



Grundschule **aktuell**

Zeitschrift des Grundschulverbandes · Heft 151



Zusammenarbeit an der Schule

Tagebuch

- S. 2 Rückenwind. Erfahrungen aus der Corona-Pandemie (M. Lassek)

Aus dem Grundschulverband

- S. 3 Der Grundschulverband in den Zeiten von Corona. Informationen auf unserer Homepage (M. Töpler)

Thema: Zusammenarbeit an der Schule

- S. 4 Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie: Perspektiven und Positionen von Kindern (T. Betz / N. Eunicke)
 S. 10 Eltern als Partner im Schulalltag (G. Wolters-Vogeler)
 S. 12 Miteinander, das ist gut, Miteinander, das macht Mut. (K. von Unold)
 S. 16 Create your own school together (J. Zinal)
 S. 17 Die Perspektive der Kinder ernst nehmen (S. Özisik)
 S. 20 Schulpsychologie – Psychologie für die Schule (K. Seifried)
 S. 22 Zusammenarbeit im Sozialraum Grundschule (C. Seibold / P. Strübel-Yilmaz)
 S. 26 OGS !? oder Es gibt nichts, was es nicht gibt (K. Kleinen)
 S. 29 Zusammenarbeit an Schulen (S. Wassmuth)

Aus der Forschung

- S. 30 Eine Schatzkiste mit Büchern und Spielen. Integrierte Förderung von Mathematik und Sprache (D. Bönig / B. Thöne)

Rundschau

- S. 34 Lernwerkstätten und ihre Didaktik in der Hochschullehre (M. Peschel)
 S. 36 Soziales Lernen in der Schule. Worauf es ankommt (F. Hildebrandt)
 S. 39 Kritik an „Lesen durch Schreiben“ nicht bestätigt! (H. Brügelmann)
 S. 39 Absage der Veranstaltung „1920–2020. Schulreform in Deutschland. Eine (un)endliche Geschichte? (Bündnis „Eine für alle“)
 S. 40 Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) digital. Tipps für Unterrichtsmaterial online / Dank und Abschied Wolfgang Brünjes (Projekt „Eine Welt in der Schule“)
 S. 42 Digitales Selbstlernmodul „Kinderrechte kennen, verstehen und erleben“ (E. Stroetmann)
 S. 43 Begeistert für die Grundschule. Mein unvorhersehbarer Weg zum Redakteur (M. Töpler)
 S. 43 Aufkleber mit dem Logo des Bundesgrundschulkongresses 2019

Landesgruppen aktuell – unter anderem:

- S. 45 Bayern: Forderungen an das Kultusministerium
 S. 46 Sachsen-Anhalt: Diskussion über die Abschaffung der Halbjahreszeugnisse und Suche nach alternativen Formaten
 S. 49 Thüringen: Krise als Chance – ein Brief an Minister Holter

Eine Studie zu Positionen von Kindern als Einstieg in das Thema: Zusammenarbeit an der Schule

Der Themenschwerpunkt wird mit dem Artikel von Prof. Tanja Betz und Nicoletta Eunicke eröffnet. Darin werden ausgewählte Befunde der Studie „Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Familie und Grundschule: Positionen und Perspektiven von Kindern“ vorgestellt. Dabei spielen der Elternabend und die „Lehrer-Schüler-Eltern“ Gespräche eine zentrale Rolle. Die vorgestellten Ergebnisse zu den Positionen der Schülerinnen und Schüler sind ein wichtiger Ansatzpunkt, um über die Gestaltung der Zusammenarbeit und die Kommunikation von bestimmten Ergebnissen intensiv nachzudenken. ► S. 4–9

Eine Schule findet Wege

Am Beispiel der Grundschule Baierbrunn sieht man, welche Formen der Zusammenarbeit auch in der Krisenzeit möglich und erfolgreich sind. Der Schulacker ist dabei ein wichtiger Baustein in der Gestaltung des gemeinsamen Schullebens. ► S. 12–15



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., Niddastraße 52, 60329 Frankfurt / M., Tel. 0 69 / 77 60 06, Fax: 0 69 / 7 07 47 80, www.grundschulverband.de, info@grundschulverband.de

Herausgeber: Der Vorstand des Grundschulverbandes

Redaktion: michael.toepler@grundschulverband.de

Fotos und Grafiken: Katrin Gamerschlag / smakdesign.de (Titelfoto), Autorinnen und Autoren (soweit nicht anders vermerkt)

Herstellung: novuprint Agentur GmbH, 30175 Hannover

Anzeigen: Grundschulverband e.V., Tel. 0 69 / 77 60 06, info@grundschulverband.de

Druck: Strube Druck und Medien OHG, 34587 Felsberg

ISSN 1860-8604 / **Bestellnummer:** 6095

Beilagen: TOUSSINI-circus mobile; Flyer Probemitgliedschaft des Grundschulverbandes e.V.

Den Stimmen von Schülerinnen und Schülern Raum geben

Es passiert relativ häufig, dass sich die Erwachsenen im Bildungssystem über die Wünsche und Meinungen der Schülerinnen und Schüler Gedanken machen. Noch zu selten werden diese Positionen direkt gehört, in Entscheidungsgremien vor Ort oder auf der Ebene von Kommunen und Bundesländern. Wir haben zwei Beiträge aus der Schülerschaft in unseren Themenschwerpunkt aufgenommen, zum einen mit einem Blick zurück aus der Perspektive eines Abiturienten, zum anderen mit einer intensiven Auseinandersetzung zu Fragen der Menschenwürde und der Kinderrechte von einer Schülerin, die noch mitten in ihrer „Schulkarriere“ steht. Beiträge von Schülerinnen und Schülern bereichern die fachliche Diskussion und sollen auch in Zukunft mehr Raum bekommen. ▶ S. 16 – 19



Eine Studie in der Diskussion

Bestimmte Themen tauchen immer wieder in der öffentlichen Diskussion auf, so die Kritik an „Lesen durch Schreiben“, zuletzt 2018 in der sogenannten „Bonner Studie“. Auf Seite 39 finden Sie einen kurzen Einblick in die Auseinandersetzung von Prof. Hans Brügelmann mit der nun vorliegenden Studie, verbunden mit einem Link zu einer ausführlichen Analyse. ▶ S. 39



Unsere Facebook-Seite

[www. facebook.com/Grundschulverband](https://www.facebook.com/Grundschulverband)

Aktuelle Informationen rund um die Grundschule und die Arbeit des Grundschulverbandes, Veranstaltungstipps und, und, und ...

Für eine lebendige und interessante Facebook-Seite laden wir alle zum regen Austausch auf der Seite ein.

[www. grundschule-aktuell.info](https://www.grundschule-aktuell.info)

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

[www. grundschulverband.de/archiv/](https://www.grundschulverband.de/archiv/)

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

Ein Neubeginn in unruhigen Zeiten

Liebe Leserinnen und Leser, nach dem Abschied von Ulrich Hecker im letzten Heft möchte ich Ihnen das aktuelle Heft voller Freude und Spannung präsentieren. Mein Name ist Michael Töpler, ich war bisher als Fachreferent „Eltern und Schule“ für den Grundschulverband tätig und habe sehr gerne die Aufgabe der Redaktion übernommen. Näheres zu meiner Person finden Sie auf Seite 43.

Die Ihnen vorliegende Ausgabe 151 behandelt das Schwerpunktthema „Zusammenarbeit an der Schule“. Noch vor Corona geplant und gestaltet hat sich das Thema doch in den einen oder anderen Artikel „hineingeschrieben“. Denn die Formen der Zusammenarbeit mussten andere werden, wenn man sich nicht mehr täglich in der Schule vor Ort begegnen kann. Es war mir ein besonderes Anliegen, die verschiedenen Akteursgruppen an der Schule auf ihr Miteinander schauen zu lassen. So leisten neben den Lehrkräften und Schulleitungen auch die Schulsozialarbeit, die Schulpsychologie und die Beschäftigten im Ganztags einen Beitrag. Ausgehend von der aktuellen Studie von Prof. Tanja Betz ist mir die Frage der Perspektive der Kinder auf die Zusammenarbeit der Erwachsenen besonders wichtig. Der kritische Blick auf die Umsetzung einer „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“ in der Praxis kann wichtige Anstöße liefern. Dabei fällt der Blick auch in besonderer Weise auf die Eltern und andere Erziehungsberechtigte, die alltäglich den Umgang mit ihren Kindern mitgestalten. Im Verlauf der Schulschließungen haben die Eltern einen neuen Blick auf das Lernen ihrer Kinder und die Arbeit der Lehrkräfte gewinnen können. Aus diesen Erfahrungen kann eine noch bessere Zusammenarbeit entstehen.

Besonders freue ich mich über zwei Schülerbeiträge, einmal aus den Reihen der Bundesschülerkonferenz und einmal von einer ehemaligen Grundschülerin, die gerade den Sprung zur weiterführenden Schule gemacht hat. Die direkte Beteiligung und die Diskussion mit den Schülerinnen und Schülern ist ein zentraler Ansatzpunkt für die weitere Gestaltung der gemeinsamen Lebens- und Lernräume. Die Zusammenarbeit aller Beteiligten findet sowohl vor Ort als auch in Gremien und bei Veranstaltungen auf kommunaler Ebene, im Bundesland und bundesweit statt. Der Grundschulverband wird sich weiter intensiv an den Entwicklungsprozessen beteiligen.

In unserem nächsten Heft wird der Umgang mit den Maßnahmen rund um Corona im Mittelpunkt stehen, mit zahlreichen Beispielen aus den Bundesländern, mit konkreten Ideen und offenen Fragen, mit ersten Studienergebnissen und wissenschaftlichen Perspektiven. Eine kurze Vorschau dazu finden Sie auf der Rückseite dieses Heftes.

Ich wünsche Ihnen allen verlässliche Partnerinnen und Partner auf allen Ebenen des Bildungssystems bei der kontinuierlichen Reform der Grundschule – zu einer kindergerechten Schule für alle.

Michael Töpler

Rückenwind

Erfahrungen aus der Corona-Pandemie



Maresi Lassek
Vorsitzende des
Grundschulverbands

Corona bestimmt seit vielen Wochen Abläufe im öffentlichen und privaten Leben und in besonderer Weise in den Kitas und Schulen. Beim Schreiben dieses Beitrags zu Beginn der Sommerferien zeichnet sich ab, wie sich der Schulanfang im neuen Schuljahr gestalten könnte. Alle Kultusministerinnen und Kultusminister formulieren die feste Absicht, nach den Sommerferien zu einem Regelbetrieb in den Schulen zurückzukehren. Welche Art von Regelbetrieb dies sein kann, wird das jeweils regionale Infektionsgeschehen bestimmen, Hygienebedingungen und Vorschriften für den Gesundheitsschutz werden konsequent an die Pandemiesituation erinnern und Beschränkungen auferlegen. Entscheidend aber wird sein, wie gut sich die Schulen auf unterschiedliche Szenarien vorbereiten konnten und welche Hilfen tatsächlich angelaufen sind. Präsenzunterricht, Unterricht auf Distanz und Lösungen mit beiden Varianten, also flexibel auf unterschiedliche Organisationsformen eingestellt zu sein, wird Planungsgrundlage für die kommenden Monate sein müssen. Die Organisation muss sich am Pandemiegeschehen ausrichten und verlangt damit Flexibilität von einem System, das sich traditionell auf verlässliche, an Stundentakt, Wochenstundenzahl, Fachanteilen und Lehrplanvorgaben orientierte Regelungen stützt.

Die vergangenen Wochen waren für Schulleitungen, Lehrkräfte, Eltern und für die Kinder in ungewöhnlicher Weise anstrengend, aber auch erfahrungs- und lehrreich, weil das öffentliche Leben – heruntergefahren und reduziert auf wenige Kontakte – das Alltagsleben verändert hat. Es galt, Schule auf Abstand zu gestalten und Lernen aus der Ferne zu steuern. Inbegriffen war auch das Bemühen, über die Vorgabe von Schulaufgaben häusliche Strukturen (Arbeitszeiten) zu unterstützen, die den Familien feste Tagesabläufe erleichtern und die Selbstständigkeit der Kinder einbeziehen. Hindernisse in der Kommunikation taten sich auf. Corona hat Bedingungen und

Verhältnisse, die vorher bereits offensichtlich, aber nicht bearbeitet waren, ins Rampenlicht gestellt. Im laufenden Geschehen traten Umfang und Leistungen der Schule für die Kinder immer deutlicher hervor. Es ist nicht nur der Mangel in der technischen Ausstattung mit digitalen Endgeräten, sondern das Fehlen medienpädagogischer und mediendidaktischer Kompetenzen und Konzepte, es sind sanierungsbedürftige und fehlende Schulgebäude sowie die schlechte Personalausstattung der Grundschulen, die die Bewältigung der Ausnahmesituation behindern. Wie schon vor Corona behindern sie auch Inklusion und die Ganztagsentwicklung. Deutlich geworden ist: Das System entwickelt sich im Ausnahmezustand weiter und niemand kann davon ausgehen, nach der Pandemie auf dem Stand von davor weitermachen zu können.

Die Beobachtung, wie bedeutsam der sozialförderliche und demokratische Auftrag der Schule ist, sollte aufgerüttelt haben: Kinder brauchen Kinder, damit das Lernen in einen motivierenden und funktionierenden Lebens- und Lernraum mit sozialen Kontakten eingebettet ist. Kinder brauchen pädagogische Beziehungen und die Kommunikation mit ihren Lehrerinnen und Lehrern. Diese Erkenntnisse sollten die Menschen in ihrer Arbeit vor Ort stärken.

In seinem neuen Band „Kinder lernen Zukunft: Anforderungen und tragfähige Grundlagen“ zeigt der Grundschulverband mit der Formulierung von tragfähigen Grundlagen zur Entwicklung der Persönlichkeit und sozialer Fähigkeiten sehr aktuell, worum es in Schule auch und besonders gehen muss. Der Band erscheint in diesen Tagen. Es gilt, die Bedeutung des sozialen Miteinanders für die Persönlichkeitsentwicklung des einzelnen Kindes und eine demokratische und solidarische Gesellschaft noch bewusster im Schul- und Unterrichtsgeschehen wirksam werden zu lassen.

Bewährtes und Nichtbewährtes aus den Fernkontakten zwischen Lehrkräften und Kindern wird als Erfahrung für die Ausstattung der Schulen und für den Unterricht der Zukunft mitgenommen werden. Darum muss aber gerungen werden, es wird nicht selbstverständlich passieren. Wir sollten über den Wert und das Wie von gutem Unterricht, von herausfordernden, motivierenden und individuell gestaltbaren Aufgaben mit den Erfahrungen der letzten Monate weiter diskutieren.

Michael Töpler

Der Grundschulverband in den Zeiten von Corona

Informationen auf unserer Homepage

Im Rückblick aus den Sommerferien 2020 möchte ich kurz die Angebote und Informationen vorstellen, die der Grundschulverband seit Mitte März 2020 auf der Homepage <https://grundschulverband.de/> unter dem Punkt „Aktuelles: Grundschule in Zeiten von Corona“ (siehe Screenshot) zur Verfügung gestellt hat. Damit haben wir auf die zahlreichen Anfragen reagiert, die uns erreicht haben. Die Anliegen der Kinder und ihr Recht auf Bildung sind dabei für uns von zentraler Bedeutung.

In der Pressemitteilung vom 16.3.2020 wurden die Eltern mit ihren vielen berechtigten Fragen angesprochen und mit den begleitenden „Anregungen“ versorgt. Ein zentraler Punkt dabei war die klare Begrenzung der in den Familien zu leistenden Aufgaben, so lange die Schule geschlossen blieben. Folgendes Zitat macht den Schwerpunkt deutlich:

„Also: Eltern können anregen, vorschlagen, mitmachen, aber sie sollen vor allem die Kinder fragen, was SIE interessiert, was sie wissen und tun wollen, und dann zu gemeinsamen Absprachen kommen“ (Pressemitteilung des Grundschulverbandes vom 16.3.2020)

Daneben gibt es zahlreiche praktische Hinweise, wie der ungewohnte Alltag gestaltet werden kann. Diese wurden noch einmal kurz in einem „Merkblatt für Eltern“ zusammengefasst, das auch in englischer, französischer, türkischer und arabischer Sprache zum Download zur Verfügung steht.

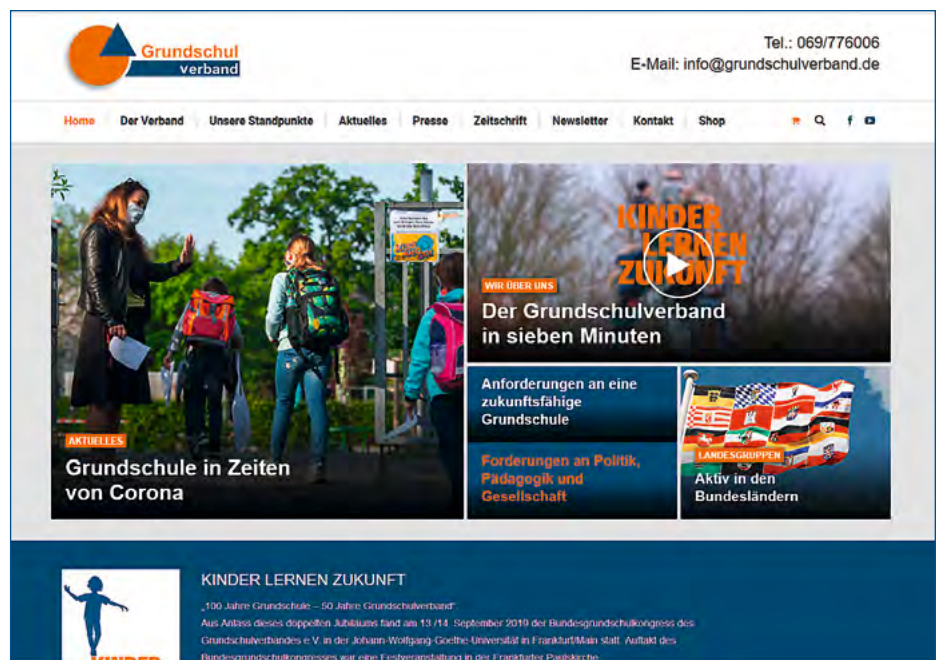
Es wurde deutlich, dass es besonders viele Fragen zum Umgang mit Medien in dieser besonderen Situation gab, daher hat der GSV dazu ein eigenes Merkblatt „Schulausfall wegen Corona – Wie Kinder sinnvoll mit Medien umgehen können“ erstellt.

Bereits in den Osterferien gab es Angebote von Studierenden zur Unterstützung von Eltern und Schülerinnen und Schülern, auf unserer Homepage finden Sie Informationen zu einem Angebot der PH Schwäbisch Gmünd.

Am 10.4.2020 hat der Grundschulverband seine „Empfehlungen zur

schrittweisen Öffnung der Grundschulen“ veröffentlicht und darin wesentliche Argumente für eine Öffnung der Schu-

In unserer Stellungnahme vom 19.6.2020 beschäftigen wir uns schließlich mit den Bedingungen, unter denen die Schulen nach den Sommerferien wieder in einen „Regelbetrieb“ einsteigen sollen. Der abschließende Satz der Stellungnahme lautet wie folgt: „Es kann nicht das Ziel sein, nach dem Ende der Corona-Pandemie zum ‚Davor‘ zurückzukehren: In dieser Phase haben sich Schwachpunkte des Schulsystems offen-



len unter bestimmten Rahmenbedingungen dargelegt.

In unserer Pressemitteilung vom 29.4.2020 haben wir die Argumente für ein möglichst umfassendes Bildungsangebot für alle Kinder unter der Überschrift „So viel Pädagogik wie möglich für so viele Kinder wie möglich“ zusammengetragen und vertieft. Dort geht es um Konzepte und Strategien, mit denen insbesondere weitere Benachteiligungen im Bildungssystem vermieden werden können. Außerdem haben wir ein Eckpunktepapier verlinkt, das sich mit dem Schulbau nach Corona beschäftigt.

bart, die sich nicht nur durch Digitalisierung beseitigen lassen. Vielmehr muss es darum gehen, zur Verbesserung des ‚Dannach‘ weitere der genannten Schritte in die Wege zu leiten.“

In diesem Sinne möchten wir Sie einladen, sich die hier nur kurz vorgestellten Dokumente auf unserer Homepage im Detail anzusehen und mit uns gemeinsam für eine Verbesserung der aktuellen Lage, aber auch für die langfristige Umgestaltung des Bildungswesens zu einem besseren Lern- und Lebensort einzutreten. □

Tanja Betz / Nicoletta Eunicke

Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie: Perspektiven und Positionen von Kindern

Empirische Befunde und Herausforderungen für die Praxis

Seit einigen Jahrzehnten wird intensiv fachlich debattiert, wie das Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus im schulischen Alltag ausgestaltet sein soll. Ende 2018 wurden gut 1000 Lehrkräfte an deutschen allgemeinbildenden Schulen im Auftrag der Robert-Bosch-Stiftung befragt, was für sie die größten Herausforderungen an der Schule sind. Nach dem Lehrermangel stuften die befragten Grundschullehrkräfte die „Eltern der Schüler“ als zweitgrößte Herausforderung ein.¹ Die Aufmerksamkeit liegt entsprechend auf unterschiedlichen Formen der Elternarbeit an Schulen und seit geraumer Zeit ist von der sogenannten Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und Familie die Rede.

In der fachlichen und politischen Programmatik der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft und in der entsprechenden praxisorientierten Literatur geht es um eine bessere und intensivere Kommunikation mit den Eltern, um ein Verhältnis ‚auf Augenhöhe‘ und um geteilte Zielvorstellungen zwischen Schule und Elternhaus. Zugleich wird fast durchgängig argumentiert und postuliert, dass die Zusammenarbeit immer zum Wohl der Kinder und in ihrem

Interesse sei und ihnen nütze, u. a. mit Blick auf ihren Schulerfolg und ihre Bildungsbiografie. Kinder stehen damit *semantisch* ‚im Mittelpunkt‘ der Partnerschaft. Allerdings gibt es auffallend wenig Wissen über ihre entscheidende und sehr spezifische *Position* in der Gestaltung des Verhältnisses zwischen Schule und Familie (vgl. Eunicke / Betz 2019). Auch ihre *Perspektiven* auf die Partnerschaft bzw. das Zusammenwirken von Grundschule und Familie

bleiben in der Fachliteratur und in der politischen Rahmung nahezu unbeachtet (zum Stand der Forschung: Betz et al. 2017, 2019). Diese Beobachtung steht auch in deutlichem Widerspruch dazu, Kinder bzw. Schüler*innen – ebenso wie Eltern und Lehrkräfte – als „Partner“ zu konzipieren (z. B. Epstein 2002, 7).

Auf der symbolischen Ebene wird Kindern (und Eltern) in der ‚Partnerschaft‘ ein relativ neuer, höherwertiger Status zugesprochen. Die Einführung von Lehrer-Schüler-Eltern-Gesprächen (im Folgenden: LSE-Gespräche) – wird z. B. in einen Zusammenhang mit Partizipation und demokratischer Bildung gebracht: Es wird u. a. von einem „Gespräch auf Augenhöhe – unter Partnern“ (Ministerium für Bildung / Landeselternbeirat Rheinland-Pfalz 2018, o. S.) und einer neuen Kultur des Feedbacks (ebd.) gesprochen. Aber es ist erziehungswis-

Die Studie *Kinder zwischen Chancen und Barrieren*.

Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Familie und Grundschule: Positionen und Perspektiven von Kindern

Die Daten wurden an fünf Regelgrundschulen in Hessen und Rheinland-Pfalz zwischen 2016 und 2017 erhoben. Ausgewählt wurden Grundschulen aus dem (inner-)städtischen und ländlichen Raum sowie aus sozial homogenen, einerseits eher prekären und andererseits eher privilegierten, Gebieten.

Datengrundlage der qualitativen Studie sind 13 Gruppendiskussionen (Expert*innenrunden) mit insgesamt N = 54 Dritt- und Viertklässler*innen sowie 42 Einzelinterviews mit Kindern, die an den Gruppendiskussionen teilgenommen haben. Zudem wurden Interviews mit sieben Lehrkräften, einer Schulleitung, zwei Schulsozialarbeiter*innen sowie eine Gruppendiskussion mit Müttern von Grundschulkindern in einem Elterncafé an einer Schule geführt.

Zusätzlich zu den hier dargestellten Befunden wurden kollektive handlungsleitende Orientierungen der Kinder mit Blick auf ihre Involvierung in die Gestaltung des Verhältnisses zwischen Familie und Grundschule herausgearbeitet. Sie geben Aufschluss über die systematischen Erfahrungen, die Kinder im Verhältnis

Schule–Familie aus ihrer Position als Kind machen. Im Ergebnis wurden drei Typen unterschieden mit einer Orientierung an Involvierung, an Abgrenzung und an Anpassung. Details zur Studie, zu den Ergebnissen und zum methodischen Vorgehen, gibt es in einer kostenfreien Lang- und Kurzfassung, die über die Homepage der Bertelsmann Stiftung bezogen werden können.

Die Studie ist ein Kooperationsprojekt zwischen der Goethe-Universität Frankfurt am Main (Projektleitung: Prof.in Dr. Tanja Betz; mittlerweile Johannes Gutenberg-Universität Mainz) und der Bertelsmann Stiftung.



senschaftlich gesehen offen, wie genau Kinder in die konkrete Ausgestaltung des ‚Dazwischen‘ von Schule und Familie eingebunden sind und wie ihr Blick auf dieses Verhältnis zwischen Grundschule und Elternhaus ist.

Ziel der Studie *Kinder zwischen Chancen und Barrieren* war es, die Perspektiven der Kinder als bislang in der Wissenschaft und auf fachpolitischer Ebene vernachlässigte Akteursgruppe stärker in den Blick zu nehmen (ausführlich: Betz et al. 2019, s. Textkasten). Genauer beleuchtet werden aus kindheits-theoretischer Perspektive im Folgenden ihre Perspektiven, ihre Positionen und Selbstpositionierungen bei der Gestaltung des Verhältnisses zwischen Familie und Grundschule.

1. Ausgewählte Ergebnisse der Studie und Diskussion

Relevante Formen des Kontakts zwischen Familie und Grundschule

Die Kinder sprechen in den Interviews über die folgenden Formen des Kontaktes zwischen Personen aus ihrer Schule (zumeist Lehrkräfte) und ihren Familien: Klassen- und Schulfeste, LSE-Gespräche, Elternabende, Briefe und Postmappen, Elternsprechtage, Telefonate, Hausbesuche der Lehrkraft, Treffen außerhalb der Schule (etwa im Supermarkt oder der Sauna), Klassenausflüge, an denen Eltern teilnehmen, u. v. m. Mit diesen Kontaktformen haben sie unterschiedliche Erfahrungen gesammelt. Am häufigsten sprechen die Kinder über Klassen- und Schulfeste, LSE-Gespräche und Elternabende.

Kinderperspektiven auf den Elternabend

Die Kinder heben v. a. die Nützlichkeit des Elternabends hervor und sprechen überwiegend sehr positiv über diesen. Aus ihrer Perspektive scheint es beim Elternabend – auch wenn sie selbst nicht anwesend sind – insbesondere um organisatorische Details zu gehen, hauptsächlich um die nächste Klassenfahrt. Sie und ihre Eltern erfahren auch Details über Ausflüge. Zugleich gehört der Elternabend für die Kinder mit großer Selbstverständlichkeit ‚einfach zur Schule dazu‘.



Quelle: Bertelsmann Stiftung

Beispielsequenz aus einem Interview²

Interviewerin: Warum ist das ((der Elternabend)) gut?

Theo: Keine Ahnung. irgendwie ich könnte es mir nicht vorstellen, wenn es keinen Elternabend gibt. Das wäre irgendwie n bisschen so, als hätten meine Eltern und ((Name Lehrkraft)) irgendwie gar nichts mit zu tun. Und wenns keine Gespräche oder so was gibt [...] dann weiß ja ((Name Lehrkraft)) vielleicht nicht, wie meine Eltern so sind oder so? Ja.

Es gibt auch (wenige) negative Bewertungen des Elternabends, die sich auf Privates beziehen. Die Kinder problematisieren z. B., dass und wie Ereignisse oder Gewohnheiten in der Familie durch die Eltern – zum Missfallen der Kinder – öffentlich gemacht werden, ohne dass die Kinder dies kontrollieren bzw. verhindern könnten.

Marie: Dass sie eigentlich meine Mama erzählt immer [beim Elternabend] so viel von zuhause, und des mag ich nich so gerne. Also zum Beispiel, dass mein Papa sich in ((C-Stadt)) bewirbt, und das erzählt sie jetzt allen; und des mag ich nich; weil dann sagen schon meine Freunde du sollst nich wegziehen und so; und des, ((leise)) mag ich eigentlich nich so.

Es wird bei einigen Kindern auch deutlich, dass sie nur eine vage bzw. gar keine Vorstellung davon haben, was auf dem Elternabend eigentlich besprochen

wird. Elternabende sind daher ein Mysterium („Weiß nicht also [vom Elternabend] erzählen meine Mutter eigentlich gar nix (und) mein Vater“). Zwar wissen einige Kinder, dass es einen Elternabend gibt; sie erzählen aber auch, dass sie nicht wissen, worum es dabei genau geht.

Der Zugang zu Wissen über den Elternabend, z. B. was dort besprochen wurde, liegt aus der Perspektive der Kinder primär in der Verantwortung von Müttern und Vätern. Diese erzählen ihnen, als mögliche Informant*innen, worum es beim letzten Elternabend ging – oder eben nicht. Eltern sind somit aus Sicht der Kinder die Gatekeeper für die Geschehnisse und Absprachen auf dem Elternabend.

Es liegt in deren Entscheidungsmacht, die Kinder zu informieren – oder es zu unterlassen. Die Lehrkraft oder sich selbst sehen die Kinder nicht in dieser Position.

Interviewerin: okay, so, und was passiert dann so, wenn die sich begegnen, was ham die da so miteinander zu besprechen?

Laila: weiß ich nicht die () also ich seh den Herr [Name Lehrkraft] fast nie und die begegnen sich nur in der Schule bei Elternabend () ich weiß nicht, über was die reden

Interviewerin: mhm, okay @ fragst du nach?

Laila: ich frag Papa was, ich frag manchmal, ich hab einmal früher nachgefragt, in der Zweiten, Papa, was habt ihr geredet? er sagt über nichts Spannendes, Papa, über was habt ihr geredet? über

nichts Spannendes und dann hab ich aufgehört, also aufgeben zu fragen.

Aus der Perspektive der Kinder liegt auch die Verantwortung für die Teilnahme der Eltern am Elternabend primär bei den Eltern. Dies zeigt sich auch darin, wie sie über die strukturellen Herausforderungen sprechen, eine Teilnahme am Elternabend vonseiten der Eltern zu gewährleisten. Für ihre Mütter und Väter kann es schwer bis unmöglich sein – so erzählen die Kinder –, bei Elternabenden anwesend zu sein, da sie eine Betreuung für sie und gegebenenfalls ihre Geschwister organisieren müssen oder arbeiten. Der Teilnahme am Elternabend können familiäre Konstellationen und Bedingungen – den Kindern zufolge – entgegenstehen oder sie zumindest erschweren. Solche Barrieren sind aus Sicht der Kinder nur von den Familien selbst zu überwinden, etwa durch die Einbeziehung von Großeltern und weiteren Verwandten.

Sichtweisen von Kindern auf LSE-Gespräche

LSE-Gespräche haben die Kinder größtenteils erlebt und sie erzählen ausführlich darüber. Sie berichten von einer nervösen, aufgeregten Stimmung, teilweise auch von Angst vor den Gesprächen.

Kira: also meistens bin ich aufgeregt weil, ähm, ich hab immer [vor] irgendwas Angst, dass meine E-, dass, ähm, ne Lehrerin irgendwas erzählt, dass was meine Eltern jetzt vielleicht nicht so gut finden ja und [...] da isses meistens ((dann)) nicht so ich bin ja auch, eigentlich, gut in der Schule.

Nach den Gesprächen legt sich die Aufgeregtheit häufig und Erleichterung tritt ein, dass diese weniger schlimm verlaufen sind als befürchtet. Die Kinder sind auch ernüchtert, worum es letztlich geht; teilweise werden die Gespräche auch als langweilig beschrieben.

Emma: also das war schon aufregend, aber bisschen auch @ bisschen langweilig, @ nur sprechen und sitzen bleiben. Dass ich immer so sitzen bleiben muss und einfach nur reden musste.

Fast alle Kinder berichten davon, dass es bei den Gesprächen zumeist um sie



Quelle: Bertelsmann Stiftung

selbst bzw. einen bestimmten Aspekt von ihnen geht: ihr Schüler*innen-Sein, das es zu verbessern gilt. Die Kinder sind das Gesprächsthema als bewertete und lernende Personen; sie bekommen Hinweise und Instruktionen, wie sie sich in Zukunft v. a. in Bezug auf ihre Noten und ihr schulbezogenes Arbeitsverhalten verbessern können. Gleichzeitig können – und sollen – die Kinder, so berichten sie, selbst Vorschläge einbringen, wie diese Verbesserung zu erreichen ist. Sie werden von der Lehrkraft mit ihren Fragen, Verbesserungsbedarfen und -möglichkeiten adressiert und aufgefordert, diese in Zukunft umzusetzen. Dabei ist nicht davon die Rede, den Status quo (z. B. als gute/r Schüler/in) beizubehalten; es geht immer um einen anzustrebenden Verbesserungsprozess bei den Kindern.

Kira: Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräch. Also, ja das hatten wir auch schon. Da reden wir halt meistens. Da beim mir wurde da immer da drüber geredet, dass ich mich mehr melden soll und, dass ich meistens von irgendwas abgelenkt bin bei den Hausaufgaben oder so. Und dann hab ich mal so ein anderes Heft bekommen, was ich immer machen musste, was ich machen musste wenn die anderen die Hausaufgaben aufbekommen haben, dann musste ich halt dieses Heft machen.

Die Situation in diesen Gesprächen hat aus der Perspektive der Kinder auch Zuschauende: ihre Mütter und Väter. Somit beschreiben die Kinder das LSE-Gespräch als eine typische, begrenzte

schulische (Leistungs-)Situation, mit der Besonderheit, dass diese unter Zuschauern (Eltern) stattfindet und nur mit einer kleinen Zahl an Beteiligten, da Peers bzw. Klassenkamerad*innen nicht anwesend sind.

Hinzu kommt, dass bestimmte Themen – so führen die Kinder an – für sie intim oder privat sind und für eine der beiden anwesenden erwachsenen Parteien nicht zugänglich sein sollen. Es ist dabei zunächst nicht von Bedeutung, ob ‚Privates‘ der Familie oder der Schule zugeordnet wird. Es entsteht in solchen Fällen eine unangenehme Situation für die Kinder, die ihrer Position als Gesprächsgegenstand geschuldet ist.

Lara: Weeil eigentlich wollt ich, dass sie es so was nich hören, weil manchmal mag ich auch einfach Sachen a- geheim haben. Was die Eltern halt nich wissen sollen.

Gerade beim Arbeitsverhalten und den (zu verbessernden) Leistungen der Kinder kommt es vor, dass aus Sicht der Kinder private Themen angesprochen werden, die ihnen unangenehm sind.

Selbstpositionierungen von Kindern beim Kontakt zwischen Schule und Familie

Bei Kontakten zwischen Schule und Familie positionieren sich die Kinder sehr unterschiedlich: Sie sind Gegenstand der Kommunikation zwischen Erwachsenen, Machtlose und Ausgeschlossene, Zuhörende, Mitlesende, Informierte, (Des-)Interessierte, Gatekeeper

und Beitragende sowie Gesprächspartner*in in der Position ‚Kind‘ sowie schulisches Verbesserungsprojekt und Profiteur (zu Details: Betz et al. 2019, 79 ff.). Diese Positionierungen werden von den Kindern nicht notwendigerweise als ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ bewertet. Es gibt keine einfachen Zuordnungen. Vielmehr lassen sich nur wenige eindeutige Entsprechungen zwischen Bewertungen und Selbstpositionierungen finden, z. B. einerseits die Selbstpositionierung als informiert und Profiteur, die meistens positiv bewertet wird („hm das ist gut, weil ähm, meine Lehrerin sagt dann auch [beim LSE-Gespräch] ob ich hilfsbereit bin, das findet meine Mutter dann auch gut?“) und andererseits die überwiegend negativ konnotierte Selbstpositionierung als machtlos.

