



Grundschule **aktuell**

Zeitschrift des Grundschulverbandes · Heft 133



Grundschule
unter Druck

Tagebuch

- S. 2 ... höchste Zeit, über den Arbeitsplatz zu reden (M. Lassek)

Thema: Grundschule unter Druck

- S. 3 Grundschule – Lernort und Arbeitsplatz (Grundschulverband)
 S. 6 Unterrichts- und Schulentwicklung (M. Lassek)
 S. 8 Grundschullehrer/in heute (H. Brügelmann)
 S. 10 Qualität – chronisch unterfinanziert (I. Hoffmann, GEW)
 S. 11 Bildung braucht Qualität, nicht Burnout (S. Fleischmann, BLLV/VBE)
 S. 12 Arbeitsplatz Grundschule aus Elternsicht (M. Töpler, BER)
 S. 13 Was behindert und was befördert Kooperation? (K. Meyer-Siever)
 S. 15 Positive Pädagogik (O.-A. Burow)

Praxis: Dem Druck begegnen

- S. 19 A 13 für alle Grundschullehrkräfte! (B. Blaseio)
 S. 21 Jede/r braucht einen Platz zum Arbeiten (B. Harnisch-Soller)
 S. 24 Hauptsache, das Haar sitzt (R. Meyer-Kreyenborg)

Rundschau

- S. 27 Empfehlungen zu VerA 2016 (Grundschulverband)
 S. 28 Flüchtlingskinder: Wir sind verantwortlich und solidarisch (Grundschulverband)
 S. 29 Lernkultur im Zeitalter von Terror und Migration (J. Ramseger)
 S. 32 Eine Welt in der Schule: Umgehen mit Vielfalt (A. Pahl)
 S. 34 Inklusionsentwicklung: Eindrücke aus den Bundesländern (U. Widmer-Rockstroh)
 S. 37 Nicht standardisieren. Individualisieren! (H. Brügelmann/U. Hecker)

Landesgruppen aktuell – u. a.:

- S. 40 Baden-Württemberg: Was ist uns Grundschule wert?
 S. 41 Bayern: »... eine neue Sau durchs Dorf treiben?«
 S. 41 Schleswig-Holstein: Arbeitszeit und -bedingungen
 S. 44 Saarland: Was brennt unter den Nägeln?

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 €.

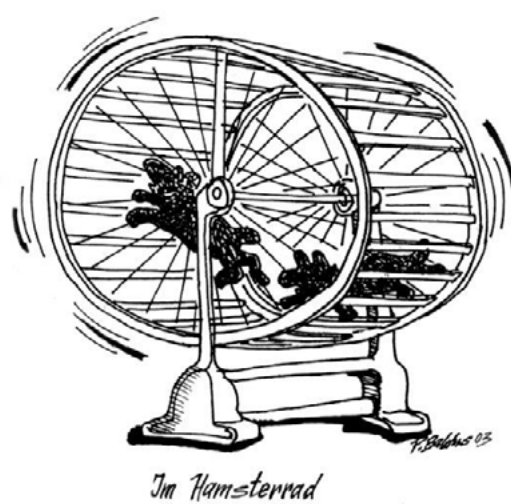
Verlag: Grundschulverband e.V., Niddastraße 52,
 60329 Frankfurt/Main, Tel. 0 69/77 60 06, Fax: 0 69/77 07 47 80,
 www.grundschulverband.de, info@grundschulverband.de

Herausgeber: Der Vorstand des Grundschulverbandes

Redaktion: Ulrich Hecker (v.i.S.d.P.), Hülsdonker Str. 64, 47441 Moers,
 Tel. 0 28 41/2 17 14, ulrich.hecker@gmail.com

Grundschule unter Druck

»Grundschullehrerinnen und -lehrer halten Belastungen und Arbeitsverdichtung erstaunlich lange aus«, schreibt *Maresi Lassek* in ihrem Kommentar. Mit Recht wohl vermutet sie, dass es »die Nähe zu den Kindern« sein mag, die Lehrer/innen so geduldig sein lässt. Für den Grundschulverband entsteht zunehmend ein Zwiespalt: Als Fachverband für Grundschulpädagogik und -praxis setzen wir Impulse für Unterrichts- und Schulentwicklung – andererseits sehen und erfahren wir den immensen Aufgabenzuwachs, der zu enormem Druck führt. Den »Standpunkt« des Grundschulverbandes lesen Sie ► ab S. 3



Pädagogisches Multitasking

Als »pädagogisches Multitasking in einem schwierigen Umfeld« charakterisiert *Hans Brügelmann* die anspruchsvolle Tätigkeit von Grundschullehrer/innen heute. Auch sein Fazit: Das Anforderungs- und Aufgabenspektrum der Grundschule ist deutlich vielschichtiger geworden. Das Engagement der Pädagoginnen und Pädagogen »kann aber nur bei angemessener Ausstattung der Schulen erfolgreich sein«. Lesen Sie ► S. 8 und 9

Fotos und Zeichnungen: Designritter (Titel); Peter Baldus (UII, S. 24); Bert Butzke (S. 3, 28, 31, 34); Michael Thiel (S. 7, 21); Gotthard Stuhm (S. 19, 20); Thomas Plaßmann (S. 27); Bauereignis, Sütterlin Wagner GbR, Berlin (S. 30); Autorinnen und Autoren, soweit nicht anders vermerkt

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

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

Druck: Beltz Bad Langensalza, 99974 Bad Langensalza

ISSN 1860-8604 / **Bestellnummer:** 6073

Beilage: Sedulus

► Aus Gründen der Lesbarkeit wird in der Zeitschrift darauf verzichtet, durchgängig die männliche und die weibliche Form gemeinsam zu verwenden. Wenn nur eine der beiden Formen verwendet wird, ist die andere stets mit eingeschlossen.

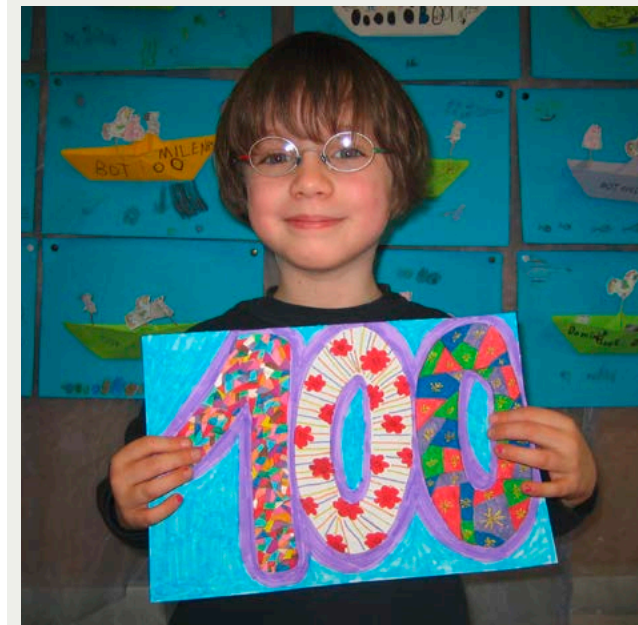
Gute Grundschule braucht Verbündete



Gut zu wissen: Im Engagement für eine »gute Grundschule« haben wir einflussreiche Verbündete. Wir freuen uns über die Stellungnahmen von *Ilka Hoffmann* für die GEW, *Simone Fleischmann* für den VBE und *Michael Töpler* für den Bundeselternrat. Die Stellungnahmen finden Sie auf den ► S. 10 bis 12

»Lernlust und Bildungsglück«

... sind vielleicht ungewöhnliche Stichwörter im Zusammenhang unseres Themas. Aber geht es uns allen nicht eigentlich genau darum? Für die Kinder, für unsere Schulen – und für uns selbst? *Olaf-Axel Burow* skizziert Wege und Möglichkeiten, wie Sie – trotz schwieriger Rahmenbedingungen – »Flow-Erfahrungen« machen und organisieren können. Lesen Sie seinen Beitrag ► ab S. 15



Bitte beachten: Unser Plus im Netz

Unter www.grundschule-aktuell.info finden Sie Informationen zu »Grundschule aktuell« sowie Zusatzmaterialien zu den Beiträgen in der Print-Ausgabe der Zeitschrift des Grundschulverbandes.

Verantwortlich und solidarisch

»In jeder Minute muss ein Kind mit seinen Eltern oder allein die Flucht ergreifen, stellt das UN-Flüchtlingshilfswerk (UNHCR) fest. Weltweit sind derzeit an die 60 Millionen Menschen auf der Flucht, mehr als die Hälfte davon sind Kinder.« Mit diesem bestürzenden Tatbestand beginnt die Resolution des Grundschulverbandes, die Flucht- und Migrationsbewegungen als Herausforderungen für die (Grund-) Schule und ihre PädagogInnen begreift (S. 28).

Sehr ernst ist die Frage, die Jörg Ramseger in seinem Beitrag zur Herbsttagung des GSV in Hamburg stellt: »Die Frage nach der angemessenen »Lernkultur« in der Grundschule stellt sich angesichts von nunmehr über 8000 so genannter »Willkommensklassen« sowie zahlreicher als Notunterkünfte verwendeter Schulturnhallen völlig neu: Wird es unseren Pädagoginnen und Pädagogen gelingen, im Zeitalter von Terror und neuem Rassismus wenigstens in den Schulen eine Kultur der Friedfertigkeit und der Völkerverständigung aufrechtzuerhalten?« (S. 31)

Das Recht auf Bildung muss auch für Flüchtlingskinder unverzüglich gewährleistet werden. In der Praxis bedarf es dabei hoher Sensibilität. Viele Kinder und Jugendliche haben Not und Entbehrungen, Gefahren und Gewalt erlebt und stehen noch unter dem Eindruck solcher Erfahrungen. Sie brauchen Zeit zur Verarbeitung des Erlebten, müssen zur Ruhe kommen können. Sie brauchen dringend das Gefühl von Sicherheit und Akzeptanz, von Beziehung und Zuwendung, um wieder Zuversicht schöpfen zu können.

In der als Raum zum Leben und Lernen gestalteten Grundschule können Flüchtlingskinder viele hilfreiche und ermutigende Situationen erfahren. Sie können einen geregelten Schulalltag erleben, der ihrem Leben lange vermisste Sicherheit und Struktur gibt. Sie erfahren, wie andere Kinder sich verhalten und können sich daran orientieren. Durch Kontakte, durch Spielen und Arbeiten ergeben sich vielfältige Anlässe zum Sprechen und damit Sprache lernen.

In den Grundschulen können wir mit der Zeit flexibel umgehen. Intensives Deutschlernen in geplanten Zeitphasen kann mit der möglichst unmittelbaren Integration kombiniert werden, zunächst zeitweise oder in einzelnen Lernbereichen. Das ist eine große pädagogische Herausforderung: Geflüchteten Kindern zu ermöglichen, die schulische Gegenwart möglichst schnell zu bewältigen und mit Freude zu erleben, um Vergangenes verarbeiten und wieder mit mehr Vertrauen in die Zukunft blicken zu können.

»Willkommenskultur ist eine Haltung, die alle MitarbeiterInnen und Eltern der Schule einschließt und einbezieht«, heißt es in unserer Resolution. Dafür werden wir arbeiten.

Ulrich Hecker



... höchste Zeit, über den Arbeitsplatz zu reden



Maresi Lassek

Die pädagogische und fachliche Ausgestaltung der Grundschule als Lern- und Lebensort für Kinder ist seit annähernd fünfzig Jahren Anliegen des Grundschulverbandes. Was aber bewegt den Verband jetzt, sich mit der Frage nach dem Arbeitsplatz Grundschule auf anscheinend gewerkschaftliches Terrain zu begeben?

Grundschullehrerinnen und -lehrer halten Belastungen und Arbeitsverdichtung erstaunlich lange aus. Es mag die Nähe zu den Kindern sein, die mit sich bringt, dass auch bei der dritten Klassenaufteilung in einer Woche die Gastkinder freundlich in die eigene Klasse integriert werden und der geplante Unterricht die veränderte Situation aufnimmt. Auch, dass Sensibilität für die heterogenen Lebensbedingungen von Kindern die pädagogische Arbeit selbstverständlich prägt. Veränderte methodische und erhöhte fachliche Anforderungen werden angenommen und der allgegenwärtige Ruf nach gutem Unterricht begleitet das erzieherische Handeln der Grundschullehrkräfte. Sie diskutieren und bearbeiten veränderte Formen der Leistungsdokumentation und verändern ihre Rolle hin zu individueller Lernbegleitung. Der Weg zur inklusiven Grundschule ist eingeschlagen – wohl wissend, dass der selektive Übergang nach der 4. Klasse (in Berlin und Brandenburg nach der 6. Klasse) außerordentlichen Druck auf Kinder, Eltern und Lehrkräfte ausübt. Kooperation mit Eltern ist ebenso zu einer bedeutsamen Aufgabe geworden wie die Gestaltung der Ganztagschule oder die Konzeption von Lernräumen. Über alle Anliegen spannt sich die anspruchsvolle Klammer Schulentwicklung. Als deren Motivator werden den Schulen Vergleichsarbeiten vorgeschrieben, als Bestandsaufnahme und Schlüssel für Unterrichtsentwicklung. Sie bewirken das Gegenteil. Sie stellen sich dem Weiterentwicklungsauftrag, Schule für alle Kinder zu sein, als Barriere in den Weg.

Für den Grundschulverband öffnet sich zunehmend ein Zwiespalt: Einerseits als Fachverband für das Lernen Impulse für Unterrichts- und Schulentwicklung zu

setzen und andererseits mit der Erkenntnis umzugehen, dass sich Grundschullehrkräfte in und mit ihren Schulen einem Aufgabenzuwachs gegenüber sehen, der zu Atemlosigkeit führt. Pädagogische Konzepte auf heterogene Lernbedingungen abzustimmen, diagnostisch kompetent von der individuellen Lernbeobachtung zu einer individuell herausfordernden Lerngestaltung zu kommen und in Verbindung mit einer pädagogisch wertschätzenden Leistungskultur Rückmeldungen an Kinder und Eltern zu geben, bringt hohe Anforderungsintensität mit sich. Das Wissen, dass sich die Gesamtheit der Herausforderung an der einzelnen Schule über Teamstrukturen effektiver bearbeiten lässt, verändert Präsenzzeiten und Abstimmungsprozesse.

Es genügt nicht mehr, auf die zunehmenden erzieherischen und sozialpädagogischen Anteile in der Lehrertätigkeit hinzuweisen, die Zeit ist überfällig, auch die Voraussetzungen dafür zu benennen und zu schaffen. Immer noch wird z. B. im deutschen Bildungssystem die Arbeit der Grundschullehrkräfte im Vergleich zu anderen Schulstufen mit einer höheren Unterrichtsverpflichtung und einer niedrigeren Gehaltsstufe honoriert. Für den Grundschulverband ist es an der Zeit, Parameter für die Arbeit in Grundschulen zu benennen und als pädagogischer Reformverband auch über Lern- und Arbeitsbedingungen zu reden.

Je bedarfsgerechter der Lernort Grundschule ausgestattet wird, desto besser wird er auf die Bedürfnisse der Kinder reagieren können. Lehrerinnen und Lehrer können ihr Engagement bei der Unterrichts- und Schulentwicklung engagierter einbringen, wenn Arbeitsstrukturen dies unterstützen.

Aufgaben in der Schule dürfen nicht länger folgenlos oben drauf kommen. Deren Wahrnehmung muss ihren Niederschlag finden. Die Gremien des Grundschulverbandes veröffentlichen daher jetzt am Beginn des Jahres 2016 den *Standpunkt Grundschule – Lernort und Arbeitsplatz* und geben damit den Startschuss für die Diskussion über die Entwicklung und die Herausforderungen in der Grundschularbeit. Setzen Sie sich mithilfe der Argumentationen des Standpunktes mit den Verantwortlichen in Bildungsverwaltung und Bildungspolitik auseinander.

Maresi Lassek

Maresi Lassek
Grundschulleiterin, Vorsitzende des Grundschulverbandes

Ein Standpunkt des Grundschulverbandes



Grundschule – Lernort und Arbeitsplatz

Zur Lage

Gesellschaftliche Entwicklungen bestimmen die Lebens- und Lernbedingungen von Kindern in der Familie, in der Kindertagesstätte und in der Schule. Sie wirken auf die Erwartungen an die Bildungsinstitutionen ebenso wie auf deren eigene Konzepte. Deutlich gewachsen ist die öffentliche Diskussion über Schul- und Unterrichtsentwicklung, nicht zuletzt durch PISA und die Vielzahl weiterer Schulleistungstudien. Diese konzentrieren sich auf die Optimierung der sogenannten Hauptfächer, erhöhen die Belastung für die Schulen, schaffen es jedoch nicht, Schulentwicklung nachhaltig in Gang zu bringen. Schulleitungen, Lehrerinnen, Lehrer und sozialpädagogische Fachkräfte in Schulen arbeiten immer deutlicher an ihrer Belastungsgrenze und erleben, dass sie zwischen ihrem professionellen Anspruch und den steigenden, sich verändernden Anforderungen an ihren Beruf zerrieben werden. Ein Signal ist, dass in Grundschulen Leitungsfunktionen zunehmend schwer zu besetzen sind.

Erkennbare Entwicklungsprobleme werden den Schulen zugeschrieben, ohne deren systemische Bedingtheit konsequent zu bearbeiten. Tatsache ist, dass weder Ressourcenausstattung und Unterstützungssysteme ausreichend vorhanden sind noch bildungspolitisch gesetzte Strategien so gestaltet werden, dass über eine langfristig gesicherte Finanzierung aufeinander abgestimmte Konzepte und Projekte umgesetzt werden könnten. Der Notwendigkeit, jede Schule in Abhängigkeit von ihrer Sozialstruktur und unter den jeweils spezifischen Standortbedingungen auszustatten und nicht nach »Standardmaßen«, wird zu wenig Rechnung getragen. Zudem klammert die politische Diskussion nach wie vor konsequent die im internationalen Vergleich schlechte Bildungsfinanzierung in Deutschland aus.

Die Grundschule ist Schule für alle Kinder.

Die Grundschule als Grundstufe der schulischen Bildung trägt die Verantwortung für die Vermittlung der fachlichen Basiskompetenzen, von Methodenkompetenzen, sozialen und personalen Kompetenzen. Sie schließt an Bildungsprozesse im Elementarbereich an und schafft Voraussetzungen für das Lernen in der Sekundarstufe. Die Grundschule steht vor der Anforderung, Kinder am Schulanfang in ihrer Individualität anzunehmen und auf den immer noch höchst selektiven Übergang nach der Grundschulzeit vorzubereiten.

