



Grundschule **aktuell**

Zeitschrift des Grundschulverbandes · Heft 146



100 Jahre Grundschule:
Ein Grund zum Feiern?

Tagebuch

- S. 2 Willkommen, Herr Bundespräsident! (M. Lassek)

Thema: 100 Jahre Grundschule – Ein Grund zum Feiern?

- S. 3 Die »für alle gemeinsame Grundschule« – wo stehen wir heute? (H. Bartnitzky)
- S. 7 100 Jahre Grundschule – eine Erfolgsgeschichte? (M. Götz)
- S. 12 Von der Unterstufe der DDR zur Grundschule (G. Schwarz)
- S. 17 Grundschule als Schule für alle – Feiern wir eine 100-jährige Erfolgsgeschichte? (M. Vogt)
- S. 21 (K)eine Schule für alle: Die Ungleichheit an deutschen Grundschulen nimmt zu (M. Helbig)
- S. 23 Vertieft lernen dürfen. Langformschule von 1 bis 10 als »Schule ohne Schulversagen« (R. Stähling/B. Wenders)
- S. 28 Inklusive Bildung – die Basis für nachhaltige Entwicklung (B. Schumann)
- S. 31 Elternarbeit / Elternmitwirkung in der Grundschule (M. Töpler)

Rundschau

- S. 34 Handschrift: Merkblätter für Kitas und weiterführende Schulen (E. Brinkmann/N. Bode-Kirchhoff)
- S. 36 Schätze aus dem Projekt »Eine Welt in der Schule« (U. Oltmanns)
- S. 38 Pädagogische Klärungen für inklusive Lernprozesse (A. Nuding)

Landesgruppen aktuell – unter anderem:

- S. 42 Brandenburg: Wirbel um »Lesen durch Schreiben«
- S. 42 Bremen: Wahlprüfsteine
- S. 46 Sachsen-Anhalt: Jahresthema
- S. 49 Hamburg: Größere Grundschulen
- S. 49 Thüringen: Gesetz zur Weiterentwicklung des Schulwesens



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 »gender-sensibler« (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.



Ein Grund zum Feiern?

»Wer im November 1918 nach Hause fuhr, konnte erleben, daß ihm ein aufgeregter Matrose im Abteil erzählte, jetzt werde es nur noch eine Schule geben, wo alle, arm und reich, hineingingen, und dann werde man sehen, wo eigentlich die Begabten säßen.«

Diese Anekdote (zitiert von Margarete Götz in diesem Heft) zeigt den Zukunftsoptimismus und die hohen Erwartungen an grundlegende Bildungsreformen in der demokratischen Revolution vor Gründung der Weimarer Republik.

Die Autorinnen und Autoren dieses Heftes gehen dem »Gründungsversprechen« der Weimarer Verfassung – »eine gemeinsamen Schule für alle« – nach und fragen: »Wo stehen wir heute?« Ist unser Schulsystem 2019 vielleicht sogar ein Schulsystem »von gestern?« ► ab S. 3

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. 4, 20 unten, 32); Schulmuseum Bremen (S. 18: 20 oben, 31); ullstein_high_00269638 (Titel, S. 3); Donata Wenders (S. 26, 27); 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: 6090**

Beilagen: Infoheft des Grundschulverbandes; Friedrich Verlag GmbH; TOUSSINI-circus mobile

»Fridays for future«

Ein gelebter Tag zur politischen Bildung

»Die sind doch noch viel zu klein, um das zu verstehen!« So äußerten sich nur vereinzelt Eltern. Die meisten waren begeistert, dass wir die Idee der Kinder und Jugendlichen, die allwöchentlich freitags für den Klimaschutz auf die Straße gehen, in unserer Grundschule aufgriffen. »Respekt und Applaus«, »Mutige Aktion«, »Toll, dass Sie unseren Kindern so eine Möglichkeit geben!«, waren die Rückmeldungen der großen Mehrheit der Eltern.

Die Idee zur Teilnahme am Aktionstag von »fridays for future« traf zunächst auf ein begeistertes Kollegium, das gemeinsam überlegte, wie eine sinnvolle Aktion zu diesem zentralen Zukunftsthema auch in der Grundschule möglich sei. Alle Kinder sollten die Chance haben, sich aktiv einzubringen. Wir überlegten, was dem Alter der Kinder angemessen sei und entschieden uns dafür, mit den Erst- und Zweitklässlern rund ums Schulgelände einen Dreck-weg-Tag durchzuführen.

Die etwa 160 Dritt- und Viertklässler fuhren mit ihren Lehrerinnen, Lehrern und vielen Eltern mit der Bahn zur Kundgebung zum Rathaus in die Düsseldorfer Innenstadt. Die Kinder trugen ihre in der Freiarbeit erstellten Plakate stolz vor sich her. Von »Rettet die Pinguine!« über »Pflanzt einen Baum!« bis »Lasst die Autos stehen!« reichten die Slogans. Auch der



Regen konnte den Kindern die Stimmung nicht verderben. Sie riefen laute Sprechgesänge wie »1, 2, 3, stopp CO₂!«

Zuvor hatten wir mit allen Kindern der ersten bis vierten Jahrgänge darüber gesprochen und Filmsequenzen angesehen, was »Klima« eigentlich ist, warum es geschützt werden sollte, wie es sich verändert und warum.

Warum wollten wir als Grundschule aktiv bei »fridays for future« dabei sein?



Sandra Gehrke

Schulleiterin der Städtischen
Montessori-Grundschule Düsseldorf
www.montessori-schule-duesseldorf-sued.de

Wir wollen das Thema Umweltschutz und Klimaschutz weiter in den Fokus rücken.

Als Montessori-Schule haben wir die kosmische Erziehung in unserem pädagogischen Konzept verankert. Es ist für uns wichtig, dass wir uns mit den großen Zusammenhängen auf dieser Welt beschäftigen. Welche Verantwortung trage ich als Mensch für andere Menschen und die Welt auf der wir leben? Wozu sind die Bienen da? Warum ist sauberes Wasser so wichtig? u. v. m. Die Kinder bekommen über Nachrichten und Erzählungen der Erwachsenen vieles zum Thema Klimawandel mit, was sie besorgt. Das zu ignorieren, nimmt die Kinder nicht ernst und geht an ihrer Lebenswirklichkeit schlicht vorbei. Darum machen wir es zum Thema.

Wir wollen einen Beitrag zur Demokratieerziehung leisten.

Seit mehreren Jahren gibt es in allen Klassen den Klassenrat und das Schülerparlament. Wir ermutigen unsere Kinder dazu, dass es richtig und wichtig ist, eine eigene Meinung zu haben, diese zu äußern und für sie einzustehen, auch wenn man sich damit nicht immer durchsetzen kann, sondern Kompromisse schließen muss und auch mal aushalten muss, wenn die Mehrheit anderer Meinung ist. Das ist Demokratie. Daher wollten wir den Kindern auch die Gelegenheit geben, einmal mitzuerleben, wie Menschen lautstark mit ihrer Meinung auf die Straße gehen und demonstrieren.

So war der Ausflug zur »fridays for future«-Demonstration für unsere Schülerinnen und Schüler ein gelebter Tag zur politischen Bildung.

Wir möchten die uns anvertrauten Kinder dazu ermutigen, sensibel für die Abläufe auf unserer Welt zu sein, sich eine Meinung zu bilden und sich einzumischen.

Denn wer sagt, dass Erwachsene immer das Richtige tun? Wir brauchen starke, mutige, selbstbewusste und rücksichtsvolle Kinder und unsere Aufgabe ist es, ihnen den Weg zu ermöglichen, den sie gehen möchten, denn es ist ihre Zukunft.

Ist das manchmal unbequem für uns Erwachsene? Ja, auf jeden Fall. Aber ist es nicht genau das, was wir uns auch wünschen: Menschen, egal welchen Alters, die für ihre Überzeugung eintreten, ihren eigenen Weg gehen, unangenehme Fragen stellen, den Finger in die Wunde legen?

Ich bin stolz, wenn wir einen kleinen Beitrag dazu leisten konnten, dass Kinder erfahren haben, dass man anderer Meinung sein darf, und hoffe, dass sich einige unserer Schülerinnen und Schüler auch später noch an diesen Tag erinnern werden.

Bundesgrundschulkongress 2019 – Willkommen, Herr Bundespräsident!



Maresi Lassek
Vorsitzende des
Grundschulverbands

Der Bundesgrundschulkongress am 13. und 14. September verbindet zwei besondere Jubiläen: 100 Jahre Grundschule und 50 Jahre Grundschulverband. Und zum ersten Mal würdigt ein Bundespräsident durch seine Anwesenheit die Arbeit der Grundschullehrkräfte in Deutschland.

Damit unterstreicht der Präsident die Bedeutung der Grundschulbildung zu einem Zeitpunkt, der zur Bilanz herausfordert und gleichzeitig den Blick in die Zukunft richtet: auf Perspektiven für eine Schule, die Kinder und Jugendliche stark macht für ihren Lebensweg. **KINDER LERNEN ZUKUNFT** – das Motto des Kongresses steht für diese Orientierung.

Bilanz

Grundschullehrkräfte erfahren in Wellen ein Wechselbad in der Einschätzung ihrer Arbeit. Sie sind anerkannt bei Kindern und Eltern, aber häufig gescholten von Presse und Politik, wenn sich Methoden von denen der traditionellen Schule abheben: wenn Kindern mehr Vertrauen und Eigenständigkeit zugestanden wird, damit sie sich zu selbstbewussten und verantwortlich handelnden Persönlichkeiten entwickeln können. Die Schule zu einem bildungsgerechten Lebens- und Lernraum zu gestalten ist seit 50 Jahren Anliegen des Grundschulverbands: eine kindergerechte Schule! Also keine Schule mit »Kuschelpädagogik«, wie ein früherer Bundespräsident argwöhnte, und erst recht keine für »faule Säcke«, als die einst ein Bundeskanzler Lehrerinnen und Lehrer herabwürdigte.

Die Herausforderungen des gesellschaftlichen Wandels sind längst in den Grundschulen angekommen und haben vielfältige, kreative Prozesse der Unterrichts- und Schulentwicklung in Gang gesetzt. Beispielhaft sind die Veränderung des Schulanfangs und der zeitlichen Rhythmisierung von Schultagen und Lernorganisation, der Umgang mit Vielfalt, die Gestaltung der Ganztagschule und das Selbstverständnis für Multiprofessionalität und Teamarbeit. Spürbar ist ein Prozess des Umsteuerns von

Konkurrenz zu Kooperation. Über Gemeinsamkeit und Solidarität lernen Kollegien und Schulleitungen voneinander, Schule zukunftswirksamer zu gestalten. Das verlangt den Abbau von Konkurrenz: zwischen Kindern, zwischen Lehrkräften und auch zwischen Schulen, indem innerschulisch Teamstrukturen und schulübergreifend Netzwerke organisiert werden.

Perspektiven

- Spätestens die Aktionen von Schülerinnen und Schülern »Gemeinsam gegen die Klimakrise« machen offenkundig, dass **nachhaltige Entwicklung** zur Schonung von Ressourcen, zur Reduzierung der Klimaerwärmung, aber auch zur Sicherung demokratischer Strukturen viel mehr Raum in den Schulen braucht.
- Die Initiativen um (Schul-) **Bildung in einer digital orientierten Gesellschaft** verlangen eine mehrperspektivisch geführte Diskussion. Es geht um zukunftsfähige, nachhaltige Konzepte, die auch bei schnellem Wandel Bestand haben und das Kindeswohl in den Mittelpunkt stellen.
- Reformen zur Entwicklung von Unterricht und Schule brauchen qualitativ ausgerichtete bildungspolitische Unterstützung. Die Ganztagschule als Chance für mehr **Bildungsgerechtigkeit** soll parallel die Berufstätigkeit von Müttern ermöglichen. Geeignete Konzepte und unzulängliche Schulgebäude warten noch auf eine auskömmliche Ausstattung für diesen Auftrag.
- Prekär ist, dass zwischen den Bundesländern und auch zwischen Kommunen erhebliche Unterschiede in Ausstattung und Umsetzung der Reformen bestehen. Es liegt in bundespolitischer Verantwortung, für die **Umsetzung vergleichbarer Bildungsbedingungen** zu sorgen.

Der Grundschulverband freut sich darauf, Bundespräsident Dr. Walter Steinmeier zu einer Rede bei der Festveranstaltung in der Paulskirche am 13. September begrüßen zu können. Diese wertschätzende Anerkennung lässt darauf hoffen, dass die Reformbemühungen auf dem Weg zu einer zukunftsfähigen, kindergerechten Schule mehr gesellschaftliche Unterstützung bekommen. Es liegt in der Hand des Bundespräsidenten, sein Vertrauen in die Profession der Lehrkräfte öffentlich zu machen und damit ein Zeichen zu setzen.



Horst Bartnitzky

Die »für alle gemeinsame Grundschule« – wo stehen wir heute?

Beispiellos ist die innere Reform der Grundschule in den letzten fünfzig Jahren. Ihre bildungspolitische wie schulpraktische Orientierung geht auf eine Entscheidung von vor hundert Jahren zurück. Die Rede ist von der Gründungsurkunde der Grundschule im Jahr 1919 in der Weimarer Reichsverfassung mit der Option: »Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf« (Art. 146 Abs. 1).

Diese verfassungsrechtliche Setzung war ein bildungspolitischer Glücksfall, denn der Widerstand gegen diese Option führte schon ein Jahr später zu ihrer Beschädigung. Das ist die Hypothek, die bis heute die Grundschule und das deutsche Schulsystem belastet.

Die demokratische Option

Der 1. Weltkrieg war vorbei und mit ihm das Kaiserreich. Nun wurde 1919 in Weimar eine **Reichsverfassung** erarbeitet, die ein Fundament der ersten Demokratie in Deutschland sein sollte. Auch das Bildungssystem sollte neu aufgestellt werden: Nicht mehr der Geldbeutel der Eltern oder ihr Klassenbewusstsein sollte bestimmen, wo ihre Kinder der Unterrichtspflicht nachkamen: zu Hause im Privatunterricht, in einer dreijährigen kostenpflichtigen Vorschule des Gymnasiums, in einer Privatschule oder eben in der kostenfreien Volksschule für die Kinder der unteren Schichten. Dieses vordemokratisch ständische System, bei dem die Kinder je nach Sozialstatus der Eltern von Beginn an getrennte Bildungswegen gingen, sollte nun ein Ende haben. Die gemeinsame Schule der Kinder aller Schichten sollte helfen, die Stan-

desunterschiede zu überwinden und die demokratische Grunderfahrung des friedlichen Miteinanders zu vermitteln.

Deshalb das eine, organisch aufeinander aufbauende Schulsystem mit der »für alle gemeinsamen Grundschule« als Fundament. Aus der Unterrichtspflicht wurde die Schulpflicht, aus den verschiedenen Bildungswegen wurde die eine Grundschule für alle.

Es kam schon ein Jahr später mit dem **Reichsgrundschulgesetz** anders: Die Grundschuljahre wurden auf vier Jahre begrenzt und mit der Auslese für ein verzweigtes Schulsystem beauftragt; die Grundschule wurde keine eigenständige Schulstufe, sondern Teil der Volksschule mit ihrer schlichten volkstümlichen Bildung. Im Verständnis der gymnasialorientierten Eltern war sie damit nur Vorschule, die vor allem Lesen, Schreiben und Rechnen vermitteln sollte, bevor das eigentliche, das gymnasiale Lernen einsetzte.

Fünfzig Jahre blieb es so, nach dem 2. Weltkrieg in den alten Ländern der Bundesrepublik. Erst in den 1960er-Jahren knüpfte u. a. *Erwin Schwartz*, erster Lehrstuhlinhaber für Grundschulpädagogik in der Bundesrepublik, an die Option der »einen für alle gemeinsamen Grundschule« von 1919 an. Er gründe-

te den Arbeitskreis Grundschule, seit 1991 Grundschulverband, und lud 1969 führende Vertreterinnen und Vertreter der anthropologischen Wissenschaften und der Schulpolitik sowie reformorientierte Lehrkräfte zu einem **ersten Bundesgrundschulkongress** nach Frankfurt/M. ein: Im Lichte aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse und schulpraktischer Erfahrungen wurde über die Neuausleuchtung der Weimarer Option diskutiert und Aspekte der überfälligen Grundschulreform wurden geklärt:

Nicht mehr ein Verständnis von Entwicklung der Kinder als Reifung nach genetischem Bauplan war leitend. Vielmehr hatte sich wissenschaftlich die Erkenntnis durchgesetzt, dass Kinder sich individuell entwickeln und in ihren frühen Jahren besonders lern- und bildungsfähig sind. Sie sind eben nicht durch eine von klein auf feststehende Begabung geprägt, sondern können auch »be-gabt« werden (Heinrich Roth). Damit verbunden war die Feststellung, dass in der aufgeklärten und demokratischen Gesellschaft »Bildung ein Bürgerrecht« sei und die Schule auch die Aufgabe habe, diesem individuellen Bildungsrecht zur Geltung zu verhelfen (Ralf Dahrendorf). Die Weimarer Formel »für alle gemeinsam« hatte damit zur politisch-sozialen Dimension auch eine individuelle Dimension erhalten: »gemeinsam« im Miteinander des Lebens und Lernens »für alle«, für jeden Einzelnen bildungswirksam.

In den nächsten Jahrzehnten entwickelte sich an Grundschulen eine unerhörte



Fülle an pädagogischen Innovationen, die pädagogische und im engeren Sinne didaktische Konsequenzen aus der Option der »einen für alle gemeinsamen Grundschule« zogen. Grundschulen wurden zu lebendigen Reformschulen mit innerer Differenzierung, freier Arbeit, Projekten, Formen individueller Beurteilung. In den 1970er-Jahren begannen erste Schulen mit gemeinsamem Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder. Eine Grundschulforschung entstand, die Schul- und Unterrichtsentwicklungen kritisch-konstruktiv begleitete. Die Schulpolitik agierte, auch abhängig von den jeweiligen Regierungsparteien, unterstützend oder behindernd, reform-innovativ oder beharrend. Der Grundschulverband begleitete diese Entwicklungen in Schulen, in der Wissenschaft, in der Politik, in der öffentlichen Diskussion als Mitakteur und zugleich kritischer Zeitzeuge.

Wo stehen wir heute?

Wo stehen wir heute, 100 Jahre nach der Demokratie-bewussten Weimarer Option und 50 Jahre nach dem Aufbruch zur Reform der Grundschule? An drei Leitideen lassen sich die Entwicklungen wie auch die Hindernisse auf dem Weg zur kindergerechten Grundschule aufzeigen:

- an dem **Lernkonzept**, das individuelles, eigenaktives und gemeinsames Lernen miteinander verbindet,
- an dem **Bildungsbegriff**, der eine umfassende Bildung meint,

- am Kinderrecht auf Bildung, womit **Bildungsgerechtigkeit** eine selbstverständliche Aufgabe des Demokratie-bewussten Schulsystems ist.

Kindergerechtes Lernkonzept

Entwicklung

Im Laufe der letzten Jahrzehnte setzte sich als kindergerechtes Lernverständnis ein **ko-konstruktivistisches** Lernkonzept in der Grundschulpädagogik durch:

- konstruktivistisch, weil Kinder eigenaktiv ihr Weltwissen konstruieren,
- ko-konstruktivistisch, weil sie dies nicht allein tun können, sondern dabei auf soziale Interaktion und den Dialog in der Lerngemeinschaft der Schulklassen angewiesen sind.

Neue, Kinder aktivierende didaktische Konzeptionen wurden erarbeitet, wissenschaftlich wie schulpraktisch: Öffnung des Unterrichts, freie Arbeit, Selbstdifferenzierung der Kinder sind einige überfachliche Stichwörter, forschend-entdeckender Sachunterricht, eigenaktiver Schriftspracherwerb, aktiv-entdeckender Mathematikunterricht sind einige fachdidaktische Stichwörter. Die Ökologie des Lernens wurde als notwendige Ergänzung bewusst: die Gestaltung der Lernumgebungen, von Raum und Zeit. Der Begriff **Neue Lernkultur** wurde als Kennzeichnung dieses Lernverständnisses eingeführt.

Hindernisse

Im Widerspruch zu einem solchen entwicklungsbezogenen Lernverständnis

steht das Paradigma der »**ergebnisorientierten Evaluation**«, das 2001 nach dem sog. »PISA-Schock« von der KMK beschlossen wurde und das u. a. auch zu den Vergleichsarbeiten führte. Während beim entwicklungsbezogenen Verständnis die Lernwege der Kinder induktiv mit der Perspektive auf Leistungsziele hin begleitet werden, ist bei Output-fixiertem Verständnis die Leistungserwartung bestimmend. Deduktiv werden die davor liegenden Lernprozesse betrachtet, sie sollen »zielführend« sein.

Die Output-fixierte Einstellung führte beispielsweise zu der Vorstellung, Rechtschreibnormen müssten bereits den ersten Schriftspracherwerb bestimmen. Dies veranlasste einzelne Kultusministerinnen, Lernwege der Kinder über anfangs lautorientierte Schreibstrategien einzuschränken oder gar zu verbieten. Ein ehemaliger Gymnasiallehrer prangerte die »neuen Lernformen« als »Selbstlernidylle« an, ein Erziehungswissenschaftler pries den lehrer gelenkten Klassenunterricht gar als leistungsförderlichste Arbeitsform, ohne dass es dafür eindeutige wissenschaftliche Befunde gibt (Deutschlandfunk 8.1. 2018).

Die Beispiele verweisen darauf, dass hier nicht nur ein einzelner Bereich wie Rechtschreiblernen, sondern das kindergerechte Lernkonzept an sich gemeint ist. Mag es nicht verstanden sein oder mag hierbei ein autoritäres Anordnungs-konzept vertreten werden – die Gegenreden wirken in die Gesellschaft und damit auch auf die Schulen. Die verstärkt verbreitete Arbeit in den Grundschulen mit Material, das die Kinder zumeist in Alleinarbeit abarbeiten, hat wohl auch hierin seine Ursache.

Ein anderes Hindernis bei der Realisierung des entwicklungsbezogenen Lernens ist die **fehlende Zeit**, die ein Resultat der Unterfinanzierung der Grundschulen ist. So liegen die deutschen Klassen 1 bis 4 mit 2.814 Zeitstunden Unterricht deutlich unter dem Durchschnitt der Industrienationen mit 3.037 Zeitstunden (Zahlen von 2015). Die Stundentafel der Grundschule ist seit eh und je auf lehrergeleitetes Lernen angelegt, deutlich abzulesen z. B. an den in der Regel nur fünf Deutschstunden. Nach Bildungsplan der Kultusministerkonferenz und allen landes-



bezogenen Lehrplänen sollen in diesem schmalen Zeitfenster diffizile Bereiche möglichst integrativ bearbeitet werden: Sprechen und Zuhören, Schreiben und Rechtschreiben, Texte verfassen mit Planen, Schreiben und Überarbeiten, Lesen unter Einschluss des Umgangs mit Medien sowie Sprache und Sprachgebrauch untersuchen.

Auch die Formen und Arbeitsweisen eigenaktiven Lernens stoßen mit den zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden rasch an die Realisierungsgrenzen.

Da ist es erstaunlich, dass Grundschulen gegen diese Beschränkungen seit den 1970er-Jahren ein breites Repertoire an kindergerechten Lernformen entwickelt haben und ko-konstruktivistisches Lernen realisieren, wie dies z. B. viele Beiträge in den Publikationen des Grundschulverbandes belegen.

Umfassender Bildungsbegriff

Entwicklung

In jedem Lernbereich bzw. Fach entwickelten sich über die Jahrzehnte didaktische Konzepte und Curricula, die beide Pole, Kind und Sache, berücksichtigen. Insgesamt spannt sich das Spektrum der Bildungsbereiche über Sprachen und Kommunikation, Mathematik, Sachunterricht, Ästhetik und Bewegung, Religion und Ethik. Sie tragen auf verschiedenen Ebenen zur Persönlichkeitsentwicklung bei: durch Erwerb lernbedeutsamer Kompetenzen und Kulturfähigkeiten, durch forschen-des Welterkundens, durch Bearbeitung von Lebensfragen und Wertebezug, durch die Entwicklung ästhetischen Wahrnehmens und Gestaltens mit allen Sinnen.

Überfachlich wurden insbesondere Möglichkeiten elementarer Mitbestimmung und demokratischer Lebensformen als Aufgaben angenommen und schulpraktisch entwickelt.

Hindernisse

Seit Anfang der 2000er-Jahre wurde der Bildungsbegriff faktisch verengt. Fachbezogene Kompetenzen wurden ins Zentrum gerückt, die von besonderer Bedeutung für den weiteren Lernerfolg, für beruflichen Zugang und gesellschaftliche Teilhabe sein sollen. Das begann mit der **Verkürzung der Lesekompetenz** auf »reading literacy«, die



Horst Bartnitzky

Dr. h. c., Grundschulpädagoge,
Ehrenmitglied des
Grundschulverbandes

in den internationalen wie nationalen Tests weiter auf **testbare kognitive Faktoren** begrenzt wurde.

Deutsch und Mathematik wurden faktisch zu den obligatorischen einzig bedeutsamen Kernfächern der Grundschule: durch die » Bildungsstandards« von 2004, durch die seit 2008 bundesweit durchgeführten Vergleichsarbeiten (VERA), durch die Publikation von Aufgabenbeispielen des IQB, durch die IGLU-Leistungsstudien, durch die regelmäßigen Länderrankings in diesen beiden Fachbereichen. Entsprechend wurden die öffentliche Wahrnehmung, die Medienresonanz und in Folge davon oft auch die schulischen Schwerpunktsetzungen auf diese beiden Fächer gerichtet.

Dadurch wurden die anderen Lernbereiche zu fakultativen Nebenfächern und die überfachlichen Lernanliegen bedeutungsärmer. Dies ging zulasten der umfassenden Bildung der Kinder, der Mehrdimensionalität bei ihrer Entwicklungsförderung, der Einführung in und der Teilhabe an den sozialen und kulturellen Errungenschaften der Gesellschaft.

Die Angebote im Betreuungsbereich können das kulturelle Defizit eines solchermaßen begrenzten Unterrichts nicht ausgleichen.

Auch hierbei spielt die **knapp gehaltene Unterrichtszeit** eine begrenzende Rolle. Projekte im Bereich Ästhetik, freies und genießendes Lesen, Theater-spiel, Konzert brauchen Zeit, die nicht in das vorgegebene enge Raster von 45-Minuten-Schulstunden passt. Eine Rhythmisierung über den ganzen Tag, die in gebundenen Ganztagschulen möglich wäre, könnte hier entzerren und vertiefendes Lernen ermöglichen.

Bildungsgerechtigkeit

Entwicklung

1969 ging es noch relativ pauschal um bildungsbenachteiligte, schulschwächere und um besonders leistungsstarke Kinder. Inzwischen hat sich der Blick auf die Verschiedenheit der Kinder differenziert und mit dem Begriff Heterogenität oder Diversität einen international diskutierten Stand erhalten. Mit der Entscheidung von 2009 zur Inklusion auch im Bildungsbereich wurde schließlich Heterogenität auf alle Kinder bezogen. Bildungsgerechtigkeit meint damit: allen, wirklich allen Kindern im Rahmen ihrer Möglichkeiten umfassende Bildung und einen anschlussfähigen Schulabschluss ermöglichen.

Die Grundschule konnte hierbei bereits auf jahrzehntelangen Erfahrungen mit der Integration behinderter Kinder aufbauen, in der Schulpraxis und in wissenschaftlichen Begleituntersuchungen. Zudem hatte sie längst didaktische Konzepte und Methoden erarbeitet, die inklusiver Didaktik entsprechen.

Hindernisse

Hinsichtlich der Leitidee Bildungsgerechtigkeit durch Schulbildung wirkte sich in all den Jahren die **Unterversorgung der Grundschule** besonders benachteiligend für viele Kinder aus. Zwar wurde alle Jahre wieder festgestellt, dass in Deutschland der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungschancen besonders groß ist. Doch blieben die schulpolitischen Konsequenzen weitgehend aus. Die Förderung in der Bildungssprache, die besondere Herausforderung zur Alphabetisierung und Integration von Kindern mit Fluchterfahrungen, der kompetente Umgang mit Kindern, die besondere Hilfe und Zuwendung brauchen, solche Kompetenzen gehen über das bisher übliche Berufsbild der Grundschullehrkräfte hinaus und erfordern unterrichtliche Entlastungen für Fortbildungen und unterstützende Kooperationen. Teamarbeit mit pädagogischem Personal anderer Professionen erfordert die kontinuierliche Anwesenheit und Zusammenarbeit an der Schule; psychologische und sozialpädagogische Unterstützung bei Kindern mit besonderen Lebens- und Entwicklungsproblemen, Förderlehrkräfte und Integrationshelfer sowie die sozialpädagogische Arbeit mit den Familien auch außerhalb der Schule. ►

Kinder in schwierigen Lebenslagen, Kinder aus schulbildungsfernen Milieus, Kinder, die langsamer lernen, Kinder, die sich besonders aggressiv oder besonders regressiv verhalten, brauchen neben professionell verständnisvoller Zuwendung und kundigen Personen auch mehr Zeit, um Bildungsangebote zu nutzen und nach Maßgabe ihrer Möglichkeiten erfolgreich zu lernen. Die zumeist verbreitete offene Ganztagsgrundschule leistet dies nicht, weil sich hier Unterricht und Betreuung lediglich addieren. Der gebundene Ganztags an zumindest drei Tagen von 8 bis 16 Uhr mit der abgestimmten Arbeit der Pädagoginnen und Pädagogen könnte diese Zeit bereitstellen.

Der Auftrag, den so verschiedenen Kindern zur Bildungsgerechtigkeit zu verhelfen, macht die **Widersprüche im deutschen Schulsystem** besonders offenkundig:

- Der Ganztags wurde unter familienpolitischen und finanziellen Gesichtspunkten zumeist als offener Ganztags eingeführt und ermöglicht damit keine zusätzliche Lernzeit für Kinder, die auf mehr Bildungszeit angewiesen sind.
- Ab Klasse 2 oder 3 müssen an den meisten Schulen Zensuren erteilt werden, die an für alle in gleicher Weise geltenden Anforderungen orientiert sind. Damit werden individuell wert-

schätzende und inhaltlich förderliche Lern- und Leistungsrückmeldungen um ihre Wirkung gebracht bzw. unmöglich gemacht.

- Die frühe Platzierung der Kinder, gleich ob auf fünf Systeme der Sekundarstufe (Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule, Förderschule) oder auf »nur« drei, kennzeichnet das deutsche Schulsystem als primär exkludierend. Die Auslese schafft in den Grundschulklassen offenkundige Leistungshierarchien und damit verbundenen Stress und Entmutigungen gerade für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler, die in besonderer Weise auf Bildungszeit und Ermutigung angewiesen sind.

- Die Zuweisung von Stellen an Grundschulen für Förderlehrkräfte nach Schüler-Lehrer-Relation und gemessen an der Anzahl der jeweiligen Förderkinder erbringt häufig nur deren stundenweise Mitarbeit an der Grundschule. Dadurch fehlen Kooperationsstunden und der Zeitrahmen für nachhaltig wirksame Teamarbeit, die einen förderlichen und damit inklusiven Effekt auf das gesamte System bewirken können.

In der zweiten Hälfte der 2010er-Jahre führten Fehleinschätzungen der Kultusministerkonferenz zu einem **drastischen Lehrermangel** an Grundschulen. Seit 2011 stiegen die Geburtenzahlen

an, ab 2013 wanderten mehr Menschen nach Deutschland zu als ab. Zugleich gingen mehr Lehrkräfte in den Ruhestand. Dennoch rechnete die KMK noch 2015 mit einem Überangebot von Lehrkräften auch im Grundschulbereich. Da nicht genug Grundschullehrkräfte ausgebildet wurden, werden seit 2017 schulfremde Seiteneinsteiger und arbeitslose Gymnasiallehrkräfte angeworben. Wie sich diese Entwicklung auf die Qualität der Grundschularbeit und damit auf die weitere Bildungsbiografie von Kindern auswirken wird, ist derzeit noch nicht zu übersehen.

Der überzeitliche Anspruch an die Reform zur kindergerechten Grundschule bleibt die Demokratie-bewusste Weimarer Option der »für alle gemeinsamen Grundschule«, das heißt: die individuelle Förderung jedes Kindes, eingebunden in das Miteinander der Lerngruppe und der Schule in der Grundstufe eines inklusiven Schulsystems. Der sechste Bundesgrundschulkongress am 13./14. September in Frankfurt/M. muss hier seine Orientierung haben. ■

Der Beitrag basiert auf dem neuen Mitgliederband »Auf dem Weg zur kindergerechten Grundschule« (siehe Kasten). Dort sind alle angesprochenen Themen und Stichwörter ausführlich dargestellt und mit Quellenhinweisen versehen.



Erscheint im September 2019 zum Bundesgrundschulkongress

»Ist die Grundschule reformbedürftig?«

Diese Frage stand vor 50 Jahren am Anfang einer im Schulbereich einmaligen Entwicklung, die bis heute anhält: Differenzierung, offener Unterricht, zensurenfreier Raum, Ganztags, Inklusion, Lernen auch mit digitalen Medien.

Der Band zeichnet die Entwicklung nach. Dabei wird auch deutlich, wie Reformbemühungen durch Rahmenbedingungen ausgebremst werden: zu wenig Bildungszeit, halbherziger Ganztags, Lehrermangel, Zensurengebot, früher Ausleseauftrag, geringe Unterstützung bei wichtigen neuen Aufgaben.

Dies alles und der entsprechend so mühsame wie lohnenswerte Weg zur kindergerechten Grundschule wird Jahrzehnt für Jahrzehnt nachgezeichnet und mit Beispielen und Dokumenten lebendig illustriert.

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 kindergerechte Schulpraxis.

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

Margarete Götz

100 Jahre Grundschule – eine Erfolgsgeschichte?

»Wer im November 1918 nach Hause fuhr, konnte erleben, daß ihm ein aufgeregter Matrose im Abteil erzählte, jetzt werde es nur noch *eine* Schule geben, wo alle, arm und reich, hineingingen, und dann werde man sehen, wo eigentlich die Begabten saßen« (Nohl 1988, 92, Herv. i. O.).

