



Grundschule **aktuell**

Zeitschrift des Grundschulverbandes · Heft 143



Zukunftsfragen

Tagebuch

- S. 2 Wir müssen endlich wieder über Bildung reden!
(H. Bartnitzky)

Zukunftsfragen

- S. 3 Wo steht die Grundschule? (M. Lassek)
S. 4 Die Entwicklung unserer Gesellschaft und
Fragen zur Zukunft der Grundschule
(H. Brügelmann / M. Lassek / J. Ramseger)
S. 8 Zur Entwicklung der Sozialstruktur
in Deutschland (H. Bude)
S. 10 Auf dem Weg in eine andere Republik?
(Ch. Butterwegge)
S. 13 Politikverdrossenheit, Partizipationslücken,
Populismus (M. Kneuer)
S. 16 Ganztagsangebot unterstützt Eltern und Kinder
(F. Peter)
S. 19 Antimuslimischer Rassismus und Schule
(W. Schiffauer)
S. 22 Kinder als Subjekte – Kinder als Objekte?
(B. Kalicki)

Werkstatt Zukunft Grundschule

- S. 25 Grundschultreffen in Göttingen (U. Hecker)
S. 30 Einblicke in ein inklusives Bildungssystem
(J. Weidenfeld / L. Eißner)
S. 34 Projektwoche Nachhaltigkeit und Naturschutz
(E. Lammert / J. Pinkepank / B. Rupp-Uhlig)

Rundschau

- S. 38 Bündnis »Bildung für eine demokratische
Gesellschaft« (M. Töpler)
S. 39 Projekt »Kinder gegen Rassismus –
Kinder für Toleranz« (W. Brünjes / K. von Unold)
S. 40 10 Jahre UN-Behindertenrechtskonvention
in Deutschland (K. Merz-Atalik)
S. 42 »Willkommen im Kartoffelwald« (S. Jessen)

Aus der Forschung

- S. 44 Nachdenken statt Drill: Rechtschreibgespräche
als Förderkonzept (E. Brinkmann / H. Brügelmann)

Landesgruppen aktuell – unter anderem:

- S. 48 Baden-Württemberg: Grundschule als Ort
qualitätsvoller Bildungsarbeit
S. 50 Brandenburg: Grundschultag 2018
S. 51 Bremen: Studienprojekt »Lernreise«
S. 54 Nordrhein-Westfalen: Zusätzliche Unruhe an
Grundschulen

► 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.



KINDER LERNEN ZUKUNFT

Das ist das Motto des Bundesgrundschulkongresses, den der Grundschulverband in einem Jahr in Frankfurt/M. durchführen wird.

In Vorbereitung auf dieses große Ereignis fanden zwei Veranstaltungen statt, die inhaltliche Grundlagen für den Kongress erbracht haben:

ein **Expertenhearing** zu wesentlichen Fragen der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklung – darüber informieren wir ► ab S. 3

und ein Treffen von Vertreterinnen und Vertretern aus Grundschulen, »**Werkstatt Zukunft Grundschule**«, Berichte dazu ► ab S. 25

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: designritter (Titel und Rückseite), Bert Butzke, Mülheim/Ruhr (S. 1–29), Klaus Stuttmann, Berlin (S. 6, 14), Gerhard Mester, Wiesbaden (S. 9), 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: 6086**

Beilagen: Stiftung Kindergesundheit in Kooperation mit der IKK classic

Zukunftsfragen

... lautet daher der Titel dieses Heftes. Die Wissenschaftler/innen, die der Grundschulverband zum Expertenhearing eingeladen hatte, haben auf der Grundlage ihrer Vorträge Beiträge für dieses Heft verfasst, die Praktiker/innen haben beim Werkstatt-Treffen Bausteine für eine Grundschule der Zukunft erarbeitet. Dies soll der Auftakt zu einem möglichst breiten Ratschlag über die großen Fragen sein: »Wie wollen wir morgen leben?« und »Was kann das heute sein: Bildung für die Zukunft?« ▶ ab S. 12



Rundschau

Seit seiner Gründung vor fast 50 Jahren ist der Grundschulverband fester und lebendiger Bestandteil der Reformkräfte in Bildungspolitik und Pädagogik. Das spiegeln auch unsere Projekte und Kooperationen, wie die Beiträge in dieser Rubrik zeigen: »Bildung für eine demokratische Gesellschaft«, »Gegen Rassismus – für Toleranz«, »UN-Behindertenrechtskonvention«, »Eine Welt in der Schule« ▶ ab S. 38

Rechtschreibgespräche

»Nachdenken statt Drill« ist ein wichtiger Grundsatz für einen Rechtschreibunterricht, der sich am Lernen der Kinder orientiert. Rechtschreibgespräche sind dafür ein bewährtes Werkzeug aus der didaktischen Schatzkammer der Grundschule. Erika Brinkmann und Hans Brügelmann stellen erste Befunde aus dem Projekt »Bremer Rechtschreibforscher*innen« vor: ▶ ab S. 44

Bildungsgerechtigkeit: Die Zeit drängt

Der alle zwei Jahre von einer Autorengruppe von Wissenschaftler(inne)n renommierter Institute erarbeitete Bildungsbericht für die Bundesrepublik Deutschland* kommt erneut zu einem pessimistischen Fazit:

● »Es bleibt eine große Zahl an Personen mit geringen Bildungserfolgen. Das zeigt sich auf allen Stufen des Bildungssystems (...). Als besonders bedeutsam erweist sich dabei nach wie vor die Herkunft, bei der meist sozioökonomische und migrationsbezogene Problemlagen zusammenfallen. Trotz vieler bildungspolitischer Reformprojekte und damit verbundener Verbesserungen ist es bisher nicht gelungen, Bildungsungleichheiten entscheidend zu verringern.«

● »Die sozialen Disparitäten im Bildungsbereich sind unverändert stark ausgeprägt: Kinder aus Haushalten mit hohem Bildungsstand besuchen häufiger allgemeinbildende Schulen (76%), die zu einer Hochschulreife führen, als Kinder aus Haushalten mit niedrigerem Bildungsstand (54%).«

Der Bildungsbericht 2018 zeigt wieder einmal deutlich, dass die Bildungschancen ganz ungleich verteilt sind. Kinder aus armen Familien, aus ethnisch und sozial benachteiligten Familien und aus »bildungsfernen Elternhäusern« werden auch im Bildungssystem benachteiligt und partizipieren nicht ausreichend an der Bildungsexpansion. Und so bestätigt der Bericht auch, was wir täglich in den Schulen erleben: Die Schere geht auseinander.

Auf der Pressekonferenz zum Bildungsbericht bezeichnete der Präsident der Kultusministerkonferenz, Helmut Holter (Die Linke), die Ergebnisse des Berichts als »Weckruf an die Politik«. Als Zeichen dafür, dass es endlich geklingelt hat, bräuchte es endlich wirksame Investitionen und kluge Bildungs- und Sozialpolitik – nicht wie üblich schöne Sonntagsreden und pure Absichtserklärungen.

»Eigentlich« ist Bildungsgerechtigkeit in unserer Gesellschaft Konsens. Alle Kinder sollen sich und ihre Fähigkeiten bestmöglich entwickeln können. Mit großer Sorge erleben wir zurzeit aber, dass dieses Ziel immer weiter in die Ferne rückt. Der aktuelle Bildungsbericht und mehrere Studien in den letzten Jahren haben immer wieder dokumentiert, wie sich das Auseinanderdriften der Gesellschaft auf Kinder und Jugendliche, ihre Bildung und ihre Schulen auswirkt.

»Das Zurücklassen vieler Kinder und Jugendlicher gefährdet unsere Demokratie. Es darf nicht von wechselnden Partei-Mehrheiten abhängen, was unter sozialer Gerechtigkeit und Bildungsgerechtigkeit zu verstehen ist«, stellt eine wachsende Zahl von Pädagoginnen und Pädagogen in einer Petition an die Bundesregierung fest.

Unter der Überschrift »Bildungsgerechtigkeit: Die Zeit drängt!« fordern und begründen sie ein bildungspolitisches Reformpaket »gegen eine Zwei-Klassen-Gesellschaft« und die Einsetzung eines unabhängigen Bildungsrats.

Ich habe die Petition unterschrieben. Sie können das auch tun: www.bildungsrat-fuer-bildungsgerechtigkeit.de/

Ulrich Hecker

* Den Nationalen Bildungsbericht 2018 finden Sie unter

www.bildungsbericht.de

Wir müssen endlich wieder über Bildung reden!



Horst Bartnitzky
Dr. h. c., Grundschulpädagoge,
Ehrenmitglied des
Grundschulverbands

Seit der Jahrtausendwende wird der Bildungsbegriff verengt und verfälscht:

- Der PISA-Schock 2001 hatte die Kultusministerkonferenz zu einem radikalen Sichtwechsel veranlasst. Von nun an galt die »*Output-Orientierung*«: Kompetenzen als Erträge des Unterrichts und deren »ergebnisorientierte Evaluation«. 2004 wurden dazu Fachstandards für Deutsch und Mathematik erarbeitet und fälschlicherweise Bildungsstandards genannt. Seit 2008 werden in allen Bundesländern alljährlich in Teilbereichen der beiden Fächer Vergleichsarbeiten, kurz: VERA, durchgeführt. Mit den geprüften Fachbereichen sind für die Schulen deutliche Signale gesetzt: Es komme vor allem auf Deutsch und Mathematik an und hier auf die Bereiche, die testrelevant sind.

- Im aktuellen Jahrzehnt ist die *Digitalisierung* zum Leitwort für die Schule der Zukunft geworden. »Early High Tech« ist die Forderung, »Digitale Bildung« das Konzept. Kürzlich sah ich das Pressebild einer solchen »Zukunftsschule«: Schultische hintereinander. Jedes Kind arbeitet vor seinem eigenen Computer.

In all diesen Fällen gerät der Bildungsauftrag der Grundschule aus dem Blick.

Grundschule – Haus der grundlegenden Bildung

Als die Grundschule 1919 zu Beginn der ersten Demokratie in Deutschland in die Verfassung aufgenommen wurde, war dies ihr Gründungsauftrag: die Grundschule als »gemeinsame Schule für alle«. Eine Schule der Demokratie für die Demokratie.

Erwin Schwartz, der Gründer des Grundschulverbandes (damals Arbeitskreis Grundschule), hatte 1969 die elementare politische Bildung als einen wesentlichen Teil des Bildungsanspruchs aller Kinder formuliert: »Ziel ... ist die Fähigkeit zur Selbstbestimmung in der demokratischen Gesellschaft, und dieses Ziel ist vom ersten Schul-

tage ab anzustreben.« Diese *demokratie-pädagogische Grundierung* des Lebens und Lernens in der Grundschule fand seit den 1980er Jahren seine unterrichtspraktische Ausformung in Konzepten, die zumeist »offener Unterricht« genannt wurden. Mit Klassenrat und Kinderparlament wurden demokratische Gremien mit Grundschulkindern entwickelt. »Lernen als Selbstaneignung von Welt« hatte der Grundschulverband eines der wesentlichen didaktischen Prinzipien genannt, gemeint war die unmittelbare Begegnung, reale Welterfahrung mit allen Sinnen, Forschen und Entdecken.

Bei den bisherigen fünf Bundesgrundschulkongressen von 1969 bis 2009 ging es um die jeweils aktuellen Herausforderungen für die Schule und das Schulsystem bei Wahrung der Bildungsansprüche aller Kinder. Dabei schärften sich vier Aspekte eines Bildungsbegriffs mit überzeitlicher Bedeutung, hier nur als Stichwortskizze:

1. **Erarbeitung »tragfähiger Grundlagen«** für weiteres Lernen, bezogen auf alle Lernbereiche, dabei Stärkung des selbstständigen und des kooperativen Lernens (eingeschlossen natürlich das Lesen, Schreiben und Rechnen, nun auch die digitalen Medien als Werkzeug und Inhalt).
2. **Ich-Stärkung** eines jeden Kindes im Kontext des sozialen Miteinanders.
3. **Erschließung vielfältiger kultureller Erfahrungen** durch Rezeption und eigene Gestaltung in literarischen, künstlerischen, musikalischen, bewegungsästhetischen Bereichen.
4. **Werte-Erziehung** wie die Stärkung von Verlässlichkeit und Soziabilität, das Erlernen demokratischer Lebensformen.

Nur wenn ein solches mehrdimensionales Bildungsverständnis die Grundschularbeit leitet, kann die Grundschule ein Haus der grundlegenden Bildung für alle Kinder sein. Dies auch gegen aktuelle Tendenzen zu klären und die notwendigen Rahmenbedingungen einzufordern, muss eine Aufgabe des nächsten Bundesgrundschulkongresses 2019 sein.

Maresi Lassek, Vorsitzende des Grundschulverbands

Wo steht die Grundschule? Auf welche Zukunft muss sie Kinder vorbereiten?

Für das Jahr 2019 bereitet der Grundschulverband einen Bundesgrundschulkongress mit Blick auf zwei Jubiläen vor: **100 Jahre Grundschule – 50 Jahre Grundschulverband**. Ein Anlass, der herausfordert, in die Zukunft zu schauen.

Die Modernisierung der Grundschule bleibt weiterhin eine permanente Aufgabe, da technische und soziale Entwicklungen die Gesellschaft kontinuierlich verändern. Wie muss Schule gestaltet werden, um Kinder stark zu machen für den Wandel?

Um dieser Zukunftsfrage nachzugehen, lädt der Grundschulverband am **13. und 14. September 2019** Akteure aus Schulen, Universitäten, Bildungsverwaltungen und Politik nach **Frankfurt a.M.** ein, um darüber nachzudenken, wohin Schulentwicklung gehen muss.

Der **Bundesgrundschulkongress** steht unter dem Motto: **KINDER LERNEN ZUKUNFT**.

KINDER: Um das Kinderrecht auf Bildung geht es und um die Erwartung, dass die Schule ihnen grundlegende Bildung garantiert und ihr Recht auf Teilhabe und Mitwirkung sicherstellt.

LERNEN: Wie sind Unterricht und Schulleben zu gestalten, damit jedes Kind die Chance erhält, selbstverantwortlich sein Lernen mitzubestimmen? Die Auslese nach abfragbaren Lernergebnissen und sozialer Herkunft muss endlich ad acta gelegt und eine Lern- und Leistungskultur geschaffen werden, die die individuellen Potenziale der Kinder aufgreift und weiterentwickelt.

ZUKUNFT: Wie kann Schule sich den Herausforderungen einer hoch dynamischen Gesellschaft stellen, wie können Kinder Fachwissen und Gestaltungskompetenz ausbilden, Demokratie lernen sowie Friedensfähigkeit und Solidarität in einer von Vielfalt geprägten Gesellschaft entwickeln? Mehr denn je muss zudem Nachhaltigkeit gegenüber

Mensch und Natur in den Bildungsinhalten im Mittelpunkt stehen.

Das inhaltliche Fundament

Der Grundschulverband hat diese Suchbewegung für die Zukunft im Frühjahr 2018 mit zwei Veranstaltungen eingeleitet:

- Im März fand in Frankfurt a.M. ein **Expertenhearing** statt, eine Befragung von sechs Expertinnen und Experten aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Bereichen. Im Mittelpunkt standen Fragen wie: Welche Chancen bestehen, der Tendenz zunehmender gesellschaftlicher Spaltung entgegenzuwirken? Was müssen Kinder können, um in einer digital geprägten Gesellschaft zu bestehen?

- Im April folgte eine zweite Veranstaltung, diesmal mit Expertinnen und Experten aus der Schulpraxis. **Werkstatt Zukunft Grundschule** war der Titel des Werkstatt-Treffens mit Vertreter/innen von 17 Schulen, bei dem die Suche nach der (Grund-)Schule der Zukunft fortgesetzt wurde.

Die beiden Veranstaltungen liefern in ihrer Ergänzung von gesellschaftswissenschaftlichen und schulpraktischen Erkenntnissen das inhaltliche Fundament. Auf dieser Basis werden im September 2019 Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis mit dem zweitägigen Bundesgrundschulkongress einen hoch aktuellen und diskursiven Meilenstein für die Schulentwicklung setzen.

In Vorträgen zu Entwicklungen in den Lernbereichen und zu überfachlichen Fragen, Arbeitsgruppen zu pädagogischen und fachlichen Aspekten

und Diskussionsforen zu bildungspolitisch brisanten Themen können sich die Kongressteilnehmer/innen informieren, austauschen und auseinandersetzen.

Ein Jahr vor dem Kongress

... möchten wir unsere Mitglieder mit diesen ersten Hinweisen auf dieses wichtige Ereignis einstimmen. Die nächsten Ausgaben dieser Zeitschrift werden Sie bis zum Kongress weiter informieren:

November 2018 – Heft 144 enthält Wichtiges und Wissenswertes über die Anmeldemodalitäten, eine Übersicht über das Programm und als Beilage das Kongressplakat.

Februar 2019 – Heft 145 enthält das ausführliche Programm mit den inhaltlichen Beschreibungen der vielfältigen Angebote.

Mai 2019 – Heft 146 wird einen Überblick über die Themen- und Diskussions Schwerpunkte bieten.

Im Jahr 2019 wird der Grundschulverband mit dem Bundesgrundschulkongress das Nachdenken und Handeln zu dringenden Veränderungen und Entwicklungen entschieden herausfordern. Wie steht es um die Zukunft der vierjährigen Grundschule und die Zukunftsfähigkeit des deutschen Bildungssystems? Wie muss Schule ausgerichtet und ausgestattet sein, wenn es zukünftig viel deutlicher um die Vermittlung von Werten, Empathie, unabhängigem Denken, Teamfähigkeit, Kreativität und Solidarität gehen muss?

Der Bundesgrundschulkongress wird die Diskussion um diese bedeutsamen Fragen intensiv vorantreiben und Zeichen setzen für die Zukunft von Lernen und (Grund-)Schule. Den hundertsten Jahrestag der Durchsetzung der vierjährigen gemeinsamen Grundschule in Deutschland würdigt der Grundschulverband mit einer **Eröffnungsveranstaltung in der Paulskirche**. □

Die Entwicklung unserer Gesellschaft und Fragen zur Zukunft der Grundschule

Ein Gespräch nach dem Expertenhearing des Grundschulverbands am 2./3. März 2018 in Frankfurt am Main ¹

Zur Vorbereitung des Bundesgrundschulkongresses 2019 hatte der Grundschulverband sechs Fachleute aus unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Bereichen zu einer Anhörung eingeladen. Ihre Einschätzungen wichtiger gesellschaftlicher Entwicklungen sind in diesem Heft veröffentlicht (ab S. 8). Im Folgenden diskutieren Maresi Lassek als Vorsitzende des Grundschulverbands und die Moderatoren der Tagung, Hans Brügelmann und Jörg Ramseger, die Befunde der Experten.

Hans Brügelmann: Mich hat der durchgängig negative Unterton der Expertisen bedrückt: Probleme über Probleme! Keine schöne Welt, in der unsere Grundschulkinder leben, und die Aussichten sehen auch nicht besser aus. Wie kann da die Schule Mut auf die Zukunft machen? Allerdings frage ich mich, ob das Bild nicht zu schwarzgemalt ist.

Jörg Ramseger: Aber das sind doch harte Fakten, die uns vorgetragen wurden. Angefangen bei der Vermögensverteilung in Deutschland, die Christoph Butterwegge als extrem ungleich darstellte. So ist der Gini-Koeffizient als Maß für die ökonomische Ungleichheit in Deutschland fast so hoch wie in den USA. Die 10 % Reichsten in unse-

rem Land verfügen über mehr als 40 % des Nettoeinkommens und mehr als jeder Sechste ist armutsgefährdet ...

Maresi Lassek: ... in Städten wie Bremen lebt sogar mehr als ein Drittel der Kinder und Jugendlichen in Familien an oder unter der Armutsgrenze. Und das hat massive Folgen für die Schulen, angefangen beim fehlenden Frühstück, um das sich manche Lehrer/innen am Morgen erst einmal kümmern müssen, über unvollständige oder qualitativ schlechte Arbeitsmaterialien bis hin zur fehlenden Anregung und Unterstützung im Elternhaus. Diese Kinder sammeln ihr Wissen von der Welt in ihrem Quartier, aus dem sie kaum rauskommen, und über Medien – also aus zweiter Hand.

Brügelmann: Aber in den letzten hundert Jahren waren die Zeiten doch meist viel schlechter, nicht nur in den Kriegs- und Nachkriegszeiten. Vor gut 100 Jahren lebten in Deutschland zwei Drittel der Bevölkerung in einer Not, die viel größer war als Hartz IV, und die ständische Gesellschaft war noch tiefer gespalten als heute. Und trotzdem war Schule für viele ein Versprechen für eine bessere Zukunft. Außerdem: In den meisten anderen Ländern haben Kinder und Erwachsene mit ganz anderen Problemen zu kämpfen.

Lassek: Richtig, heute gibt es bei uns eine einigermaßen verlässliche Grundversicherung. Aber gemessen an den Möglichkeiten der besser Verdienenden erleben Kinder aus armen Familien eine weniger gesunde und viel erfahrungsärmere Kindheit. Mich hat besonders bedrückt, was Heinz Bude über das neue »Dienstleistungsproletariat« berichtet hat. Meist wird nur über den Anteil an Hartz-IV-Familien in unseren Schulen gesprochen. Und dass den



Hans Brügelmann, bis 2012 Professor für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Siegen, arbeitet seit seiner Pensionierung als freier Bildungsjournalist. Er war viele Jahre Fachreferent für Qualitätsentwicklung im Grundschulverband und ist zurzeit im Vorstand der Bremer Landesgruppe aktiv.



Maresi Lassek hat bis 2015 viele Jahre die Grundschule am Pfälzer Weg in Bremen geleitet, eine multikulturell geprägte Ganztagschule, die jahrgangsübergreifend, inklusiv und teamorientiert ihre Schulentwicklung ausgerichtet hat. Seit 2004 ist sie im Bundesvorstand des Grundschulverbands, seit 2010 Bundesvorsitzende.



Dr. Jörg Ramseger war bis 2016 Professor für Schulpädagogik (Schwerpunkt Grundschule) an der Freien Universität Berlin. Er ist als Leiter mehrerer Forschungsprojekte im Primarbereich weiter an der FU tätig und ist Fachreferent für schulische Qualitätsentwicklung im Grundschulverband.

Blick in den Tagungsraum.
Als Expertinnen und Experten hatte der Grundschulverband die Wissenschaftler/innen Heinz Bude, Christoph Butterwegge, Bernhard Kalicki, Marianne Kneuer, Frauke Peter und Werner Schiffauer nach Frankfurt/Main eingeladen.



Kindern dort angeblich Modelle für Bildungsbereitschaft, für Selbstorganisation und Anstrengungsbereitschaft fehlen. Aber es gibt zusätzlich eine wachsende Gruppe von Menschen, wie Paketboten oder Pflegekräfte, die unter äußerst schwierigen Bedingungen körperlich und oft auch psychisch sehr anstrengende Arbeit erbringen, von deren Bezahlung sie aber dennoch nicht leben können. Marianne Kneuer zählt auch diese Gesellschaftsgruppe zu den wirtschaftlichen Verlierern. Das muss doch für ihr Wertebild wie für das ihrer Kinder Folgen haben. Sie erleben nicht, dass Leistung sich lohnt. Kann Schule da heute noch ein Versprechen für eine bessere Zukunft geben?

Ramseger: Vielleicht war dieses Versprechen schon immer eine (Selbst-) Täuschung? Auch in der Mittelschicht machen inzwischen viele die Erfahrung, dass ihre Lebensperspektive und die Aussichten für ihre Kinder ungewiss sind. Heinz Bude hat überzeugend gezeigt, dass es auch unter denen mit einem Einkommen von mehr als 3.000 € viele gibt, die sich den Lebensstandard der Nachbarn und wegen der Gentrifizierung des Stadtteils ihre Mietwohnungen nicht mehr leisten können, während sich andere, mit gleicher Ausbildung, dank Erbschaft oder einer klügeren Selbstvermarktung, die Wohnung kaufen können. Abstiegsängste führen zu einer Spaltung der Mittelschicht und einer Konkurrenz gerade auch um Bildungschancen, die von den Schulen schon früh als wachsende Forderung nach »mehr Leistung« erlebt wird. Dadurch brechen der

Grundschule die Unterstützer weg, die lange die Schulreform mitgetragen haben. Da haben unsere Vorstellungen von einer kindgerechten Schule kaum noch eine Chance auf Akzeptanz.

Brügelmann: Die Sorgen der Eltern um die Berufschancen ihrer Kinder spielen sicher eine Rolle. Aber den Widerstand gegen »moderne Methoden« hat es doch auch früher gegeben. Ich denke nur an die Ganzheitsmethode im Leseunterricht der 1950er und 1960er Jahre oder die Einföhrung von Mengenlehre und Sexualkunde um 1970. Eltern haben sich immer schwergetan damit, wenn Unterricht anders wurde, als sie ihn selbst erlebt haben. Das ist ein Generationenproblem wie der Umgang mit Medien.

Lassek: Aber gerade die rasante Entwicklung der digitalen Medien zeigt doch, dass die Veränderungen heute tiefer gehen. Zu einem ähnlichen Schluss wie Bude kommt ja auch Marianne Kneuer in ihrer Analyse der großen gesellschaftspolitischen Trends. Globalisierung, Digitalisierung, Umweltzerstörung und die Krisen an den Finanzmärkten verunsichern viele Menschen zutiefst. Sie sprach von einem wachsenden Bedürfnis nach Sicherheit oder »Safe Spaces«, wie Bude sagte. Das erleben wir sehr konkret auf Elternabenden, in der Abwehr von kindgerechten Formen des Unterrichts wie Freiarbeit, wie Lerngespräche statt Ziffernnoten oder der ahnungslosen Kritik an dem von den Medien erfundenen »Schreiben nach Gehör«. In den Augen dieser Eltern sind das Konzepte, die angeblich

die Leistungsentwicklung der Kinder gefährden. Ich denke, das hat viel mit den Zukunftsängsten der Eltern zu tun. Sie sehen dadurch den Wechsel ihrer Kinder aufs Gymnasium und deren Abitur bedroht.

Brügelmann: Dass der Kampf um Bildungsvorteile in der Mittelschicht zunimmt, bedroht in der Tat die gemeinsame Schule für alle in ihrer Existenz. Unterstützung bei den Hausaufgaben, kulturelle Aktivitäten mit den Eltern, bezahlte Nachhilfe – das haben wir ja immer gehabt. Aber jetzt streben immer mehr Eltern für ihre Kinder Privatschulen an, und wo das nicht möglich ist, werden zusätzliche Lernmöglichkeiten auf anderen Wegen eingekauft: Computerkurse, Fremdsprachen, Musik und Sport. Da können die öffentlichen Schulen nicht mithalten, vor allem nicht in den Vierteln, wo sich Arbeitslosigkeit, Armut und Zuzüge aus anderen Ländern konzentrieren. Wir bräuchten eine »umgekehrte Integration«. So wie Inklusion leichter akzeptiert wird, wenn sich gut ausgestattete Förderschulen für Kinder aus Regelschulen öffnen. Ich denke, die soziale Entmischung unserer Schulen können wir nur bremsen, wenn die Schulen in sozialen Brennpunkten besonders gut ausgestattet und mit den besten Lehrerinnen besetzt werden, sodass sie zu Magneten auch für bessergestellte Eltern werden.

Ramseger: Die bessere Ausstattung gibt es doch in vielen Kommunen schon längst, aber in Zeiten des Lehrermangels können sich die qualifizierten

Lehrkräfte ihren Arbeitsplatz ja selbst aussuchen und gehen gerade nicht in die Viertel mit den beladenen und besonders förderbedürftigen Kindern, weil die Arbeit in den Bürger- und Villenvierteln viel angenehmer ist. Und der Staat traut sich vielfach nicht einmal mehr, seine Beamten zwangszuversetzen, sondern schickt dann lieber Laienpädagogen in die Brennpunktschulen, um nicht die bürgerlichen Wähler in den grünen Stadtteilen zu verlieren, deren Wahlbeteiligung deutlich höher ist als die der unteren sozialen Klassen.

Lassek: Ermutigend fand ich andererseits die Vorstellungen, die Bernhard Kalicki als grundlegend für die frühe Bildung entwickelte: das kompetente Kind und dass die Kinderrechte ernst genommen werden. Da habe ich viele Parallelen zu unseren Vorstellungen für eine zukunftsweisende Grundschulpädagogik gefunden. In den Konzepten vieler Schulen sind demokratische Strukturen und Partizipation fest verankert und bieten Erfahrungsräume für das Erleben von Teilhabe und Selbstwirksamkeit. Insofern teile ich nicht seine Konfrontation von Sozial- und Schulpädagogik. Ich sehe die Konfliktlinien innerhalb beider Bereiche, wenn ich zum Beispiel an die immer noch verbreiteten Trainingsmappen in vielen Kindergärten denke. Das ist u. a. eine Folge davon, dass Elementar- und Primarbereich in Unkenntnis der Lernkonzepte der jeweils anderen Bildungsstufe es nicht schaffen, den Bildungsweg der Kinder durchgängiger zu denken und zu gestalten. Unser System sieht das auch nicht vor. Selektion und Abgrenzung haben weiterhin die Oberhand. Was wir brauchen, ist aber Solidarität, wie Heinz Bude entschieden anmahnt.

Ramseger: Kalicki hätte meines Erachtens das Versprechen der neuen Bundesregierung auf einen Ganztagsplatz für jedes Grundschulkind auch stärker problematisieren können. Das kann doch schon angesichts des aktuellen Lehrermangels gar nicht qualitativ realisiert werden. Wir werden bestenfalls billige additive Betreuungsangebote bekommen, was auch wieder nur eine euphemistische Umschreibung

von »Kinderverwahrung« ist. Wieso wirft niemand die Frage auf, ob wir die Vollbeschäftigung der Frauen gerade mit einer Kasernierung der Kinder erkaufen? Traut sich niemand mehr, diese Frage zu stellen, weil sie als frauenfeindlich missverstanden werden könnte, was natürlich Unsinn ist, weil die jungen Väter doch genauso wenig wie die jungen Mütter glücklich sind mit den vielerorts suboptimalen Betreuungsverhältnissen in heruntergekommenen Schulen mit großem Personalmangel?

Das gilt auch für die fehlende personelle Absicherung des gesetzlich verankerten Anspruchs auf Kinderbetreuung für die U3. Hätte man nicht stattdessen auch die Familienzeiten verlängern und den Kündigungsschutz sowie die Rückkehrrechte der Arbeitnehmer an den ehemaligen Arbeitsplatz nach der

Mütter bei fehlender Kinderbetreuung argumentiert und daneben die beruflichen Wünsche der Eltern als Grund dafür angeführt, dass Ganztagsschulen ausgebaut und zunehmend angewählt werden. Die Bedürfnisse der Kinder und die pädagogische Qualität des Ganztags tauchten in dem Vortrag überhaupt nicht auf. Für den Grundschulverband geht es aber genau darum: Die Rechte der Kinder haben bei Ganztagskonzepten den Vorrang sowohl bei der Gestaltung von Unterricht und Freiräumen als auch in der Kontinuität von Tagesabläufen. Im Übrigen dürfen wir nicht übersehen, dass gerade für Kinder, die in schwierigen Lebensverhältnissen aufwachsen, die Ganztagsschulen mehr Chancen bieten, Alternativen zum familiären Umfeld zu erfahren und darüber Selbstvertrauen und Zuversicht zu entwickeln.



Zeichnung: Klaus Stüttmann

Elternzeit stärken und die Kinderbetreuungszeiten bei der Rentenversicherung mit Arbeitszeiten einfach gleichsetzen können, anstatt die Kindheit immer weiter zu institutionalisieren? »Wir Kinder von Bullerbü« kann ich meinen Enkeln schon nicht mehr vorlesen. Die würden ja vor Neid auf die dort beschriebene Kindheit in Tränen ausbrechen.

Lassek: Das ging mir mit dem familienpolitischen Beitrag von Frauke Peter ganz ähnlich, den ich typisch fand für die Diskussion des Ganztags und seiner Umsetzung. Frau Peter hat vor allem mit den Anforderungen des Arbeitsmarkts und den Nachteilen für die

Brügelmann: Wir müssen uns wohl darauf einstellen, dass lange propagierte Reformen wie der Ausbau der vorschulischen Förderung und des Ganztags nicht aus pädagogischen Gründen, sondern wegen wirtschaftlicher Anforderungen zustande gekommen sind. Auch viele Ideen der Reformpädagogik waren schon vor dem 1. Weltkrieg formuliert, konnten aber erst mit dem Zusammenbruch des politischen und wirtschaftlichen Systems 1918 umgesetzt werden. Zwar wurde die Einführung des Ganztags mit pädagogischen Argumenten unterfüttert, aber es hat sich ja schnell gezeigt, dass der quantitative Ausbau der Betreuung Vorrang hatte vor der qualitativen Entwicklung.

Daraus ziehe ich zwei Lehren: Wenn wir etwas verändern wollen, brauchen wir außerpädagogische Hebel und Partner – aber zugleich müssen wir darauf achten, dass unsere Anliegen nicht nur vordergründig instrumentalisiert werden. Auch meinen Begriffe wie »Selbstständigkeit« oder »Kooperation« in der ökonomischen Welt nicht dasselbe wie für uns Pädagoginnen und Pädagogen. Da muss man aufpassen, wenn man Forderungen aus der Wirtschaft nutzen will, um pädagogische Konzepte durchzusetzen.

Lassek: Ich habe übrigens einen starken Kontrast zum Gespräch mit den Experten aus den Gesellschaftswissenschaften erlebt, als wir einige Wochen später für zwei Tage mit Kolleginnen und Kollegen aus den Schulen zusammentrafen und über die Zukunft der Grundschule diskutiert haben. Mir haben das starke pädagogische Engagement und die Zuversicht, Schule als einen für Kinder lebenswerten Raum zu gestalten, wieder Mut gemacht – obwohl das schwierig bleibt, wenn viele Eltern keinen Ganztag wollen.

Erstaunt war ich über die Selbstverständlichkeit, mit der diese Schulen demokratische Strukturen, Zusammenarbeit, individuelles und gemeinsames Lernen angesichts der Vielfalt der Kinder erfolgreich in Unterricht und Schulleben umsetzen.

Brügelmann: ... was Marianne Kneuer ja als zentrale pädagogische Aufgabe heute sieht: Schule als Lernort für Demokratie – gerade angesichts der zunehmenden Distanz zwischen Bürgern und Politik. Und auch, weil die digitalen Medien nicht nur neue Möglichkeiten zur Kommunikation und Interaktion schaffen, sondern auch eine besondere Verantwortung im Umgang mit ihnen erfordern.

Lassek: Und im Klassenrat, in der Freiarbeit, in Projekten können Kinder Teilhabe, Verantwortung und miteinander authentisch erleben. Sind das nicht die Erfahrungen, die sie für die Zukunft brauchen?

Ramseger: Absolut! Ich bin davon überzeugt, dass viele Grundschullehrerinnen und -lehrer auf dem Gebiet der

Personstärkung und der Erziehung der Kinder zur Demokratie Vorbildliches leisten, was die Öffentlichkeit angesichts der stark dramatisierten Befunde aus den Leistungsvergleichsstudien kaum wahrnimmt. Aber machen wir es uns nicht zu einfach, wenn wir von der Pädagogik die Lösung aller ungelösten gesellschaftlichen Probleme erwarten? Ich fürchte, da überfrachten wir die Schulen mit Aufgaben, denen sie nicht gerecht werden können.

Brügelmann: Ja, es ist sehr deutlich geworden, welche Bedeutung die Bedingungen und Erfahrungen außerhalb der Schule haben. Schule kann die Lebensprobleme der Kinder nicht lösen. Insofern verspricht auch eine nur auf Schulen und Unterricht bezogene Reformpolitik wenig Erfolg. Wir müssen breiter ansetzen. Entlastung von Müttern schon während der Schwangerschaft, Gesundheitsfürsorge vor und neben der Schule, eine Sozialpolitik, die förderliche Freizeit- und Ferienangebote unterstützt, Städteplanung, die der sozialen Entmischung der Viertel gegensteuert, wären nur einige Aufgaben, die die Politik zu leisten hätte. Das ist eine zentrale Forderung unserer Initiative »Bildungsrat für Bildungsgerechtigkeit«. Es reicht nicht, für eine formale Vergleichbarkeit von Schulabschlüssen zu streiten. PISA hat den Blick viel zu eng auf den Unterricht eingeschränkt. Und dann entmutigt dieses ständige Ranking, das Qualität nur an den Fachleistungen in den sogenannten Hauptfächern festmacht und kaum berücksichtigt, unter welchen Bedingungen sie zustande kommen.

Lassek: Das habe ich in meiner Schule hautnah erlebt. Kinderarmut hat ja unmittelbare Folgen für den Alltag in den Schulen. Man kann nicht einfach Unterricht machen, sondern muss den Kindern erst ein Stück Zuhause schaffen. Wie sollen sie sich sonst auf fachliches Lernen einlassen? Das heißt aber, die Schule braucht mehr Zeit – nicht hinten angehängt, als Zusatzangebot am Nachmittag, sondern als Luft zwischendurch. Und überaus wichtig ist, vertrauensvolle Beziehungen aufzubauen, was auch bedeutet, neben den Lebensverhältnissen die kulturellen und religiösen Hintergründe zu kennen. Die Konzentration von armen

Kindern in Wohnquartieren geht meist einher mit einem hohen Anteil von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte. Schulen, die mit den Folgen von homogenisierenden Tendenzen umgehen müssen, »Schulen für Migranten« und »Schulen für die anderen«, wie es Werner Schiffauer nennt, brauchen eine besondere Ausstattung in Form von zusätzlichen Kompetenzen, Ressourcen und Begleitung. Schulen mit vielen muslimischen Kindern werden ja oft als Problemschulen gesehen, was nicht-muslimische Eltern auf Distanz gehen lässt und die muslimischen Eltern beleidigt. Schiffauer nennt das rassistische Strukturen auf institutioneller Ebene, Tendenzen, die nach seiner Einschätzung deutlich zunehmen.