Sie steht vor drängenden Herausforderungen:

- Gestaltung einer kindgerechten Ganztagschule,
- Entwicklung einer inklusiven Schule, die pädagogische und arbeitsorganisatorische Veränderungen verlangt, ohne bereits gesellschaftlich getragen zu sein, ►



- Zuwanderung mit dem damit verbundenen Anspruch an Sprachbildung,
- Aufnahme von Flüchtlingskindern und Unterstützung traumatisierter Kinder,
- Umgang mit einer allgegenwärtigen Medienpräsenz, deren Einfluss aktuell weder durch entsprechende Bildungskonzepte noch über eine ausreichende technische Unterstützung aufgefangen wird.

Diese Anforderungen verlangen (Um-)Orientierungen und Unterstützung. Sie stellen hohe Ansprüche an Schul- und Unterrichtsentwicklung. Zum Gelingen trägt das Engagement von Pädagoginnen und Pädagogen und Schulleitungen bei. Im Entwicklungsprozess

unverzichtbar ist Unterstützung durch die Schulverwaltungen und eine am Bedarf orientierte Ausstattung der Schulen. Lehrerinnen und Lehrer erfahren eine Ausweitung ihrer Aufgabenfelder und eine Veränderung ihrer Tätigkeit. Sie sind Teil von personellen Netzwerken innerhalb und außerhalb der Schule. Ihnen wird beständig flexibles Reagieren, kooperatives Handeln und ausgleichendes Vorgehen abverlangt. Eine zukunftsfähige Grundschule verlangt die Anpassung der Lehr- und Lernbedingungen an das veränderte Anforderungsprofil, also einen Rahmen, der die Voraussetzung für eine von allen getragene standortangemessene Schulentwicklung schafft.

Im Kontext des neuen Aufgabenprofils müssen die strukturellen Steuerungsmechanismen der Kultusministerien und insbesondere die Entwicklung der Unterstützungssysteme für den Umbauprozess auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden. Seit der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 ist im Verbund mit Vergleichsinstrumenten wie VerA und dem Bundesländervergleich spürbarer Druck auf die Bundesländer und Schulen aufgebaut worden. Die Kultusministerien setzen dabei einerseits auf die Wirkung von Ranking und Konkurrenz, zugleich fordern sie innerschulische Initiativen zur Unterrichts- und Schulentwicklung, ein Vorgehen, das Widersprüche erzeugt. Den Schulen nimmt diese Strategie den

Handlungsraum für geschützte und unterstützte Erfahrungen.

Die Folgen

Das Ranking zwischen den Schulen wurde nicht zum Motor für Schulentwicklung. In den Grundschulen übt der Übergang nach der 4. bzw. 6. Klasse angesichts der damit verbundenen Selektion großen Druck auf Kinder, Eltern und Lehrkräfte aus. Die über die Vergleichsinstrumente ausgelöste Reduzierung des schulischen Lernens auf wenige Ausschnitte in den Fächern Mathematik und Deutsch läuft den tatsächlichen und umfassenden Bildungsansprüchen und Entwicklungsanforderungen zuwider.

Stattdessen werden benötigt: mehr Zeit für die Kinder, attraktive Lernumgebungen, Unterricht, der die individuellen Ausgangslagen berücksichtigt, Erfahrungslernen und die Entwicklung von Selbstständigkeit, Selbstverantwortung und Kooperationsfähigkeit. Der Prozess der Verlagerung von Erziehungsaufgaben aus dem Elternhaus auf den Elementarbereich und die Grundschule verlangt veränderte Formen der Partnerschaft zwischen Eltern und Schule. Diese stellen besondere Anforderungen, wo Eltern schwierige Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit und Zukunftsängste auf die Schulkarriere ihres Kindes projizieren und beim Übergang in das gegliederte System

nach der Grundschule inklusive Ansätze unterlaufen.

Die beschriebenen Faktoren beeinflussen die Bildungswirksamkeit und Leistungsfähigkeit einer Schule. Die Qualität des Lernortes Schule steht dabei in unmittelbarem Zusammenhang mit der Qualität des Arbeitsplatzes Schule. In besonderer Weise ist die Primarstufe betroffen, da sie nach wie vor die mit den geringsten Mitteln finanzierte Schulstufe in Deutschland ist. Grundschulleitungen und Grundschullehrkräfte arbeiten im Vergleich von Stundenverpflichtung, Eingruppierung und Funktionsstellenraster unter schlechteren Bedingungen, als dies in anderen Schulformen der Fall ist.

Der Grundschulverband fordert

... dem erweiterten Aufgabenprofil der Grundschule und dem Ziel »Entwicklung einer eigenverantwortlichen Institution« mit den nachfolgend aufgeführten Maßnahmen Rechnung zu tragen. Es muss selbstverständlich werden, jeden Schulstandort nach seinen besonderen Bedingungen und Herausforderungen auszustatten und zu unterstützen.

Bedarfsorientierte Personalentwicklung

Soll die (Grund)Schule als Lern- und Lebensort auf unterschiedliche Voraussetzungen und Bedürfnisse von Kindern gerechter reagieren können, sind neben der Personalausstattung die jeweiligen Aufgabenprofile, die Qualifikationen und die Arbeitsbedingungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter angemessen zu berücksichtigen.

Das Grundschullehramt ist deshalb den übrigen Lehrämtern gleichzustellen.

Schulen brauchen die Kompetenzen multiprofessionell zusammengesetzter Teams, um Kinder in ihren unterschiedlichen Lebenslagen unterstützen zu können. Die Kooperation der Pädagoginnen und Pädagogen ist strukturell abzusichern.

In das Aufgabenprofil von Lehrkräften, Erzieherinnen und Erziehern sind neben Tätigkeiten im Unterricht und in der Freizeitbetreuung Gremienzeiten,

Elternberatung, Schülerberatung, außerunterrichtliche Aufgaben, die Verantwortung für Kooperationspartner, Präsenzzeiten und Fortbildung sowie die Kooperation mit Kindertagesstätten und weiterführenden Schulen aufzunehmen.

Prekäre Beschäftigungsverhältnisse bei Vertretungs- und Betreuungskräften sind für eine hochwertige pädagogische Arbeit nicht akzeptabel.

Die Fortbildung aller im System Tätigen erfordert Konzepte und Fortbildungspläne, die schulbezogen bedacht und über schulinterne Fortbildungen und übergreifende Qualifizierungsmaßnahmen zu unterstützen sind. Die Finanzierung über einen auskömmlichen Fortbildungsetat ist zu gewährleisten.

Schulleitungsaufgaben in Grundschulen verlangen eine höhere Bewertung. Zeiten für konzeptionelle Planung, Gremienarbeit, vernetzende Kommunikation, Teambildungsprozesse, Beratungs- und Kooperationsaufgaben, Mitarbeitergespräche usw. müssen berücksichtigt und über entsprechende Professionalisierungsmaßnahmen abgesichert werden.

Bedarfsgerechte Ausstattung

Alle Schulen benötigen eine standortbezogene, dem Bildungsanspruch entsprechend angemessene Personal- und Sachmittelausstattung.

Das Auseinanderklaffen der gesellschaftlichen Schere in privilegierte und benachteiligte Gruppen macht vor der Schule nicht Halt. Die Gleichbehandlung von Schulen, bezogen auf Personalversorgung, Leitungszeit, Ausstattung mit Lehr- und Lernmitteln und digitalen Medien, bildet die tatsächlich sehr unterschiedlichen Bedarfe nicht ab. Grundschulen, die in städtischen Ballungszentren unter benachteiligten Bedingungen für die Erziehung und Bildung von Kindern aus armen Familien verantwortlich sind, benötigen zusätzliche Ressourcen für eine hochwertige und erweiterte Sachmittelausstattung genauso wie für die Einlösung des erhöhten Beratungsbedarfs von Eltern und die Kooperation mit außerschulischen Hilfe- und Bildungseinrichtungen.

Alle Schulen brauchen kontinuierliche technische Unterstützung im Bereich der digitalen Medien, z. B. bei der Pflege und Aktualisierung von Hard- und Software.

Die Gesundheit der Kinder muss wie die Gesundheit der Pädagoginnen und Pädagogen richtungsgebend für die Ausstattung von Schulen sein.

Wirksame Unterstützungssysteme

Qualitätsentwicklung auf der Grundlage der spezifischen Standortbedingungen ist für die Bestimmung von schul-

bezogenen Zielperspektiven leitend. Über professionell gesteuerte externe Moderation und schulinterne Beratung werden Voraussetzungen für eine nachhaltige Schulentwicklung geschaffen. Solche Unterstützungsleistungen müssen von den Schulen abgerufen werden können. Fortbildung zu professioneller Teamentwicklung gehört zum Standardangebot für Schulen.

Die Mitarbeit von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, sozialpädagogischen Fachkräften und Sozialarbeit in der inklusiven Schule muss selbstverständlich sein. Dafür bedarf es der strukturellen Verankerung dieser Berufsgruppen und ausreichend bemessener Kooperationszeit für die Zusammenarbeit sowie einer differenzierenden Planung von Unterricht und individueller Unterstützungsmaßnahmen für Kinder.

Pädagogisch begründete Gestaltung und Ausstattung von Schulgebäuden

Veränderte pädagogische Konzepte und Aufgaben erfordern eine entsprechende Gestaltung und Ausstattung von Schulgebäuden und Schulräumen. Sowohl die Ganztagschule als auch die inklusive Schule verlangen spezifische Schulraumkonzepte. Neben Fachräumen für den Unterricht sind Bewegungs- und Ruheräume, Essensräume, Bibliothe-

ken, Räume für Spiel, Handwerk, musische Aktivitäten und Theater einzuplanen. Beratende Aufgaben erfordern Besprechungsräume. **Der Bedarf und die Funktion von Schulräumen wird durch deutlich erweiterte Ansprüche neu bestimmt.** Dies gilt gleichermaßen für die Lern- und Freizeiträume der Kinder wie für die Arbeitsplätze der Lehrkräfte und des pädagogischen Personals.

Fazit

Die Grundschule als Lern- und Lebensort sowie als Arbeitsplatz ist finanziell, räumlich, in den Sachmitteln und personell anforderungsgerecht auszustatten. Sie braucht als ganztägige inklusive Bildungseinrichtung professionelle Arbeitsbedingungen für die Pädagoginnen und Pädagogen, um dem Anspruch eines anregenden Lernortes für alle Kinder gerecht werden zu können.

Es obliegt der bildungspolitischen Verantwortung, die Voraussetzungen dafür zu schaffen.

Tatsache ist, dass viele Kommunen aufgrund ihrer Finanzlage den Ansprüchen nicht gerecht werden können. Hier sind die Landesregierungen mit entsprechenden Programmen gefordert. Zudem bestehen aufgrund sehr unterschiedlicher Haushaltslagen nicht in allen Bundesländern vergleichbare Bildungsbedingungen, was dem

Grundsatz der Bildungsgerechtigkeit widerspricht. **Das Kooperationsverbot zwischen den Bundesländern und der Bundesregierung im Bildungsbereich ist deshalb aufzuheben.**

Schulentwicklung ist Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen. In ihrem Gelingen ist sie abhängig von der Unterstützung der Schulverwaltungen und einer bedarfsgerechten Ressourcenausstattung.

Die Qualitätsentwicklung von und in Schulen zu unterstützen ist gleichermaßen eine Anforderung an die Wissenschaft. Statt der eng definierten Erfassung von punktuellen Lernergebnissen braucht es eine prozessorientierte Evaluation von Entwicklungsprozessen, die förderlich auf die untersuchte Praxis zurückwirkt. Die Evaluation einer Schule ist nur erfolgreich und nachhaltig, wenn sie als Evaluation in und mit der Schule gestaltet wird.

Wirksame Qualitätsentwicklung gelingt über Austausch und Vernetzung, nicht über Konkurrenz.

Schule muss ein Ort der Lernfreude und des Lernerfolgs für alle Beteiligten sein. □

Beschlossen von der Delegiertenversammlung des Grundschulverbands am 27./28. 11. 2015 in Göttingen.

Maresi Lassek

Unterrichts- und Schulentwicklung

Kein neues Arbeitsfeld für den Arbeitsplatz Grundschule

Die Primarstufe ist Reformstufe. Reformansätze und Reformanstrengungen prägen seit Jahrzehnten die Entwicklung der Grundschule und die Arbeit der Grundschullehrkräfte. Leitende Anliegen im Prozess der Unterrichtsentwicklung waren und sind eine veränderte Sicht auf die Persönlichkeit und die Individualität des einzelnen Kindes, emanzipatorische Bestrebungen, Schaffung von besseren Bildungschancen und mehr Bildungsgerechtigkeit für alle Kinder.

Bereits in den 1990er Jahren fand im Grundschulbereich ein Perspektivwechsel statt, weg von den selektiven Tendenzen hin zu Integration. Im Zusammenhang damit waren und sind die Öffnung des Unterrichts, veränderte Formen der Leistungsdokumentation und Lernen als aktiver Aneignungsprozess bedeutsame Themen. Im vergangenen Jahrzehnt bestimmte die Umsetzung von Ganztagskonzepten das Weiterdenken und den Einsatz von Lehrkräften und Schulleitungen. Die Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 machte schließlich die Entwicklung der inklusiven Schule zum Auftrag.

Langjährige Erfahrungen zeigen, dass Grundschulen als »Abnehmereinrichtung« nach der Elementarbildung und als Basisstufe im Schulsystem Veränderungen in den Lebenswelten der Familien und damit ausgelöste Veränderungen in der Entwicklung der Kinder sehr unmittelbar erfahren. Die Notwendigkeit, darauf zu reagieren und Lernbedingungen entsprechend zu gestalten, ist offensichtlich und herausfordernd. Entsprechend kennzeichnen Reformwillen und Reformkönnen die Primarstufe und sind verantwortlich dafür, dass ihr eine sehr weit entwickelte pädagogische Kompetenz zugeschrieben wird. Gleichzeitig erfährt die Grundschule sowohl in Verbindung mit dem Übergang zur Sekundarstufe als auch über Vergleichsstudien eine Bewertung, die weder ihre pädagogische Entwicklung noch die bestehende Methodenvielfalt erfasst. Von einer motivierenden und förderlichen Wirkung solcher Vergleichsverfahren auf die Unterrichts- und Schulentwicklung kann nicht ausgegangen werden.

Vergleichsstudien sind kein Motor für Schulentwicklung

Nach der ersten PISA-Studie, die Deutschland bei den 15-Jährigen nicht das erwartete gute Zeugnis ausstellte, geriet die Kultusministerkonferenz (KMK) überraschend unter Rechtfertigungsdruck und musste sich nach der Effizienz des föderalen Bildungswesens fragen lassen. In der Folge einigte sich die KMK u.a. auf den Auf- und Ausbau einer länderübergreifenden Evaluationsstrategie für die Schulen und damit auf ein gemeinsam getragenes Bildungsmonitoring. Dessen Umsetzung wurde über die Gründung des Instituts für Qualitätsentwicklung (IQB) an der Humboldt-Universität in Berlin auf den Weg gebracht. Seither steht (Schul-)Bildung unter besonderer Beobachtung. Der Stein, der über die erste PISA-Studie ins Rollen kam, rollte sozusagen von der 9. Klasse über die Grundschule (IGLU, Ländervergleich, VerA) in den Elementarbereich. Allerdings in den Bundesländern unterschiedlich, da die Kultusministerinnen und -minister weder die föderale Struktur im Bildungswesen noch das selektive und sozial höchst ungerechte Schulsystem auf den Prüfstand stellten. In die Diskussion geriet auch nicht die im Vergleich zu anderen OECD-Staaten schlechtere Bildungsfinanzierung in Deutschland, bei der die Grundschule besondere Benachteiligung erfährt. Einzig die zu geringe Versorgung mit Ganztagschulen wurde als länderübergreifende Lücke anerkannt.

Im Fokus der Vergleichsstudien stehen seither guter Unterricht und Schulentwicklung. Aber wie kann mit Vergleichsaufgaben Methodenvielfalt für

einen inklusiven Unterricht erfasst werden? Lässt sich über Schulranking auf der Basis outputorientierter Ergebnisse in zwei Fächern guter Unterricht erkennen oder Schulentwicklung initiieren? Solch ein Ansatz kann nicht gelingen, denn konstruierte Konkurrenz im Schulvergleich belebt nicht die Entwicklung, sondern setzt Abwehr- und Schutzmechanismen in Gang. Für die Lehrerinnen und Lehrer besteht seitdem der Zwang, mit den Ergebnissen ihrer Klassen und Schulen nicht auf einen schlechten Rangplatz zu fallen. Qualität, Tauglichkeit und Kosten der flächendeckenden Untersuchungen werden aus der Diskussion herausgehalten. In die Diskussion gerieten auch nicht die traditionellen, sondern die kindorientierten und auf nachhaltiges, inklusives Lernen ausgerichteten Unterrichtsmethoden.

Unterrichts- und Schulentwicklung, ein Dauerauftrag mit Potenzialen und Grenzen

Schulen sind bewegte und bewegende Bildungseinrichtungen. Schulleben, Konzepte und Programme unterliegen dabei einer Vielzahl von Einflussfaktoren. Schulentwicklungsprozesse setzen idealerweise an den Erfahrungen und Möglichkeiten des Standortes an. Aus deren Bestandsaufnahme leiten sich stimmige Entwicklungsschritte für den jeweiligen Schulstandort ab und können als Zielvereinbarungen im Schulprogramm festgehalten werden. Grundlegend in diesem Prozess ist, dass alle Akteure einer Schule einbezogen sind, mitwirken und Mitverantwortung tragen. Es geht um den gemeinsamen Lern-, Lebens- und Arbeitsort. Welch umfassende Herausforderung hinter diesem Anliegen steckt, ist allen vertraut, denen Schulpraxis nahe steht. Es geht um interne Evaluation, Teamarbeit, Gesprächs- und Diskussionskultur, Beratung, Vertrauen und Offenheit, alles in allem um Ent-

wicklungen, für die Schulen Zeit und mehr oder weniger Begleitung durch externe Unterstützungssysteme benötigen. Der Auftrag, in Unterrichts- und Schulentwicklung einzusteigen, ist bei den Schulen angekommen. Was noch aussteht, ist die Anpassung der Ressourcenausstattung. Neben der Zeiteressource spielen dabei die Gebäudesituation und Planungssicherheit eine wesentliche Rolle.

