



Grundschule **aktuell**

Zeitschrift des Grundschulverbandes · Heft 149



Forum Zukunft Grundschule (2)

Medienbildung
Religion(en)
Inklusive Schule



Tagebuch

- S. 2 ... Schule für ALLE Kinder! (M. Peschel)

Forum Zukunft Grundschule

- S. 3 Für die Grundschule und ihre Kinder (M. Lassek)
 S. 6 Grundschule 2030: Eine Reise in die Zukunft (J. Ramseger)
 S. 11 **Forum Medienbildung:** Welche Medienbildung brauchen Kinder? (Th. Irion)
 S. 14 Statements
 S. 16 Tablets in der Grundschule (V. Knoblauch)
 S. 20 **Forum Religion(en):** Religion in der multikulturellen und säkularen Schule? (M. Töpler)
 S. 22 Statements
 S. 24 Drei-Religionen-Schule in Osnabrück (M. Töpler)
 S. 26 **Forum inklusive Schule:** Noch 100 Jahre nur 1 bis 4? (K. Merz-Atalik)
 S. 32 Die Friedenauer Gemeinschaftsschule in Berlin (D. Dolleal / U. Widmer-Rockstroh)

Aus der Forschung

- S. 36 Studien zum Umgang mit Rechtschreibfehlern (E. Brinkmann / H. Brügemann)

Rundschau

- S. 40 Belastungsstudie zur „Lehrerarbeit“ (H. Zachau)
 S. 44 Ausstellungsprojekt „FadenWERK“ (Projekt „Eine Welt in der Schule“)
 S. 46 Ehrenmitgliedschaft für S. Reinisch / E.-Schwartz-Grundschulpreis für H. Bartnitzky

Landesgruppen aktuell – unter anderem:

- S. 48 Bremen: Von der Integration zur Inklusion
 S. 51 Nordrhein-Westfalen: „Denkzettel“ für Schulministerin
 S. 52 Saarland: Erstes Grundschulforum



grundschule-aktuell.info

Hier finden Sie Informationen zu „Grundschule aktuell“ sowie das Archiv der Zeitschrift.

► Herausgeber und Redaktion respektieren die Vielfalt geschlechtlicher Identitäten. Manche Autorinnen und Autoren bringen dieses Anliegen durch besondere schriftsprachliche Zeichen zum Ausdruck. Eine allgemein anerkannte Lösung für das Problem „gendersensibler“ (Schrift-)Sprache gibt es zurzeit nicht. Daher gilt für diese Zeitschrift: Jede Autorin/jeder Autor verwendet in ihrem/seinem Text ihre oder seine bevorzugte Form.

Forum Zukunft Grundschule

Die gemeinsame Suche nach Antworten und Lösungen für wichtige Zukunftsfragen war der Zweck der sechs Diskussionsforen „Zukunft Grundschule“ am zweiten Tag des Bundesgrundschulkongresses. Über drei der Foren haben wir in unserer vorigen Ausgabe berichtet (Heft 148: Bildung, Gerechtigkeit, Demokratische Schule).

In diesem Heft finden Sie Berichte, Statements und Beiträge zu den anderen drei Foren:

„Welche Medienbildung brauchen Grundschul Kinder?“
 ► S. 11 ff.

„Religion in der multikulturellen und säkularen Schule?“
 ► S. 20 ff.

„Noch 100 Jahre nur 1 bis 4? Wie inklusive Schule Wirklichkeit werden kann“
 ► S. 26 ff.



„Body of Knowledge“ heißt die Plastik des spanischen Künstlers Jaume Plensa, die als Symbol für eine transparente und weltoffene Universität auf dem Campus Westend der Frankfurter Universität, Tagungsort des Bundesgrundschulkongresses 2019, steht.

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 / Main, 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: Ulrich Hecker, Hülsdonker Str. 64, 47441 Moers, Tel. 0 28 41 / 2 17 14, ulrich.hecker@gmail.com

Fotos und Grafiken: Bert Butzke (S. 3, 12, 13, 21, 30, 39, U IV), Katrin Gamerschlag / smakdesign.de (Titelfotos, S. 11, 20, 26), Kerstin Merz-Atalik (S. 46), Sylvia Reinisch (S. 46), 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: 6093**

Beilagen: SPEZIAL Preisverleihung „Erwin-Schwartz-Grundschulpreis“ an Dr. h.c. Horst Bartnitzky; TOUSSINI-circus mobile

Drei Angebote zum „Tag der Handschrift“:



► Eine **Kurzinformation zum Grundschrift-Konzept** und hilfreichen Materialien finden Sie unter www.grundschulverband.de/produkt/grundschrift-broschue/

Die Broschüre können Sie herunterladen oder in gedruckter Form (gern auch in mehreren Exemplaren) bei unserer Geschäftsstelle anfordern.



► **Schreibmotorik fördern:** Mit einer neuen Kartei bieten wir Ihnen Impulse und Praxishilfen. Kinder können vielfältige Bewegungsvarianten probieren und ihre persönliche Schreibgeschwindigkeit, Schriftgröße, Schreibdruck und Formklarheit üben. Näheres unter www.grundschulverband.de/produkt/impulskarten-schreibmotorik/



► Als **Arbeits- und Argumentationshilfe** bieten wir Ihnen zwei Merkblätter, die Sie gern für Ihre Arbeit verwenden können:

- Schriftkultur in der Kita entwickeln und begleiten
- Entwicklung der Handschrift in den weiterführenden Schulen begleiten

www.grundschulverband.de/grundschrift/konzept/

Übrigens: Seinen Ursprung hat der „Tag der Handschrift“ in den USA. Initiiert wurde er 1977 von der Writing Instrument Manufacturers Association (WIMA). Das Datum 23. Januar ist für die USA historisch bedeutsam: Es war der Geburtstag des Amerikaners John Hancock, der am 4. Juli 1776 als erster die amerikanische Unabhängigkeitserklärung unterzeichnete.

Zum „Tag der Handschrift“

„Die Medien ändern sich, aber die Handschrift bleibt“, „Bildung benötigt das Handschreiben im sinnvollen digitalen Kontext“ und „Handschreiben muss besser gefördert werden“. So lauteten Resultate des „3. International Symposium on Handwriting Skills 2019“, das im letzten Oktober in Berlin stattfand.¹ Bei dieser Veranstaltung des Verbands Bildung und Erziehung (VBE) und des Schreibmotorik Instituts unter der Schirmherrschaft der Kultusministerkonferenz (KMK) wurde eingehend zum Thema „Handschreiben als Startkapital für Bildung“ diskutiert. Als Vertreterin der KMK resümierte Mecklenburg-Vorpommerns Bildungsministerin *Bettina Martin*: „Kinder müssen in der Schule eine eigene Handschrift lernen. (...) Gut lesbar und flüssig mit der Handschreiben zu können, bringt in unserer schriftgeprägten Kultur nicht nur viele praktische Vorteile mit sich. Dies ist auch eine wichtige Form des persönlichen Ausdrucks, die es zu bewahren und pflegen gilt.“

Eine gut lesbare und flüssig zu schreibende Handschrift ist keineswegs ein „Auslaufmodell“, sondern bleibt eine wesentliche Basiskompetenz im Schul- und Lebensalltag.²

Viele Lehrerinnen, Lehrer und Eltern sind unzufrieden mit den Ergebnissen des herkömmlichen Schreiblehrgangs-Unterrichts. Kinder schreiben zum Teil zu wenig formklar, zu langsam und ohne Schwung. Sobald sie dann in den weiterführenden Schulen mehr und schneller schreiben müssen, verschärft sich das Problem: Manche Handschriften sind dann kaum noch lesbar.

Mit dem schriftdidaktischen Konzept der Grundschrift antwortet der Grundschulverband auf dieses Problem. Das Schreiben mit der Hand muss von Anfang an entwickelt und begleitet werden. In diesen Prozess sollen die Kinder aktiv mit einbezogen werden und lernen, sich reflektiert mit ihren Schriftprodukten auseinanderzusetzen und (mit entsprechenden Anregungen und Impulsen) ihre eigene Handschrift auszuprägen.

Die Förderung der Schreibmotorik sollte schon im vor-schulischen Bereich beginnen. Nach der Grundschulzeit ist die Entwicklung der Handschrift noch nicht abgeschlossen und zunehmenden Anforderungen ausgesetzt, bei denen die Schülerinnen und Schüler weiterhin auch in den Sekundarschulen Schreibvorbilder, Unterstützung bei der Entwicklung der persönlichen Handschrift und Möglichkeiten zur Reflexion benötigen.

Ulrich Hecker

Redakteur „Grundschule aktuell“

Anmerkungen

- 1) Informationen zu dieser Veranstaltung unter <https://t1p.de/xxdj>
- 2) Das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in Köln hat einen hilfreichen und interessanten „Faktencheck: Handschrift in der digitalisierten Welt“ veröffentlicht. Sie finden ihn zum kostenlosen Download unter <https://t1p.de/uj4g>

„Grundschulen müssen zu Schulen für JEDES Kind werden, erst dann sind sie eine Schule für ALLE Kinder!“



Markus Peschel
Fachreferent für Lernkulturen,
Prof. für Didaktik
des Sachunterrichts

Die Grundschule ist vor 100 Jahren aus der Idee heraus entstanden, grundlegende Bildung für alle Kinder gleichermaßen anzubieten. Dies bedeutete, dass im Jahr 1919 zum allerersten Mal in einer Bildungsinstitution (Grundschule) Kinder von Bauern, Staatsdienern, Akademikern, Adligen usw. zusammenkamen und gemeinsam lernten – wenn auch mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen, Zielvorstellungen und Zukunftsprognosen.

Die Grundschule war politisch als eine Schule für ALLE initiiert – war dies aber nie wirklich bzw. nicht konsequent: Privatschulen oder Konfessionsschulen sowie vor allem die Sonderschulen „verwässerten“ schon immer das Prinzip EINER Schule für ALLE. Dieser parallele Schulsektor segregierte in verschiedener Hinsicht „auffällige“ Kinder, die eben nicht dem Durchschnitt entsprachen in einem Sonderschulsystem. Der Gedanke an ein inklusives Bildungsverständnis ist somit recht neu. Der Anspruch, den wir aufgrund der UN-Konvention für Menschen mit Behinderung (siehe auch www.behindertenrechtskonvention.info) und deren Umsetzung verfolgen, jedem einzelnen Kind gerecht zu werden und jedes Kind nach seinen Voraussetzungen, Chancen und Möglichkeiten in *einer* Schule ausbilden zu können, steht noch in den Anfängen der Umsetzung – mit allen Schwierigkeiten und mit allen Problemen aufgrund von notwendiger Ausstattung, Umbaumaßnahmen, Weiterbildungen und Individualisierungen.

Eine moderne, neue, innovative oder inklusive Grundschule für alle muss damit nicht nur eine Schule *für alle Kinder* sein, sondern gleichzeitig *eine Schule für jedes Kind*. Sie darf also nicht auf den Durchschnitt aller Kinder oder auf Durchschnittslösungen setzen, sondern muss jedem Kind mit seinen Kompetenzen, in seiner Besonderheit, seinen sozialen Erfahrungen, Lernvoraussetzungen, Motivationen,

Vorverständnissen usw. gerecht werden – und dies gleichzeitig in der Vielfalt aller Kinder.

Diese neue Aufgabe, jedem Kind individuell gerecht zu werden und es in seinem Lernen individuell zu fördern, verlangt die Abkehr von dem Gleichschrittsprinzip, nach dem die Lehrperson anhand eines imaginären Klassen- oder Schuldurchschnitts Lernziele und -methoden plant und durchführt. Das Lernen des einzelnen Kindes müsste im Zentrum stehen und weniger das Lehren der Lehrerin für eine Schulklasse. Daraus resultiert ein neues Verständnis bzw. Verhältnis bzgl. Lehren und Lernen, nach Individualisierung und damit auch nach der Frage, ob oder wann es sinnvoll ist, im Klassenverband oder in Klassenstufen oder in Fächern zu lernen bzw. zu unterrichten. Es müssten die Auswahl von Lerninhalten, die Wahl von Methodiken und die Frage, wie eine grundlegende Bildung für die Zukunft dieser Kinder aussehen muss, neu diskutiert und ggf. neu beantwortet werden. Die Anforderung, eine Schule für jedes Kind zu sein, ist somit auch eine Aufgabe und Neuausrichtung für jede einzelne Lehrperson.

Die Grundschule *ist* somit bislang *eine Schule* für *fast* alle Kinder und sie *sollte* den Anspruch haben, *allen Kindern individuell gerecht zu werden*. Sonderschulen, Privatschulen oder „Brennpunktschulen“ bzw. „Löschpunkt-Schulen“, dies meint Schulen, die von starker Segregation betroffen sind (im negativen wie positiven Sinne, die sich also durch ein sozial besonders schwaches bzw. starkes Umfeld aufgrund z. B. von gesellschaftlicher Segregation durch den Umzug der Eltern in andere Stadtteile auszeichnen), erschweren es zudem, eine Schule in der Vielfalt aller Kinder auszurichten und verstärken die Schwierigkeiten.

Schulpolitik und -entwicklung allein kann somit die genannten Probleme, die durch Segregation ausgelöst sind, nicht lösen. Erfolg verspricht nur eine im Rahmen sozial-integrativer Stadtentwicklung abgestimmte Bildungs-, Sozial-, Familien- und Wohnungsbaupolitik. Dann könnte auch die Schule als Bildungszentrum eines lebendigen Stadtteils *eine Schule für jedes Kind* sein – auch außerhalb von Unterricht.

Dieser Beitrag basiert auf einem Artikel für das Politikmagazin der zwd-Mediengruppe.

Maresi Lassek

Für die Grundschule und ihre Kinder

Was der Grundschulverband von Politik, Pädagogik und Gesellschaft fordert

Konzentriert auf sechs Schwerpunktbereiche beschreibt der Grundschulverband seine Forderungen an „Politik, Pädagogik und Gesellschaft“. Darin werden Bedarfe, Handlungsfelder und Aufgaben für die in der Grundschule Tätigen und für die ministeriell oder politisch Verantwortlichen benannt.

Das Spektrum reicht von der Frage nach Lerninhalten und Überlegungen zur Gestaltung von Unterricht bis zu Ansätzen für eine Schulentwicklung, die zukunftsgerichtet aufnimmt, wie Kinder für ein selbstverantwortliches Leben gestärkt werden können. Eine Schulentwicklung, die sich andererseits aber auch damit auseinandersetzen muss, wie sich gesellschaftliche, wirtschaftliche und ökologische Verhältnisse auswirken und wie Kinder befähigt werden können, zu deren Veränderungen beizutragen. Bildung und Schule dürfen sich nicht darauf beschränken, Kinder auf das Zurechtkommen innerhalb der bestehenden Verhältnisse vorzubereiten. Sie müssen Interesse und Verantwortung für die

eine Welt wecken und die Entwicklung von Sensibilität und Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen fördern, die ihnen ermöglichen, ihr eigenes Alltagsverhalten zu hinterfragen, gegebenenfalls über Änderungen nachzudenken und damit Einfluss auf die Verhältnisse auszuüben.

Unsere Gesellschaft ist gerade im Bildungsbereich darauf ausgerichtet, vorhandene Systeme zu erhalten. Bewahrende Tendenzen bestimmen auch elterliches Erziehungsverhalten. Die Vermittlung von Werten, Haltungen und Verhaltensweisen ist davon geprägt. Wie stark Zeitgeist und Trends wie Fast Food, Fast Fashion, Klimawandel, Nachhaltigkeit, Kommunikations- und Informationsquellen und anderes das Leben



Maresi Lassek

Vorsitzende des Grundschulverbandes

bestimmen, erfahren Kinder zuallererst im Elternhaus.

Daher stellt sich die Frage, ob Bildungseinrichtungen den Kindern und Jugendlichen – auch entgegen mancher Erfahrungen im Elternhaus – Möglichkeiten zu alternativem Verhalten aufzeigen dürfen, sollen oder vielleicht sogar müssen? Dürfen und sollen sie Kinder

KINDER LERNEN ZUKUNFT – Das Motto des Bundesgrundschulkongresses 2019 verweist auf die Ungewissheit gesellschaftlicher Entwicklungen und stellt Fragen zur zukünftigen Bildung der Kinder. Aus Sicht des Grundschulverbands bedarf es der Diskussion darüber, auf welche Veränderungen der sozialen, technischen und natürlichen Umwelt es die Kinder vorzubereiten gilt. Mit welchen Erfahrungen und welchem Wissen ausgestattet sie lernen sollen, ihr Leben verantwortungsvoll und mit Optimismus zu gestalten?

Aktuell dominiert die Digitalisierung der Berufs- und Wirtschaftswelt, der Kommunikations- und Informationsstrukturen die öffentliche Diskussion und beeinflusst bildungspolitische Handlungsabsichten. Den Verbandsgremien erscheint diese Fokussierung nicht ausreichend, muss es doch um das Kinderrecht auf Bildung gehen, um einen Bildungsbegriff, der allseitige Bildung in einer inklusiven Schule ermöglicht, und um ein kindergerechtes Lernkonzept, das individuelles und gemeinsames Lernen miteinander verbindet.

Mit den *Anforderungen an eine zukunftsfähige Grundschule* positioniert sich der Grundschulverband zu diesen Fragen. Er stellt weitergehend heraus, welche *Forderungen* sich danach an Politik, Pädagogik und Gesellschaft richten müssen.

Vorhaben 2020

Um diese *Forderungen* einer breiten Öffentlichkeit bekannt zu machen und mit Pädagoginnen, Pädagogen, Eltern und Interessierten darüber zu diskutieren, werden im Jahr 2020 in allen Bundesländern Grundschultage zum Thema: „Für die Grundschule und ihre Kinder, Forderungen an Politik, Pädagogik und Gesellschaft“ veranstaltet werden. Den Landesgruppen ist es ein Anliegen, die bildungspolitische Diskussion um eine zukunftsfähige Grundschule sowie pädagogische und gesellschaftliche Herausforderungen in den Bundesländern zu führen. Konferenzen, Fortbildungsveranstaltungen und Ausbildung sollen über die Information zu den Anforderungen und Forderungen Impulse für Schulentwicklung, Fort- und Weiterbildung erhalten. Die Termine werden in den nächsten Ausgaben dieser Zeitschrift veröffentlicht.

► Die „Anforderungen“ und unsere „Forderungen“ erhalten Sie in gedruckter Form über unsere Geschäftsstelle (s. S. 1) und zum Download unter www.grundschulverband.de

und Jugendliche darin bestärken, Gewohntes zu hinterfragen und, entgegen im sozialen Umfeld bestehender Praxis, andere Wege zu gehen, also über die Änderung des eigenen Verhaltens die Änderung von Verhältnissen zu unterstützen? Welche Verantwortung trägt die Schule?

Schon immer und vielleicht in Zukunft mehr als jemals zuvor besteht der Auftrag für Pädagoginnen und Pädagogen, Kinder in ihrer Persönlichkeit, ihrem Verantwortungsbewusstsein und in ihrer Fähigkeit zu Solidarität zu stärken und sie gleichzeitig in ihrem fachlichen Können exzellent auszubilden. Dies auch für Kinder zu ermöglichen, deren Herkunft weniger gute Bedingungen bereithält, verdeutlicht, wie bedeutsam ergänzende und alternative Erfahrungen in der Schule sein können.

Die **Forderungen des Grundschulverbands** greifen diese Fragen auf. Die Grundschule arbeitet unter schwierigen Bedingungen. Ihre Lehrerinnen und Lehrer haben Herausforderungen angenommen, die aus gesellschaftlichen Entwicklungen erwachsen sind wie Ganztagschule, Übergänge, Inklusion und Integration von Flüchtlingskindern. Parallel zum Anwachsen der gesellschaftlichen Ansprüche an die Schule fordern Zukunftsfragen wie Globalisierung, Klimaveränderung, Ressourcenverknappung, Energieverbrauch, weltweite Vernetzung und Digitalisierung die Stärkung von übergreifendem Denken und Verantwortungsübernahme.

Zukunftsorientierung verlangen zugleich auch die individuellen Bildungsansprüche der Kinder und die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems.

Das Handeln aller, die für die (Grund-) Schule und ihre Kinder Verantwortung tragen, ist gefordert: von Pädagoginnen, Pädagogen und Eltern, von Bildungsverwaltungen, von Bildungs- und Finanzpolitik und von einer kritisch-konstruktiven Wissenschaft. Gemeinsames Nachdenken und die Kooperation der unterschiedlichen Ebenen sind ebenso notwendig wie Gemeinsinn, damit Benachteiligungen erfolgreich entgegen gewirkt werden kann. Die gemeinsame Frage muss heißen: Welche Bildung brauchen Kinder, damit sie das zukünftige gesellschaftliche Zusammenleben friedvoll, demokratisch und gewinnbringend für sich und andere gestalten können?

Hier die Forderungen des Grundschulverbands im Extrakt:

Kinder brauchen ein allseitiges Bildungsangebot

In der öffentlichen Wahrnehmung haben Teilbereiche des Deutsch- und Mathematikunterrichts alle anderen Lernbereiche mehr und mehr in den Hintergrund gedrängt, daher fordert der Grundschulverband,

- die vielfältigen Potenziale aller Kinder durch die Sicherung eines qualitativ vollen Angebots im musisch-ästhetischen Lernbereich und die Schaffung von Erfahrungsräumen für demokratisches, nachhaltiges und umweltgerechtes Handeln zu fördern.
- eine rhythmisierte Struktur der Schultage, die den ganzen Schultag als Bildungszeit definiert und in der fachliches Lernen, Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen gleichermaßen bedeutsam sind.
- die Intensivierung der allgemeinpädagogischen Grundlagen und der musisch-ästhetischen Ausbildungs- und Weiterbildungsangebote an Universitäten, Studienseminaren und Lehrerfortbildungsinstituten.

Kinder brauchen ein kindgerechtes Leistungskonzept

- Leistungsbeurteilung in der Schule hat widersprüchliche Funktionen, einerseits eine Entwicklungsfunktion (Förderung der bestmöglichen Lernentwicklung) und andererseits eine Steuerungsfunktion (Entscheidung über die weitere Schullaufbahn). Widersinnig ist die frühe Auslese angesichts des Auftrags, eine inklusive Pädagogik umzusetzen, die verlangt, dass alle Kinder gemeinsam lernen können und alle die individuell nötige Unterstützung erhalten.
- An die Stelle von Ziffernzensuren, die eine individuelle Lernentwicklung nicht abbilden, müssen sachbezogene und individuelle Rück-



Die beiden Flyer erhalten Sie kostenlos über unsere Geschäftsstelle. Senden Sie einfach eine Mail an info@grundschulverband.de oder rufen Sie uns an: Tel. 069 776006.

Beide Dokumente können Sie in der Textfassung von der Startseite unserer Website herunterladen.

meldungen treten, die Lernprozesse, Leistungen und individuelle Entwicklungen aufzeigen.

- Eine dementsprechende pädagogische Leistungskultur ist an jeder Schule umzusetzen. Alle in der Schule pädagogisch Tätigen müssen sich über eine kindgerechte leistungsförderliche Lernkultur, über Bandbreiten der Entwicklungen und tragfähige Grundlagen für das Lernen verständigen.
- Die Entscheidung für die weiterführende Schule sollen die Erziehungsberechtigten in eigener Verantwortung auf Basis eines Beratungsgesprächs durch die Grundschule treffen. Sie ist von der Anforderung an Mindestnoten zu entkoppeln. Dieses Vorgehen löst nicht das grundsätzliche Dilemma der Aufteilung der Kinder in ungleichwertige Bildungsgänge.

Kinder brauchen anregungsreiche Lernumgebungen

Die Grundschule ist strukturell unterfinanziert. Im Vergleich zu anderen Schulstufen und zu ökonomisch gleich starken Ländern besteht bei Gebäude-, Raum- und Sachausstattung erheblicher Nachhol- und Investitionsbedarf. Daher fordert der Grundschulverband,

- dass jedes Bundesland ein pädagogisch orientiertes, verbindliches Raumkonzept mit konkreten Angaben zu Gebäuden, Schulgelände und Sporteinrichtungen entwickelt.
- flexible Lern- und Fachräume zum individuellen und gemeinschaftlichen Arbeiten, für forschendes und entdeckendes Lernen, zum Musizieren, Theaterspielen und Gestalten, zur produktiven Nutzung von Medien aller Art, zur Kommunikation und Präsentation.
- eine verpflichtende gesundheitsfördernde Ausstattung mit Schulküche und Essensplätzen, Bewegungs- und Spielmöglichkeiten im Innen- und Außen Gelände, Rückzugsmöglichkeiten sowie Räumen für Beratung und Therapie.

Kinder brauchen eine qualitätsvolle Personalausstattung

Nachteilig wirkt für die Grundschulen, dass Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland trotz gleichwertiger Ausbildung und Tätigkeit unterschiedlich bezahlt werden, der aktuelle Lehrermangel ihr eine besonders hohe Quereinsteigerquote zumutet und die deut-

lich unterschiedlichen Standortbedingungen von Schulen in der Personalzuweisung nicht berücksichtigt werden.

Der Grundschulverband fordert:

- Grundschulen benötigen eine personelle Grundausrüstung in Höhe von mindestens 110 Prozent. Für die ganztägige Bildung ist die verlässliche Einbindung weiterer Professionen abzuschern. Die Qualifizierung von Quereinsteigern muss gewährleistet werden.
- Die Besoldung der Grundschullehrkräfte ist der der anderen Schulstufen anzugleichen. In die Arbeitszeitberechnung müssen Teamarbeit, Unterrichts- und Schulentwicklungsarbeit sowie Beratungstätigkeiten einfließen und durch Zeitkontingente unterlegt werden.
- Schulentwicklung braucht eine Qualifizierung der Schulleitungen und Steuergruppen und die Unterstützung durch die Schulverwaltung.
- Die Lehrerbedarfsplanung der Länder muss von einer reaktiven auf eine proaktive Bedarfsberechnung und -planung auf der Basis einer soliden und kontinuierlichen Bevölkerungsprognostik umgestellt werden.

Kinder brauchen eine inklusive Schule

Alle Kinder haben das Recht auf Teilhabe an allen Errungenschaften der Gesellschaft – auch an der allgemeinen Grundschule. Mit der Unterzeichnung der Behindertenrechtskonvention hat sich Deutschland u. a. verpflichtet, das Bildungssystem inklusiv zu entwickeln. Die Bundesländer reagieren auf diese Verpflichtung mit unterschiedlichen Vorgaben. Schulen, Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte fühlen sich unzureichend unterstützt.

Der Grundschulverband fordert für die Erstellung von Konzepten, deren Umsetzung und die Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem:

- Jedes Bundesland und alle Schulträger müssen Inklusionskonzepte entwickeln, die auf schulpraktischen Erfahrungen und wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhen.
- Schulpädagogische und inklusionspädagogische Beratungs- und Unterstützungszentren sind in allen Schulbezirken einzurichten. Assistenzkräfte für die pflegerische Betreuung und die pädagogische Begleitung von behinderten Kindern müssen eingestellt werden.

- Inklusionspädagogische Pflichtveranstaltungen in allen lehramtsrelevanten Fächern und Fachrichtungen der Universitäten sind einzuführen.
- Die Landesinstitute für Lehrerfortbildung und/oder die Universitäten müssen inklusionspädagogische Fortbildungsprogramme für alle in der Schule tätigen Pädagoginnen und Pädagogen anbieten.

Kinder brauchen längeres gemeinsames Lernen

Alle Kinder haben ungeachtet ihrer sozialen, ethnischen, sprachlichen, sozioökonomischen oder kulturellen Herkunft sowie unterschiedlicher religiöser und weltanschaulicher Überzeugungen und Lernvoraussetzungen das Recht auf gemeinsames Lernen in einer Schule für alle.

- Die Kontinuität individueller Bildungsbiografien in einer inklusiven Schule muss sichergestellt werden und darf nicht an der Auslese am Ende der Grundschulzeit scheitern.
- Damit dies möglich wird, muss die Einrichtung von Gemeinschafts- und Langformschulen politisch gefördert, durch wissenschaftliche Begleitung unterstützt und über die Schulgesetze der Bundesländer abgesichert werden.

Weg in die Zukunft

„Die für alle gemeinsame Grundschule“ hatte die Weimarer Verfassung 1919 beschlossen. Ein Jahr danach wurde die gemeinsame Schulzeit auf nur vier Jahre begrenzt. 100 Jahre später ist diese zeitliche Einschränkung ein Anachronismus, der mit der Verpflichtung, das Bildungssystem inklusiv auszurichten, und der Forderung nach Zukunftsfähigkeit nicht zu vereinbaren ist.

Wenn wir die Aussagen der Forderungen ernst nehmen und deren Umsetzung als Verpflichtung ansehen, sind ein konsequenter politischer Diskurs und demokratisches sowie solidarisches Denken und Handeln gefordert. 



Jörg Ramseger

Aus dem Abschlussvortrag zum Bundesgrundschulkongress
am 14.9.2019 in der Goethe-Universität Frankfurt am Main

Grundschule 2030: Was bleiben wird und was sich ändern könnte

Eine Reise in die Zukunft

Alle zehn Jahre veranstaltet der Grundschulverband e.V. in Frankfurt am Main einen großen Bundesgrundschulkongress, auf dem Grundschulpädagoginnen und -pädagogen aus Praxis und Erziehungswissenschaft sowie externe Expertinnen und Experten Bilanz ziehen und Zukunftsentwürfe sowie Forderungen für die Weiterentwicklung der Grundschule entwickeln und erörtern.

Für den Kongress im September 2019 war Prof. Dr. Jörg Ramseger (FU Berlin) gebeten worden, in einer Abschlussrede die Situation der Grundschule heute noch einmal zusammenzufassen und einen Blick in die Zukunft der Grundschule zu wagen: Wo steht die Grundschule 100 Jahre nach ihrer Erfindung, was sind tragende Bestände dieser Institution, von denen wir hoffen dürfen, dass sie auch in Zukunft Bestand haben werden? Und was sind die Trends für das kommende Jahrzehnt, auf die wir uns möglichst sofort einstellen sollten, damit wir auch in den kommenden Jahren den berechtigten Ansprüchen der Kinder auf eine zeitgemäße Bildung genügen können?

Wir drucken im Folgenden Auszüge aus dieser Rede. Den vollständigen Text finden Sie auf der Homepage des Grundschulverbandes zum Download www.grundschulverband.de

Unsere Grundschullehrerinnen und -lehrer legen jeden Tag von Neuem den Kern für ein friedliches, zivilisiertes und konstruktives Miteinander und für eine gewaltlose Konfliktregulation in jedem Kind neu an. Und damit machen sie sich Tag für Tag um die Demokratie verdient. Der Herr Bundespräsident hat das gestern ausdrücklich gewürdigt.¹

Wir leben allerdings in sehr dynamischen Zeiten mit ständig neuen Herausforderungen. Was wird von diesen Ererungenschaften der Primarschule Bestand haben? Und welche Probleme werden uns vorhersehbar erhalten bleiben?

Was sicher bleiben wird

Ich vermute, dass die folgenden Realisationen grundschulpädagogischen Denkens und Handelns auch im kommenden Jahrzehnt unverändert Bestand haben werden.

- Zunächst: Die Grundschule wird auch im kommenden Jahrzehnt diejenige Institution sein, in der die Sechs- bis Zehnjährigen den größten Teil ihrer Werkstage verbringen werden, von deren zeitlichen und inhaltlichen Anforderungen ihr Alltag weitgehend geprägt werden wird und in der sie ihre primären Freundesgruppen finden werden. Sie wird weiterhin kein Schon-, gleichwohl aber ein Schutzraum für die Kinder sein, in dem überwiegend wohlmeinende Pädagoginnen und Pädagogen beharrlich bemüht sein werden, jedes Einzelne von ihnen individuell wahrzunehmen und optimal zu fördern.

- Die Grundschule der Zukunft wird weiterhin die wichtigste Stätte der Einführung in die elementaren schriftsprachlichen, mathematischen, gesell-

schafts- und naturwissenschaftlichen Interpretations- und Ausdrucksformen bleiben. Sie wird ebenso die primäre Stätte der Anbahnung sozialer und musisch-künstlerischer Kompetenzen bleiben. Auch wenn viele Kinder schon vor und außerhalb der Schule auf allen diesen Gebieten intensive Erfahrungen gemacht haben, wird sie für viele andere Kinder die erste und zugleich wichtigste Einrichtung der Einübung in die Schriftkultur sein und bleiben.

- Die Grundschule wird in den kommenden 10 Jahren – wie wir der gerade veröffentlichten neuen Lehrerbedarfsprognose der Bertelsmann-Stiftung entnehmen konnten – unter einem dramatischen Lehrermangel zu leiden haben. Bis zum Jahr 2030 werden mehr als 26.000 ausgebildete Grundschullehrkräfte fehlen.² Das heißt im Klartext: Mehr als 20.000 Grundschulklassen werden im kommenden Jahrzehnt von Laienpädagoginnen und -pädagogen unterrichtet werden, die zumindest zu Beginn ihrer Tätigkeit keine Ahnung von moderner Grundschulpädagogik und von den Gegenständen haben, die sie unterrichten.

- Weiter: Die Grundschule in Deutschland ist heute schon vielerorts und wird sicher in Zukunft überall eine offene oder gebundene Ganztagschule sein, die die Eltern von der Bildung und Erziehung der Kinder am Nachmittag freisetzen soll. Die Kindheit wird – wie bereits im Elementarbereich – weitgehend institutionalisiert. Ob das für die Kinder gut oder schlecht ist, hängt natürlich von der Qualität der ganztägigen Bildungsangebote und den Anregungspotenzialen der Elternhäuser ab. Alle mal gilt, dass die kustodiale Bedeutung dieser Institution ständig zunimmt –

und die Freiheitsräume der Kinder am Nachmittag ständig abnehmen.

- Zumindest plant die Bundesregierung weiter mit großem Nachdruck, einen Rechtsanspruch auf einen achtstündigen Aufenthalt der Kinder in Grundschule und Hort ab 2025 einzuführen, wissend, dass dafür gar kein ordentlich qualifiziertes Personal vorhanden sein wird – weder in den Schulen noch im Hort.³ Wir sind in einer schizophrenen Situation: Der Grundschulverband hat seit Jahren für mehr Zeit in der Schule gekämpft und in seinen Publikationen wunderbare Beispiele hochwertiger Ganztagspädagogik beschrieben. Denn die gibt es ja. Viele von ihnen sind mit dem Deutschen Schulpreis oder anderen Ehrungen ausgezeichnet worden. Aber das waren und sind alle Schulen, die mit professionellen Pädagoginnen und Pädagogen betrieben wurden. Überwiegend oder gar vollständig mit Laienpädagogen betrieben, wird von der Idee der hochwertigen ganztägigen Bildung für alle wenig übrig bleiben.

- Die Grundschule wird auch im kommenden Jahrzehnt weiter einen in sich widersprüchlichen Doppelauftrag von Fördern und Auslesen wahrnehmen müssen: Sie wird weiterhin – wie es die Schulgesetze aller Bundesländer fordern – einerseits jedes Kind individuell fördern und ermutigen wollen, frohgemut den Weg des Lernens zu beschreiten und an der Bildung seiner selbst von früh an mitzuwirken. Andererseits wird sie aber als Ausleseschule für ein mehrgliedriges Sekundarschulsystem in denselben Schulgesetzen zugleich aufgefor-

dert bleiben, die schnell lernenden Kinder von den langsameren, die begabten von den stärker Hilfe bedürftigen, die durch Geburt privilegierten von den gesellschaftlich benachteiligten Kindern zu trennen, um dem deutschen Gymnasium ab Klasse 5 die dort gewünschte ausgelesene Population zu liefern.

- Zu diesem Zweck wird sie weiterhin die Kinder sehr früh an ein verengtes Leistungsverständnis gewöhnen, das nicht die Lernbemühungen des einzelnen Kindes anerkennt und unterstützt, sondern mithilfe der Notengebung primär die Gesetze der Ellenbogengesellschaft pflegt und in diese einübt.

- In diesem Systemwiderspruch von Fördern und Auslesen werden auch die Grundschullehrerinnen und -lehrer zeit ihres Lebens gefangen bleiben. Aber als verbeamtete Staatsdiener/innen werden sie niemals streiken, sondern ihrer Arbeit immer und unter allen Umständen widerstandslos nachgehen – auch wenn diese Umstände an manchen Orten zum Himmel schreien.