Ramseger: Mich besorgt die von Schiffauer festgestellte offene oder unterschwellige Islamophobie in deutschen Lehrerzimmern, aber auch die zunehmend häufiger berichteten antisemitischen Äußerungen von Kindern überwiegend – aber nicht nur! – muslimischer Herkunft in der Grundschule. Die neue und offenkundig schärfer werdende »Wir-Ihr-Unterscheidung«, wie Schiffauer es nennt, scheint allen Bemühungen um interkulturelle und interreligiöse Toleranz, für die der Grundschulverband seit 30 Jahren gekämpft hat – man denke nur an das Langzeitprojekt »Eine Welt in der Schule« –, rapide zuwiderzulaufen. Wenn ihr niemand entgegentritt, kann diese neue Tendenz zur Separation der Bevölkerungsgruppen nur in verschärften ethnischen Konflikten enden. Auch daran sehen wir, dass die Grundschule in die gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen unseres Landes und ganz Europas eng eingebunden ist.

Was das für die Zukunft unserer Schulen und deren Kinder bedeutet, werden wir auf dem Bundesgrundschulkongress im kommenden Jahr in Frankfurt sorgfältig ausloten müssen. ▣

Anmerkung

1) Wir danken Marion Gutzmann, Stefan Kauder, Andrea Keyser, Gabriele Klenk, Kerstin Merz-Atalik, Eva Osterhues-Bruns und Michael Töpler für ihre Protokolle der Vorträge und der Diskussionen auf der Tagung. Viele Gedanken aus diesen Zusammenfassungen sind in unsere Kommentare hier eingegangen.

Heinz Bude

Zur Entwicklung der Sozialstruktur in Deutschland

Veränderungen im Gefüge der Ungleichheit



In der Sozialstruktur der bundesrepublikanischen Gesellschaft lassen sich heute zwei Brennpunkte ausmachen: Der eine liegt in der Mitte und betrifft das Auseinanderfallen zwischen einer oberen und einer unteren Hälfte, und der andere befindet sich unten im Gefüge der Ungleichheit und hängt mit dem Entstehen eines Dienstleistungsproletariats zusammen.

Ein wichtiges Ergebnis der Veränderung der deutschen Sozialstruktur in den letzten zwanzig Jahren ist die Herausbildung einer neuen Kollektivlage, die sich um die Beschäftigungsform der einfachen Dienstleistung dreht. Es geht um Beschäftigte in der Gebäudereinigung, in der Zustellbranche, im Transportwesen, im Servicebereich und in der Pflege. Das macht etwa 12 bis 14 Prozent der Beschäftigten in Deutschland aus. Der Lebensalltag dieser Menschen ist in der Regel durch eine vollzeitige und nicht befristete Beschäftigung bestimmt, die aber im Mittel 1000 Euro netto im Monat einbringt. Dafür muss man eine körperlich anstrengende und für die Darstellung von Dienstleistungsfreundlichkeit herausfordernde Tätigkeit erbringen. Die Arbeitswelt ist hinter den Kulissen allerdings durch Formen personaler Herrschaft bestimmt, die an der Materialität der körperlichen Arbeit ansetzt.

Die Jungen sitzen den Alten im Nacken, die »Watchdogs« mit den gegelten Haaren bringen die müden Auslieferer und die in der »blauen Stunde« anrückende Putzkolonne auf Trab, weil die Beschwerde eines Kunden eingegangen ist.

Das neue Proletariat der Dienstleistung

Dieses neue Proletariat der Dienstleistung hat mit dem alten der Industrie nichts mehr zu tun. Es ist aus Menschen mit ganz unterschiedlicher Zuwanderungsgeschichte zusammengesetzt, es ist vermehrt weiblich, und unter den Pflegekräften aus Moldawien findet sich eine ehemalige Betriebsleiterin, die froh ist, einen Job zum Einstieg gefunden zu haben. Gemeinsam ist ihnen, dass sie keinerlei Aufstiegsmöglichkeiten im Beruf haben. Mit Ausnahme der Pflege, weil dort der Wohlfahrtsstaat Dokumentierungskompe-

tenzen an höhere Ausbildungsschlüsse bindet.

Diese Beschäftigten reagieren mit Ressentiment auf eine andere Soziallage am Rande unserer Gesellschaft, die man in der Regel mit der Formel von Hartz IV bezeichnet. Die Hartzter sind für die aus dem Dienstleistungsproletariat Leute, die sich vom Amt abhängig machen und den Stolz verloren haben, von eigener Arbeit zu leben. Die einen sind vom Markt abhängig und die anderen vom Staat. Während die Hartzter auf öffentliche Beschäftigung hoffen können, wissen die Dienstleistungsproletarier, dass sie »Dead-End Jobs« und von niemandem etwas zu erwarten haben. Die ersten leiden an dem Mangel an Zukunft und die zweiten haben mit dem Thema Zukunft längst abgeschlossen. Hier brennt es zwischen unterprivilegierten Gruppen, und das daraus entstehende Repräsentationsverlangen wird in der Regel von rechtspopulistischen Parteien abgeschöpft.

Spaltungslinie in der Mitte der Gesellschaft

Der andere Brennpunkt betrifft die wachsende Abstandsnahe zwischen

Haushalten, die über ein Nettoeinkommen von 3000 Euro verfügen, und solchen, die mit 6000 Euro disponieren können. Die sehr unterschiedlichen Lebenschancen dieser beiden Haushalte sind nicht auf unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen zurückzuführen. Sie hängen oft auch nicht mit unterschiedlichen Herkunftsbedingungen zusammen. Die bewegliche Spaltungslinie in der Mitte unserer Gesellschaft hängt vielmehr mit dem vermehrten Aufkommen von »Winner-Take-All«-Märkten zusammen, bei denen kleine Differenzen im »Impression Management« große Unterschiede im Einkommen und im Prestige mit sich bringen. Die früher auf den Sport, auf die Kunst und auf die Unterhaltungsindustrie beschränkten Märkte dieser Art sind heute bei Ärzten, Rechtsanwälten, Coachern und Psychotherapeuten zu finden.

Wer nach einem mit Prädikatsexamen abgeschlossenen Jurastudium in Freiburg dort als Rechtsanwalt eine Universalkanzlei eröffnet, weil die Partnerin beim Stadttheater eine Anstellung gefunden hat und für die Familie mit zwei Kindern glücklicherweise die Wohnung noch aus Studienzeiten finanzierbar ist, macht den Fehler seines Lebens. Bei der enormen Anwaltsdichte in Freiburg hat man ohne Beziehungen trotz hohen Arbeitseinsatzes wenig Chancen. Es sei denn, man findet eine Spezialisierungsnische und kann seine Pioniergewinne durch geschickte Positionierung in den einschlägigen Medien monopolisieren. Wem das gelingt, tritt als entspannter Kosmopolit auf, wer das Nachsehen hat und mit seinem Leben hadert, wird zum »besorgten Bürger«, der den Untergang der Gesellschaft seiner Kindheit und Jugend kommen sieht.

Gentrifizierung als Beispiel

Die Abstandsnahme zwischen diesen beiden Gruppen in der Mitte unserer Gesellschaft macht sich in der Regel am Thema der Gentrifizierung fest. Die ersten müssen bangen, ob sie die Miete für ihre einigermaßen komfortablen Wohnungen in den urbanen Zentren noch aufbringen können, und die anderen treten als Käufer auf explodierenden Immobilienmärkten auf.

Der Wert einer Immobilie bemisst sich heute nicht zuletzt an der Erreichbarkeit »guter Schulen«. Deshalb ist die Gentrifizierungsdebatte, die das Publikum heute in Erregung bringt, zunächst und zumeist eine Bildungsdebatte. Sie entzündet sich an der Frage, wer aufgrund welcher Bedingungen für die Zukunft seiner Kinder Sorge tragen kann und wer sich aufgrund einer ungünstigen Einkommensstruktur, aber bei hohen Bildungsvoraussetzungen und gehobenen Herkunftsgeschichten es nicht leisten kann, das Beste für seine Kinder zu tun.

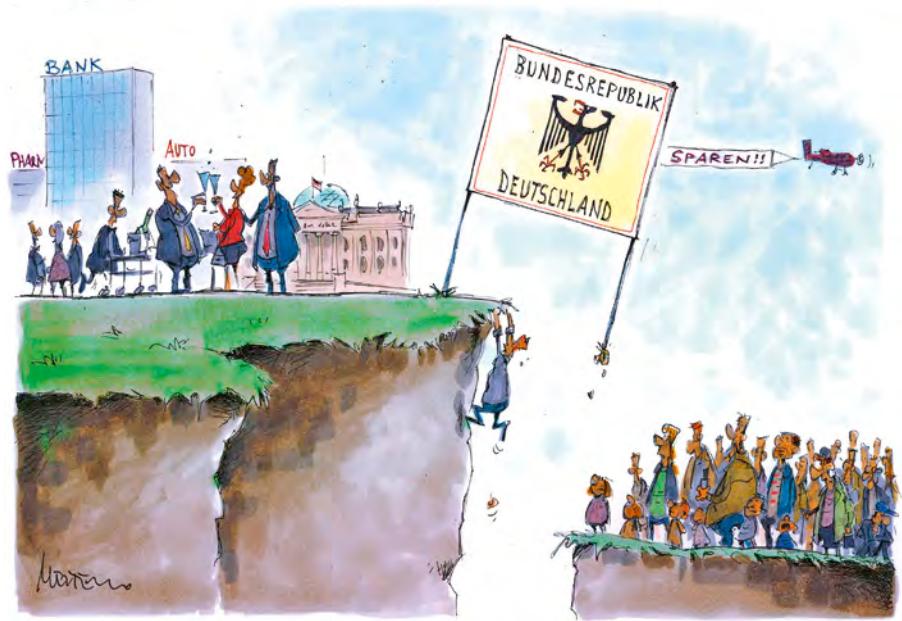
Ganz unten geht es um die Frage einer richtigen Bildung für die Selbstdurchsetzung unter dem Regime personaler Herrschaft. Für die in der Mitte geht es um eine harte Konkurrenz um die Zugänglichkeit einer verlässlichen Beschulung für den eigenen Nachwuchs. □

Literatur

Bahl, Friederike (2014): Lebensmodelle in der Dienstleistungsgesellschaft. Hamburg.
Bude, Heinz (2008): Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft. München (Tb. 2010).
Ders. (2011): Bildungsangst. Was unsere Gesellschaft spaltet. München (Tb. 2013).
Ders. (2016): Gesellschaft der Angst. 6. Aufl. Hamburg.
Ders. und Philipp Staab (Hrsg.) (2016): Kapitalismus und Ungleichheit. Die neuen Verwerfungen. Frankfurt a. M. / New York.
Staab, Philipp (2014): Macht und Herrschaft in der Servicewelt. Hamburg.

Prof. Dr. Heinz Bude

Professor für Makrosoziologie an der Universität Kassel, beschäftigt sich mit dem Formwandel sozialer Ungleichheit in der Gegenwartsgesellschaft. Er hat den Begriff der sozialen Exklusion protegiert, das Konzept des Dienstleistungsproletariats untermauert und die Umstellung von Herkunft auf Karriere beschrieben.



Zeichnung: Mester

In der Diskussion über unser Schulsystem geht es meist um die Verteilung von Bildungschancen. Denn gerade die Bildung ist ein Feld, auf dem man soziale Unterschiede ausspielen kann. Das Bedürfnis, sich zu unterscheiden, und die Angst vor dem gesellschaftlichen Abstieg lassen sich nicht wegdiskutieren. Wie viel Gleichheit braucht unsere Gesellschaft? Wie viele Unterschiede erträgt sie und was bedeutet das für das Schulsystem?

»Bildungsangst« heißt Heinz Budes Buch aus dem Jahr 2011: Die Mittelschicht gerät in Panik um ihren Status und die Zukunft ihrer Kinder. Vor allem in den Schulen versucht sie nun, den übrig gebliebenen Status gegen das bildungsferne Prekariat zu verteidigen. Dabei glaubt Bude gar nicht, dass es »Mittelschichtseltern« darum geht, dass ihren Kindern so viel Wissen wie möglich vermittelt wird. Sie erwarten die »Habituation der feinen Unterschiede«, es geht um die Bildung und Pflege von Netzwerken und die richtige Positionierung für die Arbeitsmärkte. Bude möchte diesen Eltern ihre Panik mit dem Hinweis nehmen, dass in Folge der demografischen Entwicklung bald alle Kinder gebraucht würden.

Heinz Bude: Bildungsangst. Was unsere Gesellschaft spaltet, Taschenbuchausgabe 2013: dtv

Christoph Butterwegge

Auf dem Weg in eine andere Republik?

Individuelle und gesellschaftliche Folgen der wachsenden sozialen Ungleichheit



Seit geraumer Zeit bildet die wachsende soziale Ungleichheit das Kardinalproblem der Menschheit schlechthin. Im globalen Maßstab resultieren daraus Krisen, Kriege und Bürgerkriege, aber auch Flüchtlingsströme unbekannten Ausmaßes. Armut ist gewissermaßen die Mutter aller Migrationsbewegungen, die im Zeitalter der Globalisierung zunehmen.¹

Im nationalen Rahmen stiftet die wachsende Ungleichheit von Einkommen und Vermögen ebenfalls Unfrieden, obwohl es hierzulande aufgrund des gegenüber Staaten der sog. Dritten bzw. Vierten Welt erheblich höheren Wohlstandsniveaus bisher (noch) nicht zu größeren sozialen und politischen Verwerfungen gekommen ist.

Die zerrissene Republik

Betrachtet man die Sozialstruktur der Bundesrepublik, zeichnet sich eine Polarisierung ab, die auch im internationalen Vergleich extrem stark ausgeprägt ist. »In Deutschland sind Reichtum und Wohlstand nicht nur auf eine kleinere Bevölkerungsgruppe begrenzt als in anderen Ländern, sondern diese kleine Gruppe der Reichen hält auch einen deutlich größeren Anteil des Gesamtvermögens im Land.«²

Wie im Fünften Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung doku-

mentiert, zeigt sich die Verteilungsschiefelage vornehmlich beim Vermögen, das sich zunehmend bei wenigen Hyperreichen konzentriert, die über riesiges Kapitaleigentum verfügen und meistens auch große Erbschaften machen. Während die reichsten 10 Prozent der Bevölkerung laut dem Regierungsbericht 51,9 Prozent des Nettogesamtvermögens besitzen, kommt die ärmere Hälfte der Bevölkerung gerade mal auf 1 Prozent.³ Stellt man die statistische Unsicherheit bei der Erfassung von Hochvermögenden in Rechnung, dürfte die reale soziale Ungleichheit noch viel größer sein, als es solche Zahlen erkennen lassen. Jedenfalls schätzt das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung (DIW), dass sich ein Drittel (31 bis 34 Prozent) des Gesamtvermögens beim reichsten Prozent der Bevölkerung und zwischen 14 und 16 Prozent des Gesamtvermögens beim reichsten Promille der Bevölkerung konzentriert.⁴

Nach den Maßstäben der Europäischen Union gelten 12,9 Millionen Men-

schen in Deutschland als von Armut betroffen oder bedroht. Sie haben weniger als 60 Prozent des bedarfsgewichteten Haushaltsnettoeinkommens zur Verfügung, was für einen Alleinstehenden 969 Euro im Monat entspricht. Damit ist die Armuts(risiko)quote so hoch wie noch nie seit der Vereinigung von BRD und DDR. Besonders stark betroffen sind Erwerbslose, Alleinerziehende und Familien ohne deutsche Staatsangehörigkeit. Knapp 2,7 Millionen Kinder und Jugendliche, das waren 20,2 Prozent aller Unter-18-Jährigen in Deutschland, lebten 2016 laut Mikrozensus unterhalb der EU-offiziellen Armuts(gefährdungs)grenze.

Knapp 1.000 Lebensmitteltafeln versorgen hierzulande regelmäßig ca. 1,5 Mio. Menschen mit Essen, von denen sich ungefähr ein Drittel im Kindesalter befinden. Häufig werden aus Minderjährigen in (einkommens)armen Familien arme Erwachsene, die wieder arme Kinder bekommen, und später arme Senior(inn)en. Deshalb kann man der Kinderarmut, die meist Familien- bzw. Mütterarmut ist, gar nicht genug Aufmerksamkeit schenken.⁵

Für das bestehende Wirtschafts- und Gesellschaftssystem sind Armut und Reichtum bis zu einem bestimm-

ten Grad funktional. »Armut oder, besser gesagt, relative Armut ist wahrscheinlich die notwendige Begleiterscheinung einer von ihrer Ausrichtung her meritokratischen Gesellschaft, in der sich ein jeder nach seiner Leistung einen Platz erobert.«⁶ Während die Armut als Drohkulisse, Druckmittel und Disziplinierungsinstrument gegenüber davon Betroffenen wirkt, erscheint Reichtum als Lockmittel, Motivator und Leistungsmotor für die Angehörigen der Mittelschicht. Trotzdem wird Armut meistens nicht als gesellschaftliches Strukturproblem, sondern als ein selbst verschuldetes Schicksal begriffen, das im Grunde nur die gerechte Strafe für den fehlenden Willen oder die Unfähigkeit darstellt, sich bzw. seine Arbeitskraft auf dem Markt mit ausreichendem Erlös zu verkaufen. Umgekehrt gilt der Reichtum als angemessene Belohnung für eine Leistung, die im Falle eines Börsenspekulanten darin bestehen kann, den guten Tipp eines Anlageberaters zu befolgen.

Ursachen der sozialen Polarisierung

Dass die Gesellschaft zunehmend in Arm und Reich zerfällt, ist kein unsozialer Kollateralschaden der Globalisierung, vielmehr »hausgemacht«, d. h. durch falsche Weichenstellungen der politisch Verantwortlichen bedingt. Die sozialen Polarisierungstendenzen lassen sich auf die öffentliche Meinungsführerschaft des Neoliberalismus und von ihm durchgesetzte oder beeinflusste Reformen zurückführen. Genannt seien die Demontage des Sozialstaates, die Deregulierung des Arbeitsmarktes und eine unsoziale Steuerpolitik.

Seit der Weltwirtschaftskrise 1974/75 und verstärkt seit der Jahrtausendwende ist der Sozialstaat schrittweise demonstriert worden.⁷ Durch die Deregulierung des Arbeitsmarktes wurde der wachsende Niedriglohnsektor, in dem mittlerweile fast ein Viertel aller Beschäftigten tätig sind, zum Haupteinfallstor für Erwerbs-, Kinder- und spätere Altersarmut. Mit den »Agenda«-Reformen wurde der Kündigungsschutz gelockert, die Leiharbeit liberalisiert und die Lohnarbeit prekariert (Einführung der Mini- und Midijobs sowie Erleichterung von Werk- und Honorarverträgen).

Die mit dem im Volksmund »Hartz IV« genannten Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt drastisch verschärften Zumutbarkeitsregelungen und drakonische Sanktionen der Jobcenter insbesondere für Unter-25-Jährige, denen nach zwei Pflichtverletzungen (z. B. Ablehnung eines Bewerbungstrainings und Abbruch einer Weiterbildungsmaßnahme) die Geldleistung entzogen und die Miete nicht mehr bezahlt wird, setzten auch Belegschaften, Betriebsräte und Gewerkschaften unter enormen Druck. Diese akzeptierten unter dem Damoklesschwert von Hartz IV mancherlei Verschlechterungen der Arbeitsbedingungen und Senkungen der (Real-) Löhne. Niedrigere Löhne, beispielsweise von Leiharbeitern in der Automobilindustrie, führten zu höheren Unternehmensgewinnen. So bezogen die beiden reichsten Geschwister der Bundesrepublik, Stefan Quandt und Susanne Klatten, im Mai 2018 aus ihren BMW-Aktien für das Vorjahr eine Rekorddividende in Höhe von 1,126 Mrd. Euro.

Mit der Agenda 2010 war auch eine Reform der Einkommens- und der Unternehmensbesteuerung verbunden, die zur Vertiefung der Kluft zwischen Arm und Reich beigetragen hat. Hohe (Kapital-)Einkommen und Unternehmensgewinne werden seither geringer als jemals zuvor nach 1945 besteuert, während die Rot-Grün folgende erste Große Koalition unter Angela Merkel die Mehrwertsteuer von 16 auf 19 Prozent erhöhte, obwohl die CDU-Vorsitzende im Wahlkampf nur eine Anhebung um zwei Prozentpunkte gefordert und die SPD gegen diese »Merkel-Steuer« polemisiert hatte. Firmenerben wurden kaum noch besteuert, weshalb das Bundesverfassungsgericht von ihrer »Überprivilegierung« sprach.

Die Krise der politischen Repräsentation und der Aufstieg des Rechtspopulismus

In der Bundesrepublik galt jahrzehntelang das soziale Aufstiegsversprechen, dem sich auch ihr großer wirtschaftlicher Erfolg verdankte: »Wer sich anstrengt, fleißig ist und etwas leistet, wird mit lebenslangem Wohlstand belohnt.« Aufgrund der globalen Finanz- und Wirtschaftskrise 2008/09 ist es der

Angst vieler Mittelschichtangehöriger gewichen, trotz guter beruflicher Qualifikation und harter Arbeit sozial abzustiegen. Da die soziale Aufstiegsmobilität spürbar nachgelassen hat, ohne dass Deutschland zu einer »Abstiegsgesellschaft« (Oliver Nachtwey) geworden ist,⁸ saugen rechtspopulistische Parteien wie die Alternative für Deutschland (AfD) und Gruppierungen wie die »Patriotischen Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes« (Pegida) Honig aus der zunehmenden Verteilungsschieflage, die ihre demagogische Propaganda als Ergebnis der Machenschaften einer korrupten Elite und einer Welle der Zuwanderung in die deutschen Sozialsysteme (»Flüchtlingskrise«) deutet. Arbeitsmigrant(inn)en, Geflüchtete und Muslime werden hierdurch zu Sündenböcken für die Zunahme der sozialen Ungleichheit.

Für Julian Bank und Till van Treeck stellt die soziale Ungleichheit in Deutschland hauptsächlich deshalb »ein Problem dar, weil sie eine ungleiche Verteilung von Freiheit und politischen Einflusschancen mit sich bringt, zu makroökonomischer Instabilität beiträgt und Teilhabechancen untergräbt. Somit ist die Ungleichheit gleich mit drei Krisen verwoben, die nicht getrennt voneinander betrachtet werden können: einer Krise der Demokratie, der sozialen Teilhabe und der ökonomischen Stabilität – eine Melange mit Sprengkraft, wie am wachsenden Erfolg demokratie- und menschenverachtender Ideologien deutlich wird.«⁹

Tatsächlich fördert die soziale Ungleichheit die Tendenz zur gesellschaftlichen Desintegration, zur wirtschaftlichen Depression und zur politischen Desorientierung. Wie die folgenden Beispiele aus Köln zeigen, führt die soziale Spaltung letzten Endes auch zu einer politischen Spaltung. Bei der Bundestagswahl am 24. September 2017 lag die Beteiligung in einer Hochhaussiedlung am Kölnberg im Stadtteil Meschenich bei 24,31 Prozent und in der Trabantenstadt Köln-Chorweiler bei 45,77 Prozent, während in Köln-Hahnwald, einem noblen Villenviertel, nicht weniger als 88,47 Prozent der Wahlberechtigten ihre Stimme abgaben.

Ärmere beteiligen sich immer weniger an Wahlen und Abstimmungen, wodurch es zu einer Krise der politischen Repräsentation kommt: Große

soziale Ungleichheit führt die politische Gleichheit, Grundlage und Inbegriff der westlichen Demokratie, letztlich ad absurdum.¹⁰

Hartz IV, von seinen Befürwortern als »Mutter aller Reformen« (Wolfgang Clement) glorifiziert, von seinen Kritiker(inne)n hingegen als »Gesetz der Angst« tituliert, hat aus Deutschland eine Gesellschaft der Angst gemacht.¹¹ Während die Oberschicht aufgrund der Vermögenskonzentration immer reicher wird, ist die soziale Fallhöhe in der Mittelschicht größer als in der Unterschicht. Deshalb wendet sich das deutsche Kleinbürgertum in ökonomischen Krisen- und gesellschaftlichen Umbruchsituationen politisch erfahrungsgemäß nach rechts. Dies gilt hinsichtlich der Weltwirtschaftskrise 1929 bis 1932, als die NSDAP zur Massenpartei aufstieg und das Ende der Weimarer Republik besiegelte, ebenso wie hinsichtlich der Rezession 1966/67 und in Bezug auf die anschließenden Wahlerfolge der NPD, aber auch für den Höhenflug der Alternative für Deutschland.

Nach der globalen Finanzkrise 2007/08 sowie der sich ihr anschließenden europäischen Währungs- bzw. Weltwirtschaftskrise 2008/09 profilierte sich der organisierte Rechtspopulismus verstärkt als Schutzmacht der »kleinen Leute«, als Sprachrohr der sozial Benachteiligten und als Retter des Wohlfahrtsstaates. Geschickt verban-

den Rechtspopulisten unter Hinweis auf negative Folgen der Globalisierung die soziale mit der »Ausländerfrage«, wodurch sie an das Wohlfahrtsstaatsbewusstsein der Menschen anknüpfen und gleichzeitig rassistische Ressentiments bedienen konnten.¹²

Die heutige Stärke des Rechtspopulismus liegt nicht zuletzt darin begründet, dass der Gegensatz zwischen Kapital und Arbeit im Finanzmarktkapitalismus mehr und mehr vom Gegensatz zwischen Arm und Reich überlagert wird. Da der Rechtspopulismus als typische Mittelschichtideologie einen Antagonismus zwischen korrupten Eliten und faulen Unterschichten konstruiert,¹³ scheint er hundertprozentig zu dieser Gesellschaftsentwicklung zu passen. Wenn die Politik der sozialen Spaltung von ihren neoliberalen Trägern dann auch noch für »alternativlos« erklärt wird, ohne dass eine starke Linke dem Sachzwangargument der Regierenden konsequent entgegentritt, kann sich eine rechtspopulistische Partei leicht als einzige Alternative inszenieren.

»In einem Kontext, in dem der herrschende Diskurs verkündet, es gebe keine Alternative zur heutigen neoliberalen Form der Globalisierung, weshalb wir ihre Diktate akzeptieren sollten, überrascht es nicht, wenn eine wachsende Zahl von Menschen jenen Gehör schenkt, die eben doch Alternativen ankündigen und den Menschen

vorgaukeln, ihnen Entscheidungsmacht zurückzuerstatten.«¹⁴

Deshalb müssen baldmöglichst überzeugende Alternativen zur neoliberalen Spaltung der Gesellschaft präsentiert und anschließend Reformen für die Mehrheit der Bevölkerung realisiert werden. Vordringlich ist die Beantwortung der Verteilungsfrage im Sinne größerer sozialer Gerechtigkeit, womit ein Glaubwürdigkeitstest für Parteien einhergeht, die behaupten, den gesellschaftlichen Zusammenhalt wahren sowie Armut und Ausgrenzung von Minderheiten wirkungsvoll bekämpfen zu wollen.¹⁵ ■

Prof. Dr. Christoph Butterwegge

geb. 1951, 1998 Leiter der Abteilung für Politikwissenschaft an der Universität zu Köln, lehrte bis August 2016 an der heutigen Humanwissenschaftlichen Fakultät (Fachgruppe Erziehungs- und Sozialwissenschaften) und gehört der Forschungsstelle für interkulturelle Studien (FiSt) an. Arbeitsschwerpunkte: Rassismus, Rechtsextremismus und Rechtspopulismus; Globalisierung, demografischer Wandel und Generationengerechtigkeit; Migration und Integration; Armut und Sozialstaatsentwicklung.

Anmerkungen

- 1) Vgl. hierzu: Christoph Butterwegge / Gudrun Hentges (Hg.), *Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung. Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik*, 4. Aufl. Wiesbaden 2009
- 2) Marcel Fratzscher, *Verteilungskampf. Warum Deutschland immer ungleicher wird*, München 2016, 47
- 3) Vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.), *Lebenslagen in Deutschland. Der Fünfte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*, Bericht, Bonn, April 2017, 507 f.
- 4) Vgl. Christian Westermeier / Markus M. Grabka, *Große statistische Unsicherheit beim Anteil der Top-Vermögenden in Deutschland*, in: DIW-Wochenbericht 7/2015, 123 ff.
- 5) Vgl. Christoph Butterwegge, *Armut in einem reichen Land. Wie das Problem verharmlost und verdrängt wird*, 4. Aufl. Frankfurt am Main/New York 2016, 89 ff.; ders., *Armut*, 3. Aufl. Köln 2018, 33 ff.
- 6) Inge Kloepper, *Aufstand der Unterschicht. Was auf uns zukommt*, Hamburg 2008, 281.

7) Vgl. auch zum Folgenden: Christoph Butterwegge, *Krise und Zukunft des Sozialstaates*, 6. Aufl. Wiesbaden 2018, 113 ff.; ders. / Bettina Lösch / Ralf Ptak, *Kritik des Neoliberalismus*, 3. Aufl. Wiesbaden 2017

8) Es handelt sich bei der sozialen Polarisierung weder um einen »Fahrstuhleffekt« (Ulrich Beck) noch um einen »Rolltreppeneffekt« (Oliver Nachtwey), sondern um einen Paternostereffekt: Während die einen nach oben fahren, fahren andere nach unten, weil Armut und Reichtum strukturell miteinander verbunden sind.

9) Julian Bank / Till van Treeck, »Unten« betrifft alle: Ungleichheit als Gefahr für Demokratie, Teilhabe und Stabilität, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament* 10/2015, 46

10) Vgl. dazu: Armin Schäfer, *Der Verlust politischer Gleichheit. Warum die sinkende Wahlbeteiligung der Demokratie schadet*, Frankfurt am Main/New York 2015

11) Vgl. hierzu: Christoph Butterwegge, Hartz IV und die Folgen. Auf dem Weg in

eine andere Republik?, 3. Aufl. Weinheim/Basel 2018

12) Vgl. Christina Kaindl, *Neoliberalismus und Rechtsextremismus im Wandel*, in: Peter Bathke / Anke Hoffstadt (Hg.), *Die neuen Rechten in Europa. Zwischen Neoliberalismus und Rassismus*, Köln 2013, S. 28

13) Vgl. Christoph Butterwegge, *Definitionen, Einfallstore und Handlungsfelder des Rechtspopulismus*, in: ders. / Gudrun Hentges (Hg.), *Rechtspopulismus, Arbeitswelt und Armut. Befunde aus Deutschland, Österreich und der Schweiz*, Opladen / Farmington Hills 2008, 39 ff.

14) Chantal Mouffe, *Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion*, Frankfurt am Main 2007, 93

15) Vgl. Ulrich Schneider, *Umsonst gibt es gar nichts: Umverteilen tut not*, in: Christoph Butterwegge / Gudrun Hentges / Bettina Lösch (Hg.), *Auf dem Weg in eine andere Republik? – Neoliberalismus, Standortnationalismus und Rechtspopulismus*, Weinheim/Basel 2018, 12

Marianne Kneuer

Politikverdrossenheit, Partizipationslücken, Populismus

Krisenphänomene der Demokratie?



Die Krise der Demokratie ist in aller Munde.¹ Während Krisendiskurse letztlich ein Dauerphänomen sowohl in der Öffentlichkeit als auch in der Wissenschaft sind, haben wir es seit Mitte der 2000er Jahre mit einer konjunkturellen Hochzeit zu tun. Hier soll von alarmistischer Krisenstimmung abgesehen und vielmehr von ungelösten Herausforderungen der repräsentativen Demokratie gesprochen werden, bei denen es bislang jedoch keinerlei Hinweise für eine Verdichtung zu einer existenziellen Krise der Demokratie gibt.²

Nichtsdestoweniger sind diese Herausforderungen ernst zu nehmen, bei denen es sich einerseits um drei zentrale und langfristige Entwicklungen handelt, die teilweise auch im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Tendenzen (Stichwort Individualisierung) stehen, und andererseits um die veränderte Kommunikations- und Handlungssituation, die durch die Entwicklung des Internets entstanden ist und erhebliche – ebenfalls langfristige, aber zugleich bereits spürbare – Auswirkungen auf das Verhältnis von Staat und Gesellschaft hat.

Debatte zur Krise der Demokratie

Die in der Debatte zur Krise der Demokratie aufgeworfenen Aspekte lassen sich in drei langfristige Problemlagen kondensieren: 1) der Legitimations- und Vertrauensverlust demo-

kratisch-repräsentativer Institutionen (Regierung, Parlament), aber auch anderer Institutionen (Parteien, Interessengruppen wie Gewerkschaften, Religionsgemeinschaften, insbesondere neuerdings auch Medien), 2) die Ermüdung demokratischer Prozesse (Wahlen, Teilhabe) sowie 3) die Entfremdung oder Entkoppelung zwischen den politischen Entscheidungsträgern und der Bevölkerung. Ein Erklärungsfaktor liegt in der zunehmenden Komplexität politischer Entscheidungen, nicht zuletzt weil die Zurechnung von Verantwortlichkeit (national, europäisch, global) durch die Europäisierung und die Globalisierung vieler Prozesse unübersichtlicher geworden ist. Hieraus entsteht die Wahrnehmung fehlender Transparenz und fehlender Einflussmöglichkeit auf Entscheidungen. Zusammen mit dem schleichenden Vertrauensverlust in die politischen Insti-

tutionen hat dies zu dem Phänomen der »Politikverdrossenheit« geführt, der an dem Rückgang der Wahlbeteiligung gemessen wird.

Dieser Befund ist gleichwohl ambivalent. Erstens steht dem seit Jahrzehnten beobachtbaren Rückgang der konventionellen Partizipation (Wählen) eine Nutzung nicht-konventioneller Nutzung (Demonstrationen, Bürgerinitiativen, Unterschriftensammlungen als die meist präferierten) gegenüber. Zweitens lässt sich anhand der Landtagswahlen und der Bundestagswahl ablesen, dass offensichtlich die populistische Mobilisierung durch die AfD zu einer Erhöhung der Wahlbeteiligung geführt hat. Drittens schließlich hat sich das Politikverständnis der Bürger gewandelt, insofern sie weniger bereit sind, sich langfristig zu binden (das gilt für Parteien ebenso wie für andere Großorganisationen wie die Kirchen und Gewerkschaften, inzwischen sogar für Vereine), sich zudem programmatisch festzulegen und sich dauerhaft, mit Aufwand und nachhaltig für etwas zu engagieren. Vielmehr bevorzugen Bürger niederschwelliges, situatives, Themen-, Erlebnis- oder Betroffenheitsgetriebenes Engagement. Dieser Befund ►

unterstreicht, dass die Krisenphänomene sich zwar durchaus aus dysfunktionalen Entwicklungen des demokratischen Repräsentativmodells, aber auch aus der gesellschaftlichen Nachfragesituation ergeben.

Die Partizipationslücke

So wird die Partizipationslücke allenthalben beklagt, aber selbst die durch die sozialen Medien ungeheuer vervielfachten Möglichkeiten der Online-Partizipation werden – sogar bei der jüngeren Generation – nicht in außergewöhnlich intensiver Form genutzt. Des Weiteren bestätigt sich auch bei online-basierter Partizipation, dass die meisten Nutzer solche Formen bevorzugen, die einen geringen Zeitaufwand bedeuten (Online-Petitionen zeichnen, politische Sachverhalte abstimmen) gegenüber jenen Formen, die zeitaufwendiger und anspruchsvoller sind (Teilnahme an Online-Bürgerhaushalten und Online-Konsultationen, Erstellen von Online-Petitionen). Zudem deutet Vieles darauf hin, dass es – vor allem jüngeren Bürgern – weniger um instrumentelles Engagement geht, das auf politische Einflussnahme zielt, sondern um symbolische Partizipation im Sinne eines ›Zeichen-Setzens‹.³ In Bezug auf die Partizipation besteht die Problematik also weniger darin, dass Möglichkeiten der Teilhabe fehlten – ganz im Gegenteil haben sie sich durch die Online-Welt vervielfacht. Ernst zu nehmen ist vielmehr die Tatsache, dass sich bei den unkonventionellen Beteiligungsformen einerseits jene Veränderung hin zu symbolischer, teils auf die eigene Person fokussierter Beteiligung zeigt, andererseits ein Effekt sozialer Selektivität erkennbar ist, der auch für die Online-Partizipation gilt: Interessierte Bürger aus höheren Bildungsschichten nutzen sowohl Offline- wie Online-Partizipation konsequenter.

In der Situation einer bereits seit Längerem anhaltenden Politikverdrossenheit haben sich weitere Symptome in der Bevölkerung addiert: So hat die Beschleunigung der digitalen Kommunikationstechnik auf der einen Seite zu einer erheblichen Fragmentierung der Öffentlichkeit, zu einer Parzellierung des öffentlichen Diskurses und so auch zu Echokammern von homogenen, sich verstärkenden Meinungen (auch extremer) geführt. Was vor zehn Jahren noch als Chance betrachtet wurde – nämlich dass mit Hilfe sozialer Medien die institutionalisierten Kommunikationskanäle umgangen werden können und sich Bürger untereinander und mit Politikern direkt austauschen können –, wird heute kritischer bewertet, insofern das Fehlen von Filtern, also »Korrektur«- oder Steuerungsinstanzen, auch zu Fehlentwicklungen der Kommunikation führt. So etwa entkoppeln sich Onlinediskurse von anderen öffentlichen Informations- und Meinungsbildungsinstanzen. Daneben stellen die Digitalisierung und ihre Implikationen

zugleich einen Faktor der Überforderung und Verunsicherung dar, der sich etwa an Stichworten wie Datensicherheit, Fehlinformationen und technische Manipulation durch Social Bots manifestiert.

Überforderung und Verunsicherung

Mit Überforderung und Verunsicherung wird ebenfalls auf die multiplen Krisen des vergangenen Jahrzehnts (Finanzkrise, Verschuldungskrise, Flüchtlingskrise, Brexit-Krise) und die weiter stattfindende Beschleunigung von Globalisierung – hier auch als Verbreitung globaler Werte-, Verhaltens- und Handlungsmuster – von vielen Bürgern reagiert. Die Gefahr besteht daher in einer Zwei-Drittel-Demokratie, bei der die gebildete Mittelschicht sich sowohl Beteiligungsmöglichkeiten zu suchen imstande ist als auch sich mit Digitalisierung, Europäisierung und Globalisierung auseinandersetzen kann, dies aber für einen Teil der Bevölkerung kognitiv und motivational zu voraussetzungsfull erscheint.

