. Sehr gute Erfahrungen machen Kollegien, die sich konsequent und nach einem schulhausinter-



Dr. Gerald Klenk

Vorsitzender der Lernwerkstatt Inklusion e.V.; Vorsitzender der Freien Arbeitsgemeinschaft Moderatoren in der Schulentwicklung e.V. (2000 bis 2017); Schulamtsdirektor a. D. Landkreis Nürnberger Land

nen Fortbildungskonzept weiterbilden und auf der Peer-Ebene sich mit anderen Kollegien oder Unterstützer*innen austauschen.

Schulentwicklung braucht Selbstvertrauen der Schulen

Eine Schule als Organisationseinheit braucht so etwas wie Ich-Stärke, eine gewisse Resilienz gegenüber externen Einflüssen. Nicht erst zu Coronazeiten prasseln unterschiedliche Ansprüche von außen auf sie ein, und da gilt es abzuwägen, wie damit umgegangen werden soll.

Das „Selbstvertrauen“ einer Schule als Organisation wächst von innen heraus und stabilisiert sich nach außen.

Innere Voraussetzungen sind beispielsweise:

- *gefestigte gemeinsame Wertvorstellungen* bezüglich Erziehung, Unterricht und Weltverständnis
- ausreichend *Zeit und Raum* für internen Austausch in Teams und im Kollegium über Leistung, Lerninhalte und Lernformen („Unterrichtsqualität“)
- institutionalisierte Formen wertschätzender *Kommunikation* und kritischer (*Selbst*-) *Reflexion*
- konsequente *Selbstevaluation*, um sich von Altem trennen und Neues mutig anpacken zu können („systematische Müllabfuhr“ Malik 2007, 359)

Die innere Kraft der Schule wächst, wenn die Außenbedingungen das innere Gleichgewicht stützen. Dazu zählen etwa:

- *Netzwerke*: Die Schule muss nicht alles allein „können“. Es gibt vor Ort und im Netz zahlreiche Organisationen,

Personen mit Angeboten, die auch in der Schule nützlich und hilfreich sein können, wie etwa Behindertenverbände, Selbsthilfegruppen, Schulportale oder das #Twitterlehrerzimmer.

- *formelle und informelle Außenkontakte*: zu Vereinen vor Ort, Personen aus dem lokalen Kulturleben, Senior*innen als Helfer*innen etc.

- *mediale Außenarbeit*: Einbindung der lokalen Presse, Präsenz in den sozialen Medien

Schulentwicklung braucht politische Verbündete

Eine Schule ist zumindest in materieller Hinsicht abhängig vom Sachaufwands-träger, also der Gemeinde oder dem Landkreis. Allein deshalb ist es notwendig, die Verwaltung und die Lokalpolitik über das, was die Schule leistet, zu informieren. Die Erschließung von Ressourcen und das Ermöglichen von Teilhabe erfordern eine positive Zusammenarbeit mit den Verantwortlichen vor Ort.

Darüber hinaus ist es für die Weiterentwicklung der Schule an sich wichtig, dass gute Schulen zeigen, worin ihre Qualität besteht, wie sie zustande kommt und aufrechterhalten wird. Der Kontakt zu politischen Mandatsträger*innen dient nicht nur der Selbstdarstellung, sondern trägt auch dazu bei, dass Schule und Bildung im politischen Gespräch bleiben (siehe beispielsweise die Preisträgerschulen des deutschen Schulpreises, des Jakob-Muth-Preises oder anderer Initiativen zur öffentlichen Wertschätzung der Leistungen einer Schule). Dass es der Schule entgegenkommt, wenn Politiker*innen ihr gewogen sind und Offenheit für pädagogische Anliegen zeigen, steht außer Frage. Langfristige Entwicklungsprozesse (z. B. Veränderung des Leistungsbegriffs, Noten(un)kultur o. Ä.) sind auf die Haltung der politisch Verantwortlichen angewiesen, und für diese zählt in erster Linie die erfolgreiche Praxis in ihren Wahlkreisen. □

Anmerkungen

1) siehe dazu Art. 3 (3) Grundgesetz und Präambel der UN-Behindertenrechtskonvention

2) www.menschenrechtsabkommen.de/

3) www.bundestag.de/gg

4) <https://erdcharta.de/die-erd-charta/der-text/>

Literatur

Booth, Tony / Ainscow, Mel (2011): Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. 3. ed., substantially revised and expanded. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Fritz, Martina u. a. (2021): Voneinander lernen – miteinander die Welt entdecken. Unter Mitarbeit von Marie-Luisa Ortner, Susanne Putler, Stefanie Ristow, Kathrin Rottler und Vivien Semmelmann. In: Ursula Carle, Stefan Kauder und Eva-Maria Osterhues-Bruns (Hrsg.): Schulkulturen in Entwicklung. Frankfurt am Main: Grundschulverband e. V. (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 152), 229–241.

Jantzen, Wolfgang (2018): „Es kommt darauf an, sich zu verändern ...“. Zur Methodologie

und Praxis rehistorisierender Diagnostik und Intervention. 2. Auflage. Gießen: Psychosozial-Verlag (Dialektik der Be-Hinderung).

Johannes-Helm-Schule (o. J.): Leitbild.

Download: <https://johannes-helm-schule.de/index.php/unsere-schule/leitbild>

Kardoff, Erich von (2014): Partizipation im aktuellen gesellschaftlichen Diskurs - Anmerkungen zur Vielfalt eines Konzepts und seiner Rolle in der Sozialarbeit. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit (2), 4–15.

Malik, Fredmund (2007): Führen, Leisten, Leben. Wirksames Management für eine neue Zeit. [Neuauflg.]. Frankfurt am Main: Campus-Verl.

Prengel, Annedore (2013): Vielfalt. In: Markus Dederich (Hrsg.): Behinderung und Gerech-

tigkeit. Heilpädagogik als Kulturpolitik.

Orig.-Ausg. Gießen: Psychosozial-Verl.

(Therapie & Beratung), 105–112.

Schönwiese, Volker / Plangger, Sascha (2013):

Bildungsgerechtigkeit zwischen Umverteilung, Anerkennung und Inklusion. In: Markus Dederich (Hrsg.): Behinderung und Gerechtigkeit. Heilpädagogik als Kulturpolitik. Orig.-Ausg. Gießen: Psychosozial-Verl. (Therapie & Beratung), 55–76.

Weick, Karl E. (1976): Educational organizations as loosely coupled systems. In: Administrative Science Quarterly 21 (1), 1–19.

Wellgraf, Stefan (2021): Ausgrenzungsapparat Schule. Wie unser Bildungssystem soziale Spaltungen verschärft. Bielefeld: transcript.

Reinhard Stähling

Beitrag der Schüler*innen zur Schulentwicklung im sozialen Brennpunkt

Häufig begegnen uns Eltern, Bildungspolitiker*innen und Wissenschaftler*innen, die annehmen, eine »Ballung« an »Risiko-Schüler*innen« in »Ghetto-Schulen« sei ohne Perspektive. Solche Schulen werden nicht selten öffentlich als »anregungsarme Restschulen« diffamiert, deren Schüler*innen in allen Lernbereichen nur Defizite aufwiesen und hoffnungslos verloren seien (vgl. Stähling/Wenders 2021, 365ff.). Ohne eine »Mischung« mit »besseren« Schüler*innen seien solche »schlechten« Schulen ohne Nachfrage und niemand wolle dorthin. Dieses Paradigma vom „anregungsarmen Lernmilieu“ spiegelt ein bestimmtes Weltbild wider und definiert grundlegende Forschungsfragen und -methoden in empirischen Erziehungswissenschaften.

Durch die Vorannahme der Anregungsarmut in diesen Brennpunktschulen rechnet man in der Forschung in der Regel nicht mit Erfolgen. Nach dieser Logik werden Brennpunktschulen mit nachgewiesenen starken Lernzuwächsen bei Schüler*innen als „erwartungswidrig gute Schulen“ bezeichnet. Könnte es sein, dass diese paradigmatischen Sichtweisen die notwendigerweise vorhandenen Potenziale von Kindern in schwierigen Lebenslagen zu wenig in den Blick nehmen?

Der vorliegende grundlegende Beitrag soll kritisch das Paradigma der „anregungsarmen Brennpunktschule“ hinterfragen, indem er an einer Beispielschule aufzeigt, wie Kinder anregungsreiche schuleigene Strukturen einfordern. Dazu

werden folgende spezielle Fragen aufgeworfen:

1. Welche Potenziale bringen Schüler*innen aus benachteiligten Lebenslagen in die Schulentwicklung ein?
2. Welche Entwicklung hat unser Schulbeispiel aufgrund der Schüler*innen im Brennpunkt in den letzten Jahrzehnten genommen?
3. Welche Ergebnisse zeigen sich in den Schulleistungen in Jahrgang 9 und 10?
4. Wie entwickeln die Schüler*innen ihre Lernhaltungen nach dem Schulabschluss?

Zum Schluss wird deutlich, dass die Potenziale der Schüler*innen in Brennpunkt-Schulen unterschätzt werden und ihr Beitrag zur Schulentwicklung mehr in den Blick der Forschung genommen werden sollte.

1. Welche Potenziale bringen Schüler*innen aus benachteiligten Lebenslagen in die Schulentwicklung ein?

Unsere PRIMUS-Schule in Münster ist hervorgegangen aus der Grundschule Berg Fidel im sozialen Brennpunkt und der Geist-Hauptschule, einer Schule für Migranten. Heute haben wir 550 Schüler*innen der Jahrgänge 1 bis 10, die mehrheitlich in Armut leben. Etwa 60 bis 70 % der Familien stammen aus 40 Nationen. 20 % unserer Schüler*innen in allen Klassen haben einen verfügbaren „sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf“. 50 Jahre Schulentwicklung liegen hinter der PRIMUS-Schule Berg Fidel – Geist. Welche Rolle haben dabei die Schüler*innen gespielt?

Die Antwort ist so verblüffend wie einfach: Die entscheidende! Ohne die Kinder aus benachteiligten Familien hätten wir Pädagog*innen nicht all das reformiert, was ihrem Lernen im Wege stand. Lehrkräfte haben gelernt, dass sie hier nie mit Leistungsvergleich und Druck zum Erfolg kommen. Vergleichsarbeiten sind Gift für das Lernen dieser Kinder und Jugendlichen. Wenn wir in einem ersten Jahrgang Kinder einschulen, die nicht sagen können, wie viele Finger sie an einer Hand haben und zu-

gleich andere Kinder dort im Klassenraum sitzen, die bereits im Alter von 6 Jahren bis 100 rechnen, dann erübrigt sich die frontale Unterrichtsform („im Gleichschritt“) von selbst. Wer Kinder gerecht behandeln will, muss sie unterschiedlich behandeln. Wir mussten nur auf die Kinder hören, dann wussten wir, dass sie diese Regel von Montessori einforderten. Alles andere war für sie völlig unfair. Wir konnten gar nicht anders, als die natürliche Differenzierung einer „Freien Arbeit“ von Freinet zu erproben. Wir wurden dazu getrieben, daran anzuknüpfen, was die Kinder einbrachten. Zu denken, dass sie „mindestens“ bereits ihren Namen schreiben und bis 20 zählen könnten, wäre verfehlt gewesen und hätte uns in ein Dilemma gestürzt: zu entscheiden, ob einzelne Kinder „hier nicht hingehören“, weil sie den angeblich in Lehrplänen festgelegten Mindestanforderungen nicht genügen würden.

Also war die Schulentwicklung dadurch geprägt, dass die Kinder uns forderten, genauer hinzusehen und zu hören, was sie uns mitteilten: Zunächst einmal mussten wir lernen, dass die Kinder im Brennpunkt sich gut selbst gegenseitig helfen, weil sie es gar nicht anders kennen. Wer in schwierigen Lebenslagen aufwächst, weiß, wie wichtig es ist, sich gegenseitig zu unterstützen. Die Solidarität der Kinder untereinander ist größer als in Schulen der Mittelschicht.

Wir mussten lernen, dies zu erkennen. Einer der bedeutenden Lehrer, der sich »parteiisch fürs Volk« einsetzte, hat genau dies getan. Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) setzte im Waisenhaus mit Kindern, die ihre Eltern im Krieg verloren hatten, seine Pädagogik um. Pestalozzi erklärt seinen Erfolg so: Man muss sie zu Geschwistern machen. So könnte uns gemeinsam mit den Schüler*innen gelingen, eine Schule im »Brennpunkt« zum Erfolg zu führen.

»Mein wesentlicher Gesichtspunkt ging jetzt allererst darauf, die Kinder durch die ersten Gefühle des Beisammenseins und bei der ersten Entwicklung ihrer Kräfte zu Geschwistern zu machen, das Haus in den einfachen Geist einer großen Haushaltung zusammen zu schmelzen und auf der Basis eines solchen Verhältnisses und der aus ihm hervorgehenden Stimmung das rechtliche und sittliche Gefühl allgemein zu beleben. Ich erreichte diesen

Zweck mit ziemlichem Glück. Man sah in kurzem bei siebenzig so verwilderten Bettelkindern mit einem Frieden, mit einer Liebe, mit einer Aufmerksamkeit und Herzlichkeit untereinander leben, wie in wenigen kleinen Haushaltungen zwischen Geschwistern stattfindet. Meine diesfällige Handlungsweise ging von dem Grundsatz aus: Suche deine Kinder zuerst weitherzig zu machen, und Liebe und Wohltätigkeit ihnen durch die Befriedigung ihrer täglichen Bedürfnisse [...] nahezulegen« (Pestalozzi, »Stanzler Brief«, 1953 [1799], 199f.).

So findet man bei uns Klassenlehrer*innen inmitten ihrer Klasse, und sie tun, was Paulo Freire in seiner »Pädagogik der Unterdrückten« (1971) allen Lehrer*innen in Armutsvierteln empfiehlt: Sie nehmen die Lebenslage ihrer Schüler*innen ernst, interessieren sich wirklich für deren Probleme. Sie fragen immer wieder nach, wie es der Mutter, dem Vater, dem Bruder, der Schwester geht. Sie geben den Gefühlen eine Sprache, lassen nicht locker und lassen nicht stehen, wenn jemand den anderen beleidigt. Äußerst streng gehen sie vor, wenn Regeln des solidarischen Miteinanders nicht beachtet werden.

Denn im Klassenrat, der in jeder Schulklasse bei uns regelmäßig wöchentlich stattfindet und in dem die Schüler*innen zusammen alle Probleme besprechen, ist das Zusammenleben in der Schule immer wieder Thema. Absprachen für das soziale Miteinander werden dort getroffen.

Die Einrichtung eines wöchentlichen Klassenrates kam nicht daher, dass wir uns mit »reformpädagogischen Methoden« ausstatten wollten, sondern aus der reinen Not: Ohne Besprechung der alltäglichen Probleme werden sich unsere Schüler*innen nicht so einfach zu einer Klassengemeinschaft finden, in der sie sich ständig beim Lernen unterstützen. Um klassenübergreifend die Regeln für das Zusammenleben in der Schule auszuhandeln, brauchten wir auch eine regelmäßige Besprechung mit den Sprecher*innen aller Klassen, einen Schülerrat. Dieser Schülerrat schlug dann vor, dass aus allen Klassen Schülerpolizisten in den Spielpausen halfen, auftretende Konflikte zu lösen. Um zu lernen, wie man Konflikte lösen kann, kamen sie regelmäßig zusammen zu einen »Schulhofrat« und lernten beim Schulleiter und



Dr. Reinhard Stähling

Schulleiter PRIMUS-Schule
Berg Fidel/Geist und Autor
pädagogischer Bücher.

Email: ggs-bergfidel@gmx.de

bei einem echten Polizisten, wie man bei Konflikten deeskalierend eingreift. Bei dieser Ausbildung zum Schülerpolizisten staunte der Polizist immer wieder, wie ernsthaft die Mädchen und Jungen sich damit beschäftigten, die anstehenden Probleme so zu lösen, dass sie nicht mehr vorkommen. So stellten sie die Frage, wie wir es gemeinsam verhindern können, dass es z. B. auf den Toiletten zu Versteckspielen kommt. Alleine aus dem Schülerrat erwuchs der Wunsch, einen »Spielekiosk« für die Pausen einzurichten. Also einen Kiosk, wo Kinder selbst die Ausgabe von Spielgeräten regeln. Wochenlang bereiteten sie dies vor. Solche Entscheidungen hatten immer Auswirkungen auf die Lehrkräfte, z. B. deren Aufsichten.

Um uns Lehrkräften vor Ort die pädagogische Arbeit in einem sozialen Brennpunkt leichter zu machen, müssen wir genau sehen lernen, worin die Stärke der Kinder besteht: in ihrer solidarischen Haltung und somit auch in der gegenseitigen Unterstützung. Altersgemischte Klassen zu schaffen lag also nahe. Pestalozzi drückt es bereits im 18. Jahrhundert so aus:

»Die Menge und Ungleichheit der Kinder erleichterten meinen Gang. So wie das ältere und fähigere Geschwister unter dem Auge der Mutter den kleineren Geschwister leicht alles zeigt, was es kann, und sich froh und gross fühlt, wenn es also die Mutterstelle vertritt, so freuten sich die Kinder, das, was sie konnten, die andern zu lehren. Ihr Ehrgefühl erwachte, und sie lernten selber gedoppelt, indem sie das, was sie wiederholten, andere nachsprechen machten. So hatte ich schnell unter meinen Kindern selbst Gehülfen und Mitarbeiter

[...], die in den Fertigkeiten, die Schwächen das, so diese noch nicht konnten zu lehren, mit Anstalt immer vorgerückt, und für die Augenblickbedürfnisse der Anstalt ohne Zweideutigkeit brauchbarer und vielseitig brauchbarer geworden wären, als angestellte Lehrer« (Pestalozzi 1799, 9).

2. Welche Entwicklung hat unser Schulbeispiel aufgrund ihrer Schüler*innen im Brennpunkt in den letzten Jahrzehnten genommen?

Die Schule in Berg Fidel wurde vor 50 Jahren als Grundschule gegründet. Wir haben uns auf den Weg gemacht, innerhalb des bestehenden Systems in der Einzelschule genau die Strukturen zu schaffen, die für benachteiligte Schüler*innen *not-wendig* sind:

- seit den 1980er-Jahren: Freie Arbeit;
- seit den 1990er-Jahren: Klassenrat in jeder Klasse;
- seit 1992: Ganztagschule in gebundener Form – dieselben Kinder mit denselben Pädagog*innen in denselben Räumen ganztägig;
- seit 1992: Multiprofessionelle, klasseneigene Pädagogenteams für jede Klasse, seit 1997 mit sonderpädagogischem Personal;
- seit 1992: Angebot der regelmäßigen Supervision in den klasseneigenen Pädagogenteams;
- seit 2002: Gleichverteilung des sonderpädagogischen Personals in allen Klassen;
- seit 2002: Altersmischung in jeder Klasse und seit 2014 auch noch schulformübergreifend (Jahrgänge 1 bis 3, 4 bis 6, 7 bis 9 und 10);
- seit 2014: Ausweitung der Grundschule bis in die Sekundarstufe zur PRIMUS-Schule unter einer Leitung;
- seit 2014: Ziffernnoten erst ab Jahrgang 9.

In der gebundenen und verpflichtenden Ganztagschule setzen wir das Personal ganztägig nach einem abgesprochenen Einsatzplan ein. Jede Klasse ist Ganztagsklasse und hat ein festes Erwachsenen-Team. Neben den hauptamtlichen Pädagogen (z. B. Klassenlehrer*in, Sonderpädagoge, Erzieherin aus dem Ganztags und Schulbegleiter*in für bestimmte behinderte Kinder), gehören dort auch pädagogische Mitarbeiter*innen gleichwertig zum Team dazu (Ganztagskräfte, BUT-Kräfte, Studierende,

Zeit	Tätigkeit	Personaleinsatz des festen klasseneigenen Pädagogen-Teams
ab 7:00 Uhr	Offener Anfang	mit ehrenamtlichen Helferinnen und Helfern für das Frühstück
bis 9:30 Uhr	Freie Arbeit	zwei Hauptamtliche, eine studentische Mitarbeiterin, ein Schulbegleiter
9:30 Uhr	Hofpause und Frühstück	
10:15 Uhr	Lern-Klassenrat	zwei Hauptamtliche, ein Schulbegleiter
11:00 Uhr	Freier Forscher Club (FFC)	eine Hauptamtliche, zwei studentische Mitarbeiter, ein Schulbegleiter
11:45 Uhr	Angebot: Hofpause	
12:00 Uhr	Freier Forscher Club (FFC)	eine Hauptamtliche, zwei studentische Mitarbeiter, ein Schulbegleiter
12:30 – 13:30 Uhr	Mittagessen und Pause	ein studentischer Mitarbeiter, ein Hauptamtlicher, ein Schulbegleiter
13:30 – 15:30 Uhr	Wald	eine Hauptamtliche, ein Schulbegleiter

PRIMUS-Schule Berg Fidel – Geist: Beispiel-Tagesablauf in einer altersgemischten Klasse mit Kindern der Jahrgänge 4 bis 6 (nach Stähling/Wenders 2021)

Praktikant*innen). Der Plan der Woche wird in der wöchentlichen Teamsitzung montags vereinbart. An einem Beispielplan kann man sich vorstellen, wie hier ein Tag für die Kinder und das Team abläuft (siehe Tabelle).

Eine solche solidarische Schule nimmt wohnortnah alle Kinder des Viertels auf, ohne Ausnahme. Solche für alle benachteiligten Schüler*innen notwendigen *schuleigenen* solidarischen Strukturen haben wir deshalb erkämpft, weil uns die Schüler*innen immer wieder klargemacht haben, was sie brauchen. So wurden nicht die Strukturen im Schulsystem verändert, diese blieben bestehen, sondern diese Einzelschule ging den Weg. Andere machten es ebenso. So gibt es Schulen mit Schüler*innen aus der Mittelschicht, die z. B. die Altersmischung und die freien Arbeitsformen für ihre Schüler*innen als sinnvoll ansehen. Solche schuleigenen Strukturen ermöglichen effizientes Lernen, soweit sie auf lernpsychologischen Erkenntnissen fußen und diese anwenden. So begegneten wir einerseits Schulen, die erfolgreich „behinderte“ oder „ausländische“ Kinder integrierten, und andererseits Schulen, die „besonders begabten“ Kindern gerecht wurden; sowohl die einen als auch die anderen bauten im Laufe der Zeit ähnliche Strukturen auf, die wir für die Brennpunktschule für nötig halten, z. B. der gebundene Ganztags. Gemeinsam ist ihnen, dass sie mit der so-

genannten „Regelschule“ die Erfahrung gemacht haben, dass dort die „anderen“ Kinder, die nur schwer der „bürgerlichen“ Norm einer Leistungsgesellschaft entsprechen können, nicht so einfach zurechtkommen.

Wir haben auch etliche Elemente von anderen „alternativen“, „reformpädagogisch orientierten“ Schulen oder Brennpunkt-Schulen abgeschaut und auf unsere Verhältnisse angepasst und übertragen. Diese Schulen hatten sich – oft mit »Ungehorsam im Schuldienst« (Stähling/Wenders 2009) und unbeeindruckt von Vorgaben – auf einen eigenwilligen Weg im Sinne der Kinder gemacht. In Berichten aus solchen Schulen und Interviews mit beteiligten Schulleitungen oder Mitarbeiter*innen fanden wir immer wieder, wie wichtig es war, die schulischen „Umbauten“ zunächst mit dem Kollegium und dann mit der Elternschaft und auch der Schülerschaft in vielen Gesprächen und Arbeitsgruppen zu entwickeln. Beschlüsse in den schulischen Gremien erwachsen aus vielen Vorgesprächen mit den beteiligten Menschen. Die Schulleiter*innen stellten sich dabei oft als eine treibende Kraft heraus. Denn Widerstände gegen Veränderungen in den schulinternen Strukturen entstehen nicht selten dann, wenn die neuen Umbau-Pläne nicht berücksichtigen, dass sie als Fortschritt in der Arbeit alle Mitarbeiter*innen entlasten sollten. Gut eingeführte Altersmischung ist beispiels-

weise eine Entlastung für die Lehrkräfte, wie schon Pestalozzi betonte (s.o.), weil sie einerseits durch häufige Wiederholung des Unterrichtsinhaltes den älteren und leistungsstärkeren Schüler*innen hilft, andererseits den jüngeren und leistungsschwächeren eine gute Unterstützung bietet.

Der „Unterricht“ hat sich über Jahrzehnte geändert. *Anerkennung* im *fachlichen* Lernprozess erfolgt nach Prengel, Tellisch und Wohne (2016) in folgenden drei Schritten. Auf der Ebene der Lernprozesse einer Schülerin mit dem Namen Miranda aus einer geflüchteten Familie spiegeln sich diese Schritte im Unterrichtsalltag wider. Ein Beispiel:

a) Ich finde als Lehrperson anerkennend heraus und bespreche mit Miranda, was sie schon begriffen hat und was sie nun noch wissen will. Dabei begleitet sie immer mindestens eine Freundin, die ganz deutlich zeigt, dass es ihr gefällt, ihr zu helfen.

b) Ich biete passende Aufgaben an, an denen Miranda mit Erfolg fachlich lernen kann. Auf diese Weise spürt Miranda meine Anerkennung ganz direkt. Die Freundinnen verfolgen dies und machen deutlich, dass sie helfen können, sobald ein Problem auftritt.

c) Ich bespreche mit Miranda den vorangehenden Lernprozess und das dabei erreichte Lernergebnis, indem wir die Fachsprache verwenden. Miranda erfährt Anerkennung. Das Gespräch darüber, was Miranda nun erreicht hat, geht bruchlos spiralförmig über in die Frage, was sie nun als Nächstes lernen will (siehe Punkt a). Dabei gehört zum Alltag, dass mindestens eine Freundin das Gleiche lernen will, dies vielleicht wiederholt oder einfach solidarisch zur Seite steht und die Unterstützung anbietet.

Ich habe als Lehrkraft den Lernstand von Miranda ständig im Auge und berücksichtige ihn bei der Aufgabenstellung. Das Ziel ist, Miranda zu Erfolgen zu verhelfen. Besonders bemerkenswert ist, dass sie in der natürlichen Situation mit ihren schon gefundenen Freundinnen eine beständige Solidarität spürt. Sie erweitert ihren »Möglichkeitsraum« auf diese Weise.

Mit dieser Schulpraxis entwickelt sich die Schule immer mehr zu einer sorgenenden Einrichtung (Caring Community, vgl. Prengel 2020, 55ff.). Sie ist getragen

von einer „ethischen Pädagogik“, deren Prinzip es auch ist, eine „entwicklungsangemessene Autonomie“ des Kindes mit einer „advokatorischen Verantwortung“ für das Kind zu verbinden (ebd., 263).

3. Welche Ergebnisse zeigen sich in den Schulleistungen in Jahrgang 9 und 10?

Eine Brennpunkt-Schule für alle von Jahrgang 1 bis 10 zu entwerfen ist nicht neu und in der Praxis international längst erprobt. Solche Schulen in Deutschland sind selten, aber deren überdurchschnittliche Leistungsfähigkeit ist belegt (Vieluf 2021).

Unsere Jugendlichen in der PRIMUS-Schule Berg Fidel – Geist zeigten bessere Schulleistungen als erwartet und als die Grundschulempfehlung prognostiziert hatte (Abbildung 1 zeigt diese Entwicklung, vgl. Stähling/Wenders 2021, 31). Ähnlich ermutigende Zahlen ergaben sich auch im darauffolgenden Jahr 2021.

Beachtlich ist an der PRIMUS-Schule Berg Fidel – Geist, dass auch die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf öfter, als zu erwarten war, einen Schulabschluss erreichten und in eine Ausbildung wechseln konnten.

Die neuere Forschungslage bestätigt, dass die „Schulleistungen der inklusiv beschulten Schüler*innen die der exklusiv beschulten“ vielfach übertreffen, sie „öfter einen regulären Schulabschluss“ erreichen und „öfter in eine reguläre Ausbildung“ wechseln (Jürgens 2020, 67). Diese Ergebnisse aus der Forschung und aus den Praxiserfahrungen im Sekundarbereich bestätigen den Kurs unserer Schule, alle Schüler*innen vom Schulbeginn bis zum Schulabschluss konsequent gemeinsam in ihren Klassen lernen zu lassen.

4. Wie entwickeln die Schüler*innen ihre Lernhaltungen nach dem Schulabschluss?

Der Beitrag unserer Schüler*innen für die Schulentwicklung ist deutlich geworden. So werden die Treffen mit unseren ehemaligen 10er-Schüler*innen zu einer Fortbildung für alle. Lehrkräfte und jüngere Schüler*innen kommen dazu und wollen wissen, was „wir beachten müssen“, damit die Schullaufbahn auch nach dem Jahrgang 10 gelingt.