Wie der zitierte Matrose erhofften sich auch eine Reihe von Gruppierungen im zeitgenössischen linksliberalen Gesellschaftsspektrum vom 1918/19 in Deutschland vollzogenen politischen Systemwechsel eine umfassende Neuordnung des Schulsystem. Für dessen Aufbau kursierten bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine Reihe von Einheitsschulplänen, wie sie u. a. vom bildungspolitisch agierenden Flügel der Reformpädagogik, vom Deutschen Lehrerverein (DLV) als Standesvertretung der überkonfessionell organisierten Volksschullehrerschaft und von der Sozialdemokratie ausgearbeitet wurden. Auch wenn die von ihnen favorisierten Organisationsmodelle für ein Einheitsschulsystem nicht deckungsgleich waren, so stimmten sie doch in der Einführung einer allgemeinen obligatorischen Schule überein, die alle Kinder unentgeltlich und unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, ihrer Religionszugehörigkeit und ihrem Geschlecht besuchen sollten, bevor eine Differenzierung der Bildungswege einsetzt. Mit der Verankerung der Grundschule in den Schulartikeln der Weimarer Reichsverfassung konnten die Verfechter der Einheitsschule zwar nicht alle ihre Forderungen durchsetzen, aber zumindest einen Teilerfolg erzielen.

Nachfolgend soll die historische Entwicklung der Grundschule, deren Gründungsdatum sich 2019 zum hundertsten Male jährt, überblicksartig rekonstruiert werden. Dabei soll analysiert werden, wie das verfassungsmäßig verankerte Gründungsversprechen der Grundschule im historischen Prozess realisiert wurde. Das geschieht mit Fokussierung auf die institutionelle Entwicklung der Grundschule sowie auf der Basis einer dreigeteilten Periodisierung, die sich

auf die Zeit vor, während und nach der deutschen Zweistaatlichkeit erstreckt. In Abhängigkeit von den dabei gewonnenen Befunden soll abschließend die Titelfrage beantwortet werden. Vorab wird eingangs der Entstehungskontext der Grundschule einschließlich ihres Gründungsanspruchs skizziert.

1. Der Gründungskontext der Grundschule

Die allgemeine deutsche Grundschule war in ihrer Gründungsphase in parlamentarischen wie in außerparlamentarischen Debatten eine heftig umstrittene Schulform. Ihre Geburtsurkunde ist die im August 1919 verabschiedete Weimarer Reichsverfassung (WRV). Die darin enthaltenen Schulartikel sind als Weimarer Schulkompromiss in die Schulgeschichte eingegangen, eine Begrifflichkeit, die signalisiert, dass die parlamentarischen Beratungen in der Nationalversammlung einen Ausgleich zwischen kontroversen Positionen zur Schulreform erforderten. Das trifft auch für die verfassungsmäßige Verankerung der Grundschule zu, deren reichsweite Einführung im Artikel 146 der WRV mit den Worten festgelegt wird: »Das öffentliche Schulwesen ist organisatorisch auszugestalten. Auf eine für alle gemeinsame Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf« (Verfassung 1919, 50).

Die Formulierung weist die Grundschule als eine von allen schulpflichtigen Kinder obligatorisch zu besuchende Basisinstitution des deutschen Schulwesens aus, mit deren Einrichtung zugleich die frühere Elementarbildung aus ihrer Isolation von den weiterführenden Schulen befreit wird. Da zudem der Artikel 146 festschreibt, dass für den nach der Grundschulzeit anstehenden Übergang

an die weiterführenden Schulen allein die individuelle Leistungsfähigkeit des Kindes entscheidend ist, verbietet sich fortan die für die Kaiserzeit typische Zuteilung von Bildungschancen nach Geburt, Stand und Vermögen. Anders als diese Regelungen gehörte der garantierte Fortbestand von Konfessionsschulen zu den enttäuschten Reformhoffnungen der Einheitsschulbefürworter. Als Zugeständnis an konservative Kreise wird in einer Verfassungsklausel den Eltern ein Antragsrecht auf Konfessionsschulen eingeräumt, sodass in Fortführung überkommener Schulverhältnisse eine schulorganisatorische Gliederung nach dem Konfessionsprinzip legitimiert wird. Ebenso wenig wie eine strikt weltliche Verfassung der Grundschule waren die Forderungen nach ihrer 6- bis 8-jährigen Dauer politisch durchsetzbar. Verbindlich geregelt wird sie außerhalb der WRV im »Gesetz betreffend die Grundschulen und die Aufhebung der Vorschulen« (Nave 1980, 168), dem sog. großen Grundschulgesetz vom 28. April 1920. Darin wird die Vierjährigkeit als Mindestdauer der Grundschule bestimmt und ihr zugleich eine Vorbereitungsfunktion für die weiterführenden Schulen zugeschrieben. Der angeordnete Abbau von Vorschulen, der bis zum Schuljahr 1924/25 abgeschlossen sein sollte, betraf vor allem in Norddeutschland verbreitete Einrichtungen, die die Schüler und Schülerinnen in einem zumeist dreijährigen Kursus gezielt auf die höheren Schulen vorbereiteten. Da sie Schulgeld erhoben, blieb ihr Besuch den Kindern aus vermögenden Gesellschaftsschichten vorbehalten. Ihre Existenz hatte eine mit dem Demokratiegebot unvereinbare sozial-selektive Einschulungspraxis zur Folge, weshalb die Vorschulen als »ein besonders aufreizendes Sondererzeugnis des deutschen, vornehmlich des preußisch-norddeutschen Klassengeistes« scharf kritisiert wurden (Schulz 1919, 55). Ausgenommen von den Regelungen des Grundschulgesetzes waren explizit die damaligen Hilfsschul-

klassen sowie u. a. die sinnes-, sprachgestörten und körperlich beeinträchtigten Kinder. Der institutionelle Ort ihrer Förderung blieb offen und sollte in einem Reichsschulgesetz geregelt werden, das in der Weimarer Zeit jedoch nicht mehr zustande kam.

Mit den Verfassungs- und Gesetzesvorgaben zur Grundschule wird von der Weimarer Nationalversammlung eine schulstrukturelle Neuerung eingeführt, mit der in Abkehr von der Standesbildung der Kaiserzeit das Gleichheitsversprechen der Demokratie im schulischen Bildungssektor eingelöst werden soll. Als Basiseinrichtung des deutschen Schulwesens soll die Grundschule allen Kindern unterschiedslos – mit Ausnahme der Sonderschulbedürftigen – die gleichen Zugangschancen zu institutionalisierter Bildung sichern und mit dem Pflichtbesuch eine institutionell egalitäre Ausgangslage für weiterführende Bildungswege schaffen.

2. Die institutionelle Entwicklung der Grundschule

Analysiert man jenseits gesetzlicher Vorgaben die realen Schulverhältnisse im diachronen Verlauf, so zeichnet sich eine Entwicklung ab, die noch für lange Zeit vom Gründungsanspruch der Grundschule abweicht. Das lässt sich an den in der ersten Entwicklungsperiode identifizierbaren Institutionalisierungsmustern der Grundschule nachvollziehen.

2.1 Institutionelle Entwicklung von 1919 bis 1945

Nach den historischen Forschungsbe- funden erscheint es problematisch für den Zeitraum von 1919 bis 1945 von *der Grundschule* zu sprechen. Da sie nicht als besondere Schulgattung eingeführt wurde, sondern organisatorisch und professionell zur Volksschule gehörte, ist sie in deren institutionelle Verschiedenartigkeit eingebunden. Diese ist u. a. eine Folge der aus dem 19. Jahrhundert überkommenen Stadt-Land-Differenz, die wegen der andauernden Stagnation des Volksschulbaus bis nach 1945 weiter besteht. Im Ausbaugrad, der Stufengliederung, der Lehrerversorgung, der materiellen und räumlichen Ausstattung bleibt die ländliche Volksschule hinter der städtischen zurück.



Prof. Dr. Margarete Götz (i. R.)

Volksschullehrerin, Diplompädagogin, Promotion (1989) und Habilitation in Schulpädagogik (1996), Inhaberin des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Würzburg (1998–2016). Forschungsschwerpunkt: historische Grundschulforschung

In ein- und zweiklassigen Landschulen, die damals die Mehrzahl der Schulpflichtigen besuchte, ist die Grundschule vielerorts weder organisatorisch noch professionell als eigene Bildungsstufe erkennbar, da ihre Schüler und Schülerinnen oftmals gemeinsam mit den oberen Volksschuljahrgängen in einem Klassenraum von einem Lehrer unterrichtet werden. In den größeren Städten existiert die Grundschule dagegen zumeist als eine Einrichtung, die in vier aufsteigenden Jahrgangsklassen mit jeweils einer Lehrkraft ausdifferenziert ist (vgl. Zymek 1989). Angesichts des Stadt-Land-Gefälles in der Bildungsvorsorgung kann die Grundschule in der historischen Realität bis in die Nachkriegszeit hinein keine Startchancengleichheit für die erste Pflichtschulzeit sichern. Davon abgesehen ist sie auch in vielen Regionen nicht die verfassungsmäßig intendierte gemeinsame Grundschule für alle schulpflichtigen Kinder. Das verhindert in den 1920er- und 1930er-Jahren der Fortbestand von Bekenntnisschulen. Wo sie dominieren wie u. a. in Preußen, Bayern, Württemberg und Oldenburg erfolgt bereits bei Schuleintritt eine bekenntnismäßige Trennung der Kinder (vgl. Zentralinstitut 1928). Ab 1937 beginnen die Nationalsozialisten verbunden mit massivem Druck auf Elternkreise die sukzessive Umwandlung von Bekenntnisschulen in Gemeinschaftsschulen, ein Prozess, der etwa 1941 abgeschlossen ist, zu einem Zeitpunkt, als wegen der Kriegseignisse ein vollwertiger Unterrichts-

betrieb zunehmend zum Ausnahmefall wird (vgl. Zymek 1989). Zur Separierung der Schulanfänger und Schulfängerinnen nach ihrer Konfession kommt eine sozial bedingte Trennung in den Gebieten hinzu, in denen wie in Norddeutschland die den höheren Schulen direkt angeschlossenen Vorschulen trotz Verbots weiter existieren. Ihre endgültige Abschaffung wird 1936 vollzogen, sodass erst unter den Vorzeichen einer Diktatur die Grundschule als konkurrenzlose Pflichtschule für alle 6- bis 10-jährigen Kinder realisiert wird (vgl. Götz 2007). Institutionell ausgeschlossen bleiben allerdings schulpflichtige Kinder mit körperlichen, psychischen und geistigen Störungen, die Spezialeinrichtungen besuchen. Unter ihnen erfahren die Hilfsschulen in der NS-Zeit eine problematische Aufwertung (vgl. Hänsel 2006). Eine inklusive Grundschule, wie sie aktuell angestrebt wird, ist die Grundschule das ganze 20. Jahrhundert hindurch nicht. Im Zeitraum von 1919 bis 1945 haben aus sozialräumlichen Gründen am ehesten die wenig gegliederten Landschulen ein inklusives Profil, weil die nächst gelegene Hilfsschule zu weit entfernt war.

2.2. Institutionelle Entwicklung von 1949 bis 1990

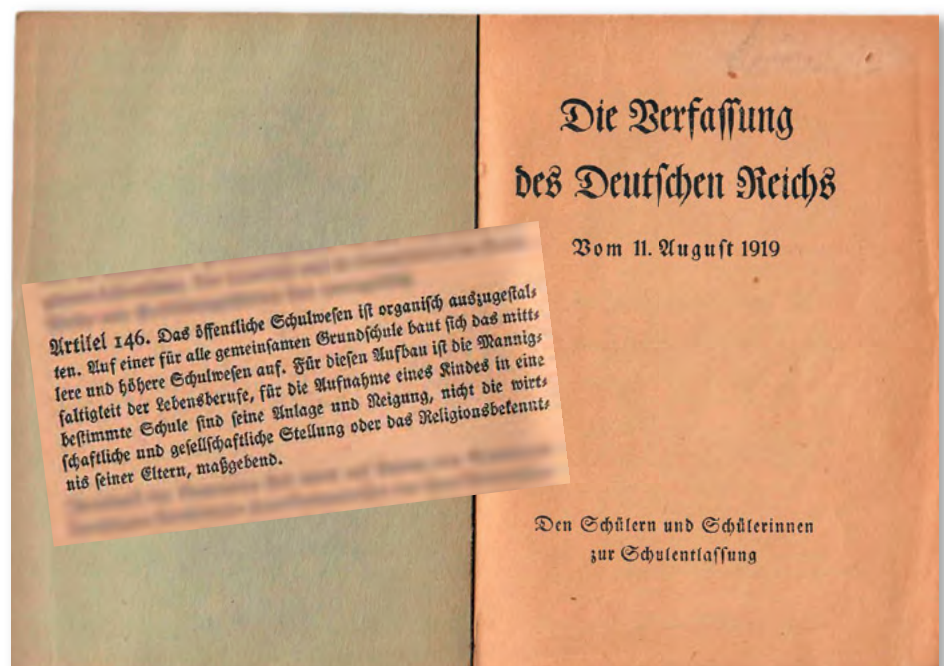
Für die 40-jährige Phase der politischen Zweiteilung Deutschlands etablieren sich in beiden Staaten unterschiedliche Strukturmodelle für die schulische Bildungsorganisation. In der Bundesrepublik Deutschland (BRD) wird das aus der Weimarer Republik stammende dreigliedrige Schulsystem erneut mit der obligatorischen Grundschule eingeführt. Eine Verlängerung ihrer Dauer auf 6 Jahre, wie das 1947 von den Besatzungsmächten angemahnt wurde, wird in den frühen 1950er-Jahren historische Realität in Hamburg, Bremen, Schleswig-Holstein und im damaligen Groß-Berlin sogar mit einer 8-jährigen Dauer. Diese Neuerungen bestehen allerdings nur kurzzeitig. Lediglich in Westberlin existiert seit den 1950er-Jahren die 6-jährige Grundschule bis in die Gegenwart hinein (vgl. Riege 1995). Ansonsten ist die Vierjährigkeit der Regelfall. Mit der Kontinuität in der Schulstruktur wird auch die institutionelle Verschiedenartigkeit der Grundschule aus der Vergangenheit fortge-

schrieben, da schulorganisatorisch das Konfessionsprinzip erneut eingeführt wird und die Stadt-Land-Differenz in der Bildungsversorgung fortbesteht. Im Jahr 1957 waren in den westdeutschen Bundesländern mehr als 50 Prozent aller Volksschulen noch ein- oder zweiklassig (vgl. Fickermann u. a. 1998).

Ganz anders verläuft die Entwicklung in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR), in der von Anfang an die wenig gegliederten Landschulen zugunsten von Zentralschulen gezielt aufgelöst werden. Von den über 4000 einklassigen Landschulen im Jahre 1945 existierten 10 Jahre später nur noch 69 auf dem Gebiet der DDR (vgl. a.a.O.). Im Gegensatz zur BRD wird in der DDR schulstrukturell ein Neubeginn vollzogen, indem ein strikt weltlich ausgerichtetes Einheitschulmodell installiert wird. Es umfasst den Kindergarten bis hin zur Hochschule und hebt die in westdeutschen Bundesländern übliche institutionelle Trennung zwischen Volksschule und höheren Schulen auf. Die Einheitsschule wird zuerst unter der Bezeichnung »Grundschule« als eine für alle Kinder verpflichtende Institution von achtjähriger Dauer installiert, die mit Beginn der 1960er-Jahre sukzessive in eine zehnklassige allgemeinbildende Polytechnische Oberschule (POS) als Regelpflichtschule übergeführt wird (vgl. Geißler 2013). Nach ihrer internen Differenzierung umfasst die Einheitsschule eine Unterstufe von Jahrgangsklasse 1 bis 4, zeitweise auch nur bis Jahrgangsklasse 3, an die sich direkt eine Mittelstufe und eine Oberstufe anschließen (vgl. Wiegmann & Reimers 2011). Von ihrer auf ein sozialistisches Erziehungsideal fixierten Programmatik weicht die Unterstufe von der zeitgleichen westdeutschen Grundschule ab, ist jedoch mit Ausnahme des Religionsunterrichts von ihrem Fächerspektrum her wie auch von ihrer Dauer mit der westdeutschen Grundschule vergleichbar, hat allerdings nicht wie diese eine Auslese der Schüler und Schülerinnen in der vierten Jahrgangsstufe zu leisten. Im Unterschied zur BRD existiert mit dem an jeder Schule angegliederten Schulhort eine ganztägige Betreuung, die 1989 von über 80 Prozent der Unterstufenkinder wahrgenommen wird (vgl. Matthes 2009). Mit der systematisch betriebenen Minimierung der Stadt-Land-Differenz in der Bildungsversor-

gung und dem Verzicht auf eine konfessionsbedingte Separierung der Kinder bei Schulbeginn hat die DDR von Anfang an einen schulpolitischen Kurs beschritten, der frühzeitiger und radikaler als in der BRD eine für alle Kinder gemeinsame Lernzeit institutionell in einem Einheitsschultyp realisierte. Das geschah allerdings unter dem Geltungsanspruch eines weltanschaulichen Monismus, dessen Transformation in das schulische Bildungsprogramm Indoktrination begünstigte und ideologiebedingt Bildungsvorteile bzw. -nachteile für spezielle Kindergruppen nach sich zog (vgl. Häder/Tenorth 1997). Was

Frankfurter Grundschulkongress das ereignisgeschichtliche Datum, an dem die Reformbedürftigkeit der Grundschule öffentlichkeitswirksam diagnostiziert wurde (vgl. Schwartz 1970). Die damals vom Deutschen Bildungsrat empfohlene Transformation der Grundschule in einen intern gestuften Primarbereich mit einer Eingangsstufe, einer Grundstufe und Orientierungsstufe von jeweils zweijähriger Dauer hatte – aus historischer Distanz beurteilt – keine nachhaltigen und breitenwirksamen Effekte auf die Grundschule als Institution (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970). Ebenso wenig wurde die damals bildungspolitisch



die schulpflichtigen Kinder mit physischen und psychischen Handicaps betrifft, so war auch die Einheitsschule in der DDR keine gemeinsame Schule für alle Kinder. In der institutionellen Ausgrenzung dieser Schülergruppe liegt eine Gemeinsamkeit mit der westdeutschen Grundschule.

Für diese wie für das gesamte westdeutsche Bildungssystem wurde in der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre eine Reformphase eingeleitet, als unter dem Schlagwort »Die deutsche Bildungskatastrophe« (Picht 1964) die Defizite des Schulsystems – u. a. Raum- und Lehrermangel, soziale und regionale Bildungsungleichheiten, veraltete Lehrpläne – scharf kritisiert wurden. Speziell für die westdeutsche Grundschule markiert der von Erwin Schwartz 1969 initiierte

intendierte Vorverlegung des Einschulungsalters auf das 5. Lebensjahr historische Realität.

Obwohl die schulstrukturellen Innovationen im Falle der Grundschule wegen parteipolitischer Kontroversen nicht durchsetzbar waren, hat sie dennoch von der Reformphase profitiert. Im Laufe der 1960er-Jahre erfolgt die Auflösung der kleinen Landschulen zugunsten von vollausgebauten Volksschulkomplexen mit jahrgangsdifferenzierten Grundschulklassen. Im selben Jahrzehnt verliert die Konfession als schulorganisatorisches Gliederungsprinzip bundesweit an Bedeutung, sodass nunmehr größtenteils Kinder verschiedener Bekenntnisse gemeinsam dieselbe Grundschule am Wohnort besuchen, in industriellen Zentren zwischenzeitlich auch zu-

sammen mit Gastarbeiterkindern (vgl. Führ 1989). Durch bildungspolitischen Beschluss wird die Grundschule 1964 aus ihrer bisherigen Zugehörigkeit zur Volksschule gelöst und gewinnt den Status einer eigenständigen Schulart. Damit sind für die Grundschule Selbständigkeitsgewinne verbunden, die ihr institutionelles Profil stärken und aufwerten. Als nunmehr vollausgebaute und eigenständige Pflichtschule erhält sie in den westdeutschen Bundesländern sukzessive eigene Schulleitungen, eigene Lehrpläne und ab den späten 1970er-Jahren auch zunehmend speziell für die Grundschule auf akademischen Niveau ausgebildete Lehrkräfte. Als in der zweiten Hälfte der 1970er-Jahre die westdeutschen Reformaktivitäten abflachen, hat die Grundschule realhistorisch eine Fortschrittsentwicklung durchlaufen. Sie ist im Regelfall eine vollausgebaute eigenständige Schulart, die zwar nicht in den Bildungseffekten, aber doch im Bildungszugang zumindest institutionell die vormaligen Stadt-Land-Unterschiede und die konfessionelle Trennung der Grundschulkinder weitestgehend überwunden hat. Sie kann zwar wegen des nach wie vor anhaltenden Ausschlusses von Sonderschülern und -schülerinnen noch nicht uneingeschränkt als gemeinsame Schule für alle schulpflichtigen Kinder gelten, aber doch für die weit aus überwiegende Mehrzahl von ihnen. In der Folgezeit bis zum Ende der deutschen Zweistaatlichkeit dominieren in der Entwicklung der Grundschule Probleme, die ihre Binnenarbeit angesichts einer wachsenden Heterogenität ihrer Schülerschaft betreffen (vgl. Hopf u. a. 1980).

2.3. Institutionelle Entwicklung von 1990 bis in die Gegenwart

Mit der 1990 erfolgten Wiederherstellung der staatlichen Einheit wird das Schulsystem der DDR nach westdeutschem Vorbild strukturell umgestaltet. Überall in den fünf ostdeutschen Bundesländern wird eine eigenständige Grundschule eingerichtet. Sie erstreckt sich in vier Ländern auf eine vierjährige, in Brandenburg analog zu Berlin auf eine sechsjährige Dauer.

Die institutionell relevanten Veränderungen, die ab Mitte der 1990er-Jahre im Primarbereich einsetzen und gegenwärtig noch andauern, sind in ihren

Realisierungsbedingungen und -voraussetzungen mit einer ganz andersartigen bildungspolitischen Ausgangslage konfrontiert als in der Vergangenheit. Mit Beginn der 1990er-Jahre wird die schulische Bildungspolitik sukzessive von Input- auf Output-Steuerung umgestellt, eine Strategie die nach der Jahrtausendwende mit den für Deutschland ernüchternden Befunden der PISA-Studie forciert wird. Im Verbund mit der vergrößerten Entscheidungs- und Gestaltungsautonomie, die der Einzelschule seit Mitte der 1990er-Jahre gewährt wird, hat die Output-Steuerung im Ergebnis zur Folge, dass die identifizierbaren institutionellen Veränderungen im Grundschulbereich sich nicht mehr wie früher auf der Schulsystemebene verorten lassen und flächendeckend überall anzutreffen sind. Ausgewiesen zumeist als Profilvermerkmale der Einzelschule werden institutionelle Innovationen in schullokal schwankender Spannweite konkretisiert und treten in sozialräumlich unterschiedlicher Verdichtung und Verteilung auf.

Das ist bei den vornehmlich in dünn besiedelten Regionen und Abwanderungsgebieten befindlichen sog. kleinen Grundschulen nachvollziehbar. Sie sind regional begrenzt zuerst in den ostdeutschen und mit zeitlicher Verzögerung auch in den westdeutschen Bundesländern entstanden, um trotz Schülerrückgangs eine wohnortnahe Beschulung zu gewährleisten (vgl. Fickermann u. a. 1998). Mit ihrer Größe, ihrem räumlichen Standort und ihrer Jahrgangsmischung erinnern die kleinen Grundschulen zwar an die ehemaligen Landschulen, weichen jedoch in ihrer professionellen Arbeit insofern davon ab, als sie heterogene Lerngruppen bewusst als Lern- und Bildungsressource nutzen. Ob durch die kleinen Grundschulen die ohnehin bestehenden sozialräumlichen Bildungsdisparitäten verschärft werden, ist aufgrund der empirischen Befundlage derzeit nicht sicher entscheidbar (vgl. Weishaupt 2018).

In ihrem Verbreitungsgrad und ihrer Existenzdauer erfolgreicher als die alte Schuleingangsstufe zu Zeiten der westdeutschen Bildungsreform ist das Nachfolgemodell, die sog. neue Schuleingangsstufe. Sie wurde als schulstrukturelle Innovation Mitte der 1990er-Jahre zuerst in Brandenburg erprobt und

praktiziert. Zwischenzeitlich ist sie in fast allen Bundesländern in unterschiedlichen Organisationsformen und Auftretenshäufigkeiten etabliert (vgl. Götz 2014). An Grundschulen mit Eingangsstufe wird die Schulanfangsphase entstandardisiert und zeitlich flexibilisiert, sodass der Schulstart weitgehend selektionsfrei verläuft und die früher üblichen Zurückstellungen vom Schulbesuch zum Ausnahmefall werden. An den nach wie vor existierenden Grundschulen ohne Eingangsstufe wird eine Optimierung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule durch Kooperation auf professioneller Ebene und durch Abstimmungen curricularer Art angestrebt.

Mehr aus westdeutscher als aus ostdeutscher Perspektive stellt der laufende Ausbau von Ganztagsangeboten historisch ein Novum dar, denn über Jahrzehnte hinweg fand die Grundschule nur als Halbtagschule statt. Seitdem 2002 Bundesmittel für den Ausbau des Ganztagsbetriebs zur Verfügung stehen, steigen die Ganztagsangebote im Primarbereich kontinuierlich an. Im Jahr 2016 sind es bundesweit insgesamt 65 Prozent der Grundschulen, die eine ganztägige Betreuung anbieten (vgl. Sekretariat 2018). Dabei zeichnen sich regional Unterschiede im Ausbautempo, im Versorgungsgrad wie in den gewählten Organisationsmodellen ab. Überwiegend sind gegenwärtig offene bzw. additive Formen die Realität, die unter Wahrung institutioneller und professioneller Grenzen einer Halbtagschule mit angeschlossenem Hort für die Nachmittagsbetreuung gleichen. Die pädagogisch anspruchsvollere Variante der gebundenen bzw. integrierten Ganztagsgrundschule ist weitaus weniger verbreitet (vgl. STEG-Konsortium 2016).

In anderer Weise als bei der Ganztagsgrundschule wird die erste Pflichtschule vor historisch ganz neue Herausforderungen gestellt angesichts der aktuell breit und teilweise kontrovers geführten Reformdebatte zur Inklusion (vgl. Moser/Lütje-Klose 2016). Mit ihr rückt eine Kindergruppe in den Fokus der Grundschule, die seit ihrer Gründung in der Regel institutionell separiert wurde. Das aktuell breite Spektrum an Einzelmaßnahmen zur Forcierung der Inklusion zielt im Ergebnis darauf ab, die institutionell getrennte Unterrichtung von

Förder- und Regelschulkindern zu minimieren. Die Fortschritte, die dabei in den letzten Jahren erzielt wurden, weisen beachtliche länderspezifische Differenzen auf (vgl. Autorengruppe 2018). Obwohl auf den Primarbereich im Vergleich zu den weiterführenden Schulen derzeit die höchste Inklusionsquote entfällt, resultieren daraus keine Folgewirkungen auf die institutionelle Verfassung der Grundschule. Bislang wird in der Praxis die Inklusion überwiegend durch Kooperation der Grundschullehrkräfte mit sonderpädagogischem Fachpersonal bewältigt, wobei weder die Formate der Kooperation noch deren Zeitumfang und auch nicht die professionsspezifische Aufgaben- und Rollenzuteilung ein einheitliches Bild abgeben (vgl. Werning/Arndt 2013). Sollte die fortschreitende Umsetzung von inklusiven Grundschulen dazu führen, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausnahmslos die Regelschule besuchen, dann wäre die Grundschule, wie in der Weimarer Verfassung beansprucht, tatsächlich eine gemeinsame Schule für alle Kinder.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld.

Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission (1970): Strukturplan des Bildungswesens. Stuttgart.

Die Verfassung des Deutschen Reiches vom 11. August 1919. Den Schülern und Schülerinnen zur Schulentlassung. o. J.

Fickermann, D./Weishaupt, H./Zedler, P. (1998): Kleine Grundschule in Deutschland: Rückblick und Ausblick. In: Fickermann, D./Weishaupt, H./Zedler, P. (Hg.): Kleine Grundschulen in Europa: Berichte aus elf europäischen Ländern. Weinheim.

Führ, C. (1989): Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Köln, Wien.

Geißler, G. (2013): Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart. 2. akt. u. erw. Aufl. Frankfurt a.M.

Götz, M. (2007): Die deutsche Grundschule – in Schule der Demokratie? In Casale, R./Horlacher, R. (Hg.): Bildung und Öffentlichkeit. Weinheim, Basel, 121–132.

Götz, M. (2014): Schuleingangsstufe. In: Einsiedler, W./Götz, M./Hartinger, A./Heinzel, F./Kahlert, J./Sandfuchs, U. (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 4. erg. u. akt. Aufl. Bad Heilbrunn, 82–92.

Häder, S./Tenorth, H.-E. (Hg.) (1997): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in der SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim.

Hänsel, D. (2006): Die NS-Zeit als Gewinn für Hilfsschullehrer. Bad Heilbrunn.

3. Fazit

Im Rückblick auf die hundertjährige Geschichte der Grundschule drängt sich eine ambivalente Bilanz auf. Das Gründungsversprechen, eine für alle Kinder gemeinsame Schule zu sein, hat die Grundschule des 21. Jahrhunderts trotz historisch nachweisbarer Hemmnisse und Widerständigkeiten nahezu vollständig erreicht, im Falle der inklusiven Grundschule sogar uneingeschränkt. Unter dieser Perspektive betrachtet lässt sich die Titelfrage zweifelsohne bejahen. Gleichmaßen als Erfolgsgeschichte kann die im historischen Prozess gewonnene institutionelle und professionelle Eigenständigkeit und pädagogische Profilierung der Grundschule verbucht werden. Im Vergleich dazu sind die im 20. Jahrhundert in der BRD initiierten und in der DDR realisierten schulstrukturellen Reformen im Primarbereich historisch gescheitert, in der BRD aus anderen Gründen als in der DDR. Ebenso hatten die in der Vergangenheit mehrfach unternommenen Anläufe zur Verlängerung der Grundschuldauer über vier Jahre hinaus mit Ausnah-

me von Berlin und Brandenburg keinen Erfolg mit Langzeitwirkung. Dennoch hat sich die Grundschule als eine stabile und in ihrer Arbeit anerkannte Institution dauerhaft im deutschen Schulsystem bewährt. Ihre Existenzberechtigung wird nicht mehr wie in der Gründungsphase angezweifelt, was sicher wesentlich auf das dauerhafte berufliche Engagement der Grundschullehrer und -lehrerinnen zurückführbar ist. Allerdings deuten sich Entwicklungstendenzen an, mit denen in modernisierter Wiederkehr vergangener Verhältnisse eine Sonderung der Kinder bei Schuleintritt einhergeht. Beobachtbar ist sie durch den seit der Jahrtausendwende merklich steigenden Privatschulsektor im Primarbereich, der in Kombination mit einem veränderten Schulwahlverhalten der Eltern eine soziale und ethnische Segregation der Schulanfänger und Schulanfängerinnen begünstigt (vgl. Koinzer/Mayer 2015). Sollte sich dieser Trend mit sich verstärkender Dynamik fortsetzen und ausweiten, dann wäre zukünftig der historisch errungene Stellenwert der Grundschule als erste und einzige gemeinsame Schule für alle Kinder bedroht. ■

Hopf, D./Krappmann, L./Scheerer, H. (1980): Aktuelle Probleme der Grundschule. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Projektgruppe Bildungsbericht (Hg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Bd. 2: Gegenwärtige Probleme. Reinbek, 1113–1176.

Koinzer, T./Mayer, T. (2015): Private Schulen – Entwicklung und empirische Befunde unter besonderer Berücksichtigung des Grundschulwesens. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 8. Jg., H. 2, 28–41.

Mattes, M. (2009): Ganztagsbetreuung in der DDR. »Tagesschule« und Hort in den Politiken und Diskursen der 1950er- bis 1970er-Jahre. In: Stecher, L./Allemann Ghionda, C./Helsper, W./Klieme, E.: Ganztägige Bildung und Betreuung. Zeitschrift für Pädagogik. 54. Beih. Weinheim, Basel, 230–246.

Moser, V./Lütje-Klose, B. (Hrg.) (2016): Schulische Inklusion. Zeitschrift für Pädagogik. 62. Beih. Weinheim, Basel.

Nave, K.-H. (1980): Die allgemeine deutsche Grundschule. Ideengeschichtliche Grundlegung und Verwirklichung in der Weimarer Republik. Frankfurt a.M.

Nohl, Herman (1988): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 10. Aufl. Frankfurt a.M.

Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten, Freiburg i. Brsg.

Riege, J. (1995): Die sechsjährige Grundschule. Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Gestalt aus pädagogischer und politischer Perspektive. Frankfurt/M. u. a.

Schwartz, E. (Hg.) (1970): Grundschulkongreß '69.

Bd. 1: Begabung und Lernen im Kindesalter. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule e. V. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2018): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2012 bis 2016 – Berlin.

Schulz, H. (1919): Die Schulreform der Sozialdemokratie. Berlin

StEG-Konsortiums (2016): Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012–2015. Frankfurt/M. online unter: http://projektt-steg.de/sites/default/files/StEG_Brosch_FINAL.pdf (Abrufdatum: 1.3. 2019)

Weishaupt, H. (2018): Bildung und Region. In: Tippelt, R./Schmidt-Herta, B.: Handbuch der Bildungsforschung. 4. Aufl. Wiesbaden, 271–286.

Werning, R./Arndt, A.-K. (Hg.) (2013): Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn

Wiegmann, U./Reimers, B. I. (2011): Die Unterstufe im System der DDR-Einheitsschule. In: Jung, J./König, B./Krenig, K./Stöcker, K./Stürmer, V./Vogt, M. (Hg.): Die zweigeteilte Geschichte der Grundschule 1945–1990. Ausgewählte und kommentierte Quellentexte zur Entwicklung in Ost- und Westdeutschland. Münster, 113–137.

Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (1928): Jahrbuch 1927. Berlin: E.S. Mittler & Sohn.

Zymek, B. (1989): Schulen. In: Langewiesche, D./Tenorth, H.-E. (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. V: 1918–1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München, 155–208.

Gudrun Schwarz

Von der Unterstufe zur Grundschule

46 Jahre Lehrerin in einer bewegten Zeit

20. Oktober 1969

Geschafft!

Heute erhielt ich die Zulassung zum Studium am Institut für Lehrerbildung Halle (Saale), welches ich am 1. September 1970 begann.

Die Institute für Lehrerbildung (IfL) waren Fachschulen in der DDR, an denen »Lehrer für die unteren Klassen« (Unterstufenlehrer) für die Klassen 1 bis 4 für die damalige »Zehnklassige allgemeinbildende Polytechnische Oberschule« (POS) in einem vierjährigen Studium ausgebildet wurden. Nach erfolgreichem Abschluss konnten die Absolventen auch als Erzieher oder Pionierleiter eingesetzt werden. Voraussetzung für das Studium war ein sehr guter Abschluss der 10. Klasse der POS und eine bestandene Aufnahmeprüfung am IfL.

Für mich war die Zusage zum Studium nicht selbstverständlich, da ich nach der 8. Klasse auf die »Erweiterte Oberschule« (EOS) wechselte, um dort mit dem Abitur abzuschließen. Abiturienten waren in der DDR für ein Hochschulstudium vorgesehen, ich hätte also Oberstufenlehrer werden sollen, was aber nicht meinem langersehnten Wunsch entsprach.

Das Studium am IfL war sehr praxisnah; Pädagogik, Psychologie, Methodik und Didaktik hatten einen hohen Stellenwert. Erste Unterrichtsversuche waren bereits Bestandteile im ersten Studienjahr. Das bedeutete, dass die Studierenden in der Regel bereits im Alter von ca. 17 Jahren Unterricht erteilten. Darüber hinaus beinhaltete das Studium ein kleines und ein großes Schulpraktikum, welche durch einen Mentor der Praktikumsschule und einen Vertreter des IfL begleitet und bewertet wurden. Im Rahmen der Ausbildung erwarb jeder Studierende die Lehrberechtigung für Deutsch und Mathematik und für ein selbstgewähltes Drittfach, Musik, Sport, Kunsterziehung Werken oder Schulgarten. Später war auch Heimat- bzw. Sach-

kunde Ausbildungsfach. In der Regel traten die Unterstufenlehrer mit 20 Jahren ins Berufsleben ein und übernahmen die volle Verantwortung für eine Klasse.

1. September 1974

Heute ist mein erster Schultag als Lehrerin an der POS »Thomas Müntzer« in Eisleben.

Das Schuljahr begann jedes Jahr mit einer arbeitsreichen Vorbereitungswoche, zu der obligatorisch ein »Pädagogischer Rat«, eine Dienstberatung, eine Parteiversammlung für die Parteimitglieder und ein »Parteilehrjahr« gehörten. Im »Pädagogischen Rat«, der im Schuljahr zweimal durchgeführt wurde, wurde der durch die Schul- und Parteileitung erarbeitete Schuljahresarbeitsplan vorgestellt. Das für alle Pädagogen verpflichtende Parteilehrjahr fand monatlich statt und wurde von uns eher als belästigend empfunden. Hier wurden die neuesten Beschlüsse der Partei (SED) vorgestellt und diskutiert. Dienstberatungen fanden in der Regel wöchentlich statt. Ich übernahm eine erste Klasse mit 32 Kindern, in der ich Deutsch, Mathematik und Musik unterrichtete.

Unterricht

Grundlage für die Organisation des Unterrichts war die allgemeingültige Stundentafel (s. Tabelle).

Beachtlich war der hohe Stundenanteil für das Fach Deutsch. Zwei Stunden davon waren für den Bereich Heimatkunde vorgesehen. Es war also genügend Zeit, um die Elemente des Schriftspracherwerbs zu erarbeiten und systematisch zu üben.

Der Unterricht war auf 6 Wochentage verteilt, sodass die maximale Zahl der Unterrichtsstunden für die 1. und 2. Klassen am Tag auf 4 Stunden und für die 3. und 4. Klassen auf 5 Stunden beschränkt war.

Unterrichtsziele und -inhalte waren in Lehrplänen einheitlich für das ganze Land festgelegt. Diese enthielten detaillierte inhaltliche und zeitliche Vorgaben und boten dadurch kaum Möglichkeiten zur kreativen und individuellen Umsetzung der Ziele.

Verbindlich vorgegeben waren auch die vom einzigen Schulbuchverlag der DDR, dem Verlag Volk und Wissen, herausgegebenen Lehrwerke für alle Klassenstufen und Fächer. Ergänzend dazu gab es ebenfalls vom Verlag Volk und Wissen herausgegebene »Unterrichtshilfen«. Diese enthielten Vorschläge für die Stoffverteilung, Hinweise zur Organisation und Planung des Unterrichts, bis hin zu konkreten Unterrichtsentwürfen für jedes Fach in jeder Klassenstufe.

Damit waren auch die analytisch-synthetische Lesernmethode nach Prof. Dathe und die Einführung der vereinfachten Schulausgangsschrift von An-

U-Fach	Klasse 1 – 1. Hj	Klasse 1 – 2. Hj	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4
Deutsche Sprache und Literatur	11	10	12	14	14
Mathematik	5	5	6	6	6
Werken	1	1	1	1	2
Schulgarten	–	1	1	1	1
Musik	1	1	1	2	1
Sport	2	2	2	2	3
Kunsterziehung	1	1	1	1	2
Nadelarbeit	–	–	–	–	1

fang an vorgeschrieben. Die Buchstaben wurden nach und nach für alle Lernenden im gleichen Tempo eingeführt, wodurch dem Bedürfnis einiger Kinder, das Schreiben und Lesen schneller zu erlernen, nicht entsprochen werden konnte.

Lehrerfortbildung

Die Fortbildung (Kurssystem) der Lehrkräfte wurde hauptsächlich in die Ferien gelegt. In den Winterferien fand jeweils der Grundkurs statt, der die fächerübergreifenden Bereiche wie Pädagogik, Psychologie und Themen aus dem Bereich Marxismus-Leninismus beinhaltete. Der Sommerkurs umfasste die Fachbereiche. Alle vier Jahre war eine Beteiligung für alle Lehrkräfte Pflicht. Der Unterricht wurde regelmäßig durch Fachberater besucht und bewertet, was bei den Lehrkräften immer Spannung erzeugte.

Freizeit

Da in der DDR fast alle Frauen berufstätig waren, gehörte zu jeder Grundschule ein Hort. Die Erzieherinnen waren ausgebildete Pädagogen, teils mit einer Ausbildung als Unterstufenlehrerin. Die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Erzieherinnen war sehr intensiv. Durch die Verteilung der 21 Unterrichtsstunden auf sechs Wochentage konnte für die Kinder im ersten Schuljahr nach dem Unterricht Mittagsschlaf angeboten werden. So konnten sie ausgeruht ihre Hausaufgaben erledigen. Die Horte waren die Hauptform der Nachmittagsbetreuung.

Nahezu alle Kinder wurden im ersten Schuljahr als Jungpioniere in die Pionierorganisation aufgenommen. Neben der politischen Funktion hatten die wöchentlich stattgefundenen Pioniernachmittage die Aufgabe, die Freizeit der

15/40 2. Schreiben

S Erarbeitung der Schreibbuchstaben P, p

Beim P oberen Ansatz genau formen und rot markieren; es ist ein waagerechter Strich wie beim J. (Vergleich auch mit R!) Das kleine p mit n und b vergleichen lassen.

Üben von Einzelbuchstaben

Lehrer druckt folgende Buchstaben an die Tafel:

n | p | D | d | h | P | I | R

Schüler schreiben die Schreibbuchstaben darunter und nennen den entsprechenden Laut.

Schreiben der Wörter *Peter*, *Papa* und *Pioniere*, nachdem sie vorher nachgelegt wurden.

Vorschlag für eine Stoffverteilung 1. Schuljahresabschnitt

Stoffeinteil				Lesen und Schreiben	Rechtschreibung	Grammatik	Ausdruck	Heimatkunde
	Buchstaben und Laute	Fibelreihen	Seiten im Schreibvorbereitungsheft			Schwerpunkte	Zusammenhängen heimatkundliche s	
Std.								
15	P p B b	40-41	25-26	- Buchstaben-/Lautgewinnung - Buchstabensicherheit: p-b, d-t und andere - Analyt.-synthet. Übungen - Simultanes Erfassen „kleiner“ und bekannter Wörter - Schreiben in Rubriken und Hervorheben von Überschriften - Niederschreiben von ein bis zwei Sätzen Gedicht: Rodeln	- Großschreibung von Substantiven - Nachlegen und Nachschreiben - Abschreiben - Kurzdiktate Technik der	- Zuordnen der Artikel zu Substantiven - Satz- und Wortarten	Zusammenhängen heimatkundliche Sachverhalte	Naturbeobachtungen im Winter: Unterrichtsgang – Pflanzen im Winter
10								

Auszüge aus der »Unterrichtshilfe« Deutsch Klasse 1

Kinder zu organisieren und ihnen entsprechende sinnvolle gemeinsame Aktivitäten anzubieten. Zusätzlich zu den Pioniernachmittagen im Klassenverband gab es auch, teilweise verordnete, Aktionen auf Schulebene. Nennenswert sind hier Solidaritätsaktionen für Hilfsorganisationen und die großangelegten Altstoffsammlungen. Dabei traten die Klassen in einen Wettstreit. Einen ganzen Tag lang zogen die Kinder mit Handwagen durch das Wohngebiet und baten um Flaschen, Gläser, Papier und Lumpen. In der Schule wurden dann die Altstoffe von den älteren Schülern, den FDJ-lern, abgenommen, erfasst und auf

Lkws verladen. Der erzielte Erlös kam der Schule zugute.

Die Pioniergruppen organisierten darüber hinaus in ihren Klassen Lernpatenschaften und Patenschaften für hilfsbedürftige Menschen im Wohngebiet. Sie gingen in Pflegeeinrichtungen, um die älteren Menschen mit Liedern, Gedichten und kleinen Theaterstücken zu erfreuen. Darüber hinaus gab es Arbeitsgemeinschaften verschiedener Ausrichtungen auf Schul- und Kreisebene mit reichhaltigen und breitgefächerten Freizeitangeboten. Diese wurden meist von Lehrkräften geleitet, die dafür eine zusätzliche Aufwandsentschädigung erhielten.



Pioniergruppe beim Auftritt



Schule Außenansicht

Elternarbeit

Zu den Eltern hatten die Lehrkräfte intensiven Kontakt, da neben den obligatorischen Elternversammlungen jedes Elternhaus zweimal jährlich besucht werden musste. Das erforderte sehr viel Zeit, bot aber Gelegenheit, individuelle und vertrauliche Gespräche zu führen und dadurch die Kinder in ihrem häuslichen Umfeld besser kennen- und so auch besser verstehen zu lernen.

Weitere pädagogische Aufgaben

In meiner Funktion als Verbindungslehrerin hielt ich regelmäßigen Kontakt zu den Erzieherinnen und Kindern der Kindergärten. Die Kinder wurden auf der Grundlage eines verbindlichen Bildungsplanes auf die Schule vorbereitet. Dazu fanden täglich zwei ca. 20-minütige Beschäftigungen mit inhaltlichem Schwerpunkt statt. Vor Eintritt in die Schule wurde die Schulfähigkeit in einem Gespräch auf der Grundlage konkreter Vorgaben festgestellt. Nicht schulfähige Kinder verblieben noch ein Jahr im Kindergarten. Die Kindergärten waren wie auch die Schulen dem Ministerium für Volksbildung unterstellt.

August 1987

Schulwechsel an die POS »Geschwister Scholl«, Eisleben.

Mit der Option, ein Jahr später, nach Fertigstellung einer neuen Schule in Eisleben, dort die Funktion der stellvertretenden Direktorin zu übernehmen, wurde ich vorübergehend an die POS »Geschwister Scholl« in Eisleben versetzt. (Die geplante Schule wurde nie gebaut!) Zu dieser Schule hatte ich einen ganz besonderen Bezug. Ich besuchte die Schule selbst bis zur achten Klasse. In dieser Zeit entstand auch mein Wunsch, Unterstufenlehrerin zu werden. In Vorbereitung auf die Leitungsfunktion wurde mir als Nichtparteimitglied nahe gelegt, einen Kurs an der »Lehrerakademie des Marxismus-Leninismus« im Haus des Lehrers in Halle zu absolvieren. Dieser wurde aufgrund der politischen Situation im Sommer 1989 abgebrochen.

Das Bildungssystem der DDR war darauf angelegt, junge Menschen zu »allseitig und harmonisch entwickelten sozialistischen Persönlichkeiten« zu erziehen. Von der Kinderkrippe bis zur Hochschule wurde das ganze Bildungssystem

als einheitliches sozialistisches Bildungssystem mit konkreten Zielen und vorgegebenen Wegen gestaltet. Durch die detaillierten Vorgaben war die eigenständige kreative Gestaltung des Unterrichts, gemessen an den individuellen Lernvoraussetzungen und Bedürfnissen der Lernenden, weitgehend eingeschränkt.

August 1989

Zunächst als amtierende Schulleiterin, ab August 1989 als stellvertretende Schulleiterin erlebte ich die unruhigsten Jahre meiner beruflichen Laufbahn. Diese Zeit war geprägt von zahlreichen rasch aufeinander folgenden Veränderungen, die an die Lehrkräfte der Schulen höchste Ansprüche stellten.

Die folgenden Jahre möchte ich in drei Phasen einteilen:

1. Phase der Unsicherheit

Mit dem Rücktritt des gesamten Politbüros und des Zentralkomitees der SED im Dezember 1989 begann eine Zeit der Orientierungslosigkeit und Unsicherheit an den Schulen. Unterschiedliche Forderungen nach Reformierung des DDR-Schulsystems gelangten an die Öffentlichkeit. Gesetze und Verordnungen wurden infrage gestellt und teilweise außer Kraft gesetzt. Keiner wusste, wie es an den Schulen weitergehen soll, was erhalten bleibt, welche Veränderungen zu erwarten sind und, und, und ... Diesbezügliche Anfragen an die Schulleiter blieben meist unbeantwortet.

Beispiel: Mit Grenzöffnung im November 1989 blieben samstags viele Klassenräume fast leer. Eltern nutzten diesen Tag für eine Fahrt in die westlichen Bundesländer. Auch die verantwortlichen Schulleiter beim Rat des Kreises, Abteilung Volksbildung, übergaben auf Anfrage zum Umgang mit dieser Erscheinung die Entscheidung zurück an die Schulen. So wurde das Fernbleiben zwar nicht erlaubt, aber auch nicht als

unentschuldigtes Fehlen erfasst. Angepasst an westliche Schulen wurde vorübergehend jeden 2. Samstag Unterricht erteilt, bis der Samstag ab 2. Halbjahr im Februar 1990 offiziell als Unterrichtstag wegfiel. Die Anzahl der Unterrichtsstunden blieb jedoch erhalten bzw. wurde in den nächsten Jahren allmählich weiter erhöht (demgegenüber wurde die Anzahl der Deutschstunden stark herabgesetzt). Der Unterrichtstag umfasste plötzlich durchschnittlich 5 bis 6 Unterrichtsstunden. Zeit für den gesunden Mittagsschlaf blieb keine mehr.

2. Phase der Orientierung

Mit dem Einigungsvertrag und der Gründung der neuen Bundesländer 1990 wurde die Zuständigkeit für Bildung auf die Länder übertragen. Rasch aufeinanderfolgende neue Gesetze, Verordnungen und Erlasse bestimmten die Aufgaben und Ziele der Schulen. Im Rahmen der Einführung des dreigliedrigen Schulsystems durch die Landesregierung Sachsen-Anhalt wurde unsere Schule als Grundschule für die Klassen 1 bis 4 umgestaltet. Die Schüler ab Klasse 5 wechselten mit einem Teil unserer Lehrerschaft in eine neu gegründete Sekundarschule. Ganze Klassenverbände der Jahrgänge 2 bis 4 kamen mit ihren Lehrkräften zu uns. Die Fachkabinette wurden zu Klassenräumen umgestaltet, Mobiliar und Unterrichtsmittel wurden ausgetauscht. Die Organisation der Schule wurde an die Bedürfnisse der Grundschule angepasst.

Ich übernahm eine neu gegründete Vorklasse. In diese wurden Kinder aus allen Eisleber Grundschulen aufgenommen, die vom Schulbesuch zurückgestellt wurden, um sie mit individueller Förderung auf den erfolgreichen Besuch der ersten Klasse vorzubereiten. Das war für mich eine völlig neue, aber sehr dankbare Aufgabe, die mir viel Freude bereitete. Einen Plan für die Arbeit in Vorklassen gab es nicht. Orientiert



Gudrun Schwarz

Grundschullehrerin seit 1974, Rektorin a. D., Referentin in der Lehrerfort- und Weiterbildung am LISA Halle, Autorin von Veröffentlichungen am LISA: »Methoden-Sozialformen-Arbeitstechniken; Ein Curriculum für die Grundschule«, »Möglichkeiten der Gestaltung des jahrgangsübergreifenden Mathematikunterrichts in der Schuleingangsphase; DIE LERNSTRASSE«



1991: Umfassende Sanierung der Schule



2002/2003: Behindertengerechte Ausstattung der Schule

an einem Plan für Schulkindergärten in Niedersachsen erstellten wir in einer kleinen Arbeitsgruppe am »Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt« allgemeingültige Richtlinien und Hinweise zur Arbeit in Vorklassen in Sachsen-Anhalt. Diese boten viel Freiraum für eigene Ideen und Gestaltungsmöglichkeiten zur individuellen Förderung jedes einzelnen Kindes. Die Vorklassen wurden mit Einführung der Flexiblen Schuleingangsphase 2005 abgeschafft.

Die in der DDR gültigen Lehrpläne wurden 1993 nach einer zweijährigen Erprobungszeit durch Rahmenrichtlinien, später durch kompetenzorientierte Lehrpläne ersetzt. Diese Pläne waren weniger detailliert und boten mehr Offenheit und Entscheidungsfreiheit für eigene Umsetzungsideen und für individualisierendes Lehren und individualisiertes Lernen. Die gern genutzten Unterrichtshilfen passten nicht mehr zu den Plänen und boten demzufolge keine Unterstützung bei der Umsetzung der neuen Ziele und Inhalte. Das stellte für viele Lehrkräfte ein großes Problem dar. Um Wege und Anregungen für geeignete Unterrichtsmethoden und Gestaltungsmöglichkeiten zu finden, besuchten wir Unterricht an Schulen in den westlichen Bundesländern und traten mit den dort unterrichtenden Lehrkräften in einen Erfahrungsaustausch. Die Übernahme der Erfahrungen war nicht ganz einfach, weil diese dort in einem langen Prozess gewachsen waren und mitunter von denen uns zur Gewohnheit gewordenen stark abwichen. Vieles wurde ausprobiert, wieder verworfen oder auch über-

nommen. Es folgten zahlreiche Fortbildungen, Fachkonferenzen, Beratungen und Diskussionen, ehe wir allmählich ein eigenes Unterrichtskonzept zur Umsetzung der neuen Lehrplananforderungen entwickeln konnten.

Neben dem Verlag »Volk und Wissen«, der seine Lehrwerke schnell an die neuen Rahmenrichtlinien anpasste, bekamen wir unüberschaubare Probeexemplare verschiedener Schulbuchverlage zur Ansicht, aus denen wir in kurzer Zeit die für unsere Schule und für unser Unterrichtskonzept geeigneten auswählen mussten, was wiederum ein hoher und verantwortungsvoller Anspruch war. Nicht immer fiel die Wahl optimal aus, sodass wir mehrere Jahre für die richtige Auswahl benötigten.

Neue Fächer wie Ethik, Religion und Englisch wurden in die Stundentafel aufgenommen. Dafür mussten geeignete Lehrkräfte gefunden werden, die interessiert und gleichzeitig bereit waren, in einem Weiterbildungskurs die dafür notwendigen Kompetenzen und eine Unterrichtserlaubnis für diese Fächer zu erwerben. Während in der DDR ausgewählte Schülerinnen und Schüler nach der 8. Klasse die EOS besuchten, um dort die Hochschulreife zu erwerben, wechselten nun die Lernenden, die dafür von der Grundschule eine Empfehlung erhielten, nach der 4. Klasse auf ein Gymnasium. Die Erstellung einer solchen Schullaufbahnempfehlung erforderte ein hohes Maß an Verantwortungsbewusstsein und diagnostischen Kompetenzen und erzeugte mitunter Diskrepanzen mit den Elternhäusern. Auch auf diese Aufgabe waren wir kaum vorbereitet und daher zunächst überfor-

dert. Der Übergang zum Gymnasium nach der 4. Klasse wurde 1997 durch die Einführung der Förderstufe abgelöst und 2003 durch die Abschaffung der Förderstufe wieder eingeführt und durch ein Eignungsfeststellungsverfahren bei fehlender Empfehlung ergänzt. Heute entscheiden die Eltern über die weitere Schullaufbahn nach der 4. Klasse auf der Grundlage einer Empfehlung durch die Grundschule.

Der durch die neuen Aufgaben entstandene Lernprozess, der diese Zeit prägte, erforderte eine enge Zusammenarbeit aller Lehrkräfte, die inzwischen in unserer Schule selbstverständlich geworden ist. Sie gibt allen Erleichterung und Sicherheit.

Nach der großen Verunsicherung und dem Aufeinanderfolgen zahlreicher grundlegender Veränderungen entwickelten sich durch die Bewältigung der enormen hohen Anforderungen ein großes Maß an Eigenverantwortung, Kreativität und Verantwortungsbewusstsein.

3. Phase der Profilierung

1991 wurde unsere 1909 erbaute Schule umfassend saniert, unter anderem wurde die noch existierende Kohleheizung auf Öl umgestellt, Dach und Fenster wurden erneuert und die Klassenräume und Flure wurden malermäßig aufgefrischt. Foto 5 (Schulflur) Im Schuljahr 1994/95 wurde mir die Leitung der Schule als Schulleiterin übertragen. Das war für mich ein Neuanfang im doppelten Sinne. In die Schule war inzwischen wieder Ruhe eingetreten und wir haben gelernt, die neuen Freiheiten, die uns die Lehrpläne und Vorschriften



Tanzgruppe 1956

ten ließen, zu erkennen und sinnvoll für die Profilierung zu nutzen. Animiert durch das Konzept der durch Prof. Mehlhorn gegründeten Kreativschule in Leipzig und den an unserer Schule seit 1974 beheimateten Kinder- und Jugendchor der Stadt Eisleben profilierten wir unsere Schule zu einer »Kreativen Grundschule« mit musikalischem Schwerpunkt. Angemerkt sei in diesem Zusammenhang, dass in der Schule spätestens seit 1946 nahezu durchgängig Chöre, Instrumentalgruppen und Tanzgruppen das kulturelle Leben der Schule, der Stadt und der umliegenden Regionen mitbestimmen.

Im Schuljahr 2002/03 wurde die Schule auf Anregung einer Elterninitiative, noch vor der Diskussion um Inklusion in Schulen, behindertengerecht ausgestattet, sodass wir Kindern weite Wege zu Förderschulen ersparten und ihnen ein gemeinsames Lernen ermöglichten.

Die Profilierung der Schule war mit der Aufnahme besonderer Fächer wie »Tanz und Bewegung«, »Schachspiel«, »Kreativer Umgang mit dem Computer« »Instrumentales Spiel« in die Stundenta-



»Eine Schule für alle KIDS«, (K-kreativ; I-integrativ; D-differenzierend; s-Sozial) wurde das Motto unserer Schule

fel verbunden. Darüber hinaus richteten wir Arbeitsgemeinschaften ein, in denen sich alle Schüler entsprechend ihrer Interessen und Neigungen zusätzliche Fähigkeiten und Fertigkeiten aneignen und ihre Kreativität entwickeln konnten. Wir legten sehr großen Wert darauf, die Stärken aller Kinder zu erkennen und weiterzuentwickeln.

Diesem Zweck diente unter anderem eine jährlich durchgeführte Wettbewerbswoche, unter dem Motto »Keiner kann alles – Jeder kann etwas«, in der Wettbewerbe in allen Bereichen ausgetragen wurden. Für das gemeinschaft-



Zirkusprojekt ca. 2000

liche erfolgreiche Lernen sind jahrgangs- und fächerübergreifende Projekte zur Tradition geworden. Wir haben erkannt, dass keine andere Form des schulischen Lernens unseren Kindern eine bessere Möglichkeit bietet, über einen längeren Zeitraum mit größter Anstrengung und viel Lust und Freude ein anspruchsvolles Gruppenergebnis zu erzielen, in dem jeder seinen eigenen Anteil wiederfindet.

Anmerkung: Leider ist es uns heute aufgrund der personellen Versorgung nicht mehr möglich, den Kindern Angebote in diesem Umfang zu unterbreiten.

Nachdem ich 36 Jahre lang in meiner Tätigkeit als Lehrerin und Schulleiterin reichlich Erfahrungen sammeln durfte, konnte ich diese in von der Europäischen Union geförderten Fortbildungsprojekten am »Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt« von 2010 bis zum Ende meiner Dienstzeit weitergeben. Häufig werde ich besonders von jungen Leuten gefragt, ob ich auch heute noch diesen Beruf wählen würde.

Meine Antwort darauf ist: Ja! ☐



Märchenprojekt



Mittelalterprojekt

Michaela Vogt

Grundschule als »Schule für alle«

Feiern wir eine 100-jährige Erfolgsgeschichte?

Die Grundschule wird in diesem Jahr 100 Jahre alt – zumindest was ihre erste Erwähnung als Schulstufe für die unteren vier Jahrgänge auf gesetzlicher Ebene angeht. Ihre Gründung ist kombiniert mit dem Anspruch, eine Schule für alle Kinder zu sein. Gemessen an diesem Anspruch stellt sich nun die Frage, inwiefern die Geschichte der Grundschule dessen Umsetzung attestiert oder ihr eine adäquate Realisierung abspricht.

Exemplarisch werden im Artikel vier Momente aus den vielen möglichen herausgegriffen, um diese Frage zu diskutieren. Die Betrachtung dieser Momente kann auch dabei helfen, gegenwärtige Entwicklungen hinsichtlich des Verhältnisses von Inklusion und Grundschule basierend auf einer historisch geprägten Perspektive neu zu reflektieren. Haben die ausgewählten Momente aus der Geschichte gezeigt, dass die Grundschule ihrem Selbstanspruch gerecht werden kann? Und ist die finale Realisierung dieses Anspruches ihr souveräner Umgang mit Inklusion, für den sie heute gefeiert werden sollte?

Fallbeispiel 1: Gründungsdokumente

Aufgrund einer politisch einmaligen Konstellation wird es 1919 nach Ende des ersten Weltkrieges möglich, die Grundschule im Artikel 146, Absatz 1 der Weimarer Verfassung als eine ›für alle gemeinsame ... Grundschule‹ gesetzlich für die ganze Republik festzuschreiben. Privaten Vorschulen, die privilegierte Schüler direkt auf das Gymnasium vorbereiten, wird gleichzeitig auf gesetzlicher Ebene ihre Legitimation entzogen. Das 1920 erscheinende Reichsgrundschulgesetz mit dem Titel ›Gesetz, betreffend die Grundschulen und Aufhebung der Vorschulen‹ bestätigt und konkretisiert die Vorgaben der Weimarer Verfassung hinsichtlich der neuen Schulstufe, indem hier bspw. ihre Dauer auf vier Jahre festgesetzt und die Vorgehensweise zur Auflösung der Vorschulen präzisiert wird.

Betrachtet man die Gründungsdokumente jedoch vollumfänglicher, so re-

lativiert sich dieser erste Eindruck der Gründungsgeschichte der Grundschule als Geschichte der erfolgreichen Installation einer Schule für alle Kinder jedoch. Dies hat mehrere Gründe: Erstens bleibt gemäß dem Artikel 147 (Absatz 2) der Weimarer Verfassung die Gründung von Bekenntnis- bzw. Konfessionsschulen gestattet, wenn Erziehungsberechtigte ihre Weltanschauung oder Bekenntnislage in der öffentlichen Volksschule nicht berücksichtigt sehen. Zweitens werden durch den Artikel 113 (Absatz 1) der Weimarer Verfassung Kinder von Volksteilen mit fremder Sprache von den schulischen Regelungen ausgenommen. Hinzu kommt drittens, dass Vorschulen nach dem Reichsgrundschulgesetz basierend auf einer Härtefallklausel nicht zwingend sofortig aufgelöst werden müssen und dass – basierend auf demselben Gesetz – viertens mit dem Artikel 1 (Absatz 2) Hilfsschulklassen sowie mit dem Artikel 5 Anstalten und Schulen für Unterricht und Erziehung ›blinder, taubstummer, schwerhöriger, sprachleidender, schwachsinniger, krankhaft veranlagter, sittlich gefährdeter oder verkrüppelter Kinder‹ nicht zum Gültigkeitsbereich der Artikel 146 und 147 der Weimarer Verfassung zählen.

Insofern verkündet die Weimarer Verfassung zwar die Gründung einer für alle gemeinsamen Schule. Potenziell ausgeschlossen werden von dieser jedoch Kinder aus einem Elternhaus mit besonderem Bekenntnis bzw. besonderer Weltanschauung, mit anderer Muttersprache und Migrationshintergrund, mit körperlicher Beeinträchtigung oder einer solchen des Lernens und des emotionalen Bereiches sowie solche, die eine Vorschule besuchen, welche aus Gründen

der besonderen Härte nicht geschlossen werden kann. Unter Berücksichtigung dieser Limitierungen kann der häufig betonte Gründungsauftrag der Grundschule als Schule für alle Kinder – und damit Schule mit dem Potenzial der Weiterentwicklung zu einer inklusiven Schule – in der Tendenz eher als Gründungsmythos verstanden werden.

Im weiteren Zeitverlauf ist die Frage nach einem Gründungsmythos statt eines Gründungsanspruches auch deshalb nicht von der Hand zu weisen, weil der Grundschule immer wieder aus verschiedenen Perspektiven die Zuständigkeit für alle Schüler im Grundschulalter abgesprochen wird – im Regelfall, um sie zu entlasten, in ihren Zuständigkeiten nicht zu überfordern und letztlich auch, um sie in ihrer Gestalt nicht grundlegend hinterfragen zu müssen. Dies zeigen die weiteren Fallbeispiele.

Fallbeispiel 2: ›Grundlegende Bildung‹

Verbunden mit der Gründungsgeschichte der Grundschule als gemeinsame Schule für alle Kinder der ersten vier Schuljahre wird ihr gleichzeitig in den ›Richtlinie zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule‹ von 1921 der zentrale Auftrag erteilt, den sie besuchenden Kindern eine ›Grundlegende Bildung‹ zu vermitteln. Diese Beauftragung erfolgt jedoch, ohne dass die Richtlinien den Begriff näher konkretisieren. 1969 findet der Terminus seitens der sich in der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre in Westdeutschland etablierenden universitären Grundschulpädagogik terminologisch nach einer Phase der Vergessenheit zwar wieder Berücksichtigung, jedoch weiterhin ohne theoretisch vertiefte Bearbeitung. Diese wird in ausführlicher Form zum ersten und weitgehend einzigen Mal durch Hans Glöckel Ende der 1980er-Jahre in Angriff genommen. Er legt in systematischer Form eine

umfängliche und theoretisch ausgerichtete Aufarbeitung der Grundlegenden Bildung vor und geht dabei auch der Frage nach, an welche Kindergruppe sich diese spezielle Form der Bildung aus Sicht der Grundschulpädagogik richtet. Es gilt für ihn die Grundforderung, dass von allen Schülern einer Nation unabhängig von Unterschieden zwischen ›Ständen, Klassen, Schichten, Gruppen, Einzelmenschen‹ die gleichen Grundbildungsinhalte erworben werden und dies wünschenswerterweise gemeinsam in der gleichen Schule.

Gleichzeitig sieht Hans Glöckel für die Fälle ›starker Abweichung‹ jedoch ergänzend zur Grundschule eine Sonderschule als unverzichtbar an, die ebenfalls Grundlegende Bildung vermittelt. Dies tut sie passend zu ihrem spezifischen Profil in differenzierter Form auf einem potenziell anderen Niveau, da eine ›völlige Gleichheit eine – letztlich inhumane – Fiktion‹ ist – sowohl die Bildungsinhalte als auch die Vermittlungswege betreffend.

Betrachtet man Glöckels Versuch der Theoretisierung des Terminus der ›Grundlegenden Bildung‹ im Überblick, so betont der Autor einerseits die Notwendigkeit ihrer Vermittlung, indem er theoriebasiert argumentiert, warum sie – inklusive inhaltlicher Varianzen – allen Kindern zugänglich gemacht werden muss. Gleichzeitig spricht er jedoch der Grundschule die Eignung ab, im Sin-

ne eines Monopolstatus dieser Vermittlungsaufgabe für alle Kinder alleine gerecht werden zu können und legitimiert hierdurch die Notwendigkeit der Existenz von Sonderschulen. Er spricht sich in der Folge letztlich für ein segregatives Schulsystem aus.

Im weiteren Zeitverlauf bleibt dieses Dilemma zwischen ›Grundlegender Bildung‹ für alle und der Frage nach ihrer institutionellen und generellen Realisierbarkeit in Abhandlungen anderer Autoren über den Terminus bestehen. Zudem gibt es kaum weitere Veröffentlichungen, die sich mit der Thematik der ›Grundlegenden Bildung‹ erneut in der von Glöckel gewählten Reflexionstiefe auseinandersetzen. Entweder wird das Verhältnis von Grundschule, ›Grundlegender Bildung‹ und Heterogenität der Schüler in derartigen Abhandlungen als ungelöstes Spannungsfeld deklariert, wie dies bspw. Günther Schorch in seinen Reflexionen über die Grundschule als Bildungsinstitution im Jahr 2006 tut. Alternativ findet die Adressatenfrage in Auseinandersetzungen mit ›Grundlegender Bildung‹ als Aufgabe der Grundschule gar keine Berücksichtigung. Dies ist bspw. im entsprechenden Artikel von Wolfgang Einsiedler der Fall, den er für das seit 2001 mittlerweile in mehreren Auflagen erschienene Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik verfasst und immer wieder aktualisiert hat.