Schulen setzen sich in der Praxis damit auseinander, dass gesellschaftliche Veränderungen auf die Lernmöglichkeiten und die Lerngestaltung einwirken. Erkenntnisse über diese Entwicklungen stehen auch hinter den Zielvorgaben, die die Bildungspolitik formuliert. Deren Umsetzung verlangt jedoch deutlicher als bisher eine Überprüfung der in den Schulen vorhandenen Voraussetzungen und der notwendigen Begleitmaßnahmen. Kommunen als Schulträger müssen Schulgebäude und Lernräume auf einen anforderungsgerechten Ausstattungsstand bringen, und die Länderverantwortlichen stehen in der Verantwortung, die Personal- und Ressourcenausstattung an die Entwicklungsaufträge anzupassen.

Aber passiert das? Stimmt das Verhältnis von Arbeitsauftrag, Veränderungsdichte und Unterstützungsmaßnahmen?

Lehrerinnen und Lehrer an der Belastungsgrenze

Grundschulen und Grundschullehrkräfte haben lange mit einer Reaktion nach außen gewartet. Reform- und Entwicklungsverpflichtungen, Ansprüche von Eltern, wachsende Heterogenität, veränderte (Lern-)Raumbedarfe stehen einer unveränderten Unterrichtsverpflichtung und einer ungenügenden Ausstattung vieler Schulen gegenüber. Die hohe Verantwortung und der Handlungsdruck signalisieren ein Missverhältnis zu den vorliegenden Arbeits- und Entwicklungsbedingungen. Zudem behindert das nach der Grundschule folgende und nach wie vor sehr selektive deutsche Schulsystem Reformen.

Grundschullehrkräften schreibt man das Bemühen zu, Kinder nicht zu be-



schämen, ungerechte Vergleiche zu vermeiden, Kinder individuell in den Blick zu nehmen, auf Heterogenität konstruktiv zu reagieren, Leistungen von Kindern zu würdigen und herauszufordern. Doch der Balanceakt zwischen den Bedürfnissen der Kinder, der Erfüllung von Pflichtprogrammen, dem Bedarf an Teamarbeit, der Notwendigkeit von Kooperationen mit Eltern und sozialen Institutionen, dem Interesse an Schulentwicklung ist anspruchsvoll und bringt Kolleginnen und Kollegen an Belastungsgrenzen, die Engagierten ohnehin, die Zögerlichen und Bewahrenden in anderer Weise.

Reaktion und Aktion

Die Zufriedenheit von Eltern mit der pädagogischen Arbeit von Grundschullehrerinnen und -lehrern und deren Wertschätzung sind hoch. Eltern tragen organisatorische und inhaltliche Entwicklungen in der Primarstufe mit. Diese Beteiligung ist – wie vieles andere – kein Selbstläufer, sondern im Engagement der Lehrkräfte begründet.

Der Grundschulverband unterstützt konsequent mit der Diskussion über

pädagogische Fragestellungen, über die Entwicklung von Konzepten und praxistauglichen Materialien sowie deren Veröffentlichung die Weiterentwicklung der Grundschularbeit. Auch in der bildungspolitischen Diskussion liegt ein wesentlicher Beitrag.

Trotzdem ist es überfällig zu resümieren, wie angesichts der grundlegenden Neuorientierungen und der Aufgabenerweiterung Schulen aufgestellt und welche Nachbesserungen unabdingbar sind. Dieses Resümee leistet der Standpunkt **Grundschule – Lernort und Arbeitsplatz**. Der Grundschulverband beschreibt darin das Aufgabenspektrum der pädagogischen Arbeit und bezieht gleichzeitig Stellung, unter welchen Voraussetzungen das Ausmaß der Aufgaben zu leisten ist, welche Ausstattung erforderlich ist und was an Unterstützungssystemen geschaffen werden muss. Die Anforderungen an Schularbeit und die Konditionen für deren Erfüllung müssen eine Passung erfahren. ■

Maresi Lassek

Vorsitzende des Grundschulverbands

Hans Brügelmann

Grundschullehrer/in heute

Pädagogisches Multitasking in einem schwierigen Umfeld

Vor 35 Jahren habe ich zum ersten Mal Studienanfänger in das Lehramtsstudium für die Primarstufe eingeführt. Ihr Bild von Schule: Unterricht. Damals versuchte ich vor allem, ihren fachdidaktischen Blick zu erweitern: weg von der Fixierung auf eine klein- und gleichschrittige Vermittlung vorgegebener Inhalte hin zu einer sensibleren Wahrnehmung der spezifischen Sichtweisen von Kindern und ihrer individuellen Zugänge zu den Welten der Schrift und der Zahlen.

Für diesen Winter habe ich wieder einen Lehrauftrag für Erstsemester übernommen. In meiner Einführung in die Grundschulpädagogik wird es aber um ganz andere Themen gehen, vor allem um Veränderungen in den Lebenswelten der Kinder und ihre Bedeutung für Schule als zukünftigem Arbeitsplatz der jungen Lehrer/innen. Sie stehen heute vor ganz anderen Anforderungen als vor 30, 50 oder 100 Jahren. Der Grundschulverband hat nach intensiver Diskussion einen Standpunkt zum »Arbeitsplatz Grundschule« (siehe S. 3 ff.) beschlossen. Schaut man sich den Text an, so fällt ebenfalls auf, dass das sog. »Kerngeschäft Unterricht« nur einen vergleichsweise geringen Raum einnimmt. Es dominieren Themen wie Ganztags, Inklusion, Übergänge, Schulentwicklung und Elternarbeit. Grundschule als Lernort und Arbeitsplatz.

Sicher: Auch heute gilt der Unterricht als »Kerngeschäft« der Grundschule. Schon da haben die Ansprüche an die Profession erheblich zugenommen. Denn von einer Grundschullehrer/in wird heute fachlich mehr verlangt als früher. Man nehme nur das aktuell brisante Thema »Rechtschreibung« (vgl. die Beiträge in: Brinkmann 2015). In der Fachdidaktik werden die Kolleg/inn/en konfrontiert mit linguistischen Kontroversen über unterschiedliche orthographische Theorien, die jeweils Geltung für den Unterricht beanspruchen. Auf der anderen Seite geht es um deren Aneignung durch die Kinder und konkurrierende Lerntheorien zu deren Erklärung. Neben der Psychologie meldet sich zudem immer lauter die Hirnforschung zu Wort, die sich unter Etiketten wie »Neurodidaktik«

– wenn auch manchmal mit obskuren Ideen – direkt auf Schule bezieht. Aus der Bildungsforschung werden Studien zugunsten bestimmter Methoden ins Feld geführt, deren statistische Kennwerte immer komplexer werden. Professionalität verlangt, sich mit all diesen Theorien, Befunden und Konzeptionen auseinanderzusetzen – und sei es über die Lektüre von Zusammenfassungen. Aber selbst eine kursorische Lektüre der Sekundärliteratur ist anspruchsvoll und beansprucht viel Zeit und Aufmerksamkeit. Rechtschreibung wiederum ist nur ein Feld des Sprachunterrichts – und dieser seinerseits nur eines der meist drei oder vier Fächer, die eine Grundschullehrerin unterrichtet und in denen sie sich auf dem Stand der fachlichen Diskussion halten soll. Hier den Überblick zu behalten ist Voraussetzung, aber auch nur eine Voraussetzung für eine erfolgreiche Alltagsarbeit.

Die besteht im pädagogischen Umgang mit Kindern. Die heterogenen Lebensbedingungen und Lernvoraussetzungen und zugleich eine höhere pädagogische Sensibilität für die Bedürfnisse des einzelnen Kindes stellen auch in methodischer Hinsicht neue Anforderungen an die Grundschule. Schulanfänger unterscheiden sich in fachbezogenen wie auch in ihren persönlichen und sozialen Voraussetzungen um etwa drei Entwicklungsjahre. Durch Migration und durch die Öffnung der Grundschule für Kinder mit besonderem Förderbedarf erweitert sich dieses Spektrum. Unter dem Anspruch der Inklusion bedeutet das nun nicht, Kinder mit immer unterschiedlicheren Voraussetzungen in ein Einheitscurriculum einzubinden, sondern den Unterricht zu

öffnen für unterschiedliche Lernwege (vgl. Brügelmann 2005; Peters/Widmer-Rockstroh 2014). Das verlangt ein differenziertes methodisches Repertoire der Lehrperson und deren situative Anpassung und es verändert ihre Rolle: hin zur individuellen Lernbeobachtung und Lernbegleitung – im Sinne einer »pädagogischen Leistungskultur« (vgl. Bartnitzky u. a. 2005ff.).

Betrachtet man Bilder der Volksschule aus früheren Jahrhunderten, sieht man den Lehrer entweder in Belehrungssituationen 1:1 oder vor einer frontal auf ihn ausgerichteten Klasse. **Die Vielfalt von Arbeits- und Sozialformen, wie sie Reformpädagog/inn/en in den 1920er Jahren eingeführt haben, bestimmt erst heute in größerem Umfang den Unterricht.** Die digitalen Medien eröffnen dabei neue Möglichkeiten, setzen aber auch besondere didaktische und technische Kompetenzen – und eine angemessene Ausstattung voraus (vgl. Irion u. a. 2015). Darüber hinaus verlangt die UN-Kinderrechtskonvention eine noch tiefer greifende Veränderung der Lehrerrolle: auch im Unterricht die Vorstellungen der Kinder ernst zu nehmen und sie an Entscheidungen zu beteiligen – individuell in Arbeitsformen wie Freiarbeit, aber auch institutionell in Form eines Klassenrats oder eines Schülerparlaments (vgl. Backhaus u. a. 2008; Krappmann u. a. 2015).

Inhaltlich fundierte und methodisch versierte Unterstützung für Kinder beim fachlichen Lernen ist das eine. Statt nur von 8 bis 13 Uhr zu unterrichten sind Grundschullehrer/innen heute aber verantwortlich für eine Ganztagschule, die neue Möglichkeiten für die pädagogische Arbeit eröffnet, zugleich ganz neue Anforderungen an die Gestaltung des Schultages stellt (vgl. Burk/Deckert-Peaceman 2006). Lehrer/innen sind damit als Mitwirkende in der Organisationsentwicklung gefordert, vor allem aber in der Kooperation mit anderen Berufsgruppen innerhalb und In-

stitutionen außerhalb der Schule (vgl. de Boer/Peters 2011). Im Team zu arbeiten kann durchaus entlasten. Aber es bedeutet auch Austausch und Absprache und damit einen deutlich höheren Zeitaufwand. Multiprofessionalität lässt sich nicht additiv verwirklichen: Jahrgangs-, Fach- und Förderkonferenzen, Team- und Steuergruppensitzungen, Besprechungen wegen einzelner Kinder mit Jugendamt, Kinderärztin und verschiedenen Therapeut/inn/en ... Das verlangt Zeit. Vor allem Kindern mit weniger Unterstützung von Zuhause soll die (Ganztags-)Schule helfen, ihre Bildungsmöglichkeiten besser zu entfalten. Angesichts der oft prekären Lebensverhältnisse sind Lehrer in hohem Maße auch sozialpädagogisch gefordert (vgl. Ellinger u. a. 2013), vor allem wenn Kinder ihre Lebensprobleme mit in die Schule bringen und mit ihren Regeln und Anforderungen nicht zurechtkommen (vgl. Hecker u. a. 2012).

Dabei steht die Grundschule noch stärker als die anderen Schulformen in der Spannung von Individualisierung und Standardisierung (vgl. Brügelmann 2015). So fordert die KMK (2015, 5, 26) 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 Bildungspro-

zess einmalig ist. Lehrerinnen und Lehrer unterstützen das Kind, seinen eigenen Lernweg zu finden, und beziehen es in Entscheidungsprozesse ein«. Gleichzeitig postuliert sie zeitlich gebundene »Standards« für die fachlichen Leistungen, an deren Erreichen – z. B. mit Hilfe der flächendeckenden Normtests von VerA – die Qualität der pädagogischen Arbeit von Lehrer/inn/en und Schulen gemessen wird: »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.« (KMK 2015, 11) Die Spannung von Förderung und Selektion hat Lehrer/inn/en schon immer erschwert, den Kindern mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen gerecht zu werden. Heute, da einerseits die Eltern ihre Erwartungen an die individuelle Förderung ihres Kindes stärker geltend machen und andererseits standardisierte Tests den Vergleich forcieren, sehen sich viele Kolleg/inn/en daran gehindert, ihren eigenen pädagogischen Ansprüchen gerecht zu werden.

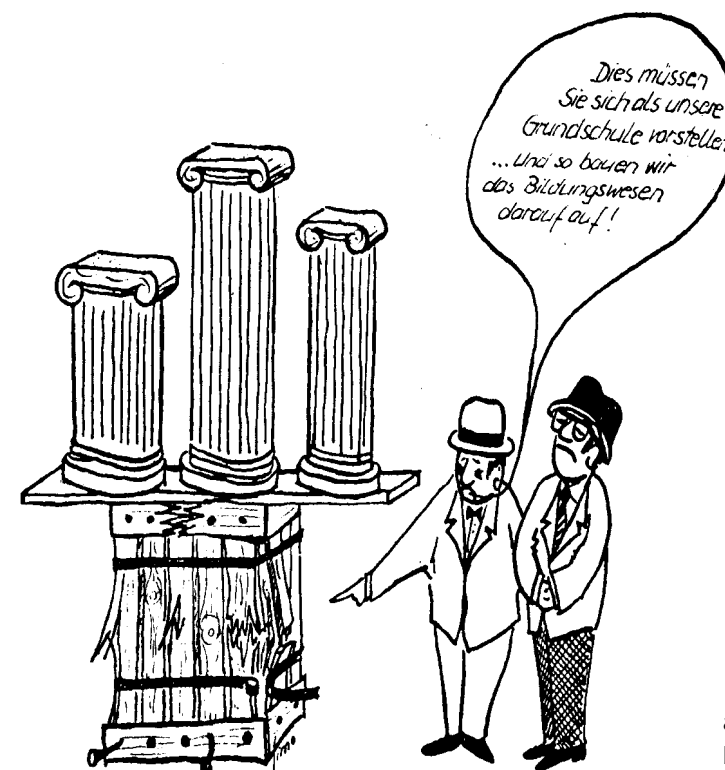
Dabei haben die Kultusminister vor wenigen Monaten in ihren »Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule« (KMK 2015, 26) entschieden formuliert: »Letztlich ist für die Arbeit in der Grundschule der Blick auf das einzel-



Prof. Dr. Hans Brügelmann ist Fachreferent für Qualitätsentwicklung im Grundschulverband

ne Kind Leitlinie allen Handelns. Die gesellschaftliche Wertschätzung der Grundschule drückt sich in der Sicherung der dafür notwendigen Ressourcen aus. Gemeinsam tragen Familien, Bildungseinrichtungen, gesellschaftliche Gruppen und Politik Verantwortung für eine solidarische Kultur des Aufwachsens und für Bildung.« Damit hat sich die Politik selbst in die Verantwortung genommen. Hoffentlich vergisst sie diese Selbstverpflichtung nicht, wenn es um den nächsten Bildungshaushalt und ganz konkret um die Stellenversorgung und Ausstattungspläne geht. **Denn die Grundschule ist immer noch unterfinanziert: im internationalen Vergleich zur Primarstufe in anderen Ländern wie im nationalen Vergleich zu den »höheren« Schulen** (vgl. OECD 2014, 284) – ein für eine demokratische Gesellschaft unverzeihliches Relikt ihrer historischen Herkunft aus der Schule für die unteren Schichten, zu dem die Zeitschrift *betrifft:erziehung* bereits vor fast fünfzig Jahren die nebenstehende Karikatur veröffentlichte ...

Fazit: Das Anforderungs- und Aufgabenspektrum der Grundschule ist angesichts der gesellschaftlichen Entwicklungen deutlich vielschichtiger geworden. Damit sind die individuelle Kompetenz der Pädagoginnen und Pädagogen und ihr Engagement in gemeinsamer Entwicklungsarbeit gefordert. Diese kann aber nur bei angemessener Ausstattung der Schulen erfolgreich sein. Zu ihr gehören: die räumliche Gestaltung, die Personalzuweisung, die zeitlichen Ressourcen für Kooperation und Beratung sowie Unterstützungssysteme für Schulentwicklung. □



aus:
betrifft:erziehung

Das Verzeichnis der zitierten Literatur finden Sie im Internet unter www.grundschule-aktuell.info

Stellungnahme der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)

Qualität – chronisch unterfinanziert

In der Grundschule werden die Kinder zum ersten Mal mit schulischen Anforderungen konfrontiert. Vieles ist neu und ungewohnt für sie. Hier erwerben die Kinder die für ihre gesamte Biographie notwendige Grundbildung. Sie werden fachlich gebildet und sozial integriert.

Die Kinder bei der Bewältigung dieser neuen Entwicklungsaufgaben und ihrer Bildung zu begleiten und zu unterstützen, die Eltern zu beraten und ein abwechslungsreiches inklusives Schulleben zu gestalten, sind zentrale Aufgaben der GrundschullehrInnen.

Diesen komplexen und gesellschaftlich wichtigen Aufgaben steht eine chronische Unterfinanzierung der Grundschulen gegenüber: GrundschullehrerInnen haben die höchste Unterrichtsverpflichtung aller Lehrkräfte. Sie werden schlechter bezahlt als alle anderen und oftmals sind auch die Schulen unzureichend ausgestattet. Dies passt nicht zu dem hohen Anspruch, der an die Grundschulen gestellt wird. Die Grundschule ist in vielen Bundesländern die einzige echte Gesamtschule und Vorreiterin bei der inklusiven Bildung. GrundschullehrerInnen haben die höchst widersprüchliche Aufgabe, alle Kinder gleichermaßen zu bilden und sie gleichzeitig auf verschiedene Schulformen der Sekundarstufe vorzubereiten.

Die anspruchsvolle pädagogische Arbeit der Lehrkräfte an Grundschulen muss endlich auch entsprechend entlohnt werden. Deshalb fordert die GEW die Entlohnung nach A bzw. E



Dr. Ilka Hoffmann
Grund-/Haupt- und Sonderschullehrerin, seit 2013 Leiterin des Vorstandsbereichs Schule beim Hauptvorstand der GEW.