Zukunftsszenarien

Was könnte sich ändern? Für einen Wissenschaftler sind Blicke in die Glaskugel eigentlich unstatthaft. Wer weiß schon, wie sich unsere Gesellschaft entwickeln wird? Niemand hier kann es voraussehen.

Aber es gibt Zukunftsstudien, die sich trauen, einen spekulativen Entwurf zu zeichnen. Und man kann Szenarien beschreiben, deren Eintreten nicht sicher, aber möglich ist. Ich behandle im Folgenden nur zwei von ihnen.



Prof. i. R. Dr. Jörg Ramseger

Jörg Ramseger war von 2001 bis 2016 Professor für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Grundschule an der Freien Universität Berlin und Leiter der Arbeitsstelle Bildungsforschung Primarstufe. Er ist Fachreferent für schulische Qualitätsentwicklung im Grundschulverband.

Der Ersatz von didaktischer Kompetenz durch künstliche Intelligenz

Die größten Erwartungen und die größte Verunsicherung hinsichtlich der zukünftigen Entwicklungen des Schulsystems gehen derzeit sicher von der Digitalisierung von Bildung und Gesellschaft aus.

Angesichts des Hypes, der in populärwissenschaftlichen Veröffentlichungen um die vermeintlich großartigen Möglichkeiten der Verwendung digitaler Medien, ja, des Ersatzes von traditionellem Unterricht durch völlig neue Lernformen gemacht wird, erlaube ich mir, den klugen Ausführungen unserer Fachleute⁴ auf dem Kongress nur zwei bescheidene Argumente hinzuzufügen.

In ihrem 2017 erschienenen Buch „Bildung 2030 – sieben Trends, die die Schule revolutionieren werden“ malen Olaf-Axel Burow und Charlotte Gallenkamp unter Berufung auf sehr erfolgreiche und begehrte Privatschulen im Silicon Valley das Bild einer von den digitalen Medien völlig umgestalteten Schule, in der die Kinder und Jugendlichen die sogenannten „21st Century learning skills“ in hochgradig differenzierenden, offenen Lernumwelten erwerben, die mit traditionellen Klassenzimmern kaum mehr etwas gemein haben.

„Mobiles Lernen“, schreibt Burow, „die Zeit-, Orts- und Institutionen-unabhängige Möglichkeit, interaktiv organisierte Lehr-/Lernplattformen zu nutzen, ist dabei, das Monopol öffentlicher Bildungseinrichtungen mittelfristig zu



Original Bildunterschrift: „We have an opportunity to do what we want – choose our path instead of the teachers making a choice for us.“



Foto: © Jörg Ramseger 2011

eFuture-classroom, Taipei Municipal Nan Hu Elementary School

unterlaufen – auch deswegen, weil digitale bzw. virtuelle Welten immer stärker das Leben und Handeln von Kindern und Jugendlichen beeinflussen und sich hier ein äußerst profitables Geschäftsfeld abzeichnet.⁵ „Schon heute“, fährt Burrow fort, „muss man sich ... nicht mehr mit mittelmäßigen Lehrern abgeben, die sich noch immer zu oft am traditionellen Frontalunterricht orientieren, sondern kann sich auf Lernplattformen wie der Khan Academy passgenaue Hilfe holen oder sich bei TED.com einflussreiche und visionäre Vordenker auf den Rechner laden, die zeigen, wie ein brillanter Vortrag aussehen kann.“⁶

Weiter schreibt Burrow: „Was algorithmisierbar ist, wird auch algorithmisiert werden: Das bedeutet z. B., dass Routine-tätigkeiten wie die Vermittlung von Basiswissen an Lernprogramme oder interaktive Lernplattformen abgegeben werden können, die gleichzeitig das Lernverhalten des Schülers analysieren und passgenaue Übungsprogramme zur Verfügung stellen.“⁷

In solchen technologisch hochgerüsteten Schulen scheint das Ideal eines weitgehend individualisierenden Grundschulunterrichts ganz unproblematisch realisierbar. Die Lehrkraft muss nur noch die Tablets austeilen und den Schülerinnen und Schülern ihr Programm zuweisen, sofern sie es sich nicht selber wählen. Alles Weitere einschließlich der didaktischen Feinsteuerung und der Leistungsbewertung übernimmt das Programm Google Classroom. „Game based learning platforms“ ersetzen das Schulbuch von gestern.

Wie solche perfektionierten digitalen Lernumwelten in der Praxis aussehen können, habe ich schon 2011 in Taiwan erlebt: Hier sehen Sie das tagelichtfreie Grundschulzimmer einer großen reformorientierten Grundschule in Taipei. Im so genannten „eFuture-Classroom“ gibt es statt Fenstern vier große Smartboards an der Wand, auf die die Lehrerin von einer technischen Assistentin auf Zuruf diverse Lernimpulse gleichzeitig projiziert bekommt, die der staatliche Schulbuchverlag für das ganze Land vorprogrammiert hat. Die Schüler schreiben mit elektronischen Griffeln auf Touchscreens, die in die schwarzen Schülertische eingelassen sind, wobei die Lehrkraft die Texte am Smartboard schon elektronisch verbessern kann, während die Kinder sie

an den Tischen noch produzieren. Das gesamte Geschehen wird videografiert und auf dem Schulcomputer für immer gespeichert. Nicht nur das Schülerverhalten, sondern auch die Lehrtätigkeit kann jederzeit rekonstruiert und elektronisch ausgewertet werden. Und das geschieht auch.

Was ist von solchen Entwicklungen zu halten? Für mich stellt sich die Situation so dar, dass die neuen digitalen Lernumwelten in jeder Hinsicht janusköpfig sind. Wer noch immer glaubt, sie ignorieren zu können, beraubt die Kinder schon heute existierender wunderbarer Möglichkeiten eines medial angereicherten Bildungsangebotes in der Grundschule. Wir haben gestern und heute auf diesem Kongress in den Workshops sehr überzeugende Beispiele zu diesem Thema kennengelernt. Und es geht ja bei der Bildung für das digitale Zeitalter nicht bloß um das Lernen mit Computer und Tablet, es geht immer auch um das Lernen über Computer, um die frühe Bildung in „Computer literacy“ in einem emanzipatorischen Sinn: zu lernen, wie man die digitalen Medien beherrscht und nicht nur von ihnen beherrscht wird.

Wer aber glaubt, die digitalen Medien ohne das Risiko der zusätzlichen digitalen Überwachung der Menschen einsetzen zu können, lügt sich womöglich etwas in die eigene Tasche. Ein abschreckendes Beispiel liefert der amerikanische Privatschulkonzern Altitude Learning (siehe die rechts abgebildete Webseite „Understand“).⁸



Bildquelle: „Die Grundschullehrerin“ – © Alameda Filmverleih 2016. Nachdruck verboten.

Der Kern – und dies ist mein zweiter bescheidener Beitrag zum Thema Digitalisierung der Bildung –, der Kern des pädagogischen Handelns ist aber gerade nichts Mechanisches, sondern etwas genuin Humanes. Johann Friedrich Herbart hat es 1802 den „pädagogischen Takt“ genannt.⁹ Er bezeichnete damit die Fähigkeit einer professionellen Lehrkraft zur blitzschnellen Interpretation einer Schüleräußerung im Hinblick auf das von dem Kind Gemeinte. Der „pädagogische Takt“ äußert sich auch in der ebenso schnellen Antwort der Lehrkraft mit einem *nicht* das *Geäußerte*, sondern das mit der Äußerung *Gemeinte* weiterführenden Impuls, der das Kind zu weiterem eigenständigen Denken anregt.

Ich zweifle, dass künstliche Intelligenz diese Unterscheidung zwischen einer Verhaltensäußerung und einem Verhaltensmotiv jemals treffen können. Denn diese Unterscheidung setzt eine zutiefst menschliche Kompetenz voraus: Empathie!

Im Gegensatz zu einem mechanisierten Reiz-Reaktions-Lernen geht es in einem bildenden Unterricht klassischer Provenienz ja niemals um eine simple Aufgabenbewältigung. In einem bildenden Unterricht geht es immer um *Sinnkonstruktion* und *wirkliches Verstehen*: um das Bemühen der Kinder, die eigenen Sinngebungen der Welt im Dialog mit denen der Mitschüler und der Lehrkräfte abzugleichen und tragfähige Erkenntnisse über die Welt nicht mechanisch-rezeptiv nachzuvollziehen, sondern selber zu *konstruieren*. Platt gesagt: Die Kinder sollen Rechenstrategien nicht einfach üben und anwenden können, sondern sie im gemeinsamen Dialog erkennen und begreifen lernen. Und zwar ko-konstruktiv: also im Dialog mit den Mitmenschen – und nicht mit einer Maschine.

Das verstehen wir heute unter zeitgemäßer Grundschularbeit!

Natürlich kann die öffentliche Grundschule das Wohlergehen aller Menschen nicht sicherstellen – nicht einmal das Wohlergehen aller ihr anvertrauten Kinder. Elternhaus und Umwelt sowie die ökonomische Situation, in der die Kinder aufwachsen, wirken viel mächtiger.

Damit komme ich zu meinem letzten Zukunftsszenario. Es behandelt den drohenden Zerfall der gemeinsamen Schule für alle.

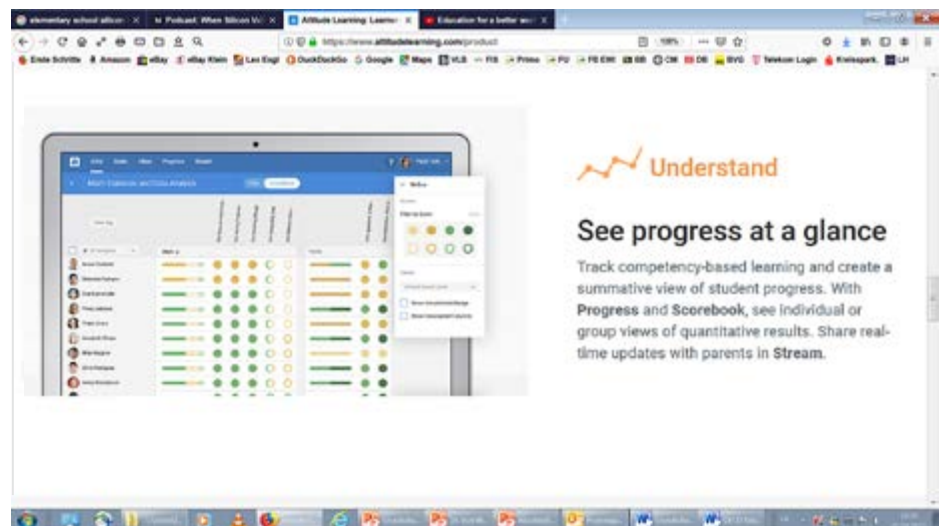
Der Zerfall der gemeinsamen Schule für alle

Es gehört zu den realhistorisch nie erfüllten Sehnsüchten der Volksschullehrerschaft, dass mit der Formulierung von der Grundschule als der „für alle gemeinsamen“ Schule des Volkes in Artikel 146 der Weimarer Reichsverfassung der Grundstein für eine große Einigkeit in der Gesellschaft über eine gemeinsame kostenlose öffentliche Erziehung gelegt würde.

Tatsächlich ist es der staatlichen Grundschule in Deutschland in der reformpädagogischen Bewegung nach dem ersten Weltkrieg zunächst durchaus gelungen, sich nach und nach zur Nor-

jedes elfte Kind eine Freie Schule und wir wissen, dass sich deren Schülerpopulationen in der Summe von der Schülerzusammensetzung typischer Brennpunktschulen spürbar unterscheiden.

Damit erfährt das Ideal der „einen gemeinsamen Schule“ für alle Kinder des Volkes eine dramatische Relativierung. Offenkundig können sich Eltern in Deutschland für ihre Kinder eine bevorzugte Schulsituation kaufen. Das im Grundgesetz (Art. 7 Abs. 4 GG) vorgegebene Aussonderungsverbot wird zunehmend unterlaufen – weniger durch das geforderte Schulgeld, das ja meist durchaus nach dem Einkommen der Eltern gestaffelt ist, als entlang kultureller Trennlinien.



Ein abschreckendes Beispiel für die Nutzung der digitalen Medien liefert der amerikanische Privatschulkonzern Altitude Learning

malschule für alle Kinder zu entwickeln. Freie Schulen, und dann zumeist von den Kirchen betriebene Bekenntnisschulen oder esoterische Weltanschauungsschulen blieben bis zum Ende des 20. Jahrhunderts seltene Ausnahmen von der Regel, dass der Sohn des Fabrikarbeiters und die Tochter des Apothekers wenigstens die ersten vier Schuljahre lang eine gemeinsame Schulbank drückten – sofern sie denn im selben Stadtteil wohnten.

Dieser Regelfall wird in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren mehr und mehr infrage gestellt. Wir erleben derzeit – übrigens weltweit! – eine starke Ausdifferenzierung des Schulwesens und einen rapiden Zulauf zu Freien Schulen, der sich aus ganz unterschiedlichen Motiven speist.

Inzwischen besucht nach Angaben des Verbandes Deutscher Privatschulen fast

Mit der fortschreitenden Individualisierung in der Postmoderne zerfallen somit nicht nur die traditionellen Sicherungssysteme wie Familie, Vereine und Parteien; auch die gemeinsame Grundschule für alle ist dabei, mehr und mehr zu zerbröseln. Oder anders ausgedrückt: Die Institution Schule wird – wie alle anderen gesellschaftlichen Einrichtungen in der Marktwirtschaft – immer diverser und immer marktgerechter.¹⁰ In der Warenwelt steht uns alles jederzeit zur freien Wahl, da ist es nur logisch, wenn Eltern auch die Schule ihrer Kinder völlig selbstverständlich im Hinblick auf den vermutlich größten Ertrag selber auswählen wollen.

Der Grundschulverband hat zur Privatschule noch keinen verbandseigenen Standpunkt veröffentlicht. Meine ganz persönliche Empfehlung lautet,

die Freien Schulen nicht zu behindern, sondern als ganz normale Bildungsanbieter zu begreifen und dem schwedischen Vorbild zu folgen, wo private Schulen keineswegs als Bedrohung der öffentlichen Schule betrachtet werden. Allerdings sind dort die Eltern von allen Schulgeldzahlungen befreit, weil in Schweden die Freien Schulen wie die öffentlichen Schulen zu 100 Prozent vom Staat finanziert werden und daher die Schülerinnen und Schüler nicht nach den wirtschaftlichen Möglichkeiten ihrer Eltern auswählen müssen. Sie dürfen es gar nicht. Die schwedischen Freien Schulen müssen vielmehr jedes Kind nach der Reihenfolge der Anmeldungen aufnehmen.

Genau diese Maßnahme: die hundertprozentige Staatsfinanzierung von Personal und Gebäuden aller Schulen, auch der privaten, bei gleichzeitigem Verbot, Schulgeld zu erheben, ist nach meiner persönlichen Einsicht die einzige Möglichkeit der Gesellschaft, die Desintegration der gemeinsamen Schule für alle aufzuhalten: indem nämlich die Freien Schulen wie die staatlich betriebenen zu gemeinsamen Schulen für alle Kinder gemacht werden. Dann könnten sich staatliche und Freie Schulen in friedlicher Koexistenz um die jeweils beste Er-

ziehungskonzeption für die Kinder in ihrem Einzugsgebiet kümmern – und müssten sich nicht länger wechselseitig voneinander abgrenzen.

Eine fundamentale Überzeugung

Der Grundschulverband hat den Bundesgrundschulkongress 2019 als eine Suchbewegung angelegt, die Antworten auf die Frage nach den Inhalten, den Verfahrensweisen und den strukturellen Voraussetzungen für eine zeitgemäße Erziehung für das kommende Jahrzehnt liefern sollte.

Wie immer sich Gesellschaft und Schule in den kommenden Jahren entwickeln werden, eine fundamentale Überzeugung wird der Grundschulverband niemals aufgeben: Dass alle Schulen – nicht nur die Grundschulen, sondern auch alle weiterführenden Schulen! – die Pflicht haben, jedes Kind in seiner Individualität anzunehmen und jedes Kind optimal zu fördern. Und dass keine Schule, keine Pädagogin und kein Pädagoge jemals ein Kind beschämen darf. Und zwar nicht nur um der Kinder willen, sondern auch um der Gesellschaft willen, der sich die Grundschule genauso verpflichtet weiß wie den Kindern. ■

Anmerkungen

- 1) Vgl.: <https://tinyurl.com/bundespraesident-13-09-19>
- 2) Klemm, K. / Zorn, D. (2019): Steigende Schülerzahlen im Primarbereich: Lehrkräftemangel deutlich stärker als von der KMK erwartet als von der KMK erwartet. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung. <https://tinyurl.com/bertelsmann-Lehrerprognose2019>
- 3) <https://tinyurl.com/giffey-ganztagsschule>
- 4) Siehe auch: Döbeli Honegger, B. (2017²): Mehr als 0 und 1 – Schule in einer digitalisierten Welt. Bern: Hep Verlag. – Peschel, M. / Irion, T. (Hg.) (2016): Neue Medien in der Grundschule 2.0. Grundlagen – Konzepte – Perspektiven. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e. V.
- 5) Burow, O.-A.: Bildung 2030 – Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. In: Burow, O.-A. / Gallenkamp, Ch. (Hg.) (2017): Bildung 2030 – Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. Weinheim: Beltz, 162–177, das Zitat auf S. 163.
- 6) Ebd.
- 7) Ebd.
- 8) Vgl. <https://www.altitudelearning.com>
- 9) Herbart, J. F. (1802): Die erste Vorlesung über Pädagogik. In: Benner, D. (Hg.) (1977): Johann Friedrich Herbart – Systematische Pädagogik, Bd. 1: Ausgewählte Texte. Weinheim: Beltz / Dt. Studienverlag, 43–46.
- 10) Siehe hierzu auch Gehrmann, A. (2019): Die Grundschullehrerin vor 100 Jahren, heute und in der Zukunft. Eine kleine Professionsgeschichte – mit einem Blick in die Glaskugel. In: Die Grundschulzeitschrift, Heft 317, Oktober 2019, 48–49.

Erinnerungen für die Zukunft

50 Jahre Grundschulreform. 50 Jahre Grundschulverband



Seit 1969 ist der Grundschulverband Akteur und kritisch-konstruktiver Zeitzeuge der Grundschulentwicklung. In seinem Auftrag erarbeitete Horst Bartnitzky diesen Band. Das Ergebnis ist

- ein einladendes Lesebuch zum Blättern, Stöbern und Entdecken,
- ein Geschichtsbuch über 50 Jahre Grundschule, Bildungspolitik und Pädagogik,
- ein fundiertes Nachschlagewerk zu bildungspolitischen Brennpunkten und pädagogischen Kernthemen der Grundschule,
- ein Mut machendes Handbuch mit vielen Beispielen für eine kindergerechte Schulpraxis.

Auf dieser Grundlage erschließt der umfangreiche Band auch Perspektiven für die Grundschule der Zukunft.

Horst Bartnitzky (Hg.) (2019):
Auf dem Weg zur kindergerechten Grundschule.
50 Jahre Grundschulreform. 50 Jahre Grundschulverband.
Band 148/149. Frankfurt a. M.: Grundschulverband.
ISBN 978.3.941649-26-2, Best.-Nr. 1111, 880 Seiten,
34,- € (Mitglieder: 26,- €)



Thomas Irion

In Zeiten der Digitalisierung: Welche Medienbildung brauchen Kinder?

Mediatisierung und Digitalisierung machen auch vor den Kinderzimmern nicht halt.

Welche Kompetenzen aber brauchen Kinder für ein Leben und Lernen in einer zunehmend digital geprägten Welt? Und welche Herausforderungen und Chancen ergeben sich für die Grundschule?

Digitalisierung und Mediatisierung führen zu vielfältigen Veränderungen der Welt. Wenn gleich manchmal der Eindruck entsteht, dass diese Prozesse quasi unangekündigt auch Kinder erreicht, hat die Medienbildung eine lange Tradition in Grundschulen und in den programmatischen Zielsetzungen des Grundschulverbandes. Schon im Jahre 1999 forderte Angelika Speck-Hamdan, die Einführung in Informations- und Kommunikationstechnologien als Teil der Grundlegenden Bildung in der Grundschule zu verankern und beispielhafte Projekte wurden im von ihr gemeinsam mit Hartmut Mitzlaff herausgegebenen GSV-Band Neue Medien in der Grundschule vorgestellt.

Angesichts der Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“¹ hat der Grundschulverband eine Stellungnahme „Digitale Mündigkeit beginnt in der Grundschule“² veröffentlicht, in der aufbauend auf einem Standpunkt Medienbildung des Grundschulverbandes verschiedene Maßnahmen eingefordert werden.

Um die Fragen der Besucherinnen und Besucher des Forums aufgreifen zu können, wurde ein sehr offenes Format gewählt. Im Mittelpunkt des Zukunftsforums sollten nicht vorher von den auf dem Podium sitzenden Personen oder von Moderator Thomas Irion, Erziehungswissenschaftler und Fachreferent Medienbildung des Grundschulverbandes, festgelegte Themenbereiche stehen, sondern die Fragen des Plenums.

Um dies zu realisieren, konnten alle Anwesenden im Raum mittels ihres Smartphones, Tablets oder Notebooks Fragen ans Podium stellen, die im Anschluss seitens der Anwesenden hinsichtlich ihrer Dringlichkeit und Relevanz bewertet wurden. Mit Larissa Ade von der Universität Würzburg erklärte sich eine Besucherin bereit, die über Sli.do eingereichten Fragen an das Podium weiterzugeben.

Unterrichtsprinzipien für einen zeitgemäßen Unterricht mit digitalen Medien

Eine zentrale Frage aus dem Publikum war, wie ein zeitgemäßer Unterricht mit digitalen Medien erreicht werden kann und ob sich hierfür spezifische Unterrichtsprinzipien ausmachen lassen.

Das Podium schloss sich weitgehend der Aussage von Beat Döbeli Honegger an: Ein spezifisches Unterrichtsprinzip für den Einsatz digitaler Medien gibt es nicht. Allerdings bekommen für Wibke Tiedmann in Zeiten der Digitalisierung spezifische Arbeitsformen und Kompetenzbereiche neues Gewicht, die in der Literatur durch die Bezeichnung 4K bekannt geworden sind. Kommunikation, Kooperation, Kreativität und Kritikfähigkeit werden angesichts der medialen Entwicklungen für sie besonders bedeutsam. Für Michael Kirch bieten digitale Medien besondere Chancen, diese 4K-Kompetenzen zu fördern, vor allem, wenn sich die Schule bei der Nutzung nicht auf die Unterstützung des Medien-

konsums beschränkt, sondern den Kindern vielfältige Angebote für die Medienproduktion eröffnet. Gabriele Klenk, Vertreterin des Vorstandes des Grundschulverbandes, betonte vor allem die Notwendigkeit einer allseitigen Bildung. Digitale Medien sind für sie eine wichtige Erweiterung im Handlungs- und Kommunikationsspektrum von Grundschulkindern. Es gilt, die Kompetenzen der Kinder für aktuelle und zukünftige Lebenssituationen vorzubereiten und dabei zu klären, welche Rolle hier Medien und Digitalisierung spielen. Micha Pallesche verdeutlichte, dass es nicht darum gehen könne, Prinzipien für digital gestütztes Lernen und Arbeiten von anderen Prinzipien zu unterscheiden. Wichtig für Unterrichtshandeln sind dabei: Offenheit zeigen, Unterschiedlichkeit annehmen und Kreativität ermöglichen. Diese Leitlinien bilden für ihn auch eine wesentliche Grundlage für die schulische Arbeit mit digitalen Medien.

Wie können Lehrpersonen beim Start unterstützt werden?

Ein weiterer zentraler Fragenkomplex war, wie Lehrpersonen bei der Nutzung digitaler Medien unterstützt werden können. Für Micha Pallesche ist eine Fehlerkultur an der Schule zentral: nur wenn Lehrpersonen und Kinder die Angst verlieren, etwas falsch zu machen, entsteht der Mut, Veränderungsprozesse in Gang zu bringen, die ohne Vorbehalte Bewährtes und Neues verbinden. Beat Döbeli Honegger betonte die Bedeutung

des Zusammenspiels ganz verschiedener Bereiche des schulischen Lebens. Für ihn ist bedeutsam, dass Veränderungsprozesse nicht allein auf Unterrichtsebene realisiert werden, sondern diese an Schulentwicklungsprozesse angebunden werden. Gabriele Klenk beleuchtete wesentliche Hindernisse, die sich aus der Sicht einer Schulleiterin für die Integration der digitalen Medien in den Unterrichtsalltag ergeben: Viele ältere Lehrkräfte übertragen die Verantwortung auf jüngere, die Nutzung digitaler Medien erfolgt teilweise nur mit geringem innovativen Gehalt. Sie fordert ein gutes Zusammenspiel von Bewährtem und neuen Herausforderungen. Wibke Tiedmann sieht die Verantwortung auch bei den Innovatorinnen und Innovatoren in diesem Bereich. Sie berichtet von innovativen Verwendungsformen, die nur geringe Verbreitung finden würden.

Welche Medienbildung brauchen Kinder?

Eine zentrale Frage des Plenums war die Beschreibung der relevanten Medienkompetenzen in der Grundschulbildung.

Gabriele Klenk stellt dar, dass Kinder die Nutzung digitaler Medien für eine gesellschaftliche Teilhabe benötigen.

Kinder müssen für sie dazu stark gemacht werden, sich für die Demokratie einzusetzen. Neben anderen Möglichkeiten lernen sie in der Schule auch, digitale Medien zur Partizipation zu nutzen. Beat Döbeli Honegger betont die Notwendigkeit, Kinder für die Gegenwart und die Zukunft so zu qualifizieren, dass sie in der Lage sind, an einer zunehmend digital geprägten Welt teilzuhaben. Michael Kirch sieht die Unterscheidung von digitalen und analogen Kompetenzen als nicht gewinnbringend. Er erwartet, dass die Nutzung digitaler Medien in Zukunft immer selbstverständlicher wird und die exotischere Frage künftig sein könnte, was wir noch ohne digitale Medien tun. Micha Pallesche sieht die große Herausforderung für Schulen darin, herauszufinden, wie Kinder sich austauschen, vernetzen, kommunizieren, und in Folge diese Entwicklungsprozesse zu unterstützen.

Wo erhalten Lehrkräfte Hilfe?

Ein ganz zentrales Anliegen der teilnehmenden Personen war die Frage nach konkreten Anregungen und Unterstützungsangebot. Wibke Tiedmann sah hier besondere Aufgaben für den Grundschulverband, der als Reformverband vor der Aufgabe stehe, Lehrkräfte

auch bei der Umsetzung von Medienbildung für eine zunehmend digital geprägte Welt zu unterstützen. Auf dem Podium wurde hier besonders intensiv diskutiert, ob und wie der Grundschulverband Lehrkräfte auf diesem Weg unterstützen kann. Ein Vorschlag war hier die Einrichtung einer Plattform, auf der sowohl Erfahrungen, Empfehlungen und gelungene Konzepte ausgetauscht als auch Kontakte zu anderen Lehrkräften hergestellt werden könnten, die sich mit ähnlichen Aufgabenstellungen beschäftigen. Einig war sich das Podium, dass aus der Vielfalt der Unterstützungsangebote seitens Schulbuchverlagen, Kreismedienzentren, Landesmedienzentren, Ministerien, Social-Media-Plattformen wie Twitter und weiteren Internetangeboten unbedingt kritisch ausgewählt werden müsste. Angesichts der Vielzahl der Aktivitäten könne sonst der Fokus schnell auf technologische Umsetzungsfragen statt auf pädagogische Überlegungen verschoben werden.

Think Big – Start Small

Die offene Form des Zukunftsforums und der Austausch zwischen Podium und Plenum zeigten nicht nur die Vielzahl an Baustellen für eine Grundbil-



Um die Fragen der Besucherinnen und Besucher des Forums aufgreifen zu können, wurde ein sehr offenes Format gewählt. Um dies zu realisieren, konnten alle Anwesenden im Raum mittels ihres Smartphones, Tablets oder Notebooks Fragen ans Podium stellen,

derung für die zunehmend digital geprägte Welt auf, sondern auch die sehr heterogenen Voraussetzungen, Vorstellungen und Einstellungen. Während einige vor allem konzeptionelle Maßnahmen in den Mittelpunkt stellen, hatten andere den dringenden Bedarf, praktische Hilfe für die Umsetzung des KMK-Beschlusses 2016 Bildung in der digitalen Welt zu erhalten.

Die Diskussion im Zukunftsforum „In Zeiten der Digitalisierung: Welche Medienbildung brauchen Kinder?“ verdeutlichte, dass die Nutzung digitaler Technologien im Grundschulunterricht und die Förderung von Medienkompetenzen zur Nutzung digitaler und analoger Medien noch eine ganze Reihe von Fragen und Herausforderungen mit sich bringt.

Umso wichtiger war die von Michael Kirch formulierte Abschlussempfehlung: Think Big – Start Small!! Nur wer große Visionen entwickelt und mit kleinen Schritten beginnt, kann sich für ihn auf den Weg machen. Eine Position, die nicht nur von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern auf dem Podium unterstützt wurde, sondern auch vom Plenum sehr positiv aufgenommen wurde.

Hieraus kann auch die Aufgabe für den Grundschulverband für die zweiten 50 Jahre formuliert werden: Der Grundschulverband muss sich der Aufgabe

stellen, auch für eine digitale Bildung die Zukunftsvision der Grundschule zu entwickeln und Schulen und Lehrkräfte bei den ersten Schritten unterstützen. Dabei gilt es auch, vorbehaltlos Chancen und Herausforderungen von Mediatisierung und Digitalisierung auf allen Ebenen (Mitglieder, Landesverbände, Vorstand und Fachreferate) zu diskutieren, um die Entwicklung der bildungswirksamen Auseinandersetzung mit Mediatisierung und Digitalisierung von Kindheit und Gesellschaft zu gestalten.

In der Rückschau der Diskussion wird in jedem Fall deutlich, dass sich im Jubiläumsjahr 2019 nicht mehr die Frage stellt, ob die Themenbereiche Digitalisierung und Mediatisierung und der Erwerb erforderlicher Kompetenzen ihren Ort in der Grundschulbildung haben sollen, sondern vielmehr zwischen der Setzung von Gegenpolen und der bildungswirksamen Auseinandersetzung Wege gefunden werden müssen, Kinder mit dieser Thematik nicht alleinzulassen. Der Grundschulverband steht hier vor der Aufgabe, die aus diesem Bildungsauftrag entstehende Bildungsdiskussion und die daraus abgeleiteten Maßnahmen kritisch-konstruktiv zu begleiten und zu gestalten. □



Dr. Thomas Irion

Fachreferent für Medienbildung
im Grundschulverband,
Prof. für Grundschulpädagogik
an der PH Schwäbisch Gmünd

Anmerkungen

- 1) <https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt.html> (14.12.2019)
- 2) <https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2018/08/stellungnahme-gsv-digitalpakt-schule.pdf> (14.12.2019)



DiskussionsteilnehmerInnen (v.l. n. r.): Gabriele Klenk (Schulleiterin, Vorstand Grundschulverband), Dr. Michael Kirch (Akademischer Rat am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München), Prof. Dr. Beat Döbeli Honegger (Leiter Institut Medien und Schule an der PH Schwyz), Wibke Tiedmann (Referentin am Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung in Baden-Württemberg), Micha Pallesche (Schulleiter Ernst-Reuter-Schule Karlsruhe), Prof. Dr. Thomas Irion (Professor für Grundschulpädagogik an der PH Gmünd, Fachreferent für Medienbildung im Grundschulverband)

Statements der Podiumsteilnehmer/innen

Michael Kirch:

Think Big and Start Small

Mit *Think Big* möchte ich dazu aufrufen, die „großen Fragen“ zu stellen und Visionen zu entwickeln. Schulen sollten sich als Institution hinterfragen.

Sie sollten die Digitalisierung unserer Gesellschaft zum Anlass nehmen, den jeweils eigenen Bildungsauftrag und dessen Umsetzung zu überdenken. Lehr- und Erziehungskräfte sollten ihr Verständnis von Lehren und Lernen kritisch beleuchten und gemeinsam mit der gesamten Schulgemeinschaft in einen kreativen und konstruktiven Entscheidungsprozess eintreten.

Schulen sollten sich für diese Schulentwicklungsprozesse Zeit nehmen. Wir laufen ansonsten Gefahr, dass die Digitalisierung lediglich zu einer Welle der Substitution analoger Technik durch digitale Technologien führt, Schule und Unterricht aber in alten Paradigmen verharren und die Innovationskraft der Digitalisierung für den Bildungsauftrag nicht genutzt wird. Diesen Prozess muss eine Schulgemeinschaft selbst durchlaufen – sozusagen: bottom up. Politik kann diesen Prozess durch eine Optimierung der Rahmenbedingungen unterstützen. *Think Big* bezieht sich jedoch nicht nur auf das Hinterfragen des Bestehenden. *Think Big* will auch dazu einladen, Visionen zu entwickeln. Während *Think Big* das große Ganze in den Blick nimmt, steht *Start Small* für die Vielzahl konkreter Maßnahmen, die in ihrer Gesamtheit Ausdruck entwickelter *Think-Big-Visionen* sind. *Start Small* orientiert sich an den Kompetenzen der jeweiligen Lehrkraft und den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. *Start Small* versucht Passung herzustellen, um dadurch die Machbarkeit der Einzelmaßnahmen zu gewährleisten, sodass diese von allen Akteuren als erfolgreich erlebt werden.

Kommt man zurück auf die Fragestellung des Podiums, so hoffe ich, dass *Think Big* und *Start Small* Schulen bzw. Lehr- und Erziehungskräfte dabei unterstützt, eine Medienbildung umzusetzen, die weit mehr ist als der Wechsel technischer Gerätschaften.

■ Dr. Michael Kirch, Akademischer Rat am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der Ludwig-Maximilians-Universität, München, Berater für Schulen bei Schulentwicklungsprozessen mit dem Schwerpunkt Raumgestaltung und Medienutzung



Gabriele Klenk:

Lernen über und mit Medien in der Grundschule

Medienbildung in der Grundschule muss ein Lernen über Medien mit seinen Chancen, Nutzen und Gefahren ebenso berücksichtigen wie ein Lernen mit Medien. Kriterien hierfür sind:

- Kritisch-reflektierte Nutzung von Inhalten
- Kreativ-produktiver Einsatz von Medien
- Sozial-wertschätzender Umgang mit Menschen

Die Grundschule der Zukunft ist eine Schule der allseitigen Bildung. Medienbildung ist in diese einzuordnen:

- Medienbildung in der Grundschule trägt zur Ich-Stärkung im Zusammenhang des sozialen Miteinanders bei,
 - wenn Kinder erleben, wie sie mit anderen (auch) digital kommunizieren und kooperieren können, ohne sich optisch, sprachlich oder akustisch zu „verletzen“.
 - wenn sie um Gefahren für sich selbst und für andere in sozialen Medien wissen, diese vermeiden, Reaktionsmöglichkeiten entwickeln oder Hilfen finden.
 - wenn sie in ihrer Persönlichkeitsbildung bei der Nutzung digitaler Medien durch kompetente Lehrkräfte begleitet und unterstützt werden.
- Medienbildung in der GS trägt zur Werte-Erziehung und zu demokratischem Zusammenleben bei,
 - wenn Kinder lernen, in sozialen Medien Informationen von Fake News zu unterscheiden.
 - wenn sie erfahren, dass ihre Meinung sowohl in realen als auch digitalen Situationen wichtig ist und sie ihre Interessen zum Ausdruck bringen.
 - wenn sie als Mitgestalter ihres eigenen Lernens digitale Medien dort nutzen, wo diese einen tatsächlichen Mehrwert vor wertvollen Realerfahrungen bieten.
- Medienbildung in der GS erarbeitet tragfähige Grundlagen für weiteres, selbstständiges und kooperatives Lernen,
 - wenn Kinder durch mediale Angebote, geeignete Werkzeuge und individualisierte Rückmeldungen unterstützt werden, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen.
 - wenn Medien dazu verwendet werden, kooperative Lernprozesse zu gestalten, die auch gemeinsam verantwortet werden.
 - wenn für die Entwicklung von Medienkompetenz verbindliche Standards zur Verfügung stehen.