Beschreiben sich Kinder als machtlos, sind sie vielfach zugleich übergangene Gatekeeper: Sie haben keine Kontrolle mehr über den Informationsfluss zwischen Schule und Familie und sind nicht in der Lage, den Austausch von Informationen, Fotos, Erzählungen zwischen ihren Eltern und Lehrkräften zu unterbinden.

Nathan: ich kann jetzt zum Beispiel nicht leiden, zum Beispiel, wenn die halt da drüber reden wenn ich irgendwas zum Beispiel n Fehler ganz () Fehler gemacht hab (...) dann möchte ich nicht so, dass die da drüber reden klar können meine Eltern das wissen, da kann ich das ich das aber denen sagen. Nicht, dass die anderen das sagen, das möchte ich allein sagen.

Kindern kommt in diesem und in anderen Beispielen eine Schlüsselposition in der interinstitutionellen Kommunikation zwischen Schule und Familie zu, die allerdings vielfach untergraben wird und untergraben werden kann: So ‚plaudern‘ Eltern privat-intime Themen aus und Lehrkräfte geben Fotos ohne Zustimmung der Kinder an Eltern weiter. Die Kinder selbst positionieren sich aber auch als diejenigen – dies macht die Selbstposition als Gatekeeper ebenfalls deutlich –, die zwischen Schule und Elternhaus vermitteln bzw. Aufträge zur Vermittlung annehmen oder aber unterbinden/verhindern.

Deutlich wird auch die zentrale Schlüsselposition der Erwachsenen in

der interinstitutionellen Kommunikation: Erwachsene sind für Kinder notwendig, um Zugang zu Wissen, zu Situationen etc. zu erhalten. Dieser Zugang wird ihnen teilweise nicht, teilweise primär über die Eltern ermöglicht.

Interviewerin: und wie ist das denn, wenn, ehmm deine Mama und die ((Name Lehrkraft)) miteinander gesprochen haben, krieg- weißt du dann, worum das da ging? also,

Chloé: nein, eigentlich nicht. weil die sprechen da drüber. und meine Mutter erzählt das eigentlich gar nicht dann nach. ((leicht lachend) sie behält das für sich.)

Die Möglichkeiten der Kinder, sich selbst Zugang zu Wissen, Erfahrungen etc. zu verschaffen, sind begrenzt; sie sind angewiesen auf Erwachsene.

2. Fazit und Herausforderungen

Was kann nun eine solche empirische Analyse für die gegenwärtige Debatte zur Gestaltung des Verhältnisses zwischen Schule und Familie mit Blick auf eine Bildungs- und Erziehungspartner-schaft leisten?

Zunächst sensibilisieren die Befunde für gesellschaftliche Machtverhältnisse, die auch zwischen Lehrkräften und Eltern, Schule und Familie, Angehörigen privilegierter sozialer Milieus und solchen aus weniger privilegierten sozialen Milieus und zwischen Erwachsenen und Kindern sowie weiteren gesellschaftlichen Gruppen und Institutionen zu finden sind.

Leitlinien (z. B. zu LSE-Gesprächen) und Vorgaben ungleichheits-sensibel weiterentwickeln

Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass in der Gestaltung des Verhältnisses zwischen Schule und Familie *Erwachsene und Kinder keine Partner ‚auf Augenhöhe‘ sind*; die Diskrepanz zwischen Programmatik und empirischer Realität ist groß: Die Belange von Kindern werden vielfach übersehen und übergangen. Es bedarf daher einer *ungleichheitssensiblen Weiterentwicklung von Leitlinien und Vorgaben* zur Gestaltung des Zusammenwirkens von Schule und Familie, die v. a. für generationale Machtungleichgewichte im (Leistungs-) Kontext Schule sensibel sind.

Den Kindern ist bei LSE-Gesprächen immer präsent, dass es fast ausschließlich darum geht, dass ihre schulischen Leistungen von Erwachsenen (zumeist Lehrkräften) bewertet werden und sie bessere Schüler*innen werden sollen. Von anlassunabhängigen Gesprächen, wie es fachpolitisch nicht selten gefordert wird, von einem Verhältnis ‚auf Augenhöhe‘ ist auch über diese spezifischen Gespräche hinaus in den Interviews und Gruppendiskussionen nicht die Rede.

Qualitätsmaßstäbe zur Gestaltung des Zusammenwirkens von Schule und Familie neu konzipieren

Qualitätsmerkmale guter ‚Zusammenarbeit‘ gehen meist davon aus, dass alle Beteiligten grundsätzlich gemeinsame Interessen hätten (Epstein 2002, 7; Ministerium für Bildung/Landeselternbeirat Rheinland-Pfalz 2018, o. S.). So wird etwa in den Qualitätsmerkmalen schu-



Quelle: Bertelsmann Stiftung

lischer Elternarbeit der Vodafone Stiftung Deutschland (2013, 4)³ betont, dass alle Beteiligten gefordert seien, „relevante Informationen einzuholen und zu liefern bzw. sich konstruktiv in die Fortentwicklung eines partnerschaftlichen Austauschs einzubringen“. Die Forschungsbefunde verdeutlichen allerdings, dass solche Forderungen mit Blick auf legitime Interessen von Kindern wenig sensitiv sind. Kinder unterstützen diese Informationspolitik nur teilweise. Wichtig ist es anzuerkennen, dass die Bestrebungen hin zu intensiverem Austausch zwischen Schule und Familie und zu mehr Transparenz, aus der Posi-

andersetzung mit den jeweiligen Interessen der unmittelbar an der Gestaltung des schulischen Alltags beteiligten Akteure.

In Schulen heterogene Perspektiven und ungleiche Positionen in der Gestaltung des Verhältnisses zwischen Schule und Familie prozesshaft berücksichtigen

Vom Standpunkt der Kinder aus betrachtet und zugleich angesichts der Herausforderung, Bildungsungleichheiten zwischen Kindern abzubauen, sind verbreitete Qualitätsmaßstäbe neu zu konzipieren. Dies ist auch eine Aufgabe für die Organi-

dass Kinder ihren Eltern oder Lehrkräften ihr Vertrauen auch wieder entziehen können, etwa wenn sie erleben, dass es missbraucht wurde, indem Interna ausgeplaudert wurden.

Ambivalenzen aufzeigen und in Schulen thematisieren

Die Analysen konnten zeigen, dass in politischen Dokumenten und programatischen Schriften teilweise ausschließlich und vielfach äußerst positive Wirkungen einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft postuliert werden (hierzu: Betz et al. 2017, 2019) – zugleich aber bereits bekannte oder mit hoher Wahrscheinlichkeit anzunehmende Nebenwirkungen und damit zugleich auch Ambivalenzen wenig berücksichtigt werden. Aber erst durch diese Erweiterung des Blicks lassen sich kritische Fragen an Bildungs- und Erziehungspartnerschaften stellen gerade angesichts des Versprechens, spezifische Formen der Partnerschaft seien geeignete Instrumente zur Verringerung von Bildungsungleichheiten und das Wohl des Kindes stehe immer im Mittelpunkt. Notwendig ist eine stärkere Diskussion u. a. zu folgenden Fragen: Wie wollen die unmittelbar Beteiligten miteinander das Verhältnis Schule–Familie jeweils gestalten? Was sind für sie relevante Maßstäbe? Was lässt sich in den Schulen – und in den Familien – realistisch praktizieren und welche Rahmenbedingungen braucht es dafür? Welche guten, welche schlechten Erfahrungen haben die Beteiligten im Zusammenwirken zwischen Schule und Familie bereits gemacht? Welche Möglichkeiten haben sie jeweils (z. B. in gängigen Gesprächsformaten), eigene Irritationen zu thematisieren sowie gegebenenfalls unterschiedliche Einschätzungen und Standpunkte einzubringen?

Es braucht ergebnisoffene, dialogische Formate und Möglichkeiten des Austauschs, um reflexiv mit den dem Konzept inhärenten und für die Beteiligten ambivalenten Anforderungen umgehen zu können.

Verfahren und Strukturen der Kinderbeteiligung aufbauen, absichern und die damit einhergehenden Zumutungen reflektieren

Die Befunde verdeutlichen, dass Beteiligungsformate (u. a. LSE-Gespräche) als Chance für Kinder betrachtet wer-

Quelle: Bertelsmann Stiftung



tion von Kindern betrachtet, weder wünschenswert noch realistisch sein müssen. Zugleich zeigen die Analysen die Beiträge der Kinder zur ‚Zusammenarbeit‘ auf. Deutlich wird, dass Kinder eine eigene Agenda verfolgen (können), die nicht zwangsläufig mit den Interessen ‚der‘ Erwachsenen – die wiederum selbst sehr heterogen sind, was immer wieder in Vergessenheit gerät – übereinstimmen muss. Die Ergebnisse zeigen, dass bestimmte Kinder z. B. subtile Praktiken anwenden, um sich aus Gesprächen ‚herauszuziehen‘; sie wollen unangenehme Erlebnisse in der Schule nicht zu Hause erzählen.

Wichtig ist es, sowohl gemeinsame als auch unterschiedliche, gegebenenfalls gegenläufige Interessen von Personen(-gruppen) erst einmal zum Thema z. B. des Austauschs zu machen und sie offenzulegen – anstatt sie vorauszusetzen oder vorzugeben oder Differenzen zwischen den Beteiligten vorschnell als ‚an unserer Schule gibt’s so was nicht‘ abzutun. Nötig ist eine prozesshafte und sensible Ausein-

sationsentwicklung an Schulen. Schulleitung, Lehrkräfte und Elternvertreter*innen gestalten im Austausch mit Kindern und weiteren Eltern u. a. in Gesprächen und weiteren Arrangements der ‚Zusammenarbeit‘ und der entsprechenden Leitlinien das Zusammenwirken von Schule und Familie auf zentrale Weise mit.

Es gilt über einen längeren Zeitraum die im Schulalltag praktizierten Formate (wie LSE-Gespräche, Elternabende) auch aus den Perspektiven der Kinder zu ‚durchdenken‘. So können Grundlagen geschaffen werden, bereits eingeleitete Maßnahmen und erprobte Vorgehensweisen in Schulen prozesshaft und auf ungleichheitssensible Weise zu adaptieren. Im Blick zu behalten ist, dass Vertrauen eine wichtige und notwendige Prämisse für ein gutes Zusammenwirken von Schule und Familie ist. Allerdings wird in der Fachliteratur zu einseitig auf den Aufbau von Vertrauen zwischen den Erwachsenen in Schule und Elternhaus geachtet – aber zu bedenken ist,

den können – aber zugleich ihre oftmals erfahrungsbasierten Befürchtungen mit zu bedenken sind. Zudem sind mit der intensiveren Beteiligung von Kindern – sowohl für Kinder als auch für die beteiligten Erwachsenen und die Gestaltung solcher Arrangements – Zumutungen verbunden.

Durch die verpflichtende Beteiligung von Kindern z. B. an interinstitutionellen Gesprächen in einigen Bundesländern sind Kinder nicht nur im Lehrer*in-Schüler*in-Verhältnis und im Eltern-Kind-Verhältnis positioniert. Vielmehr agieren sie zusätzlich nicht nur in einer relativ neuen, sondern zudem in einer von vorneherein sehr anspruchsvollen Konstellation. Geht man nicht einfach davon aus, dass in solchen Gesprächen ‚alle Beteiligten zu Wort kommen und sich austauschen‘, wie es in Dokumenten zu lesen ist, dann muss man die Frage stellen, welche Perspektiven überhaupt zum Ausdruck gebracht werden (können) und welche Herausforderungen für alle Beteiligten eigentlich in solchen Situationen liegen. Auch wenn dies gewollt ist, lassen sich in solchen Konstellationen im (Leistungs-)Kontext Schule generationale Machtverhältnisse auch bei regelmäßigen Gesprächen in ‚unbelasteter Atmosphäre‘ – wie dies in Broschüren für Schulen steht – nicht einfach aufheben. Vielmehr muss man die mit solchen Gesprächen einhergehenden Ambivalenzen thematisieren und situativ und fallbezogen bestmöglich bearbeiten.

Erwachsene sind den Kindern zufolge mit großer Selbstverständlichkeit die dominanten Gatekeeper in der interinstitutionellen Kommunikation; die Kinder

erhalten Informationen, werden beteiligt, dürfen etwas sagen, können schon mit-sprechen – oder auch nicht. Sie sind auf Lehrkräfte und Eltern sowie klare und bekannte Verfahrensweisen angewiesen, um Zugang zu Wissen, zu Situationen etc. zu erhalten. Die Kinder positionieren sich bisweilen als physisch nicht Beteiligte an Gesprächen zwischen Eltern und Lehrkraft und bewerten dies nicht unbedingt negativ. Sie machen keinen Gebrauch von ihrem Recht auf Beteiligung wie z. B. dem Elternabend, bei dem es um Inhalte und Themen geht, die Kinder betreffen. Somit geben die Kinder ihr Einverständnis zur gängigen Praxis – unabhängig davon, so scheint es, ob diese beteiligungsorientiert ist oder nicht. Daher wären Strukturen aufzubauen und zu verankern, die Kinder über ihre Position(en) und ihre Rechte informieren, die auch in (Schul-)Gesetzen verankert sind. Für die Grundschule gibt es bislang keine flächendeckende und ab der 1. Klasse verpflichtende, institutionalisierte Schüler*innenvertretung, die sich für die Belange der Schüler*innenschaft speziell dieser Altersgruppe bzw. Schulform einsetzen könnte und für die feste Formen der Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen und schulübergreifenden Reformvorhaben vorgesehen sind.

Fazit

Das Konzept Bildungs- und Erziehungspartnerschaft wird politisch mittlerweile auch von der Kultusministerkonferenz unterstützt.

Bei einer erziehungswissenschaftlichen Analyse der Positionen und Perspektiven von Kindern zeigt sich, wie



Dr. Tanja Betz (links)

Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt Kindheitsforschung (u. a. Zusammenarbeit zwischen Familie und Grundschule sowie soziale Ungleichheit in der frühen und mittleren Kindheit) an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Nicoletta Eunicke, M.A. (rechts)

wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz im Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt Kindheitsforschung. Promotionsthema: ‚doing family‘ im Verhältnis von Familie und Grundschule

ambivalent und bisweilen mit Nachteilen behaftet eine intensivere Kommunikation und ein kontinuierlicher Austausch zwischen Schule und Elternhaus für Kinder sein kann. Solche Konstellationen verlangen von allen Beteiligten viel ab. Es ist daher wichtig, stärker über Formen, Möglichkeiten, Ziele zu diskutieren, zugleich aber Grenzen und Risiken von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Empirische Studien können so vermeintliche Selbstverständlichkeiten infrage stellen und die unmittelbar Beteiligten sensibilisieren. ■

Anmerkungen

- 1) Die Studienergebnisse gibt es unter: <https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/elternarbeit-ist-eine-der-groessten-herausforderungen/>
- 2) Die Transkripte wurden in Anlehnung an gängige Transkriptionsregeln verfasst und hier vereinfacht. Das Zeichen @ steht für ein kurzes Auflachen.
- 3) Das Dokument gibt es unter: www.vodafone-stiftung.de/qualitaetsmerkmale-schulischer-elternarbeit/

Literatur

Betz, T. / Bischoff-Pabst, S. / Eunicke, N. / Menzel, B. (2019): Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zum Verhältnis von Schule und Familie aus der Sicht von Kindern: ihre

Perspektiven, ihre Positionen (Forschungsbericht 2). Gütersloh. Online unter: www.bertelsmann-stiftung.de/chancen-barrieren-schule (abgerufen am 10.06.2020)

Betz, T. / Bischoff, S. / Eunicke, N. / Kayser, L. B. / Zink, K. (2017): Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Gütersloh.

Epstein, J. L. (2002): School, Family, and Community Partnerships: Caring for the children we share. In: J. L. Epstein, M. G. Sanders, B. S. Simon, K. C. Salinas, N. R. Jansorn & F. L. Van Voorhis (Hg.), School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action. Second Edition. Thousand Oaks, CA, 7–29.

Eunicke, N. / Betz, T. (2019): Schüler(innen) in

der Gestaltung des Verhältnisses von Grundschule und Familie mitdenken?! Potentiale der Kindheitsforschung für die Elternarbeit an Grundschulen. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hg.), Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Wiesbaden, 251–256.

Ministerium für Bildung und Landeselternbeirat Rheinland-Pfalz (Hg.) (2018): Das Lehrer-Schüler-Eltern-Gespräch. Ein Entwicklungsgespräch. Mainz. Online unter: https://eltern.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/eltern.bildung-rp.de/Leitfaden/Flyer_LSEG_2018.pdf (abgerufen am 10.06.2020)

Gudrun Wolters-Vogeler

Eltern als Partner im Schulalltag

Aus vielen Studien ist bekannt, dass der Bildungserfolg der Kinder vom Elternhaus und dessen sozialem Status abhängt. Diese Erkenntnis treibt uns als Schule immer wieder dazu, unsere Zusammenarbeit mit den Eltern unserer SchülerInnen zu intensivieren. Doch dies ist leichter gesagt als getan, denn es gibt für Eltern, gerade die bildungsfernen, viele Hemmnisse.

Als Schule haben wir uns universitäre Unterstützung bei der Frage geholt, was Eltern davon abhält, sich in der schulischen Gremienarbeit zu engagieren. „In der gesamten Gremienarbeit mit Eltern bestand die Herausforderung in der großen Anzahl der „schweigenden“ oder „unsichtbaren“ Eltern. Die gewählten Vertreter der Elternschaft engagierten sich zwar für die Bedürfnisse der Kinder, konnten die Heterogenität der Schülerschaft jedoch bei Weitem nicht repräsentieren. So gab es für die Interessen der Mehrheit der Kinder keine Elternvertretung, die deren Anforderungen und Erwartungen in die Gremien einbringen konnte.“

Maßnahmen

Im Frühjahr 2014 kam es zu einer Kontaktaufnahme zwischen der Schulleiterin und Prof. Dr. Angelika Paseka, die an der Universität Hamburg im Fachbereich Erziehungswissenschaften Forschungswerkstätten anbietet. In einem Vorgespräch wurde die Problematik besprochen und die konkrete Fragestellung geklärt: Wie können wir die schweigende Mehrheit der Eltern aktivieren/ ermutigen, sich in den Gremien einzubringen?

Es wurden zwei aufeinanderfolgende Forschungswerkstätten durchgeführt und die Schule bekam Hinweise darauf, wie vielleicht mehr Eltern involviert werden können.

Ergebnisse

Durch den Blick von außen, den die Studierenden einnahmen, wurden uns „blinde Flecke“ bewusst. Wir gewannen Erkenntnisse über die Erwartungen von Eltern, die in anderen Ländern beschult und sozialisiert worden waren. Ein Beispiel hierfür, wie verschiedene Erwar-

tungen die Zusammenarbeit von Schule und Eltern erschweren können, sei hier kurz skizziert: In den Ländern der ehemaligen sowjetischen Republik kamen die Lehrkräfte zu den Eltern nach Hause, solange kein Schulverweis oder Ähnliches anstand. Lädt eine Schulleitung Eltern mit diesem Erfahrungshintergrund zum Gespräch in die Schule ein, so erwarten sie etwas Schlimmes für ihr Kind und begegnen der Schulleitung mit Abwehr und/oder Rechtfertigung. Dies stellt keine gute Basis für ein Gespräch dar und macht eine Kommunikation auf Augenhöhe schwer.

Auch wenn das Kollegium keine Patentrezepte wollte, die Hoffnung auf konkrete Lösungen hatte zu der großen Zustimmung zu den Forschungsvorhaben geführt. Die Ergebnisse der Forschungswerkstätten gaben Hinweise, in welchen Bereichen wir als Schule (Organisation, Haltung und Kommunikation) Veränderungsbedarf haben, wenn wir die „schweigenden Eltern“ erreichen wollen. Aber auch auf der Ebene der einzelnen Lehrkraft oder des einzelnen Klassenteams wurden Veränderungsbedarfe benannt.

Auch hierbei hat sich gezeigt, Eltern sind keine homogene Zielgruppe, vielmehr ist jedes Elternteil durch seine kulturellen und sozialökonomischen Rahmenbedingungen und Erfahrungen geprägt. Insbesondere die eigenen Schulerfahrungen prägen die Erwartungen und Vorbehalte gegenüber dem System Schule und der Lehrkraft.

So müssen einige Eltern wirklich über ihren Schatten springen, um sich einladen und involvieren zu lassen.

Konsequenzen aus den Forschungswerkstätten

Veränderungen und Ideen aus den Forschungswerkstätten wurden größtenteils auf der Ebene der Schule umgesetzt,

Grundschule An der Haake in Hamburg

Unsere Schule, eine teilgebundene Ganztagschule mit Vorschule im Hamburger Süden, liegt in einem Einzugsbereich mit dem Sozialindex 2, dies entspricht den Kriterien für soziale Brennpunkte (viele nichtdeutsche Muttersprachler, geringe Einkommen der Eltern, viele Alleinerziehende ...). Nur ein Anteil von ca. 25 % kommt aus Haushalten, in denen Deutsch die Muttersprache ist. Die Schule arbeitet seit über 20 Jahren integrativ und ist seit 2012 eine ausgewiesene Schwerpunkt-schule Inklusion für die Bereiche KME, GE und Autismus.

Es gibt vier bis fünf Klassen in jeder Jahrgangsstufe parallel (4- bis 5-zügig).

aber auch seitens der Kolleg*innen wurde und wird der Fokus nochmals verstärkt auf klare, wertschätzende und einladende Kommunikation gelegt.

Welche Veränderungen konnten wir auf Schulebene anstoßen?

Im Schuljahr 2014/15:

- Die AG ELLE (Eltern-Lehrer) wurde gegründet und trifft sich seitdem in unregelmäßigen Abständen zum Gespräch über Maßnahmen und Herausforderungen für die Intensivierung der Einbeziehung der Eltern.
- Der Elternrat richtete eine wöchentliche Elternsprechstunde ein.
- Es wurde ein Elternbriefkasten aufgehängt, in den Briefe direkt an den Elternrat oder die AG ELLE eingeworfen werden können.
- Am ersten Elternabend der neuen ersten Klassen waren Dolmetscherinnen anwesend, die an „Sprachentischen“ übersetzen konnten.

Im Schuljahr 2015/16:

- *Heimspiel*¹ nutzt die Räumlichkeiten unserer Schule, um zahlreiche Fortbildungsangebote zum Thema Erziehungspartnerschaft anzubieten.
- Elternrat und Lehrer*innen feiern zusammen einen Neujahrsempfang anstatt – wie bisher – eine Weihnachtsfeier, um

der religiösen Vielfalt eher Rechnung zu tragen.

Selbstkritisch muss dazu angemerkt werden, dass nicht alle Veränderungen die positive Resonanz erfuhren, die wir uns erhofft hatten. Die Sprachentische beispielsweise wurden kaum angenommen und stellten eine viel zu hohe Hürde dar. Auch die wöchentliche Sprechstunde wurde so wenig genutzt, dass sie inzwischen nicht mehr angeboten wird.

Zu allen Schulveranstaltungen laden wir nun offensiv und über mehrere Kanäle ein, sodass die Elternbeteiligung an Schulveranstaltungen langsam etwas zunimmt. Auf dem ersten gemeinsamen Neujahrsempfang herrschte z.B. eine gute Stimmung und reger, entspannter Austausch. Auch am Projektwochenabschluss tagten viele Eltern, um die Ergebnisse der Kinder zu bestaunen. Sehr erfreulich ist, dass aufgrund unserer neuen Wachsamkeit und dadurch veränderten Ansprache die Zusammensetzung des neuen Elternrates jetzt heterogener ist und so unserer Schülerschaft eher entspricht.

Schule als System

Unser schulisches System baut in allen Ebenen auf multiprofessionelle Teamarbeit:

- Das Klassenteam setzt sich aus Grundschullehrkräften, Sonderpädagogen und Erziehern zusammen.
- Jedes Jahrgangsteam ist durch eine Person (ungeachtet der Profession) in der Steuergruppe vertreten.
- Das Schulleitungsteam setzt sich ebenfalls aus den verschiedenen Professionen zusammen. Die leitende Erzieherin ist die Ganztagskoordination, ein Sonderpädagoge ist stellvertretende Schulleitung, die didaktische Leitung und die Schulleiterin sind Regelschullehrkräfte.
- Der Elternrat tagt monatlich zu selbst gewählten Themen. Die Schulleitung nimmt, wenn gewünscht, teil und steht Rede und Antwort zu den Anliegen der Eltern. Aktuelle Vorhaben sind die Einrichtung eines Elterncafés und das Projekt „zu Fuß zur Schule“.
- Das höchste Gremium der Schule stellt die Schulkonferenz dar. In ihr sind Eltern, nichtpädagogisches und pädagogisches Personal und die Schulleitung vertreten. Neben dem Ressourceneinsatz und den ZLV (Ziel- und Leistungsvereinbarungen der Schule mit der

Schulbehörde) werden hier die grundlegenden pädagogischen Entscheidungen getroffen.

Doch diese Teamarbeit ist kein Selbstzweck, vielmehr soll sie den bestmöglichen Bildungserfolg der SchülerInnen unterstützen. Ein vorrangiges Bildungsziel für unsere Schülerschaft ist, neben dem umfassenden Erwerb der Bildungssprache Deutsch, das selbstständige und eigenverantwortliche Lernen. SchülerInnen lernen dies durch Reflexion von Lernprozessen und Lernerfolgen. Als Schulversuchsschule im Projekt „alles>>können“ haben wir die Freiheit, keine Noten und Ziffernzeugnisse geben zu müssen. Stattdessen melden wir den SchülerInnen ihre Lernprozesse und Lernergebnisse anhand von Kompetenzbeschreibungen zurück. Zu unserem Rückmeldesystem gehört immer die Reflexion mit dem Lernenden, aber auch die Eltern werden, im Rahmen der LEG (Lernentwicklungsgespräche), in diesen Prozess mit einbezogen.

Zusammenarbeit Schule – Eltern im Detail

Auf der Ebene **Klassenteam** und Eltern erfolgt die Kommunikation im Wesentlichen über das eigene Kind. In Zeiten von Corona hat sich hier die Zusammenarbeit deutlich intensiviert, die Mitglieder des Klassenteams halten mindestens wöchentlich Kontakt zu den Eltern. Da die Eltern durch den Fernunterricht häufig in die Rolle des Lehrenden gedrängt wurden, haben sie auch viele Fragen an das Klassenteam, die sie über E-Mail, Videokonferenzen oder Telefon stellen können.

Daneben stellt die Kommunikation zwischen der klasseninternen **Elternvertretung** und dem Klassenteam über die Belange der Klasse (Ausflüge, klasseninterne Vorhaben, Leistungsrückmeldungen) eine wichtige Funktion dar. Doch es ist nicht immer einfach, für das Amt der Elternvertretung (2–4 Eltern) Personen zu finden, die dazu Lust haben und sich als geeignet empfinden. Hier erfolgt der Abstraktionsschritt, dass es nicht mehr nur um das eigene Kind geht.

Auf der Ebene **Elternrat** und Schulleitung erfolgt die Kommunikation im Wesentlichen über die systemischen Fragen in Bezug auf Lernen und Lehren sowie den Lebensraum Schule. Der Elternrat (gewählt in der Elternvollversammlung)



Gudrun Wolters-Vogeler
Schulleiterin und
Vorsitzende des
ASD (Allgemeiner
Schulleitungs-
verband Deutschlands e.V.)

besteht fast immer aus Personen, die zugleich auch Klassenelternvertretungen sind. Unter den Bedingungen von Corona erfolgten diese Sitzungen digital über ZOOM oder jitsi, dieses Verfahren war sowohl für Qualität als auch die Teilnahmequote und die Ergebnisse hilfreich. Es zeigt sich, dass die gute Zusammenarbeit im Fernunterricht die Akzeptanz der digitalen Elternratssitzung erst möglich gemacht hat. Im März waren die Vorbehalte noch sehr groß, doch auch die Erfahrungen ihrer Kinder mit dem digitalen Lernen zeigten im April Wirkung und *alle* Elternratsmitglieder nahmen an der digitalen Sitzung teil.

Nehme ich den **Elternrat** genauer in den Blick, so kann ich über die vielen Jahre meiner Tätigkeit als Schulleiterin feststellen, dass dieser trotz aller Bemühungen der Schule unsere Elternschaft nur unzureichend repräsentiert. Nein, dies ist keine Kritik an deren Arbeit! Vielmehr setzt sich der Elternrat überproportional aus bildungsnahen und muttersprachlich deutschen Eltern zusammen. Mein Erklärungsversuch hierzu: Viele Eltern mit Migrationshintergrund fühlen sich nicht kompetent genug, um sich als Klassenelternvertretung wählen zu lassen, aber der Schritt in den Elternrat scheint eine noch größere Herausforderung zu sein. An welchen Einzelfaktoren es scheitert ist individuell unterschiedlich, gemeinsam aber ist, dass es viel Ermutigung und die Zusage von Unterstützung braucht, damit der Elternrat auch für diese Elternschaft erreichbar wird.

Wir werden auf der Schulebene weiter daran arbeiten, den Eltern einen möglichst niedrigschwelligen Zugang zu unserer Schule, den Gremien und den Veranstaltungen zu eröffnen. ■

Anmerkung

- 1) Ein Projekt im Stadtteil Neuwiedenthal, das von zwei Stiftungen und den Schulen getragen wird. Näheres unter www.heimspiel.org.

Konstanze von Unold

Miteinander, das ist gut, Miteinander, das gibt Mut.

Miteinander wird an der Grundschule Baierbrunn großgeschrieben

In diesem Beitrag sollte eigentlich die Zusammenarbeit zwischen Kindern, Eltern, Lehrkräften, Schulsozialarbeit, Schulleitung, externen Partnern und der Gemeinde beschrieben werden – wird sie auch, allerdings macht die besondere Situation im Jahr 2020 auch andere Formen der Zusammenarbeit an Schulen nötig. Daher wird auch die Zusammenarbeit während der Corona-Pandemie dargestellt.

Das Motto: „Miteinander, das ist gut, Miteinander, das gibt Mut“ wurde aus vielen eingereichten Vorschlägen nach der Schulversammlung im Oktober 2019 von den Kindern und Lehrern an der Grundschule Baierbrunn gewählt. Wie schon vor vier Jahren beteiligt sich die Schule wieder an der Miteinander-Aktion des Albert-Schweitzer-Familienwerks.¹ In unseren Schulversammlungen wurde das Miteinanderlied gesungen, mit Bewegungen oder als Tanz gestaltet, mit Instrumenten begleitet. Nach den Osterferien wollten wir das Lied gemeinsam aufnehmen und auf unserer Homepage veröffentlichen. Die Genehmigung dafür lag bereits vor. Und dann kam die Schulschließung ...

Sehr schnell musste entschieden werden, wie das „Homeschooling“ ablaufen sollte, wie Kontakt zu Kindern und Eltern gehalten werden kann, welche Projekte abgesagt werden müssen, welche Partner informiert werden mussten.

Zusammenarbeit bisher

Im bayerischen LehrplanPLUS werden Erziehung und Bildung als gemeinsame Aufgabe der Schulgemeinschaft beschrieben:

„Zur gemeinsamen Gestaltung einer Kultur der Wertschätzung und der Rücksichtnahme tragen alle Mitglieder der Schulgemeinschaft bei. Sie haben Anteil an den Entscheidungen, fühlen sich verantwortlich und identifizieren sich mit ihrer Schule.“

„Bildungs- und Erziehungspartnerschaft: Schule und Eltern sowie Perso-

nen, die Bildungs- und Erziehungsverantwortung übernehmen, tragen eine gemeinsame Verantwortung für die Kinder und deren erfolgreiche Bildungsprozesse. Die Grundschule gestaltet diese Beziehung im Sinne einer gelebten Bildungs- und Erziehungspartnerschaft.“²

Diese Grundsätze waren an der Grundschule Baierbrunn schon seit Jahren wichtig und finden sich im Leitbild³ der Schule wieder.

In jahrelanger Entwicklung war es bei uns üblich gewesen, dass

- Lesepaten bei uns ein- und ausgehen,
- Eltern als Experten eingebunden werden sowie
- unsere Räume nachmittags von den örtlichen Musikschulen, der Mittagsbetreuung, dem örtlichen Sportverein, einem Institut für Rechenschwäche und einer Kunstschule genutzt werden.

Durch diesen persönlichen Kontakt wurden auf kurzem Wege viele Möglichkeiten der Zusammenarbeit, etwa

- in Projektwochen,
- an Expertentagen,
- für Aufführungen oder
- für Beteiligungen an Veranstaltungen der Gemeinde geschaffen und realisiert.

Zusammen sind wir eine Gemeinschaft

Das Schulprofil der flexiblen Grundschule, die jährliche Auszeichnung zur Umweltschule sowie der seit Jahren stattfindende erweiterte Musikunterricht, der regelmäßige Musicals, Aufführungen, Auftritte bei der örtlichen Seniorenweihnachtsfeier und am



Konstanze von Unold
ist Rektorin an der Grundschule Baierbrunn und leitet eine jahrgangsgemischte Klasse 1/2
www.grundschule.baierbrunn.de

Christkindlmarkt ermöglicht, geben allen an der Schule Beteiligten eine Orientierung, was uns wichtig ist.

Aber auch die Demokratieerziehung oder unsere Wertebäume sind Eckpfeiler unserer Arbeit und der Zusammenarbeit. So gibt es neben dem Schülerparlament aus gewählten Vertretern der Schülerschaft, dem Elternbeirat und der Lehrerversammlung auch die Schulversammlung als Entscheidungsgremium, an dem sich alle Kinder und Erwachsene im Haus beteiligen können.

Eltern bringen sich auf vielfältige Weise ein:

- im Elternbeirat
- als Klassenelternsprecher
- als Schulweghelfer
- im Büchereiteam
- am Vorlesetag
- in Elterncafés
- bei Aktionen wie Sommerfest, Basar oder Bundesjugendspielen

Expertentag

Als besonders wertvoll erachten wir die Expertise von Eltern in vielen Bereichen. So findet parallel zur Schuleinschreibung ein Expertentag statt, an dem Eltern und externe Partner verschiedenste Angebote in den Klassen durchführen: von Acrylmalerei über Backen, Gitarrenkurs, Hip-Hop, Internetcoaching bis hin zu einem Theaterworkshop und Yoga übernehmen Eltern und externe Partner einmal im Schul-



Eltern und externe Partner bieten beim „Expertentag“ ihr Wissen an – wie hier 2019, er musste 2020 leider ausfallen

jahr aktiv die Lehrerrolle. Logisch, dass das eigene Kind besonders stolz auf die Fähigkeiten von Mama oder Papa ist! Der Expertentag war im vergangenen Schuljahr für den 18. März geplant ...

Und dann kam Corona ...

Das alles fiel nun weg. Ohne Ersatz? Damit gaben sich weder Eltern noch Lehrkräfte und Schulleitung zufrieden.

Kommunikation über digitale Werkzeuge als Schlüssel zur Zusammenarbeit

Besonders dem Engagement einiger Eltern, dem konstruktiven Austausch mit dem Elternbeirat, der betreuenden IT-Firma und dem Lehrerkollegium war es zu verdanken, dass wir bereits kurz nach Erscheinen des kultusministeriellen Schreibens vom 12. März 2020 zum Einsatz digitaler Medien⁴ die dort erwähnte Möglichkeit der Nutzung von Microsoft Office 365 umsetzten. So wurde, nach datenschutzrechtlichen Informationen an die Schülereltern, Microsoft Teams bereits vor den Osterferien eingesetzt für

- Teambesprechungen,
- eine schulhausinterne Lehrerfortbildung zur Nutzung digitaler Werkzeuge,
- eine Elternbeiratssitzung,

- unser Online-Frühlingskonzert,
- erste Einheiten von Online-Unterricht,
- Chats und Videocalls im Kollegium, mit Eltern und Kindern.

Wie viele andere Schulen auch haben wir schnell gelernt,

- Wochen- oder Tagespläne hochzuladen,
- Links zu erstellen oder weiterzugeben,
- Lernvideos und Padlets zu gestalten und mit den Schülerinnen und Schülern, deren Eltern und im Team zu teilen.

