



Grundschule **aktuell**

Zeitschrift des Grundschulverbandes · Heft 141



Den ganzen Tag
Schule?



Tagebuch

- S. 2 Zukunft der Grundschule –
Grundschule der Zukunft (M. Lassek)

Thema: Den ganzen Tag Schule?

- S. 3 23 Thesen für eine gute Ganztagschule
(L. Krappmann / O. Enderlein)
- S. 6 Was ist eine gute Ganztagschule?
(F. Radisch / K. Klemm / K.-J. Tillmann)
- S. 10 Was kostet eine gute Ganztagsgrundschule
für alle? (K. Klemm / D. Zorn)
- S. 13 Den ganzen Tag in der Schule – aber wie?
(U. Bosse)
- S. 17 Die PRIMUS-Schule Berg Fidel / Geist (R. Stähling)
- S. 20 Mehr als nur den ganzen Tag Schule (L. Kindler)
- S. 23 Das Berliner Lern- und Teamhaus (J. Ramseger)
- S. 28 Ganzttag aus Elternsicht (M. Töpler)
- S. 30 Nachruf auf Rolf Kielblock

Rundschau

- S. 31 Bildungsgerechtigkeit: Die Zeit drängt!
(H. Brügelmann u. a.)
- S. 33 Belastung der Grundschulen im roten Bereich
(H. Zachau u. a.)
- S. 35 Warum freies Schreiben so wichtig ist ...
(G. Spitta)
- S. 38 Die Handschriften der Kinder im Blick behalten
(L. Kindler)
- S. 41 500 Streichholzschachteln für die Vielfalt
(Projekt Eine Welt in der Schule)
- S. 44 Empfehlungen zu VerA 2018 (GSV)

Aus der Forschung

- S. 45 »Sieht das jemand anders?« (B. Blanck)

Landesgruppen aktuell – u. a.:

- S. 50 Berlin: Geldsegen für Berliner Schulen?
- S. 51 Bremen: Mehr Geld, mehr Tests und Symbolpolitik
- S. 54 Schleswig-Holstein:
Unruhe in der Schullandschaft
- S. 56 Sachsen-Anhalt: Gespräch mit Bildungsminister
- S. 57 Brandenburg: Beratung mit der neuen
Bildungsministerin

www. ▶ grundschule-aktuell.info

Hier finden Sie Informationen zu »Grundschule aktuell«
sowie das Archiv der Zeitschrift.

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

Gegen das »Bikini-Modell« von Ganzttag

»Wenn dauerhaftes Betüddeln und Beaufsichtigen Programm wären, wäre ich gegen den Ganzttag«, formulierte Jörg Ramseger bei einer Tagung von Schulleitern, und er fragte: »Ist die Schule, ist der Hort per se eine gute Institution, und erhöht die längere Anwesenheitszeit der Kinder in der Schule das Bildungsniveau?« Eine grundlegende Voraussetzung dafür ist, dass sich alles, was in einer Ganztagschule geschieht, an der Frage »Was brauchen Kinder?« orientiert. Seit über 20 Jahren kritisiert der Grundschulverband das »Bikini-Modell« des Ganztags: »Morgens und nachmittags das Notwendigste abdecken und dazwischen irgendetwas für den Magen«, wie eine Schulleiterin formulierte.



Den »Standpunkt« des Grundschulverbandes »Mehr Zeit für Kinder: Von der Stundenschule zur Ganztagsgrundschule« finden Sie zum Download unter [www. grundschulverband.de/unsere-themen/standpunkte](http://www.grundschulverband.de/unsere-themen/standpunkte)

Impressum

GRUNDSCHULE AKTUELL, die Zeitschrift des Grundschulverbandes, erscheint vierteljährlich und wird allen Mitgliedern zugestellt.

Der Bezugspreis ist im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Das einzelne Heft kostet 9,00 € (inkl. Versand innerhalb Deutschlands); für Mitglieder und ab 10 Exemplaren 5,00 €.

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

Herausgeber: Der Vorstand des Grundschulverbandes

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

Fotos und Grafiken: Bert Butzke, Mülheim/Ruhr (Titel), Bildungshaus Riesenklein, Halle (Titel), Luisa Greco, Rodgau (Titel, S. 8, 19), Bauereignis Sütterlin Wagner, Berlin (S. 1), Libellen-Grundschule, Dortmund (S. 4), Autorinnen und Autoren (soweit nicht anders vermerkt)

Herstellung: novuprint, Tel. 0511 / 9 61 69-11, info@novuprint.de

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: 6082**

Beilage: Prospekt der Sedulus Vertriebs GmbH

Die Perspektive der Kinder

Politik, Wissenschaft und Schulpraxis diskutieren heftig über die Ganztagsentwicklung. Lothar Krappmann und Oggi Enderlein formulieren »23 Thesen für eine gute Ganztagschule im Interesse der Kinder« und regen dazu an, die Kinderperspektive einzunehmen. Dieser Text eröffnet keineswegs zufällig die Beiträge zum Thema in diesem Heft. ► S. 3 – 5



Was ist eine »gute Ganztagschule«?

Seit 2002 ist in allen deutschen Bundesländern die Zahl der Ganztagschulen massiv erhöht worden. Inzwischen bietet mehr als die Hälfte der Grund- und Sekundarschulen Ganztagsplätze an. Dabei wurde die pädagogische Qualität allzu oft vernachlässigt. Erträge wissenschaftlicher Untersuchungen dazu und über die Kosten »guten Ganztags« lesen Sie ► ab S. 6

Mehr als nur den ganzen Tag Schule

Wie »gute Ganztagschule« unter sehr unterschiedlichen Bedingungen gestaltet werden kann, davon berichten KollegInnen der Bielefelder Laborschule, der PRIMUS-Schule Berg Fidel in Münster und der Dortmunder Libellen-Grundschule. ► ab S. 13

Den Ganztags aus Elternsicht schließlich betrachtet Michael Töpler. ► S. 28 – 30

Unsere Rubrik »Rundschau«

... veröffentlicht regelmäßig Berichte über aktuelle Projekte des Verbandes und zu Brennpunkten von Schulpolitik und Grundschulpädagogik. Diesmal geht es um Bildungsgerechtigkeit, um die (Über-)Belastung von Lehrerinnen und Lehrern, um Freies Schreiben und Handschrift, um VerA und Aktivitäten unseres Projekts »Eine Welt in der Schule«. ► ab S. 31

Daten über Daten und immer wieder falsche Taten

Schon die erste PISA-Studie im Jahr 2000 (!) versetzte die Bildungspolitik in Panik und hektische Betriebsamkeit: mangelnde Chancengleichheit und um die 20 Prozent »Risikokinder«. Die grundsätzlichen Ergebnisse bleiben immer gleich. IQB-Bildungstrend und zuletzt die IGLU-Lesestudie belegen das. IGLU: 20 Prozent der Viertklässler können schlecht lesen, erreichen nicht die Mindestanforderungen.

Und wie reagiert die Politik? Kultusministerin Dr. Eisenmann (Ba-Wü): »Der Trend geht nach unten.« Grund? Die zunehmend heterogene Schülerschaft. Schuld? »Die Schulen gehen damit nicht optimal um – mit Zugewanderten, mit Förderschülern oder mit Kindern aus schwierigen Verhältnissen.«

Da schiebt die Politik den Schwarzen Peter auf die Grundschulen. Statt wertschätzender Unterstützung das abgedroschene Rezept: Tonart martialisch verschärfen und Tatkraft suggerieren: »Wir müssen jetzt schnell handeln, unnötige Zeitverluste sind nicht akzeptabel«, so z. B. CDU-Fraktionschef Reinhart im Stuttgarter Landtag. Und was tun? Den Druck auf die Schulen erhöhen: Zentrale Klassenarbeiten in Deutsch, Mathe, Englisch für alle Viert- und Zehntklässler. Alle zwei Jahre verbindliche Qualitätsüberprüfungen für alle Schulen.

Zum Durchregieren braucht es neue Einrichtungen: In Baden-Württemberg ein »Institut für Bildungsanalysen«, das noch mehr Daten liefern soll, und ein »Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung«, das dann den »Transfer« leistet. Ganz ähnlich in Bremen. Da geht die »Argumentation« so: Hamburg hat sich im IQB-Bildungstrend verbessert; Hamburg hat ein Qualitätsinstitut, das häufiger testet; also braucht Bremen auch ein solches Institut und mehr Tests. In Nordrhein-Westfalen will Ministerin Gebauer mit dem Verbot eines Phantoms punkten: einer offenbar schlimmen Methode »Schreiben nach Hören« (oder »nach Gehör« oder so). Dazu noch Sprachstandstests in den Kindertagesstätten – und das, nachdem der flächendeckende Test »Delfin 4« krachend gescheitert ist. Übrigens: Gegen Diktate, sagt die NRW-Ministerin locker im Interview, hat sie gar nichts. Noten soll es wieder mal früher geben und über Englisch in der Grundschule müsste man auch mal nachdenken.

In all diesen »Maßnahmen« offenbart sich eine furchtbar enge Auffassung von Bildung, die sich festmacht an Items, Kriterien und Merkmalen einer technokratischen Welt von Korrektheit, Disziplin und Genauigkeit. So geht ein unverstellter Blick auf die Wirklichkeit der Schulen und der Kinder verloren.

Dabei wäre eine Agenda für nützliche Taten recht einfach: Die zentrale Herausforderung ist die Beendigung der grundständigen Dürftigkeit und Ärmlichkeit, mit der die Grundschule, ihre Kinder und Lehrkräfte von jeher belastet werden. Ein weites Feld für pädagogischen und politischen Tatendrang.

Ulrich Hecker
Redakteur von »Grundschule aktuell«

Zukunft der Grundschule – Grundschule der Zukunft



Maresi Lassek
Vorsitzende des
Grundschulverbandes

Grundschule unter Druck lautete im Februar 2016 das Leitthema dieser Zeitschrift, damals symbolisiert durch einen dampfenden, zu platzen drohenden Wasserkessel. Heute – zwei Jahre weiter – ist nicht weniger Dampf im System. Im Gegenteil, im letzten Drittel des Jahres 2017 führten die Ergebnisse des IQB-Bildungstrends und der IGLU-Studie sowie deren presseöffentliche Interpretationen zu einer bedenklich praxisfernen Bewertung der pädagogischen Arbeit in den Grundschulen.

Leichtfertig und undifferenziert werden von Teilen der Presse, aus der Politik und von einzelnen Vertretern aus Wissenschaft und Verbänden Einschätzungen zu Methoden des Schriftspracherwerbs, zur Leistungsdokumentation, zu Vielfalt und inklusiver Entwicklung sowie zum Erwerb von Kulturtechniken getroffen. Solch undifferenzierte Bewertungen erfassen die Dimension des pädagogischen Auftrags der Primarstufe aber nicht und ignorieren die Leistungen der Grundschullehrkräfte.

Nach wie vor scheint nicht überall angekommen zu sein, dass die Schule der Zukunft nicht die Schule der Vergangenheit sein kann, dass wir heute auf die individuellen Voraussetzungen von Kindern und Jugendlichen schauen und deren Bildungswege daran orientieren, um Bildungsgerechtigkeit und Bildungschancen zu erhöhen.

Die Grundschulen haben den Entwicklungsauftrag verstanden, aber das System ist überaus beharrend. Weder wird die Ressourcenausstattung dem Auftrag gerecht (wir berichteten mehrfach darüber) noch hat sich das Schulsystem entscheidend weiterentwickelt.

Die Selektionseffekte am Ende der Grundschulzeit wirken stärker denn je und genau diese Situation spiegeln Bildungsstudien wider. Die systemischen Schwächen als Folge der frühen Selektion der Kinder, einer Aufteilung, die vortäuscht, nach der Grundschule würde deren Bildungsgang feststehen, bremsen individuelle Entwicklungen aus. Mit einer eng gefassten Interpretation der empirischen Ergebnisse geläufiger Bildungsstudien werden mangelnde bzw. sich verändernde Leistungen der Verantwortung der Grundschule zugeschrieben und die eigentlichen Ursachen

(vor allem ihr sozialer Kontext) ausgeklammert. Dieses Vorgehen ist nicht zukunftswirksam.

Im Jahr 2019 wird die vierjährige Grundschule 100 Jahre alt. Ein Jubiläum, das der Grundschulverband zusammen mit seinem 50-jährigen Bestehen mit einem großen Bundesgrundschulkongress begehen wird.

Die Vorbereitung dieses Kongresses unterlegt der Verband mit Bestandsaufnahmen, die grundlegende Aussagen zur Zukunft der Grundschule eröffnen werden.

Bestandsaufnahme 1: Das Institut für interdisziplinäre Sozialforschung ISF in Bremen hat Ende 2017 die Ergebnisse einer Studie zur Belastung der Lehrkräfte in den Grundschulen vorgestellt. Diese Studie belegt, dass Aufgabenspektrum, Anspruch und Bedingungen nicht in einem leistbaren Rahmen zueinander stehen. Hoher Investitionsstau, Lehrkräftemangel, steigende Schülerzahlen und marode Schulgebäude – und das mit Sicherheit nicht nur in Bremen – verschlechtern die Lernbedingungen für Kinder maßgeblich (siehe S. 33 f. in diesem Heft).

Bestandsaufnahme 2: Vorstand und Fachreferent/innen des Grundschulverbands arbeiten an der kritischen Auseinandersetzung mit unsinnigen Falschnachrichten über Methoden und Arbeitsweisen in der Grundschule. Mit der Veröffentlichung der Ergebnisse und entsprechenden Klarstellungen werden sich Grundschullehrkräfte der Diskussion verschiedener stellen können.

Bestandsaufnahme 3: Die Schlüsselfrage »Welche Zukunft erwartet die Kinder und damit die Grundschule 100 Jahre nach ihrer Gründung und wie muss diese Schule aufgestellt sein?« beleuchtet der Grundschulverband im März 2018 in einem Expertenhearing mit Sozialwissenschaftlerinnen und Sozialwissenschaftlern.

Bestandsaufnahme 4: Eine Werkstatt-Tagung im April 2018 mit Praxisexpertinnen und -experten aus Grundschulen wird mit den Erfahrungen aus Schulentwicklungsprozessen und mit Blick in die Zukunft Perspektiven für tragfähige Schulentwicklung herausarbeiten, sozusagen Bausteine für die Schule der Zukunft zusammenstellen.

Der Bundesgrundschulkongress 2019 wird mit den Erfahrungen aus der Vergangenheit und mit der Orientierung ins nächste Jahrzehnt eine deutliche Positionierung zur Zukunft der Grundschule, zu Wirkungen des selektiven Schulsystems, zum Lernen für eine inklusiv ausgerichtete Gesellschaft, zur Frage von Kompetenzen und zur Forderung nach mehr Bildungsgerechtigkeit vornehmen.

Bitte jetzt schon vormerken:

**Bundesgrundschulkongress in Frankfurt am Main:
13. und 14. September 2019**

Lothar Krappmann / Oggi Enderlein

23 Thesen für eine gute Ganztags-schule im Interesse der Kinder

Die Lebensbedingungen von Kindern in den Industrienationen haben sich dramatisch verändert: Ihr Alltag wird nicht nur durch zunehmenden Medienkonsum, elektronische Spielsachen, veränderte Ernährungsgewohnheiten, geringe Geschwisterzahl und höheren Schuldruck bestimmt, sondern auch durch zurückgehende Bewegungs-, Begegnungs-, Spiel- und Erfahrungsräume.

Das betrifft vor allem Kinder im Schulalter, die dem »Kleinkind-Spielplatz« mit Sandkasten, Schaukel und Rutsche entwachsen sind, die aber an den gängigen Jugendfreizeitbeschäftigungen noch kein Interesse haben.

Die »Großen Kinder« zwischen etwa 6 und 14 Jahren brauchen für eine gesunde seelische, körperliche, soziale und emotionale Entwicklung neben Unterweisung und Anleitung durch Erwachsene vor allem ausreichend Zeit und Raum, um ohne direkte Beeinflussung durch Erwachsene mit Gleichaltrigen zusammen zu sein, sich zu bewegen, aus eigener Initiative aktiv zu sein, sich im eigenständigen Spiel selbst zu erfahren, die Welt in einem allmählich größer werdenden Radius zu entdecken.

Forschungen bestätigen immer wieder, dass Kinder, die genug Platz, Zeit, Anregungen und Altersgenossen haben, um diese grundlegenden Bedürfnisse zu befriedigen, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft seltener fernsehen, besser in der Schule sind, sich gesünder fühlen und selbstsicherer sind, weniger aggressiv oder depressiv sind und weniger unter Stresssymptomen leiden.

Kinder dieser Altersstufe brauchen neben der Zuwendung, Anerkennung und Führung durch Erwachsene auch die Anregung und Unterstützung durch ältere Kinder und Jugendliche.

»Große Kinder« brauchen auf ihrem Weg ins Jugendalter ein »Gelände« aus Verlässlichkeit, klaren Regeln und Strukturen, das ihnen Halt bietet und an dem sie sich orientieren können.

Kinder müssen selbstverständlich an allen Grundrechten teilhaben, wie dem Recht auf altersgerechte Mitsprache bei Dingen, die sie betreffen, auf Schutz vor seelischen und körperlichen

Verletzungen. Dazu gehört auch, dass Kinder nicht in seelisch oder körperlich verletzender Weise zu Arbeit gezwungen werden dürfen. Nicht selten wird ausgerechnet gegen dieses Grundrecht im Zusammenhang mit »Schul-Arbeiten« in Deutschland unbedacht verstoßen. Kinder leiden darunter. Nicht zuletzt sind Kinder darauf angewiesen, dass sich Erwachsene um die elementare Grundversorgung wie regelmäßiges Essen, ausreichend Schlaf, Körperpflege usw. kümmern.

Unter den derzeitigen Lebensbedingungen kommen bei zu vielen Schulkindern in Deutschland zu viele dieser Grundbedürfnisse zu kurz. Das wichtigste Indiz dafür ist die steigende Zahl und die intensivere Ausprägung von Entwicklungsstörungen, Verhaltensauffälligkeiten, psychischen, psychosomatischen und chronischen Erkrankungen.

Die kurz-, mittel- und langfristigen Folgen solcher Entwicklungen sind nicht nur teuer, sie sind vor allem eine schwere Hypothek für die betroffenen Kinder: soziale und seelische Belastungen im Kindesalter sind oft die Ursache für Schulversagen und Ausbildungsprobleme und damit für spätere Arbeitslosigkeit, Armut, im schlimmsten Fall für Delinquenz.

Emotionaler Hunger im Kindesalter kann später in Form von psychischen Erkrankungen zurückschlagen. Auch die körperlich-motorischen Defizite, die bei immer mehr Kindern festgestellt werden, wirken sich nicht nur in organischen Erkrankungen aus, sondern haben auch negative Wirkung auf die kognitive und sozioemotionale Entwicklung.

Andererseits erwerben Kinder, die sich noch weitgehend eigenständig in

der Umgebung ihrer Wohnung mit anderen Kindern treffen und auf eigene Faust ihre »Welt entdecken und erobern« können, die ihre »eigenen« Lebens- und Rückzugsräume haben, offenkundig jene wichtigen Schlüsselqualifikationen, die sie benötigen, um mit anderen befriedigend zusammenleben und zusammenarbeiten zu können. Davon profitieren Familie und Freundeskreise. Diese Qualifikationen sind aber auch für die moderne Dienstleistungsgesellschaft unabdingbar, werden gleichwohl bei jungen Bewerbern und



Lothar Krappmann

Prof. Dr. Lothar Krappmann, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (bis 2001). Mitglied des Fachausschusses für die Rechte des Kindes der Vereinten Nationen (2003–2011), Honorarprofessor für Soziologie der Erziehung an der Freien Universität Berlin.

Oggi Enderlein

ist Entwicklungspsychologin und beschäftigt sich als Dozentin, Coach und Autorin schwerpunktmäßig mit den Belangen von »Großen Kindern« (ca. 6- bis 12/13-Jährige) in Schule, Ganztageseinrichtungen und Kommune. Sie ist Mitbegründerin und Vorstand der »Initiative für Große Kinder« e. V.

Berufseinsteigern oftmals vermisst: Rücksichtnahme, Taktgefühl, Teamfähigkeit, Selbstsicherheit, Selbstkritik, Initiative, Kreativität, Improvisationsgabe, Beweglichkeit, Verantwortungsbewusstsein, Risikoabschätzung, um nur einige zu nennen.

Es gibt also genügend Hinweise darauf, dass es zu kurz gedacht ist, wenn wir uns in der aktuellen Schuldiskussion vorwiegend an kognitiven Bildungsstandards orientieren.

Für die Zukunft unserer Gesellschaft sind über die Lerninhalte hinaus die Bedingungen des Aufwachsens der Kinder – vor allem in den Jahren vor der Pubertät! – von ganz entscheidender Bedeutung.

Wenn man die gesunde körperliche, geistige, emotionale und soziale Entwicklung der Kinder als Fundament einer intakten Demokratie und einer produktiven, kreativen Ökonomie versteht, dann muss die Einrichtung von Ganztagschulen als Chance genutzt werden. Denn eine Schule, die sich nicht nur als Lern-, sondern auch als Lebensort für Kinder versteht, kann einen wesentlichen Beitrag leisten, verloren gegangene Lebensqualität für »Große Kinder« wieder herzustellen.

Ein angenehmes Schulklima wirkt sich erwiesenermaßen positiv auf die Schulleistungen aus. Diese Grundhaltung einem heranwachsenden jungen Menschen gegenüber hat viel mit



der Vermittlung und Verwirklichung mitmenschlicher und demokratischer Werte zu tun.

Für eine menschlichere und erfolgreichere Schulkultur müssen wir umdenken.

Weg von der Frage: »Wie muss das Kind sein, um der Schule gerecht zu werden?« hin zu der Frage:

► »Wie muss die Schule sein, damit sie dem Kind gerecht wird?«

Und: Weg von der Frage:

»Welchem Anspruch müssen Kinder und Jugendliche in welchem Alter gerecht werden?« hin zu der Frage:

► »Was braucht dieses eine Kind, um sich in seiner ganzen Persönlichkeit gesund weiter entwickeln zu können?«

Die nebenstehenden Thesen gehen von den entwicklungsspezifischen Lebensbedürfnissen von Kindern zwischen etwa 6 und 14 Jahren aus.

Sie wollen dazu anregen, die Kinderperspektive einzunehmen.

Sie stellen die Rechte des Kindes auf gesunde körperliche, geistige, soziale und emotionale Entwicklung, auf lernende Einführung in die Welt des Wissens und Könnens und ihre Beteiligung an der und Verantwortung für die Gestaltung gemeinsamen Lebens ins Zentrum.

Voraussetzung ist, dass die in der Schule tätigen Erwachsenen die Interessen der Kinder wahrnehmen und vertreten. □

Die von Lothar Krappmann und Oggi Enderlein formulierten »Thesen für eine gute Ganztagschule im Interesse der Kinder« basieren auf Informationen, Erfahrungen und Gedanken, die in einem Kreis von Bildungs- und Entwicklungsforschern, Sozial- und Sportwissenschaftlern, Mitgliedern von Schulverwaltungen, Mitarbeitern der Kinder- und Jugendhilfe, Lehrern, Pädagogen, Psychologen, Therapeuten, Stadtentwicklern, Vertretern von Institutionen, die sich um Kinder kümmern, Frauen und Männern, diskutiert worden sind (Initiative für Große Kinder).

Ein PDF mit den Thesen kann von den folgenden Websites unter »Publikationen« heruntergeladen werden:

www.initiative-grosse-kinder.de

www.ganztaegig-lernen.de

E-Mail: o.enderlein@ganztaegig-lernen.de



Die 23 Thesen

*Hier werde ich ernst genommen,
hier kann ich lernen und wachsen!*

1 Etwas zu lernen und zu können ist eine wunderbare Erfahrung! Meine Fragen werden beantwortet, meine Ideen und Gedanken ernst genommen, ich komme voran und ich bin stolz, dass ich immer mehr weiß und kann.

2 Hier wird mir das zugetraut und zugemutet, was ich leisten kann, und diese Leistung wird wertgeschätzt. Die Erwachsenen wissen, wo meine Stärken sind, und fordern mich heraus. Aber sie kennen auch meine schwachen Seiten. Sie gestehen mir zu, dass ich manches noch nicht kann oder weiß, was andere in meinem Alter schon können und wissen, und sie ermutigen mich, an den Schwächen zu arbeiten, ohne dass ich mich minderwertig fühle und schämen muss oder gar ausgegliedert werde.

3 Ich kann selbst mitentscheiden, was ich erreichen möchte. Die Erwachsenen helfen mir dabei und sagen mir am Ende auch genau, was gut ist und wie ich etwas besser machen kann. Das brauche ich, um zu wissen, woran ich weiter arbeiten muss.

4 Wenn ich etwas nicht schaffe, was ich erreichen möchte, wird mir geholfen: von den Erwachsenen oder von Kindern, die es können – egal, ob sie so alt wie ich, älter oder jünger sind. Und wenn ich etwas kann oder weiß, was ein anderer noch nicht kann oder weiß, dann helfe ich.

5 Ich kann mein Arbeitstempo selbst bestimmen. Keiner unterbricht mich, wenn ich konzentriert arbeite. Aber ich werde auch nicht zu einer Arbeit gezwungen und nicht dazu, mich zu konzentrieren, wenn ich es gerade nicht kann.

6 Besonders profitiere ich von »Projekten«, bei denen wir über mehrere Wochen zusammen mit jüngeren und älteren Kindern etwas erforschen, anfertigen oder auf die Beine stellen, weil wir gemeinsam versuchen herauszufinden, wie man etwas macht, wie etwas geht oder funktioniert, wie Dinge zusammenhängen. Am Ende des Projekts haben es alle zusammen geschafft und das ist ein gutes Gemeinschaftsgefühl.

7 Weil Erwachsene in der Schule am Vor- und Nachmittag verschiedene Angebote machen, kann man noch mehr erfahren, tun und lernen: Fahrrad reparieren, Gitarre spielen, Fußball trainieren, tanzen, Theater spielen, Arabisch lernen, Vögel bestimmen – Dinge, die uns Lehrer und Erzieher nicht vermitteln, weil sie nicht alles können. Von diesen anderen Erwachsenen erfahren wir auch mehr darüber, wie das Leben außerhalb der Schule ist, wenn man erwachsen ist.

8 Wir sind nicht immer nur in der Schule, sondern gehen auch oft zu anderen Orten, wo wir Interessantes erleben, erfahren, kennenlernen, uns aneignen und üben können.

9 Und es gibt so gut wie nie Hausaufgaben, weil wir alle Übungen, Anwendungen zur Festigung des Gelernten oder Vorbereitungen fast immer in der Schule gemeinsam oder in stiller Einzelarbeit machen können.

14 Es gibt Regeln, die alle kennen – und ich kann mich darauf verlassen, dass Kinder und Erwachsene darauf achten, dass sie eingehalten werden. (Zum Beispiel, dass wir unsere Kraft aneinander messen dürfen, aber keiner dem anderen absichtlich wehtun darf.)

15 Wenn ich Energie habe, bekomme ich von den Erwachsenen etwas zu tun, wenn ich erschöpft und müde bin, kann ich mich zurückziehen und ausruhen oder etwas für mich selbst machen.

16 Es gibt genug Zeit und Orte, wo wir Kinder, ganz für uns, mit anderen Kindern zusammen sein können.

17 Die Mittagspause ist lang genug, um mich auszutoben, zusammen mit Freunden oder allein etwas zu machen, was Spaß macht, oder mich zurückzuziehen, mich mit meinem Hobby zu beschäftigen, zu lesen, ein Musikinstrument zu spielen oder ein Kunststück einzuüben, am PC zu arbeiten oder miteinander etwas »Richtiges« zu machen – zum Beispiel etwas zu organisieren, was für alle wichtig ist, etwas herzustellen, zu reparieren, zu erfinden.

*Die Schule ist meine Welt,
hier kann ich aufleben, mich entfalten
und zu mir kommen.*

18 In der unterrichtsfreien Zeit sind zwar Erwachsene da, die man rufen oder fragen kann, aber wir Kinder können selbst erfinden und entscheiden, was wir machen wollen, wenn es nicht gefährlich, schädlich oder rücksichtslos ist.

19 Es gibt auf dem Schulgelände und im Schulhaus genug Platz und Gelegenheiten, um mit anderen zu spielen, Sport zu treiben, Kunststücke zu üben oder zu experimentieren. Es stehen Sport- und Spielgeräte zur Verfügung, es gibt Klettermöglichkeiten, Bereiche, in denen man bauen und gestalten kann, aber auch Verstecke, geheime und ruhige Ecken.

20 Es gibt Bücher, Hefte, Zeitschriften, DVDs, Videos und Musik-CDs, die zu meinem Alter passen und die ich ausleihen kann.

Ich kann am Computer arbeiten. Es gibt Material zum Werken, Malen und Gestalten. Es gibt Leihinstrumente für Kinder, die ein Musikinstrument ausprobieren möchten.

Und für alle Bereiche sind Erwachsene da, die mir helfen, wenn ich Rat und Hilfestellung brauche.

21 Die Räume sind freundlich, sauber und gepflegt. Es riecht angenehm und es ist in den Arbeitsräumen nicht laut.

22 Es gibt ein gutes Mittagessen, bei dem sich jeder selbst nimmt, und auch sonst gibt es frisches Obst und immer etwas zu trinken.

23 Auch nach Schulschluss und in den Ferien ist meistens jemand in der Schule. Dort kann ich mich dann mit anderen Kindern treffen. Und auch Erwachsene, die in der Nähe der Schule wohnen, treffen sich da und manche machen etwas mit uns.

Falk Radisch / Klaus Klemm / Klaus-Jürgen Tillmann

Was ist eine gute Ganztagsschule?

Eine qualitative Analyse gelungener Schulpraxis

Seit 2002 ist in allen deutschen Bundesländern die Zahl der Ganztagsschulen massiv erhöht worden. Inzwischen bietet mehr als die Hälfte der Grund- und Sekundarschulen Ganztagsplätze an. Dass bei diesem quantitativen Ausbau die pädagogische Qualität der Schulen allzu oft vernachlässigt wurde, wird immer häufiger beklagt: nicht nur von Pädagoginnen und Pädagogen, die in diesen Schulen tätig sind, sondern auch von Eltern und von Erziehungswissenschaftlern (vgl. z. B. Killus / Tillmann 2014).

Vier Stiftungen, die sich seit Jahren um pädagogische Innovationen bemühen (Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator, Vodafone Stiftung), haben dies zum Anlass genommen, ein gemeinsames Forschungsprojekt anzustoßen, das genauer beschreibt: Welche Qualitätsansprüche muss man an eine gute Ganztagsschule stellen?

Best-practice-Forschung an zehn Schulpreis-Schulen

2016 führte eine Forschungsgruppe aus Bielefeld, Essen und Rostock eine solche Studie durch, die sich am »Best Practice«-Ansatz orientiert: Befragt wurden die Schulleitungen von zehn Ganztagsschulen, die für ihre gelungene pädagogische Arbeit mit dem Deutschen Schulpreis oder dem Jakob-Muth-Preis ausgezeichnet wurden. Dabei handelte es sich um fünf Gemeinschafts-/Gesamtschulen, drei Grundschulen und zwei Gymnasien aus unterschiedlichen Bundesländern. Die Erfahrungen dieser zehn Preisträgerschulen wurden zu übergreifenden Erkenntnissen über Qualität und Qualitätsmanagement an Ganztagsschulen verdichtet. Gestützt auf die Interviews, eine anschließende Gesprächsrunde mit den Schulen und eine Sichtung der vorliegenden Ganztagsschul-Forschung (vgl. z. B. Fischer / Kuhn / Tillack 2016) wurden fünf Handlungsfelder herausgearbeitet, die für die pädagogische Arbeit der Ganztagsschulen zentral sind:

1. Zeit und Struktur
2. Ganztagelemente

3. Steuerung
4. Multiprofessionelle Kooperationen
5. Räume

Diese Handlungsfelder und die dazugehörigen Qualitätsaspekte werden im Folgenden im Einzelnen beschrieben.

1. Wie viel Zeit und Struktur braucht ein guter Ganztag?

Eine gute Ganztagsschule braucht ein »Mehr an Zeit«, um Schüler/innen besser und individueller fördern zu können. Dies gelingt, indem sozial intensive, gemeinschaftlich gestaltete Bildungs- und Erfahrungsräume geschaffen werden. Deshalb müssen die KMK und die Kultusminister eine zeitliche Regelung für Ganztagsschulen festschreiben, die deutlich über die jetzt gültigen Mindestanforderungen (sieben Zeitstunden an mindestens drei Tagen) hinausgeht (vgl. Klemm / Zorn 2016).

Schulleitungen fordern: mehr fakultative Zeiten

Die Vorstellung der Preisträgerschulen: Ganztagsschulen sollen an fünf Tagen in der Woche mit jeweils acht Zeitstunden kostenfrei geöffnet sein. In dieser Zeit gibt es verpflichtende Präsenzzeiten (Kernzeiten) und zusätzliche freiwillige Angebotszeiten. In den Kernzeiten sind auch Pausenkonzepte integriert (z. B. während der Mittagszeit). Kern- und Angebotszeiten sind pädagogisch sinnvoll zu flexibilisieren und zu rhythmisieren. Dies soll ergänzt werden durch den Ausbau zusätzlicher Früh-, Spät- und Feriendienstzeiten. Ein so angelegter Zeitrahmen ermöglicht neben einer pädagogischen Ge-

staltung der Ganztagsschule auch die an den Bedarfen der Eltern orientierte Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

Für eine Ganztagsschule, die sich an diesen zeitlichen Strukturen orientiert, ist es unerheblich, ob sie offiziell als gebundene oder als offene Ganztagschule bezeichnet wird. Diese Kategorien verlieren sogar ihren Sinn. Denn jede Ganztagsschule würde dann mit einer großzügig bemessenen Öffnungszeit (40 Stunden pro Woche) arbeiten. Innerhalb dieser schulischen Öffnungszeit gäbe es für jede Schülerin und jeden Schüler verpflichtende Anwesenheitszeiten (Kernzeiten, die über die »normale« Unterrichtsversorgung hinausgehen müssen) und ergänzende Angebote, die freiwillig genutzt werden können.

Gleiche Chancen durch Kostenfreiheit

In einer Reihe von Bundesländern müssen Eltern in offenen Ganztagsschulen für bestimmte Bestandteile der Ganztagsschule bezahlen. Vor diesem Hintergrund betonen die Interviewpartner, wie wichtig gerade unter Aspekten der Chancengleichheit die vollständige Kostenfreiheit der Ganztagsschule (Kern- und Angebotszeiten) ist. Allerdings können die Früh-, Spät- und Feriendienstzeiten – unter der Prämisse der Sozialverträglichkeit – kostenpflichtig sein, da sie nicht zu den regulären Bestandteilen der Ganztagsschule gehören.

Aus diesen Vorstellungen von der zeitlichen Strukturierung einer guten Ganztagsschule ergeben sich einige Anforderungen an Politik und Administration. Die wichtigsten: Die KMK-Richtlinien zu den Öffnungszeiten sind – wie oben beschrieben – zu ändern. Es müssen ausreichende Mittel für die personelle Abdeckung der erweiterten Kern- und Angebotszeiten zur Verfügung gestellt werden – und die Kostenfreiheit für alle Aktivitäten im Ganztag ist herzustellen.

2. Aus welchen Elementen besteht ein guter Ganztag, und was verbindet sie?

Die Interviewpartner aller Schulformen plädieren dafür, im Rahmen der oben beschriebenen Kern- und Angebotszeiten eine möglichst vielfältige Angebotspalette durch multiprofessionelles Personal zu realisieren. Arbeits- und Lernzeiten gehören ebenso dazu wie freie / individuelle Lernformen und stärkenorientierte Angebote. Auch die Möglichkeit, dass Kinder völlig eigenständige Aktivitäten entfalten, wird eingefordert (ungebundene Freizeit).

Zur Gestaltung der Arbeitszeiten wird ausgeführt: Einzurichten sind feste, sichere und rhythmisierte Zeiten, die in personeller Stabilität fachlich kompetent zu betreuen sind. So werden bspw. in zwei Schulen diese Arbeitszeiten ausschließlich vom Klassenlehrer betreut, in den anderen Schulen vorwiegend von weiteren Lehrkräften.



Solche Arbeitsformen machen es dann auch möglich, die Hausaufgaben generell abzuschaffen.

Auffällig ist, dass die Mittagszeit und das dahinter stehende pädagogische Konzept als wesentliches Ganztagelement angesehen wird. Neben einer gesunden Mittagsverpflegung stehen den Schüler/innen umfassende Pausenzeiten zur Verfügung, die sowohl ungebundene als auch angeleitete Lern-, Spiel- und Freizeit beinhalten.

Aus diesen Vorstellungen von der Angebotsvielfalt an guten Ganztagschulen ergeben sich einige Forde-

rungen an Politik und Administration. Die wichtigsten: Die Vorschriften (KMK und Länder) sind so zu ändern, dass unterschiedliche Verzahnungsgrade zwischen dem Unterricht und allen weiteren Angeboten des Ganztags möglich werden. Die Organisation und Verwaltung der täglichen Mittagsverpflegung soll vom Schulträger verlässlich unterstützt werden. Für anspruchsvolle Angebote müssen hinreichende Sachmittel zur Verfügung stehen.

3. Wie wird eine gute Ganztagschule gesteuert und weiterentwickelt?

Bei der Gestaltung des Ganztags ist zwischen Konzeptarbeit und übergreifender Steuerung auf der einen und der alltäglichen Organisation des laufenden Betriebs auf der anderen Seite zu unterscheiden. Bei der konzeptionellen Arbeit ist zuallererst die Schulleitung gefordert: Sie muss die Ganz-

selbstständigkeit erweise und viel zu schnell an Grenzen stoße. So werden mehr Freiräume z. B. in Bezug auf die Gestaltung der Leistungsbewertung, der Unterrichtszeiten sowie die Beschäftigung und den Einsatz von Honorarkräften gewünscht.

Bei der Mittelbewirtschaftung fordern die Interviewpartner an Stelle von engen Budgetvorgaben eine größere Selbstständigkeit. Was die Herkunft der Ressourcen angeht, herrscht bei allen die Meinung vor, dass die Schulträger und vielfach auch die einzelnen Länder in ihren Möglichkeiten überfordert sind. Vor diesem Hintergrund fordern die Schulen eine Beteiligung des Bundes an den Kosten der Ganztagschulen. Zudem beklagen die Interviewten, dass einmal gegebene Vorgaben oft nicht verlässlich seien. Hingewiesen wird insbesondere darauf, dass einige Schulen in den Jahren ihres Starts als Ganztagschulen über eine deutlich günstigere Ressourcenausstattung verfügt hätten, die dann im Laufe der Zeit verschlechtert worden sei.

Auffällig ist, dass der Schulleitung nicht immer nur Lehrkräfte, sondern z. T. auch weitere pädagogische Mitarbeiter/innen angehören, die an der Schule fest beschäftigt sind. Diese werden als »heimliche« oder assoziierte Mitglieder bezeichnet. Ihnen wird ein hoher Stellenwert eingeräumt.

Schulleitungen wollen innovativ steuern

Insgesamt ergibt sich das Bild einer engagierten und selbstreflexiven Schulleitung, die innovative Steuerungen unter Einbezug der anderen Schulbeteiligten realisieren will. Dabei stellt sich die Gestaltung des Ganztags als eine hervor gehobene, aber bei weitem nicht einzige oder gar isolierte Schulentwicklungsaufgabe dar.

Insgesamt arbeitet im Bundesgebiet ein großer Teil der Schulen bei der Gestaltung des Ganztags mit externen Trägern zusammen (z. B. aus der Jugendhilfe). In diesen Fällen müssen Schule und Träger bei der Gestaltung des Ganztags kontinuierlich und verlässlich kooperieren.