13 für die Grundschullehrkräfte. Um Bildungsgerechtigkeit im umfassenden Sinne herzustellen, müssen sich die Grundschulen zu inklusiven Ganztagschulen in gebundener Form entwickeln. Hierzu bedarf es grundlegender Veränderungen in der materiellen und personellen Ausstattung. Eine Grundbedingung gelungener inklusiver Bildung sind multiprofessionelle Teams: Die Grundschulen brauchen ihnen fest zugewiesene SchulsozialarbeiterInnen, Sonderpädagogische Lehrkräfte, Lehrkräfte für Deutsch als Zweitsprache, SchulassistentInnen und ErzieherInnen (insbesondere für den Ganztags) und je nach Bedarf auch Pflegekräfte und bedarfsgerechte Fachkräfte. Um die notwendige Kooperation im Rahmen des Unterrichts, der Unterstützungsmaßnahmen, des Schullebens und des Ganztagsbetriebes nachhaltig zu gewährleisten, müssen Kooperationszeiten fester Bestandteil der Arbeitszeit sein. Dies ist bei allen pädagogischen Fachkräften zu gewährleisten. Letztlich heißt das aber auch: Die Unterrichtsverpflichtung der Grundschullehrkräfte muss herabgesetzt werden. Zugleich brauchen alle Grundschulen Teamräume und Arbeitsplätze für die Lehrkräfte. Ganztagschulen sollten auch strukturierte Freizeitangebote machen und gesunde Mahlzeiten anbieten. Auch hierfür benötigt die Grundschule die entsprechenden materiellen Voraussetzungen.

Um alle Kinder umfassend bilden zu können, braucht die Grundschule Zeit und verlässliche pädagogische Beziehungen. In diesem Zusammenhang fordert die GEW Klassengrößen von maximal 20 SchülerInnen.

Schulentwicklung hängt in hohem Maße auch von der Schulleitung, ihren Visionen und Freiräumen ab. Gerade in der Grundschule werden die geringen Freistellungsstunden der Schulleitungen meist durch die Verwaltungs-

tätigkeit aufgebraucht. Die GEW fordert daher, dass die Unterrichtsverpflichtung der Schulleitungen deutlich reduziert wird.

Um neben dem gemeinsamen Unterricht für alle auch zusätzliche Möglichkeiten individueller Förderung in Kleingruppen (z.B. Deutsch als Zweitsprache, Lerngespräche, Lebenspraktische Übungen usw.) sowie Pflegemaßnahmen durchführen zu können, sind neben den Klassenräumen auch entsprechende Differenzierungsräume notwendig.

Nicht zuletzt ändern und erweitern sich die pädagogischen Aufgaben in den Grundschulen ständig. Eine wichtige Rolle spielt in diesem Zusammenhang die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte. Die GEW fordert entsprechende Angebote sowie die personellen und organisatorischen Voraussetzungen, um diese wahrnehmen zu können. □



Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) hat über 270 000 Mitglieder, die in pädagogischen und wissenschaftlichen Berufen arbeiten: in Schulen, Kindertagesstätten, Hochschulen und anderen pädagogischen Einrichtungen. Auch Studierende und arbeitslose Pädagoginnen und Pädagogen sind gleichberechtigte Mitglieder in der GEW. Die GEW ist parteipolitisch unabhängig, aber nicht unparteiisch. »Wir ergreifen Partei für die Beschäftigten, für die Entwicklung und den Ausbau eines demokratischen Bildungswesens.«

Der Verband Bildung und Erziehung (VBE) vertritt als parteipolitisch unabhängige Bildungsgewerkschaft die Interessen von über 140 000 Pädagoginnen und Pädagogen – aus Kindergarten, Grundschulen, Sekundarstufen I und II, Lehrerbildung – in allen Bundesländern. Der VBE setzt sich für die Verbesserung der Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte ein. Er ist Veranstalter des Deutschen Lehrertages und des Deutschen Schulleiterkongresses DSLK.



Stellungnahme des Verbands Bildung und Erziehung (VBE)

Bildung braucht Qualität, nicht Burnout

Die Grundschule besuchen alle Kinder unserer Gesellschaft unabhängig vom sozialen Status, vom kulturellen Hintergrund oder der religiösen Orientierung der Eltern. Die Grundschule hat als einzige »Schule für alle Kinder« eine bedeutende Integrationsaufgabe für den Zusammenhalt unserer Gesellschaft.

Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer sind immer aktiv bemüht, gegenseitiges Verständnis und Unterstützung über soziale, kulturelle und religiöse Unterschiede hinweg zu vermitteln. Lernmotivation, Selbstvertrauen, Neugierde sind Ziel der Arbeit in der Grundschule, damit Lernen zum selbstverständlichen Teil des Lebens werden kann. Die Grundschule schafft die Basiskompetenzen, auf denen die weiterführenden Schulen aufbauen.

Diese große Bedeutung der Grundschule für die Gesellschaft bringt auch große Herausforderungen für Lehrerinnen und Lehrer mit sich. Individuelle Förderung, Umsetzung von neuen Lehrplänen, Inklusion, Beschulung von Flüchtlingen und Lernentwicklungsgespräche sind einige von vielen Handlungsfeldern, die Grundschullehrkräfte täglich angehen. Um das alles angemessen leisten zu können, benötigen die Lehrerinnen und Lehrer jedoch auch die entsprechenden Rahmenbedingungen. Denn nur dann können in den Schulen starke Lernbeziehungen zwischen den Lehrkräften und den Kindern entstehen. Sie sind die Grundlage von nachhaltigem Lernen und nachhaltiger Persönlichkeitsentwicklung.

Diese Nachhaltigkeit wird jedoch auf eine harte Probe gestellt. In einem auf Leistung und Effizienz getrimmten Schulsystem mit immer mehr Herausforderungen geraten die Lehrerinnen und Lehrer auch immer mehr an Grenzen. Allem und allen gerecht zu werden, ist nicht machbar und macht auf Dauer krank. Die Beschleunigung von Schule und die ständige Ausweitung ihrer Aufgaben haben auf die Gesundheit von Kolleginnen und Kollegen negative Auswirkungen. Sie verursachen bei vielen ein latentes Gefühl des »Gehetztseins«, des »Niemals-Fertigwerdens«, der Fremdbestimmtheit und der Überlastung. Dies wiederum führt

zu physischen und psychischen Krankheiten, zu häufigen und langen Fehlzeiten und zu Frühpensionierungen. Der latente zeitliche Druck, unter dem Lehrerinnen und Lehrer stehen, führt auch zu einer Verringerung der Arbeitsmotivation und zu einem Rückgang der Bereitschaft, sich auf zusätzliche Aufgaben einzulassen – beides Folgen, die für die Fortentwicklung der Schule negativ sind. Hier gilt es zu »entschleunigen« und die Frage zu stellen, was eigentlich wichtig ist. Denn die Grundlage für eine gesunde Schule sind gute Arbeitsbedingungen für Lehrerinnen und Lehrer. Dazu gehört z.B., den Arbeits- und Gesundheitsschutz ernst zu nehmen, individuelle Lebensarbeitszeitgestaltung zu ermöglichen, ein Gesundheitsmanagement an den Schulen zu installieren und Supervision sowie kollegiale Hospitation und Beratung als genuinen Bestandteil umzusetzen.

Denn die zunehmende Heterogenität an den Grundschulen und die individuelle Förderung der Kinder nach ihren vielfältigen Begabungen und Interessen lassen die Lehrkräfte zunehmend an ihre Grenzen stoßen, wenn sie allein gelassen werden. Um diesen steigenden Herausforderungen angemessen begegnen zu können, muss Schule ein Ort multiprofessioneller Teams sein. Neben zusätzlichen Pädagogen könnten dies je nach Bedarf Förderlehrer, Erzieher, Therapeuten, Psychologen, Sozialarbeiter oder Logopäden sein. Dies wird Schülerinnen und Schülern deshalb gerecht, weil starke Lernbeziehungen den Lernprozess fördern, wie Erfahrungen aus der Praxis und Ergebnisse aus der Forschung zeigen. Der Weg der gemeinsamen, erfolgreichen Gestaltung von Vielfalt und Schule führt über multiprofessionelle Teams und zeitweise zwei »Lern-Moderatoren« pro Klasse. Warum? Weil es auf die jeweiligen, vielfältigen Bedürfnisse und Bedarfe besser eingehen kann als eine einzelne Lehr-

kraft ohne Unterstützung. Das bedeutet auch: Es ist mehr Zeit für das einzelne Kind vorhanden und Lernbeziehungen können mit mehr Ruhe aufgebaut werden.

Denn der enorme Zeitdruck in der Schule resultiert daraus, dass in den letzten Jahren viele zusätzliche Aufgaben als Folge des gesellschaftlichen Wandels notwendig geworden sind oder vorsätzlich an die Schule delegiert wurden: Inklusion, Ganztagschulen, individuelle Förderung, Kompetenzorientierung – alles äußerst sinnvolle Reformen. Aber sie verlangen Zeit. Und Zeit ist eine Ressource, die Geld kostet und die Mut verlangt: Geld, um die personelle Ausstattung der Schulen deutlich zu verbessern und Mut, um sich auf die Aufgaben zu beschränken, die auch wirklich leistbar sind. Wir brauchen Zeit, um guten Unterricht und wirksames Lernen zu ermöglichen, um die Schule zu einem Ort der Begegnung, der Vertiefung, des Miteinanders zu machen. Ausgebrannte und überforderte Lehrerinnen und Lehrer sind Ausdruck eines krankmachenden Arbeitsumfeldes und schlechter Arbeitsbedingungen. Nur mit ausgeglichenen und selbstachtsamen Lehrerinnen und Lehrern entsteht nachhaltiges, verständnisintensives Lernen gelingen (statt Turboschule) und die Beachtung von Individualität (statt Verlierer und Gewinner). □



Simone Fleischmann
ist Hauptschullehrerin und Schulpsychologin, seit 2015 Präsidentin des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes (BLLV). Der Dachverband des BLLV ist der Verband Bildung und Erziehung (VBE).

Stellungnahme des Bundeselternrates (BER)

Arbeitsplatz Grundschule aus Elternsicht

Eltern haben verschiedene Perspektiven auf die Grundschule: Zuallererst sehen sie die Schule ihrer Kinder als den Ort, der einen guten Einstieg in die Schulzeit ermöglichen soll.

Aber auch die Erfahrungen der Eltern mit ihrer eigenen Schulzeit spielen eine große Rolle bei der Bewertung der Schule der Kinder, beim Umgang mit Lehrkräften und in Bezug auf die Erwartungen an das eigene Kind. Eine weitere Perspektive auf die Grundschule ist vielen Eltern zunächst fremd: Die Schule als Arbeitsplatz der Lehrkräfte. Dieser Arbeitsplatz besteht nicht nur aus der Klasse der Lehrerin oder des Lehrers, sondern auch aus dem Kollegium, der Schulleitung, dem Personal der OGS, den Räumlichkeiten usw. All diese Faktoren, die Eltern in vielen Fällen nicht genau kennen, spielen für die Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte eine zentrale Rolle. Diese Arbeitszufriedenheit wünschen wir natürlich allen Lehrkräften um ihrer selbst willen, aber auch für die Schülerinnen und Schüler ist sie von entscheidender Bedeutung. Kinder nehmen wahr, ob eine Lehrkraft gerne unterrichtet oder nicht. Wenn der Unterricht mitreißt, dann macht das Lernen mehr Spaß und die Freude des Lehrenden überträgt sich. Dabei geht es um zwei Arten von Freude, die Freude an den vermittelten Inhalten und die Freude daran, Kinder zu unterrichten.



Michael Töpler
M. A. (Philosophie, Geschichte, Literaturwissenschaft), Jahrgang 1975, verheiratet, eine Tochter.
Seit November 2013 stellvertretender Vorsitzender, seit November 2014 Vorsitzender des Bundeselternrates.

Wenn Kinder im Kollegium als Freude und weniger als Belastung erlebt werden, dann ist dies ein entscheidender Aspekt von Schulqualität.

Hier ein konkretes Beispiel für einen gelungenen Arbeitstag einer Grundschullehrerin: Frau H. kommt morgens um 7.30 Uhr in der Schule an. Es sind schon Kolleginnen im Lehrerzimmer, man spricht sich kurz in den Jahrgangsteams ab und erfährt Neuigkeiten. In den Pausen erfüllt man seine Aufsichtspflichten, dank eines guten Schulklimas gibt es wenig Streit und vieles können die Schüler selbst regeln, mit der Gewissheit, dass im Zweifelsfall immer eine Lehrkraft ansprechbar ist. Nach der sechsten Stunde ist eine kurze Pause, jeder kann seine mitgebrachte Verpflegung entspannt einnehmen. Gegen 14 Uhr beginnen die Jahrgangsteamsitzungen, dort geht es um gemeinsame Unterrichtsplanung, um den Austausch über Erfahrungen mit den letzten Einheiten und weitere Pläne. Dann geht jeder an seinen Schreibtisch und erledigt die noch anstehenden Korrekturen, bei schwierigen Fällen sucht man das Gespräch mit Kollegen. Bei Bedarf findet das eine oder andere Telefonat mit außerschulischen Partnern und Eltern statt. Sollte ein persönliches Gespräch notwendig sein, steht ein Besprechungsraum zur Verfügung. Gegen 17 Uhr verlassen alle die Schule und müssen zu Hause nur noch wenige Vorbereitungen für den kommenden Tag erledigen.

In diesem Beispiel »verstecken« sich zahlreiche Annahmen über die Arbeitsweise des Kollegiums und die Ausstattung der Schule. **Wenn diese Rahmenbedingungen stimmen, dann ist die Grundschule ein guter Arbeitsplatz, an dem die Engagierten sich nicht als Einzelkämpfer aufreihen und die weniger Motivierten mitgenommen und wieder neu begeistert werden können.**

Auch wir Eltern müssen unseren Beitrag zu einer Verbesserung der Arbeitssituation der Lehrkräfte leisten. Gute

Schulausstattung muss häufig eingefordert und erstritten werden, im Prozess der Schulentwicklung müssen Eltern aktiv Anstöße geben und durch konstruktives Feedback Entwicklungen befördern. Diese Rolle muss den Eltern natürlich auch ermöglicht werden.

Daneben möchte ich auf eine Besonderheit an Schulen des Offenen Ganztages aufmerksam machen. Ich verstehe unter diesem Begriff eine Schule, an der eine bestimmte Anzahl der Kinder für die Angebote am Nachmittag angemeldet werden können, dabei gibt es keine Rhythmisierung des kompletten Schultages. Beschäftigte im Nachmittagsbereich haben oft nur Zeitverträge und keine vollen Stellen, da sie am Vormittag ja nur vor Unterrichtsbeginn eingesetzt werden können und die Stunden am Nachmittag dann nicht für 40 Wochenstunden ausreichen. Die Bezahlung ist meist gering und die Beschäftigten müssen nach Stellen in anderen Tätigkeitsfeldern suchen, um in Vollzeit tätig zu sein. Dies führt zu häufigen Wechseln. Eine intensive Zusammenarbeit mit dem Lehrerkollegium findet nur selten statt, da man keine gemeinsamen Zeiten für Konferenzen findet.

Durch die Umwandlung dieser Schulformen in ein gebundenes Modell ließen sich vorteilhaftere Strukturen schaffen. Es sollte in jeder Kommune geklärt werden, inwieweit dies den Wünschen und Bedarfen der Eltern entspricht. Auch hier gilt: **Bessere Arbeitsbedingungen dienen dem Wohl der Schülerinnen und Schüler.** □

Bundes Eltern Rat
Gemeinsam für beste Bildung

Der Bundeselternrat ist die Dachorganisation der Landeselternvertretungen in Deutschland. Über seine Mitglieder vertritt er die Eltern von rund 8 Millionen Kindern und Jugendlichen an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen. Der BER unterstützt die Elternvertreter in den Ländern bei der Mitwirkung in der Schule und koordiniert die Elternmitwirkung auf Bundesebene.

Dr. Katja Meyer-Siever

Was behindert und was befördert Kooperation?

Kooperation eingebettet in Arbeitsbedingungen des beruflichen Alltags von GrundschullehrerInnen und ErzieherInnen in Bremen und Baden-Württemberg

Eine der Aufgaben der Grundschule ist es laut KMK (2015), an »der frühkindlichen Erziehung und Bildung in Kindertageseinrichtungen oder in der Kindertagespflege« (ebd., S. 3) anzuschließen. Neben strukturellen Reformen und curricularen Abstimmungen wird die interinstitutionelle sowie professionsübergreifende Kooperation als ein zentrales Mittel der Wahl gesehen (Faust u. a. 2011, S. 40), um eben dieser Anschlussfähigkeit im Übergang vom Elementar zum Primarbereich nachzukommen.

Dabei ist die Forderung nach Kooperation der ersten beiden Bildungsstufen nicht neu – rückblickend lassen sich immer wieder Phasen identifizieren (nach Reyer 2006, sogar bis ins 19. Jahrhundert hinein), in denen sich Diskussionen zur organischen Verbindung oder zumindest der Annäherung der ersten beiden Bildungsstufen mehrten. Dennoch ist zwischen den schriftlich formulierten konsensualen Anforderungen zur Kooperation und der Kooperationspraxis eine Diskrepanz erkennbar (z. B. Rathmer 2012). Es stellt sich die Frage: Was behindert und was befördert die Kooperation?

Im Rahmen des Verbundvorhabens AnschlussM¹ wurden von Anfang 2012 bis Mitte 2013 in den Bundesländern Bremen und Baden-Württemberg insgesamt 1525 ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen befragt. Vor dem Hintergrund der eingangs geschilderten Überlegungen erwuchs auf der Grundlage dieser repräsentativen Datenbasis folgende Untersuchung (Meyer-Siever 2015), welche zweischrittig angelegt ist: In der ersten quantitativen Untersuchungsphase wurden, neben der Analyse der bundeslandspezifischen elementar- und primärpädagogischen Bildungspläne sowie der ausgewiesenen Fachliteratur, Gruppendiskussionen (n=59) und Interviews (n=18) mit ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen durchgeführt. Die Ergebnisse dienten u. a. als Grundlage für die Konstruktion des Fragebogens, welcher im zweiten Schritt in der qualitativen Untersuchung eingesetzt wurde. Der Fragebogen liegt in vierfacher Ausfertigung vor, wobei zwei Versionen inhaltliche und begriffliche Besonderheiten der Bundesländer und zwei Versionen die der Bildungsinstitutionen berücksichtigen.