■ Gabriele Klenk, Mitglied im Vorstand des Grundschulverbandes und Schulleiterin einer Grundschule in Bayern



Micha Pallesche:

Medienbildung in digitalen Zeiten

Insbesondere für die Grundschule ist die digitale Transformation eine große Aufgabe. So steht sie doch vor der Herausforderung, traditionelle Kulturtechniken zu vermitteln, und dies bei einer maximal heterogenen Schülerschaft. In den vergangenen Jahren sind zudem viele neue Arbeitsfelder auf die



Grundschule zugekommen. Die Inklusion, der starke Wunsch nach Individualisierung des Unterrichts, der Ganztags und die zunehmende Öffnung von Lernsettings, um nur einige exemplarisch zu nennen. Nun auch, durch den Digitalpakt getrieben, steht die Grundschule vor der Aufgabe digital(er) zu werden. Lehrerkollegien müssen gemeinsam Medienentwicklungspläne schreiben, sich in digitale Techniken einarbeiten und einlesen und erleben dies daher als eine weitere zu erfüllende, zusätzliche Pflichtaufgabe. Bestärkt durch Forderungen der Eltern, ihre Kinder möglichst lange von digitalen Medien (in der Schule) fernzuhalten, aber teilweise auch durch so manchen Hirnforscher, wird dabei oftmals ein kapitaler Fehler begangen. Es geht bei der digitalen Transformation nicht um ein Ersetzen und schon gar nicht um ein „Entweder-oder“ bzw. ein „besser oder schlechter“. Es geht vielmehr um das Erlernen einer weiteren Kulturtechnik, der Digitalität. Diese ist geprägt von Neugierde, Initiative, sozialem und kulturellem Bewusstsein, aber auch von Kreativität, gemeinschaftlichem Arbeiten und der Entwicklung einer konstruktiv-kritischen Haltung gegenüber den Veränderungen unserer Gesellschaft. Für die Grundschule bedeutet das, Kinder aktiv und kreativ mit digitalen Medien arbeiten zu lassen, Inhalte selbst zu produzieren, Lernsettings zu öffnen und zu verstehen, wie digitale Geräte funktionieren und was sich hinter den vielen digitalen „Black Boxen“ verbirgt. Auch der Öffnung von Räumen und Lernorten kommt in diesen Lernszenarien eine größere Bedeutung zu.

All das muss in einer organischen Symbiose mit den bisherigen Erfahrungen erfolgen, die die Schülerinnen und Schüler in der Grundschule erleben durften.

■ Micha Pallesche, Schulleiter Ernst-Reuter-Schule Karlsruhe

Wibke Tiedmann:

Wieso? Weshalb? Warum?

9 Kinderaussagen und meine Gedanken
zur Medienbildung in der Grundschule

„Ich schau mal nach!“

Bleistift, Papier, Buch, Smartphone, Tablet ... Kinder wachsen heute mit vielen verschiedenen Medien auf. Die Grundschule kann zum Ort werden, an dem Kinder jedes Medium genau für das nutzen, was ihnen beim Lernen am besten hilft.



„Damit kann man ja auch lernen.“

Digitale Medien gibt es heute in nahezu jedem Haushalt. Für die Kinder sind sie zumeist fester Bestandteil ihrer Lebenswirklichkeit. Bereits in der Grundschule können Kinder erleben, dass digitale Medien beim Lernen unterstützen können.

„So habe ich das gerechnet.“

Sprache kann „festgehalten“ werden und Kinder erhalten die Möglichkeit, ihr eigenes Tun und Lernen selbst zu reflektieren.

„Das haben wir gemacht.“

Das erste eigene E-Book, die vertonte Geschichte, der erste gemeinsame Film – selbst produzierte (Lern-)Produkte machen Kinder stolz und ermöglichen Wertschätzung auf andere Art und Weise.

„Wirklich? 428 Bilder?“

Bis ein ganzer Film fertig ist, braucht es Geduld und Ausdauer. Herausfordernde und spannende Aufgaben im Team zu bewältigen, hilft nicht nur dabei, Durchhaltevermögen zu entwickeln, sondern fördert zugleich Kooperation.

„Das kann ich noch besser.“

Ob beim Springen über den Kasten, beim Radschlagen oder auch beim Lesen: Wenn Kinder die Möglichkeit haben, ihr Können zu reflektieren, kann daraus neue Lernmotivation und Anstrengungsbereitschaft erwachsen.

„Das ist der Löwenzahn vom Schulhof.“

Exkursionen und Ausflüge bieten nicht nur vielfältige Eindrücke. Festgehalten und verarbeitet werden daraus eigene Lernprodukte.

„Jetzt zeigen wir es euch.“

Gerade schüchternen Kindern ermöglicht das Aufnehmen und Produzieren die Möglichkeit, ihre Produkte vorzuführen, ohne dabei sofort selbst im Mittelpunkt stehen zu müssen.

„Kuck mal, ich kann auf einem Dino reiten.“

Kann das wirklich sein? Warum nicht? Eigenes Produzieren erleichtert auch das Hinterfragen und kritisches Denken.

9 Gedanken – keine Anleitung und kein Rezept, jedoch eine Einladung und vielleicht ein Impuls für Lehrerinnen und Lehrer, sich auf den Weg zu machen.

Digitale Medien lernwirksam einzusetzen, das Potenzial abzurufen und souverän damit umzugehen, erfordert von uns allen Mut, Zusammenarbeit und Bereitschaft zu Offenheit und ständigem Weiterlernen.

Gemeinsam ist es möglich!

■ Wibke Tiedmann war Grundschullehrerin, arbeitet am Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) in Baden-Württemberg als Referentin für Digitalisierung und ist unter anderem verantwortlich für das Projekt SINUS Profil Mathematik an Grundschulen

Thomas Irion:

In Zeiten der Digitalisierung:

Welche Medienbildung brauchen Kinder?

Brauchen Kinder Medienbildung? Lernen sie nicht automatisch den sinnvollen Gebrauch von analogen oder digitalen Medien? Wie müssen Grundschulen darauf reagieren, dass Kinder heute immer mehr Zeit mit Bildschirmen in der Hand verbringen, der Berufswunsch YouTuber oder Youtuberin bei vielen Kindern andere Traumberufe verdrängt?

Studien zeigen, dass Kinder sich eine reflektierte Nutzung nicht mal eben nebenbei im Elternhaus aneignen. Die Grundschule als Ort der Grundlegenden Bildung muss die zunehmende Mediatisierung des Alltags von Kindern und Erwachsenen aufgreifen und bildungswirksam bearbeiten, wollen wir erreichen, dass Kinder lernen, Medien sicher, reflektiert und gewinnbringend in ihren

Lebensalltag zu integrieren.

Natürlich bedingt die zunehmende Durchdringung der kindlichen Lebenswelt auch die Schaffung von Gegenpolen in den Schulen. Kinder müssen beispielsweise einmal ein Brot in der Schule gebacken haben, um den Wert von Lebensmitteln einschätzen zu können, einmal im Wald nach Kleinstlebewesen gesucht haben, um natürliche Zusammen-



hänge zu begreifen, und einmal erfahren haben, wie langsam sich Wachstumsprozesse im Schulgarten gestalten. Medienbildung heißt auch, solche Gegenpole zur schnelllebigen und häufig bequemen Medienrezeption zu setzen.

Auf der anderen Seite sind Kinder aber heute auch in die Lage zu versetzen, digitale Medien für Lern- und Informationszwecke zu nutzen, kritisch zu hinterfragen, eigenes und fremdes Medienhandeln ethisch zu bewerten und Medien und Technologien für die Gestaltung der eigenen Lebenswelt zu nutzen.

Die Frage ist heute nicht mehr, ob Kinder in der Grundschule eine grundlegende Medienbildung erfahren sollten, sondern vielmehr, wie verhindert werden kann, dass digitale Medien von Kindern häufig weitgehend unvorbereitet zu Hause und in der Schule ausschließlich als Lernhelfer genutzt werden, ohne auch die Förderung von kritisch-reflektierenden Medienkompetenzen anzustreben. Keineswegs dürfen hier Verkürzungen stattfinden.

Es geht nicht darum, mehr Medienkonsum in der Grundschule zu realisieren, sondern Kinder in der Grundschule in die Lage zu versetzen, nicht nur ein Teil der Mediengesellschaft zu sein, sondern an dieser auch kritisch-reflektiert teilzuhaben und diese verantwortungsvoll für sich und andere mitzugestalten.

Dazu benötigen Kinder heute ein Verständnis der technologischen und gesellschaftlichen Prozesse von Digitalisierung und Mediatisierung, Techniken und Strategien zur Nutzung von Medien in ihren Lebenszusammenhängen, grundlegende Kompetenzen zur Reflexion der gesellschaftlichen Wirkungsmechanismen der Digitalisierung und die unterstützende Begleitung von Eltern und Lehrkräften.

■ Prof. Dr. Thomas Irion, Fachreferent für Medienbildung im Grundschulverband, Prof. für Grundschulpädagogik an der PH Schwäbisch Gmünd

Verena Knoblauch

Tablets in der Grundschule

Sie sehen ein Foto, auf dem Grundschulkinder am Tablet arbeiten. Wie reagieren Sie? Was sind ihre ersten Gedanken? Meine Erfahrung ist: Wenn es um weiterführende Schulen geht, herrscht noch weitgehend öffentlicher Konsens darüber, dass der Einsatz digitaler Medien im Unterricht durchaus sinnvoll sein kann und wichtig ist. Je jünger die SchülerInnen sind, umso mehr Ängste und Vorbehalte gibt es. Typische Gegenargumente sehen so aus:



IW Medien/Daniel Roth

Kinder sollen lesen, schreiben, rechnen und denken lernen und nicht über ein Tablet wischen.

Im Grundschulbereich haben digitale Geräte nichts zu suchen, da die Kinder intellektuell noch nicht in der Lage sind, mit ihnen zielgerichtet umzugehen. Ein kleines Kind lernt durch 2 Stunden im Baum klettern oder im Sandkasten spielen mehr als durch 2 Stunden Knöpfchen drücken.

Müssen wir uns also entscheiden, ob wir analog oder digital arbeiten wollen? Müssen wir uns entscheiden, ob Kinder auf Bäume klettern oder vor dem Tablet sitzen sollen?

Nein, das müssen wir nicht. Unterricht ist nicht entweder analog *oder* digital. So wie das Leben auch nicht analog *oder* digital ist. Ein solches Schwarz-weiß-Denken hilft nicht weiter.

Würde ich den Ausflug in den Wald streichen und durch einen Film auf dem Tablet ersetzen, dann wäre das sicherlich der größte Fehler, den ich in diesem Moment machen könnte. Aber es geht eben nicht darum, eine reale Erfahrung durch etwas Digitales zu ersetzen.

Was bedeuten Tablets in der (Grund-)Schule und was nicht?

Es geht für mich also nicht darum, alles was bislang analog gemacht wurde, nun auf Teufel komm raus zu digitalisieren.

Nur weil ich die Geräte habe, muss ich sie nicht für alles nutzen. Das heißt, dass sie auch einfach mal für einige Zeit im Koffer bleiben, während wir sie zu anderen Zeitpunkten sehr intensiv nutzen.

Wenn die Tablets zum Einsatz kommen, dann sollte man sich ihr Potenzial bewusst machen und es ausnutzen. Meine erste Idee, wofür ich Tablets im Unterricht nutzen könnte, waren Lernapps, mit denen z. B. Matheaufgaben geübt werden können. Schnell wurde mir aber bewusst, dass es noch ganz andere Möglichkeiten gibt. Was das bedeutet, vergleicht Axel Krommer mit der Planung einer Reise.¹



Dieser Gedanke wird sehr anschaulich in einem kurzen Film von Albrecht Herrmanns erklärt (s. QR-Code bzw. <https://sho.co/19JF4>).

Wenn bislang also keine digitalen Medien zur Verfügung standen, zog man

bestimmte Ziele nie in Betracht: Man überlegt nicht, eine Reportage vor dem Green Screen zu drehen, wenn man nicht die nötige Ausstattung dafür hat. Plötzlich gibt es also ganz neue Möglichkeiten! Natürlich kann nicht jede Schulstunde revolutioniert werden. Aber eine Offenheit für die Möglichkeiten ist wichtig und unerlässlich, will man das Potenzial digitaler Medien ausschöpfen.

Beispiele aus dem Unterricht

Im Folgenden möchte ich einige Beispiele aus meinem Unterricht vorstellen. Fächerübergreifendes Arbeiten spielt dabei oft eine große Rolle.

Fotos

Schon in der ersten Klasse können Kinder kleine Fotoprojekte durchführen. So halten sie zum Beispiel Beobachtungen fest, dokumentieren Vorgänge oder werden gestalterisch tätig.



Kinder malen Kreidebilder und fotografieren sich auf ihnen



Mit Greenscreen-Technik: Kinder erleben ihren Traumurlaub

Beispiele

Die SchülerInnen sollten mit einem Foto den Winter auf dem Schulgelände einfangen. Ihr Lieblingsbild präsentierten sie der Klasse per Beamer.

Im Kunstunterricht malten die Kinder Bodenbilder mit Kreide und fotografierten sich gegenseitig auf ihren Bildern (s. Abb. S. 16 unten links).

Bei Fotos, die vor grünem Hintergrund aufgenommen wurden, kann der Hintergrund mithilfe einer App kinderleicht ausgetauscht werden. Diese Technik heißt Greenscreen.

In diesem Beispiel sollten die SchülerInnen sich überlegen und als Foto darstellen, wie ihr Traumurlaub aussehen würde, wenn Geld und Zeit keine Rolle spielen. Anschließend schrieben die Kinder in Form eines Briefes oder eines Tagebucheintrags über ihre fiktiven Erlebnisse während dieses Traumurlaubs (s. Abb. S. 16 unten rechts).

Lernportfolio

Mit Book Creator können interaktive E-Books mit verschiedenen multimedialen Inhalten wie Texten, Videos, Bildern und Tonaufnahmen erstellt werden. Damit können die Kinder z. B. ihre Arbeitsergebnisse und ihren Lernfortschritt in individuellen Lernportfolios dokumentieren.

Beispiel: Im Fach Englisch gestalteten die Kinder für jedes Thema, das im Unterricht behandelt wurde, eine Seite. Sie fügten für jedes neue Wort ein Bild ein. Zu jedem Bild schrieben sie das englische Wort und sprachen es zusätzlich ein. So konnten die Kinder ihre Aussprache (eventuell zum ersten Mal) selbst anhören und gegebenenfalls kor-

rigieren. Im Laufe des Schuljahres entstand auf diese Weise ein persönliches Wörterbuch, in dem die Kinder die bereits gelernten Wörter nachschlagen und die Aussprache anhören konnten (s. Abb. unten rechts).

Kooperation und Kollaboration

Die Arbeit mit Partnern oder in der Gruppe ist nun definitiv keine neue Idee im (Grundschul-)Unterricht. Durch den Einsatz von Tablets ergeben sich hier aber ganz neue Möglichkeiten zur Zusammenarbeit.

Bei **Padlet** handelt es sich um eine digitale, browserbasierte Pinnwand, an der Inhalte (ähnlich wie Notizzettel an einer analogen Pinnwand) gesammelt werden können. Mehrere Personen können von unterschiedlichen Geräten aus gleichzeitig an der Pinnwand arbeiten (s. Abb. auf S. 18 oben).

Bei diesem Beispiel arbeiteten die Kinder in Gruppen zusammen. Jeder Gruppe wurde ein Pilz zugeordnet. Die SchülerInnen nutzten die Suchmaschine, um Informationen zu ihrem Pilz zu finden. Die gefundenen Informationen trugen sie stichpunktartig in das Padlet ein.

Anschließend tauschten die Gruppen die Pilze untereinander, das heißt jede Gruppe bekam nun einen anderen Pilz zugeordnet. Bei der erneuten Recherche überprüften die Kinder nun die bereits von der anderen Gruppe gesammelten Informationen und ergänzten bei Bedarf weitere Stichpunkte.

Recherchieren und Präsentieren

Die SchülerInnen üben regelmäßig das Recherchieren von Informationen. Dazu nutzen sie sowohl Bücher als auch Inter-



Foto: Lisa Hörter

Verena Knoblauch

arbeitet als Lehrerin und Medienpädagogin an der Friedrich-Staedtler Schule Nürnberg. Sie erprobt Unterrichtsideen zum Einsatz digitaler Medien und ist in der Lehrerfortbildung tätig.

net. Informationen zu bestimmten Themen suchen die Kinder mit der Kindersuchmaschine FragFinn.de, zur Suche von Bildern für Referate oder andere Unterrichtsprojekte verwenden sie Pixabay. So wird gleichzeitig ein Bewusstsein für Urheberrecht und dafür, dass nicht jedes Bild aus dem Internet für eigene Zwecke verwendet werden darf, geschaffen.

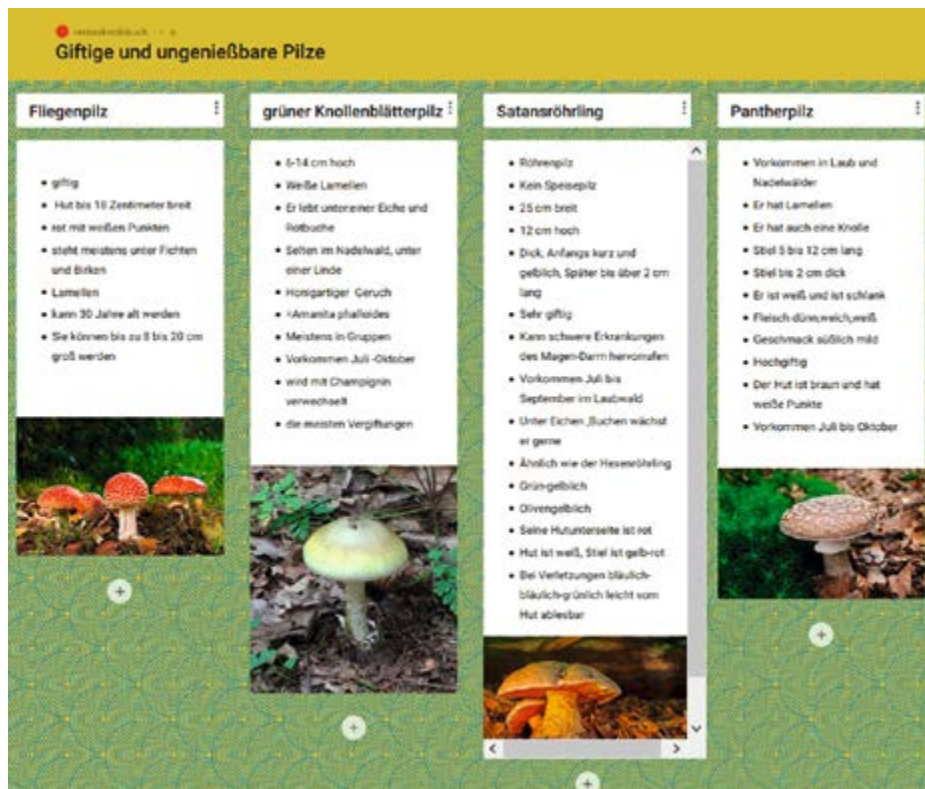
Die gefundenen Informationen können anschließend auf unterschiedlichste Art präsentiert werden: Als Referate ganz analog mit Plakaten oder mit multimedialen Präsentationen (wir verwenden hierfür Book Creator). Es gibt aber auch noch ganz andere Präsentationsmöglichkeiten, wie zum Beispiel in Form einer Reportage, die vor grünem Hintergrund gefilmt und anschließend mit der Greenscreen-Technik mit einem passenden Hintergrund versehen wurde (hier: Griechenland, s. Abb. unten links). In diesem Beispiel berichteten die Kinder in Form einer Reportage über Weihnachts-



... und präsentieren ihr Referat vor Ort aus Griechenland



Mit Book Creator gestaltetes Lernportfolio im Fach Englisch



Mit Padlet können mehrere Personen gleichzeitig von unterschiedlichen Geräten eine digitale Pinnwand bearbeiten

bräuche aus anderen Ländern, die sie zuvor recherchiert hatten.

Auch das traditionelle Referat über die Lieblingsbücher der Kinder kann durch Einsatz der Greenscreen-Technik ganz anders aussehen und zu einem Bericht direkt von einem Schauplatz der Geschichte werden. Dafür gestalteten die SchülerInnen im Kunstunterricht eine Lesekiste, also einen (Schuh-)Karton, in dem eine Szene oder ein Ort aus ihrem Lieblingsbuch dargestellt wird. Die Buchpräsentation selbst führten die Kinder vor grünem Hintergrund durch und filmten sich dabei gegenseitig. Ein Foto der Lesekiste als neuer Hintergrund vervollständigte den Effekt. Einen Film hierzu finden Sie über den nebenstehenden QR-Code bzw. auf <https://t1p.de/dyjh>.



Dabei ist Greenscreen im Unterricht nicht nur eine nette und kreative Spielerei für zwischendurch. Durch dieses spielerische und kreative Erproben erhalten die Kinder Einblicke in die Möglichkeiten von Bildbearbeitung. Wenn ein Grundschulkind mit einfachsten Mitteln die eigenen Bilder und Videos bearbeiten kann, wird ein Bewusstsein dafür geweckt, dass man nicht alles glauben darf,

was im Internet zu sehen ist. Dadurch werden Unterrichtseinheiten, in denen mit erhobenem Zeigefinger auf diese Tatsache hingewiesen wird, überflüssig.

Fake News

Auf der Seite www.paulnewsman.com können die Kinder (mit ihren eigenen, per Greenscreen-Technik manipulierten Bildern) sogar täuschend echt aussehende Fake News erstellen.

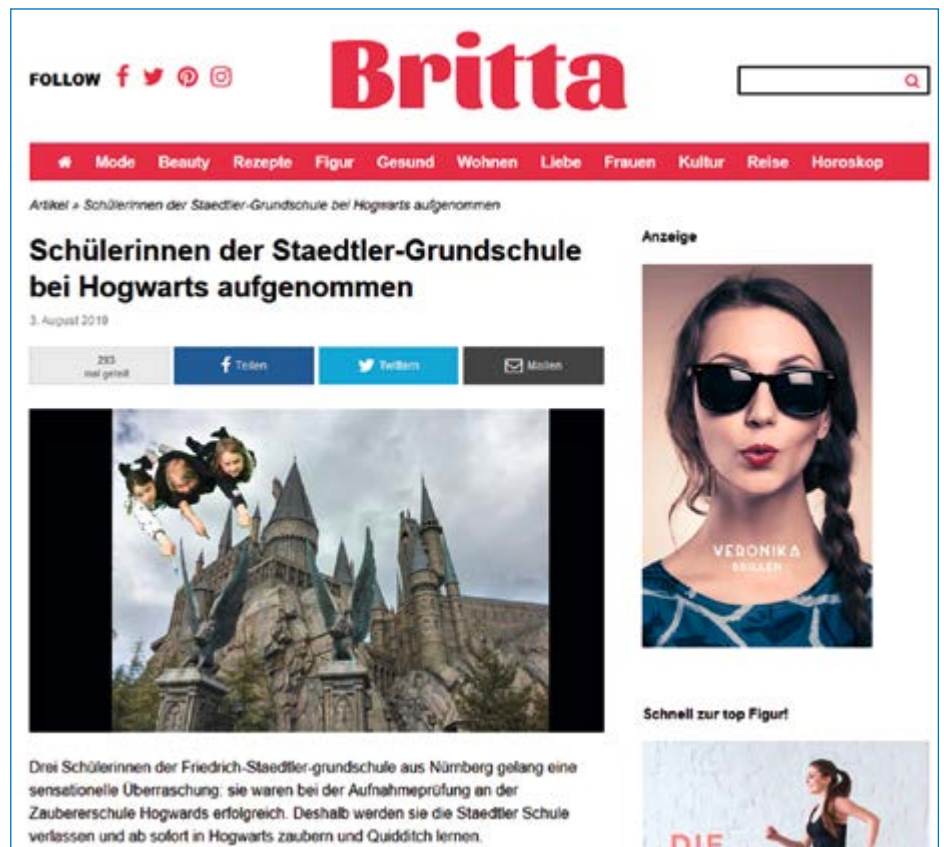
Zum 1. April dachten sich die Kinder Schwindelgeschichten aus und erstellten mit der Greenscreen-Technik ein passendes Foto. Das Foto veröffentlichten sie zusammen mit einer Schlagzeile und einem selbst geschriebenen Nachrichtentext. Das restliche Layout der Seite wird automatisch erstellt, sodass die Meldung absolut professionell aussieht und auch Erwachsene täuschen kann.

Dies macht den Kindern eindrücklich bewusst, wie leicht es ist, Falschnachrichten in Umlauf zu bringen (s. Abb. unten).

Stop-Motion

Eine andere Möglichkeit, Informationen zu präsentieren oder Gedanken und Ideen auszudrücken, sind Stop-Motion-Filme.

Sie funktionieren nach demselben Prinzip wie ein Daumenkino: Durch das schnelle Aneinanderreihen von Einzelbildern wird eine Illusion von Bewegung erzeugt.



Fake News – zum 1. April reisten Schüler nach Hogwarts, wie die Website „beweist“

Beispiel: Das interessiert mich

In diesem Beispiel aus der Vorschule durften die Kinder ihr persönliches Expertenthema in Form eines Stop-Motion-Films präsentieren (s. QR-Code bzw. <https://t1p.de/zo2x>).

Beispiel: Ein Gedicht als Stop-Motion-Film gestalten

In einem fächerübergreifenden Projekt in den Fächern Kunst, Deutsch und Musik



setzten die Kinder einer dritten Klasse das Gedicht „Der Zauberer Korinthe“ von James Krüss² als Stop-Motion-Film um (s. QR-Code bzw. <https://t1p.de/ivy2>).

Die Kinder planten, wie die Strophen als Film umgesetzt werden können, und erstellten das nötige Material. Zwei Strophen, die ihnen nicht gefielen, ersetzten die SchülerInnen durch eigene Strophen.

Bei solch einem Projekt lernen die Kinder unglaublich viel. Neben den fachlichen Kompetenzen wie der Erschließung von Inhalt und Aufbau des Gedichts, der Umsetzung des Inhalts als Stop-Motion-Film und des Gestaltens eines Medienprodukts werden auch viele andere Kompetenzen gestärkt. Durch die gemeinsame Planung trainieren sie soziale Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Kommunikation, das Lösen von Problemen, Reflexionsfähigkeit und Kooperation in der Gruppe.

Reflexion und kritisches Denken

Ich versuche im Unterricht Möglichkeiten zu schaffen, damit die Schüler durch ihr eigenes Handeln erleben, wie „die Welt funktioniert“. Sonst bleiben theoretische Hinweise, Ratschläge und Warnungen sehr abstrakt. Es macht einen Unterschied, ob den Kindern jemand sagt, dass im Internet Bilder bearbeitet sind und oft Falschmeldungen verbreitet werden, oder ob sie selbst erfahren haben, dass sie das sogar als Grundschulkinder selbst tun können.

So sind kritisches Denken und Reflexion oftmals ein ganz natürlicher Bestandteil des Unterrichts. An anderer Stelle greife ich Themen wie Datenschutz, Chat oder Urheberrecht aber auch ganz konkret als Unterrichtsthema auf.

Zusammenfassung

Auch wenn ich eher durch Zufall dazu kam, Tablets im Unterricht einzusetzen, bin ich mittlerweile überzeugt davon, dass

- für einen zeitgemäßen Unterricht, der die Kinder dazu befähigen soll, sich in einer durch Digitalität geprägten Gesellschaft zurechtzufinden und aktiv und selbstbestimmt daran teilzuhaben, der Einsatz von digitalen Medien dazugehört.
- man die Chance ergreifen und Unterricht neu denken sollte, um das Potenzial digitaler Medien voll auszuschöpfen.
- digitale und analoge Methoden und Medien sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern sich ergänzen.
- auch Grundschüler schon sinnvoll, produktiv und kreativ mit digitalen Medien im Unterricht umgehen können.
- Tablets den Kindern neue Möglichkeiten eröffnen, um ihr Wissen und ihre Ideen und Gedanken auszudrücken.
- wir Mut brauchen, über den Tellerrand zu gucken, uns auszutauschen und die ausgetretenen und vermeintlich sicheren Pfade zu verlassen, um Neues auszuprobieren.

Dabei stehen für mich nicht die Technik oder Geräte im Vordergrund, sondern die neuen Möglichkeiten, die sich dadurch eröffnen.

Noch mehr Ideen für den Einsatz von Tablets im Unterricht findet man im Buch „Tablets in der Grundschule“, das beim AOL-Verlag erscheinen wird (Bestellnummer 10596). 

Anmerkungen

- 1) Axel Krommer: „Bring your own device!“ und die Demokratisierung des Beamer. Didaktische Dimensionen digitaler Technik. In: Knopf, Julia (Hrsg.): Medienvielfalt in der Deutschdidaktik. Erkenntnisse und Perspektiven für Theorie, Empirie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2015, 36–47 Zitat Seite 41.
- 2) James Krüss: Der Zauberer Korinthe. Aus: James Krüss: Der Zauberer Korinthe und andere Gedichte. Verlag Friedrich Oetinger, Hamburg 1982, 26.

Unser Buch zur Medienbildung

»Neue Medien in der Grundschule 2.0« bietet aktuelle Grundlagen, Konzepte und Perspektiven:

- theoretische Grundlagen zur Medienbildung in Grundschule und Sachunterricht,
- empirische Einblicke zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen,
- Ergebnisse internationaler Vergleichsuntersuchungen,
- Erfolgsfaktoren für die Integration digitaler Medien in Grundschulen,
- Konzepte zur Arbeit mit Tablets, Raumgestaltung, Interneteinführung, Nutzung digitaler Medien durch Menschen mit Behinderung,
- aktuelle fach- und lernbereichs-didaktische Konzepte,
- pädagogische und fachdidaktische Perspektiven für das Lernen mit und über Medien in den nächsten Jahren.

Markus Peschel, Thomas Irion (Hg.) (2016): Neue Medien in der Grundschule 2.0. Band 141. Frankfurt a.M.: Grundschulverband. ISBN 978-3-941649-19-4, 320 Seiten, 19,50 €



Michael Töpler

Religion in der multikulturellen und säkularen Schule?

Probleme, Positionen, Antworten



Im Diskussionsforum Religion hatte der Grundschulverband die Gelegenheit, sich mit den Positionen von zwei Expertinnen und einem Experten auseinanderzusetzen. Die Kongressteilnehmerinnen und Teilnehmer im Publikum brachten mit ihren Fragen und Erfahrungen die Diskussion immer wieder voran, sodass am Ende auf Schluss-Statements verzichtet werden musste, damit der Abschlussvortrag noch von allen pünktlich besucht werden konnte. Die Diskussion wurde von Prof. Erika Brinkmann als stellvertretende Vorsitzende des Grundschulverbandes intensiv begleitet. Sie machte die Suchbewegung des Verbandes hin zu einer fundierten Position bezüglich der künftigen Bedeutung von Religion(en) in der Schule deutlich und lud ExpertInnen und Teilnehmende am Ende herzlich zur gemeinsamen Arbeit ein.

Es folgen nun wichtige Aussagen und Positionen der ExpertInnen in der Zusammenfassung:

Prof. Dr. **Petra Freudenberger-Lötz** sieht den Religionsunterricht als Ort für wichtige Fragen der Kinder, zum Beispiel nach Gerechtigkeit, Identität oder auch der Existenz Gottes. Religionen bieten hier Antworten. Für das Leben in unserer Gesellschaft sind auch die kulturhistorischen Fragen der Prägung durch Religionen von großer Bedeutung, damit unsere Gesellschaft besser verstanden werden kann. Religionsunterricht soll „pluralitätsfähig machen“, durch das Wissen über das Eigene kann man dem Anderen respektvoll begegnen.

Der konfessionelle Religionsunterricht soll also ganz explizit keine Vorurteile aufbauen, sondern eine offene Weltsicht ermöglichen. Es ist wichtig, dass sich der Unterricht in regional Unterschiedlichen Modellen und individuellen Ausprägungen entwickeln kann. Bei allen Formen der Kooperation mit anderen Religionsgemeinschaften müssen immer die lokalen Rahmenbedingungen berücksichtigt

werden. Es gehen nicht immer alle mit, aber es müssen alle angesprochen werden.

Grundsätzlich muss es einen Raum für die Lebensfragen aller Kinder geben, daher sind auch Modelle wie LER zur Einbeziehung aller Kinder zu begrüßen. Der konkrete Unterricht vor Ort bleibt entscheidend geprägt von der jeweiligen Lehrkraft. Diese muss über ein breites Wissen verfügen und einen authentischen Dialog eröffnen können. Inwiefern die heutige Ausbildung von ReligionslehrerInnen dies bereits leistet, sollte kritisch geprüft werden.

Prof. Dr. **Thorsten Knauth** macht sich Sorgen um die schwindende Bedeutung der religiösen und philosophischen Dimension in der Grundschule. Diese ist bedingt durch die weite Zersplitterung in Religionen und dort wiederum in einzelne Religionsgruppen. Bei allen Unterschieden braucht es ein inklusives Religions- und Philosophieunterrichtsangebot. In NRW gibt es beispielsweise 8 verschiedene Religionsunterrichte, jedoch keinen Philosophieunterricht an der

Grundschule. Auch in der Sekundarstufe fehlt allzu häufig ein Angebot für Philosophie. Hier gehen wichtige Bildungschancen verloren.

Die Trennung von Kindern in der religiösen Bildung nach Konfessionen ist problematisch, da das Ziel des gemeinsamen Beschäftigens und Nachdenkens aller Kinder mit und über existenzielle Fragen so nicht realisiert wird. Das Denken, Fühlen und Handeln der Kinder muss im praktischen Erleben untereinander gestärkt werden.

Dr. **Petra Lenz** sieht die im Fach LER verankerte „Religionskunde“ als rationalen Umgang mit Religion. Damit reiht sich der Unterricht ein in verschiedene rationale Zugänge zur Welt: mathematisch, ästhetisch und weltkundlich. Religionsunterricht in der Schule soll diesen weltkundlichen Aspekt vermitteln, damit SchülerInnen „pluralismusfähig“ werden. Dieser Zugang soll allen SchülerInnen gemeinsam vermittelt werden. Dabei ist die Zusammenarbeit mit Religionsgemeinschaften vor Ort wichtig. Den Kindern soll religiöses Leben gezeigt und nicht bloß vermittelt werden.

Im Dialog mit dem Publikum wurden verschiedene wichtige Fragen erörtert. Hier eine Übersicht:

Bei der Frage nach einem religionskundlichen Unterricht sind viele Eltern offen. Es besteht ein großer Bedarf nach Angeboten für alle Kinder. Wenn es Zusammenarbeit von verschiedenen Konfessionen geben soll, müssen dazu zum Teil langwierige Vertragsverhandlungen

mit verschiedenen Partnern geführt werden: denn der im Grundgesetz verankerte Religionsunterricht verlangt eine Erziehung in einer bestimmten Konfession! Religionsunterricht muss auch in konfessioneller Form weltoffen sein und Lerngelegenheiten mit Kindern anderer Religionen schaffen.

Religion kann ein Schatz sein, da es dort um Geschichten, Symbole und Erfahrungen geht, mit denen Kinder immer wieder konfrontiert sind. Mit Blick auf religiöse Fragen können Kinder ein Bild von einem guten und solidarischen Leben vermittelt bekommen. Religionen begleiten nicht nur bei der Suche nach Antworten, sie bieten Antworten an, die jeweils wieder kritisch betrachtet werden können. Dabei gibt es auch immer individuelle Zugänge und persönliche Gestaltungsweisen der Lehrkräfte. Die Lehrkraft ist als authentischer Vertreter des jeweils eigenen Standpunktes gefordert, Einblicke in religiöse Erfahrungen zu geben. In jeder Form von Unterricht über Religion spielt der eigene Standpunkt der Lehrkraft eine Rolle, auch wenn es explizit um Religionskunde geht. Von Lehrenden und Lernenden wird eine reflektierte Auseinandersetzung mit eigenen Überzeugungen gefordert.

Es ist möglich, etwas in einer Religion, über eine Religion oder von einer Religion zu lernen. Diese verschiedenen Zu-

gänge sollten Kindern erläutert und zugänglich gemacht werden. Im Idealfall erhalten Kinder durch die Beschäftigung mit religiösen Fragen ein Fundament für die Suche nach eigenen Antworten.