Aus diesen Vorstellungen von der kompetenten Steuerung guter Ganztagschulen ergeben sich ebenfalls Forderungen an Politik und Administration. ►

Mehr Autonomie und Gestaltungsspielraum

Viele Schulleiter/innen kritisieren, dass sich die Selbstständigkeit der Schulen (und damit die Handlungsmöglichkeit der Schulleitung) eher als eine Schein-

Besonders wichtig erscheint, dass Schulleitungen über genügend Arbeitszeit für die Anregung und Begleitung von Schulentwicklungsprozessen verfügen. Hier sind vor allem eine angemessene Entlastung von Unterrichtsverpflichtungen und ein Abbau von Verwaltungsaufgaben erforderlich. Ein Arbeitszeitmodell für Lehrkräfte zu entwickeln, das neben der Unterrichts-



zeit stärker die Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen und an außerunterrichtlichen Aktivitäten berücksichtigt, scheint aus Sicht der Schulen ebenfalls notwendig.

4. Welche Professionen und welche Kooperationsformen braucht eine gute Ganztagschule?

Eine gute Ganztagschule benötigt genügend pädagogische Fachkräfte, die den Ganztagscharakter als pädagogische Chance begreifen und diesen mit gemeinsamem Engagement gestalten wollen. Dazu gehören Lehrkräfte, die auch außerunterrichtliche Aktivitäten durchführen. Und dazu gehören weitere pädagogische Fachkräfte, aber auch pädagogische Laien, die mit ihren Kompetenzen die Lernmöglichkeiten der Schule erweitern. Alle befragten Schulen betonen, wenn auch unterschiedlich ausgeprägt, die Bedeutung multiprofessioneller Teams für die Ausgestaltung des Ganztags. Neben der mit Abstand größten Gruppe der Lehrkräfte finden sich an den untersuchten Schulen Erzieherinnen und Erzieher, Sozialarbeiterinnen und -arbeiter so-

wie, in dem Maße, in dem die Schulen inklusiv ausgerichtet sind, auch sonderpädagogisches Personal sowie Integrationshelfer als feste Personalgrößen.

Hinzu kommen stundenweise beschäftigte Honorarkräfte mit einem sehr breiten Qualifikationsspektrum. Schließlich sind an allen Schulen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Sekretariat, in der Hausmeisterei und (seltener) in der Bibliothek tätig. Die Vielfalt der vertretenen Kompetenzen und Erfahrungen in so zusammengesetzten Teams nehmen die Interviewpartner durchgängig als Bereicherung wahr.

Ein »Muss«: fest verankerte Kooperationszeiten

Die beteiligten Schulen betonen, dass Motivation und Engagement sowie eine kindorientierte Grundhaltung die zentralen Voraussetzungen für das Gelingen des Ganztags sind. Dabei sind fest verankerte Kooperationszeiten für das gesamte Team grundlegend. Das zentrale Ziel dieser Kooperationszeiten ist ein Dialog über ein von allen geteiltes pädagogisches Grundverständnis, aber auch zu den Angeboten und ihrer Qualität.

Die Schulen berichten, dass Lehrkräfte einen größeren Teil ihrer Arbeitszeit in der Schule verbringen. Dies erfordert allerdings, dass dafür auch angemessene Bedingungen geschaffen werden. Arbeitsplätze sind dafür genauso erforderlich wie Plätze, an denen Pädagogen und Pädagoginnen in Ruhe pausieren und essen können. Weil sich die Schule im Ganztagsbetrieb mehr und mehr zum Lebensraum für Lehrkräfte entwickelt, steigen auch die Anforderungen an Arbeits- und Aufenthaltsmöglichkeiten. Hier werden jedoch durchgängig massive Defizite beschrieben: vor allem fehlende Arbeitsplätze, Rückzugsmöglichkeiten und Funktionsräume.

Klassenlehrer: wichtig für Beziehung und Verzahnung

In der Studie zeigte sich auch, dass die beteiligten Schulen dem Klassenlehrer eine besondere Rolle zuschreiben. Demnach sollte die Klassenleiterrolle im Team gestärkt werden, indem u. a. der möglichst umfassende Einsatz in den Unterrichts- und Arbeitszeiten der eigenen Klasse gewährleistet wird. Konzepte der Rhythmisierung und Flexibilisierung von Lernzeiten (offenes

Lernen, Studienzeiten usw.) sind aus Sicht der beteiligten Schulen mit festen Bezugspersonen aus dem Lehrerkollegium deutlich besser gestaltbar. Gerade die Verzahnung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten kann besser gelingen, wenn durchgängig eine Lehrperson die Verantwortung für die Klasse bzw. Gruppe trägt.

Aus diesen Formen einer multiprofessionellen Kooperation an guten Ganztagschulen ergeben sich einige Forderungen an Politik und Administration. Hier die wichtigsten: Die Anstellungsverhältnisse insbesondere des nichtlehrenden Personals sind zu vereinheitlichen, dabei sind prekäre und niedrigbezahlte Beschäftigungsverhältnisse auszuschließen. Sodann sind die Kooperations- und Absprachezeiten in den Arbeitszeitmodellen der Lehrkräfte und des nichtlehrenden Personals zu berücksichtigen. Und schließlich sind ganztagschulspezifische Themen in die grundständige Ausbildung aller Pädagogengruppen aufzunehmen.

5. Was sollte bei der räumlichen Ausgestaltung guter Ganztagschulen beachtet werden?

Zu den notwendigen Ressourcen einer guten Ganztagschule gehören die räumliche Ausstattung und deren Ausrichtung auf das pädagogische Konzept der Ganztagschule. Notwendig sind hier zum einen flexibel nutzbare, ganztagschulspezifische Räume mit einer entsprechenden Ausstattung für die Gestaltung außerunterrichtlicher Zeiten. Erforderlich sind außerdem feste Arbeitsplätze für die Lehrkräfte und das weitere pädagogische Personal. Bei der Planung und Bereitstellung entsprechender Ressourcen muss der Schulträger vom Land und ggfs. vom Bund unterstützt werden. Die Schulleitung muss frühzeitig in die Raum- und Ressourcenplanung des Schulträgers einbezogen werden.

Zusätzlich zu den Räumen, die jede Halbtagschule benötigt (allgemeine Unterrichtsräume, Fachräume, Aula, Bewegungsräume, Bibliothek), werden ganztagspezifische Raumangebote für erforderlich gehalten: Nicht nur die Mensa, sondern auch Differenzierungsflächen/-räume, Ruheräume sind erforderlich. Da der Raumbedarf jeder Ganztagschule eng mit dem jeweiligen päd-

agogischen Konzept zusammenhängt und sich dieses Konzept erst im Lauf der Jahre herausbildet und auch verändern kann, legen die Interviewpartner großen Wert auf eine hohe Flexibilität der Räume, ihrer Einrichtung und somit ihrer Nutzungsmöglichkeiten.

Aus dem Raumbedarf guter Ganztagschulen ergeben sich Anforderungen an Politik und Administration: Es sollten (möglichst bundesweit) Empfehlungen für die räumliche Ausstattung von Ganztagschulen erstellt werden. Die Schulträger sollten dauerhafte finanzielle Unterstützung erhalten, um ihre ganztagschulspezifischen Aufgaben wahrnehmen zu können. Und in die Planung aller Bau- und Ausstattungsmaßnahmen sollten die Schulleitungen frühzeitig einbezogen werden.

Schluss

Der erhebliche quantitative Ausbau der Ganztagschulen hat gelegentlich die Erkenntnis in den Hintergrund treten lassen, dass allein die zunehmende Verbreitung noch nichts darüber aussagt, ob diese vielen neuen Ganztagschulen auch gute Schulen sind.

Wann sind Ganztagschulen also gute Ganztagschulen? Rauschenbach gibt dazu die folgende Antwort: »Dass inzwischen mehr als die Hälfte der Schulen statistisch als Ganztagschulen geführt werden, ist vielleicht ein Hinweis auf Wachstum, aber nicht auf ihre wachsende Qualität. Im Mittelpunkt muss die Perspektive der Schulkinder stehen: Erst wenn sie gerne und freiwillig die außerunterrichtlichen Angebote

Ergänzende Informationen zur Ganztags-Studie

Mit »Mehr Schule wagen: Empfehlungen für guten Ganztag« haben Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator und die Vodafone Stiftung Deutschland im Mai 2017 ein Konzept zur Qualität im Ganztag vorgelegt. Die vier Stiftungen sprechen guten Ganztagschulen ein großes Potenzial zu, insbesondere, was die Entkopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg anbelangt. Ziel der Stiftungskoooperation ist es, Impulse für einen konzertierten Qualitätsentwicklungsprozess im Bereich Ganztagschule zu geben, um dieses Potenzial zu heben.

»Mehr Schule wagen« enthält Zielvorstellungen für guten Ganztag, in denen förderliche Rahmenbedingungen und schulische Qualitätsmerkmale erstmals gemeinsam betrachtet werden. Während bisherige Qualitätsrahmen oft »top-down« von Wissenschaft und Politik erstellt wurden, basieren die Empfehlungen auf einer Auswertung und Systematisierung des Handlungswissens von Schulen. Dazu wurden von einer Forschergruppe aus Prof. Dr. Falk Radisch (Universität Rostock), Prof. em. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann (Bielefeld) und Prof. em. Dr. Klaus Klemm (Essen) die Schulleitungen von zehn Ganztagschulen, die für ihre pädagogische Arbeit mit dem Deutschen Schulpreis oder dem Jakob-Muth-Preis ausgezeichnet worden sind, befragt. Die Stiftungen planen, sich auch nach Veröffentlichung der Empfehlungen weiter für bessere Ganztagschulen zu engagieren.

Download von »Mehr Schule wagen – Empfehlungen für guten Ganztag« unter:

www.bertelsmann-stiftung.de/mehr-schule-wagen

auch am Nachmittag nutzen, ist ein erster Schritt zum Erfolg getan. Und wenn dies dann darüber hinaus noch auf den Unterricht abstrahlt, kann die Ganztagschule wirklich zu einer »neuen Schule werden« (2016, S. 6).

Die Preisträgerschulen, die im Rahmen dieser Studie interviewt wurden, haben gezeigt, dass es solche neuen Ganztagschulen in der Realität bereits gibt. Zugleich haben diese Schulen darauf aufmerksam gemacht, welche Voraussetzungen, welches schulische Engagement und welche bildungspolitischen Rahmungen erforderlich sind, um eine solche gelingende Praxis zu realisieren. In diesem Forschungsbericht wurden sie zusammengefasst und systematisiert. ■

Literatur

- Fischer, N. / Kuhn, H. P. / Tillack, C. (2016): Warum können Ganztagschulen besonders gute Schulen sein? Spezifische Merkmale der Ganztagschule. In: Fischer, N. / Kuhn, H. P. / Tillack, C. (Hrsg.): Was sind gute Schulen? Teil 4: Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von Ganztagschulen. Immenhausen: Prolog, 10–41.
- Killus, D. / Tillmann, K. J. (Hrsg.): Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. 3. Jako-O-Bildungsstudie. Münster/W.: Waxmann.
- Klemm, K. / Zorn, D. (2016): Die landesseitige Ausstattung gebundener Ganztagschulen mit personellen Ressourcen. Ein Bundesländervergleich. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Rauschenbach, T. (2016): Mysterium Ganztag. In: DJI-Impulse 2, 4–6.



Dr. Falk Radisch

Professor für Schulpädagogik mit den Schwerpunkten Schulforschung und Allgemeine Didaktik sowie Direktor des Instituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung an der Universität Rostock.



Dr. Klaus Klemm

Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Duisburg-Essen. Seine Arbeitsschwerpunkte sind regionale Schulentwicklungsplanung, Lehrerbefragungsplanung, Bildungsfinanzierung, Leistungsstudien und Inklusion.



Dr. Klaus-Jürgen Tillmann

Professor für Schulpädagogik a. D. an der Universität Bielefeld, langjähriger wissenschaftlicher Leiter der Laborschule, Mitglied im wissenschaftlichen Beirat des Ganztagschul-Forschungsprojekts StEG.

Klaus Klemm / Dirk Zorn

Was kostet eine gute Ganztagsgrundschule für alle?

Unter der Überschrift »Mehr Schule wagen« haben die Bertelsmann Stiftung, die Robert Bosch Stiftung, die Stiftung Mercator und die Vodafone Stiftung Deutschland im Mai 2017 Empfehlungen für eine gelingende Ganztagschule vorgelegt. Orientiert an diesen Empfehlungen haben wir die Kosten und den personellen Zusatzbedarf für einen weiteren Ganztagsausbau an den allgemeinbildenden Schulen abgeschätzt.

Hier präsentieren wir die Ergebnisse unserer Berechnungen mit Blick auf die Primarstufe. Das ist auch deshalb relevant, weil bundespolitisch aktuell die Einführung eines Rechtsanspruchs auf ganztägige Betreuung in der Grundschule diskutiert wird. Unsere Berechnungen buchstabieren aus, was ein solcher Rechtsanspruch bedeuten würde, wenn er im Rahmen einer schulischen Zuständigkeit für den Ganztagsbetrieb und unter Berücksichtigung qualitätsvoller Rahmenbedingungen realisiert würde.

Berechnungsgrundlage: Die Empfehlungen aus »Mehr Schule wagen« von vier Bildungstiftungen

Die Berechnungen orientieren sich dabei an dem Ziel, bis zum Schuljahr 2030/2031 für alle Schüler der Primarstufe Ganztagsschulplätze bereitzustellen. Eine Zwischenetappe zu diesem vollständigen Umbau des deutschen Schulsystems zu einem (im internationalen Vergleich selbstverständlichen) Ganztagschulwesen stellt für uns dabei das Schuljahr 2025/2026 dar: Angesichts der Tatsache, dass derzeit bereits 72 Prozent der Eltern für ihre Kinder Ganztagsschulplätze wünschen (Jako-o GmbH 2017), gehen wir davon aus, dass bis zu diesem Zeitpunkt 80 Prozent aller Schüler ein qualitativvolles Lernen im Ganztag ermöglicht werden muss.

Dazu berechnen wir zwei Varianten, um die mögliche Spannweite des erforderlichen Kostenaufwands solide abzuschätzen: In einer Maximalvariante werden die Ausgaben geschätzt, die erforderlich sind, um bis zum Schuljahr

2030/2031 alle Schüler dieser Schulen zu versorgen: mit den für einen Ganztagsbetrieb erforderlichen Lehrkräften, weiterem pädagogischem Personal und adäquaten Räumlichkeiten an fünf Tagen der Woche jeweils für acht Stunden, also für wöchentlich 40 Zeitstunden. Dies entspricht den in »Mehr Schule wagen« gegebenen Empfehlungen zur Mindestöffnungszeit guter Ganztagschulen (Bertelsmann Stiftung et al. 2017). Im Bundesdurchschnitt bedeutet dies, dass 21,2 Zeitstunden durch den Unterricht und die Pausenzeiten in Anspruch genommen werden und dass darüber hinaus weitere 18,8 Zeitstunden personell abgedeckt sein müssen. Das dafür erforderliche Personal, so unsere Annahme,

besteht dazu jeweils hälftig aus Lehrkräften und sonstigen pädagogischen Fachkräften.

Allerdings enthält »Mehr Schule wagen« ein differenziertes Konzept aus sogenannten Kern- und Angebotszeiten, die innerhalb der Mindestöffnungszeiten der Schule realisiert werden. Nur in den Kernzeiten (die selbst aus allen Elementen des ganztägigen Lernens bestehen, nicht nur aus Unterricht) ist eine verbindliche Anwesenheit der Schüler zwingend erforderlich. Der Tatsache, dass die schulische Mindestöffnungszeit nicht mit einer vollständigen Anwesenheit aller Schüler gleichzusetzen ist, tragen wir deshalb mit einer zweiten, pragmatischen Variante Rechnung. Für diese Variante unterstellen wir, dass das Ganztagsangebot zwar von allen Schülern wahrgenommen wird, aber nicht im vollen zeitlichen Umfang der schulischen Mindestöffnungszeiten. Alle Schüler nehmen also mindestens die sogenannte Kernzeit wahr, in der neben dem eigentlichen Unterricht

ABBILDUNG 1 Ganztagsmodell aus »Mehr Schule wagen« – Beispiel Primarstufe

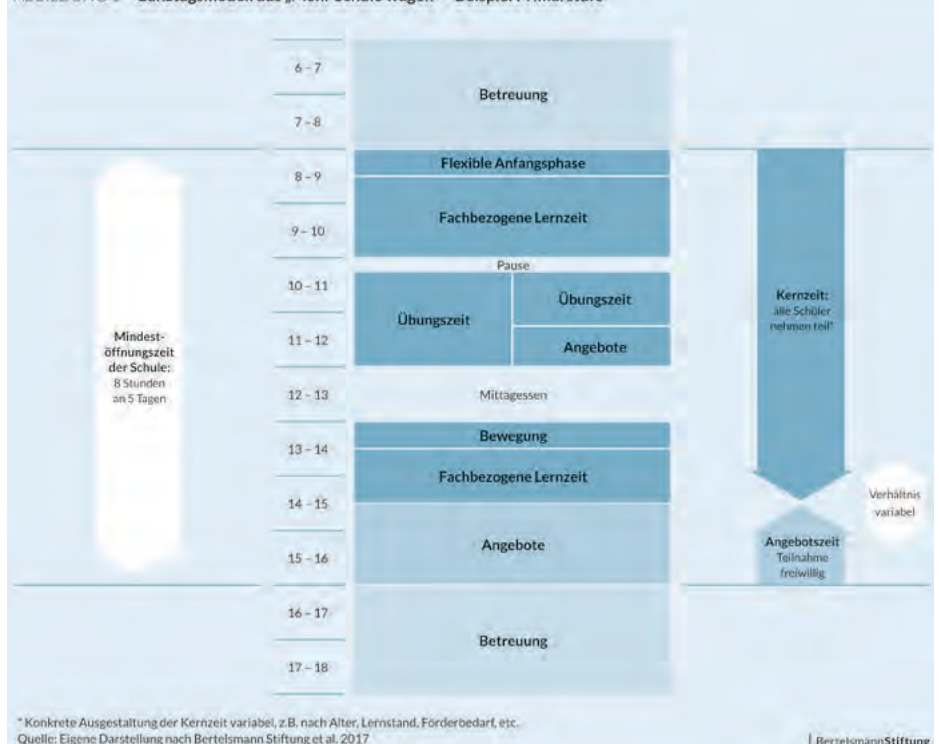


ABBILDUNG 2 Zusätzliche Kosten für den Umbau zu einem deutschlandweiten Ganztagschulsystem – Primarstufe

Mehrkosten gegenüber dem Schuljahr 2015/2016*
in Millionen Euro



* Hinweis: Die Kostenschätzungen beinhalten die Anhebung der Qualitätsstandards (Maximalvariante: Räume und Personal, pragmatische Variante: Räume) für Ganztagschüler des Schuljahrs 2015/2016.

Quelle: Eigene Berechnungen, u. a. auf Basis von Klemm und Zorn 2017 sowie KMK 2017. Abweichungen durch Rundungseffekte.

| BertelsmannStiftung

rhythmisiert auch Elemente des außerunterrichtlichen Lernens, Pausenzeiten und Mittagessenszeiten stattfinden. Umfang von Kernzeit und fakultativer Angebotszeit können dabei je nach Schule und Jahrgangsstufe variieren (siehe Abbildung 1).

Für unsere Kostenabschätzung unterstellen wir vereinfachend, dass im Mittel der Jahrgangsstufen jeweils die Hälfte der sogenannten Mehrzeit (das über Unterricht und Pausen hinausgehende Zeitkontingent innerhalb der schulischen Mindestöffnungszeiten) wahrgenommen wird. Von den 18,8 Stunden Mehrzeit müssen also in dieser Variante lediglich 9,4 Stunden personell abgedeckt sein.

Bei der räumlichen Versorgung hingegen schätzen wir, dass die Kosten für eine adäquate, ganztägig nutzbare Raumausstattung in gleicher Höhe wie für die Maximalvariante anfallen, unabhängig davon, wie umfänglich die zeitliche Nutzung genau ausfällt. Wir gehen damit auch in der pragmatischen Variante davon aus, dass im Zieljahr des Ausbaus alle Schüler an ganztägigen Angeboten partizipieren und dass das Ausmaß ihrer Beteiligung nicht durch räumliche Engpässe limitiert werden darf.

Neben den Kosten für zusätzlich zu schaffende Plätze, um die Beteiligungsquote in den skizzierten Etappen über

80 auf 100 Prozent aller Schüler zu steigern, berücksichtigen unsere Berechnungen auch Qualitätssteigerungen bei den bereits bestehenden Ganztagsplätzen. In der Maximalvariante beinhaltet dies neben räumlichen Erweiterungen auch eine Ausweitung der Versorgung mit pädagogischem Personal. In der pragmatischen Variante gehen wir hingegen davon aus, dass im Mittel der Bundesländer bereits eine ausreichende Versorgung mit pädagogischem Personal gegeben ist und lediglich eine Erweiterung der räumlichen Kapazitäten angezeigt ist.

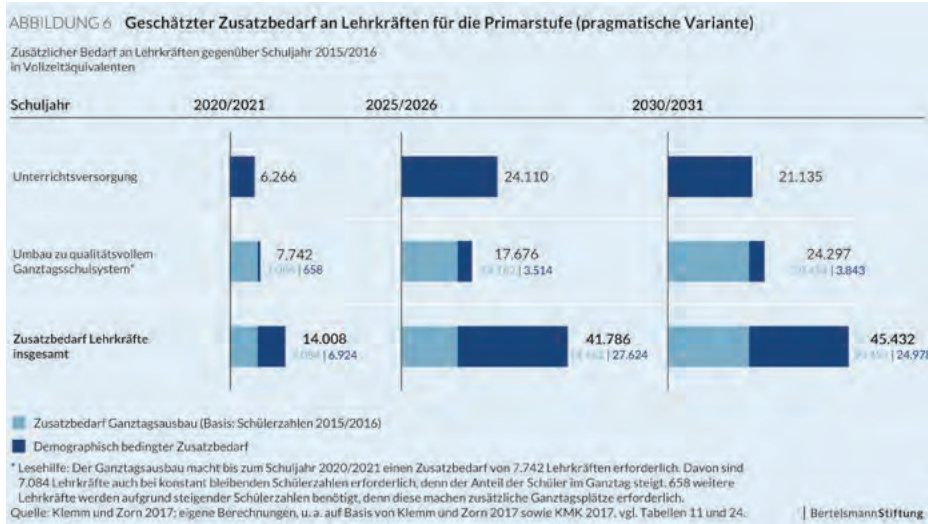
Guter Ganztag für alle Grundschüler kostet zwischen 2,6 und 5,7 Milliarden Euro jährlich

Abbildung 2 enthält die von uns ermittelten Mehrausgaben gegenüber dem Bezugs-Schuljahr 2015/2016 für beide Varianten und für drei Zeitpunkte. Der jeweils linke Balken stellt dabei die Ergebnisse der pragmatischen Variante dar, der jeweils rechte die Ergebnisse für die Maximalvariante.

Für beide Varianten gilt: Im Ziel-Schuljahr 2030/2031 nehmen 100 Prozent aller Schüler am Ganztagsbetrieb teil. In der pragmatischen Variante nehmen sie jedoch nur etwa die Hälfte der den Unterricht überschreitenden Mehrzeit in Anspruch. In dieser deut-

lich geringer ausgabenintensiven Variante entwickeln sich die Mehrausgaben von 1,6 Mrd. Euro (Schuljahr 2020/2021) über 2,3 Mrd. Euro (Schuljahr 2025/2026) hin zu 2,6 Mrd. Euro im Schuljahr 2030/2031. Von diesen zusätzlichen Ausgaben sind jeweils 0,7, 1,6 bzw. 2,2 Mrd. Euro jährliche Personalausgaben. Die Ausgaben des Schuljahres 2030/2031 in Höhe von 2,2 Mrd. Euro müssen auch in den Folgejahren verausgabt werden, sofern die Schülerzahlen nicht sinken oder steigen. Die 0,9, 0,7 und 0,4 Mrd. Euro jahresdurchschnittliche Kosten für den Schulbau in den betrachteten drei Zeitspannen sind investive Ausgaben, die nach dem vollständigen Umbau zu einem Ganztagschulsystem bis zum Schuljahr 2030/2031 nicht weiter getätigt werden müssen, sofern die Schülerzahlen dann nicht weiter steigen. In Summe beträgt der Investitionsrahmen für bauliche Maßnahmen bis zum Schuljahr 2030/2031 etwa 10 Mrd. Euro.

Gemäß der Maximalvariante schöpfen die Schüler die Angebote einer 40-Stunden-Woche voll aus. Die zur Realisierung dieser Variante erforderlichen jährlichen Mehrausgaben steigern sich von etwa 3,3 Mrd. Euro im Schuljahr 2020/2021 über etwa 4,8 Mrd. Euro (2025/2026) auf 5,7 Mrd. Euro im Ziel-Schuljahr 2030/2031. Von diesen zusätzlichen Ausgaben sind anteilig je 2,3,



4,1 bzw. 5,3 Mrd. Euro Personalausgaben. Die 5,3 Mrd. Euro Personalausgaben des Schuljahres 2030/2031 müssen auch in den Folgejahren jährlich verausgabt werden – es sei denn, die Schülerzahlen verändern sich. Die Investitionen für bauliche Maßnahmen entsprechen denen der pragmatischen Variante.

Die in den beiden Varianten ermittelten Zusatzausgaben markieren die Bandbreite, innerhalb der sich die Ausgaben für einen systematischen Umbau aller Schulen der Primarstufe zu einem ganztägigen Schulsystem mit vollständiger Teilnahme aller Schüler bewegen werden. Diese Bandbreite reicht für das Schuljahr 2020/2021 von 1,6 bis 3,3 Mrd. Euro, für 2025/2026 von 2,3 bis 4,8 Mrd. Euro und im Stadium des Endausbaus im Schuljahr 2030/2031 von 2,6 bis 5,7 Mrd. Euro. Die danach weiterhin anfallenden zusätzlichen laufenden Kosten für Personal bewegen sich – gleichbleibende Schülerzahlen vorausgesetzt – in einem Korridor zwischen 2,2 und 5,3 Mrd. Euro.

Geld mag kein Problem sein – fehlende Fachkräfte schon

Abschließend setzen wir den von uns ermittelten zusätzlichen Bedarf an Lehrkräften in Bezug zu dem von uns an anderer Stelle (Klemm/Zorn 2017a) errechneten Zusatzbedarf, der sich für die Gewährleistung des regulären Unterrichtsangebots allein aus dem erwarteten Aufwuchs der Schulbevölkerung ergibt. Wir stützen uns bei dieser Betrachtung ausschließlich auf die erste, pragmatische Variante. Außerdem be-

ziehen wir uns beim Vergleich lediglich auf Lehrkräfte, obwohl wir in unseren Berechnungen oben ja auch einen Mehrbedarf für weiteres pädagogisches Personal wie Erzieher/innen berücksichtigen. Analoge Betrachtungen ließen sich natürlich auch für andere pädagogische Berufsgruppen anstellen.

Abbildung 6 zeigt: Im Schuljahr 2020/2021 übersteigt der Bedarf an zusätzlichen Lehrkräften für den Ganztagsausbau insgesamt noch den, der sich aus der demographischen Entwicklung für den eigentlichen Unterricht ergibt. Im Schuljahr 2025/2026 hat sich das Verhältnis umgekehrt; jetzt werden anteilig mehr Lehrkräfte für den Unterricht benötigt. Der ku-



Dr. Klaus Klemm (links)

Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Duisburg-Essen. Seine Arbeitsschwerpunkte sind regionale Schulentwicklungsplanung, Lehrbedarfsplanung, Bildungsfinanzierung, Leistungsstudien und Inklusion.

Dr. Dirk Zorn (rechts)

Leiter des Projekts »In Vielfalt besser lernen« der Bertelsmann Stiftung. Arbeitsschwerpunkt: Systemische Rahmenbedingungen für Schule im 21. Jahrhundert.

multierte Zusatzbedarf hat sich gegenüber 2020/2021 etwa verdreifacht: von 14.000 zusätzlichen Vollzeitstellen auf fast 42.000. Im Schuljahr 2030/2031 ist der Zusatzbedarf für den Unterricht bereits wieder leicht rückläufig, während der dann vollendete Ganztagsausbau zu einem gegenläufigen Trend führt, bei dem noch fast 25.000 zusätzliche Lehrkräfte in Vollzeit benötigt werden.

Der vergleichende Blick auf den Zusatzbedarf an Lehrkräften vor dem Hintergrund der Schülerzahlentwicklung macht deutlich, dass die Herausforderung, das Potenzial der Ganztagschule für besseres und faireres Lernen zu erschließen, größer geworden ist. Konnte man bis vor wenigen Jahren noch darauf setzen, dass ein Teil des zusätzlich benötigten Personals für Ausbau und Qualitätssteigerung von Ganztagschulen durch die zu erwartende »demographische Rendite« bereitstehen würde, haben sich diese Hoffnungen mittlerweile zerschlagen. Im Gegenteil: Sicherstellung der Unterrichtsversorgung, gleichzeitiger Ausbau von Ganztagschulkapazitäten und Steigerung der Qualität des ganztägigen Lernens sind kein Nullsummenspiel. Das Bildungssystem steht vor einer gewaltigen Kraftanstrengung, um diesen Anforderungen gleichzeitig gerecht werden zu können. Dafür sind zusätzliche finanzielle Ressourcen eine notwendige Voraussetzung. Doch auch dann steht das System der Lehrerbildung vor einer immensen Kraftprobe; nicht zu reden von den ebenfalls erforderlichen zusätzlichen Erzieher/innen, die gleichzeitig auch für den Ausbau von Krippen und Kindertagesstätten händeringend gesucht werden. □

Literatur

Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator, Vodafone Stiftung Deutschland (2017): Mehr Schule wagen – Empfehlungen für guten Ganztags. Gütersloh, Stuttgart, Essen und Düsseldorf.
Jako-o GmbH (2017): 4. Jako-o-Bildungsstudie. www.jako-o.de → Suchbegriff: Bildungsstudie (Download 20.7.2017).
Klemm, Klaus/Dirk Zorn (2017a): Demographische Rendite adé. Aktuelle Bevölkerungsentwicklung und ihre Folgen für die allgemein bildenden Schulen. Gütersloh.
Klemm, Klaus/Dirk Zorn (2017b): Gute Ganztagschule für alle. Kosten für den Ausbau eines qualitativollen Ganztagschulsystems in Deutschland bis 2030. Gütersloh.

Ulrich Bosse

Den ganzen Tag in der Schule – aber wie?

Qualitätsdimensionen im verbundenen Ganztag der Laborschule

Die Bielefelder Laborschule und das benachbarte Oberstufen-Kolleg – die beiden Versuchsschulen des Landes Nordrhein-Westfalen – werden seit ihrer Gründung im Jahr 1974 sowohl im integrierten Vorschuljahr und in der Primarstufe als auch in den Sekundarstufen I und II als Ganztagschulen geführt. Der Hintergrund hierfür liegt – ebenso wie für die in den 1970er Jahren gegründeten Gesamtschulen, die auch zumeist Ganztagschulen sind – in der gesellschaftspolitischen Erkenntnis, dass in Westdeutschland die Bildungschancen der jungen Menschen maßgeblich vom sozio-ökonomischen und bildungsbezogenen Hintergrund ihrer Familien bestimmt wurden und bis heute werden.

Mit der Organisation als gebundene Ganztagschule, an der alle Schülerinnen und Schüler teilnehmen, wird die Erwartung verbunden, gerade den Kindern aus bildungsfernen Milieus mehr Chancen und Aussichten auf Teilhabe in der Schule, im späteren Beruf und im gesellschaftlichen Leben zu bieten. Vieles von dem, was Kinder aus bildungsbürgerlichen Schichten zu Hause an geistiger Anregung erhalten, soll in der Gesamt- und Ganztagschule allen ermöglicht werden.

Die übrigen öffentlichen Regelschulen waren damals weit vom Gedanken an den Ganztag entfernt. Schule fand vormittags statt, vor allem in der Grundschule lag die Vorstellung eines verlängerten Schultages besonders fern. Hier hat sich in den 1990er Jahren bis heute ein großer Wandel vollzogen. Anforderungen der Arbeitswelt, die zunehmende Zahl alleinerziehender Eltern und der Schock nach der PISA-Studie haben den Ausbau von Ganztageinrichtungen sowohl im frühkindlichen als auch im schulischen Bereich in starkem Maße vorangetrieben.

Ganztagsbetreuung

... ist bei ihrem Eintritt in die Schule inzwischen eine umfassende Lebenserfahrung der meisten Kinder: Aus den Kindergärten sind längst Kindertagesstätten geworden. Zunehmend viele Kinder werden bereits ab dem Alter von drei Jahren ganztägig, teilweise

bis 18 Uhr betreut. Auch immer mehr Ein- und Zweijährige verbringen lange Zeitspannen in Kitas. Kinder kennen also in der Regel den Ganztagsbetrieb in pädagogischen Institutionen, wenn sie in die Schule kommen. Und das oft in einer umfassenderen Form, als viele Schulen dies anbieten.

Diese Entwicklung erleben wir auch an der Laborschule als veränderte Bedürfnisse, Erwartungen und Anspruchshaltungen sowohl bei den Kindern als auch bei ihren Eltern. Wurde in den Gründungsjahren der Ganztagsbetrieb in der Primarstufe als große Besonderheit der Laborschule angesehen und in unserer Eingangsstufe auf freiwilliger Basis für ca. zwei Drittel der Kinder eher in der Form heutiger offener Ganztagschulen organisiert,¹ spürten wir den gesellschaftlichen Wandel Anfang der 2000er Jahre sehr deutlich. Mit unserem seit 2004 entwickelten, erprobten und seit dem Schuljahr 2010/11 fest eingeführten Konzept des verbundenen Ganztags tragen wir dieser veränderten Situation Rechnung. Dabei liegt nach wie vor der Schwerpunkt darauf, den Kindern mit ihren Bedürfnissen und Erfordernissen gerecht zu werden.

Der verbundene Ganztag

... an der Bielefelder Laborschule – speziell in ihrer Eingangsstufe mit Kindern im Vorschulalter, dem 1. und dem 2. Schuljahr – hat sich somit einer Herausforderung gestellt, die die Fragen der ge-



Ulrich Bosse

Diplompädagoge und Lehrer, seit 1982 an der Laborschule und an der Universität Bielefeld tätig, von 2003 bis 2017 Abteilungsleiter für die Primarstufe der Laborschule.

sellschaftlichen Chancengleichheit, der Bedarfsdeckung der Eltern und der Orientierung an den Leistungsergebnissen von Schülerinnen und Schülern umfasst, über diese jedoch deutlich hinausgeht. Heutige Kinder verbringen häufig mehr Lebenszeit in der Schule als in ihren übrigen Lebensbereichen. Im Sinne einer sinnvollen pädagogischen Gestaltung und Füllung geht es mehr als jemals zuvor um eine pädagogisch wirksame, weil den Kindern bekömmliche Ausformung nicht mehr nur für eine Schulstunde oder Unterrichtseinheit, sondern für diesen erheblichen Teil ihrer Lebenszeit am ganzen Schultag.

Die gesamte kindliche Entwicklung in den Blick zu nehmen, ist dadurch zunehmend eine Aufgabe der Schule geworden. Was dient ihr, was ist hierfür nützlich und welchen Aufgaben müssen wir uns hierfür stellen? Kinder, die über acht Stunden täglich in der Schule verbringen, brauchen mehr als eine Unterrichtsschule. Sie brauchen ein anderes Verständnis von diesem Ort und eine Neubestimmung ihrer Tätigkeiten, Beziehungen, Angebote, Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten.

Die Laborschule versteht sich seit ihrer Gründung als Lebens- und Erfahrungsraum und von ihrem Grund-



gedanken her war sie immer mehr und auch anderes als lediglich Unterrichtsschule.

Fünf Qualitätsdimensionen

... wurden im Zuge der Gestaltung des ganzen Schultags, der diesen Vorstellungen Rechnung trägt, entwickelt. Im Mittelpunkt stehen die Kinder. Um sie ranken sich die Aktionen und Inhalte, der Lernraum innerhalb und außerhalb der Schule, die Zeiten, die begleitenden Erwachsenen und die soziale Gemeinschaft der in der Schule anzutreffenden Menschen. Es gilt, diese Dimensionen sinnvoll zu gestalten.

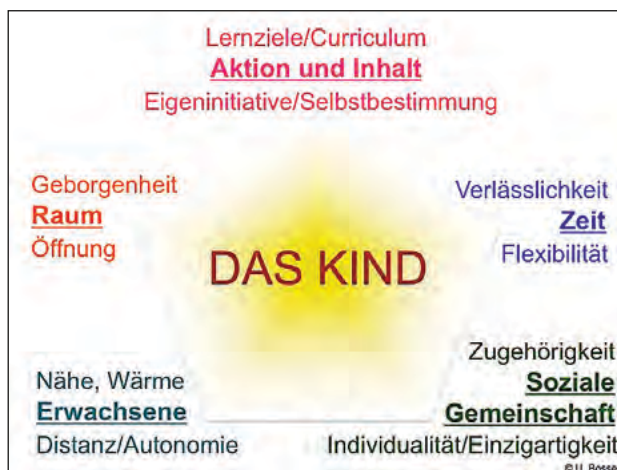
Sie wirken alle in einem Spannungsfeld von Antinomien, also von sich widerstrebenden, aber immer auf einander bezogenen und voneinander abhängigen Tendenzen, Motivationen, Absichten und Handlungen.

Sie erzeugen so eine produktive Dynamik, in der nicht nur Lernen, sondern kindliche Entwicklung als solche gut stattfinden und gedeihen kann. Sie werden im Folgenden einzeln vorgestellt.

Aktionen und Inhalte

... in der Schule richten sich üblicherweise nach Lernzielen und einem Curriculum. Dabei muss genügend Raum für Eigeninitiative und Selbstbestimmung entstehen. Man könnte auch zuspitzen: Eigeninitiative und Selbstbestimmung sind in einer guten Schule der Ausgangspunkt des Lernprozesses der Kinder. Dann werden Ziele leichter und nachhaltiger erreicht. Entsprechend tragen die Curricula der sechsjährigen Primarstufe der Laborschule (Vorschuljahr bis 5. Schuljahr) die Überschrift »Welterfahrungen von Kindern«.² Bewusst wird der Begriff der Erfahrung einbezogen, denn eine gute Schule ist immer ein Lern-, Lebens- und Erfahrungsraum, in dem man leben können muss, »als Mensch und nicht als die Kunstfigur Schüler oder Lehrer. Das bedeutet nicht nur, daß unzählige, heute verbannte oder unterdrückte Tätigkeiten zugelassen werden, sondern daß man sie auch gegeneinander abschirmt« (Hentig 1993,

216). Hierzu gehören u. a.: zuhören, mit-hören, träumen; lernen, sich bewegen, sich in Szene setzen; zu zweit einer gemeinsamen Vorliebe nachgehen, sich gegenseitig etwas zeigen, dies miteinander besprechen; sich aus der Gemeinschaft zurückziehen; wenn das nicht anders geht: nach draußen in die Gartenhecke oder in ein Reich der Phantasie; mit den Elementen umgehen: ein Feuer machen und es hüten, Wasser stauen, ein tiefes Loch graben; eine Hütte bauen oder ein Beet bestellen oder ein Tier



versorgen; miteinander kochen und das Gekochte gemeinsam essen; danach abwaschen; ruhen, still sein, konzentriert lesen; spielen; die eigene Körperlichkeit kennenlernen; sich vor Übergriffen schützen und zur Wehr setzen; etwas beobachten, andere beobachten, seiner Neugier nachgehen; Feste feiern, etwas vorführen, gemeinsam singen, einander etwas schenken, das man vorher selber gemacht hat. Und das alles neben den üblichen Schultätigkeiten: schreiben, lesen, rechnen, zeichnen, vortragen, mit (auch den Neuen) Medien sinnvoll umgehen, aufräumen.