Bezüglich der Kooperation schätzten 769 ErzieherInnen und 756 GrundschullehrerInnen zum einen den IST-Stand, also die Qualität der Kooperationspraxis (z. B. gegenseitige Wertschätzung, Interesse an und Kenntnis von der Arbeit der jeweiligen anderen Bildungsstufe), zum anderen den SOLL-Stand bzw. den Wunsch nach häufigerer und intensiverer Kooperation (z. B. Wunsch nach der Entwicklung einer gemeinsamen Vorstellung zur Bildung und Entwicklung der Kinder) ein. Darüber hinaus wurden sowohl die Kooperationsfrequenz als auch die Art der Arbeitsbedingungen wurde konkret nach der Häufigkeit ihres Auftretens, aber auch nach der dadurch subjektiv erlebten Belastung gefragt. Zudem wurden Daten zum Beschäftigungsumfang, zum Funktionsbereich, zur Regionszugehörigkeit innerhalb des Bundeslandes (vgl. Sozialindex der Ortsteile Bremens, SAFGJS 2010) etc. erhoben.

Insgesamt muss festgehalten werden, dass die befragten ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen mit ihrer Kooperation nicht richtig zufrieden, aber auch nicht gänzlich unzufrieden sind. Die (regressionsanalytischen) Ergebnisse verdeutlichen – neben bundesland- und professionspezifischen Gruppenunterschieden –, dass häufige kooperative Tätigkeiten dazu führen, dass die Qualität der Kooperationspraxis zunehmend besser eingeschätzt wird. Je häufiger kooperative Zusammenarbeit stattfindet, desto stärker werden gegenseitiges Vertrauen, gegenseitige Wertschätzung oder auch gemeinsame Vorstellungen der kindlichen Bildung und Entwicklung wahrgenommen. Befördert wird die Qualität mit der Kooperation insbesondere dann, wenn Kooperations-tätigkeiten über die am häufigsten angewandte, eher einfach zu realisierende *low cost*-Kooperationsform des »Austausches«² (z. B. in Form gegenseitiger Besuche der Kinder und Fachkräfte) hinausgeht und intensive Kooperationsformen (*high cost*-Kooperation, Gräsel u. a. 2006) Anwendung finden. Die Realisierung intensiver Kooperationsformen erfordert eine inhaltliche und reflexive Auseinandersetzung mit dem Kooperationspartner sowie das Abstimmen gemeinsamer Ziele (z. B. gemeinsame Fort- und Weiterbildungen, gemeinsam geplante und durchgeführte Aktivitäten).

Ausgewählte Ergebnisse zur IST-Kooperation

Insgesamt muss festgehalten werden, dass die befragten ErzieherInnen und

GrundschullehrerInnen mit ihrer Kooperation nicht richtig zufrieden, aber auch nicht gänzlich unzufrieden sind. Die (regressionsanalytischen) Ergebnisse verdeutlichen – neben bundesland- und professionspezifischen Gruppenunterschieden –, dass häufige kooperative Tätigkeiten dazu führen, dass die Qualität der Kooperationspraxis zunehmend besser eingeschätzt wird. Je häufiger kooperative Zusammenarbeit stattfindet, desto stärker werden gegenseitiges Vertrauen, gegenseitige Wertschätzung oder auch gemeinsame Vorstellungen der kindlichen Bildung und Entwicklung wahrgenommen. Befördert wird die Qualität mit der Kooperation insbesondere dann, wenn Kooperations-tätigkeiten über die am häufigsten angewandte, eher einfach zu realisierende *low cost*-Kooperationsform des »Austausches«² (z. B. in Form gegenseitiger Besuche der Kinder und Fachkräfte) hinausgeht und intensive Kooperationsformen (*high cost*-Kooperation, Gräsel u. a. 2006) Anwendung finden. Die Realisierung intensiver Kooperationsformen erfordert eine inhaltliche und reflexive Auseinandersetzung mit dem Kooperationspartner sowie das Abstimmen gemeinsamer Ziele (z. B. gemeinsame Fort- und Weiterbildungen, gemeinsam geplante und durchgeführte Aktivitäten).

Darüber hinaus wirkt sich ein negatives Belastungserleben durch sozioemotionale Arbeitsbedingungen (wie z. B. der sozioökonomische Hintergrund der Kinder in der Gruppe/Klasse) hemmend auf die Einschätzung der Kooperationspraxis aus. ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen, welche in sozial stärker belasteten Ortsteilen Bremens (SAFGJS 2009) arbeiten, nehmen die kooperativen Tätigkeiten untereinander schlechter wahr als ihre KollegInnen in sozial weniger belasteten



Dr. Katja Meyer-Siever

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsgebiet Allgemeine Didaktik und Empirische Unterrichtsforschung an der Universität Bremen.

ten Ortsteilen, wobei die befragten pädagogischen Fachkräfte insgesamt aus Bremen die Kooperationspraxis weniger gut einschätzen als ihre KollegInnen aus Baden-Württemberg. Möglicherweise ist eine Erklärung hierfür in der strukturellen Verankerung von Kooperation des Elementar- und Primarbereichs in Baden-Württemberg zu finden. So existiert in Baden-Württemberg eine Verwaltungsvorschrift zur Kooperation (VwV 2002), welche mittels eines frei zugänglichen und mit zahlreichen Umsetzungsbeispielen gefüllten Kooperationsordners (MKJS

2002) konkretisiert ist. Zusätzlich gibt es, neben Kooperationslehrkräften der Grundschule, Kooperationsbeauftragte der Regierungspräsidien, welche die Kooperationsprozesse begleiten und unterstützen. Die Prüfung einer gerichteten Wirkung der stärkeren strukturellen Verankerung von Kooperation steht jedoch noch aus.

Ausgewählte Ergebnisse zur SOLL-Kooperation

Die (regressionsanalytischen) Befunde zum SOLL-Stand von Kooperation bzw. zum Wunsch nach intensiverer und häufigerer kooperativer Tätigkeit sind anders als anfangs erwartet und überraschen. Anzunehmen war, dass gute Erfahrungen und Zufriedenheit mit der kooperativen Zusammenarbeit den Wunsch nach häufigerer und intensiverer Kooperation – soweit für die Umsetzung auch genügend Zeit und Personal zur Verfügung stehen – befördern.

Im Ergebnis der Untersuchung jedoch stellt es sich anders dar: Der Wunsch nach häufigerer und intensiverer Kooperation wird verstärkt geäußert, wenn ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen mit der momentanen Kooperationspraxis weniger zufrieden

sind und diese schlechter bewerten. Zusätzlich wirkt sich ein negatives Belastungserleben durch ressourcenabhängige Arbeitsbedingungen (wie mangelnde Zeit- und Personalressourcen bei zu viel Arbeit) derart aus, dass sich ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen für die Zukunft eine intensivere Zusammenarbeit mit der jeweiligen anderen Fachkraft bzw. Institution wünschen. Möglicherweise wird hier deutlich, dass mit dem Wunsch nach Kooperation auch der Wunsch nach Entlastung verbunden wird, welche jedoch mit dem momentanen Status quo der professions- und institutionsübergreifenden Kooperation noch nicht gegeben scheint. Es ist zu prüfen, ob die von »außen« vorgegebenen bildungspolitischen Anforderungen zur Kooperation und das, was ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen in der Kooperationspraxis erleben, dem entsprechen, was die pädagogischen Fachkräfte von ihrer Zusammenarbeit erwarten bzw. was sie sich davon erhoffen. Wobei davon auszugehen ist, dass die Erwartungen in Abhängigkeit von der Profession, aber auch von der Region anders gefärbt sind. ■

Bildungsforschung online, 3 (2), 38-61. Unter: www.pedocs.de/volltexte/2013/5623/pdf/JERO_2011_2_Faust_Wehner_Kratzmann_Zum_Stand_der_Kooperation_D_A.pdf [14.12.2015]. Gräsel, C./Fußangel, K./Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? Zeitschrift für Pädagogik, 52 (2), 205 – 219. KMK – Kultusministerkonferenz (2015): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 i. d. F. vom 11.06.2015. Unter: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschule.pdf [14.12.2015]. Meyer-Siever, Katja (2015): Wunsch und Wirklichkeit: Kooperation aus der Perspektive von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen eingebettet in Arbeitsbedingungen ihres beruflichen Alltags. Eine repräsentative Untersuchung am Beispiel von zwei Bundesländern. Unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-00104800-18> [15.12.2015]. MKJS – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2002): Kooperation zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschulen (Kooperationsordner). Unter: www.bmfsfj.de/Publikationen/kjhg/01-Redaktion/PDF-Anlagen/kultusministerium-baden-wuerttemberg.de,property=pdf,bereich=kjhg,sprache=de,rwb=true.pdf [14.12.2015].

Anlagen/kultusministerium.baden-wuerttemberg.de,property=pdf,bereich=kjhg,sprache=de,rwb=true.pdf [12.06.2015]. Rathmer, B. (2012): Kita und Grundschule: Kooperation und Übergangsgestaltung. Konzeptionen. Empirische Bestandsaufnahme. Perspektiven. Münster: Waxmann Verlag. Reyer, J. (2006): Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. SAGJS – Die Senatorin für Arbeit Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales (2010): Sozialindikatoren 2009, Volume 9. Aktualisierung der Sozialindikatoren. Unter: www.gruene-in-groepelingen.de/wp-content/uploads/2010/05/Sozialindikatoren-2009-mit-Anlagen.pdf [14.12.2015]. VwV – Verwaltungsvorschrift Kooperation Kindertageseinrichtungen – Grundschule (2002). In MKJS – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Kooperation zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschulen (S. III.-1-III.-15). Weilheim/Teck: Druckerei Bräuer. www.bmfsfj.de/Publikationen/kjhg/01-Redaktion/PDF-Anlagen/kultusministerium-baden-wuerttemberg.de,property=pdf,bereich=kjhg,sprache=de,rwb=true.pdf [14.12.2015].

Olaf-Axel Burow

Positive Pädagogik

Lernlust und Bildungsglück durch Flow-Erfahrungen

»Was nicht von dem Menschen selbst gewählt, worin er auch nur eingeschränkt und geleitet wird, das geht nicht in sein Wesen über, das bleibt ihm ewig fremd, das verrichtet er nicht eigentlich mit menschlicher Kraft, sondern mit mechanischer Fertigkeit.« Wilhelm v. Humboldt

Wir alle werden als begeisterte Lerner geboren und machen bis zum sechsten Lebensjahr sensationelle Fortschritte. Fast alles, was Kinder können, wenn sie eingeschult werden, haben sie sich selbst beigebracht und in mehr oder minder informellen Umgebungen erworben. Diese Form des freien, unverschulten Lernens bezeichne ich als »Lernen 1.0«. Sie begleitet uns unser gesamtes Leben und bildet die Basis für Lernfreude, ja Bildungsglück und das Bedürfnis nach Kompetenzzuwachs.

Lernen 1.0: Lernglück durch Flow

Wie die Reformpädagogin Maria Montessori in den zwanziger Jahren des letzten Jahrhunderts gezeigt hat, verfügen kleine Kinder über die Fähigkeit zum selbstvergessenen Aufgehen im Lerngegenstand. So beobachtete sie, wie Dreijährige bis zu vierzig Mal versuchten, verschiedene Zylinder unterschiedlicher Größe in die passende Öffnung eines Spielbrettes zu sortieren, und sich bei dieser Tätigkeit durch nichts ablenken ließen, bis sie sie perfekt beherrschten. »Polarisation der Aufmerksamkeit« nannte sie dieses uns angeborene Bedürfnis nach vollständiger Versenkung in eine herausfordernde Situation, die wir aus eigenem Antrieb meistern wollen. Montessoris Einsichten wurden bestätigt und erweitert durch die jahrzehntelangen Beobachtungen, des Kreativitätsforschers Mihalyi Csikszentmihalyi, der herausfand, unter welchen Bedingungen Personen ihr Leistungsoptimum erfahren. Demnach können wir alle Lernglück und Kompetenzzuwachs erfahren, wenn wir uns einer selbstgewählten Herausforderung stellen, die unserer Neigung entspricht und leicht über unseren Fähigkeiten liegt.

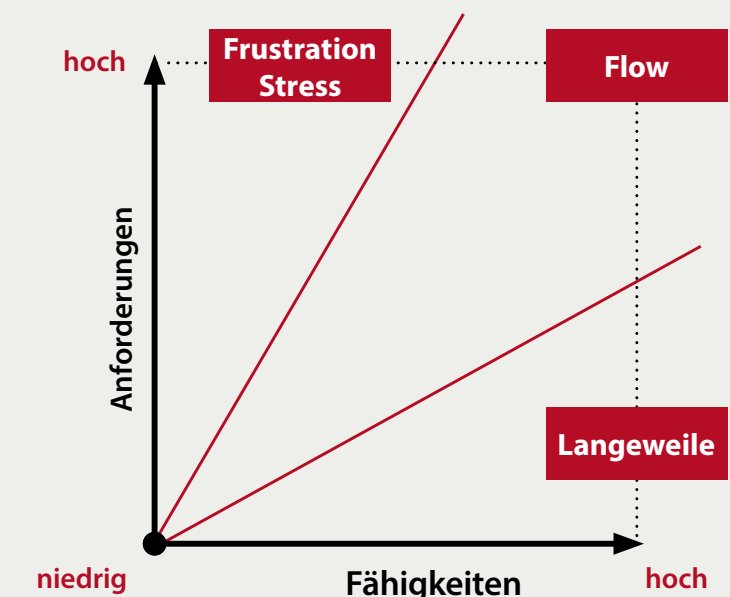
Ist die Anforderung zu hoch, steigen wir aus; ist sie zu niedrig, langweilen wir uns; nur bei optimaler Passung gehen wir selbstvergessen im Gegenstand auf und erleben »Flow«. Aus Sicht von Lernen 1.0 lernen wir also, weil es uns glücklich macht, wenn wir unsere Fähigkeiten erweitern. Die hohe Kunst der Weckung von Lernbegeisterung besteht demnach darin, herausfordernde Umgebungen zu schaffen, die auf die jeweiligen Voraussetzungen und Neigungen abgestimmt sind und die es dem Kind ermöglichen, seine individuellen Begabungen zu entdecken und zu entwickeln. Man sollte meinen, dass Bildungseinrichtungen genau dies leisten. Zu oft ist aber das Gegenteil der Fall: Obwohl – wie uns die Hirnforschung gezeigt hat – Lernen ein mit Lust besetztes Grundbedürfnis

des Menschen ist, bekommen viele Kinder ausgerechnet dann Probleme, wenn sie in eine Einrichtung kommen, die für die Befriedigung dieser Lust geschaffen ist: Die Schule.

Lernen 2.0: Lernen nach Logik der Massenproduktion

Warum dies so ist, hat der englische Erziehungswissenschaftler Sir Ken Robinson (2010) in seinem Buch »Das Element« auf den Punkt gebracht: Demnach wurde unsere derzeitige Schule für eine andere Gesellschaft geschaffen – nämlich die des Zeitalters der Industrialisierung und der Massenproduktion. Noch immer werden Schüler nach Alterskohorten sortiert und durch eine fabrikmäßig organisierte, der Fließbandlogik folgende Einrichtung geschleust, wobei der »Ausschuss« aussortiert wird: Allen Reformmaßnahmen zum Trotz erreichen noch immer ca. 20 Prozent der Schüler kaum unterstes Leistungsniveau und jährlich müssen ca. 150 000

Positive Pädagogik: Lernen im Flow durch individuelle Förderung



Quelle: Grafik von Olaf-Axel Burow

SchülerInnen die Klasse wiederholen – eine sinnlose Maßnahme, wie Untersuchungen immer wieder belegen, die Motivation zerstört und überdies fast eine Milliarde Euro kostet – Geld, das besser für frühe Förderung ausgegeben werden sollte. Problematischer aber noch ist, dass bis zu 25 Prozent der Grundschüler/innen bis zur 3. Klasse ein negatives »Schul-Selbst« entwickelt haben, weil sie ausgerechnet in der Schule weder Wertschätzung noch das Glück des Lernens erfahren haben.

Dieser Umstand erscheint rätselhaft, denn wie ich in »Positive Pädagogik – Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück« (Burow 2011) herausgearbeitet habe, startete der erste Lehrstuhlinhaber der Pädagogik, Ernst Christian Trapp, 1780 in Halle mit dem Programm einer Glückspädagogik: »Erziehung ist Bildung zur Glückseligkeit« lautete seine Kernthese. Folgt man Montessori, Csikszentmihalyi und Robinson, lag er damit richtig. Doch seitdem sind das Glück und damit auch der Flow zu oft aus der Schule verschwunden.

Lernen 2.0 – ein Begriff, unter dem ich die Systematisierung des Lernens durch die Schule traditionellen Typs verstehe, leidet unter einem Problem, das schon der Bildungsreformer Joachim Heinrich Campe 1832 benannte, indem er die These vertrat: »Die Glückseligkeit wird verringert in dem Maße, in dem die Bildung einseitig wird.« 170 Jahre später beschreibt seine Aussage treffend die Herausforderung, vor der wir stehen: Wie können wir die Vereinseitigung der Bildung – die mit der Orientierung am System der Massenproduktion, einer Reduzierung auf äußerliche Ziele und eine einseitig kognitiv-akademische Ausrichtung begann und die im Gefolge von PISA mit der Fixierung auf Vergleiche zugenommen hat – überwinden und das Wohlbefinden sowie bisweilen sogar Glück in die Schule, unsere Bildungseinrichtungen, aber auch Arbeitsplätze zurückholen?

Lernen 2.0 setzt auf Anpassung an vorgegebene Normen und Ziele. Wir lernen weniger – wie bei Lernen 1.0 –, um unser Glück zu finden und unser individuelles Potenzial zu entfalten, sondern stärker um von außen an uns herangetragene Anforderungen zu erfüllen. Doch diese überzogene Außensteuerung entfremdet uns nicht nur von uns

selbst, sondern wird auch den veränderten Herausforderungen des Digitalen Zeitalters immer weniger gerecht. Hier zeigt sich: In unsere Bildungseinrichtungen und an unseren Arbeitsplätzen benötigen wir eine neue Lehr-/Lernkultur, die ich als Lernen 3.0 bezeichne.

Lernen 3.0: Lernlust und Bildungsglück im Digitalen Zeitalter

Lernen 2.0, also die Systematisierung und Standardisierung des Lernens nach der fabrikmäßigen Fließbandlogik und dem Modell der Massenproduktion, hat zweifellos sensationelle Fortschritte ermöglicht. Im anbrechenden Digitalen Zeitalter bieten sich aber faszinierende neue Möglichkeiten eines befreiten Lernens, in dem die Erfahrung von Lernfreude und das Erzielen von Spitzenleistungen nicht länger Gegensätze sind, sondern ganz im Gegenteil einander bedingen. Wir stehen vor der Herausforderung, Lehr- und Lernkonzepte zu entwickeln, die die positiven Leistungen von informellem 1.0- und systematischem 2.0-Lernen so mit den neuen Möglichkeiten des Digitalen Zeitalters verbinden, dass Lernlust und Bildungsglück zur individuellen Potenzialentfaltung wie auch zur Entwicklung von Zukunftslösungen beitragen.