Es ist auch diese Situation, die neue Möglichkeitsräume für populistische Parteien eröffnet hat. Auch in Deutschland ist in Form der AfD eine solche Partei mit Erfolg vorgestoßen. Angesichts der Anhäufung von Krisenerscheinungen in so kurzer Zeit und zudem beschleunigter Abfolge kann die populistische Aufladung letztlich nicht überraschen. Dennoch waren die Krisen sicher ein *Trigger*, aber nicht die Ursache für das derzeitige Phänomen von Populismus in Deutschland und Europa. Hier kommen tieferliegende strukturelle Gründe zum Tragen. Populisten profitieren zweifelsohne von den funktionalen Defiziten, die in den Parteien und den Parteienlandschaften über die Jahre Eingang gefunden haben. Wenn also Populisten gegen



Zeichnung: Klaus Stüttmann

die politischen, aber auch andere Eliten wettern und sich als Gegenentwurf zu der vermeintlich verkommenen Politikerkaste stilisieren, so trifft dies auf ein bereits vorhandenes Unbehagen der Bürger. Der Zuspruch zu dieser Partei – oder auch ganz generell: zu Zuspitzungen und vereinfachten Lösungsvorschlägen – kann auch als eine tiefer gehende Verunsicherung auf den kulturellen Wandel der letzten Jahrzehnte interpretiert werden, hin zu einem kosmopolitischen, liberalen und postmaterialistischen Wertegebäude mit progressiven Haltungen gegenüber Familien-, Geschlechter- und Lebensstilfragen, internationaler Kooperation, humanitärer Außenpolitik etc.⁴

Herausforderungen für die politische Bildung

Diejenigen Bevölkerungsgruppen, die wirtschaftliche Verlierer des Globalisierungsprozesses sind bzw. sich so empfinden, lassen sich leicht mobilisieren gegen die europäische Integration, aber auch gegen Immigration und für die Verteidigung nationaler Traditionen und Privilegien.⁵ Diese Gegenreaktion ist geleitet von einer Art nostalgischen Sehnsucht nach traditionellen Normen und Werten und durch den Wunsch einer identitären Verortung in einer immer unübersichtlicheren und entgrenzten Welt. Obwohl die meisten Wähler der AfD keine ideologisch-programmatische Nähe zu der AfD aufweisen, so ergibt sich hier für viele ein Weg zur Artikulation von Unzufriedenheit und Protest. Der Wutbürger (jeglicher politischer Richtung), der Eingang erhalten hat in das Tableau gesellschaftlicher Akteure, wird dabei durch Funktionslogik des Net-

zes unterstützt – Stichwort: Emotionalisierung, Mobilisierung, direkte und anonyme Verbreitung von Botschaften. Längst manifestieren sich zudem dysfunktionale Effekte wie unzivilisiertes Verhalten, Hate Speech, Cybermobbing bis hin zu kriminellen Aktivitäten.

Die holzschnittartige *Tour d'Horizon* durch die Herausforderungen an die repräsentative Demokratie hält unübersehbar auch Herausforderungen für die politische Bildung – schulisch wie außerschulisch – bereit. Um nur zwei Aspekte zu nennen: Dass Digitalisierung sich auf Lernmethoden, Lerngegenstände etc. auswirken wird, ist schon länger erkennbar. Allerdings ist auch klar, dass sich dies nicht auf eine allein technikgetriebene Fokussierung auf lernförderliche IT-Infrastruktur und eine Qualitätssteigerung des Medieneinsatzes beziehen kann.

Orientierung zurückgewinnen

Es kann letztlich nicht allein um Tablets, Whiteboards oder Materialkamas gehen. Wenn wir von Medienkompetenz sprechen, bezieht sich das letztendlich auf Orientierungswissen, Differenzierungsfähigkeit und Urteilskompetenz. Medienkompetenz oder Medienmündigkeit werden gebraucht, um innerhalb der Spannungsfelder – Wissen versus Information, Wahrheit versus Fälschung oder Öffentlichkeit versus Privatsphäre – Orientierung zu gewinnen oder besser gesagt: zurückzugewinnen. Dazu kommt: Jeder, der sich im Netz bewegt, muss sich klar sein, dass er mehrere Rollen innehat: die Rolle als Bürger*in, als Verbraucher*in und als Nutzer*in, die Daten abrufen oder Daten produziert und verbreitet. Wenn wir ehrlich sind, sind

wir bei der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte noch nicht im digitalen Zeitalter angekommen. Zweiter Hinweis: Eine zentrale Sorge, die die schulische wie außerschulische Bildung betrifft, stellt die Partizipation der jungen Menschen dar. Eine Kernaufgabe besteht zweifelsohne darin, ihnen nicht nur theoretisch die Bedeutung von Partizipation zu verdeutlichen, sondern ihnen das Werkzeug an die Hand zu geben, wie sie Teilhabe üben und ausüben können, ihnen Teilhabe erlebbar und sich so als Teil der politischen Gemeinschaft erfahrbar zu machen. Und dies muss sich künftig ebenso auf Offline- wie auf Online-Tools beziehen.⁶ □

Dr. Marianne Kneuer

Professorin für Politikwissenschaft an der Universität Hildesheim. 1994 bis 1998 Planungsstab von Bundespräsident Herzog. 2011–2013: Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Politikwissenschaft (DGfP); seit 2013 Mitglied des Vorstands und seit 2015 Stellvertretende Präsidentin der International Political Science Association (IPSA); Chair des IPSA-Research Committees »Quality of Democracy«; Mitherausgeberin der »Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft« (VS Verlag) und verschiedener Buchreihen u.a. »Demokratiestudien« (Nomos-Verlag). Jüngere Publikationen: Web 2.0 – Demokratie 3.0 (2016, mit Samuel Salzborn), Solidarität. Politikwissenschaftliche Zugänge zu einem vielschichtigen Begriff (Sonderheft der Zeitschrift für Politikwissenschaft 2015, mit Carlo Masala). Soziale Medien in Protestbewegungen. Neue Wege für Diskurs, Organisation und Empörung? Campus 2015 (mit Saskia Richter).

Anmerkungen

- 1) Eine sehr gute Übersicht bietet Gary Schaal, »Der aktuelle Diskurs über die Krise der Demokratie«, in: Zeitschrift für Politikwissenschaft, 3–4/2016: 371–390.
- 2) Hier folge ich in der Grundtendenz Merkel, Wolfgang (Hrsg.), Demokratie und Krise. Zum schwierigen Verhältnis von Theorie und Empirie, Wiesbaden 2015.
- 3) Ritzi, Claudia / Schaal, Gary / Kaufmann, Vanessa, Zwischen Ernst und Unterhaltung. Eine empirische Analyse der Motive politischer Aktivität junger Erwachsener im Internet, Studie der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg 2012.

- 4) Siehe Merkel, Wolfgang, Krise der Demokratie? Anmerkungen zu einem schwierigen Begriff, in: APuZ, 40–42/2016: 4–11.
- 5) Ingelhart, Ronald / Norris, Pippa, Trump, Brexit, and the Rise of Populism: Economic Have-Nots and Cultural Backlash, Working Paper No. RWP-16-026. 2016; <https://ssrn.com/abstract=2818659> (abgerufen am 31.1.2018).
- 6) So ein Ergebnis der Untersuchungen von Hanspeter Kriesi (2005). The Mobilization of the Political Potentials Linked to European Integration by National Political Parties. Paper presented at the Conference on

»Euro-scepticism«, Amsterdam. Siehe auch Kriesi, H. / Grande, E. / Lachat, R. / Dolezal, M. / Bornschier, S. / Frey, T. (2006). Globalization and The Transformation of the National Political Space: Six European Countries Compared. European Journal of Political Research, 45/6, 921–956.

Frauke Peter

Ganztagsangebot für Grundschul Kinder unterstützt Eltern und Kinder

Befunde aus der Bildungs- und Familienökonomie



Im Koalitionsvertrag steht, dass es bis 2025 einen Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung im Grundschulalter geben soll. Damit würde der bisherige Rechtsanspruch auf Betreuung, der ab dem ersten Geburtstag bis zur Einschulung gilt, ausgeweitet werden.

Orientiert an diesem vereinbarten Rechtsanspruch, erläutert der vorliegende Beitrag anhand aktueller Befunde aus der bildungs- und familienökonomischen Forschung, wie sich ein Ganztags schulausbau auf die Vereinbarkeit von Beruf und Familie sowie auf die Entwicklung von Grundschulkindern auswirken könnte.

Betreuungsdilemma von Müttern mit jungen Kindern verschiebt sich auf die Grundschulzeit

Für viele Eltern, vor allem aber für einen Großteil der Mütter von Kindern unter zwölf Jahren, entspräche diese Erweiterung des Betreuungsanspruchs dem Wunsch, Erwerbstätigkeit und Kinderbetreuung »partnerschaftlich« zu vereinbaren. Immer häufiger sind auch in Deutschland beide Eltern jüngerer Kinder erwerbstätig und wünschen sich, dass weitere Betreuungsangebote vor allem für Grundschul Kinder von der Familienpolitik in den

Blick genommen werden. Mit 76 Prozent betrifft dieser Wunsch einen nicht unerheblichen Teil der Eltern mit Kindern zwischen 6 und 10 Jahren (Prognos 2017). Dazu kommt, dass auch aus individueller Sicht der Frauen weitere Betreuungsangebote mit der Einschulung wünschenswert sind. Mütter sind nach wie vor die Hauptbetreuungsperson für ihre Kinder, unterbrechen häufiger ihre Erwerbskarrieren und sind entgegen ihrer Arbeitszeitwünsche öfter teilzeiterwerbstätig. Mütter mit Kindern unter 18 Jahren wollen oft zwischen 25 bis 35 Stunden pro Woche arbeiten (vgl. BMFSFJ 2014). Mit einem Ausbau könnten Mütter auch mit Kindern im Grundschulalter Erwerbsunterbrechungen und somit niedrigere Löhne und geringere Altersversorgungsansprüche vermeiden. Durch den Ausbau der Betreuungsangebote ab dem zweiten Lebensjahr hat sich die Betreuungproblematik, vor der Mütter stehen, aus der Zeit bis zur Einschulung eines Kindes in die Grundschulzeit verschoben.

Denn auch Grundschul Kinder sind noch nicht in einem Alter, in dem sie ohne Betreuung auskommen (vgl. Plantenga und Remery 2017, OECD 2011).

Dieses Betreuungsdilemma trifft vor allem auf Länder wie Deutschland zu, in denen, anders als im internationalen Vergleich, der Schulunterricht traditionell bis zum Mittagessen stattfindet (vgl. Allemann-Ghionda 2009) und ein ganztägiger Schulalltag (noch) nicht selbstverständlich ist. Auch wenn seit einiger Zeit in Deutschland und den wenigen anderen Ländern ohne schulisches Nachmittagsangebot dies anhand bildungs- und familienpolitischer Maßnahmen geändert wird, gibt es bislang wenige bildungs- und familienökonomische Studien zur Effektivität des ganztägigen Schulalltags. Diese Studien untersuchen fast ausschließlich den Effekt einer Nachmittagsbetreuung von Grundschulkindern auf das Arbeitsangebot von Müttern (vgl. Berthelon et al. 2015, Felfe et al. 2016, Gambaro et al. im Erscheinen). Dies hängt damit zusammen, dass (bisher) die Datengrundlage fehlt, um Reformeffekte des Ausbaus der Ganztags schulen in Deutschland auf die Outcomes von Kindern (beispielsweise auf Schulleistungen oder das sozio-

emotionale Verhalten) zu untersuchen. Eine Ausnahme ist die bildungsökonomische Studie von Felfe und Zierow (2014), die die Teilnahme an Nachmittagsbetreuung für Grundschulkinder auf die kindliche Entwicklung untersucht. Um dennoch mögliche Zusammenhänge mit der kindlichen Entwicklung von Fähigkeiten aufzuzeigen, werden im Beitrag auch Befunde aus der bildungsökonomischen Forschung im Bereich der frühen Bildung diskutiert.

Nachmittagsbetreuung von Grundschulkindern erhöht Erwerbsbeteiligung von Müttern

Obwohl die Erwerbsbeteiligung von Müttern in den letzten Jahren stetig zugenommen hat, unterscheidet sich diese nach wie vor nach dem Alter des Kindes. Auch wenn Mütter ihr Arbeitsangebot und ihre Arbeitszeiten erhöhen, wenn die Kinder älter werden, so ist der Schuleintritt eines Kindes nicht mit einem abrupten Anstieg der Erwerbstätigkeit von Müttern verbunden. Im Jahr 2012 waren beispielsweise Mütter mit Kindern im Alter von 6 bis 8 Jahren deutlich seltener in einer Vollzeittätigkeit erwerbstätig (19 Prozent) und gingen eher Teilzeittätigkeit nach (39 Prozent) als Frauen ohne Kinder (vgl. Knittel et al. 2014).

Betrachtet man nun konkret die Übergangsphase um die Einschulung, so sieht man, dass sich hier die Erwerbsbeteiligung von Müttern verändert: 28 Prozent der Mütter, die vor dem Schuleintritt ihres Kindes nicht erwerbstätig waren, gehen nach der Einschulung einer Teilzeittätigkeit nach, wenn ihr Kind ein Ganztagsangebot wahrnimmt und/oder einen Hort besucht (vgl. Gambaro et al. 2016). Diesen Wechsel von nicht erwerbstätig zu in Teilzeit erwerbstätig nach der Einschulung des Kindes sieht man auch für Mütter, deren Kind kein Ganztagsangebot wahrnimmt, jedoch für deutlich weniger Mütter (19 Prozent) (s. Abb. 1).

In Hinblick auf einen möglichen Ausbau der Ganztagsbetreuung für Kinder im Grundschulalter zeigen bildungsökonomische Forschungsergebnisse positive Effekte in Bezug auf die Erwerbstätigkeit von Müttern (vgl. Nemitz 2015, Gambaro et al. im Erscheinen). Gambaro et al. (im Erscheinen) zeigen mit Längsschnittdaten des Sozio-oekonomischen Panels, dass, wenn Grundschulkindern nachmittags institutionell betreut werden, die Erwerbstätigkeit der Mütter um nicht unerhebliche 11 Prozentpunkte zunimmt und dass Mütter im Durchschnitt ungefähr zwei Stunden pro Woche mehr arbeiten. Nemitz (2015) zeigt ebenfalls einen

Anstieg im Erwerbsangebot der Mütter, jedoch nicht im Erwerbsvolumen.

Nutzung von Ganztagsangeboten nimmt weiter zu

Die Nutzung der Ganztagsangebote ist seit 2002 stetig gestiegen (s. Abb. 2, Marcus et al. 2013) und im Jahr 2016 nahmen 40 Prozent aller Grundschulkinder am Ganztagsangebot teil (vgl. KMK 2018). Neben diesen statistischen Kennzahlen zur Nutzung von Ganztagsangeboten gibt es auch Befunde zur Selektion der Nutzung. Marcus et al. (2016) beschreiben anhand von Längsschnittdaten des Sozio-oekonomischen Panels, welche Schülerinnen und Schüler seit dem bisherigen Ausbau der ganztägigen Betreuungsangebote diese in Anspruch nehmen. Die Analysen machen deutlich, dass das Ganztagsangebot insbesondere von Kindern aus mittleren Einkommensgruppen genutzt wird. Marcus et al. (2016) beschreiben darüber hinaus weitere Merkmale, die die Wahrscheinlichkeit, ein Ganztagsangebot wahrzunehmen, verringern. So nehmen Kinder mit zunehmendem Alter, wenn die Mutter nicht erwerbstätig ist, in ländlichen Gebieten oder wenn Geschwister im Haushalt leben, weniger am Ganztagsbetrieb teil. Diese Zusammenhänge sind für West-

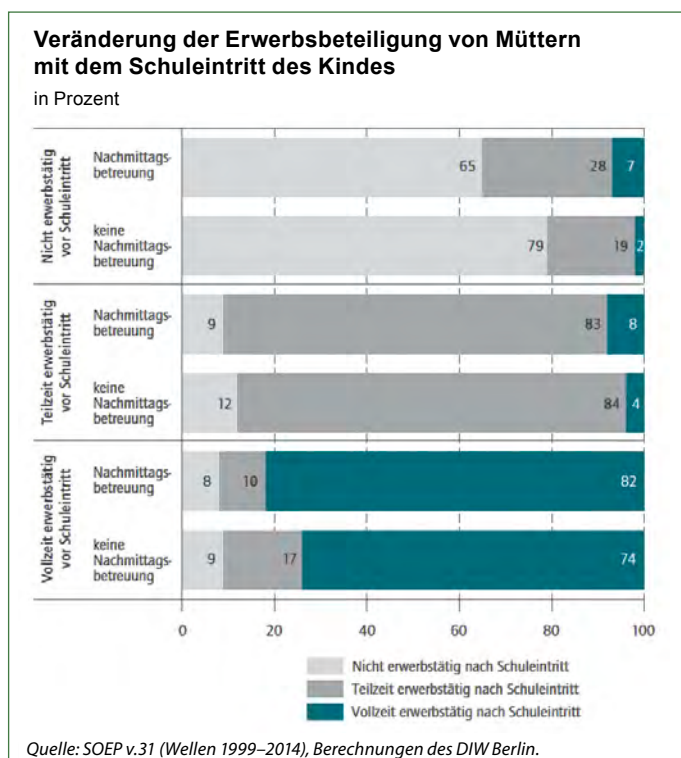


Abb. 1 (aus: DIW Wochenbericht 47 2016, 1129 | © DIW Berlin 2016)



Abb. 2 (aus: DIW Wochenbericht 27 2013, 14 | © DIW Berlin 2013)

und Ostdeutschland zu beobachten. Die AutorInnen kommen in ihren Analysen zu dem Schluss, dass die TeilnehmerInnen an Ganztagsangeboten sich über die Zeit weniger unterscheiden als NichtteilnehmerInnen. Damit scheint ein Ganztagsangebot für (Grund-)Schulkinder eine weitere Möglichkeit zu sein, gesellschaftliche Ungleichheiten zu verringern. Allerdings benötigt es weitere Analysen, um zu untersuchen, welche Vorteile Grundschulkinder von ganztägigen (Schul-)Angeboten haben.

Zusammenhang von Ganztagsangeboten auf kindliche Entwicklung

Bisher gibt es sehr wenige bildungs- und familienökonomische Studien, die einen Effekt der Teilnahme an Ganztagsangeboten oder Nachmittagsbetreuung von Schulkindern auf die Entwicklung und Leistungen untersuchen. Felfe und Zierow (2014) zeigen, dass vor allem für Grundschulkinder aus Niedrigeinkommensfamilien oder mit niedrigerem mütterlichem Bildungsstand eine Nachmittagsbetreuung einen positiven Einfluss auf das sozio-emotionale Verhalten hat. Die Autorinnen finden keinen Zusammenhang zwischen der Teilnahme an Nachmittagsbetreuung und den schulischen Leistungen. Darüber hinaus können Befunde aus der bildungsökonomischen Forschung aus der frühen Bildung im Zusammenhang mit dem Ganztagsangebot für Grundschulkinder

betrachtet und mitgedacht werden. In der bildungsökonomischen Forschung untersuchen einige wenige Studien den Effekt von Kita-Qualität auf die Entwicklung kindlicher Fähigkeiten. So zeigen beispielsweise Jensen et al. (2017) für Dänemark, dass Weiterbildungen des Kita-Personals die nicht-kognitiven Fähigkeiten von Kindern positiv beeinflussen. Camehl und Peter (2017) zeigen für Deutschland, dass Kinder, die eine höhere Kita-Qualität erfahren, sich prosozialer verhalten, also rücksichtsvoll miteinander umgehen. Das gilt insbesondere für Kinder, die in einem Haushalt mit vergleichsweise geringem Einkommen oder niedrigerem mütterlichem Bildungsstand aufwachsen.

Fazit

Mit der Einschulung eines Kindes entsteht erneut eine Betreuungslücke, vor allem, wenn beide Elternteile mit Vorschulkindern erwerbstätig sind. Darüber hinaus weisen Frauen mit Kindern nach wie vor eine geringere Arbeitsmarktbeteiligung auf. Diese geringere Beteiligung hat zum einen Auswirkungen auf die Gesellschaft und zum anderen auf die Mütter selbst, da diese häufiger ihre Erwerbskarrieren unterbrechen und somit niedrigere Löhne und geringere Altersversorgungsansprüche haben. Durch den Ausbau der Ganztagsbetreuung von Grundschulkindern kann eine stärkere Arbeitsmarktbeteiligung

von Müttern ihren individuellen Nachteilen entgegenwirken und dazu beitragen, dass dem Arbeitsmarkt zusätzliche Erwerbspersonen zur Verfügung gestellt werden und somit das Sozialversicherungssystem entlastet wird. Wenn die Vereinbarkeit von Familie und Beruf in Deutschland verbessert werden soll, kann sich die Investition in den Ausbau des Ganztagsangebots lohnen. Für Schülerinnen und Schüler kann der Ausbau der Ganztagsbetreuung gesellschaftliche Ungleichheiten verringern. Dabei sollte auch an Investitionen in die Qualität des Ganztagsangebots gedacht werden. Denn Qualitätsmerkmale hängen meist positiv mit der kindlichen Entwicklung zusammen, darauf weisen erste bildungsökonomische Befunde aus der frühen Bildung hin. □

Dr. Frauke Peter

hat ein Bachelorstudium in International Economics an der American University of Paris absolviert. Im Anschluss studierte sie VWL an der Royal Holloway University of London und erwarb ihren Master of Science in Economics. Ihre Promotion erfolgte 2013 an der Freien Universität Berlin zu Children's Non-Cognitive Skills and Health. Seit 2007 arbeitet Frauke Peter am DIW Berlin, seit Oktober 2012 als wissenschaftliche Mitarbeiterin der Abteilung Bildung und Familie unter der Leitung von Prof. Dr. C. Katharina Spieß.

Literatur

Allemann-Ghionda, C. (2009): Ganztagschule im europäischen Vergleich. Zeitpolitiken modernisieren – Durch Vergleich Standards setzen? Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 54, 190–208.
Berthelon, M. / Kruger, D. / Oyarzun, M. (2015): The effects of longer school days on mothers' labor force participation. IZA Discussion Paper No. 9212, IZA Bonn.
BMFSFJ (2014): Familienreport 2014: Leistungen, Wirkungen, Trends. Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin.
Camehl, G. / Peter, F. (2017): Je höher die Kita-Qualität, desto prosozialer das Verhalten von Kindern, DIW Wochenbericht 51+52, 1197–1204.
Felfe, C. / Lechner, M. / Thiemann, P. (2016): After-school care and parents' labour supply. *Labour Economics*, 42 (3): 64–75.
Felfe, C. / Zierow, L. (2014): After-School Center-Based Care and Children's Development, The B. E. Journal of Economic Analysis and Policy, 14 (4), 1299–1336.
Gambaro, L. / Marcus, J. / Peter, F. (2016): Ganztagschule und Hort erhöhen die Erwerbs-

beteiligung von Müttern mit Grundschulkindern, DIW Wochenbericht 47, 1123–1131.
Gambaro, L. / Marcus, J. / Peter, F. (im Erscheinen): School Entry, Afternoon Care and Mothers' Labour Supply, *Empirical Economics*, XXX.
Jensen, B. / Jensen, P. / Würtz-Rasmussen, A. (2017): Does Professional development of Preschool Teachers Improve Child Socio-Emotional Outcomes? *Labour Economics*, 45 (2), 26–39.
Knittel, T. / Henkel, M. / Krämer, L. / Lopp, R. / Schein, C. (2014): Dossier Müttererwerbstätigkeit: Erwerbstätigkeit, Erwerbsumfang und Erwerbsvolumen 2012. Prognos AG, Berlin.
KMK (2018): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2012 bis 2016. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
Marcus, J. / Nemitz, J. / Spieß, C. K. (2013): Ausbau der Ganztagschule: Kinder aus einkommensschwachen Haushalten im Westen nutzen Angebote stärker. DIW Wochenbericht 27, 11–23.

Marcus, J. / Nemitz, J. / Spieß, C. K. (2016): Veränderungen in der gruppenspezifischen Nutzung von ganztägigen Schulanangeboten – Längsschnittdatenanalysen für den Primarbereich. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 19 (2), 415–442.
Nemitz, J. (2015): The effect of all-day primary school programs on maternal labor supply. ECON – Working Papers 213, Department of Economics, University of Zurich.
OECD (2011): Doing Better for Families. OECD, Paris.
Plantenga, J. / Remery, C. (2017): Out-of-school childcare: Exploring availability and quality in EU member states. *Journal of European Social Policy*, 27 (1), 25–39.
Prognos (2017): Gute und verlässliche Ganztagsangebote für Grundschulkindern.
Rainer, H. / Bauernschuster, S. / Auer, W. / Danzer, N. / Hancioglu, M. / Hartmann, B. / Hener, T. / Holzner, C. / Ott, N. / Reinkowski, J. / Werding, M. (2013): Kinderbetreuung. ifo Forschungsberichte 59, ifo Institut.



Werner Schiffauer

Antimuslimischer Rassismus und Schule

»Schule gegen den Rassismus«
als Projekt der Schul-
gemeinschaft etablieren

Mein Beitrag nähert sich der Problematik des antimuslimischen Rassismus an den Schulen aus der Perspektive einer qualitativen Einzelfallstudie: In dem von der Stiftung Brandenburger Tor geförderten Projekt »Brücken im Kiez« versuchten wir, muslimische Eltern, Vertreter islamischer Gemeinden und Schulleiter zusammenzubringen, um sich auszutauschen und Grundlagen für eine Zusammenarbeit auszuloten. Diese ethnologische Intervention machte die Mechanismen deutlich, in denen der antimuslimische Rassismus den Schulalltag bestimmt.

Der antimuslimische Rassismus in der deutschen Gesellschaft nimmt besorgniserregende Ausmaße an. Laut der Mitte-Studie der Friedrich-Ebert Stiftung von 2016 sind rund 18 Prozent der Bevölkerung Muslimen gegenüber feindlich eingestellt. 35 Prozent gaben an, sich durch die »vielen« Muslime »wie ein Fremder im eigenen Land« zu fühlen. 16 Prozent sprachen sich dafür aus, dass Muslimen die »Zuwanderung nach Deutschland untersagt« werde (Zick u. a. 2016). Zu ähnlichen Zahlen gelangt eine Sonderauswertung des Religionsmonitors (Bertelsmann Stiftung 2015, 8). Der Antisemitismusforscher Wolfgang Benz (2010) sieht im antimuslimischen Rassismus deutliche Parallelen zum Antisemitismus im 19. Jahrhundert. Die Erfolge der AfD verschieben zudem die Regeln des Sagbaren und Nicht-Sagba-

ren und machen den antimuslimischen Rassismus auch in der Mitte der Gesellschaft salonfähig.

Für die Auseinandersetzung mit diesem Phänomen scheinen die Schulen unzureichend gerüstet. Das Problem wird häufig nicht gesehen oder in seiner Tragweite nicht ernst genommen.

»Struktureller Rassismus«

Dies liegt zum einen daran, dass die Lehrerschaft weitgehend die Vorbehalte der Gesamtgesellschaft teilt (BIM/SVR 2017). Hinzu kommt eine gering ausgeprägte Sensibilität für strukturellen Rassismus – also für einen in Institutionen verankerten Rassismus, der auch ohne rassistische Haltungen oder Persönlichkeiten funktioniert.

Besonders wenn es um praktizierende (und damit erkennbare) Muslime

geht, belastet eine Wir-ihm-Unterscheidung den Schulalltag. Vonseiten vieler Lehrer wird ein bekenndes muslimisches Elternhaus mit Misstrauen gesehen und mit Patriarchalismus, Frauenfeindlichkeit, häuslicher Gewalt, Antisemitismus und Homophobie assoziiert. Muslimische Eltern ihrerseits fürchten Diskriminierung und die Abwertung ihrer Religion. Kurz: Elternhaus und Schule problematisieren den Einfluss der jeweils anderen Erziehungsinstitution. Sie ziehen nicht an einem Strang, sondern versuchen dem kulturellen Einfluss der jeweils anderen Seite entgegenzutreten und ihn nach Möglichkeit zu neutralisieren. Die Atmosphäre, die das Verhältnis bestimmt, ist oft distanziert, wenn nicht gereizt, und manchmal explosiv.

Aufgrund von mehrjährigen Forschungen in islamischen Gemeinden war ich zu der Auffassung gekommen, dass dies nicht so sein muss (Schiffauer 2010). Ich war beeindruckt davon, wie sehr sich die islamischen Gemeinden gerade im Bildungsbereich engagieren. Sie ermutigen die Eltern, ihre Kinder – und zwar sowohl Söhne als auch Töchter – auf die weiterführenden Schulen zu schicken; sie bieten Nachhilfeunter-

richt an und versuchen, durch eine umfangreiche Jugendarbeit dem Einfluss der »Straße« etwas entgegenzusetzen. Immer wieder wurde mir von muslimischen Studierenden der zweiten und dritten Generation berichtet, dass sie ihre Bildungslaufbahn den islamischen Gemeinden verdanken.

»Brücken im Kiez«

Dieser Eindruck stand am Anfang des Projekts »Brücken im Kiez«, dessen Ergebnisse 2015 unter dem Titel »Schule, Moschee, Elternhaus« veröffentlicht wurden: Wir wollten eine Zusammenarbeit von Schulen, Moscheegemeinden und Elternhaus etablieren und darüber die Wir-Ihr-Unterscheidung überwinden. In *Elternseminaren* brachten wir Schulleiter, Lehrer und Sozialpädagogen dazu, in Moscheen über Probleme wie Übergang von Primar- zu Sekundarstufe, Medienkonsum oder Schulverweigerung zu sprechen. In *Brückengesprächen* diskutierte eine Gruppe von hoch motivierten Schulleitern, Eltern und Vertretern der Moscheeverbänden über Probleme, die sich an der Schule stellen: Klassenfahrten, Religion an der Schule oder die Barrieren, die Eltern davon abhielt, zu Elternabenden zu kommen. Das Ziel war es, dahin zu kommen, gemeinsam Probleme wie

Schulverweigerung, Mobbing oder Gewalt an der Schule anzugehen.

Das Ziel wurde nur eingeschränkt erreicht. Wir haben aber über das Projekt tief gehende Einblicke in das Funktionieren von Rassismus in der Schule sowohl auf der institutionellen wie auf der persönlichen Seite gewonnen. Tatsächlich wurde mir die perfide Durchschlagskraft des Rassismus erst im Laufe des Projekts deutlich.

Wichtig sind zunächst institutionelle Faktoren: Aufgrund der Zuschreibungsprozesse werden Schulen mit einer hohen Zahl von muslimischen Schülern per se als Problemschulen gesehen und haben Schwierigkeiten, sich im institutionellen Wettbewerb zu behaupten. Arabisch- und türkischstämmige Schüler gelten als das »falsche Klientel«. Schulleiter geraten damit in eine schwierige Situation. Angebote, die für Kinder mit türkischem oder arabischem Hintergrund attraktiv sind, werden nur mit großem Zögern gemacht. Auch Schulleiter, die damit »kein persönliches Problem haben«, fürchten, dass die Einrichtung von türkischem bzw. arabischem Sprachunterricht, die Schaffung von Gebetsräumen, aber auch Toleranz gegenüber dem Kopftuch »falsche Signale« setzen, eine »unerwünschte« Schülerschaft anziehen und eine »erwünschte« abschrecken.

Dies teilt sich den muslimischen Eltern sehr deutlich mit und wird als Zurücksetzung und Versagen von Wertschätzung empfunden. All dies strukturiert von vorneherein die Interaktion.

Polarisierender Blick auf die Schüler/innen

Dies wird Schulleitern nicht selten durch die – irrice – Vorstellung verstärkt, dass die Eltern eine möglichst homogene Schule anstreben. Wenn man bestimmte Signale setzt, »dann kommen sie alle«. Im Projekt wurde dagegen deutlich, dass den Eltern an einer heterogenen Schule gelegen war, nicht zuletzt wegen des Erwerbs von Sprachkompetenz. Sie haben allerdings Angst, dass ihre Kinder gemobbt werden oder dass sie an den Schulen eine feindliche Atmosphäre erleben. Diese Sorgen bestimmen weitgehend die Schulwahl. In den Communities zirkulieren Narrative über Schulen, an die man sein Kind unbesorgt schicken kann. Ähnliche Narrative zirkulieren auch in der deutschstämmigen Gesellschaft. Beides produziert tatsächlich homogenisierende Tendenzen, die in dieser Form eigentlich keiner will. Auch wenn man ethnisch homogene Schulen eigentlich nicht will – es ist besser, als wenn man Angst um die Kinder haben muss.

Zu diesen Prozessen auf der institutionellen Ebene treten die Zuschreibungen auf der persönlichen Ebene. Sehr schnell und häufig werden von Lehrern Differenzen in Meinungen und Einschätzungen letztendlich auf *den Islam* oder *die muslimische Kultur* zurückgeführt. Diese homogenisierenden Zuschreibungen führen schnell zu einem polarisierenden Blick auf die Schüler. Während Mädchen tendenziell als Opfer der muslimischen Kultur gesehen werden, werden Jungen oft als Täter eingereiht und als »Paschas« gesehen. Dies führt vor allem bei Jungen oft zu Schuldistanz und zur Herausbildung von Teufelskreisen von Rebellion und Ausgrenzung. In dieser Hinsicht – aber auch z.B. in Hinblick auf die Elternarbeit – erweist sich die Schule als bemerkenswert blind gegenüber den von ihr produzierten Kausalitäten. Die von der Schule zumindest mitproduzierten Verhaltensweisen werden kulturell codiert und auf die Opfer geschoben



(»Bildungsferne«). Umgekehrt werden Anstrengungen seitens der muslimischen Eltern und Schüler nicht gesehen.

Dies führt dann wieder bei den Eltern zu Distanz und Wut: Sie fühlen sich in ihren Bemühungen nicht gewürdigt und von den Lehrer einseitig für das Fehlverhalten von Kindern verantwortlich gemacht. Kinder, die sich in anderen Umgebungen – den Moscheen – als lernwillig und motiviert zeigten, würden sich in der Schule fehlverhalten. Die Folge ist ein auffallend schlechteres Abschneiden von Jungen. In einem unserer Referenzfälle hatte ein Vater fünf Töchter durch die weiterführenden Schulen gebracht (bis hin zur Promotion), während der eine Sohn Schulabbrecher war. Der Vater lehnt es schließlich ab, die ihm von der Schule gesetzten Termine anzunehmen, »um nicht wieder anzuhören, dass er an allem schuld ist«.

Mittelschichthintergrund von Lehrpersonen

Intersektionalität spielt bei alldem eine verschärfende Rolle: Viele Lehrer haben einen Mittelschichthintergrund; viele migrantische Eltern entstammen der Arbeiterschicht. Klassenhabitus und Sprachprobleme verschärfen die Verunsicherung. Die Angst, sich bei Elternabenden und Lehrergesprächen nicht vermitteln zu können, war bei den meisten Eltern ein großes Thema – und tritt zu der Sorge, als bekennender Muslim ohnehin in die Ecke gestellt zu werden. Derartige Barrieren lassen sich in einem freundlichen Klima durchaus überwinden. Sie zeigen sich jedoch in all ihrer Härte, wenn sie mit den Stereotypen einhergehen.

In dem Projekt zeigte sich, dass die oft beschworene Wertedifferenz kein unlösbares Problem darstellt. Vielmehr zeigte sich ein überraschender Konsens in vielen Bereichen – was wohl auf die Tatsache zurückzuführen war, dass es sich bei den Gesprächsteilnehmern auf beiden Seiten um eine positive Auswahl handelte. In gefühlt 80 Prozent der Fragen waren alle einig: Alle Gesprächspartner wenden sich gegen einen autoritären Patriarchalismus, keiner findet, dass Kinder geschlagen werden sollten, alle sind für die bestmögliche Ausbildung von Jungen und Mädchen, alle teilen die Sorgen um das Wohlergehen der

Kinder; alle sind gegen Mobbing jeder Art; alle wollen, dass die Kinder sich in der Schule gut aufgehoben fühlen; alle bekennen sich zur Gleichheit von Mann und Frau; alle sind gegen Zwangsverheiratung. In Bezug auf weitere gefühlt 15 Prozent von Fragen gibt es Differenzen, die sich an sich leicht regeln lassen (oder vielmehr leicht regeln ließen, wenn der Wille dazu da wäre): Vorschriften in Bezug auf Essen und Kleidung. Es blieb der Bereich von Familie – Gender – Sexualität, in denen die Unterschiede in der Tat nicht so leicht zu überwinden waren: Hier gibt es Differenzen in Bezug auf Gender-Rollen. Während die Mehrheit der am Gesprächskreis beteiligten deutschstämmigen Lehrer und Schulleiter ein Aufheben und Verwischen von Gender-Rollen befürworteten, traten die Muslim_innen für eine egalitäre Komplementarität ein.

Dichotomisierende Sicht »Wir – Die«

An sich könnte ein derart weitgehender Konsens in Wertefragen durchaus eine solide Basis sein, auf der sich dann auch die Differenzen bearbeiten lassen. Manchmal sah es in dem Projekt so aus, als würde es funktionieren. Man begann dann, die Ängste und Sorgen zu thematisieren, und machte so das eigene Verhalten nachvollziehbarer. Dann brachen die gruppenbezogenen Stereotype auf, der »Wir-Ihr-Divide« trat zurück und die einzelnen Gesprächspartner wurden in ihrer Individualität sichtbar. Dies gelang jedoch immer nur temporär. Bei jeder Auseinandersetzung waren Rückfälle in homogenisierende Denkweisen die Regel. Mit anderen Worten: Auch bei einer Gruppe, die sich bemühte, aufeinander zuzugehen, schlug die dichotomisierende Sicht von Wir – Die durch. Ein ungeschicktes Wort reichte, um den Graben wieder aufzureißen und die anfängliche Fremdheit wiederherzustellen. Letztendlich ist das Projekt daran gescheitert.