Der Religionsunterricht kann eine wichtige Grundlage für die demokratische Bildung der Kinder sein. Insbesondere die Akzeptanz anderer Positionen kann hier eingeübt werden, sowie der Respekt vor Minderheiten, die bei allen Mehrheitsentscheidungen immer mit zu berücksichtigen sind. So erfahren Kinder, dass nicht alles für jeden verhandelbar ist und es gemeinsame Werte gibt, die man auch mit Menschen anderen Glaubens oder ohne Glauben teilt. In der Grundschule besteht die Chance, den Boden für ein gutes gesellschaftliches Miteinander nachhaltig zu bereiten.

Fragen über Sinn und Werte sollen in der Grundschule nicht als Belehrung oder Bekehrung, sondern als Angebot zu einer eigenen Positionierung verstanden werden. In diesem Kontext ist die Benennung im Religionsunterricht durchaus problematisch.

Unabhängig von Vorbildern und Erfahrungen im Elternhaus haben Kinder eine „spirituelle Veranlagung“, ihre Fragen und Vorstellungen müssen in der Grundschule einen angemessenen Raum finden. Im Sinne eines inklusiven Unterrichts sollte nach Möglichkeit die Trennung in konfessionelle Lerngrup-



Michael Töppler

Fachreferent „Eltern und Schule“
im Grundschulverband

pen vermieden werden. Es besteht sonst die Gefahr, das Einteilen von Kindern in „Eigene“ und „Fremde“ zu fördern.

Für seine Positionierung zu Fragen der Religion in der Grundschule wird sich der Grundschulverband im Jahr 2020 mit bereits bestehenden Konzepten auseinandersetzen und mit vielen Interessierten einen Dialog beginnen. Einige der Teilnehmenden am Diskussionsforum haben bereits ihr Interesse daran bekundet. Der Grundschulverband freut sich auf den Austausch und die vielen Anregungen aus Forschung und Schulpraxis. □



Diskussionsteilnehmer (v.l.n.r.): Prof. Dr. Erika Brinkmann (Stellv. Vorsitzende Grundschulverband), Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz (Uni Kassel), Prof. Dr. Thorsten Knauth (Uni Duisburg-Essen), Dr. Petra Lenz (Uni Potsdam) und Michael Töppler (Fachreferent „Eltern und Schule“ im Grundschulverband)

Grundschulkinder und Religion – auf der Suche nach den richtigen Fragen

Es schien zunächst ganz einfach zu sein: Wenn man wissen will, wie aus Sicht der Kinder Religion in der Grundschule gelebt, gelernt und erfahren werden soll, dann fragt man sie. Doch was fragt man genau? Und muss man vielleicht zuerst die Eltern fragen, ob ihre Kinder Auskunft geben dürfen? Ist es nur die Unsicherheit eines Autors, oder gibt es hier ein tatsächliches Problem?

Der Reihe nach: Bei meiner Vorbereitung des Artikels habe ich mit Kindern aus der Grundschule und aus der Sekundarstufe I über ihre Erfahrungen mit Religionsunterricht in der Grundschule und ihre Wünsche dazu gesprochen. Im Hintergrund steht die Frage, ob es auch zukünftig einen konfessionell getrennten Religionsunterricht an der Grundschule geben soll, oder ob eine andere Form gefunden wird, in der alle Schüler gemeinsam unterrichtet werden, oder idealerweise gemeinsam lernen können (was ja nicht immer dasselbe ist).

Die Antworten bezogen sich stark auf die Qualität des Unterrichts, also vor allem den oder die Lehrenden. Kurz gefasst war meine Frage nach der äußeren Form der Beschäftigung mit Fragen nach Gott, Tod oder Moral für die Kinder eindeutig zweitrangig. Es geht nicht um das Etikett, sondern den Inhalt. Vielleicht ist die Frage auch wirklich eine eher akademische Frage. Doch halt, es geht aus Sicht der Kinder nicht um das Etikett, aber es geht darum, ob alle Kinder gemeinsam unterrichtet werden, oder ob manche Kinder von Angeboten ausgeschlossen sind! Somit bleibt für mich zumindest eine Frage: Kann konfessioneller Unterricht inklusiv werden?

Dann kamen mir die Eltern wieder in den Sinn. Bis zum vierzehnten Lebensjahr sind sie dafür verantwortlich, welchen Religionsunterricht ihre Kinder besuchen. Sie befinden sich dabei in dem schwierigen Spannungsfeld von Elternrechten und Kinderrechten. Je nach der Sicht auf die Religion, in der ein Kind aufwächst, kann man dafür argumentieren, dass es für das Aufwachsen förderlich oder schädlich ist, in einer religiösen Gemeinschaft aufzuwachsen. In manchen Fällen ist das ganz objektiv möglich, so gibt es klare Fälle von Kindeswohlgefährdung in religiösen Gemeinschaften. Das liegt aber in der Regel nicht daran, dass Menschen religiös sind, sondern wie sie ihren Glauben zum Teil gegen Menschen- und Kinderrechte praktizieren. Doch von extremen Fällen abgesehen, ist die Erfahrung von Religion nicht per se schlecht für Kinder. Mit vierzehn Jahren werden Kinder in Deutschland religionsmündig. Dann können und sollen sie entscheiden, welche Rolle Religion in ihrem Leben spielen soll, ob und wenn ja, welche. Um eine Entscheidung vernünftig treffen zu können, muss man über die Alternativen informiert sein. Bei der Vielfalt an Religionen und Untergruppen kann man natürlich nicht alle Möglichkeiten vermitteln, aber zumindest die Möglichkeit, einer von mehreren möglichen Religionen angehören zu wollen oder sich gegen eine Bindung in diesem Bereich zu entscheiden. Aus meiner Sicht heißt das, Kindern Wege zu öffnen, indem sie nicht nur mit der Theorie von Glaubensinhalten bekannt gemacht werden, sondern auch Menschen erleben, die einen Glauben im Alltag praktizieren.

Wenn religiöse Bildung ein Grundrecht der Kinder ist, dann muss diese in der Grundschule angeboten werden – und die Eltern müssen über die Form diskutieren, denn sie treffen die Entscheidungen für ihre Kinder (idealerweise im Interesse ihrer Kinder). Sollen die Kinder also gar nicht gefragt werden?

Doch, aber nicht nach der äußeren Form des Unterrichts (dem Etikett), sondern nach der Qualität und das nicht nur im Religionsunterricht. Das Thema Religion in der Schule bleibt neben dem Unterricht eine Quelle für Konflikte, aber genauso für gelebte Toleranz.

Michael Töpler

Statements der Podiumsteilnehmer/innen

Erika Brinkmann:

Kinder sollen nicht getrennt werden

Der Grundschulverband setzt sich dafür ein, dass in der Schule mit den Kindern über Erkenntnis- und Wertfragen gesprochen wird und dabei die ganz unterschiedlichen Sichtweisen und Vorstellungen der Kinder Verständnis und Anerkennung finden.

Schon kleine Kinder denken über Sinn- und Wertfragen nach. Sie stellen viele „Warum“-Fragen und entwickeln eigene Vorstellungen über Leben und Tod, über Gerechtigkeit und Glück. In ihren Familien haben sie aber sehr unterschiedliche Möglichkeiten, über solche Themen zu sprechen. Deshalb ist es wichtig, dass die Grundschule Raum für eine Klärung der Fragen und Sorgen gibt, die die Kinder beschäftigen: Leben und Tod, Gerechtigkeit, Ängste.



Das heißt nicht, dass es ein eigenständiges Fach für solche Gespräche geben muss, wohl aber einen Ort, an dem systematischer angeregt und vertieft werden kann, was situativ Anlass für die spontane Auseinandersetzung mit Sinn- und Wertfragen ist. Im sozialen Teil des Lernbereichs Sachunterricht beispielsweise spielen sie eine zentrale Rolle, und hier können auch die besonderen Sichtweisen verschiedener Religionen zum Thema gemacht werden.

Eine konfessionelle Bindung im Sinne des katholischen oder evangelischen Religionsunterrichts widerspricht dem integrativen Grundgedanken der öffentlichen Schule. Kinder sollen weder nach sozialer Herkunft noch nach Geschlecht oder Religion getrennt werden. Vor allem darf eine demokratische Schule sie nicht auf ein bestimmtes Bekenntnis festlegen, sondern sollte ihnen Fenster eröffnen in Welten, die ihnen im Alltag nicht selbstverständlich zugänglich sind.

Die zentralen Grundsätze eines Unterrichts, der sich nicht als Belehrung oder Bekehrung versteht, sondern soziale Begegnung und individuelle Bereicherung ermöglicht, sind:

- keine Trennung nach Bekenntnis oder gar Ausschluss von Minderheiten,
- Aufklärung und Öffnung der Weltsicht, nicht Schließung und Bindung,
- Verständnis und Respekt für unterschiedliche Sichtweisen,
- Gewährung von Schweigerecht und Rückzugsmöglichkeiten.

■ Prof. Dr. Erika Brinkmann,
stellvertretende Vorsitzende

Petra Freudenberger-Lötz:
Guter Religionsunterricht zeigt sich im Innen und Außen

Kinder fragen nach dem Woher und Wohin, sie fragen nach Leid und Gott, nach Gerechtigkeit und Sinn. Religiöse Fragen gehören zum Menschsein, die Beschäftigung mit ihnen ist identitätsstiftend und eröffnet wertvolle Perspektiven auf das Leben. Neben diesem anthropologischen Aspekt sprechen viele



weitere Gründe für die Bedeutung des Religionsunterrichts an Grundschulen. Allen voran dieser: Das Leben in einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft erfordert Vertrautheit der Verschiedenen, damit Toleranz und Verständigung wachsen können. Fest steht: Religiöse Bildung ist unverzichtbar, und zwar von Anfang an.

Doch in welcher Form soll religiöse Bildung grundgelegt werden? Verschiedene Modelle von Religionsunterricht werden diskutiert und (teilweise) umgesetzt, die meines Erachtens nicht pauschal einen besseren oder schlechteren Unterricht hervorbringen. Nicht allein das Etikett bestimmt den Inhalt. Denn mehrere Faktoren sind für „guten Unterricht“ zu berücksichtigen. Allen voran die Kompetenz der Lehrkraft: Es liegt in ihrer Hand, wie sie den Unterricht gestaltet. Ihr muss es gelingen, bei den Kindern anzusetzen, sie anzuregen, ihnen die Bedeutung der religiösen Perspektive für ihr Leben zu eröffnen. Sie ist als authentisches Gegenüber gefragt. Das heißt, sie selbst durchdringt die Themen fachlich wie auch persönlich und bewegt sie immer wieder neu in ihrem Leben. Es muss ihr ein Anliegen sein, neue Perspektiven kennenzulernen und sich auch selbst immer wieder befragen zu lassen. Nur so kann Authentizität gelebt werden. In eine zukunftsfähige Religionslehrerinnen- und Lehrerbildung muss meines Erachtens dringend investiert werden, um die Lehrkräfte in ihren wichtigen Aufgaben unterstützen zu können. Gleichwohl ist die Modellfrage nicht unerheblich. Denn das Etikett zeigt den Inhalt an und bahnt einem kindgemäßen Religionsunterricht seinen Weg. Meines Erachtens hängt die Zukunft des Religionsunterrichts von genau dieser Ausbalancierung ab.

■ Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz, Professorin für Religionspädagogik am Institut für Evangelische Theologie der Universität Kassel.

Thorsten Knauth:
Dialogischer Religionsunterricht für alle in der Grundschule

Religiöse wie auch philosophisch-ethische Bildung beschäftigt sich mit der Frage, wie Heranwachsende „zur Welt kommen“ können: wie sie erschlossen, vertraut gemacht und bewohnt werden kann – wie man sich in ihr orientieren kann. Religionen in der Vielfalt ihrer Traditionen und Überzeugungen, aber auch nicht-religiöse Weltanschauungen, müssen zum Thema werden, weil sie zu unserer Lebenswirklichkeit gehören und unsere Welt geprägt haben. Religion wie auch Philosophie werden wichtig, wenn Kinder nach dem Leben und seinen Grenzen fragen, wenn sie nach Gründen für Zuversicht und Lebensmut, nach Maßstäben für richtig und falsch, nach Quellen des Trostes und der Hoffnung suchen. Religiöse Bildung, die sich mit diesen Fragen und Aufgaben von Selbstwerdung und Welterschließung



befasst, darf in der Schule für alle keine randständige Rolle spielen. Sie gehört mitten hinein in die Grundschule. Daher bin ich dafür, religiöse und ethische Bildung als gemeinsame Verantwortung für alle Kinder zu begreifen – und nicht als je besondere und getrennte für die einzelnen (Religions-)Gruppen. Konfessionell getrennter Religionsunterricht führt in der Grundschule, die allerorten auf gemeinsames Lernen und Inklusion setzt, zur Zersplitterung religiöser, ethischer und philosophischer Bildung in der Schule und damit zum Bedeutungsverlust von Religionsunterricht. Aber auch ein Ethik- oder Philosophieunterricht, der nur – in neutraler Absicht – Kenntnisse oder ethische Grundsätze vermittelt, wird der Aufgabe nicht gerecht. Kinder sollten von Anfang an so viel wie möglich gemeinsam und auf dialogische Weise Orientierungen im Denken, Fühlen und Handeln entwickeln können. Sie sollen sich mit Religion und Religionen als einem Gegenstandsbereich beschäftigen dürfen, in dem große Fragen gestellt und tragende religionsbezogene, ethische und moralische Orientierungen erarbeitet werden können. Diese Auseinandersetzung findet in einer Vielfalt religiöser und weltanschaulicher Positionen und Perspektiven statt. Einen gemeinsamen Religionsunterricht für alle, in dem dialogisches religionsbezogenes Lernen möglich ist, halte ich für den besten Weg. Er wäre von allen für religiöse und philosophisch-ethische Bildung verantwortlichen Akteuren gemeinsam zu entwickeln.

■ Dr. Thorsten Knauth, Professor für Evangelische Theologie / Religionspädagogik an der Universität Duisburg-Essen und Leiter der Arbeitsstelle für interreligiöses Lernen (AiL)

Petra Lenz:
Religion in der multikulturellen und säkularen Schule?

Wenn in einem Bundesland wie Brandenburg nur noch knapp 20% der Menschen einer Religion angehören, stellt sich die Frage nach der Legitimation von Religion(en) in der Schule auf den ersten Blick nicht. Warum sollte man Menschen mit Religion(en) belästigen, in deren Leben diese doch keine Rolle spielt?

Ein oft gebrauchtes Argument ist jenes, dass die Schule das kompensieren und bewahren soll, was in Familie und Gesellschaft verloren gegangen ist. Es scheint nicht nur fraglich, ob eine solche Intention gelingt, sondern darüber hinaus auch, ob mit dieser rückwärtsgewandten



Blickrichtung das erreicht werden kann, was in der Gegenwart nötig ist: Die Bildung von pluralismusfähigen jungen Menschen zur Gestaltung einer religiös pluralen Gesellschaft. Für einen konfessionellen oder auch konfessionell-kooperativen Religionsunterricht spricht das enge Verwobensein von Kultur und Religion. Ein (Selbst-)Verständnis des eigenen kulturellen Gewordenseins ist ohne das Wissen um Religion nicht möglich. Von der Auseinandersetzung mit Religion(en) kann demnach eine sozialzivilisatorische Wirkung erwartet werden – oder zumindest erhofft. Jedoch lebt der freiheitlich-säkularisierte Staat von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann (Böckenförde-Diktum). Der liberale Staat zehrt also von den normativen Gehalten seiner religiösen Traditionen. Er kann sein religiöses Erbe nicht negieren oder ausschließen. Die Bildungsaufgabe einer Schule in einer religiös pluralen Gesellschaft sollte sowohl religiöse als auch säkulare junge Menschen bilden, die jeweilige Perspektive des anderen einnehmen zu können.

Ein religionskundlicher Unterricht unter dem Gebot weltanschaulicher Neutralität scheint dieser Aufgabe am ehesten gerecht werden zu können. An ihn darf eine stärkere Hoffnung für eine Bildung zu Offenheit, Akzeptanz und Verständnis gegenüber weltanschaulicher Sinngebung geknüpft werden, als ihn ein Unterricht, gebunden an den Wahrheitsanspruch einer Religion, einlösen kann. Ein gemeinsames Lernen religiöser, andersreligiöser, atheistischer und areligiöser Schüler_innen über Religionen bietet die Chance, durch die Innenperspektive der Schüler_innen den Zugang zu den Schätzen der Religionen zu öffnen, von ihnen zu lernen und damit sich des eigenen religiösen Selbst zu vergewissern.

■ Dr. Petra Lenz, Akademische Mitarbeiterin an der Philosophischen Fakultät der Universität Potsdam im Institut für Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (L-E-R).

Michael Töpler

Zum Konzept der Drei-Religionen-Schule in Osnabrück

Wie kann eine Schule verschiedene Religionen gleichermaßen im Schulalltag und im Unterricht leben? Die Drei-Religionen-Schule (Johannisgrundschule Osnabrück) hat hierzu ein Konzept¹ entwickelt und dieses schon viele Jahre in der Praxis erprobt.

Der Ausgangspunkt war ein Kooperationsvertrag zwischen der jüdischen Gemeinde Osnabrück, Schura Niedersachsen e.V. (Landesverband der Muslime in Niedersachsen e.V.), DitiB Landesverband Osnabrück und Bremen e.V. und der Schulstiftung im Bistum Osnabrück als Schulträger. Es sollen grundsätzlich etwa ein Drittel aller Schüler von jeder der drei Konfessionen aufgenommen werden. Natürlich steht die Schule auch Schülern anderer Bekenntnisse oder ohne Bekenntnis offen. Alle Eltern müssen dem pädagogischen und dem religiösen Profil der Schule zustimmen.

Die Besonderheit der Schule besteht darin, dass qualifizierte Fachkräfte den Religionsunterricht in der jeweiligen Konfession erteilen und alle Feste der Religionen gleichermaßen im Schulalltag ihren Raum haben. Die Beschäftigung mit dem jeweils anderen Glauben ermöglicht vielfältige Formen der Begegnung und Kooperation, auch auf der Ebene der Lehrkräfte. Anerkennung der Andersgläubigen ist keine theoretische Vorgabe, sondern eine täglich erfahrbare Praxis.

An anderen Orten wird angesichts immer größerer Pluralität über einen Verzicht auf Religionsunterricht bestimmter Konfessionen nachgedacht. Die Drei-Religionen-Schule vertritt die These, dass unsere Gesellschaft auch in Zukunft religiös geprägt sein wird, und setzt auf die bewusste Vermittlung von Wissen und die Erfahrung des eigenen Glaubens. Dadurch können Kinder eine religiöse Identität ausbilden und sind in der Lage, Auskunft über ihre Religion zu geben. Das macht sie diskursfähig. Als gemeinsame Grundlage aller drei Religionen an der Schule wird die Heiligkeit jedes menschlichen Lebens vermittelt. Auf der Basis einer echten Gleichberechtigung wirkt der interreligiöse Dialog an der Schule auch in die Familien und die Kommune hinein.

Die Schülerinnen und Schüler erfahren ganz konkret, wo Gemeinsamkeiten und Unterschiede bestehen, zum Beispiel in Bezug auf religiöse Gegenstände bei Festen und im Alltag. Ebenso spielen die verschiedenen Gebetsorte, die Kunstwerke sowie Schriften, Gebete und Rituale eine wichtige Rolle. Die jeweiligen Speisevorschriften sind beim gemeinsamen Mittagessen erfahrbar.

Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten in ihren jeweiligen Gruppen bestimmte Themen ihrer Religion und stellen diese dann zu verschiedenen Anlässen den Kindern aus den anderen Gruppen und später auch der Schulgemeinschaft und Gästen vor. Bei allen Unterschieden werden dabei auch immer wieder die Gemeinsamkeiten aller drei Religionen deutlich. Die Begegnung und Auseinandersetzung mit dem jeweils anderen ermöglicht es allen, die eigenen Überzeugungen immer wieder zu prüfen und zu schärfen.

Neben der vielfältigen Beschäftigung mit religiösen Fragen in der Schule ist auch der Besuch von Gebetshäusern ein wichtiger Aspekt der Lernerfahrungen. Daher werden regelmäßig die Gebetsorte in der Kommune besucht. Auch innerhalb der Schule gibt es einen besonderen Ort, den „Raum der Religionen“. Neben der Nutzung für verschiedene Unterrichtsangebote steht der Raum auch für stillen Rückzug oder Gebet zur Verfügung, für Kinder und Erwachsene.

Ein wesentliches verbindendes Element aller drei Religionen ist das soziale Engagement. Hier lernen die Kinder, sich gemeinsam für andere einzusetzen.

Eine wichtige Voraussetzung für die Umsetzung eines derartigen Konzeptes ist ein engagiertes und überzeugtes Kollegium. Der interreligiöse Dialog gehört

Das Logo der Drei-Religionen-Schule

macht schon auf den ersten Blick das religionspädagogische Konzept dieser Schule deutlich:

Juden, Christen und Muslime machen gemeinsam Schule. Durch dieses gemeinsame Zeichen mit individuellen Merkmalen ist die Drei-Religionen-Grundschule am Standort Johannisgrundschule auch innerhalb der Vielfalt der öffentlichen Schulen und der Schulen in freier Trägerschaft in Osnabrück identifizierbar. Das Erscheinungsbild soll weiterhin ein Ausdruck von Aktivität, Dynamik, Kommunikation, Fröhlichkeit und Zuverlässigkeit sein.



Auffallend ist die Stilisierung der religiösen Symbole der drei Religionen als einzelne Grafikelemente mit vielen Berührungspunkten, die als Gesamteindruck ein harmonisches Ganzes ergeben. Diese fügen sich in eine offene Kreisform ein, die gleichzeitig eine hohe Dynamik in sich birgt. Besonders hervorzuheben ist, dass dieses Logo von Schülerinnen und Schülern für Schülerinnen und Schüler entwickelt worden ist.

Quelle: Homepage der Schule,

www.drei-religionen-schule.de/schule/schullogo.html

zum Schulalltag und zieht sich durch viele Feste, Projekte und Veranstaltungen. Besonders intensiv ist der Austausch natürlich in der Fachkonferenz Religion.

Neben den Schülerinnen und Schülern sind auch die Mütter und Väter ein ganz wichtiger Bestandteil des Schullebens. Neben der Beteiligung an Projekten ist an der Drei-Religionen-Schule auch eine Nachfrage für Elternabende zu religiösen Themen entstanden. Die Eltern wollen ebenfalls weiteres religiöses Wissen erwerben und sind interessiert an den jeweils Andersgläubigen.

Natürlich ist die Konfession der Kinder nicht der einzige Fokus der Schule, es geht mindestens ebenso sehr um individuelle Förderung aller Kinder. Da die Schülerschaft auch in Bezug auf Lernvoraussetzungen heterogen ist, werden auch hier die jeweils unterschiedlichen Bedarfe in den Blick genommen.

Nicht zu unterschätzen ist die regelmäßige Zusammenarbeit in den schulischen Gremien, die natürlich gleichmäßig mit Vertreterinnen und Vertretern der Religionen besetzt sind. Zentral für die Entwicklung der Schule war der schulische Beirat, der von Beginn an in alle Planungen einbezogen war.

Besonders zu erwähnen ist noch die Arbeit an der Schulverpflegung für die jeweils spezifischen Interessen, daraus ist das Buch „Inklusion durch Schulverpflegung“² entstanden.

Im Alltag sind auch Informationen über gemeinsam für alle Kinder geeignete Süßigkeiten von großer Bedeutung!

Zur Orientierung über die zahlreichen Feste dient ein interreligiöser Kalender. Dieser wird mit Blick auf alle Veranstaltungen der Schule detailliert besprochen, so können keine Probleme durch unbeabsichtigte Überschneidungen von schulischen Aktivitäten und religiösen Festen entstehen. Zur Durchführung der Feste wurden Mustervorlagen für alle Feste erstellt, damit alle Lehrkräfte kompetent Auskunft geben können. Bei der Planung und Durchführung werden die Kinder natürlich intensiv einbezogen. Im Laufe der Schuljahre werden jeweils verschiedene Aspekte der Feste thematisiert, sodass am Ende alle Kinder ein umfassendes Bild gewonnen haben.

Die praktische Umsetzung wurde auch wissenschaftlich begleitet, dabei ging es um die Evaluation der Entwicklung religiöser Identität und Dialogkompetenz der Kinder. ■

Berlin/Brandenburg: Humanistische Lebenskunde

Das Unterrichtsfach Humanistische Lebenskunde ist ein freiwilliges Unterrichtsfach ohne Zensuren. Er wird seit 1984 an Berliner Schulen und seit 2007 ebenfalls an Brandenburger Schulen gleichberechtigt neben dem Religionsunterricht angeboten. Zurzeit besuchen über 65.000 SchülerInnen an 321 Schulen in allen Bezirken Berlins sowie mehr als 2.200 SchülerInnen an 34 Schulen in Brandenburg den Unterricht. Träger ist der Humanistische Verband Berlin-Brandenburg.

Der Humanistische Lebenskundeunterricht ist ein ergänzendes Angebot an diesen Schulen. An Berliner und Brandenburger Schulen können Eltern und SchülerInnen zwischen den Angeboten der Kirche (Religion) und dem des Humanistischen Verbandes (Lebenskunde) wählen. Grundlage des Lebenskundeunterrichts sind wissenschaftliche Erkenntnisse über die Natur und die Gesellschaft. Das Ziel ist, Lebensorientierungen zu vermitteln, die auf weltlich-humanistischen Traditionen beruhen. Im Mittelpunkt stehen Selbstbestimmung, Toleranz und Solidarität.

Lebenskunde orientiert sich an den Erfahrungen, Gefühlen und der Gedanken-

welt der Schülerinnen und Schüler. Ihre Lust, die Umwelt und sich selbst zu erleben und zu erkennen, sowie ihre Fragen nach dem Sinn des Lebens prägen den Unterricht. Dabei knüpft Lebenskunde an das in anderen Fächern erworbene Wissen an. Die Schülerinnen und Schüler werden ermuntert, über sich und die Welt nachzudenken und eigene Standpunkte zu entwickeln. Dabei lernen sie auch Gedanken anderer Religionen und Weltanschauungen kennen, denen sie im Alltag begegnen oder die weltweit bedeutsam sind.

Für die Durchführung und Gestaltung des Faches Humanistische Lebenskunde ist der Humanistische Verband Deutschlands, Landesverband Berlin e.V., verantwortlich. Er qualifiziert die Lehrkräfte, erteilt die Unterrichtsbeauftragung und übt die Fach- und Dienstaufsicht aus. Rechtliche Grundlage ist § 13 des Berliner Schulgesetzes. Der Humanistische Verband Deutschland (HVD) ist eine Weltanschauungsgemeinschaft und wird nach dem deutschen Grundgesetz den Kirchen gleichgestellt.

Weitere Informationen: www.humanistisch.de/lebenskunde-bb

Konfessionslose wollen bekenntnisfreie Schulen

Der Internationale Bund der Konfessionslosen und Atheisten (IBKA) fordert die Einrichtung bekenntnisfreier Schulen. „In bekenntnisfreien Schulen gibt es keinen konfessionellen Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach“, sagte René Hartmann, Erster Vorsitzender des IBKA. „Dies ermöglicht es, im Unterricht in neutraler Weise über verschiedene Religionen und Weltanschauungen zu informieren, ohne die Schülerinnen und Schüler nach Konfession zu trennen. Diese Trennung stellt einen Anachronismus dar. Darüber hinaus verstößt ein konfessionsgebundener Unterricht in öffentlichen Schulen gegen das Neutralitätsgebot.“

Eine Grundgesetzänderung ist für die Einrichtung solcher Schulen laut IBKA nicht erforderlich. Vielmehr sehe das Grundgesetz in Artikel 7 (3) bekenntnisfreie Schulen ausdrücklich vor. Zudem sei wünschenswert, bekenntnisfreie Schulen nicht nur einzurichten, sondern zur Regelschule zu machen. „1949 waren über 90 Prozent der Deutschen Mitglied einer der großen Kirchen. Zurzeit sind es nur noch etwas über 50 Prozent, mit sinkender Tendenz. Daher erscheint es gerechtfertigt, das, was damals als Ausnahme gelten musste, nunmehr zur Regel zu machen“, erklärt der IBKA-Vorsitzende.

Anmerkungen

1) Ich beziehe mich in diesem Artikel auf die Broschüre „Drei-Religionen-Schule, Johannisgrundschule in Osnabrück – Juden, Christen und Muslime machen gemeinsam Schule“ von Dr. Winfried Verbund und Claudia Sturm.

2) Giesenkamp, J./Leicht-Eckardt, E./Nachtwey, T. (2013): Inklusion durch Schulverpflegung. Berlin.

Kerstin Merz-Atalik

Noch 100 Jahre nur 1 bis 4?

Wie inklusive Schule Wirklichkeit werden kann

Zu dem Forum waren vier Expert*innen als Impulsgeber*innen eingeladen, die sich mit den grundlegenden Ausgangsbedingungen und Kontextfaktoren für eine gelingende inklusive Schulreform für alle Schüler*innen befassen sollten und jeweils wenige Minuten ihre Positionen erläutern und ausführen sollten.



Bewusst hatten die Organisatoren des Forums dabei Personen ausgewählt, die aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven und mit einem heterogenen Erfahrungshintergrund wesentliche Aspekte der inklusiven Schulreform herausarbeiten sollten: die Frage nach den grundlegenden Kinderrechten und ihrer Berücksichtigung in den Bildungsangeboten und -konzepten, jene nach den professionspolitischen Voraussetzungen für das Gelingen einer interdisziplinären Kooperation in der einen Schule für alle, der Bedeutung von strukturpolitischen Entscheidungen für die Umsetzung und nach den Effekten für einen demokratischen Bildungsbegriff und -anspruch in unserer Gesellschaft.

Die Expert*innen waren:

Ulla Widmer-Rockstroh, bis 2016 Fachreferentin für Inklusion im Grundschulverband. Als pensionierte Grundschullehrerin begleitet sie in einem Mentorenprojekt in Berlin aktuell Quereinsteiger in Schulen und unterstützt diese dabei, in der Praxis anzukommen. Sie war stellvertretende Vorsitzende der GEW Berlin und für viele Jahre Fortbildnerin für den gemeinsamen Unterricht in Brandenburg. Ulla Widmer-Rockstroh hatte sich mit der Gestaltung einer Schule für alle als



pädagogisch-kinderrechtliche Notwendigkeit befasst.

Dr. Ilka Hoffmann,

Mitglied des geschäftsführenden Vorstands der GEW und dort Leiterin des Organisationsbereichs Schule seit 2013. Sie hat viele Jahre als Lehrerin im gemeinsamen Unterricht im Saarland gearbeitet, in einem Schnittfeldbereich zur Sonderpädagogik promoviert. Sie ist 2011 hauptberuflich in die Lehrerfortbildung eingestiegen und seit Jahrzehnten aktiv in der GEW. Dr. Ilka Hoffmann betrachtete die Herausforderungen der Entwicklung einer Schule für alle als **professionspolitische Notwendigkeit**.

Gerd-Ulrich Franz,

Bundesvorsitzender von GGG – Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule – Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens e. V., der von Hause aus Sekundarstufenlehrer ist, war als Lehrer in einer der ersten Gesamtschulen in Hessen tätig und lange Zeit Schulleiter. Sein Engagement gilt seit vielen Jahren der Entwicklung einer Schule für alle bis



in die Sekundarstufe. Gerd-Ulrich Franz fokussierte die Schule für alle als **strukturpolitische Notwendigkeit**.

Dr. Brigitte Schumann,

heute als freie Bildungsjournalistin tätig, hat 16 Jahre als Lehrerin am Gymnasium gearbeitet. 10 Jahre war sie in der Bildungspolitik tätig und sie war unter anderem auch Mitglied im Landtag des Landes Nordrhein-Westfalen. Sie hat ihre Promotion zum Thema „Die Sonderschule für Lernbehinderte als Schonraumfalle“ abgeschlossen und unter dem durchaus kritischen Oberbegriff „Ich schäme mich ja so!“ als



Buch veröffentlicht. Frau Schumann legte den Fokus ihrer Ausführungen auf die Schule für alle als **gesellschaftspolitische Notwendigkeit**.

Diese vier Personen repräsentierten zudem das Bündnis „Eine Schule für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie“, das sich zusammensetzt aus verschiedenen Verbänden und Vereinen, die sich stark machen für längeres gemeinsames Lernen in der einen Schule für alle. Dazu zählt die Aktion Humane Schule, der GGG – Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens, die GEW, der Grundschulverband, das NRW-Bündnis „Eine Schule für alle“ und der Verein Politik gegen Aussonderung – Koalition

für Integration und Inklusion e. V. Unter der Verantwortung dieses Bündnisses wurde 2016 in Frankfurt ein Kongress „Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie“ veranstaltet sowie eine Schriftenreihe mit mittlerweile 5 Heften herausgegeben ([www.eine-fuer-alle.schule](https://eine-fuer-alle.schule)). <https://eine-fuer-alle.schule>

Einleitung in das Forum durch die Moderatorin Kerstin Merz-Atalik

„100 Jahre nach der Einführung der *Grundschule für alle*“ hieß es auch im Laufe des Bundesschulkongresses in den Ansprachen und Reden immer wieder. Dabei wurde eines vergessen: Die eine Schule für alle hat es in Deutschland nie gegeben, denn von Beginn an im 19. Jahrhundert wurden Kinder mit besonderen Lern- und Entwicklungsbedingungen in parallel existierenden Sonderschulen und Hilfsschulen segregiert unterrichtet. Dies ist bis heute nicht immer im Fokus der Bildungspolitik, was man bspw. an den zahlreichen im Internet kursierenden Strukturabbildungen des deutschen Bildungssystems erkennen kann, in denen die Sonderschulen häufig nicht vorkommen.

In den vergangenen Epochen gab es vielfältige Bestrebungen, die Selektion im Bildungssystem zu überwinden. Bereits im Rahmen der Empfehlungen der Alliierten für den Aufbau des deutschen Bildungswesens nach dem Nationalsozialismus wurde die Einrichtung eines Gemeinschaftsschulsystems proklamiert. In den 1960er-Jahren gab es die Debatte um die Einführung der Gesamtschulen, die jedoch nie umfassend gedacht wur-

de und in manchen Bundesländern erst vor wenigen Jahren aufgegriffen wurde (z. B. Baden-Württemberg). Und so haben wir in allen Bundesländern noch die parallel existierenden Gymnasien oder andere Schulformen im Sekundarstufenbereich. Nur in zwei Bundesländern besteht eine sechsjährige Grundschule (Berlin und Brandenburg), in allen anderen Ländern wird nach der 4. Klasse selektiert. Im europäischen Vergleich hat Deutschland (neben Österreich und Ungarn) damit die kürzeste gemeinsame Grundschulzeit. In 27 von 38 europäischen Ländern lernen heute alle Kinder bis zum Abschluss des 8. Schuljahres gemeinsam an einer Schule (in zwölf sogar bis zum Abschluss des 10. Schuljahres). Wenn auch in diesen Ländern immer noch Sonderschulen bestehen, so werden diese von einer weitaus kleineren Gruppe von Schüler*innen besucht (im europäischen Durchschnitt nur von 1,82 % der Schülerschaft im Schuljahr 2014/15; in Deutschland hingegen von ca. 4 %).

Halten wir fest: Es hat historisch vielfältige Diskurse gegeben über längeres gemeinsames Lernen, jedoch ohne eine übergreifende Bedeutung für die Strukturen im deutschen Bildungssystem. Die

alternativlose Abkehr von dem „Three-Apartheid-System“ im Sekundarstufenbereich, ein Begriff, der häufig international verwendet wird, um unser Bildungssystem zu beschreiben, scheint in Deutschland nicht mehrheitsfähig zu sein. In vielen Bundesländern wird jetzt ein „Two-Apartheid-System“ aufgebaut, dieses als Fortschritt zu betrachten fällt angesichts der Beibehaltung der Sonderschulen und der Gymnasien allerdings schwer.

Die Idee der einen Schule für *alle* Kinder gibt es auch schon lange. Deshalb ist es konsequent, dass sich nunmehr Allianzen finden, die sich für Teilbereiche dieser einen Schule für alle einsetzen, um sich stärker miteinander zu vernetzen, Synergien zu ermöglichen und mit einer gemeinsamen Öffentlichkeitsarbeit sichtbarer in der Fachöffentlichkeit wie auch der Gesellschaft zu werden. Die unterschiedlichen Grundideen dieser einen Schule für alle, wie zum Beispiel das längere gemeinsame Lernen, das Lernen ohne Aussonderung, das Lernen in einer Ganztagschule, das Lernen in Diversität und mit inklusiven Bildungszielen für alle, sind gebunden an die Vision einer lernergerechteren Schule für alle in einer demokratischen Gesellschaft.