Stand in Zeiten von Lernen 2.0 vor allem die Vermittlung von akademisch-kognitiv orientiertem Faktenwissen im Zentrum der Bildungsbemühungen, so geht es heute immer stärker um Potenzialentfaltung in Netzwerken und die Förderung kreativer Kompetenzen. Faktenwissen ist längst durch das Internet, soziale Netzwerke und rasant sich entwickelnde digitale Plattformen zeit- und ortsunabhängig universell verfügbar.

Statt die Gefahr »Digitaler Demenz« an die Wand zu malen, geht es ganz im Gegenteil darum, die »Digitale Dividende« (Burow 2014) zu nutzen. Denn Untersuchungen, darunter auch die gerade erschienene Studie der Bertelsmann-Stiftung (Dräger/Müller-Eiselt 2015), zeigen, dass wir vor einer »digitalen Bildungsrevolution stehen, die Lehrer/innen völlig neue Chancen eröffnet, sich selbst zu entlasten und gleichzeitig für bessere Lernergebnisse zu sorgen. Wird also die Zukunft des Lernens und Lehrens digital?

Die neue Lehrer/innenrolle

Als die ersten Computer auftauchten, erwarteten viele das papierlose Büro. Das Gegenteil ist eingetreten. Nie wurde soviel ausgedruckt. Ähnliches gilt für die Digitalisierung des Unterrichts. Zwar können große Teile der Vermittlung von Basiswissen an Lernplattformen ausgelagert werden – Salman Khan etwa geht von 25 bis 30 Prozent aus –, doch wächst damit zugleich die Bedeutung der Lehrkraft, deren Aufgabenspektrum sich erweitert.

Digitale Lehr-/Lernplattformen entlasten die Lehrer/innen von Routinetätigkeiten, vereinfachen die Unterrichtsvorbereitung und Materialienherstellung und schaffen damit zugleich Raum für eine intensivere Unterstützungs- und Beratungstätigkeit für Schüler/innen, die der besonderen Förderung bedürfen. Während leistungsstarke Schüler sich den Basisstoff zum Teil auch in Teams erarbeiten, brauchen andere Hilfestellung. Lehrer/innen wandeln sich so schrittweise von Unterrichtern zu Lernumgebungsdesignern und Beratern bzw. Coaches. Ihre Aufgabe ist es, Begabungen zu entdecken und zu fördern, passende Lernplattformen und Softwaretools zusammenzustellen und Schüler und Eltern zu beraten.

Auf kulturelle Bildung kommt es an!

Digitale Formate der Wissensvermittlung sind das eine – doch Wissen allein (das übersehen auch traditionelle Bildungskonzepte) bedeutet noch lange nicht Kompetenz. Kompetenz besteht vielmehr aus Wissen, Haltung und Handlung und kann nicht allein durch digitale Angebote vermittelt werden. Ganz im Gegenteil wächst im Digitalen Zeitalter die Bedeutung von Formaten kultureller Bildung. Theater, Spiel, die Auseinandersetzung mit Kunst, das Musizieren und vieles mehr sind wichtige Bausteine zur Entwicklung von Lebenskompetenz. Auch im Digitalen Zeitalter verlieren die alten Grundfragen des Lernens und der Pädagogik nicht an Bedeutung. Lernlust, Spitzenleistungen und bisweilen auch Bildungsglück werden durch die Orientierung an bewährten, aber bislang zu wenig berücksichtigten Prinzipien gefördert. Damit Lernen 3.0 ein Erfolg

wird, ist die Orientierung an 3x3 simplen Prinzipien hilfreich.

Die Magischen Drei: Wie persönliches und organisationales Lernen erfolgreich ist

Auch wenn Lernen ein existentielles Grundbedürfnis ist, so kann der Zwang zu permanentem Lernen und Umlernen in Überforderung und damit Lernverweigerung münden. Doch was soll man angesichts der Komplexität individueller und kollektiver Lernprozesse berücksichtigen?

Aufgrund meiner langen Beschäftigung mit individuellen und organisationalen Lernprozessen in Bildungseinrichtungen und Unternehmen hat sich die Beachtung von 3x3 Prinzipien als hilfreich erwiesen. Auch wenn die Bezeichnung für einen Wissenschaftler merkwürdig klingen mag, spreche ich doch von den »Magischen Drei«, weil sich gezeigt hat, dass die Beachtung dieser basalen Prinzipien zum Aufbau lernförderlicher Umgebungen, ja bisweilen sogar zum Aufbau von »Kreativen Feldern« beitragen kann. Nachfolgende Abbildung gibt einen Überblick über das Zusammenspiel dieser 3x3-Faktoren, deren Realisierung dazu beitragen kann, dass Lernlust und Bildungsglück erfahren werden.

Ausgangspunkt ist die Erkenntnis des MIT-Organisationsforschers Peter Senge, dass Bildungseinrichtungen und

Unternehmen, wollen sie erfolgreiches Lernen initiieren, selbst zu »Lernenden Organisationen« werden müssen. Voraussetzung dafür ist, dass sich die Schüler/Mitarbeiter wohlfühlen, dass sie alters- und aufgabengemäß den Bereich ihrer Selbstbestimmung und ihres Kompetenzerlebens erweitern können und auf Grundlage von Wertschätzungen Befragungen ein gemeinsam getragenes Zukunftsbild bzw. eine Organisationsvision entwickeln können. Die Salutogenese des israelischen Soziologen Antonovsky, die Selbstbestimmungstheorie von Decy & Ryan sowie das von uns entwickelte Konzept der Wertschätzenden Entwicklung bilden die drei Eckpfeiler, deren gleichberechtigte Beachtung ermöglicht, die im Inneren des Dreiecks benannten Ziele zu realisieren, die ich kurz erläutern möchte.

Wie insbesondere die Hirnforschung und die Positive Psychologie gezeigt haben, ist Gesundheit bzw. Wohlbefinden die Voraussetzung für gutes Lernen. Teamarbeit, die auf der Einbeziehung und Nutzung von Vielfalt/Diversity fußt, trägt zu einer positiven Organisationskultur bei, die wiederum als Stress- und Burnoutprävention wirkt. Lehrer/innen können sich entlasten, für mehr Selbstständigkeit und bessere Lernergebnisse sorgen, wenn sie schrittweise Formen selbstgesteuerten Lernens (SOL) einüben. Erst auf dieser Basis ist es auch möglich, die Kreativität aller Beteiligten zu fördern und eine

gemeinsam geteilte Vision zur Zukunft der jeweiligen Einrichtung zu entwickeln. Wenn dies alles gegeben ist, dann wächst die Wahrscheinlichkeit, dass Lehren und Lernen nicht nur in gute Leistungen münden, sondern dass sie auch zum Wohlbefinden und bisweilen sogar zur Erfahrung von Glück beitragen. Voraussetzung dafür ist die Beachtung der 3x3-Glücksfaktoren, die ich nachfolgend erläutern möchte.

Salutogene = »gesundheitsförderliche« Führung: Verstehbarkeit, Bedeutsamkeit, Handhabbarkeit

Statt – wie die traditionelle Medizin – zu fragen, was Personen krank macht (»Pathogenese«), untersuchte Antonovsky aus soziologischer Perspektive die Frage, was Personen gesund hält, und bezeichnete diese Blickrichtung als »Salutogenese«. Demnach zeichnet es Personen, die in der Lage sind, selbst extremste Stresssituationen zu bewältigen und als positive Herausforderung anzusehen, aus, dass sie über ein »Kohärenzgefühl« verfügen. Es gründet sich auf die Realisierung der drei Prinzipien Verstehbarkeit, Bedeutsamkeit und Handhabbarkeit.

Was dieser Zusammenhang für eine Veränderung schulischen Lehrens und Lernens bedeutet, verdeutliche ich gern am »Angstfach« Mathematik: Meine Tochter Sarah macht Lernfortschritte und fühlt sich wohl, wenn dieser Unterricht verstehbar ist (Verstehbarkeit), wenn sie weiß, wozu sie die Aufgaben braucht (Bedeutsamkeit), und wenn sie in der Lage ist, sie anzuwenden (Handhabbarkeit).

Lehrer/innen bzw. Vorgesetzte können ein lernförderliches Klima bewirken, vermeiden Überforderung und erhöhen die Motivation, wenn sie in allen Bereichen für die Umsetzung dieser Kriterien sorgen.

Selbstbestimmung, Kompetenzerleben, Sinn / Zugehörigkeit

Natürlich habe auch ich meine Tochter schon früh zum Klavierunterricht gebracht – mit einem desaströsen Ergebnis: zwei Jahre Widerstand, Druck sowie sinnlose Zeitverschwendung und Geldausgabe. Bis sie eines Tages fragt:

»Papa, kaufst Du mir ein Einrad?« Wie ich es erwartet hatte, lag das neue



Quelle: Vortragsfilm www.edugroup.at/bildung/news/detail/gluecksfaktor-bildung.html

Gerät wie anderes Spielzeug zunächst nutzlos in der Ecke. Doch einige Monate später führte meine Tochter mir stolz eine perfekte Runde vor und hatte inzwischen erste Auftritte mit ihrer Einradgruppe. Was ist da geschehen?

Warum verweigert sie sich im traditionellen Lerndesign und warum bringt sie sich aus eigenem Antrieb weitgehend selbstgesteuert das Einradfahren bei? Wie Deci & Ryan in ihrer Selbstbestimmungstheorie gezeigt haben, gibt es drei grundlegende menschliche Bedürfnisse, deren Beachtung auch entscheidend für den Lernerfolg und das Wohlbefinden ist:

In der Herausforderung, die wir selbst wählen (Selbstbestimmung), wollen wir unsere Kompetenz aus eigenem Antrieb erweitern (Kompetenzerleben), weil sie »autotelisch« ist, also ihre Belohnung in sich selbst trägt. Beide führen zur Erfahrung von Sinn bzw. Zugehörigkeit. Ganz automatisch entstehen Lernsituationen höchster Intensität, die der Kreativitätsforscher Csikszentmihalyi als Lernen im »Flow« beschrieben hat. Wenn Sie also – ob in der Schule oder im Unternehmen – für eine lernförderliche Umgebung sorgen wollen, dann schaffen Sie aufgaben- und fähigkeitsbezogen Räume und Gelegenheiten für Selbstbestimmung, Kompetenzerleben und die Erfahrung von Sinn und Zugehörigkeit.

Wertschätzung, Vision, Umsetzung

Im Verlaufe der vielen Entwicklungswerkstätten, die ich im Laufe der Jahre mit Bildungseinrichtungen, aber auch anderen Organisationen aus dem Non-Profit- und Profit-Bereich durchgeführt habe, beeindruckt mich immer wieder eine Erfahrung:

Das Wissen, das wir brauchen, um ein Lernen in Freiheit und Kreativität zu befördern, das wir brauchen, um Chancengerechtigkeit, exzellente Leistungen und Wohlbefinden zu befördern, ist bei den Beteiligten vorhanden – nur wird es zu selten ausgetauscht und produktiv gewendet.

Wie der Wissenschaftsjournalist James Surowiecki (2005) in einer lezenswerten Studie herausarbeitete, kann unter bestimmten Bedingungen in einer vielfältig zusammengesetzten Gruppe, die die wesentlichen Dimen-



Prof. Dr. Olaf-Axel Burow

ist Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Kassel. Er beschäftigt sich seit vielen Jahren mit innovativen Lehr-/Lernkonzepten, mit Verfahren der Prozessorientierten Zukunftsmoderation sowie der Kreativitätsförderung. Hintergrund ist die von ihm entwickelte Theorie des Kreativen Feldes sowie die »Positive Pädagogik«, die er in theoretischer und praxisbezogener Perspektive darstellt:

In Burow, O. A. (2011): **Positive Pädagogik. Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück**. Weinheim: Beltz;

in Burow, O. A. (2014): **Digitale Dividende: Ein pädagogisches Update für mehr Lernfreude und Kreativität** (Weinheim: Beltz) zeigt er, wie der Einsatz der Neuen Medien Chancen für ein Lernen in Freiheit und die Rückkehr zur Kreativität eröffnen; in Burow, O. A. (2015): **Team-Flow. Gemeinsam wachsen im Kreativen Feld** (Weinheim: Beltz) zeigt er, wie der Einzelne auch mit begrenzten Fähigkeiten durch die Bildung Kreativer Felder über sich hinauswachsen und sein kreatives Potenzial im Team verwirklichen kann;

in Burow, O. A. (2016): **Wertschätzende Schulleitung. Der Weg zu Engagement, Wohlbefinden und Spitzenleistung** (Weinheim: Beltz) zeigt er Erfolgsfaktoren von Schulleitung und stellt mit dem Leadership-Kompass ein praxisnahes Führungswerkzeug vor.

Weitere Informationen und Downloads: www.olaf-axel-burow.de

sionen eines sozialen System repräsentiert, unterschätztes Handlungs- und Organisationswissen, die »Weisheit der Vielen« freigesetzt werden. Genau diesem Prinzip folgen unsere Schul- bzw. Organisationsentwicklungswerkstätten: Im Rahmen von ein bis zwei Tagen versammeln wir die Schlüsselpersonen eines Systems, also Lehrer, Eltern, Schüler und sonstige Personen, und unterstützen sie mit Hilfe des Verfahrens der Wertschätzenden Befragung, ihr verborgenes Tiefenwissen über gelingende Lehr-/Lernsituationen und optimale Organisationsgestaltung freizusetzen. Damit schaffen wir einen Raum, ein Kreatives Feld, in dem »Best Practices« ausgetauscht, Wünsche artikuliert und Visionen für die gemeinsame Weiterentwicklung entwickelt werden können. Wir lernen hier gleichermaßen für uns und die Gemeinschaft.

Das Lernen der Zukunft: Wertschätzung und Vertrauen

Was eine Lern- bzw. Führungskultur, die auf Vertrauen und die Gewährung von Freiheit setzt, leisten kann, zeigt das finnische Schulsystem. Im ZEIT-Gespräch enthüllt der finnische Bildungsexperte Sahlberg ein Erfolgsgeheimnis dieses Systems: »Es gibt zwar einen groben staatlichen Lehrplan, aber jede Schule erstellt ihr eigenes Curri-

culum, und jeder Lehrer entscheidet selbst, wann er was im Unterricht tut und was das Beste für seine Kinder ist. Sie haben die Kontrolle, sind frei in ihren Methoden und wissen, dass es nur eine minimale Überprüfung ihres Handelns gibt. *Dieses hohe Maß an Vertrauen führt dazu, dass sie ihre Rolle als Lehrer so ernst nehmen.*«

Salutogene Führung, die auf Wertschätzung und Vertrauen basiert, weist einen Schlüssel zum Aufbau Lernender Organisationen, in denen die Beteiligten permanentes Lernen seltener als Belastung, sondern öfters als positive Herausforderung erfahren.

Der Dreischritt Wertschätzung/ Vision/ Umsetzung beinhaltet Verstehbarkeit/ Bedeutsamkeit/ Handhabbarkeit und ermöglicht durch selbstbestimmtes Gestalten die Erfahrung von Kompetenzerleben sowie Sinn bzw. Zugehörigkeit und Lernglück in einer Weise, die Lernen 1.0 mit Lernen 2.0 verbindet und Lernen 3.0, das Lernen der Zukunft, ermöglicht. □

Das Verzeichnis der zitierten Literatur finden Sie im Internet unter www.grundschule-aktuell.info

Beate Blaseio

A 13 für alle Grundschullehrkräfte!

In Schleswig-Holstein wird ein neues Besoldungsgesetz im Landtag verabschiedet. Grundschullehrkräfte sollen trotz gleich langer Ausbildung mit allen anderen Lehrkräften (10 Semester) nicht nach A 13 bezahlt werden und sollen in der Besoldungsstufe A 12 verbleiben. Am 24. November 2015 fand eine Demonstration in Kiel gegen das neue Besoldungsgesetz statt.

Über 1000 (Grundschul-)Lehrkräfte – unter ihnen viele Studierende und junge Lehrkräfte – nahmen an der Demonstration teil und forderten A 13 für alle Grundschullehrkräfte.

Das neue Besoldungsgesetz¹ in Schleswig-Holstein sieht vor, dass Lehrkräfte, die an Grundschulen mit dem Lehramt »Grund- und Hauptschulen« tätig sind, sowie die neuen Lehrkräfte mit dem »Lehramt Grundschule« in der Besoldungsgruppe A 12 verbleiben. Grund- und Hauptschullehrkräfte, die an einer Gemeinschaftsschule arbeiten (Schleswig-Holstein hat keine Hauptschulen mehr), können nach einer Fortbildung nach A 13 befördert werden. Studierende mit dem Lehramt Gemeinschaftsschule werden gleich nach A 13 besoldet.

Der Grundschulverband – Landesgruppe Schleswig-Holstein hat zur Gesetzesanhörung des Landtages im Juli 2015 eine schriftliche Stellungnahme verfasst und in dieser deutlich formuliert, dass die geplante Regelung für die jetzigen und zukünftigen Grundschullehrkräfte ungerecht und nicht hinnehmbar ist.

In einer mit verschiedenen Verbänden und Politikern organisierten Anhörungsveranstaltung am 30. September 2015 in Kiel konnte der Grundschulverband – Landesgruppe Schleswig-Holstein, vertreten durch Beate Blaseio und Jörg Keyser, die Position des Grundschulverbandes zur geplanten Besoldungsänderung auch mündlich vortragen und diskutieren.

Am 10. Dezember 2015 ist der Grundschulverband neben sechs weiteren Verbänden zu der offiziellen mündlichen Anhörung im Landtag eingeladen. Die

Landesvorsitzende Beate Blaseio wird dort den Grundschulverband vertreten.

Für den Grundschulverband ist nicht zu akzeptieren, dass Grundschullehrkräfte in Schleswig-Holstein nicht für die Besoldungsstufe A 13 vorgesehen sind. In der Begründung im Rahmen des ministeriellen schriftlichen und mündlichen Anhörungsverfahrens gehen wir auf folgende Punkte ein:

Wir stellen fest, dass das Studium für den Master Grundschule im Land genauso lange dauert wie für alle anderen Lehrämter auch und 300 Creditpoints umfasst.