Diese Liste macht die Polarität von sowohl der Existenz eines von Lernzielen bestimmten schulischen Curriculums als auch der Möglichkeit zu Eigeninitiative und Selbstbestimmung deutlich. Auf diese Weise können sich Kompetenzen entwickeln. Die Polarität ist dabei nicht als simple Gegensätzlichkeit, sondern vielmehr als auf- und miteinander wirkendes Beziehungsgefüge zu verstehen. Im verbundenen Ganztags erhält alles sowohl vor- als auch nachmittags gleichberechtigt Raum und Gelegenheit. Die Tageshälften sind inhaltlich aufeinander bezogen.

Der Raum

... ist nie nur ein architektonisches Gebilde, ebenso wenig nur eine Unterrichtsstätte. Er ist natürlich auch ein sozialer Ort und immer ein Erfahrungs- und ein Lebensraum. Und in jeder dieser Hinsichten benötigen Kinder Geborgenheit ebenso wie die Möglichkeit zur Öffnung. Wenn Schule eine lebensbildende Aufgabe besitzt, dann muss sie sich auch räumlich auf das Leben beziehen. Der Schulraum muss lebensnah gestaltet sein, Erfahrungen zulassen – und das Hinausgehen ermöglichen. Die Schule muss verlassen werden – nicht nur zu sporadischen Anlässen wie dem Ausflug oder dem Gang zum Schwimmbad! Das Hinausgehen aus der Schule muss ein Hineingehen in die Lebensräume des Quartiers, der Stadt oder des Dorfes, der Umgebung, des Waldes, der Felder, der Straßen, der Geschäfte, der Spielplätze ... umfassen. Dann sind echte (und nicht nur konstruierte) Erfahrungen möglich,

die von den Kindern produktiv gesammelt werden und in die Gestaltung von Lernprozessen einfließen können.

Aber auch Rückzugsmöglichkeiten, Verstecke, Ruhe- und Entspannungsbereiche gehören zur Gestaltung von Schulräumen. Diese decken elementare und daher wichtige Bedürfnisse von Kindern ab und sind für eine gesunde körperliche, geistige und seelische Entwicklung erforderlich. Der Großraum der Bielefelder Laborschule stellt in dieser Hinsicht eine besondere Herausforderung dar und bietet gleichermaßen Möglichkeiten und Angebote in vorhandenen Nischen, gestalteten Bereichen und (leider viel zu wenigen) Rückzugsräumen.³

Alle Räume und Orte an der Laborschule werden von Kindern und Erwachsenen vor- wie nachmittags gleichermaßen für die jeweiligen Zwecke und Inhalte genutzt. Das gilt sowohl für Unterrichts- als auch für alle anderen Vorhaben. Es findet keinerlei Trennung in »Klassenraum« (für Unterricht am Vormittag) und »Ganztagsraum« (gemeint ist damit landläufig häufig der Nachmittagsraum) statt. Auch räumlich verbindet hier das Ganztagskonzept.

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
08:00 – 08:30	Gleitende Morgenzeit				
08:30 – 10:30	tägliche individuelle Förderzeit (bis 8.45 Uhr) Lernen I: Projekte, Vorhaben, Lesen, Schreiben, Rechnen, Englisch ... gemeinsames Gruppenfrühstück (ab 10.15 Uhr)				
10:30 – 11.00	Freie Spielzeit – Pause				
11:00 – 12:30	Lernen II: Projekte, Vorhaben, Lesen, Schreiben, Rechnen, Englisch ...				
12:30 – 14:00	Mittagszeit Freies Spielen, Essen, Ruhen				
14:00 – 15:30	Lernen III: Projekte, Vorhaben, Lesen, Schreiben, Rechnen, Englisch ...	Angebote: Zirkus, Kunst und vieles mehr	Lernen III: Projekte, Vorhaben, Lesen, Schreiben, Rechnen, Englisch ...	Spiel- und Freizeitangebote	
15:30 – 16:30	Randbetreuung				© U. Bosse

© U. Bosse

Die Zeit

... stellt eine wesentliche Dimension für den Schultag dar. An einer Ganztagschule nimmt diese für die Schülerinnen und Schüler den größten Zeitraum eines jeden Wochentages und sicher auch der gesamten Woche ein. Die Rhythmisierung und Füllung dieser Zeitspanne und damit ihre Bekömmlichkeit für die Kinder wollen sorgsam gestaltet werden – aber nicht nur von den Erwachsenen, sondern mindestens ebenso von den Bedürfnissen der Kinder her und das mit ihrer unmittelbaren Beteiligung. Die gebundene Form des Ganztags, an dem alle Kinder verbindlich teilnehmen, stellt nach unseren Erfahrungen die geeignete Form dar. Anders als die offenen Ganztagschulen, in denen der Betrieb und die Pädagogik von Unterrichtsvormittag und Betreuungsnachmittag zu oft ohne Abstimmung nacheinander stattfinden. Diese Form kann man als »Bikini-Modell« bezeichnen: »Beide Bereiche sind strikt voneinander getrennt – und nur das Nötigste ist abgedeckt« (Horstkemper/Tillmann 2016, 124).

Die Zeitgestaltung im verbundenen Ganztag soll den Kindern ein hohes Maß an Verlässlichkeit und damit Orientierung bieten. Gleichzeitig soll sie so flexibel genutzt werden können, wie es eine lebensbejahende Schule, die immer auch Unterrichtsinstitution ist, nur eben kann (vgl. Bosse 2017).

In der Abbildung wird die Rhythmisierung von Tages- und Wochenablauf, die Offenheit der Zeitgestaltung sowie

die Gleichgewichtigkeit der Aktionen und Inhalte an den Vormittagen und an drei Nachmittagen⁴ deutlich: verbundener Ganztag.

Die soziale Gemeinschaft

... spielt in der Laborschule eine besonders große Rolle. Die über drei Jahrgänge hinweg gemischten Stammgruppen in der Eingangsstufe stellen den Kern der sozialen Beziehungen der Kinder in ihrer Schule dar. Ihre Größe ist mit ca. 16 Kindern überschaubar. Eine Lehrerin bzw. ein Lehrer und eine weitere pädagogische Mitarbeiterin oder ein Mitarbeiter sind die erwachsenen Bezugspersonen. Sie sind Teil der Gruppe und verbringen mit den Kindern gemeinsam den Schultag. Immer drei Gruppen bilden eine Flächengemeinschaft. Der soziale Rahmen kann hier bei Bedarf weiter gesteckt werden; gruppenübergreifende Aktionen sind möglich und vorgesehen – in einem für Kinder nach wie vor überschaubaren Bereich. Die Kinder sind aber auch Teil der großen Gemeinschaft der Eingangsstufe und letztlich der gesamten Schule. Dieses erleben und erfahren sie bei besonderen Anlässen, z. B. bei Schulfeiern. Aber auch über das Kinderparlament kommt ein größerer sozialer Zusammenhang zur Geltung (Biermann/Freke 2017).

Die Kinder einer Stammgruppe bleiben am Montag, Mittwoch und Donnerstag über den ganzen Tag hinweg zusammen. Anders als in weitgehend allen offenen Ganztagschulen bildet sich am Nachmittag keine neue Grup-

pe, müssen sich die Kinder nicht in anderen sozialen Gefügen zurechtfinden, sondern sie erleben eine hohe Konstanz in ihren unmittelbaren sozialen Beziehungen innerhalb des Schultags.

In den unterschiedlichen Sozialformen spielt jedes Kind seine ihm eigene Rolle. Es wird in seiner Einzigartigkeit wahrgenommen. Es ist nicht primär Schülerin oder Schüler (das ist es auch), sondern die eigene Person, ein Individuum im Rahmen seiner bzw. ihrer Gemeinschaft. Lernen und soziale Beziehungen sind in der Laborschule hierauf ausgerichtet. Dieses Spannungsfeld aus Individualität und Einzigartigkeit mit der Zugehörigkeit zur Gemeinschaft prägt das soziale Leben.

Erwachsene

... in der Laborschule sind selbstverständlich die Lehrkräfte, die sozialpädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und eine Reihe anderer Personen, die hier ihre Fähigkeiten und Kompetenzen einbringen. »Eine Schule ist so gut wie ihre Lehrer«, hört man oft. Wir würden formulieren: »Sie ist auch so gut, wie die Erwachsenen es sind.« Immer ein Tandem aus einer Lehrkraft und einer pädagogischen Mitarbeiterin bzw. einem Mitarbeiter betreut eine Stammgruppe. Sie sind gleichberechtigte Personen, gleichermaßen zuständig und dies an allen Tagesteilen. Sie arbeiten »auf Augenhöhe« zusammen. Hierzu verfügen sie über ein Zeitkontingent, das zum Abdecken sämtlicher Unterrichtsverpflichtungen und der gesamten Zeit des Schultags ausreicht. Darüber hinaus gibt es pro Woche 4,5 Zeitstunden für Doppelbetreuung der beiden Erwachsenen mit ihrer Gruppe.

Mit diesem Tandemkonzept ist eine besondere pädagogische und curriculare Struktur verbunden: Jede pädagogische Mitarbeiterin bzw. jeder Mitarbeiter bringt ein eigenes Profil auf Basis ihrer bzw. seiner Fähigkeiten und Kompetenzen mit. So gibt es zum Beispiel ausgebildete Naturpädagoginnen und -pädagogen. Eine von ihnen arbeitet von den Sommerferien bis zu den Winterferien in der Gruppe Azur und begleitet diese Kinder an ca. 6 Stunden in jeder Woche nach draußen. Es werden vielfältige Naturerfahrungen gesammelt, Eindrücke gewonnen, dazu

gearbeitet und darüber gesprochen. Dieser Fundus wird in die Schule mit eingebracht, auch während der Unterrichts-, vor allem aber während der doppeltbetreuten Zeiten. So verbinden sich die Inhalte von Vor- und Nachmittag quasi naturwüchsig. Zwischen den Winter- und den Osterferien ist die Naturpädagogin dann mit ihren Kompetenzen in der nächsten Gruppe und von Ostern bis zu den Sommerferien in der dritten Gruppe der Fläche. Auf diese Weise erhalten alle Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit zur Naturerfahrung. Und im folgenden Jahr wiederholt sich das Ganze, aber nun zu anderen Jahreszeiten, so dass alle Kinder im Laufe ihrer dreijährigen Eingangsstufenzeit drei Mal über eine längere Zeitphase ihren Naturschwerpunkt über alle Jahreszeiten verteilt bilden können. Ähnlich spielt sich dieser dreimalige und dreijährige Wechsel auch mit anderen Personen und deren Profilen ab: Musik- und Theaterarbeit, Bewegungserziehung, Kunst und Kultur, die englische Sprache und vieles mehr.

Wichtig im verbundenen Ganztagskonzept ist die konstante Betreuung einer Gruppe über den ganzen Tag hinweg, die inhaltliche Verbindung durch die Profile der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und die gleichberechtigte Stellung von Lehrkräften und den anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern.

In der Beziehung der Kinder zu ihren Erwachsenen kommt es in hohem Maße auf ein gut ausgewogenes Verhältnis von Nähe und Wärme einerseits und der Ermöglichung von vom Kind gewünschter Distanz und Autonomie andererseits an. Dieses ist die pädagogische Kunst.

Probleme

... gibt es natürlich auch im Ganztags der Laborschule. Es sind weniger konzeptionelle als vielmehr Dinge, die der Alltag, aber auch ein unterschiedlicher Umgang mit einem durchaus von allen getragenen Konzept hervorbringt. Eine Auffälligkeit ist dabei eine auch bei uns teilweise begrenzte Bereitschaft von Lehrerinnen und Lehrern in der Eingangsstufe, deren Tätigkeit bis vor einigen Jahren auf den Vormittag beschränkt war, ihre Unterrichtszeit auch im Nachmittag einzubringen. Jüngere Kolleginnen und Kollegen, die

erst nach der Einführung des neuen Ganztagskonzepts an die Laborschule kamen, zeigen eine spürbar größere Bereitschaft, ihre Arbeitszeit auch auf den Nachmittag auszudehnen. Dazu muss man wissen: Es ist den Tandems freigestellt, wie sie ihre Arbeitszeit verteilen und legen. Interessant dabei ist, dass es für die Lehrkräfte der Laborschule ab dem Jahrgang 3, also nach der Eingangsstufe, eine große Selbstverständlichkeit darstellt, auch am Nachmittag zu unterrichten. Dort ist die Struktur immer so gewesen, man ist es von jeher so gewohnt und wächst wie selbstverständlich dort hinein.

Der dreimalige Wechsel der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in ihrem Flächenteam wird in drei Vierteln aller Gruppen mit hoher Akzeptanz praktiziert. Ein Flächenteam hat sich dagegen entschieden. Hier arbeiten in jeder der drei Gruppen die Lehrkräfte und anderen Pädagogen stetig zusammen. Da das Ganztagskonzept auf einem hohen Maß an Freiwilligkeit basiert, wird niemand zu einer Form gezwungen. Aktuell beobachten wir auch in diesem Team eine Bewegung in Richtung des Wechselmodells.

Ein großes Problem stellen natürlich wie überall unbesetzte Stellen oder nicht zu vertretende erkrankte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dar. Da kann dann schon einmal ein gutes Konzept gehörig ins Schlingern geraten. Ansonsten ist das verbundene Ganztagskonzept bei Kolleginnen, Kollegen, Kindern und Eltern sehr beliebt und anerkannt. Es gibt wohl kaum jemanden an der Schule, der oder die es sich grundsätzlich anders wünscht.

Der verbundene Ganztags

... vereint also konzeptionell den ganzen Schultag in der Eingangsstufe der Laborschule. Es gibt keine inhaltliche, räumliche, soziale oder personelle Trennung zwischen Vor- und Nachmittag. Die Qualitätsdimensionen gewährleisten eine wirkliche Verbindung und damit Gleichgewichtung beider Tagesteile. Entsprechend müssen sie gepflegt und entwickelt werden. Das bewusste Spannungsverhältnis gegensätzlicher Pole, die Antinomien, erzeugen eine sinnvolle pädagogische Dynamik für die Entwicklung der Kinder. Über

unsere Erfahrungen und die Entwicklungsprozesse haben wir mit Lehrkräften und pädagogischen Mitarbeiterinnen gemeinsam ein Buch geschrieben (Bosse u. a. 2017). Marianne Horstkemper und Hilbert Meyer haben das Projekt begleitet und das Vorwort für das Buch verfasst. Eine Leseprobe findet man unter www.verbundener-ganztags.laborschule.de. □

Anmerkungen

- 1) Ab dem Jahrgang 3 war die Laborschule schon immer als gebundene und somit für alle verpflichtende Ganztagschule gestaltet.
- 2) www.curriculumstufe2.laborschule.de
- 3) Bei einer Erhebung im Kollegium aus dem Jahr 2017 im Rahmen eines möglichen Um- oder Neubaus der Schule stellte sich eine breite Zustimmung zum Prinzip des Großraums heraus, ebenso wie der Wunsch nach Rückzugsmöglichkeiten, nach Nischen und abgeschirmten Ecken. Hierzu findet an der Schule derzeit ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt »Schule als inklusiver Raum« statt.
- 4) Auf Wunsch der Eltern wurden der Dienstag- und der Freitagnachmittag als freiwillige Angebote konzipiert, um ausreichend private Zeit mit den Kindern zu ermöglichen. Eine qualitative Betreuung und inhaltliche Vorhaben sind auch an diesen beiden Nachmittagen gewährleistet. Hinzu kommt, dass der Dienstagnachmittag traditionell Konferenztag an der Schule ist und für alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Teilnahme sichergestellt werden muss.

Literatur

Biermann, C./Freke, N. (2017): Zeit für Demokratie. In: Grundschrift aktuell, Heft 140., November 2017, 13 ff.



Bosse, U. / Banik, M. / Freke, N. / Kampmeier, D. / Quartier, U. / Sahlberg, K. / Walter, J. (2017): Qualitätsdimensionen im verbundenen Ganztags. Schulentwicklung am Beispiel der Eingangsstufe der Laborschule

Bielefeld. Mit einem Vorwort von Marianne Horstkemper und Hilbert Meyer. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.

Bosse, U. (2017): Zeit haben – Zeit nutzen – Zeit gestalten im verbundenen Ganztags der Bielefelder Laborschule. In: Grundschrift aktuell, Heft 140. November 2017, 9 ff.

Hentig, H. v. (1993): Die Schule neu denken. München [u. a.].

Horstkemper, M./Tillmann, K. J. (2016): Sozialisation und Erziehung in der Schule. Bad Heilbrunn.

Reinhard Stähling

Die PRIMUS-Schule Berg Fidel / Geist in Münster

Der gebundene Ganzttag für die Jahrgänge 1–10 bzw. 13

Seit vielen Jahren erlebten die Kinder, die Pädagogen und die Eltern ihre »Grundschule Berg Fidel« in Münster als eine Einrichtung, die Halt gab, die offen war für Fragen und Probleme. Kinder von geflüchteten Familien fanden hier einen verlässlichen Ort (vgl. Stähling 2017a). Das erhöhte die Sicherheit im ganzen Stadtteil. Seit 1992 wurde in dieser Schule eine gebundene Ganztagschule aufgebaut, die für die Bewohner verlässlich ist.

Alle Kinder gehen inzwischen in Ganztagsklassen. Die Zeiten sind verbindlich für alle Kinder: Montag und Freitag bis 13 Uhr, Dienstag bis Donnerstag bis 15.30 Uhr.

Die Klassen haben ein festes multiprofessionelles Pädagogen team (vgl. Stähling/Wenders 2015, 26), das für die Kinder zuständig ist. Montagnachmittags ist Zeit für Teamsitzungen und Konferenzen. Alle wissen: Hier werden ihre Probleme ernst genommen.

Bis 2014 war jedoch die Schwierigkeit, dass die Grundschule bereits nach 4 Schuljahren endete und danach die Kinder auf verschiedene Schulformen aufgeteilt wurden. Die Kontinuität des Kontaktes zu einigen Familien blieb zwar über Jahre erhalten, weil jüngere Geschwisterkinder noch in der Grundschule lernten. Aber die pädagogische Arbeit mit den älteren Kindern selbst konnte nicht fortgesetzt werden.

Die Schulkonferenz der Grundschule Berg Fidel beschloss daher 2010, den Ausbau ihrer Schule als gebundene Ganztagschule mit festen Klassenteams und Altersmischung bis Schulabschluss (Jahrgänge 1–13) bei der Stadt Münster und der Bezirksregierung zu beantragen. Der inklusive Unterricht mit Kindern der Grundschule sollte fortgesetzt werden. Die verlässlichen Strukturelemente der Grundschule Berg Fidel (vgl. Stähling 2006/ 2011) sollten übertragen werden auf die Sekundarstufe: Schule ohne jede Ausgrenzung, feste multiprofessionelle Teams in jeder Klasse und Altersmischung.

Hier bot sich an, an einem von der Landesregierung NRW beabsichtigten Mo-

dellversuch teilzunehmen: Das 6. Schulrechtsänderungsgesetz NRW, das 2011 verabschiedet wurde, sah vor, dass »auf Antrag des Schulträgers und nach Anhörung der Schulen« erprobt werden soll, ob durch längeres gemeinsames Lernen »die Chancengerechtigkeit und die Leistungsfähigkeit des Schulwesens erhöht werden und die Schülerinnen und Schüler zu besseren Abschlüssen geführt werden können«.

Der gebundene Ganzttag ist dabei ein wichtiger Baustein des Konzepts des »Schulversuchs PRIMUS«, der die Primar- und Sekundarstufe zu einer Schule »ohne Brüche« und daher auch unter einer Leitung mit einem gemeinsamen Kollegium aufbaut (vgl. Carle 2016).

Gerade der gebundene Ganzttag bietet dem Kollegium eine Chance, in effizienter Weise und mit möglichst wenig zeitlich einschränkenden Rahmenbedingungen z.B. durch 45-Minuten-Takte oder enge Fachlehrersysteme eine neue Schule zu erproben.

Der gebundene Ganzttag ist Kern einer sozialen Schule

Alle jungen Menschen und deren Familien sind willkommen, niemand wird ausgeschlossen, kein Kind oder Jugendlicher geht verloren. Dies ist in erster Linie eine soziale Botschaft, die das Schul- und Unterrichtsklima prägt: Zuwendung, Empathie, Ermutigung, Respekt, Engagement und Leistungserwartungen, Zusammenhalt, Toleranz, gegenseitige Hilfe und positive Schüler-Erwachsenen-Beziehung beeinflussen den Lernerfolg aller Schülerinnen und Schüler nachweislich hochwirksam.



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

Die Lehrkräfte sind nicht nur Handwerker und brauchen Handwerkszeug für ihre Arbeit (vgl. Wocken 2011, 188), sondern sie sind stabile Bezugspersonen, die helfen, unterstützen, beraten, coachen und in schweren Zeiten Mut machen und Halt geben (vgl. Stähling 2006/2011, 66 ff.). Sie tun in Berg Fidel nicht selten das, was Eltern aus unterschiedlichen Gründen nicht schaffen können. Betriebswirtschaftliches Denken ist der Schule fremd.

Konsequent ist eine Schule bis zum Schulabschluss »unter einem Dach«, ein »Haus des Lernens«, in dem stabile Beziehungen wachsen können (vgl. Stähling 2006/2011, 36 ff.). Wenn junge Menschen und Familien in Krisensituationen geraten, dürften sie nicht beliebig zwischen Schule, Jugendhilfe, Polizei, Heim und Ämtern hin und her gestoßen werden. Sie brauchen Halt und Orientierungspunkte.

Der Jugendforscher Ingo Richter bezweifelte den Nutzen von Einzelinterventionen in den Institutionen bereits 2003:

»Das soll nicht heißen, dass die Vielzahl sozialer und pädagogischer Maßnahmen sinnlos wäre – ganz im Gegenteil; doch je für sich genommen bieten sie keine »Patentrezepte«. Wenn wir

wirklich einen Versuch machen wollen, die Zementierung der »New Under-Class« zu verhindern, (...) dann müssen wir gänzlich umdenken: An die Stelle des bisherigen Systems, das 15 % *ausgrenzt und sozialpädagogischen Einrichtungen überantwortet*, müsste ein präventiv ganzheitlicher Ansatz treten. In jeder Gemeinde, in jedem Stadtteil sollte es ein *Haus der Jugend* geben (...)« (Richter 2003, 20).

Ein solches Haus des Lernens »vor Ort in der Nachbarschaft« orientiert sich an inklusiven Werten: »Können sich alle Menschen gleichermaßen willkommen fühlen?« und »Ist es für alle selbstverständlich, sich nicht über bestimmte Personen oder Personengruppen lustig zu machen oder sie schlecht zu behandeln?«. Solche Fragen aus dem »Index für Inklusion« (vgl. Boban/Hinz 2003; Stähling 2006/2011, 147 ff.; Booth/Ainscow 2017) werden inzwischen in vielen Schulentwicklungsprozessen genutzt.

Wie müsste eine allgemeinbildende Schule, also ein »*Haus des Lernens*« für alle (Bildungskommission NRW 1995) beschaffen sein, wenn sie jede Schülerin und jeden Schüler zum Schulabschluss und in die Berufsausbildung bringen möchte? Was brauchen Jugendliche, um sich selbst trotz belasteter Situation positiv entwickeln zu können?

Die Elternvertreter und Pädagogen begrüßten das im Folgenden an Schaubildern verdeutlichte Konzept. Eine starke Elterninitiative hatte sich gegründet, um die Verwirklichung zu unterstützen. Der Schulversuch wurde bis zum 10. Schuljahr genehmigt und begann 2014.

Der gebundene Ganztag ist rhythmisiert

Internationale Studien (vgl. Hattie 2009/2013) zeigen: Schülerleistungen werden weniger durch die Menge der Lernzeit beeinflusst als durch eine intervallartige Rhythmisierung im Curriculum und im Schuljahr. Auch auf die einzelnen Schüler*innen abgestimmte curriculare Materialien und Programme zeigen große Wirkung.

Um eine Vorstellung davon zu bekommen, wie ein Schultag in einer extrem heterogenen Klasse aussieht, hilft es, sich von dem Bild des üblichen Stundenplans mit Fächern zu lösen. Ein Tag ist nicht in einen 45-Minuten-Takt eingeteilt, in dem die Fächer hintereinander bei verschiedenen Fachlehrern (mit Lehrbefähigungen für zwei oder drei Fächer) behandelt werden. Der unter Reformschulen bevorzugte **Tagesablauf** im gebundenen, rhythmisierten Ganz-

tag soll hier kurz am Beispiel Berg Fidel skizziert werden (vgl. Stähling 2006, 94; Stähling/Wenders 2012, 85):

Basis-»Station« eines Kindes und Jugendlichen ist die feste Klassengruppe. Dort ist der Ausgangs- und Reflexionsraum für das individuelle, kooperative und selbstverantwortliche Lernen. Themen der Lernenden sind nicht beliebig. Aus dem Gemeinschaftsleben erwächst im Laufe der Entwicklung eines Kindes das Bedürfnis, an der Lösung der »Schlüsselprobleme« (vgl. Kaiser 2011) teilzuhaben. Somit orientieren sich von Anfang an auch alle fachdidaktischen und sonderpädagogischen Überlegungen daran. Alles Erarbeiten, Vertiefen, Üben, Entdecken, Ausprobieren, Wagen und Sich-Bewähren folgt diesem Leitgedanken. Reformorientierte Vorreitschulen in der Sekundarstufe in Langform geben Anregungen.

Das hier entwickelte Modell orientiert sich an Schulmodellen wie z.B. Winterhuder Reformschule, Hamburg (vgl. Xylander 2008), Jenaplanschule Jena, Laborschule Bielefeld, Reformschule Kassel, Montessori-Gesamtschule Potsdam, Neue Schule Wolfsburg, Evangelische Schule Berlin-Mitte. Die notwendigen Arbeitsformen und -haltungen und inhaltlichen Grundlagen entwickeln die Schülerinnen und Schüler bereits in der Grundschulzeit.

Die Schülerinnen und Schüler bleiben vom Schulbeginn bis zum Schulabschluss ganztägig in *einer Schule*. Sie durchlaufen vier Stufen. Jede Schülerin, jeder Schüler wechselt während seines Schullebens mehrmals die altersgemischte Klassengemeinschaft und damit auch das multiprofessionelle Pädagogen-Team, das für sie oder ihn zuständig ist. Jede Klassengemeinschaft und jede Schülerin, jeder Schüler werden von einem festen, dauerhaften Team begleitet. Dieses Team ist für die Lernfortschritte jedes Einzelnen zuständig.

Ziele, Wünsche, Vorlieben der jungen Menschen stehen nicht nur beim individuellen Lernen im Vordergrund. Sie bestimmen auch die »persönliche Zukunftsplanung« (vgl. Theunissen 2012) z.B. beim Übergang in den Beruf. Je nach persönlicher Zukunftsplanung sind alle Schulabschlüsse möglich.

Alle altersgemischten Klassen befinden sich in einem »Haus des Lernens«

Zeit	Tagesstruktur in allen Klassen ähnlich		
7.00 – 8.00	Frühstück in der Schule als Angebot		
8.00 – 9.30	Freies Arbeiten	Individuelle Arbeit in den Kernbereichen: Mathe, Deu, Englisch. Trainieren, vertiefen.	
9.30 – 10.15	Pause für alle gleichzeitig, Frühstück		
10.15 – 11.00	Lern-Klassenrat bzw. Klassenrat	Lernklassenrat oder Lerntagebuch: Reflexion über das eigene Lernen, Klassenrat: Problemlösungen	
11.00 – 13.00	Projekte	Projektarbeit in Kleingruppen	Regelmäßiger Unterricht in Musik, Kunst, Sport Fremdsprache u. a.
	Intensivkurse	Kurse in gelenkter Form zur Erweiterung der Grundlagen	
13.00 – 14.00	Mittag in der eigenen Klasse und Pause für alle		
14.00 – 15.15	Werkstatt bzw. Klassenunterricht	Wahl-Bereiche: Musik, Bewegung, Technik, Natur, Kunst, Gesellschaft, Fremdsprachen	Aktivitäten in Klassengemeinschaft: Schwimmen, Wald u. a.
15.15-15.30	Tagesabschluss-Runde	Tagesrückblick	

Beispiel Berg Fidel : Tagesablauf im gebundenen, rhythmisierten Ganztag

Grundstufe

in altersgemischten Klassen der
Jahrgänge 1 bis 3

Eingangsstufe

in altersgemischten Klassen der
Jahrgänge 4 bis 6

Stufe der vielen Lernorte

in altersgemischten Klassen der
Jahrgänge 7 bis 9

Schulabschlussstufe

in Klassen des Jahrgangs 10
(Zukünftige Perspektive:
der Jahrgang 10 wird mit den
Jahrgängen 11–13 zusammen in
altersgemischten Klassen geführt)

Aufbau der PRIMUS-Ganztagsschule
Berg Fidel / Geist

unter einem Leitungsteam. Die »Mittelstufe« ist zunehmend »entschult«, die Jugendlichen lernten außerhalb der Schule an vielen Lernorten.

In dieser Schule werden lernstarke Schülerinnen und Schüler im Sinne einer Begabungsförderung nach Bedarf die Möglichkeit bekommen, auch nur zwei Jahre in jeder Klassenstufe zu lernen, so dass diese im besonderen Fall bereits nach 4 mal 2 Jahren ihr Abitur erlangen könnten und mit 15 Jahren bereits mit dem Studium beginnen. Als »JuniorStudenten« könnten sie auch bereits in Teilbereichen an der Hoch-



schule studieren, während sie in anderen Fächern noch Abschlüsse ablegen müssten.

Langsam lernende Schülerinnen und Schüler werden in jeder Klassenstufe 4 Jahre verbleiben und nach 12 Jahren Schulbesuch einen passenden Schulabschluss bekommen.

Fazit

Gebundener Ganzttag ist eine Schule aus einem Guss. Sie unterscheidet sich von Schulen, in denen nach dem Schulunterricht mehrere Institutionen (wie

Jugendhilfe u.a.) den Ganzttag übernehmen. In solchen additiven Modellen besteht die Gefahr, dass die Pädagogik nicht einheitlich gestaltet wird und die einzelnen Akteure ihre Arbeit nicht ausreichend koordinieren können. Der gebundene Ganzttag dagegen überträgt der Schule die gesamte Verantwortung für den Schultag. Das erfordert nach unserer Erfahrung feste multiprofessionelle Teams für jede Klasse (vgl. Stähling / Wenders 2015). Die Entwicklung einer solchen Schule ist nie vorhersehbar und daher immer auf Überraschungen eingestellt (vgl. Stähling 2017b). ■

Literatur

Boban, Ines/ Hinz, Andreas (Hrsg.) (2003): Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Entwickelt von Booth, Tony/ Ainscow, Mel, übersetzt, bearbeitet von Boban/ Hinz. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Booth, Tony/ Ainscow, Mel (2017): Index für Inklusion. Weinheim: Beltz.
Carle, Ursula (2016): PRIMUS – Ein Schulversuch zum längeren gemeinsamen Lernen. In: Grundschule aktuell 137, 36–38.
Hattie, John (2009): Visible Learning. London: Routledge.
Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutsche Ausgabe von »Visible Learning« (2009) besorgt von Beywl, Wolfgang/ Zierer, Klaus. Baltmannsweiler: Schneider.
Kaiser, Astrid (2011): Schlüsselprobleme. In: Kaiser, Astrid/ Schmetz, Ditmar/ Wachtel, Peter/ Werner, Birgit (Hrsg.): Didaktik und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer, 157–166.
Richter, Ingo (2003): Das 15 %-Problem. Welche Perspektiven hat die »New Under-

Class«? In: Erziehung & Wissenschaft, 54, 9, 18–20.
Stähling, Reinhard (2011): »Du gehörst zu uns« – Inklusive Grundschule. Ein Praxisbuch für den Umbau der Schule. Baltmannsweiler: Schneider, 4. erw. Aufl. (1. Aufl. 2006).
Stähling, Reinhard (2010): Altersmischung und Inklusion – Beobachtungen in der Praxis. In: Gemeinsam leben. Zeitschrift für integrative Erziehung, 18, 4, 243–252.
Stähling, Reinhard / Wenders, Barbara (2012): »Das können wir hier nicht leisten« – Wie Grundschulen doch die Inklusion schaffen können. Ein Praxisbuch zum Umbau des Unterrichts. Baltmannsweiler: Schneider.
Stähling, Reinhard/ Wenders, Barbara (2015): Teambuch Inklusion. Ein Praxisbuch für multiprofessionelle Teams. Baltmannsweiler: Schneider.
Stähling, Reinhard (2017a): Geflüchtete Kinder in der Schule – Herausforderungen und Lernchancen. In: Kurschel, Robert (Hrsg.): Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und Demokratische Lern- und

Erfahrungswelten im Fokus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 283–297.

Stähling, Reinhard (2017b): Die Primus-Schule Berg Fidel – eine Schule mit einer unvorhersehbaren Entwicklung. In: Reich, Kersten (Hrsg.): Inklusive Didaktik in der Praxis. Beispiele erfolgreicher Schulen. Weinheim: Beltz, 75–93.
Theunissen, Georg (2012): Person-zentrierte Planung. Methodische Verfahren für eine zeitgemäße Behindertenarbeit in der Diskussion. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 63, 2, 54–61.
Xylander, Birgit (2008): Individualisierung als Prinzip der Gemeinschaftsschule und neue Formen der Lerndokumentation. Das Beispiel Winterhude in Hamburg. In: Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.): Gemeinschaftsschule – Ausweg aus der Krise? Weinheim: Beltz, 94–109.
Wocken, Hans (2011): Das Haus der inklusiven Schule. Hamburg: Feldhaus.

Linda Kindler

Mehr als nur den ganzen Tag Schule

Ganztätiges Lernen an der Libellen-Grundschule in Dortmund

Die Libellen-Grundschule ist ein wichtiger Lern- und Begegnungsort im Stadtteil. In den letzten Jahren ist die Nachfrage nach Ganztagsplätzen stetig gestiegen und mit der Ausweitung des Angebots wurde das OGS-Konzept überarbeitet. Zurzeit ist ein Ganztagsangebot für alle Kinder der Schule nicht möglich. 150 Kinder haben ganztätig Gelegenheit, tragfähige Grundlagen für ihr weiteres Leben zu entfalten.

Es wird ihnen Zeit und Raum gegeben, um Neugier an neuen Aktivitäten zu entwickeln, eigene Potentiale zu entdecken und eigene Interessen zu verfolgen. Die Kinder erleben Verlässlichkeit und Geborgenheit, durch mehr Zeit in der Schule. Zeit ist hier ein wesentlicher Faktor, der Kindern Raum für individuelle Entwicklung und eigene Wege gibt. Denn Kinder brauchen Zeit: Zeit zum Ausprobieren, Zeit zum Nachbereiten, Zeit zum Nachfragen, Zeit zum Anwenden, Zeit zum Lernen, Zeit für sich und Zeit mit anderen ... – einfach mehr Zeit in der Schule.

Um dem Anspruch ganztätiges Lernen im Sinne eines durchgängigen pädagogischen Konzepts für den gesamten Schultag gerechter zu werden, entstand innerhalb der Vorgaben des OGS-Erlasses das Konzept

zusätzlicher Ganztagsklasse(n). Da alle Kinder dieser Klassen bis 16 Uhr in der Schule bleiben und gemeinsam in ihrer Klasse essen, wird eine andere Rhythmisierung des Schultages ermöglicht. Jede Ganztagsklasse wird von einem Team aus Klassenlehrerin und Erzieherin geleitet.

Die konzeptionellen Veränderungen wurden im Sinne des »Index für Inklusion« weitergedacht, der an der Libellen-Grundschule Handlungsrahmen für schulische Entwicklungsprozesse ist und Kulturen, Strukturen und Praktiken unterscheidet. Diese stellen sich in Bezug auf das ganztätige Lernen an der Libellen-GS wie folgt dar:

Ganztätige **Kulturen** entwickeln heißt:

- Wir unterstützen das Gefühl von Gemeinschaft und Verlässlichkeit an unserer Schule. Die LehrerInnen und ErzieherInnen übernehmen gemeinsam die Verantwortung für die Kinder.
- Wir vertreten ein gemeinsames Verständnis von ganztätigem gemeinsamem Lernen, welches auf der Wahrnehmung, Wertschätzung und Förderung von Unterschiedlichkeit sowie der Abstimmung über Rhythmisierung und Regeln basiert.
- Wir fördern die Partizipation und Eigenverantwortung der Kinder und ermöglichen die Mitbestimmung der Kinder. Regelmäßig führen wir Eltern- und Kinderbefragungen zur Evaluation des Ganztags durch.
- Wir legen großen Wert auf Transparenz, damit Eltern und Kinder ein Gefühl von Sicherheit und Orientierung haben. Gemeinsam geben wir Rückmeldungen an Kinder und Eltern (u. a. an



Arbeit am Gruppentisch



Bauen, Konstruieren



Computer Club



Capoeira

Die Libellen-Grundschule

... in der Dortmunder Nordstadt ist eine drei- bis vierzügige Grundschule mit jahrgangsübergreifenden Eingangsklassen. 340 Kinder lernen hier gemeinsam, etwa 20% werden dabei sonderpädagogisch unterstützt. In 94% der Familien wird noch mindestens eine weitere Sprache gesprochen, 140 Kinder sind nicht in Deutschland geboren und davon sind 85 Kinder erst in den letzten beiden Jahren zugewandert. Seit 1996 gibt es an der Libellen-GS eine ganztägige Betreuung für Schulkinder. Seit dem Schuljahr 2008/09 ist die Libellen-GS »Offene Ganztagschule«. Träger ist neben der Stadt Dortmund die dobeq (Dortmunder Beschäftigungs- und Qualifizierungsgesellschaft), eine Tochter der AWO. Heute besuchen 150 Kinder die Offene Ganztagschule. Es gibt aktuell drei gebundene Ganztagsklassen und drei altersgemischte Gruppen.

www.libellen-grundschule.jimdo.com



Masken



Unterricht

Eltern- und Kindersprechtagen) und bieten regelmäßige Spielnachmittage mit den Eltern an.

● Wir professionalisieren unsere Beobachtung und unseren Austausch. Innerhalb der Konferenzzeiten finden regelmäßige kollegiale Fallberatungen statt.

Ganztägige Strukturen entwickeln heißt ...

... für das Team:

● Wir verstehen uns als multiprofessionelles Team (GrundschullehrerIn, SonderpädagogIn, ErzieherIn, SchulsozialarbeiterIn, Honorarkräfte, ...).

● Die Leitung des Ganztages ist festes Mitglied der schulischen Steuergruppe, der Schulkonferenz und der Lehrerkonferenz.

● Einmal im Halbjahr findet eine Reflexionsrunde mit allen MitarbeiterInnen und LehrerInnen der Ganztagsklassen statt.

● Die GanztagsmitarbeiterInnen nehmen an pädagogischen Konferenzen teil.

... für die Ganztagsklassen:

● Für die Ganztagsklasse sind KlassenlehrerIn und ErzieherIn gemeinsam verantwortlich.

● Die ErzieherIn begleitet und unterstützt die Ganztagsklasse auch in einigen Unterrichtsstunden.

● Im Stundenplan ist eine feste wöchentliche Teamstunde der KlassenlehrerIn mit der ErzieherIn verankert.