Fallbeispiel 3: Integrationsdebatte

Das dritte Fallbeispiel findet seinen Ursprung im einsetzenden massiven Ausbau des differenzierten Sonderschulwesens ab Beginn der 1960er-Jahre, der von Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) aus den Jahren 1960 und 1972 gestützt wird. Beide Empfehlungen plädieren einstimmig dafür, jedes Kind mit entsprechender Bedarfslage in einer behinderungsspezifisierten Sonderschule zu beschulen, da die Regelschule keine adäquate Förderung bieten kann. Auch an statistischen Daten lässt sich dieser massive Ausbau des Sonderschulwesens ablesen: So steigt der Anteil sonderschulbedürftiger Kinder an der Gesamtzahl schulpflichtiger Kinder in der Bundesrepublik von 2,4 Prozent im Jahr 1961 auf 3,6 Prozent im Jahr 1971 und nimmt auch danach sukzessive noch bis in die 1980er-Jahre zu, bevor er stagniert.

Zeitgleich zu diesem KMK-gestützten massiven Ausbau des Sonderschulwesens setzt Ende der 1960er-Jahre mit der integrationsbefürwortenden Position eine gegenläufige Strömung ein. Sie speist sich u. a. aus einer neu aufkommenden Toleranz für Verschiedenheit und einer nationalen Reaktion auf die internationale Kritik am segregierenden deutschen Bildungssystem durch die OECD und schließt auch Vertreter der Grundschulpädagogik mit ein. Gestützt wird das Streben nach einer integrativen Schulpraxis bildungspolitisch durch die 1974 veröffentlichte Empfehlung des 1965 gegründeten Deutschen Bildungsrates und führt ab der zweiten Hälfte der 1970er-Jahre u. a. zu Modellversuchen mit verschiedenen Integrationsvarianten, die sich in den 1980er-Jahren noch ausweiten. Ebenso zum Unterstützerkreis zählen neu gegründete Elterninitiativen von Eltern behinderter wie nicht-behinderter Kinder, die sich später auch bundesweit organisieren.

Betrachtet man die beiden gegeneinanderstehenden Strömungen im Überblick, so verfolgen beide letztendlich das Ziel der gesellschaftlichen Integration, das jedoch ausgehend von der KMK-gestützten Perspektive durch schulische Segregation erreicht werden soll – im Sinne der Integrationsbefürworter hingegen durch schulische Integration.



Im weiteren Zeitverlauf wird deutlich, dass eine breitenwirksame Implementation schulischer Integration gemäß der Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates auf Länderebene mit dem Argument der zu hohen Kosten ausbleibt. Auch die ab der zweiten Hälfte der 1980er-Jahre fast in allen Bundesländern erscheinenden Gesetzgebungen zur integrativen Beschulung sowie weitere Empfehlungen der KMK ändern hieran nichts, da sie den zuständigen Ministerien weiterhin einräumen, den Ausbau der Integration vom Vorhandensein schulorganisatorischer, personeller und materieller Limitierungen abhängig zu machen. Diese Stagnation und das letztliche Beharren auf einer horizontalen Schulartzuteilung, die maßgeblich auch der Idee der Grundschule als Schule für alle entgegensteht, trifft 2009 dann auf die international angestoßene Forderung nach schulischer Inklusion. Eine Kollision, die für das segregative deutsche Schulsystem mit bedeutenden Herausforderungen einhergeht.

Fallbeispiel 4: Migrationsdebatte

Eine weitere Debatte, die ab den 1970er-Jahren in Westdeutschland verstärkt betrieben wird und hier als viertes Fallbeispiel dienen soll, ist die Auseinandersetzung mit der Beschulung von Kindern mit Migrationshintergrund. Dass diese Auseinandersetzung eine lange Tradition in der Geschichte der Grundschule hat, belegt bereits die Weimarer Verfassung als Gründungsdokument (s. Fallbeispiel 1). Lange ist hier die Perspektive eine exklusionsorientierte, was bspw. die erst in der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre in den Bundesländern sukzessive eingeführte Schulpflicht für Kinder mit Migrationshintergrund belegt. Diese Einführung geschieht parallel zu bzw. als Folge der zwischen 1955 und 1968 zwischen der Bundesrepublik und verschiedenen südlichen wie südosteuropäischen Ländern (u. a. Italien, Griechenland und Türkei) abgeschlossenen Anwerbeabkommen für Arbeitskräfte. Hierdurch steigen die Geburtenraten von Kindern mit Migrationshintergrund von einem Prozent im Jahr 1961 auf 17 Prozent im Jahr 1974 und erzeugen stark verzögert auch im bildungspolitischen Bereich eine erhöhte Aufmerksamkeit

für diese Thematik. So veröffentlicht die KMK 1971 und 1976 Empfehlungen, Kinder mit Migrationshintergrund zwar regulär einzuschulen, jedoch bei Schulversagen im Sinne einer kompensatorischen Maßnahme in Vorbereitungsklassen zu überführen und dort auf den Besuch einer dem Alter und Leistungsstand passenden Regelklasse vorzubereiten. Diese Maßnahme wird 1971 zeitlich noch auf maximal zwei Jahre begrenzt, diese Begrenzung 1976 jedoch aufgehoben.

Wenn möglich sollen die Schüler mit Migrationshintergrund zudem dauerhaft an muttersprachlichem Ergänzungsunterricht durch Lehrer aus ihrem Heimatland teilnehmen, da neben dem Ziel der Einführung in die deutsche Sprache und Kultur ebenso die potenzielle Remigration der Kinder als alternative Zielvorgabe präsent ist. Begleitet werden derartige Entwicklungen auf pädagogischer Ebene von aufkommenden Ansätzen der ›Ausländerpädagogik‹, die auf der Idealvorstellung der bestmöglichen Eingliederung der ›Ausländerkin-der‹ fußen.

Ausgehend von der in den 1960er-Jahren einsetzenden Erkenntnis einer überwiegend fehllaufenden Assimilation von Kindern mit Migrationshintergrund und den damit einhergehenden dauerhaften sozialen und schulischen Herausforderungen – an denen auch der 1973 beschlossene Anwerbestopp nichts ändert – bildet sich eine gegenläufige Strömung heraus.

So werden die stark zunehmenden Sitzbleiberquoten und Sonderschulüberweisungen innerhalb der Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund zum Anlass genommen, sich ab den 1970er-Jahren und verstärkt in den 1980er-Jahren mit der Thematik wissenschaftlich zu befassen. Es bilden sich entsprechende Arbeits- und Forschungsgebiete heraus und lokale Maßnahmen wie schulische Modellversuche und spezifizierte Studiengänge etablieren sich. Zudem weicht die assimilationsorientierte ›Ausländerpädagogik‹ an den Universitäten der Strömung der am Barriereabbau ausgerichteten ›interkulturellen Pädagogik‹.

Im Überblick betrachtet fokussieren die Entwicklungen in Deutschland lange Jahre die Idee, dass Kinder mit Migrationshintergrund durch segregative Überbrückungsmaßnahmen entwe-



Michaela Vogt

Dr., Juniorprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Theorie und Geschichte der inklusiven Pädagogik, AG 1 der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld, michaela.vogt@uni-bielefeld.de

der zu ›Deutschen‹ werden oder in ihr Heimatland zurückkehren sollen. Erst statistische Daten über ein breitflächiges Schulversagen der betroffenen Kinder führen zu einem Umdenken hinsichtlich dieser Haltung. Mit Blick auf konkrete Umsetzungsmaßnahmen findet dieses Umdenken jedoch v. a. lokal orientiert seinen Niederschlag.

Der weitere Zeitverlauf auch über die 1980er-Jahre hinaus zeigt, dass sich Ideen wie DAZ (Deutsch als Zweitsprache) dauerhaft an einzelnen universitären Standorten etablieren, jedoch über Modellversuche und regionale Schulprofile hinaus weiterhin eine kompensatorische Orientierung von Eingliederungs- und Förderkonzepten vorherrscht. Dies belegt erneut der Umgang mit der 2015 einsetzenden Flüchtlingsbewegung – nur mit dem Unterschied, dass die in Wiederholung historischer Reaktionsmechanismen eingerichteten Vorbereitungsklassen nun Bezeichnungen wie ›Willkommensklassen‹ tragen.

Und gibt's nun etwas zu feiern?

Blicken wir nun auf die vier ausgewählten Fallbeispiele, so fallen in der Geschichte der Grundschule folgende Tendenzen auf: Auf der Ebene der Ideen und theoretischen Bestrebungen wird die Grundschule oft als Schule für alle gesehen und vor diesem Anspruch reflektiert. Das betrifft die Weimarer Verfassung mit dem hier verkündeten Gründungsanspruch genauso wie Ausführungen zum Ideal der Grundlegenden Bildung. Auch das theoretische Bestreben nach integrativer Schul-



praxis oder interkultureller Pädagogik als Grundlagen für ein Lernumfeld, in dem Schüler mit ihrer Heterogenität – sei sie kulturell oder durch ihre bspw. physische Ausstattung bestimmt – konstruktiv miteinander umgehen und gemeinsam lernen können, weisen in diese Richtung. Ergänzend kann in der Geschichte der Grundschule auf lokaler Ebene und ausgehend von modellhaften Umsetzungen belegt werden, dass ausgehend von diesen theoretischen Bestrebungen gelingende Realisierungen durchaus möglich sind.

Geht es jedoch in die breitenwirksame Etablierung einer Grundschule für alle, so zeichnen sich bildungshistorisch andere Tendenzen ab: Gesetzestexte wie die Weimarer Verfassung oder später die nicht verbindlichen Vorgaben der KMK weisen Lücken, Interpretationsspielräume und Ausstiegsklauseln auf, die der Grundschule für alle entgegenstehen, indem sie ihre Realisierung nicht zur Notwendigkeit werden lassen.

Auch die Pädagogik zeigt sich hier in ihrer Positionierung – wie dies beispielsweise die Auseinandersetzung mit der ›Grundlegenden Bildung‹ belegt – ambivalent oder sogar vor unlösbare Probleme gestellt und gibt deshalb ebenfalls keine klaren Handlungsanweisungen vor. Diese Spielräume werden in der Geschichte der Grundschule auf Länderebene und damit auf der Ebene der potenziellen schulpraktischen Realisie-

rung einer Grundschule für alle vielseitig über die Aufrechterhaltung bereits bestehender Strukturen ausgenutzt – und das im Regelfall mit der Begründung der mangelnden finanziellen Ressourcen für eine wirkliche Reform. Die trotzdem immer wieder bildungshistorisch nachweisbaren lokalen Modellversuche und vereinzelt Maßnahmen erscheinen vor diesem Hintergrund eher als kostengünstige Beruhigungsmaßnahmen für einen sich gesellschaftlich auf-

bauenden Handlungsdruck anstatt als ernsthafte Bestrebungen, Schule dauerhaft zu verändern.

Hat die Grundschule nun aus diesen wiederkehrenden Mechanismen in ihrer Vergangenheit gelernt und geht sie mit den seit 2009 aufkommenden Anforderungen eines inklusiven Lernens deshalb souveräner um?

Kann ihr 100-jähriges Bestehen als Erfolgsgeschichte einer Institution gefeiert werden, die die bildungshistorisch immer wieder auftretende Kollision zwischen grundlegendem heterogenitätsorientiertem Selbstanspruch und konkreten umsetzungsbezogenen Herausforderungen auf real- wie ideengeschichtlicher Ebene dazu nutzt, sich kontinuierlich weiterzuentwickeln? Mit Blick auf die gegenwärtige Inklusionsdebatte können dies heutige Grundschullehrer in ihrer Schlüsselposition zwischen wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit einer inklusiven Schule, bildungspolitischer (einmal mehr) ins Feld geführter Mittelknappheit und schulpraktischer Herausforderung durch Umsetzungsversuche inklusiven Lernens – ggf. ohne ausreichende strukturell-systematische Unterstützung – wohl am besten beurteilen. Ob bei ihnen dabei Feierlaune aufkommt? □



Marcel Helbig

(K)eine Schule für alle

Die Ungleichheit an deutschen Grundschulen nimmt zu

Die Diskussion über soziale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem wurde jahrzehntelang fast ausschließlich mit Blick auf die Sekundarstufe, besonders die Gymnasien geführt. An dieser Schulform sind die Zugangschancen stark an die soziale Herkunft gebunden, sie entscheidet über den Aufstieg im Bildungssystem. Zusätzlich zu dieser vertikalen Ungleichheit gibt es allerdings mittlerweile vermehrt Anzeichen von wachsenden horizontalen Ungleichheiten an den Grundschulen. Der Beitrag analysiert drei Trends, die zeigen, dass die soziale Spaltung auch an deutschen Grundschulen fortschreitet.

Fast 100 Jahre ist es her, dass die gemeinsame vierjährige Grundschule für alle Kinder in Deutschland zur Pflicht wurde. Mit der Weimarer Reichsverfassung von 1919 und dem Grundschulgesetz von 1920 wurde das System aus meist bezahlpflichtigen privaten Vorschulen und anschließenden Gymnasien nachhaltig geändert. Ein Grund für diese Entwicklung war auch der vom Ökonomen Thomas Piketty beschriebene Rückgang wirtschaftlicher Ungleichheiten zur Vorkriegszeit und die damit verbundene Schwäche der alten Elite. Zwar gab es nach dem Zweiten Weltkrieg heftige Diskussionen um die Grundschule, die sich in unterschiedlichen Grundschulzeiten in den Bundesländern niederschlugen – in Hamburg, Bremen und Schleswig-Holstein waren es sechs Jahre, in Berlin sogar acht. Doch wurden zwei Aspekte der Reformen von 1919 und 1920 nicht mehr infrage gestellt: dass die Grundschule in Deutschland mindestens 4 Jahre dauert und eine Schule für alle Kinder ist. Sie wurde deshalb bis in die 1960er-Jahre auch »Volksschule« genannt und war so jahrzehntelang das Symbol für eine Schulform, die alle Schichten der Gesellschaft integriert.

Dagegen ist besonders das Gymnasium von jeher jene Schulform, zu der bestimmte Personengruppen deutlich seltener Zugang erhalten: ob das »katholische Arbeitermädchen vom Lande« in den 1960er-Jahren oder der »Migrantenjunge« aus der Großstadt heutzutage. Nirgendwo werden soziale Ungleichheiten offensichtlicher als beim Übergang auf weiterführende Schulen wie

das Gymnasium. Unter Verweis auf zweite oder dritte Bildungswege werden diese »vertikalen« Ungleichheiten, die sich durch das streng gegliederte Schulsystem herausbilden, in der öffentlichen Diskussion relativiert. Das gymnasiale Entwicklungsmilieu bietet seinen Schülerinnen und Schülern jedoch weitere Vorteile als nur die Hochschulzugangsberechtigung. So zeigen Studien, dass der Arbeitsmarkt es auch heute noch honoriert, wenn die erste Fremdsprache einer Bewerberin oder eines Bewerbers Latein war – eine Möglichkeit, die es nur auf dem Gymnasium gibt. Gymnasien haben außerdem häufiger internationale Partnerschulen oder langjährig gewachsene Netzwerke, die z. B. Auslandsschuljahre deutlich erleichtern als etwa eine Gesamtschule oder ein berufliches Gymnasium.

Allerdings gibt es mittlerweile – durch die Fokussierung auf die Rolle des Gymnasiums in der öffentlichen Diskussion weitgehend unbemerkt – auch Hinweise auf horizontale Ungleichheiten, also solche innerhalb des Grundschulsystems. Die Schulgemeinschaften werden sozial homogener. Diese Symptome einer waagrecht Segregation sind zwar nicht flächendeckend zu beobachten, treten aber bei genauerer Analyse deutlich hervor und lassen sich anhand von drei Beispielen verdeutlichen. Interessanterweise treten diese Symptome zunehmender horizontaler Segregation verstärkt auf, während auch die Einkommens- und Vermögensungleichheiten in der deutschen Gesellschaft deutlich zugenommen haben.

Das erste Beispiel finden wir in Nordrhein-Westfalen. Seit Gründung der

Bundesrepublik gibt es im dortigen Grundschulbereich (in kleinerem Ausmaß auch in Niedersachsen) ein Parallelsystem von öffentlichen Gemeinschaftsschulen und öffentlichen Bekenntnisschulen. Im Schuljahr 2017/18 gab es 88 evangelische, 814 katholische, 2 jüdische, eine mennonitische und eine Weltanschauungsschule. Ihnen stehen 1881 »Grundschulen ohne Bekenntnisbezug« gegenüber. Laut Daten des Statistischen Landesamts liegt der Anteil von Bekenntnisgrundschulen in Münster



Marcel Helbig

hat in den letzten Jahren zu unterschiedlichen Facetten von Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem geforscht. Hervorzuheben sind zum einen seine Arbeiten zu Geschlechterungleichheiten im deutschen Schulsystem und deren Wandel. In letzter Zeit wurde seine Studie mit Stefanie Jähnen breit diskutiert: »Wie brüchig ist die soziale Architektur unserer Städte?« Marcel Helbig forscht seit 2007 am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung und hat seit 2015 eine gemeinsame S-Professur mit der Universität Erfurt für Bildung und soziale Ungleichheit inne

bei knapp 70 Prozent, in Düsseldorf bei rund 45 Prozent und in Köln bei 35 Prozent. Über viele Jahre war diese ungewöhnliche Doppelstruktur wohl unproblematisch für die soziale Differenzierung und führte darüber hinaus auch dazu, dass es in NRW im Bundesvergleich besonders wenige private Grundschu-

len gab. Allerdings nutzen immer mehr Eltern – trotz einer zunehmenden Säkularisierung der Gesellschaft – Bekenntnisschulen, um ihre Kinder von Schülerinnen und Schülern mit anderen ethnischen oder weltanschaulichen Wurzeln abzugrenzen, auch weil es keine festen Einzugsgebiete für diese Schulform gibt (seit dem Schuljahr 2008/09 bestehen insgesamt keine Grundschuleinzugsgebiete mehr in NRW). Dies ist besonders problematisch, da in NRW die soziale Spaltung der Gesellschaft entlang ethnischer und religiöser Grenzen verläuft.

Die Privatisierung von Grundschulen ist das zweite Anzeichen, das auf eine zunehmende horizontale Ungleichheit im deutschen Schulsystem deutet. Zwar ist der Anteil privater Grundschulen aufgrund der oben genannten historischen Entwicklung traditionell niedrig. Doch ihre Anzahl steigt schnell, von 1992 bis 2016 um 345 Prozent. Zum Vergleich: Der Anteil privater Schulen im allgemeinbildenden Bereich legte insgesamt um 138 Prozent zu. Der starke Privatisierungsanstieg ist einerseits auf Nachholungeffekte in den ostdeutschen Regionen zurückzuführen; andererseits kam es aber auch zu einem hohen Zuwachs privater Grundschulen im städtischen Raum. In den größeren Städten Mecklenburg-Vorpommerns (Schwerin, Rostock, Greifswald und Neubrandenburg) und in Potsdam liegt der Anteil privater Schulen mit Grundschulteil an allen Grundschulen bei 25 bis 40 Prozent. Einige westdeutsche Städte, vor allem Universitätsstädte, weisen einen Privatgrundschulanteil von rund 25 Prozent auf (etwa Freiburg im Breisgau, Heidelberg, Darmstadt oder

Regensburg). Es hat sich somit ein Parallelsystem von öffentlichen und privaten Grundschulen herausgebildet. Bedenklich sind dabei vor allem die Entwicklungen in Mecklenburg-Vorpommern, denn private Grundschulen sind hier in den größeren Städten häufig an Schulen mit einer gymnasialen Oberstufe angeschlossen. Die eigentlich durch die Weimarer Reichsverfassung und im deutschen Grundgesetz vorgesehene Abschaffung der Vorschulen scheint also in neuer Gestalt im Grundschulbereich wiedergekehrt zu sein. Dies gefährdet das Ideal einer gemeinsamen Grundschule für alle Kinder und widerspricht Artikel 7 Absatz 5 des Grundgesetzes, der im Kern die Gründung privater Grundschulen begrenzt.

Denn Studien des WZB belegen, dass private und öffentliche Grundschulen besonders in Großstädten sozial gespalten sind. Weitere Studien zeigen, dass die soziale Zusammensetzung der Schulgemeinschaft an privaten Grundschulen heute vergleichbar mit jener der öffentlichen Gymnasien ist. Die Tatsache, dass Privatschulen einzugsgebietsfrei sind, sich Eltern also die Schule wohnortunabhängig aussuchen können und nicht für die Wunschschule umziehen müssen, ist ein Grund für diesen Trend.

Das wichtigste und folgenschwerste Merkmal horizontaler Ungleichheit im Grundschulbereich ergibt sich allerdings aus der wohnräumlichen Segregation. Diese hat in den letzten Jahrzehnten in einigen deutschen Städten stark zugenommen und ist besonders deutlich bei Familien mit Kindern ausgeprägt. In 36 von 74 der größten deutschen Städte gibt es mittlerweile Viertel,

in denen mehr als die Hälfte aller Kinder in Familien aufwachsen, die von sogenannten Hartz-IV-Leistungen leben. Auf der anderen Seite gibt es Wohngebiete, in denen kaum noch arme Kinder leben. Besonders deutlich wird dies in Berlin, wo die soziale Spaltung an den Grundschulen mittlerweile das gleiche Ausmaß hat wie an den Sekundarschulen, mit ganz erheblichen Konsequenzen für den Schulbetrieb. Denn gerade Schulen in sogenannten sozialen Brennpunkten haben es besonders schwer, Lehrkräfte zu finden. Die Belastung ist hoch: Schülerinnen und Schüler stammen überwiegend aus benachteiligten Familien, hinzu kommen Sprachprobleme und lernabträgliche Verhaltensweisen, die den Unterricht zusätzlich stören.

Die zunehmende soziale Spaltung der deutschen Gesellschaft insgesamt schlägt sich also über den Wohnungsmarkt und den Rückzug des Staates aus der Wohnraumversorgung mittlerweile direkt in den Grundschulen nieder. Je homogener Grundschulen in ihrer Sozialstruktur werden (ob nun durch Wohnsegregation, Privatisierung oder Bekenntnisschulen), desto wichtiger wird die soziale und ethnische Zusammensetzung für die Schulwahl von Eltern. Ab einem gewissen Niveau könnte ein »Point of no return« erreicht sein und ein Gegensteuern unmöglich werden. Die empirische Bildungsforschung und die Politik sollten deshalb die beschriebenen Trends stärker in den Blick nehmen. ■

Anmerkung

Dieser Text ist der Nachdruck eines Artikels, der in den WZB-Mitteilungen Nr. 162 »Bildung entscheidet« erschienen ist: www.wzb.eu/de/publikationen/wzb-mitteilungen/nr-162-bildung-entscheidet

Eine »explorative Studie über den Zusammenhang von Schulqualität und sozialer Zusammensetzung von Schulen am Beispiel Berlins«: Bekommen die sozial benachteiligten Schüler*innen die »besten« Schulen? von Marcel Helbig/Rita Nikolai, zum Download unter <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2019/p19-002.pdf>

Literatur

Helbig, Marcel/Jähnen, Stefanie (2018): Wie brüchig ist die soziale Architektur unserer Städte? Trends und Analysen der Segregation in 74 deutschen Städten. WZB-Discussion Paper P 2018-001. Berlin. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
Helbig, Marcel/Konrad, Markus/Nikolai, Rita (2018): Die Schulinfrastruktur in Ostdeutschland: Ein multimedialer Zugang zur Analyse der Veränderungen von Schulstandorten. WZB Discussion Paper P 2018-006. Berlin. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

Helbig, Marcel/Nikolai, Rita (2018): Bekommen die »schwierigsten« Schulen die besten Lehrer? Eine explorative Studie über den Zusammenhang von Schulqualität und sozialer Zusammensetzung von Schulen am Beispiel Berlins. WZB Discussion Paper P 2018-007. Berlin. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
Helbig, Marcel/Nikolai, Rita/Wrase, Michael (2017): Privatschulen und soziale Frage. Wirkung rechtlicher Vorgaben zum Sonderungsverbot in den Bundesländern. Leviathan: Zeitschrift für Sozialwissenschaft 45: 357–380.

Reinhard Stähling / Barbara Wenders

Vertieft lernen dürfen

Langformschule von 1 bis 10 als »Schule ohne Schulversagen«

»Wem unser Programm zu erhaben erscheint, der soll daran denken, dass man stark aufsteigen und hoch empor fliegen muss – um dann langsam sinkend, dennoch viel Weg zurückzulegen. Wem unser Programm vielleicht zu phantastisch erscheint, der soll daran denken, dass ein eiserner Motor alleine nicht genügt, um in der Höhe zu schweben, sondern auch – Flügel sind nötig ...«

(Janusz Korczak: Zur Eröffnung des Dom Sierot, 1913, SW Bd. 9, 199 f.)

»Ich habe nicht alles kapiert«

»Seit 20 Jahren bleiben etwa 15 % eines Altersjahrgangs der nachwachsenden Generation ohne eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf. Dies ist der niedrigste Wert in der Geschichte des beruflichen Bildungswesens in Deutschland« (Rademacher 2011). 2015 haben 47 435 Jugendliche ihre Schule ohne Schulabschluss verlassen. Laut Caritas-Studie stieg diese Quote 2017 bundesweit von 5,7 % auf 5,9 % noch an (vgl. Lienesch 2017). Über 5000 junge Menschen verließen 2017 in NRW die Schule ohne jeglichen Abschluss. Sie können kaum sinnentnehmend lesen oder einfache Sätze schreiben und beherrschen die Grundrechenarten nicht. Wie konnte es dazu kommen?

- Sind Lehrer fachdidaktisch nicht genug befähigt?
- Sind Lehrer für das Schulversagen verantwortlich?
- Gibt es Möglichkeiten für die Lehrer, innerhalb des Schul-Systems, das Schulversagen zu verhindern?
- Wie soll die einzelne Schule geändert werden, damit Schulversagen vermieden wird?

a) Fachdidaktische Kompetenzen der Lehrer

Kann ich als Lehrer dazu beitragen, dass Kinder den »Stoff« verstehen, wenn ich ihn selbst nicht sicher beherrsche? Hier ist die Fachlichkeit gefragt.

Aber die hier angesprochene fachliche Erfahrung ist nicht gleichzusetzen mit dem Studium des Faches. Um Schülern beim Lernen sinnvolle Unterstützung geben zu können, brauchen Leh-

rer Erfahrungen und Kenntnisse über »stoffliche Hürden« (vgl. Meyerhöfer 2011) des Fachgebietes und »kritische Stellen im Lernprozess« (vgl. Bartnitzky u. a. 2013). Diese Erfahrungen gewinnen sie in der verlässlichen **pädagogischen und fachlichen Beziehung**. Welcher Gedanke steckt z. B. hinter der fehlerhaften Zahlenreihe eines Kindes, das folgendermaßen in Schritten zählt: 500, 600, 700, 800, 900, 1000, 2 000, 3000 ... und dann schließlich bei 9900 als nächstes die 100.000 erwartet? An welchen Stellen scheitern immer wieder die Lernenden, wenn sie sich einen Lerngegenstand aneignen? Mit welchen Fehlern rechnen wir als Lehrer? Was sagen diese Fehler darüber aus, wie das Kind etwas versteht?

Das fachliche Lernen ist in manchen Klassen zu einer *Fassade* erstarrt, einer Karikatur seiner selbst. Es dient nicht dem Lernen, sondern es gleicht einem »Durchnehmen des Stoffes«, um es im Klassenbuch dokumentieren zu können, dass »wir es gemacht haben«.

Lernen und Unterrichten sind ein Unterschied

Wenn Lehrer sagen, sie hätten das Fach nicht studiert, wollen sie vielleicht ausdrücken, dass sie als »Unterrichtende« ihren »zu unterrichtenden Schülern« »nicht genug Stoff bieten können«, z. B. im Fach Musik, weil sie selbst kein Instrument spielen. Sie haben den Anspruch, »Meister in ihrem Fachgebiet« zu sein und als Meister sollten sie den Lehrinhalt beherrschen. Sie möchten ihn überzeugend vortragen und es den Schülern überlassen, den Inhalt zu begreifen. In diesem alten Bild vom

Lehrmeister sieht die Lehrperson ihre Aufgabe nicht darin, einen Prozess zu erzeugen, der das Lernen bewirken kann, sondern darin, den Schüler zu »unterrichten«. *Aktiv* sind die Lehrer, die *passive*, entgegennehmende Rolle haben die Schüler. Ein Landesmeister im Turnen kann seinem Schützling den Handstandüberschlag beibringen, ein Klaviervirtuose kann einem Anfänger das Klavierspiel beibringen, so sieht es der Nicht-Fachmann. Jedoch weiß jeder, dass es auch Meister gibt, die nicht gut vermitteln können.

Richtig an diesem Vergleich ist, dass es sinnvoll ist, wenn eine Lehrperson **sich selbst der Materie gestellt** hat und eigene Erfahrungen damit hat. So soll-



Lernen in guten Beziehungen

te eine Lehrperson, die von ihren Schülern verlangt, dass sie einen freien Text schreiben, selbst Schreiberfahrungen mitbringen, um sinnvoll zum Schreiben ermutigen zu können.

Da das Lernen ein aktiver Vorgang ist, geht es bei einem effizienten Lernprozess darum, dass die Schüler selbst tätig sind. Das Kerngeschäft ist dabei, die Schüler zu unterstützen und ihnen die Ängste zu nehmen. Dafür muss die Lehrperson nicht das Fach studiert haben, wohl aber muss sie den fachlichen Problemen der Schüler mit der Aufgabenstellung gegenüber offen sein, sie am besten selbst erfahren haben und antizipieren können, kurz die »stofflichen Hürden« kennen. Fachliches Wissen und Erfahrungen und vor allem die eigene intellektuelle Fähigkeit können helfen, die

Lösungsansätze zu der Aufgabenstellung gelassen und geduldig zu begleiten. Dann kann die »Differenzierung in der Aufgabe selbst« liegen, wie es vielfach in der Mathematikdidaktik gefordert wird (vgl. Häsel-Heide u. a. 2017; Benölken u. a. 2017).

b) Verantwortlichkeit der Lehrperson für das Schulversagen?

Schauen wir in eine »normale« Schulklasse: Eine Lehrerin möchte ihren Schülern einen Lehrstoff »beibringen«. Sie bestimmt für sich ein Ziel, das sie am Ende der »Unterrichtsreihe« erreicht haben möchte. Dabei sieht sie vor ihrem inneren Auge häufig die Kinder oder Jugendlichen als eine einheitliche oder leistungsähnliche Gruppe, obgleich sie es nicht ist. »Auch der erste deutsche Inhaber eines Lehrstuhls für Pädagogik Ernst Christian Trapp (1745 bis 1818) hatte angesichts dieser unterschiedlichen Fähigkeiten innerhalb einer Klasse vorgeschlagen, den Unterricht organisatorisch und methodisch auf die »Mittelköpfe zu kalkulieren« (Schlömerkemper 2017, S. 76). Wenn wir als erfahrene Lehrer uns ehrlich prüfen, passiert uns dies immer wieder – wir sind also ständig gefordert, uns selbst zu prüfen, ob wir wirklich wissen, wer unseren Lehrvortrag versteht. Die Schüler bringen unterschiedliche Lernvoraussetzungen mit: Einige sind bereits mit dem neuen Lernstoff vertraut, andere sind in Berührung gekommen und hoch motiviert, es endlich einmal schlüssig erklärt zu bekommen. Andere lassen sich begeistern und sind grundsätzlich offen für Neues. Ein anderer Teil der Schüler ist allerdings fachlich verunsichert, hat keine »Lust« auf eine neue Anstrengung und würde sich wünschen, das bisher Gelernte zu wiederholen und zu festigen. Für sie scheint inzwischen Mathematik viel zu schwierig zu sein. Das war es von Beginn an, als sie in die Schule kamen. Denn ihre Zahlvorstellungen sind in pränumerischen Phasen nicht geduldig aufgebaut worden. Manche Kinder waren z. B. schon im Kleinkindalter sich selbst überlassen und entwickelten eigene und verwirrte Logiken des Lebens und folglich auch der Zahlenwelt. Die Überforderung war von Anfang an erkennbar, aber diese Kinder wurden immer weiter »mitgeschleppt«,

ohne Rücksicht auf deren wirklichen Lernstand.

Andere Schüler sind häufig krank und fehlen viel in der Schule. Ihre »Lernrückstände« sind angewachsen. Sie lassen sich nicht mit anderen regelmäßig übenden Mitschülerinnen und Mitschülern vergleichen.

Weitere Kinder und Jugendliche sind vorwiegend mit emotional aufwühlenden Dingen beschäftigt. Ihre Gefühlslage scheint so labil, dass sie am liebsten gar nicht in der Klasse saßen. Sie empfinden die Anwesenheit in der Schule als Zwang.

Am Ende einer »Unterrichtsreihe« haben Schüler unterschiedlich viel von dem »Stoff« verstanden.

Und dann folgt der Test. Erfahrene wissen schon vorher: Lehrer beurteilen Schülerleistungen mit dem Adjektiv »normalverteilt«. Dass einige Schüler versagen, erscheint ihnen normal zu sein.

Nun folgt etwas, was lernpsychologisch ineffizient ist: Die Lehrperson nutzt nicht die Ergebnisse der Leistungsüberprüfung, um an den Fehlern zu erkennen, welche Lernprozesse für jedes Kind nun individuell passend folgen müssten. Vielmehr werden die Lernprozesse nach Ablauf der verfügbaren Zeit gerade jetzt **beendet**. Für viele Schüler eine selbstverständliche Normalität, die sie nicht hinterfragen. Sie haben verinnerlicht, dass »man eben nicht alles kapiert«.