Wir werfen der Landesregierung vor, dass es in der Begründung nicht legitim ist, die Creditpoints pro Fach heranzuziehen – 70 CP im Grundschullehramt pro Fach gegenüber 90 CP pro Fach im Gemeinschaftsschullehramt.

Wir weisen darauf hin, dass anstatt der 20 CP pro Fach im Master Lehramt Grundschule zusätzlich 2 Lernbereiche und Grundschulpädagogik studiert werden. Und das trotz pädagogisch-didaktischer Ausrichtung auf wissenschaftlich-universitärem Niveau. Diese mit der Neueinführung des Lehramtes Grundschule im Jahr 2013 innovative Element wird nun als Argument des Landes gegen die Höhereinstufung verwendet.

Für uns ist es als Kriterium nicht tragbar und falsch, dass eine besoldungsrelevante Unterscheidung zwischen pädagogischen und wissenschaftlich-berufsvorbereitenden Tätigkeitsschwerpunkten (Grundschule/Sek. I) vorgenommen wird.

Uns zeigt die konkrete Berufsfeldbeschreibung der Landesregierung, wie wenig eine Differenzierung in der Besoldung gerechtfertigt ist. Die Argumente sind alle mühsam konstruiert und überzeugen in keiner Weise.

Es ist nicht richtig, dass der Unterricht in der Grundschule überwiegend pädagogisch ausgerichtet ist – jedenfalls ▶



Protest in Kiel – November 2015



Beate Blaseio

Professorin für die Didaktik des Sachunterrichts an der Europa-Universität Flensburg, langjährige Grundschullehrerin, Landesvorsitzende des Grundschulverbandes in Schleswig-Holstein seit 2008

mit Grundschullehrerkräfte gute Arbeit leisten. Durch die Besoldungspläne wird ihnen diese Anerkennung und die Gleichwertigkeit mit den anderen Lehrämtern abgesprochen!

Wir gehen davon aus, dass auch Studienentscheidungen junger Menschen dadurch beeinflusst werden. Das Grundschullehramt wird unter diesen Bedingungen weiter überwiegend ein Frauenberuf bleiben. Es wäre aber gesellschaftlich wünschenswert, dass die Bildung und Erziehung jüngerer Kinder von beiden Geschlechtern in gleicher Weise gestaltet wird.

Die Besoldungsangleichung nach A 13 wäre dazu ein wichtiger, richtiger Schritt.

»Verständnis aufbringen zu können« gehört zu professionellen Skills von Grundschullehrkräften – und genau das weiß Herr Albig², wenn er die Grundschullehrkräfte um Verständnis bittet, dass eine Besoldungsanpassung nach A 13 für sie leider nicht vorgesehen ist.

Oder geht er – vielleicht zu Recht? – davon aus, dass die Grundschularbeit dennoch in gleich hoher Qualität fortgeführt wird, weil Grundschullehrkräfte jenseits der Besoldung von sich aus gute Arbeit leisten wollen? Dann würde ja die Rechnung der Landesregierung aufgehen. Und – wir vermuten – genau diese Überlegungen waren maßgeblich leitend bei der Auswahl der »Opfer«.

Bisher haben Grundschullehrkräfte die kürzere Ausbildungszeit als Besoldungsunterschied weitgehend akzeptiert. Die neue Begründung wird von den jetzigen und neuen Lehrkräften nicht anerkannt werden.

Es wird dringend Zeit, dass die Besoldung der Grundschullehrkräfte zeitgemäß erfolgt und die tradierte Gleichung »Kleinere Kinder = kleinere Besoldung« endlich der Vergangenheit angehört! □

Anmerkungen

1 Informationen zum neuen Besoldungsgesetz der Landesregierung: <https://www.landtag.ltsh.de/infothek/wahl18/drucks/3300/drucksache-18-3380.pdf>
<https://www.landtag.ltsh.de/infothek/wahl18/drucks/2800/drucksache-18-2870.pdf>

2 Herr Albig ist der Ministerpräsident von Schleswig-Holstein. Er hat im März 2015 bei den Grundschullehrkräften um Verständnis gebeten, dass ihre Besoldungsstufe nicht erhöht wird, da ihm das Geld im Landeshaushalt fehlt.

Beatrix Harnisch-Soller

Jede/r braucht einen Platz zum Arbeiten

Die Grundschule am Pfälzer Weg in Bremen hat sich im Spannungsfeld von behördlichen Vorgaben, Raumkapazitäten, Konzeptvorstellungen und Eigeninitiative daran gemacht, Arbeitsplätze für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einzurichten. Im Fokus dabei standen die veränderten Anforderungen an die pädagogische Arbeit (Lehrerarbeit), das inklusive Schulkonzept und die Umsetzung des Konzepts gebundene Ganztagschule.

Aufgabenfelder im Rahmen und in Verbindung mit Unterrichts- und Schulentwicklung, die Lehrerinnen, Lehrer und Schulleitungen vor zunehmende Herausforderungen und erhöhten Aufgabendruck stellen.

Klar war, dass längere Präsenz in der Schule, Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams und Kooperation mit Eltern und dem schulischem Umfeld in der Raumplanung und in der Arbeitsplatzgestaltung ihren Niederschlag finden müssen, um der wachsenden Arbeitsdichte zu begegnen. Die Ausstattungsvorgaben in Bremen gaben weder eine Raumerweiterung (Baumaßnahme) her noch war ernsthaft daran zu denken, für jede(n) Mitarbeiterin einen Arbeitsplatz in der Schule einzurichten. Trotzdem sah die Schulleitung zumindest Letzteres als Voraussetzung an, um die erhöhten Anforderungen an die Arbeit in der Schule zu berücksichtigen und den ohnehin bestehenden Aufgabendruck wenigstens an dieser Stelle etwas aufzufangen.

Grundsätzliches zum Arbeitsplatz

Lern- und Arbeitsplätze der Kinder

Die Räume zum Lernen und Arbeiten für Kinder stehen durch die Klassenraumvorgaben fest. Deren Ausstattung und Einrichtung ist je nach Konzept, Gebäudesituation und Alter der Schule unterschiedlich. Das Vorhandensein von Differenzierungsräumen ist in der Regel abhängig vom Schulgebäude und den Schülerzahlen. Im besten Fall entsteht *FreiRaum* durch sinkende Schülerzahlen. Wobei durch die inklusive Entwicklung und aktuell durch geflüchtete Kinder die Schülerzahlen wieder steigen. Bei der Einrichtung der Ganz-

tagsschule geben das Essenskonzept und das Konzept für die Freizeitgestaltung die Richtung für die Raumnutzung vor.

Arbeitsplätze für Lehrerinnen und Lehrer

Die Raum- und Gebäudekapazitäten einer Schule legen außerdem fest, wie stark der Konkurrenzdruck zwischen der Einrichtung von Funktions- und Freizeiträumen für die Kinder und der Einrichtung von Arbeitsräumen für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wird. Eigentlich ein Unding! Würde man diesen Umstand auf andere Betriebe übertragen, hieße das zu fragen, welcher Betrieb sich erlauben kann zur Diskussion zu stellen, ob die Belegschaft eigene Arbeitsplätze und einen Ruheraum (Sozialraum) bekommt oder nicht?

Für Schulen ist diese Diskussion leider notwendig, denn es genügt eben nicht, dass in jedem Klassenraum ein Lehrerpult steht. Ein Lehrerpult im Lernraum der Kinder reicht als Arbeitsplatz nicht in der verlässlichen Grundschule aus und schon gar nicht in der Ganztagschule. Es gilt zu unterscheiden zwischen:



Beatrix Harnisch-Soller

Schulleiterin der Grundschule am Pfälzer Weg in Bremen

Arbeitsbereich für den Unterricht und Arbeitsplatz für die Vor- und Nachbereitung, für die Kooperation mit dem Klassenteam, dem Jahrgangsteam und mit den sozialpädagogischen Fachkräften im Ganztag, dem Bereich für Gespräche mit Eltern und Beratungseinrichtungen usw. Schnell wird deutlich, dass die Anforderungen an die Raumsituation mit Blick auf die Arbeitsplatzsituation sowohl für die Ganztagschule als auch für die inklusive Schule – also genau genommen für jede Schule – erweiterten Anforderungen gerecht werden muss.

Lehrer/Lehrerin sein hat sich verändert, der Beruf ist weder ein Halbtagsjob noch ein Einzelkämpferberuf und schon gar keine Heimarbeit. Schularbeit heute verlangt vor Ort zu sein, eine Vielzahl von Aufgaben neben der Unterrichtstätigkeit hat an Bedeutung gewonnen, Teamarbeit ist unverzichtbar geworden.

Das Beispiel Pfälzer Weg

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Die Grundschule am Pfälzer Weg ist Zentrum für unterstützende Pädagogik (ZuP), das heißt, Sonderpädagoginnen arbeiten in der Grundschule und gehören zum Kollegium. Die Schule ist zudem seit 2014 gebundene Ganztagschule mit fünf Erzieherinnen und Erziehern, die mit Dreiviertelstellen angestellt, also durchschnittlich täglich 6 Stunden vor Ort sind.

Mit dem Auftrag, das Konzept für eine gebundene Ganztagschule umzusetzen, begaben sich die Mitarbeiterinnen, Mitarbeiter und die Schulleitung der Grundschule auf einen herausfordernden Weg. Wie für viele andere Schulstandorte, die sich auf den Ganztagsbetrieb oder/und die Entwicklung einer inklusiven Schule mit multiprofessionellen Teams einstellen, war klar, dass es weder eine Erweiterung des Schulgebäudes noch des Außengeländes geben wird. Der Umbau musste

aus dem Bestand erfolgen mit der Konsequenz, dass das, was für bestimmte Funktionen neu eingerichtet werden sollte, für anderes wegfiel oder für eine Doppel- oder Mehrfachnutzung konzipiert werden musste. Klar war weiterhin, dass der Ganztagsbetrieb zu einer Vergrößerung des Mitarbeiterteams führen wird, da Erzieherinnen und Erzieher dazukamen. Mehr Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und Anwesenheitszeiten, die sich mindestens über die Phase von 8 bis 16 Uhr aufteilen, dieser Umstand lieferte die Vorgaben für die Raumverteilung. Einzurichten waren Räume für Essen, Freizeit, Ruhe, Bewegung, Lernen, Kooperation, Arbeit, Ge-



Besprechungstisch: Dieser Tisch im großen Arbeitsraum steht für Kooperationsgespräche bereit

sprache. Zur Vorbereitung und Planung gab es für alle Pädagoginnen und Pädagogen im Vorfeld die Möglichkeit zur Hospitation in anderen Ganztagsschulen. Danach wurden Arbeitsgruppen für die unterschiedlichen Raumbereiche gebildet. Deren Auftrag war, einen Konzeptvorschlag zu entwickeln, auf dessen Basis die Diskussion und eine Abstimmung zwischen allen Beteiligten erfolgen konnte. Diese Vorgehensweise brachte zusätzliche zeitliche Belastungen mit sich, jedoch mit der Perspektive, dass eine gemeinsam gestaltete und verantwortete Planungsphase vielseitigere Ideen aufnehmen kann, spätere Ärgernisse vermeiden hilft und letztendlich die Arbeitssituation entlastet.

Fixpunkte für die Arbeitsplatzausstattung

Für jede Lehrkraft, Sonderpädagogin und jede sozialpädagogische Fachkraft sollte es einen Schreibtisch und einen Schreibtischstuhl sowie einen PC-Arbeitsplatz geben. Ausdrücklich vermieden werden sollte die Doppel- oder Mehrfachnutzung von Arbeitsplätzen, da dies nach Ansicht der Schulleitung auf Dauer das Heimisch-Werden am Schularbeitsplatz beeinträchtigen würde.

Ernüchternd war die Erkenntnis, dass die Schulbehörde grundsätzlich lediglich einen PC-Arbeitsplatz für fünf Lehrkräfte finanziert. Vorsorglich hat-

antwortung des Gesamtteams gegeben. Das bot die Chance, Bedürfnisse miteinander abzusprechen, und es entstand eine Findungsphase, die jeder/jedem Zeit ließ, an seinem Schreibtisch ankommen. Regal- und Schrankplatz für Arbeitsmaterialien und Unterrichtsprojekte ist in den unterschiedlichen Arbeitsräumen vorhanden.

Einige Kolleginnen planen zwischenzeitlich, ihre häuslichen Arbeitsplätze in die Schule zu verlagern. Sie deponieren ihre Materialien mehr und mehr in der Schule und arbeiten darauf hin, neben den Kooperations- und Gesprächsaufgaben auch den Großteil ihrer Vor- und Nachbereitungen vor Ort zu erledigen.

Für die Erzieherinnen und Erzieher, deren Arbeitszeit hinsichtlich der Zeiten mit Kindern, der Vor- und Nachbereitungszeit und damit der Präsenzzeit grundsätzlich anders aufgeteilt ist als bei Lehrkräften (was im Übrigen immer wieder offensiv diskutiert werden muss), wurde die Wahrnehmung »Arbeit auf Augenhöhe mit den Lehrkräften« gestärkt. In der Praxis führt allerdings der überwiegende Arbeitsanteil mit Kindern dazu, dass die sozialpädagogischen Fachkräfte ihren Schreibtischarbeitsplatz schwerpunktmäßig in den Multifunktionsräumen (Essen, Freizeit, Differenzierung) eingerichtet haben.

Räume für Kooperation

Teamarbeit hat eine zentrale Funktion in der Umsetzung von Schulkonzepten, aber auch für die tägliche Erziehungs- und Unterrichtsarbeit. Auch dafür muss der Arbeitsplatz Schule ausgerüstet sein. Wo die Ausstattung dafür fehlt, wird Zusammenarbeit behindert. Für den Pfälzer Weg war u.a. von der »Planungsgruppe Ganztagsschule« herausgearbeitet worden, dass vier kleine Räume (ehemalige Nebenräume) als sogenannte Strangstützpunkte für jeweils eine jahrgangsübergreifende Lerngruppe 1/2 und eine jahrgangsübergreifende Lerngruppe 3/4 zur Verfügung stehen sollten. Gleichzeitig aber war klar, dass diese Stützpunkte auch jeweils zwei Mitarbeiterarbeitsplätze beherbergen mussten. Um möglichst unaufwändig Besprechungen in etwas größerem Rahmen durchführen zu können, steht im großen Arbeitsraum ein entsprechender Besprechungstisch zur

Verfügung. Das ehemalige Lehrerzimmer (jetzt Mitarbeiterraum) ist Pausenraum, Besprechungsraum, Raum für die Gesamtkonferenzen, Veranstaltungen usw.

Und auch das gehört zum Arbeitsplatz: Eingerichtet wurden ein kleiner Ruheraum mit gemütlichen Sitzgelegenheiten und zwei Tee-/Kaffeeküchen mit Kühlschrank und Geschirrspülmaschine.

Was immer noch fehlt

• Telefonapparate

Von der Schulausstattung her gibt es lediglich Telefone in den Schulleitungsbüros, in der Verwaltung sowie im Mitarbeiterraum. Notwendig wären Anschlüsse in den Stützpunkten und im Arbeitsraum, um Elternanrufe zu erledigen und Gespräche mit Beratungseinrichtungen führen zu können. Da dies nicht eingerichtet ist (die Kosten sind von der Schule nicht aufzubringen), nutzen die meisten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihre privaten Handys, was wiederum keine gute Vorbildwirkung hat, da die Kinder ihr Handy in der Schule nicht nutzen dürfen.

• Drucker

Fakt ist, dass die Ausstattung mit Druckern nicht ausreicht, zusätzlich erschwerend aber auch, dass die Beschaffung von Toner aus dem laufenden Schuletat sehr kostenintensiv wäre.



Schularbeitsplatz einer Grundschullehrerin

• Digitale Ausstattung

Zu einer zukunftsweisenden Lern- und Arbeitsplatzausstattung gehörten selbstverständlich digitale Medien wie Beamer oder Smartboard. Daran mangelt es.

• Ein Arbeitszeitmodell

Die Ganztagsschule umfasst in den Kernzeiten den Rahmen von 8 bis 16 Uhr. In der Schule arbeiten – wie in zahlreichen anderen Grundschulen – sehr viele Teilzeitkräfte. In mühevol-

ler Kleinarbeit wurden außerunterrichtliche Aufgaben auf die jeweiligen Stundenanteile umgerechnet. Die Organisierbarkeit von Teamzeiten und anderen festen Terminen sowie die Verteilung der außerunterrichtlichen Aufgaben und der Ämter würde durch ein detaillierter berechnetes Arbeitszeitmodell erleichtert.

Rückmeldung aus der Evaluation des ersten Jahres im Ganztagsbetrieb mit Blick auf die beschriebenen Arbeitsplatzbedingungen

In den Rückmeldungen des Kollegiums wird hervorgehoben, dass die Arbeitsplatzausstattung mit Schreibtisch und PC bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern viel Zustimmung findet und wesentlich zur Erleichterung in der Arbeitsorganisation beiträgt. Betont wird die positive Ausstrahlung auf die Kooperation insgesamt und speziell auf die Begegnung in Augenhöhe zwischen Erzieherinnen, Erziehern und Lehrkräften. Die Qualität und Ausstattung mit Besprechungsräumen und Besprechungsplätzen trägt wesentlich dazu bei. Eine positive Wirkung auf die Arbeitszufriedenheit und die Akzeptanz für die Umstellung auf den Ganztagsbetrieb wird von vielen unter den genannten Aspekten in den Evaluationsfragebogen beschrieben. □



Teamstützpunkt: Jeweils eine Lerngruppe 1/2 und eine Lerngruppe 3/4 bilden einen Strang. Sie verfügen über einen Stützpunkt als Besprechungs-, Arbeits- und Materialraum

Regina Meyer-Kreyenborg

Hauptsache, das Haar sitzt ...

Aus dem Alltag einer Super-Lehrerin

Eins

Kennt ihr diesen Werbespot aus den 80er Jahren und jetzt aktuell mit Heidi Klum? Er handelt vom stressigen Alltag einer Karriere-Frau:

Berlin – 7 Uhr – Sonne: Das Haar sitzt!
London – 15 Uhr – Regen: Das Haar sitzt ...

Da ich kein Supermodel bin, aber echt geübt in Multi-Tasking, berichte ich euch jetzt vom Alltag einer Grundschullehrerin namens Frau Müller (ihr habt vielleicht den Film gesehen?!).