Dieses Scheitern auch bei einer Gruppe mit positiven Voraussetzungen gibt zu denken. Es zeigt, dass der Kampf gegen Rassismus nicht dadurch gewonnen werden kann, dass man »miteinander spricht«. Das Projekt zeigte im Gegenteil, dass rassistische Strukturen auf institutioneller und persönlicher Ebene den Austausch belasten und ihn

kompliziert machen. Das Phänomen des Rassismus kann nicht nebenher angegangen werden. Nur wenn es gelingt, die »Schule gegen den Rassismus« als ein gemeinsames – und begeisterndes – Projekt der Schulgemeinschaft zu etablieren, können die Kräfte freigesetzt werden, die nötig sind, um die Macht rassistischen Denkens zu brechen. □

Literatur

- Bentz, Wolfgang (2010): Die Feinde aus dem Morgenland. Wie die Angst vor den Muslimen unsere Demokratie gefährdet. München: Beck.
- Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM) / Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) (2017): Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können. Berlin.
- www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/2017/Juli/Vielfalt_im_Klassenzimmer_final.pdf
- Bertelsmann Stiftung: Religionsmonitor – verstehen was verbindet. Sonderauswertung Islam 2015. www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/51_Religionsmonitor/Zusammenfassung_der_Sonderauswertung.pdf
- Schiffauer, W. (2010): Nach dem Islamismus. Berlin: Suhrkamp.
- Schiffauer, W. (2015): Schule, Moschee, Elternhaus. Eine ethnologische Intervention. Berlin: Suhrkamp.
- Zick, A. / Küpper, B. / Krause, D. (2016): Gespaltene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Dr. Werner Schiffauer

ist Prof. emeritus und gegenwärtig Mercator Senior Fellow. Er war bis 2017 Inhaber des Lehrstuhls für Vergleichende Kultur- und Sozialanthropologie an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder). Seine Forschungsschwerpunkte sind Migration, Fragen der multikulturellen Gesellschaft, Entwicklungen im Europäischen Islam und die Anthropologie von Staatsapparaten. Er ist Vorsitzender des Rats für Migration. Zuletzt ist von ihm erschienen: Nach dem Islamismus. Die Islamische Gemeinde Milli Görüş. Eine Ethnographie. Berlin Suhrkamp. 2010 Schule, Moschee, Elternhaus. Eine ethnologische Intervention. Berlin. Suhrkamp. 2015 (zusammen mit Anne Eilert und Marlene Rudloff) [Hrsg.]: So schaffen wir das. Eine Zivilgesellschaft im Aufbruch. 90 Projekte. Bielefeld. Transcript. 2017



Bernhard Kalicki

Kinder als Subjekte – Kinder als Objekte?

Gesellschaftlicher Wandel und
die Antworten von Sozialstaat
und Bildungssystem

Kinder genießen in unserer Gesellschaft einen hohen Stellenwert. Aktuell wird in Deutschland diskutiert, ob ihre Rechte eigens in der Verfassung verankert werden sollen. Gleichzeitig werden Kinder funktionalisiert, etwa wenn sie als »Humankapital« bezeichnet und Renditen aus frühen Bildungsinvestitionen erwartet werden.

Angesichts dieser Widersprüche interessiert es, wie Kindheit aktuell in der Forschung betrachtet wird. Hierzu werden fünf Forschungsfelder gesichtet.

1. Erleben und Emotionsregulation als Grundlagen kindlichen Lernens

Das subjektive Erleben des Kleinkindes und sein subjektives Wohlbefinden stehen im Zentrum einer empirischen frühpädagogischen Forschung, die die Konzepte der Bindungstheorie zur Analyse außerfamiliärer Entwicklungs- und Sozialisationskontexte nutzt. Hierbei erweist sich die dyadische Bindungsbeziehung des Kleinkindes zu seiner Betreuungsperson als entscheidender Einflussfaktor auf Lernen und Wohlergehen in diesem für das Kleinkind zunächst unvertrauten Kontext. Kritisch sind dabei die Prozesse der Emotionsregulation und Verhaltensanpassung.

Denn das Kleinkind ist zur Regulation von negativen Stimmungslagen auf die Hilfe einer erwachsenen Bezugsperson angewiesen. Bindung und Exploration funktionieren hierbei als gegenläufige Verhaltenssysteme:

Ein irritiertes, verängstigtes, verärgertes oder wütendes Kind unterbricht unmittelbar sein Explorations- oder Spielverhalten und findet erst in einer regulierten Affektlage zurück in den für Lernen so wichtigen Modus der Exploration und des Spiels.

Festzuhalten bleibt, dass Kinder von ihrer Geburt an Handlungssubjekte, aktive Problemlöser, Interaktionspartner und eben Lernende sind. Ihr Subjektcharakter bedeutet jedoch nicht, sie als autonom und voll handlungsfähig zu betrachten – eine Zuschreibung, die übrigens auch für den Erwachsenen unzutreffend wäre.

2. Kinder als Handlungssubjekte

Kinder als Handlungssubjekte werden in dem Konzept der kindlichen »Agency« thematisiert. Das Bild von Kindern als Akteuren begegnet uns prominent in der »neuen Kindheitssoziologie«. Kinder entwickeln demnach insbesondere in der Kindergruppe eigene Handlungsmuster und Peer-Kulturen, denen von den Vertretern dieser Schule auch ein gesellschaftliches Innovationspotenzial zugesprochen wird.

Deutlich nüchterner, wenngleich theoretisch elaboriert und durch empirische Forschungsergebnisse gut gestützt, sind handlungstheoretische Entwicklungsmodelle, wie sie die Entwicklungspsychologie der Lebensspanne seit den 1980er Jahren vorlegt und weiterentwickelt – zunächst für die Entwicklung im Jugendalter, dann für das Erwachsenenalter und zuletzt verstärkt für die Analyse und Erklärung von Alternsprozessen. Hierbei ist nach wie vor auch die Kindheit im Blick. Kinder erwerben in Sozialisationsprozessen (altersgestufte) Handlungsziele, entsprechendes Handlungswissen sowie Kompetenzen und Kompetenzüberzeugungen. Die neuere entwicklungs-

psychologische Säuglings- und Kleinkindforschung untersucht derzeit Mechanismen der Aufmerksamkeits- und Handlungssteuerung (»Executive Function«), die von grundlegender Bedeutung sind für die weitere Entwicklung und Selbstgestaltung. Hochinteressant sind in diesem Zusammenhang die mittlerweile recht prominenten Arbeiten von Michael Tomasello zur Entwicklung der Intentionalität in der frühen Kindheit, also des Verstehens von Handlungszielen anderer Personen.

Für die Frühpädagogik relevant sind diese Erkenntnisse insofern, als sie eine dialogische Pädagogik fordern, die nicht primär die Kindergruppe – in mehr oder minder standardisierten pädagogischen Angeboten – adressiert, sondern die das Kind entwicklungs- und situationsangemessen in alltägliche Kommunikations- und Handlungskontexte einbindet. Dies erfordert zwangsläufig eine dichtere Betreuung, also deutlich verbesserte Anstellungs-schlüssel.

3. Kinder als Träger von Rechten

Die Kinderrechte werden zunehmend als Bezugsrahmen genutzt, etwa für die Sozialberichterstattung zu kindlichen Lebenslagen, als konzeptioneller Anker für die Frühpädagogik oder zur Analy-

se und Gestaltung pädagogischer Beziehungen. Der Katalog der Kinderrechte unterscheidet Schutz-, Förder- und Partizipationsrechte. Am Beispiel des Zugangs zu und der Nutzung von digitalen Medien lässt sich aufzeigen, dass Kinderrechte – entgegen ihrem augenscheinlich konsensualen Charakter – selbst untereinander in Konflikt stehen können: Einerseits bietet das Internet Möglichkeiten der Teilhabe an Information und Kommunikation, andererseits sind Kinder hier spezifischen Gefahren ausgesetzt, die sie häufig nicht in ihrer Riskanz einschätzen können, sofern sie sie überhaupt bemerken. Ich denke hierbei nicht nur an jugendgefährdende Inhalte, sondern etwa auch an Datenschutzverletzungen und versteckte Kaufanreize in weitverbreiteten Spiele-Apps für Kinder.

Aus dem Kinderrechteansatz lassen sich normative Vorgaben für pädagogisches Handeln ableiten. Die Kompetenz- und Machtasymmetrie zwischen Lernendem und Lehrendem verleitet dazu, dass Erwachsene und Pädagogen gerade unter Stress die Rechte des Kindes übergehen. Allein das Gruppensetting in pädagogischen Praxisfeldern begünstigt, dass gerade das sozial schlecht integrierte oder das wenig selbstbewusste, stille Kind mit seinen Rechten aus dem Blick gerät. Hier will etwa die

Reckahner Erklärung den Blick schärfen und eine Selbstverpflichtung zur Achtung der Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen erwirken.¹

4. Der Trend hin zu einer betreuten Kindheit

Kindheit ist stets auch gesellschaftlich geformt. Aktuell zeigt sich dies in der Entwicklung hin zu einer »betreuten Kindheit«. Mit dem Ausbau der Betreuungsinfrastruktur in den zurückliegenden zwölf Jahren – insbesondere Westdeutschland hatte hier einen Nachholbedarf, auch im internationalen Vergleich – wurde die familienentlastende Betreuung organisiert. Der Zugang wird durch zwei sehr effektive Maßnahmen gefördert, den 2013 eingeführten Rechtsanspruch auf eine Betreuungsmöglichkeit für ein- und zweijährige Kinder sowie die Sicherstellung der Erschwinglichkeit der Betreuung für die Familie (durch Gebührenbefreiung oder generelle Gebührenfreiheit).

Selbst in Westdeutschland erleben Mädchen und Jungen den Einstieg in die außerfamiliäre Kindertagesbetreuung inzwischen mehrheitlich im Alter von zwei Jahren. Der Trend hin zu einem stetig früheren Eintrittsalter ist bislang ungebrochen. Immer mehr Kinder verbringen bereits in immer früherem Alter immer mehr (Tages-) Zeit in Betreuung. Gleichzeitig wächst die Kritik an der realisierten Qualität im System der Kindertagesbetreuung in Deutschland. Mit dem anstehenden Ausbau der Schulkindbetreuung verstetigt und intensiviert sich der Trend hin zu einer betreuten Kindheit.

Wenn die Teilhabe an frühkindlicher Betreuung und Bildung bereits ab dem zweiten Lebensjahr zur neuen Norm wird, stellt sich in der Tat die Frage, ob hier den Interessen des Kindes oder nicht eher den Interessen von Eltern, Wirtschaft und Gesellschaft gedient wird. Aus frühpädagogischer Sicht kann mit Verweis auf die Ergebnisse (auch deutscher) aktueller Studien versichert werden, dass sich die Teilhabe an früher Betreuung und Bildung allgemein positiv auswirkt auf die kindliche Entwicklung, sowohl mit Blick auf den sprachlich-kognitiven Kompetenzbereich als auch auf die sozial-emotionale Entwicklung. Hier enttäuscht viel-





mehr, dass die erwarteten (und nicht selten auch vorschnell proklamierten) kompensatorischen Effekte ausbleiben. Sie sind nur bei hoher Qualität zu erwarten. Mitzudenken sind schließlich auch die indirekten positiven Effekte der Kindertagesbetreuung, die über die Stabilisierung der elterlichen Lebenszufriedenheit sowie des Paar- und Familienklimas wirken. Denn nach wie vor löst die Familiengründung eine Re-Traditionalisierung des Geschlechterverhältnisses aus: Der Vater wird zum eigentlichen Brotverdiener, die Mutter bekommt die primäre Verantwortung für die Haushalts- und Familienaufgaben zugewiesen.

5. Heteronomieerfahrung und die Abnahme der Lernfreude im Schulkontext

Die non-formale Bildung in der frühen Kindheit – in der Kindertagespflege und in der Kindertageseinrichtung – weist insgesamt eine unzureichende pädagogische Qualität auf. Dennoch zeigt sie förderliche Effekte auf die kindliche Entwicklung. Demgegenüber löst die formale, schulische Bildung bereits in der ersten Bildungsstufe eine kontinuierliche und systematische Abnahme der Lernfreude aus, die eng verknüpft ist mit zunehmenden Erfahrungen von Fremdbestimmung. Dieser Effekt ist sehr robust, also vielfach nachgewiesen. Dabei greifen bei dem Schulkind dieselben Mechanismen der Lern- und Handlungsmotivation, die auch das Kleinkind und selbst den Erwachsenen prägen: Mit dem individuellen Erleben von Kompetenzgewinn, Autonomie-

gewinn und sozialer Eingebundenheit während einer Handlung oder Aneignung eines Gegenstands wächst die intrinsische Motivation.²

Aus dieser Erkenntnis ableitbar ist die These, dass auch Pädagoginnen und Pädagogen berufliche Handlungskontexte benötigen und verdienen, die autonomiefördernd sind, Erfolgs- und Kompetenzerleben sowie die Erfahrung von Gemeinschaft im beruflichen Handeln ermöglichen. Solange Schulreformen nur innerhalb des Klassenraums gedacht werden (Stichworte: Unterrichtsforschung, Lehrerbildung), wird sich hieran vermutlich wenig ändern. Das verbreitete Desinteresse der Schulpädagogik am Ganztag fügt sich in dieses Bild.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass Kinder von der Geburt an als Handlungssubjekte und Träger unveräußerlicher Rechte zu sehen sind. Diesem Anspruch gerecht zu werden, erweist sich jedoch sowohl für die Politik als auch für die pädagogische Praxis als eine echte Herausforderung. Aufgabe einer sozialwissenschaftlichen Forschung, die die kulturelle Einbettung pädagogischen Handelns beachtet, bleibt die kritische Reflexion des gesellschaftlichen Wandels und der Antworten, die Sozialstaat und Bildungssystem hierauf finden. Dass Forschung auch hier mehr Fragen aufwirft als sie beantwortet, mag enttäuschen, kann die weitere Suche nach den besseren Wegen aber auch stimulieren. ■

Anmerkungen

- 1) Die »Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen« (www.paedagogische-beziehungen.eu) wurden mit herausgegeben vom Deutschen Jugendinstitut (DJI).
- 2) Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Edward Deci und Richard Ryan informiert über diese Mechanismen.

Prof. Dr. Bernhard Kalicki

geb. 1966, studierte Psychologie an den Universitäten Saarbrücken und Trier (Diplom 1991), promovierte an der Universität Trier mit Förderung durch ein Landesgraduiertenstipendium (1992–1994). Von 1995 bis 2005 führte er zusammen mit Wassilios E. Fthenakis und Gabriele Peitz die LBS-Familien-Studie »Übergang zur Elternschaft« durch, eine familienpsychologische Längsschnittstudie über ein Zehn-Jahres-Intervall. Mit dem Wechsel zum Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) Anfang 2001 begann sein Quereinstieg in die Frühpädagogik. Seit 2006 lehrt und forscht Bernhard Kalicki als Professor für frühkindliche Bildung an der Evangelischen Hochschule Dresden (EHS). Seit Mai 2011 leitet er die Abteilung Kinder und Kinderbetreuung des Deutschen Jugendinstituts (DJI). Bernhard Kalicki war in den Jahren 2015–2017 geschäftsführender Herausgeber der Zeitschrift Diskurs Kindheits- und Jugendforschung und ist seit 2013 stellvertretender Vorsitzender des Pestalozzi-Fröbel-Verbands (PFV). Seit 2012 ist er Mitglied des OECD Network on Early Childhood Education and Care und seit 2018 Mitglied des Expert Panel der European Platform for Investing in Children (EPIC).

Ulrich Hecker

Werkstatt Zukunft Grundschule

Grundschultreffen des Grundschulverbands in Göttingen

Für 2019 plant der Grundschulverband einen großen Kongress, der die Grundschule und ihre zukünftige Entwicklung in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses rücken wird. Neben dem Rückblick auf unsere Erfahrungen wird dieser Kongress die Zukunft der Grundschule und die Grundschule der Zukunft in den Blick nehmen. Aus diesem Anlass trafen sich im April auf Einladung des Grundschulverbandes Vertreter/innen von 17 Grundschulen in Göttingen.

In der Vorbereitung des Kongresses sind die Praxiserfahrungen von Schulen mit und aus ihrer Schulentwicklung eine unverzichtbare Grundlage. Daher hatte der Verband Schulen des Netzwerks *Gemeinsam unterwegs im Grundschulverband*, Preisträgerschulen des *Deutschen Schulpreises* und des *Jakob-Muth-Preises*, Schulen aus dem *Verbund Blick über den Zaun* und *Kinderrechte-Schulen* zu einem Werkstatt-Treffen in Göttingen eingeladen.

Aus dieser Arbeitstagung konnten vielfältige und zukunftsweisende Themen für den Kongress aufgenommen werden, zudem erhielten wir zahlreiche

Ideen und Angebote für Arbeitsgruppenthemen auf dem Kongress. Die Angebote »aus der Praxis für die Praxis« sind das Herzstück eines jeden Bundesgrundschulkongresses – so wird es auch 2019 sein.

Erfahrungen weitergeben – zuhören – sich austauschen

Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Werkstatt-Treffens freuten sich über die Gelegenheit zum Austausch mit gleich gesinnten Kolleg/innen, die mit ebenso kreativen Ideen an denselben oder ähnlichen Vorhaben arbeiten. Und

so ergaben sich überaus ertragreiche Gespräche, es öffnete sich die Schatzkammer zeitgemäßer Grundschulpraxis. Lebendige Pädagogik gestalten – bei allen Belastungen ist das der beste Schutz vor einem »Burn-out«.

Bereits die gegenseitige Vorstellung der Schulen ergab eine eindrucksvolle Präsentation gelingender pädagogischer Praxis und erprobter Ideen und Initiativen. Jede Teilnehmerin stellte anhand von Fotos die drei wichtigsten Arbeitsschwerpunkte ihrer Schule vor. Das stichwortartige Kaleidoskop (siehe S. 26) gibt einen Eindruck von der Fülle der mitgebrachten Themen, Ideen und Praxisbeispiele.

»Wie ist das bei euch?«, »Warum ist das so?« »Und wie geht ihr damit um?« – Immer wieder auch Fragen zu den konkreten Bedingungen und Vorgaben der Grundschularbeit in den unterschiedli-



Die Zukunft der Grundschule hat schon begonnen ...

Ein buntes Kaleidoskop kreativer Grundschulpraxis

Die im Folgenden genannten Schulen haben an der »Werkstatt Zukunft Grundschule« teilgenommen. Sie werden hier mit kurzen Stichworten zu ihren aktuellen Schwerpunkten, wie sie in den Vorstellungsrunden genannt wurden, aufgeführt. Die Webseiten der Schulen enthalten nähere Informationen und ermöglichen die Kontaktaufnahme.

Grundschule Stein (Bayern) Jahrgangsmischung 1/2 und 3/4 | Teams und Jahrgangsstufenkonferenzen | Feedback-Kultur: Über Lernen sprechen | Schulprofil Inklusion ► www.grundschule-stein.com

Amerikanische Schule Bremerhaven Gebundene Ganztagschule | »Klassenfamilien« 1/2 und 3/4 | rhythmisierter Ganztag ohne Schulklingel | Arbeit mit Lernlandkarten | Kinder- und Elternsprechtage zur Lernbegleitung | gelebte Demokratie (Klassenrat, Kinderkonferenz, Schulversammlung) ► www.as-bremerhaven.de

Grundschule Borchshöhe (Bremen) Gebundene Ganztagschule | sechs Lernhäuser (Stufe I: Jahrg. 0–3/Stufe II: Jahrg. 3–6) | multiprofessionelle Teams im Lernhaus | Tagesstruktur: Wochenplan (individuell), Projekte, Mittagsband (Angebote zur Förderung von Interessen und Stärken), musisch-ästhetische

Angebote | Portfolio: individuelle Leistungsrückmeldung ► www.schule-borchshoe.de

Winterhuder Reformschule (Hamburg) Stadtteilschule von 0–13 | Altersgemischte Lerngruppen | anregungsreiche Lernumgebung | »Mini-Phänomena« | rhythmisierte Tagesgestaltung | individuelles Lernen und Projektarbeit | lernförderliche Leistungsrückmeldung mit Lernlandkarten und Logbüchern ► www.sts-winterhude.de

Reformschule Kassel (Hessen) Integrierte Gesamtschule von 0–10 | gebundener Ganztagschule | Inklusion und Konzepte für den Umgang mit Verschiedenheit | Projektarbeit von 0–10: fächerübergreifend, frei und themenbezogen ► www.reformschule.de

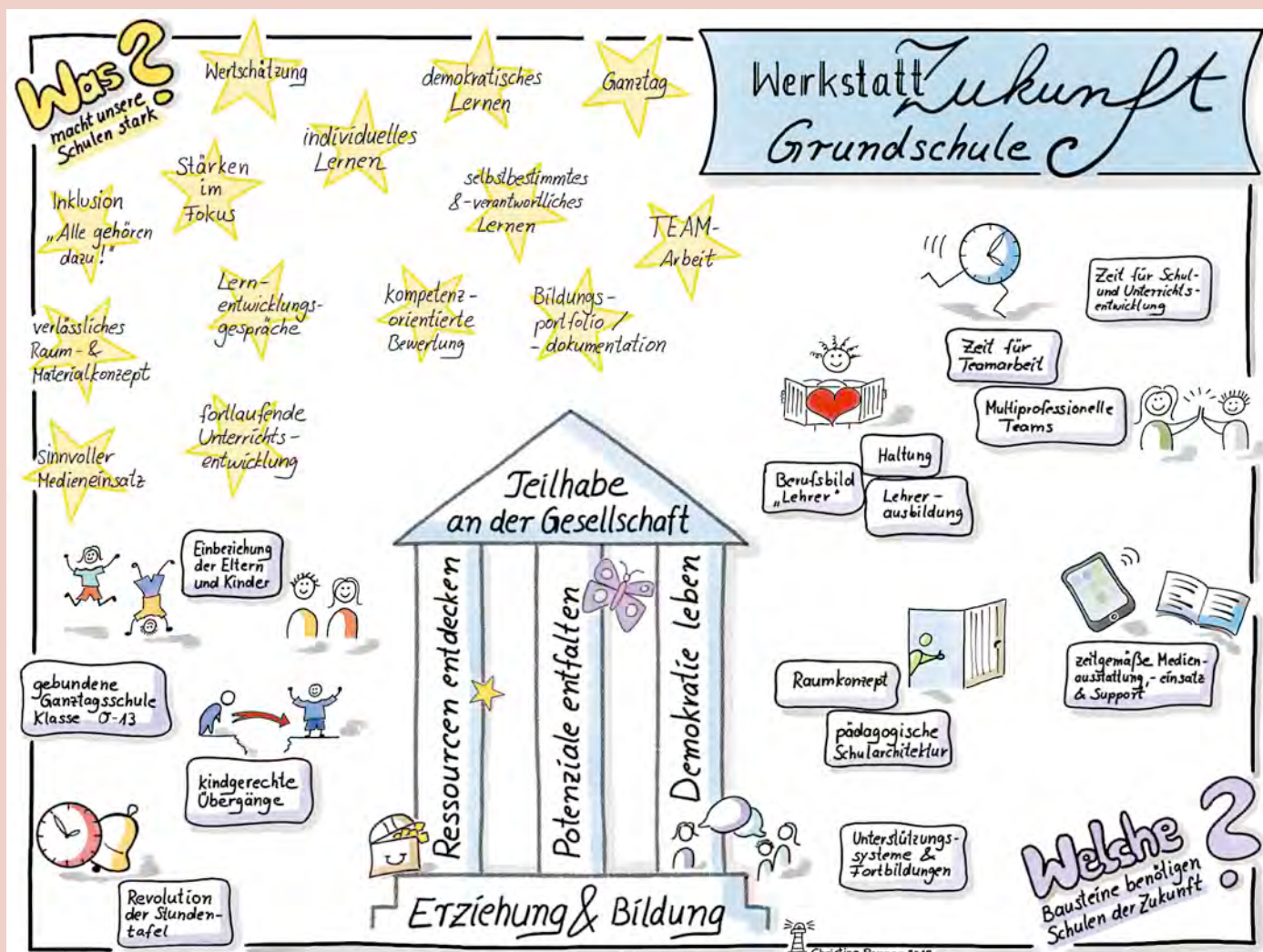
Grundschule Nordholz (Niedersachsen) Inklusive Schule | Profilklassen ab Klasse 3 (Bewegung, Musik, praktisches Lernen) | Modellprojekte »Lernen unter einem Dach«,

Begabungsverbund, musikalische Grundschule | LEMAS: »Leistung macht Schule« | jahrgangsübergreifendes Lernen 1–4 | Laborarbeit | gemeinsam Lernen und Leben von 7:30 bis 17:00 Uhr ► www.grundschule-nordholz.de

Ev. Schulzentrum Muldental, Grimma (Sachsen) Jahrgangsmischung 1–4 | demokratisches Lernen (Kreis, Klassenrat) | Freiarbeit | Leistungsdokumentation (Lernlandkarten, Wochenpläne, Lerntagebücher, Portfolios, individuelle Zeugnisse) | Verzicht auf Noten | Sachunterricht in Epochen | geteilte Schulleitung ► www.eva-schulze-mtl.de

Grundschule Steinbergkirche (Schleswig-Holstein) Grundschule als inklusive Schule mit flexiblen jahrgangsübergreifenden Klassen 1/2 und jeweils einer dritten und vierten Jahrgangsstufe | Lernbüros zum eigenverantwortlichen Arbeiten | Trainingsinseln für die Förderung von Basiskompetenzen und Auszeit-Insel | Individuelle Förderung, fächerübergreifende und klassenübergreifende Projekte ► <https://grundschule-steinbergkirche.lernnetz.de>

Barfußerschule Erfurt (Thüringen) Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ausgehend von einem ganzheitlichen Erziehungsansatz | Schwerpunkte des Konzepts: Nachhaltigkeit des Lernens, Kultur der Nachhaltigkeit, öko-



Christine Pannen (Moers) fasste ihre Eindrücke und Erkenntnisse aus dem Werkstattgespräch in dieser Sketchnote zusammen

logische Nachhaltigkeit (ökologische Projekte werden zur Tradition) ► www.barfuesser.schule.de

GGG Kleine Kielstraße (Dortmund, NRW) Eigenverantwortliches und fächerübergreifendes Lernen | Konzepte zur Kooperation im Kollegium, zur Kooperation mit Eltern, zum jahrgangsübergreifenden Lernen, zum Umgang mit Vielfalt und zur individuellen Förderung | Individuelle Förderung der Kinder auf der Feststellung und der Fortschreibung des jeweiligen Entwicklungsstandes ► www.grundschule-kleinekielstrasse.de

Grundschule Pannesheide (Herzogenrath, NRW) Konzepte zum selbstregulierten Lernen | altersgemischter Unterricht von 1–4 | Trainingsstunden und Niveauekurse | Feedbacktraining, Selbsteinschätzung, Kindersprechtag, Lernberatung | Erwerb von Methodenkompetenzen und Lernstrategien, Umgang mit Medien ► www.gs-pannesheide.de

Grundschule Sande (NRW, Paderborn) Inklusive Schule | Gestaltung der Übergänge Kita – Grundschule – weiterführende Schule | Teamarbeit: Jahrgangsteams und Fachteams | Individuelle Lernwege mit dem Lernplaner | Lernen in Projekten | jahrgangsübergreifendes Lernen | Raumkonzept für Inklusion und Ganztags ► www.paderborn.de/microsite/gssande

Laborschule Bielefeld (NRW) Versuchsschule des Landes NRW an der Universität Bielefeld | inklusive Gesamtschule von 0–13 | Partizipation und Demokratie lernen | Jahrgangsmischung: Jahrgang »0« wird in 1/2 eingeschult; 3/4/5 (auch Kurssystem) | gebundener Ganztags | Leistungskultur ohne Zensuren | die Laborschule muss/kann Forschungsprojekte ausführen ► www.uni-bielefeld.de/LS/laborschule_neu

Libellen-Grundschule (Dortmund, NRW) Jahrgangsmischung 1/2 | Umgang mit Heterogenität: 90% Kinder mit Zuwanderungsgeschichte | Kommunikation und Teamarbeit: verändert sich in Fachteams und mit Teamzeit | ganztägiges Lernen: gebundene Ganztagsklassen innerhalb des offenen Ganztags ► <https://libellen-grundschule.jimdo.com>

Primus-Schule Berg Fidel (Münster, NRW) Integration – Inklusion | Altersmischung | gebundener Ganztags | Klassenrat | Bücherbus und Lesehimmel | Modellschule des Landes NRW mit gemeinsamem Lernen von Klasse 1–10 ► www.ggs-bergfidel.de

Regenbogenschule Meerfeld (Moers, NRW) Pädagogische Leistungskultur: kompetenzorientierte Zeugnisse/Zugnisse für Kinder/Lernbegleitung | Dokumentation der individuellen Lernentwicklung | demokratische Schule (Klassenrat, Freitagsprogramm, Kinderkonferenz) | Jahrgangsteams, Teamzeiten und gemeinsame Unterrichtsplanung ► www.regenbogenschule.de

Vennbruchscheule (Duisburg, NRW) Soziale Vernetzung im Stadtteil (»wie ein Dorf«) | Kulturpädagogik | offener Ganztags, jahrgangsgemischte Angebote vorrangig im musischen Bereich | 7:00 Uhr »Brotzeit« (Frühstück mit Senior/innen) ► www.vennbruchschule.de

chen Bundesländern. Die föderale Zersplitterung ist einfach ein Hemmschuh, wenn es um grundlegende Bildung für alle Kinder geht. Trotz aller benannten Stolpersteine und Hemmnisse setzen sich immer wieder tatkräftige Ideen durch: »So geht es nicht!« Und doch: »Es muss doch gehen – eine Schule für alle zu gestalten!«

Bausteine für die Grundschule der Zukunft

... erarbeiteten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im letzten Teil des Werkstatttreffens. Die ebenso vielfältigen wie zahlreichen (Text-) Bausteine auf farbigem Papier wurden zum Abschluss in die Form eines Schulhauses gebracht und damit für alle visualisiert. Im Folgenden sollen einige Grundsteine genannt werden:

► Haus der grundlegenden Bildung

Grundschule muss ein Ort sein, wo Kinder auf vielfältige Weise lernen und ihre Persönlichkeit entwickeln können. Dazu gehört der sichere Erwerb der »Kulturtechniken« – aber im Zusammenhang mit der Erfahrung, dass Lernen, Leistung und Anstrengung sinnvoll sind und sich lohnen. Nachhaltigkeit des Lernens entsteht nur, wenn das Interesse und die Neugier von Kindern gefördert und erhalten werden, wenn ihre Stärken erkannt und gefordert sind. So entfaltet sich Selbstwirksamkeit, die soziale Kompetenzen, Eigenverantwortung, Bindungsfähigkeit und Kritikfähigkeit einschließt. Im tätigen Umgang mit den Gegenständen und Themen des Unterrichts, auch durch den bewussten Umgang mit Medien aller Art, wachsen Kreativität und Problemlösekompetenz. Denn, so eine Kollegin: »Lernen ist so viel mehr als Deutsch und Mathe.«

► Pädagogische Leistungskultur

Die Grundschule ohne Noten ist ein nach wie vor ebenso elementares wie uneingelöstes Reformvorhaben. Obwohl an vielen Grundschulen beispielhaft gezeigt wird, wie gut Kinder ohne das starre Korsett der tradierten Leistungsbeurteilung lernen können, ist der nach wie vor bestehende Zwang zu Klassenarbeiten, Zensurenzeugnissen und flächendeckendem Abtesten

ein Hindernis pädagogischer Schulentwicklung. Und trotzdem: An vielen Grundschulen wächst eine Kultur wertschätzender Beziehungen, dialogischer Leistungsbewertung, individueller Lernbegleitung und Rückmeldung.

► Partizipation und Kinderrechte

Schule soll ein Modell für eine demokratische Gesellschaft sein, eine »res publica«, in der die schulischen Angelegenheiten und Aufgaben transparent und im Dialog all derer, die an Schule beteiligt sind, erörtert und vereinbart werden. Kooperation mit Eltern auf Augenhöhe, die Elternwünsche ebenso einbezieht wie Gelegenheiten, pädagogisch mitzudenken, sind dabei ebenso unverzichtbar wie echte Teilhabe und Partizipation von Kindern an den Bedingungen und den Inhalten ihres Lernens. Bis hin zur Ausgestaltung des Unterrichts folgt aus den Kinderrechten der Anspruch einer stärkeren Selbst- und Mitbestimmung der Kinder bei Entscheidungen über Ziele, Themen und Lernwege. Die Umsetzung dieses Anspruchs praktisch zu gestalten ist eine gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule.

► Räume zum Lernen und Leben

Gegen die traditionelle Ausstattungslücke der Grundschulen bleibt die Forderung nach Gestaltung und Schaffung von anregenden Lern- und Erfahrungsumgebungen zentral bedeutsam. Lernen braucht Räume, es findet überall statt, und Schule soll zusammenführen und Gelegenheiten zu Begegnung und Austausch bieten. Grundschule als Lern- und Lebensort bedeutet die Möglichkeit für exemplarisches Lernen in sozialen Kontexten, Erfahrung und Lernen in inhaltlichen Zusammenhängen, Lernumgebungen für individuelles und Freiräume für informelles Lernen. Für den Einsatz digitaler Medien gilt: Schule braucht Zugang, Schule hat technischen Support und Schule hat ein Konzept. »Erfahrungsreichtum statt Fächerkanon« stand auf einer der erarbeiteten Bausteinkarten.

Schule als Lebensraum stellt Anforderungen an die Gestaltung der Schulgebäude und des Schulgeländes. Schulräume sind der »dritte Pädagoge«, sie müssen an den Bedürfnissen von Kindern orientiert sein. Raumgestaltung ►

sollte Flexibilität, Offenheit und Geborgenheit ermöglichen. Ein pädagogisch reflektierter Schulbau (oder –umbau) betrachtet Schule von vornherein als Lebensraum für altersheterogene Gruppen. Das Raumkonzept und das pädagogische Konzept der Schule müssen stimmig zueinander passen, das gilt für die Gestaltung der Lernräume, für Möglichkeiten zur Therapie und Unterstützung, für Rückzugsmöglichkeiten und für die Arbeitsplätze der Erwachsenen. »Wohlfühloasen für Kinder und Erwachsene« oder eine überschaubare Lebens- und Lerngemeinschaft (»Schulgemeinde als Dorf«) waren Stichwörter von Teilnehmerinnen.

► Mehr Zeit für Kinder

»Sind wir eine Ganztagschule oder haben wir eine Ganztagschule?« war die Frage, die die Diskussion um die Gestaltung des Ganztags auf den Punkt brachte. Nach unseren Vorstellungen bedeutet Ganztagschule mehr Zeit zum Lernen für alle Kinder, verlässliche Strukturen und Rituale, qualitativ hochwertige standortbezogene Angebote, die Verzahnung von Lernen

und freier Zeit. Für all dies braucht die Ganztagschule drinnen wie draußen genügend Raum und Räume, sie braucht sowohl materiell als auch personell eine exzellente Ausstattung. Der Zielhorizont ist ein kostenfreier, pädagogisch gestalteter, gebundener Ganztags. Das heißt auch, dass Ganztagsbildung kostenintensiv sein wird, aber für Familien kostenlos sein muss. Neben vielen gemeinsamen Positionen und Forderungen bleiben auch offene Fragen: Zeit im Ganztags – wie lange? wie oft? für alle gleich?

► Eine Schule für alle Kinder: Inklusion

Inklusion bleibt die Leitidee für die Entwicklung der Schule. Aber – und das zeigen viele Mängel, Nachlässigkeiten und konzeptionelle Fehler von Bildungspolitik und Schulverwaltung in den einzelnen Ländern – Inklusion muss politisch wie pädagogisch ehrlich gewollt und im Alltag gelebt werden. Es war eindrucksvoll zu erleben, dass für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Werkstatt-Treffens Inklusion ein selbstverständlicher Bestandteil ihrer

pädagogischen Arbeit ist, also gar keine Frage mehr, die im Grundsatz zu diskutieren wäre. Wohl geht es um verlässliche und ausreichende Ressourcen, um eine qualitätsvolle personelle Ausstattung und um die alltägliche Realisierung einer Schule, die allen Kindern gerecht wird.

► Schulentwicklung und Schulstruktur

Schulentwicklung ist in den letzten Jahren immer wieder das zentrale Thema für Schulleitungen und Kollegien vor Ort. Die zentrale Frage formulierte eine Kollegin so: »Wie können wir eine kindgerechte Schule schaffen und gleichzeitig zumindest ausreichende Rahmenbedingungen erreichen?« Eine eigenverantwortliche, im Stadtteil oder in der Gemeinde vernetzte Schule, die ihre Entwicklung in Teams und im Dialog plant und gestaltet, das bleiben ständige Orientierungspunkte. Dafür brauchen Schulen Unterstützungssysteme, auf die sie verlässlich zurückgreifen können. Die langfristige Begleitung von Schulentwicklung muss sich an den konkreten Bedürfnissen von Schulen vor Ort ausrichten.

»Was ist wichtig für die Schule der Zukunft?«



Jan Wessel:
»Es ist längst überfällig:
Keine Selektion nach
Klasse 4! Es gibt keinen
Grund mehr, Kinder
mit 10 Jahren
auszusortieren.«



Anja Krieg:
»Wichtig für die
Schule der Zukunft?
Schule ohne Noten ...
und das den
ganzen Tag!«



Sabine Peter:
»Wir brauchen gute Rahmen-
bedingungen und gute Strukturen,
unterlegt mit einem Team aus unter-
schiedlichen Professionen. Menschen,
die das Kind in den Mittelpunkt
stellen – mit den Anforderungen für
eine gute Zukunft.«

Bei der Schulentwicklung sind der Aufbau und die Entwicklung von Teamstrukturen von zentraler Bedeutung. Die Entwicklung multiprofessioneller Teams (Lehrer/innen, Erzieher/innen, Sozialpädagog(inn)en, Sozialarbeiter/innen, Sonderpädagog(inn)en, Schulpsycholog(inn)en, Gesundheitskräften/Therapeuten, technisches Personal) ist eine große Herausforderung für jede Schule und verändert Berufsbild und Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern. Unterstützungssysteme, Supervision und Fortbildungen sind daher unverzichtbar.

Dass aktuell Forderungen nach einer ausreichenden Personalversorgung, nach pädagogisch qualifiziertem Personal, nach gerechter und auskömmlicher Bezahlung des pädagogischen Personals, nach einer Schulleitung für wirklich jede Schule Vorrang haben müssen, zeigt die aktuell krisenhafte Situation an den Grundschulen.

Im Kreise der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Werkstatt-Treffens war die große Forderung nach einer Schule für alle Kinder selbstverständlich. Dass die Selektion der Kinder nach der

vierten Klasse eine zeitgemäße Grundschulbildung massiv behindert, war allen aus ihren alltäglichen Erfahrungen klar. *»Keine Selektion nach Klasse vier in unterschiedliche Schularten«* und *»Keine Selektion in die Förderschule«* sind die Forderungen, die daraus folgen. Wege zu diesem Ziel, die bereits heute gegangen werden, sind: längeres gemeinsames Lernen, kontinuierliche Lern- und Entwicklungsbegleitung, die kindgerechte Gestaltung der Übergänge.

Um die Zukunft der Kinder

Im Mittelpunkt der Tagung, im Zentrum der vielen Beispiele, Erfahrungen und Vorschläge standen die Kinder und ihr Lernen. Alle Teilnehmer/innen bewegte die Frage, wie Grundschule heute und in Zukunft allen Kindern gerecht werden, wie individuelles und gemeinsames Lernen gestaltet werden kann.