● Die KlassenlehrerIn hat einen festen Nachmittag in der Woche in der Ganztagsklasse, an welchem gemeinsam mit der ErzieherIn eine AG angeboten wird. Die AG ist klassenbezogen oder jahrgangsgemischt mit Kindern der anderen Ganztagsklassen organisiert.

● Es finden gemeinsame Eltern- und Kindergespräche statt.

Ganztägige Praktiken entwickeln heißt:

● Es gilt die Durchgängigkeit wichtiger Lernprinzipien: Wir unterstützen alle Kinder gezielt, insbesondere die Kinder mit noch geringen Deutschkenntnissen oder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, und stimmen Förderpläne ab.

● In der Tagesstruktur finden sich sowohl freie Spiel- und Bewegungszeiten als auch fest verankerte Angebote wieder.

● Die Kinder erleben feste Strukturen der Gestaltung und Reflexion wie Planungs- und Besprechungsunden, Abschlusskreis, Gruppenkreis und Klassenrat.

● Die Kinder haben feste Lernzeiten bei der Klassenlehrerin anstelle einer Hausaufgabenbetreuung.

● Das für alle verbindliche Mittagessen trägt zum Gemeinschaftsgefühl bei. In den gemeinsamen Essenssituationen erleben die Kinder eine Ess- und Tischkultur.

● Die Kinder bestimmen mit: Sie wählen zwischen verschiedenen AG-Angeboten aus und gestalten diese in den Gruppenkreisen zur Planung und Reflexion aktiv mit.

● Die AG-Angebote sind abgestimmt auf die Förderung der musisch-künstlerischen sowie sportlichen Entwicklung der Kinder.

● Einen Beitrag zur Medienerziehung leisten der Computerclub und kids-smart.

● In der Ferienbetreuung bieten wir attraktive Ferienangebote sowie Ferienfreizeiten an.

Die genannten ganztägigen Kulturen, Strukturen und Praktiken sind für den gesamten Ganztagsleitend. In den Ganztagsklassen sind viele dieser Aspekte organisatorisch leichter umzusetzen, da die enge Zusammenarbeit zwischen Erzieherin und Lehrkraft für alle Beteiligten mehr Transparenz, Verlässlichkeit und Durchgängigkeit ermöglicht.

Innerhalb der augenblicklichen Möglichkeiten ist dies ein verantwortbares Konzept von OGS, das doch in vielen



Linda Kindler

Lehrerin an der Libellen-Grundschule in Dortmund und Mitglied im Landesvorstand des Grundschulverbandes NRW; linda.kindler@web.de

Bereichen unbefriedigend bleibt. Neben der unzureichenden Finanzierung des Ganztagspersonals bleibt das große Problem der räumlichen Situation. Ein Klassenraum ist und bleibt ein Klassenraum, auch wenn dieser anders eingerichtet ist und das gemeinsame Mittagessen dort bestmöglich organisiert wird. Das Nebeneinander von Ganztagsklasse, Ganztagsgruppen und Halb-

tag erschwert weitergehende Entwicklungsschritte wie eine durchgängige veränderte Rhythmisierung von Vor- und Nachmittag und die Veränderung und Ausweitung von Pausenzeiten.

Auch wenn die Rückmeldungen der Kinder und Eltern deutlich machen, dass das, was hier unter den gegebenen Rahmenbedingungen versucht wird, positiv wahrgenommen und wertgeschätzt wird, ist für die beteiligten ErzieherInnen und LehrerInnen die OGS ein Modell, das den Anforderungen der modernen Grundschule nicht gerecht wird.

Gerade für Grundschulen, die in Stadtteilen liegen, in denen Kinder die Schule in ganz besonderer Weise als Lern- und Lebensort brauchen, bleibt die OGS ein unzureichendes Übergangsmodell. Für die vielfältigen gesellschaftlichen Aufgaben, auf die die Grundschule als Schule für *alle* Kinder pädagogisch-konzeptionell antworten muss und kann, braucht es die gebundene Ganztagsgrundschule, um strukturell und nachhaltig wirksam werden zu können. ■

(Offener) Ganztag an der Libellen-Grundschule heißt für die Kinder:

Erfahrungen in neuen Kontexten und an außerschulischen Lernorten

- Kinder erleben neue und herausfordernde Lernsituationen.
- Kinder lernen wichtige Lernorte in der Stadt kennen.

Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten

- Kinder lernen in gut vorbereiteten Angeboten und AGs in verschiedenen Bereichen Neues.
- Kinder haben die Freiheit, eigenen Ideen nachzugehen.

Geborgenheit in der Gemeinschaft

- Kinder erleben sich als Teil der Gemeinschaft.
- Kinder erleben eine Gemeinschaft als stützend.

Entspannung und Ruhe

- Kinder nehmen sich Auszeiten vom Trubel der Gruppe.
- Kinder erhalten Anregungen und Angebote, um sich zu entspannen und Ruhe als erholsam zu erleben.

Sicherheit durch klare Strukturen

- Kinder erleben einen verlässlichen, gut rhythmisierten Tagesablauf.
- Kinder erhalten Transparenz über den Tagesablauf.
- Kinder erleben durchgängig geltende Regeln.

Eigenverantwortung durch Mitbestimmung

- Kinder übernehmen Aufgaben und Dienste in der Gemeinschaft.
- Kinder übernehmen die Gesprächsführung z. B. in Gruppenkreisen.

Gute/ gesunde Ernährung

- Kinder erleben gesunde Ernährung als durchgängiges Prinzip.



Essen im Klassenraum



Dem Kind zugewandt



Gezielte Unterstützung



Elternnachmittag

Jörg Ramseger

Das Berliner Lern- und Teamhaus

Ein neuer Schulbautyp für die Grundschule des 21. Jahrhunderts

Schulbauten sind stets eine materielle Repräsentation der jeweils herrschenden Vorstellungen vom angemessenen Lernen an einem gegebenen Ort zu einer gegebenen Zeit. Mit dieser Feststellung ist zugleich ein Dilemma benannt: Hochwertige Schulbauten sind stabile, langlebige Bauten; aber damit können sie zugleich den pädagogischen Fortschritt hemmen. Die Architektur des Schulhauses wird den Entwicklungen von Didaktik und Pädagogik oft nicht mehr gerecht, wie man am Gegensatz der Flurschule des 19. Jahrhunderts zur offenen Lernlandschaft des späten 20. und des 21. Jahrhunderts nachvollziehen kann.

Die typische Schule des 19. Jahrhunderts war die Flurschule – meist ein einfacher Riegelbau, in dessen frontal zur Tafel ausgerichteten Klassenzimmern die autoritäre Belehrungspädagogik des Kaiserreiches stattfand: eine Schule des Nachvollzugs vorgegebener Gedanken im Gleichschritt der Lerngemeinschaft. »Flurschulen reihen ein Klassenzimmer nach dem anderen an langen Fluren auf. (...) Flure, in denen man nicht laufen darf, obwohl sie sich dafür anbieten, Flure, die Kommunikation verhindern, weil man den strömenden Massen im Weg stünde, wenn man zu einem kleinen Plausch stehenbliebe. Niemand sieht, was die Lehrer hinter den verschlossenen Klassentüren machen. So fühlen sie sich vor der Beobachtung durch Dritte geschützt und sind zugleich, vor ihrer Klasse stehend, inmitten der Kinder ziemlich allein. Da ist wenig, was den Geist entzünden könnte, außer dem Wort des Lehrers bzw. der Lehrerin.«¹

Die Grundschule des 21. Jahrhunderts – Prämissen

Die für die Berufswelt von heute erforderlichen Qualifikationen – Kreativität, Eigenständigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Offenheit für immer neue Anforderungen und neue Prozesse sowie insbesondere Teamfähigkeit – erwirbt man nicht in frontal ausgerichteten Klassenzimmern, sondern vorrangig in den kleinen, selbsttätig arbeitenden Lerngruppen, die die Reformpädagogische Bewegung schon zu

Beginn des 20. Jahrhunderts als die angemessene Form des Grundschulunterrichts entwickelt hatte und die mit der Öffnung der Grundschule seit den 1970er Jahren zum Standard zeitgemäßer Grundschularbeit geworden sind. Eine Grafik von George Vlastos aus dem Jahr 1975 visualisiert die Architektur der offenen Lernlandschaft, die in Deutschland beispielhaft zuerst in der Bielefelder Laborschule – gegründet 1974 – realisiert wurde, aber inzwischen auch in vielen klassischen Schulhäusern verwirklicht wurde.²

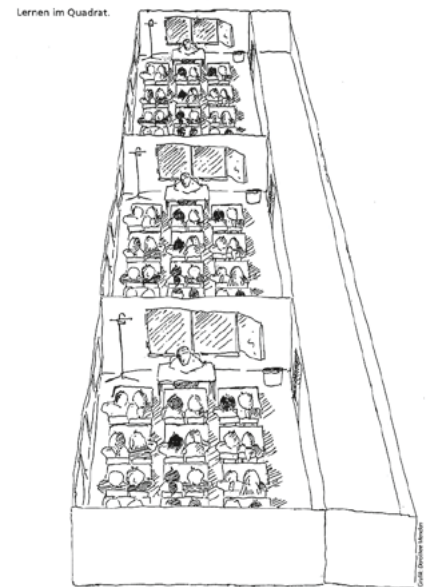


Abb. 1: Die Flurschule des 19. Jahrhunderts: eine Schule des gleichförmigen Nachvollzugs vorgedachter Gedanken

Grafik © Dorothee Menden: »Lernen im Quadrat«, Der Grundschulverband 1998

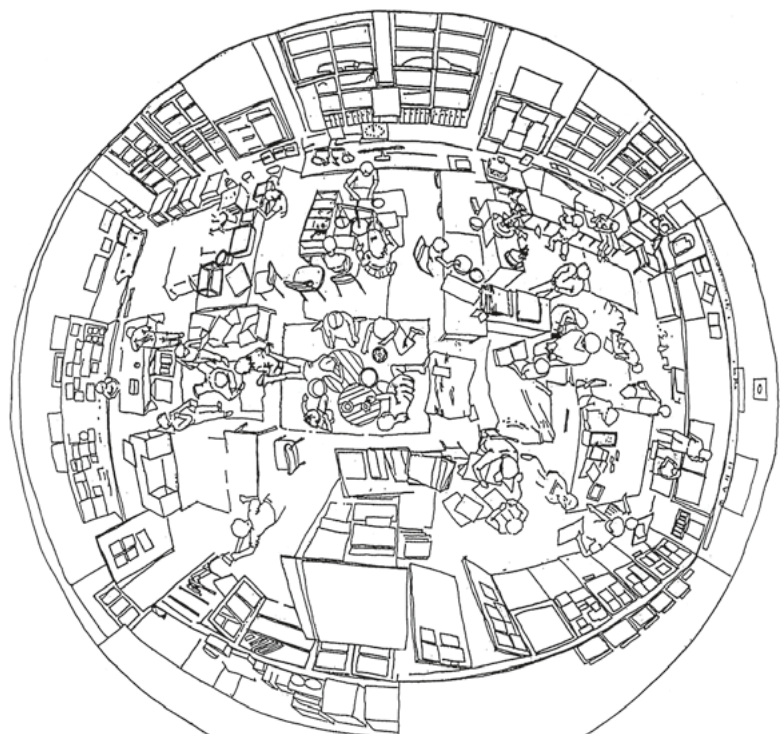


Abb. 2: Die Schule des 21. Jahrhunderts – eine offene Lernlandschaft für die selbsttätige Aneignung der Welt im Prozess der Ko-Konstruktion. Grafik © Anne P. Taylor, George

Vlastos (1975): School Zone. Learning Environments for Children. New York: Van Nostrand Reinhold Comp.

**Dr. Jörg Ramseger**

ist Fachreferent für Qualitätsentwicklung im Grundschulverband. Er war bis zu seiner Pensionierung Professor für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Grundschule und Leiter der Arbeitsstelle Bildungsforschung Primarstufe an der Freien Universität Berlin.

Abb. 3: Klassenraumgestaltung für das eigenständige Lernen im Dialog mit den Mitschülern. Grundschule auf dem lichten Berg, Berlin

Foto © Bauereignis Sütterlin Wagner Berlin www.bauereignis.de

Prämissen für neue Schulbauten

Wenn jetzt infolge rasch wachsender Schülerzahlen in vielen Metropolen neue Grundschulen errichtet werden müssen, macht es Sinn, sich zunächst die grundlegenden Prinzipien zu vergegenwärtigen, die die Schule des 21. Jahrhunderts kennzeichnen, von dem übrigens schon bald ein Fünftel – für pädagogische Entwicklungen weitgehend ungenutzt – verstrichen ist:

Die Grundschule des 21. Jahrhunderts ist eine Schule der Ko-Konstruktion

Die Grundschulpädagogik in Deutschland folgt seit etwa 40 Jahren einem konstruktivistischen Grundverständnis, wonach Lernen nicht mehr in der Übernahme vorgegebener Sätze und Wahrheiten, sondern in der selbsttätigen Aneignung der Welt durch das lernende Subjekt in dialogischen Prozessen mit den Mitlernenden erfolgt. Lernen heißt, den Dingen und den Verhältnissen Sinn geben und die eigenen Sinngebungen mit den Systemen der Erwachsenen, insbesondere den in Kunst, Kultur und Wissenschaft manifestierten Sinngebungen abzugleichen. Lernen ist so gesehen immer ein entdeckender und immer ein handlungsorientierter Sinngebungsprozess. Die dafür passende Raumgestalt ist die Werkstatt, das offene Labor, die Bibliothek

und das Atrium für den gemeinsamen sinnstiftenden Diskurs. Gute Schulhäuser vereinen diese Raumtypen in einem Ensemble.

Die Grundschule des 21. Jahrhunderts ist eine Ganztagschule

Es ist davon auszugehen, dass über kurz oder lang jede Grundschule in Deutschland eine Ganztagschule sein wird, sei es als offene Ganztagschule in Form der Schule-Hort-Kombination, sei es als gebundene Ganztagschule für alle Kinder. Gute Schulhäuser werden daher grundsätzlich für einen ganztägigen Aufenthalt aller Kinder in der Schule konzipiert. Sie kombinieren klassische Unterrichtsräume mit vielfältig nutzbaren Freiflächen, Differenzierungsräumen und Werkstätten und bieten allen Kindern einen angenehmen Raum für ein warmes Mittagessen in gepflegter Atmosphäre.

Die Grundschule des 21. Jahrhunderts ist eine Inklusionsschule

Auch wenn in letzter Zeit in einigen Bundesländern die Idee der Inklusion durch unzulängliche Ausstattung und unzulängliche Vorbereitung der Pädagoginnen und Pädagogen in Misskredit geraten ist, ist davon auszugehen, dass das Menschenrecht auf Teilhabe nicht auf Dauer unterdrückt und die Inklusion nicht auf Dauer verhindert werden kann. Es gibt ja viele gute Beispiele ge-

lingender Inklusion. Die Grundschule des 21. Jahrhunderts ist eine inklusive und barrierefreie Schule mit vielfältigen Differenzierungsräumen, Fachräumen für Einzel- und Gruppentherapie und hochwertigen Sanitärräumen einschließlich Duschen für schwerbehinderte Kinder auf jedem Stockwerk.

Die Grundschule des 21. Jahrhunderts ist eine Teamschule

Als Ganztags- und Inklusionsschule ist die Grundschule heute schon eine multiprofessionelle Einrichtung, in der neben den Lehrkräften Erzieher/innen, Sozialarbeiter/innen, Therapeuten und viele ehrenamtliche Unterstützer tätig sind, die alle einen angemessenen Arbeitsplatz im Schulhaus und vielfältige Team- und Besprechungsräume benötigen, um das pädagogische Geschehen und die Arbeit mit den Kindern gemeinsam planen und gut aufeinander abstimmen zu können.

Das Berliner Lern- und Teamhaus

Zum Entstehungsprozess

Wie viele Metropolen mit großer Anziehungskraft muss auch die Boom-Town Berlin in den kommenden Jahren in kurzer Zeit viele neue Schulen errichten und zugleich hunderte alter Schulgebäude sanieren und auf den neusten Stand der pädagogischen Anforderungen bringen. In den kommenden

neun Jahren müssen 75.000 zusätzliche Schulplätze geschaffen werden. Dazu sollen binnen sieben Jahren 59 Schulneubauten errichtet werden. Das geht nur mit einem einheitlichen Schultyp, der den oben aufgezählten Prämissen gerecht wird und zugleich – in jeweils lokalen Abwandlungen – an vielen Orten ähnlich realisiert werden kann, um Planungs- und Genehmigungsprozesse zu vereinfachen und Bauzeiten zu verkürzen.

Um die Grundsätze eines solchen Schulbautyps in einem pädagogischen, architektonischen und planerischen Gesamtkonzept zusammenzufassen, hat die Berliner Senatorin für Bildung, Jugend und Familie, Sandra Scheeres, im September 2016 eine fast hundertköpfige Expertengruppe unter der Leitung des ehemaligen Münchener Bildungsreferenten und Stadtschulrats Rainer Schweppe zusammengerufen, in der Architektinnen, Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiter, Baufachleute, Erziehungswissenschaftler, Verwaltungsfachkräfte mehrerer Senatsverwaltungen, Vertreter diverser Verbände und Elternvertreter/innen gemeinsam in nur fünf Monaten ein solches Konzept entwickelt haben, das geeignet scheint, unter der Bezeichnung »Berliner Lern- und Teamhaus« Schulbaugeschichte zu schreiben.³ Schon die Beteiligung und das konsensuelle Zusammenwirken einer so großen und in sich durchaus vielfältigen Expertengruppe für die Entwicklung eines neuen Schulbautyps ist ein in Deutschland bislang einmaliger Vorgang.

Grundsätze der Lernhauspädagogik

● Das Berliner Lern- und Teamhaus ist eine Cluster- und teilautonomen »Lernhäusern«, die um zentrale Funktionsräume sowie eine multifunktional nutzbare Halle ergänzt werden. Dieses an der Wartburg-Grundschule in Münster sowie an mehreren Gesamtschulen in Niedersachsen und NRW schon im vergangenen Jahrhundert entwickelte Prinzip wurde von Schweppe zunächst in Herford und später in München in einer Vielzahl von Schulen umgesetzt. In Lernhaus-Schulen ist das Kollegium in Kleinteams unterteilt (»Team-Klein-

gruppen-Modell« – TKM), die als räumliche und personelle Einheiten nur für eine begrenzte Zahl von Kindern und Lerngruppen zuständig sind und ihre Arbeitszeit möglichst ausschließlich in und mit diesen Einheiten verbringen. Das ermöglicht ein besseres Kennenlernen aller Kinder und Jugendlichen des jeweiligen Lernhauses und eine schnelle unkomplizierte Kommunikation zwischen den Pädagoginnen und Pädagogen unterschiedlichster Professionen, die sich grundsätzlich als Team verstehen.⁴ Hierbei geht es nicht nur um neue Beziehungsstrukturen zwischen den Professionen, sondern vor allem um eine besondere Verantwortungskultur unter den Mitarbeitern wie im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern, die sich auch in den Leistungsergebnissen der Schüler positiv niederschlägt.

● Diese Kleinteams regeln – nicht notwendigerweise, aber idealerweise – alle Belange der Unterrichts- und Bildungsorganisation, die nicht die Schule als Ganze tangieren, einschließlich der Personaleinsatz- und Vertretungspläne autonom. Zu diesen Teams zählen nicht nur die Lehrerinnen und Lehrer, sondern auch die Erzieher/innen, Sonderpädagog/inn/en, Schulhelfer und sonstiges pädagogisches Personal.

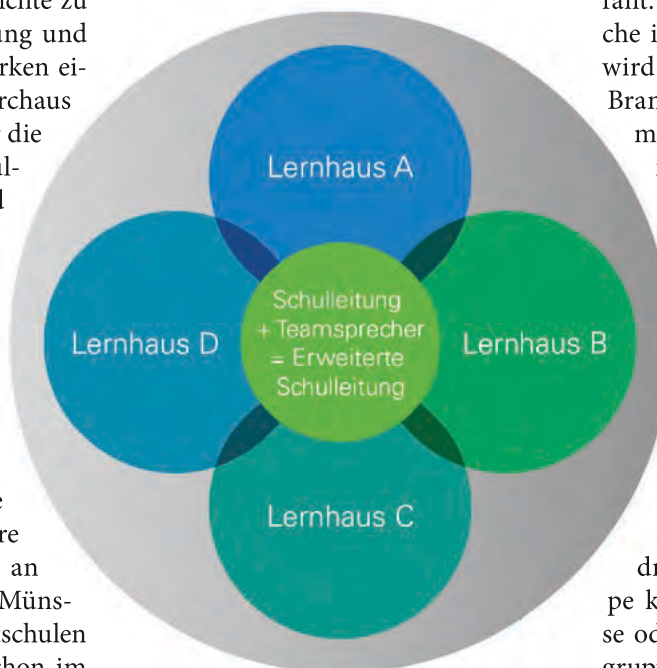


Abb. 4: Das Lernhaus-Prinzip – neue Verantwortungsstrukturen für die Teamschule.

Grafik © Rainer Schweppe in Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport (Hrsg. 2016): Das Münchner Lernhaus. Chancen für alle, S. 8

● In Schulen, die schon seit den 1970er-Jahren nach dem TKM arbeiten, gibt es normalerweise wöchentliche Besprechungszeiten für diese Kleinteams, die im Wochenarbeitsplan der Lehrerinnen und Lehrer ebenso verbindlich verankert sind wie bei den Erzieherinnen und Erziehern.

● In vielen Schulen bilden die Teamleitungen zusammen mit dem Schulleiter bzw. der Schulleiterin eine kollektive Schulleitung.

● Spezielle Flächen wie Fachräume, Sporthalle, Bibliothek und Therapie-räume für Kinder mit Behinderungen (z.B. für Logopädie, Psychomotorik, Ergotherapie) werden von allen Lernhäusern gemeinsam genutzt.

Die Clusterschule

Im Berliner Konzept gliedert sich das Schulhaus baulich in Lernhäuser aus vier bis sechs Klassenzimmern auf einer Ebene, die sich mehrere Differenzierungsräume und eine große offene Lernfläche, das »Forum«, teilen. An diese Fläche grenzen der gemeinsame Teamraum für die mit diesen Klassen befassten Pädagoginnen und Pädagogen sowie eigene Sanitärbereiche und Lagerflächen an. Das große Lehrerzimmer der herkömmlichen Schulen entfällt. Flure werden vermieden, jede Fläche ist pädagogische Nutzfläche. Dazu wird jedes Cluster als eigenständiger Brandabschnittsbereich (»Compartment«) von ca. 430 bis 500 qm Fläche mit je zwei unabhängigen Fluchtwegen angelegt. Ein Fluchtweg kann auch über Außenbalkone realisiert werden. Die Cluster können – je nach den lokalen Gegebenheiten – beliebig nebeneinander oder übereinander gesetzt werden. Für die dort sechsjährige Grundschule sieht das Berliner Konzept je eine Teamzone von 90 qm für zwei Stammgruppenbereiche zu je drei Klassen vor. Eine Stammgruppe kann eine einfache Jahrgangsklasse oder eine jahrgangsgemischte Lerngruppe sein. In den anderen Bundesländern mit nur vierjährigen Grundschulen bieten sich Cluster von ca. 600 qm für je vier Klassen mit einer Teamzone an. In den Teamräumen sind auch vollwertige Arbeitsplätze für die Pädagoginnen und Pädagogen vorgesehen, ►

Grundschule

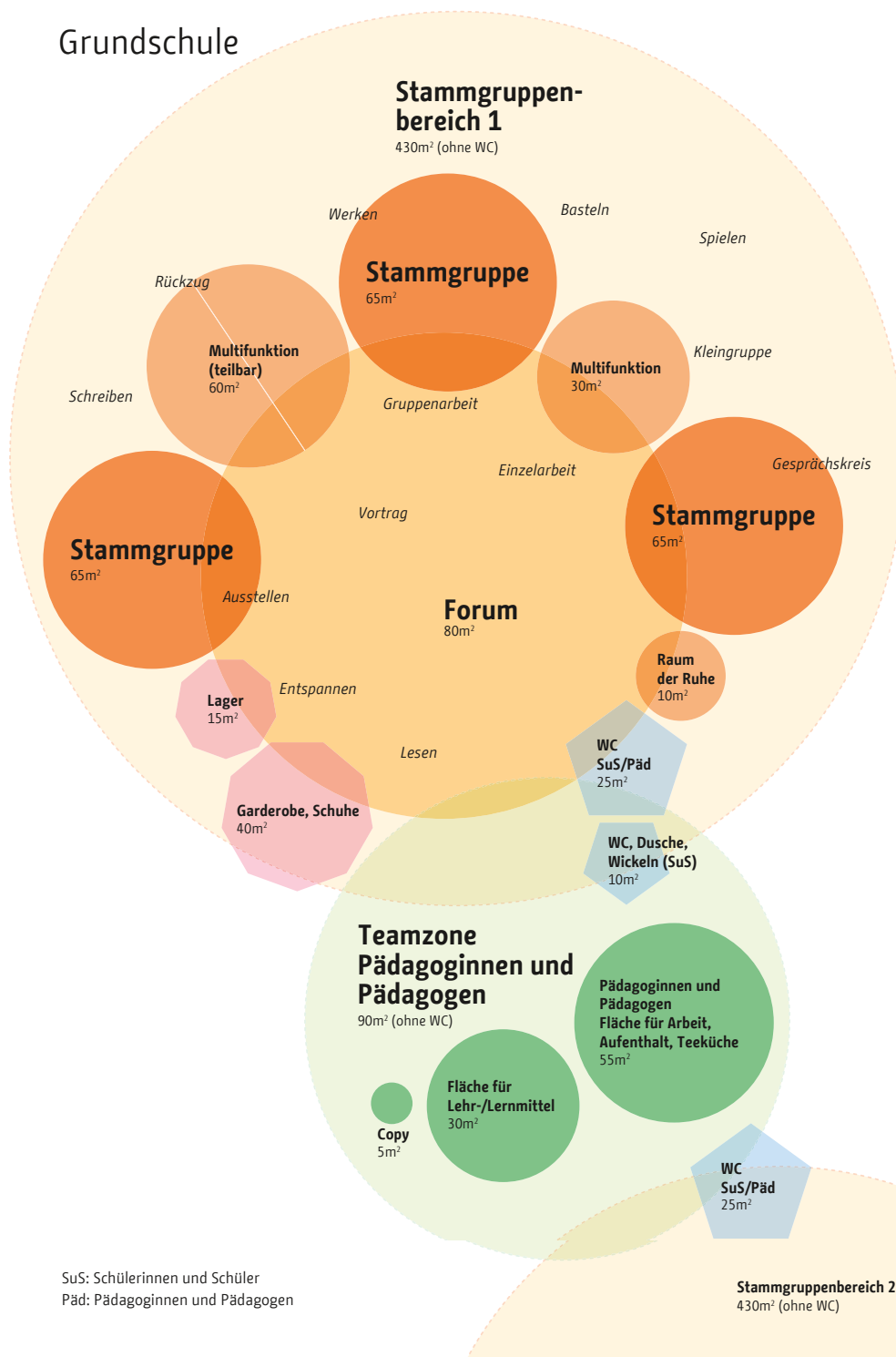


Abb. 5: Funktionsschema Grundschule – Lernhaus für drei Klassen mit Teamzone, Differenzierungsräumen und Forum

Grafik © Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (Hrsg. 2017): Berlin baut Bildung. Die Empfehlungen der Facharbeitsgruppe Schulraumqualität. Band 2, S. 5
Bildquelle: www.berlin.de/sen/bildung/schule/bauen-und-sanieren/neue-schulen

so dass diese ganztägig in der Schule
arbeiten können.

Alle Räume sind untereinander und zum Forum hin mit großflächigen Sichtscheiben einsehbar gestaltet. Auch die Teamzimmer sind für die Kinder jederzeit einsehbar. In Herford und München wurden bereits zahlrei-

che Schulen nach diesem Prinzip gebaut. Wie die Erfahrungen an diesen Schulen zeigen, bewirkt die so geschaffene Transparenz ein besonderes Zusammengehörigkeitsgefühl der Kinder und der Erwachsenen: Alle Erwachsenen eines Lernhauses kennen alle Kinder und alle Kinder kennen alle

Erwachsenen. Es entsteht, wie die Schulleiterin der Artur-Kutscher-Realschule in München, Renate Lotterschmid, es bei einem Besuch ausdrückte, »eine neue Form der Achtung und der Wahrnehmung für einander«, die die pädagogischen Bemühungen der Lehrkräfte nachhaltig unterstützt und das Gelingen von Inklusion überhaupt erst möglich macht. Voraussetzung für eine konstruktive Zusammenarbeit ist allerdings ein Paradigmenwechsel vor allem im Denken der Lehrkräfte: »weg vom ›Ich und meine Klasse‹, hin zum ›Wir und unsere Fläche‹.«⁵

Das Forum

Das Forum ist die zentrale Begegnungs-, Kommunikations- und Differenzierungsfläche des Lern- und Teamhauses. »Es ist – je nach Tageszeit – Treffpunkt, Arbeitsraum für Einzel- und Gruppenarbeiten, Versammlungsraum, Vorführraum, Besprechungsraum, Pausenhalle (...), Bewegungsraum oder Chillraum. Es ist zugleich die zentrale Sichtachse, von der aus man über Glastüren und Sichtelemente in den Innenwänden in alle anderen Räume des Lernhauses (...) Einblick nehmen kann, so wie umgekehrt alle Pädagoginnen und Pädagogen auch aus den Klassenzimmern heraus sehen können, was die Schülerinnen und Schüler in der Gruppen- und Einzelarbeit auf der großen Freifläche tun.«⁶

Wie man der sehr beeindruckenden Online-Dokumentation der Voralberger Mittelschule Alberschwende entnehmen kann, lassen sich solche offenen Flächen durchaus auch in alten Flurschulen realisieren.⁷ Das Neue Gymnasium Wilhelmshaven ist ein weiteres Beispiel hierfür.

Die sozialräumliche Öffnung der Schule

Schulen werden im Berliner Konzept als integraler Bestandteil von lokalen Bildungsverbünden begriffen. Sofern der Platz es hergibt und am Ort ein entsprechender Bedarf besteht, soll daher bei den neuen Schulbauten ein zusätzliches offenes Grundmodul für ein Stadteilzentrum von etwa 700 qm Fläche mitgeplant werden. Dies erfolgt auch unter dem Aspekt einer höheren Wirtschaftlichkeit. »Für die öffentliche Nutzung von Schulflächen sind insbe-

sondere vorzusehen: multifunktionaler Eingangs- und Mensabereich, Sporthalle, Musikräume, Lernwerkstatt, Spielflächen im Hof und Schulgarten. Hierzu sind externe Zugänge und abtrennbare Bereiche mit entsprechenden Schließsystemen notwendig.«⁸ Ein

beachtenswertes Beispiel eines solchen bereits realisierten Bildungsverbundes kann man im »Tor zur Welt« in Hamburg-Wilhelmsburg besichtigen.⁹ Am »Campus Efeuweg« in Berlin befindet sich ein ähnliches Ensemble in der Realisationsphase. □

Im nächsten Heft (Mai 2018) lesen Sie einen Praxisbericht aus einer Lernhaus-Schule und ein Interview zum Thema »Lernhaus-Pädagogik«.



Abb. 6: Das Forum – die zentrale Begegnungs- und Differenzierungsfläche im Zentrum des Lernhauses.

Grundschule Landsberger Straße, Herford. Foto: © Stefan Bayer, Darmstadt, www.bayer-fotografie.de

Anmerkungen

1) Dreier, Annette; Kucharz, Diemut; Ramseger, Jörg; Sörensen, Bernd (1999): Grundschulen planen, bauen, neu gestalten. Empfehlungen für kindgerechte Lernumwelten (Beiträge zur Reform der Grundschule – Sonderband S 59), Frankfurt am Main: Der Grundschulverband e. V., S. 52.
2) Eindrücklich anzusehen ist diese Form von Schule in aktueller Gestalt u. a. in der Pegasus Bay School in North Canterbury, Neuseeland. Vgl. www.youtube.com/watch?v=PkKGDf4QUg. Auch sehenswert: www.youtube.com/watch?v=4cscJcRKYxA. Für Deutschland siehe den Kurzfilm »Der Raum ist der dritte Pädagoge« aus dem Archiv der Zukunft von Reinhard Kahl, Kurzfassung auf Youtube: www.youtube.com/watch?v=8X3FCyO0Buc.

3) Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (Hrsg. 2017): Berlin baut Bildung. Die Empfehlungen der Facharbeitsgruppe Schulraumqualität. 2 Bde. Online: www.berlin.de/sen/bildung/schule/bauen-und-sanieren/neue-schulen

4) Zur Lernhauspädagogik im Einzelnen siehe: Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport (2016): Praxishandbuch Münchner Lernhaus. Online: tinyurl.com/praxishandbuch-lernhaus

5) Adrian Krawcyk, Referent für Raumkonzepte im Ganztags bei der Behörde für Schule und Berufsbildung in Hamburg. Vgl. auch Ramseger, Jörg (2016): Lernkultur im Zeitalter von Terror und Migration. In: Grundschule aktuell, Heft 133, Febr. 2016, S. 29–35.

6) Senatsverwaltung für Bildung, Jugend

und Familie Berlin (Hrsg., 2017), S. 14. Viele eindrucksvolle Beispiele finden sich in: Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hg., 2017): Schulen planen und bauen 4.0 – Grundlagen, Prozesse, Projekte. Berlin: Jovis Verlag und Seelze: Friedrich Verlag.

7) Vgl. www.nms-alberschwende.vobs.at/hauptnavigation/schule/schulumbau-2010/ Ein Grundriss findet sich in Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport (Hrsg. 2016): Das Münchner Lernhaus. Chancen für alle, S. 19. Online: www.csr.musin.de/images/staedtischeBroschueren/Lernhaus_V2_web.pdf

8) Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (Hrsg. 2017), S. 16.

9) Vgl. <http://tzw.hamburg.de/>

Michael Töpler

Ganzttag aus Elternsicht

Von unterschiedlichen Perspektiven und gemeinsamen Zielen

Was ist eigentlich eine Ganzttagsschule? Diese Frage ist nicht so einfach zu beantworten. Grob gesagt hat eine Ganzttagsschule an mindestens drei Tagen in der Woche auch am Nachmittag geöffnet und bietet über den Tag verteilt unterrichtliche und außerunterrichtliche Angebote. Doch was heißt das für die einzelnen Schulen?

Eine Ganzttagsschule kann so organisiert sein, dass alle Kinder an dieser Schule von 8 Uhr bis 16 Uhr in der Schule sind und über den Tag verteilt unterschiedliche Angebote bekommen, an denen sie verpflichtend teilnehmen. Es kann aber auch sein, dass nur ein Teil der SchülerInnen am Nachmittag in der Schule ist. Die Möglichkeiten zur Gestaltung der außerunterrichtlichen Angebote sind groß, es gibt in allen Themenfeldern große Unterschiede in der Qualität vor Ort.

Wenn man also Eltern danach fragt, ob ihr Kind auf eine Ganzttagsschule gehen soll, dann gibt es berechtigte Rückfragen: Auf welche Schule? Was bedeutet dort »Ganzttag«? Ist die Schule mit gutem Personal, genug Räumen und der benötigten Ausstattung versorgt?

Und noch eine Frage ist sehr wichtig: Was ist die Alternative zum Ganzttag?

Viele Eltern möchten ihren Kindern das bieten, was sie selbst in Ihrer Kindheit hatten: Zeit zum Spielen, Zeit zum Lernen, Zeit für Freunde, Zeit für Vereinssport und vieles mehr. Ist das in einer Ganzttagsschule möglich, oder besser zu gestalten, wenn die Kinder mittags aus der Schule kommen?

Hier wird es nun kompliziert: Im Prinzip ist die von vielen Eltern gewünschte Art des Aufwachsens sowohl in der Familie als auch in einer Ganzttagsschule möglich. Aber es gibt wichtige Unterschiede. Vor allem gilt: Wenn die Rahmenbedingungen für Schule oder Familie nicht stimmen, dann lassen sich die Wünsche für unsere Kinder nicht realisieren.

Rahmenbedingungen für Familien und Ganzttagsschulen

Die Familien müssen in die Lage versetzt werden, ihren Kindern gute Bedingungen zum Aufwachsen zu schaffen. Das fängt schon beim Wohnraum für Familien an. Wie sollen Kinder konzentriert lernen, wenn es keinen Platz zum ruhigen Arbeiten in der Wohnung gibt? Auch außerhalb der Wohnung muss es kindgerechte Räume geben, etwa Spielplätze oder Freiflächen zum Spielen, auf denen Kinder ausdrücklich erwünscht sind. Der Lärm von Kindern kann von einigen Menschen als störend empfunden werden, aber es muss Orte geben, wo sie unbekümmert ihren Raum in der Öffentlichkeit einnehmen dürfen.

Es geht auch um die Möglichkeiten der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben: Kann ein Kind im Verein Sport machen, ein Musikinstrument lernen, Theater spielen oder sich mit anderen Kindern treffen? All diese Fragen wurden mit Blick auf die Ganzttagsschule bedacht. Hier sollen alle Kinder die oben genannten Möglichkeiten haben. Doch wie sieht es in der Realität aus?

Das Raumangebot ist häufig zu gering, zum konzentrierten Arbeiten wie zum unbeschwerten Toben. Es gibt viele Angebote, aber hier findet man große Unterschiede, was Kinder tatsächlich an ihrer Schule erleben können. Das hat auch etwas mit den Strukturen des Ganztages zu tun: Für viele Aktivitäten ist eine regelmäßige und verlässliche Teilnahme der Kinder erforderlich. Das ist bei einer offenen Struktur manchmal schwierig.

Natürlich braucht man auch die Menschen, die all die gewünschten An-

gebote machen können. Viel zu häufig werden Menschen in diesem Bereich schlecht bezahlt. Von Vollzeitstellen für die Vermittlung von außerunterrichtlichen Angeboten wagen viele kaum zu träumen. Aber das könnte sich ändern!

Wir müssen eine ernsthafte Diskussion über die Qualität des Ganztages mit dem Blick auf zwei Fragen führen: Was brauchen unsere Kinder? Wie können Schule und Familie gemeinsam für ein gutes Aufwachsen sorgen? Damit alle Kinder in Deutschland vergleichbare Bildungschancen haben, brauchen wir einheitliche Rahmenpläne und Qualitätsstandards für Ganzttagsschulen. Innerhalb dieser Vorgaben sind dann passgenaue Lösungen vor Ort umzusetzen, mit Beteiligung der Schulleitung, der Lehrkräfte, der pädagogischen Fachkräfte, der Eltern und der Schülerinnen und Schüler. Die entscheidenden Fragen müssen gemeinsam am Runden Tisch geklärt werden.

Elternperspektiven – Warum wollen Eltern den Ganzttag?

Die Bertelsmann-Studie zum Ganzttag von 2017¹ beschreibt, dass viele Plätze im Ganzttag fehlen. Besonders in den Städten ist die Nachfrage groß, zum Teil immer noch größer als das Angebot. So verschieden einzelne Regionen in Deutschland sind, so ähnlich ist die Lage jeweils in Städten und im ländlichen Raum. Ein weiterer Unterschied besteht immer noch zwischen West- und Ostdeutschland. Die hier genannten Unterschiede sind typisch, aber es gibt jeweils Ausnahmen, so dass nicht aus den Kriterien Ost/West und Stadt / Land direkt auf die Lage vor Ort geschlossen werden kann.