Neben Klassen-, Jahrgangsstufen- und Lehrerteams entstanden

● Unser Miteinanderteam:

- an unserem gemeinsamen Miteinandergedicht durften alle Kinder weiterschreiben (es wurde letztlich mehr als 6 Seiten lang!)
- Kinder haben mit Unterstützung ihrer Eltern ihr Video für unser gemeinsames Miteinanderlied hochgeladen. Aus den Einzelvideos wurde ein gemeinsames Video erstellt. Die gemeinsame Aufnahme des Liedes hat also doch irgendwie geklappt.

Calibri (Textkör... 11 A A F K U

*Liebe Schülerinnen und Schüler,
als Schulfamilie wollen wir ein gemeinsames Gedicht passend zu unserem Schulmotto „Miteinander, das ist gut, miteinander, das gibt Mut“ schreiben.
Jede/r Schüler/in hat die Möglichkeit das Gedicht weiterzuschreiben. Es ist dabei ganz egal, ob du zwei, drei oder sogar vier Verse (Zeilen) aufschreibst.
Wenn du möchtest, kannst du in Klammern deinen Namen und Klassenstufe unter deine verfassten Zeilen schreiben.
Viel Spaß!*

MITEINANDER - Gedicht

Egal ob Groß oder Klein,
wir helfen uns gegenseitig und sind füreinander da.

Miteinander das bringt Glück,
So reimen wir hier Stück für Stück.
Miteinander sind wir gerade nicht da,
Chatten aber das geht klar.
Miteinander das geht rund,
hoffentlich sind alle gesund!
Wenn wir gerade nicht gesund sind,
dann werden wir gesund, geschwind!
(Leonard 3a)

Miteinander können wir grad nicht spielen,
Chatten aber mit ganz vielen. (Lea1/2b)

Miteinander das ist toll.
Miteinander sind wir wundervoll (Liv, 3a)

Das gemeinsam verfasste „Miteinandergedicht“ wurde über sechs Seiten lang!

- Fotos von den familieninternen Rama-Dama-Aktionen wurden hochgeladen anstelle des gemeinsamen Müllsammelns in der Gemeinde

● das Schulackerteam:

- Unser von der Ackerdemia e.V.⁵ unterstütztes Projekt wird von einer Schülermutter und Elternbeirätin, unserer Schulsozialarbeiterin und einer Lehrerin geleitet. Sie „füttern“ das Ackerteam mit Informationen, Fotos, Filmen.
- Eltern, Kinder und Lehrkräfte schreiben ihre Erfahrungen mit dem Schulacker im Ackertagebuch auf, laden Fotos hoch und tragen sich für den Ackerdienst ein.
- Und da die Klassen die Beete während des kurzen Präsenzunterrichts nur sehr eingeschränkt bearbeiten können, dürfen auch die Ackerdienstfamilien ernten und Fotos der Ernte hochladen.

So ganz nebenher ergeben sich zahlreiche Begegnungen mit Abstand am Schulacker: Viele Passanten bewundern unseren Schulacker, bleiben zu Gesprächen stehen, beobachten die Entwicklung und nehmen auf diese Weise am Schulleben teil.

Neben dem Schulacker setzt eine Steinschlange ein Zeichen der Solidarität in Coronazeiten: Viele Kinder, aber auch Erwachsene malen Steine an mit wunderschönen Motiven oder mit Bot-

schaften wie z.B. „Bleibt gesund“ oder „Wir halten zusammen“ (siehe Abbildungen unten).

● das Team Videos der Mittagsbetreuung:

Zwar darf unsere Mittagsbetreuung als Einrichtung der Gemeinde nicht Mitglied unseres virtuellen Schulteam sein, aber das Personal der Mittagsbetreuung schickte uns während der Schulschließung jede Woche zwei selbst erstellte Mitmachvideos, die wir hochluden. Die begeisterten Kommentare der Kinder zeigten den Erfolg dieser Aktion.

Wie geht es den Lehrkräften dabei?

Man könnte meinen, dass einige Lehrkräfte mit der Umstellung auf Unterricht über digitale Medien abgehängt werden. Tatsächlich ist „Homeschooling“ kein Ersatz für den Unterricht in der Schule. Niemand bezweifelt den Wert der persönlichen Begegnung unter Kindern und mit ihren Lehrerinnen und Lehrern. Zusammenarbeit braucht reale Treffen. Die digitalen Medien haben uns im Team jedoch Möglichkeiten der Zusammenarbeit gezeigt, die wir bisher noch nicht kannten:

- effektives Arbeiten an gemeinsamen Dokumenten
- selbstverständlicher Austausch von Ideen, Materialien, Zusammenhängen, Projekten über eine Plattform etc.

- effiziente Arbeitsteilung mit der schnellen Möglichkeit zum Austausch
- Unser schon seit Jahren verfolgtes Ziel der gewinnbringenden, arbeitsteiligen Zusammenarbeit im Team hat sich nun sehr schnell verwirklichen lassen.

Und was wurde aus dem Expertentag?

Der Internetworkshop war schnell organisiert: Der Workshopleiter lud nach Rücksprache mit der Klassenlehrkraft die Klasse seines Sohnes über die Kalenderfunktion in MS Teams ein und ergänzte das Angebot um einen Elternabend. Tanz-, Musik-, Mal- und Sportangebote geben wir über Links an unsere Schülerinnen und Schüler. Alle anderen Angebote bleiben vorerst in der Warteschleife. Wir sind in Kontakt mit den Experten und werden die Entwicklung geduldig verfolgen, um weitere Projekte durchführen zu können.

Lohnt sich der Aufwand?

In einer vor den Pfingstferien gestarteten Online-Umfrage unter Lehrkräften, Kindern und Eltern unserer Schule stellte sich heraus, dass trotz der kurzfristigen Einführung ohne die Möglichkeit von Schulungen eine sehr geeignete Form der Zusammenarbeit zwischen Kindern (auch untereinander!), Eltern und dem Schulteam gefunden wurde.



Alle können dem Gemüse vom Zaun aus beim Wachsen zuschauen

Insgesamt zeigte sich bei der Umfrage, dass durch die vielfältigen, gemeinschaftsstiftenden Aktivitäten ein Gefühl der Zusammengehörigkeit empfunden wurde, obwohl der räumliche Abstand groß war (s. Grafik).

Ohne schon vorher bestehende Strukturen der Zusammenarbeit, der gelebten Offenheit gegenüber Vorschlägen aus Elternschaft, von Kindern, externen Partnern oder Lehrkräften wären sicher viele unserer Aktivitäten während der Zeit der Schulschließung so nicht möglich gewesen. Zusammenarbeit erfordert Vertrauen und Zuversicht, langen Atem und Mut, auch Fehler machen zu dürfen.

Für uns waren die vielen positiven Rückmeldungen Beweis genug, dass wir gemeinsam unseren Leitspruch: „Wir

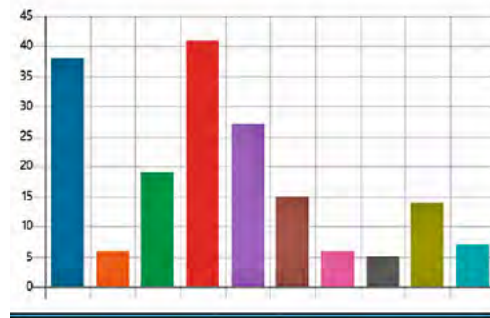
wollen uns alle in unserer Schule wohlfühlen, in Ruhe lernen und lehren und friedlich zusammen leben“ auch in dieser schwierigen Zeit einigermaßen hinbekommen haben. ■

Anmerkungen

- 1) <https://www.albert-schweitzer-miteinander.de/>, aufgerufen am 5.6.2020
- 2) <https://www.lehrplanplus.bayern.de/bildungs-und-erziehungsauftrag/grundschule/2/deutsch>, aufgerufen am 5.6.2020
- 3) <https://grundschule.baierbrunn.de/index.php?id=0,104>, aufgerufen am 5.6.2020
- 4) <https://www.km.bayern.de/suche.html?u=1&t=9999&m=1&s=Einsatz+digitaler+Medien>, aufgerufen am 5.6.2020
- 5) <https://www.gemueseackerdemie.de/>, aufgerufen am 5.6.2020

8. So hatte mein Kind Kontakt mit Lehrkräften

● Chat über Teams	38
● Telefon über Teams	6
● Videotelefon über Teams	19
● Videokonferenzen über Teams	41
● Klassenkonferenzen über Teams	27
● Telefon	15
● persönlich an der (Hinter-)Tür	6
● persönlich in der Notbetreuung	5
● über die Hefte abgeben und ...	14
● Sonstiges	7



Eltern- und Schülermeinungen

Besonders schwierig waren Tage ohne Videokonferenzen, mit mindestens einem festen Schultermin waren wir besser in Schwung.

Uns hat die Motivation und die Eigeninitiative der Lehrer gefallen. Sie haben sich in eine neue Art von Unterricht eingearbeitet, und auch in der kurzen Zeit viel an den eigenen Präsentationen gearbeitet und immer weiter verbessert.

Wir hätten schön gefunden, wenn es jeden Tag Online-Unterricht gegeben hätte.

Der Videounterricht war gut, weil ich dann meine Klasse mal gesehen hab (Lea, 1/2b).



Der Schulzaun wird zum Begegnungsort



Jan Zinal

„Create your own school together“

Gemeinsam Schule gestalten

Mein Name ist Jan Zinal, ich bin 20 Jahre alt und komme aus dem wunderschönen Baden-Württemberg. Seit einigen Tagen habe ich meine schulische Laufbahn mit der allgemeinen Hochschulreife beendet. Ab September 2020 werde ich International Business an der Karlsruhochschule International University in Karlsruhe studieren.

In diesem Artikel beschäftige ich mich mit einem Thema, zu dem ich als Schülervorteiler an meiner ehemaligen Schule, im Landesschülerbeirat Baden-Württemberg oder als Innenkoordinator in der Bundesschülerkonferenz viel Erfahrungen sammeln konnte: die Zusammenarbeit an der Schule.

Darunter kann man vieles verstehen, ganz allgemein betrachtet geht es um die Zusammenarbeit mit allen beteiligten Personen in einem Schulsystem. Angesprochen werden hier Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler und natürlich auch die Schulleiterinnen und Schulleiter. Ein hochkomplexes System, das aus der Ferne manchmal einfacher aussieht, als es ist.

Eigentlich ist das gute Zusammenspiel aus Schülern, Lehrern, Eltern und Schulleitung für alle von Vorteil, jedoch hat jeder Stakeholder so seine eigenen Interessen, die man durchsetzen möchte. Wenn ich auf meine Zeit als Schülervorteiler zurückblicke, waren wir eigentlich in den meisten Entscheidungen, was Veränderungen an der Schule betrifft, einbezogen. In Baden-Württemberg schreibt das Schulgesetz vor, dass jährlich in einer Schulkonferenz dieses „Zusammenspiel“ praktisch gestaltet wird. In anderen Bundesländern wird das nicht in dieser Form umgesetzt. Also stellt sich die ganz einfach klingende Frage: Wie kann dies besser funktionieren, und zwar bundesweit möglichst einheitlich? Warum werden Schülerinnen und Schüler nicht immer in Schulentwicklungsprozesse mit einbezogen? Fragen, die mich die letzten Jahre extrem beschäftigt haben.

Manche Schulleiterinnen und Schulleiter mögen dieses Zusammenspiel überhaupt nicht. Elternbeirat und Schülermitverantwortung stehen für sie nach

Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler an letzter Stelle. Ich durfte glücklicherweise eine andere Erfahrung machen. Für meinen ehemaligen Schulleiter war es extrem wichtig, dass sich alle Stakeholder am Schulentwicklungsprozess mitbeteiligen. Dabei ergaben sich viele Vorteile: Ein Schülersprecher hat beispielsweise eine ganz andere Perspektive und Position als manch ein Elternvertreter, der eher die pädagogischen Aspekte verfolgt. Dennoch ist es in unserer Demokratie sehr wichtig, dass vor allem Schülerinnen und Schüler beteiligt sind. Den Wissenshorizont zu erweitern und Entscheidungen zu treffen, die grundlegend das Schulleben verändern können, haben entscheidende positive Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler.

Manchmal vergessen wir „Hauptakteure“ auch Personen, die im wahrsten Sinne des Wortes das Kartenhaus zusammenhalten. Ein Beispiel hierfür sind SozialpädagogenInnen. Sie übernehmen die „Seelsorge“ für alle Probleme, wenn der Schuh mal drückt. Doch warum ist diese Personengruppe oftmals vom „Zusammenspiel“ ausgeschlossen? Gerade diese Personengruppe überblickt häufig alle Perspektiven, sei es die der Eltern, Lehrer oder vor allem auch der Schüler. Sie würden Schulentwicklungsprozesse enorm bereichern, in denen heutzutage vielfach ein einseitiges Denken und Handeln vorherrscht. Genau beobachten kann man dies, wenn sich zweimal im Jahr die Schulkonferenz trifft. Das Schema F lautet: Die Schulleitung stellt die Ereignisse und die Meilensteine der vergangenen Monate vor, der Elternbeirat hinterfragt ein paar finanzielle oder pädagogische Aspekte und die Schulsprecher nicken. Dies mag etwas zugespitzt sein, ist aber viel häufiger real, als uns lieb sein kann.



Jan Zinal

20 Jahre, hat gerade Abitur gemacht und ist in der Bundesschülerkonferenz aktiv

Ich glaube, wir müssten den Schulentwicklungsprozess für alle Stakeholder rechtlich im Schulgesetz stärker verankern. Manchmal hatte ich das Gefühl, dass eine Einladung zur Schulkonferenz eine Ehre sei, obwohl es einfach gutes Recht der Schülervorteilerung ist, daran teilzunehmen. Es wäre ein guter Schritt, wenn alle Stakeholder sich zu einer Tagung zum Schulentwicklungsprozess treffen würden. Diese muss natürlich gut vorbereitet, moderiert und dokumentiert werden. Ich glaube, dass jede Schule hiervon profitieren würde. Schließlich soll Schule nicht langweilig sein, sondern auch Spaß machen und Raum für Gestaltung und Entwicklung sein, und zwar für Erwachsene und Schülerinnen und Schüler. Ein 17-jähriger Schülersprecher hat ein deutlich anderes Weltbild – und seinen persönlichen Eindruck von seiner Schule – als ein 48-jähriger Schulleiter. Beide Stakeholder können ihre Ideen zusammenbringen und schon ergibt sich vielleicht eine neue große Idee. Die Sozialpädagogin der Schule hat dann bestimmt auch noch wichtige Impulse einzubringen. Ich versuche mir vorzustellen, wie meine Schule heute aussehen würde, wenn die guten Ideen gemeinsam umgesetzt worden wären. Die Ansätze waren ja schon da!

Schülerpartizipation und Gestaltungsmöglichkeiten sind auch auf der Bundesebene ein großes Stichwort. Wir als Bundesschülerkonferenz fordern mithilfe unseres Schülerrechtekatalogs, dass Schülerinnen und Schüler bundesweit in allen Ebenen Gehör finden. Ich möchte Sie alle ermutigen, Veränderungen mit mehr Beteiligung der Schülerinnen und Schüler anzugehen. □

Sena Özisik

Die Perspektive der Kinder ernst nehmen

Menschenwürde und Kinderrechte auch in Corona-Zeiten achten

Die Coronakrise ist noch nicht ganz überwunden, ganz im Gegenteil, wir scheinen noch mitten drin zu sein, daher ist die Perspektive von uns Kindern, wie wir die Coronapandemie erlebten und weiterhin erleben, wichtig. Kinder können aufgrund ihrer unterschiedlichen Zugänge zu Ressourcen und Möglichkeiten nicht verglichen werden, aber alle Kinder können in ihren Rechten verletzt werden. Davor schützen sie weder materielle, soziale noch kulturelle Güter. Das hier dargestellte Wissen fußt auf geführten Gesprächen mit Kindern, Beobachtungen sowie Nachforschungen. Mit dieser Herangehensweise soll versucht werden aufzuzeigen, wo die strukturellen Ursachen liegen könnten, wenn Kindern ihre Rechte verwehrt werden. Vielleicht bringt es uns Kinder und Erwachsene dazu, gesamtgesellschaftlich Kinderrechte noch ernster zu nehmen und gemeinsame Lösungen anzustreben.

Kinderrechte waren dabei, vor Corona vom „Mauerblümchen-Dasein“ mehr in die Öffentlichkeit und somit mehr in den Fokus der Gesellschaft zu rücken, da viele Bestrebungen, z. B. wie die der National Coalition oder auch Kinderideen mit Unterstützung von Stadtteilprojekten (zum Beispiel das Projekt KiJuPa in Bielefeld), umgesetzt wurden. Leider ist weiterhin festzuhalten, dass trotz der Bemühungen noch nicht alle Kinder (ausreichend) erreicht und ihre Rechte umgesetzt werden. Es ist weiterhin zu verzeichnen, dass Kindern in vielen Situationen u. a. die Meinungen von Erwachsenen übergestülpt werden und das Gefühl entsteht, keinen Raum zur Entfaltung zu haben. Die Verantwortung für die Umsetzung der Kinderrechte liegt weiterhin bei den Erwachsenen, besonders in den Institutionen.

Durch die Coronapandemie sind wichtige Gefährdungen der Kinderrechte wie Armut, Gewalt, Diskriminierung, Missachtung der Würde, Ausbeutung usw. bei Kindern in einem noch höheren Ausmaß sichtbar geworden. Das sind auch Themen, die vor der Pandemie bekannt waren. Wie das Statistische Bundesamt bekannt gibt, ist jedes fünfte Kind in Deutschland von Armut betroffen. Die Familien dieser Kinder verfügen über weniger als 60 % des mittleren gesellschaftlichen Einkommens. Die sozioökonomischen Erfahrungen von Eltern*¹, die Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt, Wohnungsmarkt etc. er-

leben, werden unbeabsichtigt ihren Kindern mitgegeben. Das hat wiederum Auswirkungen auf die Kinder. Was bedeutet der „Lockdown“ in diesem Zusammenhang? Positiv ausgelegt hieß das erst mal für viele Menschen, besonders bei Kindern, von den Anforderungen des Schulalltags Abstand zu gewinnen. Jedoch waren Kinder aus unterschiedlichsten prekären Situationen, ihre beengten Wohnverhältnisse (z. B. ohne Internetzugang, kein PC/Handy/Laptop/Tablet, mehrere Kinder in einem Haushalt und zeitgleicher Auftrag der Schule, so dass alle ein Gerät teilen müssen), fehlende Unterstützung beim Homeschooling und/oder anderen Möglichkeiten auch der Freizeitbeschäftigung nicht im Blick gewesen. Während das Abstandhalten zu Zeiten der Coronapandemie oberstes Gebot ist, leben gerade Kinder mit wenig Zugängen und Ressourcen in den vergangenen Wochen und Monaten in dieser schwierigen Situation, ohne dabei ihre übrige Familie, Freunde oder Bekannte treffen zu können.

Bei einigen Kindern bietet z. B. der hauseigene Garten die Möglichkeit für Erholung, Spaß und Spiel. Und andere Kinder machen sich viele Gedanken darüber, wie sie nur diese Zeit überstehen können, damit sie wieder ein wenig Tages- und Lebensstruktur, Freizeit sowie freie Räume bekommen. Hinzu kommen Gedanken, weil ihren Eltern trotz der Coronapandemie z. B. kein Homeoffice möglich ist, eine Vertragsverlängerung in gering bezahlten Jobs ausbleibt oder eine

Weiterbeschäftigung aufgrund von fehlender Kinderbetreuung nicht möglich ist. Demnach kommt ganz schnell zu der Pandemie-Sorge auch die Existenzangst hinzu. Weiterhin zeigt sich bei Erwachsenen mit oder ohne höheren Bildungsabschluss, die schon vor der Pandemie viel Ausgrenzung/Selektion z. B. auf dem Arbeitsmarkt aufgrund von verschiedenen zugeschriebenen Kategorien gesetzt waren, eine enorm hohe Mehrfachbelastung. Infolgedessen sind auch Kinder, die im selben Haushalt leben, leider nicht davor bewahrt, diesen Leidensweg mitzubekommen. Ich möchte auf diese Verstrickung aufmerksam machen und die damit zusammenhängende Betroffenheit von Kindern unterstreichen.

Viele Kinder leiden unter Ausgrenzung

Eine Dimension der Verletzung von Kinderrechten lässt sich z. B. in den wiederkehrenden Situationen aufzeigen, dass das „Hier-geboren-Sein“, einen hohen, sehr guten Bildungsabschluss zu haben oder demokratische Werte zu vertreten nicht ausreicht, um dazuzugehören. Die Coronapandemie scheint dafür wieder für Menschen, die kein gelingendes Miteinander anstreben, viele Anlässe zur Spaltung der Gesellschaft zu bieten. Wenn eine Aufteilung von Menschen aufgrund von Nation, Ethnie, Religion usw. von Menschen vorgenommen wird, die nur für sich und die von ihnen bestimmte Gruppe die freiheitliche Demokratie beanspruchen, entsteht eine Situation, in der für die „Anderen“ gilt, sich täglich neu zu beweisen und ihre natürlichen Rechte zu erkämpfen.

Das betrifft Kinder in einem starken Ausmaß, da sie diesen täglichen „Überlebensmodus“ und die Bemühungen mitbekommen. Es geschieht unmittelbar wie mittelbar sowie offen und versteckt. Dieses menschlich und mit der Vernunft nicht zu erfassende Phänomen zeigt immer wieder auf, wer zu dieser Gesellschaft dazugehört, ‚darf/soll‘ und wer nicht. ►

Hinzu kommt, dass es nicht nur auf der Erwachsenen-Ebene bleibt, sondern die zu Hause erlebte Haltung auch bei Kindern auftaucht. Vor solchen Belastungen wollen das Grundgesetz und die Kinderrechte Kinder schützen, damit Kinder zu gesunden Individuen in der hiesigen Gesellschaft heranwachsen und für deren Werte in Würde einstehen können.

Unsere freiheitlichen demokratischen Werte zeigen sich am besten, wenn Menschen nicht aufgrund der eigenen finanziellen Ressourcen benachteiligt werden und sie innerhalb der Gesellschaft, in der sie leben, mitgestalten und beitragen dürfen, was sie können. Sich angenommen und vor allem angekommen fühlen dürfen in allen Berufsfeldern, wo sie ihren Kompetenzen und Abschlüssen entsprechend ihre Qualifikationen einsetzen dürfen und können, ohne mehr als andere Menschen sich beweisen zu müssen. Es darf nicht sein, dass ihnen pauschal die Rolle der Reinigungskraft oder der Hausmeisterjob zugeschrieben werden.

Die Arbeitssituation und die finanzielle Sicherheit der Erwachsenen in Coronazeiten ist nicht die einzige Problematik, die mit Blick auf die Kinderrechte beachtet werden muss. Besonders hinweisen möchte ich auf die Situation der 200 Kinder in Göttingen oder der zahlreichen Kinder im Kreis Gütersloh, die unvorbereitet in Quarantäne gehen mussten.

Alle Kinder brauchen Zugang zu Ressourcen

Unabhängig von Wohnorten ist bekannt, dass viele Kinder aus unterschiedlichen Haushalten bereits vor Corona keinen Internetzugang zu Hause hatten. Die Städte, in denen sie leben, haben ihnen in den meisten Fällen trotz Nachfrage kein freies Internet innerhalb der Coronazeit zur Verfügung gestellt oder Möglichkeiten der Nutzung geschaffen. Aufgrund dessen waren einige Haushalte gezwungen, Internetverträge abzuschließen. Die Schulaufgaben wurden online an alle Kinder vergeben. Geräte, die es nicht gab, wie Drucker, Computer, Laptop oder Tablet mussten ebenso besorgt werden, damit das Lernen und die Bewältigung der Schulaufgaben gelingen konnten. Das Problem, wie die benötigten Geräte und Möglichkeiten innerhalb der Haushalte bereitge-

stellt werden könnten, wurde öffentlich diskutiert, jedoch ist eine konkrete Hilfe meist nicht bis zu den Menschen, die sie benötigten, durchgedrungen.

Selbst wenn die Hilfe erfolgt, hat sie mitunter einen schlechten Beigeschmack, denn viele Kinder erleben eine Schamsituation. Diese meint, dass betroffene Kinder bzw. Familien sehr oft in einer Art „Outing“ darlegen müssen, welche Mangelsituationen bestehen, da ihnen sonst nicht geholfen wird. So wiederholen sich ständig geäußerte Sätze des Nicht-Besitzens, Nicht-Habens, Nicht-Könnens etc. und schreiben sich in die Seelen, Körper und Lebenswelten von Kindern ein. Ein Gefühl des Opferseins, der Machtlosigkeit verfestigt sich. Ohne die eigenen Rechte zu kennen und/oder in der Umsetzung dieser Unterstützung zu bekommen, scheint ein Entrinnen aus der Negativspirale vorerst für viele Kinder nicht möglich zu sein. Bei näherer Betrachtung des Themas „Homeschooling“ zeigt sich deutlich, dass vor allem Grundschüler*innen überfordert waren und das Gefühl hatten, alleingelassen worden zu sein. Die Tatsache, dass viele Mails mit Informationen und/oder Arbeitsaufträgen an die Erziehungsberechtigten versandt wurden, bedeutet in keiner Weise, dass allein dadurch die dort lebenden Kinder mit hochwertigen Bildungsangeboten versorgt waren. Ganz im Gegenteil, wie schon vorab erwähnt, kamen bei einigen Haushalten das Homeoffice und das Homeschooling zusammen und/oder es gab die unterschiedlichsten Kombinationen von Schwierigkeiten und Herausforderungen, je nach Familienkonstellation.

Die häufig entstandenen unorganisierten und kinderunfreundlichen Strukturen sind auch für viele Erwachsene meist nicht tragbar. So wird häufig Kindern signalisiert, dass sie zu funktionieren haben, wenn sie z. B. seitens der (Grund-)Schulen Aufgaben bekommen. Es ist ein ziemlich erschreckendes Rad, welches sich ständig und ziemlich schnell dreht und Kinder wie Erwachsene herausgeschleudert, sollten sie nicht mithalten können. Vielleicht wollen auch einige Kinder und Erwachsene nicht mehr mithalten, da ihnen Räume des gemeinsamen Denkens fehlen, in die sie eintreten, diese gestalten und wieder verlassen können. Diese Räume, in denen Kinder wie Erwachsene Fehler machen und/oder

Gegebenes hinterfragen dürfen, sind in einer Demokratie für den gemeinsamen kritischen, dennoch wohlwollenden Austauschprozess sehr wichtig.

Leider ist die gemachte Erfahrung von vielen Kindern eher eine andere, wenn sie z. B. nur als Objekte in Schul-/Institutionsprojekten in Schulen innerhalb der Förderdauer dieser begleitet werden und danach quasi nicht mehr wirklich existent sind. Dieser Eindruck entsteht bei den Kindern, da nach dieser Zeit kein Erwachsener innerhalb des Systems mehr wirklich Zeit und Aufmerksamkeit für sie hat. Kinder rücken dann mit dem Thema der Förderung gemeinsam in den Hintergrund und werden erst mit der nächsten Finanzierung des Themas aus der ‚waiting area‘ geholt.

In den kurz vor dem ersten Schultag innerhalb der Coronapandemie gestarteten Abfragen zur Betreuung und zu den Hausaufgaben werden Kinder nicht als Subjekte wahrgenommen. Es scheint um die abstrakte Organisation eines Pflichtprogrammes zu gehen. Mit dem Schulstart nach dem 15. März 2020 hat die Art und Weise, wie mit Kindern umgegangen wird, nicht unbedingt eine Wende zum Besseren bekommen, denn die ganzen Diskussionen darüber, dass Kinder erst mal nicht und dann doch als mögliche Gefahrenquelle gesehen wurden, hatte einen schalen Beigeschmack. Diese ganze Stimmung hat weder Regelungen in der Schule noch den Umgang innerhalb der (Grund-)Schulen verbessert. Ganz im Gegenteil, zeitweise haben sich viele Kinder ziemlich schlecht gefühlt, da sie auf die Abstandsregel so intensiv hingewiesen wurden, dass angenommen werden konnte, dass sie „etwas verbrochen hätten“. Die eigenen Bedürfnisse hatten neben der „Gefahrenabwehr“ fast keinen Raum.

Kinder müssen besser vor Gewalt geschützt werden

Ein wiederkehrendes und häufig aufgegriffenes wichtiges Thema ist, dass Schüler*innen / Kinder von Lehrer*innen / Erwachsenen angeschrien werden. Nun wissen viele auch aus eigener Schulzeit oder auch aus Erfahrung beim Abholen der (eigenen / betreuten / begleiteten) Kinder, dass der Lautstärkepegel schnell ansteigen kann und man auch mal gegenseitig genervt voneinander sein kann. Das ist ganz normal. Es ist aber

nicht normal, wenn Kinder in dieser Situation angeschrien werden. Immer wieder fehlt die Reflexion von Lehrer*innen und Erzieher*innen, die nicht wirklich zu berücksichtigen scheinen, dass sie Kinder vor sich haben. Kinder sind in Schule und Kita nicht in einer „Militärausbildungsbasis“. Man begegnet ihnen nicht auf Augenhöhe, sobald geschrien wird, denn dann ist das Kind dem Erwachsenen unterlegen.

Kinder durchlaufen eine wichtige Zeit ihres Lebens in ihrer Kindheit, in der sie zu Recht auch auf Regeln und wichtige Inhalte hingewiesen werden, die in Bildungsprozesse eingebettet sind, wie etwa im **Schulgesetz** des Landes NRW Folgendes verankert ist:

„§2 Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule

(2) [...] Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken, ist vornehmstes Ziel der Erziehung. Die Jugend soll erzogen werden im Geist der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Verantwortung für Tiere und die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe [...] und zur Friedensgesinnung.“²

Leider ist es eher häufiger der Fall, dass Kinder ein ziemlich ungutes Gefühl bekommen, wenn sie auch in Coronazeiten z. B. aus der ersten Etage des Schulgebäudes mit einem Megafon auf den Abstand hingewiesen werden. Doch das vorab benannte ‚Anschreien‘ ist ein anderes. Es ist kein pädagogisch sinnvolles Zurechtweisen oder wie in einigen Zeilen vorab erwähnt nicht das im Schulgesetz verankerte und angestrebte Ziel. Es ist eine Form von **Gewalt**³ im **Klassenzimmer, in der Schule** oder in der Gesellschaft, denn Kindern, die sich damit auseinandersetzen, die sich ihrer eigenen **Würde** bewusst sind, werden jegliche Möglichkeiten genommen, den zugrundeliegenden Konflikt fair auszuhandeln, da die Machtebene z. B. der Lehrer*in/Erzieher*in/der Erwachsenen allgemein ausgenutzt wird. Es fehlen Gelegenheiten in ein Gespräch darüber zu kommen, warum bei bestimmten Kindern nicht geschrien wird, dagegen bei anderen Kindern das Nachfragen mit latenter Gewalt unterdrückt wird. Diese Problematik kann weder seitens der Kinder noch der Eltern aufgelöst werden. Es sei

denn, dass Eltern es rechtzeitig geschafft haben, in der Schule als vertrauensvolle Gesprächspartner anerkannt zu werden.

Wenn man es in das „Netzwerk des Vertrauens“ in der Schule geschafft hat, ist noch zu unterscheiden, wo genau man dort von den Personen innerhalb des Systems positioniert wird. Es kann vorkommen, dass man auch als gut ausgebildete Person nur in die eine Ebene von „wir teilen Eltern die Rügen und das, was wir als Fehlverhalten des Kindes sehen, mit“ vordringt, dann ist man gewissermaßen am Rande des besagten Netzwerkes. Als Kind wird man zum Teil genau so weit anerkannt, wie die eigenen Eltern* oder Erziehungsberechtigten* anerkannt werden. Oder man hat als Kind wirklich viel Glück und erfährt, dass es Lehrer*innen gibt, die einen Menschen so unterstützen und die Würde und Integrität so respektieren und fördern, dass Bildung gelingt, nicht an deine Herkunft oder andere Kategorien gekoppelt wird, sondern die Beziehungsebene, das Angenommensein, die Anerkennung seitens der Lehrer*innen/Erwachsenen stattfindet.

Gute Beziehungen und echte Beteiligung realisieren

So eine gelingende Beziehung kann für ein Kind einer der ausschlaggebenden Gründe werden, um zu einem gesunden, selbstbewussten Menschen zu reifen. Aktuell wird meist noch von gegenteiligen Erfahrungen berichtet, etwa wenn im Gespräch zwischen Eltern*, Schüler*innen und Lehrer*innen das Kind in kein gutes Licht gerückt wird, sodass Kinder aus diesen Gesprächen nicht gestärkt herauskommen. Es entsteht dann eher das Gefühl, kleingehalten zu werden, und das nicht, weil Kinder nicht grundlegend die Hausordnung oder die Regeln für das Miteinander einhalten würden.

Insgesamt stellen sich Kinder die Frage, wer in welcher Position ein Recht hat, über die erfahrene ‚Gewalt‘ und weitere sie betreffende Themen vor, während und nach der Coronapandemie öffentlich zu sprechen. Wenn nur eine Schein-Partizipation der Kinder gewährt wird, kann dies schnell durch die betroffenen Kinder erkannt werden. Zu den Scheinargumenten gehört auch die Klage, dass Schulen und Ihre Angestellten viel zu tun hätten, was ohne Frage seitens der Kin-



Sena Özisik
Schülerin aus
Bielefeld,
Kinderrechtlerin

der wahrgenommen und akzeptiert wird. Dennoch kann und darf die Überlastung von Erwachsenen nicht auf dem Rücken von Kindern ausgetragen werden. Ja, Kinder sollen auch aushalten lernen, was sie bereits sehr oft tun, da Entscheidungen regelmäßig über ihre Köpfe hinweg beschlossen werden. Es ist aber äußerst unbefriedigend, wenn Kindern ihre Neugierde und Lebensfreude im Entdecken, Forschen und Ausprobieren durch das vielfach zu ‚starre‘ Schulsystem genommen wird und sie in die Verantwortung für Dinge gezogen werden, für die sie definitiv nicht verantwortlich sind.

Kinder haben im eigenen Leben viele Herausforderungen mit unterschiedlichen Facetten zu bewältigen. Dabei sollte man die Vielfalt der Lebenslagen der Kinder in den Blick nehmen, da nicht alle gleiche Ressourcenzugänge haben. Die Auseinandersetzung mit Erwachsenen, die Kindern ihre Chancen, Möglichkeiten und Rechte nicht zugestehen wollen oder können, kommt noch dazu. Die Beobachtung, dass vielfach mit zweierlei Maß gemessen wird, wird vielen nicht allzu fremd sein. Abschließend möchte ich noch einmal auf die im Grundgesetz verankerte Würde aller Menschen und die Kinderrechte hinweisen, die innerhalb der (Grund-)Schulen noch nicht überall beachtet werden. ▣

Anmerkungen

- 1) Das Wort Eltern wird im Artikel für unterschiedliche Zusammensetzungen von Erziehungsberechtigten benutzt, wie z. B. von Alleinerziehenden usw., deshalb wird es hier mit Genderstern geschrieben.
- 2) Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) vom 15. Februar 2005, abrufbar z. B. unter <https://bass.schul-welt.de/6043.htm>
- 3) Gewalt beschreibt nicht nur eine körperliche Form von Schädigung. Es bezeichnet in diesem Textgebrauch (un-)bewusste Handlungen, Vorgänge und soziale Zusammenhänge, in denen oder durch die auf Kinder beeinflussend, verändernd oder schädigend eingewirkt wird.

Klaus Seifried

Schulpsychologie – Psychologie für die Schule

Die Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern sind sehr komplex – besonders in der Grundschule. Sie sollen mehrere Fächer unterrichten, die sie zum Teil nicht studiert haben, sie sollen Kinder mit und ohne Förderbedarf inklusiv unterrichten, sie sollen Kinder mit Sprachdefiziten und aus bildungsfernen Familien integrieren, Kinder mit besonderen Begabungen fördern, Eltern beraten und immer auch mütterliche und väterliche Bezugsperson für die Kinder sein.