Bei vielen kreativen Möglichkeiten und bei so mancher Antwort auf die vielen alltäglichen Misereen, die unsere Arbeit belasten, zeigte sich: Wir Grundschulleute sind kreative und kundige Expert(inn)en bei der Gestaltung von



Ulrich Hecker, stellvertretender Vorsitzender des Grundschulverbandes

pädagogischen Situationen, die Sinnvolles und Beispielhaftes auch aus unzureichenden Ressourcen machen. Unüberhörbar fordern müssen wir ausreichende Ausstattung und Ressourcen für die Grundschulen und ihre Kinder. Es muss endlich Schluss sein mit der traditionell dürftigen Ausstattung und der Benachteiligung der dort Arbeitenden. Das war ein Fazit dieser Tagung und ein Auftrag für den Bundesgrundschulkongress 2019! □



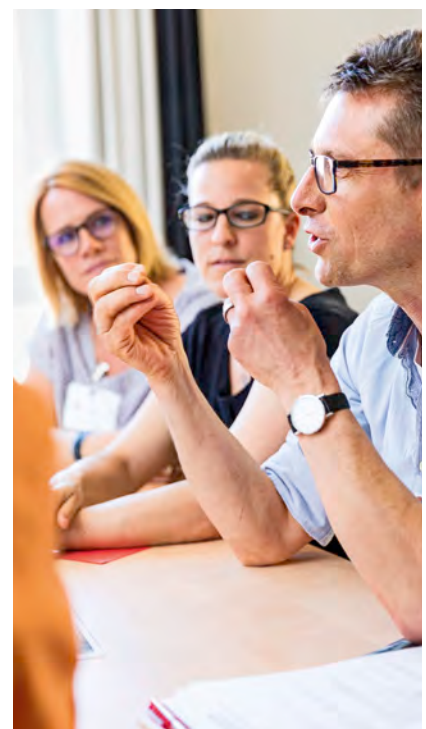
Ursula Zimmer:

»Schule der Zukunft sollte ein Lernhaus sein, in dem die unterschiedlichsten Professionen für die Kinder da sind. Hier sollten die Kinder Demokratie erleben können und selbstständig ins Lernen kommen. Ganz wichtig ist, dass die Strukturen um die Schule herum jegliche selektierenden Vorgaben aufheben. Wir wollen ohne Einschränkungen für alle Kinder leben und arbeiten.«



Peter Steuwer:

»Ich wünsche mir Rahmenbedingungen, die so sind, dass die Schere nicht immer weiter auseinandergeht und Kinder nicht erheblich weiter benachteiligt werden. Das beinhaltet: Kinder brauchen Menschen, die Zeit für sie haben. Kinder brauchen mehr als eine Lehrerin oder einen Lehrer, sie brauchen ausreichend große Räume, die ihren Bedürfnissen gerecht werden.«



Jennifer Weidenfeld / Laura Eißner

Einblicke in ein inklusives Bildungssystem

Die Exkursion »Einblicke in ein inklusives Bildungssystem« nach Südtirol fand im Rahmen einer Lehrveranstaltung an der PH Ludwigsburg statt. Dabei konnten wir die Rahmenbedingungen des italienischen Bildungssystems in Bezug auf Inklusion kennenlernen. Wir besuchten unterschiedliche Schulen (u. a. die Grundschule Welsberg) und hospitierten drei volle Tage.

Durch die Exkursion und den konkreten Vergleich zu unseren Erfahrungen in Deutschland wurde uns bewusst, wie wichtig Rahmenbedingungen, Ressourcen und Schulgesetze für die Umsetzung inklusiver Bildung sind.

Im Rahmen einer Prüfung haben wir uns mit Gesetzen und Rahmenbedingungen (NRW und Südtirol) beschäftigt. Dabei entstand folgendes fiktives Gespräch zweier Lehrerinnen im Zug (als Rollenspiel).

Bahnansage: Guten Tag, sehr geehrte Fahrgäste, ich möchte Sie im Namen der Deutschen Bahn an Bord des Intercitys Richtung Köln Hauptbahnhof sehr herzlich begrüßen. In unserem Zug finden Sie die erste Klasse am Anfang des Zuges, das Bordrestaurant befindet sich in der Mitte des Zuges. Jetzt wünsche ich Ihnen noch eine angenehme Fahrt.

Jenny: Ist bei Ihnen noch ein Platz frei?

Laura: Ja, natürlich. Wo fahren Sie hin?

Jenny: Ich habe meinen Urlaub in Italien verbracht und fahre nun wieder nach Hause. Und Sie?

Laura: Ich fahre zu einer Inklusionsfortbildung nach Köln. Ich soll dort aus meinem Schulalltag in Italien berichten.

Jenny: Das hört sich ja interessant an. Ich bin auch Lehrerin, im Bundesland Nordrhein-Westfalen. Was werden Sie dort berichten? Ist das Schulsystem in Italien anders als in Deutschland?

Laura: In Italien besucht man 5 Jahre lang die Grundschule, dann folgt die Mittelschule und danach die Sekundarstufe 2, die aber ähnlich ist wie in Deutschland. In Italien gibt es eine Schulpflicht im Alter von sechs bis sechzehn Jahren. Aber trotzdem ist man verpflichtet, bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres an Ausbildungsmaßnahmen teilzunehmen.

Jenny: In NRW dauert die Grundschule nur vier Jahre. Vier Jahre lernen die Kinder gemeinsam, die Sekundarstufe I ist dann zersplittert in sechs (!) Schulformen: Gymnasium, Gesamtschule, Sekundarschule, Realschule, Hauptschule, Förderschule. Die Schul- bzw. Ausbildungspflicht ist in NRW gleich wie in Italien. Aber was hat Ihr Schulsystem nun mit Inklusion zu tun?

Laura: In Italien gibt es keine Sonder- oder Förderschulen mehr. 1971 wurden in Italien die »Sonderklassen«, für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten, schwer erziehbare und stark retardierte Kinder, aufgelöst. Kinder mit Sinneschäden und Kinder mit körperlicher und geistiger Behinderung wurden weiterhin in Sonderklassen unterrichtet. 1977 wurden alle Sonderschulen durch das Integrationsgesetz Nr. 517 aufgelöst und alle Kinder mit und ohne Behinderung besuchen seitdem im italienischen Teil gemeinsam die Schulen. Es gibt nur noch vereinzelt private Sonderschulen.

Jenny: Das ist ja interessant. Ist das in ganz Italien so oder nur in bestimmten Regionen? 1994 wurde von der KMK in Deutschland empfohlen, dass die allgemeine Schule neben der Förderschule

als Förderort für Kinder mit Behinderung anzuerkennen ist. Daraufhin hat das Schulministerium in NRW 1995 das Schulgesetz geändert, damit Kinder mit Behinderung allgemeine Schulen besuchen können. Ich selbst arbeite an einer Schule in NRW, die schon seit 2001 inklusiv arbeitet. Trotzdem ist meine Schule eher die Ausnahme als die Regel. Erst seit dem neuen Schulrechtsänderungsgesetz von 2013 ist Inklusion auch gesetzlich geregelt. Das Ziel dieses neuen Gesetzes ist es, dass langfristig alle Kinder dieselben Schulen besuchen können. Förderschulen sollen allerdings erhalten bleiben, so dass Eltern sich die Schulart aussuchen können.

Laura: In Italien ist das Schulsystem einheitlich geregelt, das heißt, in Südtirol ist das System das gleiche wie bei uns in Südtirol. Aber die deutschen Schulen in Südtirol haben auch noch lange Zeit Sonderschulen und -klassen vorgehalten.

Jenny: In Deutschland hängt das Schulsystem vom jeweiligen Bundesland ab. Es gibt deutschlandweit ein aufgegliedertes Schulsystem, allerdings können sich die Rahmenbedingungen von Land zu Land stark unterscheiden. Ich bin Sonderpädagogin, gibt es diesen Beruf auch in Italien?

Laura: Natürlich gibt es bei uns Sonderpädagogen, die wir Integrationslehrer nennen. Diese sind allerdings nicht so sehr auf bestimmte Gebiete spezialisiert wie in Deutschland. Integrationslehrer werden bei uns auch nicht einem Kind mit Behinderung zugeordnet, sondern der ganzen Klasse.

Jenny: Bei uns hängt das von den beteiligten Lehrpersonen ab. Es gibt Sonderpädagogen, die die Kinder verstärkt zur Einzelförderung aus der Klasse nehmen und sich nur für diese verantwortlich

fühlen. Andere übernehmen Verantwortung für alle Kinder und arbeiten im Teamteaching. Das ist auch abhängig von den Stunden, die sie pro Klasse oder Kind haben.

Laura: Inklusion schließt Einzelförderung ja nicht grundsätzlich aus. Sie sollte jedoch nicht die einzige Möglichkeit zur Förderung sein. An meiner Grundschule werden Kinder, die Deutsch als Fremdsprache lernen z. B. in bestimmten Stunden aus dem Unterricht genommen, um gezielt in Deutsch gefördert zu werden. Meine Schule arbeitet nach dem Prinzip »Nicht für alle das Gleiche, sondern für jeden das Passende«. Das Prinzip kann man schon an der Architektur und Innenraumgestaltung meiner Schule erkennen. Auf den zwei Stockwerken gibt es im Zentrum jeweils eine eigene Lernlandschaft, ein großer offener Raum in der Mitte, mit dem alle Klassenzimmer verbunden sind. Da wir nach dem Prinzip des Offenen Unterrichts arbeiten, ist es besonders wichtig, dass wir flexibles Mobiliar haben (z. B. dreieckige Tische mit Rollen an einem Tischbein, um so Arbeitsplätze und Sitzordnungen den unterrichtlichen Anforderungen entsprechend anzupassen). Zusätzlich verfügen die Lernlandschaften über Sitzsäcke und die Klassenzimmer kommen völlig ohne eine Ausrichtung auf ein Lehrerpult aus. Die Klassenbibliothek ist ebenso wie das Lehrmaterial in Rollcontainern untergebracht. Alles Material und die Bücher sind immer frei zugänglich. Die Rollcontainer ermöglichen durch ihre Flexibilität zusätzlich eine Rauntrennung, wenn nötig. Deshalb ist es an unserer Schule ohne großen Aufwand möglich, nach dem Konzept des offenen Unterrichts zu arbeiten. Während der Einführungsphase sind die Klassenzimmertüren geschlossen. Bei offenen Türen bearbeitet jedes Kind für sich oder in Gruppen die Aufgaben zum Thema, ganz seinem Impuls entsprechend. Das heißt, die Kinder lernen auf dem Boden, im Sitzsack, am Tisch, in Gruppen oder wie es eben für sie gerade am besten passt. Durch das Gesetz der Autonomie der Schulen ist es den Schulen möglich, den Schulalltag flexibel zu gestalten. So können Fächer in Blockunterricht, dem Jahrestundenkontin-

gent entsprechend, abwechselnd unterrichtet werden, kann die Dauer von Unterrichtseinheiten abweichend von den Unterrichtsstunden festgelegt werden, können Fächer zu Fächerbereichen und -kombinationen zusammengelegt werden, und es können Gruppen aus Kindern der gleichen Stufe oder jahrgangsübergreifend gebildet werden. Nur mithilfe dieses Gesetzes ist es möglich, viele neue Unterrichtskonzepte zu verwirklichen und so im Zuge der Inklusion allen Schülern gerecht zu werden. Gibt es an eurer Schule auch solche Besonderheiten?

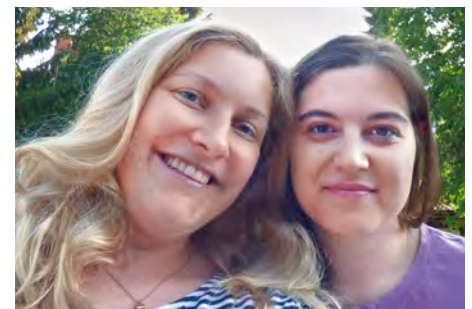
Jenny: Meine Schule ist innen wie eine klassische Schule ausgestattet. Allerdings haben unsere Kinder mit Teppichfliesen die Möglichkeit, auch außerhalb der Klassenzimmer zu lernen und zu arbeiten. Das ist besonders hilfreich, da wir nach dem Konzept »Workstattunterricht« arbeiten, was ja auch eine Form des offenen Unterrichts ist. Eine solche Schulautonomie gibt es bei uns leider nicht. Sie haben nun von so vielen tollen Sachen berichtet, doch wie wird dies alles finanziert?

Laura: Die Schule wird vom italienischen Staat finanziert. Das Personal, spezifische Lehrmittel für Kinder mit Behinderung, Beseitigung architektonischer Barrieren, Finanzierung von Hilfsmitteln für z. B. das Heben von Kindern und der Einbau einer behindertengerechten Toilette. Wie wird das in NRW geregelt?

Jenny: Das Bundesland finanziert das pädagogische Personal und der Schulträger finanziert das allgemeine Schulmaterial oder auch die Instandhaltung der Schule. Handelt es sich um Material oder nötige Umbaumaßnahmen im Zuge der Inklusion, ist dies noch nicht eindeutig geregelt. Denn grundsätzlich müssen die Schulträger dies finanzieren. Unsere Schulen sind oft noch nicht barrierefrei, und bei der Einschulung eines Kindes mit Bedarf entstehen gleich sehr hohe Kosten zur Nachrüstung (z. B. für einen Aufzug). Deshalb beklagen sich viele Schulen beim Bundesland, da bestimmte Kosten die Leistungsfähigkeit des Schulträgers übersteigen. Ich habe nun noch eine ganz andere Frage: Wovon hängt es in Italien

ab, ob ein Kind Anspruch auf sonderpädagogische Förderung hat?

Laura: Zunächst einmal ist es gesetzlich definiert, was man unter einer Behinderung versteht. Gesetz Nr. 104 Art. 3 Abs. 1: »Ein Mensch mit Behinderung ist eine Person mit einer gleichbleibenden oder fortschreitenden Behinderung physischer, psychischer oder sensorischer Natur, welche die Ursache für Lern- und Beziehungsschwierigkeiten sowie für Schwierigkeiten bei der Eingliederung in die Arbeitswelt ist, und deren Folgen soziale Nachteile oder Ausgrenzung sind.«¹ Ist in Deutschland die Förderung auch von einer Behinderung abhängig?



Laura Eißner (links) und **Jennifer Weidenfeld** (rechts) sind Studentinnen an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Jenny: Schon, wobei in Deutschland Kinder mit Behinderung nach über neun sonderpädagogischen Förderschwerpunkten kategorisiert werden und jede eine eigene Definition hat. So gibt es zum Beispiel die Kategorie der körperlichen Entwicklung oder die des Lernens. Manche Definitionen lassen sehr viel Interpretationsspielraum offen oder müssen sozusagen cross-kategorial angewendet werden. So steht zum Beispiel im Gesetz zur sonderpädagogischen Förderung § 4 Abs. 2: »Ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen besteht, wenn die Lern- und Leistungsausfälle schwerwiegender, umfangreicher und langdauernder Art sind.«

Laura: O ja, ich sehe, diese Definitionen sind sehr komplex. Aber wie läuft ein Prozess ab, wenn ein Kind eine Beeinträchtigung hat?

Jenny: Stellt ein Lehrer eine Beeinträchtigung fest, so gibt er dies an die Eltern

weiter. Die Eltern müssen nun einen Antrag auf Eröffnung des Verfahrens zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung bei der Schulaufsichtsbehörde stellen. Die Schulaufsichtsbehörde gibt bei einem Sonderpädagogen der entsprechenden Fachrichtung und Sonderschule ein Gutachten in Auftrag. Dieses Gutachten gibt Auskunft über die Kompetenzen des Kindes und evtl. nötige Fördermaßnahmen. Auf der Basis des Gutachtens entscheidet die Schulaufsichtsbehörde über Bedarf, Schwerpunkt und Notwendigkeit der sonderpädagogischen Förderung. Danach hat sie die Pflicht, den Eltern mindestens eine allgemeine Schule vorzuschlagen. Wird von den Eltern allerdings eine Sonderschule bevorzugt, dann entspricht das Schulamt diesem Wunsch. Wie läuft das Verfahren in Italien ab?

Laura: In Italien müssen die Eltern auch auf Hinweis der Lehrer oder Erzieher einen Antrag zur Abklärung eines Kindes stellen. Allerdings wird dieser bei den außerschulischen Sanitätseinheiten und dort beim Psychologischen Dienst festgestellt. Die Sanitätseinheit ist eine Einheit aus Ärzten, Psychologen und unterschiedlichen Therapeuten. Je nach Schweregrad der Beeinträchtigung wird dann eine Funktionsbeschreibung oder eine Funktionsdiagnose erstellt. Eine Funktionsbeschreibung wird bei einer begrenzten Auswirkung erstellt, es handelt sich in der Regel nicht um ein Behinderungsbild. Bei einer Funktionsbeschreibung hat man Anspruch auf Differenzierung und therapeutische Maßnahmen.

Die Funktionsdiagnose ist eine Störung mit weitreichender Auswirkung, die mithilfe der ICD-Codes festgestellt wird. In diesem Fall haben die Kinder Anspruch auf einen Individuellen Erziehungsplan (IEP). Dabei handelt es sich um eine Art Förderplan, der sich allerdings auf die Bildungsinhalte und den für alle geltenden Bildungsplan der Klasse bezieht. Der IEP beinhaltet die Ausgangslage, die Planung der individuellen Zielsetzung und die Evaluation der durchgeführten Maßnahmen. Der IEP entsteht je nach Alter zusammen mit dem Betroffenen, den Eltern, Lehrern und Fachkräften der Sanitätsdienste. Durch die Funktionsdiagno-

se hat man auch Anspruch auf eine Integrationslehrperson, die dann je nach Anzahl der Kinder mit Behinderung in einer Schule bzw. Klasse zugeordnet wird. Diese ist allerdings für die ganze Klasse mitverantwortlich, nicht nur für das Kind mit Behinderung. Wie ist das bei Ihnen in NRW?

Jenny: Besucht ein Kind mit Behinderung eine Sonderschule, dann sind dort überwiegend sonderpädagogische Lehrpersonen angestellt. Besucht ein Kind mit Behinderung eine inklusive Schule, dann ist es wie in Italien, es hängt von der Anzahl der Kinder mit Behinderung ab, wie viele Stunden man an der Schule zugeteilt wird. Allerdings fehlt hier häufig noch das Selbstverständnis, dass man nicht den Kindern mit Behinderung zugeordnet ist, sondern der ganzen Klasse. Auch in NRW hat ein Kind mit Förderbedarf ein Recht auf einen individuellen Förderplan, der regelmäßig evaluiert werden muss. Die weitere Ausführung des Förderplans liegt allerdings an den Lehrpersonen, die mit dem Kind arbeiten. »Kinder mit Behinderung, die nicht in der Lage sind, die Schule ohne individuelle Betreuung zu besuchen, können durch Integrationshelfer unterstützt werden.«² Zu den Aufgaben des Integrationshelfers gehört es, das Kind in seiner Selbstständigkeit zu unterstützen, dies geschieht zum Beispiel durch Handführung und Wahrnehmungsübungen während des Unterrichts. Diese werden allerdings im Rahmen der Eingliederungshilfe durch den zuständigen Träger der Sozial- oder Jugendhilfe bezahlt. Gibt es Integrationshelfer auch in Italien?

Laura: In Italien gibt es auch Mitarbeiter für Integration. Diese sind notwendig, wenn das Kind nicht ohne Hilfe die Schule besuchen kann, wie in NRW. Sie haben ähnliche Aufgaben, allerdings ist hier der pflegerische Aspekt auch von wichtiger Bedeutung. Aber das Wichtigste ist wie in NRW, die Autonomie des Kindes zu fördern und zu unterstützen. Die Mitarbeiter für Integration werden auch vom Staat finanziert. Ich habe mich schon immer gefragt: Wie ist das mit den Bildungsplänen in Deutschland? Vorhin haben Sie ja erzählt, dass jedes Bundesland die Bildung anders regelt.

Jenny: Jedes Bundesland hat seine eigenen Bildungspläne. Es kann also sehr bundeslandabhängig sein, ob inklusives Arbeiten erschwert oder begünstigt wird. Das heißt, in einem Bundesland, das sehr detaillierte und nach Schultypen differenzierte Bildungspläne hat, gestaltet sich inklusives Arbeiten schwieriger als in solchen, in denen die Bildungspläne offener gestaltet sind.

Inklusives Arbeiten wird aber auch durch unsere Förderschwerpunktzuordnung der Kinder erschwert, denn sogar die Förderschwerpunkte haben teilweise unterschiedliche Bildungspläne (für Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen oder geistige Entwicklung beispielsweise). Habe ich nun ein Kind mit geistiger und eines mit Lernbehinderung in meiner Grundschulklasse, muss ich nach drei Lehrplänen unterrichten. Habt ihr dieses Problem auch, oder habt ihr eine Lösung?

Laura: Bei uns gibt es nur sogenannte Rahmenrichtlinien für jede Schulform, es handelt sich nicht um einen klassischen Lehrplan. Sondern vielmehr geht es um Kompetenzen, die mithilfe von Inhalt vermittelt werden sollen. Jede Schule erstellt auf der Grundlage der Rahmenrichtlinien ihr eigenes Curriculum. Dieses gilt dann für drei Jahre. Außerdem werden die Pflichtfächer zusätzlich von der Schule mit Wahlfächern ergänzt.

Kinder mit Behinderung werden auch nach diesem Curriculum unterrichtet, da der IEP sich auch an den Rahmenrichtlinien bzw. dem Curriculum orientiert. Die Bewertung eines Kindes mit Behinderung bezieht sich auf den ganz persönlichen IEP. Es werden auch Noten vergeben. Im Zeugnis erscheint allerdings kein Hinweis auf individuelle Förderung. Wie ist es in NRW?

Jenny: Kinder, die nicht nach den Bildungsplänen der allgemeinbildenden Schulen unterrichtet werden, erhalten keine Noten, sondern eine Beschreibung der Lernentwicklung und des Leistungsstandes. Außerdem wird die Förderung im Zeugnis vermerkt, aber bei Abschlusszeugnissen kann auf Wunsch der Eltern dieser Vermerk rausgelassen werden.

Laura: Irgendwie ist diese Thematik sehr schwierig, denn jegliche Etikettie-

rung widerspricht doch eigentlich dem Inklusionsgedanken, der von einer generellen Vielfalt aller Menschen ausgeht. Das heißt, jeder Mensch lernt anders in der Geschwindigkeit und auch in jedem Fach oder Thema. Daraus resultieren also auch für jeden Menschen unterschiedliche Schwierigkeiten. Das heißt, dass es jedem Menschen einmal passieren kann, dass er in bestimmten Situationen eine Zeit lang Unterstützung braucht. Hier stellt sich nur für mich die Frage, ob ein System wohl jemals ohne eine solche Etikettierung funktionieren kann.

Bahnansage: Meine Damen und Herren, unser nächster Halt ist in wenigen Minuten Köln Hauptbahnhof. Dieser Zug endet dort. Wir bitten Sie alle auszusteigen.

Jenny: Wir müssen wohl jetzt aussteigen, danke für die nette Unterhaltung und viel Spaß bei Ihrer Fortbildung.

Laura: Danke schön. Ihnen einen guten Heimweg. ■

Anmerkungen

- 1) Landesgesetz Nr. 104 (Italien): www.provinz.bz.it/anwaltschaft/download/G_1992-104_Behinderung.pdf (Zugriff 19.02.17)
- 2) www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Presse/Pressemitteilungen/2015_16_LegPer/PM20150627/index.html

Populäre Vorurteile und ihre Widerlegung



Im Mai ist unsere Broschüre »Faktencheck Grundschule« erschienen. Auf jeweils einer Doppelseite setzen wir uns mit den unten stehenden Vorurteilen auseinander. Die einzelnen Argumente stehen als PDF unter grundschulverband.de/unsere-themen/argumente zum Download bereit, Sie können sie gern weitergeben.



Mehr Tests steigern die Leistungen von Schülern, Lehrern, Ländern

- Zeugnisse ohne Noten sind ein Angriff auf das Leistungsprinzip
- Mehr Hausaufgaben fördern das Lernen und steigern die Leistung
- Schulkinder brauchen klare Strukturen – offener Unterricht ist nichts für die Schwachen
- Mehr digitale Medien machen die Grundschule besser – oder die Kinder dumm?
- Die Schülerleistungen werden immer schlechter
- Schreiben nach Gehör ist eine schädliche Methode und gehört verboten
- Falsches Schreiben prägt sich ein – Kinder dürfen von Anfang an nur geübte Wörter schreiben
- Die verbundene Druckschrift bewirkt unleserliche Handschriften und ist ein Angriff auf die Kultur!
- Inklusion ist eine Illusion und überfordert alle
- Jahrgangsgemischte Lerngruppen funktionieren nicht und überfordern alle
- Kleine Klassen bringen nichts!



Die komplette Broschüre ist im Online-Shop unter www.grundschulverband.de/produkt-kategorie/extras/ für 5 Euro erhältlich (**Bestellnr. 6085**), 5 Hefte für 8,50 Euro, 10 Hefte für 12 Euro, inkl. Versandkosten

Elaina Lammert, Johanna Pinkepank, Beate Rupp-Uhlig

»Was willst du wissen?« – »Was willst du tun?«

Projektwoche Nachhaltigkeit und Naturschutz an der Winterhuder Reformschule

Projektarbeit ist an der Stadtteilschule Winterhude – Winterhuder Reformschule (WI*R) in Hamburg ein Grundpfeiler des Konzeptes. So gibt es in allen Stufen (0–13) ausgewiesene Projektzeiten innerhalb des Wochenstundenplanes. Die Kinder und Jugendlichen wählen sich unter vorgegebenen Oberthemen oder auch ganz frei ihr Projektthema, zu dem sie in der nächsten Zeit forschen wollen.

Am Ende steht die Präsentation – vor der eigenen Lerngruppe, dem ganzen Team (4 Lerngruppen/Klassen), der ganzen Stufe (0–4, 5–7, 8–10, 11–13) oder der Öffentlichkeit.

In den letzten Jahren ist in den Stufen 5–13 die Arbeit mit dem Projektrat eingeführt und etabliert worden. Dazu findet noch lange vor Beginn eines Projektes die Wahl der Ratsmitglieder durch die Mitschülerinnen und Mitschüler statt. Diese planen und strukturieren dann gemeinsam mit den KollegInnen das Projekt (Bewertungskriterien und das Erstellen von Zertifikaten eingeschlossen).

Mit der Planung unserer diesjährigen Projektwoche¹ in der Primarstufe (0–4) war den Kolleginnen und Kollegen klar, dass wir in diesem Zusammenhang erste Erfahrungen mit der Arbeit eines Projektrates machen wollten.

Vorab gab es im Kreise der LehrerInnen und ErzieherInnen eine erste Phase der Ideenfindung. Verschiedene Themen des Rahmenplans standen zur Auswahl und Abstimmung. *Naturschutz und Nachhaltigkeit* war schließlich das für die Projektwoche gewählte Oberthema.

Vorbereitung durch den Projektrat

Nun wählte jede Lerngruppe ein Kind, welches sie im Projektrat vertreten sollte. Bei 12 Lerngruppen gab es damit 12 VertreterInnen im Projektrat, die sich gemeinsam mit einer hauptverantwort-

lichen Lehrerin einmal wöchentlich eineinhalb Stunden trafen.

Beim ersten Treffen erfuhren die Kinder das Thema. Ein Brainstorming »Was ist Nachhaltigkeit und Naturschutz?« und ein kleiner Film stimmten auf das Thema ein. Es war beeindruckend, wie viel Wissen einzelne Kinder in dieser Phase mitbrachten. Der Versuch, im gemeinsamen Gespräch den Begriff *Nachhaltigkeit* zu definieren, stand im Anschluss. Gemeinsam wurde eine Stellwand mit Texten und Bildern sowie Ideen für Unternehmungen und Unterthemen gestaltet. Diese stand anschließend für alle sichtbar in der Pausenhalle. Auftrag an die Projektrat-Kinder war, die Definition des Begriffes *Nachhaltigkeit*, den Film und folgende Fragen: »Was willst du wissen?« und »Was willst du tun?« mit in die Lerngruppen zu nehmen. Sie trugen die Informationen weiter und sammelten dort unter Anleitung der Lehrkräfte Antworten auf die Fragen sowie Ideen. Diese wurden in der Pausenhalle gesammelt.

Beim zweiten Treffen sortierte der Projektrat die Themen und bildete Oberthemen. Auch in der *pädagogischen Teamkonferenz*² wurde zu den Fragen »Was wollen wir herstellen (Produkt)?« »Und wie wollen wir es präsentieren?« gearbeitet. Auch diese Ergebnisse nahm der Projektrat mit in die Themenfindung. Die in dieser Phase gefundenen und gesammelten Themen wurden dann an die KollegInnen gegeben. Diese konnten sich zuordnen bzw. eigene Ideen einbringen.

Wahl und Gruppenfindung

Daraus entstand das Wahlangebot für die SchülerInnen: Sie hatten drei Wahlmöglichkeiten mit Erst-, Zweit- und Drittwunsch. Das Prozedere kennen sie aus den Atelierwahlen³, die zu Beginn jedes Schulhalbjahres stattfinden. Dazu gab es ein Infoblatt mit kurzen Texten zu den einzelnen Gruppen und einen Wahlzettel. Das Infoblatt wurde vor der Wahl in den Lerngruppen besprochen. Auch hier waren die Projektrat-Mitglieder sehr wichtig und hilfreich für den Prozess: Sie waren durch ihre intensive und regelmäßige Arbeit schon sehr mit dem Thema vertraut und konnten zu einzelnen Bereichen wichtige Hinweise geben, die den anderen Kindern die Wahl erleichterten. Nach der Wahl wurde deutlich, dass einzelne Angebote und Themenvorschläge nicht ausreichend angewählt worden waren. Es führte dazu, dass einzelne KollegInnen »ihr« Themenangebot aufgaben und sich nach den Kindern richteten: Für von den Kindern stark angewählte Themen wie *Umweltfreundlicher Strom – Kraftwerke selber herstellen*, *Aus Alt mach Neu*, *Tiere und Pflanzen auf dem Schulhof* bildeten sich statt einer zwei bzw. drei Gruppen.

Nach unseren guten Erfahrungen aus früheren Projektwochen hielten wir daran fest, uns zweimal vor Projektwochenbeginn in den Projektwochengruppen zu treffen. Wir sehen darin mehrere Vorteile: In der Projektwoche sind, anders als in Ateliers, Kinder aller Lerngruppen der Primarstufe bunt gemischt. Treffen vor Projektwochenbeginn geben den Kindern Sicherheit. Sie sehen schon einmal in die Gesichter der kleinen und großen Menschen, mit denen sie in einer Gruppe arbeiten werden.

Für uns KollegInnen geben die Vortreffen die Möglichkeit, schon einmal die Gruppe »atmen« zu können und vorbereitend nötiges Material sammeln zu lassen.

Außerdem können wir durch vorzeitige Absprachen mit den Kindern noch mehr auf deren Bedürfnisse und Wünsche eingehen und diese in die Planungen aufnehmen.

Verlauf der Projektwoche

Dann war er endlich da: der erste Tag der Projektwoche!

Nach einer Ankommenszeit⁴ in den Gruppen trafen wir uns mit allen Gruppen in der Aula. Dort fand für diese Woche täglich eine Anfangsveranstaltung statt.⁵ Beim Thema *Naturschutz und Nachhaltigkeit* wollten wir die gemeinsame Zeit nutzen, um die Kinder an den Erkenntnissen und Zugängen anderer Gruppen teilhaben zu lassen. Diese Zeit sollte allen die Möglichkeit geben, tiefer in das Thema einzusteigen.

Außerdem hatten zu diesem Thema auch Kinder anderer Stufen der Schule schon intensiv gearbeitet, es waren mehrere Filme entstanden, unter anderem mit KiKa⁶. Diese wollten wir uns gemeinsam anschauen. Moderiert wurden diese Versammlungen durch 2 bis 3 Kinder aus dem Projektrat im täglichen Wechsel.

Und so waren die Veranstaltungen strukturiert:

Begrüßung / gemeinsames Singen / Film / wichtige Informationen / ab dem zweiten Tag: Kurzinterviews mit einzelnen Kindern aus verschiedenen Projektgruppen / Fotos des Vortages / Abschlusslied, bei dem jeweils einzelne Gruppen gemeinsam hinausgehen.

Aus der Aula gekommen, waren die Pläne ganz unterschiedlich:

Schon am ersten Tag machten Gruppen einen Ausflug⁷. Andere trafen sich in der Gruppe und verteilten Aufgaben. Wieder andere legten los ...

Ergebnisse

Die gesamte Arbeit aller Projektgruppen wurde von einer Reportergruppe dokumentiert und täglich mit selbst geschriebenen Berichten und Bildern in einem Blog veröffentlicht. Die *Reportergruppe* lernte die Arbeit von NDR Info und der Hamburger Morgenpost durch Besuche kennen. Die Kinder führten in den anderen Projektgruppen Interviews durch, fotografierten und schrieben darüber anschließend Texte und Beiträge für den Blog auf der Schulhomepage⁸ und für unsere gemeinsamen Zeiten in der Aula. Die Gruppe nahm Kontakt zum Büro von Herrn Jens Kerstan, Senator in der Behörde für Umwelt und Energie auf. Nachdem wir ihn ohne Erfolg zu unserem Marktplatz eingeladen hatten, war geplant, ihm einen Brief zu schreiben mit allen Ergebnissen. Drei Kinder arbeiten zurzeit an einem Anschreiben.

Das Ende der Projektwoche wurde mit einer Abschlussveranstaltung in der Aula und einem großen Marktplatz gefeiert, auf dem alle Gruppen ihre Ergebnisse und selbst Hergestelltes präsentierten. Der letzte Tag begann zunächst wie jeder Tag in der Aula, nur dieses Mal waren viele interessierte Eltern und andere Personen der Schulöffentlichkeit dabei. Die Gruppe, die sich mit unserem Essen und Nachhaltigkeit beschäftigt hatte, zeigte einen kurzen selbst gedrehten Film, der zum einen schockierende Informationen über die Realität unseres Fleischkonsums veranschaulichte. Zum anderen machten sie – inspiriert durch den Besuch eines Bio-Bauernhofes – darauf aufmerksam, dass es Alternativen zu den Zuständen unserer Massentierhaltung gibt. Über das Kulturagentenprogramm »Kulturagenten für kreative Schulen Hamburg«, an dem unsere Schule teilnimmt, wurde das Kunstprojekt »Wie sieht unsere Zukunft aus?« finanziert und ein Film wurde gedreht. Entstanden ist ein künstlerischer Kurzfilm, der aktuelle Probleme der Menschheit aufgreift und diese in einer humoristischen Art und Weise behandelt⁹.

Im Anschluss fand ein Marktplatz auf dem gesamten Schulgelände und in den Lerngruppenräumen statt. Die zahlreichen Besucher konnten die sehr unterschiedlichen Ergebnisse der einzelnen Gruppen bestaunen und wurden



Besuch im Kohlekraftwerk

von Kindern der jeweiligen Gruppe informiert und beraten.

Es gab vieles zu entdecken. Die Gruppe *Tiere und Pflanzen auf dem Schulhof* gestaltete sehr viele verdichtete und zertrampelte Flächen um. Dafür wurde umgegraben, Unkraut entfernt, Komposterde aufgetragen und alles neu bepflanzt, mit besonders interessanten Pflanzen für Bienen und Insekten, Sträuchern, Kletterpflanzen und Bäumen. Ein großes Insektenhotel wurde errichtet und etwa zwanzig Nistkästen gebaut.

Die Gruppe *Aus Alt mach Neu* nähte aus alter Kleidung und Stoffen Neues. In einer Modenschau präsentierten die Kinder stolz ihre selbstentworfenen Kleidungsstücke. In einer Ausstellung konnten Portemonnaies, Feder Taschen, Schlüsselanhänger, Taschen, Kissen u. v. m. bewundert werden. Einige Kinder hielten einen Informationsvortrag über den Weg einer Jeans, die bis zu neun Stationen durchläuft: von den Baumwollfeldern in Kasachstan über das Nähen in Bangladesch hin zu der Veredelung in China bis zu unserem Einzelhandel und weiteren Zwischenstationen.

Die Gruppe *Wie sieht unsere Zukunft aus?* setzte sich künstlerisch mit dem Thema *Natur und Zukunft* auseinander. Es wurden Objekte aus Verpackungsmaterial gebaut und ein großes Bild der Jarrestraße im Jahr 2121 gestaltet. Der entstandene Film wurde mithilfe von Profis erstellt.

In der Gruppe *Müll* arbeiteten Kinder der Stufe 5–7 aktiv mit. Schon in den Wochen davor machten diese sich Gedanken darüber, wie sie das Thema mit den Primarstufenkindern behandeln könnten, und hatten viele Ideen zu Spielen und Rätseln. Die Kinder legten ein Buch mit Tipps zur Mülltrennung an und beschäftigten sich intensiv mit der Frage, ob es möglich ist, einen Wertstoffcontainer anzuschaffen.

Die *Essensgruppe* informierte Interessierte über den Einfluss unseres Nahrungskonsums auf unsere Umwelt und entwarf eine Statistik, die aufweist, welche Länder am meisten Fleisch konsumieren. Deutschland bestach durch einen traurigen dritten Platz, hinter Argentinien (2. Platz) und den USA (1. Platz). Es wurden drei köstliche Brotaufstriche hergestellt und angeboten – eine gute Alternative zu Wurst und Käse. Auch die Verpackung unserer Nahrung wurde genau unter die Lupe genommen. Ein Vergleich von Verpackungsmaterial zwischen einem konventionellen Supermarkt und einem »Unverpacktladen« wurde vor Ort gezogen. Während der gesamten Projektwoche konnten die Kinder und die Erwachsenen aus den unterschiedlichen Projektgruppen immer wieder feststellen, dass es auch anders geht!

Die Projektgruppe *Umweltfreundlicher Strom – Kraftwerke selber bauen* beschäftigte sich mit unterschiedlichen Möglichkeiten zur Energiegewinnung und unternahm einen Ausflug zu einem

großen Energielieferanten in Hamburg. Muskelkraft, Solar- und Windenergie kamen zum Einsatz, um Strom herzustellen oder selbst gebaute Autos und kleine Energieanlagen anzutreiben.

Bei der Gruppe *Upcycling – Einfälle statt Abfälle* konnten sehr unterschiedliche Kunstwerke oder umgestaltete Gebrauchsgegenstände bewundert werden. Kinder und Erwachsene staunten, was sich aus Dingen, die wir sonst ohne einen weiteren Gedanken daran zu verschwenden in den Müll werfen, noch alles Schöne herstellen lässt.