Eltern in der Stadt

In der Stadt gibt es einen hohen Bedarf an Ganztagsplätzen. Häufig arbeiten beide Elternteile oder das alleinerzie-

hende Elternteil in Vollzeit, also wird dringend eine Betreuung für die Kinder benötigt. Diese wird aktuell im Westen hauptsächlich in Ganztagschulen angeboten, im Osten gibt es noch eine stärkere Hortstruktur. Unter dem Betreuungsaspekt sind die angebotenen Zeiten vielfach nicht ausreichend, es gibt nicht überall eine bedarfsgerechte Randstundenbetreuung.

Eltern im ländlichen Raum

Im ländlichen Raum gibt es in der Regel ein deutlich geringeres Angebot an Ganztagsplätzen. Wenn Eltern diese in Anspruch nehmen möchten, dann haben die Kinder häufig weite Anfahrten, die Öffnungszeiten der Ganztagschulen sind nicht immer gut mit dem Angebot des Öffentlichen Personenverkehrs abgestimmt. Außerdem wünschen sich viele Eltern im ländli-



Michael Töpler
ist Fachreferent für Eltern und Schule
im Grundschulverband.

chen Raum, dass ihre Kinder mittags aus der Schule nach Hause kommen, für ein gemeinsames Essen und Zeit am Nachmittag für Freunde und Hobbys.

Eltern im Westen

In den alten Bundesländern ist immer noch das Bild der Hausfrau und Mutter präsent, die sich mindestens bis zum dritten Lebensjahr des Kindes in erster Linie zu Hause um den Nachwuchs kümmert. Während der Schulzeit soll die Mutter für das Kind ab Mittag da sein, mit einem gesunden Essen, Zeit zum Zuhören und Hilfestellungen bei den Hausaufgaben. Dieses Rollenbild hat sich in den letzten Jahren verändert, aber es ist noch für viele Elternhäuser wichtig. Leider gibt es noch zu wenige Väter, die sich viel Zeit für ihre Kinder nehmen wollen oder können, um die einseitige Sicht auf die Mutter als

Hauptperson in der Kindererziehung und Betreuung zu verändern.

Es ist eine wichtige Diskussion, ob Kinder in den ersten Lebensjahren lieber zu Hause oder in einer Einrichtung betreut werden sollen. Daran schließt sich die Frage an, wie denn in der Schulzeit die beste Lösung für das jeweilige Kind aussieht. Mir ist es sehr wichtig, dass die Frage für jede Familie und für jedes Kind einzeln gestellt wird. Familie und Ganztagschule gibt es in so vielen Varianten, dass es immer um die Möglichkeiten vor Ort gehen muss. Wenn es gelingt, die wichtigen Fragen nicht nur mit Blick auf unsere Kinder, sondern auch mit ihnen gemeinsam zu klären, dann haben wir einen großen Schritt für ein kindgerechtes Aufwachsen getan.

Eltern im Osten

Es gibt in den neuen Bundesländern eine andere Tradition der Kinderbetreuung. Diese kann man einerseits positiv beschreiben: Es gibt viel mehr Angebote für Schulkinder, die am Nachmittag betreut werden sollen, insbesondere im Hort. Die alten Bundesländer haben beim Angebot großen Nachholbedarf. Andererseits gab es in der DDR eine Verpflichtung für die Frauen, möglichst schnell wieder in den Beruf zurückzukehren. Es war häufig keine freie Entscheidung, das Kind von anderen Menschen betreuen zu lassen. Somit ist die Sicht auf eine Ganztagschule nicht selten mit der persönlichen Biographie der Eltern verbunden.

Die entscheidenden Fragen lauten im Osten und im Westen: Ist eine Ganztagschule für mein Kind der richtige Ort? Gibt es genügend Personal, das gut qualifiziert ist? Wie kann ich meinen Alltag am besten organisieren, damit Beruf und Familie den gewünschten Raum haben?

Vereinbarkeit von Familie und Beruf oder Beruf und Familie?

In der Diskussion um den Ganztagsfallt sehr häufig das Schlagwort von der »Vereinbarkeit von Familie und Beruf«. Damit ist in der Regel gemeint, dass Eltern in der Lage sein sollen, ihren Berufen so weit wie möglich nachzugehen und ihre Kinder in dieser Zeit in der Schule oder Kita gut aufgehoben wissen. Dabei geht es meistens um die Frage, wie

sich die Öffnungszeiten der Schulen und Kitas an die Arbeitszeiten der Eltern anpassen lassen. Die Diskussion um eine familienfreundliche Umgestaltung der Arbeitswelt steht eher im Hintergrund.

Doch gerade mit Blick auf die weitere Entwicklung der Ganztagschule müsste diese Diskussion dringend geführt werden. Es geht nicht um einen Kampf von Familie gegen Ganztagschule, sondern um die Frage, wie Familien an der Gestaltung von guten Ganztagschulen beteiligt werden können. Dabei meine ich ausdrücklich, dass Eltern und Kinder jeweils als Beteiligte mit eigenen Interessen ernst genommen werden, aber auch die Familie als Gemeinschaft.

In der Praxis wird das nicht einfach: Familien leben in sehr unterschiedlichen Konstellationen und haben unterschiedliche Werte. Eltern müssen die Interessen ihrer beruflichen und ihrer privaten Lebensfelder in Einklang bringen. Kinder müssen den Raum zu einer individuellen Entwicklung haben und trotzdem Teil der Gemeinschaften Familie und Schule bleiben.

Auch hier geht es wieder um Lösungen vor Ort: Für eine sinnvolle Entwicklung der Ganztagschulen brauche ich Informationen darüber, welche Rahmenbedingungen Familien benötigen. Das muss ich mit einem zeitlichen Vorlauf abfragen (zum Beispiel zwei Jahre bevor die Kinder in die Schule kommen), um entsprechend planen zu können.

Dennoch wird es immer kurzfristige Änderungen geben, in der Familie, im Beruf oder in der Schulplanung. Es kommt darauf an, ein gutes System der Beteiligung und des Austausches zu entwickeln, bei dem auf Veränderungen reagiert werden kann. Unabhängig von den genauen Bedarfen vor Ort ist klar: Die Qualität der Ganztagschulen muss an klaren Vorgaben gemessen werden und das benötigte Personal muss gut ausgebildet und angemessen bezahlt werden.

Die Perspektive der Kinder

Die Ganztagschule ist für unsere Kinder da. Doch viel zu selten beziehen wir die Kinder in die Gestaltung der Schule mit ein. Natürlich gibt es hervorragende Beispiele, wo es Schulen gelingt, Kinder intensiv zu beteiligen. Von diesen Schulen sollten wir lernen. Am besten dadurch, dass die guten Beispiele verbreitet werden. Aber es genügt

nicht, darüber zu lesen oder zu hören, man sollte sich selbst ein Bild machen. Wenn man im Rahmen einer Hospitation erlebt, was möglich ist, wird die eigene Phantasie beflügelt und Energien zur Veränderung werden freigesetzt. Es gilt, die Erfahrungen für die jeweils eigene Schule anzupassen. Dabei können die Kinder uns sehr helfen.

Was können Schule und Familie gemeinsam erreichen?

Aus dem bisher Gesagten sollte deutlich werden, dass es bei allen Fortschritten im Ausbau der Ganztagschulen noch zahlreiche »Baustellen« gibt. Ein großes Ärgernis entsteht an vielen Stellen, wenn Eltern und Schülerinnen und Schüler mit Tatsachen

konfrontiert sind, die nicht ihren Bedarfen entsprechen, sei es bei den Räumen, der Verpflegung oder der Anzahl und Qualifikation des Personals. Hier können Gespräche und Analysen im Vorfeld enorm dazu beitragen, dass so viele Bedürfnisse von Kindern und Erwachsenen wie möglich umgesetzt werden. Damit die Ganztagschule für Eltern eine gute Alternative ist, muss die Qualität stimmen. Es genügt nicht, die Ganztagschule zum Bildungsort zu erklären, es muss auch tatsächlich einer sein. Das können wir gemeinsam erreichen, wenn die Zusammenarbeit auch durch ausreichende Ressourcen zur Umsetzung begleitet wird.

Neben den Fragen vor Ort bleiben die Grundsatzfragen wichtig: Wollen

wir unsere Kinder lieber in der Familie oder in einer Einrichtung betreuen (lassen)? Hängen unsere Entscheidungen in erster Linie von wirtschaftlichen Zwängen ab oder versuchen wir, die wirtschaftliche Realität mit Blick auf unsere Ziele zu verändern? Wollen wir eine Vielfalt von Möglichkeiten schaffen oder lieber eine einzige Variante, die dafür eine hohe Qualität hat? Oder gelingt uns Vielfalt mit hoher Qualität?

Was auch immer unsere Antwort sein wird, wir müssen in einen konstruktiven Dialog treten: Eltern, Schule und Kinder! ■

Anmerkung

1) bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/27_In_Vielfalt_besser_lernen/Gute_Ganztagschule_01.pdf

Nachruf auf Rolf Kielblock

Der Grundschulverband trauert um Rolf Kielblock, der am 4. Januar 2018 verstorben ist.

Rolf Kielblock wurde am 23. April 1947 in Maust/Krs. Cottbus geboren. An der Georg-August-Universität in Göttingen schrieb er sich für das Studium der Pädagogik, Soziologie und Allgemeine Sprachwissenschaften ein und beendete dieses 1978 im Hauptfach Pädagogik mit dem Abschluss Magister Artium.

Erste Kontakte zum Grundschulverband, ehemals Arbeitskreis Grundschule, knüpfte er während seiner Mitarbeit an einem dreijährigen DGFE-Forschungsprojekt zum Thema »Soziale Erziehung in der Grundschule«, das von Rudolf Schmitt geleitet wurde. Im April 1976 würdigte Erwin Schwartz die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit (siehe Band 28/29 »Soziale Erziehung in der Grundschule – Toleranz – Kooperation – Solidarität«) und überreichte dem Forschungsteam den Grundschulpreis.

Im WS 1981/82 arbeitete Rolf Kielblock als Lehrbeauftragter an der Universität Bremen zur Problematik der Dritten Welt in ausgewählten Unterrichtsmaterialien für Primarstufe und Sekundarstufe. Im Februar 1984 war er wissenschaftliche Honorarkraft im Grundschulverband für den Arbeitsbereich »Dritte Welt in der Grundschule«. Im Januar 1986 wurde Rolf Kielblock Geschäftsführer des Verbandes, bis ihn im September 1998 eine lebensbedrohliche Erkrankung zwang, eine längere Arbeitspause einzulegen. Im April 1998 wurde Sylvia Reinisch als zweite hauptamtliche pädagogische Mitarbeiterin eingestellt. In gemeinsamer Verantwortung leiteten beide die Geschäftsstelle, bis Rolf Kielblock sich am 1. Juli 2011 in den Ruhestand verabschiedete.



Von seinem neuen Lebensmittelpunkt in Varel aus verfolgte er weiter aufmerksam die Verbandsaktivitäten und arbeitete an geplanten Veröffentlichungen mit.

Mehr als 25 Jahre hat sich Rolf Kielblock engagiert für die Umsetzung von Chancengleichheit im Bildungswesen eingesetzt und die Entwicklung des Grundschulverbands mit allen Kräften unterstützt. In den letzten 10 Jahren seiner Tätigkeit steckte er viel Energie in die wöchentliche Presseschau, die er einem wachsenden Leserkreis zustellte. Mit politischem Sachverstand durchforschte er die Tagespresse nach grundschulrelevanten Berichten und kolorierte die gebündelten Beiträge mit messerscharfen satirischen Kommentaren.

Rolf Kielblock war ein politischer, sachkundiger, verlässlicher, hilfsbereiter und liebenswürdiger Arbeitskollege, mit dem die ehemalige Geschäftsführerin in vertrauensvoller und freundlicher Arbeitsatmosphäre fast 15 Jahre gut zusammengearbeitet hat. Traurig nimmt sie Abschied von einem sehr geschätzten Kollegen.

Mit dem Tod von Rolf Kielblock verlieren wir einen Menschen, der mit seinem Charme und seinem Sachverstand, mit seinem Humor und seinem Scharfsinn Menschen begeistern und zum Eintreten für die gemeinsame Sache bewegen konnte. Der Vorstand des Grundschulverbands wird Rolf Kielblock in dankbarer Erinnerung behalten, seiner Familie gilt unser aufrichtiges Beileid.

Für den Grundschulverband e. V.

Maresi Lassek
Bundesvorsitzende

Sylvia Reinisch
Bundesgeschäftsführerin
(bis August 2017)

Pädagoginnen und Pädagogen fordern Maßnahmen gegen eine Zwei-Klassen-Gesellschaft

Bildungsgerechtigkeit: Die Zeit drängt!

Der folgende Aufruf richtet sich an die Bundesregierung und die Kultusministerkonferenz. Er kann mit unterzeichnet werden unter www.change.org/p/bundesregierung-bildungsrat-für-bildungsgerechtigkeit

Bildungsgerechtigkeit ist in unserer Gesellschaft Konsens. Alle Kinder sollen sich und ihre Fähigkeiten bestmöglich entwickeln können.

Wir nehmen jedoch mit großer Sorge wahr, dass dieses Ziel in immer weitere Ferne rückt. Mehrere unabhängige Studien aus den letzten Jahren haben in bedrückender Weise dokumentiert, wie sich das Auseinanderdriften unserer Gesellschaft auf unsere Kinder, ihre Bildung und ihre Schulen auswirkt.

Wir fordern darum die Einsetzung eines unabhängigen Bildungsrats, in dem Experten aus allen Bereichen vertreten sind: Schulpraxis und Erziehungswissenschaft, Verwaltung, Wirtschaft, Zivilgesellschaft und Politik. Sie sollen Leitlinien und konsensfähige Reformvorschläge für die Entwicklung unseres Bildungssystems erarbeiten.

Das Problem

Schon bei Schuleintritt betragen die Entwicklungsunterschiede der Kinder mehrere Jahre. Kinder, die in Armut oder in prekären Verhältnissen aufwachsen, haben keine Chance, in ihrer Entwicklung ebenso gefördert zu werden wie andere. In einem der reichsten Länder der Welt nimmt Bildungsarmut vor allem in den Ballungsgebieten zu. Die betroffenen Kinder sind gegenüber anderen mehrfach benachteiligt. Sie haben, so 2017 die Kinderkommission des Bundestages, »vermehrt ein geringeres Selbstwertgefühl und Vertrauen in die Umwelt, verfügen über weniger Handlungsoptionen zur Lösung von Problemen und neigen stattdessen bei Konfliktsituationen häufiger zu Gewalt oder zu Rückzugsverhalten«. Und weiter: »Besonders deutlich wird die Benachteiligung armer und armutsgefährdeter Kinder im Bildungsbereich.

Dass es einen starken Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft eines Kindes und seinem Bildungserfolg gibt, ist zwar seit Langem bekannt, doch im Wesentlichen hat sich gerade in den letzten Jahren wenig daran geändert.«¹

Schon in der Grundschule bleiben solche Kinder hinter anderen zurück. Beim Übergang in die Sekundarstufe I erleben sie und andere sich zum ersten Mal als Bildungsverlierer. Spätestens im 4. Schuljahr wird die Tendenz des Auseinanderdriftens zu massivem Druck: Die einen streben mit aller Kraft nach »oben«, die anderen werden nach »unten« abgedrängt. Wenn Eltern ihre Kinder, entgegen der Empfehlung, an einer Realschule oder einem Gymnasium anmelden, kommen diese oft erneut nicht mit und werden wieder abgeschult. Jahr für Jahr werden Zehntausende von Kindern auf diese Weise durch die frühe Erfahrung des Nicht-Genügens oder des Scheiterns in ihrer Biografie und in ihrem Selbstwertgefühl beschädigt.

Das in den meisten Bundesländern eingeführte Zwei-Säulen-Modell soll eine gleichwertige Bildung für alle Kinder sichern. Mit der sich verschärfenden Spaltung unserer Gesellschaft wächst

jedoch die Gefahr, dass es zunehmend zu einem Zwei-Klassen-Modell wird. Dies gilt vor allem für Ballungsgebiete. Der Andrang zu den Gymnasien nimmt zu, bedingt durch Konkurrenz und Zukunftsangst. Im Gegenzug gibt es einen starken Abschiebedruck nach »unten«.

Gymnasien können ihren Auftrag nicht erfüllen, wenn sie zur Schule für alle werden – es sei denn, sie bejahen diese Entwicklung und werden zu Gesamtschulen. Schulen der Zweiten Säule (Gesamtschulen, Gemeinschaftsschulen, Sekundarschulen, Oberschulen ...), die die Vielfalt der Gesellschaft in sich abbilden und annehmen sollen und wollen, können ihren Auftrag nur erfüllen, wenn sie nicht zu »Restschulen« werden.

Auch im Bereich der beruflichen Bildung verstärkt sich eine schulformspezifische Stigmatisierung: Absolventen der Hauptschule haben immer weniger Chancen, einen Ausbildungsplatz ihrer Wahl oder überhaupt einen Ausbildungsplatz zu finden.

Die Einführung der inklusiven Bildung – dazu gehört auch die Integration von Kindern mit Fluchtgeschichte – stellt die Schulen gegenwärtig vor neue Aufgaben. Ausdrücklich bejahen wir diesen Auftrag, sehen ihn als Bereicherung und produktive Herausforderung an. Dieser Auftrag muss von allen Schulen angenommen und umgesetzt wer-



Foto: Stilla Seis, studio@stilladesign.de | Skulpturen: Judith Haman

den. Solange das nicht geschieht, verstärkt sich der Problemdruck in Schulen der zweiten Säule, die ohnehin mit allen Folgen gesellschaftlicher Verwerfungen belastet sind. Diese äußern sich gegenwärtig in einer starken Zunahme des Anteils von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten. Auch für sie angemessene Lernumgebungen zu schaffen, ist die größte Herausforderung für alle Schulen. Diese Kinder bringen Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Kollegien an ihre Grenzen. Gerade sie werden verstärkt in Schulen der zweiten Säule abgeschoben.

Was auch Kinder mit sehr schwierigen Voraussetzungen unter besseren Bedingungen leisten können, zeigt das Beispiel vieler guter Schulen. Dort werden Stärken wahrgenommen und gefördert, wird Lernen auf Vielfalt angelegt, wird frühzeitige Profilierung durch Wahlangebote ermöglicht, so dass alle Schülerinnen und Schüler sich und ihre Fähigkeiten bestmöglich entwickeln können. Diesen durch unsere Verfassung bestätigten Bildungsanspruch sehen wir gefährdet, weil seine Umsetzung ohne weit reichende Reformen und Unterstützungsmaßnahmen

nicht mehr gewährleistet ist. Extrem ungünstige Bedingungen haben einen Teufelskreis der Mehrfach-Benachteiligung zur Folge: Motivation, Lernbereitschaft und Leistungen sinken, Gewaltbereitschaft und Anfälligkeit für radikale Schemata und Verführungen nehmen zu. Von Gleichwertigkeit der beiden Säulen kann dann keine Rede mehr sein.

Für die notwendigen Veränderungen bedarf es eines verstärkten Engagements für eine Pädagogik der Vielfalt und einer neuen gesellschaftlichen Anstrengung. Dafür steht der Bildungsrat.

Notwendige erste Schritte

Es ist Aufgabe des Bildungsrats, für die hier genannten Probleme Lösungen zu finden. Wir sehen dringenden Reformbedarf auf folgenden Ebenen:

Vorschulische Bildung

Alle Kinder haben Anspruch auf eine bestmögliche kostenlose Förderung durch geschultes Personal. Was in die elementare Bildung investiert wird, zahlt sich später vielfach aus!

Die einzelnen Schulen

Die Schule ist für die ihr anvertrauten Kinder da, nicht umgekehrt. Schulen müssen ermutigt werden, diesen Grundsatz in konsequente Unterrichts- und Schulentwicklung umzusetzen.

Professionelle Lerngemeinschaften

Eine solche Pädagogik und Didaktik der Vielfalt stellt höchste Ansprüche an die Haltung und an das Können von Lehrerinnen und Lehrern. Lehreraus- und -fortbildung müssen zusammenwirken, um solches Lernen zu sichern.

Staatliche Kontrollen und Maßnahmen der Evaluation

Vor einem Denken in Gewinnern und Verlierern hat bereits die Expertenkommission zur Einführung von Bildungsstandards gewarnt und darum für Mindeststandards plädiert. Diese können in Kombination mit Profilprüfungen nachgewiesen werden.

Es ist Aufgabe aller Schulen, ihren Schülerinnen und Schülern zu bestmöglichen individuellen Leistungen zu verhelfen. Hohe Testwerte allein sind aber noch keine Garantie für Qualität.

»Gut« ist eine Schule erst dann, wenn sie allen ihren Schülerinnen und Schülern auf der Basis einer demokratischen Lebens- und Lernkultur eine bestmögliche Entwicklung ermöglicht.

Systemsteuerung

Inklusion ist die Aufgabe aller Schulen: Alle Kinder müssen mitgenommen, nicht abgeschult werden. Wir brauchen ein umfassendes Konzept zur Familienbegleitung.

Kommunale Entwicklung

Das Entstehen von »Ghettos« und Parallelgesellschaften muss durch Stadtteilentwicklung und Steuerung der Schülerströme verhindert werden.

Wirtschaft und Politik

Die Entwicklung des Arbeitsmarktes muss in gemeinsamer Verantwortung von Wirtschaft und Politik so gesteuert werden, dass alle die Chance haben, zu arbeiten und von dieser Arbeit zu leben. Heranwachsende dürfen nicht in die Perspektivlosigkeit entlassen werden.

Nur eine gemeinsame gesellschaftliche Anstrengung kann dies verhindern. 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!

Wir bitten darum alle Bürgerinnen und Bürger, sich diesem Aufruf anzuschließen:

www.change.org/p/bundesregierung-bildungsrat-für-bildungsgerechtigkeit

Wir bitten alle, die im Bildungsbereich Verantwortung tragen, unsere Forderungen zu unterstützen. Wir fordern die Kultusministerkonferenz, die Länderregierungen und die Bundesregierung auf, sie umzusetzen.

Dr. Hans Brügelmann,
Prof. für Erziehungswissenschaft (i.R.),
Universität Siegen
Dr. h.c. Annemarie von der Groeben,
ehem. Didaktische Leiterin der
Laborschule Bielefeld, Vorsitzende der
Bildungsinitiative TABULA e. V.
Dr. Hilbert Meyer,
Prof. für Erziehungswissenschaft (i.R.),
Universität Oldenburg
Renate Nietzschmann,
ehem. Leiterin der Stadtteilschule
Bergedorf
Dr. Susanne Thurn,
ehem. Leiterin der Laborschule
Bielefeld, Hon. Prof. für
Erziehungswissenschaft

Anmerkung

1) Deutscher Bundestag – Kommission zur Wahrnehmung der Belange der Kinder (Kinderkommission). Kommissionsdrucksache vom 9. März 2017

Aktuelle Bremer Belastungsstudie Grundschulen

Belastung der Grundschulen im roten Bereich

Bei einem Treffen zwischen Vertreterinnen des Grundschulverbandes und Mitarbeitern unseres Instituts¹ diskutierten wir, warum die bremischen Grundschulen inzwischen sehr verhalten auf pädagogische Reforminitiativen des Verbandes reagieren. Dabei müssten die gesellschaftlichen Entwicklungen, die durch Digitalisierung, Individualisierung, sich vertiefende soziale Spaltung, Zuwanderung und politisch beschlossener Inklusion eine erhebliche Dynamik entfalten, pädagogisch angemessen begleitet werden.

Wir hatten vereinbart, dass das Institut die Belastungssituation der Grundschullehrkräfte systematisch erfasst. Das wurde auf zwei Ebenen umgesetzt: zum einen prüften wir, ob die durch den Arbeitgeber formulierten Aufgaben im Rahmen der gesetzlich fixierten Arbeitszeit überhaupt zu bewältigen sind (objektive Dimension), und zum anderen haben wir die wahrgenommene Belastung sowie ihre Schwerpunkte erfasst (subjektive Dimension).

Seit den achtziger Jahren sind in nahezu 3000 Veröffentlichungen Ergebnisse wissenschaftlicher Untersuchungen dokumentiert, die sich mit Lehrbelastungen und Burn-out von Lehrkräften befasst haben.² Sie belegen eindeutig eine hohe Be- bzw. Überlastung der Lehrer*innen. Deren Aussagen, die die Grundlage für die Untersuchungsergebnisse bilden, wurde offensichtlich nicht geglaubt. Das Oberverwaltungsgericht Niedersachsen hat dieser Praxis in seinem Urteil zur Stundenerhöhung der Gymnasiallehrkräfte widersprochen, indem es auf die Wahrheitsverpflichtung der Beamten verwies.³

Was der Dienstherr verlangt

Deswegen haben wir zunächst eine andere Betrachtung zur Objektivierung der Belastung der Lehrer*innen vorgenommen: Wir schauen, was der Dienstherr von ihnen verlangt, indem wir die Aufgaben und Tätigkeiten der Lehrkräfte erfassen.⁴

Bemessungsgrundlage ist eine Musterlehrerin mit voller Stundenzahl. Von

den insgesamt 55 in den bremischen Ordnungsmitteln akribisch festgelegten durch die Lehrkräfte zu leistenden Aufgaben haben wir acht herausgegriffen und diese mit plausiblen und von Praktikern als niedrig bestätigten Zeitbudgets hinterlegt. Dabei waren wir mit der Bemessung der Budgets äußerst vorsichtig, denn die differenzierte Arbeitsstruktur einer Grundschullehrerin erschwert eine zeitliche Operationalisierung in hohem Maße. Allein die Erfassung und Dokumentation der Daten zur Leistungsbewertung und Beurteilung wird, da sie wegen der Berechtigung des Besuchs der nachfolgenden Schulen auch gerichtsfest sein muss, deutlich mehr Zeit in Anspruch nehmen, als wir es in unserer Modellannahme unterstellt haben. Da es aber wesentlich um die Frage geht, ob das durch den Dienstherrn definierte Aufgabenvolumen überhaupt in der zur Verfügung stehenden Arbeitszeit zu bewältigen ist, genügten unsere eher minimalistischen Ansätze für eine Einschätzung.

Zeitbedarf und Arbeitszeit

Den Zeitaufwand für diese acht Aufgaben haben wir auf die Jahresarbeitszeit hochgerechnet und dann mit der durch

das Bundesministerium des Inneren (BMI) definierten Jahresarbeitszeit auf der Basis der gesetzlich geregelten Vierzigstundenwoche abgeglichen. Diese beträgt ca. 1780 Stunden.⁵

Für die acht herausgenommenen Aufgaben ergab sich ein Zeitbedarf von 1743 Stunden p. a. Weit über vierzig Aufgaben sind überhaupt noch nicht berücksichtigt, u. a. die Unterrichtsvor- und -nachbereitung, für die nach dieser Rechnung noch 2 Minuten pro Unterrichtsstunde zur Verfügung stehen würden.

Unsere Aufstellung erbrachte die in der untenstehenden Tabelle aufgeführten Zeitbedarfe.⁶

Mit dieser Analyse ist plausibel belegt, dass der Dienstherr mit seiner unsystematischen und intransparenten⁷ Aufgabenzuweisung deutlich mehr zu erfüllende Aufgaben definiert, als die zur Verfügung gestellte Arbeitszeit real ermöglicht. Damit zwingt er jede Lehrkraft permanent zu Dienstpflichtverletzungen, weil diese ihre Aufgaben nach Beamtenrecht zu erfüllen hat.

Systematische Verdichtung der Arbeit

Die Methode des öffentlichen Arbeitgebers, bei gleichzeitigem Personalabbau immer neue verpflichtend zu

	Aufgabe/Tätigkeit	Zeit in Std.
(1)	Unterrichten	840
(2)	Korrigieren	200
(3)	Pausenaufsichten	40
(4)	Teilnahme an Fortbildungen	30
(5)	Teilnahme an Konferenzen und DB	50
(6)	Sich informieren	46
(7)	Lernentwicklungen und die eigene Arbeit dokumentieren	280
(8)	Schülerinnen und Schüler und Eltern beraten	187
(9)	Wegezeiten	70
	Summe	1743
	./. Jahresarbeitszeit	1780
	Restzeit für gut 40 Aufgaben	37

erledigende Aufgaben in die Vorschriften zu schreiben, führt bei anderen Beschäftigtengruppen zum Aufbau von großen Überstundenbeständen, durch die deren Überlastung öffentlich nachvollziehbar wird. Bei der Bremer Polizei sind z.B. inzwischen 340.000 Überstunden aufgelaufen. Bei den Lehrkräften führt dieselbe Mechanik zu einer erheblichen Verdichtung der Arbeit, die öffentlich kaum registriert wird.

Zur Erfassung der subjektiven Dimension haben wir ein Beratungsangebot an die Bremer Grundschulleitungen formuliert. Um dafür eine angemessene inhaltliche Grundlage zu schaffen, wurden in einem ersten Schritt sechs Grundschulkollegien zur Situation in ihren Schulen befragt. Hierzu wurde ein gemeinsam von Lehrkräften und ISF für eine frühere Auftragsuntersuchung des Bremer Senats entwickelter Fragebogen verwendet. Deren Ergebnisse sind im Jahr 2003 veröffentlicht worden,⁸ wurden aber von Senat und Bildungsverwaltung praktisch folgenlos zur Kenntnis genommen. Die beteiligten Grundschulkollegien haben weitgehend vollständig an der Befragung teilgenommen.

Belastung und ihre Wahrnehmung

Wir haben die psychische und die zeitliche Belastungswahrnehmung zu verschiedenen Punkten in voneinander getrennten Komplexen abgefragt. Zu jedem Fragekomplex gab es eine offene Kategorie, mit der die Kollegien zusätzlich Wahrnehmungen einbringen konnten.

Die Ergebnisse der Befragung bestätigen die Ergebnisse der Aufgaben-/Zeit-Analyse eindeutig. In der Summe sind die Aufgaben nicht zu bewältigen. Dabei ragen einzelne Belastungsspitzen besonders heraus. Das sind die Komplexe Leistungserfassung und Beurteilung, Bürokratie, angemessener Umgang mit Problemlagen der Schüler*innen und der Eltern sowie der Lärm in den Schulen. Die Widersprüchlichkeit, die sich aus der Einführung der Inklusion in ein auf Auslese ausgerichtetes System ergibt, führt bei den Grundschullehrer*innen spätes-

tens im vierten Schuljahr zu starken im Grunde genommen nicht zu verarbeitenden Belastungen.

Defizitäre materielle Ausstattung

Verschärft wird diese Belastungssituation durch eine defizitäre materielle Ausstattung insbesondere der Bremer Grundschulen. Die Ausgaben pro Grundschüler*in müssten z.B. in Bremen um knapp 50 % erhöht werden, um Hamburger Niveau zu erreichen.

Die Haltung der befragten Kollegien ist eindeutig durch eine hohe Motivati-

on zu individueller Versagenswahrnehmung nebst allen Folgen von Erkrankung, innerer Kündigung oder Resignation führen dürfte. Die regelmäßigen Rankings, die bezogen auf die vermeintliche Leistungsschwäche des Bremer Schulwesens veröffentlicht werden, verstärken diesen Effekt noch zusätzlich.

Politik beruht auf Personalverschleiß

Letztlich führt die Überlastungssituation der Lehrkräfte dazu, dass die Schüler*innen in ihren Lernprozessen nicht angemessen begleitet werden. Die auf Personalverschleiß basierende Politik beeinträchtigt die künftigen Lebenschancen der Schüler*innen.

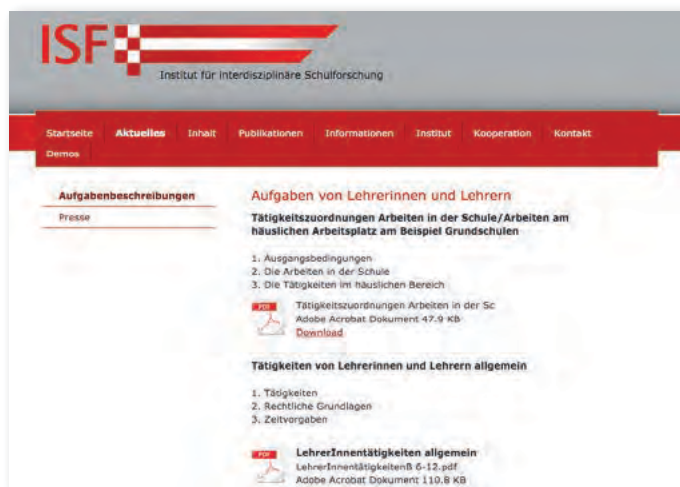
Die Bremer Ergebnisse mögen vor dem Hintergrund eines Haushaltsnotlagenlandes und einer sehr hohen Armutsquote besonders herausragend sein, in vielen Punkten sind sie strukturell exemplarisch und dürften in ihren Ergebnissen zumindest der Situation in den städtischen

Ballungszentren entsprechen.

Alle Ergebnisse sind auf der Homepage des Instituts dokumentiert: www.isf-bremen.de/

Anmerkungen

- 1) Institut für interdisziplinäre Schulforschung – ISF, <https://www.isf-bremen.de/>
- 2) Publikationsdatenbank PsycINFO 1980–2010: Stress Lehrer 2087 Veröffentlichungen, Burn-out Lehrer 757 Publikationen, Stress Lehrer 2087 Publikationen
- 3) OVG Lüneburg, Urteil Az. 5 KN 164/14_v. 09.06.2015
- 4) Siehe hierzu ausführlich: Schölles, Reiner: Aufgaben der Bremer Grundschullehrkräfte – Betrachtung der zeitlichen Belastung der Lehrerinnen und Lehrer, Oktober 2017, <https://www.isf-bremen.de/>
- 5) Vgl. BMI Orga-Handbuch, 2017
- 6) Ausführlich: Reiner Schölles: Aufgaben der Bremer Grundschullehrkräfte, a. a. O.
- 7) Das OVG Ns weist in seinem Urteil auf die Verpflichtung zur transparenten Gestaltung hin.
- 8) Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Hrsg.) Schönwälder, Berndt, Ströver, Tiesler: Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern. Dortmund, Berlin, Dresden 2003



on und eine sehr positive schülerbezogene Grundhaltung geprägt. In einem offenen Teil der Befragung, in dem wir wissen wollten, ob »es berufliche Aufgaben gibt, für die Ihnen Kraft, Zeit oder Gelegenheit fehlen, sich ihnen ausreichend zu widmen«, gab es eine Fülle von Rückmeldungen zu Tätigkeiten, die eigentlich noch getan werden müssten. An dieser Stelle zeigt sich, dass viele der wahrgenommenen Probleme und Defizite bei der eigenen Berufstätigkeit vorrangig als individuelles Problem und nicht etwa als systemisch bedingtes wahrgenommen wird. Das ist ein höchst gefährlicher Sachstand, der absehbar mit hoher Wahrrscheinlich-

Prof. Dr. Schönwälder und Dr. Gerhart Tiesler (Arbeitswissenschaftler), **Dr. Reiner Schölles** (Studienrat an einer Gesamtschule) und **Helmut Zachau** (OStD i. R.) arbeiten als »Institut für interdisziplinäre Schulforschung (ISF)« an dem Schwerpunkt »Ergonomische Schule«. Homepage: www.isf-bremen.de

Selbstbestimmung, Selbstwirksamkeit, Kommunikation

Warum freies Schreiben so wichtig ist und wie es gelingen kann ...

Zu Beginn: zwei Unterrichtssituationen. Es ist Montagmorgen, kurz vor acht Uhr. Ikmet (neun Jahre alt) betritt den Klassenraum seiner Grundschule. Prüfend durchblickt er den Raum und verkündet mit feierlicher Stimme: »Es riecht nach Geschichten!« Die übrigen Kinder – offensichtlich vertieft ins Schreiben – nehmen kaum Notiz von ihm. Zügig geht Ikmet zu seinem Platz, wiederholt: »Es riecht nach Geschichten!« und beginnt ebenfalls zu schreiben. Fata Morgana? Illusion? Nein! Realität! Bericht einer Lehrerin aus einer 3. Klasse, Ort: Grundschule in Berlin-Moabit, Methode: **Freies Schreiben** (Spitta 1993).

Grundschule in Bremen, 1. Klasse, Methode: **Fibelunterricht**. Jörn scheitert auf der ganzen Linie. Weder kann er am Ende des ersten Schuljahres ein Wort lesen, geschweige denn schreiben. Er will auch nicht mehr lesen oder schreiben lernen. Eine Überweisung in ein Sonderschulzentrum wird beantragt. Jörns Chance: Er wiederholt das erste Schuljahr in einer Klasse, in der die Lehrerin **mit freiem Schreiben** arbeitet. Nach einem Vierteljahr traut Jörn sich, seinen ersten eigenen Text zu schreiben. Er will unbedingt, so wie die anderen Kinder, im Abschlusskreis etwas selbst Geschriebenes vorlesen! Er schreibt über sein großes Hobby: Fußball! Aus Zeitungsschnipseln, die jeden Tag auf den Fensterbänken des Klassenraumes liegen, holt er sich die Wörter: **Spaß** und **Sport**, klebt sie als Motto auf einen Bogen und schreibt dazu lautgetreu seinen allerersten Satz, den er stolz im Abschlusskreis vorliest:

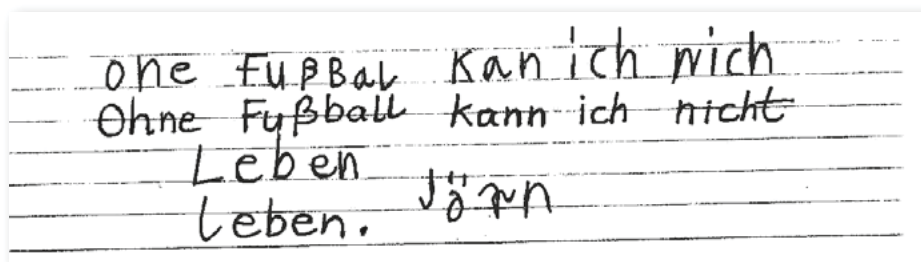


Abb. 1: Jörns »Fußballtext No. 2« zeigt das Prinzip der Doppelschreibweise bei den ersten Texten: die Erwachsenenschreibweise direkt unter die ersten Wörter

»Sport Spaß ist mein Hobi.« Von dem Tag an schreibt Jörn jede Woche freie Texte, die seine Liebe zum Fußball ausdrücken. Später schreibt er aufregende Fußballreportagen, Liebesgeschichten usw. (Doku der Schreibentwicklung von Jörn über zwei Schuljahre hin: Spitta: Für das Schreiben begeistern, 2015).

Freies Schreiben als Basis für erfolgreiches Lesen- und Schreibenlernen

Freies Schreiben praktiziert in einer anregungsreichen Schulumgebung wirkt von Anfang an auf mehreren elementaren Ebenen des Lese- und Schreiblernprozesses besonders lernförderlich.

1. Freies Schreiben entspricht der Arbeitsweise des menschlichen Gehirns
2. Freies Schreiben ermöglicht Kindern, die Grundstruktur unseres Schriftsystems zu entdecken
3. Freies Schreiben »gedeiht« in einer anregungsreichen schulischen Umgebung
4. Freies Schreiben fördert intrinsische Motivation, Leistungsbereitschaft und Kommunikation

1. Freies Schreiben entspricht der Arbeitsweise des menschlichen Gehirns

Zum besseren Verständnis ein kleiner Ausflug in die neuere Gehirnforschung. Ergebnisse der empirischen Gehirnforschung zeigen, dass menschliches Lernen grundsätzlich über neuronale Analyse-Synthese-Prozesse abläuft (Analyse der Gehirnaktivität mit bildgebenden MRT-Geräten und EEG: Max-Planck-Institut für Kognitions- und Neurowissenschaften 2013, 2017;



Gudrun Spitta

war sechs Jahre Grundschullehrerin, dann Wiss. Mitarbeiterin, ab 1990 Professorin für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Kassel, danach bis 2010 Professorin für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Bremen.