Prof'in Dr. Kerstin Merz-Atalik

Prof. für Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung / Inklusion an der PH Ludwigsburg, setzt sich in Forschung, Lehre und im Rahmen internationaler Kooperations-/ Forschungsprojekte für die Umsetzung des Anspruchs auf inklusive Bildung für alle Menschen und für eine Lehrerbildung für Inklusion ein. Sie ist Fachreferentin für inklusive Bildung im Grundschulverband.

Statements der Expert*innen zur Diskussion im World-Café

Ulla Widmer-Rockstroh:

Zur kinderrechtlich und pädagogisch begründeten Notwendigkeit der Einen Schule für alle

These 1: Die Schule ist für das Wohl des Kindes verantwortlich

(UN-Kinderrechtskonvention 1989/90, von Deutschland 1992 ratifiziert, Art. 3: „Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen ..., ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.“)

Können sich Kinder in einem Schulwesen wohlfühlen, in dem ihnen immer wieder Misserfolge bescheinigt werden (negative Zensuren, abwertende Bemerkungen usw.) und sie zu Schulversagern gemacht werden, wenn sie als ‚behindert‘ etikettiert und in Sonderschulen exkludiert werden, oder wenn sie nach der Grundschule auf ungleichwertige weiterführende Schulen verteilt werden?

These 2: Die Schule muss das Recht auf Chancengleichheit, Partizipation und inklusive Bildung gewährleisten (UN-Kinderrechtskonvention, Art. 28: Recht des Kindes auf Bildung auf der Grundlage der Chancengleichheit;

Art. 23: „Die Lebensbedingungen für Kinder mit geistiger und körperlicher Behinderung sollen die Würde des Kindes wahren, seine Selbstständigkeit fördern und seine aktive Teilnahme am Leben der Gemeinschaft erleichtern.“)

Das Recht auf Bildung als Menschenrecht gilt ebenso für das gemeinsame Lernen von nicht behinderten wie behinderten Kindern und Jugendlichen (UN-BRK). Wie können inklusive Bildung, Chancengleichheit für Schüler*innen und Partizipation in einem segregierenden Schulsystem verwirklicht werden, in dem die Kinder als Objekte der Entscheidung von Eltern und Schulbe-

hörden in ungleichwertige Schulformen verteilt werden? Kinder sind zu unterstützen und zu schützen, aber schützen bedeutet nicht bevormunden!

These 3: Die Schule hat Kinder vor Diskriminierung zu schützen

Dass unsere Schüler*innen in unterschiedliche Schulformen ausgelesen werden und nicht alle in der Peer Group zusammen lernen dürfen, ist eine Form systemischer Diskriminierung. Aber auch im täglichen Schulalltag praktizieren wir Pädagog*innen Diskriminierungen oder unterstützen sie – durch unsere Zensurengebung, durch auslesende sog. „Förderprognosen“ nach der Grundschulzeit, durch Unterstützung von Abschlüssen in Gymnasien und Realschulen, durch Überweisung an Sonderschulen. Eine tägliche Praxis von Entmutigung statt Ermutigung.

Segregierendes System	Eine gemeinsame Schule
Entmutigung durch Auslese	Lernen ohne Ausleseängste
Selbstzweifel	Selbstwirksames Lernen
Ungleichwertige Schulen	Jede/r ist willkommen
Privilegierung und Abwertung	Chancengleichheit
Bevormundungen	Partizipation
Trennungen	Gemeinsam lernen

These 4: Mit- und voneinander lernen ist erfolgreich

Wir alle wissen, dass Kinder vor allem voneinander lernen und sich gegenseitig für ihre Entwicklung brauchen. Lernen in Unterschiedlichkeit und Vielfalt befördert soziale wie kognitive Lernerfolge. Das wird seit Jahrzehnten in den Schulen bewiesen, die sich integrativ und zunehmend inklusiv entwickelt haben und vielfach durch Preise ausgezeichnet wurden (Deutscher Schulpreis, Jakob-Muth-Preis). Es liegen wissenschaftliche Belege vor (s. Pilotprojekt Gemeinschaftsschule Berlin). Die integrativ/inklusive arbeitenden Gemeinschaftsschulen sind bei Schüler*innen und Eltern übernachgefragt. Trotzdem bleibt „Eine Schule für alle“ nach wie vor in allen Bundesländern die Ausnahme. Unbegreiflich!

Ist das alles nur ein Problem der Bildungspolitik? Was können und müssen wir Pädagog*innen tun, um in Deutsch-

land Eine gemeinsame Schule von 1–10/13 für alle Schüler*innen durchzusetzen?

Ilka Hofmann:

Zur professionspolitischen Notwendigkeit im Rahmen der Einen Schule für alle

These 1: Inklusion ist die Antwort auf gesellschaftliche Vielfalt: Es existieren keine homogenen Lerngruppen. Jede Lerngruppe ist heterogen. Innerhalb guter Unterrichtskonzepte, die dies berücksichtigen und möglichst alle Lernenden zu einem individuellen Lernerfolg führen, ist inklusive Bildung nichts weiter als eine Erweiterung der Vielfalt. Daraus ergeben sich Konsequenzen für die Professionalisierung und die bisher bestehenden schultypenspezifischen Lehrämter. Lehrämter schaffen Mentalitäten, sie schaffen eine Schere im Kopf: „Ich unterrichte nur eine ausgewählte Gruppe von Schüler*innen gemäß meinem spezifischen Lehramt.“

These 2: Schulformbezogene Lehrämter erschweren inklusive Sichtweisen: Die schulformbezogenen Lehrämter im Sekundarschulbereich und in der Sonderpädagogik verhindern die Umsetzung inklusiver Schulbildung. Deshalb sollten sie durch das Stufenlehrerprinzip

abgelöst werden. Sonderpädagogik sollte als Vertiefungs- und Weiterbildungsfach für alle Lehrkräfte möglich sein.

These 3: Inklusive Bildung heißt professionelle Zusammenarbeit: Die sozialen und pädagogischen Anforderungen an die Schule und die Lehrkräfte sind sehr hoch und zum Teil widersprüchlich. Sie sind als „Einzelkämpfer*in“ nicht zu lösen. Dies macht Kooperationen auf pädagogischer und didaktischer Ebene auch mit anderen Berufsgruppen notwendig: Kooperation entlastet und fördert die Professionalität. Einerseits findet Kooperation zwischen Lehrkräften mit der gleichen Profession statt, so im Jahrgangsteam oder in Fachkonferenzen, andererseits auch über die Profession hinaus mit anderen, z.B. sozial- oder sonderpädagogischen Fachkräften. Diese sind nicht dazu da, Probleme abzunehmen, das kann nicht das Ziel von Inklusion sein. Es geht darum, einen multiperspektivischen und -professionellen Blick auf das gemeinsame pädagogische Handeln angesichts der Vielfalt der Anforderungen zu entwickeln.

These 4: Ein inklusives Berufsethos gibt professionellen Halt und Orientierung: Aufgrund der Widersprüchlichkeit der Anforderungen und unklarer und einschränkender Rahmenbedingungen



fällt es schwer, ein professionelles Selbstverständnis, das mit den eigenen gesellschaftspolitischen und sozialen Idealen übereinstimmt, zu entwickeln. Hier kann das Inklusionskonzept im Verbund eines auf den Kinderrechten beruhenden Berufsethos Halt und Orientierung geben. Der Kompass ist ein inklusives Berufsethos: Im Mittelpunkt steht das Kind als Subjekt, als Individuum, mit dem, was es mitbringt. Im Interesse der Kinder gehört dann auch ein gewisses Maß an **professionellem Ungehorsam dazu**.

These 5: Inklusive Schulentwicklung ist eine Aufgabe des ganzen Kollegiums: Eine gute und nachhaltige Schulentwicklung fußt auf gemeinsamen Überzeugungen im Kollegium. Der Index für Inklusion ist eine gute Grundlage, diese gemeinsame Basis innerhalb schulinterner Fortbildungen zu entwickeln und nächste Schritte festzulegen. Das bedeutet: Inklusion ist auch eine Chance, alle zu partizipieren, die mit Schulentwicklung zu tun haben. Das bezieht die Kinder, die Eltern, den Hausmeister und alle in der Schulgemeinschaft mit ein. Es geht um eine gemeinsame Aufgabe und Verantwortung, die auf alle Schultern zu verteilen ist. Inklusion ist weder die Sache der Schulleitung noch die der einzelnen Lehrkraft, die eine I-Klasse hat. Inklusion heißt Schulentwicklungsprozess unter Beteiligung aller und muss als professioneller Prozess verstanden werden.

Inklusion ist kein Thema und kein ergänzendes Modul für die Lehrer*innenbildung, sondern ein Grundprinzip für die Bildungswissenschaften, die Fachdidaktik und die Fachwissenschaften. Inklusion bedeutet, die Themen gesellschaftliche Diversität und Antidiskriminierung zum Maßstab für alle Fachbereiche zu machen. Wo werden – auch in den Fachwissenschaften – Vorurteile transportiert und inwieweit tragen die einzelnen Fachdisziplinen zu einem besseren Verständnis und zu einem besseren Umgang mit vielfältigen Lerngruppen bei?

Inklusion ist eine Chance, die Profession den sozialen Herausforderungen anzupassen. Denn eines ist klar: Homogene Lerngruppen existieren nur in der Theorie. In der Praxis haben wir es mit einer großen Vielfalt an Lernenden zu tun. Unser Bestreben, möglichst homogene Lerngruppen herzustellen, führt zu Bildungsbenachteiligungen und der ge-

sellschaftlichen Ausgrenzung von Minderheiten. Kompetenz im Umgang mit heterogenen Lerngruppen, gelungene Kooperation von Lehrkräften untereinander und multiprofessionelle Teamarbeit helfen, mit den gesellschaftlichen Gegebenheiten umzugehen. Kollegiale Zusammenarbeit ist dabei die wichtigste Voraussetzung für das Gelingen inklusiver Bildung. Wenn sie gut gelingt, dann trägt sie auch zur Berufszufriedenheit und zur Gesundheit bei. Denn: Der Austausch über pädagogische Herausforderungen sowie eine gute Arbeitsteilung können entlastend wirken. Sind an einer Schule Formen der kollegialen Zusammenarbeit gut etabliert, dann erleichtert dies auch Seiten- und Quereinsteiger*innen sowie regulären Berufseinsteiger*innen den Start in den Beruf. Ein gemeinsames inklusives Berufsethos stärkt den Zusammenhalt im Kollegium und hilft, die Schulentwicklung gemeinsam voranzubringen. Leider ist es noch ein weiter Weg, bis Inklusion in der Lehrkräftebildung überall in Deutschland mehr ist als ein Thema von vielen anderen. Deshalb ist es wichtig, dass Lehrer*innen darin bestärkt werden, sich selbst zu vernetzen, auszutauschen und nach Wegen zu suchen, der Vielfalt im Klassenzimmer gerecht zu werden. Als Gewerkschaft ist es an uns, dafür die entsprechende bildungspolitische Unterstützung und gute Rahmenbedingungen einzufordern.

Gerd-Ulrich Franz:

Strukturpolitische Notwendigkeiten für eine inklusive Schule von Jg. 1–10!

These 1: Die äußeren schulischen Strukturen dienen wie die inneren Abläufe der Umsetzung des gesellschaftlichen Auftrags der öffentlichen Schule, quasi „form follows function“. Die Grundschule dient dabei als (Vor-)Stufe der Selektion, der Verteilung auf die einordnenden Schulformen der Sekundarstufe. Eine inklusive Schule für die Demokratie bis Klasse 10 würde die Grundschule von dieser Selektionsaufgabe entlasten und den Kindern Entwicklungsräume offenhalten.

These 2: Die oft propagierte „Vielfalt der Schulen“ in der Sekundarstufe nötigt Eltern zur Auswahl oder Lehrkräfte zur Auslese. Dies suggeriert rein individuelle Verantwortung und verschleiert soziale und institutionelle Be-

nachteiligungen. Sie reduziert zudem die menschliche Vielfalt in den einzelnen Schulen und verhindert so, wertschätzenden Umgang mit Verschiedenheit in einer inklusiven Schule für alle zu erfahren.

These 3: Die Kommunen müssen bei der sozialräumlichen und schulischen Planung die Entwicklungschancen aller Kinder gleichermaßen berücksichtigen. Die bestmögliche Potenzialentfaltung muss von Anfang an für alle schulisch gewährleistet und politisch unterstützt werden, statt durch selektive Schulformen soziale Unterschiede und Benachteiligungen der Quartiere zusätzlich zu verschärfen.

These 4: Die parallele Existenz der auslesenden Gymnasien und Realschulen und der Gesamt- und Gemeinschaftsschulen hat zuletzt dazu geführt, dass diese für den Erhalt des selektiven Systems missbraucht werden (Abschulungen aus Realschulen bzw. Gymnasien aufzunehmen) und verstellt den Blick auf die grundsätzliche Unvereinbarkeit.

Ein inklusives Schulsystem ist nur ohne selektive Einordnung der Kinder beim Lernen oder der Schulen umsetzbar – es gilt daher die Systeme zu trennen: Alle Schulen müssen die aufgenommenen Kinder behalten und diese zu deren bestmöglichen Abschlüssen führen. Personelle und materielle Unterstützung muss dabei entsprechend Auftrag und gesellschaftlichen Herausforderungen nach Sozialindex erfolgen.

Brigitte Schumann:

„Eine Schule für alle“ als gesellschaftspolitische Notwendigkeit

These 1: Unserer Gesellschaft mangelt es zunehmend an Zusammenhalt und Gemeinsinn. Die Wertschätzung für Demokratie und Menschenrechte ist bedenklich gesunken. Die menschenfeindliche Tendenz, den Wert eines Menschen ausschließlich an seiner Nützlichkeit zu messen, ist in alle gesellschaftlichen Schichten eingedrungen. Dies zeigen wissenschaftliche Auswertungen von repräsentativen Befragungen des Instituts für Interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung an der Universität Bielefeld. Dass 11 % der Befragten in unserer Zeit der Aussage zustimmen, „Menschen, die wenig nützlich sind, kann sich keine Gesellschaft mehr leisten“, ist alarmierend.

These 2: Mit der sozialen Ungleichheit ist auch die sozialräumliche Segregation in den Städten gewachsen. Sie trennt Menschen in Armutssituationen von Menschen in privilegierten Lebenslagen und verstärkt Ressentiments, Diskriminierung und Ausgrenzung.

These 3: Unser selektives und segregierendes Schulsystem trägt massiv zur Verschärfung der gesellschaftlichen Krise bei. Es trennt die Kinder nach ihrer sozialen und ethnischen Herkunft durch die frühe Aufteilung auf unterschiedlich anspruchsvolle Schulformen und sorgt für die ungerechte Vererbung von Bildungsarmut und Bildungsprivilegien. Wie der Datenreport 2018 zeigt, ist der Schulabschluss der Eltern ein zuverlässiger Indikator für den Zugang zum Gymnasium. Kinder, deren Eltern keinen Schulabschluss haben, müssen „draußen bleiben“, und Kinder mit einem Hauptschulabschluss der Eltern sind auch nur mit 7,1 % am Gymnasium vertreten.

These 4: Unsere Gesellschaft braucht dringend Orte der demokratischen Vergemeinschaftung, wo das gleichberechtigte soziale Miteinander erlebt und eingeübt wird. Schon der Delors-Report im Auftrag der UNESCO hat 1996 festgestellt, dass Bildung für das 21. Jahrhundert neben dem Erwerb von Wissen und Handlungskompetenzen als moralische Säule das Lernen, miteinander und mit anderen zu leben, unbedingt braucht.

Die inklusive Schule für alle mit ihrem Wir-Bewusstsein, das aus der Anerkennung der menschlichen Würde und der gleichberechtigten sozialen Zugehörigkeit entsteht, ist der Ort für Kinder und Jugendliche in einer zukunftsfähigen demokratischen Gesellschaft.

World-Café an Gruppentischen

Insgesamt haben mehr als 60 Personen Interesse an dem Forum gezeigt. Daher musste auf eine formelle Vorstellungsrunde verzichtet werden. Nach ihren Impulsvorträgen gesellten sich die Expert*innen an die vier Gruppentische. Dort sollten die einzelnen Teilaspekte in zwei Runden (jeweils 15 Minuten) zunächst kritisch reflektiert, mit den Referent*innen diskutiert, vertieft und durch die Erfahrungen der Teilnehmer*innen angereichert werden. Ziel war es, damit die Diskurse nachzuzeichnen, eine größere Gewissheit über die Barrieren in der Umsetzung zu erlangen und gemeinsam der Umsetzung der einen Schule für alle näherzukommen.

Im Folgenden werden die wesentlichen Aspekte der Gespräche und Diskussionen an den thematischen Tischen des Worldcafés (in 2 Runden) ebenso wie die abschließende rege Debatte im Plenum aufgezeigt:

1. Tisch: Die Schule für alle als pädagogisch kinderrechtliche Notwendigkeit

Den pädagogischen wie kinderrechtlich begründeten Argumenten widersprach niemand! Die Teilnehmer*innen betonten, wie sehr sie alle selbst von einer inklusiven gemeinsamen Schule überzeugt seien. Natürlich aber seien immer wieder Ablehnung, Widerstände, Desinteresse bei Kolleg*innen und Eltern vorhanden. Leider bringe man selbst und seitens der Schulen oft keine Kraft oder Initiative auf, diesen Widerständen zu

begegnen und für die notwendigen bildungspolitischen Veränderungen und Entwicklungen (hartnäckig!) zu überzeugen und zu werben. Dies natürlich auch oft infolge der erschöpfenden täglichen Schularbeit, hinderlicher Rahmenbedingungen und politischer Widerstände. Alles bekannt. *Dennoch* – nur wenn wir auf allen Ebenen handeln, können wir Veränderungen erreichen!

Unsere tägliche Möglichkeit ist z. B. die Zensurengebung. Sie kann sehr wohl so gehandhabt werden, wie in den Diskussionsrunden beispielhaft dargestellt wurde, dass eben keine negativen, auslesenden Zensuren erteilt werden – schulgesetzkonform! (Falls diesbezüglich Ängste bestehen.) Eine scharfe Waffe, um die diskriminierende Auslese beim Wechsel in die Sekundarschulen zu unterlaufen.

Dies zu praktizieren und den gefühlten und tatsächlichen Widerständen bei Kolleg*innen und Eltern in den Schulen oder in den Schulbehörden zu begegnen, bedarf es immer wieder neu des persönlichen Mutes und der Zivilcourage auch für gelegentlich notwendigen zivilen Ungehorsam. Persönlicher Mut muss durch gemeinsames, solidarisches Handeln motiviert, gestützt und geschützt werden. Mit unserer herkömmlichen Zensurengebung demütigen und diskriminieren wir immer wieder die Schüler*innen. Unsere Gesellschaft diskriminiert durch ein auslesendes Schulsystem. Damit verstoßen wir alle gegen gesetzlich bestehende Diskriminierungsverbote.

Daneben wurde erneut betont, wie wichtig es für Grundschulen ist, mit Sekundarschulen kontinuierlich zu kooperieren, sich nicht im überschaubaren Grundschuleckchen einzugeln.

Zusätzlich zur innerschulischen Arbeit müssen wir uns in unseren Organisationen GSV, GGG, AHS, GEW in lokalen gemeinsamen Veranstaltungen verbinden und die Forderungen an die bildungspolitisch Verantwortlichen öffentlich machen – eine logische Konsequenz der Forderung nach *einer Schule* für alle.

2. Tisch: Die Schule für alle als professionspolitische Notwendigkeit

Die Trennung von Sonder- und Allgemeinpädagogik muss überdacht werden. Sonderpädagogische Grundlagen gehö-



Blick auf die Gruppentische im WorldCafé

ren in jedes Lehramtsstudium (auch für das Gymnasium). Gleichwertigkeit und gleiche Bezahlung für alle Lehrämter erleichtern die Zusammenarbeit. Sinnvoll ist ein gemeinsamer Bachelor. Inklusion ist Prozess und Maßstab für die Lehrer*innenbildung. Viele Schulen arbeiten schon inklusiv. Dieses professionelle Selbstverständnis muss bewusst gemacht und unterstützt werden. Inklusive Schulnetzwerke und kollegialer Austausch von Good Practice sind sehr nützlich.

3. Tisch: Die Schule für alle als strukturpolitische Notwendigkeit

Die Runde bestätigte die massiven Belastungen der Kinder und Lehrkräfte durch die notwendige Verteilung auf verschiedene Schulformen nach der Grundschule. Beklagt werden vor allem die daraus entstehenden Konflikte mit Eltern. Die Wirkung der Selektion beeinflusst bereits die Arbeit im 1. und 2. Schuljahr, die Entwicklungsfunktion der Schule tritt in den Hintergrund. Weil alle, Eltern wie Lehrkräfte, im selektiven, wertenden Schulsystem sozialisiert wurden, muss das eingepflanzte „segregierende Bewusstsein“ in den Köpfen aufgelöst werden. Unabdingbar hierfür ist auch eine Veränderung der Lehrerbildung, die für alle Lehrkräfte die Wertschätzung von Vielfalt ins Zentrum rücken muss.

4. Tisch: Die Schule für alle als gesellschaftliche Notwendigkeit

Die Teilnehmer*innen waren sich darin einig, dass unsere Gesellschaft die „Eine für Alle“ für den sozialen Zusammenhalt, ein friedliches, demokratisches Miteinander und eine nachhaltige Entwicklung dringend braucht. Als besonderes Problem für die notwendige Transformation des Bildungssystems von der Selektion und Segregation hin zur Inklusion wurde die Bildungspolitik herausgestellt, da sie partei- und machtpolitische Interessen höher bewertet als wissenschaftliche Erkenntnisse und Verpflichtungen aus dem Grundgesetz und den Menschenrechtskonventionen. Den Elternwillen pro Gymnasium nutzt sie für die Konstruktion des Totschlagarguments, dass ein struktureller Systemwechsel nicht mehrheitsfähig sei. In NRW lässt sich besonders gut beobachten, wie der Elternwille derzeit dafür

eingesetzt wird, die inklusive Schulentwicklung „abzuwürgen“. Als ebenfalls hinderlich für einen bildungspolitischen Kurswechsel wurde neben dem föderalen Bildungssystem eine fehlende schlagkräftige Lobbyarbeit für inklusive (Bewusstseins-)Bildung genannt.

Ohne zivilgesellschaftlichen Aufbruch kommen wir nicht in die Offensive, so der Tenor der Diskussion. Mit dem Einsatz selbstbewusster, provokativer Aktionsformen auf der Straße sollten wir uns ein Beispiel an der Fridays-for-Future-Bewegung nehmen, die auch ganz klein angefangen hat und jetzt unüberseh- und unüberhörbar geworden ist. Die guten Beispiele von „Schulen auf dem Weg“ sind überall sichtbar zu machen. Eltern, die transparent und partizipativ in die inklusive Schulentwicklung eingebunden sind, sind gute Botschafter für die inklusive Schule für alle.

Zusammenfassende Bewertung der Inputs und Diskussionen

Es hat sich im Rahmen des Forums 4 gezeigt, dass die ausgewählten Aspekte der Reform zu einem inklusiveren Bildungssystem und einer Schule für alle einerseits große Verknüpfungen mit den jeweils anderen aufweisen sowie andererseits in vielfacher Hinsicht auf mehreren Ebenen (Politik, Bildungsverwaltung, Aus- und Fortbildungseinrichtungen, Schulentwicklung auf Organisations-, Personal- und unterrichtsbezogener Ebene, Pädagogischer Ethos etc.) gedacht werden müssen. Die **pädagogisch-kinderrechtliche Perspektive** kann den Blick auf die grundlegenden Rechte eines jeden Kindes auf eine umfassende Bildung in der Gemeinschaft mit allen Kindern in der Gesellschaft (Inklusion) schärfen sowie jenen auf den Anspruch eines chancengleichen, diskriminierungsfreien Zugangs für alle Heranwachsenden zur Allgemeinen Bildung. Segregation in niveaudifferenzierte Schultypen führt zur Reduktion oder Ausschluss von Bildungsinhalten (wie bspw. an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen oder geistige Entwicklung oder an den Hauptschulen mit einem reduzierten Bildungsplan). Durch die institutionelle Segregation werden benachteiligende Faktoren im Hinblick auf Bildungschancen in vielerlei Hinsicht verstärkt,

wie sich bspw. in der Überrepräsentation von bestimmten Milieus und Gruppen in den Sonder- und Hauptschulen zeigt, und die Chancen einer zukunftsfähigen Bildung *in und für* eine inklusivere Gesellschaft vertan.

Als wesentliche Voraussetzungen für den erfolgreichen Prozess der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems wurden auch die Umsetzungen der **strukturpolitischen** und der **professionspolitischen Rahmenbedingungen** erkannt. In den segregativen Strukturen lassen sich nur bedingt inklusive Haltungen und Praktiken nachhaltig verwirklichen. Ein Bildungssystem, welches die Diversität der Lernenden nicht nur anerkennt, sondern sie auch konsequent zum Ausgangspunkt für die Bildungsangebote macht, muss von den an einer Selektionsnorm orientierten Handlungsweisen (wie die reine vergleichsnormorientierte Leistungsbewertung) und externen Differenzierungsstrukturen (wie niveaudifferenzierte Schultypen und -klassen) Abschied nehmen. Solange die vielfältigen professionellen Akteur*innen in den Schulen für ihre gemeinsame Bildungsarbeit unterschiedlich entlohnt werden, in getrennten Studiengängen und Fortbildungsmaßnahmen (teilweise komplett unverbunden) für die gemeinsame Gestaltung der Bildungsaufgaben und -systeme professionalisiert werden und inklusive Haltung und Berufsethos nicht als selbstverständliche Basis eines Professionskonzeptes aller Fachkräfte im Bildungsbereich anerkannt wird, sind die professionspolitischen Rahmenbedingungen für eine Schule für alle nicht erfüllt. Um das **gesellschaftspolitische Ziel** einer demokratischen und inklusiven Gesellschaft zu verwirklichen, sollten die Bildungssysteme zu Orten des Erlebens und des Modell-Lernens für Vielfalt, Demokratie und Inklusion werden. Das Potenzial dazu haben sie, das haben bereits zahlreiche Schulen in Deutschland und komplette Bildungssysteme international bewiesen. ■

*Wir danken den Leitungen und Protokollant*innen der Gruppentische Andrea Keyser, Martina Schmerr, Irmtraud Schnell und Uta Kumar.*

Daniel Dolleal / Ulla Widmer-Rockstroh

Eine gemeinsame Schule für alle

Die Friedenauer Gemeinschaftsschule in Berlin

Die Friedenauer Gemeinschaftsschule (FGS, Jg. 1–10) in Berlin-Schöneberg liegt an einer verkehrsreichen Straße, die das dicht besiedelte Wohngebiet des Ortsteils Friedenau in einen „gutbürgerlichen, bildungsbewussten“ und einen „sozial schwachen Sozialraum“ trennt. Sie fusionierte 2012 in einem jahrelangen und schwierigen Prozess aus zwei Grundschulen, einer Hauptschule und einer Realschule zu einer Gemeinschaftsschule.

Die eine Grundschule war die ehemalige „Uckermark-Grundschule“, die als erste Berliner Grundschule ab 1982 für die gesamte 6-jährige Grundschule das Konzept der Integration behinderter Kinder entwickelte.¹ Daneben lag eine weitere Grundschule – die das integrative Konzept strikt ablehnte; zwischen beiden Schulen bestand keinerlei Kontakt. Dazwischen lag und liegt eine Förderschule (Schwerpunkt Lernen), die ebenfalls kein Interesse an einer Kooperation mit der Uckermark-Grundschule hatte. Diese Abgrenzungen wurden auch bildungspolitisch in Schulbezirk und Land Berlin nicht infrage gestellt.

Entstehungsgeschichte – schwierig und ungewöhnlich

Die in der Schülerschaft sehr gut gemischte und seitens vieler reforminteressierter Eltern des „bürgerlichen“ Wohnbezirks unterstützte Uckermark-Grundschule erlitt seit Ende der 1990er-Jahre einen zunehmenden Ansehensverfall, nachdem Lehrer und Lehrerinnen aus den Gründerjahren an andere Schulen gingen, um dort Integration aufzubauen, und die Schulleitung wechselte. Das Absinken der Schülerzahlen führte zur Zusammenlegung mit der benachbarten Grundschule. Die neue Schulleitung vermochte die konträren Kollegien nicht in einer gemeinsamen Vision zusammenzuführen und verließ die Schule. Die bildungsinteressier-

ten Eltern wandten sich anderen Schulen zu, die Durchmischung der Schülerschaft verschwand zunehmend, der Anteil an Schulkindern mit Migrationsgeschichte und oft aus sozial schwachen Familien wuchs bis 2016 auf ca. 70 %.

Einige glückliche Umstände ermöglichten in den vergangenen zehn Jahren, diese unbefriedigende Situation zu überwinden: Eine neue reformfreudige Schulleitung (Schulleiter, Konrektor und ein sehr inklusionsorientierter Sonderpädagoge) bauten mit den verbliebenen integrationserfahrenen Pädagog*innen und der sehr engagierten Ganztagsleitung in geschicktem Personalmanagement ein multiprofessionelles Kollegium auf, das sich der konsequenten Umsetzung einer inklusiven und ganztägig orientierten „Schule für alle“ zunehmend verpflichtet fühlte. Sie kämpften hartnäckig um die Teilnahme am seit 2008 etablierten Berliner Pilotprojekt Gemeinschaftsschule und schafften es, der Grundschule eine Sekundarstufe anzugliedern. Die Voraussetzungen waren



höchst kompliziert. Die Sekundarstufe entstand aus einer ehemaligen Hauptschule (mit Integrations-Erfahrung) und einer ehemaligen Realschule, beide weit von der Grundschule entfernt gelegen und sozialraumspezifisch problembeladen.

Die so erkämpfte und 2012 gegründete „Friedenauer Gemeinschaftsschule“ bekam 2019 den Jakob-Muth-Preis für ihren beeindruckenden Entwicklungsprozess zur inklusiven Schule! Wie und wodurch gelang dieser überraschende Aufstieg?

Jakob-Muth-Preis 2019

Aus der Fülle der ausgezeichneten Entwicklungselemente skizzieren wir in diesem kurzen Beitrag einige Aspekte, die Sinn und Notwendigkeit des langen gemeinsamen Lernens in *Einer inklusiven Schule für alle* begründen.

Schritt für Schritt

Entscheidende Vorbilder für notwendige Veränderungen fand die FGS in anderen reformorientierten Schulen (Schulpreisschulen, Gemeinschaftsschulen). Informationen und konkrete Eindrücke aus Gesprächen und Hospitationen in diesen Schulen, wie dort individualisiertes und gemeinsames Lernen umgesetzt wird und wie Heterogenität produktiv genutzt wird, wurden in Studientagen, schulinternen Fortbildungen und in vielen sich bildenden Teams (s.u.) konsequent reflektiert. Alle Veränderungsideen wurden Schritt für Schritt ausgewählt, aufgebaut und zusammengefügt; es wurde Zeit für Erprobung und Reflexion der Vorhaben in kleinen Teams gelassen, bevor sie in die Breite der Schule ausgeweitet wurden. Pioniere durften anfangen – Bedenkenträger wurden ernst genommen, durften abwartend beobachten, um sich in Entwicklungen einzuleben.

JÜL – Jahrgangsübergreifendes Lernen von jeweils 3 Jahrgangsstufen

Wie (fast) alle Schulpreisschulen hat auch die FGS jahrgangsübergreifendes Lernen aufgebaut, um dadurch den unterschiedlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler und einem breiten

Mit- und Voneinander-Lernen besser gerecht werden zu können. Das zunächst von der Schulaufsicht auferlegte sofortige Einführen von JÜL 1–3 erzeugte für die gesamte Grundschule bei Kindern und Pädagog*innen so viel Unruhe und Widerstände, dass ein neues kompliziertes schrittweises Aufbaukonzept mit z.T. unterfrequentierten Übergangsklassen ausgearbeitet wurde² – was sich zum inzwischen erfolgreichen und voll anerkannten System 1–3/4–6 entwickelte. Diese Weiterentwicklung war wichtig, damit kein „Bruch“ nach Kl. 3 innerhalb der Grundschulzeit entsteht – ein Problem, unter dem inzwischen viele Grundschulen leiden, die nur in 1/2 oder in 1–3 (Berlin und Brandenburg) JÜL praktizieren, dann aber neue Jahrgangsklassen zusammensetzen mit neuen Klassen- und Fachlehrer*innen, oft ohne Bezug zum Anfangsunterricht.

Der Wechsel zwischen den in der Regel aufeinander aufbauenden Partnerklassenzügen 1–3/4–6 wird von den Pädagog*innen durch Übergangskonferenzen gesteuert.

Dieselben Übergangsprinzipien gelten für das anschließende JÜL 7–9. Dieses ist noch im Aufbau. Hier muss die zusätzliche Barriere bewältigt werden, dass sich auch Kinder aus anderen Grundschulen für Klasse 7 anmelden und integriert werden müssen. Deshalb werden Eltern stark in die Übergangsgespräche einbezogen, um den Bruch für ihre Kinder bei diesem Schulwechsel möglichst klein zu halten. Aber für die bleibenden Kinder aus der FGS gibt es keinen Bruch mehr zwischen Grund- und Sekundarstufe! Leider verlassen noch immer leistungsstarke Kinder die Schule nach Klasse 6, um mit dem Ziel „Abitur“ in ein Gymnasium zu wechseln.

Nach langen Kämpfen erhielt die Schule 2017 durch die Bezirksverordnetenversammlung die Zustimmung zum Aufbau einer Gymnasialen Oberstufe. Das geplante Konzept von JÜL 11–13 (erarbeitet in Kommunikation mit erfahrenen Schulen wie z. B. der Evangelischen Schule Berlin Zentrum und der Montessori-Stiftung) bedarf nun noch der Genehmigung durch die Berliner Senatsverwaltung. Wenn die Sek II etabliert ist, werden erfahrungsgemäß mehr Kinder auch aus bildungsnahen Familien in der Schule verbleiben, da sie dann hier ihr Abitur ablegen können.



Daniel Dolleal

Fachleitung Inklusion der „Friedenauer Gemeinschaftsschule“ Berlin

Ulla Widmer-Rockstroh

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

Konstruktiver Umgang mit Heterogenität

Wie mit der großen Heterogenität in den Schulklassen konstruktiv umgegangen werden kann, wie individuelle Lernfortschritte jedes Schülers ermöglicht und gesichert werden, sind Kernfragen für inklusive Unterrichtsentwicklung. Der inklusive Anspruch der FGS ist weit gefasst, fokussiert sich längst nicht mehr nur auf den gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen. Eine Antwort ist das jahrgangsübergreifende Lernen (JÜL). Die weitere Antwort sind didaktisch-methodische Verfahren.

Reformtypische *didaktisch-methodische Praxisbausteine* sind in allen Klassen der FGS etabliert, wie z. B.

- individuell konzipierte „Lernwege“ in den Klassen 1 – 6 und, darauf aufbauend, „Lernbüros“ in der Sekundarstufe in Deutsch, Mathematik und Englisch,
- projektorientiertes Arbeiten in den Sachfächern aller Klassenstufen,
- „Logbücher“, in denen die Schülerinnen und Schüler die Lerneinheiten und Arbeitsergebnisse dokumentieren,
- selbstwirksames Lernen (individuelle Entscheidung der Schülerinnen und Schüler, wann sie den Kontrolltest / die Klassenarbeit zu jeder Themeneinheit schreiben).

Die Unterrichtseinheiten hat die Schule in 80- oder 90-minütige Blöcke umstrukturiert, in denen genug Zeit für wechselnde Arbeitsformen, individuelle und Plenums-Arbeit oder kooperatives Lernen ist. Besondere Förderung findet natürlich ebenfalls in verschiedenen Formen statt. ►

Da viele der Schülerinnen und Schüler in Familien leben, in denen Hausaufgaben nicht unterstützt werden können, hat die Schule *Hausaufgabenateliers* eingerichtet, in denen Schülerinnen und Schüler individuell an drei Wochentagen arbeiten können. Hier bewährt sich die Langzeitschule in einem Helferprojekt: Ältere Mitschüler*innen helfen freiwillig Jüngeren und erfahren auch so den Sinn einer großen, gemeinsamen Schule. (Sie erhalten dafür durch die Markstein-Stiftung eine Aufwandsentschädigung!)