Wohl bemerkt: Wir befinden uns in der Institution, die für das Lernen verantwortlich zeichnet – und dennoch wird hier etwas gemacht, was sich keine Fahrschule, keine Tauchschule leisten würde. Jörg Schlömerkemper (2017) erläutert dies: »Das Zynische und lernpsychologisch Unsinnige besteht darin, dass nach dem Motto »Neues Spiel, neues Glück« das nächste Lernangebot folgt, obwohl die Schüler aus den zuvor absolvierten Lerneinheiten sehr unterschiedlich über die Voraussetzungen für ein erfolgreiches Weiterlernen verfügen« (77).

Betroffene finden sogar eine solche Lernorganisation zuweilen im Sinne einer *Chancengleichheit bei der Auslese* als gerecht. Dass dabei Mitschülerinnen und Mitschüler »auf der Strecke bleiben«, weil sie von Beginn an wegen ihrer Vorgeschichte gar keine Chance hatten, den Anforderungen gerecht zu werden,

wird hingenommen. Durch diesen geheimen Lehrplan verfestigt sich für viele Kinder die Weltsicht, dass »es nun mal gute und schlechte Schüler gibt«. Die Benachteiligung der »Mangelhaften« aufgrund fehlender Voraussetzungen wird wie ein Naturgesetz erlebt. »Schwache« Schüler verinnerlichen von sich das Bild des »Versagers« – »selbst schuld«.

»Wer in einem thematisch-fachlichen Bereich nicht erfolgreich war, wird nicht gerade mit Zuversicht und Interesse an eine neue Aufgabe aus diesem Bereich herangehen. Differenzen kumulieren nicht nur inhaltlich-fachlich, sondern auch emotional-motivational. Die leistungsstärkeren Schüler gehen mit günstigen Voraussetzungen in die weiteren Lernphasen, weil sie sicherer als andere über die erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten verfügen und emotional-motivational zuversichtlicher sein können« (Schlömerkemper 2017, S. 77).

Lehrer spüren hier die Verantwortung, dass sie jedem gerecht werden müssen, aber sie finden häufig keinen Weg.

c) Was können Lehrer machen, um Schulversagen zu verhindern?

Damit wir diese Abwärtsspirale durchbrechen, ist ein anderes Vorgehen erforderlich, nämlich, dass Lehrer bei jedem einzelnen Kind *individuelle Lernpläne* erstellen und Schritt für Schritt vorgehen.

Ein Beispiel aus der freien Arbeit: Fatima lernt Mathematik

Die 9-jährige Fatima ist mit ihren Eltern aus Syrien geflohen. Sie kann kaum ein Wort in deutscher Sprache. Sie scheint eine leistungswillige Schülerin zu sein, die mit Eifer lernt. Nach bedrohlichen Fluchterfahrungen sehnt sich Fatima nach Verlässlichkeit. Sie nimmt Lernangebote an. In ihrer altersgemischten Stammgruppe kann sie sich schnell orientieren und findet Freundinnen, mit denen sie am liebsten immer zusammen wäre.

Jeden Morgen haben wir 2 Stunden freie Arbeitszeit. Der individuelle Lernweg von Fatima bestimmt vom Anfang an das Lerntempo. Erst wenn der »Vorgänger-Stoff« verstanden ist, schreiten wir zum nächsten, darauf aufbauenden »Stoff« fort. Bei uns lernen die Kinder z. B. das »Teilen« von Beginn an. Wir be-

ginnen bei den jüngeren Kindern -- mit dem Legen von Flächen, dem Ausmalen und Ausschneiden von Kästchenpapier und dem Bestimmen von Flächeninhalten, z. B. einer Fläche mit den Seitenlängen 3 und 8. Diese 24 Kästchen oder Platten lassen sich auch anders legen, z. B. in 6er-Reihen. Daraus erwachsen – in einem individuellen, entwicklungslogischen Spiralcurriculum – normalerweise im 2. und 3. Jahrgang die 1-mal-1-Reihen, die die Kinder bei Flächenberechnungen anschaulich erproben. Fatima ist an alle dem beteiligt, auch wenn sie schon 9 Jahre alt ist. Wie viele Reihen brauchen wir, um 24 Platten in 6er-Reihen zu legen? Die Division ist von Beginn an Thema, sie ist auch für die gerechte Verteilung von Gegenständen unter Kindern bedeutsam: Wenn 10 Stücke Schokolade an 4 Kinder gerecht verteilt werden sollen, sind auch halbe Stücke von Interesse. Wenn Fatima ein Quadrat aus 100 Kästchen entwirft und 8 mal 3 dieser Quadrate legt, wird sie 2400 kleine Kästchen entdecken.

Die schriftlichen Rechenverfahren lernt sie auf der Basis solcher Vorerfahrungen mit Flächenberechnungen. »Reste« bei der Division lassen sich als Brüche oder in Dezimalschreibweise darstellen. Für alle älteren Schüler sind die Rückbezüge auf die elementaren mathematischen Grunderfahrungen wichtig. Das gemeinsame Lernen aller in altersgemischten Stammgruppen bietet wertvolle Lerngelegenheiten, weil entsprechende Repräsentanten der verschiedenen Erfahrungsstufen des mathematischen Lernens immer in der eigenen Stammgruppe vertreten sind. Der Lernprozess ist nicht beendet. Am Ende einer Lernphase (sowohl einer Stunde als auch einer Epoche) teilen wir Fatima mit, welche Bausteine sie bereits erreicht hat und welche sie noch bearbeiten wird. Sie entfaltet ihr *eigenes Profil*. Dieses Vorgehen kann als **»Kompetenz-Aufbau-Modell«** (vgl. Schlömerkemper 2017, S.197 ff) verglichen werden mit dem stufenartigen Erwerb der Schwimm-Kompetenzen: Nach definierten Prüfkriterien steigt Fatima vom Niveau des »Seepferchen«-Abzeichens über Bronze bis zu Gold auf. »Bestanden« ist definiertes Kriterium. Fatima *schreitet im Aufbau ihrer Kompetenz erst fort, wenn sie das darunterliegende Niveau sicher beherrscht*. In einer »Klassenarbeit«



Arbeitsraum mit Aufgang zum Lesehimmel



Blick in die Forscherwerkstatt



Wöchentliche Teamsitzung

oder einem »Lerncheck« stellt sie ihre Fähigkeiten unter Beweis. Sie hat damit – wie beim Schwimmbabzeichen – ein Plateau erreicht, auf dem wir gemeinsam mit ihr in einer späteren Lernepoche aufbauen. Die Lehrperson gibt hier ein sachbezogenes Feedback (vgl. zur Bedeutung der Feedback-Kultur: Reich 2014, 280 ff.).

Annedore Prengel hebt hier hervor, dass es wichtig ist, »nicht nur *nach* Lernschritten angemessene Rückmeldung zu geben, sondern *zuvor* möglichst zu erkennen, was die aktuellen Lernstände sind, was darauf aufbauend die *nächsten* fachlichen Lernschritte sein könnten und welche fachdidaktischen Angebote dafür jetzt gebraucht werden« (Prengel 2016).

Die Lehrperson hat den Lernstand von Fatima ständig im Auge und berücksichtigt ihn bei der Aufgabenstellung. Das Ziel ist, Fatima zu Erfolgen zu verhelfen. Die spiralförmige fachdidaktische Lern-Perspektive ist *Anerkennung* für das Kind. Fatima kann Kompetenzen thematisch *aufbauend in Stufen entfalten* und, passend zu ihrem Entwicklungsniveau, ohne Brüche lernen. Wir lösen uns also von den *schulstufenspezifischen Organisationsstrukturen*. Dazu beteiligen wir auch ältere Schüler – sowohl leistungsstärkere als auch lernschwächere – an dem Lernen mit den jüngeren oder neu einsteigenden Lernern als Helferinnen, »Lehrassistentinnen« oder Patinnen. Unsere Lehrassistentinnen und Lehrassistenten der älteren Jahrgänge durchdringen und begreifen



Dr. Reinhard Stähling
Schulleiter der PRIMUS-Schule
Berg Fidel / Geist in Münster,
ggs-bergfidel@gmx.de,
www.reinhard-staehling.de

Zeit	Tagesstruktur in allen Klassen ähnlich		
7.00 – 7.45	Frühstück in der Schule als Angebot		
7.45-9.30	Freies Arbeiten	Individuelle Arbeit in den Kernbereichen: Mathe, Deu, Englisch. Trainieren, vertiefen.	
9.30-10.15	Pause für alle gleichzeitig, Frühstück		
10.15-11.00	Lern-Klassenrat bzw. Klassenrat	Lernklassenrat oder Lerntagebuch: Reflexion über das eigene Lernen, Klassenrat: Problemlösungen	
11-13	Projekte	Projektarbeit in Kleingruppen	Regelmäßig Musik, Kunst, Sport, Fremdsprache u. a.
	Intensivkurse	Kurse in gelenkter Form zur Erweiterung der Grundlagen	
13- 14	Mittagessen (teilweise in der eigenen Klasse) und Pause für alle		
14.-15.15	Werkstatt bzw. Lernen in der Stammgruppe	Wahl-Bereiche: Musik, Bewegung, Technik, Natur, Kunst, Gesellschaft, Fremdsprachen	Aktivitäten in Klassengemeinschaft: Schwimmen, Wald u. a.
15.15-15.30	Tagesabschluss-Runde	Tagesrückblick	

selbst die mathematischen Zusammenhänge gründlicher, indem sie diese mit den jüngeren oder neu einsteigenden zusammen wiederholen, erschließen und ergründen oder ihnen die Sachverhalte vermitteln (vgl. Stähling / Wenders 2015, 115 ff.).

Wir fassen zusammen: Die nachfolgende Lerneinheit setzt an den Vorgängerkompetenzen an und führt sie *mit der notwendigen individuellen Zeit* weiter. Jedes Kind kann sein »**einzigartiges Profil entfalten**« (vgl. Schlömerkemper 2017, 193). Die inhaltlich-fachbezogenen Kompetenzen werden *Stufe für Stufe* aufgebaut, »bis die einzelnen Lernenden das ihnen mögliche Niveau der Kompetenzen erreicht haben. Dabei sollen sie erst dann fortschreiten, wenn ein unteres Niveau sicher beherrscht wird und die zum Weiterlernen erforderlichen Fähigkeiten verfügbar geworden sind« (a. a. O., 198).

Die Zensuren 5 und 6

Gerhard Sennlaub (1980) hatte in seinem Unterricht die 5en und 6en abgeschafft. Sie sollten nicht einmal gedacht werden (vgl. a. a. O., 101 ff.). Die Motivationsgrundlage z. B. für das freie Schreiben von Texten würde hier völlig zerstört. Mit welchem Recht aber macht das Schulwesen weiter wie früher?

Was erleben wir bei Schulanmeldungen von Viertklässlerinnen und Viert-

klässlern aus anderen Grundschulen? Sie möchten quereinsteigen in unsere PRIMUS-Schule, die eine Langformschule mit den Jahrgängen 1 bis 10 ist? Manche Kinder haben überhaupt keine Freude mehr am Lernen. Beispielsweise hat ein Junge eine 5 in Mathematik auf dem Zeugnis, ist sehr ernst und kann dann schließlich seine Tränen nicht mehr verbergen. Er ist verzweifelt – gerade, weil es so ungerecht ist, dass er immer weiter auf dem Niveau des Jahrgangs 4 gefordert wird, obgleich die Lehrerin doch genau hätte wissen müssen, dass er das nicht schaffen kann. Andererseits ist es ihm peinlich und er möchte damit nicht auffallen, dass er Aufgaben aus dem Buch des 2. Jahrganges bearbeitet. Die Mitschüler würden ihn dann vielleicht auslachen, befürchtet er. So sitzt er in einer Falle und bittet mit seinen Tränen darum, dass man ihn in Ruhe lasse. Erst als er hört, dass er im 5. Schuljahr nicht noch weiter solchen erniedrigenden *Gefühlen des Versagens* ausgesetzt sein wird, hellt sich sein Gesicht wieder etwas auf. Könnte es sein, dass Schule tatsächlich die Aufgaben stellen könnte, die er dann auch bewältigen kann? Wir unterliegen zwar dem Zensierzwang, aber: »Dass ein Lehrer Fünfen und Sechsen austeilten müsse, steht nirgends geschrieben« (Sennlaub 1980, 103). Auch vierzig Jahre später hat sich das nicht geändert. Manchmal sind Defizite in Deutsch und Mathematik in der Grundschulzeit entstanden, die jedoch in den so genannten

»weiterführenden Schulen« oftmals nicht mehr behoben werden. Diese immer größer werdenden Defizite führen bei vielen Kindern dazu, dass sie sich der Schule versagen, die Aufgaben der Lehrer verweigern, zu spät zum Unterricht erscheinen und schließlich ihm fernbleiben. Am Ende versagen sie sich der Schule ganz.

d) Wie kann eine einzelne Schule abhelfen: Primar- und Sekundarstufe zusammen: erfolgreiche Gemeinschafts- oder PRIMUS-Schulen

Für die Kinder im Stadtteil Berg Fidel haben wir unsere Grundschule erweitert und wachsen auf zu einer Schule von 1–10/13. Eine Schule mit PRIMar Und Sekundarstufe unter einer Leitung, einer »PRIMUS-Schule« oder – wie es in anderen Bundesländern heißt – »Gemeinschaftsschule«. Wir wollen eine Schule sein, in der alle Kinder und Jugendlichen zusammenbleiben und

Erfolge haben. Eine »profilorientierte Lernorganisation« (Schlömerkemper 2017, 207) soll nicht nach Jahrgang 4 abrupt enden, sondern nahtlos weitergehen. In solch einer Schule ohne Brüche gilt es auch, die noch bestehenden tiefen Gräben zwischen der Primar- und der Sekundarstufe zu überwinden.

Die Gemeinschafts-Schulform ist den Schulformen des gegliederten Systems überlegen (vgl. Senatsverwaltung 2016; Maikowski 2018). Sie ist in der Lage, das Schulversagen zu reduzieren. Eine solche »Schule ohne Brüche« ist in NRW als »Schulversuch PRIMUS« genehmigt worden.

Es interessiert uns hier auch, welche »stofflichen Hürden« (Meyerhöfer 2011) die Kinder – in welchem Schuljahr in der Regel – schaffen sollten, um im Fachlichen erfolgreich weiter lernen zu können. Was wird getan, wenn Schüler »zurückliegen« oder »den Anschluss verlieren«?



Barbara Wenders

Lehrerin i.R. für Grund- und Hauptschule und Sonderpädagogik, 1999–2018 GS Berg Fidel und PRIMUS-Schule Berg Fidel/Geist, Münster

Wie geht man mit den »Lernrückständen« um? Diese Fragen tauchen immer wieder auf. Sie sind nicht auf eine Schulstufe beschränkt. Die Verantwortung für den Lernerfolg jedes Kindes tragen alle Schulstufen und Schulformen. □

Literatur

Benölken, Ralf/Berlinger, Nina/Hammad, Carolin/Weber, Marcel: Mathe-Welt. Schülerarbeitsheft ab Klasse 5. Velber: Friedrich 2017
 Emer, Wolfgang: Projektdidaktik in der Praxis. Baltmannsweiler: Schneider 2016
 Emer, Wolfgang/Goetsch, Karlheinz: Arbeiten in Projekten – Wie und wozu? In: Gemeinsam Lernen, 4, 2018, 2, 8–13
 Häsel-Heide, Uta/Nührenbörger, Marcus: Grundzüge des inklusiven Mathematikunterrichts. In: Häsel-Heide, Uta/Nührenbörger, Marcus (Hrsg.): Gemeinsam Mathematik lernen – mit allen Kindern rechnen. Frankfurt a.M.: Grundschulverband 2017, 8–21
 Liessem, Verena: Zahl der Schulabgänger ohne Schulabschluss steigt wieder. In: CARI-TAS-Spezial 2017
 Lohmann, Joachim: Mit gemeinsamer Oberstufe und tertiärer Bildung für alle die Arbeit sichern und der wachsenden Ungleichheit trotzen. In: zwd-Politik-Magazin Berlin vom 27.2.2018
 Maikowski, Rainer: Entwicklung der Gemeinschaftsschulen in Berlin. In: Müller, Frank J. (Hrsg.): Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion. Bd. 1. Gießen: Psychosozial-Verlag 2018, 171–186
 Meyerhöfer, Wolfram: Vom Konstrukt der Rechenschwäche zum Konstrukt der nicht bearbeiteten stofflichen Hürden (nbsH). In: Pädagogische Rundschau 65, 2011, 4, 401–426
 Peter, Tobias: Auch Deutschland schwächelt bei PISA. In: Frankfurter Rundschau, 20.3.2018, 28
 Prengel, Annedore/Tellisch, Christin/Wohne, Anne: Anerkennung im Fachunterricht. In: Pädagogik, 68, 2016, 5, 10–13
 Rademacher, Hermann: Daten, Fakten und Divergenzen im Übergang Schule-Beruf. In: Bellenberg, Gabriele/Höhm, Katrin/Röbe, Edeltraud: Übergänge. Seelze: Friedrich 2011, 116

Reich, Kersten: Inklusive Didaktik. Weinheim: Beltz 2014
 Ricking, Heinrich/Dunkake, Imke: Wenn Schüler die Schule schwänzen oder meiden: Förderziele Anwesenheit und Lernen-Wollen. Baltmannsweiler: Schneider 2017
 Rohrmann, Eckhard: Behinderung und Armut. In: Feuser, Georg/Kutscher, Joachim: Entwicklung und Lernen. Stuttgart: Kohlhammer 2013, 152–161
 Sack, Lothar: Warum Langformschulen besser sind. Erfahrungen mit einer verheimlichten und unterschätzten Schulstruktur. In: Schnell, Irmtraud: Für uns kommt nur 1–13 in Frage – Entwicklungsimpulse aus und für PRIMUS Berg Fidel. Baltmannsweiler: Schneider 2015a, 30–37
 Sack, Lothar: Schulqualität und Schulstruktur. Was der Deutsche Schulpreis dazu sagt. In: Gemeinsam Lernen, 1, 2015, 4, 18–24
 Sack, Lothar: Berlin. Schulen des gemeinsamen Lernens 1948 bis heute. In: Gemeinsam Lernen, 2, 2016, 4, 54–58
 Schlömerkemper, Jörg: Pädagogische Prozesse in antinomischer Deutung. Begriffliche Klärungen und Entwürfe für Lernen und Lehren. Weinheim: Beltz Juventa 2017
 Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin: Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule. Berlin 2016
 Sennlaub, Gerhard: Spaß beim Schreiben oder Aufsatzzerziehung? Stuttgart: Kohlhammer 1980
 Sliwka, Anne/Wittek, Doris/Trumpa, Silke: Die Bildungssysteme der erfolgreichsten PISA-Länder – vier Analogien und ein kritisches Resümee. In: Trumpa, Silke/Wittek, Doris/Sliwka, Anne: Die Bildungssysteme der erfolgreichsten PISA-Länder. Münster:

Waxmann 2017, 163–170
 Stähling, Reinhard: Teamarbeit im Ganztagszweig. In: Karlheinz Burk. (Hrsg.): Teamarbeit in der Grundschule, Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule, 1995, 76–81
 Stähling, Reinhard: »Du gehörst zu uns« – Inklusive Grundschule. Ein Praxisbuch für den Umbau der Schule. Baltmannsweiler: Schneider 2006
 Stähling, Reinhard/Wenders, Barbara: »Das können wir hier nicht leisten« – Wie Grundschulen doch die Inklusion schaffen können. Ein Praxisbuch zum Umbau des Unterrichts. Baltmannsweiler: Schneider 2012
 Stähling, Reinhard/Wenders, Barbara: Teambuch Inklusion. Ein Praxisbuch für multiprofessionelle Teams. Baltmannsweiler: Schneider 2015



Stähling, Reinhard/Wenders Barbara: Schule ohne Schulversagen. Praxisimpulse aus der Grundschule und Sekundarstufe für eine gemeinsame Schule. Baltmannsweiler. Schneider 2018

Brigitte Schumann

Inklusive Bildung – die Basis für nachhaltige Entwicklung

»Wir sind entschlossen, die Menschheit von der Tyrannei der Armut und der Not zu befreien und unseren Planeten zu heilen und zu schützen. Wir sind entschlossen, die transformativen Schritte zu unternehmen, die dringend notwendig sind, die Welt auf den Pfad der Nachhaltigkeit zu bringen.«

Dazu hat sich die UN-Generalversammlung am 25. September 2015 bei der Verabschiedung der Agenda 2030 mit dem Titel »Transformation unserer Welt. Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung« feierlich bekannt. Die Agenda hat 17 »Sustainable Development Goals« – oder auch kurz SDGs – identifiziert, die wesentlich sind, um unseren Planeten zu erhalten und auch zukünftig allen Bewohnern der Erde eine zuverlässige, menschenwürdige Lebensqualität zu sichern. Zu diesen Nachhaltigkeitszielen gehören bspw. Armutsbekämpfung, Friedenssicherung, Klimaschutz, Erhalt der Biodiversität, soziale Gerechtigkeit und Geschlechtergerechtigkeit.

Hochwertige inklusive Bildung haben die Vereinten Nationen zum SDG 4 erklärt und zum Herzstück für nachhaltige Entwicklung gemacht. Inklusive Bildung ist Ziel und zugleich Werkzeug für die Durchsetzung der anderen Nachhaltigkeitsziele. Auf der Basis inklusiver Bildung soll bis 2030 sichergestellt werden, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Kompetenzen erwerben, um nachhaltige Entwicklung zu fördern und nachhaltige Lebensweisen zu entwickeln,

Die UNESCO und das Weltaktionsprogramm »Bildung für nachhaltige Entwicklung«

2015 hat die UNESCO das Weltaktionsprogramm »Bildung für nachhaltige Entwicklung« (BNE) zur Umsetzung des SDG 4 gestartet. Sie koordiniert und begleitet diesen Prozess im Rahmen der Vereinten Nationen und hat dazu eine »Roadmap« vorgelegt.

Die UNESCO setzt auf die gesellschaftsverändernde Kraft von Bildung,

denn »politische Übereinkünfte, finanzielle Anreize, technologische Lösungen reichen nicht, um eine notwendige nachhaltige Entwicklung einzuleiten. Wir müssen unser Denken und Handeln verändern und uns klar darüber werden, wie wir alle voneinander abhängig sind und wie wir mit den Ökosystemen umgehen, die unsere Lebensgrundlage sind« (Roadmap, 8).

Diese Kraft kann BNE nach Überzeugung der UNESCO entwickeln, wenn nicht nur Inhalte zu nachhaltiger Entwicklung in den Lehrplan integriert werden, sondern auch das Lernen transformiert wird, sodass es ganzheitlich ist, nachhaltig wirkt und Denken und Handeln beeinflusst. Die Lernumgebung muss sich dafür an den Lernenden orientieren, ihnen Möglichkeiten für forschendes, aktionsorientiertes und kooperativ gestaltetes Lernen eröffnen, das über den Erwerb von Kernkompetenzen hinaus zur Verantwortungsübernahme für andere Menschen und für die Umwelt befähigt (ebd., 12).

Wegweisende Dokumente auf dem Weg zu BNE

Die UNESCO hat sich intensiv mit der Frage nach der Bildung für das 21. Jahrhundert beschäftigt. In dem Delors-Bericht von 1996 »Learning – the treasure within« hat eine internationale Expertenkommission unter der Leitung von Jacques Delors im Auftrag der UNESCO die wichtigsten zukünftigen Aufgaben und Ziele von Bildung ermittelt und begründet. Vier Säulen des Lernens sind demnach für Bildung konstitutiv: Lernen, Wissen zu erwerben; Lernen, zu handeln; Lernen, zusammenzuleben; Lernen für das Leben.

Bildung für das 21. Jahrhundert bedeutet, relevantes Wissen für das Verständnis der globalen gesellschaftlichen Herausforderungen zu erwerben und für diese Aufgaben handlungs- und gestaltungsfähig zu werden. Bildung zielt auf Gemeinschaftsfähigkeit, da die Probleme nur gemeinsam gelöst werden können. Verantwortungsübernahme für sich und andere, auch in Krisen und in Zeiten großer Ungewissheit, ist wichtiges Bildungsziel. Lernen, zusammenzuleben wird als Wesenskern von Bildung für das 21. Jahrhundert herausgestellt.

Der Delors-Bericht knüpft damit an die 1994 auf der UNESCO-Weltkonferenz beschlossene Resolution von Salamanca an, die Inklusion zum pädagogischen Leitprinzip erhoben hat. Inklusive Bildung bedeutet, dass »alle Kinder miteinander lernen, wo immer möglich, egal, welche Schwierigkeiten oder Unterschiede sie haben«, heißt es in dem Aktionsrahmen, der der Resolution beigegeben wurde. Inklusive Bildung in einer Schule für alle ist damit unverzichtbare Voraussetzung für Bildung, die sich den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts stellt.

Gegen die starken neoliberalen gesellschaftlichen Tendenzen einer Ökonomisierung von Bildung betont der Bericht die ethische Dimension von Bildung für die Persönlichkeitsentwicklung und für die gesellschaftlichen Zukunftsaufgaben. Er plädiert für die Abkehr von einem Lernen, das auf Konkurrenz, Wettbewerb und Eigennutz ausgerichtet ist.

»Bildung überdenken«

Das 2015 veröffentlichte UNESCO-Dokument »Bildung überdenken. Ein globales Gemeingut?« unterstützt und bekräftigt die Ausrichtung des Weltaktionsprogramms. Eine internationale Expertengruppe hat es im Auftrag der UNESCO vorgelegt und vor dem Hintergrund neuer Entwicklungen eine

gesellschaftliche Standortbestimmung von Bildung vorgenommen.

Der Bericht unterstreicht die Notwendigkeit und Dringlichkeit, Bildung für nachhaltige Entwicklung als globales Gemeingut zu stärken. Nicht-nachhaltige Muster des gesellschaftlichen Lebens, der wirtschaftlichen Produktion und Konsumtion dominieren und gefährden den Planeten und damit die Lebensgrundlage für alle Menschen. Die negativen Folgen der Globalisierung erzeugen nationale und internationale Spannungen, schaffen kulturelle und soziale Abgrenzungsbedürfnisse und generieren autoritäre Identitätspolitik. Der Bericht bestätigt den humanistischen und menschenrechtlichen Ansatz von Bildung und wendet sich gegen vorherrschende utilitaristische Bildungsvorstellungen, die den Menschen zum »Humankapital« degradieren.

Sich gegen Utilitarismus in der Bildung zu stellen bedeutet im Sinne des Berichts, sich für Inklusion und die Überwindung von Ungleichheit einzusetzen, ganzheitliche Bildung und die Überwindung der Dichotomie von kognitivem, emotionalem, sozialem Lernen anzustreben und für den Schutz der vier Säulen des Lernens einzutreten. Der Bericht stellt heraus, dass diese in ihrer Bedeutung gefährdet sind. Dies gilt insbesondere für die Säulen »Lernen für das Leben« und »Lernen, zusammenzuleben«.

Die deutsche Umsetzung des Weltaktionsprogramms

Deutschland hat sich verpflichtet, die Bildungsagenda 2030 umzusetzen. Auf Initiative der Bundesregierung hat Deutschland in Zusammenarbeit mit Organisationen und Vertretern aus Zivilgesellschaft, Politik, Wissenschaft und Wirtschaft 2017 einen »Nationalen Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung« aufgestellt und verabschiedet.

Wird inklusive Bildung als Herzstück für nachhaltige Entwicklung erkannt und anerkannt? Findet eine Transformation des Lernens im Sinne des Weltaktionsprogramms BNE statt? Wird die Bildungspolitik auf die Überwindung von Benachteiligung, Ausgrenzung und Armut neu ausgerichtet?

Die extrem ungerechte Verteilung der Bildungschancen entlang des sozioökonomischen Status der Eltern besteht ungebrochen, wie alle Studien belegen. Bildungsarmut und Bildungsprivilegien werden auch im 21. Jahrhundert noch vererbt. Dies wird zwar politisch immer laut beklagt, aber die strukturellen Ursachen des selektiven Schulsystems selbst werden ausgeklammert und bleiben weiterhin unangetastet. Das segregierende Sonderschulsystem wird mit dem Argument des Elternwahlrechts verteidigt und für unverzichtbar erklärt. Eine Schule ohne Noten, die die Lernorien-



Dr. Brigitte Schumann

ehemalige Lehrerin und Landtagsabgeordnete in NRW, arbeitet derzeit als Bildungsjournalistin und hat 2018 die »Streitschrift Inklusion« veröffentlicht

tierung von Kindern und Jugendlichen stärkt und sie vor dem falschen Konkurrenz- und Leistungsdenken schützt, ist bildungspolitisch chancenlos.

Angesichts wachsender wirtschaftlicher und sozialer Spaltung hat das bestehende Schulsystem wegen seiner scharfen sozialstrukturellen Trennungslinien und Aufspaltung eher die Qualität eines »Brandbeschleunigers«. Zu diesem schwerwiegenden desaströsen Befund verhält sich der »Nationale Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung« völlig unkritisch. Es wird nicht reflektiert, dass das Bildungssystem selbst radikal verändert werden muss, weil es im Widerspruch zu den Zielen für nachhaltige Entwicklung steht.

Die Rolle der Deutschen UNESCO-Kommission als Politikberatung für den



Umsetzungsprozess ist enttäuschend. Walter Hirche, Vorsitzender des Fachausschusses Bildung der Deutschen UNESCO-Kommission, stellt in seinem Vorwort zur Bildungsagenda 2030 fest, dass »zwischen den bildungspolitischen Bestrebungen in Deutschland und den Zielen der Bildungsagenda 2030 eine große Übereinstimmung besteht. Chancengerechtigkeit und Inklusion sind integraler Bestandteil deutscher Bildungspolitik. (...) Die deutsche Bildungspolitik ist also in vielen Bereichen auf dem richtigen Weg.«

Umso bemerkenswerter ist es, dass trotz der systemischen Defizite viele Schulen, auch und gerade Grundschulen, für sich Wege suchen und Ansätze finden, das Miteinander zu leben und nachhaltiges Denken und Handeln zu fördern. Auch im außerschulischen Bereich gibt es positive Initiativen in den Kommunen, die vernetztes nachhaltiges Lernen im Umfeld und unter Beteiligung von Schulen ermöglichen.

»Fridays for Future« – Stress-test für die Bildungspolitik

Schon die Agenda 21 von Rio de Janeiro hat die Rolle der Jugend für die Transformation der Gesellschaft hervorgehoben. Auch die »Roadmap« der UNESCO setzt auf die Jugendlichen als Triebfeder für Veränderung, wenn sie in der Roadmap feststellt, dass es erforderlich ist, »diese über die Auswirkungen ihrer täglichen Entscheidungen und Handlungen zu informieren, d.h. aber auch ihre Kreativität und Entschlossen-

heit anzusprechen, machbare und innovative Lösungen zu finden« (ebd., 22).

Das Reaktionsmuster der deutschen KultusministerInnen auf die Schülerstreiks für die Klimaziele ist bislang ziemlich gleichförmig ausgefallen. Vorsichtig wohlwollend wird der gute Zweck der Demonstration zwar herausgestellt, aber dann folgt die Ansage, dass die Schulpflicht dabei nicht verletzt werden darf. Die engagierten Proteste werden in »Schulschwänzen« umgedeutet und Ordnungsmaßnahmen werden angedroht. Schulen werden in ihren Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt, pädagogisch angemessen zu reagieren.

Warum erkennen sie nicht, dass die Proteste berechtigte Reaktionen auf politische Untätigkeit und schwerwiegende Versäumnisse in der Klimapolitik sind? Warum schlägt die KMK, die das Jahr 2018 unter den Schwerpunkt Demokratie und Menschenrechte gestellt hat, keinen Jugendgipfel vor, der die Frage behandelt, wie zukünftig Jugendliche an gesellschaftlichen Lebens- und Überlebensfragen angemessen politisch beteiligt werden?

Warum werden die Schülerstreiks in den Ländern nicht als bildungspolitische Aufforderung verstanden, Schulen darin zu unterstützen, Orte der Demokratie und der nachhaltigen Entwicklung zu werden? Warum wird überhaupt kein Bezug hergestellt zum Weltaktionsprogramm BNE? Weil all dieses nicht geschieht, stattdessen zur Ordnung gerufen wird, muss man sagen: Stress-test nicht bestanden. Während sich WissenschaftlerInnen, Eltern und auch Schu-

len auf die Seite der SchülerInnen stellen, machen sich die verantwortlichen BildungspolitikerInnen unglaublich und denken Schule in hergebrachten Ordnungskategorien.

Die inklusive Schule für alle realisieren!

Auch wenn unsere Bildungspolitik beteuert, dass sie auf dem Weg zu Inklusion und zu Bildung für nachhaltige Entwicklung ist, unser jetziges Schulsystem erweist sich als dysfunktional für eine demokratische, menschenrechtliche und an den gesellschaftlichen Herausforderungen ausgerichtete Bildung für das 21. Jahrhundert.

Unsere Gesellschaft braucht dringend Orte der Vergemeinschaftung, wo das »Lernen, zusammenzuleben« und das »Lernen für das Leben« eingeübt werden. Die inklusive Schule für alle ist ein solcher Ort, da sie alle Kinder und Jugendlichen erreichen will und geprägt ist von einem positiven Wir-Gefühl und Wir-Bewusstsein, das aus der Anerkennung der menschlichen Würde und der gleichberechtigten sozialen Zugehörigkeit entsteht. Der Grundschulverband hat mit seinem »Standpunkt nachhaltige Entwicklung« ein klares Bekenntnis dazu abgegeben.