In der Gruppe *Wasserverbrauch* informierten Experten von Viva con Agua zu Beginn der Projektwoche über das Thema virtuelles Wasser bzw. unsichtbares Wasser. Den Kindern wurde deutlich, dass für die Herstellung jedes Lebensmittels eine bestimmte Menge Wasser benötigt wird. Weiter beschäftigte sich die Gruppe mit dem Trinkwasser der Erde und warum es Länder gibt, bei denen die Bedeutung und das Heranschaffen von Wasser einen gänzlich anderen Stellenwert haben als bei uns in Deutschland. Die Projektgruppe baute eine Pfandflaschen-Spendenbox. Der Erlös der dort gesammelten Pfandflaschen soll als Spende an Viva con Agua gehen. Zusätzlich schrieben die Kinder den Wasserverbrauch der Schule und zu Hause auf, rechneten ihn aus und besuchten die Hamburger Wasserwerke zum Thema *Moderne Wasserversorgung*.

Der Arbeitseifer und das Engagement der Kinder während der Projektwoche



Tiere und Pflanzen auf dem Schulhof



Aus alt mach neu

zeigten dem Kollegium, dass das Thema in seiner Vielschichtigkeit für alle bedeutsam ist und auch in Zukunft einen Platz in unseren alltäglichen Denk- und Handlungsweisen haben sollte. Die Erkenntnisse der Projektwoche sollen sich nachhaltig in den Schulalltag integrieren und zu einem festen Bestandteil unserer gemeinsamen Lebenswelt werden. Darum war es uns wichtig, uns alle einzuladen, sich persönlich ein Nachhaltigkeitsziel zu setzen. Hier einige Beispiele:

Nachhaltigkeitsziele:

- Ich esse weniger Fleisch und kaufe weniger Plastik.
- Ich kaufe weniger Sachen, die in Plastik verpackt sind. Ich gehe mehr zu einem Wochenmarkt. Dann kaufe ich auch viele Lebensmittel aus Deutschland.
- Ich esse weniger Fleisch und weniger Tiere werden getötet.
- Ich kaufe mir einen Kaffeebecher, der aus Metall ist, und trinke meinen »Kaffee to go« dann daraus.
- Ich esse weniger Fleisch und achte darauf, weniger Plastik zu verbrauchen.
- Ich nehme am Strand immer drei Plastikteile mit nach Hause und werfe sie in die gelbe Tonne.
- Ich möchte weniger Fleisch essen.
- Ich möchte weniger Fleisch essen und mehr Fahrrad fahren.
- Kein Palmöl mehr!
- Mein Ziel ist es, weniger Fleisch zu essen.
- Ich möchte beim Klamottenkaufen nur Plastikfreies kaufen.
- Weniger Flugzeug fliegen!
- Mehr Roller fahren und aufessen, was auf dem Teller liegt!
- Weniger Plastikmüll!
- Mein Ziel ist es, nur noch ein Mal in der Woche Fleisch zu essen.

Anmerkungen

- 1) Neben den Projektzeiten / Projekten im Alltag führen wir alle 2 bzw. 4 Jahre innerhalb der Primarstufe eine Projektwoche durch.
- 2) Einmal pro Halbjahr finden pädagogische Teamkonferenzen statt. Alle KollegInnen des Teams, die ElternvertreterInnen und GruppensprecherInnen arbeiten gemeinsam zu einem pädagogischen Thema. Die KollegInnen bereiten die pädagogische Teamkonferenz inhaltlich und didaktisch vor.



Elaina Lammert

ist Lehrerin an der Stadteilschule Winterhude / (Winterhuder Reformschule und Montessori-diplompädagogin, leitet eine jahrgangsgemischte Lerngruppe 1–4



Johanna Pinkepank

ist Lehrerin an der Stadteilschule Winterhude / Winterhuder Reformschule und leitet IGEL (Ideen und Gedanken entwickeln lassen) sowie das Projektbüro bzw. Projektrat, leitet eine jahrgangsgemischte Lerngruppe 0–4



Beate Rupp-Uhlig

ist Lehrerin an der Stadteilschule Winterhude / Winterhuder Reformschule, leitet eine Lerngruppe 0–4 und ist pädagogisch-didaktische Koordinatorin der Schule

- Ich möchte weniger Plastik verbrauchen, indem ich weniger Plastiktüten benutze, und wenn, dass ich sie wiederverwende.
- Weniger Fleisch!
- Jutebeutel benutzen!
- Zu Fuß gehen (mehr)!
- Aus »alt« neu machen!
- Ich möchte weniger Wasser verbrauchen.

Auswertung

Nach Abschluss der Projektwoche nutzen wir die darauffolgende Abteilungskonferenz, um Gelungenes festzuhalten und auch Hürden zu sammeln, damit wir sie beim kommenden Mal leichter umgehen können.

Besonders gelungen erschienen die gemeinsamen Einstiege und Rückblicke, die Partizipation der Kinder, der Projektrat, das kinderinteressengeleitete Thema, sodass jedes Kind sich einbringen konnte, die lerngruppenübergreifende Mischung, die Elternmitarbeit, trag-

fähige Strukturen und Rituale, die Produktorientierung und das nahezu durchgängig positive Feedback der Kinder, die mit einer besonderen Ernsthaftigkeit und unglaublichen Motivation beim Umsetzen der vielseitigen Ideen dabei waren. Besonders beeindruckte uns rückblickend im Austausch, dass wir viele Kinder in dieser Woche als sehr motiviert und aktiv beteiligt erlebten, die im Alltag aufgrund ihres sozial-emotionalen Verhaltens oftmals besondere Unterstützung und Begleitung benötigen.

Es ist sinnvoll, das Thema der Projektwoche noch früher festzulegen, so dass allen KollegInnen mehr Zeit für die Vorbereitung ermöglicht wird.

Alle Kinder waren sich einig, dass die Projektwoche ruhig zwei Wochen lang sein könnte, um noch mehr Tiefe herzustellen und die bereits ins Augenmerk gefasste Produktorientierung noch weiter zu fokussieren. Dass wir mit der Wahl des Projektwochenthemas ein derart aktuelles Thema aufgegriffen und uns allen zugemutet haben, erfüllt uns mit Stolz. ■

- 3) jeweils 2 Ateliers werden halbjährlich von den Kindern gewählt, finden wöchentlich teamintern (4 Lerngruppen eines Farbteams) statt
- 4) generell haben die Kinder der Stufen 0–2 eine Ankommenszeit von 8:00–8:30. In der Projektwoche gilt diese für alle Stufen (0–4).
- 5) In der Projektwoche zum Thema *Mittelalter* hatten wir diese Zeit in der Aula genutzt, um als KollegInnen den Kindern ein fortlaufendes Theaterstück zu zeigen, was in der

Zeit des Mittelalters spielte. Das Theaterstück endete am Freitag auf dem mittelalterlichen Marktplatz.

- 6) www.sts-winterhude.de: youth4planet
- 7) Ausflugsziele waren u. a. Kohlekraftwerk, Biobauernhof, konventioneller Supermarkt, Unverpackt-Laden, Radio, Redaktionssitzung einer Tageszeitung, Stadtpark, Wasserwerk
- 8) www.sts-winterhude.de/naturschutz
- 9) youtube: Prof. Finians Forscher-Fernsehen



Bündnis »Bildung für eine demokratische Gesellschaft« gegründet

Für Demokratie, Menschen und Kinderrechte

Das Bündnis »Bildung für eine demokratische Gesellschaft« vereint Akteure aus verschiedenen Handlungsfeldern, um sich gemeinsam für die Stärkung der demokratischen Gesellschaft in Deutschland einzusetzen. Es sind von großen Stiftungen über national agierende Initiativen bis zu lokal handelnden Vereinen sehr vielfältige Partner beteiligt.

Bei der Gründungsveranstaltung am 11. Juni im Haus der Bertelsmann-Stiftung in Berlin folgte auf einleitende Grußworte eine Keynote von Prof. Roland Roth zu den Zielen und Herausforderungen des Bündnisses.

Im Zentrum steht aus seiner Sicht die Aufgabe, einen menschenrechtlich fundierten Demokratiebegriff in das Bildungssystem zu tragen. Die notwendigen Veränderungen sollen langfristig von der Jugend selbst ausgehen und nicht für diese von Anderen gemacht werden. Es gibt in Deutschland ein großes Engagement, aber es sind nicht alle Gruppen beteiligt. Zudem stärkt nicht jede Form des Engagements die politischen Institutionen, die für eine demokratische Gesellschaft von großer Bedeutung sind. Es ist wichtig, dass sich zivilgesellschaftliches Handeln in demokratischer Form gestaltet.

Wir müssen sehr genau darauf achten, wie sich das Demokratieverständnis der Menschen in Deutschland entwickelt, damit Menschen- und Kinderrechte im Mittelpunkt des Handelns stehen. Positiv ist zu bemerken, dass

das Selbstvertrauen der Bevölkerung und der Wunsch nach Beteiligung zunehmen. Kinder- und Menschenrechte sollen als Maßstab des Bündnisses dienen, um Orientierung für das Handeln im Bündnis und für jeden vor Ort zu geben. Für die »pragmatische Utopie« brauchen wir keinen »neuen Menschen«, sondern gemeinsames Handeln.

Bei den Kinderrechten haben wir auch in Deutschland ein riesiges Umsetzungsdefizit. Es fehlt im Bildungssystem häufig der Lebensweltbezug, und die echte Beteiligung der Kinder und Jugendlichen ist nur selten realisiert. Allerdings gibt es zahlreiche gute Beispiele, die zur Orientierung dienen können. Neben den Aufgaben in Deutschland sollte der Blick des Bündnisses auch auf die internationale Ebene gerichtet sein. Laut Kinderrechtskonvention haben wir die Aufgabe, national und international Verhältnisse zu schaffen, die ein sicheres und gesundes Aufwachsen aller Kinder ermöglichen! Das Bündnis soll ein kritischer Wächter der Demokratie sein und muss sich selbst vor allem daran messen lassen, wie stark die Beteiligung der Kinder und Jugendlichen im Bündnis realisiert wird. Nach dem Motto »nichts für uns ohne uns«.

Bei der anschließenden Podiumsveranstaltung wurde von sieben Akteurinnen und Akteuren über den jeweiligen Handlungsbereich berichtet und zahlreiche Handlungsfelder angesprochen. Ein besonders wichtiger Aspekt war die

Gestaltung der Bildungseinrichtungen als demokratische Räume.

Im Anschluss an einen Poetry-Slam-Beitrag und eine sehr kommunikative Mittagspause wurde in einer feierlichen Präsentation das Kinderrechteband an Prof. Jörg Maywald als Sprecher der National Coalition zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention übergeben. Mehr zu der Aktion finden Sie unter www.kinderrechteband.de. Die angereisten Schülerinnen und Schüler der Regenbogenschule Schalkenbach aus Rheinland-Pfalz stellten ihr Anliegen mit großer Überzeugungskraft und einer sehr informativen Präsentation vor. Das Kinderrechteband hat eine Länge von 2055 Metern erreicht und wird bei der nächsten Veranstaltung der National Coalition auch Familienministerin Dr. Franziska Giffey vorgestellt.

Zum Abschluss der Veranstaltung traten die Erstunterzeichnerinnen und Erstunterzeichner auf die Bühne und gaben kurze Statements zu den Gründen ihrer Teilnahme ab. Dabei wurde die Breite des Bündnisses nochmals deutlich. Neben den Gründen der jeweiligen Organisationen gaben einige Beteiligte auch sehr persönliche Statements ab. Die Themen Demokratie, Menschenrechte und Kinderrechte haben viele Menschen ihr Leben lang begleitet und sind eine Herzensangelegenheit. Das wurde besonders deutlich, als verschiedene Personen, die aus anderen Ländern stammen, ihre Dankbarkeit für das Leben in der deutschen Demokratie zum Ausdruck brachten. Dabei wurde mir in besonderer Weise deutlich, wie wichtig es ist, weiterhin für die Stärkung und Entwicklung der Demokratie in Deutschland zu kämpfen. Das Bündnis bietet die Chance, in spannenden Diskussionen ein gemeinsames Verständnis zu entwickeln und in der Folge gemeinsam zu handeln.

Weitere Informationen:

www.buendnis.degede.de

Michael Töppler,

Fachreferent Eltern und Schule
im Grundschulverband



Prof. Jörg Maywald, National Coalition zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention, nimmt das Kinderrechteband entgegen. Aktuelle Länge: 2055 Meter!

Projekt »Kinder gegen Rassismus – Kinder für Toleranz«

Mehr Toleranz wagen!

Das in Kooperation mit dem Grundschulverband e. V. entwickelte Modellprojekt »Kinder gegen Rassismus – Kinder für Toleranz«, entstanden im Rahmen des Bundesprogramms »Demokratie leben!«, soll bei Kindern und Jugendlichen das Demokratieverständnis fördern.

Eine vielfältige, gewaltfreie und demokratische Gesellschaft streben die meisten Mitbürgerinnen und Mitbürger an. Um diesen Zustand zu erreichen und beizubehalten, müssen wir uns allerdings tagtäglich für Grundwerte der Demokratie einsetzen und bereit sein, sie stets zu verteidigen. Hierbei unterstützt uns das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend mit dem Bundesprogramm »Demokratie leben!«. Es startete bereits 2015 und wird bis Ende 2019 laufen. Über dieses Programm soll unter anderem das Demokratieverständnis von Kindern und Jugendlichen gefördert werden.

Ein wichtiger Punkt ist in diesem Zusammenhang auch die Gewalt gegen Geflüchtete. So fanden 2017 in Deutschland fast 1.906 Angriffe auf Flüchtlinge und 313 Anschläge und Überfälle auf Unterkünfte mit insgesamt mehr als 300 Verletzten statt, wie aus einer Antwort des Bundesinnenministeriums auf eine Parlamentsanfrage hervorgeht. Dies dokumentiert, wie wichtig es ist, sich mit dem Zusammenleben in einer Einwanderungsgesellschaft zu beschäftigen. Im Bundesprogramm »Demokratie leben!« wurde dies berücksichtigt und ein Programmbereich eingerichtet, der sich mit rassistischen und diskriminierenden Haltungen und Handlungen auseinandersetzt.

Modellprojekt in München gestartet

Im Rahmen des Bundesprogramms »Demokratie Leben!« startete gegen Ende 2017 das Modellprojekt »Kinder gegen Rassismus – Kinder für Toleranz« mit einem Workshop am Centrum für angewandte Politikforschung (C.A.P.), das an die Ludwigs-Maximilians-Universität (LMU) München angegliedert ist. Das Konzept und die Me-

thoden werden in enger Zusammenarbeit mit den Kooperationspartnern, dem Grundschulverband (insbesondere dem Projekt »Eine Welt in der Schule«), dem Netzwerk Münchner Migrantenorganisationen MORGEN e. V. sowie dem Münchner Forum für Islam entwickelt und an Münchner Grundschulen getestet. Dieser Prozess wird durch die Expertise einer Gruppe von Fachleuten aus der Präventions- und Migrationsarbeit, Schule und Pädagogik begleitet.



Ziel des Projekts

Im Modellprojekt geht es vor allem darum, Kinder gegen Gewalt, Hass und Radikalisierung zu stärken, ihnen Grundzüge der demokratischen Gesellschaft zu vermitteln und partizipativ zu erarbeiten, dass Toleranz stark macht. Im Mittelpunkt des Projekts steht das Empowerment der Kinder, deren Identität und Selbstbewusstsein durch die Förderung ihrer Sprach- und Handlungsfähigkeit im Sozialraum Schule gestärkt werden sollen. Im Projekt sollen die Kinder an vier Schulvormittagen im Klassenverband dazu angeregt werden, sich über das Zusammenleben in der Einwanderungsgesellschaft eigene Gedanken zu machen und diese untereinander zu diskutieren, um anschließend eigene Standpunkte im Miteinander zu entwickeln.

Dabei sind spielerische Aktionen mit verschiedensten Materialien und Methoden ebenso vorgesehen wie Diskussionen und die Auseinandersetzung mit eigenen Stärken, Schwächen, Meinungen und Konflikten. Die Klassenlehrkräfte werden in das Projekt einbezogen und sollen den Schülerinnen und Schülern auch nach den Projekttagen als Gesprächspartner zur Verfüg-

ung stehen. Schule wird hier nicht nur als Lernort, sondern als integrativer Lebensort gesehen.

Die beteiligten Grundschülerinnen und -schüler der 4. Klasse sollen lernen, Vielfalt positiv als Chance und Bereicherung zu erleben und sich konstruktiv mit Vorurteilen auseinanderzusetzen um dann für eine offene und tolerante Gesellschaft aktiv werden zu können. Verbunden damit ist die Wertschätzung der Kulturen, Traditionen und Lebensweisen jedes einzelnen Kindes.

Das weitere Vorgehen

Auf Grundlage der gemachten Erfahrungen in einer ersten Testphase im Sommer 2018 an drei ausgewählten Grundschulen mit unterschiedlichem Einzugsgebiet wird das Workshopmodell überarbeitet und konkretisiert. Es folgt die Schulung eines interkulturellen Multiplikatorinnen- und Multiplikatorenteams, welches bayernweit Workshopreihen an Grundschulen im Schuljahr 2018/19 durchführen wird. Die erzielten Ergebnisse werden abschließend einer Auswertung und Bilanzierung sowie gegebenenfalls einer Aktualisierung unterzogen und es werden konkrete Schritte für eine nachhaltige Implementierung vorgenommen. □

Wolfgang Brünjes,
Eine Welt in der Schule
Konstanze v. Unold,
Landesdelegierte für Bayern
im Grundschulverband

Kontakt

Eva Feldmann-Wojtachnia
Dr. Barbara Tham
Centrum für angewandte Politikforschung
Maria-Theresia-Str. 21
81675 München
Tel. 089 2180-1345 oder -1343
eva.feldmann@lrz.un-muenchen.de
b.tham@lrz.uni-muenchen.de

Fragen über Fragen zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems

10 Jahre UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland

Die Bundesregierung hat 2009 die UN-Behindertenrechtskonvention ratifiziert. Der erste Staatenbericht Deutschlands zur Umsetzung der BRK (Mai 2013¹) wurde im Frühjahr 2015 mit den sogenannten »Abschließenden Bemerkungen« durch den Fachausschuss der UN (CRPD Commission) kritisch bewertet! In der Bewertung heißt es:

»Bildung (Art. 24)

45. Der Ausschuss ist besorgt darüber, dass der Großteil der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen in dem Bildungssystem des Vertragsstaats gesonderte Förderschulen besucht.

46. Der Ausschuss empfiehlt dem Vertragsstaat,

(a) umgehend eine Strategie, einen Aktionsplan, einen Zeitplan und Ziele zu entwickeln, um in allen Bundesländern den Zugang zu einem qualitativ hochwertigen, inklusiven Bildungssystem zu ermöglichen, einschließlich der notwendigen finanziellen und personellen Ressourcen auf allen Ebenen;

(b) das Förderschulsystem abzubauen, um Inklusion zu ermöglichen, und empfiehlt, dass das Recht und die Politik ihrer Pflicht nachkommen, Kindern mit Behinderungen die Aufnahme in Regelschulen mit sofortiger Wirkung zu ermöglichen, sofern dies ihr Wille ist;

(c) sicherzustellen, dass auf allen Bildungsebenen angemessene Vorkehrungen bereitgestellt werden und auf dem Rechtsweg durchsetzbar und einklagbar sind;

(d) die Schulung aller Lehrkräfte auf dem Gebiet der inklusiven Bildung sowie die erhöhte Barrierefreiheit des schulischen Umfelds, der Materialien und der Lehrpläne und das Angebot von Gebärdensprache in allgemeinen Schulen, einschließlich für Postdoktoranden, sicherzustellen.«

(CRPD Commission 2015²)

Nun steht der zweite Staatenbericht der Bundesregierung an die UN an. Die UN-BRK-Allianz Deutschland, ein Verbändebündnis aus 78 Organisationen

(unter Leitung des deutschen Behindertenrates, der BAG der Freien Wohlfahrtspflege, der Fachverbände für Menschen mit Behinderungen und der LIGA Selbstvertretung), hat im Mai eine erste Sammlung möglicher Fragen aus den Einzelverbänden koordiniert. Die gesammelten Fragen wurden abgestimmt und in einer Gesamtfragenliste zu allen Kapiteln der UN-BRK an den UN-Ausschuss weitergeleitet.

Der Grundschulverband (Vorstand und FachreferentInnen) hat zwei Fragen formuliert und mit den Landesdelegierten abgestimmt. Die Fragen richteten sich vorwiegend auf die Umsetzung von **Art. 8 Bewusstseinsbildung** und **Art. 24 Bildung**.

Frage 1: »Welche Strategien, Programme und Maßnahmen verfolgt die Bundesregierung, um in der Bevölkerung Bewusstsein für das Individualrecht auf inklusive Bildung zu sichern, den Umbau unseres Bildungssystems in ein inklusives und den Abbau von Stigmatisierungen und Diskriminierungen (z. B. durch reduzierte schultypenspezifische Bildungspläne und Bildungsabschlüsse) in Sonderbildungssystemen zu unterstützen?«

In Öffentlichkeit und Medien dominieren oft negative Bilder und Vorstellungen von inklusiver Bildung. Erfahrungen mit einem segregierten, an homogenen Lerngruppen orientierten Bildungssystem (so nur in 5 der

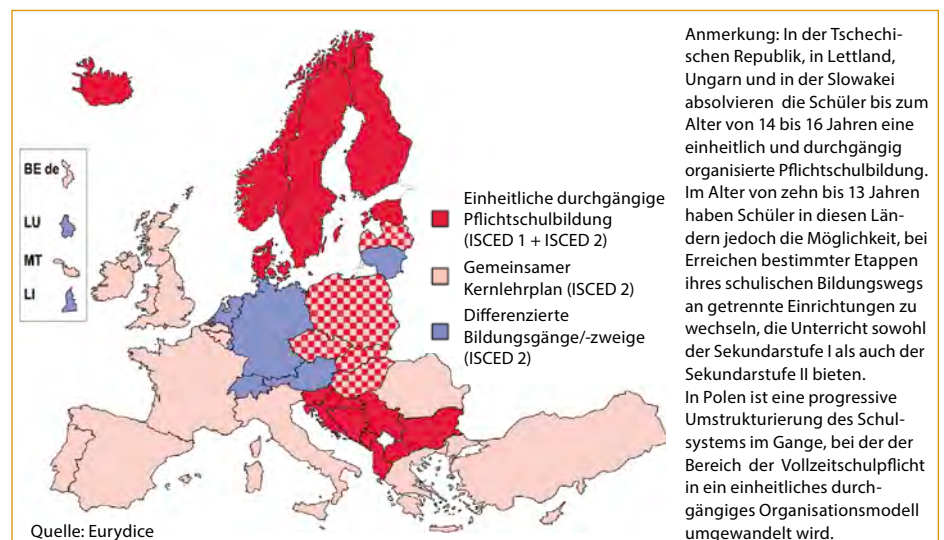


Abb. 1: Die wichtigsten Modelle für die Grundstufe und die Sekundarstufe I (ISCED 1–2) in Europa, 2017/2018. Nur in den fünf blau gefärbten Ländern wird bereits in der Sek. I nach Leistungsniveaus in Schultypen selektiert

Es »lassen sich im Wesentlichen drei Organisationsmodelle für die Bildung in den Bereichen Grundstufe und Sekundarstufe I erkennen, die allen europäischen Pflichtschulbildungssystemen gemeinsam sind.

- **Einheitliche durchgängige Pflichtschulbildung.** Bei diesem System wird der *allgemeinbildende Unterricht* für alle Schüler vom Beginn bis zum Ende der Schulpflicht *gemeinsam* erteilt; Übergänge zwischen der Grundstufe und der Sekundarstufe I sind nicht vorgesehen.
- **Gemeinsamer Kernlehrplan.** Nach dem erfolgreichen Abschluss der Grundstufe (ISCED 1) werden alle Schüler in die Sekundarstufe I (ISCED 2) übernommen, wo sie *gemeinsam* das gleiche *allgemeinbildende Kerncurriculum* absolvieren.
- **Differenzierte Sekundarstufe I.** Nach dem erfolgreichen Abschluss der Grundstufe müssen sich die Schüler entweder zu Beginn oder während der Sekundarstufe I zwischen *verschiedenen Bildungszweigen oder bestimmten Schularten* entscheiden.«

aus: Europäische Kommission/EACEA/Eurydice (2017): Struktur der europäischen Bildungssysteme 2017/18: Schematische Diagramme. Eurydice – Fakten und Zahlen, Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, 5, siehe auch Fußnote 3.

27 europäischen Länder, s. Abb. 1³⁾ – nicht nur in Bezug auf Sonderschulen, sondern auch auf Haupt-, Realschulen und Gymnasien in der Sekundarstufe – bestimmen den Erfahrungshintergrund eines weiten Teils der Bevölkerung in Deutschland. Es ist dringend erforderlich, eine Bewusstseinsinitiative zum Lernen in heterogenen Lerngruppen und zur vollen Inklusion aller zu starten.

Frage 2: »Wie wird die Kultusministerkonferenz dafür Sorge tragen, dass alle Bundesländer endlich Zielvorgaben, Aktions- und Zeitpläne entwickeln, um den Zugang zu einem qualitativ hochwertigen inklusiven Bildungssystem für jedes Kind zu ermöglichen (Abschließende Bemerkungen 2015) und das in Deutschland bestehende und hartnäckig von Interessengruppen verteidigte Sonderschulsystem (Segregationsquote 2015: 4,6 %) abzubauen (Allg. Bemerkung Nr. 4 (40) des CRPD)?«

In vielen Bundesländern hat sich der Anteil segregiert in Sonderschulen beschulter Kinder nicht oder nur geringfügig reduziert (z. B. gab es in Baden-Württemberg einen Anstieg der prozentualen Anteile an der Gesamtschülerschaft in Sonderschulen bis 2015). Die menschenrechtliche Verpflichtung der Schaffung eines inklusiven Bildungssystems wird durch die Bildungspolitik nach wie vor nicht ernst genommen, statt inklusionsförderliche Strukturen, Konzepte und Ressourcen für Regelschulen sowie für ehemalige Sonderschulen auf dem Weg zu inklusiven Schulen zu schaffen. So gibt es vielerorts weder konkrete Aktionspläne mit objektiv messbaren (Zwischen-)Zielen noch Monitoringsysteme, die einen solchen Reformprozess begleiten.

So verwundert es kaum, dass die Entwicklung zu einem inklusiven Bildungssystem in Deutschland sowohl quantitativ als auch qualitativ von sehr vielen unbestimmbaren Faktoren und den Entscheidungen einzelner Akteure abhängig bleibt. Das zeigt sich beispielsweise in den extrem unterschiedlichen Entwicklungen von Exklusions- (% von SchülerInnen an Sonderschulen anteilig an der Gesamtschülerschaft) und Inklusionsquoten in den Bundesländern (Klemm/Preuss-Lausitz 2017) (s. Abb. 2).

Land	Exklusionsquote (in %)		Inklusionsquote (in %)	
	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16
Baden-Württemberg	4,72	4,90	1,66	2,53
Bayern	4,62	4,72	0,89	1,77
Berlin	4,36	2,98	2,76	4,55
Brandenburg	5,42	4,31	3,09	3,90
Bremen	4,61	1,12	2,94	5,69
Hamburg	4,88	3,20	0,83	5,39
Hessen	4,31	4,32	0,53	1,47
Mecklenburg-Vorpommern	8,84	6,50	2,45	4,31
Niedersachsen	4,40	3,63	0,31	2,56
Nordrhein-Westfalen	5,24	4,72	0,74	2,82
Rheinland-Pfalz	3,77	4,02	0,76	1,77
Saarland	4,23	4,46	1,92	4,22
Sachsen	6,90	5,89	1,35	2,74
Sachsen-Anhalt	8,73	6,15	0,83	3,03
Schleswig-Holstein	3,12	2,19	2,16	4,11
Thüringen	7,47	4,22	1,52	2,43
Deutschland	4,92	4,44	1,11	2,68

Quellen: KMK: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005 bis 2014. Berlin 2016. KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2015/2016. Berlin, den 9.12.2016. KMK: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2015/2016. Berlin, den 9.12.2016. Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur – Allgemeinbildende Schulen 2015/16. Wiesbaden 2016.

Abb. 2: Exklusions- und Inklusionsquoten in den Bundesländern und deren Entwicklungen zwischen 2008/09 und 2015/16 (in: Klemm/Preuss-Lausitz 2017, 55, dort Tab. A3, CC BY-NC-ND 4.0)

»Wie jede bildungspolitische Reform muss auch Inklusion als Prozess angesehen werden. Sie ist nicht eines Tages abgeschlossen, sondern muss kontinuierlich weiterentwickelt werden« (Klemm/Preuss-Lausitz 2017, 48). Angesichts der divergenten und teilweise kontraindizierten Entwicklungen in den Bundesländern scheint eine Offensive des Bundes zur inklusiven schulischen Bildung unerlässlich, die neben der Klarstellung der Zielsetzungen konkrete Impulse für die Steuerungs-, Organisations- und Schulentwicklungsebene geben sollte und den kritischen ländervergleichenden Dialog über erfolgreiche Strategien und Ressourcen befördern könnte. □

Prof. Dr. Kerstin Merz-Atalik,
Fachreferentin für Inklusion
im Grundschulverband

Anmerkungen

- 1) Der Staatenbericht der Bundesregierung im englischsprachigen Original unter: [www.▶ http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=en&TreatyID=4&DocTypeID=29](http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=en&TreatyID=4&DocTypeID=29).
- 2) Die Abschließenden Bemerkungen des Fachausschusses (in deutscher Übersetzung durch das Deutsche Institut für Menschenrechte Berlin) für die UN BRK unter: [www.▶ institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/show/crpd-abschliessende-bemerkungen-ueber-den-ersten-staatenbericht-deutschlands/](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/show/crpd-abschliessende-bemerkungen-ueber-den-ersten-staatenbericht-deutschlands/)
- 3) Strukturen der Bildungssysteme in Europa im Vergleich unter: [www.▶ https://publications.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/0e54460d-d585-11e7-a5b9-01aa75ed71a1/language-de](https://publications.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/0e54460d-d585-11e7-a5b9-01aa75ed71a1/language-de)

Literatur

Heinrich Böll Stiftung (Hg.) (2017): Inklusion in progress. Analysen, Herausforderungen, Empfehlungen. Böll Brief Teilhabegesellschaft Nr. 4. Autoren: Klemm, K./Preuss-Lausitz, U. Zugriff auf: www.boell.de/sites/default/files/boell.brief-teilhabe-gesellschaft-4-inklusion-in-progress.pdf?dimension1=division_sp (22.6.2018)

25 Kindergärten und Schulen in Bremen präsentieren ihre Kartoffelpflanzen

»Willkommen im Kartoffelwald«

Gunda, Linda, Mayan Twilight, Sieglinde und 5 weitere Kolleginnen haben sich am 10. Juni 2018 zum Tag des Gartens von ihrer besten Seite gezeigt. Die Abschlussausstellung des Projektes »Kartoffel-MIX« in Bremen präsentierte rund 40 verschiedene Kartoffelpflanzen, die an 25 Kindergärten und Schulen an den unterschiedlichsten Standorten gepflanzt, gehegt und gepflegt wurden. Jede Pflanze sah anders aus, je nach Sorte, Sonnenstrahlen und Pflege. Die etwa 2.000 Besucherinnen und Besucher konnten am Tag des Gartens die Pflanzen der Kinder bestaunen und von den jungen Gärtnerinnen und Gärtnern mehr zu ihrem Projekt erfahren. In einem Erzählcafé mit Picknickatmosphäre entstand ein Raum für den Austausch zwischen Groß und Klein.

So berichteten die Kinder aus dem Kinder- und Familienzentrum Im Viertel von dem Läusebefall ihrer Pflanzen. Mit Bildern konnten sie dokumentieren, wie sie ein Heer von Läusen entdeckten, aber der Plage mit Grüner Seife auch wieder Herr wurden. Die Projektideen und Beiträge zum Tag des Gartens waren vielfältig. So wurde von den Kindern, Erzieherinnen und Eltern des Kinder- und Familienzentrums »Bei den drei Pfählen« ein Kartoffellied getrallert. Auch die Kastanien- und die Sternengruppe der Grundschule Borgfelder Saatland hatten sich intensiv auf ihren Einsatz beim Tag des Gartens vorbereitet: Sie brachten erste Ernteergebnisse und eine selbst geschriebene Gebrauchsanweisung für den richtigen Anbau von Kartoffelpflanzen mit. Ihre Anleitung verteilten sie engagiert an die

Besucherinnen und Besucher. Nicht jeder wusste von der Möglichkeit, dass Kartoffeln auch in einem Pflanztopf auf der Terrasse oder dem Balkon wachsen können. Und noch viel weniger Interessierte wussten, dass ein solcher Pflanztopf auch Einblicke in die Wurzel- und Knollenwelt ermöglicht. Der Topf besteht aus einem Übertopf und einem Einsatz, der eine Art Gerüst für die Erde und Knollen bildet. Wird der Einsatz herausgezogen, können die Kinder das Wachstum der Wurzeln und Knollen beobachten und erste Knollen ernten, ohne die ganze Pflanze auszugraben.

Im Frühjahr 2018 startete das Projekt mit zwei Informationsveranstaltungen für Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrerinnen und Lehrer. Sie erhielten je Projektgruppe zwei Pflanztöpfe, Pflanzerde sowie drei Pflanzkar-



Große, kleine, dicke, dünne und vor allem blühende Pflanzen – Es wird voll im »Kartoffelwald«



Die Kinder der Kindertageseinrichtung »Kinderräume« berichten stolz über ihre Projektergebnisse



Erste Ernteerfolge der Grundschule Borgfelder Saatland



Die Kartoffelköniginnen aus dem Kinder- und Familienzentrums Stichnetstraße

toffeln aus einer Auswahl von 10 unterschiedlichen Kartoffelsorten. Auf der Veranstaltung informierte Frau Dr. Sylke Brunn vom FlorAtrium Bremen über den richtigen Umgang und den Anbau der Kartoffeln in einem Pflanztopf und das Projekt »Eine Welt in der Schule« stellte weiterführende Unterrichtsmaterialien zu Peru – dem Herkunftsland der Kartoffel – vor. Im Rahmen des Projektes konnten Materialkisten mit Anregungen zu Aktionen und Unterrichtseinheiten zur »Kartoffel weltweit« zur Verfügung gestellt werden. Die Gruppen entdeckten gemeinsam die Weltkarte und erfuhren mehr da-



»So pflanzt man Kartoffeln« – Eine Anleitung der Schülerinnen und Schüler der Grundschule Borgfelder Saatland (Ausschnitt)

rüber, wie die Kartoffel eigentlich nach Deutschland kam.

Zum Tag des Gartens präsentierten die Kinder nicht nur ihre Pflanzen, sondern jede Gruppe hatte ein Ausstellungs-Banner, das Bilder und Eindrücke aus der Projektarbeit zeigte. Wo kommen die Kartoffeln eigentlich her, bevor sie bei uns auf den Tisch und in den Supermarkt gelangen? Wachsen große und kleine Knollen unterschiedlich? Wann ist der beste Zeitpunkt zum Einpflanzen der Knollen? Wie leben Kinder in Peru – in der Heimat der Kartoffel? 25 Einrichtungen – 25 Projektideen.

Anschließend konnten alle Pflanzen wieder mitgenommen werden. Das Pflegen und Forschen geht weiter. Sicherlich werden noch die eine oder andere Krankheit oder auch weitere Tierchen an den Pflanzen entdeckt. So gut wie jede Gruppe wird auch noch die Kraut- und Knollenfäule kennenlernen. Doch am Ende können die meisten mit einer vielfältigen Ernte rechnen. Die Projektergebnisse werden in einem Magazin gesammelt und für Interessierte und weitere Projekte zur Verfügung gestellt. Bei Fragen können Sie sich gern wenden an: einewelt@uni-bremen.de ■

Svenja Jessen

Neu im Projekt: 2-tägige Praxis- und Beratungstreffen

Start: 9. bis 10. November, kostenlos

Im Herbst 2018 startet das Projekt »Eine Welt in der Schule« mit einer weiteren Förderung durch das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) neu durch. Es gilt eine Vielzahl von Ideen und Plänen bis 2020 umzusetzen: Unter anderem soll unsere Internetseite neu aufgebaut und gestaltet werden. Besonders wichtig auf unserer Seite: die Praxisbeiträge der Lehrerinnen und Lehrer aus den Schulen. Wir möchten im Internet und natürlich wie bisher in unserer Zeitschrift »Eine Welt in der Schule« Ihre Erfahrungen und Beiträge präsentieren. Kurze Buch- und Materialrezensionen, Projektideen oder ganze Unterrichtskonzepte – wir suchen gelungene Beiträge aus der Praxis.

Um die Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer in Zukunft besser einbinden zu können, planen wir überregionale Austauschtreffen und den Aufbau eines »Autor*innen- und Berater*innen-Pools«. Ähnlich wie auf unseren überregionalen Lehrerfortbildungen stehen der Austausch, die Praxiserfahrungen und auch Vorträge und Impulse von Fachkräften aus der Entwicklungszusammenarbeit auf dem

Programm. Durch einen kleineren Rahmen ist der Austausch intensiver und wir hoffen auf weitere Ideen Ihrerseits, um das Projekt »Eine Welt in der Schule« praxisorientiert weiterzuentwickeln. Was benötigen Lehrerinnen und Lehrer, um die Themen der »Einen Welt« in die Schulen zu tragen? Wo gibt es bereits viele Materialien und Ideen und wo können wir noch neue anbieten und entwickeln? Jedes Treffen wird unter einem Motto stehen. Was aber nicht heißt, dass die Gruppe nicht auch noch eigene Themen einbringen kann. Die Treffen finden einmal pro Halbjahr statt und sind 2-tägig. Für Unterkunft und Verpflegung wird gesorgt; Kosten für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer entstehen nicht. Auch die Reisekosten werden bezuschusst.

Wir laden alle Interessierten ganz herzlich ein, an unserem ersten Treffen vom 9. bis 10. November 2018 teilzunehmen. Die Plätze sind begrenzt. Interessierte können uns anrufen oder eine kurze E-Mail schreiben. Das Motto im November: »Eine Welt« ganz vorn – Warum die »Eine Welt« von ganz alleine in unsere Schulen kommt?