Ein Konzept der *Begabungsförderung* soll für *alle* Kinder in ganz unterschiedlichen Feldern Interessen anregen oder besondere Begabungen bedienen, z. B.

- Theaterprojekte in den Klassen 1–6 für alle Kinder (damit wurde ein besonderes Projekt der Uckermark-Schule wiederbelebt),
- berufsorientierende Ausflüge, Betriebserkundungen und Praktika ab Jg. 7 und Aufbau der Schülerfirma „Schlemmerburg“,
- Einrichtung von Werkstätten (Holzarbeiten, Keramik, Nähstudio ...) in jedem Winkel der Schule, einer Lernwerkstatt sowie von 2 Bibliotheken,
- neben Englisch und Französisch als dritte Fremdsprache Spanisch.

In allen Angebotsebenen finden selbstverständlich alle Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen ihren Platz als Teil des Ganzen.

Die bildungsorientierten Friedenauer Bürgerfamilien der „anderen Straßenseite“ haben sich für die neue Gemeinschaftsschule tatsächlich zunehmend interessiert, unterstützen und fordern diesen reformorientierten und vielfältig begabungsfördernden Unterricht. Das Mit- und Füreinander-Lernen funktioniert immer besser. Aber die Schule muss auch große Widersprüche der Lebenswelten ihrer Schülerinnen und Schüler ausbalancieren.

Konfliktmanagement

In allen Klassenstufen wird viel Wert und Kraft in Angebote zum Verhaltenstraining, Antimobbing-Training, Demokratielernen gesteckt.³ Jede Klasse praktiziert einen Klassenrat zur Beratung von Klassenproblemen. Ein Zug der Sekundarstufe erprobt wöchentliche Schülerversammlungen. In allen Klassenstufen finden unterschiedliche Projekte zu

Themen wie Rassismus und Diskriminierung statt, in denen diskutiert wird sowie interreligiöse Gesprächsforen und Zeitzeugenbegegnungen stattfinden. In allen Klassenstufen wird geübt, sich gegenseitig zu loben und wertschätzend zu begegnen. „Groß hilft klein!“ ist ein wichtiger Leitsatz der Schule. Wenn man die Gebäude der FGS betritt, fällt einem auf, dass dort eine friedliche Stimmung herrscht.

Besondere Angebote sind der „Lesehund“ und „Babywatching“:

- In Lesen und Mathematik praktiziert eine Lerntherapeutin professionell tiergestützte Lernförderung in kleinen Gruppen. Dem Hund können sie z. B. angstfrei vorlesen, sie können sich „Futterpunkte“ für ihn erwerben u. a. m. (siehe Foto).
- Beim „Babywatching“ (ein Konzept aus Kanada) geht es vor allem um Empathieförderung für bindungsschwache



Ein Lesehund im Einsatz

Schülerinnen und Schüler durch die Beobachtung und Reflexion der Mutter-Kind-Interaktion.

Eine Schule für alle beginnt schon in der Kita

Die FGS hat ein festes Netzwerk mit 13 Kooperationskitas aufgebaut. Die Kooperation wird z. B. so praktiziert:

- Jährliche gemeinsame Treffen mit Informationen, Kooperationsabsprachen, Reflexion von Problemen u. a. dieser Kitas mit der Schule,
- ausführliche Anmeldegespräche bei der Schulanmeldung (knapp 1 Jahr vor der Einschulung) mit allen Eltern anhand eines leitfadengestützten Interviews,
- Präsenz der FGS bei den Vorschul-elternabenden der Kitas,
- Einladung der Kitas zu Schulveranstaltungen (Theateraufführungen, Feste usw.).

- Einige Klassenleitungen in JÜL 1–3 haben Patenschaften für je eine Kita übernommen: Kitagruppen besuchen die Klasse, es werden gelegentlich gemeinsame kleine Projekte durchgeführt.

So wird eine Brücke zwischen sehr unterschiedlichen Teilen unseres Bildungssystems gebaut, um Brüche in Lernbiografien zu vermeiden und einen wirklichen Übergang zu ermöglichen.

Öffnung in die Gesellschaft – außerschulische Kooperationspartner für den Ganzttag

Kooperation, wie sie die FGS mit Kitas aufbaute, wird ebenso mit den umliegenden Jugend- und Freizeiteinrichtungen gepflegt zur Bereicherung der ganztägigen Betreuung. Glücklicherweise liegen im Kiez einige sehr aktive

Freizeiteinrichtungen mit unterschiedlichen Schwerpunkten: Musik, Natur, Medien u. a. Sie führen Musikprojekte in der Schule durch, beraten bei der Schulgartenarbeit, helfen beim Spielgerätebau für die Pausenhöfe, kooperieren bei den diversen Werkstattprojekten. Ebenso erweitert sich das Repertoire durch Eltern, die berufliche Kenntnisse und Kontakte einbringen.

Kontaktpflege und Kommunikation über die „innerschulischen“ Aufgaben hinaus machen viel Arbeit. Erschöpfung plagt auch die Mitarbeiter*innen der FGS oft genug. Aber der sichtbar erfolgreiche Aufbau der FGS enthält so viel Dynamik, dass er sie mitreißt.

Leistungsbewertung

Das Kollegium hat einen Leistungsbe-griff entwickelt, der vor allem *prozessorientiert* ist. Die Leistungsrückmeldung bezieht persönliche Hintergründe ein.

Gewertet werden vor allem die *individuellen Leistungszuwächse*; ebenso zählt *Anstrengungsbereitschaft*. Die Schülerinnen und Schüler sollen erfahren, dass alle ihre Fortschritte wertgeschätzt werden. Im Fokus liegt, was geschafft wurde, nicht was fehlerhaft war oder nicht geschafft wurde. Zum Leistungsspektrum gehören neben den Fächern genauso soziale, kommunikative, methodische und interkulturelle Kompetenzen. Dem Kollegium geht es auch darum, dass Schülerinnen und Schüler selbst Verantwortung für ihre Lernprozesse und -entwicklungen erlernen und übernehmen.

Zu diesem Grundverständnis passt *keine herkömmliche Notenbewertung*. In der Grundstufe (1–6) sind Noten bereits komplett abgeschafft. In der Sekundarstufe läuft der Prozess des Wechsels zu alternativen Bewertungsformen (Punktesystem u. a. m.). *Zentral sind positive Feedbackkultur und Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern*. Zweimal jährlich finden Bilanz- und Zielgespräche gemeinsam zwischen Schülern, Klassenlehrern und Eltern statt, beginnend mit der Selbsteinschätzung der Schüler*innen. Basis der Reflexion sind das Logbuch, Portfolios u. a. Arbeitsergebnisse. Die verabredeten neuen Lernziele werden schriftlich fixiert und von allen Beteiligten unterschrieben.

Diese Gespräche selbst waren und sind übrigens für alle Beteiligten oft schwierig und müssen „erlernt“ werden. Aber sie werden zunehmend von allen geschätzt!

In der Grundstufe ersetzen diese Bilanzgespräche bereits das Halbjahreszeugnis. Für die Jahreszeugnisse wurden, kompetenzorientiert, im Kollegium Indikatoren entwickelt, die am schulinternen Curriculum orientiert sind, ergänzt durch einen Verbalteil. *Alle* Schülerinnen und Schüler erhalten solche Zeugnisse. In der Sekundarstufe läuft dieser Entwicklungsprozess.⁴

Auch die neuen Bewertungsformen tragen dazu bei, dass die Schülerinnen

und Schüler interessierter und selbstverantwortlicher arbeiten und die eigene Leistungsfähigkeit positiver sehen. Der Druck der herkömmlichen Notengebung, der klasseninterne Vergleiche (Rangordnungen) provoziert, ist verschwunden. Elternsorgen hinsichtlich eines möglichen Leistungsabfalls infolge fehlender Benotung haben sich nicht bestätigt.

Bei den verschiedenen schulübergreifenden Leistungsvergleichen (VERA, PISA usw.) landet die FGS inzwischen im Mittelfeld, zum Teil auch darüber.

Vielfältige Teamarbeit als Voraussetzung für die Entwicklung

Die Schule hat eine vielfältige Teamstruktur von JÜL-Teams bis zu Schulleitungsteams entwickelt, in die sämtliche Bereiche und Mitarbeiter*innen der FGS eingebunden sind. Diese bilden ein wesentliches Kernelement der Arbeit, Kommunikation und Schulentwicklung innerhalb der Schule. Im Rahmen dieses kurzen Beitrags kann die Struktur leider nicht detaillierter dargestellt werden.

Der Raum als dritter Pädagoge

Die beiden Schulgebäude sind über 100 Jahre alte „Flurschulen“ mit den üblichen Klassenraumformaten. Alle Flure sind inzwischen aber sehr vielfältig und „bunt“ gestaltet, präsentieren Schülerprodukte, vermitteln Informationen, bieten Sitzcken für Pausen und kleine Arbeitsgruppen, sind durch Pflanzenarrangements belebt. Die Klassenräume sind durch unterschiedlichste Sitzordnungen, Lese- und Materialecken, Hör- und PC-Stationen anregende Lernumgebungen geworden. Es ist ein Vergnügen zu sehen, wie diese alten Gemäuer für Kinder und Jugendliche belebt wurden. Diese Gestaltung war ein jahrzehntelanger Prozess, denn die Notwendigkeit anregender Lernumgebungen bestimmte schon Anfang der 1980er-Jahre

Gestaltungsbemühungen der damaligen Uckermark-Grundschule.

Auch der schon zu „Uckermark-Zeiten“ aufgestemmte Schulhof für die Pflanzung von Apfelbäumen und Errichtung eines Schulgartens wurde und wird weiter zu einer Aktions- und Pausenlandschaft entwickelt, in der Kinder und Jugendliche einen Ganzttag gut verbringen können.

Campus

Bedauerlich ist, dass die Schule keinen geschlossenen Campus bildet, es auch mit der aufzubauenden Sekundarstufe II nicht werden kann. Zwischen den beiden Gebäuden liegt die Förderschule, die nach wie vor das Interesse hat, sich eigenständig zu erhalten – offenbar bildungspolitisch weiterhin durchaus gewollt. Dabei wären die Voraussetzungen für die Bildung einer gemeinsamen inklusiven Gemeinschaftsschule in dem 3-Gebäude-Komplex mit 2 großen Pausenflächen fast ideal. Die aufzubauende gymnasiale Oberstufe wird voraussichtlich in einem 750 m entfernten Gebäude untergebracht werden müssen.

Schlussbemerkung zur Antragstellung für den Jakob-Muth-Preis

Die Antragstellung verlangte wahnsinnig viel Schreiarbeit, Zeit und Kraft für zahlreiche Besuche und Informationsgespräche, woran das gesamte Kollegium beteiligt war. Die Schule hat lange gezögert, sich diesem Stress auszusetzen. Entscheidender Auslöser war schließlich der Wunsch, Erkenntnisse über gelungene Veränderungen, Klarheit über Entwicklungsbedarfe zu erhalten – Bestandsaufnahme nach 10-jähriger Entwicklungsarbeit.

Und dann erhielt die Schule zur eigenen Überraschung sogar den Preis! 

Anmerkungen

1) Heyer, Peter u. a. (Hg.) (1993): Zehn Jahre wohnortnahe Integration – Behinderte und nicht behinderte Kinder gemeinsam an ihrer Grundschule. Grundschulverband e. V. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 88/89
2) Das Konzept konnte glücklicherweise die Kultusbehörde überzeugen und wurde genehmigt.

3) Ein besonderes Projekt „Übergang“ zur Eingliederung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen im Sozialverhalten, das zwischen Förderschule und Regelschule entwickelt wurde, hat der GSV detailliert in GS aktuell Nr. 117 dargestellt.
4) Das Berliner Schulgesetz lässt diese alternativen Bewertungs- und Zeugnisformen

und den Verzicht auf jegliche Notengebung bis zur 9. Klasse zu.

5) Die FGS hat ein aufschlussreiches Video über sich gedreht, abrufbar über YouTube, Stichwort „Friedenauer Gemeinschaftsschule“.

Erika Brinkmann / Hans Brügelmann

Empirische Studien zum Umgang mit Rechtschreibfehlern

... und die Bedeutung konkreter Befunde für den Unterricht

Didaktisch gibt es drei Gründe, warum es sinnvoll ist, Kinder von Schulbeginn an frei schreiben zu lassen, indem sie die (in der Regel orthografisch unbekannten) Wörter lautorientiert verschriften:

- Die Kinder gewinnen mit der Schriftsprache ein mächtiges Werkzeug, durch das sie erfahren, dass es lohnt, sich den Anstrengungen des Lesen- und Schreibens zu stellen.
- Durch die ständige Analyse und Synthese von Wörtern begreifen die Kinder die alphabetische Struktur als wesentliches Prinzip unserer Schriftsprache und sie festigen die einzelnen Laut-Buchstaben-Beziehungen durch die ständige Übung im Gebrauch.
- Das Verschriften der Wörter auf dem jeweiligen Könnensstand ermöglicht ein selbstständiges und passgenaues Individualisieren trotz der Entwicklungsunterschiede von bis zu drei Jahren am Schulanfang.

Allerdings gibt es Vorbehalte, dass die Kinder sich fehlerhafte Schreibweisen einprägen oder eine grundsätzlich falsche Vorstellung vom Schreiben entwickeln könnten.

Der folgende Übersichtsbeitrag versucht anhand empirischer Befunde zu klären, ob es zulässig ist, Kinder eigene Texte verfassen zu lassen, auch wenn sie dabei die Wörter noch orthografisch falsch schreiben. Zum zweiten untersuchen wir, welche Umgangsweisen mit diesen Rechtschreibfehlern hilfreich sind, um die Rechtschreibkompetenz der Kinder zu fördern.

Konkurrierende Sichtweisen auf (Rechtschreib-)Fehler

Die Ursache und Bedeutung von Fehlern ist in der Psychologie umstritten – und auch Pädagog*innen sind sich nicht einig, wie sie mit ihnen umgehen

sollen. Beispielsweise dominierte in den 1960er-Jahren die Sicht des Behaviorismus, Aufgaben seien so anzulegen, dass Schüler*innen möglichst keine Fehler machen (vgl. Correll 1967). Lehrer*innen wurde empfohlen, Rechtschreibfehler zu überkleben, damit sie sich nicht einprägten. Konstruktivistische Lerntheorien (z. B. im Anschluss an Piaget 1980) sahen Fehler dagegen als Vereinfachungen komplexer Einsichten und Leistungen. Das Paradebeispiel ist der Erwerb der Muttersprache in den ersten Lebensjahren. Ihn als Folie für die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz in der Schule heranzuziehen, wird oft mit dem Hinweis abgelehnt, dass der Lautspracherwerb ein „natürlicher“ Prozess sei – und insofern nicht vergleichbar mit dem Rechtschreiberwerb, der auf Unterstützung angewiesen sei. Diese Kritik geht aus zwei Gründen fehl:

1. Das vorgeschlagene Vorgehen fordert nicht, die Kinder mit ihren Schreibungen „alleinzulassen“, sondern sieht durchaus Herausforderungen, Modelle und Rückmeldungen als wesentliche Impulse vor.
2. Auch der Lautspracherwerb ist kein natürlicher, sondern ein sozial strukturierter Prozess. Kinder lernen die Lautsprache nur, wenn sie reichhaltigen Input und (zumindest implizite) Korrekturen ihrer Sprechversuche erfahren.

Bestätigt wird die Tragfähigkeit dieser grundsätzlich begründeten Analogie durch konkrete Befunde zur Rechtschreibentwicklung und die Wiederkehr typischer Fehler als Indikatoren für eine eigenständige Regelbildung unabhängig vom methodischen Ansatz des Unterrichts (vgl. May 1995 a + b).

Wenn man Kinder von Anfang an frei schreiben lässt, dann verwenden sie Wörter, deren Rechtschreibung sie noch nicht kennen. Sie greifen deshalb auf

eine einfache Strategie zurück, die ihnen erlaubt, auch unbekannte Wörter lesbar zu Papier zu bringen: Sie verschriften ihre eigene Aussprache („invented spelling“). Dadurch entstehen orthografische Fehler. Deren Bedeutung für die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz ist breit untersucht worden (vgl. ausführlicher die Zusammenfassung unter <https://t1p.de/brue-2019-invented-spelling>).

Lautgerechtes Schreiben unbekannter Wörter ist Teil früher Rechtschreibkompetenz

Wimmer u. a. (1999) fanden bei deutschsprachigen Erstklässler*innen und Caravolas u. a. (2001) bei Englisch sprechenden Grundschulkindern, dass in der Anfangsphase des Schriftspracherwerbs ein höheres Niveau lautgerechten Schreibens in starkem Maße mit einem größeren Anteil orthografisch korrekter Schreibungen korrespondiert. Lautgerechtes Schreiben unbekannter Wörter geht einher mit höherer Kompetenz in der orthografisch korrekten Schreibung von bekannten Wörtern, behindert diese also nicht.

Denn in der Salzburger Studie von Wimmer u. a. schrieben Kinder, die besser darin waren, Pseudowörter, also bedeutungslose Lautfolgen, lautgerecht zu verschriften, auch häufiger ihnen bekannte Wörter orthografisch korrekt. Umgekehrt waren diejenigen, die Probleme mit der lautgerechten Verschriftung hatten, im Durchschnitt auch eher schwächer beim Schreiben bereits bekannter Wörter.

Die Langfassung dieses Beitrags mit den Literaturnachweisen kann angefordert werden über hans.bruegelmann@grundschulverband.de

Lautgerechtes Schreiben am Schulanfang korrespondiert mit korrektem Schreiben später

Studien in verschiedenen Ländern und Sprachen haben gezeigt, dass Kinder, die früh viele Laute von Wörtern lesbar verschriften, später eher zu denjenigen gehören, die viele Wörter orthografisch korrekt schreiben.

So erlaubt das Niveau der lautgerechten Verschriftung über die ersten drei Schuljahre hinweg eine gute Vorhersage der orthografischen Leistung jeweils ein Jahr später (Caravolas u. a. 2001). Ihre Prognosekraft war dabei höher als die der orthografisch korrekten Schreibung zu demselben Termin. Lediglich bei der Vorhersage vom zweiten und dritten auf den vierten Termin war sie zwischen lautorientiertem und späterem orthografischen Niveau etwas niedriger als zwischen den orthografisch korrekten Schreibungen zu beiden Terminen. Das ist plausibel, da die entscheidenden Beiträge der lautorientierten Verschriftung zur Rechtschreibentwicklung in der Anfangsphase liegen.

Der Erwerb bestimmter Rechtschreibmuster folgt bei starken wie bei schwachen Rechtschreiber*innen demselben Muster, wie May (1990/95) in einem Längsschnitt von 400 Hamburger Kindern zeigen konnte, indem er dieselben Wörter von Klasse 1 bis 4 insgesamt acht Mal diktierete. Der einzige Unterschied: Kinder aus dem oberen Leistungsviertel nehmen orthografische und morphematische Aspekte früher auf als durchschnittliche Rechtschreiber*innen und diese wiederum früher als das untere Viertel, in dem viele Kinder anfangs noch dabei sind, die alphabetische Strategie ausdifferenzieren, ehe auch sie orthografische und morphematische Elemente einbeziehen.

Diese Stufung der Strategie-Dominanz ist auch nicht durch die Unterrichtsmethoden bedingt, wie May (1991; 1995) gezeigt hat: Bei Kindern aus der DDR, denen in ihrem Rechtschreibunterricht von Anfang an orthografisch korrekte Schreibweisen beigebracht und abverlangt wurden, fand sich die gleiche Abfolge der Entwicklungsschritte.

Die gezielte Anregung und Unterstützung lautorientierten Schreibens am Schulanfang fördert die Lese- und Rechtschreibleistung später

Fördert man lautorientiertes Schreiben vor Schulanfang oder im Anfangsunterricht, so lassen sich positive Effekte auf das Niveau der Verschriftung und auf die phonologische Bewusstheit, aber auch auf die späteren Lese- und Rechtschreibleistungen feststellen (so wiederum Studien in verschiedenen Ländern und Sprachen, vgl. zusammenfassend für den englischen Sprachraum National Early Literacy Panel 2008). Dies gilt schon, ohne dass die orthografischen Fehler korrigiert werden. Für die weitere Entwicklung der Rechtschreibung aber ist es wichtig, dass die Kinder Modelle und Rückmeldungen erhalten. Inzwischen liegen Untersuchungen zu unterschiedlichen Reaktionsweisen auf die Schreibversuche der Kinder vor.

Rückmeldungen zu den Verschriftungen der Kinder sind förderlich, ohne dass ihnen selbst dabei die richtige Schreibung schon abverlangt wird

Schon eine nur akustische Rückmeldung von Schreibversuchen verbessert die lautliche Angemessenheit der Verschriftung, wie Dahl (1990) bei schwedischen Kindern mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten zeigen konnte. Dank der Verfügbarkeit digitalisierter Sprache auf dem Computer gibt es seit einigen Jahren „Sprechende Anlauttabellen“ (z. B. in der „ABC-Lernlandschaft“ von Brinkmann u. a. 2008/19). Mit der Hilfe dieser synthetischen Aussprache können Kinder nicht nur die Beziehung zwischen einzelnen Lauten und Buchstaben selbstständig erkunden, sondern auch die Aussprache ihrer eigenen Schreibversuche überprüfen und so erkennen, ob sie wichtige Laute vergessen haben.

Im deutschen Sprachraum ist seit Spitta (1985) die Übersetzung des Kindertextes in „Erwachsenen-“ oder „Buchschrift“ als ein methodisches Format verbreitet. Damit soll Kindern von Anfang an deutlich gemacht werden, dass es eine Normschrift gibt, deren Einhaltung aber noch nicht von Anfang an erwartet wird. Damit diese Kompetenz Schritt für Schritt



Erika Brinkmann

stellv. Bundesvorsitzende des Grundschulverbands, bis 2017 Professorin für Deutsche Sprache und ihre Didaktik an der PH Schwäbisch Gmünd
www.erika-brinkmann.de

Hans Brügelmann

Vorstandsmitglied in der Landesgruppe Bremen des Grundschulverbands, bis 2012 Professor für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Siegen
www.hans-bruegelmann.com

erworben werden kann, wird die Übersetzung neben oder unter dem Original eingefügt – als Lesehilfe, aber auch als Modell für weitere Schreibversuche. Um die Aufmerksamkeit der Kinder in diese Richtung zu lenken, haben sich Aufträge bewährt wie „Vergleiche deine Schreibweise mit der Lese-Übersetzung“. Noch stärker wird die Aufmerksamkeit fokussiert, wenn man die Kinder auffordert, im Normtext die Buchstaben zu bepunkten, die sie schon richtig geschrieben haben (vgl. Dehn 2007 und Brinkmann 2018).

Eine interessante Variante dieses Vorgehens hat die Forschungsgruppe um Alves Martins in Portugal entwickelt und schon bei Anfängern positive Effekte von Rechtschreibgesprächen auf die orthografische Entwicklung feststellen können wie Brinkmann/Brügelmann (2018) für ein ähnliches Format in der Jahrgangsstufe 3 (siehe unten).

Alves Martins u. a. (2013) arbeiteten dabei über fünf Wochen in je zwei Sitzungen mit 108 fünfjährigen portugiesischen Kindern, die noch nicht lesen und schreiben konnten, während die Kontrollgruppe in der Zeit malte. Den Kindern wurden Wörter diktieret, die sie so gut schreiben sollten, wie sie konnten. Anschließend erhielten sie eine Rückmeldung der Normschreibung zu ihrem

Schreibversuch als „Schreibung eines anderen Kindes“. Sie sollten dann überlegen, welche Schreibung besser ist – und warum. Die Zahl der richtig geschriebenen Buchstaben in den (nicht geübten) Testwörtern nahm in der Versuchsgruppe von 12.9 auf 44.9, also um +32.0 Buchstaben zu, während sich die Kontrollgruppe in derselben Zeit nicht verbesserte (von 12.6 auf 11.3 Buchstaben).

Es gibt keinen Königsweg der Rückmeldung und Korrektur von Schreibversuchen

Schon 1979 stellte Nickel fest, dass Kinder, die ihre Diktate anhand eines Modells selbst korrigierten, bei einer Wiederholung der Aufgabe weniger Fehler machten als diejenigen, die die übliche Korrektur durch die Lehrerin erhielten (ähnlich Peters 1974, zit. in Downing 1979, 75–76, und Gettinger 1985).

Ein Teilbefund ist für Formen selbstständigen Lernens besonders interessant: Kinder, die ihre Texte selbst korrigieren, übersehen zwar häufiger Fehler als Lehrer*innen bei der Fremdkorrektur, verbessern sich im Durchschnitt aber mindestens genauso stark (Schneider 1985; Bohnenkamp 1993). Kinder können sogar beim Korrekturlesen in einem Fremdtex mit bewusst eingebauten Fehlern Richtig- von Falschschreibungen gut unterscheiden: richtig geschriebene Wörter werden nur selten „verschlimmbessert“ (Bohnenkamp 1993) und auch

die meisten Rechtschreibfehler werden erkannt, obwohl sie – je nach Kategorie – eher akzeptiert werden als Richtigschreibungen abgelehnt (ebd. und Nickel 1979).

Vor diesem Hintergrund haben Brinkmann (1993) und Bohnenkamp (1995) in zwei dritten Klassen nacheinander drei thematisch verschiedene Sets seltener und orthografisch komplexer Wörter fünfmal diktieren, die jeweils auf andere Weise korrigiert wurden:

- Selbstkontrolle durch die Kinder
- dreimaliges Berichtigen angestrichener Fehler
- Diskussion der von den Kindern selbst gemeldeten Rechtschreibschwierigkeiten in der Klasse.

Nach vier Korrekturdurchgängen sank die Fehlerzahl in allen drei Varianten um rund 40 %. Bei verschiedenen Kindern erwiesen sich die drei Korrekturformen allerdings als sehr unterschiedlich effektiv (vgl. auch Brinkmann 1997, 338 ff.). Brinkmann empfiehlt deshalb, diese von den Kindern bewusst ausprobieren zu lassen und sie darin zu unterstützen, möglichst selbstständig in der Korrektur der eigenen Texte zu werden, so wie es als Ziel des Rechtschreibunterrichts schon in den KMK-Standards (2004) gefordert wird.

Für den Unterricht interessant ist, dass eine Selbstkontrolle der Schreibversuche durch die Kinder im Durchschnitt nicht weniger effektiv ist als die Korrektur durch die Lehrperson.

Die Form der Rückmeldungen sollte allerdings auf die Möglichkeiten der einzelnen Kinder abgestimmt werden. Die Anforderungen an die Kinder, ihre Texte selbstständig zu überarbeiten, werden dabei schrittweise gesteigert – mit Aufträgen, die sich an ihrem jeweiligen Entwicklungsstand orientieren:

- Basisaufträge wie: „Achte auf Zwischenräume zwischen den Wörtern“, „Setze Schlusszeichen am Ende von Sätzen“, „Überprüfe die Großschreibung am Satzanfang“, „Schreibe alle Nomen groß“ sind schon für die ersten eigenen Texte der Kinder sinnvoll.
- Danach werden kritische Stellen in zwei bis drei ausgewählten Wörtern markiert, über die das Kind nachdenken und die es selbstständig, mit Hilfe anderer oder auch eines Wörterbuchs korrigieren soll.
- Später werden nur noch einzelne Wörter markiert, die das Kind korrigieren soll.
- Für fortgeschrittene Rechtschreiber*innen werden nur noch die Zeilen gekennzeichnet, die Fehler enthalten, oder sie bekommen einen allgemeinen Hinweis auf die Anzahl der Fehler im Text.

Damit Kinder Fehler selbstständig finden und korrigieren können, brauchen sie aber eine Sensibilität für mögliche Problemstellen und Strategien und (Faust-)Regeln, um zu richtigen Lösungen zu kommen.

Rechtschreiben in der Diskussion

Der Band bietet Anregungen für die fachdidaktische Diskussion, zur Erweiterung des methodischen Repertoires und zur begründeten Auswahl von Materialien:

- Kurzdarstellungen wichtiger **fachdidaktischer Positionen** zu zehn grundlegenden Fragen des Unterrichts,
- Überblicke über die **Forschung** zur Rechtschreibung, ihrer Aneignung und Vermittlung sowie
- **Praxisberichte** zur methodischen Umsetzung der KMK-Bildungsstandards, z. B. zum Umgang mit Anlauttabellen, zum Verfassen und Überarbeiten von Texten, zur Arbeit mit einem Grundwortschatz, zu Rechtschreibgesprächen und Nachschlagübungen.

Erika Brinkmann (Hg.) (2015):
Rechtschreiben in der Diskussion.
Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht
Band 140. Frankfurt a. M.: Grundschulverband.
ISBN 978-3-941649-18-7, 320 Seiten, 19,50 €





Rechtschreibgespräche fördern das Rechtschreibbewusstsein

Bei Rechtschreibgesprächen zum sogenannten „harten Brocken des Tages“ (Erichson 2004; 2015) wird der Klasse zwei-, dreimal pro Woche ein Wort (oder ein Satz) mit verschiedenen Rechtschreibschwierigkeiten diktiert. Die Methode wurde von Brinkmann zunächst in Form sog. „Diskussionsdikate“ (1993) erprobt und später (2018) zu den an einem Rechtschreibplakat mit Faustregeln und Strategiehilfen orientierten Rechtschreibgesprächen entwickelt (ähnliche Formate finden sich bei Leßmann o. J./2018 und im angelsächsischen Raum bei Treiman 2018).

In einem ersten Schritt entscheidet sich jedes Kind allein für eine Lösung, danach werden die Varianten mit explizitem Bezug auf Regeln und andere Begründungen in der Gruppe diskutiert und geklärt.

Eine Evaluation mit 588 Kindern in 34 Bremer dritten Klassen (Brinkmann/Brügelmann 2018b+c) ergab einen zwei- bis dreimal so hohen Lerngewinn bei den nicht geübten Wörtern der HSP3 wie in der Normstichprobe von May (2013). Diese Fortschritte waren also nicht an das Einüben bestimmter Wörter gebunden, sondern die Folge der wiederholten Auseinandersetzung mit häufigen Rechtschreibbesonderheiten. Es handelt sich um eine Verbindung von induktivem Regellernen und expliziter Thematisierung von Begründungen, die auf die immer wieder neue Konfrontation mit denselben Rechtschreibbesonderheiten an unbekannten Wörtern setzt. Solche „Rechtschreibgespräche“ teilen mit morphem- und silbenanalytischen Ansätzen die Vorstellung, dass die Orthografie regelhaft aufgebaut ist. Aber es gibt vier bedeutsame Unterschiede:

1. Das Konzept setzt nicht auf ein einzelnes linguistisches Modell, sondern nimmt parallel auf verschiedene Prinzipien Bezug.
2. Es verspricht nicht Richtigkeit, sondern sensibilisiert für Wahrscheinlichkeiten, um die Fehlerhäufigkeit zu verringern.
3. Es wird nicht klein- und gleichschritrig in eine sprachsystematisch begründete Aufgabenfolge umgesetzt, sondern als methodisches Format mit situativ wechselnden Inhalten genutzt.
4. Nicht die Sicherung der richtigen Schreibweise des einzelnen Wortes, sondern der jeweils „nächste Schritt“ in der Entwicklung der individuellen Rechtschreibkompetenz ist das Erfolgskriterium.

Perspektiven für die Unterrichtspraxis

Aus den vorliegenden Studien lassen sich einige Folgerungen für das methodische Vorgehen im Anfangsunterricht als empirisch robust belegt ziehen (siehe zur Konkretisierung u. a.: Spitta 2015; 2019; Brinkmann 2015b; 2018):

- Kinder sind aktive Lerner, die aufgrund ihrer Erfahrungen eigene Regeln bilden. Auch die Strukturen der Schriftsprache eignen sie sich schrittweise, d. h. über fehlerhafte Vorformen an, wobei sie erste Einsichten – wie beim Lautspracherwerb und der Aneignung anderer Wissensbereiche – anfänglich übergeneralisieren. Beim Schreiben von Wörtern konzentrieren sie sich zunächst auf die Verschriftung der Lautform und nutzen deren Struktur als Raster, um zunehmend orthografische Elemente „einzubauen“.
- Das eigenständige Verschriften von Wörtern eignet sich als Einstieg in den

Schriftspracherwerb, weil die Kinder über das lautorientierte Konstruieren der Wörter die Phonem-Graphem-Korrespondenzen üben und die alphabetische Strategie „im Gebrauch“ festigen.

- Zugleich erweist sich nach den vorliegenden Studien als hilfreich, den Kindern von Anfang an zu verdeutlichen, dass es eine Normschrift gibt, dass deren Beherrschung aber Ziel des schulischen Lernens und nicht Anforderung von Anfang an ist.

- Für die Veröffentlichung wichtiger eigener Texte sollten die Kinder deshalb eine Übersetzung ihrer Verschriftungen erhalten – als Lesehilfe für andere und als Modell für das eigene Lernen.

- Um die Auseinandersetzung mit orthografischen Besonderheiten zu intensivieren, können die Kinder aufgefordert werden, in zwei, drei ausgewählten Wörtern der „Übersetzung“ die Buchstaben zu markieren, die sie schon richtig getroffen haben.

- Sobald das alphabetische Prinzip verstanden und seine Umsetzung beherrscht wird, kann – schrittweise ansteigend – die Anforderung eingeführt werden, Wörter und Texte selbstständig orthografisch zu überarbeiten.

- Regelmäßige Rechtschreibgespräche helfen, die dafür erforderlichen Strategien und Faustregeln zu entwickeln.

Und zur Beruhigung der durch Medienkampagnen erhitzten Gemüter: Die teilweise heute (wie auch früher!) zu beobachtenden Probleme von Schüler*innen mit der Rechtschreibung sind nicht darauf zurückzuführen, dass Kinder im Anfangsunterricht lautorientiert schreiben dürfen (siehe ausführlicher: <https://t1p.de/brue-19-rechtschreibung-rueckblick>). □

Belastungsstudie zur „Lehrerarbeit“

Junge Lehrkräfte schon heute so stark belastet wie früher die alten nach 30 Dienstjahren!

Seit langer Zeit ist „Lehrerarbeit“ Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen und Diskussionen (vgl. Burgerstein 1912, 137–138) und im Fokus der interessierten Öffentlichkeit und der Medien (vgl. Der Spiegel, Nr. 15, 1988). Der Grund liegt in der gesellschaftlichen Bedeutung der Arbeit dieser Berufsgruppe.

Seit fast ebenso langer Zeit wird die Belastung der Lehrkräfte sowohl hinsichtlich der zeitlichen als auch der psychischen Dimension diskutiert und untersucht (ein Überblick findet sich bei Schönwälder o. J., 15).

In diesem Artikel stellen wir ein Forschungsvorhaben vor, das sowohl die objektive Belastung anhand theoretischer Überlegungen als auch das subjektive Belastungserleben anhand einer Befragung ausgewählter Grundschulen in den Bundesländern Bremen, Nordrhein-Westfalen und Bayern untersucht. Da das Thema hier nur kurz dargestellt werden kann, finden sich auf unserer Homepage (www.isf-bremen.de/Publikationen) ausführlichere Informationen und Darstellungen und ebenso die hier zitierte Literatur (www.isf-bremen.de/Publikationen/Literatur).

Wir werden im kommenden Jahr im Rahmen eines Gutachtens mögliche Konsequenzen aus den Ergebnissen zur Diskussion stellen.

Strukturelle Überlastung durch zu viele Arbeitsaufgaben und zu wenig Zeit

Das Tätigkeitsprofil der Lehrkräfte ist für viele Außenstehende nicht transparent. Unklare und offene Aufgabenbeschreibungen führen dazu, dass Lehrerarbeit sowohl qualitativ als auch quantitativ nicht klar umrissen werden kann. Im Niedersächsischen Schulgesetz (NSchG) zum Beispiel lesen sich die Anforderungen dann so: „Die Lehrkräfte erziehen und unterrichten in eigener pädagogischer Verantwortung“ (§ 50 NSchG). „[...] Sie sind verpflichtet, Aufgaben im Rahmen der Eigenverwaltung der Schule und andere schuli-

sche Aufgaben außerhalb des Unterrichts zu übernehmen“ (§ 51 NSchG). Damit ist einem nach oben offenen Arbeitsauftrag Tür und Tor geöffnet. Im Gegensatz zum Land Bremen verzichten Niedersachsen und auch die übrigen Bundesländer auf eine detaillierte Aufzählung und Beschreibung der von den Lehrkräften zu erledigenden Aufgaben. Vielleicht geschieht dies aus Sicht des Dienstherrn auch aus gutem Grund.