Statt faulen Schulfriedens zu predigen, muss die Politik die Gesellschaft über die Notwendigkeit einer radikalen Veränderung des Bildungssystems aufklären und den Mut aufbringen, strukturelle und inhaltliche Transformationsschritte einzuschlagen. ■

Literatur

Deutsche UNESCO-Kommission (2017): Bildungsagenda 2030. Aktionsrahmen für die Umsetzung von Sustainable Development Goal 4. Kurzfassung von: UNESCO (2015): Education 2030. Framework for Action Deutsche UNESCO-Kommission (o. J.): Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms »Bildung für nachhaltige Entwicklung«. Deutsche Übersetzung Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm (2017). Gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung Österreichische UNESCO-Kommission (1996): Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Die Salamanca Erklärung und der Aktions-

rahmen zur Pädagogik der besonderen Bedürfnisse. Deutsche Übersetzung Schweizerische, Deutsche und Österreichische UNESCO-Kommission (2016): Bildung überdenken. Ein globales Allgemeingut? Übersetzung von UNESCO (2015): Rethinking Education: towards a global common good? Schumann, Brigitte (2018): Streitschrift Inklusion, Wochenschau Verlag (Reihe: Debus Pädagogik) UNESCO (1996): Learning – the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century



Michael Töpler

Elternarbeit / Elternmitwirkung in der Grundschule

... historisch betrachtet und in die Zukunft gedacht

Die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus wurde lange unter dem Begriff »Elternarbeit« behandelt. Das ist grundsätzlich nicht falsch, da es eine durchaus für beide Seiten anstrengende Tätigkeit sein kann. In jüngerer Zeit tritt der Aspekt der Zusammenarbeit in den Fokus, Eltern werden als Mitwirkende im Bildungssystem wahrgenommen.

Die Gesetzestexte sprechen sogar vielfach von der »Bildungs- und Erziehungspartnerschaft« von Schule und Elternhaus. Unabhängig vom Begriff geht es mir um die Gestaltung in der Praxis. Die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule gilt heute als wichtige Unterstützung für den Bildungsweg der Kinder. Die Verteilung der Aufgaben wird unterschiedlich interpretiert, rein rechtlich gilt in den meisten deutschen Bundesländern die »Bildungs- und Erziehungspartnerschaft« als anzustrebendes Ziel.

Partnerschaft unter Ungleichen?

Wenn man die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule historisch betrachtet, treten in einigen Bereichen heute immer noch aktuelle Konfliktlinien hervor. Für das Verhältnis von Elternhaus und Schule sind die jeweiligen ökonomischen, politischen und sozialen Gegebenheiten entscheidend. So hatte im 18. und 19. Jahrhundert insbesondere die ländliche Bevölkerung ein Problem, wenn sie die Kinder für die Dauer der Schule als Arbeitskräfte verlor. Als stabil kann lediglich die grundsätzlich konfliktbehaftete Ausgestaltung der Beziehung von Elternhaus und Schule gelten. Das ist insbesondere durch schulische Strukturen bedingt, die historisch betrachtet stark auf Repression und Ausgrenzung gesetzt haben. Der Fokus der Eltern auf ihr jeweiliges Kind oder ihre Kinder fordert aber im Gegensatz eine Anerkennung von Vielfalt und Verschiedenheit, damit die Bildungseinrichtung jedem Kind gerecht werden kann.

In einem stark hierarchisch geprägten Staat war klar, dass der Staat die Bildung und Erziehung überwacht, eine Mitwirkung der Eltern war im Kaiserreich und im Nationalsozialismus nicht erwünscht. Die häusliche Lebenswelt der Kinder, die Sprache (insbesondere Dialekte) und die Alltagskultur wurden abgewertet.

In der Weimarer Republik waren Mitwirkungsrechte von Eltern ein Thema, aber diese sollten sich auf Beratung be-

Elternhaus und Schule bereits stattgefunden. Insbesondere in den Bereichen Gesundheit und Sexualkunde ist heute die Schule eindeutig mitverantwortlich. Die Pluralität von Werten und Lebensentwürfen führt in der heutigen Zeit notwendig zu Spannungen, die gemeinsam bearbeitet und aufgelöst werden sollen. Wie das genau geschehen soll, ist aber meist unklar.

Interessant sind auch die Bilder von »guten Eltern«. Die regelmäßige Anwesenheit der Kinder in der Schule ist ein bereits im 18. Jahrhundert etabliertes Kriterium. Mögliche Gründe für ein Fernbleiben von Kindern aus unteren sozialen Schichten wurden nicht an-



schränken. Auch in der Bundesrepublik war eine partnerschaftliche Zusammenarbeit nicht von Beginn an gesetzt, so forderte der Deutsche Bildungsrat 1973 unter anderem mehr Teilhabe am Schulgeschehen für Lehrer, Eltern und Schüler. In bestimmten Bereichen hat eine Verschiebung der Zuständigkeiten von

erkannt, stattdessen wurden die Eltern als nicht an ihren Kindern und deren Schulbildung Interessierte stigmatisiert. Wir sollten auch heute sehr aufmerksam sein, wenn Eltern als unwillig oder unfähig abgestempelt werden. Kritik ist in vielen Fällen berechtigt, aber eine pauschale Abwertung ganzer Bevölkerungs-

gruppen ist falsch und nicht im Interesse der Schule, der Eltern oder der Kinder.

Auch die Rolle der Lehrer hat sich historisch gewandelt. Sie waren früher besonders im ländlichen Raum gering entlohnt und in der Kaiserzeit und während des Nationalsozialismus in der Regel als »Erfüllungsgehilfen« des Staates tätig. Die Idee vom Lehrer als »autonomen Staatsbeamten« ist neueren Ursprungs. Die Mischung von Autonomie und Beamtentum mag dabei widersprüchlich anmuten, da man Beamte ja weiterhin als Vertreter des Staates wahrnimmt, dessen Interessen sie wahren und unter dessen Aufsicht sie stehen. Neben dieser dienenden Funktion ist aber die Freiheit der Gestaltung von Unterricht und Lernprozessen ein wesentliches Merkmal des beruflichen Alltags. Dies soll ganz bewusst eine ideologische Einflussnahme der herrschenden Politik erschweren, die Kinder sollen im Geiste des Grundgesetzes und der Landesverfassungen gebildet und begleitet werden. Die Anliegen von Eltern, ob berechtigt oder nicht, stellen grundsätzlich eine mögliche Einschränkung der Autonomie der Lehrenden dar. Vor allem dann, wenn Eltern ihre Rechte oder die Rechte der Kinder einfordern. Diese besondere Stellung der Lehrkräfte gilt es bei allen Fragen zur Gestaltung einer Partnerschaft im Sinne der Schülerinnen und Schüler zu beachten!¹

Elternvertretung in der BRD – Elternvertretung in der DDR

Ein kurzer Blick in beide deutsche Staaten zeigt, wie unterschiedlich mit den Mitwirkungsrechten verfahren wurde. Im Westen beeindruckt vor allem die Vielfalt der landesgesetzlichen Regelungen, vom Unterrichtsbesuch über die Religionsfreiheit bis hin zur Beteiligung an den Kosten für Lernmittel sind zahlreiche Unterschiede entstanden. Ob es sich dabei um einen Wettbe-

werb um das beste Schulsystem und die besten gesetzlichen Regelungen handelt, der alle Länder zu immer weiteren Fortschritten anspornt, darf bezweifelt werden. Immerhin war und ist das Engagement der Eltern nicht offiziell an die Linie der regierenden Parteien geknüpft.

Das war zumindest dem Gesetz nach in der DDR anders. Hier war Linientreue ein entscheidendes Kriterium und das Vorschlagsrecht des Klassenlehrers zur Elternvertretung sollte genau in diesem Sinn genutzt werden. Positiv gewendet könnte man sagen, dass im Sinne des Sozialismus eine echte Partnerschaft von Lehrkräften und Eltern gefordert war. Die Stellung der »Klassenaktive« an den Schulen der DDR war durchaus wichtig, die Beteiligung an Klassenkonferenzen und Hausbesuchen war die Norm. Hier würde sich ein Blick in die tatsächliche Praxis lohnen, um mögliche Anregungen aufzunehmen. Die Unabhängigkeit der Elternmitwirkung von einer herrschenden politischen Meinung gilt es heute unbedingt zu sichern! Wir bewegen uns auf der Grundlage des Grundgesetzes, der Landesverfassungen sowie der Menschen- und Kinderrechte.

Bildungsreformen der 1970er-Jahre – Bildungsdebatten heute: Welche Rolle spielen die Eltern?

Im Rahmen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates wurden in der Zeit von 1965 bis 1975 zahlreiche Dokumente veröffentlicht. Im Abschlussbericht steht nur wenig zur Zusammenarbeit mit Eltern, dafür finden sich im Dokument »Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen«, beschlossen auf der 30. Sitzung der Bildungscommission am 23.5.1973, wichtige Beschlüsse. Insgesamt geht es um eine neue Form des Zusammenwirkens bei der Organisation von Lernprozessen. Dabei wird die stärkere Mitwirkung der Schüler besonders betont, die Eltern sollen allerdings ebenfalls mehr Einfluss bekommen.² Zur Elternbeteiligung heißt es unter anderem: »Es geht also nicht nur um eine Elternberatung durch Lehrer, sondern gleichermaßen um eine Lehrerberatung durch Eltern.«³ In diesem Sinne sollten wir die Zusammenarbeit als wechselseiti-

ge Lerngelegenheiten weiter ausbauen. Viele wegweisende Beschlüsse der Bildungscommission sind leider bis heute nicht flächendeckend umgesetzt worden.

Es ist grundsätzlich positiv, dass sich die heutige Debatte von einer reinen Konzentration auf die Elternpflichten hin zu der Frage nach Elternrechten entwickelt hat. Bei allen Reformen zur Stärkung der Eltern muss kritisch betrachtet werden, welche Eltern oder Elterngruppen tatsächlich größeren Einfluss bekommen. Es besteht die Gefahr, ohnehin bestehende Privilegien weiter zu verstärken. In der Praxis gibt es bereits Ansätze, bisher benachteiligte Gruppen zu unterstützen, wie etwa das »Elternnetzwerk NRW«, das sich gezielt um die Interessenvertretung von Eltern mit Einwanderungsgeschichte kümmert.

An dieser Stelle möchte ich kurz die sogenannte Kontroverse von Prof. Werner Sacher und Prof. Tanja Betz aufgreifen.⁴ Aus meiner Sicht sind zwei Aspekte besonders wichtig: Werner Sacher betont, dass die Rolle der Eltern in der Partnerschaft vor allem im häuslichen Umfeld liegt. Die Eltern sollen keine Lehrer ersetzen, sondern eine gute Lernatmosphäre schaffen, einen ruhigen Arbeitsplatz bereitstellen, das eigene Kind mit positiven Leistungserwartungen stärken und viel mit dem Kind sprechen und lesen, gerne auch in der Muttersprache. Tanja Betz betont, dass wir die gesetzlich gewünschte Partnerschaft von Eltern und Lehrkräften oder ErzieherInnen kritisch hinterfragen müssen, insbesondere mit Blick auf die hierarchischen Strukturen im Bildungswesen. In einer aktuellen Studie hat sie auch Kinder an Grundschulen befragt, wie diese die Zusammenarbeit von Eltern und Schule wahrnehmen. Die Ergebnisse werden in Kürze vorliegen.

Wir müssen bei der gesamten Debatte um die Zusammenarbeit der Erwachsenen auch die Meinung der Kinder und Jugendlichen mit in den Blick nehmen. Dem stimmen Werner Sacher und Tanja Betz ausdrücklich zu.

Rechtlicher Rahmen – Gleichrangigkeit des Erziehungsauftrages

Der elterliche und der staatliche Erziehungsauftrag sind im Grundgesetz gleichrangig verankert.⁵ Die konkrete



Michael Töpler
ist Fachreferent
für »Eltern und
Schule« im
Grundschul-
verband e. V.

Ausgestaltung der gemeinsamen Verantwortung im Kontext der Schule wird aber in den Länderverfassungen geregelt. So kommt es zu einem breiten Spektrum an Mitgestaltungsmöglichkeiten. Diese sind in der Regel formal über Gremien organisiert, die sehr unterschiedliche Rechte haben.

Im historisch gewachsenen hierarchischen System Schule ist Mitgestaltung ein schwieriges Thema. Es geht um Gestaltungsmacht aller Akteure: Schulleitung, Lehrkräfte und andere Fachkräfte, Eltern und Schülerinnen und Schüler. Die Aufgabe, insbesondere Kinder und Jugendliche an der Gestaltung ihrer Lebenswelt zu beteiligen, ist noch nicht flächendeckend umgesetzt. Zur Begründung einer immer stärkeren Beteiligung der Kinder und Jugendlichen bieten die Menschen- und Kinderrechte zum Glück einen klaren Bezugsrahmen. Bei allen Fragen der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus müssen die Subjekte des Lernens im Zentrum stehen!

Möglichkeiten der Fortbildungen – Wie und wo kann man Zusammenarbeit lernen?

Die Möglichkeiten zum Erlernen der Zusammenarbeit sind bisher noch sehr begrenzt. In der Lehrerbildung gibt es vereinzelt Angebote, die sich explizit auf die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus beziehen. Zum Teil wird in Rollenspielen der Umgang mit Eltern eingeübt. Ich sehe ein großes Potenzial für den Ausbau der Kenntnisse auf Lehrerseite, dies umfasst auch Informationen über die Strukturen des Schulsystems im jeweiligen Bundesland und die Entscheidungskompetenzen auf Ebene der Schule, der Kommune und des Landes. Wenn Lehrkräfte und Schulleitungen wissen, an welcher Stelle Ent-



scheidungen getroffen werden, können sie viel leichter mit Eltern gemeinsam für Verbesserungen im Bildungssystem streiten. Zu oft geraten Eltern und Lehrkräfte in Konflikte, die an anderer Stelle gelöst werden können und müssen.

Die Eltern benötigen ebenfalls Informationen über die Strukturen und die Entscheidungsebenen in ihrem Bundesland. Idealerweise sollten die Kenntnisse bereits vor dem Schuleintritt der Kinder in kostenfreien Veranstaltungen erworben werden können. Es gibt in einigen Bundesländern bereits Ansätze, die Fortbildung von Eltern mit Hilfe von Multiplikatoren zu leisten. Hier besteht auch die Möglichkeit, bisher benachteiligte Gruppen gezielt zu fördern, zum Beispiel Eltern mit Einwanderungsgeschichte.

Aus meiner Sicht sind auch gemeinsame Fortbildungen für Eltern, Lehrkräfte und andere Fachkräfte sehr zu begrüßen. Bei der gemeinsamen Beschäftigung mit Inhalten aus dem Bildungssys-

tem, die für alle Beteiligten zumindest teilweise neu sind, entsteht ein Lernprozess, bei dem sich auch gegenseitige Vorurteile thematisieren und schließlich auflösen lassen. Es besteht die echte Chance, die historische »Konstante« der konfliktreichen Beziehung zwischen Elternhaus und Schule allmählich zu verändern.

Visionen für eine bessere Zusammenarbeit

Mit Blick auf eine lange, eher konfliktreiche Geschichte der Zusammenarbeit möchte ich verschiedene Punkte klarstellen:

- Es gab immer auch Beispiele einer guten Zusammenarbeit. Aus diesen können und sollten wir lernen. Es geht dabei vor allem um gute Beziehungen und klare Rollen.
- Die Zusammenarbeit dient dem Wohle der Schülerinnen und Schüler. Wir müssen sie in alle Entscheidungsprozesse mit einbeziehen.
- In Schule und Familie geht es auch um Macht und Verantwortung. Häufig sieht man den jeweils anderen als mächtig und sich selbst in den Handlungsmöglichkeiten beschränkt. Lassen Sie uns offen über diese Wahrnehmung sprechen, damit wir unsere Macht gemeinsam nutzen können.
- Neben der persönlichen Ebene brauchen wir auch eine formale Ebene von Gremien und Unterstützungssystemen, damit die Interessen der Eltern, der beteiligten Erwachsenen in der Schule und der Schülerinnen und Schüler gehört werden. Investitionen in diesen Bereich würden eine große Rendite bringen, nicht zuletzt durch einen Abbau von Stress und mehr Freude an gelingenden Prozessen im Bildungssystem. □

Anmerkungen

1) Meine Informationen zur historischen Entwicklung stammen im Wesentlichen aus dem Kapitel 1.1 »Geschichtliche Entwicklung« des Buches »Elternarbeit« von Prof. Dr. Werner Sacher, im Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, in der Ausgabe von 2008 und dem Artikel von Mechthild Gomolla mit dem Titel »Elternbeteiligung in der Schule«, aus dem Sammelband: »Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung«, erschienen im VS Verlag für Sozialwissenschaften, in Wiesbaden 2009, auf den Seiten 21 bis 49.

2) Siehe dazu »Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen«, beschlossen auf der 30. Sitzung der Bildungskommission am 23. 5. 1973, 21–23, 27–30.

3) »Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen«, 29

4) Näheres zum Gegenstand dieser wissenschaftlichen Debatte finden Sie unter <https://besondersbegabte.alp.dillingen.de/images/SacherErwiderung.pdf>. Die Veröffentlichungen von Tanja Betz finden Sie unter <https://www.allgemeine-erziehungswissen>

schafft.uni-mainz.de/publikationen-auswahl.
5) Siehe Grundgesetzartikel 6 und 7. Das Zusammenwirken von Eltern und Schule wird in einem Urteil des Bundesverfassungsgerichtes von 1972 besonders betont. BVerfG, Bd. 34, 165.

Merkblätter für Kitas und weiterführende Schulen

Die Entwicklung der Handschrift ist nicht nur Sache der Grundschule

Viele Kolleginnen und Kollegen in der Grundschule sind schon seit langer Zeit unzufrieden mit den Ergebnissen des herkömmlichen Schreiblehrgangunterrichts. Die 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. Auch die Kinder selbst sind sich oft dieses Problems bewusst und wechseln dann wieder zu einer unverbundenen Druckschrift, mit der sie besser zurechtkommen als mit den herkömmlichen Ausgangsschriften. Mit dem Konzept der Grundschrift will der Grundschulverband diesem Problem begegnen und das Schreiben mit der Hand wieder stärker entwickeln und begleiten. In diesem Konzept wird die individuelle Schriftentwicklung der Kinder in den Blick genommen und – ausgehend von der Druckschrift – auf den Umweg über eine normierte »Ausgangsschrift« wie LA oder VA verzichtet. Der Schwerpunkt liegt auf der Entwicklung einer gut lesbaren und flüssig geschriebenen persönlichen Handschrift, die über alle Schuljahre hinweg unterstützt und begleitet wird.

In diese Entwicklung sollen die Kinder von Anfang an mit einbezogen wer-

den und lernen, sich mit ihrem eigenen Schreibprozess und ihren Schriftprodukten kritisch auseinanderzusetzen und ihre Handschrift mit entsprechenden Anregungen weiterzuentwickeln. Wichtig ist bei diesem Ansatz, dass die Kinder eine aktive Rolle bei der Entwicklung ihrer Handschrift übernehmen: Sie entscheiden, welche Verbindungen und Buchstabenformen ihnen besonders gut gelingen und flüssig zu schreiben sind und damit für ihren individuellen Schreibfluss von Vorteil sind. Sie reflektieren ihre Ideen, Schreibprodukte und Erfahrungen in Schriftgesprächen mit den anderen Kindern und mit der Lehrerin. Anregungen für die Weiterentwicklung ihrer Handschrift bekommen sie durch das Ausprobieren von schreibmotorisch sinnvollen Buchstabenverbindungen und das Experimentieren mit Schrift: Hier werden ganz unterschiedliche Schriften (z. B. auch die verschiedenen Ausgangsschriften LA, VA, SAS), verschiedene Schreibgeräte, Lineaturen, unterschiedliches Papier und viele Anregungen zum Gestalten mit Schrift erprobt. Durch die bewussten Entscheidungen, welche Anregungen sie aufgreifen wollen, übernehmen die Kinder mehr und mehr die Verantwortung für ihre Entwicklung einer formklaren, gut lesbaren und flüssig zu schreibenden Handschrift.

Ein Beginn der Förderung der Schreibmotorik im vorschulischen Bereich wäre sinnvoll und würde die Kinder in der Entwicklung ihres Schreibprozesses zusätzlich unterstützen. Auch am Ende 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. □



Nina Bode-Kirchhoff

Grundschullehrerin in Bremen

Dr. Erika Brinkmann

Stellvertretende Vorsitzende des Grundschulverbands, Professorin für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik (em.)

Damit Kinder besser schreiben lernen

Viele Lehrerinnen, Lehrer und Eltern sind unzufrieden mit den Ergebnissen des herkömmlichen Schreiblehrgangunterrichts. Kinder schreiben zum Teil zu wenig formklar, zu langsam und ohne Schwung.

Sobald sie in den weiterführenden Schulen mehr und schneller schreiben müssen, verschärft sich das Problem: Manche Handschriften sind dann kaum noch lesbar. Auch die Kinder sind sich dieses Problems durchaus bewusst und wechseln dann wieder zu einer unverbundenen Druckschrift, mit der sie besser zurechtkommen als mit den herkömmlichen, nur für die Schule konstruierten Ausgangsschriften.

Mit dem schriftdidaktischen Konzept der Grundschrift will der Grundschulverband diesem Problem begegnen und das

Schreiben mit der Hand wieder stärker entwickeln und begleiten.

In diesen Prozess sollen die Kinder von Anfang an aktiv mit einbezogen werden und lernen, sich reflektiert mit ihren Schriftprodukten auseinanderzusetzen und ihre Handschrift mit entsprechenden Anregungen weiterzuentwickeln.

www.die-grundschrift.de

Zur Arbeit mit der Grundschrift hat der Grundschulverband die »Kleeblatt-Hefte zum Lernen, Üben und Gestalten« herausgegeben: Heft 1: Die Großbuchstaben, Heft 2: Alle Buchstaben, Heft 3: Schreiben mit Schwung, Heft 4: Mit Schrift gestalten. Die Kleeblatt-Hefte und passende Schreibhefte dazu erhalten Sie nur über unseren Kooperationspartner

www.sedulus.de

Schriftkultur in der Kita entwickeln und begleiten

Im Kita-Alltag gibt es viele Gelegenheiten, um die **Funktionen von Schrift** für Kinder erlebbar zu machen:

- Schreiben Sie Notizzettel, Einkaufszettel, Briefe – und sprechen Sie dabei laut mit.
- Versuchen Sie mithilfe der Kinder herauszufinden, was auf Schildern steht; fragen Sie die Kinder, woran sie z. B. erkennen, in welchem Haus die Apotheke, die Polizei, die Post ist und woran sie ein Geschäft oder eine Tankstelle erkennen.
- Nehmen Sie es ernst, wenn Kinder sagen: »Hier habe ich geschrieben ...« und schreiben sie den genauen Wortlaut in »Erwachsenenschrift« dazu, wenn die Kinder es sich wünschen.
- Lesen Sie viel vor und sprechen Sie mit den Kindern über das Gelesene; zeigen Sie auch einmal auf ein einzelnes Wort und sagen Sie »da steht ...«.
- Benutzen Sie Namensschilder für die Kinder, schreiben Sie auf Mappen, an Kleiderhaken zusätzlich zu dem Symbol auch den Namen des Kindes.
- Beschriften Sie Gegenstände in Ihrem Gruppenraum – und vertauschen Sie gelegentlich die Schilder.
- Legen Sie ein Anwesenheitsbuch an, in das sich die Kinder mit ihrem eigenen Namen eintragen.
- Regen Sie an, dass die Kinder ihre gemalten Bilder mit dem eigenen Namen signieren.
- Lassen Sie die Kinder Wörter sammeln (Schatzkästchen).

Sie können eine **Werkstatt: Schrift und Schreiben** einrichten, in der die Kinder zum Umgang mit Schrift herausgefordert werden:

- Bieten Sie Papier in verschiedenen Formen und Farben, Briefpapier, Briefumschläge, viele verschiedene Stifte, verschiedene Buchstabenstempel, evtl. eine alte Schreibmaschine etc. an.

- Hängen Sie als Angebot eine **Buchstabentabelle mit BLOCKBUCHSTABEN und einfachen Anlautbildern** auf.
- Beantworten Sie Fragen der Kinder zur Schrift, z. B.:
 - Was steht da?
 - Wie wird mein Name geschrieben?
 - Wie heißt der Buchstabe?
 - Wie schreibt man ein /M/?
- Schreiben Sie für die Kinder alle Wörter/Namen auf (in BLOCKSCHRIFT!), die die Kinder sich wünschen.
- Nennen Sie die Lautwerte der Buchstaben, z. B. »MMM« statt »EMM«.

Sie können die Kinder auch dabei unterstützen, ihre **Schreibmotorik** zu entwickeln:

- Neben einem vielfältigen Umgang mit typischen Beschäftigungen wie Malen, Basteln, Schneiden, Reißen, Falten, Kleben, Kneten etc. können Sie die Kinder auch bewusst **verschiedene Papiersorten und Stifte** ausprobieren lassen: Welcher liegt besonders gut in meiner Hand? Wie fühlt sich das Malen oder Schreiben auf glattem oder rauem Papier an? Und was passiert, wenn ich
 - fest oder locker aufdrücke?
 - den Stift schnell oder langsam bewege?
 - große oder kleine Bewegungen mache?
- So gewinnen die Kinder **Sicherheit im Umgang mit Stiften** und ihre **Bewegungen können immer flüssiger werden**.

Alle diese Empfehlungen sind als **Angebote für die Kinder** gedacht. Es geht nicht darum, die Kinder lehrgangsmäßig auf die Schule vorzubereiten und mit ihnen schon das Schreiben zu üben! Wenn es aber gelingt, das Interesse der Kinder für die Schrift zu wecken, ihnen zu zeigen, wofür wir die Schrift im Alltag brauchen und dass man durch die Schrift die gesprochene Sprache festhalten kann, wird ihnen später das Lesen- und Schreibenlernen in der Schule viel leichter gelingen.

Entwicklung der Handschrift in den weiterführenden Schulen begleiten

- Das Ziel für die Entwicklung der Handschrift in der weiterführenden Schule ist in den Bildungsstandards der KMK für den mittleren Schulabschluss in Klasse 10 so festgelegt: **»Texte in gut lesbarer handschriftlicher Form und in einem der Situation entsprechenden Tempo schreiben«** (KMK 2005, S. 11).
- In der Grundschule wird diesem langfristigen Ziel entsprechend das Erlernen einer flüssigen, formklaren Handschrift angebahnt.
- Als persönliche Handschrift, die diesen Kriterien entspricht, ist nach dem Stand der Forschung eine **Druckschrift** ebenso möglich wie eine **verbundene** oder **teilverbundene Schrift**.
- Das **motorische Können** – und damit auch die Handschrift – ist allerdings in hohem Maße entwicklungsabhängig: *»Manche Kinder erbringen bereits mit 7 Jahren Leistungen, die durchschnittlich entwickelte Kinder erst mit 10 oder 11 Jahren, und einige nicht vor 16 Jahren erreichen«*, so Remo Largo in *»Schülerjahre«* (2007, S. 133).
- Deshalb können Schreibgespräche und Schreibberatung bezogen auf die Kriterien **Formklarheit, Leserlichkeit** und

Flüssigkeit auch in der Sekundarstufe begleitend noch eine wichtige Rolle spielen, um die individuelle Schriftentwicklung weiter zu unterstützen.

- Wie alle **Kulturtechniken** benötigt auch das Schreiben mit der Hand zu seiner Entwicklung **Vorbilder**, also Könnerninnen und Könnern, die z. B. an der Tafel oder am Whiteboard modellhaft einen gelungenen Handschriftgebrauch vormachen.
- Auch das **Experimentieren mit verschiedenen Schriften**, historische Rückblicke auf die Entwicklung der Schrift, das Aufgreifen des Trends zum Handlettering und kalligraphische Angebote, z. B. im Kunstunterricht, können die *Entwicklung der persönlichen Handschrift* unterstützen.
- Möglichkeiten der **Schrift- und Textgestaltung** beim Schreiben mit der Hand und beim Verfassen von Texten mit Hilfe digitaler Medien werden ebenfalls in der Grundschule erkundet, können aber auch weiterhin als Bestandteil des Deutschunterrichts in der Textproduktion eine wichtige Rolle spielen, damit die bereits gewonnenen Kompetenzen weiterentwickeln.

Afrika-Puzzle, Schubidu, Tommy Mütze ...

Schätze aus dem Projekt »Eine Welt in der Schule«

In Kisten verpackt warten verschiedene Materialien in unserem Archiv darauf, von Lehrerinnen und Lehrern in die Klassenzimmer geholt und im Unterricht eingesetzt zu werden.

Die Materialien sind im Laufe unserer Projektarbeit zusammen mit Lehrkräften für den Unterricht entwickelt oder von anderen Institutionen aus dem Lernbereich »Eine Welt – Globale Entwicklung« erworben worden. Aktuell steht ein umfangreiches Materialarchiv zur Verfügung, auf das Interessierte zurückgreifen können, um ihre pädagogische Arbeit im Bereich des »Globalen Lernens« zu bereichern.

Aus diesem Archiv stellen wir an dieser Stelle besondere Schätze vor und laden darüber hinaus ein, weiter auf unserer Seite unter www.weltinderschule.uni-bremen.de nach Material zu stöbern.

Afrika-Puzzle

Ein Puzzle kann ein Spiel zum reinen Zeitvertreib sein. Es kann aber auch genutzt werden, um im Unterricht Inhalte zu transportieren. Wie groß oder klein ist Deutschland im Verhältnis zu einzelnen Ländern in Afrika? Wie verlaufen Grenzen auf diesem großen Kontinent? Und wo liegen eigentlich die Komoren?

Mit dem Afrika-Puzzle aus Holz und einer flächengetreuen Darstellung der einzelnen Länder kann diesen Fragen im Unterricht nachgegangen werden. Auf spielerische Art und Weise erfahren die Spielerinnen und Spieler, wo die Länder auf diesem Kontinent liegen, wie sich ihre Staatsgrenzen anfühlen und wie groß die

Länder im Vergleich zu Deutschland sind.

Dem Puzzle liegt eine Handreichung bei, die Vorschläge für die Arbeit mit dem Puzzle enthält.

Darüber hinaus stehen ein Holzpuzzle zu Asien und Lateinamerika im Verleih zur Verfügung.

Ein Schubidu geht um die Welt

Ob es das oben genannte Multikulti-Mitmach-Liederbuch (mit CD) ist, das Lieder aus 18 Ländern enthält, ein GEOlino-extra-Heft zum Thema Weltwunder, ob es sich um das Buch »Kreative Spielideen für die Gestaltung eines erlebnisreichen Kindergartenjahres« handelt oder um eine Sammlung von Aktionsheften von der Naturschutzjugend zum Thema »Biologische Vielfalt« – all diese Publikationen laden dazu ein, Kindern die Welt näher zu bringen. Diese und über 2.500 weitere

Einzelmaterialien hält das Projekt »Eine Welt in der Schule« für Sie bereit, damit Themen aus den Bereichen des Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung im Unterricht behandelt werden können. Der Blick in ein anderes Land, das Bearbeiten einzelner Themenfelder wie zum Beispiel »Ernährung weltweit« und die Darstellung von Vernetzungen und Abhängigkeiten untereinander können somit in den Schulalltag integriert werden.

Sowohl die Puzzles als auch die Einzelmaterialien können über den Onlinekatalog des Projekts »Eine Welt in der Schule« unter www.einewelt.iopac.de/iopac/index.htm ausgeliehen werden.

»Tommy Mütze« als Klassensatz

»Dumisani und Doogal, alias Doo-Dudes, sind dicke Freunde und nie um eine gute Idee verlegen. Als mitten im Schuljahr Tommy neu in ihre Klasse kommt, sind aber auch sie erst einmal sprachlos. Dieser Neue trägt eine merkwürdige Mütze, die nur seine Augen freilässt und die er weder im Unterricht noch beim Sport auszieht. Was sagt man dazu?! Die Doo-Dudes rätseln über die Gründe, und bald schon ist die ganze Schule in Aufruhr. Die Spannung steigt von Tag zu Tag, erst am Freitag lüftet sich das Geheimnis ...« (Quelle: <https://www.beltz.de>).

Das ca. 70-seitige Buch »Tommy Mütze« der Autorin Jenny Robson spielt in einer Schule in Südafrika und greift die Themen Vielfalt und Akzeptanz auf. Die Erzählung eignet sich für Kinder ab 8 bis 9 Jahren und kann zum Beispiel im Literaturunterricht eingesetzt werden. Neben der Förderung der Lesekompetenz kann so das Weltwissen und die Identitätsbildung der Schülerinnen und Schüler erweitert bzw. unterstützt werden. Im Projekt kann »Tommy Mütze« als Klassensatz ausgeliehen werden. Dem Klassensatz liegt eine Lehrerhandreichung bei, die vielfältige Ideen für den Unterricht, Kopiervorlagen usw. bereithält und die Thematisierung der Aspekte Identität, Neusein, Zusammenhalt / Freundschaft und Südafrika unterstützt.





Das Buch kann unter www.weltinderschule.uni-bremen.de/klassensatz.htm ausgeliehen werden. Dort finden Sie über 20 weitere ausleihbare Klassensätze.

Materialkiste »Kinderrechte«

Welche Rechte haben eigentlich Kinder? Und wo kommen sie her? Mit diesen und weiteren wichtigen Fragen beschäftigt sich der Inhalt dieser Materialkiste. Zu finden sind didaktische und methodische Anregungen, Filme,

Spiele und weitere Unterrichtsmaterialien, die die Themen Kinder- und Menschenrechte sowie Kinder aus aller Welt im Fokus haben. Zusammen mit den Schülerin-nen und Schülern kann das Thema aufgegriffen und ein interessanter und gut verständlicher Überblick gemeinsam entwickelt werden.

Diese und weitere 25 Materialkisten finden Sie unter www.weltinderschule.uni-bremen.de/kisten.htm.

Ulrike Oltmanns

Wir sind umgezogen!