Eine gute pädagogische Beziehung zwischen Lehrkraft und Kind ist der wichtigste Wirkfaktor für den Lernerfolg eines Kindes – noch wichtiger als die fachliche Kompetenz, das didaktische Geschick oder die Klassengröße.¹ Eine „gute Lehrerin“, ein „guter Lehrer“ soll Präsenz in der Beziehung zu den Schülern zeigen, eine positive Haltung und Ausstrahlung haben, soll Autorität sein und Grenzen setzen, soll positives Feedback und Wertschätzung geben – gerade auch den „schwierigen“ Schülerinnen und Schülern, soll für ein gutes Leistungsniveau in der Klasse sorgen und soll sich in Konfliktsituationen kontrollieren können.²

Doch immer wieder geraten Lehrerinnen und Lehrer täglich an ihre Grenzen, fühlen sich von Schülerinnen und Schülern oder Eltern provoziert, reagieren gereizt auf Konflikte, setzen sich selbst mit den eigenen Ansprüchen unter Druck oder sind schlicht erschöpft und überfordert. Die formulierte idealtypische Aufgabenbeschreibung zeigt, dass kaum jemand all diese geforderten Eigenschaften täglich repräsentieren kann, dass gute pädagogische Arbeit in der Grundschule nur im Team möglich ist und mit flankierender Unterstützung durch externe Beraterinnen und Berater.

Die Schulpsychologie ist neben der Sonderpädagogik und der Jugendhilfe ein wichtiges Unterstützungssystem der Schule. Schulpsychologinnen und Schulpsychologen können Lehrkräfte in ihrer täglichen Arbeit entlasten und unterstützen.

In vielen Berufen, die mit Menschen arbeiten, ist Coaching und Supervision ein professioneller Standard – in der Schule leider nicht. Individuelles **Coaching von Lehrkräften** in Krisensituationen und **Supervisionsgruppen** kann helfen, Kon-

flikte, Provokationen und Kränkungen zu reflektieren und wieder eine professionelle Distanz zum Erlebten herzustellen. In der Supervisionsgruppe zeigt sich, dass andere Kolleginnen und Kollegen ähnliche Erfahrungen gemacht haben, dass die Schwierigkeiten nicht auf eine persönliche „Schuld“ zurückzuführen sind.

Eine **professionelle Fallberatung** durch Schulpsychologinnen und Schulpsychologen kann helfen, Verhaltens- oder Lernprobleme von Schülerinnen und Schülern zu verstehen und pädagogische Konzepte zur Förderung zu entwickeln. Schulpsychologische Diagnostik und Verhaltensbeobachtungen im Unterricht können einen wichtigen Beitrag leisten, um die pädagogische Einschätzung von Schülern durch Lehrkräfte zu ergänzen, zu differenzieren und eine solide Grundlage für Förderpläne zu erarbeiten.

Schulpsychologinnen und Schulpsychologen können auch Lehrkräfte dabei unterstützen, konflikthafte **Gespräche mit Eltern** vorzubereiten oder zu moderieren.

Je nach Bedarf der Schule kann die Schulpsychologie Kontakte zum Jugendamt, zu sozialpädiatrischen Zentren, zur Kinder- und Jugendpsychiatrie oder zu niedergelassenen Therapeuten und Ärzten herstellen und damit eine professionelle Zusammenarbeit, einen **konstruktiven Dialog in Helferkonferenzen** vorbereiten. Wenn alle Beteiligten an einem Strang ziehen, wenn die pädagogischen Ziele und Möglichkeiten der Schule mit den therapeutischen Zielen und den Jugendhilfemaßnahmen abgestimmt werden, diese mit den Eltern besprochen und von ihnen akzeptiert werden, sind Maßnahmen zur Inklusion erfolgreich.

Grundsätzlich bietet die Schulpsychologie drei große Unterstützungsangebote für die Schule:³

1. Die schülerzentrierte, systemische Einzelfallberatung:

Die schulpsychologische Einzelfallberatung ist nicht nur auf das einzelne Kind ausgerichtet, sondern arbeitet systemisch, indem die Lernbedingungen in der Schule und die Lebensbedingungen in der Familie einbezogen werden. Schulpsychologische Beratung und Diagnostik ist freiwillig und bedarf der Einwilligung der Eltern. Sie ist in allen Bundesländern kostenfrei für die Eltern und unterliegt der psychologischen Schweigepflicht nach § 203 Strafgesetzbuch.

Mit dem Einverständnis der Eltern werden Anamnesegespräche geführt und notwendige Intelligenz-, Schulleistungs- oder Verhaltensdiagnostik durchgeführt. Bei Bedarf kann auch eine externe Diagnostik bei Fachärzten erforderlich sein. Wird durch die Diagnostik deutlich, dass eine Lese-Rechtschreibschwäche oder eine Rechenschwäche vorliegt, kann eine Lerntherapie eingeleitet werden. Ebenso kann die Einleitung einer Ergotherapie oder Logopädie erforderlich sein. Es kann auch auf Anregung der Schulpsychologie durch die Schule ein sonderpädagogisches Feststellungsverfahren eingeleitet und ein entsprechender Förderplan mit Nachteilsausgleich abgesprochen werden.

Auch psychische Auffälligkeiten können von Schulpsychologen erkannt und in Kooperation mit Kinder- und Jugendpsychiatern entsprechende Behandlungen und Therapien eingeleitet werden. Rund 20 % der Kinder und Jugendlichen zeigen psychische Auffälligkeiten, die häufig im Unterricht und der Schule zu Problemen und Konflikten führen.⁴ 10 % leiden unter psychischen Störungen, die behandlungsbedürftig sind. Nur jedes fünfte Kind mit psychischen Auffälligkeiten wird aber therapeutisch behandelt oder von der Jugendhilfe betreut.⁵ Die Kassenärztliche Bundesvereinigung hat 2016 die Diagnosen aller behandelten Kinder und Jugendlichen mit psychischen Störungen in Deutschland ausgewertet (N = 429.760). Beson-

ders häufig wurden Aufmerksamkeitsstörungen mit und ohne Hyperaktivität behandelt, Verhaltensstörungen mit Störungen des Sozialverhaltens und der sozialen Kompetenz, emotionale Störungen wie Angststörungen oder Depressionen sowie psychosomatische Krankheitsbilder wie z.B. Essstörungen.⁶ Psychische Auffälligkeiten und Erkrankungen werden aber in der sonderpädagogischen Förderung nur unzureichend berücksichtigt. Die Schule wird mit diesen Schülerinnen und Schülern oft alleingelassen. Umso wichtiger ist hierbei eine Unterstützung durch die Schulpsychologie und eine Kooperation mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie oder der Jugendhilfe.

2. Gewaltprävention und Krisenintervention

Die dramatischen Vorfälle in Erfurt, Winnenden, Emstetten und andern Orten haben gezeigt, dass es schwere Gewaltvorfälle nicht nur in den USA, sondern auch in Deutschland gibt. Schulpsychologinnen und Schulpsychologen wurden in den letzten Jahren in Notfallpsychologie und Krisenmanagement ausgebildet und unterstützen regelmäßig in Zusammenarbeit mit der Polizei die Schulleitungen und Lehrkräfte bei Amokdrohungen, Amokläufen und schweren Gewalttaten in Schulen. Noch häufiger als solche Gewaltvorfälle sind psychische Krisen, Suizidversuche und Suizide von Schülerinnen und Schülern oder Lehrkräften, schwere Verkehrsunfälle oder Ähnliches.

An erster Stelle sollte jedoch die Gewaltprävention stehen. Wie kann man durch pädagogische Maßnahmen aggressives Verhalten und Mobbing reduzieren oder verhindern? Was können Lehrkräfte für ein gutes Klassenklima tun? Wie können Schulpsychologinnen und Schulpsychologen sie dabei unterstützen?

Neben der individuellen Beratung der Schulleitungen und der Lehrkräfte können Schulpsychologinnen und Schulpsychologen Projekte zum sozialen Lernen in der Klasse anbieten oder Fortbildungen für Lehrkräfte zur Intervention bei Mobbing durchführen (Täter-Opfer-Ausgleich, No blame approach, Farsta-Methode). Auch die Ausbildung und Betreuung von schulinternen Krisenteams gehört zu den Aufgaben der Schulpsychologie.

3. Beratung des Systems Schule

Schulen sind zunehmend mit der Notwendigkeit zur Veränderung und Entwicklung konfrontiert. Begabungsförderung, Ganztagschule, Rhythmisierung des Ganztags, jahrgangsübergreifendes Lernen, Inklusion, Schule im sozialen Brennpunkt, Elternarbeit, Mobbing- und Gewaltprävention, Generationswechsel, Mangel an Lehrkräften und Quereinsteiger sind nur einige Themen, mit denen Schulleitungen und Lehrkräfte in den letzten Jahren beschäftigt waren. Die aktuelle Corona-Krise mit Schulschließungen hat Lehrkräfte massiv mit der Notwendigkeit von digitalen Lernformen auch in der Grundschule konfrontiert.

Schulpsychologinnen und Schulpsychologen sollten durch regelmäßige Sprechstunden an Schulen vor Ort präsent sein und so eine Vertrauensbasis zum Kollegium und der Schulleitung aufbauen. Dann können sie auch bei aktuellen Problemen und Fragestellungen die Schulleitung beraten und Studientage oder Fortbildungen in Kooperation mit den Fortbildungsinstituten vorbereiten.

Eine wesentliche Entlastung und Unterstützung der Schulleitungen und Lehrkräfte bietet das Angebot von individuellem Coaching und Supervisionsgruppen, das zum professionellen Standard von Schulen gehören sollte und deutlich ausgebaut werden muss.

Anspruch und Wirklichkeit

Schulpsychologische Beratung, Diagnostik, Coaching, Supervision und Fortbildung können Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrkräfte und Schulleitungen entlasten und ihnen bei der Bewältigung von persönlichen Misserfolgen und Krisen helfen. Neben pädagogischen Kompetenzen sind psychologisches Wissen und psychologische Interventionen entscheidende Stützen einer guten Schule.

Leider ist die Versorgung mit Schulpsychologinnen und Schulpsychologen in Deutschland noch immer deutlich schlechter als in vergleichbaren Industrieländern. In Großstädten wie Köln, Düsseldorf, Hamburg oder Berlin ist ein Schulpsychologe für rund 5.000 Schülerinnen und Schüler zuständig, das sind 10 bis 12 Schulen. Rund 20 % der Kinder und Jugendlichen entwickeln – wie



Klaus Seifried
Lehrer, Psychologe,
Psychologischer
Psychotherapeut;
Schulpsychologiedirektor i. R.
www.klausseifried.de

beschrieben – psychische Auffälligkeiten oder Lernprobleme, aber nur 2 bis 3 % können mit dieser Ausstattung schulpsychologisch versorgt werden.

Noch deutlich schlechter ist die schulpsychologische Versorgung auf dem Land. In Flächenländern wie Nordrhein-Westfalen oder Brandenburg beträgt das Verhältnis 1:10.000, in Niedersachsen oder Sachsen ist eine Schulpsychologin sogar für 16.000 Schülerinnen und Schüler zuständig, d. h. für bis zu 50 Schulen.⁷ Hier besteht deutlicher Entwicklungsbedarf. Inklusion und gute pädagogische Arbeit kann nur gelingen, wenn das Unterstützungssystem von Schulen deutlich ausgebaut wird. Als positives Beispiel sei hier Kopenhagen oder Zürich genannt, wo ein Schulpsychologe für ca. 800 Schülerinnen und Schüler zuständig ist. □

Anmerkungen

- 1) Hattie, J.: Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Schneider Verlag 2017
- 2) Omer, H. / Schlippe, A.: Autorität durch Beziehung. Vandenhoeck & Ruprecht 2016
- 3) Lemme, M. / Körner, B.: Neue Autorität in der Schule: Präsenz und Beziehung im Schulalltag. Carl-Auer-Verlag 2019
- 4) Seifried, K. / Drewes, S. / Hasselhorn, M. (Hg.): Handbuch Schulpsychologie. Kohlhammer Verlag 2016
- 5) Seifried, K.: Kinder und Jugendliche mit psychischen Erkrankungen – Eine Aufgabe der inklusiven Schule. In: Schule inklusiv. Friedrich Verlag (3) 2019
- 6) Klipper, K. u. a.: Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Journal of Health Monitoring 2018 (3)
- 7) Robert-Koch-Institut: Die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (KIGGS-Studie) 2007, 2013, 2017
- 8) Hölling, H. / Schlack, R. / Petermann, F. / Ravens-Sieberer, U. / Mauz, E.: Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3–17 Jahren in Deutschland. Bundesgesundheitsblatt 2014 (57), 807–819
- 9) Kassenärztliche Bundesvereinigung (KBV), zitiert nach Fegert, J. / Kölsch, M. / Krüger, U.: Versorgung psychisch kranker Kinder und Jugendlicher in Deutschland – Bestandsaufnahme und Bedarfsanalyse 2017

Claudia Seibold / Petra Strübel-Yilmaz

Die Perspektive der Schulsozialarbeit

Zusammenarbeit im Sozialraum Grundschule

„Guten Morgen, Frau Dragovic*, kann ich kurz mit Ihnen sprechen? Mir ist da gestern bei Max etwas aufgefallen und ich weiß nicht so recht, was ich davon halten soll“, überfällt morgens kurz vor Schulbeginn die Klassenlehrerin Frau Aydin die Schulsozialarbeiterin. Im selben Augenblick kommt quer über den Schulhof gelaufen der Hausmeister, Herr Schneider, dazu: „Sie müssen da jetzt noch mal mit den Jungs reden. Die Toiletten waren gestern wieder völlig verstopft.“ Eigentlich ist Frau Dragovic mit dem Vater von Carla, Herrn Reim, für ein wichtiges Elterngespräch verabredet. Dieser betritt ebenfalls gerade pünktlich das Schulgelände.

So oder so ähnlich beginnt der Tag der Schulsozialarbeiterin. Täglich, eher stündlich, ist das Abwägen der Prioritäten notwendig: Was hat Vorrang? Wer muss gegebenenfalls in Gespräche eingebunden werden? Gleichzeitig gilt es, sich – mit aller Freundlichkeit, doch klar – von Aufgaben abzugrenzen, die definitiv nicht in den Verantwortungsbereich der Schulsozialarbeit fallen.

Selbstverständnis der Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit versteht sich als Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe und wendet sich daher immer zuerst an die Kinder und Jugendlichen in der Schule. Ihr erstes Ziel ist es, dazu beizutragen, dass es den jungen Menschen gut geht, dass sie sich am Ort Schule wohl fühlen und dass ihnen bedarfsgerechte Bildungszugänge gewährt werden. Dieses Ziel ist nur in einem guten Miteinander aller Akteur*innen im Sozialraum Schule zu erreichen.

Beauftragt durch das SGB VIII unterstützt die Schulsozialarbeit Kinder und Jugendliche in ihrer individuellen und sozialen Persönlichkeitsentwicklung. Sie trägt dazu bei, dass Lern- und Entwicklungsprozesse angeregt werden, und bestärkt Kinder und Jugendliche darin, sich ihrer individuellen Ressourcen bewusst zu werden, sie weiterzuentwickeln und im Schulalltag einzubringen. Die Schulsozialarbeit reagiert auf

soziale Ungerechtigkeiten jeglichen Ursprungs und gleicht Bildungsbenachteiligung aus.

Prinzipien der Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeit – als Angebot der Kinder- und Jugendhilfe – handelt nach deren Maximen: Prävention, Sozialraumorientierung, Alltags- und Lebensweltorientierung sowie Partizipation.

Schulsozialarbeit an Grundschulen

Schulsozialarbeit an Grundschulen ist ein noch jüngerer Zweig im Leistungsspektrum der Kinder- und Jugendhilfe. Sie wird derzeit an vielen Schulen erst ausgebaut. Dieser Ausbau erfolgt aufgrund der guten Erfahrungen, die mit Schulsozialarbeit in den Sekundarschulen und beruflichen Schulen gemacht wurden, und basiert auf der Erkenntnis, dass präventive Hilfs- und Unterstützungsangebote spätere intervenierende (und teurere) Hilfen aus dem Spektrum der Hilfen zur Erziehung überflüssig machen bzw. die Notwendigkeit dazu verringern können.

Das Aufgabenspektrum der Schulsozialarbeit an Grundschulen

Schulsozialarbeit gestaltet ihr Aufgabenportfolio in enger Abstimmung mit der jeweiligen Schule. Gemeinsam mit der Schulleitung und den Lehrkräften, aber auch über Beobachtungen aus dem Stadtteil und Rückmeldungen von Kindern und Eltern werden bedarfsgerechte Angebote konzipiert, eingeführt, in

regelmäßigen Abständen evaluiert und weiterentwickelt.

Insbesondere an Grundschulen ist die konkrete, physische und zuverlässige Präsenz der Schulsozialarbeiter*innen vor Ort die zentrale Grundbedingung. Für Kinder, Eltern und Lehrkräfte müssen die Schulsozialarbeit und ihre Angebote transparent, sichtbar und gut erreichbar sein. Dafür stellen sich die Schulsozialarbeiter*innen in allen Klassen, in Konferenzen, bei Elternabenden und Festen vor. In den Pausen unterbreiten sie Angebote für die Kinder und stehen für Tür- und Angelgespräche zur Verfügung. Regelmäßige Sprechzeiten stellen die Kontaktmöglichkeit für Eltern, aber auch für Lehrkräfte und die Schulleitung sicher.

Über Angebote für ganze Klassen wird der Kontakt zu allen Kindern ermöglicht. Gemeinsam mit der Klassenlehrkraft werden Einheiten aus dem Bereich des Sozialen Lernens oder der Klassenrat umgesetzt. Außerdem werden themenbezogen Projekttag für ganze Klassen, den Jahrgang oder auch jahrgangsübergreifend angeboten. Diese Projekttag können neben freizeit- und gruppenpädagogischen Ansätzen auch die Be- oder Aufarbeitung von Themen wie Streitkultur, Mediennutzung, Mobbingprävention, Gesundheit und Bewegung beinhalten. Die Einführung von Streitschlichtungsprojekten für den ganzen Schulstandort ergänzen das Portfolio.

Besonders an Grundschulen ist die Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. Erziehungspersonen von großer Bedeutung. Oftmals entsteht der erste Kontakt zu den Erziehungsberechtigten erst im Konfliktfall und ist damit direkt problembehaftet. Der SKA (Sozialkritischer Arbeitskreis Darmstadt e. V.) bietet den Eltern präventiv Kontaktmöglichkeiten in Elterncafés, bei Themenelternabenden und bei Elternabenden oder Festen.

Schulsozialarbeiter*innen bieten an Grundschulen lebensweltbezogene Beratung für die Kinder an. Diese gestaltet sich als offenes und niedrigschwelli-

* Namen geändert.

ges Gesprächs- und Kontaktangebot primär für Kinder – jedoch auch für Eltern und Lehrkräfte. Die Beratungsanlässe sind vielfältig, dementsprechend ist auch der Beratungsverlauf sehr unterschiedlich. Es kann um eine akute problematische Situation gehen, die schnell gelöst wird, aber auch um längerfristige Begleitung und Betreuung bei komplexeren Problemlagen. Manches Mal reicht ein einmaliges Beratungsgespräch, ein anderes Mal sind wöchentliche Termine über einen längeren Zeitraum hinweg notwendig. Beratung kann in einem Pausengespräch auf dem Schulhof ebenso stattfinden wie innerhalb der Sprechzeiten, ganz spontan oder auch geplant mit Terminvereinbarung. Immer wird dabei ein „geschützter Raum“ geschaffen, was bedeutet, dass das Gesprochene vertraulich behandelt wird und die Kinder frei entscheiden dürfen und sollen, was sie erzählen.

Im Sinne eines lebensweltlichen Ansatzes in der Sozialen Arbeit endet die Schulsozialarbeit nicht an der Schultür und beschränkt sich nicht nur auf das Schulgelände, sondern vernetzt sich im Sozialraum. Die Schulsozialarbeiter*innen arbeiten in Gremien des Stadtteils mit, kooperieren mit Akteur*innen aus allen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe, den vielfältigen Bildungsanbietern, dem Gesundheitswesen (insbesondere Ärzten und Psychologischen Beratungsstellen) und beteiligen sich an außerschulischen Angeboten für Kinder, z. B. bei Ferienspielen im Stadtteil oder anderen Stadtteilprojekten.

Kooperation

Kooperation hat für die Schulsozialarbeit verschiedene Dimensionen. Es geht einerseits ganz formal um die Kooperation mit der Schule, dem Jugendamt und den Akteur*innen im Sozialraum. Andererseits geht es aber auch um die vertrauensvolle Zusammenarbeit mit allen am schulischen Alltag Beteiligten, also mit der Schulleitung, allen Lehrkräften, mit den Eltern, Hausmeister*innen und insbesondere auch mit den für den Ganztag Verantwortlichen.

Über eine grundlegende Vereinbarung zwischen dem Auftraggeber Jugendhilfe (Jugendamt) und dem Schulträger sollen alle Rahmenbedingungen am Ort Schule geregelt werden. Dies umfasst etwa den Zugang zum Arbeitsort Schule (Schlüs-

sel, Büro, Mitnutzung von Arbeitsgeräten und Räumen), die Verankerung des Arbeitsbereiches im Schulprogramm und Regelungen zu zeitlichen Ressourcen für die Kooperation von Lehrkräften und Schulsozialarbeiter*innen.

Für den Träger der Schulsozialarbeit muss über den Auftrag und in Form einer Kooperationsvereinbarung mit der jeweiligen Schule sichergestellt werden, dass er seinen Auftrag am Ort Schule erfüllen kann. Dazu gehören verbindliche und verlässliche Kommunikationsstrukturen und die Möglichkeit, das Angebot an der Schule vorstellen und anbieten zu können.

Neben den Kooperationsverträgen zwischen Schule und freien Trägern der Schulsozialarbeit sollen Kooperationsvereinbarungen überall dort abgeschlossen werden, wo die Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteure gefördert und gemeinsame Handlungsfelder bearbeitet werden müssen. Beispielsweise für das bei gemeinsamer Fallverantwortung notwendige Zusammenspiel zwischen dem städtischen Sozialdienst, dem Zentrum für schulische Erziehungshilfe und der Schulsozialarbeit, der gemeinsamen Gestaltung des Lebensraumes Schule mit dem Träger der Ganztagsangebote oder bei der Verantwortung für gemeinsame Stadtteilprojekte zwischen den Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit und der Schulsozialarbeit.

Zusammenarbeit an der Schule

Die oben aufgeführten Kooperationsvereinbarungen bilden den formalen und strukturellen Rahmen für die konkrete Zusammenarbeit an der Schule.

Schulsozialarbeiter*innen beteiligen sich kontinuierlich, aber themenabhängig an den schulischen Gremien. Sie befinden sich im steten Austausch mit den Lehrkräften und den Fachkräften des Ganztags. Gemeinsam verständigen sie sich über Beobachtungen und mögliche Unterstützungsbedarfe einzelner Kinder. Jedoch gilt hier ganz klar der Vertrauensschutz der Kinder. So werden Schulsozialarbeiter*innen stets über ihren Anvertrautes Verschwiegenheit bewahren. In Abgrenzung dazu tauschen sie sich aber mit den Lehrer*innen über beobachtbares Verhalten von Kindern aus und entwickeln gemeinsam mit ihnen bei problematischem oder auffälli-



Claudia Seibold (links)

Claudia Seibold, Referentin bei der Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit e. V., BAG EJSA

Petra Strübel-Yilmaz (rechts)

Geschäftsführerin beim Sozialkritischen Arbeitskreis Darmstadt e. V.

Schulsozialarbeit in Darmstadt

„Die Wissenschaftsstadt Darmstadt sieht in der Schulsozialarbeit gemäß § 13 SGB VIII eine wichtige **präventive Kinder- und Jugendhilfeleistung**, die kooperativ mit den beteiligten Akteuren, allen voran den Schulen, zum Wohle der Schulkinder in Darmstadt und deren Familien erbracht wird“ (aus dem Rahmenkonzept für Schulsozialarbeit der Stadt Darmstadt).

Seit 2010 wird Schulsozialarbeit an allen Grund-, Sekundar-1- und beruflichen Schulen in Darmstadt vorgehalten, wofür es ein städtisches Rahmenkonzept gibt. Der SKA (Sozialkritischer Arbeitskreis Darmstadt e.V.) ist als Jugendhilfeträger in einem der fünf Sozialräume für alle dortigen Schulen zuständig. Als Träger der Schulsozialarbeit im Sozialraum Nord/Waldkolonie versteht der SKA die Schule als einen Lern- und Lebensraum und möchte mit allen kooperierenden Akteur*innen zu einem positiven Schulklima beitragen. Schulsozialarbeit vernetzt den schulischen Lebensraum mit anderen Jugendhilfeleistungen, insbesondere der Hilfen zur Erziehung (§§ 27–35), und kooperiert mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen im Sozialraum (§ 81 KJHG).

gem Verhalten Interventionsstrategien (siehe Tabelle auf S. 24).

Von besonderer Bedeutung an der Grundschule ist die Zusammenarbeit mit den Klassenlehrkräften. Sie sind für die Kinder immer die ersten Ansprechpartner*innen und fühlen sich für „ihre“ Kinder verantwortlich. Bei Sozialtrai-

Schulinterne Gremien

• Gesamtkonferenz • Pädagogische Konferenz • Klassen- und Jahrgangskonferenz • Elternbeiratssitzung • Elternabend • Schulleitungsteam • Förderausschuss • Beratungs- und Förderzentrum • Pädagogisches Koordinationsteam • Inklusionstreffen • Kooperationssitzungen mit Schulkindbetreuung durch SKA-Team	Fachlicher Austausch, Qualitätsentwicklung, Ressourcenbündelung und Konzeptentwicklung, Planung von Angeboten, Koordination und Kooperation Zusammenarbeit zwischen: Schule, Zentrum für schulische Erziehungshilfe, Beratungs- und Förderzentrum und Schulsozialarbeit Fallbesprechung von Schüler*innen mit sozialpädagogischem Förderbedarf Austausch zwischen der Leitung der Schulkindbetreuung und der Schulsozialarbeit, Themen: Fallbesprechungen, Aktuelles ...	Teilnahme erfolgt themenabhängig 1-mal im Monat 2-mal im Jahr 2- bis 4-mal in der Woche Kurzbesprechungen
--	--	---

Beteiligung an schulinternen Gremien am Beispiel des SKA Darmstadt e. V.

nings in Klassen waren die Lehrkräfte zu Beginn oft „verschwunden“, da sie sich einerseits nicht zuständig fühlten und den Kindern andererseits einen Freiraum lassen wollten. Es ist jedoch sehr viel nachhaltiger, wenn die Lehrkräfte bei solchen unterrichtsfremden Inhalten dabei sind, um die Themen bzw. die erlernten Verhaltensweisen in der Klasse zu verstetigen. Die Klassenlehrkräfte können dann auch ohne die Schulsozialarbeit die begonnenen Prozesse aufgreifen und im Sinne der Stärkung des Klassenzusammenhaltes weiterführen.

Zusammenarbeit am Beispiel Beratung

Lebensweltbezogene Beratung und Einzelfallhilfe soll und kann nicht losgelöst vom schulischen Alltag stattfinden, natürlich aber immer unter dem Aspekt der Vertraulichkeit und Verschwiegenheit. Beratungsanlässe gibt es am Ort Schule zahlreiche, doch nicht alle kommen bei der Schulsozialarbeit an. Verlässliche Ansprechpartner*in ist in erster Linie die Klassenlehrkraft. Sie verbringt die meiste Zeit mit den Kindern und häufig entsteht hierdurch ein solches Vertrauensverhältnis, das nötig ist, um Probleme anzusprechen. Übersteigt die Komplexität des Problems die zeitlichen und/oder fachlichen Ressourcen der Klassenlehrkraft, kann die Schulsozialarbeit hinzugezogen werden. Viele Kinder und Jugendliche oder auch deren Eltern wenden sich mit konkreten Anfragen aber auch direkt an die Schulsozialarbeit (siehe Abb.).

Im Mittelpunkt unserer Beratungsarbeit steht die möglichst ganzheitliche Unterstützung der Schüler*innen. Gemeinsam wollen wir Problemlösungsstrategien entwickeln und Stärken sowie Kompetenzen fördern. Wir legen großen Wert darauf, dass die Beratungsarbeit stets lösungs-, bedürfnis- und bedarfsorientiert ist. In vielen Fällen unterstützen wir uns mit kollegialer Beratung, ziehen die SKA-internen Kinderschutzfachkräfte hinzu und/oder kooperieren mit externen Hilfseinrichtungen.

Ziel der Beratung ist es, vorhandene Ressourcen zu stärken, neue zu entwickeln und entstehen zu lassen. Im Ergebnis können individuelle interne Hilfsangebote verabredet werden, aber auch weitergehende Hilfen, z. B. des Jugendamtes, vermittelt werden.

Im Beratungsprozess ist ein regelmäßiger Austausch mit allen Beteiligten – wie Schulleitung, Städtischem Sozialdienst, Vertrauenslehrkraft, Betreuungseinrichtungen (Horten, Schulkindbetreuung), Schulpsycholog*innen, Polizei, Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit oder Vereinen – in Abhängigkeit von der Komplexität des Beratungsthemas systematisch in den Prozessen verankert.

Zusammenarbeit am Beispiel Krisenintervention

Trotz der vielfältigen präventiven Angebote kommt es bei Schüler*innen und/oder Eltern zu Krisen, die einer intensiveren Intervention bedürfen.

Krisen zeigen sich vielfältig: Konflikte zwischen Schüler*innen / Eltern / Lehrkräften, Suchtproblematiken, psychische Probleme, Vernachlässigung, häusliche Gewalt, Leistungsdruck, Ängste, Trennung der Eltern, Todesfälle in der Familie und vieles mehr.

Wir können in diesen Fällen mit flexiblen Angeboten reagieren und intervenieren, etwa durch Beratungsgespräche für alle Beteiligten, Einzelfallhilfe, Interventionsstunden zu spezifischen Themen in Klassen auf Anfrage der Lehrkraft (z. B. Mobbing, Abschied, Probleme im Umgang mit Medien, „Mein Körper gehört mir“) oder mit Gruppen und der Teilnahme an Runden Tischen. Auch vermitteln und begleiten wir Schüler*innen und Eltern zu kooperierenden Fachstellen wie dem Jugendamt, Projekt ANNA (Projekt der Darmstädter Kinderkliniken), dem städtischen Sozialdienst, Menschenkinder e. V., zu Pro Familia, Wildwasser e. V., Jugendhäusern oder dem*r Schulpsychologen*in. Das Team der Schulsozialarbeiter*innen wird dabei durch interne kollegiale Beratung, Kinderschutzfachkräfte des SKA, durch Supervision und verschiedene Beratungsstellen unterstützt. Nicht unerwähnt lassen möchten wir einige schwere, zum Teil traumatisierende Ereignisse, die die Möglichkeiten eines regulären sozialpädagogischen Beratungsangebots überschreiten. Zu Beginn des Jahres verloren Kinder unserer Schulen ihre Eltern durch einen Mord, zwei Schüler*innen verloren ihre Mutter durch Suizid und eine weitere Schülerin verlor einen Freund ebenfalls durch Sui-

zid. Diese Vorfälle stellen Ausnahmesituationen in unserem Arbeitsalltag dar. Sie beschäftigen die gesamte Schulgemeinde, insbesondere die betroffenen Schüler*innen und das Team der Schulsozialarbeit über einen sehr langen Zeitraum. Es fanden viele Gespräche mit dem schulpсихologischen Dienst und anderen Fachstellen statt, um die Ausnahmesituationen zu bewältigen und die betroffenen Schüler*innen bestmöglich zu unterstützen und zu begleiten.

An einigen unserer Schulen existieren sogenannte Krisenteams. Diese Krisenteams setzen sich aus wenigen Lehrkräften, der Schulleitung und manchmal auch der Schulsozialarbeit zusammen. Gemeinsam werden Leitfäden zu Zuständigkeiten, Kommunikation mit Einsatzkräften, Abläufe etc. erarbeitet, die in Krisensituationen unterstützen sollen, handlungsfähig zu bleiben. Das Krisenteam ist in der Krisensituation als Ansprechpartner für die komplette Schulgemeinde zuständig. Die Leitfäden werden regelmäßig überprüft und weiterentwickelt. Wir stellten deutliche Unterschiede im Umgang mit der Bewältigung von akuten Krisensituationen an Schulen mit und ohne Krisenteam

fest. Aus unserer Sicht bewährt es sich, dass es verlässliche und verantwortliche Ansprechpartner*innen am Ort Schule in solchen Situationen gibt.

Zusammenfassung / Fazit

Eine systematische und vertrauensvolle Zusammenarbeit aller Akteur*innen an Schulen ist die Basis für eine Lernumgebung, die Kindern eine gute Entwicklung ermöglicht.

Die Grundschule ist ein guter Ort für präventive Maßnahmen: Je früher soziales Lernen ansetzt, umso besser lernen Kinder einen konstruktiven Umgang mit Konfliktsituationen. Konzeptionell verankerte Angebote präventiver Maßnahmen an Schule sind deshalb im Sinne einer ganzheitlichen Bildung von Beginn an sinnvoll.

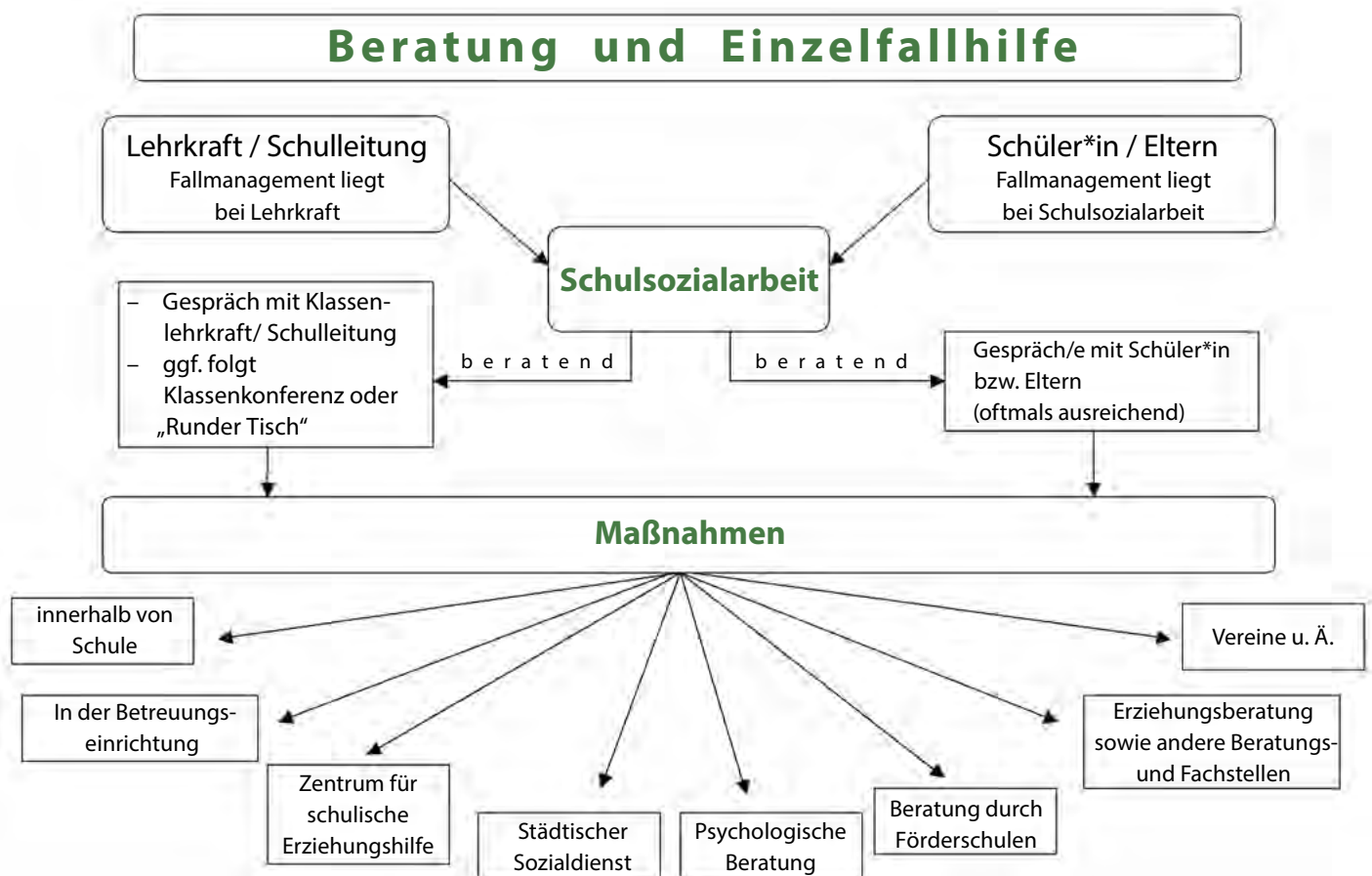
In jeglichem Beratungskontext ist die Fallverantwortung eindeutig zu klären. Bestenfalls wird zu Beginn der Zusammenarbeit ein gemeinsames Schema erstellt, in dem geklärt wird, wer in welchem Kontext wann einbezogen werden muss (siehe Abb.).