Die Anforderungen an Lehrkräfte definieren sich aber über die Aufgaben, die sie im Rahmen ihrer dienstlichen Tätigkeiten zu erledigen haben und lassen sich aus verschiedenen Gesetzen, Verordnungen und Erlassen ableiten bzw. sind dort mehr oder weniger präzise formuliert. Aufgaben sind damit unter anderem ein Maß für die zeitliche Belastung der Lehrkräfte (Schölles 2014).

In unserem Forschungsvorhaben haben wir daher zunächst aus den rechtlichen Bestimmungen einen Aufgabenkatalog aus den dort genannten Aufgaben erstellt. Aufgrund der Kulturhoheit der Länder sieht der Katalog je nach Bundesland unterschiedlich aus, beinhaltet aber im Kern im Wesentlichen gleichartige Aufgaben. Exemplarisch wurde

der Aufgabenkatalog des Landes Bremen zugrunde gelegt und aus den dortigen Verordnungen (Bremen 2013a, 2013b, 2013c) wurden mehr als 50 Aufgaben extrahiert (vgl. Schölles 2005).

Bei genauerer Betrachtung stellen sich die Aufgaben als „dimensionslose“ Größen dar. Den einzelnen Aufgaben fehlt eine qualitative und quantitative Zuordnung. Diese Lücke haben wir geschlossen und acht ausgewählten Aufgaben aus den übergeordneten Aufgabenbereichen „Lehren“, „Erziehen“, „Beurteilen“, „Beraten“, „Innovieren“, „Beaufsichtigen“, „Verwalten“ und „Dokumentieren“ plausible Zeitwerte zugeordnet. Anschließend wurde die so ermittelte Arbeitszeit ins Verhältnis zur Jahresarbeitszeit gesetzt, die nach einem Berechnungsschema des BMI (2018, S. 155) für Beschäftigte des öffentlichen Dienstes ca. 1.780 Zeitstunden beträgt.

Als Beispiel für einen zugeordneten Zeitwert sei hier nur die Aufgabe „Unterrichten“ näher erläutert: Eine Grundschullehrkraft unterrichtet in der Regel 28 Unterrichtsstunden (zu je 45 Minuten) pro Woche. Bei 40 Unterrichtswochen im Schuljahr sind das 840 Zeitstunden. Subtrahiert man diese von



der Jahresarbeitszeit, so verbleiben für die restlichen (noch über 50 Aufgaben) ca. 940 Zeitstunden.

Verfährt man mit weiteren Aufgaben, wie z. B. dem Korrigieren, dem Beraten und dem Dokumentieren der Lernentwicklung, ähnlich, wird unmittelbar sichtbar, dass die zur Verfügung stehende Jahresarbeitszeit für die Erledigung der restlichen Aufgaben nicht ausreicht (ausführlich dazu Schölles 2014).

Da den Aufgaben moderate Zeitwerte zugeordnet wurden, kann von einer strukturellen Überlastung der Lehrkräfte gesprochen werden, da die von den Lehrkräften geforderten Aufgaben in der dafür zur Verfügung stehenden Zeit prinzipiell nicht erledigt werden können.

Das hier theoretisch hergeleitete Ergebnis spiegelt sich auch in von uns durchgeführten Untersuchungen wider.

Ergebnisse der Befragungen

Wir befragten in Zusammenarbeit mit dem Grundschulverband insgesamt zwölf Kollegien in Bremen, Bayern und Nordrhein-Westfalen mit einem Fragebogen, der bereits in einer Belastungsstudie am Ende des letzten Jahrtausends eingesetzt worden war. Er ist damals in enger Zusammenarbeit mit Lehrkräften entwickelt worden (Schönwälder u. a. 2003). Mit ihm erfragten wir ein breites Spektrum physischer und psychischer Belastungswahrnehmungen, Quellen für die Motivation der Ausübung des Berufs sowie die Wahrnehmungen über Belastungsveränderungen im Laufe der Berufstätigkeit.

Noten und Leistungsbewertung – Spitzenstressor

Absoluter Spitzenreiter bei den psychischen ebenso wie bei den zeitlichen (physischen) Belastungswahrnehmungen ist der Komplex der Notengebung und Leistungseinordnung. Dieses Ergebnis zieht sich durch alle zwölf Grundschulen in den drei Bundesländern.

Unsere Gesellschaft ist durch Zuwanderung vielfältiger geworden, die soziale Spaltung mit der räumlichen Trennung der Milieus vertieft sich, Digitalisierung und Individualisierung beeinflussen das Leben der Kinder ebenfalls massiv. Und so kommen die Kinder unter unterschiedlichsten Voraussetzungen in die Grundschule (siehe hierzu Freie Hansestadt Bremen 2018). Die Unter-



schiede beim Sprachvermögen beziehen sich nicht nur auf Familien mit Migrationshintergrund, sondern der restriktierte Sprachcode wird mindestens seit der von Picht in den sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts initiierten Bildungsnotstandsdiskussion (Picht 1964) als ein wesentliches Bildungshemmnis kategorisiert.

In diesem Kontext holt die Grundschullehrkraft ihre Schüler*innen ab und beginnt mit der Umsetzung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages. Sie nimmt dabei die positive Lernentwicklung der Kinder wahr.

Nun kommt es aber zu durch die Bürokratien verordneten Leistungsstandsermittlungen, sei es durch Vera, Pisa oder andere. Die messen nicht die realen Erfolge, die die einzelne Lehrkraft im Unterricht erreicht, sondern sie messen den Grad der Aneignung von zentral fixierten Leistungsbereichen, die zudem eindeutig schichtenspezifisch geprägt sind. Der ganze Prozess der Widersprüchlichkeit findet seine Zuspitzung in der vierten Klasse, in der die Lehrkraft gutachterlich feststellen soll, inwieweit das von ihr betreute Kind in der Lage ist, den gymnasialen Bildungsweg erfolgreich zu bewältigen. Diese eindimensionale schichtenspezifische Normierung der Bewertung der Leistung der Schüler*innen blendet die vielfältigen anderen durch kulturelle und soziale Unterschiede geprägten Kompetenzen einfach aus.

Verschärft wird die Situation durch eine zunehmende Bürokratisierung und Technokratisierung der Leistungsrückmeldung. Bis ins Detail in allen Entwicklungsschritten ausformulierte erwartete zeitlich präzise zugeordnete Ergebnisse setzen standardisierte gleichschrittige Entwicklungen bei den Kindern voraus, die, sollten sie der Realität entsprechen, alles andere als eine glückliche Kindheit dokumentieren. Abgesehen davon ist eine Rückmeldung, wie sie z. B. die kompetenzbasierte Leistungsrückmeldung – KOMPOLEI in Bremen – vorsieht, für Eltern – auch für akademisch gebildete – kaum verständlich.

Wir haben unter der Fragestellung „Spaß, Freude und Zufriedenheit an meinem Beruf erwachsen mir aus dem Lernfortschritt der SuS als Ergebnis meiner Arbeit“ die Wichtigkeit für die eigene Motivation abgefragt. Dieser Motivationsbaustein erreicht durchweg einen hohen Wert. Dann müsste die Dokumentation dieser Fortschritte in den Zeugnissen ähnliche Freude bereiten – und hier steht sowohl bei den psychischen als auch bei den physischen Belastungen genau die Zeugniserstellung an der Spitze der Belastungsempfindungen.

Das Aufgabenfeld der Schule verändert sich – der Dienstherr reagiert nicht angemessen

Bei den psychischen Belastungen ist als zweitstärkster Faktor der Bereich „Außerschulische Kooperationen“ aus-

gewiesen. Damit ist laut Fragestellung die Kommunikation mit außerschulischen Institutionen wie Behörden, Betrieben und dergleichen gemeint. Der Stellenwert dieses Belastungsempfindens hat viel mit der Öffnung der Schulen in die Quartiere, der Einführung der Inklusion, aber auch mit zunehmender Regulierung des schulischen Alltags durch die übergeordneten Dienststellen zu tun.

Zeitlich belastet der Kooperationsauftrag die Kollegien hoch, auch wenn er in der Spitze von anderen Belastungswahrnehmungen überlagert wird. Der Unterricht hingegen steht bei der zeitlichen Belastung nur an dritter Stelle, obwohl er doch an erster Stelle stehen müsste, denn schließlich definiert der Dienstherr über ihn die Arbeit der Lehrkräfte. In deren Wahrnehmung nimmt der Unterricht zeitlich schon nicht mehr den größten Platz ein. Hier wird ein Prozess der Verdrängung der Kernaufgabe deutlich. Durch diverse Bildungsreformen, Anpassungen der schulischen Arbeit an die gesellschaftlichen Entwicklungen, aber auch durch scheinbare Autonomieprozesse sind immer mehr Aufgaben an die Schulen und damit auch an die Lehrkräfte delegiert worden, die diese im Rahmen ihrer unveränderten Regelarbeitszeit erledigen müssen. Eine systematische Aufgabenzuordnung gibt es nicht.

Umgang mit Eltern und Schüler*innen ist schon belastend ...

Der Komplex des Umgangs mit den Eltern ist ebenfalls einer der Bereiche, der zu erheblichen Belastungen in den Kollegien führt. Er steht im Bereich der psychischen Belastungen mit dem Bezug Elternabende und Beratungen an dritter Stelle der Eigenwahrnehmung. Zusammen mit der gezielten Nachfrage, was die Kolleg*innen bezogen auf die Eltern besonders belastet, werden „die Trägheit und das Unvermögen mancher Eltern“ und die „schlimmen innerfamiliären Verhältnisse“ fast gleichauf als die herausragenden Belastungselemente genannt. Die Anspruchshaltung der Eltern folgt an dritter Stelle. Zu diesem Punkt gibt es wahrscheinlich zweierlei Zugänge: Zum einen ist das die Anspruchshaltung insbesondere der bildungsbürgerlich geprägten Elternhäuser, die für ihr Kind unbedingt eine Gymnasialempfehlung haben wollen, und zum anderen gibt es auch viele Elternhäuser, die von der Schule eine ähnliche Dienstleistung erwartet wie etwa bei einer Autowerkstatt: Das Kind wird abgegeben, damit auch Verantwortung, und die Werkstatt Schule soll es richten.

Die Rolle der Familie als Hort der Stabilität wird weiter zurückgedrängt, deren Probleme kommen im öffentlichen Raum Schule verstärkt an. Betrachten wir in diesem Zusammenhang die Be-

antwortung zu den schüler*innenbezogenen Belastungswahrnehmungen, so wird das Problem der Notwendigkeit der Verarbeitung von in der Gesellschaft nicht mehr verarbeiteter Probleme noch deutlicher. Auffälligkeiten einzelner Schüler*innen, undiszipliniertes Verhalten, Aggressivität und häusliche Probleme werden in dieser Reihenfolge mit hohen Werten als Belastungsmomente von den Kollegien genannt.

Der Schwerpunkt Wissensvermittlung im traditionellen Unterricht wird zunehmend zugunsten eines komplexen Auftrags in einer Mischung aus psychologischer, gesundheitsfördernder, sozialarbeiterischer und pädagogischer Arbeitsstruktur verändert. Dieser Prozess läuft, ohne dass die Schulen diesen Prozess angemessen begleiten können. Die Zuweisung von psychologischer und sozialpädagogischer Fachkompetenz in die Kollegien erfolgt meist unzureichend wesentlich im Rahmen von politisch gewollten Inklusionsprozessen. Die Einführung der Inklusion verschärft hingegen die Widersprüchlichkeit im Aufgabenfeld der Grundschule, weil diese eine Auslesefunktion hat.

... aber die Arbeit mit den Schüler*innen ist auch hoch motivierend

Ein wesentlicher Motivationsbaustein ist der Umgang mit den Schüler*innen. Festgemacht wird das am Unterricht, an der sichtbaren Entwicklung der Schüler*innen sowie an der Wahrnehmung ihrer Lernfortschritte. Auch wenn auf Belastungsmomente mit Bezug zu den Schüler*innen hohe Werte entfielen, so ist es bislang doch wohl so, dass die positiven Elemente bei der Schüler*innenwahrnehmung dominieren.

Stabilisierender Faktor:

Zusammenarbeit im Kollegium

In unserer Befragung haben die Kollegien den Komplex Kooperation mit Kolleg*innen mit einem relativ hohen physischen Belastungswert versehen. Bei der psychischen Belastung taucht dieser Bereich überhaupt nicht auf, d.h., trotz einer hohen zeitlichen Beanspruchung scheint diese Kooperation den Kolleg*innen etwas zu bedeuten, denn andernfalls würde sie der Aufwand stören. Diese Annahme wird dadurch bestärkt, dass die Kollegien die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kolle-



gen mit einer hohen Zustimmungsrates als einen wesentlichen Motivationsbaustein einordneten, aus dem sich Spaß und Freude bei ihrer Berufstätigkeit ergibt.

Freie Antworten

Im Rahmen der Untersuchung hatte jede Lehrkraft am Ende des Fragebogens noch einmal Gelegenheit, (1) berufliche Aufgaben zu nennen, für die ihr Kraft, Zeit oder Gelegenheit fehlt, sich ihnen ausreichend zu widmen und (2) Aufgaben zu nennen, für die sie gezwungen ist, zu viel Kraft und Energie aufzuwenden, weshalb diese Aufgaben daher deutlich reduziert werden müssten.

Auch wenn diese Möglichkeit nur relativ wenig genutzt wurde, ergaben sich interessante, wenn auch nicht unbedingt neue Erkenntnisse:

Zu (1): Wenig überraschend wurden hier die Schüler*innen insgesamt genannt, für die es an Kraft, Zeit und Gelegenheit fehle, sich angemessen und ausreichend um sie zu kümmern. Auch die fehlende Zeit, sich um „guten“ Unterricht zu kümmern, wurde genannt; insbesondere bezogen auf differenzierten bis hin zu einem individualisierten Unterricht, für den Kraft und Zeit fehle, ihn mit angemessenem Material vorzubereiten. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die Lehrkräfte mehr Zeit für die eigentliche pädagogische Arbeit und damit für die Beziehungsarbeit mit den Schülerinnen und Schülern wünschen.

Zu (2): Viel Kraft und Energie müssen Lehrkräfte nach ihren Aussagen für die nicht unmittelbar pädagogisch begründeten Aufgaben aufbringen. In diesem Zusammenhang wurden die zunehmende Dokumentation, die „dauernden“ Evaluationen durchgeführter Maßnahmen und die zunehmende Bürokratisierung insgesamt genannt. Bei häufig 28 zu erteilenden Unterrichtsstunden wurde auch Unterricht in diesem Umfang als Aufgabe genannt, für die viel Kraft und Energie aufzuwenden ist. Je mehr Unterricht erteilt werden muss, desto mehr mittelbar mit dem Unterricht zusammenhängende Aufgaben müssen erledigt werden, für die dann ebenfalls viel Kraft und Energie aufgewendet werden muss. Genannt wurden hier exemplarisch Elterngespräche als zusätzliche Belastungsquelle.

Lärm

Auf die Frage „Mich belastet seitens der SuS vor allem der Lärm, den sie machen“ haben die befragten Lehrer*innen mit „trifft voll zu“ (45 %) bzw. „trifft zu“ (39 %) geantwortet. In aller Regel wird dies auf die eigenen Mängel des Unterrichtens zurückgeführt, als wahrer Grund jedoch weit gefehlt. Hier kommt der Raum als zweiter Pädagoge ins Spiel mit seinen akustischen Eigenschaften, je halliger der Raum ist, desto länger bleibt jedes auch noch so kleine Geräusch im Raum. Davon betroffen ist insbesondere die Sprache, die Verständlichkeit sinkt, je länger das gesprochene Wort im Raum nachhallt. Dies gilt genauso auch für alle anderen Geräusche, wodurch zusätzlich das gesprochene Wort „verrauscht“ wird, ein Teufelskreis, der auch mit pädagogischen Maßnahmen nur sehr schwer zu unterbrechen ist. Eine gute Raumakustik (geringer Nachhall), wie sie auch von der ASR (2018) gefordert wird, dagegen bewirkt fast automatisch ein ruhiges Verhalten der Schüler*innen, denn jeder kann jeden problemlos verstehen. Weniger Stress für alle und sicher auch bessere Lernergebnisse sind die Folge.

Fazit

Das offizielle Maß der Arbeitslast im Lehrerberuf ist die Anzahl der Unterrichtspflichtstunden. Die Lehrkräfte fühlen sich jedoch durch unterrichtsfremde Inanspruchnahme durch Eltern, Schüler, ihre Schule und behördenoffizielle Anforderung von Listenführung, Statistikanforderungen etc. gehindert. Sich selbst unzureichender Zuwendung zu ihren Schülern bezichtigend, üben die Befragten verdeckte Kritik an der Qualität ihres Schulalltags, übernehmen aber dafür ausdrücklich selber die Verantwortung, weil sie sich den einzelnen Schülern vom leistungsstarken über die große Zahl der unauffälligen bis hin zu den kaum schulfähigen nicht angemessen widmen können. Die wahre legitime Arbeitslast besteht im umgekehrten Verhältnis zu ihrer Kenntnissnahme durch die Institution Schule begründet.

Die Belastungssituation der Lehrkräfte ist durch unsere Studie sowohl durch die objektiv nicht zu erfüllende Aufgabenstellung als auch das subjektiv wahrgenommene Belastungsempfinden ein-



Helmut Zachau

hat im Laufe des langen Berufslebens viele gewerkschaftliche und politische Funktionen ausgeübt, zuletzt Leiter der Beruflichen Schulen für Gesundheit in Bremen.

deutig erfasst. Wir haben die aktuelle Studie auf der Basis eines Fragebogens durchgeführt, der auch in einer Studie Ende des Jahrtausends eingesetzt worden ist (a. a. O. 2003). Die Ergebnisse der Abfrage des Belastungsempfindens sind weitgehend gleich. Der Unterschied besteht jedoch darin, dass in der alten Studie Lehrer*innen befragt wurden, die sich durchweg in der Endphase ihres Berufslebens befanden, während die aktuelle Studie wesentlich von Lehrkräften getragen wurde, die den Beruf relativ kurz ausüben. Die aktuellen Kollegien empfinden den Verschleiß ihrer Arbeitskraft schon so intensiv, als hätten sie 15–20 Berufsjahre mehr hinter sich gebracht. Das wird absehbar zu starken Friktionen in den Kollegien führen.

Notwendig wäre, die tatsächliche Belastung der Grundschullehrer*innen – wie aller Lehrkräfte – fair, nach Art, Dauer, Intensität etc. je Schule und Klasse zu erfassen und zu gewichten. In aller Kürze: Die befragten Grundschullehrer*innen brauchen mehr Zeit für die ihnen aufgetragene Leistung der „Gestaltung einer guten Grundschule“ in ihrem und dem Interesse ihrer Schüler! □

Im Laufe des Jahres 2020 wird der Grundschulverband eine **Veröffentlichung zur Belastungssituation in der Grundschularbeit** herausgeben.

Ausstellungsprojekt mit Bremer Schülerinnen und Schülern

„FadenWERK“

Was verbirgt sich hinter Slow Fashion? Welche Mechanismen führen zu Fast Fashion? Mit welchen Stoffen kleiden wir uns und wer bestimmt, was uns steht?

Diese Fragen standen am Anfang des Ausstellungsprojektes im Raum, wurden in unterschiedlicher Form von einzelnen Klassen bearbeitet und flossen in ein gemeinsames Exponat als Ausstellungsbeitrag ein.

Mit drei Wollknäueln und einer Packung Sprühfarbe waren Bremer Kinder und Jugendliche aus verschiedenen Schulen im Frühjahr 2019 dank der Mittel der Bremer Bingo-Umweltlotterie gestartet, um mit einem großen Schwung an Kreativität einen kritischen Blick auf die heutige Mode- und Textilproduktion zu werfen und sich Gedanken zum eigenem Konsumverhalten zu machen. Ziel war es, in einem gemeinsamen Ausstellungsprojekt Anregungen für einen nachhaltigen Umgang mit Kleidung zu hinterlassen.

Mit einer Informationsveranstaltung im März 2019 hatten interessierte Lehrkräfte die Gelegenheit, sich über das Projekt zu informieren und in der zu diesem Zeitpunkt bereits laufenden „use—less Ausstellung“ im Hafenumuseum Speicher XI erste Inspirationen zu holen. Die Ausstellung „use—less

– Slow Fashion gegen Verschwendung und hässliche Kleidung“ war im Vorfeld im Hafenumuseum Speicher XI zu Besuch. Studierende des Studiengangs Modedesign der Hochschule Hannover um die Professorin Martina Glomb hatten sie als Wanderausstellung konzipiert und Ergebnisse der „Slow Fashion“-Forschung der Hochschule Hannover in der Ausstellung verarbeitet. Im Mittelpunkt steht der textile Kreislauf und die Frage, wie Kleidung gleichzeitig modisch wie auch langlebig, ressourcensparend und schön gestaltet werden kann. Parallel dazu wird der Umgang mit dem eigenem Konsumverhalten und eine positive Sichtweise auf eine nachhaltige Mode aufgegriffen.

Lehrerinnen und Lehrer aus 21 Bremer Schulen konnten für das Projekt „FadenWERK“ begeistert werden und erhielten in einem Turnbeutel neben den bereits erwähnten Sprühfarben und Wollknäueln einen Ringordner für die Dokumentation des Arbeitsprozesses ihrer Klasse und eine Informationsmappe mit einer umfassenden Zusammenstellung an Materialien zum Thema Slow Fashion. Die Mappe enthielt Arbeitsblätter für den Unterricht, ausführliche Informationen zum Ausstellungsprojekt, Linktipps zu einer Reihe von Materialien sowie ausgewählte Veröffentlichungen zum Thema Slow Fashion. Eine Liste mit

Literatur, die über das Projekt „Eine Welt in der Schule“ und dem biz (Bremer Informationszentrum für Menschenrechte e.V.) ausgeliehen werden kann, ergänzte die Infomappe. Darüber hinaus gab es die Möglichkeit für 15 Klassen, an einem Workshop im Rahmen der „use—less“-Ausstellung teilzunehmen.

Die Vorbereitungen

In dieser Form ausgestattet, machten sich die Klassen aus der Grundschule und Sekundarstufe I auf den Weg, in ihrer jeweiligen Lerngruppe ein Objekt für die Ausstellung zu erschaffen.

Eine Herausforderung stellte die gemeinsame Arbeit an *einem* Objekt dar. Von den Ideen musste eine ausgewählt werden, die Arbeit koordiniert und Einzelstücke zum Gesamtkunstwerk zusammengestellt werden. Einzelnen fiel es nicht leicht, sich von dem eigenen Werk zum Wohle des Gemeinschaftsobjektes zu trennen.

Neben der laufenden individuellen Unterstützung aus dem Projekt „Eine Welt in der Schule“ gab es kurz nach den Sommerferien ein gemeinsames Treffen, in dem Lehrkräfte erste Ideen ihrer Klassen untereinander austauschen konnten.

Die einzelnen Klassen entwickelten unterschiedliche Zugänge zu dem Thema, abhängig von der Jahrgangsstufe, aber auch von den Schwerpunkten, die





die Schülerinnen und Schüler der Klassen sich selber setzten. Der eigene Kleiderschrank mit seinen Inhalten war immer wieder Thema und wurde von vielen teilnehmenden Klassen in den Fokus genommen, der Wert von Lieblingsstücken neu definiert und Objekte aus gebrauchten Stoffen kreiert. „Brauchen wir einen Stapel T-Shirts, um glücklich zu sein, oder findet sich das Glück dann doch eher in einzelnen Lieblingsstücken und den persönlichen Geschichten dazu?“, so die Frage einer Jugendlichen.

Auch die Frage, wo das Objekt nach der Ausstellung seinen Platz in der Schule finden würde, war in einigen Klassen ein wichtiger Diskussionspunkt und wurde bei der Konzeption bereits mitgedacht.

So erschufen die Klassen einer Grundschule ihr eigenes Sofa aus einzelnen Kissen, die miteinander verknotet wurden. Bei der Ausstellungseröffnung verteilten die Schülerinnen und Schüler stolz Gutscheine für ein kostenloses Probessitzen. Dieses gemütliche Möbelstück hatte auch nach der Ausstellung bereits einen Platz im Klassenraum sicher.

Die Ausstellungseröffnung

Anfang November 2019 war es soweit. Die Ausstellung „use—less“ war weitergezogen und hatte den Raum freigegeben. Zwei Tage vor der Eröffnung wurden die Ausstellungsobjekte der Schülerinnen und Schüler angeliefert und arrangiert. Jedes Objekt erhielt einen besonderen Platz im Raum und wurde mit einem Banner versehen, auf dem neben dem Titel des Objektes die Klasse und Schule aufgeführt war. Mit einer großen Eröffnungsfeier und über 300 teilnehmenden Schülerinnen und Schülern startete die Ausstellung „FadenWERK“. Spannend für alle Beteilig-

ten war der Moment, als die einzelnen Ergebnisse in der gemeinsamen Ausstellung als Gesamtkonzept zu sehen waren. Alle hatten wochenlang in ihren Gruppen die Objekte erstellt, ihre Gedanken und Ideen einfließen lassen und die Neugierde auf die Ergebnisse der anderen war groß.

Einzelne Schülerinnen und Schüler präsentierten jeweils ihre Objekte, die von Upcycling-Objekten bis hin zu einem aufwendig gestalteten Ballkleid reichten. Interessant waren die Details, die sich in den Objekten selbst und in der Entstehungsgeschichte der Exponate verbargen. Diese ließ sich in den beiliegenden Ringordnern nachlesen. Eine Mitmachstation, die den Besuchern über die gesamte Ausstellungszeit zugänglich war, lud ein, mit Stoffstreifen frei im Raum zu weben und persönliche Anmerkungen zu hinterlassen.

Ein gemeinsames Bingo-Spiel mit Fragen zu den Objekten und Anwesenden im Raum sowie Kuchen für alle rundeten die Eröffnung ab.

Die Rückmeldungen der Lehrkräfte waren durchweg positiv. Einige Klassen hatten am Anfang Schwierigkeiten, ihren eigenen Weg zu finden, um das Thema Slow Fashion in seiner Komplexität aufzugreifen und dann auch noch kreativ zu bearbeiten. Doch am Ende steckten in den Ausstellungsstücken tolle Ideen und alle waren stolz, mit ihrem Objekt Teil der Ausstellung zu sein.

Trotz der vielen Arbeit wurde es als großer Mehrwert empfunden, die Auseinandersetzung mit einem Thema in ein Exponat einfließen zu lassen. Die Präsentation außerhalb der Schule als Teil eines Ausstellungskonzepts und die anschließende Rückkehr in die Schule trugen wesentlich dazu bei.



Wie geht es weiter?

Parallel zu dem Projekt „FadenWERK“ hat im Institut für Materielle Kultur der Universität Oldenburg Professorin Heike Derwanz in einem Seminar mit Studierenden das Konzept des textilen Kreislaufes der „use—less“-Ausstellung aufgegriffen und fünf Lernstationen für Grundschülerinnen und -schüler konzipiert. Diese Lernstationen stehen dem Projekt zur Verfügung und werden in eine neue Materialkiste zum Thema Slow Fashion einfließen, die dann im bundesweiten Verleih zur Verfügung steht. Darüber hinaus wird es am 17. März 2020 in Braunschweig eine Fortbildung zum Thema Slow Fashion geben.

So wird die Ausstellung „FadenWERK“ nachhaltig Spuren im Projekt „Eine Welt in der Schule“ hinterlassen.

Weitere Informationen zu dem Projekt finden Sie auf unserer Webseite www.weltinderschule.uni-bremen.de unter „Modellprojekte“.

Ulrike Oltmanns

Ehrenmitgliedschaft für Sylvia Reinisch

Die Delegiertenversammlung verlieh am 22. November 2019 Sylvia Reinisch „wegen besonderer Verdienste um die Gestaltung und Organisation des Bundesgrundschulkongresses“ die Ehrenmitgliedschaft im Grundschulverband.

Sylvia Reinisch war 19 Jahre für den Grundschulverband als Geschäftsführerin leitend tätig und hat nach ihrem Eintritt in den Ruhestand im Jahr 2017 die Gesamtkoordination des Bundesgrundschulkongresses in Zusammenarbeit mit dem Vorstand federführend und ehrenamtlich übernommen. Sylvia Reinisch hat mit großem Einsatz und in hervorragender Weise sowohl zum Gelingen der Festveranstaltung in der Paulskirche zu Frankfurt als auch des Kongresses in der Goethe-Universität beigetragen.

Der kurze Text der Urkunde über die Ehrenmitgliedschaft lässt nur erahnen, welch großartige Leistung hinter der haupt- und ehrenamtlichen Arbeit von Sylvia Reinisch für den Grundschulver-



band steht. In vollem Vertrauen konnte der Vorstand in den Jahren ihrer Geschäftsführung die wirtschaftlichen Belange und organisatorischen Aufgaben in ihre Hände geben. Sylvia Reinisch hat ihr kaufmännisches und pädagogisches Können mit höchstem Engagement zum Nutzen für den Grundschulverband eingesetzt. Ihre professionelle Arbeit in der Geschäftsführung war verbunden mit einer zugewandten, offenen und kooperativen

Haltung in der Teamarbeit und großer Loyalität gegenüber dem Vorstand.

Der Grundschulverband war ihr immer ihre Herzensangelegenheit. Das strahlte Sylvia Reinisch in der Arbeit aus und formulierte in ihren Dankesworten genau dieses Empfinden und die Zusage, dass dies auch so bleiben wird. Die Arbeit in der Geschäftsstelle war für sie Berufung, denn die Inhalte, Ziele und das Engagement für Kinder lagen ihr als Pädagogin am Herzen. Mit dieser Einstellung hat sie die Koordination des Jubiläumskongresses übernommen, wohl wissend, dass daraus eine fast zweijährige Vollzeittätigkeit werden würde.

Delegierte, Fachreferent(inn)en und Vorstand würdigten Sylvia Reinisch nach der Urkundenverleihung mit großer Dankbarkeit, langem Applaus und herzlichen Umarmungen. Sie wird durch die Ehrenmitgliedschaft bei besonderen Ereignissen Gast des Grundschulverbands sein.

Danke, Sylvia Reinisch! □

Erwin-Schwartz-Grundschulpreis für Horst Bartnitzky

Am 22. November 2019 hat der Grundschulverband im Rahmen einer Festveranstaltung im Hotel Gebhards in Göttingen den „Erwin-Schwartz-Grundschulpreis 2019“ an Dr. h. c. Horst Bartnitzky vergeben.

Namensgeber des Preises ist Prof. Dr. Erwin Schwartz, der Begründer des „Arbeitskreises Grundschule“, dem heutigen Grundschulverband. Um Erwin Schwartz' pädagogisches Vermächtnis wachzuhalten, vergibt der Verband in unregelmäßigen Abständen den „Erwin-Schwartz-Grundschulpreis für besondere Verdienste um die Grundschule und die Bildung ihrer Kinder“.

Die Wahl zum diesjährigen Preisträger fiel einstimmig auf Horst Bartnitzky. Er war von 1980 bis 2010 im Bundesvorstand des Grundschulverbands tätig und von 2000 bis 2010 dessen Vorsitzender. Mit seinem langjährigen Engagement in der Schulpraxis, einer Vielzahl wissenschaftlicher Publikationen und wichtigen bildungspolitischen Aktivitäten repräsentiert Horst Bartnitzky

die pädagogischen und bildungspolitischen Initiativen des Grundschulverbands als Fach- und Reformverband in eindrucksvoller Weise.

Von 1988 bis 2013 trug Horst Bartnitzky entscheidend zur Entwicklung der Mitgliederzeitschrift „Grundschule aktuell“ zu einem viel beachteten Fachorgan bei, zuerst als Schriftleiter, später als Herausgeber.

Seit 1968 veröffentlichte Horst Bartnitzky zahlreiche Beiträge zu bildungspolitischen und schulpraktischen Fragen. Zum Bundesgrundschulkongress im September des vorigen Jahres legte Horst Bartnitzky eine umfassende und kenntnisreich kommentierte Geschichte der Grundschulreform seit 1969 vor, in der er auch die Beiträge des Grundschulverbands zur Entwicklung der Grundschule würdigt.

GSV-Vorsitzende Maresi Lassek betonte in der Laudatio: „Hans Brügelmann hat unseren heutigen Preisträger einmal als ‚Brückenbauer‘ bezeichnet. Dies deshalb, weil Horst Bartnitzky



zwischen den drei Welten: wissenschaftliche Beiträge, bildungspolitische Aktivitäten und Einfluss auf die Schulpraxis ertragreich und vermittelnd unterwegs war.“ Damit habe er die Entwicklung der Grundschule in Bildungspolitik und Pädagogik entscheidend mit geprägt und mitgestaltet – und das über Jahrzehnte.

► Die Laudatio auf den Preisträger und die Rede von Horst Bartnitzky aus Anlass der Preisverleihung lesen Sie in einem „Grundschule aktuell SPEZIAL“, das diesem Heft beiliegt. □



Baden-Württemberg

Vorsitzender: Edgar Bohn

edgar.bohn@gsv-bw.de, www.gsv-bw.de

Abschiede

Schweren Herzens mussten wir anlässlich unserer Mitgliederversammlung von drei unserer Vorstandsmitglieder Abschied nehmen. Nach drei Jahren aktiver Mitwirkung im Vorstand bat **Dr. Annette Graf** um Entbindung vom Amt. Die hohe Beanspruchung ihrer neuen Arbeitsstelle war der Grund. Wir bedauern ihr Ausscheiden sehr, verlieren wir mit ihr doch eine engagierte Pädagogin und wertvolle Tipgeberin. Nach 15 Jahren Engagement im Vorstand und mittlerweile nun schon einige Jahre in Pension lebend, bat auch **Gerlinde Straub** um Entlastung, damit sie sich mehr dem Privaten widmen kann.



Edgar Bohn verabschiedet Magdalene Haug

Nur ungern entließen wir sie aus ihrem Amt als langjährige Hüterin der Finanzen. Ein Posten, zu dem sie sich nie gedrängt hatte, den sie aber verlässlich, unaufgeregt und souverän ausgefüllt hat. Mit **Magdalene Haug** tritt ein Urgestein des Grundschulverbands in die zweite

Reihe. 1966 schloss sie ihr Studium ab und trat in den Schuldienst ein. Sie wurde bald Schulleiterin einer Grundschule in Heilbronn, an welcher sie sukzessive und ausdauernd die vom Grund-

schulverband vertretene Pädagogik umsetzte. Mit Gründung des Grundschulverbands 1969 wurde sie Mitglied, seit Gründung der Landesgruppe 1992 war sie durchgehend in dessen Vorstand aktiv. Als langjährige Delegierte vertrat sie die Landesgruppe im Bundes-

verband, übernahm dort das Geschäft der Kassenprüfung. In der Landesgruppe war sie zuletzt über viele Jahre hinweg stellvertretende Vorsitzende. Im Namen der Landesgruppe dankte der Vorsitzende allen Dreien für ihr gezeigtes Engagement. Ein gemeinsames Abschlusssessen steht noch aus. Glücklicherweise konnten die frei werdenden Vorstandsposten neu besetzt werden, sodass die Landesgruppe gut aufgestellt die kommenden Aufgaben angehen kann.