Oerter / Montada 2008; Schneider / Lindenberger 2016).

Unser Gehirn ist genetisch auf genau diesen Aktivitätsmodus angelegt: Unablässig prüft unser Gehirn blitzschnell jede eingehende Information darauf hin, ob es darin eine bereits bekannte Systematik, ein Regelsystem erkennt oder aber, ob es sich um eine neuartige Information handelt, deren Regeln erst entdeckt und integriert werden müssen (Spitzer 2006, 2007; Tracy 2007). Mit diesem hochkomplexen inneren Netzwerk von Regelsystemen funktioniert das menschliche Gehirn äußerst effektiv.

Auch kindliches Sprechenlernen verläuft über diese Analyse- und Syntheseaktivitäten zur Regelbildung! Kinder erwerben Sprache über die intuitive Konstruktion innerer Regeln und deren Vernetzung. Voraussetzung dafür ist lediglich eine reichhaltig anregende sprachliche Umgebung. Den Rest erledigt das Gehirn! Wie wir heute wissen, beginnt sprachliches Lernen über eigenaktive innere Regelkonstruktion viel früher, als wir gemeinhin erwarten:

- Wussten Sie, dass Säuglinge bereits nach der Geburt die Sprache der Mutter von der Sprache anderer Personen un-

terscheiden können? Pränatal, also im Bauch der Mutter, hat das Gehirn der Babys bereits erste sprachliche Regeln gebildet, hier: die melodisch-rhythmischen Merkmale der Sprache ihrer Mutter!

- Wussten Sie, dass Säuglinge schon vier Tage nach der Geburt zwischen der Muttersprache und einer Fremdsprache unterscheiden? Auch hier hat das Gehirn der Babys pränatal bereits die intonatorischen Regeln der Muttersprache entdeckt und vergleicht sie mit der aktuell eingehenden sprachlichen Information.

- Wussten Sie, dass Babys mit drei Monaten Sprachlaute bereits anders und besser verarbeiten als Nicht-Sprachlaute? Obwohl sie selbst noch nicht sprechen können, hat das Gehirn dieses Unterscheidungsschema als innere Regel bereits aufgebaut!

- Wussten Sie, dass Babys im Alter von drei Monaten bereits einfache Silbengliederungen erkennen? (Sämtliche Forschungsergebnisse dazu: Max-Planck-Institut ... 2016/2017; Tracy 2007)

All diese beeindruckenden Entwicklungen geschehen allein durch das Leben in einer sprachlich anregenden Umgebung, die das menschliche Gehirn zur inneren Regelbildung anregt (Butzkamp / Butzkamp 2013).

Freies Schreiben von Anfang an praktiziert im Rahmen einer sprachlich anregenden schulischen Umgebung bietet

genau diese Basis, damit das Gehirn eigenaktiv die unserem Schriftsystem zu Grunde liegenden Regeln entdecken kann! Selbstverständlich geschieht der Aufbau dieser inneren Regelsysteme zunächst **vollkommen intuitiv, also unbewusst**. Erst später im Laufe der Grundschulzeit geschieht die innere Regelbildung in einer Kombination aus unbewusstem und bewusstem Lernen, noch später auch als intentional bewusstes Vorgehen.

2. Mit freiem Schreiben ermöglichen wir Kindern, die Grundstruktur unseres Schriftsystems intuitiv zu entdecken – die »Buchstaben-Laut-Zuordnung«

In der Diskussion um das Freie Schreiben ist eine Tatsache vielerorts in Vergessenheit geraten, nämlich **die weitgehende Lauttreue** als Grundprinzip unseres Schriftsystems. Auch wenn unsere Sprache keine absolute Lauttreue bietet, so gelten doch immerhin **70 % bis 80 % unserer Wörter** (je nach Zählmodus) sprachstatistisch belegt als **lauttreu** (Naumann 1989, Thomé 2011)! Für den Lese- und Schreiblernprozess stellt die eigenaktive Entdeckung und Verinnerlichung der basalen Lauttreue unseres Schriftsystems **das Fundament** dar, auf dem die Kinder alle weiteren Erkenntnisse als innere Regeln aufbauen können. Erst wenn die Kinder – mit Schrift experimentierend – das Grundprinzip der Lautorientierung für sich als innere Basisregel »erobert« und neuronal ver-

ankert haben, können sie weitere Strukturaspekte entdecken und integrieren. Es ist wie beim Hausbau: Wer die Basis nicht fest erbaut, kann nicht weiter darauf aufbauen!

Damit wird das von den Kindern beim freien Schreiben anfänglich praktizierte latorientierte Vorgehen nicht nur rehabilitiert. Es erhält den notwendigen Basisstatus zurück! In ihren frühen Wortkonstruktionen schreiben die Kinder im Übrigen nicht einfach »nach Gehör«. Nein, sie setzen ihren ganzen detektivischen Spürsinn ein, um die Lautfolge eines Wortes zu analysieren. Das geschieht, indem sie sich bei jedem Schreibversuch die für sie wahrnehmbaren Laute mehr oder weniger leise oder laut, in jedem Fall aber bewusst, vor sich hinsprechen und dann nach einem möglicherweise ihnen bekannten passenden Buchstaben dafür suchen. Mit dieser gedanklich-lautbezogenen Durchdringung eines Wortes unter dem formalen Aspekt der Schreibweise trainieren die Kinder eigenaktiv,

- sich vorübergehend vom Inhaltsaspekt eines Wortes zu lösen,
- um sich auf den »formal-abstrakten« lautlichen Aspekt eines Wortes zu konzentrieren.
- Damit schulen die Kinder eigenaktiv das, was heute gerne **phonologische Bewusstheit** genannt wird und vormals als Fähigkeit zur Lautdiskrimination bezeichnet wurde.

Das, was wir Kindern mühsam versuchen beizubringen, leistet das kindliche Gehirn – genetisch bedingt – selbst! Mit freiem Schreiben in einer anregungsreichen Schulumgebung eröffnen wir Kindern die Möglichkeit, das primäre Bauprinzip unserer Schrift, die Lautorientierung, zu entdecken. Damit eignen sich Kinder selbstständig die Grundlage an, auf der sie ihre inneren Regeln nach und nach – eigenaktiv – normorientiert verfeinern können.

Die Befürchtung, Kinder prägten sich bei ihren ersten Schreibversuchen die noch unvollständige Schreibweise eines Wortes sofort ein, ist ein Trugschluss. Wenn Kinder ein Wort nur einmal schreiben oder sehen müssten und schon wäre die Rechtschreibung im Gehirn verankert, könnten wir uns das

Im März des ersten Schuljahres schreibt Emma für ein »Klassenbuch«
(Schule in Bremen, 2005)

In Der
Kirchen Mauer
ist Der Bienen
Schwam
Aus Ge Brochen
Und Ich wa Da

In der
Kirchenmauer
ist der Bienen-
schwam
ausgebrochen.
Und Ich war da.

Abb. 2: Emmas Text zeigt die Version, wie die Erwachsenenschreibweise später bei den Texten für »Klassenbücher« eingefügt wurde: passgenau auf der gegenüberliegenden Seite.

ganze Üben sparen, das Wortschatztraining, die Regelarbeit. Um überhaupt bis ins Arbeitsgedächtnis zu gelangen, muss ein Phänomen mindestens sieben Mal geübt worden sein, um über das Ultrakurzgedächtnis, in das temporäre Kurzzeitgedächtnis zu wechseln. Um zur festen Verankerung in das Langzeitgedächtnis zu gelangen, bedarf es vielerlei weiterer Aktivitäten (Schäfers 2017; Schneider / Lindenberger 2016).

3. Freies Schreiben gedeiht in einer sprachlich anregungsreichen schulischen Umgebung

Säuglinge erwerben die Lautsprache, indem sie aus den Impulsen einer vielfältig anregenden lautsprachlichen Umgebung, intuitiv unbewusste Regelsysteme bilden, die sie befähigen, eigenständig sprechen zu lernen.

Schulkinder erwerben die Schriftsprache (Lesen/Schreiben), indem sie in der Schule aus den Impulsen einer vielfältig anregenden schriftsprachlichen Umgebung innerlich die basalen Regeln der Schriftsprache konstruieren und diese nach und nach bewusster auf die Norm hin ausgerichtet verfeinern.

Aufgabe von Schule ist es daher, diese inspirierende schriftsprachliche Umgebung zu gestalten!

Wenn Sie das **Arbeiten mit freien Texten** verbinden mit der Methode der Doppelschreibweise: »**Kinderschreibweise vs. Erwachsenenschreibweise**«, schaffen Sie eine solch anregende Lernumgebung. Dazu wird zur ersten lautorientierten »Kinderschreibweise« das Wort in »Erwachsenenschreibweise« angeboten: Die Kinder schreiben zunächst in Kinderschreibweise, die Lehrerin in Erwachsenenschreibweise und benennt dies bewusst auch so.

Durch diese Doppelschreibweise entsteht eine direkt auf den individuellen Lernprozess bezogene mehrfach förderliche Impulsgebung:

- Das eigenständige lautierende Schreiben von Anfang an bewirkt eine intensive Schulung der phonologischen Bewusstheit durch die Kinder selbst.
- Die Präsentation der Erwachsenenschrift bietet den Kindern erste implizite sowie nach und nach explizite Anregungen.
- Die kindliche Aufmerksamkeit, die zunächst auf die lautorientierte Wortkonstruktion gerichtet ist, wird von Be-

ginn an sanft auf die Normschreibweise gelenkt.

- Die Kinder erleben handlungsorientiert selbst die Vorteile einer geregelten Rechtschreibung – nämlich die Lese- und Schreiberleichterung.
- Durch das Vorlesen zunächst ihrer Wörter, dann ihrer Texte im Abschlusskreis erfahren die Kinder von Anfang an die kommunikative Funktion von Lesen und Schreiben.

4. Freies Schreiben, praktiziert in einer anregungsreichen Umgebung, fördert intrinsische Motivation, Leistungsbe-reitschaft und Kommunikation

Lernpsychologisch wirkt sich das Arbeiten mit der Gegenüberstellung von Kinder- und Erwachsenenschreibweise ebenfalls vorteilhaft aus. Mit diesem Vorgehen greifen Sie ein bei den meisten Kindern vorhandenes wichtiges Ziel auf: Schulanfängerkinder wollen unbedingt – und dies möglichst gleich am ersten Schultag – Lesen, Schreiben, Rechnen lernen, so wie die Großen es können. Allerdings wissen Kinder sehr genau, dass sie das (noch) nicht können. Aber lernen wollen sie es! Denn wie Erwachsene, also »groß« zu sein, ist für Kinder ein äußerst attraktives Ziel!

Ein eigenes wichtiges Ziel zu verfolgen und damit verbunden die **Erfahrung von Selbstbestimmung** zu erleben, wirkt sich wie ein starker Motor auf das Lerngeschehen aus. Wenn es dann noch gelingt, das eigene Lieblingswort oder sogar einen kleinen Satz in Kinderschreibweise lautorientiert so zu »verschriften«, dass Sie als Lehrerin den Inhalt erlesen können bzw. das Kind seinen Text im Abschlusskreis vorlesen kann, dann ist das Erfolgserlebnis riesengroß. Durch eine solche **Erfahrung von Selbstwirksamkeit** bekommt die Motivation, bald wie Erwachsene zu schreiben, gleich noch einen weiteren starken Schub (Bandura 1997).

Einen solchen Motivationsschub erlebte auch das zu Beginn erwähnte Kind Jörn, ein Kind mit bildungsfernem Familienhintergrund. Seine Motivation zu schreiben entstand aus dem **Bedürfnis nach Kommunikation**. Mit seinen Texten wollte er sich den anderen Kindern mitteilen. Stolz wie ein »Schneekönig« las er jeden seiner Texte im Abschlusskreis vor und wartete auf die Reaktion der anderen Kinder. □

Literatur

- Bandura, Albert (1997): Self-Efficacy. Freeman: New York.
- Bruner, Jerome (1973/2000): Der Akt der Entdeckung. In: Neber, Heinz: Entdeckendes Lernen. Beltz: Weinheim.
- Butzkamm, Wolfgang / Butzkamm, Jürgen (2004): Wie Kinder sprechen lernen. Francke: Tübingen.
- Naumann Carl Ludwig (1989): Gesprochenes Deutsch und Orthographie: Linguistische und didaktische Studien zur Rolle der gesprochenen Sprache in System und Erwerb der Rechtschreibung (Theorie und Vermittlung der Sprache). Lang: Frankfurt.
- Oerter, Rolf / Montada, Leo (2008) (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Beltz: Weinheim.
- Oerter, Rolf (2006): Implizites Lernen beim Sprechen, Lesen und Schreiben. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, 3. VJ. D6726.
- Saum-Adelhoff, Thomas (2001): Der Forscher im Kind. In: Psychologie heute, 6/2001. Mit einem informativen Forschungsüberblick.
- Schäfers, Andrea (2017): Gehirn und Lernen; gehirnlernen.de; letzter Zugriff 12/2017.
- Schneider, Wolfgang / Lindenberger, Ulman (Hrsg.) (2016): Entwicklungspsychologie. Beltz: Weinheim. Nachfolger von Oerter / Montada.
- Sodian, Beate (2008, 2016): Entwicklung des Denkens. In: Oerter/Montada, a.a.O. sowie aktualisiert in: Schneider, Wolfgang / Lindenberger, Ulman (2016): Entwicklungspsychologie. Beltz: Weinheim. Nachfolger von Oerter/Montada.
- Spitta, Gudrun (1983/1994): Kinder schreiben eigene Texte in Klasse 1 und 2. Cornelsen: Berlin.
- Spitta, Gudrun (1993/1999/2001): Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Cornelsen.
- Spitta, Gudrun (2015): Für das Schreiben begeistern. Mit Schreibkonferenzen systematisch die Textkompetenz fördern. Cornelsen: Berlin.
- Spitzer, Manfred (2006): Die Entdeckung des Selbstverständlichen. Vortrag und DVD in: Archiv der Zukunft. Beltz: Weinheim.
- Spitzer, Manfred (2007): Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Spektrum Akademischer Verlag: Heidelberg.
- Thomé, Günther / Thomé, Dorothea (2016): Deutsche Wörter nach Laut- und Schrifteinheiten gegliedert: Einfaches und Schwieriges auf einen Blick erkennen, nach dem Basis-konzept Rechtschreiben. Institut für sprachliche Bildung.
- Tracy, Rosemarie (2002/7): Deutsch als Erstsprache. Was wissen wir über die wichtigsten Meilensteine des Erwerbs? Universität Mannheim: Informationsbro-schüre 1/2002 der Forschungs- und Kontakt-stelle Mehrsprachigkeit. Auch als PDF im Netz abrufbar.
- Tracy, Rosemarie (2007/8): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Narr: Tübingen.

unterschiedlicher Länge in einer vorgegebenen Zeit.

Folgende Übungsprinzipien gelten durchgängig:

- Schreibe zügig.
- Schreibe lesbar.
- Achte auf die Rechtschreibung.

Dementsprechend werden im Anschluss immer gut leserlich und richtig geschriebene Wörter gezählt. Es bietet sich an, diese Auswertung in Partnerarbeit durchzuführen, da ein Partner üblicherweise kritischer in Bezug auf die Leserlichkeit ist als der Schreiber selbst. Dass Schrift immer eine Funktion hat und mit Ausnahme von persönlichen Notizen, Unterschriften o. Ä. für andere lesbar sein muss, wird dabei ebenfalls deutlich.

Die Trainingsaufgaben aus Kleeblattheft 4 sind bewusst so formuliert, dass die Kinder selbstständig daran arbeiten können. In meinem Unterricht gehören sie zu den Aufgaben für freie Arbeitszeiten und ich rege die Kinder je nach Schriftentwicklung zu unterschiedlichen Trainings an. Gleichzeitig nutze ich die Aufgabenformate als Modell, um Arbeitsblätter zu erstellen, wenn ein Schrifttraining zum aktuellen Deutsch- und Sachunterrichtsthema passen soll. So habe ich die Kinder beim Thema »Wale« im dritten Schuljahr wichtige

Wörter schnell schreiben lassen, ebenso einige Ländernamen zum Thema »Europa«. Ähnlich gehe ich mit thematisch passenden Texten oder Versen vor. Auch die Verse der Grundschrift-Kartei 2 bieten sich an. Mit dem Abschlusstraining für mehrere Kinder enden die Übungen zum geläufigen Schreiben. Hier geht es um das Auswendiglernen eines kleinen Gedichtes und das zügige, möglichst fehlerfreie Schreiben aus dem Kopf – die Königsdisziplin. Als letzte Aufgabe schreiben die Kinder den Satz »Der frühe Vogel fängt den Wurm« erneut und vergleichen mit ihrer älteren Schriftprobe.

Schreibroutine entwickeln – Schrifttraining integrieren

Der Deutschunterricht der Klassen 3 und 4 bietet zahlreiche Schreibgelegenheiten, um flüssiges Schreiben zu trainieren

und zu reflektieren, sowohl mit der gesamten Lerngruppe als auch in Partner- und Gruppenarbeit. Ich berücksichtige das Thema Handschrift bei der Planung meiner Unterrichtsreihen mit und nutze vor allem den Kindern bekannte Übungsformate, um das Schrifttraining zu integrieren.

Lernwörter in vier Schritten abschreiben

Wenn ich mit den Kindern neue Lernwörter im Kreis bespreche, klären wir nicht nur die Wortbedeutungen und weisen auf rechtschriftliche Stolperstellen hin, sondern ich thematisiere auch die Handschrift. Gemeinsam sammeln wir einige Beispiele möglicher Buchstabenverbindungen und einzelne Kinder schreiben die Wörter an. Zu Anfang nennen die Kinder vor allem die Artikel der und die, Wortendungen -er und -en, -el o. Ä. Mit der Zeit kommen mehr Verbindungen hinzu. Häufig schreibe auch ich ein Beispiel aus meiner persönlichen Handschrift dazu. Die Kinder schreiben die Lernwörter nach der geübten Technik und kontrollieren die Schreibweise je nach Lernvoraussetzungen selbstständig, mit einem Partner oder mit meiner Unterstützung. Anschließend bilden die Kinder Dreiergruppen und treffen sich zum Schrift-

gespräch. Dies nimmt bei den Lernwörtern üblicherweise nicht mehr als zehn Minuten in Anspruch.

Einen Übungstext schreiben

Mit Übungstexten zum Abschreibetraining gehe ich ähnlich vor wie mit den Lernwörtern, wenn ich die Handschrift zum Thema machen möchte: Die Kinder lesen den Übungstext und markieren für sie schwierige Stellen. Sie schreiben den Text, kontrollieren, verbessern und halten am Ende die Wörter fest, die sie noch üben müssen. Mit rechtschriftlich korrekten Texten gehen die Kinder in die Schreibkonferenzen. Damit alle Kinder dazu kommen, ein Schriftgespräch zu führen, und es nicht eine Zusatzaufgabe für Schnelle wird, ist es wichtig, dass differenzierte Übungstexte angeboten werden.

Der Satz des Tages

Den Satz des Tages besprechen wir in meiner Klasse entweder gemeinsam im Kreis oder die Kinder tun dies in Dreier- oder Vierergruppen. Für die Gruppenarbeit gilt folgender Leitfaden:

1. Schreibt den Satz des Tages in euer Heft.
2. Überprüft Satzanfang und Satzzeichen.
3. Vergleicht und überprüft Wort für Wort.
Wer kann seine Schreibweise begründen?
Seid ihr euch uneinig? Schlagt im Wörterbuch nach.
4. Tauscht die Hefte.
Welche Wörter sind gut leserlich?
Zählt oder markiert diese Wörter.

Ein Lernplakat erstellen

Wenn Kinder ein Lernplakat erstellen und gestalten, spielt die Handschrift eine entscheidende Rolle. Wesentlich sind die Leserlichkeit und Schriftgröße sowie die Übersichtlichkeit des Textes. Erfahrungsgemäß reicht es nicht aus, diese Kriterien mit den Kindern zu besprechen, sondern die meisten Kinder müssen es ausprobieren. Also wird zunächst ein Plakattendwurf erstellt und reflektiert, bevor es an die Endfassung geht. Gute Gelegenheiten dazu bieten der Sachunterricht oder freie Arbeitszeiten mit von den Kindern selbst gewählten Themen.

Rückmeldungen zur Handschrift nicht nur im Deutschunterricht

Da die Handschrift in allen Fächern eine Rolle spielt, in denen die Kinder schreiben, nutze ich immer wieder die Hefteinträge verschiedener Fächer, um den Kindern eine Rückmeldung zur Leserlichkeit ihrer Handschriften sowie zur Heftführung zu geben. So thematisiere ich die Schrift beim Verschriftlichen von Beobachtungen im Sachunterricht, beim Schreiben von Wörtern und Sätzen im Englischunterricht sowie beim Verfassen von Sachaufgaben in Mathematik. Auch die Formklarheit der Ziffern, insbesondere beim Schreiben großer Zahlen mit hohem Schreibtempo, ist sowohl bedeutsam für Mathematikarbeiten als auch z.B. für die Durchführung einer Mathekonferenz in einer Gruppe.



Streiche alle Wörter durch, die nicht gut leserlich sind.

Streiche dann auch alle Wörter mit Rechtschreibfehlern durch.

Wie viele Wörter hast du gut leserlich und richtig geschrieben?

Schriftstunden in den Klassen 3 und 4

Im ersten Schuljahr führe ich wöchentliche Schriftstunden durch und setze sie in Klasse 2 regelmäßig fort. Oft haben viele Kinder meiner Lerngruppen lange an der Kartei 1 gearbeitet und erst im zweiten Halbjahr begonnen, sich mit der Kartei 2 zu beschäftigen. Dann macht es Sinn, die Stunden auch in Klasse 3 noch regelmäßig durchzuführen, um das Schreiben der Verbindungen ausgiebig zu trainieren und die Handschriften flüssiger werden zu lassen. In dieser Phase ist es besonders wichtig, dass die Kinder viele Schreibgelegenheiten haben, um die Buchstabenverbindungen nicht nur auszuprobieren, sondern auch »anzuwenden«. Denn dies braucht wie jeder motorische Prozess Zeit und Training.

Zur Bedeutung der Reflexion

Ein elementarer Baustein des Grundschriftkonzepts ist das Reflektieren der Schriftergebnisse. Dazu dient die kurze Reflexion des Geschriebenen schon bei den ersten Schreibversuchen mit der Grundschrift-Kartei 1 (Kreise Gelungenes ein!). Die ausführlichen, gemeinsamen Reflexionsphasen am Ende einer Schriftstunde sind während der Arbeit mit den Grundschrift-Karteien unerlässlich, können im weiterführenden Schreiben jedoch im Wesentlichen durch Schriftgespräche in Gruppen ersetzt werden.

Ergänzend halte ich spontane, kurze Gespräche über Handschrift für sehr sinnvoll. So spreche ich z.B. die Unterscheidung von großen und kleinen Buchstaben oder eine bestimmte Buchstabenvariante dann an, wenn es für ein oder mehrere Kinder gerade bedeutsam ist. So bleibt das Thema stets präsent und auch die Sensibilisierung der Lerngruppe wird deutlich: Von Seiten der Kinder kommen spontane Äußerungen zur Formklarheit oder den Proportionen der Buchstaben, wenn jemand an die Tafel schreibt.

Zum Nachdenken über die eigene Schrift bieten sich die Selbsteinschätzungs- und Rückmeldebögen an.

Schreiben in Heften – Schriftkultur und Schriftdokumentation

Kinder haben deutlich mehr Trainingsmöglichkeiten für ihre Schrift, wenn sie möglichst viele Aufgaben in allen Fächern in Hefte schreiben, als nur Lücken in Arbeitsheften und -blättern zu füllen.

1. Welche Seiten sind mir besonders gut gelungen? • Der Text ist gut zu lesen? • Alle Buchstaben sind gut zu erkennen? • Die Wörter sind mit Schwung geschrieben? Gut gelungene Seiten bekommen einen  . Welche Seite stelle ich im Schriftgespräch vor?		
2. Ich vergleiche Heft Nummer ____ mit meinem letzten Heft Nummer ____. Was fällt mir auf?		
3. Mit welchem Stift schreibe ich am besten?		
4. Schreibe ich am besten ☐ ohne Linien? ☐ auf den großen Linien? ☐ auf den engen Linien? ☐ im Schreibheft mit Linien ____?		
5. Welche Buchstabenverbindungen habe ich ausprobiert?		
6. Welches Wort oder welchen Satz kann ich besonders leicht mit Schwung schreiben?		

Fragen zur Selbsteinschätzung – Einklebeblatt für die Jahrgangsstufen 3 und 4
 Rückmeldung von LehrerInnen – Einklebeblatt für die Jahrgangsstufen 3 und 4

1. Das fällt mir bei deinen Buchstaben auf:		
2. Diese Buchstaben-Verbindungen geben deiner Schrift Schwung:		
3. Deine Wörter		
• sind gut lesbar • haben gut erkennbare Buchstaben • sind mit Schwung geschrieben	☐ meistens ☐ meistens ☐ meistens	☐ solltest du noch üben ☐ solltest du noch üben ☐ solltest du noch üben
4. Deine Texte		
• sind gut lesbar • haben gut erkennbare Buchstaben • sind mit Schwung geschrieben	☐ meistens ☐ meistens ☐ meistens	☐ solltest du noch üben ☐ solltest du noch üben ☐ solltest du noch üben
5. Du schreibst am besten mit diesem Stift:		
6. Was mir sonst noch auffällt (Schreibhaltung, Lineatur, ...):		

Selbsteinschätzungsbogen für die dritte und vierte Klasse

In Hefte schreiben bietet die Chance, dass Kinder

- ihre Gedanken und Dokumente ordnen,
- ihre Texte und Arbeiten wertschätzen und in nutzbarer und vorzeigbarer Form erstellen,
- Inhalten einen passenden äußeren Rahmen zuordnen.

Erfahrungsgemäß ist die Wertschätzung eines Arbeitsheftes, in dem die eigenen Wörter oder Sätze zwischen Gedrucktem stehen, nicht vergleichbar mit der eines eigenen Heftes, in dem am Ende nur selbst Geschriebenes steht. Auch bei Arbeitsblättern ist es schwierig, Bedeutsamkeit und Wertschätzung zu erzielen – insbesondere, wenn unklar ist, was nach der Fertigstellung mit ihnen geschieht oder für wen sie von Bedeutung sind. So können Kinder z.B. in einem Forscherheft im Sachunterricht eigene Beobachtungen dokumentieren oder in einem Klassenheft über gemeinsame Erlebnisse schreiben.

Es ist für Kinder wie für Lehrkräfte eine anspruchsvollere Aufgabe, Lernentwicklungen in Form von Heften zu

dokumentieren. Es kommen z.B. Anforderungen der Heftführung und -gestaltung in Bezug auf Kriterien wie Übersichtlichkeit, Anordnung von Text und Bild oder Zeichnungen u. v. m. hinzu, die bei der Nutzung von Arbeitsheften oder Arbeitsblättern kaum eine Rolle spielen.

Es lohnt sich jedoch, sich diesen Herausforderungen zu stellen, denn ...

- beim Schreiben in Heften erleben Kinder die Funktionalität ihrer Handschrift und die Bedeutsamkeit der Qualitätskriterien,
- Kinder erleben die Sinnhaftigkeit des Schreibens, wenn sie mit ihrem Geschriebenen eine Bedeutung zum Ausdruck bringen müssen,
- Kinder lernen eigenaktiv, indem sie eigene Sätze und Texte formulieren und schreiben,
- Kinder erfahren die Würdigung ihrer Schreibleistungen,
- die Präsentation und Würdigung mühe- und liebevoll gestalteter Schreibprodukte trägt zur Schreibkultur einer Schule bei. 

Linda Kindler (s. S. 22)

Ein Ausstellungsprojekt zum Thema Inklusion und Vielfalt in Bremen

500 Streichholzschachteln für die Vielfalt

Vom 19. bis zum 22. Oktober 2017 war die Ausstellung »Vielfalt in der Box« des Projekts »Eine Welt in der Schule« des Grundschulverbandes e.V. im Hafenmuseum Speicher IX in Bremen zu sehen. Im Sommer 2017 haben mehr als 500 Bremer Kinder und Jugendliche aus 500 Streichholzschachteln 16 Kunstwerke zum Thema Vielfalt gestaltet. Die Kinder und Jugendlichen präsentierten ihre Ideen und Gedanken zu Vielfalt und Inklusion verpackt in Streichholzschachteln und Kisten. Ob Tiere, Steine oder auch Außerirdische – die teilnehmenden Gruppen haben die Vielfalt, die sie umgibt, unter die Lupe genommen und für die Besucherinnen und Besucher kreativ bearbeitet. Ein Projekt, das auch mit wenig Aufwand in anderen Regionen und Städten leicht umzusetzen ist.

Jeder Stein fühlt sich anders an und sieht anders aus, so sind auch die Menschen – jeder anders, jeder einzigartig. In einem Koffer befinden sich viele kleine Steine, teilweise verpackt in Streichholzschachteln oder auch angemalt und eingewickelt. Der beschriebene Koffer war das Ausstellungsobjekt »Vielfalt der Steine« einer Kindergartengruppe einer Bremer Kindertagesstätte. Die Kinder erforschten die Verschiedenartigkeit der Steine durch Fühlen, Riechen, Sehen und mit Entdeckungstouren über das Gelände sowie das kreative Arbeiten. Das Objekt stand neben 15 weiteren Beiträgen von Kindern und

Jugendlichen zwischen 3 und 16 Jahren in Bremen. Sie alle öffneten den Blick für die kleinen Unterschiede im Leben. Im Alltag neigen Menschen dazu, ihr Gegenüber in Schubladen zu stecken. Doch jede gedankliche Schublade hat auch ihre Grenzen und Hürden. Diese wollte das Projekt »Eine Welt in der Schule« mit der Ausstellung »Vielfalt in der Box« öffnen. Zu Beginn des Schuljahres konnte das Projekt dank einer Förderung der Bingo-Umweltlotterie Schulen und Kindergruppen in Bremen Bildungsmaterialien sowie Streichholzschachteln und Ringbücher als Ausgangsmaterial zur Verfügung stellen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren aufgefordert, das Arbeiten in inklusiven Gruppen und ihre Gedanken zum Thema Vielfalt kreativ darzustellen. Beteiligt hatten sich eine Kindergartengruppe, eine Grundschule sowie 14 Schulklassen aus 4 Bremer Oberschulen. Die Grundschule Grambke aktivierte sogar alle Schülerinnen und Schüler, um gemeinsam das Objekt »Ich – Du – Wir – Vielfalt unter einem Dach« zu gestalten. Sie bauten ihr Haus des Lernens und steckten Streichholzschachteln mit ihren persönlichen Steckbriefen in das Gemeinschaftshaus.

Ein großes dreidimensionales Wandbild der Klasse 7a der Oberschule an der Schaumburgerstraße in Bremen stand unter dem Motto »we are one but we are not the same«. Es zeigte, wie ein friedliches Zusammenarbeiten und -leben in

Tipps für die eigene Umsetzung:

- Material: XXL-Streichholzschachteln aus dem Bastelbedarf oder normale Streichholzschachteln, z. B. über Kleinanzeigen im Internet.
- Material: Ringbücher für jede Gruppe, um gemeinsam die Projektergebnisse zu dokumentieren.
- Gemeinsame Umsetzung mit mehreren Klassen oder sogar benachbarten Schulen, um eine Vielfalt von Ideen zu erhalten:
- Rechtzeitig Ausstellungsort festlegen: großer Raum in der Schule (ausreichend Platz für die einzelnen Objekte einplanen) oder bei regionalen Museen, Bibliotheken anfragen.
- Für die Gesamtwirkung: einheitliche, plakative Titelschilder erstellen, einheitliche Sockel oder Erhöhungen einplanen.
- Das Projekt »Eine Welt in der Schule« kann bei Bedarf Tipps zu Unterrichtsmaterialien zu den Themen »Inklusion«, »Biologische Vielfalt« und »Vielfalt weltweit« zur Verfügung stellen und beraten.

Weitere Informationen zum Projekt unter: www.weltinderschule.uni-bremen.de

einer vielfältigen Gesellschaft möglich ist. Die Streichholzschachteln verwandelten sich in Schmetterlinge auf einer bunten Wiese. Jeder Schmetterling trug die Gedanken und Wünsche der Kinder für die Zukunft mit sich. Lange Briefe, Befürchtungen oder auch Wünsche



An der Ausstellungseröffnung nahmen 300 der jungen Künstlerinnen und Künstler teil



Die jüngsten Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Projektes nahmen die »Vielfalt der Steine« unter die Lupe

ließen Leserinnen und Leser nachdenklich werden und auch neugierig auf die Briefe der anderen Schmetterlinge. In jeder Schachtel steckten ein neuer Gedankenblitz und ein anderer Beitrag zu den Ideen der Gruppe für ihre Zukunft.

Am 19. Oktober eröffneten die beteiligten Kinder und Jugendlichen gemeinsam die Ausstellung im Hafenumuseum Speicher IX. Die Gruppen konnten ihre Kunstwerke kurz vorstellen. Sowohl mit den Kunstwerken als auch im Gespräch wurden die Vielfalt der Ansätze und Gestaltungsarten in den Gruppen deutlich. Jede Gruppe entwickelte ihre eigenen Pläne, wie sie Vielfalt in einer Streichholzschachtel darstellen kann. Die Ausstellungsbesucherinnen und -besucher konnten sich in den folgenden Tagen von der Vielfalt der Tiere, der Länder, der Hobbys und



Eine bunte Wiese von Wünschen und Vorstellungen für die Zukunft unter dem Motto »We are one but we are not the same«

Wünsche der Kinder inspirieren lassen und am Ende der Ausstellung an einem Aktionstisch eigene Streichholzschachteln gestalten. Hier wurden noch einmal ganz neue Ideen zusammengetragen, wie beispielsweise zur Vielfalt der Instrumente eines Orchesters.

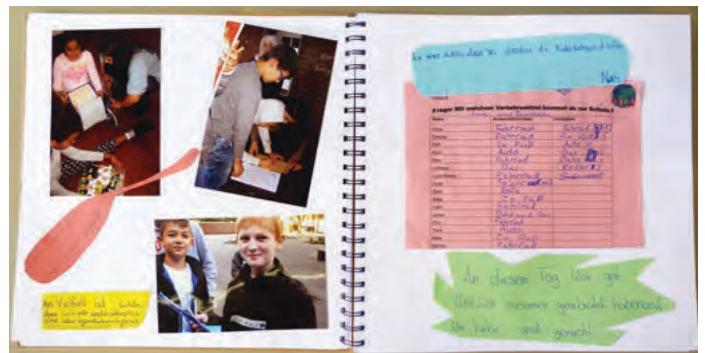
Mit wenig Aufwand konnte dieses Projekt Denkanstöße gegeben. Alle Kunstwerke zeigten gemeinsam, dass Unterschiede kein Problem sein sollten, sondern eine Bereicherung. Die Objekte bezogen sich dabei nicht nur auf den Menschen, sondern gingen darüber hinaus. Steine, Tiere oder auch Lieblingsspeisen oder Außerirdische – alle Objekte verband, dass sie den Wert von Vielfalt in all ihren Facetten des alltäglichen Lebens nachvollziehbar machten. □

Svenja Jessen,

Projekt Eine Welt in der Schule



Jeder wählt eine andere Lieblingsfarbe – doch zusammen ergibt sich die Vielfalt einer ganzen Klasse



In großen Spiralringbüchern konnten die Gruppen ihre Ideen sowie den Projektverlauf dokumentieren

Termine im Projekt »Eine Welt in der Schule«

► **19. – 20. April 2018**

Überregionale Fortbildung für Lehrkräfte: Supermarkt Erde – Wie ernährt sich die Welt?

Kartoffelvielfalt, Lebensmittel in der Tonne oder Insekten essen
Praxisprojekte zur Bildung für nachhaltige Entwicklung umsetzen
Ort: Filderstadt

Kann man Insekten wirklich essen? Wie viele Lebensmittel landen bei uns täglich in der Tonne? Wie ist die Kartoffel eigentlich nach Deutschland gekommen? Diese Fragen können ein guter Start sein, um mit Kindern und Jugendlichen die zukünftige Entwicklung der Welt in den Blick zu nehmen. Denn im Jahr 2050 gilt es vielleicht, weltweit

9,8 Milliarden Menschen zu ernähren. Neue Techniken, aber auch alternative Ernährungsweisen und Lebensstile bieten dabei Chancen und Risiken. Kartoffeln, die eigene Mülltonne oder provokante Themen, wie Insekten auf dem Teller, eignen sich, um den Ursprung unserer Lebensmittel sowie globale Zusammenhänge von Konsum und Ernährung mit Schülerinnen und Schülern zu erschließen.

In der Fortbildung werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach einer kurzen Einführung zum Thema Welternährung Ideen für eigene praxisorientierte Unterrichtsprojekte entwickeln.

Eine Anmeldung ist ab sofort für Lehrkräfte der Grundschule und Sekundarstufe 1 aus ganz Deutschland möglich.

► **13. März 2018**

Auftaktveranstaltung Projekt »KartoffelMix«

Pflanz- und Ausstellungsprojekt für 40 Kitas und Grundschulen in Bremen
Die Vielfalt der Kartoffel durch eigenen Anbau in Pflanztöpfen erfahren und entdecken

Eine Anmeldung zum Projekt ist ab sofort für Kitas und Grundschulen in Bremen möglich.

► Mit der **Materialkiste »Kartoffelwelten«** lassen sich alte Rituale aus Peru, der Heimat der Kartoffel, ausprobieren. Die Materialkiste kann über unsere Homepage bundesweit ausgeliehen werden.

Anmeldung und weitere Informationen:
www.weltinderschule.uni-bremen.de



Gemeinsam für Bildung

10 Jahre VerA – das Ziel ist verfehlt. Schulen brauchen Unterstützung statt Testeritis.

Eine gute Schule ist Lern- und Lebensort.

Wie die Menschen in ihr zusammen leben und lernen, bestimmt ihre Qualität.

Schule lässt sich nicht reduzieren auf messbare Fachleistungen,

- sie ermöglicht Erfahrungen, die alle Kinder und Jugendlichen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung voranbringen;
- sie erhebt selbstbestimmtes Leben und Lernen zum Ziel und zum Gestaltungsprinzip des schulischen Alltags;
- sie stellt jeder Schülerin und jedem Schüler – bezogen auf ihr/sein jeweiliges Können – herausfordernde Aufgaben und fördert damit Leistung;
- sie beschämt nicht, sondern bietet jedem Kind die Unterstützung, die es für seine Entwicklung benötigt;
- sie fragt nicht, ob Kinder und Jugendliche zu ihr passen, sondern heißt jede und jeden willkommen.

So steht es in Richtlinien und Lehrplänen, so fordern es Eltern und PädagogInnen und so hat es die UN-Kinderrechtskonvention 1989 rechtsverbindlich zum Ausdruck gebracht.

Alle Schulen können sich in diesem Sinne entwickeln.

Sie brauchen dafür Impulse, sie brauchen konstruktive Kritik und alltagstaugliche Hilfen. Diese setzen ein stimmiges Verhältnis von Pädagogik und Evaluation voraus:

- Respekt für die Sichtweisen des Gegenübers und Bereitschaft zum Aushandeln unterschiedlicher Deutungen.
- Verantwortung aller Beteiligten und gegenseitiges Vertrauen.

Die VerA-Tests helfen weder den Schulen noch den Kindern.

Die Maßnahmen der Bundesländer reduzieren Qualitätssicherung auf standardisierte Leistungsmessung und Inspektion von oben.