Im Sinne des Kindeswohls müssen sowohl die schulische Seite als auch die

Schulsozialarbeit dem Kinderschutz verpflichtet sein. Zudem sind gemeinsame Absprachen aller Akteur*innen über die Abläufe und Verantwortlichkeiten bei einem Verdacht auf Kindeswohlgefährdung obligatorisch.

Aufgrund zunehmender psychischer und sozialer Belastungen gibt es im schulischen Alltag immer häufiger Situationen, die Interventionen im Sinne von Krisenmanagement erforderlich machen. Beispiele sind: Gewalt, psychische Ausnahmesituationen, Mobbing, gesellschaftliche und weltweite Krisen (wie z. B. die aktuelle Pandemie), angedrohte oder vollzogene Abschiebungen und mediale Gefährdungen. Hier bewährt sich ein Krisenteam, das multiprofessionell und vertrauensvoll zusammenarbeitet und schnell und effektiv handlungsfähig ist.

Die Erfahrung zeigt, dass für die Zusammenarbeit Zeit und vor allem Präsenz notwendig ist. Alle Beteiligten benötigen einen klaren Auftrag und entwickeln ein Selbstverständnis für die Zusammenarbeit. Zeitfenster für gemeinsame Besprechungen, Konzeptentwicklung, Vor- und Nachbereitung von Veranstaltung usw. sind einzuplanen. ■



Karin Kleinen

OGS?!? oder Es gibt nichts, was es nicht gibt

... so möchte man mit Blick auf die offene Ganztagschule im Primarbereich in NRW so manches Mal ausrufen ... Und wie in einem Brennglas werden Chancen und Behinderungen der Zusammenarbeit von Lehr- und sozialpädagogischen (Fach-)Kräften durch die Corona-Pandemie offenbar ...

Durch dieses Brennglas schaue ich als Fachberaterin für die Kooperation von Jugendförderung und Schule.

Von der Vielfalt der Umsetzung des OGS-Gedankens – Polarisierungen

Hier ist die OGS Teil eines kommunalen Bildungskonzepts und Baustein einer abgestimmten Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung; sie wird fachlich beraten im Sinne der §§ 79 und 79a SGB VIII und durch einen Qualitätszirkel begleitet, dessen Ergebnisse mit der Bitte um Förderung regelmäßig dem Schul- und Jugendhilfeausschuss der jeweiligen Kommune vorgelegt werden. Klar, dass die dynamische Erhöhung der Festbeträge durch das Land an die Träger weitergegeben wird. Klar, dass auch die Kommune ihren per Erlass festgelegten Anteil und (so sie dies kann) noch weiteres Geld einbringt, um Qualität zu sichern und Kindern und Eltern gute Bedingungen der Bildung, Erziehung und Betreuung zu garantieren: mit individueller Förderung und vielfältigen Bildungsgelegenheiten in ansprechend gestalteten, von allen gemeinsam genutzten Schul- und Sozialräumen ...

Dort hingegen fristet die OGS eher ein Schattendasein, gibt es trotz angemeldeter Bedarfe von Kindern und Eltern immer noch zu wenig Plätze und entsprechend lange Wartelisten. Es fehlen Raumkonzepte bzw. Konzepte einer gemeinsamen Gestaltung und Nutzung der Räume in Schulen und Gemeinwesen durch die Kinder/Schüler*innen und Erwachsenen – Eltern, Lehr- und sozialpädagogische (Fach-)Kräfte sowie weitere Bildungspartner. Die Träger der außerunterrichtlichen Angebote und ihre Teams vor Ort sind weitgehend auf sich gestellt, immer

wieder in der Sorge, Qualität sichern, ihr Personal angemessen finanzieren und dadurch halten sowie personellen Engpässen durch ein ausgearbeitetes Vertretungskonzept begegnen zu können ...

Hier achten starke „Träger der Ganztagsbildung“ auf Qualität. Sie sind Mitglied im kommunalen Jugendhilfe- und Schulausschuss und ggf. auch in einer AG 78 SGB VIII. Sie halten selbstredend Fachberatung vor und legen Wert auf die gute Aus-, Fort- und Weiterbildung

in Schul- und Lehrer*innenkonferenzen – und arbeiten eng mit der Schulleitung und dem Lehrerkollegium zusammen. Diese wiederum wissen um die Mitentscheidungsrechte des Kooperationspartners und dass der offene Ganztags integraler Bestandteil des Schulprogramms ist, verantwortet von Schule und Jugendhilfe gleichermaßen, und dies auf der Basis eines gemeinsam entwickelten Konzepts ganzheitlicher Bildung, Erziehung und Betreuung. Die Bildungsgrundsätze NRW für die 0 bis 10-Jährigen in Kita, Grundschule und offenem Ganztags geben dafür wertvolle Orientierung. Klar, dass es dazu vor Ort eine Steuerungsgruppe gibt, die sich (min-



© Adelheid Loers

ihrer Mitarbeiter*innen. Sie wissen um den eigenständigen Erziehungs- und Bildungsauftrag und das Profil der Jugendhilfe. Dazu haben sie entsprechende Vereinbarungen mit der Kommune und der Schule getroffen und waren und sind an der Entwicklung und Weiterentwicklung des kommunalen Rahmenkonzepts aktiv beteiligt. Sie achten selbstredend auf Mitbestimmung ihrer Leitungskräfte vor Ort in den einzelnen offenen Ganztagsgrundschulen – als Mitglied in Steuerungsgruppen der OGS, mit Stimmrecht

destens) aus der Schulleitung und der Leitung des offenen Ganztags, womöglich dem/der Konrektor/in und der stellvertretenden Leitung des offenen Ganztags, ggf. noch einer Vertretung der Schulsozialarbeit und der Sonderpädagogik zusammensetzt.

Dort aber fürchten freie Träger um ihre Existenz, können sie kaum Fachkräfte einstellen, diese nicht tarifgerecht bezahlen und ihnen ohnehin bestenfalls Halbtagsstellen und diese lediglich im Rahmen von Jahresverträgen anbieten.

Planungssicherheit bieten sie nicht, und von einem auskömmlichen Gehalt kann keine Rede sein ... Der offene Ganztags ist wie ein Appendix. Der Shut-Down hat diese Situation noch verstärkt – es zählen nur noch „schulische Belange“ in einer verengten Sicht von Schule. Es fehlt an der erforderlichen Rollen- und Aufgabenklärung von Lehr- und sozialpädagogischen Fachkräften im Ganztags und an einem Leitbild der Grundschule mit ihrem Jugendhilfepartner als offener Ganztagsgrundschule im Sinne eines weiten Bildungsbegriffs.

Zwischen den Extremen Lösungswege erkennen

Neben diesen (vielleicht) überzeichneten Polaritäten gibt es viele Mischformen – durchaus hohe, strukturell verankerte Qualität, aber eben immer auch Arrangements auf niedrigem Niveau im Zeichen der Mangelverwaltung. Das hat mitunter mehr mit den politischen Entscheidungen vor Ort als mit der Finanzkraft der einzelnen Kommunen zu tun – wobei gute pädagogische Qualität nicht zum Nulltarif zu bekommen, sondern ihr Geld wert ist. Insbesondere aber schlägt sich das Fehlen landesweit festgelegter – und damit auch finanzierter – Qualitätsstandards nieder: Es gibt eben beispielsweise auf Landesebene kein Fachkräftegebot und keine Personalvereinbarungen zwischen Land und kommunalen Spitzen wie für die Kitas, keine Regelungen zu einer tarifgerechten Bezahlung und zur Trägerqualität, weder zu (pädagogischen) Raumkonzepten noch zu einer verankerten Struktur der Kooperation auf kommunaler Ebene zwischen Schulaufsicht, Kommune, freien Trägern und Schule ...¹ Der im Grundlagenerlass zur (offenen) Ganztagschule² verankerte Grundsatz, in allen Landesteilen eine möglichst vergleichbare Qualität sicherzustellen (ebd., Pkt. 2.2), bleibt Zukunftsmusik. Noch hängt die Qualität der offenen Ganztagschule vorrangig von den freiwilligen Leistungen der einzelnen Kommunen bzw. Kreise und vom hohen Engagement der Träger und Schulen ab. Große regionale Ungleichheiten hinsichtlich der Finanzierung, Standards und Strukturen sind die Folge. Darum hat die Landesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege in NRW im Jahr 2018 ihrer Kampagne für landesweite

Qualitätsstandards auch das Motto gegeben: „OGS darf keine Glückssache sein“ – also nicht davon abhängig, in welcher Kommune ein Kind die offene Ganztagschule besucht. „Offene Ganztagschulen sollten gekennzeichnet sein durch multiprofessionelle Teams von Schule und Jugendhilfe, die auf Augenhöhe zusammenarbeiten. Neben Lehrkräften muss ein qualitatives Ganztagsangebot durch ausgebildete pädagogische Fachkräfte (Abschluss als Erzieher*in, Sozialpädagogik oder vergleichbare Qualifikation) gekennzeichnet sein. Analog zu den Regelungen des Kinderbildungsgesetzes NRW fordern wir auch in Offenen Ganztagschulen ein Fachkräftegebot sowie einen verbindlich festgelegten Personalschlüssel pro Gruppe“ – lautet eine der Forderungen der LAG-FW.

In der offenen Ganztagschule kommt es darauf an, unterschiedliche Bildungszugänge bzw. viele verschiedene Bildungsgelegenheiten in ein integriertes Bildungsgesamtkonzept einzubinden. Voraussetzung dafür ist die relative Eigenständigkeit der Professionen sowohl in der Zielsetzung als auch hinsichtlich des methodischen Vorgehens. Dazu gehört die Vergewisserung und kritische Reflexion des eigenen Bildungsauftrags, ein profiliertes Rollen- und konzeptionelles Selbstverständnis und das Wissen um die eigene Professionalität und das eigene Aufgabenprofil.

Einheitliche Standards mit einheitlichen Aufgabenbezeichnungen schaffen

„Leitung der OGS“, „Ogata-Leitung“, „Leitung der außerunterrichtlichen Angebote des (offenen) Ganztags“, „Teamleitung OGS oder offener Ganztags“ oder durchaus nicht selten auch nur „Leitung der Betreuung“ ...

Es gibt derzeit keine gesicherte Berufsbezeichnung und auch kein verbindliches und einheitliches Stellen- und Leistungsprofil, das mit dem noch relativ neuen Beruf der „Koordinatorin des offenen Ganztags“ (so derzeit vielleicht die gängigste Bezeichnung) verbunden ist. Zumindest die Leitungskräfte – Koordinator*innen und Gruppenleitungen – sind in aller Regel Erzieher*innen oder auch Sozial- oder Diplompädagog*innen, die im offenen Ganztags sozialversicherungspflichtig beschäftigt sind (vgl.



Dr. Karin Kleinen

Fachberaterin beim LVR-Landesjugendamt Rheinland für die Kooperation von Jugendförderung und Schule mit den Handlungsfeldern Ganztagsbildung, Schulsozialarbeit, Kommunale Bildungslandschaften und Inklusion

Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW 2018).

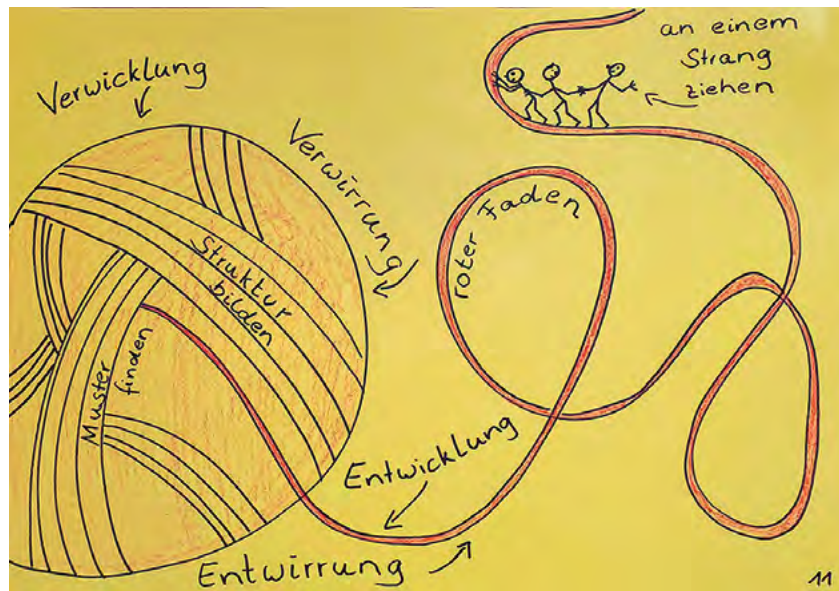
Stellt man ihr Aufgaben- und Stellenprofil dem von Kita-Leitungen gegenüber – wie dies einige Kommunen und hier insbesondere deren Jugendämter getan haben, um gegenüber ihren Ausschüssen und dem Kämmerer mehr Stunden für Leitungskräfte und mitunter auch deren Freistellung für eben diese Leitungsaufgaben zu begründen³ –, dann zeigt sich eine hohe Übereinstimmung der Aufgaben. Dies gilt insbesondere für die zentralen Bereiche der Planung, Steuerung und pädagogischen Konzeptentwicklung. OGS-Koordinator*innen tragen Personalverantwortung und haben die Aufgabe der Teamentwicklung inne. Sie sollen die Zusammenarbeit mit Eltern fördern und sind für die Vernetzung mit und hin zum Sozialraum sowie für Gremien- und Öffentlichkeitsarbeit verantwortlich. Hinsichtlich der geforderten Kommunikation und Kooperation mit Schule zeichnen sich Aufgaben ab, die das Aufgaben- und Rollenprofil des/der OGS-Koordinator*in als ein neues Berufsbild konturieren und über die geforderte Zusammenarbeit von Kita und Grundschule noch hinausgehen. So werden besondere Anforderungen an die Konzeptentwicklung gestellt, die auch die Fähigkeiten zum Konfliktmanagement, zur Gesprächs- und Verhandlungsführung und hohe Kompetenzen eines straffen Zeitmanagements umfassen.

Eine solche Klärung des Stellen- resp. Tätigkeitsprofils ist ein wichtiger und notwendiger Schritt zur Stärkung des Fachpersonals und zur profilierten Wei-

terentwicklung der OGS als qualifizierter Bildungsort für Kinder im Grundschulalter, der von Jugendhilfe und Schule gemeinsam zu gestalten und zu verantworten ist! Das LVR-Landesjugendamt bietet darum nun bereits seit vielen Jahren in enger Zusammenarbeit mit dem Beratungsinstitut Abakus9 und mit BRANDS FOR GOOD Zertifikatskurse für Leitungskräfte in der OGS an. Im Juni dieses Jahres stellten zehn von insgesamt 20 Teilnehmer*innen des Zertifikatskurses „Leistungs- und Organisationskompetenzen in der OGS“ ihre Projektarbeiten vor, die sie trotz der widrigen Umstände und schwierigen Rahmenbedingungen der Corona-Pandemie durchgeführt hatten. Themen waren u. a. Maßnahmen der Teamentwicklung, Entwicklung von Einarbeitungskonzepten, aber auch die Klärung und Professionalisierung des eigenen Rollenprofils und Selbstkonzepts als Leitung (Was leitet mich,

Anmerkungen

- 1) Vgl. hierzu die Ausführungen von Sandra Clauss: Vierzehn Jahre Offener Ganzttag in Sankt Augustin. Qualität und Quantität unter schwierigen Rahmenbedingungen sichern. In: Jugendhilfereport 3/2017, 17f.
- 2) BASS 12-63 Nr. 2: Gebundene und offene Ganztagschulen sowie außerunterrichtliche Ganztags- und Betreuungsangebote in Primarbereich und Sekundarstufe I – gemäß RdErl. v. 16.02.2018 (ABl. NRW. 03).
- 3) Beachtenswert ist hier beispielsweise das Rahmenkonzept der Stadt Sankt Augustin, die als Kommune im Haushaltssicherungs-



© Adelheid Loers

wenn ich leite? Welcher Typ Leitung bin ich ...).⁴ Ein anschauliches Beispiel der Komplexaufgabe als Koordinator*in des offenen Ganztags bietet die Präsen-

tion von Adelheid Loers, die im Rahmen ihres Projekts den „Roten Faden“ ausgelegt und mit ihrem Team „Leitlinien für neue Mitarbeiter*innen“ entwickelt hat. □

konzept gleichwohl Qualitätsstandards für die OGS festgeschrieben und darin auch konkrete Stellenbeschreibungen vorgenommen hat.

4) Die Titel der Arbeiten sprechen für sich und können einen Eindruck von der Arbeit der Leitungskräfte im offenen Ganzttag vermitteln: „„Unerhörte Kinder“. Entwicklung einer gemeinsamen wertschätzenden Haltung durch Teamimpulse“; „Welches Ohr hört da gerade? Teamschulung zum Thema ‚Schwierige Gespräche führen‘“; „Wer hat an der Uhr gedreht, ist es wirklich schon so spät?“

Erarbeitung von Öffentlichkeitsmaterialien für einen guten Start in der OGS“; „Schatztruhe ‚Teamsitzung‘ Planung, Durchführung und Auswertung von partizipativ gestalteten Teamsitzungen“; „Herzlich Willkommen! Über die Einführung eines Elterncafés zu einer wertschätzenden Elternarbeit“; „Abenteuer Pausenhof – Spiel ohne Grenzen? Geleitetes Spiel als Möglichkeit, Gruppendynamiken positiv zu beeinflussen“; „Kinder an die Macht. Gründung eines OGS-Kinderparlaments“ ...



Neu erschienen: Band 150

Pädagogik und Praxis einer zukunftsfähigen Grundschule

Ausgangspunkt des neuen Bandes sind die „Anforderungen an eine zukunftsfähige Grundschule“, die der Grundschulverband auf seinem Bundesgrundschulkongress 2019 beschlossen hat.

Zu diesen „Anforderungen“ werden „tragfähige Grundlagen“ für das fachliche und überfachliche Lernen in der Grundschule beschrieben. Dabei werden „tragfähige Grundlagen“ als Bildungsansprüche von Grundschulkindern verstanden.

Der Band enthält Beiträge zur Entwicklung der Persönlichkeit und sozialer Fähigkeiten sowie zu den Lernbereichen Deutsch, Mathematik, Sachunterricht, Ästhetik, Sport und Bewegung.

Ulrich Hecker, Maresi Lassek, Jörg Ramseger (Hg.): Kinder lernen Zukunft. Anforderungen und tragfähige Grundlagen. Frankfurt a. M.: Grundschulverband, 320 Seiten, ISBN 978-3-941649-28-6, Best.-Nr. 1113, 19,50 € inkl. MwSt.

Stephan Wassmuth

Zusammenarbeit an Schulen

Gerade die aktuelle Covid-19-Pandemie hat uns deutlich vor Augen geführt, wie wichtig die Zusammenarbeit aller an Schule Beteiligten ist. Eltern des 21. Jahrhunderts bilden eine enorm große Bandbreite ab. Es gibt – unabhängig von der Heterogenität der Lernenden – die Eltern, die ihre Kinder in die Schule schicken und davon ausgehen, dass Schule sowohl Bildung als auch Erziehung leistet. Andererseits gibt es das andere Extrem von Eltern, die sich intensiv einbringen möchten und deutlich mehr Mitsprache fordern, als es das System Schule vorsieht.

Fakt ist: Eltern und Schule haben einen gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsauftrag, der so von der Kultusministerkonferenz auch formuliert ist. Dabei ist wichtig, dass alle Beteiligten gemeinsam und auf Augenhöhe miteinander kommunizieren und sich gegenseitig respektieren. Grundsätzlich sollten wir davon ausgehen, dass beide Seiten – Eltern und Lehrende – das Beste für die Lernenden wollen, und unter diesem Aspekt sollten wir die Bildungspartnerschaft auch gemeinsam gestalten.

Die Schule als der große und schwere Bildungstanker ist immer noch sehr behäbig in der Entwicklung von Bildungskonzepten. Dennoch zeigt sich bei vielen Schulen vor Ort, dass unser Bildungssystem einige Freiheiten beinhaltet, die man gemeinsam im Interesse der Lernenden nutzen kann. Dies können wir an einigen Leuchtturmprojekten deutlich sehen. Wünschenswert wäre, dass die Bildungspolitik die positiven Errungenschaften fördert und landes- bzw. bundesweit umsetzt und somit zum Wohle unseres Bildungssystems und für alle Lernenden nutzt. Bildung ist nicht nur die Ressource Nr. 1, sondern auch die einzige Ressource, die wir positiv beeinflussen können.

Gerade der Bereich der Digitalisierung und das sogenannte E-Learning bieten uns für die Zukunft vielfältige Möglichkeiten, unser Bildungssystem zu verbessern und die Lernenden sowie die Lehrenden fit für die Zukunft zu machen.

Genau in diesem Bereich zeigt sich deutlich das Problem des Föderalismus. Die Kultusministerkonferenz und die Länder haben es bedauerlicherweise nicht geschafft, sich in Sachen Digitalisierung einheitlich aufzustellen.

Bereits seit Anfang des Jahres 2000 beschäftigt sich die „Bildungsrepublik

Deutschland“ mit diesem Thema. Einige Schulen haben sich schon sehr frühzeitig auf den Weg gemacht und innovative Portale und Lernmedien geschaffen, die gerade jetzt in der Pandemie hervorragende Ergebnisse erzielt haben. Andere Schulen sind weniger gut aufgestellt und begreifen schon das Einscannen eines Arbeitsblattes als Digitalisierung der Schule. Hier wären länderübergreifende und vor allem verbindliche Standards wichtig und hilfreich, um die Lehrenden und Lernenden für das 21. Jahrhundert fit zu machen. Die jetzigen und künftigen Lernenden werden global arbeiten und handeln und im Laufe ihres Arbeitslebens u. U. verschiedene Berufe ausüben.

Deshalb gilt es, jetzt zu agieren und nicht noch mehr Zeit ergebnislos verstreichen lassen. Genau hier können Eltern aufgrund ihrer eigenen, auch beruflichen Erfahrungen aktiv unterstützend tätig werden. Eine gute Zusammenarbeit von Schulleitungen, Lehrenden, Lernenden und Eltern sind die Basis für ein gewinnbringendes Schulleitbild. So wird Schule nicht nur zum Lernort, sondern zum Sozial- und Lebensraum mit all seinen Facetten. Kluge Schulleitungen haben dies bereits erkannt und sich gemeinsam mit allen an Schule Beteiligten auf den Weg einer Umsetzung gemacht.

Auch die Elternarbeit an sich hat sich deutlich geändert. Ein Klassenelternvertreter organisiert nicht nur Klassenfeiern oder backt Kuchen, sondern bringt sich aktiv in das Schulleben ein und gestaltet auf Augenhöhe mit.

Schule lebt von und mit den vielfältigen Professionen und multiprofessionellen Teams, die gemeinsam den Schulalltag gestalten und leben. Gerade mit Blick auf den Rechtsanspruch „Ganztag für Grundschulkinder“ gilt es, diesen nicht nur formal umzusetzen. Die Kern-



Stephan Wassmuth
Vorsitzender
Bundeselternrat
info@bundeselternrat.de

frage, wie guter Ganztag aussehen muss, müssen wir uns immer wieder stellen und vor allem gemeinsam beantworten.

Dabei dürfen wir die Sorgen und Nöte vieler Kinder nicht aus den Augen verlieren: Gerade in der Corona-Krise hat sich durch den Wegfall von Zusatzangeboten wie „Arche“ oder „Anker“ deutlich gezeigt, wie schnell Kinder aus dem Blick geraten, die in ihrer häuslichen Umgebung einer hohen Benachteiligung, wenn nicht gar Vernachlässigung ausgesetzt sind.

Aufgrund der Pandemie hat sich gezeigt, welchen erheblichen Nachholbedarf die Bundesrepublik Deutschland im Bereich Digitalisierung der Bildung hat. Der Bund hat mit Fördergeldern die Schulcloud des HPI unterstützt, an deren Weiterentwicklung jedoch nicht gemeinsam von Bund und Ländern gearbeitet wird.

Leider haben sich bislang lediglich drei Bundesländer dazu entschlossen, die HPI-Schulcloud unter einem landeseigenen spezifischen Branding auszurollen. Stattdessen entwickeln sich jetzt unter Einsatz von weiteren Steuermitteln parallel weitere landeseigene Systeme.

Der Bundeselternrat baut darauf, dass die durch die Krise gewonnenen positiven Erkenntnisse über die Pandemie hinaus etabliert und weiterentwickelt werden, sowohl im Hinblick auf die schulische wie auch die außerschulische Bildung:

- Partizipation aller an Schule Beteiligten
- Bildung in allen Lebensräume erweitern, unabhängig vom Lernort „Schule“
- Digitalisierung der Bildung schwingvoll fortführen
- Bedeutung von Unterstützungssystemen und Kooperationspartnern für die Entwicklung von Lernenden anerkennen



Dagmar Bönig / Bernadette Thöne

Eine Schatzkiste mit Büchern und Spielen

Integrierte Förderung von Mathematik und Sprache

Das hier vorgestellte Projekt „Entdecken und Erzählen“ (Enter) zielt darauf ab, die sprachliche und mathematische Entwicklung von nicht muttersprachlich-deutschen Kindern aus sozial benachteiligten Familien zu fördern. Dazu wurde eine Schatzkiste mit Büchern und Spielen zusammengestellt. Die Materialien werden in der Kita oder im Anfangsunterricht genutzt, sollen aber über eine Ausleihe auch gemeinsame Aktivitäten von Kindern und Eltern anregen.

Raffa ist fünf Jahre alt und besucht seit drei Jahren eine Bremer Kindertagesstätte in einem Ortsteil, in dem über 45 % der dort lebenden Kinder Sozialgelder erhalten (der durch eine hohe Arbeitslosenquote und einen hohen Migrantenanteil geprägt ist). Er wächst zweisprachig auf, in seiner Familie wird durchgehend Türkisch gesprochen. Der in Abb. 1 wiedergegebene Dialog zwischen Raffa (R) und einem Studenten (S) entstand in der Kita bei der Betrachtung des Bilderbuchs „Der rote Regenschirm“ (Schubert / Schubert 2011).

Der Dialog zeigt, dass Raffas sprachliche Kompetenz kurz vor der Einschulung noch deutlichen Einschränkungen unterliegt. Alltägliche Begriffe wie

Regenschirm gehören noch nicht zu seinem Wortschatz. Er verwendet einfachste Sätze, wobei z. T. Fehler auftauchen. Ähnliches trifft auch auf die anderen Vorschulkinder dieser Kita zu.

Soziale Herkunft und Zuwanderungshintergrund haben in Deutschland bereits in der Grundschule großen Einfluss auf den Bildungserfolg. Gerade sprachliche Einschränkungen bei Kindern mit Migrationshintergrund, die Deutsch als Zweitsprache zumeist erst im Kindergarten lernen, haben dabei schon früh empirisch nachweislich Auswirkungen auf den mathematischen Kompetenzerwerb. Um die Bildungschancen von Kindern aus sozial benachteiligten Familien zu fördern, bedarf es einer qualitativ guten und frühen Förderung in der

Kita, die mit Unterstützungsangeboten für die Eltern verbunden ist. In Deutschland etablierte Förderprojekte (wie z. B. HIPPY), die sich insbesondere an junge Kinder aus benachteiligten Familien richten, berücksichtigen aber überwiegend keine mathematischen Inhalte.

Zielsetzungen des Projekts „Entdecken und Erzählen (Enter)“

So wurde – gemeinsam mit Jochen Hering aus der Deutschdidaktik der Universität Bremen – das Projekt „Entdecken und Erzählen“ (Enter) mit dem Ziel konzipiert, Vorschulkinder aus sozial benachteiligten Familien im Rahmen eines verschränkten Family Literacy- und Family Numeracy-Programms zu fördern. Im Verlauf der Projektzeit wurde das Konzept auch auf den Einsatz in ersten Klassen übertragen. Mit dem entworfenen Setting wird insbesondere angestrebt, Aktivitäten wie das Vorlesen und gemeinsame Spielen von Kindern und familiären Bezugspersonen anzu-



- S: Was siehst Du hier auf dem Bilderbuch?
 R: Eine Giraffe ... und eine ... ähh ... mhhh ...
 S: Was ist das?
 R: Mhh ... ähh ... eine Hund.
 S: Ein Hund.
 R: Ein Hund.
 S: Ja, das ist ein Hund. Das stimmt. Welche Farbe hat denn der Hund?
 R: Grau.
 S: Grau, hm ... Und was macht der Hund?
 R: Ein ... die fliegt.
 S: Der Hund fliegt. Wieso kann der Hund fliegen?
 R: Mit ... auf ... was fliegt.
 S: Der fliegt, das stimmt. Aber wie fliegt der denn? Wie kann ein Hund fliegen?
 R: Was fliegt denn das?
 S: Du hast ja schon darauf gezeigt. Das ist ein Regenschirm.
 R: Regenschirm.
 S: Das ist ein schweres Wort.
 R: Nein, Regenschirm.
 S: Der Hund fliegt mit einem Regenschirm.
 R: Ja.

Abb. 1: Raffas erläutert das Titelbild des Bilderbuchs „Der rote Regenschirm“ (S: Student; R: Raffa)

regen. Im sprachlichen Bereich liegt der Fokus auf der Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit, die mathematische Förderung bezieht sich auf die Stärkung arithmetischer wie geometrischer Kompetenzen der Kinder.

Die am Projekt beteiligten Kindergärten und Schulen befinden sich ausnahmslos in Stadtteilen, die als sozialer Brennpunkt eingestuft sind. Etwa 90 % der Kinder haben Deutsch als Zweitsprache. Exemplarischen Befragungen zufolge wird in den Familien kaum vorgelesen und gemeinsam gespielt.

Projektkonzept und Materialauswahl

Da Kinder aus sozial benachteiligten Familien sowohl deutlich weniger sprachliche und literale als auch mathematikbezogene Anregungen erhalten, haben wir Materialien mit hohem Aufforderungscharakter ausgewählt. Unser Angebot konzentriert sich auf (mathematikbezogene) Spiele und Bilderbücher, die den Kindern (jeweils in mehreren Exemplaren) in einer Schatzkiste zur Verfügung gestellt wurden und wöchentlich ausgeliehen werden konnten (Abb. 2).

Kinder spielen nicht nur gerne, das Spiel ist für die Entwicklung in der frühen Kindheit allgemein und für das Lernen ein wichtiger Motor. Es liegen inzwischen auch zahlreiche Untersuchungen vor, die einen positiven Fördereffekt des Spielens (geeigneter) Spiele auf die mathematischen Kompetenzen von Vorschulkindern nachgewiesen haben. Gerade in Familien mit Migrationshintergrund haben Spiele eine doppelte Funktion: Die Beschäftigung vermittelt Kindern Erfolgserlebnisse bei zunächst niedrigschwelligen sprachlichen Anforderungen. Wenn dazu noch begleitende Gespräche in der Familie stattfinden können, gelingt es Kindern, allmählich auch ihren mathematikbezogenen Wortschatz auszubauen.

Die im Projekt eingesetzten Bilderbücher sollen durch gemeinsames Betrachten und Lesen Freude am Umgang mit Sprache und Geschichten sowie die Lust am Erzählen alltagsintegriert wecken. Um gerade wenig literarisierten

Kindern kompetentes (antizipierendes) „Mitlesen“ und Nacherzählen zu erleichtern, haben wir vor allem Bücher mit überschaubaren Erzählstrukturen ausgewählt. Darüber hinaus befinden sich auch Bücher in der Schatzkiste, bei denen mathematische Aspekte zum Kern der Geschichte gehören (z. B. „Das Krokodil und die große Liebe“ von Kulot (2003)). Denn diese Bilderbücher sind durch die erzählte Geschichte in der Lage, die Kinder auch emotional anzusprechen. Ein an den Prinzipien des dialogischen Vorlesens orientiertes



Abb. 2: Enter-Schatzkiste

Betrachten der Bücher regt zudem die Kommunikation auch über mathematische Aspekte der Geschichte an.

Gerade für Kinder mit Migrationshintergrund stellt das Lernen von Funktionswörtern (z. B. Artikel, Präpositionen und Konjunktionen) eine Hürde dar, die sich auch mit Blick auf das mathematische Lernen manifestiert. Denn für die Beschreibung von Raum-Lage-Beziehungen, die sowohl für geometrische wie arithmetische Begriffsbildungsprozesse bedeutsam sind, sind insbesondere die Präpositionen notwendig. Für das Projekt nutzen wir daher Bilderbücher, die sich für die Thematisierung von Präpositionen gut eignen. Dieser Bereich wurde bei den zu einigen Büchern erstellten Begleitmaterialien (z. B. Hörspiele) fokussiert.

Spiele, Bücher sowie das Begleitmaterial sind so zusammengestellt, dass die Kinder nach eigenen Interessen und Fähigkeiten auswählen können. Ein Groß-

teil der Materialien wird im Projektverlauf in den wöchentlich stattfindenden Stuhlkreisen in der Kita bzw. in der Schule vorgestellt und erprobt.

Projektablauf

Im Wintersemester starten die beteiligten Studierenden mit einem in die Ausbildung eingebundenen Projektseminar. Kurz vor Beginn des Projekts werden die Erzieher*innen bzw. Lehrer*innen – in Form eines Informationsnachmittages und einer Handreichung – mit der Projektidee und dem Umgang mit den Materialien der Schatzkiste vertraut gemacht. Im Januar findet der erste „Eltern-Kind-Nachmittag“ statt. Neben der Erläuterung der Projektziele gibt es für Kinder und Eltern Zeit, exemplarisch einige Spiele des Projekts zu erproben. Diese Erprobung trägt dazu bei, dass die Eltern bereits die Regeln dieser Spiele kennenlernen und diese nicht später durch die Kinder erklärt oder schriftliche Spielanleitungen erfasst werden müssen. Über ein Bilderbuchkino werden sie zudem zum gemeinsamen Betrachten von Bilderbüchern angeregt. Die eigentliche Projektarbeit erstreckt sich dann über ein halbes Jahr (Februar bis Juli). In dieser Zeit können die Kinder über die Wochenenden Materialien ausleihen. Im wöchentlich stattfindenden Stuhlkreis, der von den am Projekt beteiligten Studierenden geleitet wird, erzählen die Kinder von dem, was sie mit den ausgeliehenen Materialien in ihren Familien erlebt haben. Um eine kontinuierliche Elternmitwirkung zu gewährleisten, bieten wir im Verlauf des Projekts weitere Eltern-Kind-Nachmittage an. Hier bekommen die Eltern weitere Informationen zur sinnvollen Nutzung von Büchern und Spielen und können gezielt Rückmeldungen zum Projektverlauf geben. Letzteres gilt natürlich auch für die beteiligten pädagogischen Fachkräfte.

Stuhlkreisarbeit als zentrales Projektelement

Der wöchentlich stattfindende Stuhlkreis (Dauer ca. 45 Minuten) bildet den unverzichtbaren Kern des Projekts. Hier lernen Kinder die Materialien der Schatzkiste kennen, erproben diese und erhalten vor allem Gelegenheit, über die

familiäre Nutzung der Materialien zu sprechen. Zugleich werden die Kinder auf diese Weise regelmäßig zur Ausleihe von Materialien motiviert. Die Vorstellung bislang weniger genutzter Bilderbücher erfolgt nach den Prinzipien des dialogischen Vorlesens, ebenso findet der Austausch über ausgeliehene Materialien im Dialog statt.