Achtung, neue Adresse:

Projekt »Eine Welt in der Schule« /
Grundschulverband
Universität Bremen
(Forschungs- und Verfügungsgebäude)
Eingang Mitteltrakt – Raum M 0141
Celsiusstraße 2
28359 Bremen
Tel.: 04 21 / 2 18-6 97 75
einewelt@uni-bremen.de
www.weltinderschule.uni-bremen.de

LEOs Welt

Bausteine zur Förderung von Sozial- und Selbstkompetenzen

Das Trainingsprogramm »Leos Welt« wurde für Schülerinnen und Schüler der Primarstufe zum Erwerb von sozialen Kompetenzen entwickelt. Ziel ist, ab dem ersten Schultag grundlegende soziale, emotionale und kommunikative Fähigkeiten bei den Kindern zu fördern. Das bildet die Grundlage für ein soziales Miteinander in der Klassengemeinschaft, für tragfähige Beziehungen sowie für eine harmonische Lern- und Arbeitsatmosphäre.

LEOs Welt beinhaltet ein Angebot von 51 Unterrichtseinheiten für alle 4 Jahrgangsstufen:

Kennenlernen – Regeln des Zusammenlebens – Selbstvertrauen stärken – Gefühle wahrnehmen und damit

umgehen lernen – Freundschaft – Zusammenarbeit fördern – Teamfähigkeit – Konstruktive Konfliktlösung – Nein sagen lernen – Zielearbeit

Methoden zur Vermittlung des Inhalts in den Schülergruppen sind:

- Leben von Ritualen: Gesprächskreise; Stille- und Entspannungsübungen; Fantasiereisen;
 - Erlebnispädagogische Ansätze; Erfahrungs- und Handlungsorientierung; Rollenspiele
 - Erlernen von Strategien: Ich-Botschaften und Aktives Zuhören als Möglichkeiten des achtsamen Umgangs; Konstruktive Konfliktlösungen, Gewaltfreie Kommunikation nach M. Rosenberg.
- Zum Programm gehören auch Fortbildungsangebote für die Lehrkräfte.

Autor und Kontakt:

Eckhard Feige – Bremen – E-Mail: feiges@t-online.de
www.t1p.de/fsa7



Inklusion erfordert Umdenken

Pädagogische Klärungen für inklusive Lernprozesse

Didaktische Grundlagen für differenzierendes und individualisierendes Unterrichten in spezifischen Lernarrangements sind seit der »Bewegung Offener Unterricht«¹ verstärkt in den Schulen anzutreffen und befinden sich in einer stetigen Weiterentwicklung. Inklusiver Unterricht benötigt darüber hinaus pädagogische Klärungen.

1. Das Menschenbild der Inklusion klären

Im Artikel 1 der UN-Behindertenrechtskonvention vom 10. November 1948 wurde die Würde des Menschen festgeschrieben, die als wichtigste Wertentscheidung knapp ein halbes Jahr später im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland verabschiedet wurde. Sie ist dem Menschen schon allein durch seine Existenz eigen (18).



Ein tragfähiges wissenschaftliches Menschenbild bietet der Humanismus. Für Förster (3) bezeichnet dieser die Gesamtheit der Ideen von Menschlichkeit und des Strebens danach, das menschliche Dasein zu verbessern. Seiner Mei-

nung nach beruht der Humanismus auf folgenden Grundüberzeugungen:

- Das Glück und Wohlergehen des einzelnen Menschen und der Gesellschaft bilden den höchsten Wert, an dem sich jedes Handeln orientieren soll.
- Die Würde des Menschen, seine Persönlichkeit und sein Leben müssen respektiert werden.
- Der Mensch hat die Fähigkeit sich zu bilden und weiterzuentwickeln.
- Die schöpferischen Kräfte des Menschen sollen sich entfalten können.
- Die menschliche Gesellschaft soll in einer fortschreitenden Höherentwicklung die Würde und Freiheit des einzelnen Menschen und somit auch des Mitmenschen mit Behinderung gewährleisten.

Nach Oerter (19) haben Menschenbilder »in der Regel handlungsleitende Funktionen, d. h., sie beeinflussen Planung, Ausführung und Bewertung des Handelns« und sie beeinflussen auch – eher unbewusst –, wie wir anderen Menschen begegnen.

Für Lindemann und Vossler (10) ist »ein bestimmender Faktor für den Umgang mit anderen Menschen das Bild, das man von ihnen hat«. Die Behinderung liegt für sie im »Auge des Betrachters« – besser: im visuellen Cortex –, was Erkenntnisse der konstruktivistischen Kognitionspsychologie auch nahelegen. Die Wahrnehmung von der Behinderung eines Menschen ist somit Konstruktion und Interpretation unseres Gehirns (21).

2. Mögliche Bezugsgruppeneffekte wahrnehmen und pädagogisch handeln

Das subjektive Befinden von Schülerinnen und Schülern in einer Schulklasse beruht auf Selbstbewertungen im Anschluss an Leistungsvergleiche, welche diese in einem relativ engen sozialen Kontext, nämlich ihrer Schulklasse (→ sozialer Bezug), vornehmen (22). Die Bezugsgruppentheorie liefert dazu die Interpretationsgrundlage (2; 5).

Die in diesen Vergleichsprozessen gewonnenen Eindrücke können nicht ig-

noriiert werden, selbst dann nicht, wenn eine Konzentration auf die eigene Leistungsentwicklung erfolgt (→ individueller Bezug). Für Schülerinnen und Schüler sind die nächsten Bezugspersonen ihre Klassenmitglieder. Eng damit zusammen hängt die subjektive Befindlichkeit einer Schülerin bzw. eines Schülers. Diese wiederum bedingt die Entwicklung des Selbstwertgefühls. Wer gute Leistungen erzielt – im Allgemeinen vor dem Hintergrund der Schulklasse als Bezugsgruppe –, der hat eine gute Meinung von sich selbst. Wer lediglich schwache Leistungen erzielt, nimmt auch eine ungünstigere Selbstbewertung vor (22).

Im inklusiven Unterricht kommen, wie etwa auch im Unterricht einer Gemeinschaftsschule, Kompetenzraster zur Leistungsbewertung und Selbsteinschätzung zum Einsatz. Schon bald erkennen die Schülerinnen und Schüler, dass sich ihre individuellen Leistungen, dargestellt in der Niveaustufendifferenzierung von Kompetenzbeschreibungen, unterscheiden. Damit ist eine neue Grundlage für Vergleichsprozesse geschaffen (»Ich habe C1 erreicht – und du?«).

Vor allem ein Weg erscheint aus diesem Dilemma zielführend:

Der inklusive Unterricht findet in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen (»kombinierten Klassen«) statt. Diese ermöglichen den Schülerinnen und Schülern das Helfen und die Solidarität mit den jüngeren und den Umgang mit den älteren. Die absichtliche Altersmischung (z. B. Klasse 1 bis 3) stellt einen sozialen Erfahrungsraum dar, der zugleich didaktische Veränderungen durch notwendige binnendifferenzierende Maßnahmen mit sich bringt – bis hin zu individuellem Lernen. Letzteres »führt bei allen Kindern zu besseren Lernergebnissen« (4) und ist damit die Methode der Wahl. Lernunterschiede werden und können dann nicht mehr zur individuellen Rangplatzbestimmung innerhalb der Lerngruppe herangezogen werden, denn es ist völlig normal, unterschiedliche Lernstände zu haben.

3. Vielfältige Formen der Leistungsbewertung praktizieren

Im inklusiven Unterricht werden die Schüler durch eine adaptive Unterrichtsgestaltung gefördert. Eine ausgeprägte Individualisierung steht im Vordergrund, die in Still- und Übungsphasen innerhalb der Großgruppe Klasse stattfindet. Diese erlaubt es, differenzielle Lernziele anzustreben (vgl. Abb. zum SU-Thema »Wasser«). Auf das Basiscurriculum für alle Schülerinnen und Schüler (»Mindeststandards«), welches Gemeinschaft stiftende Inhalte aufgreift, folgt die mittlere Ebene (»Regelstandards«) und schließlich für die leistungsfähigen ein Aufbaucurriculum (»Expertenstandards«).

Somit findet hier eine Leistungsni-veaudifferenzierung statt.

Ausgangspunkt des inklusiven Lernens sind angesichts der großen Heterogenität der Schülerinnen und Schüler deren individuelle Vorerfahrungen und Vorkenntnisse. Die Lehrkraft knüpft daran an und ist offen für ihre Weltsicht. Emotionale und soziale Zielsetzungen bestimmen den Lerngegenstand stärker als kognitive (23). »Die Didaktik der Vielfalt ist auch auf der inhaltlichen Seite reicher, weil sie den Reichtum an Beziehungen und Biografien, an Erkenntnissen und Perspektiven verschieden lernender Menschen anzusprechen versucht« (6).

Im Unterricht handelt es sich bei den zu erbringenden Leistungen oftmals weniger um abfragbares Wissen, sondern um schwer zu beurteilende Leistungen wie Neugierverhalten, Problemlösefähigkeiten, Haltungen u. a. m. Viele anzustrebende Leistungen sind eher lang-

fristig angelegt und entziehen sich kurzfristigen Beobachtungen und Beurteilungen. Unterricht intendiert nicht nur den Erwerb fachlicher und fächerübergreifender Kompetenzen, sondern strebt auch Handlungskompetenzen an, die »neben kognitiven auch soziale, motivationale, volitionale und oft moralische Kompetenzen enthalten und es erlauben, erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen erfolgreich, aber auch verantwortlich zu nutzen« (25). Viele Leistungen werden daher nicht individuell, sondern in Gruppenprozessen erbracht.

Ein Abrücken von herkömmlichen Klassenarbeiten erscheint damit als *Notwendig*. Differenzierung und Individualisierung erfordern adäquate Lernkontrollen, deren Resultate vor dem Hintergrund des individuellen und kriterialen (→ sachlichen) Gütemaßstabs zu beurteilen sind.

Der zieldifferente Unterricht, der Maßnahmen zur Individualisierung einschließt, erfordert lernbegleitende Diagnosen und adäquate Lernkontrollen wie den Einsatz standardisierter Verfahren, wie z. B. die »Hamburger Schreibprobe« (11), die systematische Beobachtung aller Schülerinnen und Schüler (14; 15), die Verwendung diagnostischer Aufgabensammlungen, die Analyse von Tätigkeitsprodukten, die Nutzung alternativer Leistungsdokumentationen wie Portfolios (26; 27) und Lerntagebücher (20), Einschätzungsbögen (12) zur Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler und zur Fremdeinschätzung durch Lehrerinnen und Lehrer, curriculumbasierte Messungen, Selfassessments, wie z. B. Lernpässe (9). Die dabei ge-



Dr. Anton Nuding

sammelte vielfältige Unterrichtserfahrungen als Lehrer und Grundschullektor (einschließlich Sonderschule sowie »Zwei-Pädagogen-Modell«) und ist seit über 30 Jahren in der Lehrer(innen)bildung der II. und I. Phase tätig

sammelten Daten dienen als Grundlage für Lerngespräche (Lehrer/-in und Schüler/-in sowie Eltern), die die Lehrkräfte nicht nur aus situativem Anlass, sondern auch regelmäßig führen sollten. Das Lerngespräch muss in hohem Maße geprägt sein von den »Rogers-Variablen« Wertschätzung, Empathie und Authentizität. Jedes Kind soll sich, unabhängig vom Entwicklungs- und Leistungsstand, als kompetent erleben können. Dabei ist es entscheidend wichtig, dass die Lehrkraft anspricht, wie die Schülerin bzw. der Schüler Lernfortschritte oder auch Rückschritte selbst einschätzt und erklärt. Erkenntnisse aus Weiners Kausalattributionstheorie (24) sind hier vor allem im Hinblick auf die Erklärung von Misserfolg überaus wichtig (16).

»Dokumentierte Lernentwicklungsgespräche« können, wenn es die rechtlichen Vorgaben erlauben, das herkömmliche Zwischenzeugnis ersetzen. An den Montessori-Schulen, die i. d. R. Privatschulen sind, bekommen die Schülerinnen und Schüler zum Halbjahr und zum Schuljahresende Leistungsberichte. Diese entsprechen in etwa einem Zeugnis in Verbalform.

4. Eine humanistische Pädagogik verwirklichen

Das Potenzial der Lernenden und deren Bedürfnisse werden uneingeschränkt akzeptiert. Es entwickelt sich ein Bewusstsein persönlicher Wertschätzung, das den Erwerb grundlegender Fähigkeiten betont, um in einer aus vielen Kulturen bestehenden Gesellschaft lebensstüchtig zu sein. Pädagogische

Beispiel: Sachunterricht Thema »Wasser«

Inhaltsaspekte:

Wasser steigt in der Hausleitung ohne Pumpe (*Expertenstandards*)
(→ Prinzip der kommunizierenden Röhren)

Transport des Wassers (*Expertenstandards*)
(vom Hochbehälter ins Haus)

Erfassung und Sammlung des Wassers (*Regelstandards*)

Der »Wasserkreislauf« (*Mindeststandards*)

Bedeutung des Wassers für Mensch und Tier (*Mindeststandards*)

Entscheidungen und Praktiken werden persönlich gemacht, indem die Lernenden in den Prozess der eigenen Erziehung mit einbezogen werden. Gefühlen kommt eine wichtige Rolle zu. Individuelle Werte und Wahrnehmungen werden zu integrierten Teilen des Erziehungsprozesses. Ein Lernklima wird entwickelt, das persönliches Wachstum fördert und das von den Lernenden als interessant, verstehend, unterstützend und vor allem wertschätzend und angstfrei empfunden wird. Zugleich wird ein Respekt für den Wert von Mitmenschen entwickelt (8).

Ein wichtiger Teilaspekt ist sicherlich auch die Sprache. So geht es beispielsweise nicht an, dass in manchen inklusiven Schulen Schülerinnen und Schüler mit Trisomie 21 »liebevoll«(!) als »Downies« bezeichnet werden. Schließlich ist die Gesamtpersönlichkeit eines jeden Menschen durch ein Vieles mehr gekennzeichnet als nur durch mögliche Handicaps und spezifische Bedürfnisse.

Oftmals wird im Zusammenhang von Inklusion auch die Frage nach der adäquaten »Beschulung« gestellt. Die »Beschulung« ist etwas, gegen das sich das Kind nicht wehren kann. Das erinnert an die Diskussion um die Beschneidung. Aus religiös motivierten Gründen werden kleine Jungen jüdischer oder muslimischer Herkunft beschnitten. Sie haben im Allgemeinen keine Chance zur freien Entscheidung.

Passivierte Verbformen, wie z. B. *be-schulen*, *be-schneiden* ... polarisieren zwischen dem Einen, der etwas tut, und dem Anderen, an dem etwas getan, ihm also angetan, wird (17).

»Eine Analyse unserer Sprache verrät viel über unser Denken« (13), so die populäre These in der Philosophie des 20. Jahrhunderts – und Sprache schafft Wirklichkeit (28).

Die Inklusion erfordert ein Umdenken. Das pädagogische Handeln kann nicht mehr bestimmt werden durch die Frage, ob ein Schüler in die Regelschule

aufgenommen werden kann, sondern wie sich eine Schule verändern muss, um ein Kind mit seinen individuellen Bedürfnissen adäquat zu fördern (1) – »... und dass es als Normalität gilt, dass alle Menschen in mancher Hinsicht verschieden und in anderer Hinsicht ähnlich sind« (7). □

Anmerkungen

1) Eiko Jürgens (62004): Die »neue« Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. St. Augustin: Academia

Literatur

Die verwendete Literatur zu den Nummern in Klammern finden Sie unter [www.▶ https://grundschulverband.de/grundschule-aktuell/nuding-literatur/](https://grundschulverband.de/grundschule-aktuell/nuding-literatur/)



Nachruf auf Jonas Lanig

Wir trauern um unseren Mitstreiter Jonas Lanig.

Mit ihm verlieren wir einen kompetenten und engagierten Kämpfer für eine demokratische und humane Gesellschaft. Als Vorsitzender der Aktion Humane Schule trat er für eine inklusive Schule ein, die die Kinderrechte achtet und Beschämungen (z. B. durch Ziffernnoten) vermeidet. Er war ein Pädagoge, der das einzelne Kind im Mittelpunkt der Bildung sah. Jonas wird uns als herzlicher, humorvoller und überaus vielseitig interessierter Mensch in Erinnerung bleiben.

Seine Veröffentlichungen beschäftigen sich mit Themen wie Rechtsradikalismus, Schulentwicklung, Zivilcourage, Krieg und Frieden. Die Demokratie und ihre Gefährdung durch Vorurteile, rechte Hetze und soziale Ungerechtigkeit war eines seiner Lebensthemen. Er war authentisch und glaubwürdig in allem, was er tat.

In den letzten Jahren war Jonas Lanig aktives Mitglied des Bündnisses »Eine für alle – die inklusive Schule für die Demokratie« von Grundschulverband, GEW, GGG, »Politik gegen Aussonderung«, Aktion Humane Schule, »Eine Schule für alle NRW«. Er bereicherte das Bündnis durch seine Lebhaftigkeit und Kreativität. Jonas Lanig war zuverlässig, begeisterungsfähig und von einem ansteckenden Optimismus. Wir werden sein mitreißendes Lachen und seine freundschaftliche und zugewandte Art sehr vermissen.

Maresi Lassek
Vorsitzende des
Grundschulverbandes

Dr. Ilka Hoffmann
Mitglied des Geschäftsführenden Vorstands
der GEW, Organisationsbereich Schule



Bayern

Vorsitzende: Gabriele Klenk
www.grundschulverband-bayern.de

Grundschultag der Landesgruppe Bayern 2019

Am Samstag, 16. März 2019, fand der diesjährige bayerische Grundschultag mit dem Schwerpunkt »Sprachsensibler Unterricht und Digitalisierung« statt, der von knapp 200 interessierten LehramtsanwärterInnen, LehrerInnen, SchulleiterInnen sowie SeminarleiterInnen besucht wurde. Tagungsort war die Grund- und Mittelschule Zusmarshausen, eine Referenzschule für Medienbildung. Zunächst begrüßten Schulleiterin Daniela Wörle, Schulamtsdirektor Thomas Adleff sowie die Landesvorsitzende im Grundschulverband, Gabriele Klenk, alle TeilnehmerInnen und WorkshopleiterInnen. Im Hauptvortrag »Digitale Technologien und soziale Ungleichheit. Chancen, Herausforderungen und Konzepte für die individuelle Förderung im Deutsch- und Sachunterricht« zeigte Prof. Dr. Thomas Irion Handlungsansätze für eine Grundbildung mit und über Medien unter der Gewährleistung des Primats der Pädagogik auf.

Im Vortrag wurde an zahlreichen Beispielen erläutert, wie sich die Erschließung der Welt durch digitale Medien verändert. Als zentrale Zieldimension betonte der Fachreferent des Grundschulverbands für Medienbildung die kritische Handlungsfähigkeit von Kindern: Jedes Kind müsse die grundlegenden Kompetenzen und einen persönlichkeitsfördernden Umgang mit digitalen Medien in der Grundschule lernen. (Vgl. Standpunkt Medienbildung sowie Stellungnahme des Grundschulverbands zum »DigitalPakt Schule« und zum KMK-Beschluss »Bildung in der digitalen Welt«.) Nach einer kommunikativen Pause und der Möglichkeit, sich bei der Verbands- oder Verlagsausstellung zu informieren, konnten die TeilnehmerInnen aus einem breit gefächerten Workshopangebot wählen, wie z. B. konkrete Ansätze zur Sprachbildung und -förderung, Aufbau von Präsentationskompetenz, Erstellung von Erklärvideos oder E-Books, visuelle Kunst, Programmieren oder experimentelles Musizieren mit dem Tablet.



Reger Besuch am Grundschultag und und großes Interesse am Vortrag von Prof. Irion



Die Landesgruppe Bayern dankt den Organisatorinnen Susann Rathsam und Dr. Petra Hiebl sowie der Schulleitung, dem Elternbeirat und dem gesamten Schulteam für

die hervorragende Organisation, die freundliche Bewirtung und den herzlichen Empfang.

*Für die Landesgruppe:
Kathrin Ettner*



Baden-Württemberg

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

Im Gespräch

Ins Gespräch kommen, im Gespräch bleiben und dabei für die Belange der Grundschulen im Lande eintreten – das hat sich der Vorstand der Landesgruppe für die nächsten zwei Jahre verstärkt vorgenommen. Inzwischen ist es gelungen, eine Reihe von Gesprächsfäden zu knüpfen: Mit bildungspolitischen Sprecher*innen der im Landtag vertretenen Parteien (Bündnis 90 – die Grünen, FDP/DVP und einer Landtagsabge-

ordneten der SPD). Auch mit GEW, dem Landeselternbeirat und dem Landesschulbeirat bestehen Kontakte. Im Kultusministerium fanden wir Gehör in der Grundschulabteilung, bei Herrn Lazzaridis (Abteilungsleitung) und bei der Ministerin Dr. Eisenmann. Sie wird uns im Juni zu einem Fachgespräch Digitalisierung in der Grundschule anhören und hat zugesagt, bei der Jubiläumsfeier der Landesgruppe ein Grußwort zu sprechen.

100 Jahre Grundschule – 50 Jahre Grundschulverband

Wir wollen dieses Jubiläum nutzen, um kritisch-konstruktiv auf Anspruch und Wirklichkeit kindorientierter Bildungsarbeit in der Grundschule von heute zu blicken: Dazu führen wir



**am 20. September
um 17 Uhr in Stuttgart**
eine öffentliche Veranstaltung durch. Ministerin Dr. Eisenmann spricht das Grußwort, ein Hauptvortrag

von Prof. Edeltraud Röbe mit Aussprache steht im Mittelpunkt der Tagung. Im Anschluss findet die jährliche Mitgliederversammlung statt. Hier erhoffen wir Hinweise, wie wir die Arbeitsbedingungen der Grundschulen im Lande wirksam verbessern und die Kolleg*innen vor Ort entlasten können.

*Für die Landesgruppe:
Edgar Bohn*



Brandenburg

Vorsitzende: Denise Sommer

denisomm@aol.com, www.grundschulverband-brandenburg.de

Wirbel um das 5-Punkte-Programm zur Verbesserung der Kompetenzen im Lesen und Schreiben

Seit September 2018 sorgt das 5-Punkte-Programm für viel Aufregung und unnötigen Wirbel in Brandenburgs Schulen. Nach der umfassenden Stellungnahme des Brandenburger Vorstandes vom Oktober 2018 fand im Februar 2019 eine Gesprächsrunde mit der Ministerin Britta Ernst in Potsdam statt. Das Gespräch ergab für den Grundschulverband die Aussicht auf eine verbesserte Kommunikation und Kooperation. Die Ankündigung der Ministerin, die Expertise des Grundschulverbandes in Zukunft im Vorfeld von Entscheidungen zu nutzen, begrüßen wir ausdrücklich. Konsens bestand auch darin, der immer größer werdenden Heterogenität von Kindern beim Schuleintritt durch spezielle Maßnahmen in den vorschulischen Bildungseinrichtungen besser gerecht zu werden. Die Vorschläge des Grundschulverbandes, regionale Arbeitskreise z. B. zum Anfangsunterricht wieder zu beleben, stießen bei Frau Ernst auf Interesse.

Das Verbot der Leselernmethode »Lesen durch Schreiben« und den damit verbundenen schwerwiegenden Eingriff in die methodische Freiheit von Lehrkräften bewertet die Ministerin im Gegensatz zum Vorstand als den unwichtigsten Punkt des Programmes. Sie wies die Kritik an ihrer Entscheidung vor allem mit Blick auf den negativen Ruf der Methode in der Öffentlichkeit zurück. Somit darf die Entscheidung eher als Politikum denn als Beitrag zur Förderung der Lese- und Schreibleistung von Brandenburgs Schülerinnen und Schülern gesehen werden. Dennoch löst gerade das Methodenverbot und die Methodenvorschrift bei vielen Lehrerinnen und Lehrern das größte Unverständnis aus. Schließlich geht es darum, das individuelle Lernen der Kinder durch verschiedene Methoden bestmöglich zu begleiten und Textkompetenz zu entwickeln. Dazu hat der Grundschulverband am 11. April den diesjährigen Grundschultag in Ludwigsfelde mit großer Resonanz sehr erfolgreich veranstaltet. Der Argumentation des Grundschulverbandes, die

Vertretungsreserve an den Schulen zu erhöhen, um den Teilungs- und Förderunterricht für die Verbesserung der schwachen Schülerleistungen zu nutzen, setzte die Ministerin die verstärkte Nutzung von Mehrarbeit zur Vermeidung von Unterrichtsausfall entgegen. Auch wenn nicht alle offenen Fragen geklärt werden konnten, bewertet der Vorstand das Gespräch mit Blick auf die angekündigte Beteiligung an der zukünftigen Erarbeitung derartiger Programme als einen Schritt in die richtige Richtung.

Gründung der Interessengemeinschaft Brandenburgischer Lehrerfachverbände (IBL)

Am 10. Januar vereinbarten die 7 Lehrerverbände Verband der Sonderpädagogen, Verband Brandenburgischer Oberschullehrer (VBO), Gemeinnützige Gesellschaft der Gesamtschulen (GGG), Deutscher Philologenverband (phv), Vereinigung Brandenburgischer Gymnasialschulleiter, Brandenburgischer Lehrerverband beruflicher Schulen (BLV) sowie der Grundschulverband eine Zusammenar-

beit auf Arbeitsebene. Die Interessengemeinschaft setzt sich das Ziel, gemeinsam und verantwortungsvoll für die Verbesserung der Bildung in Brandenburg vom Schuleintritt bis zum Berufsabschluss einzutreten. Ergebnisse der ersten Arbeitstreffen waren ein gemeinsamer Brief an die Ministerin zum 5-Punkte-Programm und ein Gespräch bei der Ministerin Ende April. Die Pressemitteilung zur Inkraftsetzung der neuen Ausbildungsordnung für Referendare in Brandenburg sorgte für eine beachtliche Resonanz in der Presse und im Bildungsministerium. Die Interessengemeinschaft sieht nicht nur durch die Verkürzung des Referendariats auf 12 Monate die Unterrichtsqualität in Gefahr. Zukünftige Arbeitsschwerpunkte der IBL sind die Vernetzung von Initiativen der Verbände, der regelmäßige Austausch über aktuelle Problemlagen und die Umsetzung der Inklusion an den Brandenburgischen Schulen.

*Für die Landesgruppe:
Hannes Fischer,
Denise Sommer*



Bremen

Kontakt: Heike Hegemann-Fonger, Albrecht Bohnenkamp

vorstand.bremen@grundschulverband.de, www.grundschulverband-bremen.de

Wahlprüfsteine

Im Mai stehen in Bremen die Wahlen zur Bürgerschaft an. Gemeinsam mit der Fachgruppe Grundschulen der GEW hat die GSV-Landesgruppe deshalb den politischen Parteien eine Liste von »Wahlprüfsteinen« zu ihren Vorstellungen für die Weiterentwicklung der Grundschulen in Bremen vorgelegt:

1. Welche Möglichkeiten sehen Sie, eine angemessene **Unterrichtsversorgung** und

Raumsituation in den Grundschulen kurzfristig zu schaffen und langfristig abzusichern? Welche Haushaltstitel wollen Sie dafür konkret erhöhen? 2. In ihrem Gutachten zur **Arbeitsbelastung** von Lehrer*innen an Grundschulen haben Schönwälder, Zachau u. a. festgestellt, dass der rechtlich vorgegebene Aufgabenkatalog die verfügbare Arbeitszeit weit überfordert. Von welchen Aufgaben wollen Sie die Kolleg*innen entlasten oder

welche Unterstützung – z. B. durch weiteres pädagogisches, administratives oder technisches Personal – planen Sie, um die Erfüllung der Aufgaben zu ermöglichen? 3. Was wollen Sie zusätzlich tun, um die Arbeit in besonders **belasteten Stadtteilen** bzw. **Schulen** für die Schulleitungen, Lehrer*innen und andere Mitarbeiter*innen attraktiver zu machen (Reduktion der Unterrichtsverpflichtung, Verkleinerung der Klassen ...)?

4. Welche sozialen und kulturellen Aktivitäten haben für Sie Priorität, um die **außerschulischen Bildungserfahrungen** von Kindern, vor allem in den belasteten Stadtteilen, zu stärken? 5. Was planen Sie, um die **Kontinuität der Bildungsbiografien** von der KITA über die Grundschule bis in die weiterführenden Schulen abzusichern (z. B. durch Unterstützung der »Arbeitskreise Kinder«) und dem



Hessen

Vorsitzender: Mario Michel
michel.mario@web.de, www.gsv-hessen.de

Neuer Vorstand

Auf der diesjährigen Mitgliederversammlung am 30. Januar in der Sophie-Scholl-Schule in Gießen wurde der »alte« Vorstand entlastet und ein neuer Vorstand gewählt. Zum neuen 1. Vorsitzenden der Landesgruppe Hessen wurde Mario Michel gewählt. Mario Michel ist Schulleiter der Grundschule Kirchhain und kommt aus dem Ebsdorfergrund nahe Marburg. Als Delegierte und weiteres Vorstandsmitglied wurde Christiane Stricker gewählt. Frau Stricker ist als Lehrerin an der Grundschule am Römerbad tätig.

Weitere Vorstandsmitglieder sind Heidi Fischer, gleichzeitig auch Ersatzdelegierte und aktuell Schulleiterin der Regenbogenschule Holzheim, sowie Ann-Christin Wilhelm, Referendarin an der Grundschule am Römerbad und Dr. phil. Sven Sauter, Dozent an der PH Ludwigsburg. Wichtige Themen aus unserer Sicht sind die Lehrerfort- und -weiterbildung und der Koalitionsvertrag. Außerdem hat sich eine Arbeitsgruppe von Schulleiterinnen und Schulleitern



Neuer Vorsitzender:
Mario Michel, Schulleiter der Grundschule Kirchhain

hessischer Grundschulen unter anderem unter der Führung von Mario Michel gebildet, deren Ziel, die Bedingungen an Grundschulen zu verbessern, wir gerne und intensiv unterstützen wollen.

Wir freuen uns, gemeinsam mit unseren hessischen Mitgliedern diese Thematiken anzugehen und freuen uns auf eine gute und intensive Zusammenarbeit. Für Ihre Anliegen stehen wir Ihnen jederzeit gerne zur Verfügung.

KMK

Am 28. Januar waren wir – in Person von Mario Michel – in Berlin zum Festakt der Übernahme der KMK durch Prof. Dr. R. Alexander Lorz eingeladen. Wir hoffen, dass es in Zukunft einen intensiven Austausch zwischen uns als Verband und der Politik geben wird.

Auszug aus dem Koalitionsvertrag

»Für uns ist es deshalb von großer Wichtigkeit, dass die Grundschülerinnen und -schüler in allen Fächern bei der Entwicklung ihrer Rechtschreibkompetenz begleitet werden. Sie sollen von Beginn an zum korrekten Schreiben angeleitet werden. Deshalb sprechen wir uns gegen die Unterrichtsmethode ›Lesen durch Schreiben‹ (Schreiben nach Gehör) aus.«
Bereits eine Woche nach der Mitgliederversammlung haben wir gemeinsam mit Maresi Lassek und Prof. Hans Brügelmann einen Brief aufgesetzt, in dem wir den Kultusminister Prof. Dr. Lorz um einen Gesprächstermin zum obigen Thema gebeten haben. Der Brief ist mittlerweile im Kultusministerium angekommen und wir warten auf eine Antwort. Uns war es

wichtig, möglichst schnell Stellung zu beziehen und deutlich zu machen, dass es nicht sein kann, dass uns per Koalitionsvertrag eine Methode verboten werden soll. »Beim Schriftspracherwerb ist das lautorientierte Schreiben ein Entwicklungsschritt auf dem Weg zum normgerechten Schreiben.

Das Kind wird ausgehend von seinen lautorientierten Verschriftungen von Anfang an systematisch an das orthografisch korrekte Schreiben herangeführt.«

Wir hoffen, dass wir zeitnah über das Thema im Kultusministerium sprechen und unsere Sichtweise und Bedenken darlegen können.

*Für die Landesgruppe:
Mario Michel*

»Bildungsplan 0 bis 10« zum Leben zu verhelfen?

6. Wie wollen Sie angesichts des auf mehrere Jahre absehbaren Mangels an Räumen, an Lehrkräften und anderem pädagogischen Personal den laufenden Betrieb des **Ganztags** absichern? Wo sehen Sie zusätzlich Möglichkeiten für seinen Ausbau, und in welchen Schritten planen Sie dessen Umsetzung?

7. Bremen hat wichtige Voraussetzungen für die **inklusive Entwicklung in**

Schulen geschaffen. Welche Schritte sehen Sie als notwendig und möglich an, um diese Entwicklung auch vor dem Hintergrund knapper Ressourcen (Räumlichkeiten, Pädagog*innen, fehlende Assistenzen und ZUPs) konkret zu unterstützen und weiterzuführen?

8. Was sind aus Ihrer Sicht die wichtigsten Aufgaben des neuen **IQHB** und welche Qualitätsverbesserungen versprechen Sie sich durch seine Gründung? Welche Unter-

stützungsleistungen/-systeme stellen Sie für Schulen in Aussicht, die Schwierigkeiten haben, den Erwartungen zu entsprechen?

9. Gibt es noch etwas, das Ihnen im Blick auf die **Entwicklung der Grundschule** besonders wichtig ist?

Inzwischen sind die Stellungnahmen von vier Parteien (CDU, GRÜNE, LINKE, SPD) eingegangen und in einer Synopse ausgewertet worden. Diese wurde zusammen

mit den Original-Antworten über unsere Homepage grundschulverband-bremen.de öffentlich zugänglich gemacht.

Die von allen vier Parteien befürwortete Besoldung der Grundschullehrer/innen nach A13 und die Höherstufung der Leitungsfunktionen wurde inzwischen vom Senat auf den Weg gebracht. Sie soll im Jahr 2021 vollständig umgesetzt sein.

*Für die Landesgruppe:
Hans Brügelmann*



Nordrhein-Westfalen

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

Klausurtagung des Landesvorstands 2019

Im Februar traf sich der neu gewählte Vorstand zu seiner jährlichen Klausurtagung. Anknüpfend an die auch in der letzten Mitgliederversammlung genannten Arbeitsthemen ging es u. a. um Fragen nach der Konkretisierung des Masterplans Grundschule, um die Ausgestaltung der Digitalisierung, die Sicherung und Weiterentwicklung der Inklusion und um die Gewinnung neuer Lehrkräfte an Grundschulen.