Die ehemaligen Schüler*innen erzählten von ihren Erfahrungen in Berufsausbildung oder Oberstufe. Einige hat-

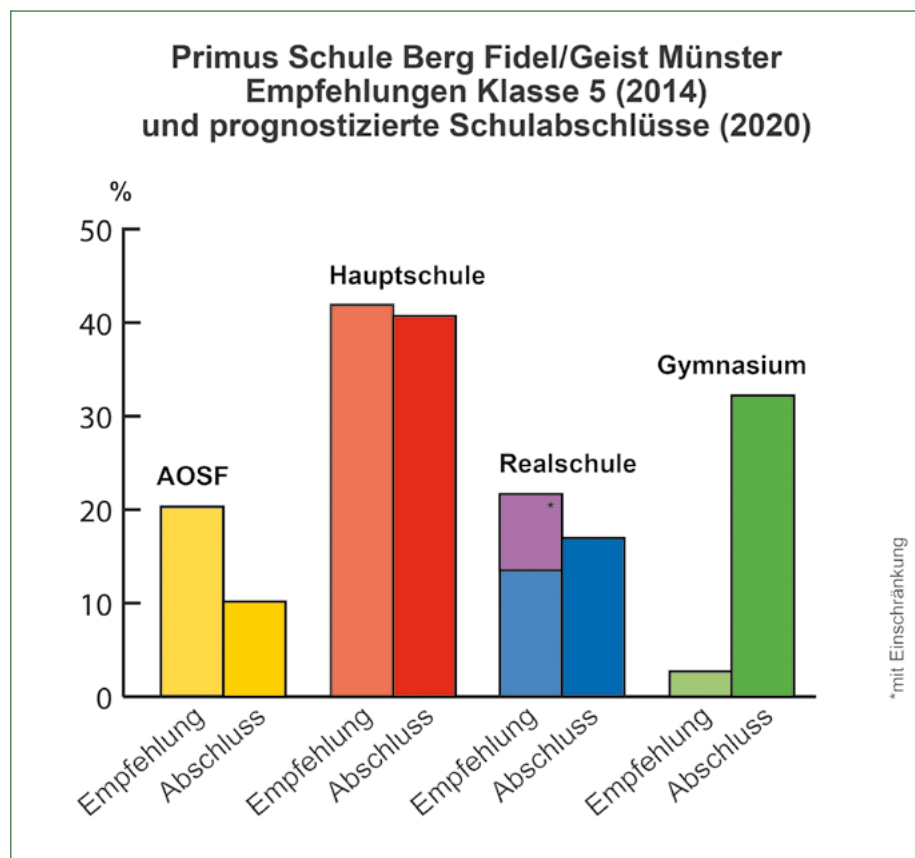


Abb. 1: Halbjahreszeugnis des Jahrgangs 10 der PRIMUS-Schule 2020 im Vergleich zur Grundschulempfehlung

ten erlebt, dass ihnen die Lehrer*innen in der Sekundarstufe II etwas klar gesagt hatten: „Mir als Lehrer ist es nicht wichtig, wenn Sie nichts tun. Es liegt an Ihnen selbst, ob sie es schaffen können!“ Die Ehemaligen fassten zusammen: „Es war unheimlich wichtig, dass wir alle gelernt haben, selbstständig zu arbeiten!“

Man hätte meinen können, dass jedoch die Empfehlung an die nachkommenden Schüler*innen sein könnte, dass diese sich mehr zusammenreißen sollten und schon in früheren Jahren mehr „pauken“. Auf die Frage, was sie ihrem eigenen „jüngeren Ich“ (etwa als Siebtklässler) empfehlen würden, kamen interessanterweise gegenteilige Antworten:

„Genieß die Zeit, die du noch hast! Es wird später noch anstrengend genug.“

„Rede dich nicht schlecht! Du kannst es immer noch schaffen!“

„Nimm dir immer die Zeit, die du brauchst!“

„Entspann dich, bleib cool!“

„Schau dir den Stoff zu Hause in Ruhe noch mal an!“

„Du kannst wirklich alles schaffen – es hängt davon ab, wie viel du daran lernst!“

„Gib nie auf!“

„Du musst Leidenschaften entwickeln! Setz dich ein für das, was du über alles liebst!“

„Keine Angst, etwas falsch zu machen. Fehler sind wichtig – daran lernst du!“

In einem Seminar über Lernpsychologie hätten wir Pädagog*innen es nicht besser erfahren können: Unter Stress lernt der Mensch nicht gut. Welch eine

wertvolle Rückmeldung, dass uns unsere ehemaligen Schüler*innen diese Erkenntnis erneut anvertrauen wollten. Die Aufgabe der Schule ist es, sie solidarisch zu unterstützen.

Konsequenzen

Paulo Freire wäre 2021 hundert Jahre alt geworden. Weiterhin ist von ihm zu lernen, wie sehr „anregungsreich“ eine Schule ist, wenn sie sich solidarisch an die Seite der Benachteiligten stellt und deren Interessen eine Stimme gibt.

Diese Erfahrungen aus den Alphabetisierungsbewegungen in Ländern der ehemaligen Kolonien lohnt, in Zukunft näher erforscht zu werden. Inwiefern lassen sie sich übertragen auf die Pädagogik in einer Brennpunktschule? Welche Rolle spielt die solidarische Haltung der Schüler*innen aus benachbarten Lebenslagen für ihre Leistungsentwicklung? Wie bedeutsam ist der feste Glaube der Lehrkräfte an die Potenziale und das „Mögliche“ von jedem einzelnen Kind, „das im Wirklichen nicht unmittelbar sichtbar ist“ (Feuser 2019, 13). Wie bedeutsam ist die solidarische und sorgende (caring) Haltung (Prenzel 2020) der Erwachsenen zu den Kindern dabei?

Forschungsansätze aus der Begabungs-, Migrations- und Inklusionsforschung sowie aus der ethischen Pädagogik und der Schulentwicklungsforschung sollten zukünftig verstärkt auf die Arbeit in Brennpunktschulen angewendet werden. ■

Literatur

Feuser, Georg (2019): Lernen durch Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand. In: Behrendt, Anja; Heyden, Franziska; Häcker, Thomas (Hrsg.), „Das Mögliche, das im Wirklichen (noch) nicht sichtbar ist ...“ – Planung von Unterricht für heterogene Lerngruppen – im Gespräch mit Georg Feuser. Düren: Shaker, 5–30.

Freire, Paulo (1971): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Stuttgart: Kreuz.

Jürgens, Barbara (2020): Ergebnisse pädagogisch-psychologischer Forschung zu Partizipation von Schüler*innen. In: Boban, Ines; Hinz, Andreas (Hrsg.): Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Weinheim: Beltz, 65–81.

Pestalozzi, Johann Heinrich (1953) [1799]: Sittliches Gefühl. In: Flitner, Wilhelm: Die Erziehung. Bremen: Schönmeyer, 197–219.

Pestalozzi, Johann Heinrich (1799): Brief Pestalozzis an einen Freund über seinen Aufenthalt und seine Wirksamkeit in Stans. In: Pionier: Organ der schweizerischen permanenten Schulausstellung in Bern. 48 (1927), H. 1–2. doi.org/10.5169/seals-269559

Prenzel, Annedore (2020): Ethische Pädagogik. Weinheim: Beltz.

Prenzel, Annedore / Tellisch, Christin / Wohne, Anne (2016): Anerkennung im Fachunterricht. In: Pädagogik, 68 (5), 10–13.

Stähling, Reinhard / Wenders, Barbara (2009): Ungehorsam im Schuldienst. Baltmannsweiler: Schneider.

Stähling, Reinhard / Wenders, Barbara (2021): Worin unsere Stärke besteht. Eine inklusive Modellschule im sozialen Brennpunkt. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Vieluf, Ulrich (2021): Gemeinschaftsschule Berlin als Prototyp einer inklusiven Schule? In: Die Schule für alle, 2 (1), 25–31.

Jetzt unseren Newsletter abonnieren:

<https://grundschulverband.de/newsletter>

Unser Newsletter erscheint alle zwei Monate. Wir berichten über bedeutsame Ergebnisse aus der Delegiertenversammlung und über Vorhaben und Aktivitäten des Grundschulverbands. Damit sind Sie immer auf dem aktuellen Informationsstand.



Christiane Mika, Alma Tamborini, Ursula Carle

Schul- und Unterrichtsentwicklung unter Pandemiebedingungen

Das Projekt „Lernen neu denken“ der Libellen-Grundschule, der Nordmarkt-Grundschule und des Regionalen Bildungsbüros der Stadt Dortmund

Durch die Maßnahmen im Rahmen der Coronaschutzverordnungen in den Schuljahren 2019/2020 und 2020/2021 sind Kinder in besonderem Maße in ihrer Entwicklung eingeschränkt worden. Das trifft mit graduellen, insb. sozialen und regionalen Unterschieden, auf alle Bundesländer zu. Schulschließungen mit Distanzunterricht überforderten nicht nur die Schulen, sondern auch die Familien, vor allem unter beengten städtischen Wohnverhältnissen.¹

Im März 2020 traf die Schließung der Schulen besonders die Schulanfänger:innen in sozial benachteiligten Gebieten hart, weil zum einen die lernmethodischen Kompetenzen für selbstständiges selbstorganisiertes Lernen schuleits noch nicht ausreichend ausgebildet sein konnten, zum anderen der Schriftspracherwerb und der Erwerb grundlegender mathematischer Kompetenzen dort besonders stark unterbrochen wurden, wo die Eltern keine unterstützende und soziale Kontakte organisierende Rolle einnehmen konnten. Es fehlte plötzlich der Sicherheit gebende gewohnte Rahmen für das Lernen, die Unterstützung aus der Kindergruppe, von der Lehrperson und durch bekannte stützende Strukturen (Regeln, Rituale, Materialien, Orte im Raum, Zeiten, Feedbackstrukturen). Es fehlte auch die Anerkennung ganz kleiner Schritte, Gedankenumwege und Fragen, wenn deren Wert im Lernprozess durch die Eltern nicht erkannt wurde. Denn Kinder denken bekanntlich anders als Erwachsene. Und es fehlte oftmals die Möglichkeit, mit anderen

Kindern gemeinsam Aufmerksamkeit für Fragen zu teilen, die Erwachsene nicht stellen und nicht diskutieren würden. Das trifft nicht nur auf soziale Austauschprozesse zu, sondern auch auf Fragen zu eigenen Lernprozessen, etwa dazu, welche Muster hinter einer Auf-

gabenreihe stecken könnten. Gerade Schulanfänger:innen spielen mit Sprache und mit Mathematik, um ihre Strukturen zu entdecken. Sinnstiftende Aufgabenformate, wie Projekte und Vorhaben, die dann z. B. in einem selbstgebastelten Buch oder einem Plakat so dokumentiert, vorgestellt und diskutiert werden sollen, dass sie für nicht an der Erarbeitung Beteiligte nachvollziehbar sind, verloren plötzlich an Raum. Damit reduzierten und verengten sich auch die für eine gute sprachliche Entwicklung wichtigen Kompetenzbereiche. Gleiches

gilt für die Entwicklung mathematischer Kompetenzen. Lernen bedeutete nun vor allem Abarbeiten von Vorlagen, wenig lebendigen Übungsaufgaben, über die es nicht selten zu Auseinandersetzungen mit den Eltern kam, die damit nichts anfangen konnten und für deren Lösung (kaum für den Lösungsweg) es dann meist erst mit erheblicher Verspätung eine vielfach spärliche Rückmeldung gab.

Im April 2020 gaben im Rahmen der Befragungen des Deutschen Schulbarometers 86 % der befragten Lehrkräfte an, dass sie durch die Schulschließungen eine Verstärkung der sozialen Ungleichheit erwarten. Aber nur 36 % glaubten, dass die Schulschließungen bei den meisten ihrer Schüler:innen zu Lernrückständen führen würden. In der Befragung gaben jedoch 47 % der befragten Grundschullehrpersonen an, nur mit „sehr wenigen Schülerinnen und Schülern“ regelmäßigen Kontakt zu haben² (DJI 2020, 5 f.).



Psychosoziale Lage der Kinder und Jugendlichen
(Grafik aus „Das Deutsche Schulbarometer“ zweite Folgebefragung <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/umfrage-deutsches-schulbarometer/>)

**Christiane Mika** (links)

Schulleiterin der Libellen-Grundschule in Dortmund und
Vorsitzende der Landesgruppe NRW des Grundschulverbands

Alma Tamborini (Mitte)

Schulleiterin der Nordmarkt-Grundschule in Dortmund

Dr. Ursula Carle (rechts)

Professorin i.R. für Grundschulpädagogik der Universität Bremen
und Stellv. Bundesvorsitzende des Grundschulverbands

Der erste Lockdown

Zwischen dem 13. März und dem 4. Mai 2020 war die Situation an den Schulen in Dortmund durch ein hohes Maß an Verunsicherung geprägt. So wurde am 13. März die erste Schulschließung bis zu den Osterferien (6. bis 17. April 2020) **1** verkündet und Notbetreuung angeboten. An vielen Schulen war keine digitale Infrastruktur vorhanden, etliche Lehrer:innen waren mit den neuen Anforderungen an digitale Lernangebote überfordert, bei den Schülerinnen und Schülern fehlten geeignete Endgeräte, nicht alle Haushalte verfügten über WLAN und die nötige digitale Kompetenz der Eltern, um mit der Schule zu kommunizieren. Die Möglichkeiten, Kinder zu unterstützen, erwiesen sich erwartungsgemäß als sehr unterschiedlich (siehe auch: forsa 2020³).

Der erste Wechselunterricht

An der Libellen-Grundschule und der Nordmarkt-Grundschule in Dortmund stellte sich die Situation so dar:

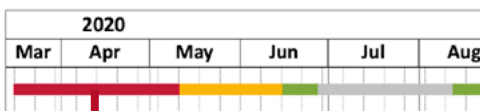
Die Grundschulen starteten nicht nach den Osterferien, sondern am 4. Mai 2020 **2** mit den vierten Klassen. Ab 11. Mai wurden tageweise rollierend alle Jahrgänge aller Schulen in Präsenz unterrichtet, also eine Mischung aus Präsenz- und Fernunterricht eingeführt. Durch weniger Zeit in der Kindergruppe, weniger Kontakte mit Gleichaltrigen, stärkere Reglementierung und geringere pädagogische Begleitung hatten die Kinder im Lockdown deutlich weniger Möglichkeiten, um Kooperation, soziales Miteinander, demokratisches Verhalten und vor allem Konfliktlösungsstrategien zu erlernen. Das wirkt sich insbesondere dort aus, wo es familiär nicht durch einen demokratischen Erziehungsstil und stressarmes Miteinander aufgefangen werden kann. So verwundert es nicht, wenn lt. Deutschem Schulbarometer von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen mit einem über 50%igen Anteil an Familien mit Sozialtransferleistungen ein sehr viel höherer Anstieg des aggressiven Verhaltens festgestellt wird als von Lehrpersonen anderer Schulen (s. Grafik S. 14).

An der Libellen-Grundschule und der Nordmarkt-Grundschule in Dortmund stellte sich die Situation so dar.

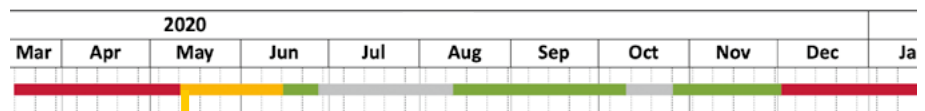
Im Wechselunterricht zeigte sich, welche Auswirkungen die während der Schulschließungen weggebrochene schulische Struktur und Geborgenheit auf die Kinder hatte. Aufgrund der kleinen Gruppengröße gelang es dennoch, die Kinder zu erreichen.

Zurück im Regelbetrieb

Ab 15. Juni bis 2. Juli 2020 kehrten die Grundschulen zunächst bis zu den Sommerferien fast in den Regelbetrieb zurück, soweit es personell möglich war und nicht durch Quarantänemaßnahmen unterbrochen wurde. Durchmischung der Klassen musste vermieden werden. Am 12. August startete das neue Schuljahr mit Maskenpflicht (ab 30. September nur außerhalb des Klassenzimmers), Abstandsregeln und festen Lerngruppen in den angepassten Schulbetrieb bis zu den Herbstferien (12. bis 24. Oktober 2020), der danach



- ▶ beengte Wohnverhältnisse, die aus Angst zum Teil wochenlang überhaupt nicht verlassen werden
- ▶ Familien äußern Nahrungsknappheit
- ▶ fehlendes Spielzeug
- ▶ keine Masken
- ▶ keine digitalen Geräte, kein WLAN
- ▶ Kinder sind nicht mehr erreichbar, tauchen auch bei den wöchentlichen Treffen nicht auf



- ▶ kaum Konzentrationsfähigkeit
- ▶ kaum Anstrengungsbereitschaft
- ▶ Grundwissen ist verlorengegangen
- ▶ apathisches, abgewandtes Verhalten
- ▶ Blickkontakt kann nicht gehalten werden
- ▶ keine Berichte über die Zeit zuhause

ABER

- ▶ In den kleinen Gruppen gelingt es relativ schnell, wieder Zugang zu den Kindern zu finden und zu beginnen, Lernrückschritte aufzuarbeiten

1 Die Lage im ersten Lockdown

2 Nach dem ersten Lockdown tageweiser Wechselunterricht in gedrittelten Klassen

fortgesetzt wurde. Distanzunterricht war möglich, wenn wegen des Pandemiegeschehens an einer konkreten Schule kein Präsenzunterricht mehr in ausreichendem Maß möglich war.

Nach den Sommerferien 2020 zeigten sich die Auswirkungen des über mehrere Monate eingeschränkten Schulbetriebs insbesondere bei Kindern aus belasteten Lebensverhältnissen. In den ersten Wochen der vollständigen Wiederaufnahme des Schulbetriebs wurde in eklatanter Weise deutlich, wie sehr die Corona-bedingten Auswirkungen die Kinder in der Dortmunder Nordstadt getroffen haben. Alle Kinder erlebten in der Pandemie und besonders im Lockdown eine drastische Änderung ihres Lebensstils, meist auch ihres körperlichen Aktivitätsniveaus und eine Spiel- und Lernumgebung mit einem deutlich geänderten Anregungsniveau. Viele Kinder aus der Dortmunder Nordstadt waren in ihrer Lernentwicklung zurückgeworfen, die Konzentrationsfähigkeit war stark beeinträchtigt. Es wurde durch die Lehrerinnen und Lehrer geringe Motiviertheit, Konzentrationsfähigkeit und Anstrengungsbereitschaft beklagt. An Schulen mit einem hohen Anteil von Familien mit Sozialtransfer wurde deutlich, dass der Distanzunterricht die Kinder nicht in ausreichendem Maße erreicht hat. Mit Einsetzen des angepassten Regelbetriebs mussten teils basale Fähigkeiten und Fertigkeiten erneut erarbeitet werden. In gemeinsamen Gesprächsphasen zeigten viele Kinder in den ersten Wochen nach den Sommerferien ein apathisches, abgewandtes Verhalten.

An den beiden Dortmunder Schulen verbesserte sich die Lernsituation während des Regelbetriebs, der immer wieder durch Quarantänemaßnahmen unterbrochen wurde, kaum. Es gelang bei vielen Kindern nicht, sie im Unterricht mit der gesamten Klasse zu erreichen **3**.

Konzept „Lernen neu denken“

Die Schulen versuchten nun für einen möglichen erneuten Lockdown, die Kinder an die Arbeit mit iPads und in Videokonferenzen heranzuführen. Der nächste Engpass zeigte sich bereits. Da nicht in allen Elternhäusern die Ausstattung für Videokonferenzen vorhanden und die iPads nicht ausleihbar waren, war unklar, ob das Training für den Distanzunterricht überhaupt Effekte zeigen würde.

Diese Situation war für die Kollegien der Libellen-Grundschule und der Nordmarkt-Grundschule nicht hinnehmbar.

Um den Zugang zu den Kindern wieder zu finden und ihre Teilhabe an Lernprozessen sicherzustellen, entwickelten die Nordmarkt-Grundschule und die Libellen-Grundschule gemeinsam mit dem Träger Stadtteil-Schule und dem Regionalen Bildungsbüro Dortmund ein innovatives pädagogisches Konzept zur Förderung der Kinder in kleineren Lerngruppen **4** („Lernen neu denken“). Jeder Klasse wurden zwei zusätzliche pädagogische Betreuer:innen („Teamer:innen“) zugeordnet, die außerunterrichtliche Bildungsan-

gebote selbst anleiteten bzw. begleiteten und die Kinder auch psychosozial unterstützen sollten. In regelmäßigen Videokonferenzen mit allen Beteiligten konnten die Teamer:innen Schwierigkeiten ansprechen und neue Ideen weitergeben. So wurde das Projekt im Laufe der letzten Monate immer wieder angepasst und weiterentwickelt.

Folgende Vorgehensweisen wurden verabredet:

- feste Zuordnung der Teamer:innen, um Verlässlichkeit, Kontinuität, Vertrauen und Beziehungsaufbau zu sichern
- Hospitation in der Startphase, um Kinder und Lehrkräfte im unterrichtlichen Kontext kennenzulernen, Regeln und Absprachen zu erleben und um wichtige Informationen über die einzelnen Kinder zu erhalten
- Begleitung der Gruppe zu Fuß oder im Bus – der Weg bereits als „pädagogisch zu nutzender Gang“
- Unterstützung der Pädagog:innen vor Ort
- Unterstützung beim Ausfüllen des Lerntagebuchs
- auf dem Rückweg die Eindrücke nachklingen lassen und die Gruppe auf die Klasse vorbereiten
- Rückmeldung an die Klassenlehrer:in

Ab November begann die Umsetzung des Konzepts. Der Schultag wurde so umgestellt, dass teilweise in Kleingruppen unterrichtet werden konnte. Jede Kleingruppe erhielt an einem Tag der Woche ein außerschulisches Bildungs-

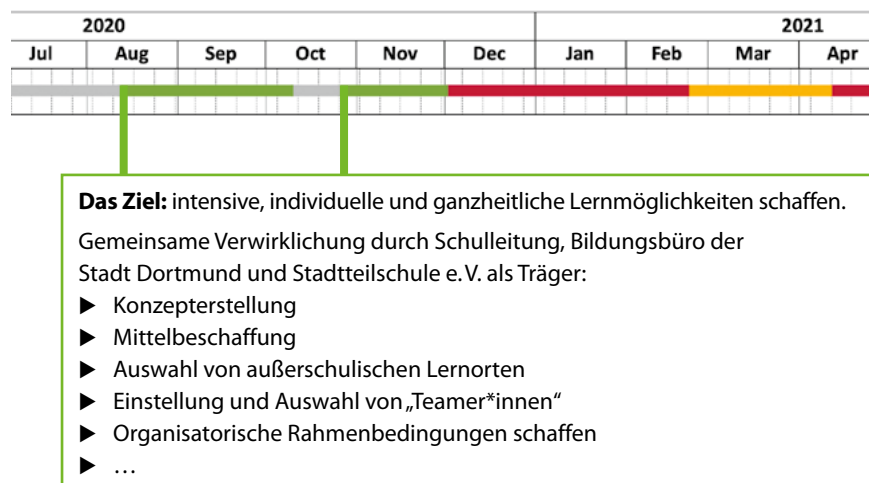
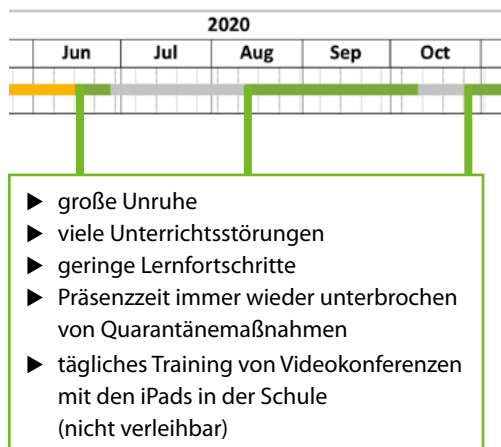


Abb. 7 und 8:
Im Wald

angebot, während die andere Hälfte der Klasse als Kleingruppe individuelle fachliche Förderung durch die Lehrkräfte erhielt. Am zweiten Tag der Woche wurde dies gewechselt. Die enge Verzahnung zwischen Unterricht und außerschulischem Angebot wurde durch die intensive Abstimmung zwischen Lehrkraft und Teamer:innen gewährleistet **5**.

Durch die feste Zuordnung und die kleinen Gruppen konnte sich schnell eine gute Beziehung zwischen den Kindern und ihren Teamer:innen entwickeln. Die Erkundung außerschulischer Lernorte war für alle Kinder eine ganz besondere Lernerfahrung. Das intensive und begleitete Erleben insbesondere in der Natur öffnete die Kinder. Es weckte ihre Neugierde, ließ sie staunen, ausdauernd beobachten, Eindrücke begeistert teilen und intensive Lernfreude empfinden. Das Erlebte wurde anschließend auf vielfältige Weise do-

kumentiert und reflektiert: Es wurde gezeichnet, gebastelt und diskutiert. (Abb. 7 und 8).

Der Austausch über das Erlebte, die Dokumentation und Bearbeitung u. a. mit den iPads ermöglichte die weitere Bearbeitung dieser Lernerfahrung für die Gesamtgruppe.

In den parallelen kleinen Lerngruppen gelang es den Lehrer:innen, die Kinder für das schulische Lernen zu gewinnen und individuell zu fördern. Gerade Kinder in benachteiligten Lagen brauchen den engen Austausch und die direkte Rückmeldung von ihren Lehrer:innen und anderen Vertrauenspersonen, um über intensive Beziehung und Bindung auch intensiv lernen zu können. In der kleinen Lerngruppe konnten durch die dichte Lernatmosphäre und die direkten Rückmeldungen viele Kinder wieder „mitgenommen“ werden.

Planung für einen möglichen nächsten Lockdown

Auf den positiven Erfahrungen und Wirkungen des Konzeptes „Lernen neu denken“ aufbauend wurde nun ad hoc das Konzept für die Zeit des Lockdowns durch die beiden beteiligten Schulen Nordmarkt-Grundschule und Libellen-Grundschule, den Träger Stadtteil-Schule Dortmund e. V. und das Regionale Bildungsbüro im Fachbereich Schule der Stadt Dortmund weiterentwickelt. Selbstverständlich erfolgt während des nächsten Lockdowns wieder eine Betreuung und Beschulung der Schüler:innen im Distanzlernen durch die Lehrkräfte. Aufgrund des niedrigen Personalschlüssels ist es aber nicht möglich, eine engmaschige individuelle Betreuung zu gewährleisten, die aus Sicht der Schulen aber dringend notwendig wäre, um weitere Lerndefizite aufzufangen und die

2020												2021					
Mar	Apr	May	Jun	Jul	Aug	Sep	Oct	Nov	Dec	Jan	Feb	Mar	Apr	May	Jun		

Nordmarkt-Grundschule								Libellen- Grundschule							
F1	F2	F3	F4	3a	3b	3c	3d	F1	F2	F3	F4	3a	3b	3c	3d
Mo U	Lern-ort A	U	Lern-ort B	U	Lern-ort C	U	Lern-ort D	U	Gesamt-klasse	U	Gesamt-klasse	U	Gesamt-klasse	U	Gesamt-klasse
Di Lern-ort A	U	Lern-ort B	U	Lern-ort C	U	Lern-ort D	U	U	Gesamt-klasse	U	Gesamt-klasse	U	Gesamt-klasse	U	Gesamt-klasse
Mi U	Gesamt-klasse	U	Gesamt-klasse	U	Gesamt-klasse	U	Gesamt-klasse	U	Lern-ort A	U	Lern-ort B	U	Lern-ort C	U	Lern-ort D
Do U	Gesamt-klasse	U	Gesamt-klasse	U	Gesamt-klasse	U	Gesamt-klasse	Lern-ort A	U	Lern-ort B	U	Lern-ort C	U	Lern-ort D	U
Fr U	Gesamt-klasse	U	Gesamt-klasse	U	Gesamt-klasse	U	Gesamt-klasse	U	Gesamt-klasse	U	Gesamt-klasse	U	Gesamt-klasse	U	Gesamt-klasse

5 Umstellung des Unterrichts ab Mitte November 2020

Kinder auch in sozial-emotionaler Hinsicht zu stabilisieren.

Daher sollen zusätzlich die Teamer:innen, die den Kindern bereits aus dem Angebot „Lernen neu denken“ bekannt und beim Träger Stadtteil-Schule angestellt sind (teilweise als Honorarkräfte, teilweise fest angestelltes Personal), den Kindern tägliche individuelle, ggf. digitale Betreuung und Förderung anbieten. Über das Projekt „Lernen neu denken“ sind tragfähige Vertrauensbeziehungen entstanden, die nun als schlagkräftige Ressource aktiviert werden können. Geplant ist, dass eine Teamer:in 2 bis 4 Schüler:innen fest zugeordnet wird, um Verlässlichkeit, Kontinuität, Vertrauen und Beziehungsaufbau zu sichern. Die Auswahl der Kinder erfolgt nach individuellem Bedarf aus allen vier Jahrgangsstufen. In diesem Rahmen soll ein täglicher Kontakt zwischen Schüler:innen und Teamer:innen in Formaten je nach individuellem Bedarf erfolgen. Es sollen sowohl Einzelsettings als auch digitale Kleingruppenseettings erfolgen. Denkbar sind hier Telefonate, Chats, Videokonferenzen oder auch Lernspaziergänge (nur 1:1), sofern dies nach den Regelungen des Infektionsschutzes möglich ist. Die Kontakte sollen möglichst ritualisiert stattfinden, da die fehlende Tagesstruktur eines der größten Probleme für die Kinder und ihre Familien darstellt.

Beispielhaft dargestellt könnten die Kontakte innerhalb einer Woche so ablaufen wie im Folgenden beschrieben. Jeden Morgen um 8 Uhr findet

ein Telefonat zum Tages-/Schulbeginn zwischen Teamer:in und Schüler:in statt. In diesem Check-in für den Tag würde der:die Teamer:in mit dem Kind besprechen, welche Aufgaben an diesem Tag zu erledigen sind und ggf. Schwierigkeiten und Fragen dazu beantworten. Die Schüler:innen könnten ihre Lernaufgaben durch die fachkundige Begleitung reflektieren. Auch wäre Teil des Gesprächs zu überlegen, welche Aktivitäten ansonsten an dem Tag noch anstehen könnten – z.B. ein bestimmtes Spiel zu spielen oder eine Aktion mit den Geschwistern zu planen. Es wäre auch möglich, kleine Projekte zu planen und umzusetzen, die auf den individuellen Bedarf des Kindes zugeschnitten werden könnten (z.B. ein kleines Kunst-Projekt: „Suche 10 gelbe/rote/blaue/grüne Gegenstände in Deiner Wohnung zusammen, lege sie in einer bestimmten Ordnung hin und mache ein Foto davon!“). Im Rahmen dieser täglichen Kontakte gäbe es außerdem immer die Möglichkeit für die Kinder zu äußern, wenn es ihnen nicht so gut geht, sie Sorgen oder noch anderweitigen Unterstützungsbedarf haben. An einem festen Tag in der Woche könnte der:die Teamer:in das Kind außerdem mittags abholen und gemeinsam zur Schulumensa laufen, um dort ein Lunchpaket abzuholen. Auf diesem „pädagogischen Spaziergang“ gäbe es Zeit und Raum, darüber zu sprechen, wie es dem Kind und der Familie geht, und damit vor allem auch auf psychosoziale Fragestellungen einzugehen.