Der Ablauf der Stuhlkreise ist ritualisiert und verläuft in vier Phasen (s. Kasten), die auch für die Kinder deutlich erkennbar sind (jede Phase wird mit Hilfe von bildgestützten Ablaufkarten angezeigt). Die einzelnen Sitzungen werden durch eine Geschichte, z. B. mit Piraten als Protagonisten, gerahmt.

Da die am Projekt beteiligten Kinder noch große Schwierigkeiten haben, kohärente Geschichten zu erzählen, wird eine Erzählkarte (Abb. 3) als Unterstützung eingesetzt.

Das auf der Erzählkarte abgebildete Erzählschema besteht aus sechs Fragen, die nach dem typischen Dreischritt einfacher Erzählungen (Einleitung, Hauptteil, Schluss) aufeinanderfolgen. Sie sind für Bücher bzw. Spiele spezifiziert und durch Bildsymbole unterstützt.

1. Wer bist Du?
2. Was hast Du gelesen (gespielt)?
3. Mit wem hast Du gelesen (gespielt)?
4. Was passiert in der Geschichte? (in dem Spiel?)
5. Was fandest Du spannend? (Gibt es einen Trick bei dem Spiel? Wie oft hast du gespielt?)
6. Wie hat es Dir gefallen?

Das feste Schema und deren wiederkehrende Nutzung tragen zur Verinnerlichung dieses einfachen Erzählmusters bei.

Im Anschluss an die Erzählrunde werden den Kindern Materialien aus der

Schatzkiste vorgestellt. Da im Stuhlkreis meist drei Betreuungspersonen (zwei Studierende, eine pädagogische Fachkraft) anwesend sind, kann dies auch in kleineren Gruppen geschehen. Diese Arbeitsphase wird darüber hinaus genutzt, um spezifische Inhalte zu vertiefen (wie z. B. den Umgang mit Präpositionen zur Versprachlichung von Raum-Lage-Beziehungen).

Ausgewählte Ergebnisse

Die Evaluation des Projekts erfolgte in Abschlussarbeiten der beteiligten Studierenden und bezieht sich damit jeweils immer nur auf kleinere Kindergruppen. Im Folgenden gehen wir auf einige gruppenübergreifend relevante Ergebnisse ein.

Zur Evaluation des Settings: Die Idee der Ausleihe von Materialien wurde von den beteiligten Kindern gut angenommen. Die durchschnittliche Quote der Kinder, die in der wöchentlichen Ausleihezeit ein Buch oder ein Spiel auswählten, lag in den verschiedenen Kindergruppen oft über 70 %, wobei die Spiele in der Gunst der Kinder etwas höher standen als die Bücher. Der Anteil der ausgeliehenen Bücher stieg aber gerade durch die Vorstellung von Büchern im Stuhlkreis an. Besonders begehrt waren dabei Bücher mit Begleitmaterialien (wie z. B. Hörspielen). Insbesondere die Spiele boten Kindern trotz geringer Deutschkenntnisse von Beginn die Möglichkeit, am Projekt produktiv teilzuhaben, wie das Fallbeispiel von Damir (s. Kasten) zeigt.

Zur Erzählförderung: Die Mitarbeit im Stuhlkreis verlief zu Projektbeginn schleppend. Ein großer Teil der Kinder verhielt sich zurückhaltend bis stumm, wenn zu den Bildern eines Buches oder



Dr. Dagmar Böinig (links)

ist Professorin für Mathematikdidaktik an der Universität Bremen. Schwerpunkte: Förderung heterogener Lerngruppen, mathematisches Lernen im Übergang von der Kita zur Grundschule

Bernadette Thöne (rechts)

ist Lektorin im Arbeitsgebiet der Mathematikdidaktik an der Universität Bremen. Schwerpunkte: Entwicklung und Erprobung geometrischer Materialien, Einsatz von Bilderbüchern und Spielen im Übergang von der Kita zur Grundschule

zu einem Spiel erzählt werden sollte. Die Ritualisierung der Stuhlkreisarbeit mit Hilfe der Erzählkarte bot über die Projektlaufzeit aber einen verlässlichen Rahmen zur Beteiligung und motivierte Kinder zu Äußerungen. Das Fallbeispiel von Sibel (s. Abb. 4) zeigt deutlich, dass der fehlende Wortschatz es schwer macht, über die Spielerfahrung in der Familie zu berichten. Im Dialog mit der unterstützenden Studentin kann sie sich aber durch das Zeigen am Spielbrett verständigen und wichtige Erfahrungen im kompetenten Erzählen erwerben.



Abb. 3: Die Erzählkarte wird im Stuhlkreis erläutert

Einstieg / Begrüßung	Begrüßungslied Begrüßung durch das Enter-Maskottchen Rätselaufgabe (Lösung zur Öffnung des Schlosses der Schatzkiste) Bildunterstützte Erläuterung des Stuhlkreisablaufes
Erzählrunde	Austausch über die entliehenen Materialien Unterstützung durch „Erzählkarte“ und Stuhlkreisleitung
Vorstellung neuer Materialien	a) Erprobung eines Spiels oder b) Vorstellung eines Bilderbuchs durch dialogisches Vorlesen und handlungsorientierte Anschlusskommunikation
Abschied	Ausblick auf die Materialvorstellung im nächsten Stuhlkreis Abschiedslied

Strukturierter Ablauf des Stuhlkreises

Die Entwicklung von Damir

Damir war zu Beginn des Projektes sehr schüchtern. Er beteiligte sich nicht aktiv an den wöchentlich stattfindenden Stuhlkreisen, war aber stets interessiert und aufmerksam. Bei der Einführung von Spielen im Stuhlkreis war Damir begeistert dabei. Er konnte die Spielregeln durch exemplarisches Spielen sehr schnell verstehen und übernehmen. Insbesondere bei Spielen mit geometrischem Fokus (wie z. B. „Make 'n' Break“) gewann er schnell mehrere Runden. Seine Begeisterung und die Erfolgserlebnisse motivierten ihn sichtlich weiterzuspielen. Im Verlauf des Projektes zeigte sich Damir zunehmend aktiver, hörte stets aufmerksam bei Gesprächen zu und war stolz, wenn er sich einbringen und beteiligen konnte. Er lieb besonders gern geometrische Spiele aus, darunter auch einige recht anspruchsvolle Spiele, die für viele der anderen Kinder bisher noch weniger attraktiv waren.

Die Form der Ritualisierung der Stuhlkreisarbeit wird auch von den pädagogischen Fachkräften positiv hervorgehoben. „Die Kinder orientieren sich immer besser an der Struktur“ und „weil der [Stuhlkreis] durchstrukturiert ist, wissen die Kinder ja eigentlich immer, was passiert“.

Im Verlauf des Projekts erhöhte sich sowohl der Anteil der Kinder, die sich an der Erzählrunde beteiligten, als auch vielfach die Länge ihrer Erzählungen. Zudem benötigten sie zunehmend weniger Hilfestellungen. Am Projektende hatten viele Kinder das Schema der Erzählkarten verinnerlicht und konnten frei erzählen.

Zur mathematischen Förderung: In verschiedenen Kindergruppen konnte immer wieder festgestellt werden, dass sich die mathematischen Kompetenzen der Kinder gerade in den Bereichen verbesserten, die durch Bilderbücher oder Spiele angesprochen wurden, die im Stuhlkreis mehrfach thematisiert wurden. So wurde in einer schulischen Erprobungsgruppe (Kl. 1) die Beschäftigung mit Längen u. a. an Hand der Geschichte „Das kleine Krokodil und die große Liebe“ (Kulot 2003) über mehrere Wochen ritualisiert. In diesem Zeitraum wurden Länge, Breite und Höhe des je-



- S: Ich bin Sibel. Ich hab mir ein Spiel ausgeliehen. Und das ist die (nimmt das Spiel in die Hand).
- St: Sibel hat sich auch das Spiel Max Mümmelmann ausgeliehen. Was passiert denn bei dem Spiel?
- S: Die machen ein Murmel so, dann machen das so (zeigt die Vorgänge am Spielbrett).
- St: Eine Murmel wird geworfen. Ach, du meinst einen Würfel. Man muss würfeln. Und dann?
- S: Die Hase muss so machen (zeigt den Vorgang am Spielbrett).
- St: Ah, so viele Zahlen der Würfel zeigt, so viele Schritte.
- S: Da musst du eine Karte nehmen (zeigt auf die Stelle auf dem Brett).
- St: Wo der Hase stehen bleibt, da ziehen wir eine Karte.
- S: Ja.

Abb. 4: Sibel erzählt über das Spiel von „Max Mümmelmann“
(St: Studentin; S: Sibel)

weils im Stuhlkreis thematisierten Materials gemessen. So konnte Samira ihre Kompetenzen im Umgang mit Längen deutlich verbessern (s. Kasten).

Die Wirkungen des Projekts bezogen auf die Aktivitäten in der Familie lassen sich sehr schwer abschätzen, da die beteiligten Studierenden diesen Fokus selten für ihre Abschlussarbeiten ausgewählt haben. Die Eltern-Kind-Nachmittage zum Projektauftritt wurden ausnahmslos gut angenommen; weitere im Verlauf des Projekts angebotene Vertiefungen (z. B. zum dialogischen Vorlesen) waren dagegen schlechter besucht. Die Gründe dafür sind sicher vielfältig. Für eine kontinuierliche Mitarbeit der Familien wäre wahrscheinlich eine bereits fest installierte Elternarbeit (z. B. in Form regelmäßiger Eltern-Cafés) eine unabdingbare Voraussetzung.

Lernentwicklung Samira

Zu Beginn der Projektarbeit hatte Samira noch keine realistischen Größenvorstellungen entwickelt (Längen werden im Unterricht in der Regel auch erst in Kl. 2 eingeführt). Sie konnte aus verschieden langen Bleistiften zwar den längsten herausfinden, alle anderen Bleistifte schätzte sie als kürzesten Bleistift ein. Die Aufforderung, eine 1 m lange Schnur abzuschneiden, führte zu Projektbeginn zu einem 29 cm langen Abschnitt. Demgegenüber gelang es Samira am Projektende, eine 99 cm lange Schnur abzuschneiden. Zudem sortierte sie alle Bleistifte an einer gedachten Grundlinie der Länge nach und erläuterte begleitend „Das ist der Längste, das der Zweitlängste“ usw. Zudem nutzte sie die Transitivität der Längenrelation: Alle Bleistifte, die kürzer als der drittkürzeste Bleistift sind, müssen auch kürzer als der zweitlängste sein.

Fazit und Ausblick

Enter ist ein Projekt zur alltagsbezogenen Bildungsarbeit und gleichzeitig ein Beispiel dafür, wie Eltern und Familien in diese Bildungsarbeit einbezogen werden können. Mit dem hier vorgestellten Setting der verschränkten Arbeit in Kita bzw. Schule und der Familie war auch der prinzipielle Anspruch der „Alltagstauglichkeit“ verbunden. Der Stuhlkreis hat sich dabei als unverzichtbarer Kernbaustein des Projekts herauskristallisiert. Dazu hat sicher auch die Übernahme der Stuhlkreise durch zwei Studierende beigetragen, die zudem noch von pädagogischen Fachkräften unterstützt wurden. □

Unser herzlicher Dank gilt allen Kindern und Studierenden, die im Enter-Projekt mitgearbeitet haben ebenso wie allen Mitarbeiter*innen in Kita und Schule, die die Studierenden im Verlauf des Projekts begleitet haben. Die Materialien wurden i. W. von der Kindergeldstiftung Bremen finanziert, ohne diese Unterstützung hätte das Projekt nicht realisiert werden können.

Literatur

- Kulot, D. (2003): Das Krokodil und die große Liebe. Stuttgart, Wien: Thienemann Verlag.
- Schubert, I./Schubert, D. (2011): Der rote Regenschirm. Frankfurt: Sauerländer Verlag.

Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten

Lernwerkstätten und ihre Didaktik in der Hochschullehre

Lernwerkstätten (LWS) sind in den letzten 40 Jahren – vor allem durch die zunehmende Berücksichtigung in der Ausbildung von Lehrer*innen – zu einer wichtigen pädagogischen Lernstätte geworden. LWS sind dabei insbesondere Innovator angehender schuldidaktischer Umsetzungen und werden als Orte innovativer Didaktik zunehmend an Hochschulen etabliert. Für Grundschulen sind dabei häufig besondere Ausrichtungen der LWS angedacht, also z. B. die Umsetzung eines tierpädagogischen Profils der Schule, das die Fürsorge und emotionale Bindung für und an Tiere in den Blick nimmt. Oder LWS, die die Frage eines Nachhaltigen Umgangs, der ggf. mit Schulgartenarbeit und der Frage nach Regionalität von Ressourcen einhergeht, berücksichtigt. Wichtig in all diesen schulischen Zusammenhängen ist der besondere pädagogische Blick auf das Lernen der Kinder und eine Ermöglichungspädagogik, die von den Kompetenzen und Konzepten der Kinder ausgeht und diese stärkt.

„In der vorrangig in Lernwerkstätten realisierten Lernwerkstattarbeit in pädagogischen Studiengängen an Hochschulen geht es vor allem darum, das Lernen zu lernen, entdeckend Dingen auf den Grund zu gehen und auf der Grundlage der dabei gemachten Erfahrungen didaktische Implikationen für die eigene pädagogische Arbeit abzuleiten“ (Schmude / Wedekind 2019, 40 f.).

In den letzten Jahren wurde die Ausbildung zukünftiger Lehrer*innen an Universitäten und Hochschulen ebenfalls durch die Lernwerkstattidee zunehmend etabliert, die es erfordert, eine entsprechende Lernwerkstattdidaktik schon im Studium u. a. für das Grundschullehramt zu vermitteln. Dabei spielen zusätzlich zu den grundlegenden Konzeptionen von Lernwerkstätten (vgl. VeLW 2009, AG Begriffsbestimmung 2020 oder Hagstedt 2016) zunehmend auch fachdidaktische Gesichtspunkte eine Rolle. Insofern erlaubt bzw. erfordert die Arbeit in LWS unter fachlichen Gesichtspunkten die Entwicklung einer innovativen Fachdidaktik unter Aspekten von Lernwerkstätten (vgl. Peschel / Kelkel 2018).

Eine zentrale Gemeinsamkeit in den konzeptionellen Ansätzen von LWS und Hochschullernwerkstätten (HLWS) ist, das Lernen der „Lernenden“ in den Mittelpunkt zu stellen und Inhaltsaspekte, die es im Sinne eines Lehrens zu vermitteln gilt, unter diese Vermittlungsprämisse zu stellen. Dies kann zwar unter Aspekten wie „Öffnung von Lernsituationen“ gefasst und verstanden werden, sollte aber nicht zu Verkürzungen wie „offen gleich Lernwerkstatt“ und „geschlossen gleich Unterricht“ führen. Die mittlerweile ausdifferenzierten didaktischen Ansätze von LWS und HLWS ermöglichen grundlegende Handlungspositionen für Lehr-Lern-Prozesse (ob HLWS, LWS oder Schule, vgl. Hildebrandt et al. 2014) und sollen nicht zu einer Polarisierung im o. g. Sinne führen.

So sind in den letzten Jahr(zehnt)en Lernwerkstätten (LWS) und Hochschullernwerkstätten (HLWS) zu einem innovativen Ort für Pädagogik und neu auch für Fachdidaktik geworden sowie für die Kompetenzentwicklung angehender Lehrer*innen, insbesondere weil sie den wichtigen Handlungs- und Erfahrungsbegriff im Studium handhabbar machen und Beispiele und Konzepte für kinderorientiertes Lernen anbieten. Dies zeigt ein mögliches ‚Zusammenspiel‘ von pädagogischen, didaktischen und fachlichen Aspekten des Lehrens und Lernens auf und verbindet dies in einem entsprechend aufbereiteten Raum, der ‚als dritter Pädagoge‘ angesehen werden kann.

Der ‚Didaktische Doppeldecker‘ nach Wahl (1991) erlaubt dabei eine Parallelisierung von Inhalten und Formen des Lernens und erzeugt in HLWS Erprobungsorte von selbst erfahrenen Lehr-Lern-Formaten an der Universität. Das Ziel ist dabei, dass das an der Universität erfahrene Lernwerkstattkonzept und das innovative Verständnis des Lernens im Sinne einer Lernbegleitung (statt Belehrung) in die Schule transferiert wird. Wedekind (2011) bezeichnet dazu LWS „als Brücke zu den Schulen [, und] als Kooperationsschnittstelle zur Praxis“.

Hochschullernwerkstätten (HLWS) sind in diesem Verständnis Orte der Ausbildung von angehenden Lehrkräf-

ten und Pädagog*innen für eine Arbeit in Lernwerkstätten an Schulen – also die Vermittlung einer Didaktik der Lernwerkstätten. Die Akteur*innen und Zielgruppen in HLWS sind entsprechend Studierende, die Lernbegleitung in einer Lernwerkstatt durch die Übernahme verschiedener Rollen (Studierende als Lernende an der Hochschule, Studierende in der (übernommenen) Rolle als Schüler, Studierende als Forscher für Lernprozesse in HLWS usw.) erlernen, lerntheoretisch aufarbeiten und das Lernkonstrukt selbstreflexiv einschätzen (Kihm / Peschel 2017; 2020, vgl. auch Franz 2012; Graf / Kekeritz 2016). „In HLWS geht es in erster Linie um die Ausbildung von Studierenden und erst – je nach der Konzeption [und Ausrichtung] dieser HLWS – in zweiter Linie um begleitende Schülerbesuche oder um die Arbeit mit Kindern – entweder als Teil der Ausbildung der Studierenden oder als weiteres, zusätzliches Angebot der HLWS neben dem ‚Hauptgeschäft‘ Studierendenausbildung bzw. Lehrer*innenbildung“ (Peschel / Kihm 2021 i. V.).

Da LWS zwar aus einer pädagogischen Historie entstanden sind, HLWS Lernprozesse aber zunehmend fachdidaktisch differenziert in einem Lernwerkstattkontext definieren, ist weiterhin der Einfluss der grundschulorientierten Fachdidaktiken für didaktische Vermittlungspositionen einzubeziehen (vgl. Peschel / Kelkel 2018).

Lern-Werk-Statt (LWS)

„Lernwerkstatt (LWS) hat sich als Begriff für die zumeist räumliche Verortung eines Lernens herausgebildet, das von üblichen Formen der Vermittlung abkehrt und das Lernen der Kinder im Sinne von ‚Selbstlernkonstruktionen‘ (Peschel 2016, 123) in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung rückt – daher LERNwerkstatt. Dies wurde u. a. durch konzeptionelle Grundlagen von Hagstedt (1990), Wedekind und Ernst (1993) oder VeLW (2009) verbreitet. Allerdings ist LWS kein geschützter Begriff und es tummeln sich vielfältige Spielarten unter der Bezeichnung.¹ Insofern muss der ‚Umbrella-Begriff‘

(Schmude/Wedekind 2014, 108) sorgsam definiert, erläutert und konkretisiert werden. Auch präskriptive Wortspielarten im Sinne einer LernWIRKstatt (Klenk 2016) zeigen, dass es im Begriffsverständnis mannigfache Interpretationen der einzelnen Komponenten einer LWS gibt.

Der Bezug auf das ‚Werk‘ in einer LernWERKstatt wird ebenso unterschiedlich interpretiert. Auch wenn das Lernen vielfach im Hinblick auf ein ‚als Produkt ausgerichtetes, vollendetes Werk‘ (vgl. Franz 2012, 22) in den Mittelpunkt gerückt wird, ist das ‚Werk‘ in LWS zumeist nicht klar definiert. Die Bezüge auf das Lernen und die Stätte (LERNwerkSTATT) dominieren zumeist den fachlichen oder fachdidaktischen Bezug (vgl. Peschel/Kelkel 2018).

Der Begriff LernwerkSTATT beinhaltet den Raum als Stätte (vgl. Schmude/Wedekind 2014), zumeist als materieller und physischer Raum verortet (vgl. Müller-Naendrup 1997). Dabei wird der Raumbegriff in verschiedenen pädagogisch-didaktischen Zusammenhängen interpretiert (vgl. Wedekind 2006, Kaiser 2018), aber seltener aus fachlicher oder fachdidaktischer Sichtweise (vgl. Peschel/Kelkel 2018). Auch immaterielle Räume bzw. digitale Angebote (vgl. Dörrenbächer et al. 2018) werden als LWS bezeichnet.

Neuere Differenzierungen erlauben es, Aspekte der LWS als Raum und der Lernwerkstattarbeit als Tätigkeit in LWS stärker zu differenzieren (AG Begriffsbestimmung 2020) und empirisch zu verorten (vgl. Diener/Peschel 2019, Gruhn 2020). Die Ausarbeitung einer grundlegenden Definition seitens NeHle (AG Begriffsbestimmung 2020) zeigt, dass eine sensible und sorgfältige Klärung, was die Grundlage oder Festschreibung einer LWS (oder einer HLWS) ausmacht, notwendig ist“ (Peschel 2020 i. D.).

Studieren in Hochschul-lernwerkstätten (HLWS)

In HLWS werden Konzepte und theoretische Bezüge von LWS vermittelt (Didaktik der Lernwerkstatt) und die Begleitung (häufig als „Lernwerkstattarbeit“ bezeichnet, s. o.) z. B. von Schüler*innen durch Studierende in einem „Didaktischen Labor“ der Hochschule vermittelt.

Der pädagogisch-didaktische Anspruch von HLWS und der zu „vermittelnden“ Didaktik ist es, dass Studieren-

de durch Eigenerfahrung lernen, wie sie als/in der Rolle „Schüler*innen“ (vgl. Peschel/Kihm 2021 i. V.) konstruktiv und selbstbestimmt lernen, indem sie frei tätig sind (vgl. Gruhn/Müller-Naendrup 2017). Dazu sollen Studierende in HLWS „Selbstlernkonstruktionen nachgehen und sich Lerninhalte [...] selbst erschließen“ (Peschel 2016, 123) – dies zunehmend mittels eigener Lernwege und in Auseinandersetzung sowie Reflexion des eigenen Lernverständnisses und mit eigenen, selbst gesetzten Lernzielen (vgl. Hagstedt 2016; Peschel 2014).

„Die Innovierung der Hochschuldidaktik durch HLWS zeigt sich darin, dass der ‚gemäßigte Konstruktivismus‘ in HLWS praxistauglich umgesetzt und erfahrbar wird (vgl. Holub 2018). Dies bedeutet, dass der ‚gemäßigte Konstruktivismus‘ im Rahmen der Lehrer*innenbildung nicht nur instruktional gelehrt, sondern von den Studierenden in HLWS selbst erlebt und dadurch nachvollziehbarer und ‚glaubwürdiger‘, weil erfahrebarer wird: ‚Wenn Wissenschaft bildet, dann nur Wissenschaft, die man – als unabgeschlossene – selbst ‚treibt‘, nicht die, die man – als abgeschlossene – vermittelt bekommt‘ (Huber 2004, 34)“ (Kihm et al. 2021 i. V.).

Anders als z. B. Schülerlabore, die z. B. als Schülerlabor¹ (Lehr-Lern-Labore) ebenfalls in der Lehrerbildung Etablierung finden (vgl. Priemer/Roth 2020), konkretisieren HLWS Fachinhalte zumeist mittels pädagogischer oder didaktischer Intention und fokussieren lernbezogene Inhalte und Lehr- bzw. Lernmethoden. Schülerlabore sind hingegen oft fachwissenschaftlichen Fakultäten angeschlossen und/oder nutzen MINT-Bezüge (vgl. Engeln 2004; Brüning et al. 2020). Die Argumente für die curriculare Einbindung von HLWS in pädagogische Ausbildungsgänge sind m. E. vornehmlich auf pädagogischer und didaktischer Ebene zu verorten und favorisieren den pädagogischen Zugang (vgl. Peschel 2016), denn historisch gesehen sind HLWS meist aus einem überfachlichen bzw. Grundschulbezug oder einem pädagogischen Interesse entstanden (vgl. Rumpf 2016):

„Studienwerkstätten in der Lehrerbildung [dort synonym zu HLWS, MP] definieren sich über autonome Lerngelegenheiten. Sie enthalten sich generell weitergefassten Lehransprüchen. In ihrer Verantwortung für verstehendes, forschendes Lernen bleiben sie per de-



Dr. Markus Peschel
Fachreferent für
Lernkulturen,
Prof. für Didaktik
des Sachunter-
richts an der
Universität des
Saarlandes

finitionem Orte der Selbstorganisation und der Selbstprüfung von Lernmöglichkeiten“ (Hagstedt 2016, 27).

Fazit

Nachdem die Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit LWS und HLWS – sowie die Implikationen und Mehrdeutigkeiten dieser Begrifflichkeiten – expliziert und aktuelle Entwicklungen skizziert wurden, ist es m. E. dringend erforderlich, eine *Lernwerkstattdidaktik* zu etablieren, die nicht nur pädagogisch orientiert ist, sondern auch die beinhalteten Sachauseinandersetzungen (z. B. Experimentieren, Schriftspracherwerb und Schriftlichkeit, Geometrie, Arithmetik u. v. m.) in einem eigenen Verständnis entwickelt – *orientiert* an den Grundschuldidaktiken der Fächer.

In HLWS werden universitäre Lehre und innovative Didaktik im Ausbildungsfeld Schule/Kindergarten unmittelbar verknüpft und entfalten daher ein hohes Potenzial für eine Theorie-Praxis-Verzahnung (vgl. Stadler-Altmann 2019; Schöps et al. 2019; vgl. a. Franz 2012). Studierende können direkt in Aspekte der Lernwerkstattbegleitung, in Reflexionen über Lehren und Lernen, in Prozesse der Veränderung oder Aushandlung von Rollenverständnissen und in die Erforschung solcher Prozesse eingebunden werden (vgl. Rumpf 2016; Kelkel/Peschel 2019). □

Anmerkung

1) Viele Verwendungen des Begriffs LWS beziehen sich z. B. auf Lernangebote, mediale Konzeptionen oder Arbeitsblattsammlungen. Der Bezug geht hier evtl. auf den Werkstattbegriff (Reichen 1991) zurück und beinhaltet eine Methodik der Bearbeitung, nicht jedoch das pädagogisch-didaktische Konstrukt im o. g. Sinne.

Ausführliche Literaturangaben
unter: <https://t1p.de/Lit-Peschel-GSa151>

Soziales Lernen in der Schule

Worauf es ankommt

Um es gleich zu Anfang ganz dick aufzutragen: Kinder sollen in der Schule verlässlich erfahren, dass es einen nicht verhandelbaren Kern demokratischen Zusammenlebens gibt. Das ist deshalb für sie unverzichtbar, weil diese Erfahrungen ihr Selbstverständnis als Mensch prägen. Sie müssen sich als Personen erleben mit unantastbarer Würde und unveräußerlichen Rechten – frühestmöglich müssen sie sich als Gleichberechtigte begreifen können, die vor Diskriminierung und Abwertung geschützt sind.

Aber das gelingt sehr häufig nicht. Stattdessen erleben Kinder Widersprüche zwischen postulierter und tatsächlich erlebter Demokratie: Die Substanz demokratischen Zusammenlebens wird zwar in Regeln artikuliert, gemeinsam besprochen oder zum Teil in Kinderkonferenzen, Kinderversammlungen oder Kinderparlamenten sichtbar. Im Alltag machen Kinder jedoch allzu oft Erfahrungen, die den formulierten Regeln kaum entsprechen oder teilweise direkt zuwiderlaufen: Kinder sind bereits in der Schule Täter, Opfer oder Zeugen von Ausgrenzung und Diskriminierung und lernen das Recht des Stärkeren kennen. Vielfach verspüren sie es ganz und gar nicht, starke Schutzrechte zu haben.

Alltagserfahrungen von Kindern und Jugendlichen

Denn Ausgrenzungserfahrungen in der Schule sind tagtägliches Problem vieler Kinder und Jugendlicher. Sie selber beschreiben es ganz ungeschminkt. So heißt es in ihren „Anmerkungen von jugendlichen ExpertInnen zur Studie Children's Worlds“ der Bertelsmann Stiftung (2019): „Soziales Lernen und der Umgang mit Konflikten werden in der Schule zu wenig thematisiert. Teilweise gibt es Anti-Mobbing-Projekte – aber der Nutzen ist nach unserer Erfahrung eher gering. Das Problem wird ‚outgesourct‘. Oft kommt es erst im Konfliktfall zu Reaktionen der Schule. Es werden dann typische ‚Sozialarbeit-Anti-Mobbing-Mechanismen‘ abgespult; Gespräche mit Eltern geführt,

Klassenregeln unterschrieben, eventuell noch Ordnungsmaßnahmen ausgesprochen. Dann ist ‚die Sache‘ meist vergessen. Eventuelle Probleme desjenigen, der mobbt, werden nicht gesehen, und wenn es noch schlechter läuft, wird die Schuld beim Betroffenen selbst gesucht (‚Problemkind‘). Wir haben mehrfach erlebt, dass dann die gemobbten Kinder die Schule verlassen“ (JEXTeam 2019, 10f.).

Ähnliches berichten Kinder aus Kita und Grundschule. Sie artikulieren, dass sie Ausschluss-Situationen erlebt haben, es daraufhin aber häufig keine Handlung der Gruppe oder der ErzieherInnen oder LehrerInnen gegeben habe. Sie meinten übereinstimmend und unabhängig voneinander, dass dann auch gar kein Handlungsbedarf bestünde: „Die Kinder sitzen dann halt da.“

Was tun mit solchen Widerspruchserfahrungen zwischen postulierter de-

„Offensives systematisches Thematisieren von Widerspruchserfahrungen ist die Voraussetzung für die Beseitigung von Demokratiedefiziten.“

mokratischer Substanz und tatsächlich erlebten Schutzrechten? Denn eines ist klar: Diese Widerspruchserfahrungen untergraben die Glaubwürdigkeit substanzieller demokratischer Werte. Das ist eine ganz banale psychologische Einsicht. Eine Grundidee hat schon immer ihre Überzeugungskraft dann verloren, wenn die Verkünder Wasser predigten und Wein tranken: So werden Ideen verlässlich entkernt, hohl und leer. Und das ist nicht allein auf einzelne Personen bezogen. Auch Institutionen können Wasser predigen und Wein trinken, wenn falsche Prioritätensetzungen, Abläufe, Gewohnheiten, Überforderungen dem inhaltlichen Kern und Auftrag entgegenstehen. Wichtig ist es, Widerspruchserfahrungen zu vermindern – so weit, so klar.

Unsere Handlungsoptionen

Variante 1 wäre, Erlebtes so lassen, wie es ist und mit dem Predigen aufhören. Es mag sarkastisch klingen, aber eine Möglichkeit, um Widersprüche zu vermindern, wäre: Mit dem Predigen tatsächlich aufhören. Das würde die demokratische Substanz (Schutzrechte der Einzelnen sichern auf Basis der Idee von Gleichheit) im Kern nicht aushöhlen. Sie könnte dann möglicherweise außerhalb der Institution und als Ideal für einige neu erblühen. Also: Wer es nicht schafft, Ausgrenzung auf dem Pausenhof systematisch zu bekämpfen, sollte nicht das Loblied der eigenen demokratischen Grundprinzipien singen. Das wäre ein erster Schritt.

Variante 2 wäre, nicht mit dem Predigen aufhören, zugleich jedoch Erlebtes verändern, also Gepredigtes mit Erlebtem verlässlich in Übereinstimmung bringen. Aber wie?

Zuallererst wäre es wichtig, darüber zu reden, wie massiv diese Widersprüche in den institutionellen Alltag eingegraben sind, also

zugeben, dass es stark widersprüchlich zugeht. Als Merksatz kann gelten: Offensives systematisches Thematisieren von Widerspruchserfahrungen ist die Voraussetzung für die Beseitigung von Demokratiedefiziten.

Das ist anstrengend und wirkt für viele sicher wie das sprichwörtliche Fass ohne Boden. Trotzdem.

Zuvor kann man sich klarmachen, dass diese Widersprüche aufkommen, weil schon Kinder Vorurteile haben: Sehr früh in der kindlichen Entwicklung lässt sich diskriminierendes Verhalten beobachten. Bereits im Alter von drei Jahren zeigen Kinder Vorformen von Vorurteilen, die sie aus bewertenden Botschaften über Menschen ableiten, die sie in ihrer Umgebung hören: „Ich will nicht neben ihm sitzen, er re-

det komisch!“; „Du hast ja Mädchen-schuhe! Du bist ein Mädchen, haha!“; „Nee, ich will nicht ihre Hand halten, sie ist schwarz!“; „Der isst Schweinefleisch! Der kommt in die Hölle!“; „Ein behindertes Kind lade ich nicht zum Geburtstag ein!“; „Die küssen sich, die sind schwul!“; „Du kommst nicht in die Vor-schule. Du kannst kein Deutsch.“

Solche Vor-Vorurteile von Kindern enthalten gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen und Bewertungen. In ihren Vor-Vorurteilen nehmen Kinder Bezug auf bestimmte äußere Merkmale von Menschen, zunächst auf Alter, Geschlecht, Hautfarbe, ethnische Herkunft, Sprache(n), Behinderungen bzw. Beeinträchtigungen; später auch auf soziale Herkunft, sozialen Status, Religion und sexuelle Orientierung. Kinder greifen vorhandene Abwertungen auf, die sie in ihrem Umfeld erleben. Diese Abwertungen geben ihnen nicht nur Hinweise, was in einem gesellschaftlichen Umfeld als „normal“ und was als „abweichend“ gilt, sondern auch, zu welchen „Kategorien“ sie selbst und ihre Familie gehören; denn junge Kinder identifizieren sich mit ihrer Familie und haben feine Sensoren für Abwertungen oder Herabwürdigungen, die ihnen oder ihrer Familie gelten.

Negative oder diskriminierende Vorurteile, die ihnen oder ihrer Familie gel-

ten, beschädigen das Selbstwertgefühl von Kindern und stellen eine Bildungsbarriere dar. Beidem kann auch schon früh entgegengewirkt werden (Sulzer/Wagner 2011, 218).

Die Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung (2016, 10) hat daher immer wieder verdeutlicht, Unterschiede sollten stets auf der Grundlage von Gemeinsamkeiten regelhaft im Alltag zum Thema gemacht werden, zum Beispiel so wie in der unten stehenden Abbildung.

Eine Sprache für das Erlebte entwickeln

Und: Immer wieder mit den Kindern Vorurteile, Einseitigkeiten und Diskriminierung thematisieren, damit sie eine Sprache entwickeln, um sich darüber zu verständigen, was fair und was unfair ist – weil es das kritische Denken über Herabwürdigungen aller Art anregt. Dieses kritische Denken von Kindern über Vorurteile, Einseitigkeiten und Diskriminierung anzuregen, heißt auch, mit ihnen eine Sprache zu entwickeln, um sich darüber verständigen zu können, was fair und was unfair ist. Natürlich anhand der alltäglichen Pausenhof-Erfahrungen. Das ist auch deshalb wichtig, weil sie es auf diese Weise nahezu „beiläufig“ lernen, sich in die Perspektive



Dr. Frauke Hildebrandt

Professorin für Frühkindliche Bildungsforschung an der FH Potsdam und Fachreferentin für Sozialpädagogik beim Grundschulverband

anderer Individuen hineinzusetzen und deren Gefühle, Interessen, Absichten und Meinungen nachzuvollziehen. Das ist eine Fähigkeit, die sich nicht einfach von selbst entwickelt.