Erika Brinkmann / Hans Brügelmann

Nachdenken statt Drill: Rechtschreibgespräche als Förderkonzept

Erste Befunde aus dem Projekt »Bremer Rechtschreibforscher*innen«¹

Im Folgenden berichten wir aus einem Projekt der Landesgruppe Bremen des Grundschulverbands in Kooperation mit der Bremer Bildungsbehörde, dessen erste Phase vom Herbst 2017 bis zum Frühjahr 2018 dauerte und das mit einer Teilgruppe bis zum Sommer 2018 fortgeführt wird.

Zur Konzeption des Projekts

Ziel des Projekts war, das Potenzial regelmäßiger Rechtschreibgespräche über orthografisch besonders komplexe Wörter (»harter Brocken« des Tages nach Erichson 2004; 2015) zu überprüfen. Folgende Teilkompetenzen aus den Bildungsstandards »Deutsch: Grundschule« (KMK 2004, 10–11) sollten in den teilnehmenden dritten Klassen besonders gefördert werden:

- über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen,
- Rechtschreibstrategien verwenden,
- Texte auf orthografische Richtigkeit überprüfen und korrigieren.

Das Projekt umfasste die Begleitung von interessierten Grundschullehrer*innen durch eine halbtägige Einführung im Sommer 2017 und zwei bis drei Treffen im Laufe des ersten Schulhalbjahres 2017/18 zum Austausch von Erfahrungen und zur Klärung von Problemen. Als Basis für die Rechtschreibgespräche erhielten alle teilnehmenden Klassen ein Rechtschreibplakat mit hilfreichen Rechtschreibstrategien und Faustregeln zur Klärung der orthografisch korrekten Schreibweise von Wörtern (s. Abb. 1).

Insgesamt liegen Daten von 588 Kindern aus den 34 Projektklassen vor, die über ein halbes Schuljahr hinweg an ein bis drei »Rechtschreibgesprächen« pro Woche teilnahmen. Vor und nach der Projektphase wurden die Rechtschreibleistungen der Kinder mit der Hamburger Schreibprobe für 3. Klassen (HSP3, May 2012) erhoben, deren Normstichprobe als virtuelle Vergleichsgruppe diente (May 2013) (s. Abb. 2).

Die Evaluation schloss darüber hinaus eine Dokumentation der Termine der Rechtschreibgespräche und der jeweils besprochenen Wörter/Sätze durch jede einzelne Lehrperson in einem Begleitheft ein. Zurzeit werden Fragebögen zum Unterricht ausgewertet, um den Stellenwert der Rechtschreibgespräche in der jeweiligen Lerngruppe genauer bestimmen zu können. In einem Teil der Klassen wird die HSP zum Ende des Schuljahres ein drittes Mal durchgeführt, um die Fortschritte der Kinder über einen längeren Zeitraum hinweg analysieren zu können.

Zur didaktisch-methodischen Gestaltung von Rechtschreibgesprächen

An einen Lese- und Schreibunterricht, der Kindern früh die Möglichkeit zum Verfassen eigener Texte gibt und sie deshalb am Anfang lautorientiert schreiben lässt, wird immer wieder die Frage gestellt, ob und wie die Kinder dann auch lernen, orthografisch korrekt zu schreiben (vgl. die Beiträge zu Brinkmann 2015a).

Schon vor vielen Jahren hat Christa Erichson in die fachdidaktische Diskussion den sogenannten »harten Brocken des Tages« eingeführt. Wir haben diese Idee im Rahmen unseres Sprachenerfahrungsansatzes aufgenommen und methodisch ausgearbeitet (vgl. Brinkmann 2015b; 2018). Die Grundidee: Zwei- bis dreimal pro Woche diktiert die Lehrerin (später auch ein Kind) den Schüler*innen ein einziges Wort, gespickt mit Rechtschreibschwierigkeiten wie SOMMERREGEN, PFANNENSTIEL oder SCHIEDSRICHTER.

Nachdem jedes Kind das Wort erst einmal für sich aufgeschrieben hat, werden die gefundenen Varianten und ihre Begründungen mit der ganzen Klasse und der Lehrerin diskutiert und mithilfe der Tipps auf dem Rechtschreibplakat geklärt. Am Ende übertragen die Kinder die richtige Schreibung von der Tafel in ihr Heft. Wörter mit Ausnahmen von den Faustregeln können in die Sammlung »Merkwürdige Wörter« aufgenommen werden, sodass sich dort – und im Kopf der Kinder – nach und nach Cluster zu Rechtschreibbesonderheiten wie dem unmarkierten langen /i:/ (Tiger, Igel, wir, Maschine ...) oder dem Dehnungs-h nach Langvokal (ohne, wohl, Sohn, Rohr ...) bilden, die dann in Zweifelsfällen das Finden der richtigen Schreibung unterstützen können.

Die Fülle der Schwierigkeiten in einem Wort ist eine bewusste Überforderung. Weder wird erwartet, dass die Kinder das diktierete Wort gleich richtig schreiben, noch rechnen wir damit, dass sie das Wort zwei oder vier Wochen später korrekt schreiben, oder gar, dass sie die besprochene Erklärung direkt zutreffend auf andere Fälle anwenden können. Die Idee ist eine andere: implizites Lernen statt expliziter Instruktion (ausführlicher: Brinkmann/Brügelmann 2018). Rechtschreibbesonderheiten werden immer wieder angesprochen und nicht nur mit einer Unterrichtseinheit oder Übung erledigt. Wann welches Kind welche Einsicht gewinnt oder wann sich ein bestimmtes Regel-Ausnahme-Muster (z. B. »Das lange /i/ wird in der Regel als <ie> geschrieben«) so festigt, dass Fehler im Alltag sehr unwahrscheinlich werden, kann nicht vorhergesagt oder gar gesteuert werden. Die regelmäßigen Rechtschreibgespräche setzen vielmehr darauf, dass dieselben Phänomene in immer neuen Konstellatio-

nen auftauchen und immer wieder bewusst gemacht werden, sodass die Kinder die zugrunde liegenden Muster in ihrem je eigenen Tempo und entsprechend ihrer individuellen Entwicklung rekonstruieren und nutzen können. Um diesen Prozess zu unterstützen, haben wir das Rechtschreibplakat entworfen (s. Abb. 1), auf dem die wichtigsten (Faust!-)Regeln und Rechtschreibstrategien in Kurzform zusammengefasst sind, sodass in den Rechtschreibgesprächen immer wieder kurz darauf verwiesen werden kann.

Für die Durchführung in der Praxis hat es sich zudem bewährt, nach dem Diktieren des schwierigen Wortes die Kinder zuerst einmal zu zweit oder in einer kleinen Gruppe die Ergebnisse diskutieren zu lassen, bevor dann die orthografisch korrekte Form gemeinsam geklärt und begründet wird. Auch das Diktieren eines kleinen Satzes zwischendurch ist sinnvoll, um in den Rechtschreibgesprächen ebenfalls die wortübergreifenden Strategien zum Thema machen zu können.

Die wichtigsten Befunde

In der Eingangserhebung bestätigte sich, dass es in Bremer Klassen besonders viele Kinder mit Rechtschreibschwierigkeiten gibt (in der Erprobungsgruppe rund ein Drittel der Kinder unter Prozentrang 10 der Normstichprobe). Angesichts des hohen kognitiven Anspruchs der Rechtschreibgespräche machten die Klassen im ersten Halbjahr überraschend große Lernfortschritte (s. Abb. 2):

- Mit einem Sprung von durchschnittlich 160 auf 171 richtige Grapheme verbesserten sich die Klassen im Mittel von **Prozentrang 17** (Anfang 3. Klasse; dem frühen Termin angepasster Vergleichswert der HSP) bis Mitte 3. Klasse auf **Prozentrang 30** der Normstichprobe.
- Die Quote der **Einzelfehler sank** (bezogen auf die 191 Grapheme der 37 Wörter) vom ersten bis zum zweiten Testzeitpunkt um ein Drittel von rund 16 % auf 10 %.
- Dabei gibt es erhebliche Unterschiede sowohl zwischen Klassen als auch zwischen Kindern innerhalb derselben Klasse – selbst bei ähnlichen Eingangsleistungen. Andererseits ist das Ausmaß der Verbesserung unabhängig

Tipps zum Rechtschreiben

FAUSTREGEL Lange Vokale
Wörter, in denen das **a, e, o, u** lang klingt, werden fast immer mit einem einfachen **a, e, o, u** geschrieben:
Tag, geben, Boden, gut
Wörter, in denen das **i** lang klingt, werden fast immer mit **ie** geschrieben: Biene, vier, liegen
Wörter, die mit **ah, aa, eh, ee, oh, oo, uh, i, ih** und **eh** geschrieben werden, sind Ausnahmen. Man muss sie sich merken.

FAUSTREGEL Kurze Vokale
Wenn der Vokal in der betonten Silbe kurz gesprochen wird, folgen fast immer **zwei Konsonanten**:
Zelt, Wolke, Pilz.
Wenn du beim Sprechen nur **einen Konsonanten** hören kannst, schreibe ihn **doppelt**:
Sommer, Brille, Bagger.
ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ

Groß- und Kleinschreibung Nomen
Prüfe: Ist das Wort ein Nomen?
• Kann man es sehen, schmecken oder riechen?
Kann man es anfassen?
Kann man es zählen?
• Könnte das Wort alleine mit einem Artikel (der/die/das) stehen?
• Ist es ein Gefühl oder Gedanke wie die Liebe, der Schmerz oder die Wut?

Groß- und Kleinschreibung Satzanfang
Prüfe: Hast du alle **Satzanfänge** **groß** geschrieben?
Hast du am Ende vom Satz ein Satzschlusszeichen **.,!?** gesetzt?
Fast alle Wörter schreibt man klein.
Nur **Satzanfänge** und **Nomen** (Namenwörter) schreibt man **groß**.

Wortbausteine
Viele Wörter sind aus Bausteinen zusammengesetzt. Dabei darf kein Buchstabe verloren gehen!
Beispiel:
Das Wort **Sommerregen** besteht aus den Wörtern „Sommer“ und „Regen“.
Es wird in der Mitte mit **rr** geschrieben, ein **r** von „Sommer“ und ein **r** von „Regen“.

Wortfamilie
Wörter, die zu einer Familie gehören, sind einander ähnlich.
Wenn du **ein Wort** aus einer Familie schreiben kannst, weißt du auch etwas über seine Verwandten.
Bäcker – Bäcker
Verkäuferin – Verkäufer
zahlen – Zahl
Tipp: Wenn ein Wort in der Familie ein **h** hat, haben es alle anderen auch.

Verlängern
Wortende – d oder t? b oder p? g oder k?
Wenn du die Wörter verlängerst, kannst du hören, wie man sie am Ende schreibt.
Beispiele:
Han **dä**? – Hän(**d**)e
har **dä**? – här(**t**)er
lie **p/p**? – lie(**b**)en
We **g/k**? – We(**g**)e

Nachschlagen
Gibt es Wörter, bei denen du dir nicht sicher bist, ob du sie richtig geschrieben hast?
Dann schlage im Wörterbuch nach:
Suche im **Wörterbuch** den Buchstaben, mit dem das gesuchte Wort anfängt.
Oft findest du das Wort schneller, wenn du den 2., 3. oder sogar 4. Buchstaben beachtest.
Im Wörterbuch stehen Wörter in der **Grundform**.

Abb. 1: Rechtschreibplakat (aus: Brinkmann, E., u. a. (2013): ABC-Lernlandschaft. Lehrerhandreichung. vpm/ Klett: Stuttgart (2. Aufl.)

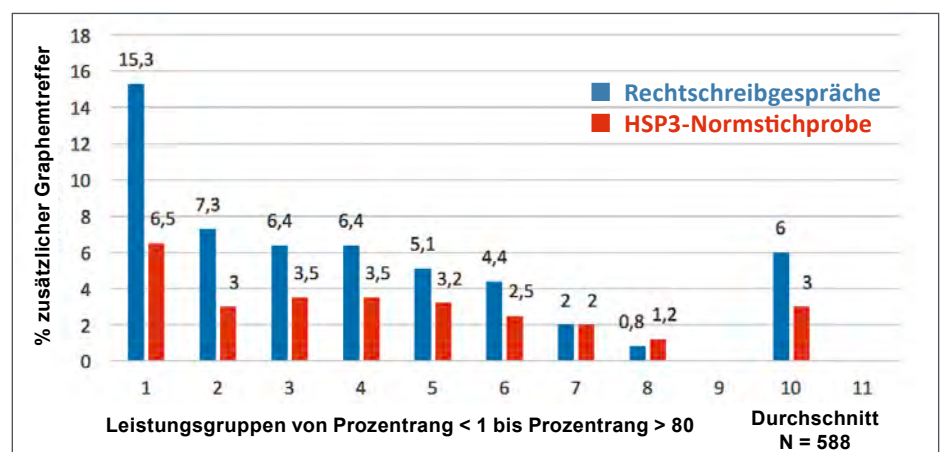


Abb. 2: Lernfortschritte verschiedener Leistungsgruppen (in Prozentpunkten, auf 191 Graphemtreffer bezogen) nach einem halben Jahr »Rechtschreibgespräche« im Vergleich mit der HSP3-Normstichprobe

von den Aktivitäten/Materialien, die Lehrer*innen im Unterricht neben den Rechtschreibgesprächen einsetzen.

- Der **durchschnittliche Zuwachs** der Graphemtreffer bedeutet mit plus 6 Prozentpunkten (zeitlich adjustiert an die unterschiedliche Dauer der Erprobung) und einer Effektstärke von 1,0 einen weit überdurchschnittlichen Lerngewinn der Versuchsgruppe. Im Vergleich mit der ähnlich leistungsschwachen Teilgruppe der HSP3-Normstichprobe (plus 3 Prozentpunkte) ist der Zuwachs über den gleichen Zeitraum doppelt so hoch. Dieser Unterschied im Lerngewinn ist nicht nur statistisch hochsignifikant, er ist im Vergleich der Versuchsgruppe mit der Normstichprobe *insgesamt* mit einer Effektstärke von .7 auch didaktisch sehr bedeutsam.

- Besonders profitierten Kinder in den **unteren Leistungsbereichen** von den Rechtschreibgesprächen (s. Abb. 2 auf S. 45): Innerhalb von sechs Monaten machten diese Gruppen mit plus 13–27 Graphemtreffern Fortschritte, die bei einem so niedrigen Ausgangsniveau normalerweise erst nach mehr als einem Schuljahr zu erwarten gewesen wären.

Dem entspricht im **unteren Leistungsdrittel** ein Zuwachs von 5,5 T-Wert-

Punkten, der selbst im Vergleich mit aufwendigen Förderprogrammen bemerkenswert hoch ausfällt, die (a) zusätzlich zum Unterricht, (b) mit mehr Zeitaufwand und (c) in kleineren Gruppen eingesetzt wurden, aber trotz dieses erheblich größeren Aufwands in der Regel einen Zuwachs von nur 2 bis auch nicht mehr als 6 T-Wert-Punkten erreichen (May 2006; Esser 2008; Huemer u. a. 2009; May u. a. 2017).

Beispiele für besondere Lernentwicklungen

Die statistischen Daten sind hilfreich, um das Potenzial der Rechtschreibgespräche grundsätzlich zu belegen und damit die Lehrer/innen die Entwicklung ihrer Klasse grob einschätzen können. Unter der Oberfläche der scheinbar präzisen Zahlen verbergen sich aber recht unterschiedliche Phänomene, von denen einige hier kurz diskutiert werden sollen.

So irritiert es, wenn die Testwerte einzelner Kinder stagnieren oder zurückgehen. Dafür kann es verschiedene Gründe geben. In einzelnen Fällen ist nicht auszuschließen, dass ein Kind beim ersten Termin ein paar Wörter abgeschrieben und deshalb einen hö-

heren Ausgangswert erreicht hat, als es seiner Kompetenz entspricht. Einzelne leistungsstarke Schüler*innen wiederum waren beim zweiten Termin vielleicht einfach weniger aufmerksam und haben durch zwei, drei Flüchtigkeitsfehler Wörter falsch geschrieben, die sie beim ersten Termin schon richtig hatten.

Durch die genaue Inspektion der Testhefte haben wir aber weitere Gründe gefunden. So lässt sich gerade im oberen Leistungsbereich beobachten, dass Kinder in bestimmten Bereichen (z.B. bei der Konsonantenverdoppelung) Fortschritte machen, die neu gewonnenen Einsichten dann aber übergeneralisieren (z.B. passend *Läuferrin, *Bäckerrei oder auch »illegal« *Steinn – s. Abb. 3), sodass sie per Saldo keinen Zugewinn oder sogar einen kleinen Punkteverlust haben.

Es gibt auch einige Kinder, die beim ersten Mal in Druckschrift, beim zweiten Mal in verbundener Schrift geschrieben haben. Wenn sie dann bei bestimmten Buchstabenformen unsicher sind, kann es zu neuen Fehlern kommen (z.B. Kleinschreibung am Wortanfang – s. Abb. 4). Die zusätzliche Anforderung, auf die unvertraute Handschrift zu achten, bindet außer-

Rechtschreibgespräche im Spracherfahrungsansatz

Unser Verständnis von Individualisierung »von unten« (ausführlicher: Brinkmann 2018) steht im Widerspruch zur gängigen Praxis von »Vereinfachung« durch kleinteilig strukturierte Übungen, also zu einer Differenzierung »von oben« durch die Lehrerin oder durch didaktische Materialien – oft angebunden an eine systematische Diagnostik durch standardisierte Aufgaben. Nach diesem Ansatz sollen Lernangebote passgenau individualisiert werden, indem die Ausgangslage und Lernentwicklung der Kinder durch Tests erfasst und daraufhin den einzelnen Kindern entsprechende Aufgaben zugewiesen werden können. Eines dieser didaktischen Reißverschlussysteme ist RTI, »response to intervention« (vgl. etwa: Huber/Grosche 2012 sowie zur Kritik Ferri 2011 und Schumann 2016). Hinter Konzepten wie RTI steckt die Idee, dass Kinder am besten lernen, wenn man die zu lernenden Inhalte kleinschrittig aufgliedert, die Fortschritte im Lernprozess kontinuierlich abtestet und die Aufgaben entsprechend den Ergebnissen passgenau zuweist.

Konkretisiert an unserem Thema Rechtschreibunterricht: Schreibt ein Kind *HUNT, *KINT und *WALT, bekommt es Übungen zum Verlängern, um die Auslautverhärtung zu klären. Für ein anderes, das *SOMER, *HAMER und

*IMER schreibt, stehen das Abhören von Vokalquantitäten, silbenanalytische Aufgaben oder das Schwingen von Silben an. Findet die Lehrerin beim dritten Kind *DRAT, *ONE und *ZÄNE, weist sie ihm Übungen zum »Dehnungs-h« zu. Dieses fokussierte Üben konzentriert sich auf Einzelphänomene und schaltet möglichst alle weiteren Schwierigkeiten aus, um die Kinder nicht zu überfordern. Dennoch sind die Aufgaben meist nur kurzfristig erfolgreich, vor allem führen solche intensiven Übungen immer wieder zu Übergeneralisierungen wie *KALD, *ZUMM oder *SCHUHLE (obwohl die Langvokale /a/, /e/, /o/ und /u/ in der Regel ja gerade nicht markiert werden ...). Eine »Vereinfachung« durch isolierte Übungen, beschränkt auf eine kurze Phase, ist also ambivalent. Es geht darum, die Kinder ins Nachdenken über konkurrierende Schreibungen zu verwickeln und ihnen – nach dem von Gallin/Ruf (1998) formulierten Prinzip »vom Singulären über das Divergierende zum Regulären« – zu helfen, ihre individuellen Regeln an immer neuen Beispielen und durch die Auseinandersetzung mit den Sichtweisen anderer zunehmend zu differenzieren. Voraussetzung dafür sind komplexe, alltagsnahe Aufgaben und Unterstützung bei ihrer Bearbeitung, statt die Anforderungen zu isolieren und zu vereinfachen (vgl. Brinkmann 2015b).

dem Aufmerksamkeit, die beim Nachdenken über die Rechtschreibung fehlt. Das fällt besonders auf bei fehlenden i- und Umlautstrichen, die man bei den Druckbuchstaben direkt einfügt, bei der verbundenen Schrift aber erst nach Abschluss des Wortes nachträgt, was manche dann vergessen.

Fazit: Die Punktwerte sind ökonomisch nutzbar als diagnostisches »Grobsieb«. Für die inhaltliche Interpretation und Bewertung der Leistung ist es aber, vor allem im Blick auf die Förderung, wichtig, die Qualität der Schreibungen zu erfassen und ihren Kontext zu beachten. Denn »falsch« ist nicht gleich »falsch«, und sogar derselbe Fehler kann unterschiedliche Gründe haben.

Empfehlungen für eine Verbreitung des Konzepts »Rechtschreibgespräche«

Trotz der sehr positiven Ergebnisse raten wir davon ab, »Rechtschreibgespräche« ohne Einbettung in das beschriebene Konzept durchzuführen oder gar auf administrativem Wege flächendeckend zu verordnen. Zum einen haben im Projekt vermutlich eher besonders interessierte Kolleg*innen an der Erprobung der Rechtschreibgespräche teilgenommen. Zum anderen werden unter diesem Begriff in der Didaktik und von den Lehrer*innen durchaus unterschiedliche Vorgehensweisen verstanden, sodass eine sorgfältige Einführung und Begleitung der Rechtschreibgespräche erforderlich erscheint. Denn die berichteten Lernzuwächse gelten nur für einen Unterricht, in dem die regelmäßigen Gespräche durch erprobte Rechtschreibstrategien und Faustregeln, wie sie sich auf dem Rechtschreib-Plakat finden, begleitet wurden. Insofern empfehlen wir,

- das erprobte Konzept der »Rechtschreibgespräche« **schrittweise** zu verbreiten,
- angebunden jeweils an eine **verpflichtende Fortbildung vorweg**, gestützt durch eine Einführung in die Strategien und in die Hilfen des von uns entwickelten »Rechtschreib-Plakates« (s. Abb. 1 auf S. 45),
- ergänzt durch mindestens zwei **begleitende Gesprächsrunden zum Austausch** über Erfahrungen und Schwierigkeiten, und auch die Umsetzung

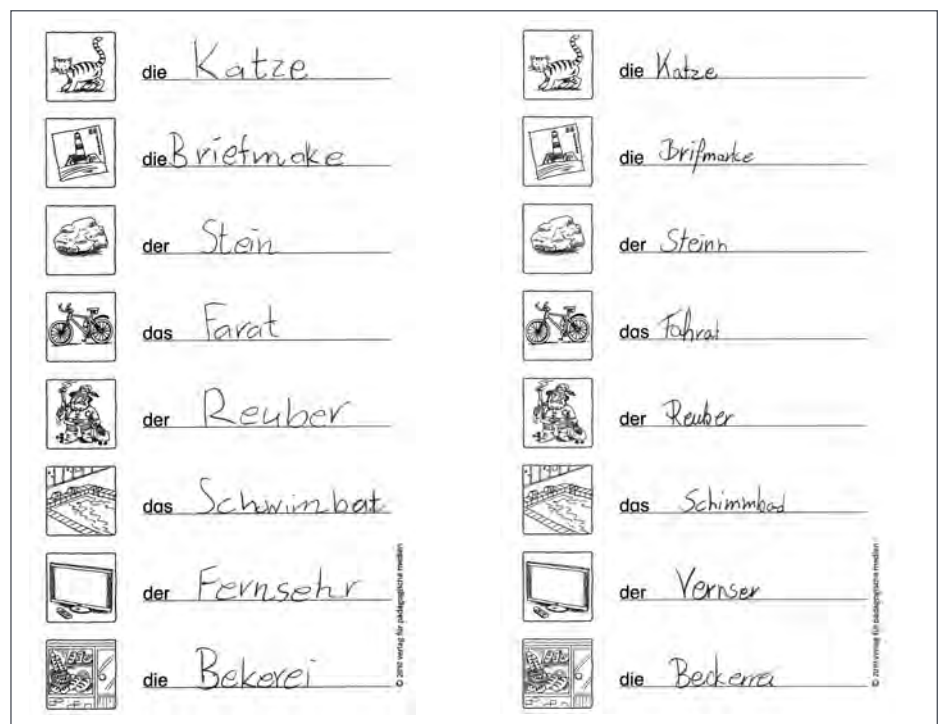


Abb. 3: Übergeneralisierung bei Lernfortschritten

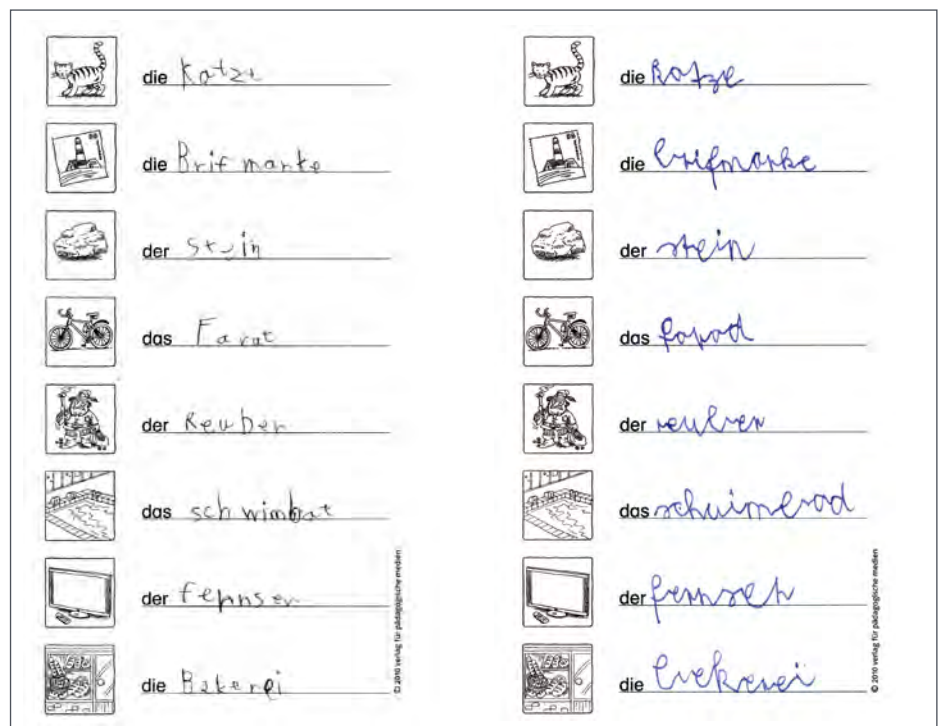


Abb. 4: Kleinschreibung am Wortanfang beim Schriftwechsel

weiterhin durch einen Vergleich der Leistungen über einen Vor- und Nachtest mit der Hamburger Schreibprobe selbst zu **evaluieren**.

Anmerkung

- 1) Ein ausführlicher Bericht sowie das Literaturverzeichnis können bezogen werden über hans.bruegelmann@grundschulverband.de

Erika Brinkmann

Professorin für Deutschdidaktik, Grundschullehrerin, Stellvertretende Vorsitzende des Grundschulverbandes

Hans Brügelmann

Prof. em. für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Siegen, Mitglied im Landesgruppenvorstand Bremen des Grundschulverbandes



Baden-Württemberg

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

Die Grundschule als Ort qualitätsvoller Bildungsarbeit

Beim Grundschultag der GEW und des Grundschulverbandes in der Wilhelmschule Untertürkheim am 5. Mai 2018 diskutierten Ministerialdirigent Vittorio Lazaridis (Kultusministerium), Daniel Born (SPD) und Dr. Timm Kern (FDP), die GEW-Vorsitzende Doro Moritz und Rektor Levin Lüftner (GS Weinsberg) unter der Moderation von Christoph Straub (Seminar Albstadt). Eingangs wies die scheidende Landesvorsitzende Prof. Dr. Claudia Vorst auf aktuelle Materialien des GSV hin: den Standpunkt zur Digitalisierung und den »Faktencheck Grundschule«. Doro Moritz



Blumen als Dank für die scheidende Landesvorsitzende Prof. Dr. Claudia Vorst (links: Annette Pohl, Landesgruppe NRW)

skizzierte ihre Vorstellungen einer zeitgemäßen Grundschule und kritisierte Äußerungen der Kultusministerin, die bewusst einen »Keil zwischen Schule und Elternhaus treibe«. Rektor Lüftner stellte seinen Schulalltag farbig dar, ergänzte im Vortrag aber Schattenseiten: vernachlässigte Kinder ohne Mensageld und Materialien, für Geschwister sorgend, mit Teilleistungsschwächen



v. l. n. r.: Daniel Born (SPD), Dr. Timm Kern (FDP), Vittorio Lazaridis (Kultusministerium), Doro Moritz (GEW), Moderator Christoph Straub (Seminar Albstadt) sowie Rektor Levin Lüftner (GS Weinsberg)

behaftet. Andererseits abenteuerliche Forderungen von Eltern, z. B. eine Initiative für Frontalunterricht. Große Herausforderung: die Zahl der Kinder ohne Religionsunterricht. Bis zu 50 % blieben so ohne einen Unterricht, in dem gesellschaftliche Grundwerte vermittelt werden. Sein erster von drei Wünschen an eine namenlose »gute Fee in Stuttgart« deshalb: Ethikunterricht ab Klasse 1. Die Zahl der Kinder in den Vorbereitungsklassen sei angeblich gesunken, dies aber evtl. nur, damit diese in den Ganztags dürften, um dort mehr Sprachbad zu erleben. Sein zweiter Wunsch: die Noten abschaffen – denn es gäbe »so viel nicht Messbares in der qualitätsvollen Bildungsarbeit«. Anschließend blickte er auf die Lehrerinnen: Die in Teilzeit leisteten beinahe so viel wie ihre Vollzeitkolleginnen: u. a. bei Vertretungsstunden – unter denen am meisten die Vertretenen leiden, die, kaum genesen, mit rabenschwarzem Gewissen Dankeskuchen backen. Der letzte Wunsch deshalb: mehr Ressourcen im Kontingent, im Ganztags und als Vertretungsreserve. Moritz schloss an: »Grundschule ist nicht dazu da, den weiterführenden Schulen fertige Kinder zuzuführen!« Sie brauche die beste

Ausstattung und die beste Lehrer-Schüler-Relation. Ausgerechnet hier stehe Baden-Württemberg bundesweit auf dem letzten Platz. Lazaridis aus dem Kultusministerium umriss seine eigene Bildungsbiografie als Einwandererkind. Die Grundschule mache aus, »dass sie das Potenzial erkennt«. Der FDP-Politiker Kern erklärte, die beste Bildungspolitik sei diejenige, die wenig Politik benötige, um viel Bildung zu erreichen. Sein Wunsch: ein »Schulfrieden« der Parteien über mehrere Legislaturperioden hinweg. Born (SPD) meinte, seit dem PISA-Schock befinde sich das Land doch in einem fortwährenden »Panikmodus«. Dabei würden die KMK-Empfehlungen von 2017 längst praktiziert, und längst sei klar, was Grundschule benötige: »Zeit, Räume, Ausstattung und Wertschätzung.« Sein Plädoyer: eine »Enquête-Kommission« für die Grundschule. Doro Moritz warf skeptisch ein, eine solche sei nicht gegen den Widerstand der mitregierenden CDU einzuberufen. »Die Grundschulen müssen lauter werden!«, resümierte sie, unterstützt von Kern: Die Politiker hörten in der Tat auf diejenigen, die am lautesten schreien. Lazaridis erklärte, seine Tür stehe weit offen, arbeite

das KM doch gerade an der Einrichtung von Ethikunterricht, der Weiterentwicklung der Vorbereitungsklassen und des Ganztags. Moderator Straub fragte, ob Bildung zur Zeit nicht reduziert werde auf die Hauptfächer: »Fehlen nicht die musisch-ästhetischen Fächer?« Nicht nur die: Lüftner ergänzte die Rolle des Sachunterrichts bei der Beheimatung. Endlich fragte das Publikum, wie Kinder optimal zu fördern seien, die nie im Kindergarten waren; wie mit einer einzigen Entlastungsstunde 25 Kooperationen abgegolten werden könnten; wie ohne Räume die obligatorischen Beratungsgespräche geleistet werden sollten. Born kritisierte einen »Webfehler im Subsidiaritätsprinzip«. Eine Seminardirektorin kritisierte die grassierende Vorstellung, »alleine datengestützt« gelange man »zu Qualität im Unterricht«. Vehement beklagte ein Schulleiter, ihn ärgere schon »lebenslang die Unterschätzung der Grundschule«.

Ob Schulfrieden, Enquête-Kommission oder Dialog mit dem Kultusministerium – das einhellige Fazit: Mehr Reden muss her, vielleicht auch mal lautes Rufen: im Interesse einer kindorientierten, qualitätsvollen Bildungsarbeit.



Bayern

Vorsitzende: Gabriele Klenk
www.grundschulverband-bayern.de

Jahresgespräch im Kultusministerium

In nun schon bewährter Tradition fand Anfang Mai 2018 ein Gespräch bzw. ein Austausch des Vorstands der Landesgruppe Bayern mit der Grundschulreferentin im Kultusministerium über bildungs- bzw. grundschulrelevante Themen statt. In einem konstruktiven Gespräch mit Ministerialrätin Maria Wilhelm wurden vor allem die Schwerpunkte

- Begleitung und Entwicklung des kompetenzorientierten Lehrplans durch geeignete Maßnahmen (z. B. Nutzung des komfortablen Lehrplaninformationssystems LIS zur Stunden-vorbereitung, Bedeutung der Kompetenzorientierung für die Differenzierung im Unterricht, Kriterienlisten zur Unterrichtsbeobachtung, Konsequenzen für die nachhaltige Arbeit in allen Phasen der Lehrerbildung, Konsequenzen für Qualitätsmerkmale und Gütekriterien in Lehrproben),
- Lehrermangel, Bedarfsprognose und Zweitqualifizierer,
- Sprachsensibler Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler sowie
- Digitalisierung – Potenziale digitaler Medien für den Grundschulunterricht thematisiert.

Der Vorstand der Landesgruppe hat sich sehr über die Gesprächsbereitschaft und den offenen Austausch gefreut und sieht weiteren gemeinsamen Gesprächen aufgeschlossen entgegen.

Begrüßung des neuen Kultusministers und der Staatssekretärin

Der Vorstand gratulierte in einem Schreiben dem neu ernannten Staatsminister Sibler und der Staatssekretärin Trautner herzlich zum Amtsantritt im März 2018 (s. auch www.km.bayern.de/ministerium/minister-fuer-unterricht-und-kultus.html).

Für die Landesgruppe Bayern: Dr. Petra Hiebl und Jeannette Heißler

Termine

 Freitag, **19. Oktober 2018**, Grundschule Baierbrunn: **Mitgliederversammlung** der Landesgruppe Bayern

Bitte jetzt schon vormerken:
 **Grundschultag** der Landesgruppe Bayern, Grundschulverband am Samstag, **16. März 2019** an der Grund- und Mittelschule Zusmarshausen (nähere Informationen in Kürze über unsere Homepage www.grundschulverband-bayern.de)



Berlin

Kontakt: Karin Laurenz, vorstand@gsv-berlin.de
www.gsv-berlin.de

Konzepte zum Schriftspracherwerb

Am Samstag, 16. Juni 2018, fand in der Galilei-Grundschule eine Veranstaltung der Landesgruppe zum Thema »Die Berliner Grundschule – immer wieder das Schlusslicht?« statt. Im Mittelpunkt standen dabei Konzepte zur Unterrichtsentwicklung beim Schriftspracherwerb und bei der Sprachbildung.

Mit der Veranstaltung wollten wir all die engagierten Pädagoginnen und Pädagogen stärken, die den Kindern die Möglichkeit geben, beim Schriftspracherwerb individuelle Zugänge zur Schriftsprache zu finden sowie Wege aufzeigen, wie es Brennpunktschulen schaffen, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler bei der Sprachentwicklung sichtbar zu verbessern.

Wieder einmal schlug die Diskussion über die Rechtschreibleistungen der Schülerinnen und Schüler in den Medien Wellen und biss sich an der Methode »Schreiben nach Gehör« fest. Ulrich Hecker nahm dazu in seinem Vortrag »Den Kindern das Wort geben – Vom Recht der Kinder, ihre eigenen Texte zu schreiben« mit vielen Beispielen aus der Praxis Stellung. Die Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie hat im Mai 2018 zum Thema einen umfangreichen und sehr informativen »Fachbrief Grundschule Nr. 11 – Grundlagen des Schriftspracherwerbs: Das A und O beim Lesen- und Schreibenlernen« herausgebracht, in dem die verschiedenen Sichtweisen und Modelle, wie Kinder Schreiben und Lesen lernen, ausführlich dargestellt sind sowie den Pädagoginnen und Pädagogen vielfältige Hinweise zur Lernbeobachtung und Förderung gegeben werden. Im zweiten Teil der Veranstaltung stellten die Schulleiterin Frau Gryczke und die Sonderpädagogin Frau Wagner-Fritzsche der Gustav-Falke-Grundschule in Berlin Mitte, einer ehemaligen Berliner Brennpunktschule, ihr Bildungskonzept vor. Sehr eindrücklich, anschaulich und informativ zeigten die Kolleginnen auf, wie sie es an ihrer Schule geschafft haben, durch ein Bildungskonzept mit Englisch und Naturwissenschaften von Anfang an sowie einem Sprachbildungskonzept für alle Schülerinnen und Schüler auch die Kinder der Bildungsbürger an die Schule zu holen. Im Rahmen der Sprachbildung nehmen alle Kinder an Kursen auf ihrem jeweiligen Lernniveau teil, die Angebote reichen von der basalen Förderung bis zur Hochbegabtenförderung. Durchgeführt wird die Sprachbildung von allen Pädagogen und Pädagoginnen der Schule, sowohl den Lehrkräften als auch den Erzieherinnen und Erziehern. Ausgangspunkt sind die vorschulischen Sprachtestverfahren, eine regelmäßige innerschulische Diagnostik sowie stete Evaluation. Das praktizierte Sprachbildungskonzept wurde wissenschaftlich begleitet und zeigte deutliche Erfolge in der Sprachentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Diese Erfahrungen sind sicher auch für andere Schulen interessant – die Schule ist offen dafür, ihre Konzepte und Erkenntnisse an andere Schulen weiterzugeben.