Während aller pädagogischen Einheiten, die von den Teamer:innen durchgeführt würden, wäre im Fokus, den warmen Kontakt zu den Schüler:innen und ihren Familien über Gespräche sowie Spiel- und Beschäftigungsanregungen zu halten. Die Teamer:innen würden intensiven Kontakt zu den Kindern aufnehmen, sie fragen danach, wie es den Kindern geht, was sie gerade beschäftigt, worauf sie sich freuen, ob sie wissen, wie sie heute weiterarbeiten wollen etc. In diesem Rahmen können dann auch sensible psychosoziale Unterstützungsbedarfe von Kindern und ihren Familien besprochen und mit Unterstützung der Schulsozialarbeiter:innen Hilfe organisiert werden.

Um die enge Verknüpfung zum Schulprogramm herzustellen, sollen sich die Teamer:innen begleitend regelmäßig in digitalen Austauschformaten mit den Schulsozialarbeiter:innen und den Lehrkräften treffen, um sich kollegial zu beraten und die individuelle Betreuung der Kinder gemeinsam abgestimmt nach dem pädagogischen Konzept der Schule kindzentriert durchzuführen.

Der Schulleitung ist dann auch weiterhin für die Projektentwicklung federführend zuständig, koordiniert den Einsatz des gesamten schulischen Personals sowie die Abstimmung mit den weiteren Projektpartner:innen. Die Lehrkräfte sind weiterhin Ansprechpersonen und Tandem-Partner:innen für die Teamer:innen in Hinblick auf die fachlich-inhaltliche Förderung der

2020									2020	2021		2021			
Mar	Apr	May	Jun	Jul	Aug	Sep	Oct	Nov	Dec	Jan	Feb	Mar	Apr	May	Jun

- ▶ gesamtes Kollegium (Nordmarkt-Grundschule) 14 Tage in häuslicher Absonderung, daher keine Ausgabetage möglich
- ▶ Leihgeräte erst ab Mitte März 21
- ▶ knapp 1/5 der Kinder nehmen am Videounterricht teil
- ▶ massive Versorgungsprobleme der Familien mit Kleidung
- ▶ massive Probleme der Familien in Quarantänezeiten
- ▶ Kontaktverlust zu einzelnen Familien
- ▶ Kinder äußern, dass es ihnen nicht gut geht

6 Schulschließung ab 2.12.2020 wegen zahlreicher Coronafälle, im Anschluss Lockdown 2

- ▶ vollständiger Präsenzunterricht
- ▶ Rückkehr zu außerschulischen Lernorten
- ▶ 8–9 Klassen der Libellen-GS und Nordmarkt-GS nehmen seit Juni 21 am Projekt teil

7 Rückkehr zum vollständigen Präsenzunterricht

Wirkungen des Projekts aus den verschiedenen Perspektiven

Kinder

- vielfältige Bildungserlebnisse
- intensive Bindung
- intensives Lernen
- soziale Interaktion
- draußen sein
- Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl
- unmittelbare Rückmeldung/ Lob



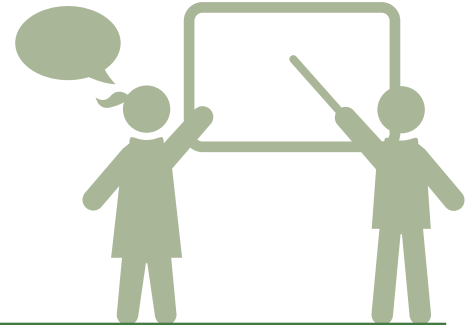
Teamer:innen

- intensiver Beziehungsaufbau
- herausfordernde Situationen meistern
- arbeiten im multiprofessionellen Team
- Professionalisierung der eigenen Arbeit
- Erfahrungen sammeln für die eigene berufliche Zukunft



Lehrer:innen

- intensive individuelle Förderung in der Kleingruppe führte zu hoher Zufriedenheit
- erkennbare Lernfortschritte
- zusätzliche Ansprechpartner*in
- Kinder, die sich freuen können
- ausgeglichene Kinder, weniger Konflikte



Kinder. Sie liefern die unterrichtlichen Themen für das Lernen in Distanz, die durch die Teamer:innen angepasst und umgesetzt werden (z. B. Padlet-gestützte Lerneinheiten, Zusammenstellen von Lernpaketen und -materialien). Die Teamer:innen erhalten außerdem durch die Schulsozialarbeiter:innen Beratung zu psychosozialen Fragestellungen, aber auch zu Fragen der Versorgung und Ausstattung der Schüler:innen und ihrer Familien.

Erneute Schulschließung

Am 2. Dezember 2020 musste die Schule wegen zahlreicher Coronafälle schließen. Am 14. Dezember wurde in ganz Nordrhein-Westfalen die Präsenzpflcht aufgehoben. Das heißt, es musste parallel Präsenz- und Distanzunterricht angeboten werden. Die Weihnachtsferien wurden um zwei vorgezogene und zwei nachgelagerte Tage verlängert. Danach wurde zunächst bis 31. Januar 2021 Distanzunterricht angeordnet und dieser dann bis 21. Februar verlängert. Notbetreuung wurde angeboten [6].

Ab Februar begann die zweite und die dritte Phase des Projekts „Schule neu denken“:

- Angebote für ausgewählte Kinder
- mehrfach täglich digitale Treffen geben Tagesstruktur

- Spaziergänge mit einzelnen Kindern
- Abholen des Mittagessens
- Unterstützung beim Lernen
- digitales Angebot in den Osterferien

Ab 22. Februar wurde Wechselunterricht zunächst bis zu den Osterferien eingerichtet (29. März bis 10. April 2021) und dann bis 23. April verlängert. Danach trat bei weiterhin Wechselunterricht ein regionalisiertes inzidenzabhängiges Modell in Kraft, wonach bei einer 7-Tage-Inzidenz von über 165 an drei hintereinanderliegenden Tagen kein Präsenzunterricht mehr stattfinden durfte (außer Abschlussklassen und Förderschulen). Auch die Dortmunder Nordstadt war wiederum von Schulschließungen betroffen. Ab 31. Mai (nach den Pfingstferien) kehrten alle Schulen aller Schulformen in Kreisen und kreisfreien Städten mit einer stabilen Inzidenz von unter 100 zu einem Präsenzunterricht unter Hygienevorschriften zurück, vorerst bis zu den Sommerferien (5. Juli bis 17. August 2021). Es startete die vierte Projektphase [7].

Fazit

Aus Sicht der Schulen ist es dringend notwendig, auf allen möglichen Wegen den Kontakt zu den Kindern aufrechtzuerhalten und Maßnahmen zur Förderung, aber auch zur Unterstützung einer Tagesstruktur anzubieten. Das

bereits bestehende Vertrauensverhältnis, das sich seit dem Sommer zwischen den Kindern und den Teamer:innen aufbauen konnte, ist hier eine der großen Gelingensbedingungen und Ressourcen, die es nun zu aktivieren und auszuweiten gilt. Die in Verantwortungsgemeinschaft entwickelte Projektidee trifft genau den Bedarf, die Kinder und ihre Familien individuell, praxis- und zeitnah zu unterstützen, um zu verhindern, dass sich die Bildungsungleichheit Corona-bedingt noch weiter verschärft. Zudem werden alle rechtlichen Möglichkeiten vor dem Hintergrund des Infektionsschutzes ausgeschöpft und das Konzept hat sich zu jedem Zeitpunkt – bis hin zu Quarantänesituationen – als umsetzbar erwiesen. □

Anmerkungen

- 1) Zum allgemeinen Teil des Artikels siehe auch: www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMST17-4640.pdf
- 2) <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/lehrer-umfrage-deutsches-schulbarometer-spezial-corona-krise-april-2020/>
- 3) Siehe auch: forsa (2020): Das Deutsche Schulbarometer Spezial Corona-Krise Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen im Auftrag der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der ZEIT. Berlin. Online verfügbar: <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/lehrer-umfrage-deutsches-schulbarometer-spezial-corona-krise-april-2020/>

Andrea Albers, Stefan Kauder

Schulentwicklung im Schulnetzwerk – auf die Einzelschule kommt es an

Praxiserfahrungen aus dem Hamburger Schulversuch alles»können

Schulnetzwerken wird programmatisch eine hohe Impulskraft für Schulentwicklung zugesprochen. Die Erfahrungen aus dreizehn Jahren Schulnetzwerkarbeit des alles»können-Schulversuchs in Hamburg verdeutlichen, dass gemeinsam getragene Rahmenbedingungen die Impulskraft unterstützen können. Dazu zählen unter anderem: die Strukturen an den teilnehmenden Schulen selbst, ein geteiltes gemeinsames Verständnis von lernförderlichem Unterricht sowie eine funktionale Organisation der Zusammenarbeit im Netzwerk.

An einem Mittwochmorgen diskutieren drei Hamburger Grundschulleitungen leidenschaftlich über den Einsatz von Lerntagebüchern an ihrer jeweiligen Schule. Sollten Eltern dort täglich Einblick erhalten? Ist es nicht ein sehr persönliches Tagebuch des Kindes? Ist der Einblick andererseits nicht selbstverständlich, da Eltern Teil der Patenschaft zwischen Schule, Kind und Elternhaus sind?

Die Diskussion setzt sich bei Kaffee, Tee und Keksen noch eine Weile fort. Die drei Grundschulleitungen sind Teil des alles»können-Schulversuchs in Hamburg. Sie treffen sich mit den etwa 50 weiteren Schulleitungen, stellvertretenden Schulleitungen, didaktischen Leitungen und schulischen Steuergruppenmitgliedern in der Aula der Grundschule Arnkielstraße in Hamburg-Altona. Die Räume sind sehr groß und durch ihre zentrale Lage für alle alles»können-Kolleg*innen gut zu erreichen – eine erste, nicht zu unterschätzende Gelingensbedingung für Schulnetzwerke. Regelmäßig treffen sich die Pädagog*innen, um an gemeinsam verabredeten Themen zu arbeiten und die Ergebnisse in ihre Schulen zu tragen.

Dort werden die Ergebnisse in schulinternen Arbeitsgruppen diskutiert, entsprechend der Bedarfe und Prozesse an die jeweilige Schule angepasst und Maßnahmen umgesetzt.

Schulnetzwerke nützlich für Schulentwicklung?

Derartiger schulübergreifender Netzwerkarbeit wird programmatisch eine hohe Wirksamkeit für Schulentwicklung zugesprochen. So heißt es, dass „der Blick über den eigenen Tellerrand“ Impulse für die Weiterentwicklung der eigenen Schule geben könne. Diese programmatische Aufladung ist insofern bemerkenswert, als bereits vor zehn Jahren die Forschung zur schulischen Netzwerkarbeit darauf hingewiesen hat, dass „insbesondere der Bereich des Transfers in die Einzelschule und die dortige Implementationsphase als bedeutendes Gefahrenfeld für den Erfolg von Netzwerken“ (Berkemeyer et al. 2008, 75) darstellt. Czerwanski et al. stellen nach einer empirischen Nutzenanalyse zweier Schulnetzwerke die These auf, dass bei Schulnetzwerken die Gefahr der „Asymmetrie des Lernens“ (2002, 129) entstehen könne, da die an den



Dr. Andrea Albers

arbeitet als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung in Hamburg.

Stefan Kauder

leitet die Grundschule Appelhoff in Hamburg und das Projekt alles»können, Vorsitzender der Landesgruppe Hamburg des Grundschulverbands

Netzwerktreffen teilnehmenden Personen sich sowohl zeitlich als auch thematisch intensiver mit „dem Neuen“ (ebd.) auseinandersetzen als das restliche Kollegium. Empirisch zeigte sich bei der Evaluation des Netzwerks „Reformzeit“, dass „die im Programm aktiven Lehrkräfte stärker profitiert haben als die nicht aktiven Lehrkräfte“ (Killus et al. 2010, 42).

Sofern vom Schulnetzwerk also nicht nur die an den Netzwerktreffen teilnehmenden Personen für ihre individuelle Professionalisierung profitieren sollen, sondern unterrichtliche und für das Lernen der Schüler*innen wirksame Entwicklungsprozesse an der Einzelschule durch das Schulnetzwerk unterstützt werden sollen, liegt es nah, bei der Organisation des Schulnetzwerkes entsprechende Strukturen zu vereinbaren. Aus den Erfahrungen des alles»können-Schulnetzwerkes (siehe Infokasten) kristallisieren sich mehrere förderliche Bedingungen heraus, die das Potenzial für Unterrichts- und Schulentwicklung

Weiterführende Informationen zu Arbeitsergebnissen

Einen detaillierteren Einblick in die Arbeitsergebnisse des Hamburger alles»können-Schulversuches bekommt man im kürzlich im Beltz-Verlag erschienenen Buch „Kompetenzorientiertes Feedback – Lernförderliche Rückmeldungen für den inklusiven Unterricht“. Die Evaluationsergebnisse durch das Hamburger Institut für Qualitätsentwicklung und Bildungsmonitoring sind abrufbar unter: <https://www.hamburg.de/bsb/ifbq-evaluation-alles-koenner/>

an der jeweiligen teilnehmenden Schule erhöhen:

- Die schulische sowie schulübergreifende Verständigung über *gemeinsame inhaltliche Ziele* hinsichtlich des Lernens der Schüler*innen.
- *Etablierte Strukturen an der einzelnen teilnehmenden Schule* zur Verbindung der Unterrichtsentwicklungsarbeit vor Ort mit der schulübergreifenden Zusammenarbeit im Schulnetzwerk.
- Kontinuierliche Netzwerktreffen zur gemeinsamen schulübergreifenden inhaltlichen Arbeit.

Das alles»könner-Schulnetzwerk – ein Entwicklungsnetzwerk

Das alles»könner-Schulnetzwerk ist ein von der Hamburger Schulbehörde organisiertes und finanziertes Netzwerk von Schulen, die überwiegend notenfrei arbeiten. Das gemeinsame Ziel: An jeder Schule wollen sie eine Lernkultur etablieren, die individuelle Kompetenzen der Schüler*innen stärkt und ausbaut, indem sie ein lernförderliches Rückmeldesystem für Leistungen und Entwicklungen der Schüler*innen etablieren. Im Sinne der Klassifizierung von Netzwerken nach Rürup et al. (2015)

handelt es sich um ein „Entwicklungsnetzwerk“. Diese zeichnen sich (in Abgrenzung zu Austausch-, Transfer- und Kooperationsnetzwerken) dadurch aus, dass mehrere Schulen über einen längeren Zeitraum mit regelmäßigem und intensivem Kontakt sowie mit einer thematischen Fokussierung zusammenarbeiten, was auch durch Arbeits- und Zielvereinbarungen deutlich wird (ebd.). Im Fall des alles»könner-Schulnetzwerkes handelt es sich um 47 Schulen, die sich bereits seit dreizehn Jahren mehrfach im Jahr treffen und zusammenarbeiten, um gemeinsam systematische, kompetenzorientierte Unterrichtsentwicklung an ihren Schulen zu unterstützen. Dafür ist jede Schule eine Selbstverpflichtung eingegangen, die die gemeinsamen Ziele und Maßnahmen beschreibt (siehe Infokasten).

Verständigung über gemeinsame inhaltliche Ziele

Die am alles»könner-Schulnetzwerk teilnehmenden Schulen verständigten sich darauf, was eine alles»könner-Schule auszeichnet (siehe Abbildung). Zentral ist hierbei, dass sich die Schulen darauf einigten, an ihren Schulen ein

„gemeinsames Grundverständnis zum kompetenzorientierten, individualisierten Unterricht“ zu entwickeln. Diese Verständnisse bauen auf ein schulübergreifendes Leitbild des Schulnetzwerkes auf (siehe Informationskasten zum Leitbild). Durch diese gemeinsame Zielverständigung wird die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass die bei schulübergreifenden Netzwerktreffen behandelten Themen und erarbeiteten Produkte auch anschlussfähig an die Prozesse und Strukturen der jeweiligen Schule sein können.

Strukturen an der teilnehmenden Einzelschule

Für die Umsetzung der Selbstverpflichtung sind die Treffen im schulübergreifenden Netzwerk ein Austauschforum, in dem Impulse gegeben werden oder das für kollegiale Beratungen genutzt werden kann. Die Arbeit an der Einzelschule ist aber die entscheidende, um Veränderungsprozesse vor Ort zu gestalten.

An den alles»könner-Schulen hat sich dazu die „AG Unterrichtsentwicklung“ etabliert. Hier treffen sich Kolleg*innen, die Vorarbeit für die ganze Schule leisten. Zum Beispiel ein Lerntagebuch entwer-

Inhaltliches Leitbild des alles»könner-Schulnetzwerkes

Die alles»könner-Schulen haben eine Lernkultur, die durch Kompetenzorientierung, Förderung individueller Lernprozesse, kooperative Lernformen und lernförderliche Rückmeldesysteme gekennzeichnet ist. Die Lehrpersonen gestalten und strukturieren den Unterricht so, dass die Nachhaltigkeit des Lernens gesichert wird und dass jedes Kind einen individuellen Lernzuwachs erreicht und Freude am Lernen hat. Die Schüler*innen übernehmen Verantwortung für ihr Lernen, reflektieren eigenverantwortlich ihre Lernprozesse und schätzen ihren Lernstand realistisch ein. Die Lehrpersonen entwickeln und reflektieren Unterricht und ihre neue Rolle in professionellen Lern- und Arbeitsgemeinschaften – schulintern und schulübergreifend. Die Schulleitungen steuern die schulinternen Prozesse so, dass alle Schüler*innen von den Entwicklungen im Schulversuch profitieren. Die Eltern sind Partner der Schul- und Unterrichtsentwicklung.



fen, gemeinsam Unterricht reflektieren und konzipieren oder Standards für Lernentwicklungsgespräche formulieren. Die Ergebnisse der AG werden dann wieder mit den einzelnen Fachschaften oder, je nach Thema, mit dem ganzen Kollegium reflektiert, ausprobiert und später wieder überarbeitet. Die AG Unterrichtsentwicklung ist an den meisten alles»könnern-Schulen Motor und Koordinationspunkt für die schulischen Veränderungsprozesse, die sich aus dem gemeinsamen Ziel – der neuen Lernkultur – an den alles»könnern-Schulen ergeben. Entscheidend dabei ist die Unterstützung und auch Motivation durch die Schulleitung. Sie stellt Ressourcen bereit und sichert Arbeits- und Partizipationsstrukturen.

Im Laufe der Jahre des Bestehens des Schulversuches wurde deutlich, dass die Netzwerkvertreter*innen der Einzelschule an ihrer Schule ein gutes Standing brauchen, um Impulse aus dem Netzwerk in ihre Schule zu tragen. Auch ist es hilfreich, wenn diese im Team die Netzwerktreffen besuchen, um sich auszutauschen und selbst zu vergewissern. Diese Erfahrung ist anschlussfähig an die Forschung von Kathrin Dederling zu schulischen Netzwerken. Sie kommt zu dem Schluss, dass das Ausmaß, inwiefern Netzwerkprojekte an Schulen greifen, „von den spezifischen, dort vorfindbaren Bedingungen prozessualer, struktureller und personeller Art abhängig sind“ (2007, 278). Die Arbeit im alles»könnern-Netzwerk bestätigt erneut: Wenn an der Einzelschule keine funktionierenden Arbeitsstrukturen vorhanden sind und die im Netzwerk tätigen Personen nicht über entsprechende Kommunikations- und Steuerungskompetenz verfügen (personeller sowie struktureller Natur), ist die bloße Teilnahme im Netzwerk nicht ausreichend. Die Schulleitungen haben hierbei eine zentrale Steuerungsfunktion. Bei Schulleitungswechsel oder langen Krankheitsphasen besteht die Gefahr, dass in einer Schule die Arbeit „liegenbleibt“.

Kontinuierliche Netzwerktreffen zur inhaltlichen Arbeit

Die Struktur im alles»könnern-Netzwerk ist so organisiert, dass monatliche gemeinsame Treffen stattfinden. Entweder schulformbezogen in einem kleineren Kreis, der vertraulicher ist, oder

Exemplarische Verabredungen aus den Selbstverpflichtungen der Schulleitungen aus dem alles»könnern-Schulversuch

- Die alles»könnern-Schulen verfügen über eine Organisationsstruktur, die eine nachhaltige Entwicklung des Unterrichts und der Rückmeldeformate einschließlich der Zeugnisse sicherstellt. Die Unterrichtsentwicklung und das Rückmeldesystem der Schule orientieren sich an den alles»könnern-Qualitätskriterien.
- Die Schulleitungen unterstützen die schulinterne Arbeit ihrer Expert*innen durch Zeitressourcen, individuelle Beratung und Vermittlung von Beratung sowie Fortbildung.
- Die Schulleitungen pflegen das bestehende Netzwerk der Schulen, z. B. indem ein Mitglied der Schulleitung regelmäßig an den Sitzungen des Schulnetzwerkes teilnimmt.
- Neue Kolleg*innen werden in den Arbeitsprozess des Schulversuchs eingebunden.
- Eltern und Schüler*innen sind in die Entwicklung des Unterrichts und der Rückmeldeformen und -formate eingebunden.
- Die Schulleitung steuert den schulinternen Arbeitsprozess durch einen Projektplan oder eine Ziel- und Leistungsvereinbarung, die mindestens jährlich reflektiert und aktualisiert wird.

auf Schulleitungsebene mit allen Schulen. In jährlich bis zu dreimal stattfindenden Foren treffen sich alle Beteiligten – Schulleitungen, Mitglieder der schulischen Steuergruppen und der AG Unterrichtsentwicklung – zu großen gemeinsamen Themen, wie zum Beispiel momentan der Entwicklung neuer Zeugnisformate. Der gesamte Schulversuch wird durch ein aus alles»könnern-Schulleitungsmitgliedern und Vertreter*innen der Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung in einem Projektteam gesteuert. Dieses trifft sich monatlich, um Prozesse zu verabreden und zu initiieren.

Im Gegensatz zu Schulnetzwerken, die durch Stiftungen oder eigens für das Schulnetzwerk gegründeten Vereinen organisiert sind, ist das alles»könnern-Netzwerk behördlich und im Rahmen eines Schulversuchs eingebunden. Gemeinsam durch die Schulen entwickelte kompetenzorientierte Rückmeldeformate, wie beispielsweise Zeugnisse, können

dadurch auch in vorhandene Strukturen des Schulsystems einfließen.

Lokale, strukturelle und inhaltliche Nähe

Am besagten Mittwoch ist es mittlerweile 11.00 Uhr. Nach zwei Stunden, teils hitziger Diskussion, aber auch gemeinsamen Lachens, schwärmt die alles»könnern-Gemeinschaft wieder aus – jetzt geht es von Altona nach Steilshoop, Blankenese, Eppendorf, Harburg, Dulsberg, Bergedorf und in die vielen anderen Hamburger Stadtteile, in denen die alles»könnern-Schulen stehen. Im Gepäck hat jede*r die vielen neuen Anregungen aus dem heutigen Treffen, aber auch die Weiterverfolgung konkreter Aufträge für die jeweilige Schule. Im nächsten Monat treffen sie sich wieder und werden berichten, welche neuen Erfahrungen mit den Lerntagebüchern an ihren Schulen gemacht wurden. □

Literatur

- Berkemeyer, N./Manitius, V./Müthing, K. (2008): Innovationsnetzwerke in der Schulentwicklung. Theorie, Konzeptionen und Beispiele. In: Bos, W. et al. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 15. Weinheim: Beltz Juventa, 63–92.
- Czerwanski, A./Hammer, U., Rolf, H.-G. (2002): Schulentwicklung im Netzwerk. Ergebnisse einer empirischen Nutzenanalyse von zwei Schulnetzwerken. In: Rolf, H.-G. et al. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 21. Weinheim: Beltz Juventa, 99–130.
- Dederling, K. (2007): Schulische Qualitätsentwicklung durch Netzwerke. Das Internationale

- Netzwerk Innovativer Schulsysteme (INIS) der Bertelsmann Stiftung als Beispiel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Killus, D./Gottmann, C. (2012): Schulübergreifende und schulinterne Kooperation in Schulnetzwerken. In: E. Baum, T.-S. Idel, H. Ullrich (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS, 149–165.
- Rürup, M./Röbken, H./Emmerich, M./Dunkake, I. (2015): Netzwerke im Bildungswesen. Eine Einführung in ihre Analyse und Gestaltung. Wiesbaden: Springer VS.

Uta Hauck-Thum, Micha Pallesche

Schulentwicklung mit Medienkonzepten in der Kultur der Digitalität

Schulischen Medienkonzepten wird im Kontext von Schulentwicklung eine bedeutende Rolle zugewiesen, da sie neben der Unterrichtsentwicklung auch weitere Bereiche wie Personal-, Kooperations-, Organisations- und Technologieentwicklung in den Blick nehmen (Eickelmann, 2017). Sie können ihr Potenzial jedoch nur dann entfalten, wenn sie das Ergebnis eines gemeinschaftlichen Handlungsprozesses sind, an der die gesamte Schulfamilie beteiligt ist.

Kulturelle Veränderungen gilt es zu erkennen und als Chance zu begreifen. Um die Gelder des DigitalPakts Schule 2019 bis 2024 abzurufen, stehen Grundschulen in Deutschland aktuell vor der Aufgabe, umfangreiche Medienkonzepte zu entwickeln. Betrachtet man die Konzepte der vergangenen Jahre genauer, wird deutlich, dass nicht nur an Grundschulen in erster Linie auf technische Veränderungen fokussiert wird (BMBF 2020). Das transformatorische Potenzial von Medienkonzepten für die Schulentwicklung wird bislang bei Weitem nicht ausgeschöpft.

Gründe dafür offenbaren sich bei einem genaueren Blick auf entscheidende Merkmale der Grundschule. Diese haben sich seit ihrer Gründung als erste Schule für alle Kinder im Jahre 1919 bis heute nicht geändert. Der Unterricht findet nach wie vor in Gebäuden und Räumen statt, die für diesen Zweck erbaut wurden, und wird von Personen durchgeführt, die für das Lehren und Lernen in der Schule ausgebildet wurden. Zum Einsatz kommen meist eigens für das schulische Lernen entwickelte Lehr- und Lernmaterialien. Im Anschluss an vielfältige individuelle Fördermaßnahmen am Ende der vierten Klasse erfolgt bis heute eine Auslese der Kinder nach Leistung. Diese Merkmale kennzeichnen eine Kultur des Lehrens und Lernens, die über die Dauer der Zeit zu weiten Teilen stabil geblieben ist (Fölling-Albers 2019, 488). Erkennbar sind bestimmte Grundmuster, die der Einigung auf gewisse Werturteile dienen und sich in bestimmten Praktiken, institutionellen Abläufen, Normen und Regeln verdichten (Stalder 2016, 16). Sie bestimmen auch unter den

Bedingungen von Digitalisierung, wie Schule und Unterricht aussieht, und basieren auf einer stabilen „Vorstellung von Lernen als Weitergabe von bereits bestimmtem Wissen und Vermittlung bestehender Kultur, Bedeutung und Regeln an isolierte Individuen“ (Allert/Asmusen 2017, 49). Mit Medienkonzepten, die mit diesem Verständnis erstellt werden, kann sich Schule auch im Kontext von Digitalisierung nur an der Oberfläche entwickeln.

Der Prozess der Digitalisierung hat sich in den vergangenen Jahren in einer beispiellosen Breite und Tiefe vollzogen. Als wesentlicher Bestandteil globaler Beschleunigungsprozesse ist mit der Digitalität ein neuer kultureller Möglichkeitsraum entstanden, der im Wesentlichen durch Mediatisierung geprägt ist (Stalder 2021, 6).

Digitalität ist keine Eigenschaft eines mediengestützten Unterrichts, sondern verändert als Kultur auch Bildungserfahrungen grundlegend. Sie werden nicht länger mit regulierbaren und individualisierten Lernprozessen gleichgesetzt, sondern erwachsen aus gemeinschaftlichen Prozessen.

Gemeinschaften in Form sozialer Netzwerke und Plattformen gewinnen in der Kultur der Digitalität an Bedeutung und generieren neue kulturelle und sozial-kommunikative Praktiken, die sich wechselseitig konstituieren (Stalder 2021, 6). Relevante Praktiken, verstanden als neue Handlungs-routinen wie die des Teilens oder des Referenzierens, gehen mit veränderten Kommunikationsnormen, sozialen

Strukturen, Identitätsmodellen und Raumvorstellungen einher (Hennig/Kelsch/Sobala 2019, 14). Solche Veränderungen finden bislang vor allem an Grundschulen keine Berücksichtigung, da digitale Medien hier lediglich zu den traditionellen hinzutreten. Schulen generieren vielmehr eigene Praktiken, die sich vornehmlich aus der Auseinandersetzung einzelner SchülerInnen mit digitalen Lernangeboten ergeben. In der Kultur der Digitalität benötigen Kinder jedoch nicht allein Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien, sondern vielmehr auch Räume und Gelegenheiten zur kreativen Auseinandersetzung mit relevanten Zielen, Themen und Methoden sowie zum wechselseitigen Austausch mit menschlichen und technischen Akteuren (Hauck-Thum 2021, 77). Zukünftig wird von Lernenden erwartet, dass sie sich im Umgang mit Mehrdeutigkeiten und Komplexitäten in der realen Welt wohlfühlen und Wissen kooperativ als Werkzeug einsetzen können. Nicht alltägliche Probleme in einer Welt voller Veränderungen, Unsicherheit und Überraschungen lösen sich nicht im Alleingang (Csapó/Funke 2017). Handlungsfähigkeit kann erst im Austausch mit anderen entstehen, sich festigen und wandeln (Stalder 2016, 129).

Schulentwicklung kann nur gelingen, wenn sie aus Prozessen hervorgeht, die dem veränderten kulturellen Rahmen auch entsprechen. Als Anstoß und im weiteren Verlauf des Transformationsprozesses bedarf es vielfältiger Gelegenheiten und verlässlicher Räume für offene und gleichberechtigte Formate, die dazu anregen, gemeinsam Ideen zu generieren, zu teilen und zu verbreiten.