Als belastend und wenig hilfreich erleben viele Schulen die jährlichen Vergleichsarbeiten (VerA), flächendeckend in allen dritten und achten Klassen:

- VerA beschränkt sich auf leicht messbare Ausschnitte in den Hauptfächern.
- Die Bewertungen nach falsch/richtig unterschlagen die Bedeutung von Zwischenschritten.
- Die Aufgabentypen prägen Unterricht und Lehrwerke einseitig.
- Die Ausrichtung an »Regelstandards« ist defizitorientiert, missachtet unterschiedliche Voraussetzungen der SchülerInnen und ist inklusionsfeindlich.
- VerA erfasst nur, was ist, und bringt kaum Hilfe, um Schule zu verbessern – vor allem fehlt es an Unterstützung für LehrerInnen in schwierigen Situationen.
- Der Aufwand für VerA ist hoch, verschlingt viel Geld und bindet Lern- und Arbeitszeit.
- Der Ertrag für Förderung ist gering, Ressourcen für pädagogische Vorhaben, Schul- und Unterrichtsentwicklung fehlen.
- Die unterschiedliche Umsetzung von VerA in den Bundesländern führt auch auf der Systemebene zu schiefen Vergleichen.

Schulen brauchen Unterstützung.

Schulen sind auf Anstöße von außen angewiesen. Der Fremdblick ist wichtig, um die Binnensicht zu ergänzen, er ist ihr nicht überlegen. Schulen sollen

als aktive Partner in die externe Evaluation einbezogen und in ihrer Evaluationskompetenz gestärkt werden. Dabei können Tests das persönliche Urteil ergänzen, nicht ersetzen. Wichtiger als die technische Perfektionierung von Messmethoden ist ihr Ertrag für Schulentwicklung und individuelle Förderung. Sinnlos sind immer neue Bestandsaufnahmen bekannter Schwächen, wenn es an Mitteln zu deren Überwindung fehlt.

Die Aus-, Fort- und Weiterbildung des pädagogischen und des Leitungspersonals muss als der Schlüssel für die Schul-, Unterrichts- und Qualitätsentwicklung anerkannt und entsprechend gefördert werden.

Wir fordern:

- die Evaluation aller Maßnahmen der Bundesländer zur Qualitätssicherung durch unabhängige ForscherInnen,
- die Beschränkung der Systemevaluation auf Stichproben und ihre Entzerrung auf einen drei- bis fünfjährigen Zyklus statt jährlich flächendeckender Erhebungen,
- ein Repertoire an nachhaltig wirkenden Evaluationsinstrumenten (z.B. alltagstaugliche, förderdiagnostische Instrumente, Aufgabenpools als Angebot, Supervisionsangebote), das den Schulen zur Verfügung stehen muss,
- praxisnahe Fortbildungen für LehrerInnen in Schul- und Unterrichtsevaluationsinstrumenten, Lernbeobachtung und differenzierter Förderung,
- Zeit und Mittel für Maßnahmen, damit Schulen Konsequenzen aus den Evaluationsergebnissen ziehen können.

Frankfurt a. M., im Mai 2014

► Berlin, Mai 2014: Fast vier Jahre ist es her, dass die Vorsitzenden von GSV, GEW, BLLV und VBE auf einer gemeinsamen Pressekonferenz einhellig feststellten: Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat ihre Ziele mit dem teuren und aufwändigen Evaluations-

instrument VerA deutlich verfehlt. Das gemeinsame »VerA-Manifest« wurde der KMK-Präsidentin übergeben. Ohne Wirkung auf die Bildungspolitik. Auch im Jahr 2018 gilt: »VerA ist inklusionsfeindlich« und »Schulen brauchen Unterstützung – keine Testeritis«.

Vergleichsarbeiten in Klasse 3

Empfehlungen des Grundschulverbands zu VerA

Der Grundschulverband hat VerA seit 2004 kritisch-konstruktiv begleitet und mehrfach Vorschläge für eine Verbesserung des Programms gemacht. Seit 2010 wurde – gemeinsam mit GEW, VBE und BLLV – auch direkt mit dem KMK-Schulausschuss und dem IQB über konkrete Änderungen verhandelt. Bis heute haben diese Gespräche, aber auch das öffentliche Manifest »10 Jahre VerA – das Ziel ist verfehlt« vom Mai 2014 kaum

Wirkung erzielt, so dass wir eine Beteiligung an VerA in der bestehenden Form nur mit Vorbehalten empfehlen können.

Wir vertrauen auf das professionelle Urteil der Lehrer/innen und Lehrer, die anstehenden Tests so vorzubereiten, durchzuführen und auszuwerten,

• dass die Kinder ihrer Klasse keine Überforderung oder Entmutigung er-

fahren, sondern realistische Kompetenzerfahrungen machen,

• dass die Ergebnisse – ergänzend zu den eigenen Beobachtungen sowie bezogen auf die Voraussetzungen der Kinder – für die weitere Unterrichtsplanung sinnvoll genutzt werden können und

• dass die Auswertung die Schulentwicklung nicht stört, sondern mit Blick auf die besonderen Bedingungen vor Ort befördert.

Wie lässt sich konkret mit VerA besser umgehen?

Es kann zum Beispiel sinnvoll sein ...

• bei einem Lesetext am Tag vorher Begriffe zu klären, von denen man annimmt, dass sie einzelnen Kindern Schwierigkeiten bereiten, so dass diese nicht aufgrund fehlender Erfahrung an einem Text scheitern;

• für Mathematikaufgaben, deren fachlicher Inhalt nach dem bisherigen Unterricht für die Kinder der Klasse noch nicht lösbar erscheinen, die Reihenfolge der Bearbeitung freizugeben, unbekannte Aufgabenformate vorweg zu erläutern;

• zumindest leistungsschwachen Kindern mehr Zeit zu geben: sie die Aufga-

ben, die sie nach Ablauf der vorgesehenen Dauer bearbeitet haben, markieren zu lassen, ihnen dann aber die Möglichkeit zu bieten, daran weiterzuarbeiten, so dass sichtbar wird, welche Anforderungen sie inhaltlich bewältigen können – unabhängig von einem Zeitdruck;

• bei (wesentlicher) Teilrichtigkeit oder bei (aus Kindersicht) plausibler Alternativlösung die Aufgabe als korrekt gelöst zu bewerten – zumindest für die direkte Rückmeldung;

• im Kollegium nicht bloße Punktwerte zu vergleichen, sondern gemeinsam

über die Qualität der Aufgaben, ihre Passung auf den Unterricht und verschiedene Gründe für unerwartete Ergebnisse einzelner Kinder(gruppen) nachzudenken;

• für die weitere Arbeit Aufgaben gemeinsam so zu überarbeiten, dass sie auch diagnostisch und für die Förderung genutzt werden können. □

Diese Empfehlungen wurden auf der Delegiertenversammlung des Grundschulverbands in Göttingen einstimmig beschlossen.

VerA – Grundschule im Widerspruch

► Die Grundschule steht – noch stärker als die anderen Schulformen – in der Spannung von Individualisierung und Standardisierung. So fordert die Kultusministerkonferenz (KMK) unmissverständlich: *»Ausgangspunkt des gemeinsamen Lernens und Lebens in der Grundschule bildet die vorhandene Vielfalt. (...) Jedes Kind ist einzigartig, jedes Kind ist anders. Das bedeutet, dass auch jeder Bildungsprozess einmalig ist. Lehrerinnen und Lehrer unterstützen das Kind, seinen eigenen Lernweg zu finden, und beziehen es in Entscheidungsprozesse ein.«*

► Gleichzeitig fordern dieselben Kultusminister zeitlich gebundene »Standards« für die fachlichen Leistungen, an deren Erreichen – z. B. alle Jahre wieder mit den flächendeckenden Normtests von VerA – die Qualität der pädagogischen Arbeit von Lehrer/innen und Schulen gemessen werden soll: *»Die Bildungsstandards beschreiben die Kompetenzen mit definierten Teilkompetenzen, die ein Kind am Ende der Jahrgangsstufe 4 in den Kernbereichen der Fächer Deutsch und Mathematik in der Regel erworben haben sollte.«*

► Spannung von Förderung und Selektion hat Lehrer/innen schon immer erschwert, den Kindern mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen gerecht zu werden. Hinzu kommt, dass heute Eltern ihre Erwartungen an die individuelle Förderung stärker geltend machen und andererseits standardisierte Tests den Vergleich forcieren. Viele Kolleg/innen sehen sich dadurch gehindert, ihren eigenen pädagogischen Ansprüchen gerecht zu werden.

► Und dabei haben die Kultusminister in ihren »Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule« (KMK 2015) formuliert: *»Letztlich ist für die Arbeit in der Grundschule der Blick auf das einzelne Kind Leitlinie allen Handelns. (...) Gemeinsam tragen Familien, Bildungseinrichtungen, gesellschaftliche Gruppen und Politik Verantwortung für eine solidarische Kultur des Aufwachsens und für Bildung.«*

aus: Hans Brügelmann, Grundschullehrer/in heute, in: »Grundschule aktuell«, Heft 133, S. 8 f.

Bettina Blanck mit Beobachtungsnotizen von Isabella Schneeweiß

»Sieht das jemand anders?«

Strukturierte Offenheit auf Wegen hin zum gemeinsamen erwägungsorientierten Lernen

Hintergrund: Das Konzept erwägungsorientierten Lernens nimmt seinen Ausgang von jeweiligen subjektiven Erfahrungen, Fragen, Vermutungen, vorläufigen ersten Antworten usw. der einzelnen Kinder, die in Auseinandersetzungen mit Erfahrungen, Fragen, Vermutungen, vorläufigen ersten Antworten usw. anderer Kinder durch vergleichende Betrachtungen entfaltet werden können. Längerperspektivisches Ziel ist es, Entscheidungskompetenzen der Kinder dahingehend zu fördern, dass diese einschätzen lernen, wie gut unterschiedliche Vermutungen, Positionen usw. gegenüber alternativen Vermutungen, Positionen usw. begründet sind. Dabei geht es nicht darum, immer alles gut begründen zu können. Vieles können und wollen wir nicht gut begründen. Aber wenn man etwas möglichst gut begründen können möchte, ist ein Erwägen von Alternativen zentral.

Es kommt also darauf an, dass eigene Denken zu öffnen für alternative Sichtweisen, die als Chance gesehen werden, mit dem eigenen Denken weiterzukommen, was sich als Entfaltung jeweiliger Subjektivität hin zu mehr Intersubjektivität bzw. Objektivität ermöglichender Subjektivität beschreiben lässt.

Dieses Vorgehen eines durch die Gemeinschaft mit anderen Kindern unterstützten »Denkens in Möglichkeiten« hat viele Gemeinsamkeiten mit didaktischen Konzepten, in denen nach verschiedenen Lösungswegen und/oder Lösungen gesucht wird und diese auch vergleichend betrachtet werden. Der wesentliche Unterschied zum Konzept erwägungsorientierten Lernens besteht in der Relevanz, die erwogenen (auch problemadäquaten, aber verworfenen) Alternativen für die Begründung einer jeweiligen (vorläufigen) Position beigegeben wird. Diesen Begründungsbezug von jeweils erwogenen Alternativen zu erkennen und wertzuschätzen, sollte aus Sicht der Autorin ein zentrales Anliegen eines Grundschulunterrichts in einer pluralistischen Demokratie sein, denn er kann für Überwältigungen von Anderen mit dogmatischen/fundamentalistischen Positionen sensibilisieren, wenn man nämlich aufdecken kann, dass diese nicht oder kaum gegenüber zu erwägenden alternativen Positionen begründet sind. Man selbst wird gleich-

sam bescheidener, wenn man darum weiß, dass vieles, was einem wichtig ist, auch anders gesehen werden kann (aufgeklärte Toleranz). Es kommt also darauf an, in den vielen Fällen, in denen wir intuitiv handeln oder bei unseren Entscheidungen Gewohnheiten vertrauen oder nur wenig erwägen konnten, reflexiv um diesen Mangel zu wissen. Umgekehrt kann man sich bei gutem Begründungsniveau, d.h. einer umfassenden Angabe erwogener Alternativen, die alle als »schlechter« zu bewerten sind, mit guten Gründen für eine bestimmte Position engagieren und dennoch distanzfähig bleiben.

Die Ermöglichung erwägungsorientierten Lernens zielt auf Förderung einer erwägungsorientierten (suchenden/forschenden) Haltung. Erwägungsorientierte Bildung ist eine



Bettina Blanck

ist Professorin für Sachunterricht
an der PH Ludwigsburg:
www.ph-ludwigsburg.de/15792.html

Grundorientierung für Schule und Unterricht, die nicht in einer einzelnen Stunde oder Unterrichtseinheit »vermittelbar« ist. *Im Mittelpunkt des folgenden Beitrags steht eine Unterrichtssequenz, in der es um ein Öffnen eigenen Denkens für andere Positionen geht, was zentral ist für eine Bereitschaft, sich ggf. zu korrigieren und bisherige Positionen weiter zu denken. Es soll gezeigt werden, wie dieses Öffnen für andere Positionen methodisch so unterstützt werden kann, dass sich alle Kinder einbringen können.*

Welche Knetfigur wird schwimmen und welche Knetfigur wird untergehen (sinken)?

Ausgangslage: Die im Folgenden skizzierte Unterrichtssequenz fand zu einem Zeitpunkt statt, an dem die Kinder einer 2. Klasse in den vorangegangenen Stunden schon verschiedene Versuche zum »Schwimmen und Sinken« durchgeführt hatten. Im Mittelpunkt stand dabei, dass die Kinder an Materialien einstellungskonträre Beobachtungen zu jeweiligen ersten Vermutungen machen und unterschiedliche sich ihnen stellende Rätsel verfolgen konnten. Die Beobachtungen wurden dann vergleichend besprochen und in gemeinsam entwickelten Erwägungstabellen (Kombinatoriken) festgehalten, die verschieden denkbare Fälle sichtbar machten. Die Kinder waren es also gewohnt, einerseits eigenständig zu arbeiten, andererseits ihre Beobachtungen mit den anderen vergleichend zu diskutieren und nach Wegen zu suchen, die Vielfalt der Beobachtungen systematischer zu fassen, um einen besseren Überblick über die Vielfalt zu erhalten.

Zur Struktur der Unterrichtsszene »Sieht das jemand anders?«

Nachdem die Kinder in den vorangegangenen Stunden herausgefunden hatten, dass es weder an Größe noch

Materialien, die einstellungs-konträre Beobachtungen ermöglichen sollten,

waren sowohl gleiche Materialien in verschiedenen Formen und Größen, wie auch verschiedene Materialien in gleichen/ähnlichen Formen und Größen, z. B. gleich große Spielfiguren, einmal aus Plastik und einmal aus Holz, sehr kleine und sehr große Äpfel, kleine, leichte und große, schwere Holzstücke, leichte und schwere Bürokammern, frische Blätter von einem Baum und Papierblätter, kleine und große Tannenzapfen, sehr leichte Plastikplättchen und 1-Cent-Stücke, ganz kleine Steinchen und große Steine.

Wer zunächst die Erfahrung machte, dass etwas, das sich schwer anfühlte, unterging, und vermutete, dass es unterging, weil es schwer war, konnte diese Vermutung mit Anderem (Einstellungskonträrem) widerlegen, das leicht war und trotzdem unterging.

an Gewicht allein liegen kann, ob etwas schwimmt oder untergeht (sinkt), verfolgten sie in dieser Doppelstunde die Frage, ob sich Knete so formen lässt, dass sie nicht untergeht (sinkt). Dabei überlegten die Kinder zunächst in Einzelarbeit, wie eine solche Knetfigur aussehen könnte, kneteten diese und machten sich Notizen zu ihren Vermutungen. Die Diskussion der Vermutungen und ihre Überprüfung fanden im Stuhlkreis um eine durchsichtige Wasserwanne statt. Die Kinder brachten ihre Knetfiguren mit in den Kreis und legten sie unter ihre Stühle, bis sie an der Reihe waren. Die vor allem beobachtende Lehrerin, Frau Schneeweiß, saß mit im Kreis, die moderierende Lehrerin, Frau Blanck, setzte sich in die zweite Reihe, so dass sie hinter dem jeweiligen Kind saß, das vor die Wasserwanne trat, und ggf. diesem vorstellen- den Kind helfen konnte.

Der von Frau Blanck vorgegebene Ablauf sah so aus: Zunächst erläuterte das jeweilige Kind, das seine Knetfigur vorstellte, was für eine Knetfigur es gebaut hatte und erläuterte mehr oder weniger seine Vermutung, ob diese schwimmen oder untergehen (sinken) würde. Dann wendete es sich explizit an die anderen Kinder und bat um deren Vermutungen und Einschätzungen mit der Frage: »Sieht das jemand anders?« Hierauf trugen die anderen Kin-

der ihre Überlegungen und Vermutungen vor. Erst wenn alle, die etwas sagen wollten, gesprochen hatten, wurde die Knetfigur ins Wasser gelassen und alle beobachteten, was passierte. Die Beobachtungen wurden in Bezug zu den Vermutungen gesetzt und mögliche Erklärungen dargelegt. Danach wurde die Knetfigur aus dem Wasser genommen und auf eine Ausstellungsfläche gelegt, so dass sie sichtbar bleibt und es möglich war, sich bei den weiteren Diskussionen auch auf bereits erprobte Knetfiguren zu beziehen.

Zum Verlauf der Auseinandersetzung – nachträglich dokumentierte und reflektierte Beobachtungen

Um die Rollen auseinanderzuhalten, spreche ich von mir im Folgenden als »die Lehrerin«, wenn ich als diese die Situation beschreibe. Das »Ich« verwende ich als Autorin, wenn ich z. B. die Perspektive der Lehrerin Blanck reflektiere. Wenn es das »Ich der Lehrerin Blanck ist«, wird das im Kontext erkennbar. Verweise auf die Beobachtungen von Isabella Schneeweiß, der beobachtenden Lehrerin, binde ich hier mit ein (ausführlich, siehe Kasten).

Die Kinder praktizierten das Vorgehen mit großer *Ernsthaftigkeit und Ausdauer*, obwohl es sich um die 5./6. Stunde handelte (siehe hierzu auch die Wahrnehmungen und Beschreibungen der beobachtenden Lehrerin). Alle Kinder wollten vorstellen und diskutieren, so dass die Auseinandersetzung an diesem Tag nicht beendet werden konnte und in einer Folgestunde fortgesetzt

Rätsel, auf die die Kinder durch den Vergleich ihrer Beobachtungen stießen

Das Tempotaschentuchrätsel: Warum schwimmt ein Tempotaschentuch zuerst, faltet sich dann auf und geht unter?

Das Wäscheklammerrätsel: Warum schwimmt eine Holzwäscheklammer mit Metallbügel, eine andere steht am Grund des Wasserbehälters aufrecht und eine dritte liegt flach am Grund des Wasserbehälters?

Das Walnussrätsel: Warum geht die eine Walnusschalenhälfte unter, während eine andere etwas untergeht und eine dritte auf den Boden sinkt?

wurde. Zuweilen half die Lehrerin und flüsterte z. B. zum Einstieg dem Kind ins Ohr: »Meine Knetfigur sieht so aus ...« oder sie erinnerte später an die zu stellende wichtige Frage: »Und sieht das jemand anders?« und flüsterte diese dem Kind ins Ohr. Obwohl sich einige Knetfiguren wiederholten, zeigten fast immer alle Kinder in der Diskussion auf. Das machte die Lehrerin ein wenig unruhig, weil das Ganze dadurch sehr viel Zeit in Anspruch nahm. (Hier war es beruhigend, dass die anwesende zweite Lehrerin signalisierte, dass es »nicht schlimm« wäre, wenn das Ganze länger dauern würde als geplant.) Außerdem wunderte sich die Lehrerin, dass trotz der späten Schulstunde alle Kinder bis zum Ende immer wieder ihren Beitrag leisten wollten und die Beteiligung nicht abnahm. Die Kinder machten auf mich als Lehrerin einen ausgeglichenen, konzentrierten Eindruck, von dem ich mich insofern anstecken ließ, als ich es nach dem Beiseiteschieben des Zeitproblems auch genießen konnte, wie interessiert, zuhörend die Kinder ihre Diskussion führten. Wie groß das Interesse und Engagement der Kinder war, ließ sich auch daran erkennen, dass am Ende der Stunde der Fortgang der noch zu diskutierenden Knetfiguren in den folgenden Tagen geplant wird – wohin legen wir die bereits besprochenen und die noch nicht besprochenen Knetfiguren? – und dann auch mit unvermindertem Engagement stattfand.

Bemerkenswert war, dass die Kinder auch angesichts der Wasserwanne die Überprüfung, ob ihre Knetfigur nun schwimmen konnte oder nicht, so lange abwarteten, bis sie an der Reihe waren. Die Lehrerin hatte vermutet, dass zumindest einige Kinder ihre Knetfiguren gleich ins Wasser legen wollen würden oder zumindest ungeduldig sein würden, dieses endlich tun zu können. Das war nicht der Fall. Hier könnte es eine Rolle gespielt haben, dass die Kinder in den Stunden zuvor schon viel mit Wasser und dem Schwimmen und Sinken von verschiedenen Gegenständen ausprobieren konnten, so dass der Anreiz nicht mehr so groß war.

Was weiterhin auffiel, war, dass die Kinder keineswegs nur etwas sagten, wenn sie etwas anders sahen, sondern auch, wenn sie es ebenso sahen. Diesbe-

züglich versuchte die Lehrerin an zwei Stellen Impulse zu setzen: »Die Kinder, die bisher ihre Vermutungen erklärt haben, sehen es genauso. Sieht es jemand denn anders?« An einer Stelle widersprach ein Kind dieser Zuordnung der Lehrerin und erwiderte: »Ich sehe es nicht genauso und habe es anders gesagt.«

Im Nachhinein deute ich dieses Erwidern und das auffällige Wiederholen so, dass es für die Kinder wichtig war, ihre Vermutungen in eigenen Worten zu sagen. *Eigene Worte sind andere Worte, auch wenn es die gleichen Worte sind wie die des Kindes, das gefragt hat.*

In eine ähnliche Richtung gehen die Überlegungen von Isabella Schnee-weiß, wenn sie den Zusammenhang von Wortschatz- und Sprachentwicklung und die Fähigkeit, (innere) Gedanken und Überlegungen mit anderen zu diskutieren, betont. Andere Kinder können hier sprachlich gleichsam ein »Vorbild« werden, wie das vielleicht auch im Fall der Redewendung »Und ich lass' mich überraschen« gewesen sein mag, die

irgendwann ein Kind seiner Vermutung hinzufügte und die dann in der Folge von verschiedenen Kindern aufgegriffen wurde. Diese Wendung setzte bei der Lehrerin eine Menge Gedanken in Bewegung: Entzogen sich die Kinder damit dem Vermuten? Müsste sie deshalb jetzt eingreifen? Andererseits wurde trotzdem auch weiter vermutet. Die Lehrerin sagte nichts und nutzte diese Erfahrung später für eine Analyse (siehe unten).

Die Lehrerin hat sich abgesehen von dem erwähnten Impuls zurückgehalten. Allerdings hat sie Stellung bezogen, wenn ein Kind nach einem Versuch gerufen hat, »Ich hatte Recht«, oder wenn ein Kind wegen einer Vermutung in Ansätzen ausgelacht wurde, was in einem Fall vorkam, als ein Junge eine Knetkugel vorstellte und meinte, dass diese schwimmen würde – eine Vermutung, die schon längst für die anderen Kinder widerlegt war. Die Lehrerin sagte, dass Vermutungen ausdrücken, dass man etwas noch nicht weiß. Es geht nicht um Recht haben. Wenn jemand Gründe für seine Vermutung habe, so sind diese zu prüfen. [Außerdem führte dieser Vor-

fall dazu, dass die Lehrerin in einer Folgestunde den Kindern eine hohle Knetkugel zeigte, was nicht erkennbar war, so dass die Kinder vermuteten, dass sie untergehen (sinken) würde und dann mit dem Phänomen einer schwimmenden Knetkugel überrascht wurden. In einer Parallelklasse, in der die Kinder sich sehr ähnlich verhielten, hat ein Kind selbst eine solche Knetfigur erfunden.] Aus erwägungsorientierter Perspektive ist die Konkurrenz um »Recht haben«, »Gewinner*in oder Verlierer*in sein« insofern relevant, als sie längerperspektivisch zu überführen ist in ein Wertschätzen jeweils erwogener Alternativen als Beitrag zu guten Begründungen. Auch eine Vermutung, die sich später als »falsch« erweist, kann hilfreich sein und kann mit begründen helfen (Abgrenzungswissen), warum eine andere Vermutung adäquater (»richtig«) ist.

Im Verlauf der Diskussion veränderte sich das Diskussionsverhalten der Kinder. Zunächst teilten sie nur ihre jeweils eigenen Überlegungen mit. Zunehmend vernetzten sie diese dann aber mit bisherigen Beobachtungen und bezogen sich

Meine Gedanken zur Stunde »Schwimmen-Sinken-Präsentation der gekneteten Figuren durch die Kinder« von Isabella Schnee-weiß*

»An die einzelnen Beiträge und Gedankengänge der Kinder kann ich mich nicht mehr so gut erinnern, sehr wohl aber an die Atmosphäre und an meine Gedanken während des Beobachtens und unsere (leider sehr kurzen) Gespräche danach. Hier nun meine Eindrücke, Gedanken und Überlegungen:

► Ganz allgemein ist mir noch einmal extrem deutlich geworden, wie wichtig für das Verankern von Inhalten das Kommunizieren und Besprechen von eigenen Eindrücken, Gedanken und Beobachtungen ist. Vor allem die Beobachtungen und Überlegungen, die ich mit dir nach der Stunde in aller Kürze besprach, sind mir noch in Erinnerung.

► Während der Stunde herrschte eine wohltuende Atmosphäre intensiver Aufmerksamkeit und Konzentration. Die Sammlung der Kinder dicht vorne am Geschehen trug mit Sicherheit dazu bei. Auch die Tatsache, dass kein Zeitdruck herrschte, du sehr ruhig wirktest und die Kinder meiner Meinung nach damit die Bedingungen dafür hatten, sich wirklich einzulassen. *Es entsprach nicht meinen Erwartungen und hat mich überrascht, dass fast alle Kinder so lange durchhielten und alle die Präsentationen ihrer Mitschüler mit Interesse verfolgten.*

► Alle Kinder haben meiner Meinung nach die Struktur der (wissenschaftlichen) Vorgehensweise erfasst: Vermutung – Versuch – Beschreibung des Beobachteten – Erklärungsversuch. Die Transparenz der Vorgehensweise und die Möglichkeit, bei Mitschülern »abzugucken« – auch was die sprachlichen Mittel betraf (»Ich lasse mich überraschen«) – setzte alle Kinder in die Lage, die gestellte Aufgabe (Präsentation) zu erfüllen.

► Es war spannend für mich, die Kinder beim »Denken« zu beobachten. Mir ist wieder sehr deutlich vor Augen geführt worden, wie stark die Entwicklung der Denkfähigkeit von der Sprachentwicklung und dem zur Verfügung stehenden Wortschatz abhängt. K1, deren sprachliche Fähigkeiten bereits sehr stark entwickelt sind, ist – so denke ich – dadurch in der Lage, Beobachtungen innerlich mit sich selber zu »diskutieren«, Zusammenhänge zu sehen und ihre Gedankengänge auch zu verbalisieren. Kinder wie K2 oder K3 dagegen brauchen erst einmal als Grundlage für eine Auseinandersetzung das dafür nötige Wortmaterial, um innerlich (denken) und äußerlich »diskutieren« zu können. Diesen Kindern regelmäßig passend zum Thema und den Herausforderungen in geeigneter Form sprachliche Bausteine zur Verfügung zu stellen, wäre aus meiner Sicht äußerst hilfreich.

Fazit: Ich glaube, dass es sinnvoll wäre, sich in dieser Klassenstufe im Fach Sachunterricht auf ganz wenige Inhalte zu beschränken. Die Fähigkeiten des genauen Beobachtens und des Verbalisierens des Beobachteten und schließlich des Diskutierens von möglichen Zusammenhängen dagegen sollten meiner Meinung nach immer wieder geübt werden – in entspannter Atmosphäre und ohne Zeitdruck. Parallel dazu sollte der Wortschatz intensiv geübt und erweitert werden.«

(Hervorhebungen von B.B.; die Namen der Kinder wurden durch »K1, K2 und K3« ersetzt)

* im Nachhinein, auf Nachfrage von Bettina Blanck, Anfang Januar 2017 verfasst; die Schulstunden waren im September / Oktober 2016

auf die Überlegungen der Anderen: »Ich sehe es so wie ...« oder »Ich denke anders als ..., weil bei der Figur von X war es doch auch so, dass ...« usw. Schließlich meinte auch ein Kind in einer Runde: »Ihr habt jetzt alle nur das Gleiche gesagt. Ich sehe es aber richtig anders.«

Aus erwägungsorientierter Perspektive ist das ein entscheidender Schritt in der Entwicklung erwägungsorientierten Lernens und es ist interessant, dass es zu dieser Entwicklung kam, die gleichermaßen als eine Differenzierung in der Struktur der Diskussion angelegt sein sollte, in der immer wieder diese Frage gestellt wurde: »Sieht es jemand anders?«

Mit zunehmender Anzahl der Versuche wurde schließlich *auch nach einem Versuch häufiger weiter über die jeweilige Knetfigur nachgedacht*: Wann würde sie untergehen? Wann könnte sie vielleicht doch schwimmen? Auch dies ist eine Entwicklung, die zeigte, wie die Kinder die vorgegebene Struktur nutzten, um über scheinbar Gleiches immer wieder nochmals neu (anders) nachzudenken.

Die verschiedenen sich über die Zeit entwickelnden Ausdifferenzierungen der Diskussionsbeiträge machen deutlich, wie wichtig es ist, den Kindern wirklich hinreichend Zeit für ihre Auseinandersetzungsprozesse zu geben, wenn man ihnen nicht bloß zumuten möchte, Wissen im Vorgabemodus zu übernehmen, sofern das überhaupt möglich ist, sondern sie im Entscheidungsmodus Wissen in Auseinandersetzung mit Anderen entdecken lassen möchte. In diesem Sinne verstehe ich auch das Plädoyer von Isabella Schneeweiß für eine Entschlackung des Sachunterrichts (s. Kasten auf S. 47).

»Und ich lass' mich überraschen!« – Vermutungen als reflexiver Umgang mit Nicht-Wissen

Die schon erwähnte Wendung »Und ich lass' mich überraschen« bei der Formulierung eigener Vermutungen möchte ich im Folgenden etwas näher betrachten. Denn es stellt sich die Frage, inwiefern das im Rahmen einer von Vermutungen und Überprüfungen geprägten Diskussion eine adäquate Positionierung sein kann oder ein Ausweichen ist. Letzteres war ja zunächst eine sich einschleichende Befürchtung der Lehrerin während der Stunde: »Ließ das In-

teresse der Kinder nun langsam nach und zeigte sich darin, dass sie sich keinerlei Mühe mehr machten, konkrete Vermutungen zu äußern, indem sie einfach nur feststellten: »Und ich lass' mich überraschen!« Bei näherer Betrachtung ließ sich diese Befürchtung schon deshalb nicht halten, als meines Wissens kein Kind diese Äußerung allein tat, sondern immer als Zusatz zu einer Vermutung ergänzte. So gesehen könnte man meinen, *dass der Zusatz den Vermutungscharakter der Aussagen verstärken sollte*. In einem Vermutungszusammenhang geht es nicht um Reproduktion von Wissen. Vermutungen bewegen sich im Raum von Ungewissheit. Mit der Wendung »Und ich lass' mich überraschen!« mag eine dem Ungewissen neugierig aufgeschlossene freudige (in meiner Wahrnehmung der Kinder sogar lustvolle) Erwartungshaltung zum Ausdruck kommen, der es dann auch entsprechend leichtfallen dürfte, sich ggf. in Vermutungen als widerlegt zu betrachten. Vielleicht könnte damit sogar ein *begründetes Nicht-Wissen* zum Ausdruck kommen, wenn Kinder aufgrund der vorangegangenen Vermutungen und Tests mit verschiedenen Knetfiguren sich reflexiv nicht mehr sicher sind, was eine Weiterentwicklung ihrer bisherigen Vermutungen wäre.

Demgegenüber würde jemandem, die oder der eine stark gewissheitsorientierte Mentalität hat, der Vermutungskontext mit seiner Ungewissheit eher Angst machen und verunsichern, so dass in diesem Fall »Und ich lass' mich überraschen« eher für eine Kaschierung von Nicht-Wissen stehen dürfte: »Ich traue mich nicht zu sagen oder ich will kaschieren/verdecken, dass ich eigentlich sagen müsste: 'Ich weiß es nicht!«

Eine nähere Analyse des Satzes »... und ich lass' mich überraschen« böte sich zur direkten Thematisierung mit den Kindern an, um mit ihnen das breite Spektrum des Umgangs mit Nicht-Wissen an konkretem Beispiel auszuloten, was von »fehlendem Noch-nicht-Wissen« über »verunsichertes bisheriges Wissen« und »fehlerängstlichem Nicht-Wissen« hin zu »begründetem Nicht-Wissen« und »lustvollem Nicht-Wissen-Wollen« reichen mag. Solche sich eher zufällig ergebenden Lerngelegenheiten, die als solche zu identi-

zieren und weiterführend mit den Kindern reflektierend zu durchdenken wären, könnten zusammen mit herausfordernden Lerngelegenheiten über unterschiedliche Umgangsweisen mit Nicht-Wissen dazu beitragen, verantwortbare Entscheidungen zu treffen und unterschiedliche Begründungsniveaus erkennen zu können. Das wäre eine weitere wichtige Zielsetzung erwägungsorientierter Bildung und ein Beispiel, wie Lehrer*innen und Kinder wichtige Forschungsbeiträge für die Entwicklung von Schule und Unterricht leisten könnten, die als solche allerdings auch von der sogenannten wissenschaftlichen Community anerkannt und gefördert werden müssten als grundlegende Beiträge für beispielbezogene Theorieentwicklungen.

Fazit und Ausblick

An einem Beispiel aus dem naturwissenschaftlichen Sachunterricht sollten Möglichkeiten erwägungsorientierten Lernens aufgezeigt werden und wie Kinder darin unterstützt werden, sich in ihren jeweiligen Subjektivitäten zu positionieren und hin zu mehr Inter-subjektivität bzw. Objektivität ermöglichender Subjektivität zu entfalten. In dem skizzierten Unterrichtsausschnitt wurde deutlich, dass Kinder vor allem Zeit und Raum brauchen, um eigene Überlegungen beispieles- und handlungsbezogen entwickeln zu können. Dabei können sie im Austausch über ihre Überlegungen durch die Vorgabe von einfachen sozialen Strukturen unterstützt werden. Sie können in der Auseinandersetzung mit Anderen und der wiederholten Abfolge von Darlegen eigener Vermutungen, der Diskussion von anderen gleichen oder ungleichen Meinungen, dem Versuchen/Ausprobieren/Testen sowie dem Beobachten und Sprechen über Beobachtetes zunehmend Fähigkeiten entwickeln, aufeinander einzugehen, die jeweils eigene Position in Bezug zu setzen zu anderen Positionen und auch vergleichend mit bereits erfolgten Versuchen zu analysieren. Das Beachten einer jeweiligen Vielfalt und die Wertschätzung auch von später sich als falsch herausstellenden Vermutungen ist nicht nur unter dem Gesichtspunkt der Erarbeitung guter Begründungen wichtig, sondern

sozial relevant, weil es Kinder nicht ausschließt und es ihnen ermöglicht, sich ohne »Fehlerangst« zu beteiligen. Erwägungsorientiertes Lernen will mit seinen Fragen nach anderen Möglichkeiten für reflexives Wissen um Nicht-Wissen sensibilisieren und dazu, offene Fragen und Nicht-Gelingen weniger ängstlich, sondern als Merkmale kreativer Prozesse und Herausforderungen zu betrachten, die zum Weitermachen einladen. Hierfür bedarf es auch hinreichender Zeit, um eine angemessene Sprache zu finden und zu entwickeln, mit der man das Angemessene beschreiben kann, was man herausgefunden hat, denkt und was man mitteilen möchte (Begriffsklärungen!). Ein derart erwägungsorientiert angelegter Unterricht fördert unabhängig vom jeweiligen Themenschwerpunkt (wie hier im naturwissenschaftlichen Sachunterricht) zugleich immer auch grundlegende demokratische Fähigkeiten.

Es wäre zu prüfen, inwiefern die hier vorgestellte Strukturierung einer Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Vermutungen es Kindern ermöglichen kann, sich allmählich immer mehr auf systematisches vergleichendes Erwägen einzulassen. Wie in der Analyse der Beobachtungen erkennbar wird, ist dabei genau zu beachten und herauszufinden, ob das, was für die Kinder andere Sichtweisen / Positionen / Vermutungen sind, auch für eine Lehrer*in andere Sichtweisen / Positionen / Vermutungen sind. Hier müsste man dann konzeptionell noch genauer werden, um angemessen zu identifizieren, wann Kinder aus ihrer Sicht etwas anders sehen und inwiefern dies eventuell mit der Sichtweise von Erwachsenen übereinstimmt. Wichtig wäre dabei zu untersuchen, wie die Kinder in ihren Fähigkeiten des Identifizierens von Verschiedenem – z.B. als gleiche oder ungleiche oder als vereinbare oder unvereinbare Perspektive – gefördert werden können. ■



Bayern

Vorsitzende: Gabriele Klenk

www.grundschulverband-bayern.de

Grundschultag 2017

Am 21. Oktober 2017 fand an der Grundschule Stein der Grundschultag zum Thema »Lernkultur Sprache« statt, der von rund 220 interessierten LehramtsanwärterInnen, LehrerInnen, SchulleiterInnen sowie SeminarleiterInnen besucht wurde.

Die Tagung wurde in zwei Zeitschienen organisiert, sodass die TeilnehmerInnen sowohl den Hauptvortrag als auch einen Workshop besuchen konnten.

Den Hauptvortrag zum

Marion Gutzmann angeboten wurden, stand ebenfalls die Sprache im Mittelpunkt: Ob Rechtschreibgespräche, Sprachförderung mit Bilderbüchern oder sprachsensibles Unterrichten – die TeilnehmerInnen erhielten verschiedene Anregungen und praktische Umsetzungsmöglichkeiten.

Neben den vielfältigen Angeboten blieb den TeilnehmerInnen außerdem Zeit zum zwanglosen Austausch und zum Informieren an den verlags- und verbandseigenen



Thema »Rächtschraibkaterstrofe? Rechtschreibkompetenz heute, Wege ihrer Aneignung und Prinzipien ihrer Förderung« hielt Prof. Dr. Hans Brügelmann. Darin betonte er, dass die Rechtschreibung nicht das primäre Ziel des Unterrichts sein dürfe, sondern stellte deren dienende Funktion im Hinblick auf das Verfassen guter Texte heraus. Seine Thesen unterstrichen die Bedeutung der alphabetischen Strategie im Schriftspracherwerb. Ebenso wichtig sei jedoch von Anfang an auch die Orientierung auf die Rechtschreibnormen.

In den zahlreichen Workshops, die u. a. von Prof. Dr. Erika Brinkmann und

Ausstellungstischen.

Am Ende des Tages gab es ein erfreuliches und sehr positives Fazit der TeilnehmerInnen, die die angenehme Atmosphäre hervorhoben und die Veranstaltung als durchweg gewinnbringend einstufen.

Ebenso verdeutlichte die Evaluation dieses Grundschultags den Wunsch nach einer Verlängerung der Veranstaltung, um beim nächsten Mal zwei Workshops zusätzlich zum Hauptvortrag besuchen zu können.

Ein herzliches Dankeschön gilt allen, die zum Gelingen dieses Grundschultags beigetragen haben.