Für die Landesgruppe: Lydia Sebold



Brandenburg

Vorsitzende: Denise Sommer

denisomm@aol.com, Homepage im Aufbau: www.grundschulverband-brandenburg.de

Gute Stimmung beim Grundschultag am 16. Mai 2018

Ein gelungener Mix aus Input und selbstständigen, kreativen Arbeitsphasen mit Gesprächspartnern und in Gruppen traf die Erwartungen fast aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer des diesjährigen Brandenburger Grundschultages in Ludwigsfelde. Das Stimmungsbarometer zeigte überwiegend Punkte im strahlenden Sonnenschein.

Mit Annemarie von der Groeben erlebten 55 Lehrkräfte und Berater einen kurzweiligen Vortrag, der ihre pädagogische Grundhaltung eindrucksvoll zeigte. Mit zahlreichen Beispielen aus der Unterrichtspraxis regte Frau von der Groeben die Teilnehmer an, selbst Unterrichtsideen mit anspruchsvollen und kreativen Aufgaben zu entwickeln, die die Unterschiedlichkeit von Kindern und ihre individuellen Lernentwicklungen berücksichtigen. Durch die Teilnahme zahlreicher Englisch-Berater des Brandenburger Beratungssystems (BUSS) entstand ein breites Spektrum unterschiedlicher Unterrichtsideen. Von Theodor Fontanes »Wasserlöslein« bis zur Royal Family reichte das weite Themenfeld.

Am Nachmittag gestaltete unser Vorstandsmitglied Marion Gutzmann einen Workshop zum literarischen Lernen aus Brandenburg für Berlin und Brandenburg. Die Lehrkräfte gingen mit Frau Gutzmann auf eine literarische Reise in die

faszinierende und überaus vielfältige Welt der Kinderbücher. Neben sprachlicher Analyse und ungewöhnlichen Erschließungsmöglichkeiten von Literatur entstand u. a. eine künstlerische Bildgeschichte in unkomplizierter, fröhlicher und überraschender Teamarbeit. Ein großes Dankeschön an beide Referentinnen für diesen anregenden Grundschultag.

Offene Mitglieder- versammlung und Vorstandswahl

Im Anschluss an den Grundschultag fand die Mitgliederversammlung mit der Vorstandswahl für Brandenburg statt. Hier diskutierten die Mitglieder und Gäste aktuelle Problemlagen der Arbeit an den Grundschulen. In allen Regionen Brandenburgs bringt der Lehrermandat zahlreiche Probleme und Überforderungssituationen mit sich. In diesem Zusammenhang wurde mit großer Sorge der gemeinsame Unterricht angesprochen.

Um Unterrichtsausfall an den Grundschulen zu vermeiden, wird die sonderpädagogische Förderung durch die Sonderpädagogen oft aufgehoben. Alle Anwesenden waren sich einig, dass sich dieses Problem nicht auf der Ebene der Einzelschule lösen lässt. Auch die Teilnahme an der Landesinitiative »Gemeinsames Lernen« mit einer höheren Grundausstattung an Personal löst die Probleme nicht gut genug. Insgesamt wird eine Stagnation in der pädagogischen



Entwicklung der Grundschulen im Land gesehen. Ambitionierte Projekte wie z. B. Kleine Grundschule, Flexible Schuleingangsphase und Ganztagschule werden auf Landesebene nicht langfristig genug begleitet und unterstützt. Deshalb muss der Grundschulverband weiterhin auf bildungspolitischer Ebene aktiv bleiben und auf die Probleme der Basis aufmerksam machen. In den Brandenburger Vorstand wurden Dr. Elvira Waldmann (Ersatzdelegierte),

Marion Gutzmann (Schatzmeisterin), Sabine Wendt (Delegierte), Simone Gruschke (Öffentlichkeitsarbeit), Steffi Köhler (Inklusion) und Denise Sommer (Vorsitz) gewählt.

Wir danken für das Vertrauen, freuen uns auf die nächsten vier Jahre, wünschen uns aktive Mitglieder und natürlich weiterhin Verstärkung in unserem Vorstandsteam.

*Für die Landesgruppe:
Simone Gruschke und
Denise Sommer*



Bremen

Kontakt: www.grundschulverband-bremen.de

Studienprojekt

»Lernreise«

Über das von der Landesgruppe unterstützte Studienprojekt »Lernreise« an der Universität Bremen berichteten die teilnehmenden Studierenden in einer eindrucksvollen Präsentation von Erfahrungen aus den sechs besuchten Schulen. Mehr als 30 Gäste aus der Hochschule und den Grundschulen waren erschienen. Nach einem Rundgang an den sehr informativen Plakaten vorbei diskutierten sie mit den Studierenden über ihre Erfahrungen und eine Ausweitung dieser selbst organisierten Lernform in der Ausbildung.

Projekt »Bremer Rechtschreibforscher*innen«

Die erste Phase des Projekts »Bremer Rechtschreibforscher*innen« ist abgeschlossen. Erika Brinkmann hat diese Untersuchung für die Bremer Landesgruppe in Kooperation mit der Behörde durchgeführt. Über 30 Kolleg*innen haben mit ihren dritten Klassen über ein Schulhalbjahr hinweg Rechtschreibgespräche über den »harten Brocken des Tages« durchgeführt. Der dabei erreichte Lernfortschritt der Kinder (gemessen

mit der Hamburger Schreibprobe) war doppelt so groß wie in der bundesweiten Vergleichsstichprobe von Peter May (vgl. ausführlicher den Bericht im Teil »Aus der Forschung«). Die meisten Kolleg*innen führen die Rechtschreibgespräche auch im zweiten Halbjahr weiter.

Bremer Bündnis für Bildung

Das Bremer Bündnis für Bildung (s. Foto) hat am 21. Juni mit der Senatorin für Kinder und Bildung eine gemeinsame Erklärung über Eckpunkte für Maßnahmen zur Behebung des akuten Fachkräftemangels/Lehrermangels an Schulen veröffentlicht

(Download: <https://grundschulverband-bremen.de/wp-content/cache/all/index.html>). Insbesondere sind im Stadtstaat Bremen Schulen in prekären Lagen von dem Personalmangel betroffen. Hier besteht die Forderung, dass die Bildungsbehörde mehr Verantwortung im Prozess der Lehrkräftegewinnung für diese Standorte übernimmt. Dem Bündnis ist es wichtig, einerseits kreative Lösungen zur Personalgewinnung zu unterstützen, andererseits Eckpfeiler zu verankern, die den Einsatz und die Qualität der Ausbildung von Quereinsteiger*innen sowie den Einsatz von Studierenden regeln.

Termin



Am Donnerstag, **25. Oktober 2018** findet ab 16.30 Uhr die jährliche **Mitgliederversammlung** der Landesgruppe (mit Wahlen!) am Landesinstitut für Schule statt, in deren Rahmen Thomas Schwarzer von der Arbeiterkammer über Kinderarmut sprechen wird und Maresi Lassek über Ideen und Erfahrungen von Schulen im Umgang mit den damit verbundenen Anforderungen berichtet.

Für die Landesgruppe:
Hans Brügelmann,
Maresi Lassek



Die Vereinbarung des Bremer Bündnisses für Bildung mit der Senatorin für Kinder und Bildung Claudia Bogedan (Dritte von rechts) unterzeichnet für den GSV-Landesvorstand Hans Brügelmann (Vierter von links)

Das gesunde Klassenzimmer

»DIE RAKUNS« heißt ein Programm zur Gesundheitsbildung in der Grundschule. Fröhliche Comic-Figuren begleiten die Kinder hin zu einer gesundheitsbewussten Lebensweise. »Handlungsorientierung durch Experimente: Was Kinder selbst erforschen, verinnerlichen sie leichter und nachhaltiger.« So lautet die Idee hinter dem ganzheitlichen Programm der Stiftung Kindergesundheit und der IKK classic zur Gesundheitsbildung an deut-

schen Grundschulen. Das Programm zielt nicht nur auf das individuelle Verhalten, sondern auch direkt auf die Umwelt der GrundschülerInnen ab. Die Eltern werden über Elternbriefe aktiv mit eingebunden. Interessierte Lehrkräfte können die Materialien kostenlos auf der Programmhauptseite bestellen:

► www.rakuns.de

Beachten Sie die Beilage in diesem Heft!



Hamburg

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

Literaturunterricht in der Grundschule

Vielfältige Perspektiven auf den Literaturunterricht in der Grundschule verspricht die Ringvorlesung, die an der Universität Hamburg im Sommersemester 2018 u. a. mit der Unterstützung des Grundschulverbandes durchgeführt wird. Unter dem Titel *Kinderliteratur unterrichten* sind seit April zwölf Referenten aus der gesamten Bundesrepublik nach Hamburg gereist und haben aus unterschiedlichen Forschungsperspektiven und -zusammenhängen auf den Literaturunterricht der Grundschule geblickt. Stefanie Jakobi (Bremen), Philipp Schmerheim (Bremen/Hamburg) und Jana Mikota (Siegen) haben in ihren Beiträgen den Fokus auf die literarischen Gegenstände gelegt und in hoch spannenden Vorträgen *Von Zaubermännern, Kindlichen Kaiserinnen und korrupten Bürgermeistern* über die *Inszenierung von*

politischen Ordnungen in zeitgenössischer Kinderliteratur oder *Von Diebstahlsteinen, Findelkatzen und Lokomotivführern: Zur Adaption von Kinderbuchklassikern im aktuellen deutschen Kinderfilm* berichtet sowie dargestellt, wie *Umweltschutz mit Kinderliteratur* erlebt werden kann. Neben dieser dezidiert gegenstandsbezogenen Perspektive haben Susanne Helene Becker (Frankfurt a. M.), Marc Kudlowski (Paderborn), Caroline Wittig (Dresden) sowie Jochen Heins (Hamburg) die literarischen Lernprozesse der Lernenden in den Blick genommen und *Die Kompetenz zur Rezeption multimodaler Texte mit aktueller Erzählliteratur für Kinder* thematisiert, ein *medienintegratives Einzelförderverfahren für disfluente LeserInnen* vorgestellt, *Einblicke in erste Ergebnisse zu Transformationen grafisch erzählter Geschichten in einer Panellesung zu einem Comic-Roman* gegeben und das *didaktische Potenzial*

emotionaler Reaktionen und Wertungen im Umgang mit Kinderliteratur entwickelt. Da die Lehrperson neben den literarischen Gegenständen und den Lernenden eine dritte und einflussreiche Größe in Lehr-Lern-Zusammenhängen darstellt, waren die Einblicke hoch aktuell, die Alexandra Ritter (Halle-Wittenberg) bezogen auf die *Bilderbuchauswahl durch LehrerInnen und die Umsetzung im Unterricht* vorgestellt hat. Bei Redaktionsschluss standen noch vier weitere Vorträge aus, die sich mit literarischen Gesprächen (Felix Heizmann), Literatur für Erstlesende (Christoph Jantzen), dem Thema *Flucht in gegenwärtiger Kinderliteratur* (Susanne Bauer) und einem Ansatz des Pretend Reading (Sascha Wittmer) widmen. In der Zusammenschau wird deutlich, wie vielfältig die Möglichkeiten und Chancen des Literaturunterrichts

in der Grundschule sind. Zugleich aber zeigt sich, wie komplex und herausfordernd es ist, die Vielfalt der Lernenden und ihrer Zugänge, die Vielfalt der Gegenstände und möglichen Ziele aufeinander abzustimmen. Dass die Ringvorlesung ein Thema aufgreift, das viele Menschen anspricht und nicht nur welche, die in irgendeinem literaturbezogenen Arbeitsfeld zu Hause sind, machten die zahlreichen Teilnehmer jeden Montagabend aufs Neue deutlich. Zwischen 50 und 90 Teilnehmer aus ganz unterschiedlichen Studiengängen (von *Computer und Mensch* über *Erziehungswissenschaft* bis *Sinologie*), aus Verlagen, literaturpädagogischen Zusammenhängen, aus dem Schuldienst oder aus reinem Interesse ermöglichen jedes Mal einen spannenden und aufschlussreichen Austausch über die *Vielfalt beim Unterrichten von Kinderliteratur*.
Für die Landesgruppe:
Jochen Heins



Mecklenburg-Vorpommern

Kontakt: sandra.stolzenburg@googlemail.com

Neuer Vorstand

Am 9. Juni 2018 fand in Güstrow unsere Mitgliederversammlung statt. Hier haben sich die anwesenden Mitglieder zu bildungspolitischen Schwerpunkten in unserem Land und zu weiteren Aktivitäten unserer Landesgruppe ausgetauscht. Ein Thema ist die Umsetzung der Inklusion an den Grundschulen unseres Landes. Unsere Landesgruppe wird die Schulen des Landes befragen, wie die Inklusion

in den Einrichtungen gelingt und einen Fragen- und Problemerkatalog erstellen, um dann mit dem Bildungsministerium ins Gespräch zu kommen. Es wurde ein neuer Vorstand gewählt: Ralph Grothe (Vorsitzender und Schatzmeister), Minette Volkwardt (Delegierte), Sandra Stolzenburg (Presse)

2. PrimEl-Fachtag in Güstrow

Freitag, 26. Oktober 2018 findet von 14 bis 18 Uhr der PrimEl-Fachtag »Zappelphillip und Hüpfmarie – ihr Weg durch Kita und Grundschule« in der Georg-Friedrich Kersting-Grundschule statt. Pädagoginnen und Pädagogen der Kitas und Grundschulen der Stadt Güstrow, die im Netzwerk »PrimEl« zusammenarbeiten, können sich in Workshops zum Um-

gang mit »verhaltensauffälligen« Kindern verständigen. Neben Fragen der pädagogischen Arbeit mit diesen Kindern wird es auch um die Übergangsgestaltung, die Verständigung mit den Eltern und um die Zusammenarbeit vieler Akteure in diesem Prozess gehen. Alle Mitglieder der Landesgruppe sind dazu herzlich eingeladen. Anmeldungen an: ralphgrothe@aol.com
Für die Landesgruppe:
Sandra Stolzenburg



Hessen

Anschrift: Ilse Marie Krauth, Steigerwaldweg 3, 63456 Hanau, ikrauth@gsv-hessen.de
www.gsv-hessen.de

Podiumsdiskussion mit Landtagsfraktionen

Auf Initiative von Mario Michel, Schulleiter der Grundschule Kirchhain, gibt es seit Oktober letzten Jahres den Arbeitskreis der Schulleiterinnen und Schulleiter Hessischer Grundschulen. Begleitet und unterstützt wird er von uns, der Landesgruppe Hessen. Die ursprüngliche Idee, hessenweit zu starten, erwies sich als zu ambitioniert. Es gab zwar viele positive Rückmeldungen, zur Auftaktveranstaltung in Marburg kamen jedoch nur Schulleiterinnen und Schulleiter aus der näheren Umgebung. So entschlossen wir uns, mit dem Schulamtsbezirk Marburg-Biedenkopf – als »Keimzelle« – zu starten und die Aktivitäten dann nach und nach auf Hessen auszudehnen. Die Gruppe wächst stetig, tagt regelmäßig und arbeitet effektiv und konstruktiv. So wurden in den letzten Monaten fünf Positionspapiere erstellt, die die Grundlage zu einer Podiumsdiskussion mit den Fraktionen im Hessischen Landtag bildeten. Der Arbeitskreis hat die Veranstaltung selbst zusammengefasst und kommentiert (Autorengruppe: Petra Steuber, Claudia Herwig, Mario Michel):

»Auf Einladung des »Arbeitskreises der Schulleiterinnen und Schulleiter Hessischer Grundschulen« fand am 15.5.2018 in der Astrid-Lindgren-Schule Marburg eine Podiumsdiskussion zu aktuellen bildungspolitischen

Themen, insbesondere im Bereich Grundschule, statt. Schulleiterinnen und Schulleiter hessischer Grundschulen kamen zum ersten Mal im Oktober letzten Jahres zusammen, da sie unter den derzeit gegebenen Rahmenbedingungen große Bedenken hatten, eine gute pädagogische Arbeit an ihren Grundschulen weiterhin verwirklichen zu können, und gründeten den Arbeitskreis. Ziel sollte es sein, auf die Arbeit der Grundschulen aufmerksam zu machen und eine Verbesserung der Rahmenbedingungen zu erreichen. Gerade in den letzten Jahren gab es viele herausfordernde Veränderungen in den Grundschulen wie die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Form inklusiver Beschulung von Kindern mit Beeinträchtigungen, die Beschulung und Integration der Flüchtlingskinder, die sukzessive Einführung der Ganztagschulen, stetig zunehmende Verwaltungsaufgaben und nicht zuletzt mangelnde Ressourcen in vielen Bereichen des Schulalltags, um diese Veränderungen für die Schüler gewinnbringend umzusetzen. Der Arbeitskreis hat es sich zur Aufgabe gemacht, sich mit diesen Themen konstruktiv auseinanderzusetzen und im Kontakt mit allen Beteiligten eine Verbesserung für die Grundschulen herbeizuführen. Die in fünf Positionspapieren erarbeiteten Schwerpunktthemen waren Gegenstand der Podiumsdiskussion.

Zu dieser Diskussion kamen Frau Claudia Ravensburg CDU, Herr Christoph Degen SPD, Herr Mathias Wagner Bündnis 90/Die Grünen, Herr Wolfgang Greilich FDP und Frau Janine Wissler Die Linke, um unter der Moderation von Eckhard Sieg ihre Positionen darzulegen und mit den anwesenden Schulleitungen und Lehrerkollegen/-innen zu den Themen Ressourcen, Inklusion, Ganztags und Verwaltungsaufgaben in die Diskussion zu kommen. Dabei waren sich alle einig, dass der Einsatz multiprofessioneller Teams die Arbeit in den Grundschulklassen mit einer ungeheuren Bandbreite an unterschiedlichen Voraussetzungen entscheidend erleichtern würde. Der Arbeitskreis hofft deswegen, dass in naher Zukunft mehr multiprofessionelle Teams in allen Grundschulen installiert werden. Ein weiterer und wichtiger Schwerpunkt des Arbeitskreises ist die Wertschätzung der Grundschularbeit, sowohl als Grundschullehrkraft als auch als Grundschulleitung. Dem stimmten einige zu und äußerten ihr Bestreben, für mehr Wertschätzung von Grundschularbeit auch in Form von angeglichenen Bezügen zu sorgen. Kontroverse Ansätze gab es außerdem bei der Umsetzung der Ganztagschulen und der Einführung des »Pakts für den Nachmittag«. Besonders in diesen Bereichen sind aus Sicht der Schulleiter die zugewiesenen Ressourcen noch nicht ausreichend. Der Arbeitskreis stellt sich ganz klar gegen

den »Pakt für den Nachmittag« und macht sich für die Einführung der Ganztagschulen stark. Nur »echte« rhythmisierte Ganztagschulen können aus Sicht des Arbeitskreises einen Beitrag zu einer besseren und individuellen Förderung leisten und zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen. Ebenfalls kontrovers diskutiert wurde die Einführung inklusiver Schulbündnisse, die aus Sicht des Arbeitskreises die Gefahr von »Schwerpunktschulen« in sich tragen. Dies könnte zu einer Separierung der Kinder mit Beeinträchtigungen und Behinderungen in ihren Wohnorten führen, da sie nicht mehr ausschließlich wohnortnah beschult, sondern je nach Ausstattung der Schulen in einer anderen Schule beschult werden. In seinen Abschiedsworten appellierte Mario Michel, Sprecher des Arbeitskreises, an die Politiker, sich die Erfahrungen der Schulleiter zunutze zu machen, das Gespräch mit den Schulleitern zu suchen und die Kompetenz der Basis vor politischen Entscheidungen heranzuziehen.«

Bleibt zu wünschen, dass die Politikerinnen und Politiker auch nach dem Wahlkampf ihre Gesprächsbereitschaft signalisieren und dauerhaft ein positiver und konstruktiver Gedankenaustausch erhalten bleibt.

*Für die Landesgruppe:
 Ilse Marie Krauth*



Nordrhein-Westfalen

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

Zusätzliche Unruhe an Grundschulen

Es sind eher die vielen Ankündigungen als die tatsächlichen Maßnahmen, die für zusätzliche Unruhe an Grundschulen in NRW sorgen. Die Belastungen durch Betreuung der Seiteneinsteiger z. B. bringen bereits jetzt viele Schulen an die Grenzen des Leistbaren. Da brauchen die Schulen eigentlich Zeit und Ruhe, um die alltäglichen Aufgaben zu bewältigen. Es steht aber zu fürchten, dass das neue Schuljahr mit neuen unkalkulierbaren Schwierigkeiten aufwartet.

Angekündigt werden Qualitätsstandards für den gemeinsamen Unterricht an inklusiven Schulen, Qualitätsstandards für den offenen Ganztag, Regulierungen für den Anfangsunterricht in Lesen und Rechtschreibung – alles Bausteine eines großen Entwurfes, der den Namen »Masterplan Grundschule« tragen soll. Ob da tatsächlich ein »Masterplan« erarbeitet wird, der die wirklichen Probleme der Grundschule angeht, bleibt abzuwarten. Welche der Ankündigungen tatsächlich hilft, die Qualität von Grundschule zu verbessern, lässt sich erst einschätzen, wenn die Maßnahmen konkret vorgestellt werden.

Stichwort: Inklusion

Das ist eine erstaunliche Nachricht: das Bildungsministerium will Qualitätsstandards für die Inklusive Schule festlegen. Es scheint, als hätte sie auf unsere langjährigen Forderungen und Vorschläge gehört. Qualitätsstandards als Maßstab und Wegweiser der politischen Entscheidungen werden auch vom Grundschulverband gefordert. In einer gemeinsamen Erklärung des Grundschulverbands und des Verbands Sonderpädagogik



Beim Ortstermin in der GGS Sonnenstraße in Düsseldorf wurden konkrete Verabredungen getroffen. Das Programm wird voraussichtlich noch vor Erscheinen dieses Heftes den Mitgliedern per E-Mail zugeschickt. Wer es dann nicht erhalten hat, melde sich bitte bei info@grundschulverband-nrw.de

sind Qualitätsmerkmale und Rahmenbedingungen für gelingenden inklusiven Unterricht benannt. Aber genau das Gegenteil ist wohl gemeint, wenn wir lesen, dass – so die Planung aus dem Ministerium – nur solche Schulen gemeinsamen Unterricht anbieten dürfen, die diese Qualitätsstandards erfüllen. Als wäre die Schulleitung oder die Gemeinde für die Bereitstellung der notwendigen Lehrkräfte zuständig und nicht das Ministerium!

Lehrkräftemangel

Was Grundschulen aber vor allem brauchen, ist Qualitätssicherung in Form von Qualifizierung des Personals. Wenn nämlich immer mehr Seiteneinsteiger die Planstellen an Grundschulen besetzen, ohne dass sie gründlich und umfassend für die Aufgaben qualifiziert werden, droht der Grundschule insgesamt ein Qualitätsverlust, der die Bildung einer ganzen Schülergeneration gefährdet. Die Vernachlässigung einer frühzeitigen Bedarfsermitt-

lung und der Verzicht auf Steuerung des Angebots an Studienplätzen haben zum aktuellen Lehrkräftemangel geführt.

Die Bedarfsanalyse wurde von der schwarz-gelben Landesregierung inzwischen vorgelegt und verdeutlicht das ganze Ausmaß des Desasters. Versuche, den Mangel mit Hilfe von Quer- und Seiteneinsteigern zu beheben, stehen in groteskem Widerspruch zu den Anforderungen an die Grundschulpädagogik.

Lesen durch Schreiben

In Sachen Rechtschreibunterricht ist etwas beruhigend zu hören, dass die Ministerin aus dem Wahlkampfmodus in den Ministermodus umgeschaltet haben soll. Das heißt, die Forderung aus dem Wahlkampf, gewisse Methoden des Erstleseunterrichts in der Grundschule zu verbieten, ist wohl der Erkenntnis gewichen, dass die Methodenfreiheit der Lehrkräfte ein wirklich hohes Gut ist. Nun sind Handreichungen mit Anregungen für den An-

fangsunterricht angekündigt. Es scheint, als sei ein Verbot der gar nicht existierenden Methode »Schreiben nach Gehör« vom Tisch.

Humor beweist die Ministerin, wenn sie in ihrer Lehrerwerbekampagne Texte nach Gehör schreiben lässt: »Wirste Lehrer? Machste schlauer!«

Allerdings sind Zweifel anzumelden, ob flotte Sprüche Wesentliches dazu beitragen können, den Beruf der Grundschullehrkraft attraktiv zu machen. Das können nur Veränderungen bei Besoldung, bei Arbeitszeit und auch beim Angebot von Studienplätzen!

*Für die Landesgruppe:
Baldur Bertling*



**Grundschultag /
Mitgliederversamm-
lung, Samstag,
17. November 2018**

Der Vorstand der Landesgruppe hat auf seiner Sitzung im Juni die nächste Mitgliederversammlung wieder in Form eines Grundschultages vorbereitet.



Sachsen

Kontakt: Claudia Tröbitz
c.troebitz@gmx.de

Zusammenarbeit mit Bündnis »Gemeinsam länger lernen in Sachsen e. V.«

Die Landesgruppe Sachsen will künftig mit dem Bündnis »Gemeinsam länger lernen in Sachsen e. V.« zusammenarbeiten. Basis dafür soll eine gemeinsame Kooperationsvereinbarung sein.

Das Bündnis verfolgt das Ziel, das wir unterstützen und gemeinsam vorantreiben

wollen: Die Gliederung des sächsischen Schulsystems soll aufgeweicht werden, indem Kinder auch nach dem vierten Schuljahr länger miteinander lernen können. Das neue sächsische Schulgesetz, welches mit dem Schuljahr 2018/2019 in Kraft tritt, sieht eine Trennung der Bildungswege nach der vierjährigen Grundschulzeit nach wie vor vor.

Deshalb wollen das Bündnis und wir als Bündnispartner dem Thema mit einem Volksantrag zur Änderung des Schulgesetzes begegnen und perspektivisch Gemeinschaftsschulen in Sachsen einrichten.

*Für die Landesgruppe:
Stefanie Kästner*



Sachsen-Anhalt

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

Förderpool löst Inklusionspool ab

Seit letztem Schuljahr wurden seitens des zuständigen Ministeriums bereits mehrere zweifelhafte Maßnahmen zur Bekämpfung des Lehrer*innenmangels und der damit einhergehenden Probleme bei der Unterrichtsversorgung in Sachsen-Anhalt umgesetzt. Dazu gehört als sogenannte »bedarfsmindernde Maßnahme« die Kürzung der Stundenzuweisungen an die Schulen, mit dem Ziel, die Unterrichtsversorgung rechnerisch zu verbessern. Derzeit sorgt die nächste Änderung des Organisationserlasses an den Grundschulen für Diskussionen: Um die Bemühungen zur Umsetzung einer inklusiven Bildung zu fördern, wurde 2015 ein »Inklusionspool« geschaffen, der Lehrerwochenstunden zur allgemeinen, präventiven und sonderpädagogischen Förderung beinhaltete. Förderschullehrer*innen wurden als Fachleute an die Grundschulen abgeordnet,

um diese Aufgabe zu übernehmen und die Grundschulen zu unterstützen. Dieser »Inklusionspool« wird nun von einem »Förderpool« abgelöst, der sich aus drei Bestandteilen zusammensetzt und den Schulen die Förderung von Schüler*innen im Gemeinsamen Unterricht (GU), aber auch die präventive Arbeit in der Schuleingangsphase und beispielsweise die systematische Förderung von begabten Kindern oder Angebote zur Sprachförderung ermöglichen soll. Trotz eines höheren Gesamtvolumens und der Absicht, »keine Schule schlechter zu stellen als vorher«, melden erste Schulen zurück, dass dies nicht gelungen ist. Die Stundenzuweisung an Einzelschulen sinkt weiter. Auch die Festlegung, dass nur noch die »vorrangig sonderpädagogischen Aufgaben« für Schüler*innen im GU von den Förderschullehrer*innen und alle Präventivmaßnahmen durch die Stammllehrkräfte der Grundschulen übernommen

werden müssen, lässt diese Änderung in zweifelhaftem Licht erscheinen. So werden begonnene Entwicklungen hin zu einer inklusiven Schule für alle zurückgedreht und das bestehende System der Selektion und Separierung zementiert. Auch – und gerade – weil die »Ressource Lehrer*in« derzeit so knapp und so umkämpft ist wie nie zuvor, sollte das Ziel jeglicher Maßnahmen eine qualitative sowie umfassende Bildung aller Kinder sein. Das gelingt nur in einem pädagogisch sinnvoll ausgestatteten Rahmen und dadurch motivierten Lehrer*innen.

Quartalsgespräch mit Ministerpräsident zur Lehrer*innengewinnung

Ein Ergebnis der Volksinitiative sind vierteljährlich stattfindende Gespräche der fünf Vertrauenspersonen unserer Volksinitiative mit dem Ministerpräsidenten, dem Bildungsminister und seiner Staatssekretärin. Diese kritisch-konstruktiven

Dialoge sollen dazu dienen, den Prozess der Lehrer*innengewinnung gemeinsam zu evaluieren. In den letzten 100 Tagen, so musste ernüchtert konstatiert werden, ist wenig passiert. Zwar wird sich seitens der Landesregierung redlich bemüht, jedoch tragen jegliche Bemühungen derzeit noch keine sichtbaren Früchte. Das Ergebnis einer größeren Stellenausschreibung bleibt noch abzuwarten. Kampagnen zur Lehrkräftegewinnung, auch von Seiten- sowie Quereinsteiger*innen, sind noch nicht fertig erstellt. Qualifikationsprogramme für Letztere werden erstellt. Vor allem aber fehlt es nach wie vor an einem Konzept zur Bewältigung dieser Krise. Über die Gelassenheit und die Geduld, mit denen dieses akute Problem eher gemächlich angegangen wird, kann sich nur gewundert werden.

*Für die Landesgruppe:
Ralph Thielbeer und
Thekla Mayerhofer*



Schleswig-Holstein

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

Gespräch mit der Ministerin

Im Oktober 2017 hat die Ministerin für Bildung und Kultur, Karin Prien, in einem Brief an die Schulleitungen die Arbeitsrichtung der neuen Regierung angekündigt (siehe Landesbericht in Grundschule aktuell 141 von Februar 2018). Daraufhin hat der Vorstand der Landesgruppe Frau Prien zu einem Gespräch eingeladen. Am 16. April fand dieses Gespräch im Ministerium statt. Andrea Keyser und Sabine Jesumann vertraten den Vorstand. Eingangs war es Frau Prien ganz wichtig zu betonen, dass sie die Arbeit, die die Kollegen in den Schulen leisten, sehr schätzt und wir das bitte auch weitertransportieren mögen. Dennoch sei einiges zu verändern, um die Leistung zu verbessern. Man müsse besonderes Augenmerk auf die Anfänge legen, auf die Grundschule, was der Vorstand sehr begrüßte. Als Gesprächsgrundlage wurde Frau Prien ein Wunschfächer mit folgenden Themen überreicht:

- *Pädagogische Leistungskultur: notenfrei ohne Angst lernen*
- *Schulentwicklungsarbeit unterstützen*
- *Inklusion – Fordern und Fördern*
- *Zeit für individuelles Fordern und Fördern*
- *Fachanforderungen Deutsch – Vielfalt erhalten*

- *Arbeitsplatz Grundschule – attraktiv machen!*
- *Qualitätsgesteuerte Zugänge für SeiteneinsteigerInnen*
- *Zeitgemäße Grundschule – durch digitale Bildung*
- *Mehr Unterrichtszeit*

Von der Wiedereinführung der Noten in der Grundschule ab Klasse 3 ließ sich die Ministerin nicht abbringen – trotz der GSV-Argumente für ein Lernen ohne Angst. Es gäbe auch Kinder, die keine Angst vor Noten hätten und Noten seien nach wie vor ein geeignetes Instrument zur Rückmeldung von Leistung, so die Ministerin. Grundschulen, die jedoch ein gutes Konzept für eine notenfreie Schule vorlegen könnten, hätten die Möglichkeit, dies in der Schulkonferenz zu beantragen und zu beschließen. Ein festgelegter Grundwortschatz von 800 Wörtern wird mit dem neuen Deutschlehrplan zum Schuljahr 2018/19 eingeführt werden. Alle Deutschlehrkräfte sollen eine Fortbildung dazu erhalten. Frau Prien sieht die Eingangsphase als »zu wenig genutzt«. Mehr »Diagnose« soll helfen, eher unterstützen zu können. Von GSV-Seite wurde darauf aufmerksam gemacht, dass es mit NZL (Niemanden zurücklassen) bereits ein gutes Diagnose-Instrument gibt, Diagnose ohne Förderung aber nur mehr Belastung für KollegInnen bedeute. In dem Gespräch wurden der Ministerin die Vorteile der Grundschrift dargelegt,

die u. a. hilft, die Zeit in der Eingangsphase besser zu nutzen, da statt zwei Schriften nur eine eingeführt wird. Sie sieht die Grundschrift nicht als geeignet an, um eine fließende und lesbare Handschrift zu erwerben. Sie versicherte, dass weiterhin mit einer Druckschrift begonnen werden soll, da sie die Leseschrift ist. (Der neue Deutschlehrplan wird nur die Lateinische Ausgangsschrift und die Schulausgangsschrift als Schreibschriften zulassen. Anm. d. Redaktion) Da die Qualität des Unterrichts immer wieder Kern der Aktionen der Regierung ist, war es ein wichtiger Punkt im Gespräch, deutlich zu machen, welche Not an Grundschulen durch Fachkräftemangel herrscht. Es fehlen viele ausgebildete Lehrkräfte. Im Gespräch wurde vom GSV gefordert, den Beruf attraktiver zu machen, z. B. durch eine höhere Besoldung oder Stundenentlastung. Zweites kann aufgrund des Lehrkräftemangels nicht geleistet werden, so Frau Prien. Ein Anheben der Besoldung auf A 13 werde noch in dieser Legislaturperiode umgesetzt werden, versprach die Ministerin. Das Ministerium sei dabei, Pläne zu entwickeln, in Flensburg (einziger Standort für die Lehrerbildung an Grundschulen im Land Schleswig-Holstein) mehr Studienplätze einzurichten. Es gäbe eine gute Zusammenarbeit mit der Uni, betont die Ministerin. Für

neue strukturelle Probleme wie Beginn der 2. Ausbildungsphase vor Beenden des Studiums müssen Lösungen gesucht werden. Für Quereinsteiger soll es eine besondere Ausbildung geben. Für Tutoren, die Vertretungslehrkräfte begleiten, könnte es Entlastung geben. Daten zur Anzahl von eingesetzten Vertretungslehrkräften im Land sollen gesammelt werden. Abschließend lud Frau Keyser Frau Prien ein, sich ihre Grundschule in Steinbergkirche vor Ort anzusehen.

Nachklapp: Am 17. April – nur ein Tag nach dem Gespräch – wurde in der Presse verkündet, dass ab 2019/20 zunächst Schulleitungen, ab 2020 dann auch Lehrkräfte stufenweise bis 2026 eine Besoldungsstufe aufsteigen. Grundschullehrkräfte erhalten ab 2026 also A 13 und werden dann genauso wie Lehrkräfte anderer Schularten bezahlt. Aktuelle Informationen auf der Homepage der Landesgruppe www.gsvsh.de
Für die Landesgruppe:
Sabine Jesumann



Thüringen

Vorsitzende: Steffi Jünemann
grundschulverband-thueringen@gmx.de

Mitgliederversammlung erfolgreich verlaufen

Erfreulicherweise fand seit nunmehr eineinhalb Jahren wieder eine Mitgliederversammlung der Landesgruppe Thüringen statt. In der Vergangenheit musste diese angesichts von geringer Anmeldungen bereits verschoben werden.

Am Samstag, den 10. März, nahmen 17 Teilnehmerinnen am vielseitigen Veranstaltungsprogramm teil. Zunächst wurden alle Mitglieder und andere Interessierte von der Vorsitzenden der Landesgruppe, Steffi Jünemann, herzlich begrüßt. Im anschließenden Workshop erhielten die Anwesenden neue Impulse für die »Kooperative Erstellung und Fortschreibung von Förderplänen (KEFF)«. Unter der Leitung von Dr. Andreas Methner wurden die Teilnehmerinnen zunächst in den Gesamtprozess eingeführt. Die anschließende Auseinandersetzung in Kleingruppen bot den Anwesenden die Möglichkeit, gemeinsam zu interagieren und wechselseitig voneinander zu lernen. Inspiriert durch die aus der gemeinsamen Arbeit entstandenen Ideen für die konkrete schulpraktische Arbeit, folgten interessante Pausengespräche.

An diese schloss sich eine dynamische Diskussion an. In dieser wurde die aktuelle Situation der gesamten Landesgruppe ausgelotet. Dabei konnten die Wünsche, Sorgen und Themen der (potenziellen) Mitglieder erfasst werden. Diese wurden vom Vorstand gesammelt, um sie sukzessiv im Rahmen künftiger Vorhaben gemeinsam zu bearbeiten. So bestand beispielsweise eine Bitte der Mitglieder darin, in der Mitgliederzeitschrift verstärkt auch Beispiele aus Thüringen vorzustellen. Für die Umsetzung dieses Wunsches nahm der Vorstand bereits mit Schulen und Lehrpersonen des Landes Kontakt auf, um etwaige Zuarbeiten thematisch passender Beiträge für künftige Ausgaben zu erbiten. Selbstverständlich freut sich der Vorstand auf weitere Ideen Thüringer Schulen und Lehrpersonen und bittet in diesem Zuge um Kontaktaufnahme. Alle weiteren Anliegen der Mitglieder werden in den kommenden Monaten bearbeitet. In jedem Falle



Exemplarische KEFF im Zuge der Kleingruppenarbeit

wird an dieser Stelle über die Umsetzung berichtet bzw. zur engagierten Mitarbeit aufgerufen.

Nicht zuletzt wurde im Rahmen der Veranstaltung auch auf die Attraktivität der Mitgliedschaft im Grundschulverband aufmerksam gemacht. Der Vorstand der Landesgruppe ist vor diesem

Hintergrund zuversichtlich, neben der bisherigen Unterstützung der Bestandsmitglieder auch auf die Beteiligung neuer Mitglieder hoffen zu dürfen.

*Für die Landesgruppe:
Dr. Madlen Protzel*

Die nächsten Themen

■ Heft 144 | November 2018
Bindung, Beziehung, Bildung

■ Heft 145 | Februar 2019
Die Kraft der Kinder

■ Heft 146 | Mai 2019
Arme Kinder!
Arme Schulen!



November 2017



Februar 2018



Mai 2018

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

Versandadresse



KINDER LERNEN ZUKUNFT

Bundesgrundschulkongress

100 Jahre Grundschule

50 Jahre Grundschulverband

13./14.09.19