Masterplan Grundschule

Im Gespräch mit den betroffenen Verbänden hat es Ende des vergangenen Jahres einen Austausch dazu gegeben – weitere Konkretionen zu den dort genannten Handlungsfeldern sind bis jetzt noch nicht erfolgt. Aus Sicht der Landesgruppe braucht es keine Neuausrichtung der bisherigen erfolgreichen Grundschularbeit, sondern in erster Linie eine qualitativ und quantitativ hochwertige Ausstattung der Schulen, insbesondere der Schulen in sozial benachteiligten Regionen, um den Bildungsansprüchen der Kinder gerecht werden zu können. Mit nach wie vor zu großen Klassen, zu wenig (sonderpädagogischem) Personal, unzureichender Entlastung ob der Fülle der Aufgaben stehen die Grundschulen vor erheblichen, teilweise nur noch unzureichend zu bewältigenden Herausforderungen. Insbesondere die dramatische Personalsituation führt zu der Feststellung, dass trotz aller Werbekampagnen und



Von links nach rechts: Baldur Bertling, Barbara Irrgang, Linda Kindler, Beate Schweitzer, Dietlind Brandt, Christiane Mika, Maxi Brautmeier-Ulrich, Karina Höveler

Öffnungen der Stellenausschreibungen für Seiteneinsteiger der Mangel eklatant bleibt. Festzuhalten bleibt, dass ohne eine Steigerung der Studienkapazitäten dieser auch nicht spürbar behoben werden kann.

Digitalisierung

Nach dem nun erfolgten Abschluss des Digitalpakts zwischen Bund und Ländern bleibt abzuwarten, wie die konkreten Maßnahmen zur digitalen Ausstattung an den Grundschulen aussehen werden und wie eine entsprechende Qualifizierung der Lehrkräfte systematisch erfolgen soll – inwieweit der Einsatz einer mobilen Digitalwerkstatt an einzelnen Schulen in NRW dies nachhaltig (mit) befördern kann, wird sich nach Abschluss der einjährigen Rundtour durch NRW zeigen. Entscheidend wird es darauf ankommen, wie Schulträger mit den zur Verfügung gestellten Mitteln umgehen und unter

Beteiligung der Betroffenen eine zuverlässige und gute Ausstattung bereitstellen.

Inklusion

Gerade in Zeiten unzureichender Ressourcen besteht die Gefahr, dass sich unter permanenter Überlastung auch ein mittlerweile gut entwickelter Inklusionsalltag an vielen Grundschulen mit einer etablierten Beratungspraxis verändern kann und das gemeinsame Lernen zugunsten des Besuchs einer Förderschule Beschränkungen erfährt – begünstigt wird dies durch den Erhalt und teilweise Ausbau der Förderschulen und die Abschaffung der zieldifferenten Förderung an den Gymnasien.

Hundert Jahre Grundschule – auch in NRW: Und wie weiter?

Auch in NRW wird an das hundertjährige Bestehen der Grundschule erinnert und gleichzeitig ein Blick auf aktuelle und zukünftige

Arbeits- und Handlungsfelder geworfen. Der Vorstand der Landesgruppe und die GEW planen gemeinsam einen



Grundschultag am 12. November 2019

in der Westfalenhalle in Dortmund. Neben verschiedenen Foren wird es nach einem Eingangsreferat von Hans Brügelmann auch eine Podiumsdiskussion mit Vertreterinnen aus Politik und Pädagogik geben. Weitere Informationen zu den Foren und zu den Anmeldemodalitäten finden alle Interessierten in den nächsten Wochen unter:

grundschulverband-nrw.de und www.gew-nrw.de/grundschule.de

Für die Landesgruppe:
Beate Schweitzer



Saarland

Vorsitzende: Anke Weber

info@grundschulverband.saarland

Sich engagieren – für starke Grundschulen im Saarland

Landesgruppe wählt neuen Vorstand

Am 30. Januar wählte die Landesgruppe des Saarlandes einen neuen Vorstand. Neue Vorsitzende ist nun Anke Weber, sie wird unterstützt von den stellvertretenden Vorsitzenden Prof. Dr. Markus Peschel und Mark Prediger. Weitere Vorstandsmitglieder sind Anika Valentini (Schatzmeisterin, nicht auf dem Bild), Pascal Kihm (Schriftführer) und Aline Schmidt (Beisitzerin). Auf einer ersten Vorstandssitzung am 19. März ging es um die Neuaufstellung und um zukunftsweisende Ziele des neuen Vorstandes. Maßgeblich für die Tätigkeit der Landesgruppe sind die weitere Professionalisierung und die Wertschätzung der Arbeit von Grundschullehrkräften. Grundlegende Bildung für einen lebenslangen Lernprozess ist der Kern der professionellen Arbeit an Grundschulen. Diese anspruchsvolle Aufgabe erfordert eine eigene spezielle Ausbildung in den Fachdidaktiken und der Pädagogik der Primarstufe. Ferner müssen Grundschullehrkräfte nicht nur adäquat ausgebildet, sondern auch adäquat bezahlt werden. Die Ausbildung zum Lehramt für die Primarstufe (LP) an der Universität des Saarlandes zu fördern, weiterzuführen und wertzuschätzen, ist ein Ziel des neu formierten Vorstandes. Insbesondere vor dem Hintergrund eines zunehmenden Lehrer- und Qualifikationsmangels sowie hinsichtlich der unbedingt notwendigen Weiterqualifikation von

Seiten- und Quereinsteiger*innen empfiehlt die Landesgruppe, die Expertise und Erfahrung der grundschullehrerbildenden Institutionen an der Universität des Saarlandes zu nutzen. Ein weiteres Anliegen der Landesgruppe ist die Ergänzung der verbindlichen Schriften im Kernlehrplan Deutsch des Saarlandes um das umfassende Konzept der Grundschrift. Derzeit ist dort einzig die Schulausgangsschrift vorgeschrieben. Wenn jedem Kind über Kulturtechniken ein Zugang zu Bildung ermöglicht werden soll, ist jedoch unklar, wie dies mit einer normierten Schrift für jedes Kind gelingen soll. Die Umsetzung der Grundschrift wäre in zweifacher Hinsicht ein wichtiger Schritt in Richtung Inklusion und neue Lernkultur: Zum einen wird dieses Schriftkonzept durch ihre Individualität jedem Kind gerecht, zum anderen

bedeutet das Konzept einen immensen Zugewinn an Unterrichtszeit. Die Landesgruppe plant, sowohl eine Auftakt- als auch eine Aburufveranstaltung zur Grundschrift in Kooperation mit u. a. dem LPM (Saarländisches Landesinstitut für Pädagogik und Medien) anzubieten. Weitere Themen der Zukunft sind der Umgang mit Heterogenität und Diversität sowie die zunehmende Digitalisierung, die durch den Digitalpakt nun endlich auch Einzug an saarländischen Grundschulen erhalten soll. Der Grundschulverband ist hierbei kompetenter Ansprechpartner für Schwierigkeiten und für Konzepte einer durchdachten Medienbildung an Grundschulen (siehe Standpunkt Medienbildung). Nach ersten Gesprächen mit dem Ministerium für Bildung und Kultur konnten Anknüpfungspunkte bei den beiden o. g. Themen Grund-

schrift sowie Professionalität von Grundschullehrkräften gefunden werden. Eine intensive Zusammenarbeit ist ferner mit dem SLLV (Saarländischer Lehrerinnen- und Lehrerverband) und der GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, LV Saarland) geplant. Auch hier haben bereits erste Gespräche stattgefunden; gemeinsam abgestimmte Pressemitteilungen zu verschiedenen Themen sind in Vorbereitung. Nun ist es im Saarland zunächst von großer Bedeutung, bestehende Mitglieder zu halten, aber auch neue Mitglieder hinzuzugewinnen. Neben der Entwicklung einer Homepage und einer Facebook-Seite für die Landesgruppe ist ein bundeslandspezifischer Flyer, welcher der Mitgliederwerbung dienen soll, in Arbeit.

*Für die Landesgruppe:
Anke Weber, Pascal Kihm*



Der neue Vorstand (von links nach rechts): Markus Peschel (Stellvertreter), Anke Weber (Vorsitzende), Pascal Kihm (Schriftführer), Aline Schmidt (Beisitzerin), Mark Prediger (Stellvertreter) – es fehlt: Anika Valentini (Schatzmeisterin)



Sachsen-Anhalt

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

Abschluss und Neubeginn des Jahresthemas

Wie bereits im vergangenen Länderbericht zu lesen war, mündete unsere Arbeit am Jahresthema 2018 – »Lehrer*innenbildung in Sachsen-Anhalt« – in ein sehr erfolgreiches Diskussionsforum. Obgleich dieser Höhepunkt sowie dessen Nachbereitung den Abschluss unseres 1. Jahresthemas markierte, gibt es in diesem Arbeitsfeld noch eine Vielzahl an Herausforderungen und Aufgaben. Einerseits sind wir erfreut, das 1. Jahresthema abzuschließen, andererseits begleiten uns daraus gewonnene Früchte erfreulicherweise weiter. Eine Neuauflage des Diskussionsforums, vermutlich mit dem Fokus auf Quer- und Seiteneinsteiger*innen, ist bereits angedacht und in Planung. Nichtsdestotrotz ist eine neue Arbeitsgruppe in die Vertiefung des Jahresthe-

mas 2019 gestartet. Das zentrale Thema »100 Jahre Grundschule« bewegt und wird bearbeitet. Eruiert wird derzeit, in welche Richtung sich die Arbeit am Jahresthema orientieren könnte / sollte / müsste – wir werden berichten!

Weltenretter nach Sachsen-Anhalt

In den Quartalsgesprächen mit dem Ministerpräsidenten sowie dem Bildungsministerium ist bereits angekündigt worden, dass das Land offensiver um neue Lehrkräfte werben wird. Dies geschieht nun mit einer Imagekampagne. Unter dem Slogan »Rette jeden Tag die Welt als Lehrer in Sachsen-Anhalt« läuft diese Kampagne, welche die Perspektive des Lehrer*inseins für junge Menschen eröffnen soll. Zudem twittert das Bildungsministerium jetzt.

Entlastungen für Lehrkräfte lassen auf sich warten

Schon mit der Umsetzung der »effizienzsteigernden« bzw. »bedarfsmindernden« Maßnahmen wurde seitens des Ministeriums versprochen, die Lehrkräfte, deren Belastung unter diesen Maßnahmen stark zunahm, zu entlasten. Noch immer – nach fast zwei Jahren – sind weder Entlastungen spürbar noch wirkliche Entlastungs-ideen erkennbar. Allerdings ist nun vom Bildungsministerium eine AG zur Findung möglichst gewinnbringender Entlastungsmaßnahmen initiiert worden, in welcher Vertreter unseres Vorstands aktiv mitwirken. Wir bleiben zuversichtlich.

Aus für Staatsprüfungen im modularisierten Lehramtsstudium

Ebenfalls zuversichtlich sind wir mit Blick auf die hoffentlich bald wegfallenden

Staatsexamensklausuren zum Abschluss des Lehramtsstudiums. Da es sich um einen modularisierten Studiengang handelt, welcher durch eine Vielzahl an Modulprüfungen sukzessiv den Entwicklungsstand der Studierenden überprüft und bewertet, ist die Staatsexamensklausur an dessen Ende schlicht überflüssig. Stattdessen generiert sie einen extrem hohen, zusätzlichen Arbeitsaufwand für alle Studierenden und Prüfenden, sodass ein Wegfall als deutlicher Gewinn für alle betrachtet werden könnte. Die Gespräche mit dem Bildungsministerium, Vertreter*innen des Grundschulverbandes sowie der Universität laufen.

*Für die Landesgruppe:
Thekla Mayerhofer*

Das Jahresthema – ein Format für die Landesgruppenarbeit. Ein Vorschlag aus Sachsen-Anhalt

Während der Vorstandssitzungen unserer Landesgruppe hat sich mehr und mehr ein Bedürfnis entwickelt, sich stärker inhaltlich über verschiedene Aspekte unserer Arbeit auszutauschen. Daraus entstand im Herbst 2017 der Entschluss ein neues Format auszuprobieren. Dieses wurde unter dem Begriff »Jahresthema« entwickelt und wollte ausgestaltet werden. Ganz bewusst haben wir uns für die zeitliche Befristung entschieden und uns darauf verständigt, vordergründig **die Auseinandersetzung mit dem Thema als Selbstzweck** der gegründeten Arbeitsgruppe zu verstehen.

Eingeladen zur Mitarbeit waren alle Mitglieder unserer Landesgruppe. Wir alle waren gespannt, wohin uns die neue Arbeitsform führen sollte. Vorsätzlich ließen wir uns, als wir im Januar 2018 ins erste Jahresthema »**Lehrer*innenbildung in Sachsen-Anhalt**« starteten, treiben, um Raum zu schaffen, den die Entfaltung des Themas sowie die AG brauchten. Das Thema war ein weites Feld und bot facettenreiche Spielräume, welche es zu entdecken galt. In einem intensiven Selbstfindungsprozess, welcher die ersten Treffen stark prägte, näherte sich

die AG dem Thema in Form verschiedener thematischer Fokussierungen, wobei sich zunehmend der Blick auf die »**Praxisanteile in und die Praxisansprüche an die Lehrer*innenbildung**« als verbindende Schnittstelle der Akteur*innen der AG herauskristallisierte. In den Diskussionen wurde die Praxisorientierung als theoretisches Problem erarbeitet, als unklar umrissenes Aktionsfeld der Lehrer*innenbildung diskutiert sowie als aktuell prominenter Angriffspunkt bildungspolitischer Kritik an der Lehrer*innenbildung auch im öffentlichen Interesse verortet. Davon ausgehend ma-

nifestierte sich der Wunsch nach einem gehaltvollen Austausch zwischen sämtlichen an Lehrer*innenbildung beteiligten Akteur*innen im Land. Diesen setzten wir als AG in Form eines »**Diskussionsforums**« um. Auch dieses Format sollte für die Arbeit unserer Landesgruppe ein Novum sein. Wir nahmen die Herausforderung an und luden Vertreter*innen sämtlicher Bereiche der Lehrer*innenbildung unter dem Motto: »**Praxiselemente in der Lehrer*innen(aus)bildung: was und wozu?**« ein. Selbige nahmen die Einladung zu einem persönlichen Austausch dankend an, sodass wir ca.



Niedersachsen

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

Ergebnisse der Arbeitszeitkommission

In der letzten Ausgabe der Grundschrift aktuell wurde über die Vorstellung der Ergebnisse der Arbeitszeitkommission sowie die ersten geplanten Vorhaben des Kultusministeriums berichtet. Unter <https://t1p.de/qdz8> kann nun das vorläufige »11-Punkte-Entlastungspaket« eingesehen werden. Für den Primarbereich sind insbesondere die »Vorläufige verpflichtende Aussetzung von Vera 3 und Vera 8«, die Einführung einer »Anlassbezogenen Dokumentation der individuellen Lernentwicklung«, die »Freiwillige beziehungsweise anlassbezogene Fokusevaluation«, die »Verschlankung der Dokumentation beim Übergang von der Grundschule in den Sekundarbereich« sowie der »Zweijahresturnus statt bisher jährlicher Evaluation« von Bedeutung. In einem Gespräch mit dem Kultusminister Grant Hendrik Tonne

machte der Grundschriftverband deutlich, dass Maßnahmen zur Arbeitsentlastung sehr begrüßt werden, diese jedoch keinesfalls die bislang qualitativ hochwertige Arbeit der Grundschriftlehrkräfte beeinträchtigen dürfen. Vielmehr müssten in einigen Bereichen mehr Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, um die Aufgaben im Sinne einer gelungenen Begleitung und Unterstützung der Kinder bewältigen zu können. In einem im April einberufenen »Runden Tisch«, zu dem auch ein Vertreter des Grundschriftverbandes geladen ist, wird der Maßnahmenplan noch einmal diskutiert und evtl. erweitert oder umgestellt.

Gespräch mit der bildungspolitischen Sprecherin der GRÜNEN Julia Hamburg

Am 15. Januar fand in Hannover ein erstes Treffen zwischen der Landesvorsitzenden des Grundschriftverbandes, Eva-Maria Osterhues-Bruns,

und der bildungspolitischen Sprecherin der GRÜNEN, Julia Hamburg, statt. Inhaltlich wurden dabei unter anderem die Aspekte Inklusion, Schulleitung und Aufgaben von Schulleitungen und deren Stellvertreter*innen, Schullaufbahnpflicht und Zeugnisse bzw. Noten in der Grundschule sowie der fachdidaktische Aspekt des Lesen- und Schreibens thematisiert. Einen breiten Raum nahm auch das Thema Belastung von Grundschriftlehrkräften sowie geeignete Maßnahmen zur Entlastung ein. Den aktuellen Forderungen, das Stunden-deputat zu senken, den Pool der Entlastungsstunden zu erhöhen, die zweite Stunde der Altersteilzeit wie im Koalitionsvertrag vereinbart wieder einzuführen sowie die Besoldung auf A13 für alle Grundschriftlehrkräfte zu erhöhen, verließ Eva Osterhues-Bruns noch einmal Nachdruck – und stieß dabei auf großes Verständnis der

bildungspolitischen Sprecherin der GRÜNEN.

In eigener Sache: Mitglieder im Vorstand der Landesgruppe Niedersachsen gesucht! Liebe Mitglieder der Landesgruppe Niedersachsen, in diesem Jahr finden im Rahmen unserer Mitgliederversammlung Wahlen zum neuen Vorstand unserer Landesgruppe statt. Falls du/Sie Lust hast/haben, mit den anderen Mitgliedern in den Austausch zu kommen, Veranstaltungen zu organisieren oder auch bildungspolitisch aktiv zu werden, würden wir uns sehr über deine/Ihre Bereitschaft freuen, im neuen Vorstand aktiv mitzuwirken. Bei Interesse oder Fragen einfach unter der E-Mail-Adresse gsv.nds@gmail.com den Kontakt suchen. Wir freuen uns über jede Unterstützung! *Für die Landesgruppe: Eva-Maria Osterhues-Bruns*

40 Personen im Herbst 2018 an einem Tisch begrüßen durften. Tatsächlich waren bei diesem hochkarätig besetzten Diskussionsforum Vertreter*innen aller Phasen der Lehrer*innenbildung zugegen. Nach einem knappen thematischen Einstieg brachten die Vertreter*innen ein vorbereitetes Statement vor. Dabei waren die Ausfassungen zu Wissenschaftlich-Theoretischem sowie Alltäglich-Praktischem teils sehr kontrovers. Auch viele weitere Lehrer*innen, Ausbilder*innen, Fortbildner*innen, Student*innen, Dozent*innen sowie Gewerkschaftsvertreter*innen brachten

als Gäste ihre fundierten Meinungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Aus- sowie Weiterbildung von Lehrer*innen, auch Seiteneinsteiger*innen, vor. Daraus erwuchs ein spannender, **facettenreicher Diskurs**, in dessen Mittelpunkt schnell das konsensuell geteilte Unbehagen hinsichtlich der zunehmend knappen Zeit-, Entwicklungs- und Betreuungsressourcen im Vorbereitungsdienst des Landes stand. Einigkeit bestand darin, dass in diesem Themenfeld wieder verstärkt auf die Qualität der Lehrer*innenbildung geblückt werden sollte, während in Zeiten

des Lehrer*innenmangels vielfach die Unterrichtsversorgung Priorität zu haben scheint. Aus dem gewinnbringenden Diskussionsforum erwuchs eine Initiative, welche die **Qualität des Vorbereitungsdienstes in Sachsen-Anhalt evaluieren** wollte. Nachdem seitens des Landes unsere Forderung nach Partizipation mehrerer Vertrauenspersonen bei einer just geplanten Befragung abgelehnt worden ist, initiierten wir eine eigene Umfrage. Diese wurde am Jahresende erfolgreich durchgeführt. Ein abschließendes Treffen zum Jahresthema half, Geschehenes zu reflektieren, gewonne-

ne Erkenntnisse zu strukturieren, Ausblicke zu eröffnen sowie festzuhalten, dass für uns das Format des Jahresthemas ein bedeutsames Instrument des inhaltlichen Austausches werden soll. Wir sind fasziniert davon, wie aus unserem unbestimmten Beginn sehr viel Wertvolles für unsere Arbeit erwachsen konnte, was wir als nachhaltig wertvoll erleben und was nun eigendynamisch weiterwirkt – denn die im Diskussionsforum gegründete Gruppe wird sich zu weiteren Diskussionsthemen wieder treffen.

Thekla Mayerhofer



Mecklenburg-Vorpommern

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

Bündnis für gute Schule

In Mecklenburg-Vorpommern findet aktuell die Entscheidung über ein neues Schulgesetz im Landtag statt. Ein wesentliches Ziel der Novellierung ist es, die gesetzlichen Grundlagen für die Umsetzung der Inklusion in unserem Land zu schaffen. Schaut man sich jedoch die geplanten Maßnahmen an, so wird die Umsetzung der Inklusion mit diesem Gesetz sehr problematisch. Die Selbstständigkeit von Schule ist in Gefahr, weil der Einzelschule nicht die personellen, sächlichen und organisatorischen Ressourcen für eine gezielte individuelle Förderung der Kinder zur Verfügung gestellt werden. In großem Umfang sollen temporäre Lerngruppen entstehen, in denen die Kinder mit Förderbedarfen nach diesem Gesetzentwurf

gesammelt und gefördert werden. Voraussetzung ist dafür jedoch der Antrag auf sonderpädagogischen Förderbedarf. Dies bedeutet eine langwierige, überbürokratisierte Antragstellung an einen maßlos überlasteten diagnostischen Dienst als Zentralinstanz. In jahrgangsbezogenen oder jahrgangsübergreifenden Lerngruppen soll an jeder Grundschule als eine Zielstellung die Schulfähigkeit der Kinder hergestellt werden. Neue Lehrpläne, die zurzeit entwickelt werden, sollen dazu die Grundlage bilden. Unsere Landesgruppe wird kritisch hinterfragen, wie diese dem Bildungsanspruch der Kinder gerecht werden.

Inklusion bedeutet, die Kinder abzuholen, wo sie stehen. Das beinhaltet permanente Unterstützung

durch kompetente Sonderpädagogen, Erzieherinnen und Grundschullehrer, die bei akuten Auffälligkeiten sofort ansetzen kann und nicht erst, wenn sich Förderbedarfe manifestieren. Kurz gesagt, man will etwas Wundervolles wie Inklusion verkaufen, entzieht den Grundschulen aber entscheidende Möglichkeiten, diese umzusetzen. In Zeiten von Lehrermangel kann das in dieser Form nur als Sparmodell gewertet werden, um die Förderschulen ersatzlos zu streichen. In den letzten Wochen trafen sich daher besorgte Vertreter der Gewerkschaften, der Verbände der Schulleiter, der Sonderpädagogen, der Gymnasien und nicht zuletzt auch wir vom Grundschulverband, um über die Gründung eines landesweiten **Bündnisses für Bildung** zu beraten, um dieser Entwicklung konstruk-

tive Vorschläge entgegenzusetzen. Auf der Landespressekonzferenz vom 19. März stellte sich das Bündnis nun erstmals offiziell vor und bot dem Bildungsministerium Hilfe bei der Überarbeitung und Verbesserung des neuen Schulgesetzes an. Denn Schulpolitik, die wie in der jüngsten Vergangenheit über die Köpfe der Schulen hinweg entschieden wird, kann nicht funktionieren. Es bleibt abzuwarten, wie die Politik unsere Hilfe annimmt, denn wir sind bereit, unseren Protest öffentlichkeitswirksam kundzutun. P.S.: Unsere Landesgruppe ist nun auch auf Facebook vertreten und freut sich über jeden Besucher.

*Für die Landesgruppe:
Sandra Stolzenburg*



Sachsen

Kontakt: Antje Braunreuther
a.braunreuther@gmx.de

Fachtag »Inklusive Praxis in Leipzig und Umgebung«

Am 13. März trafen sich mehr als 120 VertreterInnen aus Schule und Universität im Paulinum der Universität, um in die Diskussion und den inspirierenden Austausch über die konkrete Umsetzung inklusionsorientierter Kulturen, Praktiken und Strukturen in Sachsen zu kommen. Die Vielfalt von Lernenden und ihren Lernwegen stellt vielerorts eine pädagogische Herausforderung dar und erfordert eine Anpassung der Unterrichts- und Lernangebote, der Schulentwicklung und Mitgestaltungsmöglichkeiten. Erstmals fand eine solche verbandsübergreifende Veranstaltung statt. Organisiert wurde der Fachtag von der GEW Sachsen, dem

Grundschulverband Landesverband Sachsen, dem Verband Sonderpädagogik Sachsen, der Landesarbeitsgemeinschaft Inklusion in Sachsen und der Universität Leipzig. Walter Hövel, ehemaliger Schulleiter der inklusiven Grundschule Harmonie (Eitorf), eröffnete den Fachtag mit seinem Vortrag »Schule, Unterricht und Lernen verwalten oder entwickeln?«. Am Vormittag öffneten dann verschiedene Leipziger Schulen ihre Türen zur Hospitation und gaben so einen Einblick in ihre Ansätze inklusiver Schulentwicklung. Gleichzeitig bestand die Möglichkeit, an diversen praxisorientierten Workshops teilzunehmen. Am Nachmittag berichteten Schulen am Tagungsor-



Otto Herz, Reformpädagoge und ehemaliger Lehrer der Laborschule Bielefeld, bei seinem abschließenden Impuls zur Haltung zur Inklusion

von ihren Erfahrungen und Ansätzen zur inklusiven Schulentwicklung. Den Ausklang gestaltet Otto Herz, Reformpädagoge und ehemaliger Lehrer der Labor-

schule Bielefeld, mit einem abschließenden Impuls zur Haltung zur Inklusion.
*Für die Landesgruppe:
Ute Schmerbauch*



Thüringen

Vorsitzende: Steffi Jünemann

grundschulverband-thueringen@gmx.de

Thüringer Gesetz zur Weiterentwicklung des Schulwesens

Anlässlich der Zusammenführung des Thüringer Schulgesetzes (ThürSchulG) und Thüringer Förderschulgesetzes (ThürFSG) zu einem inklusiven Schulgesetz wurde der Grundschulverband um eine Stellungnahme bei der Anhörung vor dem Landtag gebeten. Neben einer schriftlichen Stellungnahme der Landesgruppe Thüringen trug Liane Albert als Stellvertretende Vorstandsvorsitzende die Standpunkte des Verbandes mündlich vor. Die Anhörung erstreckte sich über einen Zeitraum von 9 Uhr am Morgen bis nach Mitternacht, was die Aufmerksamkeit und Konzentration aller Beteiligten sehr forderte. Ob insbesondere spätere Redebeiträge noch das notwendige Gehör fanden, sei dahingestellt.

Liane Albert betonte die Notwendigkeit, ein inklusives Bildungswesen zu schaffen – und damit den Vorrang des gemeinsamen Unterrichtes. Zugleich verwies sie auf die dafür nötigen finanziellen, räumlichen, sächlichen und personellen Mittel als Voraussetzung für ein professionelles Lehrerhandeln. Insbesondere regte die Landesgruppe die Förderung multiprofessioneller Teams in den zunehmend heterogenen Lerngruppen an. Im Namen des Verbandes begrüßte Liane Albert die Festlegung, dass der erste Versetzungsentscheid erst am Ende der Klassenstufe 4 erfolgt. Der Versetzungsentscheid nach der Schuleingangsphase in die Klassenstufe 3 wird daher hinfällig. Ausgesprochen kritisch wurde die Leistungseinschätzung mittels Ziffernoten angemerkt. Es wurde

eine im Gesetz verankerte Möglichkeit gefordert, die Bewertung durch Ziffernoten auch in den Klassenstufen 3 und 4 durch eine verbale Leistungseinschätzung ersetzen zu können. Bisher ist diese Möglichkeit lediglich Schulen mit einem bewährten reformpädagogischen Konzept vorbehalten. Weiterhin befürwortete die Landesgruppe die im Schulgesetzentwurf formulierten Mindestschülerzahlen pro Grundschule, da durch das damit verbundene Stammpersonal die Wahrscheinlichkeit der Unterrichtsabsicherung durch ausgebildete Lehrpersonen erhöht wird. Kritisch merkte Liane Albert die festgelegte Angabe von Mindestschülerzahlen je Klasse an. Da im ersten Schuljahr die Grundleistungen für den späteren Schulerfolg gelegt werden, muss die Lehrer-Schüler-Relation dem

zweifelsfrei Rechnung tragen. Der Grundschulverband fordert daher, die Mindestschülerzahl der Einzuschulenden auf maximal 20 festzulegen und der Schule grundsätzlich die Möglichkeit zu eröffnen, die schulinterne Klassenbildung an den besonderen Förderbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler auszurichten. Leider thematisierte der Großteil der weiteren Anzuhörenden vorrangig Strukturfragen und weniger inhaltliche, auf Inklusion bezogene Sachverhalte. Es bleibt abzuwarten, ob die Bemerkungen erhört werden und ihren Niederschlag im Gesetz und letztendlich in der Praxis finden.

*Für die Landesgruppe:
Dr. Madlen Protzel*



Hamburg

Vorsitzender: Stefan Kauder, Rautenbergstr. 7, 20099 Hamburg

stefan.kauder@bsb.hamburg.de, www.gsvhh.de

Größere Grundschulen aufgrund steigender Schülerzahlen

In Hamburg hat die Schülerzahl an den staatlichen allgemeinbildenden Schulen in diesem Jahr einen neuen Höchststand erreicht, teilte der Schulsenator Thies Rabe im Rahmen der Vorstellung der aktuellen Schuljahresstatistik mit. Alle Grundschulen bieten kostenfreie Ganztagsangebote. Hier stieg die Teilnahmequote auf 83,9 Prozent. Der Senator geht von einem weiteren Wachstum aus und erwartet bis zum Jahr 2024 rund 20 Prozent mehr

Erstklässler. 35 bis 40 neue Grundschulen würden dann benötigt. Maximal ein Drittel davon soll durch Neubauten, der Rest durch Aufstockung der Zügigkeit an bestehenden Grundschulen aufgefangen werden. Der Vorstand der Landesgruppe sieht dies äußerst kritisch. Bei einigen Schulen führt dies bis zu einer Verdoppelung der Schülerzahl. Es ist zu befürchten, dass Fach- und Differenzierungsräume sowie zusätzliche Ruhe- und Begegnungsstätten, die im Ganztag immens wichtig sind, als zusätzliche Klassenräume

umfunktioniert werden und Zubauten die zum Teil schon jetzt beengten Außenflächen noch weiter einschränken. Es stellt sich die Frage, ob – zumindest bei Schülerzahlen über 500 – die so wichtige Identifikation der Kinder mit »ihrer Schule« erreicht werden kann. Sind die dafür nötigen schulischen Rituale und die Begegnungen als Schulgemeinschaft sowohl räumlich als auch in Bezug auf die Belastbarkeit so junger Kinder überhaupt möglich? Standpunkt des Grundschulverbandes ist es, **Grundschule als guten Ort**

zu schaffen. Grundlage dafür sind bauliche und räumliche Voraussetzungen in Bezug auf Raumangebot, -größe und Außengelände. Begegnungs- und Ruheräume sind sowohl drinnen als auch draußen unerlässlich. Von der Schulbehörde muss eingefordert werden, dass bei Erhöhung der Zügigkeit zumindest die Vorgaben des Musterflächenplans auf jeden Fall einzuhalten sind, der bereits als deutlich zu sparsam eingeschätzt wird.

*Für die Landesgruppe:
Marion Lindner*

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

Versandadresse

Bundesgrundschulkongress 2019 Vorträge, Workshops, Zukunftsforen!

Der Grundschulverband lädt zum Bundesgrundschulkongress KINDER LERNEN ZUKUNFT nach Frankfurt am Main ein.

► Aus Anlass des 100-jährigen Jubiläums der gemeinsamen Grundschule in Deutschland und des 50-jährigen Bestehens des Grundschulverbandes wird der Kongress mit einer **Festveranstaltung in der Frankfurter Paulskirche** eröffnet.

Einzelmitglieder des Grundschulverbandes haben die Möglichkeit, kostenfrei an der Festveranstaltung teilzunehmen.

► Beim Kongress erwartet Sie ein vielseitiges, anspruchsvolles und methodisch abwechslungsreiches Tagungsprogramm zu fachbezogenen und überfachlichen, zu bildungspolitisch relevanten und gesellschaftspolitischen Fragestellungen. Der Bundesgrundschulkongress ist in Hessen und in weiteren Bundesländern als **Fortbildungsveranstaltung akkreditiert**.

► Der Kongress ist öffentlich: Anmeldungen können mit und ohne Mitgliedschaft erfolgen.

Für Mitglieder ist der Tagungspreis ermäßigt.

Für Mitgliedsschulen und für Mitgliedsstudienseminare gesonderte Konditionen: Unter Angabe der Mitgliedsnummer können mehrere Personen **aus dem Kollegium der Mitgliedsschule** und **Auszubildende aus dem Mitgliedsstudienseminar** zu deutlich **ermäßigten Konditionen** am Kongress teilnehmen.

Wer vor der Anmeldung Mitglied des Verbandes wird, kann sich zum Mitgliederpreis anmelden!

► **Tagungsgebühren inkl. Verpflegung:**

- **Mitglieder** (einzeln, mit Angabe der Mitgliedsnr.) 80,00 €
 - Studierende / Referendare 40,00 €
 - Kollegien (mit Angabe der Schulmitgliedsnr.) pro Pers. 45,00 €
- **Nichtmitglieder** (einzeln) 110,00 €
 - Studierende / Referendare 60,00 €



**KINDER
LERNEN
ZUKUNFT**

13./14.09.19

Programm, Anmeldung und Hotelreservierung unter
www.bundesgrundschulkongress-2019.de



September 2018



November 2018



Februar 2019

Die nächsten Themen

- Heft 147 | September 2019
KINDER LERNEN ZUKUNFT
- Heft 148 | November 2019
Forum Zukunft Grundschule (1)
- Heft 149 | Februar 2020
Forum Zukunft Grundschule (2)