Die schulischen AkteurInnen sollten bereit sein, sich gemeinsam Gedanken über Organisationsstrukturen, Rollen,



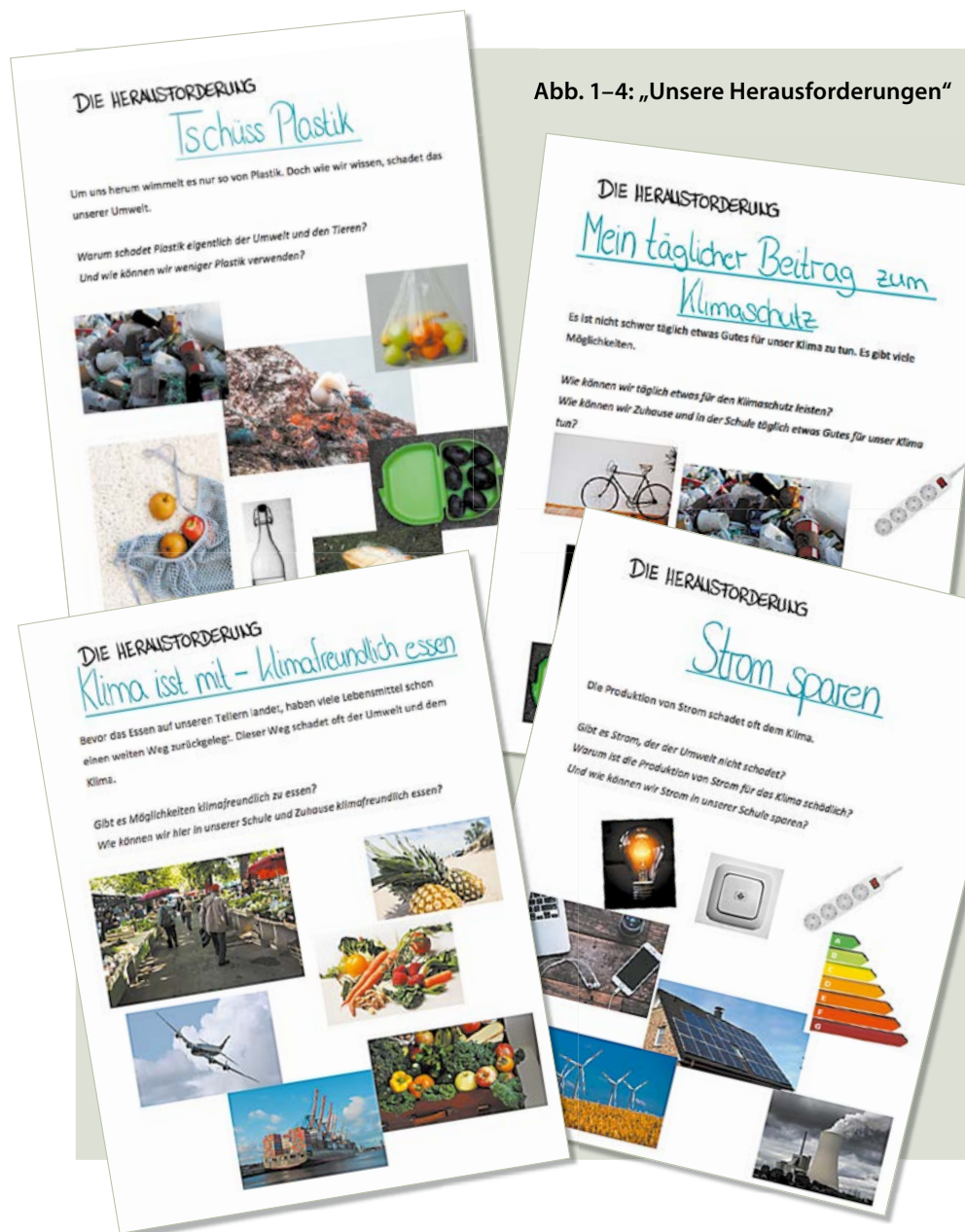


Abb. 1–4: „Unsere Herausforderungen“

Ideen zu implementieren, sollten sich alle dazu verpflichten, im Anschluss mindestens eine Lösung umzusetzen. Feste Organisationsstrukturen können sich schrittweise verändern, wenn Mut und die Bereitschaft vorhanden sind, vereinbarte Ziele mit institutionellen Vorgaben in Einklang zu bringen (Pallesche 2021, 93). Dabei kommt der Schulleitung eine anregende und moderierende Rolle zu. Sie muss hierarchiefrei kommunizieren können und durch konstruktives sinnstiftendes Feedback das Erreichen gesetzter Ziele unterstützen. Gleichzeitig muss sie experimentierfreudig, interessiert und innovativ sein, um Öffnung von Schule vorzuleben und aktiv voranzutreiben. Dies bedeutet, Kindern vielfältige Lernerfahrungen auch außerhalb des vorgesehenen Gebäudes zu ermöglichen und gleichzeitig Akteure von außerhalb in die Schule zu holen, um von deren Wissen, Arbeitsweisen und -methoden zu profitieren. Schule kann sich so zu einem Begegnungsort entwickeln, an dem Menschen in gemeinschaftlichen Prozessen miteinander lernen, sich austauschen, sich beteiligen sowie offene Lernprozesse und veränderte Lernsettings befördern und gestalten (Pallesche 2021, 94).

Schule nachhaltig weiter entwickeln

Der skizzierte Prozess wird am Beispiel einer Münchner Grundschule veranschaulicht. Im Rahmen eines partizipativen Formats ergaben sich hier folgende Herausforderungen für die Schulgemeinschaft: Wie vermeiden wir Plastik? Wie können wir täglich einen Beitrag zum Klimaschutz leisten? Wie können wir klimafreundlich essen? Wie können wir Strom sparen? (Abb. 1–4)

Diese Fragen wollten Kinder der dritten und vierten Klassen im Kooperativen Ganztags mit Unterstützung von Lehrenden und Erziehenden beantworten. Eingepplant waren drei Wochenstunden über einen Zeitraum von zwei Monaten, in denen fächer-, klassen- und jahrgangsübergreifend gearbeitet wurde. Kinder konnten sich den Herausforderungen zunächst interessengeleitet zuordnen. Den Kleingruppen stand jeweils ein Tablet zur Verfügung, das dazu diente, kooperative und kollaborative Prozesse zu unterstüt-

Unterrichtsgegenstände, Themen, Lehr- und Lernprozesse, Prüfungsformate und Lernorte zu machen und diese vor dem Hintergrund der Kultur der Digitalität (Stalder 2016) zu reflektieren. Teilhabe steht dabei im Vordergrund.

Schulentwicklungsprozesse anstoßen und gestalten

Die Vision einer neuen Schule ist die zentrale Herausforderung für die Schulfamilie, an deren Lösung gemeinsam gearbeitet werden und deren Ausgang formuliert, aber jederzeit veränderbar bleiben muss (Pallesche 2021, 92). Für Grundschulen bedeutet dies, partizipative Elemente verstärkt in den Schulentwicklungsprozess zu implementieren, Eltern, ErzieherInnen und Men-

schen aus dem Quartier zu beteiligen, um ihre Schule gemeinsam weiter zu entwickeln. Kinder erleben sich dabei von Anfang an als selbstwirksamer Teil einer lernenden Gemeinschaft. Ziel ist es, Lösungen für Probleme zu finden, aber auch Neuentwicklungen und innovative Projekte zu starten (Pallesche 2021, 93). Eine starke Regulierung würde entsprechende Prozesse dabei be- bzw. verhindern (Allert/Asmussen 2017, 62). TeilnehmerInnen einigen sich zunächst auf eine gemeinsame Herausforderung, die sie dann in gemischten Teams angehen. Jeder, auch Kinder und Eltern, hat hier eine Stimme und kann eigene Sichtweisen in die gemeinschaftliche Entwicklung möglicher Lösungen einbringen, die am Ende dem Plenum vorgestellt werden. Um entsprechende

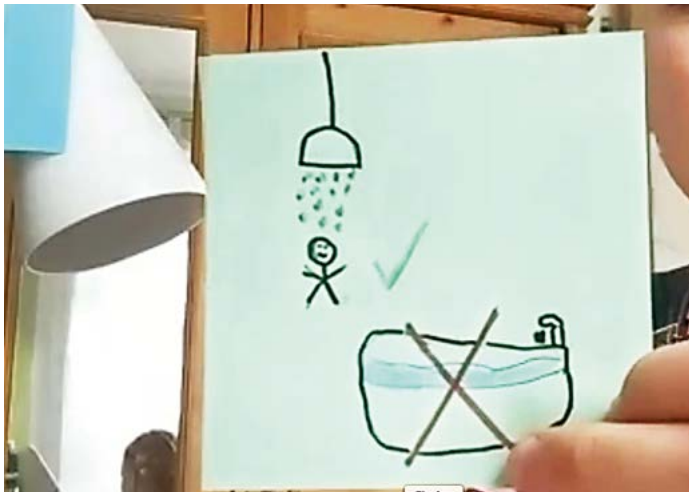


Abb. 5: Erklärfilm aus der Distanz



Abb. 6: Dreharbeiten im Quartier

zen und zum sprachlichen Austausch anzuregen. Es kam beim Sammeln relevanter Informationen zum Einsatz und um die Projektidee und das Ergebnis filmisch zu dokumentieren und zu teilen. Das digitale Medium war dabei kein Werkzeug, das herkömmlichen Unterricht optimierte, sondern es ermöglichte den Kindern, an gemeinschaftlichen Gestaltungsprozessen in der digitalen Welt teilzuhaben. Das gemeinsame Ziel wurde zu Beginn formuliert, blieb aber jederzeit veränderbar. Die geplanten Darstellungsformate reichten von der Erstellung eigener Erklärfilme, Collagen zum Thema, der Planung von Aufräumaktionen im schulischen wie im häuslichen Bereich über die Gestaltung plastikfreier Einkaufsbeutel bis hin zu Flyern, die im Pausenhof verteilt werden sollten. Die Kinder wurden von Lehrenden und Erziehenden gleichermaßen unterstützt, die sie während des weiteren Vorgehens auf dem Weg zur gemeinsamen Ergebnispräsentation berieten und zur Teilhabe ermutigten, sei es beim Zusammentragen relevanter Informationen aus Kindersuchmaschinen im Internet bzw. aus Sachbüchern in der Schulbibliothek oder zur schriftlichen bzw. filmischen Zusammenfassung von Ergebnissen.

Die Rolle von Lehrenden und Erziehenden veränderte sich dabei zu LernbegleiterInnen, die Kinder auf Basis individueller Lernvoraussetzungen unterstützen. Für die Kinder bestand das Ziel nicht im Erreichen einer erwarteten Leistung. Viel wichtiger war das Bewusstsein, sich als Einzelner in der Gruppe zu engagieren, Planungs- und Umsetzungsprozesse mit zu beeinflussen und diese aktiv in der Auseinandersetzung mit

analogen und digitalen Medien zu gestalten. Gefördert wurden dabei neben fachspezifischen insbesondere auch übergeordnete zukunftsrelevante Kompetenzen wie kommunizieren zu können, kreative Lösungen zu finden, kompetent zu handeln, kritisch zu denken und zusammen zu arbeiten (KMK 2021).

Aufgrund der pandemiebedingten Schulschließungen konnten im Laufe des Projektes die Ergebnisse nicht mehr im analogen Raum präsentiert werden. Die kooperativen Phasen wurden in Form von Breakout Sessions über Videokonferenz fortgeführt. Unter den veränderten Bedingungen konnten die Kinder die Gruppenergebnisse entweder direkt in der Videokonferenz oder in Form von vorbereiteten Erklärfilmen präsentieren (Abb. 5).

Dazu nahmen beispielsweise die SchülerInnen mit dem Handy Fotos und Videos im häuslichen Bereich auf und übermittelten sie per E-Mail an die Lehrenden, die dann die Ergebnisse zu Filmen zusammenfügten, die auf der Homepage der Schule verfügbar sind (<https://t1p.de/Schulvideo>).

Auf Basis eines breiten Spektrums an individuellen und gemeinschaftlichen Lernprozessen erwachsen aus dem Projekt heraus formative Bewertungskriterien in einer digitalen Welt, die sich verstärkt am individuellen Lernfortschritt aller Kinder orientierten, Reflexionsleistungen und die Beteiligung an gemeinschaftlichen Prozessen mit einbezogen und es Lehrenden und Erziehenden ermöglichten, Lehr- und Lernsettings entsprechend zu adaptieren. Aus der gemeinschaftlichen Erfahrung mit Unter-

richtsentwicklung heraus konkretisierte sich für das Kollegium ihre Vision von Schule als Grundlage eines neuen Medienkonzeptes.

Sie wünschten sich eine Schule,

in der sich AkteurInnen auf Augenhöhe begegnen, in enger Kooperation agieren und fachspezifische wie auch fächerübergreifende Lehr- und Lernsettings gemeinsam planen, umsetzen und reflektieren; eine Schule, in der Kinder zu selbstbestimmten Gestaltern einer komplexen und digitalen Welt werden und beim Erwerb zukunftsrelevanter Kompetenzen Anregung und Unterstützung erhalten; eine Schule, die es allen Kindern ermöglicht, sich auf Basis individueller Lernvoraussetzungen kooperativ und kollaborativ mit relevanten Themen zu beschäftigen und Wissen zu erwerben, das sie handlungsfähig macht; eine Schule, in der veränderte Formen der Leistungsbewertung möglich sind und analoge und digitale Lehr- und Lernräume gemeinsam gestaltet werden.

Erweiterung analoger und digitaler Lernräume

Im Projektverlauf veränderte sich die Nutzung der Lernräume. Die Klassenzimmer, die vorher noch zentraler Lernort waren, wurden später nur noch in kurzen Phasen zu Beginn genutzt, um in die Thematik einzuführen oder an Vorheriges anzuknüpfen. Durch die klassenübergreifenden gemeinschaftlichen Prozesse löste sich der Klassenverband dann aber rasch auf. Die Gruppen arbeiteten nicht nur innerhalb ihres



Klassenzimmers, sondern über das gesamte Schulgelände und darüber hinaus verteilt (Abb. 6).

Während des Lockdowns arbeiteten die Gruppen von zu Hause aus weiter. In der gemeinschaftlichen Auseinandersetzung mit relevanten Themen, den Fragen der Kinder entstanden Lernsituationen, die positive Gefühlsregungen auslösten und dadurch subjektiv bedeutsam wurden. Diese Erfahrungen machten die Kinder, da sie affektiv berührt wurden und sich zudem als selbstwirksam wahrnahmen, weil sie aktiv an einem produktiven Schaffensprozess beteiligt waren. Lernort war nicht länger das Klassenzimmer oder das Schulgebäude. Auch in digitalen Räumen wurden zeitgemäße Interaktions-, Kommunikations- und Reflexionsprozesse ermöglicht und Beziehungen aufgebaut, über die die Kinder mit sich selbst und der Umwelt in Verbindung treten konnten.

Fazit

Kinder stehen aktuell und zukünftig vor großen Herausforderungen, die sie aufgrund ihrer Komplexität nur dann bewältigen können, wenn sie zukunftsrelevante Kompetenzen erwerben und Teilhabe erleben. Der sich daraus ergebende Auftrag an die Schulen ist deshalb weitaus umfassender, als es den Anschein hat. Durch Veränderungen



Uta Hauck-Thum

ist Professorin für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Ludwig-Maximiliansuniversität in München und beschäftigt sich in Forschung und Lehre mit Fragen im Kontext von Digitalisierung und Digitalität.

Micha Pallesche

ist Rektor der Ernst-Reuter-Gemeinschaftsschule in Karlsruhe und promoviert zum Thema „Schulische Transformationsprozesse in der Kultur der Digitalität“ an der dortigen Pädagogischen Hochschule.

an der Oberfläche lassen sich überfällige Transformationsprozesse nicht gestalten. Im Bildungsbereich bedarf es zunächst eines grundlegenden und weitreichenden Verständnisses für Zusammenhänge und Erfordernisse von Schule und Unterricht in der Kultur der Digitalität, damit tradierte Muster überwunden werden und Medien-

konzepte zukunftsweisend gestaltet und umgesetzt werden können.

Dies ist keine leichte Aufgabe, wenn man bedenkt, dass nicht nur Fragen zu Ausstattung und Infrastruktur zu klären sind, sondern Organisationsstrukturen, Unterrichtsgestaltung, Kooperationen, Personalentwicklung, Lernorte und Prüfungsformate gleichermaßen weitergedacht werden müssen. Deshalb sollten zunächst vorhandene Wissens- und Kompetenzstände der AkteurInnen überprüft und Qualifizierungsmaßnahmen mit Blick auf die Zielperspektive hin angepasst werden. Im Prozessverlauf gilt es dann, Synergien unter den Beteiligten zu nutzen und Kooperationen zu stärken. Ein prozessbegleitender intensiver Austausch hilft dabei, Unklarheiten zu vermeiden. Der Schulleitung kommt eine zentrale Bedeutung bei der Gestaltung des Wandels zu. Hier sollten Fortbildungsangebote dringend ansetzen. Von politischer Seite sind darüber hinaus entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen, die neben einer verlässlichen Infrastruktur die Entscheidungsfreiheit von Schulleitungen erhöht, organisatorische und unterrichtsstrukturelle Veränderungen erlaubt und neue Wege beim Umgang mit der Leistung von SchülerInnen eröffnet. Nur dann können sich Medienkonzepte im Sinne von Schulentwicklung entfalten und nachhaltige Veränderungen bewirken. ■

Literatur

Allert, H./Asmussen, M./Richter, C. (2017): Bildung als produktive Verwicklung. In: Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse, Hrsg. Heidrun Allert und Michael Asmussen. Bielefeld: transcript, 27–68.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2020): Digitalpakt Schule. Das sollten Sie jetzt wissen. www.bmbf.de/de/wissenswertes-zum-digitalpakt-schule-6496.php. (aufgerufen am 18.12.2021).

Csapó, B./Funke, J. (2017): The Nature of Problem Solving. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264273955-en>

Eickelmann, B. (2017): Schulische Medienkonzepte als Instrument der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 21 (3), 49–52.

Fölling-Albers, M. (2019): Grundschule 1919 – Grundschule 2019. Eine andere Grundschule? *ZfG* 2019. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00051-w>, 475–491 (aufgerufen am 18.12.2021).

Hauck-Thum, U./Kirch, M. (2020): Studie zur aktuellen Umsetzung des Münchner Lernhauskonzepts an vier Grundschulen in München. https://www.digitalitaet.com/uploads/6/5/1/5/65157743/lernhausstudie_hauck-thum_kirch.pdf (aufgerufen am 18.12.2021).

Hauck-Thum, U./Heinz, J. (2021): Die Kultur der Digitalität als Ausgangspunkt co-kreativer Prozesse im Lese- und Literaturunterricht der Grundschule. *merzWissenschaft*, 65 (05), 74–86.

Hennig, M./Kelsch, J./Sobala, F. (2019): ›Smarte Diktatur‹ oder ›egalitäre Netzgemeinschaft‹? Diskurse der Digitalisierung. In: C. Aldenhoff, L. Edeler, M. Hennig et al. (Hrsg.): Digitalität und Privatheit. Kulturelle, politisch-rechtliche und soziale Perspektiven. Bielefeld: transcript 2019, 11–26.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2021): Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzenden Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“. www.kmk.org/fileadmin/

veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf

Kultusministerkonferenz (KMK) (2016): Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz. www.kmk.org/dokumentation-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen/bildung-in-der-digitalen-welt.html (aufgerufen am 18.12.2021).

Pallesche, M. (2021): Mediendidaktische Konzepte und die Kultur der Digitalität. In: Hauck-Thum, U. & Noller, J. (Hrsg.) (2021): Digitalitätsforschung / Digitality Research. Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven. J.B. Metzler.

Stalder, F. (2016): Kultur der Digitalität (1. Aufl.). Edition Suhrkamp: Bd. 2679. Suhrkamp. www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783518736180 (aufgerufen am 18.12.2021).

Stalder, F. (2021): Was ist die Kultur der Digitalität? In: Hauck-Thum, U., Noller, J.: Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven. Berlin: L.B. Metzler.

Yvonne Schiemann, André Sebastiani

Bremens Schulen auf dem Weg in die Digitalität

Im kleinsten Bundesland Bremen ist man positive Schlagzeilen im Bildungsbe-
reich nicht gewohnt. In PISA und anderen ungeliebten Vergleichsuntersuchun-
gen landet man zuverlässig auf den hinteren Plätzen, das hoch verschuldete Land
investiert erheblich weniger Geld pro Schüler:in und Jahr in den Bildungsbe-
reich als die anderen Stadtstaaten. Doch als im Zuge der Pandemie die riesigen
Defizite bei der Digitalisierung im Schulbereich in den Fokus einer breiten Öff-
entlichkeit gerieten, war es ausgerechnet Bremen, das für positive Schlagzeilen
sorgte. „Einmal ganz oben“ titelte die ZEIT im Dezember 2020 in einem Artikel
über den Fernunterricht in Bremen und sah den notorischen Bildungsverlierer
für die Zeit der Schulschließungen gut aufgestellt.

Zuvor hatte Bremen in kürzester
Zeit rund 100.000 iPads an alle
Schüler:innen ab Klasse 1 und
alle Lehrkräfte im Land verteilt und gilt
seither als Vorzeigeland mit Blick auf
den Einzug einer Kultur der Digitalität
in die Schulen.

Mit dem Ausstattungsprogramm und
der voranschreitenden Umsetzung des
Digitalpakts Schule, mit dem interaktive
Tafelsysteme und andere Präsentations-
medien in großem Umfang in die Bre-
mer Klassenräume ankommen, stellt sich
zunehmend die Frage, wie sich Unter-
richt unter den neuen Bedingungen ver-
ändert. Das neu geschaffene Referat für
Medien und Bildung in der digitalen
Welt bei der Senatorin für Kinder und
Bildung versucht gemeinsam mit den
Schulen Antworten zu finden und sie da-
bei zu unterstützen, die Herausforderun-
gen auf dem Weg zur Digitalität erfolg-
reich zu meistern.

Begonnen hatte dieser Weg nicht erst
mit der Anschaffung der iPads. In der
Pandemie zahlte sich aus, dass Bremen
zuvor bereits wichtige Weichenstellun-
gen vorgenommen hatte. Einheitliche
Benutzerkonten für alle Lehrkräfte und
Schüler:innen werden bereits seit vielen
Jahren automatisch aus der Verwaltungs-
software in den Schulsekretariaten gene-
riert. Damit stehen beispielsweise schu-
lische E-Mail-Adressen und das schuli-
sche WLAN zur Verfügung, man kann
sich an den Schulrechnern und verschie-
denen Softwarediensten anmelden. Dazu
zählt die Lernplattform „itslearning“, die
in Bremen bereits seit 2015 landesweit im

Einsatz ist und deren Nutzer:innenzahlen
während der Pandemie explodiert sind.

Dieser hohe Grad an Standardisierung
und Vereinheitlichung ist in Bremen
wohl auch deshalb möglich, weil man es
lediglich mit zwei öffentlichen Schulträ-
gern, nämlich den Stadtgemeinden Bre-
merhaven und Bremen zu tun hat. Die
Schulbehörde in Bremen ist zugleich
kommunaler Schulträger und Ministe-
rium. Für Bremen war und ist das um-
fassende und tragfähige IT-Konzept eine
wichtige Gelingensbedingung für den Di-
gitalisierungsprozess an Schulen – lange
bevor die Pädagogik ins Spiel kommt.

Mit der Einführung der iPads stell-
ten sich auch weitere praktische Fragen,
wie die der persönlichen Haftung. Die
Geräte sind Schuleigentum und werden
Schüler:innen und Lehrkräften zur Nut-
zung überlassen. Sie haften für eventuel-
le Beschädigungen an den Geräten nur,
wenn grobe Fahrlässigkeit vorliegt. Schä-
den, die im Rahmen der normalen Nut-
zung auftreten, werden übernommen. In
der Praxis zeigt sich bisher, dass die Geräte
pflegerisch behandelt werden und sich Scha-
densfälle in Grenzen halten, was sicher
auch an den robusten Tastaturhüllen liegt,
mit denen die iPads ausgegeben werden.

Ein Thema, das uns weiterhin beschäf-
tigt, ist der Jugendschutz. Entsprechen-
de Schutzfilter sind auf den Geräten ein-
gerichtet und der Zugang zu Apps ist
durch einen eigenen App-Store für die
Schüler:innen auf vorausgewählte Apps
beschränkt. Dennoch bieten techni-
sche Lösungen keinen hundertprozen-
tigen Schutz. Im häuslichen Bereich ist

hier, insbesondere für die Jüngsten, die
Begleitung durch Erwachsene erforder-
lich. Inzwischen werden durch das Refe-
rat Medien und Bildung in der digitalen
Welt Broschüren zur Unterstützung der
Elternhäuser mit konkreten Tipps für
den Umgang mit den iPads, aber auch
mit Anleitungen zur Absicherung des
heimischen Netzwerks herausgegeben.

Inzwischen liegt die iPad-Einführung
rund ein Jahr zurück und bis hierhin
kann man feststellen, dass die Schulen
sich mitten im Veränderungsprozess be-
finden und dieser in sehr unterschied-
lichen Geschwindigkeiten verläuft. Ins-
besondere im Grundschulbereich trifft
man aber immer wieder auch auf ver-
einzelte Widerstände und Vorbehal-
te. Der Primat des Pädagogischen wird
beispielsweise ins Feld geführt, wonach
die Technik der Pädagogik zu folgen
habe und nicht umgekehrt. Der impli-
zite Vorwurf ist, dass man die Schulen
mit Technik überschüttet habe und die
pädagogischen Konzepte nun darauf hin
ausgerichtet werden müssten. Hier wird
ein vermeintliches Gegensatzpaar gebil-
det, das es aus unserer Sicht nicht gibt.
Die Technik, in unserem Fall vor allem
die iPads, sind immer Werkzeuge in der
Hand der Lehrenden und Lernenden,
jede Entscheidung für oder wider einen
Einsatz von Technik ist eine pädagogi-
sche. Man kann sich aber nicht gegen
den Einsatz einer Technik entscheiden,
über die man nicht verfügt.

Hier schließt ein weiterer, häufig vor-
gebrachter Einwand an: Die Ausstat-
tung von Grundschulkindern ab Klasse
1 komme grundsätzlich zu früh. Schließ-
lich sollten die Kinder nicht nur klicken
und wischen, sondern konkret handelnd
lernen. Anstatt Texte auf einem Bild-
schirm zu tippen, sollten sie zunächst
einen Stift halten und die Schreibmotorik
mit der Hand erlernen, sie sollten lieber
in den Wald gehen, anstatt sich multime-
diale Inhalte über den Wald anzusehen.

Sind das wirklich Gegensätze? Na-
türlich sollen Kinder auch handelnd ler-



nen, aber das ist kein Ausschlusskriterium für den iPad-Einsatz. Kinder können beispielsweise ihre Lösungen von Kombinatorikaufgaben oder Würfelgebäude oder Sachunterrichtsversuche digital dokumentieren. Bei der Einführung von Buchstaben kann das iPad mit seinem Touchscreen, anders als beim beliebten Schreiben mit dem Finger in Vogelsand, für die richtige Schreibrichtung und Bewegung sorgen. Niemand würde auf die Idee kommen, Kindern die Pause oder gar den Ausflug in den Wald zu versagen. Aber auch im Wald kann das iPad mit seiner Kamera die Kinder begleiten. Dort wird man aber wohl nur in Ausnahmefällen den scheuen Fuchs antreffen, aber im Anschluss an einen Ausflug können die Kinder mit dem iPad das Wildtier multimedial betrachten, dessen Lebensraum sie zuvor erlebt haben. Es geht also nicht um „entweder oder“, sondern um „sowohl als auch“.

Tablets mit ihrer Vielzahl an Sensoren, Mikrofon, Kamera und Touchscreen sind wie ein Schweizer Taschenmesser sehr vielfältig einsetzbar. Doch damit sie ihr Potenzial entfalten können, müssen Widerstände beseitigt und Lehrkräfte qualifiziert werden. Nur so entsteht das Zutrauen, die neue Technik als selbstverständliches Unterrichtswerkzeug einzusetzen. Deshalb lag der Schwerpunkt bei den Fortbildungen im ersten Schritt vor allem auf der Anwendungskompetenz. In mehr als 100 Veranstaltungen wurden im letzten Jahr die in Landeslizenz vorliegenden digitalen Tools von Antolin über eKidz und Onlilo bis hin zu Zahlenzorro vorgestellt und die auf den iPads vorinstallierten Apps und ihr Potenzial für den Unterricht gezeigt. Inzwischen wächst das Interesse an umfassenderen und nachhaltigeren Qualifizierungsmaßnahmen und die Schul- und Unterrichtsentwicklung rückt mehr und mehr in den Fokus.

Mit den neuen Bedingungen machen sich etliche Schulen auf den Weg – die Orientierung im „Dschungel Digitalien“ ist allerdings nicht trivial. Dies verdeutlichen schulische Anfragen dazu, welche Kompetenzen Lehrkräfte haben und wie Medienkonzepte aussehen sollten, wie Unterricht nun mit den neuen Möglichkeiten gestaltet werden könne oder welche Rolle die Schulkultur spiele. Klar ist: Viele Wege führen in die Kultur der Digitalität – herauszufinden gilt aber, welcher Pfad für die eigene Schule der richtige ist. Wir wollen uns gemeinsam mit

den Bremer Schulen auf die Reise begeben und haben eine Prozessbegleitung zur digitalen Schulentwicklung erarbeitet, die derzeit pilotiert wird.

Schulentwicklung funktioniert selten nach dem Top-down-Prinzip – es ist wichtig, dass sich alle an Schule Beteiligten mit ihrer Perspektive einbringen können, der Prozess langfristig angelegt ist und klare Zielvorstellungen existieren. Nur so kann Akzeptanz von notwendigen Veränderungen und Entwicklungsprozessen entstehen und Schulentwicklung nachhaltig sein.