Für die Landesgruppe:
Edgar Bohn



Bayern

Vorsitzende: Gabriele Klenk

www.grundschulverband-bayern.de

Besuch der Landesgruppe am Staatsministerium für Unterricht und Kultus

Zu einem Gespräch mit dem Staatsminister für Unterricht und Kultus Prof. Dr. Michael Piazzolo und der Grundschulreferentin am Kultusministerium Ministerialrätin Maria Wilhelm kamen Gabriele Klenk (Vorsitzende des Vorstands der Landesgruppe) sowie Konstanze von Unold (Delegierte GSV) und Jeannette Heißler (2. Delegierte GSV) ans Kultusministerium nach München. Zunächst wurden der Grundschulverband und die Landesgruppe mit den jeweiligen Schwerpunkten vorgestellt. Unter anderem wurden die Anforderungen des GSV für eine zukunftsfähige Grundschule angesprochen, dabei standen insbesondere das Übertrittsverfahren sowie die Anzahl der schriftlichen Probearbeiten in der 4. Klasse im Fokus. Die Vertreterinnen der Landesgruppe betonten

den Wert von praktischen Fähigkeiten und entsprechenden Leistungserhebungen. In Zusammenhang mit dem Einschulungskorridor wurde die Bedeutung der flexiblen Grundschule im Umgang mit Heterogenität auch an den oberen Leistungsrandern hervorgehoben sowie deren Ausweitung in Aussicht gestellt. Neben Themen wie den gemischten Erfahrungen mit Zweitqualifikanten und der Entwicklung der Handschrift (über deren Wichtigkeit Einigkeit herrschte) wurden auch die Chancen der Partizipation und demokratische Werte angesprochen. Während des gesamten Gesprächs wurde die konstruktive Zusammenarbeit von Ministerium und Landesgruppe insbesondere in Zusammenhang mit der nachhaltigen Implementierung des LehrplanPLUS als sehr positiv empfunden.



v. l. n. r.: Ministerialrätin Maria Wilhelm, Jeannette Heißler, Kultusminister Prof. Dr. Michael Piazzolo, Gabriele Klenk, Konstanze von Unold

Schnuppermöglichkeit für Interessierte an der Arbeit der Landesgruppe

Von unseren Schnupperangeboten für die Arbeit im Vorstand der Landesgruppe haben wir schon jetzt profitieren dürfen und freuen uns auf Zuwachs. Auch hier erneuern wir uns „bayerisch“ mit einer perfekten Mischung aus Tradition und Innovation. Der nächste **Termin zum Schnuppern** ist in der

 **Vorstandssitzung am Freitag, 20. März 2020**

um 15 Uhr an der Michael-Ende-Schule in Nürnberg.
www.frankenfernsehen.tv/mediathek/video/wbg-tv-einweihung-der-michael-ende-schule-mit-vielvorschusslorbeeren/
www.nuernberg.de/internet/ganzleo/unsere_ganztagesbildung.html
Für die Landesgruppe:
Konstanze v. Unold, Jeannette Heißler



Berlin

Kommissarische Vorsitzende und Delegierte: Heidi Discher
GSVBerlin.Info@gmx.de, www.gsv-berlin.de

Aktuelles

Der Vorstand der Landesgruppe Berlin ist im Sommer 2019 zurückgetreten, ohne dass eine neue Vorstandswahl stattgefunden hat.

Momentan ist Heidi Discher die kommissarische Vorsitzende der Landesgruppe Berlin. Im Frühjahr 2020 soll dann im Rahmen einer Mitgliederversammlung

eine Vorstandswahl stattfinden. Die Einladungen dazu werden rechtzeitig an alle Mitglieder verschickt und auf unserer Homepage veröffentlicht.

Am 18. November 2019 hatte die Landesgruppe Berlin einen Nachmittag zum Thema Rechtschreibgespräche organisiert. Eingeladen war Prof. (em.) Dr. Erika Brinkmann. Rund 100 Personen trafen sich in der Galilei-Grundschule in Berlin-Kreuzberg und widmeten sich interessiert dem Thema Rechtschreibgespräche. Darüber hinaus war es möglich, Themen, die die Berliner Pädagogen und Pädagoginnen interessieren, für weitere Veranstaltungen zu sammeln.

Für **März 2020** ist ein weiterer **GSV-Nachmittag** geplant. Sowohl das Datum als auch das Thema werden rechtzeitig an alle Mitglieder verschickt und auf der Homepage veröffentlicht.



Rund 100 Interessierte trafen sich am Nachmittag mit Prof. Dr. Erika Brinkmann zum Thema Rechtschreibgespräche in der Galilei-Grundschule in Berlin-Kreuzberg



Bremen

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

Von der Integration zur Inklusion

Auf Einladung der Landesgruppe und des Vereins „Eine Schule für Alle Bremen e.V.“ fand Ende Oktober die 21. Bremer BildungsMatinee „Pfeiffer mit 3f!“ statt. Das Thema lautete dieses Mal **„100 Jahre Grundschule – von der Integration zur Inklusion“**. Vorstandsmitglied Hans Brügelmann gab zunächst einen kurzen Rückblick auf die 100-jährige Geschichte der Grundschule. Heute sei gemeinsamer Unterricht von Mädchen und Jungen, von Kindern

aus verschiedenen sozialen Schichten, unterschiedlicher Religion und Muttersprache, mit besonderen Begabungen oder mit Behinderungen selbstverständlich. Es reiche aber nicht, den gleichschrittigen Unterricht auf immer mehr Gruppen zu erweitern – der pädagogische Blick auf die Kinder insgesamt müsse sich ändern: Erfolgreich sei gemeinsamer Unterricht nur, wenn nicht mehr alle Kinder dasselbe gleichzeitig machen. Inklusion bedeute, dass es zwar gemeinsame Ziele und Aktivitäten gebe, aber jedes Kind seine nächsten

Schritte im eigenen Tempo machen könne. Als ehemalige und derzeitige Schulleiterinnen der Grundschule am Pfälzer Weg berichteten Maresi Lassek und Trixi Harnisch Soller anschließend, wie sich die Grundschule im Stadtteil Osterholz entwickelt hat und wie sie sich den Herausforderungen einer inklusiven Arbeit an der Schule erfolgreich stellt. In der anschließenden Diskussion wurde betont, eine „gute Schule“ brauche ein klares und in der Praxis gelebtes Konzept auf der Basis von Demokratie, Transparenz, Solidarität und

Wertschätzung. Sie müsse Individualisierung in der Gemeinschaft ermöglichen, Mitbestimmung zulassen und den Blick darauf richten, dass alle Kinder sich in der Schule wohl fühlen, um gut lernen zu können.

Traumabelastete Kinder in der Schule

Am 5. November fand die jährliche Mitgliederversammlung der Landesgruppe statt. Sie wurde eingeleitet durch einen öffentlichen Vortrag von Julia Bialek zum Thema **„Traumabelastete Kinder in der Schule“**. Vor mehr als



Hamburg

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

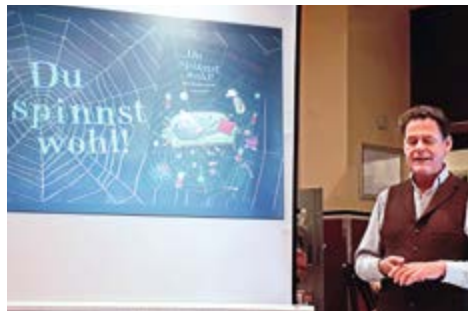
Kai Pannen berichtet von seiner Arbeit und liest aus seinen Büchern

Im November 2019 wurde eine bewährte Tradition fortgesetzt: Die Landesgruppe lud in Kooperation mit dem Arbeitsbereich Deutschdidaktik der Universität Hamburg und der Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien der GEW zu einer Lesung ein. Der bekannte und mehrfach ausgezeichnete Illustrator und Kinderbuchautor Kai Pannen berichtete über seine Arbeit und las aus seinen Werken.

Sehr zum Vergnügen seines Publikums ließ er auf Zuruf auf dem Flipchart eine Figur aus seinen Büchern, die Spinne Karl-Heinz, entstehen, gerüstet für ein neues Abenteuer. Er demonstrierte sein zeichnerisches Können und beschrieb dabei gleichzeitig den Weg, wie seine Illustrationen entstehen. Dann las Kai Pannen einige Passagen aus „Du spinnst wohl! Eine außergewöhnliche Adventsgeschichte in 24 Kapiteln“ vor, in denen erzählt wird, wie Spinne Karl-Heinz und

Fliege Bisy gemeinsam die Dezembertage bis zum Heiligen Abend verbringen. Im zweiten Teil des Abends stellte er „Zombert“ vor, einen Zombie namens Norbert. Für das Buch „Zombert und der mutige Angsthase“ wurde Kai Pannen mit

dem Preuschhoff-Preis für Kinderliteratur 2018 ausgezeichnet. Eine Kinderjury aus über 500 Grundschulern der Hamburger Elbinseln Wilhelmsburg und Veddel hatte es als beliebtestes Erstlesebuch ausgewählt. Bereits im Jahr 2017 war Kai Pannen von der Interessensgemeinschaft Leseförderung im Börsenverein zum „Lesekünstler des Jahres“ unter den Kinder- und Jugendbuchautoren gewählt worden. Diese Auszeichnung wurde auf der Leipziger Buchmesse verliehen.



Kinderbuchautor und -illustrator Kai Pannen zeigte u. a., wie seine Illustrationen zur Spinne Karl-Heinz entstehen, und stellte seine Figur Zombert vor. Kai Pannen, der „Lesekünstler des Jahres 2017“, besucht auf Einladung auch Grundschulen



Wie schade, dass nur knapp 20 Personen den Weg ins Café Campusblick am pädagogischen Institut der Universität gefunden hatten, um an dieser Lesung teilzunehmen. Auch Herr Pannen bedauerte es, ließ sich aber nicht beeinträchtigen und bereitete seinem Publikum einen informativen und gleichzeitig äußerst vergnüglichen Abend. Die Veranstaltungsreihe soll fortgesetzt werden. Zu überlegen ist, wie es gelingen kann, einen größeren

Teilnehmerkreis anzusprechen.

Kai Pannen veranstaltet regelmäßig Lesungen in Schulen. Auch wenn nur wenige Lehrkräfte und Studierende ihn an diesem Abend persönlich erlebten, werden ihn hoffentlich viele Hamburger Grundschulen einladen, um ihren Schülerinnen und Schülern diese besondere Form der Leseförderung zu ermöglichen.

*Für die Landesgruppe:
Marion Lindner*

200 Teilnehmer/innen aus den Schulen, der Universität und der Elternschaft setzte sich die Referentin in einem engagierten und auch fachlich beeindruckenden Vortrag mit vier Fragen auseinander:

- Was ist unter Trauma bzw. einer Traumatisierung zu verstehen?

- Woran erkennt man Symptome, die auf eine Traumatisierung hinweisen könnten?
- Welche Folgen müssen im schulischen Kontext berücksichtigt werden?

- Welche traumasensiblen Handlungsmöglichkeiten sind in der Schule möglich?

Die Folien können von der Homepage der Landesgruppe heruntergeladen werden oder direkt über <https://t1p.de/cjrh>

In der **Mitgliederversammlung** selbst wurden die Aktivitäten der Landesgruppe im vergangenen Jahr vorgestellt und diskutiert, die sich an verschiedene Zielgruppen gewandt haben: Student*innen, Lehramts-

anwärter*innen, Schulen, Eltern und Politik. Dazu zählen

- die aktive Mitarbeit im „Bremer Bündnis Bildung“, u. a. zum Lehrkräftemangel bei gleichzeitigem Schüleranstieg, und Teilnahme an mehreren gemeinsamen Gesprächen mit der Senatorin für Kinder und Bildung;
- Formulierung von Wahlprüfsteinen zur Bürgerschaftswahl und Auswertung der Antworten aus den Parteien, abrufbar von der Homepage der Landesgruppe;

- fachliche Beratung der Behörde, z. B. in der AG zur Planung von VERA 2020 und in der Arbeitsgruppe Deutsch bei der Entwicklung des Bildungsplans 1–10, aber auch in der Diskussion über KOMPOLEI. Inhaltliche Schwerpunkte waren Fortbildungsveranstaltungen zum Thema „Grundschrift“ und die zweite Runde der Erprobung von Rechtschreibgesprächen, dieses Mal mit 58 Klassen der Jahrgänge 2 bis 4.

*Für die Landesgruppe:
Hans Brügelmann*



Niedersachsen

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

Mitgliederversammlung und Vorstandswahlen

Am Dienstag, den 26. November 2019 fand in Hannover unsere diesjährige Mitgliederversammlung mit anschließender Vorstandswahl statt. Inhaltlich stand ein Vortrag von Frau Schepers-zum Hebel zum Thema „Lernen mit digitalen Medien – Wie können digitale Medien einen Mehrwert im Unterricht darstellen?“ im Vordergrund. Der auf einem fundierten theoretischen Hintergrund basierende Vortrag wurde eindrucksvoll ergänzt durch die Vorstellung vielfältiger praktischer Beispiele, einsetzbar in fast allen Fächern. Auch die Erleichterung der Klassenführung mithilfe digitaler Medien blieb nicht unerwähnt. In der anschließenden Diskussion wurde deutlich herausgestellt, dass es kein „Entweder-oder“ im Einsatz und im Umgang mit digitalen Medien geben kann; es stellt sich jedoch die Frage: „Wie?“

An dieser Stelle danken wir Frau Schepers-zum Hebel für ihre sorgfältig und umfangreich vorbereitete Präsentation mit vielen Impulsen, das „Wie?“ in der Schulpraxis umzusetzen.

Im Anschluss fanden die turnusgemäßen Wahlen zum neuen Vorstand der Landesgruppe Niedersachsen statt. Frau Osterhues-Bruns wurde als Vorsitzende und Delegierte wiedergewählt, Frau Bernkopf-Spicker wird nun als neue stellvertretende Vorsitzende, Vertretungsdelegierte und Schatzmeisterin tätig werden. Frau Telle und Herr Forberg komplettieren den neuen Vorstand. Frau Schepers-zum Hebel wurde vom Vorstand damit beauftragt, die Homepage zu betreuen. Die erste Sitzung des neuen Vorstandes fand im Januar in Hannover statt. Zukünftig werden die Termine auf der Homepage der Landesgruppe veröffentlicht, alle Interessierten sind nach Anmeldung unter gsv.nds@gmail.com eingeladen, an den Sitzungen teilzunehmen.

Den ausscheidenden Vorstandsmitgliedern Frau Blanck, Frau Rakow, Frau Blanke und Frau Grahn danken wir ganz herzlich für die langjährige vertrauensvolle und engagierte Zusammenarbeit und wünschen allen einen verdienten Ruhestand sowie viele glückliche

Momente mit der eigenen Familie.

Neues aus dem Kultusministerium

Am Dienstag, den 12. Dezember 2019 lud Minister Tonne zum „Forum Eigenverantwortliche Schule“ nach Hannover ein. Zum Thema „Demokratiebildung ... respektvoller Umgang miteinander“ trafen sich Verbändevertreter*innen aus Schule und Kirche, Eltern- und Schüler*innenvertreter sowie Referenten des Kultusministeriums gemeinsam mit Herrn Tonne, um über Umsetzungsmöglichkeiten des demokratischen Lernens in den Schulen zu diskutieren. Ein in der Diskussion mehrfach angesprochener Aspekt war die Frage nach den zur Verfügung stehenden Ressourcen, sowohl zeitlich als auch insbesondere personell. Frau Osterhues-Bruns wies im Rahmen des Austausches auch auf die im Rahmen des Bundesgrundschulkongresses entstandenen „Anforderungen an eine zukunftsfähige Grundschule“ hin, in denen es unter anderem heißt „Die Grundschule der Zukunft ist eine demokratische Schule“, und

forderte daher in allen Schulformen fest verankerte Zeiten für Klassen- und Schüllerräte. Verantwortungsübernahme und das Erleben von Selbstwirksamkeit seien wichtige Erfahrungen hinsichtlich der Entwicklung eines demokratischen Verständnisses. Auch eine partizipative Schulkultur, unter anderem durch das Führen von Lernentwicklungsgesprächen anstelle von (Noten-)Zeugnissen, kann zu einer Herausbildung von demokratischen Strukturen und Einsichten führen. Der Diskussion vorausgegangen war ein aufschlussreicher Vortrag von Frau Magold vom LKA Niedersachsen über die Entwicklung der Kriminalstatistik bei minderjährigen Täter*innen.

In ihrem Vortrag wurde ersichtlich, dass sich insgesamt seit 2006 ein deutlicher kontinuierlicher Rückgang der Delikte bei minderjährigen Täter*innen abzeichnet, auch wenn – dies aufgrund eines neuen Erlasses – ab dem Jahr 2015 die Anzahl der angezeigten Straftaten leicht angestiegen ist.

*Für die Landesgruppe:
Eva Bruns-Osterhues*



Rheinland-Pfalz

Kontakt: info@grundschulverband.rlp.de

Wer ist der Vorstand der Landesgruppe Rheinland-Pfalz?

Im Vorstand engagieren sich Lehrerinnen und Lehrer, die sich ehrenamtlich in der Landesgruppe engagieren. Eines unserer Ziele ist die Unterstützung von Schulen, die sich auf den Weg machen, die Grundschrift einzuführen. Dazu bieten wir Informationsveranstaltungen und Fortbildungen an. Auch helfen wir

bei Fragen rund um dieses Thema. Mit dem Ministerium für Bildung halten wir Kontakt, tauschen uns mit anderen Verbänden aus und bringen unsere Expertise, z. B. bei aktuellen bildungspolitischen Themen, mit ein. Weiter machen wir uns für eine inklusive Schule stark, da Grundschule die Schule für alle Kinder ist. Heterogenität sehen wir als Bereicherung,

wobei Vielfalt unter den gegebenen äußeren Rahmenbedingungen auch an Grenzen stößt. Regelmäßig veranstalten wir Grundschultage und Fortbildungsveranstaltungen – auch mit der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft – an verschiedenen Orten im Land. Einmal im Kalenderjahr veranstalten wir eine offene Sitzung, zu der wir interes-

sierte Mitglieder einladen. Der Termin wird auf der Homepage unter www.grundschule-rlp.de veröffentlicht. Und jetzt ganz neu: Sie können uns auch auf Facebook „Grundschulverband e.V. Rheinland-Pfalz“ und auf Instagram „grundschulverband_rlp“ folgen.

*Für die Landesgruppe:
Christiane Stricker*



Nordrhein-Westfalen

Vorsitzende: Christiane Mika, Heroldstraße 28, 44145 Dortmund
info@grundschulverband-nrw.de, www.grundschulverband-nrw.de

Dortmunder Grundschultag 2019 – Denktzettel für die Bildungspolitik

Die auf dem Bundesgrundschulkongress im September an die Politik deutlich herangetragenen Forderungen des Grundschulverbandes prägten auch den von GSV und GEW gemeinsam organisierten Grundschultag am 25.11.2019 in Dortmund. Unter dem Motto „Leben, Lernen, Entfalten, Gestalten – 100 Jahre Grundschule“ begann der Tag mit einer Podiumsdiskussion mit der Schulministerin Yvonne Gebauer. Sie erhielt einen von GSV und GEW gemeinsam verfassten „Dortmunder Denktzettel“, der von der Politik eine entschiedene Bildungs-offensive Grundschule fordert, damit das Bildungssystem endlich vom Kopf auf die Füße gestellt wird und die grundlegende Bildung für die jüngeren Kinder in den Mittelpunkt rückt. In der nachfolgenden Diskussion betonte die Ministerin insbesondere die bereits von ihr in die Wege geleiteten Maßnahmen zur Bekämpfung bzw. Kompensation des Lehrermangels, die an einigen Stellen auch in die richtige Richtung weisen (Erhöhung der Stellen für sozialpädagogische Fachkräfte in der Schuleingangsphase, Erhöhung der Studienplätze). Im Gesprächsverlauf machte die Vorsitzende der Landesgruppe, Christiane Mika, jedoch sehr deutlich, dass es um einen grundlegenden Perspektivwechsel geht, der nur mit den im Denktzettel geforderten entschiedeneren und weiterreichenden Maßnahmen umzusetzen ist – auf diese Forderungen ging die Ministerin nur am Rande ein und kündigte wiederholt den Masterplan Grundschule an, der bis zu den Weihnachtsferien vorliegen solle.

Bis zum Redaktionsschluss war dies noch nicht geschehen. Eine weitere aktuelle Maßnahme sorgt dagegen für erheblichen Unmut in den Kollegien: Die im Denktzettel erhobene Forderung, Ungleiches auch ungleich zu behandeln, d.h. Grundschulen in sozialen Brennpunkten zusätzliche Unterstützung zukommen zu lassen und besser mit Lehrkräften zu versorgen, setzt die Ministerin mit einer finanziellen Zulage für die Kolleg*innen um, die sich auf Stellen an solchen Standorten bewerben. Damit wird die Arbeit aller Kolleg*innen missachtet, die sehr häufig seit vielen

Jahren und mit sehr hohem Engagement an diesen Orten arbeiten, und die Spaltung innerhalb eines Kollegiums bewusst in Kauf genommen. Diese unsolidarische Maßnahme ist abzulehnen und stattdessen endlich die immer wieder in Aussicht gestellte faire Bezahlung für alle Grundschullehrkräfte umzusetzen! Auch in den auf die Podiumsdiskussion nachfolgenden Foren wurde immer wieder deutlich, dass die Forderung nach einer qualitativ hochwertigen Bildung für alle Kinder unter den gegebenen (bildungs-)politischen Bedingungen kaum umsetz-

bar ist. So wurde im Forum „Kinderarmut“ noch einmal in erschreckender Weise deutlich, dass bereits mit Eintritt in die Grundschule die immer wieder in Bildungsstudien benannte soziale Ungleichheit einsetzt, die maßgeblich den Schulerfolg bestimmt – ein bildungspolitischer Skandal! Zum Abschluss des Grundschultages referierte Prof. Dr. Hans Brügelmann über „100 Jahre Grundschule: Eine Erfolgsgeschichte im Spannungsfeld wachsender Anforderungen, unzureichender Ausstattung und populistischer Kritik“. Für die Landesgruppe: Beate Schweitzer



Dortmunder Denktzettel zum Grundschultag 2019

„Stellt das Bildungssystem endlich vom Kopf auf die Füße!“ – Wir fordern eine entschiedene Bildungs-offensive Grundschule!

Seit langem ist das Urteil über die deutsche Bildungspolitik vernichtend. Immer noch haben von Anfang an zu viele Kinder zu wenige Chancen auf umfassende Bildung. Gelegentlich vorgenommene kleine Veränderungen haben häufig den Blick dafür getrübt, dass es schlicht ungerecht ist, wenn für die weiterführende Bildung älterer Kinder viel mehr Geld ausgegeben wird als für die grundlegende Bildung der jüngeren.

1. Grundschulen brauchen qualifizierte Grundschullehrkräfte.

Ein vorrangiges Ziel der Landesregierung muss die Bekämpfung des Lehrkräftemangels und die bestmögliche Qualifizierung von Seiteneinsteiger*innen und Kolleg*innen mit anderem Lehramt sein, um eine stabile und ausreichende Personalversorgung zu sichern. Dazu muss auch die Zahl der Studienplätze deutlich erhöht werden.

2. Grundschulen brauchen für Inklusion und Integration gute und verlässliche Bedingungen.

Grundschulen sind Orte ganztägigen Lernens für alle Kinder. Alle Grundschulen benötigen verlässliche Rahmenbedingungen für den Einsatz von multiprofessionellen Teams aus Grundschullehrer*innen, Sonderpädagog*innen, sozialpädagogischen Fachkräften, Erzieher*innen, Schulsozialarbeiter*innen und weiteren Mitarbeiter*innen.

3. Grundschulen brauchen in sozialen Brennpunkten zusätzliche Unterstützung.

Ungleiches muss ungleich behandelt werden. Durch eine bessere Versorgung mit Lehrkräften und weiterem pädagogischen und nichtpädagogischem Personal müssen gute Arbeits- und Lernbedingungen geschaffen werden.

4. Grundschulen brauchen eine gute sächliche und räumliche Ausstattung.

Schulräume sind Lern-, Lebens- und Arbeitsräume. Bei ihrer Gestaltung und Ausstattung müssen pädagogische Erfordernisse, ganztägiges Lernen und gesundheitsfördernde Aspekte berücksichtigt werden. Dazu gehört auch eine gute digitale Infrastruktur für Lehrkräfte, Mitarbeiter*innen und Schüler*innen.

5. Grundschulen brauchen fair bezahlte Lehrkräfte.

Die Bezahlung nach A13 Z/EG 13 als Eckvergütung muss endlich umgesetzt werden. Auch in NRW müssen den Ankündigungen nun Taten folgen.

6. Grundschulen brauchen eine Absenkung der Unterrichtsverpflichtung.

Die Aufgabenbereiche der Grundschullehrkräfte haben sich auch im außerunterrichtlichen Bereich stark erweitert. Dies steht im deutlichen Widerspruch zur hohen Pflichtstundenzahl. Kurzfristig müssen Maßnahmen getroffen werden, um die hohe Arbeitsbelastung zu senken z.B. durch Aufhebung der Anrechnungstunden, Aussetzung der Qualitätsanalyse und Wiedereinführung ganztägiger Elternsprechtage.



Saarland

Vorsitzende: Anke Weber

anke.weber@grundschulverband.saarland, www.grundschulverband.saarland/

Erstes Saarländisches Grundschulforum

Am 14. November 2019 veranstaltete die Landesgruppe das erste Saarländische Grundschulforum im Theater am Ring in Saarlouis unter dem Motto „100 Jahre Grundschule“.

Die saarländische Ministerin für Bildung und Kultur, Christine Streichert-Clivot, blickte in ihrem Grußwort (s. Foto) auf die hundert-jährige Geschichte der Grundschule zurück und formulierte gleichzeitig Zukunftsperspektiven, um die Grundschulen fit für die nächsten einhundert Jahre zu machen:

„Seit 100 Jahren leisten unsere Lehrerinnen und Lehrer täglich Großartiges an unseren Grundschulen. Damit dies auch in den nächsten 100 Jahren so bleibt, müssen wir alle an einem Strang ziehen. Die bessere Ausstattung multiprofessioneller Teams ist hier ein erster Schritt. Für diesen Beitrag danke ich dem Grundschulforum herzlich!“

Gleichzeitig bot die Ministerin der Landesgruppe des Grundschulverbandes an, in einen gemeinsamen Dialog zur Zukunft der Grundschule und zur Professionalisierung des Lehrer*innenberufes einzusteigen. Dabei bezog sie sich explizit auf die zukunftsweisenden Forderungen des Grundschulverbandes an Politik, Pädagogik und Gesellschaft, denen sie eine hohe Wichtigkeit zusprach.

Prof. Dr. Markus Peschel, Fachreferent Lernkulturen im Grundschulverband, griff diese Forderungen in seinem Impulsvortrag ebenfalls auf. Mit Studien zum Lehrkräftemangel (Bertelsmannstiftung, Grundschulverband e.V.), die Peschel zitierte, zeigte er dringenden Handlungsbedarf im Saarland auf. Für die Landesgruppe mahn-



Die saarländische Ministerin für Bildung und Kultur, Christine Streichert-Clivot, bei ihrem Grußwort

te er an, von einer traditionell reaktiven zu einer prinzipiell proaktiven Personalplanung – unter Berücksichtigung der Geburtenentwicklung und der regionalen wie nationalen Wanderungsbewegungen – zu wechseln. *„Die Zahl der Studienplätze und deren finanzielle Absicherung ist konsequent an den meist lange vorhersehbaren Bedarfen auszurichten!“*

Anlässlich der Debatten um Quer- und Seiteneinsteiger*innen forderte Peschel eine Professionalisierung auf fachlicher, fachdidaktischer und pädagogischer Ebene: *„Was Grundschullehrkräfte können, können nur Grundschullehrkräfte!“* Der hohe Anspruch in puncto pädagogisches Wirken, Diagnostik und Intervention, Inklusion, fachliche Vielfalt, Bezugsfächer und fachdidaktische Rekonstruktion mache eine spezielle Ausbildung in den Fachdidaktiken und in der Pädagogik der Primarstufe unabdingbar. Die Qualität im Studiengang „Lehramt der Primarstufe“ (Universität des Saarlandes) und die fachliche, fachdidaktische Vielfalt der Lehrer*innenprofessionalisierung sieht Peschel derzeit gefährdet: Zum einen, da der Lehrstuhl Grundschul-

pädagogik vor einigen Jahren weggefallen ist. Zum anderen, da der Lehrstuhl Fachdidaktik Mathematik Primarstufe seit über 18 Monaten vakant ist und nicht vertreten wird. Eine Wiederbesetzung, so Peschel, ist daher dringend notwendig! Die Landesgruppe Saarland schließt an den wissenschaftlichen Vortrag von Prof. Dr. Markus Peschel an und fordert außerdem, die Studienplätze für Grundschullehramt deutlich aufzustocken und die Studiensemester auf zehn Semester anzuheben.

Im Saarländischen Grundschulforum wurden Inhalte des Bundesgrundschulkongresses aufgegriffen, um zukunftsweisende Lernkulturen für die Grundschulen im Saarland in verschiedenen Workshops zu vertiefen: Pascal Kihm und Jenny Diener (Universität des Saarlandes) stellten praktische Beispiele und konkrete Methoden vor, die Kindern ermöglichen, ihre Fragen selbst erforschen und beantworten zu können. Auf den Weg zur individuellen Handschrift mit dem Konzept der Grundschrift begab sich Ulrich Hecker (stellvertretender Bundesvorsitzender im Grundschulverband). Einen erprobten, un-

komplizierten Einstieg in den Geometrieunterricht für die Klassenstufen 1 und 2 zeigte Selina Stephany (SINUS). Birgit Altmeyer (LPM) ließ die Teilnehmer*innen Geschmacksrichtungen von Schokolade erleben. Ganz nebenbei entwickelte der Workshop eine Vorstellung für perspektivenübergreifende Zugangsweisen zum – zartschmelzenden und leckeren! – Unterrichtsthema Schokolade.

Die Teilnehmer*innen des ersten saarländischen Grundschulforums lobten die Möglichkeit des persönlichen Austauschs mit Kolleginnen und Kollegen – in den Zeitfenstern vor und nach, aber gerade auch während der Workshops. *„Mit dieser Jubiläumsveranstaltung“,* so die Landesvorsitzende Anke Weber, *„wollen wir die Grundschule wieder stärker in den Fokus der Öffentlichkeit rücken! Außerdem wollen wir ganz klar darauf aufmerksam machen, dass die Grundschulen im Land Unterstützung brauchen!“*

#fürstarkegrundschulen
Für die Landesgruppe:
Anke Weber



Sachsen-Anhalt

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

Antrittsbesuch beim neuen Grundschul-Referenten im Bildungsministerium

Am 13. Dezember 2019 traf sich eine Delegation des Vorstandes unserer Landesgruppe im Ministerium für Bildung mit Hansjörg Eikel, dem neuen Grundschul-Referatsleiter. In dem knapp zweistündigen Gespräch wurden grundsätzliche Positionen beider Seiten zum Thema Bildung dargelegt. Weiterhin war es der Delegation unserer Landesgruppe wichtig zu erfahren, welche Ziele und Visionen für die Grundschule in den nächsten Jahren umgesetzt werden sollen. Vier Bereiche stellte Herr Eikel dabei in den Mittelpunkt:

die Neukonzeption bzw. Abschaffung der Halbjahreszeugnisse in der Primarstufe, die Verfahrensoptimierung im Mobilen Sonderpädagogischen Diagnostischen Dienst (MSDD), die Etablierung einer digitalen Plattform für Kinder beruflich reisender Eltern, um bspw. Schulwechsel und Leistungsnachweise effizient zu dokumentieren, sowie das Vereinfachen der teils widersprüchlichen und unübersichtlichen Erlasse im Bildungsbereich. Ein Angebot zur inhaltlichen Zusammenarbeit – vor allem im Bereich der Entwicklung zukunftsfähiger Unterrichtskonzepte (z. B. Lese- und

Schreibkompetenzentwicklung) – wurde seitens des GSV abgegeben. Wir als Landesgruppe hoffen zukünftig auf eine gute Zusammenarbeit.

Jahresthema 2019 und Jahresthema 2020

In der Arbeitsgruppe, die zum Jahresthema 2019 arbeitete, entstand über mehrere Sitzungen hinweg die Idee zur Durchführung einer Filmreihe. Im Zeitraum von November 2019 bis April 2020 werden drei Spielfilme gezeigt, die auf ihre ganz eigene Weise mit dem Thema „Schule“ und dem „Selbstverständnis der Pädagogik“ spielen. Als Auftakt dieser Filmreihe

wurde das Werk mit dem Titel „Von komischen Vögeln“ aufgeführt. Einer der beiden Regisseure des Films, Alexej Herrmann, war zu Gast und konnte sich in der anschließenden Diskussion den Fragen des Publikums stellen. Auch zu den folgenden Filmvorführungen sind Diskussionsrunden geplant, die im Nachgang zur Kontextualisierung des Gesehenen dienen sollen. Für 2020 haben wir uns als Landesgruppe das Thema „Quer- und Seiteneinstieg“ ausgewählt, das demnächst von einer AG unserer Landesgruppe bearbeitet werden soll.
Für die Landesgruppe:
Lukas Doleschal



Thüringen

Vorsitzende: Steffi Jünemann
grundschulverband-thueringen@gmx.de

Landesgruppe unterstützt Tagung an der Universität Erfurt

Vom 25. bis 27. September 2019 fand an der Universität Erfurt die 28. Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft statt. Anlässlich des Themas „Eine Schule für alle – 100 Jahre Grundschule – Mythen, Widersprüche, Gewissheiten“ fanden Interessierte aus ganz Deutschland den Weg in die Landeshauptstadt Thüringens. Personen aus Wissenschaft, Praxis und Politik diskutierten sowohl über historische Dimensionen der Grundschule als auch über aktuelle Forschungsergebnisse. Bildungspolitische Entwicklungen wurden dabei ebenso wie pädagogische Herausforderungen dieser Schulart thematisiert.

Die Landesgruppe Thüringen unterstützte und nutzte diese Tagung nicht nur auf inhaltlicher Ebene, sondern auch, um auf den Grundschulverband aufmerksam zu machen. Neben der Darstellung zentraler Aufgaben und Anliegen der Landesgruppe sollte dieser Rahmen auch der Mitgliederwerbung dienen. Dafür organisierte der Landesgruppenvorstand für den ersten Tagungstag einen Sektempfang für alle Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmer.

Nach den Grußworten unserer Vorsitzenden, Steffi Jünemann, stand der Landesgruppenvorstand während des Empfangs für Rückfragen Interessierter zur Verfügung. Zugleich unterstützten Mitglieder der Fachreferate des Grundschulverbandes die Tagung. Am 26. September fand wie gewohnt ein Lunchtalk



statt, in dessen Rahmen der Verband in seiner Gesamtheit vorgestellt wurde. Zentrale Standpunkte wurden erläutert und durch einen Fachvortrag zum Thema „Gesunde Gewohnheiten – Warum Wohlbefinden im Lehrerberuf wichtig ist und wodurch es beeinflusst werden kann“ komplettiert.

Insgesamt sind alle Beteiligten zuversichtlich, dass durch diese Bemühungen neue Mitglieder gewonnen werden konnten und der Verband bundes- und landesweit mehr Aufmerksamkeit erhält.
Für die Landesgruppe:
Dr. Madlen Protzel

Grundschulverband e.V.
Niddastraße 52 · 60329 Frankfurt / Main
Tel. 069 776006 · Fax 069 7074780
info@grundschulverband.de
www.grundschulverband.de

Versandadresse

Der Grundschulverband ist

**„... eine bundesweite Bewegung,
die die Bedeutung wie die
Reformbedürftigkeit der Grundschule
ins Licht der Öffentlichkeit rückte.“**

Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier:

„Ihr Verband hat seit seiner Gründung maßgeblich mitgeholfen, Unterricht und Lehrerbildung zu modernisieren und frischen Wind in die Klassenzimmer zu bringen. Es ist auch Ihrem Engagement zu verdanken, dass die Grundschule in der Bundesrepublik zu einer wirklichen Erfolgsgeschichte werden konnte. Sie ist bis heute ein innovativer Lernort, und sie ist zugleich eine stabile, verlässliche Institution, die niemand ernsthaft infrage stellt.“

(Aus der Rede des Bundespräsidenten in der Paulskirche am 13. September 2019:
„100 Jahre Grundschule – 50 Jahre Grundschulverband“)



Die Rede des Bundespräsidenten und weitere Filme von der Festveranstaltung des Grundschulverbandes sowie einen vor Kurzem produzierten Informationsfilm über den Grundschulverband finden Sie auf YouTube unter dem Suchwort „Grundschulverband“.



Mai 2019



September 2019



November 2019

Die nächsten Themen

- Heft 150 | Mai 2020
Balancen
- Heft 151 | September 2020
Zusammenarbeit an der Schule
- Heft 152 | November 2020
**Kinderrechte:
Der Weg zur Inklusion**