Deswegen brauchen Kinder Erwachsene, die mit ihnen im Diskurs verlässlich Perspektivwechsel praktizieren und „Mind-reading“ üben. Kinder lernen nämlich, die „mental states“ anderer zu lesen in ähnlicher Weise wie sie lernen zu lesen“ (vgl. Heyes 2018, 152). Sie brauchen dafür Unterstützung, etwa durch das Bereitstellen von Orientierungsgrundlagen und Denkanstößen, aber zugleich klare Deutungen und die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Bedürfnissen, Überzeugungen und Gefühlen, auch mit Konflikten. Empirische Studien belegen sogar, dass die Frequenz, mit der erwachsene Bezugspersonen mit Kindern in den ersten Lebensjahren über Emotionen, Wünsche, Gedanken und Meinungen sprechen, die Perspektivwechsel-Fähigkeiten der Kinder beeinflusst: Je mehr innere Einstellungen anderer Menschen thematisiert werden, desto besser können sich Kinder in die Perspektive von anderen versetzen (vgl. Taumoepeau / Ruffman 2006; Meins u. a. 2012). Das Sprechen über mentale Zustände sowie das Markieren von subjektiven Perspektiven fördern die Fähigkeit von Kindern zum Perspektivwechsel und zur Emotionserkennung (vgl. Harris u. a. 2005; Moore / Upcraft 1990; Lohmann / Tomasello 2003), ebenso verbessern Gespräche über unterschiedliche und konfligierende Perspektiven das Verständnis junger Kinder in Bezug auf die Einschätzung von Überzeugungen anderer (vgl. Lohmann / Tomasello 2003). Auch das regelmäßige explizite

Name	Jahre	Augen	Nase	Mund	Haar
AKASH	5	2	1	1	1
NIDO	4	2	1	1	1
JUAN	4	2	1	1	1
YURI	4	2	1	1	1
MIKLAS	4	2	1	1	1
LEA	4	2	1	1	1

In einer solchen Tabelle können Kinder mit ihren verschiedenen Eigenschaften und Merkmalen Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufzeigen und dann besprechen

Begründen von beobachtbarem Verhalten und mentalen Zuständen („Sie lächelt, weil sie froh ist“) führt zu wachsender Befähigung des Perspektivwechsels (vgl. Slaughter / Peterson 2012).

Vom Reden zum Handeln – mit pädagogischem Handwerkszeug

Dieses Reden über Widersprüche ist ein entscheidender Punkt. Und es muss begleitet werden von offensivem Agieren gegen Unrecht und Diskriminierung. Ein klares Nein zu Ausgrenzung gehört dazu. Dazu müssen Herabwürdigungen, Abwertungen und Ausgrenzungen erst einmal wahrgenommen werden. Damit ließe sich beginnen, wenn man den Kindern, die von Unrecht in ihren Gruppen berichten, anders als mit Petzverdächtigungen entgegentritt. BescheidsagerInnen haben nach wie vor ein schlimmes Image, weil sie durch ihr Offenbaren allemal eher den Vorwurf der Zuträgerschaft gewärtigen müssen, als dass sie in irgendeiner Weise selber davon profitieren. Man könnte die Beschwerde eines Kindes anerkennen und ihm vor aller Verdächtigung einfach zuschreiben, dass es Courage zeigt, weil es sich einer impliziten Gruppennorm widersetzt. Häufig werden solche Situationen von PädagogInnen als unangenehm empfunden und den Kindern Anbiederei und Verräterei mehr oder weniger explizit unterstellt. Da hat man natürlich keinerlei Lust, Bescheid

zu sagen, wenn man Ungerechtigkeiten beobachtet. So nehmen das Kinder in der Kita wahr: „Petzen ist, wenn man das den Erzieherinnen sagt, und die dann kommen und schimpfen. Sagen ist, wenn man das den Erzieherinnen sagt, und die sagen ‚OK‘ und das dann klären“ (Backhaus / Wolter 2019).

Wichtig wäre auch, sich diesen Abwertungen und Ausgrenzungen ohne Wenn und Aber zu widersetzen, keine Relativierungen und Rechtfertigungen zuzulassen und diese Themen aufs Äußerste prioritär zu behandeln. Das ermutigt Kinder, sich aktiv und gemein-

„Klar ist, dass all das, was hier beschrieben wurde, nicht pädagogische Fähigkeiten sind, für die man jahrelang an der eigenen Haltung arbeiten muss.“

sam mit anderen für Gerechtigkeit einzusetzen und sich gegen einseitige oder diskriminierende Verhaltensweisen zur Wehr zu setzen, die gegen sie selbst oder gegen andere gerichtet sind – was wiederum das Fass ohne Boden mit Boden versieht.

Klar ist, dass all das, was hier beschrieben wurde, nicht pädagogische Fähigkeiten sind, für die man jahrelang an der

eigenen Haltung arbeiten muss. Man kann es für diese wie die vorige Variante auch mit pädagogischem Handwerkszeug und Übung im Umgang versuchen. Vor allem mit *kommunikativem* Handwerkszeug.

Ich plädiere deshalb dafür, alle in Alltagssituationen pädagogisch Handelnden mit *Techniken und pädagogischem Handwerkszeug* auszustatten, die dabei helfen, die Alltagserfahrung von Kindern dem substanziellen Kern der Demokratie anzunähern. Ich schlage flächendeckende Praxisübungskurse in der Art von standardisierten Kursen vor

(wie es sie etwa für medizinisches Fachpersonal in Bezug auf grundlegende Kenntnisse für „Erste Hilfe“ gibt). Zentral für solche pädagogischen „Erste-Hilfe-Kurse“ muss die partizipative Gestaltung von Konflikten zwischen Kindern, der pädagogische Umgang mit Aus-

grenzung und Diskriminierung in Grupsituationen sowie die Beschäftigung mit Widerständen und Beschwerden von Kindern sein.

Variante 3 wäre natürlich, das Predigen unterlassen und einfach das Erlebte verändern. Das wäre vermutlich auch nicht die schlechteste Idee. □

Literatur

Backhaus, A. / Wolter, B. (2019): Wenn Diskriminierung nicht in den Kummerkasten passt. Eine Arbeitshilfe zur Einführung von diskriminierungssensiblen Beschwerdeverfahren in der Kita. KiDs – Kinder vor Diskriminierung schützen! Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung/Institut für den Situationsansatz (Hrsg.). Berlin. ISTA / Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2016): Inklusion in der Kitapraxis, Band 3. Die Interaktion mit Kindern vorurteilsbewusst gestalten. Berlin: Wamiki Verlag. Harris, P. L. / de Rosnay, M. / Pons, F. (2005): Language and children's understanding of mental states. Current directions in psychological science, 14 (2), 69–73. Heyes, C. (2018): Cognitive gadgets: The cultural evolution of thinking. Cambridge. JEXTeam (2019): Fragt uns! Anmerkungen

von jugendlichen Expert*innen zur Studie Children's Worlds+. Gütersloh: Bertelsmann. Meins, E. / Fernyhough, C. / de Rosnay, M. / Arnott, B. / Leekam, S. R. / Turner, M. (2012): Mind-mindedness as a multidimensional construct: Appropriate and nonattuned mind-related comments independently predict infant-mother attachment in a socially diverse sample. In: Infancy, 17 (4), 393–415. Moore, L. V. / Upcraft, M. L. (1990): Theory in student affairs: Evolving perspectives. In: New Directions for Student Services, 51, 3–23. Lohmann, H. / Tomasello, M. (2003): Language and social understanding: Commentary on Nelson et al. In: Human Development, 46 (1), 47–50. Slaughter, V. / Peterson, C. C. (2012): How conversational input shapes theory of mind development in infancy and early childhood.

Access to language and cognitive development. In: Siegal, M. / Surian, L. (Hrsg.): Access to language and cognitive development. New York, 3–22. Sulzer, A. / Wagner, P. (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. München: DJI. Verfügbar über: <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/16466-inklusion-in-kindertageseinrichtungen.html> [Zugriff: 07.08.2020] Taumoepeau, M. / Ruffman, T. (2006): Mother and infant talk about mental states relates to desire language and emotion understanding. In: Child development, 77 (2), 465–481.

Forschungsbericht zur „Bonner Studie“

Kritik an „Lesen durch Schreiben“ nicht bestätigt!

Erst anderthalb Jahre nach dem Pressewirbel um die sogenannte „Bonner Studie“ im Herbst 2018 liegen jetzt die Daten und ihre forschungsmethodischen Erläuterungen auf dem Tisch:

Kuhl, T. (2020): *Rechtschreibung in der Grundschule. Eine empirische Untersuchung der Auswirkungen verschiedener Unterrichtsmethoden*. Springer: Wiesbaden.

Eine kritische Durchsicht des Buches zeigt: Weder werden die untersuchten Ansätze trennscharf beschrieben noch wurde erfasst, ob sie konzepttreu umgesetzt wurden, und auch die Vergleichbarkeit der Kindergruppen bleibt offen. Eine Verallgemeinerung der Befunde über die Stichprobe hinaus ist also nicht möglich. Dem damals geforderten Ver-

bot eines „Schreibens nach Gehör“ fehlt damit die empirische Grundlage.

Die Ergebnisse der Studie sind aber in anderer Hinsicht interessant: Die Leistungen der nach „Lesen durch Schreiben“ unterrichteten Kinder entsprechen dem bundesweiten Durchschnitt! Also sind nicht sie erklärungsbedürftig, sondern die überdurchschnittlichen Leistungen der Fibelkinder und die unterdurchschnittlichen Leistungen der Vergleichsgruppe „Rechtschreibwerkstatt“ (besondere Teilgruppen von Kindern oder Lehrer*innen?).

Dazu fehlen aber die erforderlichen Daten oder sie wurden nur unvollständig ausgewertet. Vor allem wird in der Arbeit der internationale Forschungsstand nicht angemessen berücksichtigt, sodass ein einseitiges Bild entsteht. Insofern gehen die Studie und ihre Folgerun-

gen an der aktuellen fachdidaktischen Diskussion vorbei. Eine ausführlichere Auseinandersetzung mit der Studie findet sich unter <https://t1p.de/bonner-studie-komm>.

Wer sich seriöser über die Potenziale und Risiken des lautorientierten Schreibens und verschiedener Ansätze zum freien Schreiben im Anfangsunterricht und Alternativen informieren will, findet eine fachlich fundierte und differenziert urteilende Darstellung in:

Scheerer-Neumann, G. (2020): *Schreiben lernen nach Gehör? Freies Schreiben kontra Rechtschreiben von Anfang an*. Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung: Seelze. □

Prof. Dr. Hans Brügelmann



Eine Schule für alle
NRW Bündnis



Bündnis „Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie“

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
sehr geehrte Damen und Herren,

die weiterhin geltenden Einschränkungen in Folge der Corona-Pandemie veranlassen uns leider, die für den **30. September 2020 in Berlin** geplante Veranstaltung:

1920 – 2020

Schulreform in Deutschland

Eine (un)endliche Geschichte?

**Veranstaltung wegen
Corona abgesagt**

zu verschieben. Wir hatten Sie vor einiger Zeit, auch in unserer Zeitschrift *Grundschule* aktuell Nr. 150, Mai 2020, mit einem SAVE-THE-DATE auf diese Veranstaltung eingestimmt. Es ist gut möglich, dass wir die Veranstaltung bis in das Jahr 2021 verschieben müssen.

Wir werden Sie rechtzeitig über den neuen Veranstaltungstermin informieren und Ihnen eine Einladung zukommen lassen. Auch 101 Jahre nach der Reichsschulkonferenz brennt uns die Debatte um eine dringende Schulreform in Deutschland auf den Nägeln!

i.A. des Bündnisses

Maresi Lassek

(Vorsitzende des GSV)

Globale Entwicklung und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) digital

Tipps für Unterrichtsmaterial online

Wo finde ich digital zugängliches Unterrichtsmaterial für meinen Unterricht oder für die Unterrichtsvorbereitung? Diese Frage treibt einen nicht nur in Corona-Zeiten um. Eine Google-Abfrage hilft auch nicht immer weiter, da viele gute Fundstellen in der Flut des Angebotes untergehen. So ergibt zum Beispiel die Google-Suche mit den Schlagworten „Globales Lernen – Grundschule – Unterrichtsmaterial“ zahlreiche Ergebnisse, doch vieles davon ist nicht nutzbar oder so weit hinten gerankt, dass Lehrkräfte bei der Recherche bereits aufgeben, bevor sie auf der richtigen Website landet. Aber es gibt sie, Seiten, in denen im Lernbereich „Globale Entwicklung“ der digitale Raum genutzt wird, um Unterrichtsmaterialien, Informationen und Hintergrundwissen bereitzustellen. Auch auf der Webseite des Projektes „Eine Welt in der Schule“ findet sich eine Datenbank mit digitalen Unterrichtsmaterialien aus den eigenen

Aktivitäten und wir haben eine Reihe an sogenannten „Surftipps“ zusammengetragen, um Grundschullehrkräfte bei der Suche nach Materialien zu unterstützen. Beide Bereiche sind zu finden unter www.weltinderschule.uni-bremen.de/unterrichtsmaterial.html.

Im Folgenden stellen wir eine kleine Auswahl empfehlenswerter Websites vor.

Datenbank des Projektes „Eine Welt in der Schule“, www.weltinderschule.uni-bremen.de

Auf der Website vom Projekt „Eine Welt in der Schule“ wird unter dem Menüpunkt „Unterrichtsmaterial“ unter anderem eine Datenbank zur Verfügung gestellt. Dort kann gefiltert nach Inhalten, der geografischen Verortung und der Jahrgangsstufe nach Unterrichtsmaterialien gesucht werden. Die Ergebnisse, meist Word- oder PDF-Dateien, stehen anschließend zum kostenlosen Download zur Verfügung. Inhaltlich reicht die Bandbreite von „Armut / Hun-

ger“ über „Fairer Handel“, „Globalisierung / Konsumgüter“ und „Kinderrechte“ bis hin zu „Vorurteile“.

Das Portal Globales Lernen, www.globaleslernen.de

Bei dem Portal Globales Lernen handelt sich um die Eingangsseite der „Eine Welt Internet Konferenz“ (EWIK). Seit 1999 besteht eine Kooperation aus inzwischen über 110 Institutionen und Organisationen, die sich zum Ziel gesetzt haben, entwicklungsbezogene Bildung, Eine-Welt-Erziehung und Globales Lernen zu fördern. Über die Jahre ist eine attraktive Online-Angebotsstruktur zum Globalen Lernen für alle Altersgruppen und Bildungseinrichtungen entstanden. Auf der Seite stehen unter „Bildungsmaterialien“ Veröffentlichungen aus den beteiligten Organisationen zur Verfügung, wie Methodensammlungen und Handbücher, Open Educational Resources (OER), Lehr- und Lern-Materialien, Zeitschriften und Multimedia-Angebote

Dank und Abschied

Für uns alle überraschend hat Wolfgang Brünjes, Wissenschaftlicher Mitarbeiter des Projektes „Eine Welt in der Schule“, zum 30. Juni 2020 seinen Rückzug aus dem Projekt erklärt. Wolfgang Brünjes hat seit 1992 in ununterbrochener Folge im Projekt mitgearbeitet. Vor allem in den letzten Jahren lastete die Hauptverantwortung für das Gelingen der vielfältigen Aktivitäten des Projektes auf seinen Schultern. Zu diesen Tätigkeiten zählte die Redaktion des Heftes „Eine Welt in der Schule“, eine Aufgabe, die von Anfang an seine Mitarbeit in hohem Maße bestimmte. Die jährlichen Lehrerfortbildungen, meistens mit Bezug zu den Heftinhalten, gehörten ebenfalls zu seinem Aufgabenbereich. Ein weiterer Schwerpunkt seiner Arbeit war die Gestaltung des Internets: Homepage, Speicherung des gesamten Projekt-Materials, E-Learning. Hinzu kamen die vielfältigen Aufgaben des Alltags: Telefonberatung, Überwachung des Ausleihdienstes, ständige Erneuerung der Ausleihmaterialien usw. Das Tüpfelchen auf dem i war schließlich – vor allem in den letzten Jahren – die Finanzverwaltung. Hier ging es nicht nur um den alltäglichen Rechnungverkehr, sondern vor allem um die Jahr



Wolfgang Brünjes

für Jahr komplexer gewordenen Anträge und Verwendungsnachweise an die Finanzgeber, die viel Zeit in Anspruch nahmen. Sein Herz schlug immer für die inhaltliche Arbeit, insbesondere für die anspruchsvolle Heftgestaltung und die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften, die von allen geschätzt wurde. Auch seine vielfältigen Kenntnisse im Computer-Wesen haben dafür gesorgt, dass das Projekt immer auf neuestem Stand im Internet gegenwärtig und in seinen Inhalten verfügbar war.

Es wird uns schwerfallen, diese vielfältigen Kompetenzen unseres langjährigen Mitarbeiters

Wolfgang Brünjes zu ersetzen. Vermissen werden wir auch die Sicherheit, die er uns vermittelte, weil er durch nichts aus der Ruhe zu bringen war.

Ganz besonders wird seine freundliche und zugleich humorvolle Zugewandtheit fehlen, die das gemeinsame Arbeiten beflügeln konnte.

Trotzdem – es ist, was es ist – ein Abschied. So bleibt uns zum Schluss der gemeinsame Dank und die besten Wünsche für das künftige Leben.

Prof. Dr. Rudolf Schmitt



sowie der Hinweis zu ausleihbaren Ausstellungen, Materialkisten/-koffern. Der Bereich „Fokusthemen“ bündelt eine Vorauswahl an Materialien zu bestimmten Überschriften wie Rassismus, Fridays für Future usw. Unter dem Reiter „Veranstaltungen und Aktionen“ wird neben Fort- und Weiterbildungen auch auf Wettbewerbe und Kampagnen verwiesen. Außerdem sind je nach Bundesland außerschulische Lernorte mit einer kurzen Vorstellung aufgeführt.

Weitere Rubriken sind „Schulentwicklung und Kita“, der Bereich „Theorie und Praxis“, in dem sich z. B. Hintergrundliteratur und Material zur Evaluierung und Wirkungsbeobachtung finden lassen, und auch Informationen zum Orientierungsrahmen Globale Entwicklung haben auf dieser Website einen eigenen Bereich.

Datenbank Unterrichtsmaterialien, www.eine-welt-unterrichtsmaterialien.de

In der Datenbank Eine-Welt-Unterrichtsmaterialien kann nach aktuellen und noch erhältlichen Print-Unterrichtsmaterialien, aber auch nach Fachbüchern, Broschüren und CD-ROMs zu den Themenbereichen Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung recherchiert werden. Unter der Rubrik „Grundschule“ + „Unterrichtsmaterial“ finden sich beispielsweise zahlreiche inhaltlich unterschiedliche Materialien, die zu einem großen Teil kostenfrei genutzt werden können. Das

Aufrufen der Materialien ist manches Mal ein wenig umständlich, da man auf die Seite des Anbieters weitergeleitet wird und dort nach dem Material suchen muss, aber lohnenswert.

Datenbank Eine Welt Medien, eine-welt-medien.de

Die Eine Welt Internet Konferenz (EWIK) hat eine zentrale Datenbank zu Film und Medien zum Thema „Eine Welt“ aufgebaut. Neue Medien für die eigene Bildungsarbeit zu entdecken und Unterstützung zu geben bei der Unterrichtsgestaltung oder bei Veranstaltungen zu Filmschaffenden aus Ländern Afrikas, Asiens und Lateinamerikas, steht als Idee hinter dieser Seite. Unter den Rubriken „Themen“ und „Aktuelles“ wird, sortiert nach übergeordneten Themenfeldern, gezielt auf Filme und Dokumentationen verwiesen.

Es gibt eine Datenbank, in der gezielt nach Filmen rund um den Lernbereich „Globale Entwicklung“ recherchiert werden kann. Gefiltert wird die Suche zum Beispiel durch die Eingabe des Alters der Zielgruppe, der geografischen Verortung und/oder durch die Auswahl eines Schlagwortes. Wird anschließend ein Film ausgewählt, können die verschiedenen Ausleihstellen, die diesen Film führen, aufgerufen werden. Unter „Service“ werden außerdem weitere Linktipps und Verleihadressen aus Landesfilmstellen, Landesbildstellen sowie von kirchlichen und anderen Medienzentralen aufgeführt.

Portal Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), www.bne-portal.de

Auf dem Portal zum UNESCO-Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung sind Informationen rund um die Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung auf nationaler und internationaler Ebene zusammengetragen. Es werden aktuelle Aktivitäten und Termine zu BNE aufgeführt, ebenso Hintergrundwissen zum UNESCO-Weltaktionsprogramm und Nationalen Aktionsplan und die Einbindung und Aktivitäten aus den Ländern und Kommunen. Unter der Rubrik „Vernetzen“ finden sich unter „Guter Praxis“ spannende Praxisbeispiele aus einzelnen Bundesländern und unter dem Reiter „Infothek“ Lehrmaterialien zu verschiedenen Themenbereichen.

Unterrichtsmodule zum Globalen Lernen, www.globales-lernen-schule-nrw.de

Die Website „Globales Lernen Schule NRW“ stellt insgesamt 170 Unterrichtsmodule für das Globale Lernen zur Verfügung. Etwa 30 dieser Module, die stets als Word- und als PDF-Datei angeboten werden, richten sich explizit an die Grundschule. Die kurzen Module sind übersichtlich gestaltet und durch den Verweis auf Arbeitsmaterialien sehr praxistauglich. Sehr viele davon sind für den Sachunterricht entwickelt worden, aber auch für die Fächer Sport, Religion und Deutsch ist etwas dabei. So werden hier Themen wie „Fairer Handel“, „Ernährung hier und anderswo“, „Bücher erzählen Afrika“ oder „Spiele aus aller Welt“ aufgegriffen.

Datenbank für länderkundliche Informationen, www.liportal.de

Das Länderinformationsportal (LIPortal) dient vor allem als Informationsquelle für Lehrkräfte. Ca. 80 verschiedene Länder werden mit den Themenfeldern Überblick, Geschichte & Staat, Wirtschaft & Entwicklung, Gesellschaft sowie Alltag vorgestellt. Zwar enthalten die Länderinformationen Fotos mit Impressionen aus dem Alltag, insgesamt sind sie wegen der Informationsdichte für Grundschüler*innen aber eher ungeeignet. Für Lehrkräfte, die sich über ein Land informieren möchten, sind diese Seiten jedoch absolut empfehlenswert. □

Wolfgang Brünjes / Ulrike Oltmanns

Neu! Digitales Selbstlernmodul im Rahmen des Landesprogramms Kinderrechtesschulen NRW

„Kinderrechte kennen, verstehen und erleben“

Die Qualifizierung im Landesprogramm „Kinderrechtesschulen in NRW“ wurde um ein digitales Selbstlerntool erweitert, das pädagogische Fachkräfte über die Rechte der Kinder und Jugendlichen (UN-KRK) informiert und einen an den Rechten der Kinder orientierten Arbeitsansatz (Child Rights based Approach) aufzeigt. Das Tool gibt Orientierung und praktische Anleitung, wie die Rechte der Kinder und Jugendlichen in Bildungsinstitutionen nicht nur „vermittelt“, vielmehr „mit erfahrbaren Konsequenzen“ in der Alltagspraxis erlebt und gelebt werden können.

Dafür haben wir Übungen und Fragestellungen ausgewählt, die geeignet sind, schulische Alltagspraxis aus kinderrechtlicher Perspektive neu zu beleuchten.

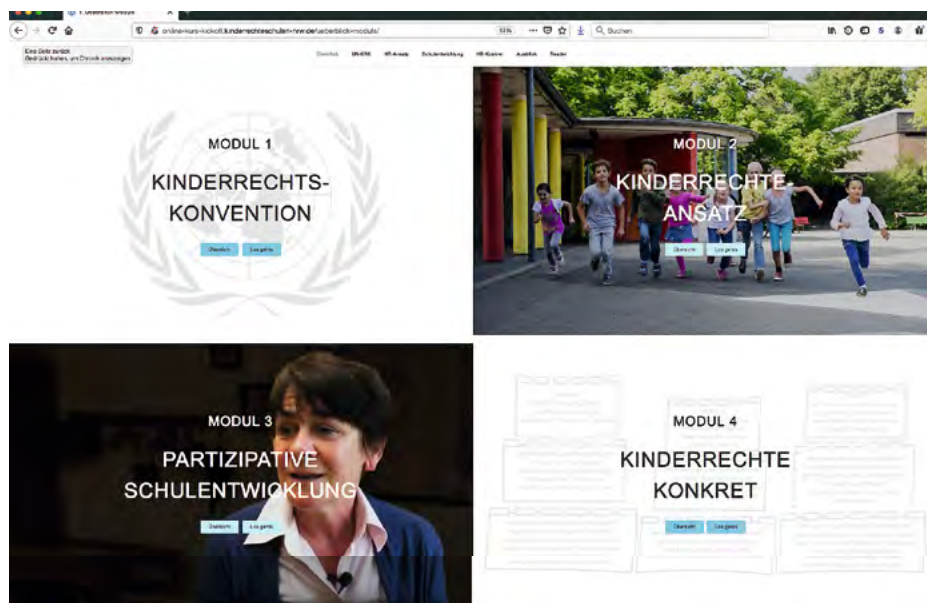
Der schon begonnene digitale Einfluss auch auf schulisches Handeln wurde durch die Corona-Krise verstärkt. Hier hat sich die Bedeutung digitaler Lernangebote deutlich herausgestellt. In diesem Sinne soll das hier vorliegende digitale Selbstlernmodul digitales und analoges Arbeiten in der Schule verbinden und steht den Lehrkräften unterstützend zur Verfügung. Es soll die analoge Fortbildung nicht ersetzen.

Vor diesem Hintergrund kommt dem digitalen Tool zweifache Bedeutung zu:

Teilnehmer*innen der analog durchgeführten Fortbildung erhalten Gelegenheit, ausgewählte Themen nach- oder auch vorzubereiten, in jedem Fall aber zu vertiefen.

Alle Lehr- und Pädagogischen Fachkräfte, die sich mit der UN-Kinderrechtskonvention auseinandersetzen wollen, können das Tool jetzt zur individuellen Wissensaneignung im Selbststudium nutzen. Ein offizielles Bekenntnis der Schulgemeinschaft, an einer viertägigen Fortbildung im Landesprogramm Kinderrechte teilzunehmen, muss nicht vorliegen.

Das Selbstlernmodul ersetzt nicht die Teilnahme einer Schule am Landesprogramm, eröffnet aber Gelegenheit, Kinderrechtewissen weit zu verbreiten und damit einen starken Beitrag zur Verpflichtung zur Bekanntmachung der



Die ersten vier Selbstlern-Module des Online-Kurses, erreichbar unter: www.kinderrechtesschulen-nrw.de

UN-Kinderrechtskonvention (Artikel 42 UN-KRK) zu leisten.

Die Aufeinanderfolge der 6 Module orientiert sich in Aufbau und Ablauf an ausgewählten Themen des Landesprogramms KINDERRECHTESCHULEN. Folgende Module erwarten Sie:

- Einführung in die UN-Kinderrechtskonvention
- Kennenlernen des Kinderrechteansatzes
- Partizipative Schulentwicklung
- Kinderrechte Konkret
- Rückblick und Ausblick
- Material und Reader zum Landesprogramm Kinderrechte

Die Module unterscheiden deutlich zwischen Kinderrechtewissen und Kinderrechtetepraxis. Diese Unterscheidung ist bedeutsam für unser pädagogisches Handeln. Während es sich beim „Kinderrechtewissen“ um die Aneignung akademischen Wissens handelt, zielt „Kinderrechtetepraxis“ auch auf eine Reflexion des eigenen pädagogischen Habitus. Es sind diese sich an jede Lektion anschließenden Reflexionsfragen, die geeignet sind, Alltagsroutinen über einen längeren Zeitraum hin immer wieder neu, auf ihre kinderrechtliche

Eignung hin anzufragen oder aus kinderrechtlicher Perspektive in neuem Licht zu betrachten. Wir möchten Sie deshalb sehr bitten, sich insbesondere für die Beschäftigung mit diesen Reflexionsfragen Zeit zu nehmen. Darüber hinaus sind die Fragen geeignet, einen kinderrechtlich orientierten Diskurs auch im Kollegium zu initiieren.

Ich möchte Sie ausdrücklich ermutigen, das Selbstlernmodul zu nutzen, sich die Inhalte der UN-Kinderrechtskonvention anzueignen, zu reflektieren und an Ihrer Schule erlebbar zu machen.

Wenn Sie im Anschluss an das Selbstlernmodul Kinderrechtewissen im Rahmen eines Pädagogischen Tages für das gesamte Kollegium in Anspruch nehmen möchten, wenden Sie sich gerne an mich.

Für Ihr Engagement zur Bekanntmachung der Kinderrechte bedanke ich mich bei Ihnen ganz herzlich. 

Elisabeth Stroetmann,
Landeskoordinatorin Kinderrechtesschulen NRW
Elisabeth.stroetmann@education-y.de

Begeistert für die Grundschule

Mein unvorhersehbarer Weg zum Redakteur

Meine Großmutter hat einmal gesagt: „Man erzählt sein Leben nach jedem Jahrzehnt anders.“ Damit hat sie gemeint, dass einem jeweils unterschiedliche Erlebnisse, Begegnungen und Erfahrungen besonders bedeutsam erscheinen, je nach Lebenssituation, aus der man auf seine eigene Geschichte blickt. Nun blicke ich aus der neuen Rolle des Redakteurs der Grundschule aktuell zurück und frage mich, wie ich zu dieser sehr reizvollen Aufgabe gekommen bin.

In meiner Studienzeit war die Grundschule oder überhaupt ein Lehramt noch kein Thema für mich, Philosophie, Geschichte und Literaturwissenschaft hatten ihren Reiz zunächst unabhängig von einer beruflichen Perspektive jenseits der Universität. Alle drei Fächer haben mir wichtige Fähigkeiten im Umgang mit Texten vermittelt, also war das ohne Absicht schon einmal eine gute Vorbereitung für heute. Mit der Grundschule hatte ich dann durch meine Tochter wieder Kontakt und konnte mich vielfältig einbringen, in den Gremien, aber auch in der Klasse bei Wandertagen und ähnlichen Aktionen. Dabei habe ich nach und nach viel über Ideen, Konzepte, Zuständigkeiten und die große Vielfalt von Kindern und Lehrkräften erfahren können. Auch nachdem meine Tochter die

Grundschule hinter sich gelassen hat, bin ich in meiner Kommune und auf Landesebene weiter besonders an dieser Schulstufe interessiert geblieben.

Ausgehend von der Grundschule meiner Tochter führte mich mein Weg in der Elternmitwirkung auf die Ebenen der Kommune, des Landes NRW und schließlich in den Grundschulausschuss des Bundeselternrates als Vertreter für NRW. In insgesamt fünf Jahren habe ich im Bundeselternrat in verschiedenen Rollen interessante Erfahrungen gemacht, unter anderem als zuständiger Redakteur für die Resolutionen des BER und als Vorsitzender in einem sehr aktiven Vorstandsteam. Ich bin sehr dankbar, dass mir meine Familie dieses Vollzeit-Ehrenamt ermöglicht hat.

Während meiner Zeit im Bundeselternrat war der Grundschulverband mein „Lieblingskooperationspartner“. Daher hat mich die Anfrage, ob ich nach meinem Ausscheiden aus dem BER im Grundschulverband mitarbeiten möchte, sehr gefreut. In den vergangenen vier Jahren konnte ich als Fachreferent für den Bereich „Eltern und Schule“ zahlreiche weitere Erfahrungen sammeln und erlebe die Arbeit innerhalb des Verbandes als sehr bereichernd. Im Rahmen meiner Tätigkeiten habe ich viele Kontakte zu anderen Akteuren im Bildungs-



Michael Töpler
Fachreferent
für Eltern und
Schule im Grund-
schulverband,
ab diesem Heft
Redakteur dieser
Zeitschrift

wesen weiter pflegen und ausbauen können. Diese waren für die Gestaltung des vorliegenden Heftes sehr hilfreich, da ich zu jedem Thema und jeder Gruppe Ansprechpersonen kannte.

Während nun das erste Ergebnis meiner neuen Aufgabe vorliegt, sind die nächsten Hefte bereits in der Planung. Ich möchte an dieser Stelle besonders Ulrich Hecker für die sehr intensive Einführung und Unterstützung danken.

Als Redakteur der Verbandszeitschrift möchte ich vielfältige Einblicke in Wissenschaft und Praxis ermöglichen, zum Nachdenken über verschiedene Themen einladen und immer wieder neue Anstöße bieten, natürlich in der sehr angenehmen und konstruktiven Zusammenarbeit mit dem Vorstand, den Fachreferentinnen und Fachreferenten, der Geschäftsstelle, den Delegierten der Länder und allen Mitgliedern. □



Ein Aufkleber für Sie

Das Bild des balancierenden Kindes war unser Signet für den Bundesgrundschulkongress 2019. Es steht für das Lernen und Zusammenwirken im Team und für ein Lern- und Schulklima, das dazu beiträgt, ein optimales Gleichgewicht in und zwischen den unterschiedlichen Akteuren zu finden.

Heute gilt es mehr denn je, die richtige Balance zu finden.

Mit diesem Aufkleber möchten wir Sie zur weiteren Mitarbeit im Grundschulverband einladen.

Er ist wasserfest und lässt sich von glatten Oberflächen wieder abziehen.



Baden-Württemberg

Vorsitzender: Edgar Bohn
edgar.bohn@gsv-bw.de, www.gsv-bw.de

Grundschulen in Corona-Zeiten

Eigentlich wollte die Landesgruppe ja – zusammen mit möglichst vielen Mitstreitern im Lande – mit einer öffentlichkeitswirksamen Aktion auf die besonderen Leistungen der Grundschulen aufmerksam machen. Dieser Aktion sollte dann in einem zweiten Schritt die Darstellung der oft unzureichenden Bedingungen folgen, unter denen die Grundschulen ihre beachtlichen Leistungen erbringen. Diese Aktionen mussten wir bis auf Weiteres zurückstellen, da die Corona-Krise wiederum genau die Grundschulen in ganz besonderer Weise herausforderte. Nicht nur, weil an den wenigsten Grundschulen im Lande die digitalen Voraussetzungen für Fernunterricht vorhanden waren und sind, stellt die Tatsache, dass die Schulanfänger nicht oder nur rudimentär über Schrift zu erreichen sind, besondere

Anforderungen an den Fernunterricht. Mit großem Einsatz und Einfallsreichtum gingen die allermeisten Lehrkräfte diese Herausforderungen an, fanden oft kreative Lösungen und engagierten sich dabei deutlich über das erwartbare Maß hinaus. Dafür gilt den Lehrkräften besonderer Dank. Nach Klärung dieser Situation werden wir unser zurückgestelltes Vorhaben wieder aufgreifen und hoffen auf große Resonanz unter den Grundschulen. Und was unternahm die Landesgruppe in dieser Zeit? Da die meisten aus dem aktiven Vorstand in der Praxis stehen, galt deren Hauptaugenmerk den dort zu lösenden Aufgabenstellungen. Darüber hinaus konnten wir in annähernd wöchentlichen Telefonkonferenzen mit dem Ministerialdirektor im Kultusministerium, Michael Föll, unsere Anliegen einbringen.

Diese verliefen durchweg konstruktiv und waren getragen von dem gemeinsamen Bemühen, tragbare und sinnvolle Lösungen zu finden. In diesen Gesprächen machten wir auch deutlich, dass das Lancieren von Pressemitteilungen vor Information an die Betroffenen für sehr viel Unmut sorgt. Darüber hinaus konnten wir zahlreiche Presseanfragen bedienen und dabei die Positionen des Grundschulverbands deutlich vertreten.

Geradezu prophetisch mutet in der aktuellen Lage das Motto unseres – lange vor der Corona-Krise festgelegten – Grundschultags an: **Digitalpakt – was nun? Welche Medienbildung brauchen Kinder im 21. Jahrhundert?**

In einem Vortrag von Prof. Dr. Thomas Irion und in anschließenden Workshops diskutieren wir Möglichkeiten, wie eine allseitige

Bildung realisiert werden kann und welchen Stellenwert dabei digitale Medien haben könnten.



Samstag, **14. November 2020**, 9:30 Uhr bis 14:15 Uhr, **PH Schwäbisch Gmünd**. Hier finden Sie die jeweils aktuellen Informationen zum Grundschultag: <https://zentrum-fuer-medienbildung.de/fluxdays2020/>

Mitgliederversammlung mit Neuwahlen

Im Anschluss an den Grundschultag findet die Mitgliederversammlung mit turnusgemäßen Neuwahlen des gesamten Vorstands statt. Wir zählen auf zahlreiche Teilnahme unserer Mitglieder.

*Für die Landesgruppe:
Edgar Bohn*



Rheinland-Pfalz

Kontakt: info@grundschulverband.rlp.de

Absagen, Absagen, Absagen

In der letzten „Grundschule aktuell“ kündigte unsere Landesgruppe einen halbtägigen Grundschultag am 5. November 2020 in Guntersblum an. Auch wir müssen uns nun leider in die Liste der vielen Absagen, bedingt durch das Corona-Virus, einreihen. Zum jetzigen Zeitpunkt wissen wir nicht, ob und unter welchen Bedingungen die Veranstaltung stattfinden könnte. Wir sehen uns zurzeit nicht in der Lage, diesen Tag gewissen-

haft und zufriedenstellend zu planen.