Die Prozessbegleitung besteht aus mehreren Schritten, wobei die Evaluation der aktuellen Situation der Schule den Kern darstellt. Wir haben uns für das von der Europäischen Kommission entwickelte, kostenlose Tool SELFIE entschieden, das die für uns essenziellen Kriterien der Kompetenzorientierung und Multiperspektivität erfüllt. Grundlage für die SELFIE-Umfrage ist der Europäische Rahmen für die digitale Kompetenz Lehrender (DigComp Edu), der die Basis der KMK-Strategien zur Bildung in der digitalen Welt bildet. Anhand von Fragen zu den Bereichen Schulleitung, Kollaboration und Netzwerken, Infrastruktur und Ausstattung, berufliche Weiterbildung, Pädagogik (Unterstützungen, Ressourcen und Umsetzung im Klassenzimmer), Bewertungspraktiken sowie digitale Kompetenz der Schüler:innen entsteht durch die Antworten von Schulleitungsmitgliedern, Lehrkräften und Schüler:innen ein umfassendes Selbstporträt der eigenen Schule. Der automatisch erstellte Bericht ist der Ausgangspunkt einer Diskussion und Interpretation der Ergebnisse, die in einem Stärken- und Schwächenprofil münden. In der Folge gilt es, Handlungsfelder zu benennen und Entwicklungsziele zu erarbeiten. Um die formulierten Ziele zu erreichen, bedarf es einer Maßnahmenplanung, die ebenso wie der gesamte Prozess durch ein Team des Referats Medien und Bildung in der digitalen Welt organisatorisch und inhaltlich begleitet wird. In Bremen finden sich zu allen in der SELFIE-Umfrage betrachteten Handlungsfeldern Fort- und Weiterbildungsangebote durch unser Referat und das Landesinstitut für Schule. Auch die Entwicklung schulspezifischer Maßnahmen sind mit uns möglich. So ist sichergestellt, dass Schulen sich der stetig

wandelnden digitalen Realität stellen, die notwendige Transformation beginnen, eigene Potenziale erkennen sowie der von der KMK geforderten zukunftsfähigen Professionalisierung der Führungskräfte und des pädagogischen Personals nachkommen. Wir wollen mit den Bremer Schulen eine „neue Normalität“ in den Klassenzimmern etablieren, indem wir – ganz im Sinne John Deweys – nicht nur Erfahrungen sammeln, sondern durch die Reflexion dieser aus ihnen lernen und Entwicklungen vorantreiben.

Diese Reise haben wir nun mit einigen Bremer Schulen begonnen. Die ersten Schritte sind gemacht, indem Steuergruppen gebildet, der Umfrageprozess vorbereitet und ressourcenschonend in Dienstbesprechungen bzw. Gesamtkonferenzen und Unterricht durchgeführt wurde. Es stehen die Ergebnisinterpretationen, Zielformulierungen und Maßnahmenplanungen an. Nicht nur die Schulen, sondern auch wir betreten damit Neuland. Und auch wenn allen bewusst ist, dass Stolpersteine auf uns warten, Widerstände auftauchen werden, die es zu überwinden und aus denen es zu lernen gilt, Überraschungen auf uns warten und vielleicht Umwege notwendig sein werden, so sind wir sicher: Man muss reisen, um zu lernen. □



Yvonne Schiemann

unterrichtete 10 Jahre als Deutsch- und Sportlehrerin an einem Bremer Gymnasium. Seit März 2021 ist sie Referentin für Lehren und Lernen in der digitalen Welt im Referat Medien und Bildung in der digitalen Welt bei der Senatorin für Kinder und Bildung in Bremen.

André Sebastiani

unterrichtete 16 Jahre als Lehrer an einer Grundschule in Bremen. Seit dem Sommer 2020 ist er Referent für Mediennutzung und Mediendidaktik im Referat Medien und Bildung in der digitalen Welt bei der Senatorin für Kinder und Bildung in Bremen.

Heinz Metzen

Was macht eigentlich ein Schulentwickler?*

Ein aufschlussreicher Blick in 26 Schulentwicklungs-Werkstätten

Ich glaube, so viele fantasievolle pädagogische Anregungen wie in diesem Buch habe ich noch nie auf rund 300 Seiten versammelt gesehen. Diese Überraschung kann dem Erfahrungsreichtum der Autor*innen geschuldet sein. Vielleicht hängt sie aber auch mit meinem persönlichen Werdegang zusammen? Ich habe schon als Kind gerne in Werkstätten geschaut. Damals war das noch einfach. Alle standen mehr oder weniger offen: die Hühnerfarm, der Fuhrpark, der Bauernhof, die Schmiede, die Bäckerei, die Lederfabrik, die Stadtverwaltung, die Metzgerei, die Tankstelle, die Kirche, die Schreinerei u.v. a.m. Die Neugier machte ich später zum Beruf, der mich schließlich auch in Schulen führte und zu dem Buch, das jetzt auf meinem Schreibtisch liegt.

In dem von Carle, Kauder und Osterhues-Bruns herausgegebenen Band „Schulkulturen in Entwicklung“ (2021 – im Folgenden mit „SKE“ abgekürzt) öffnen 26 mutige, beziehungsstarke, vielfältige, vernetzte und nachhaltige Schulentwicklungswerkstätten ihre Türen und Fenster, um einen interessierten Blick hineinzu lassen.

Zwei Paar Schuhe: Zuschauen und Machen

Mein Problem: Was ein gelingendes Schulentwicklungsprojekt ausmacht, stellt sich für die Einzelschule – je nach den Bedingungen, unter denen sie zu Projektbeginn arbeitete und heute arbeitet – offensichtlich sehr unterschiedlich dar. Aus dem Zuschauen alleine finde ich also keine einheitliche Antwort auf die Frage, was Schulentwickler*innen eigentlich tun. Beschreibt also jede*r nur das, was aktuell wichtig und brauchbar erscheint?

Wer also Rat und Halt sucht vor dem Start eines Schulentwicklungsvorhabens, wird angesichts der Vielfalt der in diesem Band dargestellten Projekte erst einmal verwirrt sein. Diese Erwartungsenttäuschung ist ebenso notwendig wie heil-

sam. Bewahrt sie die Leser*innen doch vor dem Schulentwicklungshemmnis Nummer 1: Schematismus. Noch einmal: Das bei den Vor-Bildern Geschehene kann in seinem konkreten Kontext durchaus Sinn machen. Dessen Weiterverwendung („Umsetzen“) vollzieht sich aber immer in einem zumeist ganz andersgearteten Zusammenhang. Vor diesem Umsetzungsparadox sahen sich auch alle im vorliegenden Buch versammelten Schul-Pädagog*innen. Wie sie schildern, hatten sie alle wohl etablierte Vorbilder. Trotzdem konnten sie diese nicht kopieren, sondern haben ihren Herausforderungen und ihren Möglichkeiten gemäße, kreative Anpassungen der Vorbilder entwickelt – ein Erfolgsgeheimnis? – **Ratschlag 1: Vertraue Deiner Intuition und greife nur auf, was Dich anspricht!**

Der große Vorteil dieses Buches gegenüber einem Schulbesuch oder einem Vortrag: Es kann immer wieder neu befragt und interpretiert werden. Zusätzliche Fragen dürfen über die den einzelnen Artikeln angehängten Schuladressen an die Autorinnen und Autoren gerichtet werden. Allen, deren Interesse an dem Buch nun bereits ausreicht und die deshalb keiner weiteren Bespre-



Carle, Ursula; Kauder, Stefan; Osterhues-Bruns, Eva-Maria (Hrsg.) (2021): Schulkulturen in Entwicklung. Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V. (Beiträge zur Reform der Grundschule, 152). ISBN: 978-3-941649-31-6
Bestellung über info@grundschulverband.de bzw. direkt online unter: <https://grundschulverband.de/produkt/band-152-schulkulturen/>

chung mehr bedürfen, hier noch ein letzter Tipp: Einen konzisen Überblick über die Vielfalt der Ausgangslagen, pädagogischen Zielkonzepte und Entwicklungsschritte der 26 Schulentwicklungsvorhaben bietet die Einleitung des Buches – kostenlos downloadbar: Carle/ Kauder/ Osterhues-Bruns 2021, Einführung (siehe Link im Literaturverzeichnis).

Was leitet Schulkulturen im Entwicklungsmodus?

Was erwartet diejenigen, die meinen Erläuterungen weiter folgen wollen? Kurz: Ich möchte meine Begeisterung über dieses Buch mitteilen und ein paar von den Gedanken loswerden, zu denen mich die Berichte dieser Schulentwicklungs-Künstler*innen angeregt haben. Dabei bewegten mich vor allem drei Fragen:

- Gibt es einen Zusammenhang zwischen all den Details, die uns die 65 Autor*innen in ihren Artikeln beschreiben?
- Gibt es hervorstechende Gemeinsamkeiten beim Vorgehen der 26 Vorhaben?
- Was passiert mit den Schulkulturen in der transformativen Entwicklungsphase?

Zum Zusammenhang der Details ein holperiger Merkspruch: Auf die „Ausgangs-Schulkultur“ folgt die „Veränderungskultur“ (Schule-in-Entwicklung-

* Dieser genderpolitisch unkorrekte Titel ist eine Reminiszenz an den beeindruckenden Artikel, „Was macht eigentlich ein Kinderhausmeister?“ (SKE, S. 86) – tatsächlich sind über 70 Prozent der Autor*innen Autorinnen.

Kultur) und die mündet in die „Neue Schulkultur“. Schulkulturen sind Organisationskulturen und bilden eine Art Kompass. Als Leitprogramme der vorherrschenden Welt(Wirk)Bilder, der Werte und Normen dienen sie der Stabilisierung von Haltungen und Erwartungen der Akteure über individuelle, situative und augenblickliche Herausforderungen hinweg. Sie sind historisch gewachsen, zeitgemäß und unterliegen einem ständigen, wenn auch eher beiläufigen Wandel – einer alltäglichen Anpassung an die Umweltveränderungen. Schulkulturen sind also überlebensnotwendig. Ist ihre mehr als alltägliche, ihre transformative Veränderung also „lebensgefährlich“?

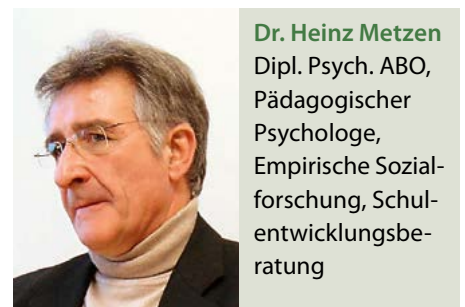
Nach Meinung der 26 Schulentwicklungsvorhaben waren die vorfindlichen Schulkulturen nicht hinreichend zukunftsfähig. Die damals notwendigen sozialen, technisch-wirtschaftlichen und ökologischen Umweltveränderungen drohten sich deutlich schneller zu entwickeln, als es dem Anpassungspotenzial der bestehenden Schulkulturen möglich war. Die Schulen entschieden sich deshalb für ein „Schulkultur-Veränderungsprogramm“. Ab diesem Zeitpunkt konkurrierten also mindestens drei Schulkulturen an diesen Schulen, eine etablierte, tief und fest verankerte „Ausgangs-Schulkultur“, eine wenig konkrete „Visionäre Zielkultur“ (Vorbilder) und eine quasi noch embryonale „Neue Schulkultur“. Aber welcher „Kompass“ leitete nun das Handeln für die bevorstehenden Jahre der grundlegenden Veränderung? Was vermittelte in diesen Zeiten des Umbaus zwischen

den drei genannten, überwiegend kontroversen Schulkulturen?

Aus den 26 Schulentwicklungsberichten spricht die Wirkung einer vierten Kultur, einer eigenständigen „Veränderungskultur“ im Sinne eines Leitprogramms zum Schulkultur-Umbau (siehe Abb. 1). Um ein historisches Bild zu bemühen, regiert diese Veränderungskultur die Arbeit in der „Bauhütte“ der Schulrenovierung. In den Berichten wabern aber alle vier Kulturen, „Ausgangskultur“, „Veränderungskultur“, „Visionäre Zielkultur“ und „Neue Schulkultur“, wenig unterschieden durch die Erklärungen des Geschehenen und werden dabei je nach Autor*innen-Impetus mehr oder weniger stark betont. Die praktisch einleuchtende Idee der Veränderungskultur, einer Art katalytischer Brückenkultur, bildet im Folgenden den gesuchten „Zusammenhang zwischen all den Details, die uns die 65 Autor*innen in ihren Artikeln beschreiben“. Was ist für die Schulentwicklungsexpert*innen das Wesensmerkmal dieser übergangsweise herrschenden Veränderungskultur?

Veränderungsfokus: Kinderrechte und Kinderpflichten

Die 26 Schulentwicklungsprojekte fokussieren vor allem eins: Die Förderung selbstbestimmten, individualisierten, kindgerechten Lernens und Lebens ihrer Schülerinnen und Schüler. Konkret: „Mutig die Welt von morgen gestalten – Verantwortung übernehmen für sich, die Klasse, die Schule, die Welt“, so lautet die Unterüberschrift des Ent-

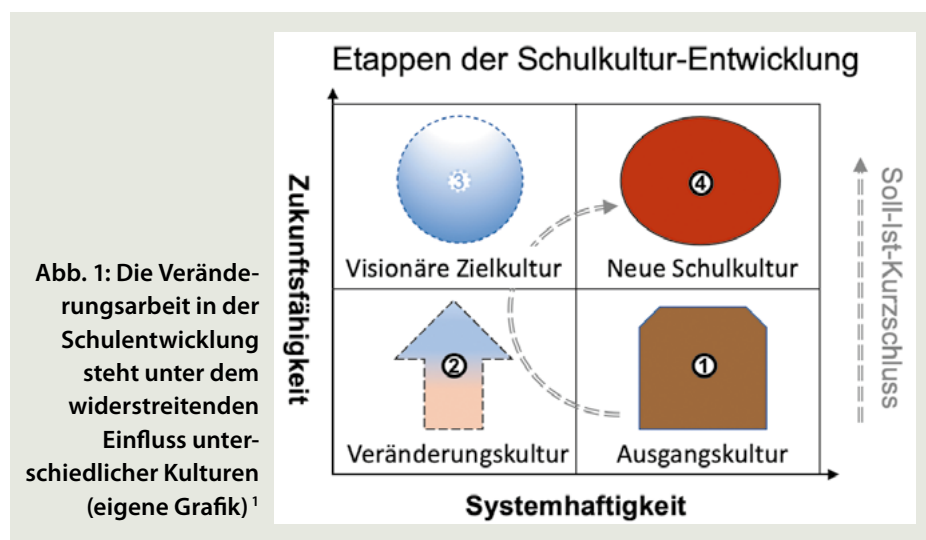


Dr. Heinz Metzen
Dipl. Psych. ABO,
Pädagogischer
Psychologe,
Empirische Sozial-
forschung, Schul-
entwicklungsbe-
ratung

wicklungsberichts der Otfried-Preußler-Schule, Hannover (SKE, 130). Die Übernahme von Verantwortung setzt das Vermitteln von Kompetenzen und das Zubilligen von Rechten voraus. Entsprechend zielt die Titelseite des Buches Schulkulturen in Entwicklung die Kinderrechtewand der Hans-Quick-Schule in Bickenbach mit den entsprechenden Kinderzeichnungen zur Illustrierung der 10 wichtigsten Kinderrechte (zu den Kinderrechten siehe BMFSFJ/ZDF 2019, 61).

Alle im Schulentwicklungs-Band versammelten Vorhaben arbeiten an der Weiterentwicklung der Fördermöglichkeiten für die Kinder. So verschieden die Förderbereiche waren, mit denen die Schulen ihren Entwicklungsprozess begannen, und so verschieden auch die aktuellen Entwicklungsvorhaben sind, sie drehten und drehen sich im Kern um schulisches Lernen und Leben. Die Hans-Quick-Schule in Bickenbach (Bergstraße) war schon „Forschende Schule, Gesundheitsfördernde Schule, Familienfreundliche Schule, Lernende Schule, Ganztätig arbeitende Schule, Inklusive Schule, Kindergerechte Schule“ (Hunfeld 2014, 17) als sie vor gut zehn Jahren zum besonderen Schutz ihrer Kinder den zusätzlichen Entwicklungsschwerpunkt „Kinderrechte“ aufgriff (Pfeiffer/Hunfeld 2018). Was sich im Laufe dieses neuerlichen Vorhabens besonders entwickelte, war die wachsende Mitwirkung der Kinder an der Mitgestaltung ihres Lernens, ihres Unterrichts und des gesamten Schullebens inklusive Kinderrechteprojekt.

Die meisten der hier versammelten Schulentwicklungsvorhaben gehen in dieselbe Richtung. Neben der Schaffung einer Lernumgebung, die jedem Kind beste Lernbedingungen bietet, neben der Ausgestaltung des sozialen, organisatorischen und sächlichen Schullebens, in dem sich die Kinder engagiert sowie



voller Freude und gesund entwickeln, wird den Kindern ein immer weiterer Spielraum und eine immer größere Mitverantwortung für die Organisation des Schulalltags übertragen. Ein stimulierendes und sehr anschauliches Beispiel dafür bietet der Bericht „Was macht eigentlich ein Kinderhausmeister?“ von Doris Burkhardt und Volker Geis über die Entwicklung der Grundschule Am Ordensgut in Saarbrücken (SKE, 86 ff.).

So erhalten auch bislang „schulferne“ Seiten kindlichen Könnens Einzug in die Schulen. Natürlich haben viele der hier versammelten Schulen jahrgangsübergreifende Lerngruppen eingerichtet, in denen Inklusion kein erwähnenswerter Sonderfall mehr ist. Aber sie gehen weit darüber hinaus. Die Berücksichtigung und Herausarbeitung individueller Besonderheiten und Vermögen werden alltäglich gelebt und weiterentwickelt. Mit dieser inhaltlichen, methodischen und organisatorischen Erweiterung folgen die Schulen dem Leitbild: „Jedes Kind möchte das Erlebnis haben, etwas gut machen zu können“ (SKE, 86 ff.). Daraus folgt die zweite Empfehlung zur Sicherung des Schulentwicklungserfolgs, **Ratschlag 2: Schaffe für alle Beteiligten die Möglichkeit, etwas gut machen zu können!**

Womit starten? – Aller Anfang ist leicht!

Die paradoxe Volksmund-Variation in der Zwischenüberschrift meint vor allem, dass man sich den Start eines Schulentwicklungsvorhabens nicht unnötig schwer machen sollte. Man packt das an, was man bildlich gesprochen „mit links“ erledigen kann. Dieser Ratschlag ist sowohl ein Mutmacher als auch die Quintessenz der in dem vorliegenden Schulentwicklungs-Band versammelten Projektstart-Erfahrungen. Einen ersten Überblick über die verschiedenen Veränderungs-Starts bietet die bereits erwähnte, herunterladbare Einführung der Herausgeber*innen (SKE, 9 ff.).

„Trau dich ran! Fang einfach an!“, so schmettern die Kinder der Winterhuder Reformschule den Refrain ihres Schulmotto-Liedes (SKE, 31). Diese Aufforderung bildet zusammengefasst die Antwort auf die Frage, wie und womit sind die 26 Projekte eigentlich gestartet? – Erstens haben sie ganz einfach angefangen bei irgendeiner sich bietenden Gelegenheit zum Wandel. Dabei haben sie zweitens situationsbedingt mit ganz unterschiedlichen Vorhaben begonnen. Sie begannen einfach mit dem, was da-

mals direkt vor ihnen stand und wozu sie sich stark genug fühlten. Das waren Themen wie Weiterbildung der Lehrkräfte, Antworten auf regionale Strukturveränderungen, wie die Gemeinschaftsschulen, die Kleine Grundschule auf dem Lande oder Modellprojekte wie Bewegte Schule, Inklusion, Jahrgangsmischung, Umweltschule, Bildung für nachhaltige Entwicklung usw.

Mit wachsender Entwicklungsdynamik werden die Projekte immer aufwändiger und anstrengender als ganz am Anfang. Auch die Widerstände wachsen in der Regel mit den Fortschritten. Daraus folgt, egal wo die Kollegien stehen, ob noch ganz am Anfang der Schulentwicklung, ob mittendrin oder bereits auf dem ersten Entwicklungs-Gipfel, die Projekthalte und -umfänge richten sich in erster Linie nach ihrer aktuell verfügbaren Kraft und den sich ihnen bietenden Möglichkeiten. Wichtiger als das Ziel ist es, den anstehenden ersten oder nächsten Schritt zu tun. Aus den Einzelschritten werden dann Etappen und mit der Zeit ein kohärenter Entwicklungsweg der gesamten Schule und ihrer Kultur – siehe Abb. 2.

Das kleinschrittige, situationsgerechte Vorgehen bietet auch Vorteile im oben



Abb. 2: Entwicklungsetappen der Grundschule Brück (SKE, 74–75)

angedeuteten Wettstreit der Schulkulturen. Kleine Veränderungen provozieren auch nur kleine Widerstände der jeweils konkurrierenden Leitkulturen. So wird der lähmende Streit über „Grundsatzfragen“ vermieden. Das Alte muss nur unmerklich zurückweichen und trotzdem macht das Neue wieder einen kleinen Schritt vorwärts. Diese Taktik folgt der lebendigen Logik des Keimens in der Natur bzw. dem salutogenetischen Prinzip des „Einschleichens“ bei der medikamentösen Therapie. Vielleicht liegt darin die Erklärung, warum nur wenige Autor*innen von großen Schwierigkeiten berichten.

Selbst wenn sich der Anstoß zur Schulentwicklung dann doch einmal dramatisch darstellt – wie im Bericht der Gebrüder-Grimm-Schule, Hamm (SKE, 109 ff.) –, auch die Antworten auf eine drohende Schulschließung beginnen erst einmal mit vorsichtigen kleinen Schritten: *„Am Anfang waren es nur kleine Schritte der Erneuerung. Die Einführung der monatlich regelmäßig stattfindenden Schulversammlungen ‚Treffpunkt Grimm‘ zum Beispiel ... Im Jahre 2010 erhielt ich überraschend einen Brief der Stadtverwaltung, einen Irrläufer ... Plötzlich waren noch einige Kolleginnen und Kollegen mehr der Meinung, etwas tun zu müssen ... Sie baten zum Beispiel darum, die seit Längerem geplante Arbeitsgruppe für den Übergang der Kita zur Grundschule zu starten“* (SKE, 110).

Gut zehn Jahre nach diesen ersten „kleinen Schritten der Erneuerung“ gewann die Gebrüder-Grimm-Schule den Hauptpreis des Deutschen Schulpreises. Lag das an dem gelungenen Start in „kleinen Schritten der Erneuerung“, am Genius des Schulleiters, am Zusammenhalt und Engagement des Kollegiums, an der Mitwirkung der Schüler*innen oder an den glücklichen Umständen? – Vermutlich war es die Mischung (siehe dazu auch den Artikel von Reinhard Stähling „Beitrag der Schüler*innen zur Schulentwicklung im sozialen Brennpunkt“ in diesem Heft). Dieser und die anderen Artikel dieses Bandes bieten eine Fülle anschaulicher und in der Praxis gut umsetzbarer Impulse für alle Schulen, die eine Entwicklung anstoßen wollen oder deren Weg noch völlig unklar ist. Stockt dann irgendwann die Entwicklung oder wird verzweifelt nach einer Lösung für das gerade aufgetauchte Problem ge-



Abb. 3: Wenn Schulentwicklung gut läuft, wirken vor allem diese Faktoren (eigene Grafik)

sucht, in diesem Buch findet sich garantiert ein Lösungshinweis. Deshalb lautet die dritte Empfehlung, die ich aus dem reichen Angebot an Schulentwicklungsschritten herauspicken konnte – **Ratschlag 3+4: Einfach loslegen, aber kleinschrittig vorgehen!**

Dranbleiben kommt von selbst

Die gescheiterten Schulentwicklungsvorhaben sind Legende. Was zeichnet also die im vorliegenden Schulentwicklungs-Band versammelten Erfolgsvorhaben aus? – Sie haben nicht aufgegeben. Ihr „Dranbleiben“ hängt mit dem Finden situativ passender Antworten auf die Fragen zusammen: Was bringt uns das Erreichte für die Zukunft, wie wollen wir den errungenen Nutzen sichern und wann spätestens wollen wir diese Leistungen an die zukünftig sich wandelnden, neuen Verhältnisse anpassen? Davon handelt dieser letzte Abschnitt, v. a. vom Zusammenhalt schaffen durch nachhaltigen Nutzen stiften.

Vorher muss aber noch die ketzerische Gegenfrage erlaubt sein: Bietet das Buch nicht lediglich eine der üblichen Sammlungen zufälliger Erfolgsgeschichten? Gibt es nicht auch unüberwindba-

re Reformhemmnisse? – Dazu sagen die Autor*innen wenig Explizites. Vielleicht gilt auch das Umgekehrte – sind Gelingensmomente nicht einfach inverse Hemmschwellen? Zwei dieser Erfolgsfaktoren wurden schon skizziert: (1) Kindgerechtigkeit (ein Unwort, für das ich noch keine sprachgerechtere Entsprechung gefunden habe) und (2) Initiative (Anfangen, Anpacken ...). Die folgende Abb. 3 zeigt außer diesen beiden noch weitere fünf zentrale Wirkmomente, die nach meiner Interpretation der 26 Projektberichte erfolgversprechende Schulentwicklung auszeichnen.

Im Mittelpunkt der sieben Wirkmomente schulischer Entwicklungskulturen steht der Faktor „Kindgerechtigkeit“ (1) bzw. Adressaten-Gemäßheit aller Maßnahmen (siehe den mittleren Kreis in Abb. 4). Wo aber findet sich in dieser Grafik der zweite o. a. Wirkfaktor, das „Einfach-Anfangen“ und Anpacken, die Initiative? – Natürlich im „Sich-öffnen-für“ (2), dem Heraustrreten aus der überkommenen, konventionsbewehrten „Ausgangskultur“ und das Eintreten in einen neuen, bereits offenstehenden Möglichkeitsraum, einem Teil der sich entwickelnden „Neuen Schulkultur“. Von diesen Möglichkeitsräumen stehen – das belegt dieses Buch auf über 300

Seiten – den Schulen Hunderte offen. Schwieriger als das Eintreten ist wohl das Heraustreten aus dem Gewohnten.

Alle Reformvorhaben in diesem Band nutzten und nutzen externe Hilfsangebote. Muss man auch, denn – so formulierte es eine der Herausgeberinnen vor über 20 Jahren: Schulreformprojekte sind eine sehr große Herausforderung für die Schulen. Sie stellen die alten Sicherheiten infrage, ohne dass die neuen schon bereitstehen. Die „Neubauten“ müssen errichtet werden. „... neben der Aufrechterhaltung des laufenden Betriebs, ähneln also darin dem Umbau eines Schiffes bei voller Fahrt auf stürmischer See“ (Carle 2000, 11). Da Schulentwicklungen aber nicht in Urknall-Geschwindigkeiten verlaufen, öffnen sich mit Erschließen der Möglichkeitsräume auch neue Ressourcen.

Ganz vorne steht dabei die Gemeinschaftsbildung, in der Grafik „Inklusivität und Vernetzung“. Die wiederum ist von einer wichtigen Strategie abhängig: Zusammenhalt schaffen durch „Nutzen stiften“ (3). Alle an der Schule Beteiligten engagieren sich umso eher für die Weiterentwicklung der Schule, wenn daraus auch für sie ein unmittelbarer Nutzen entspringt. Beispiele dafür finden sich in den Berichten zuhauf. Aus dem im Projekt wachsenden Zusammenhalt sowie aus der zunehmenden „Inklusivität und Vernetzung“ (4) entstehen zusätzliche Kräfte. Für die Gestaltung des „Umbaus“ gesellen sich zu den Qualifikationen und Kräften noch zwei wichtige Kernkompetenzen: zum einen die weitblickende Geduld, in der Grafik die „Entwicklungsorientierung“ (5), und zum anderen das umsichtige Vorgehen, in der Grafik die „Gestaltungskompetenz“ (6) – passend zur o. a. Empfehlung der Kleinschrittigkeit.

Zum Schluss: Ich kann nicht nicht kommentieren

In Abwandlung des berühmten Watzlawick-Zitates, nach dem man nicht nicht kommunizieren kann, muss ich die Schulentwicklungsarbeit der 65 Schulreformer*innen noch mit einem Kommentar versehen. Die Autonomisierung der Schüler*innen wird in den meisten Berichten als wesentliches Moment der Schulentwicklung gesehen. Aber keiner beschreibt die Autonomieentwicklung

der Schulen im Verlauf der Projekte (siehe dazu Abb. 4, Element Nr. 7). Hier sind einmal wir „Zuschauer*innen“ im Vorteil. Wir erkennen die wachsende institutionelle Autonomisierung der Schulen als letzte, notwendige Bedingung des nachhaltigen Erfolgs ihrer Entwicklung. Autonomisierung schafft Selbstständigkeit und die Möglichkeit des Er- und Abwägens von Gelingensbedingungen. Autonome Schulentwickler*innen können auf das Glück der Serendipität, die „günstige Gelegenheit“ warten und sie gegebenenfalls beim Schopfe packen. Die noch in der Dependenz Gefangenen können das nicht. Daraus folgt logisch die vorletzte Empfehlung, der **Ratschlag 5: Suche Hilfe, warte auf günstige Momente und vertraue auf Dein Vermögen – es wächst mit Deinem Vorhaben!**

Ich hoffe, dass die sich so entwickelnde Autonomie der Schulen langfristig zu ihrer Mitwirkung bei der Weiterentwicklung unseres Bildungssystems führen wird und die Schulentwicklungsautonomie bald integraler Teil unserer Bildungskultur wird.

Fassen wir also zusammen: Die Hauptanliegen des in diesem Schulentwicklungs-Band gebotenen Überflugs über 26 Schulentwicklungs-Baustellen sind neugierig machen, Mut spenden und vor allem Reformansprüche weniger wichtig nehmen als das Umsetzen der gemeinsamen Veränderungswünsche. – **Ratschlag 6: Lassen Sie sich anstecken bei der Lektüre!** 

Anmerkung

1) Diese Grafik entspricht weitgehend einer Grafik von Ursula Carle 2000, 382, Abb. 10-1.

Literatur

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ); ZDF (Hrsg.) (2019): Die Rechte der Kinder. Von logo! einfach erklärt. Unter Mitarbeit von: Eva Radlicki, ZDF-Redaktion logo! sowie Benno Schick, Andrea Kwasniok, Nadja Stein. 5. Aufl. Berlin: BMFSFJ. Online verfügbar 17.12.2021: www.bmfsfj.de/resource/blob/93522/ed8aabee818b-27d14a669b04b0fa5beb/die-rechte-der-kinder-logo-data.pdf.