*Für die Landesgruppe:
Kathrin Ettner*



Berlin

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

150 Millionen Euro für Bildung

Am 29.11.2017 beschloss die Berliner Koalition den Doppelhaushalt für die Jahre 2018/2019. Dieser »Geldsegen für Berliner Schulen« wird von der Landesgruppe Berlin des Grundschulverbandes begrüßt. Die von diesem Geld geplanten Maßnahmen werfen jedoch Fragen zu deren Umsetzbarkeit und der Angleichung der Ausstattung der Grundschulen an die der weiterführenden Schulen auf, die in einem Brief an die Landesregierung von der Landesgruppe formuliert wurden.

Lehrkräfte – Gleichwertigkeit der Lehrämter

Wir begrüßen, dass die Gleichwertigkeit der Lehrämter hinsichtlich der Bezahlung Schritt für Schritt realisiert werden soll. Positiv ist, dass dies auch für die Bestandslehrkräfte gelten soll. Ungleichheit besteht weiterhin beim Stunden-deputat, obwohl die pädagogisch-didaktischen und fachlichen Anforderungen sowie Tätigkeiten im Bereich der Schulentwicklung, Teamarbeit, Kooperation, Schüler- und Elternberatung in der Grundschule nicht geringer sind als in anderen Schulformen.

[Welche Maßnahmen sind geplant, um kurzfristig die hohe Arbeitsbelastung zu reduzieren und auch hier eine Gleichwertigkeit der Lehrämter herzustellen?](#)

Fehlende Lehrkräfte – Qualifikation der Quereinsteiger

Wir begrüßen die Initiative zur Verbesserung der Nachqualifikation der Quereinsteiger*innen. Wir halten allerdings einen nur vierwöchigen Vorbereitungskurs verbunden mit der

Absenkung der Unterrichtsverpflichtung für nicht ausreichend, um die notwendige fachliche sowie pädagogisch-didaktische Qualifikation zu gewährleisten. Die nachträgliche Weiterbildung in nur einem Fach kann nur in der augenblicklichen Notlage eine Übergangslösung sein. Alle Lehrkräfte in den Grundschulen sollten mittelfristig die Gelegenheit erhalten, im Sinne des geltenden Lehrkräftebildungsgesetzes, Abschlüsse in einem Zweitstudium zu erzielen.

Durch welche Maßnahme wird sichergestellt, dass nur geeignete und gut ausgebildete Bewerber*innen eine Festanstellung in der Berliner Schule erhalten?

[Welche Maßnahmen wurden in Absprache mit den Berliner Universitäten getroffen, um genügend Seminarkapazitäten für das Studium von Quereinsteigern zu erhalten?](#)

Ressourcen für Grundschulen

Für die umfangreichen Aufgaben zur Schulentwicklung wie z. B. die Erarbeitung neuer schulinterner Curricula aufgrund neuer Rahmenlehrpläne stehen den Ober-schulen für die Koordination dieser Aufgaben Fachleiterstellen zur Verfügung. Die Grundschulen haben für die vielfältigen Aufgaben der Fachbereiche keine vergleichbaren Strukturen und Ressourcen.

[Ab wann werden die Grundschulen entsprechende Ressourcen, z. B. einen entsprechenden Stundenpool für diese Aufgaben erhalten?](#)

Ganztägige Bildung für alle – Wegfall der Hortgebühren

Der Wegfall der Bedarfsprüfung und der Hortgebühren sind wichtige Maßnahmen, um allen Kindern Zugang zu

einer ganztägigen Bildung zu ermöglichen. Damit diese Maßnahme zu einem Bildungserfolg beiträgt, muss sie flankiert werden durch eine Verbesserung der Erzieher-Kind-Relation, damit pädagogisch differenzierte, hochwertige Angebote möglich sind. Die bisherige Ausstattung führt bei Krankheit und Urlaub zu einer Gruppengröße, bei der oft nicht einmal mehr die Aufsichtspflichten zu erfüllen sind.

[Wie wird gewährleistet, dass eine Erzieher-Kind-Relation vorhanden ist, die eine nachhaltige inklusive pädagogische Arbeit in der Ganztagsgrundschule ermöglicht?](#)

Raumnot durch steigende Schülerzahlen

Für die steigende Zahl an Grundschulkindern im Ganztag werden mehr Räume benötigt. Bereits jetzt führt der bestehende Mangel an Räumen dazu, dass Unterricht und Ganztagsbetreuung in denselben Räumen stattfinden müssen. Ruhe-, Rückzugs- und Entspannungsräume fehlen oft vollständig. Aufgrund dieser Raumnot entsteht eine hohe Belastung für die Kinder und inklusive pädagogische Konzepte können nicht umgesetzt werden.

[Wie wird gewährleistet, dass für die steigende Zahl von Kindern ausreichend Räume vorhanden sind, die die Erfordernisse einer inklusiven ganztägigen Bildung erfüllen?](#)

Qualifizierung von Erzieher*innen

Eine steigende Zahl an Kindern im offenen und gebundenen Ganztag manifestiert den gravierenden Mangel an ausreichend gut ausgebildeten pädago-

gischen Fachkräften. Diese sich schon seit längerem abzeichnende Mangelsituation führt zur Einstellung von Quereinsteiger*innen, oft ohne die pädagogische Aus- bzw. Weiterbildung im Erzieherberuf.

[Wie wird dieser Mangelsituation kurz- und mittelfristig entgegengewirkt? Wie wird eine umfassende Nachqualifizierung der Quereinsteiger in den Erzieherberuf gewährleistet?](#)

IT-Ausstattung und Wartung

Für die IT-Wartung sollen im Haushalt für Berliner Schulen zusätzliche Gelder zur Verfügung gestellt werden. Bei der Verteilung der Gelder wurden die Grundschulen nicht gleichberechtigt berücksichtigt. Digitale Bildung fängt jedoch in der Grundschule an. Die Mehrzahl der Grundschulen ist nach wie vor längst noch nicht mit schulartgerechten Computerlösungen ausgestattet, um digitale Medien zum Bestandteil des Grundschulunterrichts zu machen und um die digitalen Kompetenzen gemäß den Vorgaben des Berliner Rahmenlehrplans zu vermitteln. Die Wartung und Pflege der Hardware-Bestände entsprechen nicht annähernd den Erfordernissen.

[Wie wird sichergestellt, dass die Grundschulen ihrem Auftrag entsprechend mit zeitgemäßer IT-Technik ausgestattet werden und diese verlässlich gewartet wird?](#)

*Für die Landesgruppe:
Lydia Sebold, Gerti Sinzinger,
Karin Laurenz*



Bremen

Kontakt: www.grundschulverband-bremen.de

Ausstattung der Grundschulen

Das (erneut) schlechte Abschneiden von Bremen im IQB-Bildungstrend 2016 hat in Bremen zu einer nochmaligen Verstärkung des Bildungsetats im Doppelhaushalt 2018/19 geführt. Diese auch von der Landesgruppe gemeinsam mit dem Bremer Bündnis für Bildung geforderte bessere Unterstützung der Förderbemühungen in den Schulen ist das eine, um etwa die Lücke zu der Ausstattung der Grundschulen im (erfolgreichen) Hamburg ein wenig zu verringern (zurzeit 9.300 € pro Grundschüler*in und Jahr in Hamburg vs. 6.400 € in Bremen – und das, obwohl die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft in Hamburg wesentlich günstiger ist als in Bremen). Überhaupt wünscht man sich, dass bei den Leistungstests nicht einfach Bundesländer miteinander verglichen werden, sondern Stichproben von Schulen, die unter ähnlichen Bedingungen arbeiten. Was sagt ein Ranking über die Schul- und Unterrichtsqualität, wenn etwa in Bremen der Anteil von Kindern aus Risikolagen

drei- bis fünfmal so hoch ist wie bei den Spitzenreitern auf der IQB-Testskala?

Noch ein Qualitäts-Institut?

Umso mehr überrascht die zweite Antwort auf die IQB-Ergebnisse. Gefordert wird die Einrichtung eines »Instituts für Qualitätsentwicklung« wie in Hamburg. Aus unserer Sicht ist das Symbolpolitik, denn inhaltlich überzeugt die Begründung nicht, geht die kurzschlüssige Argumentation doch so: Hamburg hat sich im IQB-Bildungstrend verbessert; Hamburg hat ein Qualitätsinstitut, das häufiger testet; also braucht Bremen auch ein solches Institut. Dass in Hamburg auch weitere Bedingungen anders sind als in Bremen und für die unterschiedlichen Erfolge verantwortlich sein können, wurde nicht zur Kenntnis genommen. Dazu zählen – neben den Vorklassen an fast jeder Grundschule – umfangreiche Förderprogramme in den Bereichen Sprache, Lesen und Schreiben – wie übrigens auch im ebenfalls erfolgreichen Schleswig-Holstein. Die Landesgruppe hat zu den Planungen für ein IQHB eine kritische Stellungnahme ver-

fasst (»Machen statt messen« unter www.grundschulverband-bremen.de), die Hans Brügelmann auch auf der Personalvollversammlung aller Bremer Lehrer*innen im November vorgetragen hat.

Unterstützungssystem und Grundversorgung

Die zentrale Forderung: Bremen braucht statt mehr Tests ein fachdidaktisch kompetentes Unterstützungssystem, das den Schulen vor Ort fachlich fundiert Hilfe leisten kann. Und die Grundversorgung, einschließlich der Vertretungsreserve, muss auf ein mit Hamburg vergleichbares Niveau gebracht und die Rahmenbedingungen für eine wirksame Förderung (z. B. phasenweise Doppelbesetzung oder Gruppenteilung) müssen ebenso verbessert werden wie die Möglichkeiten einer schulinternen Beratung und Fortbildung. Bestätigt werden diese Forderungen durch eine Erhebung, die das Bremer Institut für interdisziplinäre Sozialforschung in Kooperation mit dem Grundschulverband an sechs exemplarisch ausgewählten Grundschulen durchgeführt hat (vgl. zu den

Ergebnissen den Beitrag von Schönwälder u. a. in diesem Heft und ausführlicher auf unserer Homepage unter <http://grundschulverband-bremen.de>), und durch die Erfahrungsberichte bei den regelmäßigen Treffen der Landesgruppe in einem Arbeitskreis mit den 15 Grundschulen in besonders prekärer Lage.

Eltern zwischen Idealen und Realitäten

Die jährliche Mitgliederversammlung der Landesgruppe wurde eingeleitet mit einem Vortrag unseres Fachreferenten für »Eltern und Schule«, Michael Töpfer, zum Thema »Inklusive Bildung und ihre Perspektiven – Eltern zwischen Idealen und Realitäten«. Der ehemalige Vorsitzende des Bundeselternrats hatte eine klare Botschaft, die sich auch in der anschließenden Diskussion bestätigte: Inklusion ist eine Aufgabe der Schul- und Unterrichtsentwicklung, und diese kann nur als gemeinsame Anstrengung von Eltern, Kindern und dem pädagogischen Personal erfolgreich sein.

*Für die Landesgruppe:
Nina Bode-Kirchhoff und
Hans Brügelmann*

Beiträge zur Reform der Grundschule – 2017 erschienen



Markus Peschel, Ursula Carle (Hg.) (2017): Forschung für die Praxis. Band 143. Frankfurt a. M.: Grundschulverband. ISBN 978-3-941649-21-7 Best.-Nr. 1106 256 Seiten, 19,50 €



Uta Häsel-Weide, Marcus Nührenbörger (Hg.) (2017): Gemeinsam Mathematik lernen – mit allen Kindern rechnen. Band 144. Frankfurt a. M.: Grundschulverband. ISBN 978-3-941649-22-4 Best.-Nr. 1107 304 Seiten, 19,50 €

Bestelladresse: info@grundschulverband.de bzw. direkt online unter www.grundschulverband.de → Shop → Buchreihe



Hamburg

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

Ein Kinderbuchautor – Finn-Ole Heinrich – liest für Erwachsene

Am 23. Oktober 2017 hatte die Landesgruppe gemeinsam mit dem Arbeitsbereich Deutschdidaktik der Universität Hamburg und der Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien der GEW in das Café Bergtags in Altona eingeladen, um dem Kinder- und Jugendbuchautoren Finn-Ole Heinrich zuzuhören, der einen Einblick in die Vielfalt seines kreativen Schaffens gab und aus einzelnen Werken vorlas.

Heinrichs, und manchmal, so fügte er mit seinem trockenen Humor hinzu, sei diese Geschichte dann eben auch so, dass sie Kinder ebenfalls interessieren. Heinrich stellte allgemein die Frage in den Raum, welche Themen man in Kinderbüchern behandeln und im Besonderen, ob man Kindern »den Tod zumuten« dürfe. Als er begann aus seinen Werken vorzulesen, war an der Reaktion des Publikums schnell zu erkennen, dass er durchaus auch Erwachsene begeistern kann. Neben der Vorstellung seiner

Im Anschluss beantwortete er noch einige Fragen und kam dabei abermals auf die schwierigen Themen seiner Texte zu sprechen. Doch er berichtete, dass seine Geschichten bei Kindern zumeist gut ankommen, wie er auf Lesungen merkt, und dass sie in der Regel sehr schnell darüber ins Gespräch kommen.

Hamburger Lehrkräfte können Finn-Ole Heinrich über das Institut für Lehrerfortbildung zu einer Lesung für ihre Klassen einzuladen. Die Zuhörerinnen und

ab dem Schuljahr 2018/2019 200 zusätzliche Lehrerstellen für Kinder mit den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten Lernen, Sprache oder emotional-soziale Entwicklung bereitgestellt werden und weitere 70 zur Verstärkung einer qualifizierten Doppelbesetzung, um Kinder mit Behinderungen in Regelklassen besser fördern zu können. Außerdem sind 25 Lehrerstellen vorgesehen, damit allgemeinen Schulen mit mindestens 5 Schülerinnen und Schülern mit Förderschwerpunkt körperlich-motorische Entwicklung genauso viele Therapie- und Pflegestunden erhalten wie die speziellen Sonderschulen. Durch diese Maßnahme wird die Wahlfreiheit für Kinder mit Behinderungen verbessert. Die vereinbarte Bauoffensive Barrierefreiheit sieht vor, in den nächsten zehn Jahren 100 Millionen Euro zu investieren, unter anderem auch für Umbaumaßnahmen an bestehenden Gebäuden. Alle Schulneubauten sind barrierefrei zu planen. Die Landesgruppe, die die Volksinitiative unterstützt hat, freut sich mit den engagierten Vertretern der Initiative über den Erfolg. Das Maßnahmenpaket wird eine Entlastung für viele Schulen bringen und sich positiv für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Förderbedarf auswirken.

*Für die Landesgruppe:
Marion Lindner*



Finn-Ole Heinrich legt Wert darauf, sich nicht gezielt als »Kinderbuchautor« zu verorten. Er kam eher zufällig über Erwachsenenliteratur zur Kinder- und Jugendliteratur und will nicht durch eine Festlegung auf eine bestimmte Altersgruppe aus dem Fokus aller anderen Leser geraten. In seinen Texten befasst er sich mit existenziellen Fragen, betrachtet sie aus der Sicht der Kinder, und lässt diese mit einer großen Portion Selbstironie über ihr Leben erzählen, dem sie trotz großer Probleme durchaus eine heitere Seite abgewinnen. Die Themen seiner Geschichten müssen ihn persönlich interessieren, erklärte

Bücher berichtete Finn-Ole Heinrich sehr anschaulich über seine Zusammenarbeit mit Illustratoren und verschiedenen Musikern, die seine Texte vertonen, und mit denen gemeinsam er musikalische Lesungen inszeniert. Zum Abschluss las Finn-Ole Heinrich eine längere Passage aus einem bislang noch unveröffentlichten Buch. Dabei zeigte er erneut, welch großartiger Vorleser er ist. Er liest rasant, manchmal so schnell, dass es bereits an Sprachkunst erinnert, dann wieder ernst, traurig oder ängstlich, und dabei verleiht er jedem seiner Charaktere eine ganz eigene Stimme.

Zuhörer, die den Autoren an diesem Abend persönlich erleben durften, würden allen Deutschlehrkräften empfehlen, diese Möglichkeit unbedingt wahrzunehmen.

Erfolg der Volksinitiative »Gute Inklusion«

In intensiven Verhandlungen zwischen den Hamburger Regierungsparteien und der Volksinitiative, die sich für eine Verbesserung der Rahmenbedingungen der Inklusion an Hamburgs Regelschulen einsetzt, wurde ein Kompromiss ausgehandelt und damit ein Volksentscheid abgewendet. Zu den wichtigsten Maßnahmen zählt, dass aufwachsend



Nordrhein-Westfalen

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

Grundschultag in Duisburg

Im Oktober waren alle Mitglieder und Interessierten nach Duisburg in die Vennbruchschule zum Grundschultag und zur jährlichen Mitgliederversammlung eingeladen. Unter dem vertrauten und nach wie vor aktuellen Motto einer reformorientierten Grundschularbeit »Die Menschen stärken – die Sachen klären« wurde dort im Plenum und in Arbeitsgruppen wieder miteinander über Wege diskutiert, wie die Pädagogik der kindorientierten Grundschule angesichts des immer größer werdenden Drucks gesichert und weiterentwickelt werden kann. So beleuchtete das einleitende Referat von Prof. Dr. Markus Peschel die Frage des Einsatzes neuer Medien in der Grundschule und ihrer Rolle bei der Entwicklung von Lernkulturen und machte überzeugend deutlich, dass die bloße Forderung nach mehr digitaler Bildung nicht ausreicht, um nachhaltig angelegte und vom Kind aus gedachte Lernprozesse zu initiieren. In den darauf folgenden Arbeitsgruppen fand ein reger Austausch zu aktuellen Fragestellungen der Grundschularbeit statt, der von den Teilnehmer*innen in der abschließenden Rückmeldung sehr positiv bewertet wurde.

Ein ausführlicher Bericht kann per Mail angefordert werden über info@grundschulverband.nrw.de



(Geplante) bildungspolitische Maßnahmen der neuen Landesregierung

Dem extremen Lehrermangel an Grundschulen begegnet die Landesregierung mit einer Werbekampagne sowohl für Seiteneinsteiger*innen ohne Lehramt und als auch mit einem anderen Lehramt als für die Grundschule. Dies wird von vielen Schulen und Bildungsforschern sehr kritisch gesehen – entsteht

doch der Eindruck, dass die höchst anspruchsvolle Arbeit in der Grundschule auch von Personen bewältigt werden kann, die keine vollständig abgeschlossene primarstufenbezogene Ausbildung durchlaufen haben. Für den GSV bleibt es dabei, dass eine qualitativ und quantitativ hochwertige professionsbezogene Nachqualifizierung dieser Bewerber*innen gesichert sein muss und »Schnell-

kurse« abzulehnen sind. Die bisherigen Pläne überzeugen in dieser Hinsicht nicht. Ein sehr begrüßenswerter Schritt in die richtige Richtung stellt dagegen die beschlossene Anhebung des Gehalts der Konrektoren dar – diese Beförderungsstellen sind landesweit in hohem Maße unbesetzt, so dass hier ein wichtiger Anreiz gesetzt wird. Unabdingbar folgen muss nun aus Sicht des GSV ein Gesamtpaket für die Grundschule, das sowohl die gerechte Eingangsbesoldung (A13Z) für alle Grundschullehrer*innen als auch die Frage nach der besonderen Lage der Schulleiter*innen von großen Grundschulsystemen in den Blick nimmt. Nur mit diesen Maßnahmen wird wohl auf Dauer der eklatante Mangel an ausgebildeten Lehrkräften zu beheben sein.

Es versteht sich von selbst, dass eine hochwertige Ausbildung und eine ausreichende Zahl von Lehrkräften der beste Garant ist, um dem viel zitierten, in der Presse aber nicht immer wissenschaftlich korrekt wiedergegebenen Leistungsrückgang im Grundschulbereich zu begegnen.

Für die Landesgruppe:
Beate Schweitzer





Rheinland-Pfalz

Kontakt: info@grundschulverband.rlp.de

Fachgespräch der Verbände mit Frau Ministerin Hubig

Am 13. Oktober 2017 wurden die Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2016 vorgestellt. Die rheinland-pfälzischen Landesergebnisse bewegen sich im Durchschnitt aller deutschen Bundesländer. Entsprechend dem Bundestrend hat Rheinland-Pfalz in den getesteten Teilbereichen weniger Punkte erzielt als 2011. Signifikant verschlechtert haben sich die rheinland-pfälzischen Grundschülerinnen und Grundschüler im Bereich Zuhören.

Ein Leistungsvergleich kann nur einen kleinen Ausschnitt dessen abbilden, was Grundschule insgesamt ausmacht. Da sich die Anforderungen in den Grundschulen in den letzten Jahren stark verändert haben, gilt es nach Ursachen für das schlechtere Abschneiden zu suchen und daraus Konsequenzen zu ziehen.

So war der Austausch mit den Fachverbänden am 20.11.2017

im Ministerium, zu dem Frau Ministerin Hubig eingeladen hatte, auch der Landesgruppe sehr willkommen. Diese begrüßte das ergebnisoffene Fachgespräch, das zeigte, dass Frau Ministerin Hubig daran interessiert ist, alle an Grundschule Beteiligten einzubeziehen.

In der Vorstandssitzung am 1. Dezember berichteten die beiden Vorsitzenden Nina Lossau und Heike Neugebauer vom Austausch im Fachgespräch. Die Diskussion in der Landesgruppe führte zu folgenden Ergebnissen: Im Mittelpunkt aller Überlegungen müssen die Kinder stehen. Gerade die Kleinsten in der Schullandschaft brauchen für ihre Entwicklung und den Erwerb von Kompetenzen Zeit, auch im Sinne von mehr Lernzeit. Die Landesgruppe regt an, den Stundenansatz in den Kernfächern Deutsch und Mathematik zu erhöhen. Gerade am Beispiel der digitalen Medien zeigt sich, dass aufgrund gesellschaftlicher Verände-

rungen immer wieder neue Inhalte aufgegriffen werden müssen, aber »alte« Inhalte nicht vernachlässigt werden können. Das Recht der Kinder, von gut ausgebildeten Lehrkräften unterrichtet zu werden, zieht die Forderung nach einer fundierten grundschulgemäßen fachdidaktischen Ausbildung in Deutsch und Mathematik nach sich. Nur dann werden Lehrkräfte erfolgreich den Kompetenzerwerb initiieren oder Stolpersteine im Lernprozess der Kinder erkennen und adäquate Fördermaßnahmen einleiten können. Aktuell unterrichten neben Grundschul-Lehrkräften auch Lehrkräfte ohne fachdidaktische Ausbildung in Deutsch und Mathematik sowie Sekundarstufen-Lehrkräfte oder Lehramtsstudentinnen und -studenten ohne zweite Ausbildungsphase. Die Landesgruppe regt an, die universitäre Ausbildung für Grundschulbildung zu überdenken und verpflichtend fachdidaktisch relevante

Schwerpunkte wie z. B. den Schriftspracherwerb im Fach Deutsch oder Grundvorstellungen im Fach Mathematik für alle Studierenden einzuführen. Auch die Vergabe von Planstellen zugunsten von Lehrkräften mit den Fächern Deutsch oder Mathematik sollte geändert werden. Die Landesgruppe bedauert, dass immer wieder Lehrkräfte mit den Fachschwerpunkten Deutsch oder Mathematik, die in Rheinland-Pfalz ausgebildet wurden, in die Nachbarbundesländer abwandern, da sie dort sofort in Planstellen übernommen werden.

*Für die Landesgruppe
Priska Ruf, Heike Neugebauer*

Der Vorstand der Landesgruppe Rheinland-Pfalz lädt schon heute zur **Mitgliederversammlung mit Wahl des Vorstandes am 30. August 2018** ein; Ort und Zeit werden noch bekannt gegeben.



Schleswig-Holstein

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

Unruhe in der Schullandschaft

Nach den Herbstferien hat Karin Prien, Ministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur, mit einem Brief an die Schulleitungen für Unruhe in den Grundschulen gesorgt. Viele Kollegen fühlen sich wie ein Spielball in den Wellen: Erst vor drei Jahren konnten die Grundschulen sich für eine komplett notenfreie Grundschulzeit entscheiden.

Zugleich wurden die verbindlichen schriftlichen Empfehlungen zur weiterführenden Schule abgeschafft. Nun soll beides wieder eingeführt werden!

Außerdem werden die fertig erstellten Lehrpläne in Deutsch zurückgehalten, u. a., weil das Ministerium einen verbindlichen 800-Wörter-Grundwortschatz einführen möchte und die Grundschrift nicht mehr zulässig sein soll.

Sowohl Kollegen als auch Elternvertreter sehen diese Richtungsentscheidungen als pädagogischen Rückschritt. Seit dem Dezember 2017 hat die Landesgruppe Solidarisierungstreffen veranstaltet. Aktuelle Informationen dazu sind auf der Homepage der Landesgruppe (www.gsvsh.de) zu finden.

*Für die Landesgruppe:
Sabine Jesumann*



Sachsen

Kontakt: Claudia Tröbitz
c.troebitz@gmx.de

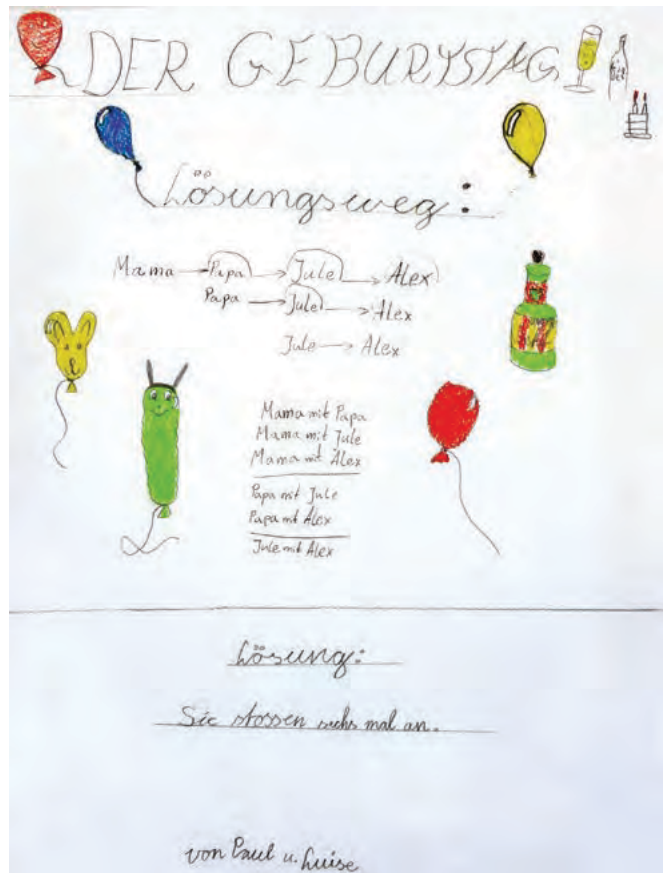
»Sachaufgaben mit Anspruch in einer offenen Lernumgebung«

Mitte Oktober trafen sich Lehrkräfte aus staatlichen und freien Grundschulen aus ganz Sachsen, darunter auch Studierende und ReferendarInnen sowie Lehrende der ersten und zweiten Ausbildungsphase zum **2. Thementag der Landesgruppe** in der 59. Grundschule »Jürgen Reichen« in Dresden. Am Vormittag öffnete die reformpädagogisch orientierte Grundschule ihre Türen für Interessierte zur Hospitation. Am Nachmittag hielt Prof. Dr. Renate Rasch vor den mehr als 50 TeilnehmerInnen einen informativen und anschaulichen Vortrag zum Thema »Sachaufgaben mit Anspruch in einer offenen Lernumgebung«. Neben dem theoretischen Input zeigte sie Videosequenzen und mathematische Reisetagebücher, die kindliche Denkprozesse veranschaulichen

und dokumentieren. Zudem gab es einen Literaturlisch. Im Anschluss trafen sich Interessierte zum Austausch zu aktuellen Schwerpunkten und Herausforderungen der Grundschulpädagogik in Sachsen.

Unser besonderer Dank gilt neben der Referentin Prof. Dr. Rasch dem Team der 59. Grundschule, die ihre Türen für uns öffneten und damit kollegialen Austausch ermöglichten und mit einem warmen Mittagessen und gebackenem Kuchen für unser leibliches Wohl sorgten. Herzlichen Dank.

*Für die Landesgruppe:
Ute Schmerbauch*



Ein Beispiel aus dem Vortrag zum Thema »Sachaufgaben mit Anspruch in einer offenen Lernumgebung«



Zum Vortrag von Prof. Dr. Renate Rasch beim 2. Thementag der Landesgruppe in der 59. Grundschule »Jürgen Reichen« in Dresden kamen mehr als 50 Zuhörerinnen



Sachsen-Anhalt

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

Mitgliederversammlung mit Vorstandswahl

Auf der Mitgliederversammlung des Grundschulverbandes Sachsen-Anhalt vom 8. November 2017 stand auch die Wahl eines neuen Vorstandes der Landesgruppe auf der Tagesordnung. Zu Beginn der Veranstaltung konnte die gute Arbeit des bisherigen Vorstandes dargestellt werden, welche deutliche Früchte trägt: Anders als andere Fachverbände wächst der Grundschulverband Sachsen-Anhalt deutlich. Diese Zunahme der Mitgliederzahlen ist der Ertrag geleisteter Arbeit und motiviert für kommende Aufgaben. Unser multiprofessionelles Vorstandsteam verbindet Erfahrungen aus staatlichen und privaten Grundschulen, Universitäten sowie dem Staatlichen Seminar für Lehrämter, ergänzt sich großartig und wird in den kommenden

vier Jahren als Vorstand keinesfalls untätig sein. Untätigkeit steht ohnehin nicht auf dem Programm: Stattdessen gilt es das neue Format der Jahresthemen auszugestalten und zu etablieren. Für das Jahr 2018 steht die »Lehrerbildung für die Schule der Zukunft« auf der Agenda. Es wird ein Fachtag organisiert, zu Diskussionsrunden eingeladen und sich im landesweiten Diskurs zur Professionalisierung von Lehrkräften eingebracht.

Gespräch mit Bildungsminister

Im November war eine Delegation unserer Landesgruppe zu einem Gespräch mit Bildungsminister Marco Tullner eingeladen. Thema war neben der Unterrichtsversorgung die Lehrerbildung sowie die Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität im Land. Im zweistündigen, konstruktiven

Gespräch wurden die verschiedenen Standpunkte deutlich und kontrovers vertreten. Am Ende stand das Fazit des Ministers: Das Gespräch sei ein wichtiger Schritt zu einer Zusammenarbeit gewesen, die im kontinuierlichen Austausch zu vertiefen ist. Wir freuen uns auf einen konstruktiven Dialog.

Anhörungen des Verbandes im Landtag

Sowohl vor dem Petitionsausschuss als auch dem Ausschuss für Bildung und Kultur, Wirtschaft, Wissenschaft und Digitalisierung sowie dem Ausschuss für Arbeit, Soziales und Integration durften wir als Verband im Magdeburger Landtag Stellung beziehen. Eine erste Stellungnahme im November bezog sich auf die Behandlung der bereits in den vergangenen Länderberichten themati-

sierten Volksinitiative, für welche unser Vorstand eine Vertrauensperson stellt, die Rederecht erhielt. Die zweite Anhörung Anfang Dezember hatte die Überarbeitung des Schulgesetzes des Landes zum Thema. Beide Anhörungen werden in Beschlussempfehlungen der jeweiligen Ausschüsse münden, die jedoch erst in der Januarsitzung des Landtages Sachsen-Anhalt abschließend behandelt werden.

Weitere Informationen zu den Themen unter:

www.gsv-lsa.de

Für die Landesgruppe:
Thekla Mayerhofer



Eine Delegation unserer Landesgruppe bei Bildungsminister Marco Tullner – Michael Ritter, Susanne Horn, Marco Tullner (Bildungsminister), Thekla Mayerhofer, Wolfgang Grohmann, Petra Uhlig, Karin Greve (MB) (v. l. n. r.)



Brandenburg

Vorsitzende: Denise Sommer

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

Beratung mit der neuen Bildungsministerin Britta Ernst

Am 1. November 2017 hatte der Grundschulverband Gelegenheit, die neue Bildungsministerin Brandenburgs, Britta Ernst, kennenzulernen, eigene Positionen darzulegen und auf Probleme im Land aufmerksam zu machen. Der Landesgruppenvorstand machte in der Beratung deutlich, dass die Qualität der sechsjährigen Grundschule in Brandenburg maßgeblich von gut ausgebildeten und motivierten Lehrerinnen und Lehrern abhängt. Die derzeitige Praxis der Einstellung von Quereinsteigern, die berufsbegleitend qualifiziert werden, muss zugunsten

einer abgeschlossenen Ausbildung vor Aufnahme der Lehrtätigkeit in der Schule verändert werden. Dazu müssen die Ausbildungskapazitäten erweitert werden und die Lehrkräfte in den Schulen, die Seiteneinsteiger und Referendare betreuen, müssen zeitlich entlastet werden. Zu weiteren Themen gehörte die Qualität der Fortbildungen für die neu einzuführenden Fächer Naturwissenschaften und Gesellschaftswissenschaften. Hier sieht der Grundschulverband großen Handlungsbedarf hinsichtlich der Inhalte mit praxisrelevanten Angeboten. Ein weiteres wichtiges Thema war die Angleichung der Besoldung der Grundschullehrkräfte

im Land Brandenburg. Nach jahrelanger Teilzeitarbeit in den 1990er Jahren und dem großen Engagement der Grundschullehrerinnen und -lehrer bei der Umsetzung vieler Veränderungen und Reformen sowie einer Pflichtstundenzahl von 27 Wochenstunden und immer steigenden Erwartungen an die Lehrkräfte (z. B. Gemeinsames Lernen, Einführung des neuen Rahmenlehrplanes) ist eine Besoldungsanpassung in die A 13 dringend erforderlich. Die Vorstandsmitglieder machten die neue Ministerin darauf aufmerksam, dass viele in Brandenburg eingeführte Projekte nicht kontinuierlich weitergeführt werden und trotz guter Ergebnisse

– wissenschaftlich durch Modellversuche belegt – nicht nachhaltig unterstützt und begleitet werden. Mit Sorge wird u. a. der Rückgang der Flexiblen Schuleingangsphase wahrgenommen. Die Ausstattung der Ganztagschulen und die Umsetzung des Projektes »Gemeinsames Lernen« müssen personell gewährleistet sein. In dem Gespräch bot der Grundschulverband seine Expertise ausdrücklich an und machte deutlich, dass die Vorstandsmitglieder sehr an regelmäßigen Zusammenkünften mit den Vertreterinnen des Bildungsministeriums interessiert sind.

*Für die Landesgruppe:
Denise Sommer*



Thüringen

Vorsitzende: Steffi Jünemann

grundschulverband-thueringen@gmx.de

Würdigung mit dem Salzmann-Preis

Um langjährige Verdienste in den Bereichen der frühkindlichen, schulischen bzw. außerschulischen Bildung entsprechend zu würdigen, verleiht das Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport seit 2012 jährlich den Salzmann-Preis. In diesem Jahr erhielten die Preisträgerinnen und Preisträger am 13. November 2017 diese begehrte Auszeichnung. Aus diversen Vorschlägen wählte die Jury zehn würdige Vertreterinnen und Vertreter des Thüringer Bildungsbereiches aus. Auch die Landesgruppe Thüringen unterbreitete in diesem Jahr mit Cornelia Münch als Schulleiterin der Staatlichen Grundschule »Otto Lilienthal« in Erfurt eine Empfehlung, um die Verdienste dieser professionellen, leidenschaftlichen und innovativen Schulleiterin entsprechend zu würdigen.

Mit der Übernahme der Schulleitung im Jahr 2006 begann Frau Münch mit der ihr eigenen Selbstverständlichkeit und hoher Wertschätzung der Vielfalt aller Akteurinnen und Akteure im schulischen Kontext ihre Visionen mit ihrem Team in einem ständigen Entwicklungs- und Umsetzungsprozess zu gestalten. Allen Beteiligten ist es gelungen, eine Schule zu formen, in der Demokratie und Partizipation als Grundlage für ein erfolgreiches Miteinander verstanden und gelebt wird und in der Vielfalt mehr als Chance denn als Herausforderung angenommen wird. Vor diesem Hintergrund werden in selbstverständlicher Weise Eltern als Experten für das eigene Kind ernst genommen und als Partner im Bildungsprozess verstanden. Die Arbeit des Kollegiums zeichnet sich unter dem professionellen Führungsverhalten vor allem

durch berufsbegleitendes Lernen und Teamarbeit aus. Auf dieser Grundlage kann kontinuierliche Unterrichts- und Schulentwicklung durch die Integration aktueller fachdidaktischer und allgemeinpädagogischer Erkenntnisse in selbstverständlich gelebte Arbeitspraxis münden. Unterricht wird dabei sowohl in individuellen als auch gemeinschaftlichen Lernarrangements organisiert, um die Eigenverantwortlichkeit und Individualität der Lernenden zielgerichtet zu fördern. In mustergültiger Weise werden an dieser Schule die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt aller Bestrebungen gestellt. Da Frau Münch gemeinsam mit ihrem Team enthusiastisch, zielstrebig und optimistisch Visionen verfolgt, wird auch der in unmittelbarer Zukunft bevorstehende Aufbau einer Thüringer Gemeinschaftsschule mit reformpädagogischen Schwerpunkten

und jahrgangsgemischtem Unterricht von dieser Schule gemeistert werden. Die Landesgruppe Thüringen ist vor diesem Hintergrund dankbar, dass Cornelia Münch als Preisträgerin ausgezeichnet wurde und gratuliert auf diesem Wege recht herzlich zu dieser gerechtfertigten Würdigung.

*Für die Landesgruppe:
Dr. Madlen Protzel*

In eigener Sache: Der Vorstand der Landesgruppe möchte an dieser Stelle gern noch einmal alle Mitglieder auf die kommende  **Mitgliederversammlung am Samstag, 10. März 2018** in der Zeit von 9.00 bis 13.00 Uhr aufmerksam machen. Eine Einladung mit konkreten inhaltlichen Schwerpunkten wird die Mitglieder im Januar 2018 erreichen.

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

Versandadresse

Das Grundschrift-Konzept im Original!



Das Grundschrift-Konzept bedeutet eine **neue Wertschätzung für die Handschrift**. Das ist die Basis der originalen Grundschrift, die im Grundschulverband entwickelt wurde. Wir meinen: **Eine Schrift zum Schreiben- und Lesenlernen ist genug**. Mit dem Grundschrift-Konzept können die Kinder aus ihrer ersten Schrift eine flüssige und lesbare Handschrift entwickeln – die Schrift, die sie in Schule, Ausbildung und Beruf brauchen.

Viele Verlage haben inzwischen Lernmittel zur oder mit der Grundschrift entwickelt – nicht immer entsprechen diese dem Grundschrift-Konzept.

Grundschrift-Materialien im Original:

- ▶ **Der »Klassiker«:** Die zweiteilige Grundschrift-Kartei erhalten Sie direkt beim Grundschulverband:
www.grundschulverband.de/produkt/grundschrift-kartei/
- ▶ **Die Kleeblatt-Hefte:** Die »Grundschrift-Hefte zum Lernen und Üben«, Schreibtabellen und Schreibhefte erhalten Sie über unseren Kooperationspartner:
www.sedulus.de

▶ Bitte beachten Sie die ausführliche Beilage in diesem Heft!



Mai 2017



September 2017



November 2017

Die nächsten Themen

- Heft 142 | Mai 2018
Wozu braucht die Grundschule digitale Medien?
- Heft 143 | September 2018
Welche Zukunft für wen?
- Heft 144 | November 2018
Bindung und Bildung