Abgesagt werden musste auch das geplante Gespräch der beiden Vorsitzenden mit Ministerin Stefanie Hubig. Einen erneuten Termin haben wir noch nicht, sind aber weiterhin an einem Austausch mit dem Ministerium interessiert. Vor allem die Themen lautgetreues Schreiben und Handschrift liegen uns sehr am Herzen.

Dem Corona-Virus wird es wohl geschuldet sein, dass der Grundwortschatz und die Handreichung dazu noch nicht an den Schulen eingegangen sind. Eine Absage der Einführung wird das wohl nicht sein. Wir warten weiterhin und bleiben gespannt.

Im Wissen, dass sehr viele Lehrerinnen und Lehrer sich während der Phase der Schulschließung und der Phase des Präsenzunterrichts im Wechsel mit Homeschooling sehr für die Kinder und

deren Lernerfolg engagiert haben, haben wir bewusst darauf verzichtet, etwas zum Corona-Virus und dem Umgang auf ministerialischer und schulischer Ebene zu schreiben.

*Für die Landesgruppe:
Heike Neugebauer
und Priska Ruf*



Bayern

Vorsitzende: Gabriele Klenk
www.grundschulverband-bayern.de

Brief an den bayerischen Kultusminister

Angesichts der äußerst schwierigen und sich immer wieder ändernden Situation an den Grundschulen in Bayern hat der Landesvorstand im Mai einen Brief an den Staatsminister für Unterricht und Kultus, Michael Piazolo, geschickt. Unsere Mitglieder haben den Brief sowie die Antwort des Kultusministers per E-Mail erhalten. Neben kurzfristigen Forderungen, etwa Präsenzunterricht für möglichst viele Kinder in möglichst kurzen Zeitabständen (und nicht in wöchentlichem Wechsel!), individuelle Leistungserhebung und Fokussierung auf den Lernprozess, waren für uns auch längerfristige, verlässliche Planungen von Bedeutung:

Für das Schuljahr 2020/21 geht es uns um eine Unterrichtskonzeption, die sich nicht nur auf Digitalisierung beschränken darf und die „guten Unterricht“ noch deutlicher in den Blick nimmt. Dieser ist weder von digitalen Medien noch von der Menge an Arbeitsblättern abhängig, sondern von qualitativen Aufgabenformaten, die die Selbstständigkeit des Kindes in den Mittelpunkt stellen, auch wenn ihm die Hilfe von Lehrerinnen und Lehrern nicht durchgängig und von Mitschülerinnen und Mitschülern nicht unmittelbar ermöglicht werden kann.

Eines haben wir in den letzten Monaten gleichermaßen erlebt: Lehrkräfte mit tatsächlicher Unterrichtspräsenz sind die wichtigste Gelingens-

bedingung für Unterricht überhaupt. Wir hoffen, dass das Staatsministerium sich gemeinsam mit Lehrkräften, Schulleitungen und Verbänden darum bemüht, in neuen Zeiten auch neue Wege in der Schule zu denken und gemeinsam zu erproben.

Herbsttagung und Mitgliederversammlung

Wegen der aktuell schlechten Planbarkeit großer Veranstaltungen wird die  **Herbsttagung** der Landesgruppe Bayern zum Motto „Kinder lernen Zukunft“ in verändertem, Corona-angepasstem Format stattfinden – voraussichtlich in mehreren Web-Workshops. Informationen dazu finden Sie hier: <https://grundschulverband-bayern.de>



Unsere **Mitgliederversammlung** mit Wahl des Landesvorstands am 17.10.2020 findet entgegen der ursprünglichen Planungen in der **Grundschule Stein** statt. Wir laden alle Mitglieder herzlich dazu ein! Unser Landesvorstand wird sich für die nächsten 5 Jahre aus erfahrenen und neuen Vorstandsmitgliedern zusammensetzen. Hier können uns Mitglieder kennenlernen, mit uns ins Gespräch kommen und bei Interesse in der Landesgruppe mitarbeiten. Eventuell wird auch eine online-Teilnahme möglich sein.

Wir freuen uns auf Sie!

Für die Landesgruppe:
Gabriele Klenk
Konstanze v. Unold



Bremen

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

Intensiv wurde und wird im Vorstand – in intensivem Austausch mit dem Bundesvorstand – die Situation in den Schulen während und nach den Schulschließungen wegen Corona diskutiert. Schon im März hat sich die Landesgruppe mit einem offenen Brief an die Senatorin für Kinder und Bildung gewandt und mit konkreten Vorschlägen für eine schrittweise Öffnung plädiert, die vor allem Kinder aus benachteiligten oder besonders belasteten Familien bevorzugen sollte: <https://t1p.de/schuloeffnung-bremen>. Wie andernorts auch ist diese Initiative durch den öffentlichen Druck, die Schulen möglichst rasch vollständig zu öffnen, überholt worden.

Wie die Schulen mit dieser Situation pädagogisch einigermaßen verantwortlich umgehen können, wird Thema einer Veranstaltung sein, die – anstelle des üblichen Vortrags im Rahmen der jährlichen Mitgliederversammlung – dieses Mal als Online-Konferenz spätestens für den 27. 10. (sofern ein früherer Termin nicht möglich ist) geplant ist. Unter dem Motto „Wie lässt sich eine kindgerechte Pädagogik in online-Formate retten?“ sollen Best-Practice-Beispiele vorgestellt werden. Die so entstehenden Videos sollen auch den anderen Landesgruppen als Impulsmaterial für eigene Veranstaltungen zur Verfügung gestellt werden. Diese Veranstaltung soll gemeinsam mit der Landes-

gruppe Niedersachsen durchgeführt werden, aus deren Vorstand zwei Mitglieder an der letzten (virtuellen) Vorstandssitzung teilgenommen haben. Wir sehen das als Auftakt einer generell engeren Zusammenarbeit, die auch wegen der regionalen Nachbarschaft für beide Seiten interessant ist. Die bildungspolitischen Aktivitäten der Landesgruppe sind – wie auch die des Bremer Bündnisses für Bildung – durch Corona stark eingeschränkt worden. Konkret ist lediglich ein Gespräch mit der Präses der Handelskammer verabredet. Mit den bildungspolitischen Sprecher*innen der Parteien soll im Blick auf die anstehenden Neuverhandlungen des Landeshaushalts Kontakt aufgenommen werden, um

die Interessen der (Grund-) Schulen in den geplanten Konjunkturprogrammen (z. B. beim Schulbau) nachdrücklich einzubringen. Aktuell arbeitet eine informelle Arbeitsgruppe um Erika Brinkmann und Hans Brügelmann an einem Konzept zur Leseförderung, da in Bremen – wie in anderen Bundesländern – über die Einführung von Programmen wie „Lesen macht stark“, „FiLBY“ oder auch von spezifischeren Trainings wie den verbreiteten Lautlese-Verfahren nachgedacht wird, in denen das funktionale und an den inhaltlichen Interessen der Kinder orientierte leise Lesen oft zu kurz kommt.
Für die Landesgruppe:
Hans Brügelmann



Hessen

Vorsitzender: Mario Michel

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

Im Rahmen der Schulschließungen entstanden besondere Bedürfnisse für die SchülerInnen. Plötzlich brachen ihnen das gewohnte Umfeld, die Klasse und die Lehrkräfte weg. Kontinuität war nicht mehr gegeben. Die Zeit des Homeschoolings begann, in welcher die Kinder auf die Unterstützung durch ihre Eltern angewiesen sein sollten. Kinder und Eltern waren zunehmend mit Überforderung konfrontiert. Aus diesem Grund machten sich viele Lehrkräfte auf den Weg, um Alternativen für ihre SchülerInnen anzubieten. Auf ein Beispiel wollen wir näher eingehen, welches die Landesdelegierte des Grundschulverbands Hessen entwickelte: ein digitales Konzept zur Beschulung trotz Corona und Schulschließung zur Überwindung von Barrieren und Ungleichheit. Sie richtete eine kindge-

rechte Homepage ein: www.medienfuerbildung.com, die inzwischen sogar Mitglied von www.seitenstark.de ist, einem Netzwerk von besonders kinderfreundlichen Seiten, die einen hohen Qualitätsstandard aufweisen, um Bildung über den digitalen Weg zu vermitteln. Mithilfe dieser Homepage als Lernplattform und einem Videokonferenzsystem gelang es, 14 von 15 Kindern täglich im gewohnten Rhythmus weiter zu unterrichten. Schule, Unterricht und gemeinsames Lernen konnten sichergestellt werden. Dies gelang dadurch, dass das Konzept inkludiert, alle Kinder zu Hause zu begleiten, wenn es technische Schwierigkeiten gab, Unterschriften einzusammeln galt oder Lernmaterialien zu verteilen waren. Im Laufe der 11 Wochen des digitalen Klassenzimmers entstanden vielfältige Projekte, fächer-

übergreifend und Sinne ansprechend. Beispielsweise produzierte die Klasse einen Film zum Zauberlehrling (<https://www.medienfuerbildung.com/projekte>) oder schrieb gemeinsam ein Buch zur Perspektive der Kinder auf das digitale Lernen. Die Beziehung zu den SchülerInnen blieb erhalten und intensivierte sich sogar. Tägliche Gespräche über das Lernen und Feedbackrunden fanden ebenfalls weiterhin statt. Die Tagesagenda stellte Zieltransparenz her. Gute Aufgaben ermöglichten individuelles Arbeiten auf dem jeweiligen Stand der Kinder. Jedes Kind entwickelte sein eigenes Lernportfolio, über das zum Ende des vollständigen digitalen Lernens intensiv, kriterienorientiert, gesprochen wurde. Auch nachdem inzwischen der Präsenzunterricht wieder stattfindet, gibt es dennoch

Kinder, die nicht an ihm teilnehmen können. Für sie geht der Unterricht digital weiter. Sie sind nicht alleine und auf sich gestellt, sondern lernen mit ihren Klassenkameraden und ihren Lehrerinnen weiter.

Der Grundschulverband unterstützt die innovative Idee, da das Ziel ist, allseitige Bildung verknüpft mit zukunftsfähigen Kompetenzen anzubieten. Gerne können sich Interessierte an den Grundschulverband Hessen wenden und Unterstützung bei der Umsetzung und Einrichtung erhalten.

Die Landesgruppe Hessen kann bei Bedarf Fortbildungen im Bereich Digitale Bildung anbieten. Setzen Sie sich gerne mit uns in Verbindung: info@gsvhessen.de
Für die Landesgruppe:
Christiane Stricker



Sachsen-Anhalt

Vorstand: Thekla Mayerhofer, Hafenstr. 44, 06108 Halle (Saale)

May_The@web.de, www.gsv-lsa.de

Abschaffung der Halbjahreszeugnisse – Suche nach alternativen Formen

Seit August vergangenen Jahres treffen sich Vertreter*innen der GEW, der Landesgruppe des Grundschulverbandes und die Referatsleitung Grund- und Förderungsschulen des Bildungsministeriums Sachsen-Anhalt in Magdeburg. Diskutiert wird die Abschaffung der Halbjahreszeugnisse für die Grundschulen in Sachsen-Anhalt. Die Gespräche sind Ergebnis einer Arbeitsgruppe aus Verbänden, Gewerkschaften und Vertreter*innen der Bildungsadministration, die Vorschläge zur Entlastung von Lehrkräften in Zeiten des Lehrermangels erarbeiten sollte.

Trotz der aktuellen Einschränkungen arbeiteten die Mitglieder der Arbeitsgruppe kontinuierlich und intensiv an einem Konzept zur Ablösung der aus unserer Sicht unnötigen Halbjahreszeugnisse. Dabei wurde von Anfang an Wert auf den Einbezug der Schulen im Land gelegt. So konnten 250 Zuarbeiten von 140 Schulen in die Ergebnisfindung einbezogen werden. Deutlich wurde darin, dass die große Mehrheit sich dafür ausspricht, die Halbjahreszeugnisse abzuschaffen. Über die Form, die das alte Format ersetzt, gehen die Meinungen jedoch erheblich auseinander. In der Diskussion sprach sich eine Mehrheit für die Abschaffung der

Halbjahreszeugnisse in der Schuleingangsphase aus. Die Zeugnisse sollen durch das Protokoll der obligatorischen Lernentwicklungsgespräche ersetzt werden. In den Klassenstufen drei und vier wird eine Änderung kritisch gesehen. Eine wesentliche Entlastung der angestrebten Abschaffung wäre der Wegfall der Zeugniskonferenzen. Somit könnten sich Lehrkräfte auf die Entwicklungsgespräche mit Kindern und Eltern fokussieren, diese qualitativ weiterentwickeln und das Protokoll als Bericht des Leistungsstandes zum Halbjahr nutzen. Die Protokolle sollen in einer indikatorengestützten Form bzw. in Berichts-

form vom Land vorgegeben werden und wurden mithilfe der Rückmeldungen aus den Schulen und einiger Expert*innen im Grundschulverband entwickelt. Den Kern der Einschätzungen bilden dabei das Lern- und Sozialverhalten sowie die Lernentwicklung in den Kernfächern Deutsch und Mathematik. Im nächsten Schritt sollen alle Schulen im Land noch im Juli über die Änderungsvorschläge abstimmen. Die Abstimmungsergebnisse werden dann dem Bildungsministerium mit der Bitte um Umsetzung übergeben.
Für die Landesgruppe:
Ralph Thielbeer



Niedersachsen

Kontakt: gsv.nds@gmail.com
www.gsv-nds.de

Neues aus dem Kultusministerium

Gespräch mit Kerstin Mau und Ulrike Rehn

Das für den 29. April angesetzte Gespräch mit unserer neuen Grundschulreferentin im Kultusministerium, Kerstin Mau, sowie der Dezernatsleiterin, Ulrike Rehn, fand am 19. Mai als Telefonkonferenz statt. In einem fast zweistündigen Telefonat standen die Themen *Jahrgangsübergreifendes Lernen, Lerngespräche führen statt Halbjahreszeugnisse schreiben* und *Rahmenbedingungen für den inklusiven Unterricht* im Vordergrund. Deutlich wurde während des Gesprächs der Einsatz sowohl von Ulrike Rehn als auch von Kerstin Mau, die Interessen der Grundschulen im Kultusministerium deutlich zu vertreten. Insbesondere bei der Ressourcenvergabe hinsichtlich der Sonderpädagogischen Grundversorgung und bei der Stärkung der Eingangsstufe sicherten sie ihre Unterstützung zu. Weitere Gespräche sollen in regelmäßigen Abständen folgen.

Jour fixe mit

Kultusminister Tonne

In alter Besetzung, aber via Videokonferenz fand am

11. Juni der Jour fixe mit dem niedersächsischen Kultusminister Grant Hendrik Tonne und den Verbänden (VBE, GEW, NSLV, VDS, VNL und dem Grundschulverband) statt. Dabei stand das Thema „Schulöffnung nach den Sommerferien“ im Vordergrund. Die Verbände machten deutlich, dass für die Schulen verlässliche Vorgaben zur besseren Planbarkeit dringend notwendig sind. Kultusminister Tonne schlug ein zweigestuftes Verfahren vor, das auch die Interessen der Verbände einbezieht. Anfang Juli sollten in einem „Forum Eigenverantwortliche Schule“ unter Einbeziehung weiterer Verbände Eckpunkte verabschiedet werden (s. u.). Einig waren sich alle Teilnehmer*innen darin, auch die Chancen des Lernens, die während der Corona-Pandemie deutlich wurden, aufzunehmen und für zukünftige Lernsituationen zu nutzen. Der nächste Jour fixe findet am 7. September statt.

Forum Eigenverantwortliche Schule: Schule in Corona-Zeiten 2.0 | Leitfaden des Kultusministeriums

Seitens des MK wurde in einem ersten Schritt ein umfangreicher Fragebogen

entwickelt und an die Verbände geschickt. Der unter Berücksichtigung der Antworten erstellte Leitfaden für die allgemeinbildenden sowie für die berufsbildenden Schulen wurde am 6. Juli im *Forum Eigenverantwortliche Schule* per Videokonferenz vorgestellt und anschließend diskutiert, kommentiert und aktualisiert. Das MK geht von drei möglichen Szenarien aus. Unter Berücksichtigung des aktuellen Infektionsgeschehens bildet derzeit der „eingeschränkte Regelbetrieb“ die Grundlage der Planungen. Näheres kann auf der Seite des Niedersächsischen Kultusministeriums (www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/schulneues-schuljahr-190409.html v. 23.07.2020) eingesehen werden.

Veranstaltungen

Durch die Corona-Pandemie und die damit einhergehenden Einschränkungen mussten leider die in Zusammenarbeit mit der GEW-Beine geplante Veranstaltung mit Prof. Hans Brügelmann *Die Grundschule im Spannungsfeld zwischen wachsender Anforderungen, unzureichender Ausstattung und populistischer Kritik* sowie die von der CDA Nieder-

sachsen geplante Podiumsdiskussion mit dem Thema *Rechtsanspruch auf offene Ganztagsbetreuung* in der Grundschule entfallen.

Unser am **27. Oktober** geplanter Fachtag soll jedoch stattfinden, allerdings in abgewandelter Form mit einem neuen Thema. Gemeinsam mit der Landesgruppe Bremen planen wir eine virtuelle Veranstaltung mit dem inhaltlichen Schwerpunkt „Pädagogische Lernumgebungen virtuell unterstützen“. Angefragt sind drei Referent*innen, die zu den Kompetenzbereichen „Mathematik“, „Deutsch“ und „Sachunterricht“ Best-Practice-Beispiele vorstellen. Nähere Informationen sowie eine Einladung werden nach Planungsende auf der Homepage zur Verfügung gestellt sowie über E-Mail versendet. Daher die Bitte an alle Mitglieder und Mitgliedsschulen aus Niedersachsen: **Bitte teilt uns über gsv.nds@gmail mit, wenn sich eure E-Mail-Adresse geändert hat.** Verfolgt die neuesten Informationen nicht nur über unsere neu gestaltete Homepage oder unsere Facebook- und Instagram-Accounts. *Für die Landesgruppe: Eva-Maria Osterhues-Bruns*



Hamburg

Vorsitzender: Stefan Kauder, Rautenbergstr. 7, 20099 Hamburg, stefan.kauder@gsvhh.de
www.gsvhh.de

Bessere Bedingungen für Inklusion: Gemeinsam Veränderungen durchsetzen!

Wie bereits in einer früheren Ausgabe berichtet, schloss sich unsere Landesgruppe mit weiteren Verbänden und Organisationen zusammen, um die Entwicklung der Inklusion an Hamburger Schulen zu unterstützen. Die erste gemeinsame Aktion zur Unterstützung des Rechts auf freie Schulwahl für Eltern

von Kindern mit Behinderung zeigte erfreuliche Erfolge bei der Anmeldeunde für das Schuljahr 2020/2021. Neuer Schwerpunkt ist nun das Thema Schulbegleitung. *Qualitätsstandards und Forderungen zur Verbesserung der Schulbegleitung* wurden formuliert und von 33 Organisationen und Verbänden unterzeichnet. Die Voraussetzungen für die Umsetzung der Qualitäts-

standards müssen von Senat und Bürgerschaft geschaffen werden. Besonders hervorzuheben wird, dass in die Erarbeitung der geforderten verbindlichen Vorgaben Vertreter/innen der unterzeichnenden Organisationen in eine von der Schulbehörde einzurichtende Projektgruppe einbezogen werden. Neu entstanden ist das Netzwerk Schulbegleitung, in dem Schulbegleitungsträger,

Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege, Elternvereine, schulpolitische Organisationen, Gewerkschaften und die Initiative Gute Inklusion vertreten sind.

Wir hoffen, in einer der nächsten Ausgaben von Grundschule aktuell über positive Entwicklungen berichten zu können

Für die Landesgruppe: Marion Lindner



Nordrhein-Westfalen

Vorsitzende: Christiane Mika, Heroldstr. 28, 44145 Dortmund
www.grundschulverband-nrw.de

CORONA-Zeiten – schlechte Zeiten für die Grundschule in NRW

Die Coronakrise offenbart und verschärft in NRW die seit langem bekannten Probleme der Grundschule: Eklatanter Personalmangel, nicht ausreichende Räumlichkeiten, fehlende Ausstattung für die Digitalisierung. Viele Schulen hatten und haben erhebliche Schwierigkeiten, die von der Landesregierung beschlossenen Maßnahmen organisatorisch umzusetzen: Die geforderten kleinen Lerngruppen stoßen bei einer unzureichenden Personaldecke schnell an ihre Grenzen, nicht vorhandene Räumlichkeiten für die Beschulung in Kleingruppen und marode Sanitärausstattungen ver-

schärfen das Problem und in den Kommunen herrscht ein bunter Flickenteppich der digitalen Ausstattung an Schulen. Die Leidtragenden sind die Kinder, von denen für zahlreiche sich durch diese Mängel das Problem des ‚Abgehängt-Seins‘ dramatisch verschärft. Zwar wird auch in der Öffentlichkeit auf die rapide zunehmende Bildungsbenachteiligung hingewiesen, der Politik gelingt es jedoch nicht, konsequent gegensteuernde Maßnahmen zu entwickeln und diese dann auch erfolgreich umzusetzen. So sollte das von der Landesregierung für die Sommerferien beschlossene Förderprogramm außerunterrichtliche Ferienangebote an gebundenen und offenen

Ganztagsschulen vorhalten – die Umsetzung scheiterte in vielen Kommunen jedoch an der Kurzfristigkeit der Planung und der mangelnden Handlungsbereitschaft und -fähigkeit der zuständigen Träger und Akteure vor Ort. Neben diesen Defiziten und Schwächen kritisiert die Landesgruppe insbesondere die Kommunikationsstrategie des Ministeriums. Statt einer transparenten, nachvollziehbaren und auch mittelfristig angelegten Krisenplanung kam es innerhalb kürzester Zeit zu wechselnden und revidierten Aussagen, die die ohnehin schon angespannte Situation in den Schulen durch häufig geforderte Kehrtwenden zusätzlich belasteten. Mit großer Sorge

hat die Landesgruppe die kurzfristige Öffnung der Grundschulen und die Aufhebung des Abstandsgebots zwei Wochen vor den Sommerferien verfolgt – wie sich dies auf die Infektionszahlen auswirkt, ist zum jetzigen Zeitpunkt noch völlig ungewiss.

Die Landesgruppe begrüßt, dass das Ministerium das Gespräch mit Verbänden und Gewerkschaften sucht, erwartet aber, dass auch kritische Stimmen zum vorgegebenen Kurs Gehör finden und die Schulen bei der Bewältigung der Krise alle denkbare Unterstützung erhalten.

*Für die Landesgruppe:
Beate Schweitzer*



Schleswig-Holstein

Vorsitzende: Prof. Dr. Beate Blaseio, Universität Flensburg, Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg
blaseio@uni-flensburg.de

Schleswig-Holstein – Vorreiter in der Grundschulöffnung für alle

Trotz landesweiter Kritik wurden drei Wochen vor den Sommerferien die Grundschulen für alle Kinder im Klassenverband geöffnet – ohne Einhaltung von Abstandsregeln und Verwendung eines Mund-Nase-Schutzes. Die GSV-Landesgruppe hat sich in der Presse (SHZ-Zeitungsverlag, SH-Magazin im NDR) kritisch dazu geäußert (28. Mai sowie 3. und 12. Juni) und hält die Rückkehr in den Vollbetrieb für verfrüht. Zuvor hatte die Vorsitzende der Landesgruppe Prof. Dr. Beate Blaseio am 26. April in einem Brief an die Ministerin Karin Prien (nachzulesen auf www.gsvsh.de) Bedenken zu einer vorzeitigen Öffnung der Grundschulen ausgespro-

chen. Zu klärende Fragen vor einer Öffnung sowie das Angebot der Beratung und Unterstützung blieben bis zur kompletten Öffnung am 8. Juni inhaltlich unbeantwortet.

Bildungssystem unter dem Brennglas der Krise: Mängel und Chancen

Im November-Heft von Grundschule aktuell wird es Platz geben, um zur aktuellen Lage im Land zu berichten. Wir möchten eine Sammlung an Statements aus dem Land zusammentragen. Wir wollen nach vorne schauen; was können wir aus der Krise lernen? Einige Beispiele von KollegInnen aus der Schule: „Lehrerkonferenz als Videokonferenz – die Zeit wird effektiver genutzt, aber wie ersetzt man den informellen Austausch,

wie spürt man trotzdem die Schwingungen im Kollegium?“ „In den zwei Stunden verkürzten Unterricht in der Kleingruppe von 10 Kindern sind die Stillen auf einmal aufgeblüht und alle waren aktiver dabei und haben sich mehr eingebracht als an einem üblichen Vormittag.“

Teilen Sie uns Ihre Erfahrungen mit!
blaseio@uni-flensburg.de

Mitgliederversammlung mit Vorstandswahl

Die im März angesetzte Mitgliederversammlung der Landesgruppe musste abgesagt werden. Zu Redaktionsschluss lassen die sinkenden Infektionszahlen eine Planung für den Herbst zu. Termin und Ort stehen noch nicht fest – wir informieren unsere Mitglieder digital.

Im Jahr 2020 steht die Vorstandswahl an. Nach über zwanzig Jahren aktiver Vorstandsarbeit werden einige Mitglieder des Vorstandes nicht zur Wiederwahl bereitstehen. Um weiter aktiv und wirkungsvoll die Bildungslandschaft in Schleswig-Holstein im Sinne des Grundschulverbandes mitzugestalten, freuen wir uns über neue Vorstandsmitglieder oder aktiv Unterstützende des GSV. Gerne können Sie sich auch jederzeit bei unserer Vorsitzenden Beate Blaseio (blaseio@uni-flensburg.de) informieren oder Ihr Interesse bekunden. Wir freuen uns auf Sie!

*Für die Landesgruppe:
Sabine Jesumann*



Thüringen

Vorsitzende: Steffi Jünemann
grundschulverband-thueringen@gmx.de

Krise als Chance

Die situationsbedingten Schulschließungen stellten alle an Bildung beteiligten Personen vor neue Herausforderungen, die nur mit enormem Kraftaufwand bewältigt werden konnten. Um auf diesen Umstand aufmerksam zu machen, hat der Landesgruppenvorstand einen Brief an Thüringens Minister für Bildung, Jugend und Sport, Helmut Holter, verfasst. In diesem wiesen wir auf Missstände hin und fordern gleichsam entsprechende Konsequenzen. Einen Einblick in den im Mai 2020 versandten Brief gewährt der folgende Auszug:

Sehr geehrter Herr Minister Holter, als Landesgruppe des Grundschulverbandes e.V. wenden wir uns an Sie, um zum einen auf Herausforderungen bedingt durch die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie zu reagieren und zum anderen auf Aktuelles sowie aus unserer Sicht längst Notwendiges hinzuweisen.

Die in diesem Zusammenhang vollzogenen Schulschließungen im Freistaat Thüringen haben alle an Bildung Beteiligten vor enorme Herausforderungen gestellt. Der nun begonnene Wiedereinstieg in einen geordneten Schulbetrieb ist aus unserer Sicht ein richtiger Schritt, minimiert jedoch diese Herausforderungen vor allem für die Pädagoginnen und Pädagogen aufgrund der gegebenen personellen Voraussetzungen und der pandemiebedingten Anforderungen nicht.

(...) Die Lehrerinnen und Lehrer der Thüringer Grundschulen haben von Beginn der Krise an in beispielhafter Weise reagiert. Innerhalb kürzester Zeit haben sie für ihre Schülerinnen und Schüler Aufgaben für das Lernen zu Hause bereitgestellt. Mit hohem Engagement sind auch an Wochenenden Lernpakete entwickelt worden, um den Schülerinnen und Schülern ein sinnvolles und individuelles Weiterlernen zu ermöglichen. Die Eignung der Aufgaben für einen Prozess des Selbstlernens sowie die Lernbegleitung sind zu

bedenken gewesen. In dieser Situation hat sich überaus deutlich die Notwendigkeit gezeigt, über eine ausgebaut digitale Infrastruktur verfügen zu können. Das schließt jede einzelne Schule, jede einzelne Pädagogin, jeden einzelnen Pädagogen und auch die häusliche Situation der Lernenden ein. Wir denken, dass sichtbar geworden ist, wie viel in den letzten Jahren diesbezüglich versäumt wurde. Wir möchten an dieser Stelle auch darauf aufmerksam machen, dass eine Vielzahl von Lehrerinnen und Lehrern in der Regel den Unterricht zu Hause mit von ihnen eigenständig angeschaffter Hardware und Software plant und Unterrichtsmaterialien damit erstellt. Ebenso müssen sie entweder ihre technische Ausrüstung selbst warten oder kostenpflichtigen Support in Anspruch nehmen. Nicht unerwähnt lassen möchten wir auch, dass Verbrauchsmaterialien wie beispielsweise Toner und Druckerpapier von den Lehrerinnen und Lehrern gekauft werden. In dieser Krise zeigt sich diese Fehlstellung im schulischen System besonders deutlich. Was sich historisch entwickelt hat, muss auf den Prüfstand gestellt werden. Wir sehen in der Digitalstrategie des Landes Thüringen einen ersten Schritt in die richtige Richtung.

Es ist nicht selbstverständlich, dass sich Lehrerinnen und Lehrer mit für ihre Arbeit grundlegend benötigter Technik kostenpflichtig ausrüsten. Es ist nicht hinnehmbar, dass sie bei technischen Problemen allein verantwortlich sind, diese zu lösen. Es ist weiterhin nicht tragbar, dass von Lehrpersonen erwartet wird, digitale Kompetenzen ohne zusätzlich zur Verfügung stehende zeitliche Kontingente zu erwerben. Ebenso ist bekannt, dass der Lehrberuf bedingt durch gesellschaftliche Entwicklungen in den letzten Jahren immer mehr Aufgaben mit sich bringt. Die damit verbundenen Tätigkeiten wachsen stetig. (...) Daher fordern wir ein Arbeitszeitmodell, welches den vielfältigen Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer gerecht wird. Andernfalls sind die Lehrerinnen und Lehrer

weiterhin permanent gezwungen, Entscheidungen zugunsten der einen oder anderen Tätigkeit bzw. der Sorgfalt, die auf eine Tätigkeit verwendet wird, je nach Dringlichkeit zu fällen. Alle Arbeitsaufgaben in gleichermaßen zufriedenstellender Qualität zu erfüllen, bedeutet die Inkaufnahme von Überlastung und langfristig gesundheitlicher Schädigungen. Und es bedeutet auch das Akzeptieren von sinkender Unterrichtsqualität und Ausbremsen von Schulentwicklungsarbeit, weil dafür die Ressourcen fehlen.

(...) Des Weiteren liegen uns die Themen Leistungsbewertung und Zeugnisse am Herzen. Wohlwollend haben wir wahrgenommen, dass die Lehrerinnen und Lehrer der Grundschulen bis zum Schuljahresende nicht gefordert sind, die wenigen für Unterricht zur Verfügung stehenden Zeiten für eine Leistungsbewertung mittels Zensuren zu verwenden. Positiv bewerten wir auch, dass die in den Zeiten des häuslichen Lernens erbrachten Leistungen aufgrund der unterschiedlichen häuslichen Ausgangslagen nicht zum Nachteil der Schülerinnen und Schüler gewertet werden dürfen. Diese Regelungen, die wir begrüßen, sind jedoch aus unserer Sicht nicht weitreichend genug.

Trotz des großen Engagements der Lehrerinnen und Lehrer sowie vieler Eltern ist davon auszugehen, dass eine an den Standards der gültigen Lehrpläne orientierte Leistungsmessung derzeit generell nicht sinnvoll ist, wenn im Präsenzunterricht gruppenweise Zusammenfassungen und Systematisierungen unter Steuerung erfahrener Pädagoginnen und Pädagogen erfolgen. Da nicht eingeschätzt werden kann, in welchem Umfang und in welcher Tiefgründigkeit die Möglichkeit des Lernens im häuslichen Umfeld bestand, sind Leistungserhebungen derzeit noch weniger messbar und noch weniger vergleichbar als im regulären Schulbetrieb.

(...) Ergänzend hierzu fordern wir ein zu den üblichen Zeugnissen alternatives Zeugnis am Ende

des Schuljahres 2019/2020. Aus unserer Sicht ist es eine logische Konsequenz, auf die Erteilung der üblicherweise verwendeten Zeugnisse in diesem Schuljahr zu verzichten. Wenn mit der schrittweisen Öffnung des Schulbetriebs kein Unterricht in den Fächern Werken, Sport, Musik, Englisch, Ethik, Religion, Kunst und Sport stattgefunden hat, kann eine fortschreitende Kompetenzentwicklung nicht eingeschätzt werden. Wenn keine oder kaum Zensuren auf der Grundlage von Leistungsfeststellungen in Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachkunde erteilt werden, kann keine der Kompetenzentwicklung entsprechende Jahresendnote ermittelt werden. (...) Einer Krise wohnen immer auch Chancen inne. Zahlreiche Aufgaben haben sich im Bildungsbereich durch die Corona-Situation erneut gezeigt. Diese jetzt präzise zu benennen und zu ergreifen sowie sie zur Verbesserung der bestehenden Bildungschancen und Rahmenbedingungen in den Schulen zu nutzen, ist geradezu ein Gebot der Zeit. Daher möchten wir Sie dringlich bitten, sich dieser Themen mit Ihren Gremien nachhaltig anzunehmen, daraus Zukunftsperspektiven abzuleiten und diese zeitnah umzusetzen. Über ein vertiefendes Gespräch mit Ihnen würden wir uns zu gegebener Zeit freuen.

Auch zur Ausbildung im Vorbereitungsdienst haben wir uns umfassend geäußert und der Situation angemessene Konsequenzen gefordert. Allen Mitgliedern wird der Brief per Mail zugesandt, sodass dieser im Detail nachvollzogen werden kann.

Wir erwarten zeitnah die Antwort des Ministeriums und hoffen, dass die Forderungen Eingang in die Praxis finden.

Allen unseren Mitgliedern wünschen wir viel Kraft und insbesondere beste Gesundheit!

*Für die Landesgruppe:
Dr. Madlen Protzel*

Grundschule *in und nach* „Corona“

Ein Thema bewegt zurzeit das gesamte Bildungssystem: Wie gehen wir mit der aktuellen Sars-COV-2- (im Volksmund: Corona-) Pandemie um? Unter welchen Auflagen und mit welchen Konzepten kann der Präsenzunterricht wieder stattfinden? Haben wir gute Möglichkeiten gefunden, das Lehren und Lernen bei Bedarf auch auf Distanz zu gestalten? Sind wir für einen möglichen weiteren Lockdown gerüstet?

In unserem nächsten Heft werden die vielfältigen Erfahrungen im Umgang mit der „Corona“-Situation im Mittelpunkt stehen, mit zahlreichen Beispielen aus verschiedenen Bundesländern, mit konkreten Ideen und offenen Fragen aus der Praxis, mit ersten Studienergebnissen und wissenschaftlichen Perspektiven. Wir möchten einen Überblick zu bereits gelingender Praxis bieten und uns ganz konkret mit verschiedenen Angeboten und Lernformaten beschäftigen. Dabei sollen neben Datenschutzexperten, Wissenschaftler*innen, Lehrkräften und Eltern insbesondere auch Kinder zu Wort kommen.

Viele Fragen sind nicht erst durch „Corona“ entstanden, aber zahlreiche „Baustellen“ haben nun in der besonderen Belastung gezeigt, dass wir grundlegende Veränderungen in unserem Bildungssystem brauchen. Auch in Zeiten, in denen schnelle und pragmatische Lösungen vor Ort gefunden werden müssen, möchten wir Sie einladen, mit uns gemeinsam an der langfristigen Verbesserung der Lehr- und Lernbedingungen in Grundschulen zu arbeiten.



November 2019



Februar 2020



Mai 2020

Die nächsten Themen

■ Heft 152 | November 2020
Grundschule in und nach Corona

■ Heft 153 | Februar 2021
**Kinderrechte:
Der Weg zur Inklusion**

■ Heft 154 | Mai 2021
Soziale Ungleichheit