Carle, Ursula (2000): Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz – praktische Erfahrungen – neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Carle, Ursula (2021): Was ist eine gute Grundschule? Kriterien und Beispiele. In: Holzinger, Andrea; Kopp-Sixt, Silvia; Luttenberger, Silke; Wohlhart, David (Hrsg.): Qualität von Schule und Unterricht. Fokus Grundschule, Bd. 2. Münster: Waxmann, 21–30.

Carle, Ursula; Kauder, Stefan; Osterhues-Bruns, Eva-Maria (2021): Schulkulturen in Entwicklung. Einführung. In: Ursula Carle, Stefan Kauder und Eva-Maria Osterhues-Bruns (Hrsg.): Schulkulturen in Entwicklung. Frankfurt am Main: Grundschulverband e. V. (Beiträge zur Reform der Grundschule, 152), 9–18. Online verfügbar 15.11.2021: <https://grundschulverband.de/download/11712/>.



Carle, Ursula; Kauder, Stefan; Osterhues-Bruns, Eva-Maria (Hrsg.) (2021): Schulkulturen in Entwicklung. Frankfurt am Main: Grundschulverband e. V. (Beiträge zur Reform der Grundschule, 152). [Abkürzung im laufenden Text: „SKE“]. Bestelladresse: info@grundschulverband.de, online unter: <https://grundschulverband.de/produkt/band-152-schulkulturen/>.



Hunfeld, Beate (2014): Schule mit allen Sinnen. Ganzheitliche Entwicklung zur Kinder(ge)rechte(n) Schule. In: Ulrich Hecker und Vorstand des Grundschulverbandes (Hrsg.): Kinderrechte lernen und leben. Grundschule aktuell, Zeitschrift des Grundschulverbandes 2014 (127). Frankfurt am Main: Grundschulverband, 17–19. Online verfügbar 15.11.2021: www.yumpu.com/de/document/view/36668378/grundschule-aktuell-127_zuletzt.



Pfeiffer, Nicole; Hunfeld, Beate (2018): Schutz bei Kindeswohlgefährdung an der Hans-Quick-Schule. Wir gehen an, was alle angeht! Bickenbach (Bergstraße): Hans-Quick-Grundschule. Online verfügbar 17.12.2021: https://hans-quick.bickenbachschule.hessen.de/schulgemeinde/schutzkonzept_hqs_07_06_2018.pdf.



Katharina Kindermann, Julia Warndt, Henrik Frisch, Sanna Pohlmann-Rother, Christoph Ratz

Lehramtsstudierende entwickeln digitale Bilderbücher für den inklusiven Anfangsunterricht

Digitale Bilderbücher bieten die Möglichkeit, mediale, literarische und sprachliche Bildungsprozesse zu verschränken. In diesem Beitrag wird zunächst das Potenzial digitaler Bilderbücher für den inklusiven Unterricht in der Grundschule skizziert. Anschließend wird ein medienpädagogisches und inklusionsbezogenes Seminarkonzept an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg vorgestellt, in dem Studierende des Lehramts an Grundschulen sowie des Lehramts für Sonderpädagogik in Kleingruppen digitale Bilderbücher für den inklusiven Anfangsunterricht erstellen. Ein Blick in ausgewählte eBooks der Studierenden soll Anregungen für die eigene Unterrichtspraxis geben. Das Seminarkonzept wurde wissenschaftlich begleitet. Am Ende des Beitrags werden erste empirische Ergebnisse aus den Lerntagebüchern der Studierenden präsentiert, die auf die Anregung medienbezogener Reflexionsprozesse sowie die Förderung interdisziplinärer Arbeitsweisen der Studierenden durch das Seminar hinweisen.

Digitalisierung prägt unsere gesellschaftliche Wirklichkeit. Ein eindrückliches Beispiel dafür sind digitale Bücher, sogenannte eBooks.

Potenzial digitaler Bilderbücher für Bildungsprozesse im inklusiven Anfangsunterricht

Unter basic eBooks versteht man digitale Abbildungen von Büchern in Printform. Ein basic eBook hat keine zusätzlichen Funktionen und wird ähnlich gelesen wie ein analoges Buch – nur eben auf einem digitalen Endgerät. Enhanced eBooks bieten – wie der Name schon sagt – erweiterte Funktionen wie beispielsweise Audio- oder Videodateien. Haben die Leser*innen zusätzlich die Möglichkeit, mit dem Inhalt zu interagieren, wird von interactive eBooks gesprochen (vgl. Schreurs 2013). Bilderbücher sind prädestiniert dafür, als enhanced oder interactive eBooks umgesetzt zu werden. Charakteristisches Merkmal von Bilderbüchern ist die Symbiose aus Text und Bild: „In der Regel bestimmt der (meist kurze) Text die Handlung, während das (meist seitenfüllende) Bild Stimmungen setzt, Figuren charakterisiert, Handlungsräume konkretisiert und die Handlung vertieft oder erweitert“ (Thiele 2011,

217). Diese in ihrem Grundgedanken bereits multimediale Gestaltung legt eine Ergänzung durch Audiospuren (z. B. Vorlesefunktion, Musik), Videos oder interaktive Elemente (z. B. Animation der Bilder bzw. Figuren, Rätsel) nahe. So kann durch digitale Bilderbücher ein neues Leseerlebnis entstehen.

Die Charakteristika digitaler Bilderbücher werden im Folgenden entlang der drei Säulen der Deutschdidaktik in ihrer literarischen, sprachlichen und medialen Dimension entfaltet. Bilderbücher leisten einen entscheidenden Beitrag zur literarischen Bildung, denn sie erlauben ein Eintauchen in realistische oder phantastische Welten, in denen Kinder „literarisch gestützte Vorstellungsbildung einüben“ (Knopf / Abraham 2019, 10). Für digitale Bilderbücher kann diese literarische Erfahrung durch die Verschränkung verschiedener Gestaltungselemente (Schrift, Bild, Audio, Foto, Video) intensiviert werden. Der Text in einem digitalen Bilderbuch kann selbst oder gemeinsam gelesen oder auch vorgelesen werden. Durch das Lesen und Zuhören wird ein Beitrag zur sprachlichen Bildung geleistet. Hinzu kommen sprachästhetische Elemente (z. B. Klang, Reim). Die sprachliche Ebene kann bei digitalen Bilderbüchern im Medium selbst über das Visuelle hinaus erweitert werden,

zum Beispiel durch eine Vorlesefunktion. Schließlich fördern digitale Bilderbücher medienbezogene Bildungsprozesse, denn ihre Rezeption erfordert grundlegende Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Endgeräten. Gleichzeitig regen sie an, die Wirkung verschiedener Gestaltungselemente sowie deren Zusammenspiel zu reflektieren. Besonders gut lassen sich literarische, sprachliche und mediale Bildungsprozesse verbinden, wenn Kinder digitale Bilderbücher nicht nur rezipieren, sondern selbst produktiv tätig werden und die Geschichten multimedial nach-, weiter- oder umerzählen.

Digitalen Bilderbüchern wird ein großes Potenzial für die Realisierung inklusiven Unterrichts zugeschrieben (vgl. Müller-Brauers et al. 2021). Durch ihre multimediale Gestaltung erlauben sie unterschiedliche Rezeptionsweisen und damit individuelle Lernprozesse, die von einem gemeinsamen Lerngegenstand ausgehen. So rückt durch die Kombination verschiedener Gestaltungselemente die Bedeutung des geschriebenen Textes in den Hintergrund und eröffnet Spielräume für das Lesen von ikonischen Zeichen und Symbolen, ganz im Sinne des Erweiterten Lesebegriffs (vgl. Euker/Koch 2010). Gleichzeitig kann – beispielsweise durch die Einbindung von Vorlese- oder Mitlesefunktionen – Schrift zugänglich gemacht werden oder können inhaltliche Erweiterungen das bereits Gelesene vertiefen. Zusätzlich eröffnen digitale Bilderbücher mehrsprachigkeitsdidaktische Aspekte und die Umsetzung von Inhalten interkulturellen Lernens, die mit Audioaufnahmen oder Videos intensiver erfahrbar gemacht werden können.

Mittlerweile gibt es am Markt verschiedene Angebote für digitale Bilderbücher, die als enhanced oder interactive eBooks gestaltet sind und meist in

Form von Apps auf Endgeräten wie dem Tablet oder Smartphone genutzt werden können (z. B. LeseStart, Tigerbooks, Pixi). Teilweise werden auch begleitende Unterrichtsmaterialien angeboten (z. B. Onilo). Viele der Angebote sind kostenpflichtig. Zudem erlauben sie Lehrkräften nicht, die digitalen Bilderbücher auf die Lernausgangslagen der Schüler*innen abzustimmen und mit Blick auf individuell zu fördernde Kompetenzen zu erweitern. Auch können die Kinder die eBooks lediglich rezipieren. Ein Produzieren innerhalb des digitalen Bilderbuchs ist – wenn überhaupt – nur in eingeschränktem Umfang möglich.

Universitäres Seminarangebot zur Erstellung digitaler Bilderbücher für den Einsatz im inklusiven Anfangsunterricht

Seit dem Sommersemester 2021 gibt es an der Universität Würzburg ein Seminarangebot zu digitalen Bilderbüchern. Das Seminar wird in Kooperation des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und -didaktik sowie des Lehrstuhls für Pädagogik bei Geistiger Behinderung durchgeführt. Das Seminarkonzept wurde von einem interdisziplinären Team aus wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen der beiden Lehrstühle im Rahmen der „Quali-

tätsoffensive Lehrerbildung“ (BMBF) erarbeitet. Es richtet sich an Studierenden des Lehramts an Grundschulen sowie des Lehramts für Sonderpädagogik.

In dem Seminar setzten sich die Lehramtsstudierenden mit der heterogenen Lernausgangslage von Schüler*innen, theoretischen Grundlagen des Schriftspracherwerbs, der Medienpädagogik sowie von (digitalen) Bilderbüchern auseinander. Eine Aufgabe bestand darin, theoretisch fundiert einen Kriterienkatalog zu qualitativ hochwertigen digitalen Bilderbüchern zu erarbeiten. Folgende Kriterien wurden von den Studierenden als besonders bedeutsam angesehen: Lebensweltbezug, Klischeefreiheit, Gestaltung, Differenzierung und Interaktion. Ausgehend von diesen Kriterien entwarfen die Seminarteilnehmer*innen in interdisziplinären Kleingruppen (Studierende des Lehramts an Grundschulen sowie der Sonderpädagogik) ein eigenes enhanced bzw. interactive eBook. Dabei nutzten sie die App BookCreator auf dem iPad.

Digitale Bilderbücher als Arbeitsergebnisse der Studierenden

Die folgenden Beispiele zeigen ausgewählte Bilderbuchseiten entlang der im Seminar erarbeiteten Qualitätskriterien. Diese sollen einen Einblick in

Das Autor:innenteam dieses Beitrages ist Teil des Projekts „CoTeach – Connected Teacher Education“ (Arbeitspaket 4) der Julius-Maximilians-Universität Würzburg.

Kontakt

<https://t1p.de/GSa157-Forschungsteam>

Umsetzungsmöglichkeiten und Anregung zur Gestaltung eigener digitaler Bilderbücher sein, aber auch als Referenzfolie für bestehende Angebote am Markt dienen.

Die Lehramtsstudierenden entwickelten eigenständig eine Geschichte, die Kinder im Grundschulalter anspricht und eine Lebensnähe aufweist. So entstanden Bilderbücher zum ersten Schultag, Freundschaften, Familie und Gefühlen wie z. B. Angst. Die Hauptcharaktere sind häufig Kinder oder auch Tiere, die den Schüler*innen bekannt sind.

Gleichzeitig sollte die literarische Rahmenhandlung keine Rollenklischees bedienen. Folglich stellten die Studierenden in ihren digitalen Bilderbüchern die Vielfalt der Gesellschaft dar, indem verschiedene Heterogenitätsdimensionen sowie deren Verflechtung (Intersektionalität) berücksichtigt wurden. Beispielsweise werden in dem Bilderbuch „Lockis großer Tag“ (Abb. 3) verschiedene Dimensionen von Vielfalt (z. B. Gender, Hautfarbe) als gesellschaftliche Normalität abgebildet, ohne explizit thematisiert zu werden.

Die Studierenden achteten auf eine ansprechende, im gesamten Bilderbuch einheitliche und vor allem übersichtliche Gestaltung. Im Layout zeigte sich das beispielsweise durch eine geeignete Schriftgröße, passenden Zeilenabstand sowie guten Kontrast zwischen Schriftfarbe und Hintergrund. Zudem wurden auf den einzelnen Bilderbuchseiten das Bild und der Text sorgsam aufeinander abgestimmt, um sowohl durch das Bild als auch durch den Text Informationen zu transportieren. Die bildliche Gestaltung konnten die Seminarteilnehmer*innen durch freies digitales Zeichnen mit dem Pen, digitales Abzeichnen oder analoges Zeichnen umsetzen. Auch das Einbinden von Fotos realer Gegenstände (z. B. Playmobilfiguren) war möglich. Abbildung 1 zeigt eine di-



Abb. 1: „Zuhause gesucht“ von Lena Kaufmann und Annalena Nagler



Abb. 2: „Abenteuer im Wald“ von Hannah Ulmer, Dana Weber und Marie Schimpf

digitalisierte Aquarellzeichnung, die analog gestaltet wurde.

Die meisten Studierenden illustrierten ihre digitalen Bilderbücher mithilfe der App SketchBook und zeichnen rein digital (Abb. 2 und 3).

Besondere Beachtung galt der Differenzierung. Die eBooks sollten auch für Kinder geeignet sein, die am Beginn ihrer schriftsprachlichen Entwicklung stehen. Anstelle von Schrift verwendeten Studierende unter anderem Fotos, Bilder und Emojis, um ein Lesen von Bildern, ikonischen Zeichen und Symbolen zu ermöglichen. In Abbildung 1 ist ein Beispiel zu sehen, in dem einzelne Wörter durch Bilder ersetzt wurden. Abbildung 3 zeigt zwei Seiten aus einem digitalen Bilderbuch, in dem die Kinder zwischen zwei Leseversionen wählen können.

Auch bei der Komplexität und Länge von Wörtern, Sätzen und Texten differenzierten die Studierenden in vielfältiger Art und Weise und nutzten beispielsweise einfache Sätze mit Silbenfärbung. Darüber hinaus bedachten Studierende die Option von Lesetandems und färbten für die Umsetzung dieser Möglichkeit den Text in zwei verschiedenen Farben ein. Die App BookCreator ermöglicht zudem auf sehr einfache Weise das Einfügen von Audiospuren (vgl. Lautsprecher-Symbol in Abb. 1, 2 und 3). So können sich

Schüler*innen den Text oder einzelne Wörter vorlesen lassen.

Viele Studierende ergänzten ihre Rahmenhandlung interaktiv durch Geräusche (Abb. 2) oder kleine Rätsel mit Hyperlinks. Durch das Drücken der richtigen Lösung können die Kinder auf die nächste Seite des Bilderbuchs gelangen. Zudem wurden die eBooks an geeigneten Stellen durch Produktionsaufträge ergänzt, die die Leser*innen dazu anregen, die Geschichte selbst weiterzuerzählen. Die Produktionsaufträge wurden so gestaltet, dass die Schüler*innen die Darstellungsmodi selbst wählen können, sich also in Schrift, Bild, Audio, Foto, Video oder einer beliebigen Kombination aus diesen Darstellungsmöglichkeiten ausdrücken können. Auch kurze Videos wurden mithilfe der App Animation Desk oder der Bildschirmaufnahme von den Studierenden erstellt und eingebunden.

Wissenschaftliche Begleitung des Seminarkonzepts

Das Seminarangebot wurde wissenschaftlich begleitet. Während des Seminars reflektierten die Studierenden in ausgewählten Arbeitsphasen ihren eigenen Lernprozess anhand von Impulsfragen und hielten diese Überlegungen in einem Lerntagebuch schriftlich fest. Nach dem ersten Seminardurchgang

lagen die Daten von $N = 56$ Teilnehmerinnen (29 Studierende des Lehramts an Grundschulen und 27 Studierende des Lehramts für Sonderpädagogik, alle weiblich) aus drei Parallelgruppen vor. Die Studentinnen sind durchschnittlich knapp 23 Jahre alt, die meisten belegen das Seminar ungefähr in der Mitte ihres Lehramtsstudiums. Die Daten wurden inhaltsanalytisch anhand eines Kategoriensystems ausgewertet. Im Folgenden werden exemplarische Äußerungen aus zwei Kategorien präsentiert, die zum einen das Anregungspotenzial des Seminars für medienbezogene Bildungsprozesse zeigen (Überzeugungen zum Einsatz digitaler Bilderbücher im Unterricht) und zum anderen den von den Studierenden wahrgenommenen Mehrwert interdisziplinären Arbeitens illustrieren (Bedeutung der interdisziplinären Kooperation).

Zahlreiche Äußerungen der Studierenden lassen sich der Kategorie Überzeugungen zum Einsatz digitaler Bilderbücher im Unterricht zuordnen. Als Überzeugungen gelten wertende Vorstellungen, die sich hier entweder auf bestehende Angebote an digitalen Bilderbüchern, aber auch auf die selbst gestalteten eBooks beziehen. Dabei stellen die Studierenden fest, durch das Seminar überhaupt erst auf das Thema, seine unterrichtspraktische Relevanz und den Mehrwert von digitalen Bilderbüchern aufmerksam geworden zu sein. Dies zeigt die Äußerung einer Seminarteilnehmerin: „Ich habe dadurch eine erste Idee bekommen können, was genau eigentlich digitale Bilderbücher sind, wie viele kreative Möglichkeiten es gibt, diese zu gestalten, und dass es sich hierbei eben nicht einfach um etwa eingescannte Bilderbücher handelt“ (1.W_BL_ZZ. 13-16).

Dabei lässt sich in den Lerntagebüchern eine Sensibilität der Studierenden für die Gestaltung der digitalen Bilderbücher erkennen. Das betrifft etwa die thematisch-inhaltliche Ausgestaltung, die bei bestehenden Angeboten kritisch gesehen wird, denn „die Diversität in Hautfarbe, Behinderung [...], Körperbau, etc. fehlte in den meisten digitalen Bilderbüchern“ (1.F_KF_ZZ. 103-104), aber auch interaktive Elemente, die die Studierenden selbst als „sehr ablenkend“ (1.K_IV_Z. 57) und überfrachtet wahrnehmen: „Dennoch dürfen die en-

Interesse geweckt?

Um die von den Studierenden entwickelten digitalen Bilderbücher auch der schulischen Praxis zugänglich zu machen, wurde ein digitaler Bücherschrank eingerichtet. In diesem Bücherschrank sind die Bilderbücher öffentlich zugänglich und können von Lehrkräften sowie



weiteren Interessierten zur Anregung für den eigenen Unterricht heruntergeladen werden.

hanced eBooks die Kinder durch Reizüberflutung nicht überfordern [...]“ (1.K_MI_ZZ. 51-52).

Gleichzeitig werden Wert und Bedeutung der bildlichen Gestaltung erkannt. Eine Studentin benennt zum Beispiel die Schwierigkeit, Texte für Leseanfänger*innen zu gestalten, ohne dass dabei Inhalt verloren geht. Ihre Erkenntnis beschreibt sie folgendermaßen: „Dabei habe ich gelernt, dass eben auch viel mithilfe von Bildern gesagt werden kann und dass der Schriftspracherwerb nicht unbedingt nur über Schrift erfolgen muss, sondern auch die Vorstufen beachtet werden sollten“ (1.W_BL_ZZ. 345-347).

Immer wieder verweisen die Studierenden auf die Bedeutung der interdisziplinären Kooperation. Darunter werden Textpassagen gesammelt, in denen sich die Seminarteilnehmerinnen dazu äußern, wie sie die Arbeit in ihrer Klein-

gruppe, die aus mindestens einer Studentin des Lehramts an Grundschulen sowie einer Studentin des Lehramts für Sonderpädagogik besteht, erleben. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit beschreiben die Befragten fast immer als positiv und gewinnbringend. Den Sonderpädagogikstudierenden wird dabei – unabhängig von ihrer gewählten Fachrichtung – eine besondere Expertise für Differenzierung zugeschrieben: „Die Zusammenarbeit in der zusammengesetzten Gruppe aus Lehramtsstudierenden der Grundschule und der Sonderpädagogik erbrachte einen erweiterten Blick auf Differenzierungen. Viele Aspekte kommen dabei mir als angehende Grundschullehrkraft nicht in den Sinn“ (1.F_KF_ZZ. 224-226).

Diese Differenzierung bezieht sich vor allem auf „Fragen der sprachlichen Gestaltung“ (1.F_FG_Z. 107) wie etwa der „Textlänge und -schwierigkeit“ (1.F_WS_Z. 123). Gleichzeitig schätzen die angehenden Grundschullehrkräfte an ihren Kommilitoninnen mit sonderpädagogischer Fachrichtung deren „besonderen Blick für Inklusion“ (1.F_FG_Z. 106) und deren Sicht auf „Diversität als Alltagsnormalität“ (1.W_GQ_Z. 226).

Umgekehrt stellen die Sonderpädagogikstudierenden häufig fest, dass ihnen „die Erfahrung mit Regelschulkindern fehlt“ (1.F_WS_ZZ. 124-125) und sie deshalb froh sind, wenn ihre Kommilitoninnen aus dem Grundschullehramt das gesamte Leistungsspektrum von Grundschüler*innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im Blick behalten.

In den kommenden Semestern folgen weitere Seminardurchgänge und damit eine Anreicherung des Datenmaterials. Aus den Ergebnissen der Analyse sollen konkrete Implikationen für die zukünftige medienpädagogische und inklusionsbezogene Professionalisierung von Lehrkräften, die später in der Primarstufe unterrichten, abgeleitet werden. □

Anmerkung

Das in diesem Beitrag vorgestellte Seminarkonzept ist Teil des Projekts „CoTeach – Connected Teacher Education“ (Arbeitspaket 4) der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, das im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ aus Mitteln des BMBF gefördert wird.

Literatur

- Euker, N./Koch, A. (2010): Der erweiterte Lesebegriff im Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung – Bestandsaufnahme und Neuorientierung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 61. Jg., Heft 7, 261–268.
- Knopf, J./Abraham, U. (2019): Genres des BilderBuchs. In: Knopf, J./Abraham, U. (Hrsg.): BilderBücher. Band 1. Baltmannsweiler, 3–13.
- Müller-Brauers, C./Miosga, C./Herz, C. (2021): Animationen in Bilderbuch-Apps. Überlegungen zur Förderung des literarischen Verstehens und Handelns im inklusiven Deutschunterricht. Medien im Deutschunterricht, 3. Jg., Heft 1, DOI: <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2021.1.5>.
- Schreurs, K. (2013): Children's E-books are Born: How E-Books for Children are Leading E-Book Development and Redefining the Reading Experience. In: The Canadian Journal of Library and Information Practice and Research, 8. Jg., Heft 2, 1–14.
- Thiele, J. (2011): Das Bilderbuch. In: Lange, G. (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Baltmannsweiler, 217–230.



Abb. 3: „Lockis großer Tag“ von Anna Köder und Sarah Loosch in zwei Leseversionen

Der Whole School Approach

Ein ganzheitlicher Ansatz im Schulalltag

Bildung für nachhaltige Entwicklung im gesamten Schulleben zu verankern ist ein Prozess, der auf keinen Fall von heute auf morgen geschieht und schon gar nicht von alleine. Wer sich auf den Weg macht, braucht Mut und eine Menge Energie. Es gilt Mitstreiter*innen zu überzeugen bzw. zu gewinnen und als Team gemeinsam mit den Schüler*innen den Weg zu bestreiten. Einzelne Beispiele aus Schulen sprechen dafür, dass es sich lohnt, bereits mit vielen kleinen Schritten Richtung Nachhaltigkeit das gesamte Schulleben zu bereichern. Besonders schön wird das in einzelnen Beiträgen des aktuellen Mitgliederbandes 152 „Beiträge zur Reform der Grundschule“ des Grundschulverbandes deutlich, die wir an dieser Stelle durch weitere Praxisprojekte aus unserer Zeitschrift „Eine Welt in der Schule“ und zwei Hinweise auf Handreichungen aus dem Lernbereich Globale Entwicklung ergänzen möchten. In den Veröffentlichungen werden praktische Impulse gegeben, um Nachhaltigkeitsthemen als einen ganzheitlichen Ansatz in das Schulleben zu integrieren.

Doch vorab ein kurzer Umweg über den Orientierungsrahmen Globale Entwicklung, der bereits 2016 in seinem 5. Kapitel auf den Whole School Approach eingeht und den Lernbereich Globale Entwicklung als Aufgabe der ganzen Schule sieht. Dieser soll nicht nur thematischen Anschluss in einzelnen Unterrichtsfächern finden, sondern geht idealerweise darüber hinaus. *„Auch Schulmanagement und die Gestaltung des Lebens in der Schule sollen vom Leitbild der nachhaltigen Entwicklung getragen werden, um Schulen zu Modellen für eine zukunftsfähige Lebensgestaltung zu machen“* (OR 2016, 413). Unterricht an der Schule wird um weitere Kernaufgaben ergänzt, die beispielsweise die demokratische Aufgabenteilung, aber auch bauliche Gestaltung und Ausstattung sowie Bewirtschaftung der Schule mit ihren Stoffkreisläufen und Ressourcenmanagement umfasst und die gesamte Schulgemeinschaft in den Blick nimmt. Beispi-

le aus verschiedenen Schulen ergänzen den theoretischen Ansatz.

In der Praxis haben sich bereits Schulen auf den Weg gemacht, nachhaltige Ansätze in ihrem Schulleben vermehrt mit aufzugreifen. In der Zeitschrift „Eine Welt in der Schule“ Ausgabe Juli/2021 berichten Sabine Cordes aus der Grundschule am Wingster Wald (Niedersachsen) und Marion Taube aus der Montessori-Reformschule in Dorsten (Nordrhein-Westfalen) von zwei Projekten aus ihren Schulen. Marion Taube hat zusammen mit Schüler*innen der Jahrgangsstufen 5 und 6 Schritt für Schritt ein ganzes Dorf entwickelt, das am Ende seine Fühler bis in den eigenen Schulalltag ausstreckte. Ausgangspunkt waren Modelle einzelner Baumhäuser, die sich nach und nach zu einem Dorf zusammenschlossen und zu einem „Dorf für alle“ entwickelten. Zum Schaffensprozess gehörten Fragen nach der Energieversorgung genauso dazu wie zu den Regeln für eine demokratische Gemeinschaft und die grundsätzliche Frage: „Wie wollen wir zukünftig zusammenleben?“

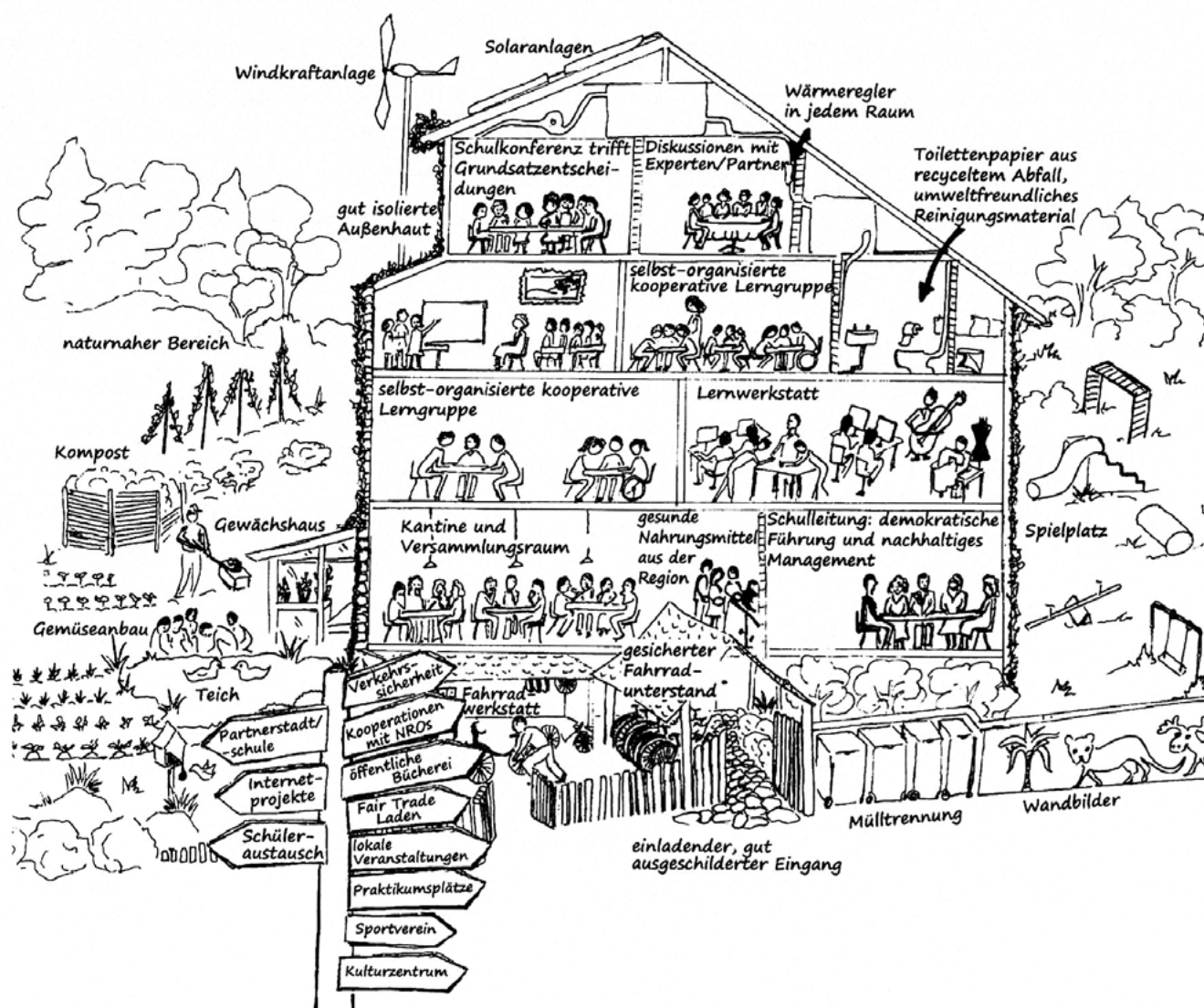
Sabine Cordes berichtet von dem Projekt „Mera, deine, nuestro future – Ein Kompass für morgen“, in dem Schüler*innen in Partnerschaft mit drei weiteren Schulen über drei Kontinente hinweg sich Fragen zu einer gemeinsamen Zukunft stellten. Der Blick in den eigenen Schulalltag und die Wünsche nach Veränderung, aber auch das Bewusstsein über bereits bestehende geschätzte Orte in der direkten Umgebung waren die ersten Schritte im gemeinsamen Austausch. Beide Schulen haben sich erfolgreich mit ihren Projekten an dem Schulwettbewerb für Entwicklungspolitik „alle für EINE WELT für alle“ 2020 beworben.

Die Grundschule am Wingster Wald verfolgt bereits über einen längeren Zeitraum das Ziel, Nachhaltigkeit in ihren gesamten Schulalltag zu verankern. Ausführlich geht Sabine Cordes mit einem Beitrag im aktuellen Mitgliederband 152 „Beiträge zur Reform der Grundschule“ auf diese Entwicklung an

ihrer Schule ein; sie war auch bereits in der Praxisphase zu der Handreichung „Bildung für nachhaltige Entwicklung inklusiv als Aufgabe der ganzen Schule“ involviert, die 2019 der Verein „bezev“ (Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V.) veröffentlicht hat und auf die wir nachfolgend eingehen möchten.

Über einen Zeitraum von drei Jahren hat bezev die Parkschule Wülfrath in Nordrhein-Westfalen und die Grundschule am Wingster Wald in Niedersachsen begleitet, um Bildung für nachhaltige Entwicklung aus einem inklusiven und ganzheitlichen Ansatz heraus in das Schulleben zu integrieren. In der praktischen Umsetzung kristallisierten sich in dieser Zeit Leitfragen für die Bereiche Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung heraus. Diese werden in der Handreichung aufgegriffen und dienen als Orientierung und Unterstützung, um Bildung für nachhaltige Entwicklung im gesamten Schulleben zu verankern. Anhand einer Mindmap haben die beiden Schulen ihre schulspezifischen Handlungsbereiche und Aktivitäten jeweils dargestellt und ergänzen sie mit Beispielen aus der eigenen Praxis. Der inklusive Ansatz zieht sich durch die gesamte Umsetzung. Die Handreichung kann auf der Seite von www.bezev.de bestellt werden.

Eine weitere interessante Handreichung zum Whole-School-Approach ist von Greenpeace erschienen und nimmt Bezug auf das Projekt „schools for earth“. Klimaschutz und Jugendbeteiligung im Schulalltag werden als zentrale Themen des gemeinsamen Schullebens benannt und mit verschiedenen Bereichen des Schulalltags verknüpft. In der Handreichung (2021) von Greenpeace wird das folgendermaßen passend zusammengefasst: *„Mit einem ganzheitlichen Blick auf alle Bereiche schulischer Aktivitäten – dem sogenannten Whole School Approach – werden die Nachhaltigkeitsthemen nicht nur fächerübergreifend als Wissen vermittelt oder in Projekten lösungsorientiert bearbeitet, sondern durch praktisches Handeln im gesamten Schul-*



alltag umgesetzt, in der Mensa ebenso wie auf dem Schulweg. Schüler:innen erfahren Selbstwirksamkeit, lernen demokratische Beteiligung und stärken ihre Gestaltungs- und Handlungskompetenzen für eine herausfordernde Gegenwart und Zukunft“ (Greenpeace, 7).

Der ganzheitliche Blick auf alle Bereiche schulischen Lebens wird anhand von sechs Phasen aufgezeigt. Diese untergliedern sich in Aktivierungs-, Analyse-, Planungs-, Gestaltungs-, Umsetzungs- und Reflexionsphase. Konkrete Schritte einschließlich der Benennung von Personengruppen für die Umsetzung und/oder Vorschläge für die notwendige Kommunikation sowie Fragestellungen, die das Team für sich bearbeiten sollte, werden mit aufgeführt.

Die Handreichung steht im Download unter folgendem Link zur Verfügung: www.greenpeace.de/publikationen/sfe_handreichung_wsa_210419.pdf

Abschließend möchten wir noch auf eine Grafik verweisen, wie sie bereits 2017 in der Kurzfassung des Orientierungsrahmens für Globale Entwicklung aufgeführt ist: Nachhaltige Entwicklung als Aufgabe der ganzen Schule – eine Utopie? ■

Ulrike Oltmanns

Quelle

Nachhaltige Entwicklung als Aufgabe der ganzen Schule. In: Engagement Global (Hrsg.) (2017). Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung – Kurzfassung. Verfügbar unter: Orientierungsrahmen für den Lernbereich GLOBALE ENTWICKLUNG – Kurzfassung (engagement-global.de) [03.09.2018]. Abbildung in Anlehnung an: Manchester Metropolitan University: SEEPS PROJECT: Sustainability Education in European Primary Schools. COMENIUS COURSE GB 41186: Creating a Better Environment in Our School (vgl. www.oecd.org/greengrowth/41309960.pdf [03.09.2018])

Literatur

Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V. (Hrsg.) (2019): Bildung für nachhaltige Entwicklung inklusiv als Aufgabe der ganzen Schule. Essen
BMZ (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung); KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.) (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin, 84 ff.
Greenpeace e.V. (2021): WHOLE SCHOOL APPROACH - Ganzheitlicher Ansatz zur Schulentwicklung. Hamburg, www.greenpeace.de/publikationen/sfe_handreichung_wsa_210419.pdf, Stand 20.12.2021

Aufruf zu einer grundlegenden Reform im Bildungswesen

Warum liefern wir unsere Kinder einem auslesenden, ungerechten Bildungssystem aus?

Warum kämpfen wir nicht entschieden für Eine Schule für alle?!

Die meisten Schulsysteme in Europa sind gestuft und nicht gegliedert. Das bedeutet: Alle Schüler:innen durchlaufen die Primarstufe und die Sekundarstufe gemeinsam. Am Übergang erfolgt keine notenabhängige Zuweisung. In Norwegen z. B. besuchen die Kinder bis zur 10. Klasse gemeinsam die Grundschule und können danach eine weiterführende Schule besuchen. Demgegenüber sind Kinder in Deutschland nach der 4. Klasse mit einem mehrgliedrigen Schulsystem konfrontiert, d.h. die Noten in der Grundschule sind dafür ausschlaggebend, welche weiterführende Schule ab Klasse 5 besucht werden darf.

Langformschulen wie die norwegische Grundschule haben keine Auslesefunktion und dienen somit der Bildungsgerechtigkeit. Sie sind seit dem Kampf der Schulreformer vor (über) 100 Jahren auch in Deutschland in der Diskussion und entwickeln sich zunehmend. Trotz nachweisbarem Erfolg von Langformschulen stehen einer flächendeckenden Umsetzung in Deutschland offenbar unüberwindbare Hürden entgegen. Das Interesse einflussreicher gesellschaftlicher Gruppen in Deutschland, Auslese in unserem Schulsystem zu erhalten, ist ungebrochen und wird immer wieder neu belebt (vgl. Carle/Herding 2022). Warum? Dürfen wir das zulassen?

Schon vor über 100 Jahren forderten Schulreformer Eine Schule für alle

Um das feudale vielgliedrige Schulwesen der Kaiserzeit mit seinen Privilegien für die besitzenden Schichten zu überwinden, entwickelten Schulreformer – darunter viele Sozialdemokraten mit dem Anspruch der sozialen

Bildungsgerechtigkeit – schon vor dem 1. Weltkrieg unterschiedliche Konzepte für Einheitsschulen. Diese sollten allen Kindern des Volkes mit vielfältigen Angeboten eine gemeinsame Bildung ermöglichen. Nach dem 1. Weltkrieg war eine grundsätzliche Schulreform insbesondere für die damalige sozialdemokratische Regierung selbstverständlich. In der Reichsschulkonferenz 1920 waren die Auseinandersetzungen zwischen Reformern und Traditionalisten jedoch so gewaltig, dass schließlich nur eine gemeinsame 4-jährige Grundschule für alle Kinder durchgesetzt und gesetzlich festgelegt werden konnte. Auch das war damals schon „revolutionär“.

Allerdings war die Grundschule 1920 noch keine „Schule für alle“, denn Kinder mit Behinderungen wurden von vornherein nicht mitbedacht und auf Hilfs- und Sonderschulen verwiesen, soweit ihnen ein Bildungsanspruch überhaupt zuerkannt wurde

Reformer gegen Traditionalisten damals und heute

„Muss es noch nach wie vor getrennte und feindlich zueinander stehende höhere und niedere Schulen geben?“

(Heinrich Schulz, SPD, Staatssekretär für Schul- und Bildungsfragen im Reichsinnenministerium, 1920, zit. nach Demmer, a.a.O., 46)

„Die Grundschule ist höchstens vierjährig. Eine weitere Ausdehnung des gemeinsamen Unterrichts ist unbedingt abzulehnen ...“

(Prof. Dr. H. Binder, Mitglied im Vereinsverband akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands – dem Vorläufer des Philologenverbands, Berichterstatter RSK 1920, zit. nach Demmer, a.a.O., 23)

„So überrascht es uns denn auch gar nicht, dass aus dem Bericht des Herrn Professor Binder (...) nichts anderes spricht als das ängstliche Bemühen, die höhere Schule in Form und Inhalt vor dem Hineingezogenwerden in den Erneuerungsprozess zu bewahren (...) Seien wir doch einmal ehrlich! Sind denn unsere höheren Schulen nicht reformbedürftig?“

(Heinrich Wigge, Rektor einer Volksschule in Thüringen, auf der RSK 1920, zit. n. Demmer, a.a.O., 63)

„Der deutsche Philologenverband lehnt alle Bestrebungen ab, die Grundschule zu verlängern und die weiterführenden Schularten, insbesondere das Gymnasium, weiter zu verkürzen.“

(Deutscher Philologenverband, 2009, zit. n. Demmer, a.a.O., 75)

Bruch – nicht Übergang!

Beim Wechsel von der Grundschule in die verschiedenen „weiterführenden“ Schulen handelt es sich nicht um einen „Übergang“, wie er beschönigend immer genannt wird, sondern für viele Kinder um einen massiven Bruch: Kinder verlieren soziale Kontakte und die vertraute Lernumgebung, oft herrscht enormer Leistungsdruck vor und nach dem Wechsel (Prüfungen, „Probezeiten“ o.Ä.), vielfach werden die Kinder nicht den von ihnen gewählten Schulen zugewiesen und in den neuen Schulen erfahren sie allzu oft zu wenig Wertschätzung für ihr bisheriges Lernen.

Der Grundschulverband hat sich in seinem 2018 erschienenen Band „Kinder beim Übergang begleiten“ sehr kritisch mit der Problematik dieses Bruches in der Schullaufbahn der Schüler:innen auseinandergesetzt. Es gibt viele schöne Beispiele, wie Kinder bei diesem Schul-

wechsel „begleitet“ wurden bzw. werden könnten. Aber tatsächlich sind das Einzelinitiativen und weitgehend besteht keine strukturelle Sicherung einer „begleitenden“ Kooperation zwischen den Lehrkräften der Schulen. Die bedrohlichste Schulform im Auslesekampf ist nach wie vor das Gymnasium.

Warum akzeptieren wir das Jahr für Jahr?

Warum demonstrieren wir nicht endlich lautstark und dauerhaft gegen dieses zerstörerische Auslesesystem?

Warum kuschen Bildungspolitiker:innen, die von Bildungsgerechtigkeit reden, dennoch vor den Interessengruppen, die ihre Privilegien erhalten wollen?

Alternative? Langformschulen!

Die DDR hatte eine gemeinsame Schule für alle in der Pflichtschulzeit ohne Ausleseprivilegien und Schulwechselbrüche in ihrem Bildungssystem realisiert. Schülerschaft von Kl. 1 – 8 /10, gemeinsamer Campus, gemeinsames Gesamtkollegium (allerdings mit unterschiedlichen stufenbezogenen Ausbildungsgängen, insofern „ungleichwertig“). Leider waren die DDR-Einheitsschulen auch keine inklusiven „Schulen für alle“; Schüler:innen mit Behinderungen wurden ausgesondert (Hilfsschulen, Heimschulen u.a.). Nach der Wende wurden die Einheitsschulen aufgelöst zugunsten des gegliederten Schulsystems der alten BRD.

Der reformpädagogische Anspruch der gemeinsamen nicht auslesenden Schule ohne Wechselbrüche, die allen Kindern gleiche Bildungschancen bietet, war trotzdem nicht gestorben. In der „neuen“ BRD entwickelten sich unterschiedliche ‚Langformschulen‘ (1–13) – z. B. die Jenaplan-Schule in Jena, Stadtteilschulen wie die Max-Brauer- oder die Winterhuder-Reformschule in Hamburg, ein Pilotprojekt ‚Gemeinschaftsschulen‘ in Berlin, die PRIMUS-Schulen in NRW.

Der Begriff „Einheitsschule“ wird nicht mehr benutzt – er ist uneindeutig und historisch verbrannt. Aber die Gegner wettern bis heute gern mit dieser Begrifflichkeit gegen die gemeinsame Schule: Hier würden die Schüler:innen auf einem niedrigen Leistungsniveau vereinheitlicht. Solcher Unsinn wird ohne Kenntnis der Konzepte und der Praxis dieser Langformschulen verbreitet. Fast alle Kinder bleiben nach Klasse 4 bzw. 6

an diesen Schulen und wechseln nicht an ein Gymnasium, was auch mit dem dort zu erwartenden wenig differenzierten Unterricht zu tun hat.

Pilotprojekt Gemeinschaftsschule in Berlin

Die Entwicklung der Gemeinschaftsschule in Berlin seit dem Schuljahr 2008/2009, angelegt vom damaligen rot-roten Senat, soll hier beispielhaft skizziert werden.

Ziele:

- Überwindung der Abhängigkeit des Lernerfolgs von der sozialen Herkunft;
- keine äußere Leistungs differenzierung, lernen in heterogenen Gruppen mit Binnendifferenzierung;
- konsequent inklusiv;
- Erprobung lernförderlicher Bewertungsformen / Feedbacks statt der normierten Zensurenskala 1–6.

Das Pilotprojekt startete mit 11 Schulen, die aufgrund ihrer Bewerbungen von der Berliner Senatsschulverwaltung ausgewählt wurden. Die Ausgangslagen waren völlig verschieden: Grundschulen, die eigene Sekundarstufen, Gesamtschulen, die eine eigene Grundstufe aufbauten; Grund- und Sekundarschulen, die sich zusammenschlossen; eine Schule baute von Kl. 1/2 an auf; die bereits bestehende besondere Langformschule „Fritz-Karsen-Schule“ übernahm das Gemeinschaftsschulkonzept. Bezeichnenderweise war (und ist) kein einziges Gymnasium interessiert und bereit, sich in eine Gemeinschaftsschule zu verändern!

In allen Fällen waren große Schwierigkeiten zu bewältigen: beim Aufwachsen von Kollegien bzw. Zusammenlegen vorhandener Kollegien, bei der Überwindung räumlicher Entfernungen von Schulen, beim Ausbau ursprünglich kleiner Schulstandorte. Aber Reform- und Aufbruchsstimmung sowie begleitende Fortbildungen, eine beratende Wissenschaftliche Begleitung (WiB) und eine ausdrückliche Partizipation mit den Schüler:innen und Eltern konnten diese Herausforderungen bewältigen.

Tatsächlich bescheinigte die WiB den Pilotschulen bereits nach dem 1. Durchgang von 4 Jahren, die Ziele beeindruckend gut erfüllt zu haben, auch eine erkennbare Abkopplung der Bil-



Ulla Widmer-Rockstroh

Grundschullehrerin i. R., Vertreterin des GSV im Bündnis „Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie“, vormals Fachreferentin Inklusive Bildung des GSV

dungserfolge von der sozialen Herkunft der Schüler:innen.

Inzwischen gibt es in Berlin über 30 Gemeinschaftsschulen. Die Nachfrage ist höher als das Schulplatzangebot. Dennoch scheut sich der – inzwischen rot-rot-grüne – Senat, für Gemeinschaftsschulen zu werben und ihre Einrichtung offensiv und unbürokratisch zu befördern. Bildungspolitiker:innen aller Parteien betonen lieber, wie wunderbar vielfältig (und deshalb erhaltenswert!) doch die Berliner Schullandschaft sei. Zu dieser ‚wunderbaren‘ Vielfalt gehört aber weiterhin der Bruch (in) nach der Grundschule, Auslese durch Gymnasien teils ab Klasse 4 der 6-jährigen Grundschule und die Auslese in Schulen mit sonderpädagogischen Schwerpunkten.

In NRW läuft seit dem Schuljahr 2013/14 der Schulversuch der PRIMUS-Schulen (Kl. 1–10, jahrgangsübergreifende inklusive Lerngruppen, Noten erst ab Klasse 8¹⁾). Die realen Erfahrungen sind denen in Berlin vergleichbar – positives Echo bei Schüler:innen und Eltern, aber oft nicht ausreichende politische Unterstützung, verbunden mit einem perspektivischen Ausbau.

Wer setzt sich konsequent für die bildungsgerechte Gemeinschaftsschule ein?

Sechs Organisationen, auch der GSV gehört dazu, haben 2014 das Bündnis ‚Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie‘ in Folge der Initiative „Länger gemeinsam lernen“ gegründet. Welche Durchsetzungskraft haben wir gemeinsam?

Vielleicht müssen wir uns mal selbstkritisch fragen: Wollen wir Grundschulpädagog:innen überhaupt Langform-

Gemeinschaftsschulen? Da müssten wir unsere kleinen überschaubaren Standorte, Kollegien und Schülerschaften aufgeben, uns in ganz anderen Personal- und Raumdimensionen arrangieren! Machen uns die Veränderungsanstrengungen und politischen Auseinandersetzungen um andere Schulkonzepte und -strukturen so viel Angst, dass wir lieber den jährlichen Stress der Schüler:innen beim Schulwechsel in Kauf nehmen?

Ich bin davon überzeugt, dass wir im Interesse von Bildungsgerechtigkeit und nachhaltigem Lernen ‚Eine gemeinsame Schule für alle‘ brauchen. Wir können nicht warten, bis uns Politiker:innen die nützlichen, besonderen Rahmenbedingungen für Gemeinschaftsschulen servieren. WIR müssen entschiedener fordern und handeln. □

Ulla Widmer-Rockstroh

Anmerkungen

1) Beispiel: PRIMUS-Schule Minden <https://www.primus-minden.de/index.php>, Wissenschaftliche Begleitung der PRIMUS-Schulen: <https://uol.de/schulpaedagogik-allgemeine-didaktik/projekte/primus>

Literatur

Demmer, M. (2021): 1920 – 2020. Schulreform in Deutschland. Eine (un)endliche Geschichte?! Schriftenreihe des Bündnisses ‚Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie‘, H. 7. Download: <https://eine-fuer-alle.schule/wordpress/>
Carle, U./ Herding, J (2022): Übergänge ressourcenorientiert gestalten. Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer
Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin (2016): Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin, Abschlussbericht. Download: https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/gemeinschaftsschule/gems_2013_2014_abschlussbericht_mit_isbn_pdf.pdf
Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin (2019): Wissenschaftliche Begleitung der Gemeinschaftsschule: Übergänge. Bericht für den Untersuchungszeitraum Juni 2018 bis November 2019. Download: https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/gemeinschaftsschule/wib20_bericht.pdf

Nachruf auf Susanne Thurn

Susanne Thurn (* 23. August 1947; † 8. Oktober 2021) war fast 25 Jahre lang Leiterin der Laborschule an der Universität Bielefeld. Von dieser Reformschule sind wichtige Impulse auch für die Entwicklung der Grundschule ausgegangen. Mit Heide Bambach und Annemarie von der Groeben haben zwei vom Grundschulverband ausgezeichnete Erwin-Schwartz-Preisträgerinnen



an der Laborschule gewirkt und sich für die Verbreitung der dort entwickelten Konzepte und über viele Jahre hinweg gesammelten Erfahrungen engagiert. Das gilt auch für Susanne Thurn, die u. a. auch die Arbeit des Verbunds der Reformschulen Blick über den Zaun seit seiner Gründung 1989 maßgeblich geprägt und die in den letzten Jahren die Zeitschrift „PÄDAGOGIK“ mitverantwortet hat.

Gemeinsam mit Annemarie von der Groeben, Renate Nietzsche, Hans Brügelmann und Hilbert Meyer hat sie im vergangenen Jahr die Streitschrift „Bildung gegen Spaltung – Was Politik und Pädagogik konkret tun können“ veröffentlicht. Darin fasst sie ihr pädagogisches und bildungspolitisches Credo in wenigen Sätzen zusammen: „Wir fürchten, dass die negativen Folgen der sozialen Spaltung dieser Gesellschaft immer größer werden. Wir sehen darüber hinaus, dass in der anhaltenden Corona-Krisenzeit jene, denen unsere Sorge vorrangig gilt, weiter abgehängt werden, sich die Spaltung möglicherweise ein weiteres Mal vertieft. Wir sind mehr denn je überzeugt, dass es einer großen gemeinsamen Anstrengung bedarf, um Kindern und Jugendlichen in unserer Republik zu mehr Bildungsgerechtigkeit, zu mehr Chancen auf ein sinnerfülltes Leben, zu mehr Mitbestimmung in dieser Gesellschaft zu verhelfen.“

Wir haben mit Susanne Thurn nicht nur eine kluge, sondern auch eine sehr liebenswerte Kollegin verloren. So schreiben die Sprecher:innen des Blicks über den Zaun zum Abschied: „Wir trauern um eine Freundin, eine großartige Pädagogin und bedeutsame Vordenkerin für die Weiterentwicklung von Schule und Bildung. ... Sie hat uns geprägt und inspiriert durch ihre warmherzige und humorvolle Art, ihren kritischen Blick auf die Praxis von Schule und durch ihre ebenso visionären wie konkreten Ideen zur Veränderung von Lernen und Erziehung.“ Vor allem für ein längeres gemeinsames Lernen, wie es auch der Grundschulverband fordert, hat Susanne Thurn gekämpft.

Persönliche Erinnerungen an die ermutigende und ertragreiche Zusammenarbeit mit ihr berichten Kolleg:innen auf der Homepage des „Blick über den Zaun“ unter <https://t1p.de/susanne-thurn>.

Hans Brügelmann



Baden-Württemberg

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

GSV an der Pädagogischen Hochschule in Freiburg

Das Wintersemester 2021/22 ist nun richtig angelaufen. Die Studierenden kommen aktuell wieder an die Hochschule, größere Veranstaltungen finden allerdings nach wie vor digital statt. Umso mehr hat uns die aktive Anfrage der PH Freiburg gefreut, den Grundschulverband gleich in der Einführungsveranstaltung zur Grundschulpädagogik vorstellen zu können. Edgar Bohn hat diese Aufgabe mit Bravour gemeistert und die Studierenden zunächst über den Grundschulverband informiert und ist dann den angehenden Kolleg*innen Rede und Antwort gestanden. Ein Format, das wir unbedingt beibehalten sollten! Und gleich noch ein neues Veranstaltungsformat hat Fahrt aufgenommen. Unter dem Titel **Couchsurfing Grundschulverband** haben Anne Pfeiffer und Anica

Wurmbrand die Couchsaison eröffnet. Auf unserem Grundschulverbandssofa wurde zum Thema „Wenn ich das nur schon früher gewusst hätte ...!“ darüber diskutiert, welche Dinge die beiden Lehramtsanwärterinnen gerne bereits im Studium über das Referendariat gewusst hätten, um mit weniger Unbehagen in die zweite Phase zu starten.

Im Gespräch mit Susanne Doll und Eva-Kristina Franz stellten die beiden dar, wie sie selbst studiert haben, welche Mythen über das Referendariat sie verunsichert haben und wie sie den Vorbereitungsdienst nun erleben.

In Breakoutsessions wurden diese Themen dann noch vertieft und abschließend zu dem Fazit zusammengefasst: Nicht alles ist so, wie es vorab – z. B. an den Hochschulen – dargestellt wird, manche Dinge im Referendariat sind anstrengend und es steckt viel Arbeit drin, bei



manchen Themen hätte man im Studium vielleicht doch besser aufgepasst. Es tut gut, im Referendariat Teil eines Kollegiums zu sein, und von den Kindern bekommt man so unglaublich viel zurück!

Wir sind und bleiben im Gespräch

Mit dem Kultusministerium: Wir hatten im Juli ein sehr offenes und konstruktives Gespräch mit Ministerin Theresa Schopper zu aktuellen Themen, dabei wurde ihre große Wertschätzung gegenüber der Arbeit in den Grundschulen deutlich. Auch mit ZSL (Zentrum für Schulqualität und Lehrerbil-

dung) und IBBW (Institut für Bildungsanalysen BW) sind wir regelmäßig in einem guten Austausch. Dabei stellen wir fest: KM, ZSL und IBBW sind offen für Gespräche, in die wir als Grundschulverband zum Wohle der Kinder, Lehrkräfte und Schulleitungen Anliegen beratend einbringen können. Weiter sind wir mit den bildungspolitischen Sprecher:innen der im Landtag vertretenen Fraktionen in regem Austausch und bereits in Planungen solcher Gespräche für das kommende Jahr.

*Für die Landesgruppe:
Eva Franz*



Hamburg

Vorsitzender: Stefan Kauder, Rautenbergstr. 7, 20099 Hamburg
stefan.kauder@gsvhh.de, <https://gsvhh.de>

Mitglieder werben – Mitglieder aktivieren

In verschiedenen Landesgruppen wie auch auf Bundesebene wird überlegt, wie es gelingen kann, neue Mitglieder für den Grundschulverband zu werben. In Hamburg gibt es im Verhältnis deutlich mehr Mitgliedschulen als Einzelmitglieder. Sowohl bei Studierenden und Referendar:innen in der Lehrerbildung als auch bei den Junglehrer:innen sind kaum neue Mitgliedschaften zu verzeichnen

und die Teilnehmerzahl an Veranstaltungen und Mitgliederversammlungen nimmt besorgniserregend ab. Der Vorstand der Landesgruppe Hamburg setzt sich seit einiger Zeit intensiv mit der Frage auseinander, wie es gelingen kann, Mitglieder:innen zur aktiven Mitarbeit zu motivieren und neue zu gewinnen.

Warum sollte man Mitglied im Grundschulverband werden bzw. bleiben?

Wichtig erscheint, dass eine Mitgliedschaft ein Geben und

Nehmen beinhalten sollte, z. B. in einem thematischen Rahmen, und den Austausch über Praxiserfahrungen ermöglichen. „**Was wünsche ich mir vom GSV?**“ Angedacht ist, diese Frage den Mitglieder:innen z. B. im Rahmen einer Online-Befragung zu stellen und zumindest bei der nächsten Mitgliederversammlung abzufragen. Überlegt wurde weiter, ob der Grundschulverband im Rahmen der jährlichen Schulanfangstagung und auch bei der Begleitung der

Berufseingangsphase (BEP) aktiv werden kann, um im Praxisbereich Unterstützung und Austausch anzuregen.

Ein erster Schritt soll sein, dass jedes Vorstandsmitglied Kontakt aufnimmt zu den Mitglieder:innen, die ihm bekannt sind, und sie persönlich zur Mitgliederversammlung im April einlädt.

 **Termin: Mitgliederversammlung am 07.04.2022**

*Für die Landesgruppe:
Marion Lindner*



Brandenburg

Vorsitzende: Denise Sommer

denisomm@aol.com, www.grundschulverband.de

Grundschularbeit im Wandel – Ein Plädoyer für multiprofessionelle Teams

Die veränderten Bedingungen in der Lebenswelt unserer Kinder, geprägt von steigender Heterogenität, welche einen höheren Bedarf an individueller Begleitung erfordert, hat das Thema der multiprofessionellen Teams für viele Schulen aktueller denn je werden lassen. Mit Kolleginnen aus Mecklenburg-Vorpommern und Bremen stehen wir dazu in regem Austausch.

Nachdem sich auch Kindergärten mit dem „Gute Kita-Gesetz“ und der Umsetzung der elementaren Bildungsbereiche auf einen inklusiven Weg begeben haben, kommen immer mehr Familien in die Grundschulen, die ihr Recht auf gemeinsame Bildung und Erziehung ihrer Kinder kennen und entsprechende Erwartungen an die Grundschularbeit haben. Die große Vielfalt der Interessen, Begabungen und Bedürfnisse, vor allem aber die präsenter werdenden sozialen Probleme und die veränderten Lebensmodelle der Familien machen es nötig, dass die Begleitung sich darauf einstellt. Bekannte und über Jahrzehnte praktizierte Unterrichtsmodelle mit der Lehrkraft als allein agierender Bezugsperson können diesem Anspruch nicht mehr standhalten.

So entwickelten sich in den verschiedenen Bundesländern unterschiedliche Modelle der Kooperation und Zusammenarbeit, welche das Ziel verfolgen, eine Grundschule zu entwickeln, die für alle Kinder eine gerechte und damit individuelle Förderung von Begabungen, Potenzialen und Interessen ermöglicht. Nehmen wir die in jeder Klasse präsenten Entwicklungsunterschiede Gleichaltriger von ca. 3 bis 4, wenn nicht sogar 5 Jahren, erweitern die Klassengemeinschaft mit Kindern, die in unterschiedlichsten Bereichen besondere Bedürfnisse mitbringen, wie eine zusätzliche sprachliche oder körperliche Beeinträchtigung. Beachten wir die durch die Corona-Pandemie deutlich gestiegenen emotionalen und sozialen Bedürfnisse der Kinder, so wird schnell klar, dass eine Lehrkraft allein dem nicht gerecht werden kann.

Ein multiprofessionelles Team kann sich aus ganz verschiedenen Professionen zusammensetzen und sollte in erster Linie dem Anspruch der Flexibilität gewachsen sein. Die Forderung nach dem Einsatz von Sonderpädagogen in den Grundschulen gibt es länger als die Diskussion um die flexible Schuleingangsphase. Das Thema der Einzelfallhilfe in den Klassen ist so vielfältig wie die Kinder

der Klasse selbst. Darüber hinaus ist der Einsatz der Gesundheitsfachkräfte in vielen Bundesländern gestartet. Leider wird das Projekt in Brandenburg trotz überzeugender Ergebnisse aus finanziellen Gründen nicht fortgesetzt. Lerntherapeuten, Physiotherapeuten und Erzieher gehören ebenfalls zu den multiprofessionellen Teams, damit die Familien ganzheitliche Unterstützung und Begleitung erhalten können. Grundschulen brauchen eine verlässliche Struktur, einen professionell begleiteten Aufbau dieser Teams und vor allem müssen Schulleitungen eigenverantwortlich und bedürfnisorientiert agieren können. Deshalb fordert der Grundschulverband seit Langem, Schulleitungen an Grundschulen mit einem höheren Stundenkontingent für ihre Managementaufgaben auszustatten, die Ungleichbehandlung gegenüber den weiterführenden Schulen zu beenden und Schulleitungen von bürokratischen Verwaltungsarbeiten zu entlasten. Im Rahmen des Brandenburger Aktionsprogramms „Aufholen nach Corona“ konnte ein kleiner Schritt in Richtung der Erweiterung der Grundschulteam mit der Schulsozialarbeit im Land Brandenburg gegangen werden. Zur Stärkung der Schulsozialarbeit wurden pro Landkreis und kreisfreier

Stadt drei zusätzliche Stellen für die Schulsozialarbeit vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport finanziert. Dieser Weg muss fortgesetzt werden, sodass an jeder Grundschule Sozialarbeit etabliert werden kann. Welche besonderen Möglichkeiten mit der Erweiterung der Schulteam durch Sozialarbeit eröffnet werden, fasst Philipp Erdmann, Sozialarbeiter an einer Grundschule in der Uckermark zusammen: „Wie im Begriff Schulsozialarbeit schon enthalten, geht es in meinem Tätigkeitsbereich hauptsächlich um die Förderung und Unterstützung von Schülerinnen und Schülern im sozialen Miteinander. Das gezielte pädagogische Arbeiten mit einzelnen Schülerinnen und Schülern sowie Schülergruppen, aber auch die beratende Funktion gegenüber den Lehrkräften sind feste Bestandteile in meinem täglichen Handeln. Ebenfalls werden die Eltern nicht außer Acht gelassen und mit vielen bereitstehenden Hilfsangeboten immer wieder in den Schulalltag integriert. Schulsozialarbeit zielt darauf, die Gemeinschaft und das Miteinander aller dort tätigen Personen aktiv zu fördern und im Prozess zu begleiten.“

*Für die Landesgruppe:
Simone Gruschke*



Bremen

Kontakt: grundschulverband-landesgruppe-bremen@email.de
www.grundschulverband-bremen.de

Bericht der Landesgruppe Bremen

Am 11.11. fand – nach dem coronabedingten Ausfall 2020 – wieder die jährliche Mitgliederversammlung der Landesgruppe statt, zum ersten Mal online. Von den 19 anwesenden Mitgliedern gehörten 10 zur Gruppe des „Jungen GSV“, eine erfreuliche Perspektive für die zukünftige Arbeit der Landesgruppe, zumal der „Junge GSV“ in den sozialen Medien sehr aktiv ist, sowohl auf Landes- als auch auf Bundesebene. Einleitend wurden Aktivitäten der Landesgruppe im Jahr 2021 vorgestellt, darunter die drei Projekte, die mit Unterstützung verschiedener Sponsoren durchgeführt werden konnten: das Projekt LeOn („Lernbegleitung Online“) zur Unterstützung von Kindern bei der

Arbeit mit dem Laptop (mit Unterstützung der „Schütting-Stiftung“ und seine Fortsetzung in vier Gruppen aus Restmitteln bzw. zusätzlicher Förderung der „Zeissner-Stiftung“); das „Ferienprojekt „Spiel mit uns“ für Kinder in benachteiligten Wohngebieten (mit Unterstützung der bremischen „Bürgerstiftung“) und das Projekt „Bremer Mathe Taschen“ zur Anregung eines stärker handlungsorientierten Mathematikunterrichts (unterstützt durch den Förderverein Star Care Bremen e.V. und abgestützt durch eine vorbereitende Fortbildung am Landesinstitut für Schule). Außerdem wurden bildungspolitische Stellungnahmen, vor allem zu Corona-Maßnahmen der Behörde in den Jahren 2020 und 2021, **veröffentlicht**.

Für das kommende Jahr wurden neben Gesprächen mit der Senatorin für Kinder und Bildung und der Referentin für Inklusion in der Behörde eine Kooperation mit dem Verein „Pötztausendschön“ und dem Projekt „Eine Welt in der Schule“ zum Thema „Draußenschule“ in Aussicht genommen und ein Erfahrungsaustausch über multiprofessionelle Teams in Grundschulen geplant.

Vor der Mitgliederversammlung wurde wieder ein öffentlicher Vortrag über Zoom angeboten, an dem zeitweise über 80 Personen teilnahmen. Die Referentin Carolin Bollmeier vom Verein JUUUPORT e. V. erläuterte in ihrem lebendigen Vortrag und auf konkrete Rückfragen in der Diskussion hin am Beispiel der Themen Cyber-

mobbing und Opfersuche im Netz (Cybergrooming), mit welchen Problemen und Gefahren junge Menschen im digitalen Raum konfrontiert sein können. Fallbeispiele aus der Online-Beratung auf JUUUPORT.de vermittelten konkrete Eindrücke, mit welchen Anliegen sich Betroffene an die JUUUPORT-Scouts wenden. Dazu wurden Interventionsmöglichkeiten im Fall von Cybermobbing und Cybergrooming vorgestellt. Ebenso wurde das Peer-to-Peer Konzept im Bereich der Online-Beratung und der präventiven Online-Seminare für Schulklassen und Jugendgruppen erläutert. Mehr Infos: www.juuuport.de.
*Für die Landesgruppe::
Hans Brügelmann,
Heike Hegemann-Fonger*



Mecklenburg-Vorpommern

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

In Mecklenburg Vorpommern wurde 2021 gewählt – damit einher ging, wie allgemein üblich, der Wechsel der Bildungsministerin. Während dieser normalerweise vorübergehend eher Ruhe und Stillstand in bildungspolitischen Fragen verursacht, wurde in MV durch die scheidende Ministerin Bettina Martin jedoch noch eine lang angekündigte, aber nie weiter erwähnte Neuerung „schnell und heimlich“ eingeführt – der Wechsel vom Worturteilszeugnis hin zum Kompetenzrasterzeugnis in der Schuleingangsphase (Klasse 1 bis 2). Was fortschrittlich klingt, führte aber zu einem großen Aufschrei in unserem Lande – denn die uns bis dahin völlig unbekannte Vorlage, die uns kurz vor Schuljahreswechsel

übergestülpt werden sollte, entbehrte jeden didaktischen und pädagogischen Sinns und führte zur allgemeinen Frage: Für wen schreiben wir die Zeugnisse eigentlich? Sehr hochtrabend formulierte Kompetenzen, die mit Grundschule augenscheinlich so gar nichts zu tun haben, sollten von den Lehrkräften in 8-stufiger Gradierung eingeschätzt werden. Beispielsweise für Klasse 1 würde das Kompetenzraster so größtenteils leer bleiben, da die Basiskompetenzen überhaupt keinen Eingang in das Zeugnis fanden. Mal davon abgesehen, dass Eltern überhaupt nicht verstehen können, was diese Kompetenzen auf dem sehr umfangreich formulierten Zeugnis überhaupt aussagen, fiel es doch den meisten Lehrkräf-

ten schon schwer zu verstehen, was eigentlich gemeint war. Eine Vergleichbarkeit unter verschiedenen Klassen und Schulen wäre überhaupt nicht mehr gegeben aufgrund der Subjektivität der Gradierung. Besonders, da es in anderen Bundesländern bereits sehr positive Vorlagen gibt, herrschte großes Unverständnis unter allen an Bildung Beteiligten, woher so eine katastrophale Vorlage entstammen könnte. Viele entsetzte Schulleitungen und Lehrkräfte wandten sich an uns als Landesgruppe, und gemeinsam mit den Bildungsverbänden und dem Landeselternrat gelang es, die Einführung des Kompetenzrasterzeugnisses zu verschieben. Eine Überarbeitung muss nun in Zusammenarbeit mit dem neu

konstituierten Bildungsministerium her, und trotz aller Überlastung durch Lehrkräftemangel, fehlender Mittel zur Umsetzung der Inklusion und der enormen Probleme im schulorganisatorischen Ablauf durch Corona beteiligten sich viele Schulen, unter anderem auf einem Padlet unserer Landesgruppe, aber auch in zahlreichen E-Mails rege. Auch die Universität Rostock wurde mit ins Boot geholt, sodass man nun hoffen kann, dass der nächste Entwurf praxistauglicher wird, damit das Zeugnis das tun kann, was es soll: informieren und motivieren. Bis dahin gibt es übergangsweise eine neue Vorlage für das alte Worturteilszeugnis.
*Für die Landesgruppe:
Sandra Stolzenburg*



Hessen

Vorsitzender: Mario Michel

mario.michel@gsvhessen.de, www.gsv-hessen.de

Gespräche über das Maßnahmenpaket der Hessischen Landesregierung u. a. zur Festlegung auf eine Ausgangsschrift

In der Novemberausgabe dieser Zeitschrift hatten wir über das geplante Maßnahmenpaket berichtet, das u. a. das Aus für die Grundschrift bedeuten würde. Mittlerweile hat es nach langem Hin und Her im letzten November ein Gespräch im Ministerium gegeben. Mit den betreffenden Personen aus dem Bereich Bildungssprache Deutsch und dem Grundschulreferat hatten wir als GSV die Chance, in 90 Minuten unsere Standpunkte und Kenntnisse über die Schrift und zu einer positiven Fehlerkultur deutlich zu machen.

Im Vorfeld meines Gesprächs im Ministerium hatte sich bereits erfreulicherweise eine Gruppe von GSV-Mitgliedern zusammengetan, um sich ebenfalls mit dem Maßnahmenpaket zu beschäftigen. In einer

Videokonferenz hat sich die Gruppe gemeinsam mit mir als 1. Vorsitzenden ausgetauscht und das Gespräch im Ministerium mit vorbereitet. An dieser Stelle gilt ein großer Dank Frau Jurkscheit und Frau Heußner-Kant, die die „Regionalgruppe Süd“ ins Leben gerufen und mich in der Vorbereitung für das Gespräch intensiv unterstützt haben.

In dem Gespräch mit dem Ministerium wurde schnell deutlich, dass die Grundposition des Hessischen Kultusministeriums letztlich der des GSV entspricht: Kein Kind darf die Klasse 4 verlassen, ohne Rechtschreibregeln kennen und anwenden gelernt zu haben. Wie nicht anders zu erwarten, gab es allerdings völlig unterschiedliche Meinungen bezüglich der Herangehensweise. Insbesondere die in Kapitel 3 der Handreichung für den Grundwortschatz durchzuführende „pädagogisch motivierte Fehlerkultur“ gab großen Anlass zur Diskussion.

Ergebnis des Gesprächs war, dass eine Arbeitsgruppe „Praktische Umsetzung Maßnahmenpaket Bildungssprache“ ins Leben gerufen werden soll, in der zwei Personen aus der Landesgruppe Hessen des GSV teilnehmen dürfen. Der erste Termin wird im Februar 2022 stattfinden, Frau Jurkscheit hat sich bereit erklärt, für uns daran teilzunehmen.

Ziel wird es für uns sein, in dieser Arbeitsgruppe unsere wissenschaftliche Expertise einzubringen, um die Umsetzung, insbesondere der pädagogisch motivierten Fehlerkultur ab dem 2. Halbjahr Klasse 1 und der verbundenen Handschrift, im Interesse der Kinder und Lehrkräfte verständlich und praktikabel zu machen. Wir sind uns alle einig, dass es zum einen ein Erfolg war, dass wir als Grundschulverband überhaupt ins Ministerium eingeladen worden sind, und zum anderen, dass wir durch die aktive Teilnahme

an einer Arbeitsgruppe mitwirken können.

Wir sind alle gespannt, wie sich die Arbeitsgruppe aufstellt, wie sie arbeitet und welche Ergebnisse in der Arbeitsgruppe entstehen. Wir werden unsere Mitglieder auf dem Laufenden halten.

Ausblick auf 2022

Durch Gespräche in der letzten Woche mit allen Vorstandsmitgliedern hat sich ergeben, dass von 5 Personen nur noch 2 weitermachen möchten/können/sollten.



Daher wird es am **17.03.2021 eine**

Mitgliederversammlung

geben, wahrscheinlich digital, in der wir Neuwahlen durchführen müssen. Eine gesonderte Einladung dazu erhält jedes Mitglied der Landesgruppe Hessen rechtzeitig.

*Für die Landesgruppe:
Mario Michel*



Schleswig-Holstein

Geschäftsführender Vorstand: Maren Barck, Sabine Jesumann, Aenne Thureau

Kontakt: sabine@tim-carlo.de

Neue Zusammensetzung des Vorstandes

Am 10.11.21 traf sich eine Runde engagierter Mitglieder zur Mitgliederversammlung in Rendsburg. Der Vorstand stellte die Arbeitsfelder und Tätigkeiten der vergangenen Jahre vor. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen verabschiedeten die Vorsitzende Prof. Dr. Beate Blaseio sowie Andrea Keyser, Jörg Keyser und Petra Heinatz (in Abwe-

senheit) aus der Vorstandsarbeit und dankten für den langjährigen ehrenamtlichen Einsatz.

Nach der Wahl gehören Maren Barck und Sabine Jesumann nach wie vor dem Vorstand an. Neu gewählt wurde Aenne Thureau, die seit einem Jahr den Vorstand unterstützt. Außerdem hat Wiebke Steenbock signalisiert, den Vorstand zu unterstützen, wo es geht.

Im Anschluss waren Themen wie Lehrerausbildung an Universität und in der zweiten Phase, Personalmangel und Vertretungslehrkräfte sowie Ganztags- und Unterrichtsentwicklung Schwerpunkte des Austausches.

Unsere Landesgruppe bei Instagram

Wir weisen noch einmal auf den Auftritt der Landesgruppe Schleswig-Holstein bei

Instagram hin. Hier werden wir zukünftig auch unsere Vorstandssitzungen ankündigen, zu denen Interessierte herzlich willkommen sind: [grundschulverband_sh](#)

*Für die Landesgruppe:
Sabine Jesumann*



Sachsen-Anhalt

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

Es gibt viel zu sagen – und noch mehr zu tun

Der Vorstand unserer Landesgruppe ist aktuell stark in den Dialog mit verschiedenen Institutionen eingebunden, was auch damit einhergeht, dass es personelle Wechsel im Land gegeben hat. Einerseits ist Thomas Schödel seit einiger Zeit Direktor des Landesinstitutes für Schulqualität und Lehrerbildung (LISA). Mit ihm, einem ehemaligen Schulleiter eines Gymnasiums, konnten wir zu seiner Perspektive auf die Grundschule sowie Aufgaben für diese Schulform ins Gespräch kommen. Zudem wurden Evaluationsmaßnahmen thematisiert und unser Vorschlag vorgetragen, über die Einführung einer Profession der Schulleiter*in nachzudenken sowie verstärkt spezifische Qualifizierungsangebote anzubieten. Auch mit Rückblick auf unser Jahresthema 2021 haben wir den Quer- und Seiteneinstieg

sowie damit verbundene Qualifikationsmaßnahmen besprochen. Es wird sicher nicht das letzte Gespräch dieser Art gewesen sein, zumal Herr Schödel hinsichtlich des neuen Jahresthemas ein wichtiger Ansprechpartner sein kann. Die Gespräche mit Vertreter*innen des Landesschulamtes konnten fortgeführt werden. Diese sind sehr praxisnah und ermöglichen uns einen „Blick über den Tellerrand“. Prozesse der Verwaltung und Administration von Schule werden hinterfragt, um sie besser nachvollziehen zu können. Zudem konnten wir deutlich machen, an welchen Stellen die Schulen durch das Landesschulamt effizienter unterstützt werden können und auch sollten. Auch diese aufschlussreichen Gespräche werden wir im Frühjahr fortsetzen. Noch vor Weihnachten findet ein Gespräch mit der neuen Bildungsministerin Eva Feußner und dem Staats-

sekretär Frank Diesener statt. Wir haben eine lange Liste an Themen im Gepäck und werden berichten.

Viele Stunden Arbeit – sinnlos investiert?

Bereits mehrfach haben wir zur Reform der Halbjahreszeugnisse berichtet. Die Initiative, welche wir gemeinsam mit der GEW sowie dem Bildungsministerium verfolgen, sollte sich nun in der Pilotphase befinden. Pilotschulen hatten ihre Teilnahme verbindlich zugesagt, Kolleg*innen, Eltern und die Gesamtkonferenzen informiert und waren bereit für die erste Erprobung der neuen „Zeugnisse“. In letzter Minute – besser gesagt zwei Wochen später auf wiederholte Nachfrage – ist der Start der Erprobung auf unbestimmte Zeit vertagt worden. Es gäbe seitens der höchsten Ebene des Ministeriums Gesprächs- sowie Klärungsbedarf. Den gibt es nun auch bei uns. Für die

Schulen, die bereits viel Zeit und Mühe investiert haben, ist dieses unstete Handeln unzumutbar und demotivierend und für uns unerklärlich.

Ausblick

Im kommenden Jahr soll sich unser Jahresthema besonders um die dritte Phase der Lehrer*innenbildung drehen. Im Fokus sollen Qualifikationsangebote und -bedarfe stehen. Wir können das neue Jahr kaum erwarten!

Auch fiebern wir bereits jetzt unserem nächsten **Fachtag** entgegen, welcher die Bildung für nachhaltige Entwicklung zum Thema haben wird. Die Referent*innen und Inhalte sind noch in der Planung, aber das Datum steht: Am **02.06.22** ist es so weit.

Weitere Informationen: www.gsv-lsa.de

Für die Landesgruppe:
Thekla Mayerhofer



Thüringen

Vorsitzende: Steffi Jünemann
grundschulverband-thueringen@gmx.de

Die Zeit der vergangenen Wochen wurde vor allem genutzt, um sich den täglichen Herausforderungen des beruflichen Schulalltags zu stellen. Aber der Vorstand der Landesgruppe war selbstverständlich auch nebenbei tätig, um sich auf dem Laufen zu halten. So haben wir einen Austausch bezüglich der Vorstandsarbeit aller Landesvorsitzenden begonnen. Steffi Jünemann hat uns mit Informationen versorgt und so konnten wir uns ein Bild darüber verschaffen, wie es in den anderen Bundesländern gerade so läuft. Denn zugegebenermaßen: Überforderung und Frustration

werden bei uns gerade großgeschrieben. Auch wenn sich alle Mühe geben, die Haltung zu wahren und positiv auf alles zu blicken, sind die Folgen durch die Pandemie und die damit verbundenen Aufgaben und Herausforderungen in den Schulen und auch sonst überall nicht zu übersehen und längst deutlich spürbar. Aber zu sehen, dass auch die anderen Lehrer*innen und Mitglieder mit ebendiesen zu kämpfen haben, ist doch auf eine gewisse Art und Weise beruhigend. Teil dieser Frustration betrifft den Umgang mit der Gesundheit der Lehrer*innen

und Erzieher*innen an den Schulen. So wichtig und lobenswert es ist, die Schulen offen zu halten, so fahrlässig ist es auch, was den Pädagog*innen zugemutet wird. So sind wir in der Landesgruppe der Meinung, dass die Umstellung des Unterrichts in feste Gruppen (bspw. Klassenleiterunterricht) früher verpflichtend erfolgen sollte. An vielen Schulen ist die Umstellung zu den festen Gruppen zunächst nur freiwillig. Dies stellt jedoch ein großes Risiko für die Gesundheit aller Beteiligten dar. Eine weitere Maßnahme, um die Gesundheit der Pädagog*innen zu schützen, wäre die

Einführung einer Impfpflicht für Lehrer*innen und Erzieher*innen. In diesem Fall sind wir der Meinung, dass die Politik ein Machtwort zu sprechen hat, da inzwischen klar ist, dass in Gebieten mit höherer Impfquote die Inzidenzen geringer sind. Und obwohl uns bewusst ist, dass die Forderungen in diesem Artikel vermutlich nicht bis zu jenen durchdringen, die sie umsetzen könnten, schreiben wir sie auf. Denn möglicherweise ist es wohlthuend für jene, die genauso fühlen wie wir.

Für die Landesgruppe:
Leah Faßbender



Wir sind auf dem Weg

Erste Ergebnisse der strategischen Arbeitsgruppen liegen vor

In der Delegiertenversammlung vom November 2020 waren sechs Handlungsfelder identifiziert worden, in welchen die behutsame Neuausrichtung des Verbandes angegangen werden sollte. Dazu wurden in der Delegiertenversammlung vom Mai 2021

Arbeitsgruppen eingerichtet, die nun, im November 2021, erste Ergebnisse vorlegen konnten.

Einen sichtbaren Effekt hat diese Strategiearbeit schon hervorgebracht: Über 30 Personen engagieren sich in diesen Arbeitsgruppen und werden

mindestens bis November 2022 am Ball bleiben. Eine erste Bilanz wird dann zeigen, ob die Gruppen erfolgreich waren und wie die Arbeit weiter vorangetrieben werden wird.

*Für den Vorstand:
Edgar Bohn*

Überdacht werden sollten folgende Bereiche



Wie müssen unsere Zeitschrift und die Mitgliederbände gestaltet sein, damit diese für junge Lehrkräfte noch attraktiver werden?

Durch die Aufnahme einer neuen Arbeitsstelle in Vollzeit musste unser Redakteur der Grundschule aktuell – Michael Töppler – seinen Einsatz für die Zeitschrift deutlich zurückfahren. So sehr wir dies bedauern, haben wir hierfür vollstes Verständnis. Wir freuen uns, dass Michael Töppler im Rahmen seiner Möglichkeiten weiterhin an der Gestaltung mitwirkt. Diese Änderung hatte zur Folge, dass es zunächst darum ging, kurzfristige Möglichkeiten zu finden. Für das Jahr 2022 sind die Ausgaben gesichert, wir arbeiten daran, für die Folgezeit eine verlässliche und dauerhafte Lösung zu finden und zu realisieren.

Gleichwohl war die Arbeitsgruppe intensiv tätig. Sind Ihnen die redaktionellen Änderungen in GSa aufgefallen? Ziel ist es, die Zeitschrift weiter zu entwickeln, sie noch lesefreundlicher und dadurch noch attraktiver zu gestalten. Die Arbeitsgruppe wird weitere Ideen umsetzen.



Wie kann es gelingen, durch die Verknüpfung verschiedener Veröffentlichungen Synergieeffekte zu erzielen?

CrossMedia ist das Zauberwort. Es geht darum, Inhalte auf möglichst vielen Kanälen parallel zu schalten. Dabei müssen diese Inhalte so aufbereitet sein, dass diese auf die Zielgruppe des jeweiligen Kanals abgestimmt sind. Die Aufgabenstellung ist klar. Bei der Herausgabe des Bandes 152 Schulkulturen in Entwicklung wurde hierzu ein erster Versuch unternommen, der Mut macht, diese Spur weiter zu verfolgen. Die Ergebnisse müssen ausgewertet und daraus die notwendigen nächsten Schritte abgeleitet werden.



Müssen wir die Präsenz in den sozialen Medien verstärken und wie gehen wir das an?

Wenn wir junge Menschen ansprechen wollen, müssen wir in mehreren Social-Media-Kanälen aktiv sein. Ziel ist es, den Grundschulverband als weltoffenen, innovativen und modernen Verband zu präsentieren. Landesgruppen und Bundesverband waren bislang unterschiedlich in folgenden Sozialen Netzwerken vertreten: Facebook, Instagram, Twitter und YouTube. Ziel ist es, dass möglichst alle Landesgruppen auf möglichst vielen Netzwerken präsent sind. Die Inhalte müssen dabei zielgruppenspezifisch aufgearbeitet sein und mit unseren Standpunkten übereinstimmen. Erste Landesgruppen haben entsprechende Accounts eingerichtet und bedienen diese. Gegenwärtig haben wir hierzu noch kein einheitliches Layout. Ein solches wurde inzwischen bei einer Firma in Auftrag gegeben. Sobald dieses vorliegt, werden die Auftritte des Bundes und aller Landesgruppen in einheitlichem Bild erscheinen, und zwar so, dass eindeutig erkennbar wird, von welcher Untergliederung der Post eingestellt wurde. Ganz neu – und entstanden aus einer Initiative der Landesgruppe Bremen – sind inzwischen auch Podcasts des Grundschulverbands zu abonnieren.



Wie kann es uns gelingen, für Nichtmitglieder wieder attraktiver zu werden?

Die Arbeitsgruppe postuliert: Wir wollen nicht nur Mitglieder werben, wir wollen Mitglieder gewinnen. Mit vier Landesgruppen zusammen wurde eine Pilotgruppe gebildet, die in einer Bestandsaufnahme zusammenstellte, welche Erfahrungen mit Mitgliedergewinnung vorlagen und welche davon auch erfolgversprechend waren. Im zweiten Schritt wurden weitere Ideen gesammelt und die vier Landesgruppen ermuntert, jeweils neue nächste Schritte auszuprobieren. So entstand eine Fülle von Ideen, die allen Landesgruppen als Anregungen zur Verfügung gestellt wurden. Eine Kampagne zur Mitgliedergewinnung ist in Vorbereitung, an der sich alle Landesgruppen und möglichst viele Mitglieder beteiligen sollen.



Wie können wir den Austausch mit den Landesgruppen, zwischen den Landesgruppen und innerhalb der Landesgruppen stärken?

In diesem Bereich konnten zwei Vorhaben realisiert werden: Im Jahr 2021 fanden drei Vorsitzendengespräche online statt. Die Idee ist, dass die Vorsitzenden der Landesgruppen direkt mit dem Vorstand in Austausch sind. Dabei geht es darum, gegenseitig zu erfahren, wo aktuell der Schuh drückt, welche Vorhaben anstehen und wie nächste Schritte aussehen könnten. Diese Gespräche werden auch 2022 fortgeführt und sind fest im Jahreskalender des Verbands integriert.

Aus der Arbeitsgruppe heraus wurde u. a. auch der Vorschlag zur Neugestaltung des Newsletters eingebracht. Mittlerweile haben unsere Mitglieder diesen schon erhalten und können selbst feststellen, dass hier wesentliche Neuerungen umgesetzt wurden. Ein – wie ich finde – gelungener und vielversprechender Neustart.



Wie muss die IT-Struktur des Verbands aussehen, um zeitgemäße, schnelle und effektive Kommunikation zu ermöglichen?

Zentral für unsere Arbeit in der Geschäftsstelle ist das Mitglieder- und Verwaltungsprogramm. Dieses lief zum Ende des Jahres 2021 aus, sodass wir uns vordringlich nach einem Nachfolgeprogramm umsehen mussten. Davon wiederum hing ab, mit welchem System wir arbeiten können. Inzwischen sind die Würfel gefallen. Die finanzielle Förderung aus Landesmitteln des Programms „Ehrenamt digitalisiert“ des Landes Hessen kam uns dabei sehr zu Hilfe, sodass wir zum Jahresende 2021 die notwendigen Anschaffungen in die Wege leiten konnten.

Damit werden wir die Grundlagen schaffen, zunächst den Austausch innerhalb des Vorstands und mit der Geschäftsstelle deutlich effektiver zu gestalten. Weitere Schritte werden folgen.

Neu erschienen



Markus Peschel (Hrsg.) (2021): Kinder lernen Zukunft. Didaktik der Lernkulturen. Band 153 der Reihe Beiträge zur Reform der Grundschule. Frankfurt a. M.: Grundschulverband. ISBN: 978-3-941649-32-3, Best.-Nr. 1117, 288 Seiten, 19,50 €

Der Band greift die immer wieder aktuelle Frage auf, was – auch in Schule – als Kultur bzw. Schulkultur weitergegeben werden soll. Kultur ist ein – auch für die Grundschule – wichtiger, zentraler Begriff. Bei den Lernkulturen ist Lernen bewusst vom „Lehren“ als traditionellem Verständnis schulischen Tätigseins abgegrenzt und weist auf ein zukunftsorientiertes und „gewünschtes“ Verständnis der Entwicklung von Schulen hin. Das Verständnis von Lehren und Lernen wird in vielen Beiträgen immer wieder aufgegriffen, neu akzentuiert und im Sinne eines kulturell zu definierenden Lehr- oder Lernverständnisses aufgegriffen.

Beispiele zeigen sowohl die theoretische Fundierung, die Einflüsse auf technischer, räumlicher, pädagogischer und fachlicher Ebene als auch Umsetzungs- oder Forschungsformate mit direktem Bezug zur Praxis.

„Blick in das Buch“ – zum kostenlosen Download finden Sie in unserem Shop das Inhaltsverzeichnis sowie die Einleitung „Lernkulturen und Didaktik“ von Markus Peschel und den Beitrag „Lernkulturen in der Digitalität“ von Thomas Irion und Verena Knoblauch.



Ausblick Grundschule aktuell 158

Kulturelle Bildung

Unsere Ausgabe 158 beschäftigt sich mit dem Themenbereich „Kulturelle Bildung“. Damit werfen wir einen genaueren Blick auf den musisch-ästhetischen Bereich der Bildung in der Grundschule. Neben den übergeordneten Fragen, welche Rolle Kunst, Musik, Theater und andere Ausdrucksformen im Schulalltag und im Unterricht spielen, möchten wir Ihnen ganz konkrete Beispiele für die Zusammenarbeit mit Künstler:innen, Musiker:innen oder Schriftsteller:innen vorstellen.

Ein besonderes Augenmerk richten wir auf Kinderbücher zu unserem Themenschwerpunkt. Diese Rubrik möchten wir gerne in Zukunft etablieren, um für den Unterricht konkrete Zugänge zu unseren Themen anzubieten.

Zudem beginnen wir mit einer neuen Serie zum Themenbereich Religionen und Weltanschauungen in der Schule, in der jeweils unterschiedliche Aspekte beleuchtet und verschiedene Positionen vorgestellt werden.



Mai 2021



September 2021



November 2021

Die nächsten Themen

- Heft 158 | Mai 2022
Kulturelle Bildung – (k)ein Nischenthema
- Heft 159 | September 2022
Demokratieerziehung
- Heft 160 | November 2022
Schule und Bewegung