Alle Ereignisse sind wirklich passiert, auch die ganz absurden, aber zum Glück nicht alle an einem Tag. Dennoch möchte ich deutlich machen, wie sehr die Arbeit sich verdichtet hat, dass notwendige Erholungsphasen Mangelware sind, und dass der »Stoff« (ich drücke mich bewusst altmodisch aus) zu kurz kommt.

Bremen – 7:30

Mein Haar sitzt,

denke ich, als ich mich in der Eingangstür meiner Schule spiegele. Schnell zum Kopierer, bevor der Andrang kommt.



Zu spät! 4 Lehrerinnen stehen bereits Schlange um Unterrichtsmaterial zu kopieren, das meiste davon unter Missachtung des Copyrights, sonst wäre der Unterrichtsbetrieb längst zusammen gebrochen.

Mist, der Kopierer streikt, wie so häufig.

Ich hätte die Datei auf dem USB-Stick – aber wir können uns nicht mal regelmäßig Druckerpatronen für den Teamraum leisten.

7:45 Uhr, Lehrerzimmer

... Vertretungsplan mal wieder katastrophal ... im Postfach liegt Zeug, das wichtig aussieht ... aber jetzt keine Zeit: der Schulleiter will was ...

Ich müsste dringend meine Teampartnerin sprechen, aber die steht vermutlich vergeblich in der Kopierschlange.

Es klopft: »Frau Müller, ich hab meinen Turnbeutel vergessen ...«

Auf dem Weg über den Schulhof treffe ich eine Mutter, die für ihre beiden Sprösslinge den Tornister in zwei verschiedene Klassenräume schleppt.

»Frau Müller, wo ich Sie grade treffe, der Felix hat mir berichtet, dass ihr Unterricht soo laaangweilig ist. Sie machen doch grade das X. Das kommt ja in seinem Namen vor, er kennt das schon lange. Können Sie ihn nicht so lange raus schicken, damit er auf dem Schulhof spielen kann?!«

Ich murmele eine Antwort, in der die Worte Differenzierung und Zusatzmaterial vorkommen, aber sie hört eh nicht zu, sondern winkt eifrig Felix hinterher.

Erst eine Viertelstunde im Gebäude, mein Kopf raucht – aber das Haar sitzt

Zwei

8:00 Uhr

Ich würde gerne meiner Tätigkeit als LEEHRkraft nachkommen, aber erst kommt der tägliche Tüdelkram:

Krankmeldungen, Hausaufgaben vergessen, Peter will nicht mehr neben Pauline sitzen, Chantalle sucht ihre Federmappe, Julius sucht seine Jacke, einen neuen Elternbrief austreten, dabei ist der Rücklauf der Unterschriften vom letzten Mal noch nicht mal vollständig usw. usw.

Ich: Marvin, bitte gib den Zettel ab, den deine Eltern unterschreiben sollten!

Marvin: Häh?

Ich: den Zettel, aus der Elternmappe

Marvin: Häh?

Ich: die Elternmappe ist die rote Mappe

Marvin wühlt und wühlt ...: »hat Mama rausgepackt«

Mein Kopf raucht, aber das Haar sitzt

8:20

Endlich beginnt eine Phase, die man als Unterricht bezeichnen könnte, aber dann:

Es klopft – die Sekretärin: »Frau Müller, ein wichtiger Anruf vom Überseemuseum, bitte in der Pause zurückrufen!«

Der Unterricht geht weiter.

Es klopft – eine Mutter: »Frau Müller, Britney hat ihr Frühstück vergessen. Ich bringe es nur kurz vorbei. Tschüss!«

Es klopft – die gleiche Mutter: »Frau Müller, wo ich sie grade sehe, wollte ich noch eben erzählen, dass die Britney neulich ...« Den Rest erspare ich euch.

Der Unterricht geht weiter

Es klopft – vier Kinder aus der Parallelklasse: »Wir sind aufgeteilt!« Stühle habe ich natürlich keine mehr übrig, aber wenigstens genug Mandalas .

Es klopft – die Konrektorin: »Frau Müller, ich muss morgen eure einzige Wochenstunde Doppelbesetzung auflösen! Ich weiß, dass es die vierte Woche hintereinander ist, aber da kann man nix machen.

Ich fürchte, dass mir die Haare zu Berge stehen!!

Drei

Bis zur Hofpause kann ich mich nun tatsächlich meinem Kerngeschäft widmen: dem Unterricht und den Kindern.

Hofpause: Ich falle im Lehrerzimmer auf einen Stuhl ...

Morgens halb zehn in Deutschland: Knoppers, das Frühstückch ...

... es klopft: »Frau Müller, Peter hat Nasenbluten, Konstantin hat ihn geschubst.«

Ich suche eines der fünfzehn Kühlkissen, die wir extra angeschafft haben, weil die immer weg sind – aber alle sind weg! Als ich von der Ersten Hilfe zurückkomme, ist mein T-Shirt nass von Blut, Tränen und Schnodder,

aber das Haar sitzt

Vier

Es klingelt.

Nächste Stunde im PC Raum:

Mehrere PCs springen nicht an, aber darauf bin ich vorbereitet. Ich habe natürlich genug Mandalas dabei.

Nächste Stunde Englisch:

Wir wollen die DVD des Komikers Mr. Matt anschauen, aber der »Multifunktionsraum«, der eigentlich die Küche ist, ist besetzt, obwohl ich mich längst in die Liste eingetragen hatte. Die Kinder motzen ... zu Recht.

Im Klassenraum will ich wenigstens die Englisch-CD hören. Die Kinder motzen immer noch und schreien nach der DVD. Ich motze zurück. Meine Fortbildung in gewaltfreier Kommunikation sollte mal wieder aufgefrischt werden.

Den CD-Player habe ich übrigens von zuhause mitgebracht, von meiner Tochter, ebenso wie ihre Kinderbücher, ihre alten Spiele, Legosachen, ein Regal und ein Sofa.

Fünf

Ach ja, morgen habe ich Sachunterricht, dafür muss ich noch gucken, welche Küchenutensilien ich von zuhause mitschleppen muss, damit ich ein Experiment vorführen kann.

Wir hätten natürlich noch ein paar CVK-Kästen. Einiges davon kann man durchaus noch verwenden. Nur die Schü-

ler-Begleithefte wohl nicht mehr. Ein braver Junge mit langer Prinz-Eisenherz-Frisur lächelt mir darauf entgegen. Die Kästen und Hefte sind von 1975. Neidisch denke ich:

Aber sein Haar sitzt!

Der Unterricht geht nun tatsächlich bis zum Ende fast wie geplant weiter. Zwischendrin nur das Übliche:

»Mein Trinken ist ausgelaufen, kannst du meinen Tornister sauber machen?«

»Mir ist ein Zahn rausgefallen, kannst du den einpacken für die Zahnfee?«

»Ich hab kein Raditschi, deshalb konnte ich die Fehler auch nicht verbessern, die du mir erklärt hast.«

»Mein Bauch tut weh, kannst du meine Mama anrufen?«

»Konstantin hat mich gehauen ... gaaa nich, Peter hat mich zuerst gehauen ... gaa nich ... doooch ... gaa nich ...«

»Da ist eine Wespe ... wuuuahh!!!« Alle kreischen ...

Mein Kopf raucht. Aber das Haar sitzt, stelle ich zufrieden fest, als ich zur Hofaufsicht raus marschiere. Sehnsüchtig schiele ich zu unserem Ruheraum für MitarbeiterInnen. Es ist tatsächlich richtig ruhig darin. Hat nämlich fast nie einer Zeit, um reinzugehen.

Sechs

Nachmittags mache ich Hausaufgaben mit meiner Tochter. Das Telefon klingelt: die Elternsprecherin. Sie will die Tagesordnung für den Elternabend besprechen.

Auf meiner Liste stehen Arbeits- und Sozialverhalten und Streitschlichtung.

Auf ihrer Liste steht der Übergang in die fünfte Klasse.

Einige Eltern haben gehört, dass es einen »guten Topf« gibt, um sein Kind auf die Schule seiner Wahl zu schicken und möchten sich erklären lassen, wie ich es gewährleisten kann, dass jedes Kind dieser Klasse über den Regelstandard kommt.

Habe ich erwähnt, dass wir ein erstes Schuljahr sind?!

Beim Abendessen: Das Telefon klingelt.

»Frau Müller, ich bin mache mir Sorgen um unseren Konstantin Maximilian Leonhardt. Ich habe das Gefühl, Sie haben sein Potenzial bis heute nicht erkannt! Dabei haben wir ihn damals schon in der Schwangerschaft bei »Frühchinesisch für zukünftige Hochbegabte« angemeldet.«

Das Essen ist mittlerweile kalt geworden – aber das Haar sitzt.

Ich mache mir auch Sorgen um Konstantin. Er verhält sich oft unkontrolliert aggressiv und hat erhebliche Lernrück-

Regina Meyer-Kreyenborg

war zehn Jahre lang Klassenlehrerin in Bremen.

Seit zwei Jahren hat sie sich auf die Arbeit mit Kindern mit LRS spezialisiert und leitet einen BLIK, »Bremer Lese-Intensivkurs«.

Ihr Text ist die schriftliche Fassung einer Kabarettistischen Lesung auf einer Personalversammlung für Grundschullehrkräfte in Bremen.

stände. Die Allzweckwaffen Differenzierung und »Bring-es-dir-irgendwie-selbst-bei«-Freiarbeitsmaterial können das nicht mehr auffangen.

Im Förderunterricht einmal pro Woche macht er nicht mit. Da stört er meist, wenn »Förder« nicht sowieso wegen Krankheitsvertretung ausfällt.

Das Kollegium hat eine Fortbildung für verhaltensauffällige Kinder besucht. Da gab es einen tollen Film über Snoezelen Rooms in Holland. Nur was sollen wir jetzt tun? Konstantin nach Holland schicken??

Wen soll ich denn jetzt anrufen, um Hilfe zu bekommen?

Die Wartezeiten auf Beratung beim schulpsychologischen Dienst sind seit jeher sehr lang. Die Mitarbeiter tun ihr Bestes, aber zaubern können sie auch nicht. Unterm Strich muss man die Probleme irgendwie allein in den Griff kriegen.

Sieben

Vielleicht ist euch aufgefallen, dass Unterrichts-vorbereitung den ganzen Tag noch gar nicht vorkam?! Das mache ich am Wochenende und abends bis Mitternacht.

Habe ich schon erwähnt, dass ich eine Teilzeitstelle habe und natürlich auch Teilzeitbezahlung?

Trotzdem schaffe ich manchmal nicht mal mehr mein Haarstyling ...

Acht und Fazit

Es belastet mich sehr, dass der *Bildungsauftrag* immer mehr zu kurz kommt.

Meinen *Erziehungsauftrag* nehme ich auch sehr ernst, weiß aber nicht mehr, wie ich die zunehmenden Erziehungsmängel allein auffangen soll.

Daneben fressen Organisation des Schulalltags und erfinderisches Improvisieren, um den Ressourcenmangel und die anderen Rahmenbedingungen durch persönliches Engagement auszugleichen, meine ganze Energie auf.

Ich raufe mir die Haare, weil ich so gerne wieder LEHR-Kraft wäre.

Darin kommen *Lehren* und *Kraft haben* vor.

Ich möchte ausgeruht und geduldig sein, motivierenden Unterricht machen und *die Kinder und die Unterrichtsinhalte* in den Mittelpunkt meines Denkens und Handelns stellen – nicht das Organisieren, Improvisieren, Verwalten und Event-Managen.

Alle Kinder, die mit besonderen Bedürfnissen und auch die »anderen«, denen ich häufig nicht genug Aufmerksamkeit schenken kann.

Ich weiß auch genau, wie das geht – ich bin eine gut ausgebildete, erfahrene Lehrerin. Nur komme ich trotz aller Anstrengung einfach nicht ausreichend dazu.

So bleibt täglich ein dumpfes Gefühl, zu arbeiten und zu arbeiten und zu arbeiten, und trotzdem nicht zu schaffen, was ich eigentlich möchte.

Guter Unterricht braucht gute Rahmenbedingungen!!

Mein Kopf explodiert, das Haar sitzt nicht mehr!!



Vergleichsarbeiten in Klasse 3

Empfehlungen des Grundschulverbands zu VerA 2016

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 erfahren, sondern realistische Kompetenzerfahrungen machen,



Zeichnung: Thomas Pläßmann

- 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 im November 2015 in Göttingen einstimmig beschlossen.



Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen

Haben Spinnen eigentlich Bauchweh?
Was ist Zeit?
Was passiert mit den Tieren im Boden, wenn der Blitz einschlägt?
Wo kommen die Sprachen her?

Der Band 137 aus unserer Reihe »Beiträge zur Reform der Grundschule« lädt dazu ein, Lernwerkstätten in einem breiten Spektrum von der Kita über die Schule bis zu Einrichtungen der Lehrerbildung als Orte im Bildungssystem kennenzulernen, an denen Kinder selbstständig und eigenverantwortlich ihren eigenen Fragen nachgehen und Antworten und Lösungen finden können.

Herbert Hagstedt, Ilse Marie Krauth (Hg.)
2014, 302 Seiten, 19,50 Euro
ISBN 978-3-941649-14-9
Band 137, Best.-Nr. 1099

Flucht- und Migrationsbewegungen: Herausforderungen für die Grundschule

Flüchtlingskinder – Wir sind verantwortlich und solidarisch

In jeder Minute muss ein Kind mit seinen Eltern oder allein die Flucht ergreifen, stellt das UN-Flüchtlingshilfswerk (UNHCR) fest. Weltweit sind derzeit an die 60 Millionen Menschen auf der Flucht, mehr als die Hälfte davon sind Kinder.

Politische Verfolgung, Krieg und Bürgerkrieg, Umweltkatastrophen oder extreme Armut sind einige der Gründe für die Flucht. Flüchtende Menschen suchen Sicherheit für sich und vor allem auch für ihre Kinder, ein Leben in Frieden und eine Aussicht auf Nahrung und Wohnung, Bildung und Arbeit.

Diese Menschen benötigen in jedem Land, in dem sie Zuflucht suchen, dringend Hilfe, Unterstützung und Solidarität.

Der Grundschulverband verurteilt alle Maßnahmen, die die menschliche Würde, die Menschenrechte oder die körperliche Unversehrtheit von Menschen auf der Flucht gefährden.

Flüchtlinge stehen vor existentiellen Herausforderungen. Der Umgang von Menschen in Politik, Verwaltungen und Bildungseinrichtungen mit diesen Hilfesuchenden ist ein Gradmesser für eine

inklusive Gesellschaft. Diesem Anspruch müssen sich auch alle Bildungseinrichtungen stellen, denn es kommen mehr Vielfalt und mehr Unwägbarkeiten auf sie zu.

Willkommenskultur ist eine Haltung, die alle MitarbeiterInnen und Eltern der Schule einschließt und einbezieht. Auch die Grundschulen in Deutschland müssen und wollen handeln, um das Recht der Kinder auf Bildung zu realisieren. Pädagoginnen und Pädagogen brauchen dafür Zeit und konkrete Unterstützung.



Der Grundschulverband fordert

- Die Aufnahmeeinrichtungen und Zentren für die Prüfung von Asylansprüchen müssen mit qualifizierten Beschäftigten besetzt werden. Schulen brauchen in diesen Einrichtungen verlässliche Ansprechpartner.

- Die Kommunen sind gefordert, für eine gleichmäßige Verteilung dieser Kinder innerhalb ihres Gebietes zu sorgen, um die Konzentration auf einzelne Bildungseinrichtungen zu vermeiden.

- Schulen brauchen zudem geschultes Personal, das auf die besonderen Bedürfnisse der Kinder, Jugendlichen und ihrer Familien eingehen kann: PsychologInnen, Lehrkräfte für Deutsch als

Zweitsprache, SozialarbeiterInnen, ErzieherInnen, DolmetscherInnen.

- Besonderer Fürsorge und Unterstützung bedürfen kranke Flüchtlingskinder und Kinder mit Beeinträchtigungen.

- Um den Flüchtlingskindern in unseren Schulen gerecht werden zu können, brauchen die Pädagoginnen und Pädagogen dringend objektive und verlässliche Informationen, Materialien und Fortbildungen über die Kulturen und Lebenslagen der Kinder und ihrer Familien sowie zu Sprachbildungskonzepten.

- Neben diesen Sofortmaßnahmen braucht es Konzepte in der Lehreraus-

bildung für die Integration dieser Kinder und ihrer Familien. Jede Ausbildungsphase muss das Lernen mit Flüchtlingskindern unbedingt berücksichtigen.

- Auf der Grundlage der gegenwärtig stetig steigenden Zahlen ist es nötig, die Zuweisung von Stellen und Schulraum regelmäßig zeitnah zu aktualisieren. □

Die Resolution zum Umgang mit den aktuellen Herausforderungen für die Grundschule durch Flucht- und Migrationsbewegungen ist ein Beschluss der Delegiertenversammlung des Grundschulverbandes, Göttingen, 28. 11. 2015

Herbsttagung des Grundschulverbands: Rückblick und weiterführende Gedanken

Lernkultur im Zeitalter von Terror und Migration

Am 13. November 2015 kamen circa 150 Grundschulfachleute aus allen Teilen Deutschlands in der Stadtteilschule Hamburg-Winterhude zusammen, um wieder einmal über die heute zeitgemäßen Formen des Umgangs mit Kindern und Jugendlichen in der Schule und die Gestaltung einer lernförderlichen Umgebung für *alle* Kinder nachzudenken sowie Beispiele gelungener Grundschulpraxis zur Kenntnis zu nehmen und gemeinsam zu erörtern.

Der guten Beispiele gab es viele. Die Tagung begann ganz harmlos mit dem Grußwort des Hamburger Schulsenators Ties Rabe, der die aktuelle Entwicklung aller Grundschulen der Stadt zu ganztägig operierenden Einrichtungen eine Erfolgsgeschichte nannte. Die Grundschulen – und das gilt sicher für ganz Deutschland – hätten begriffen, dass sie mehr und mehr Erziehungsaufgaben von den Familien übernehmen müssten, und würden sich darauf einrichten. Dass diese Umstellung der traditionellen Halbtagschule zur offenen Ganztagschule, genauer: zur Schule-Hort-Kombination, überall gelungen sei, sei dem Prinzip »Ihr dürft, wenn ihr wollt« zu verdanken: Keine Hamburger Grundschule sei gezwungen worden, Ganztagschule zu werden, aber keine habe sich dem Erwartungsdruck der Eltern entziehen können oder wollen, die ihre Kinder heute immer früher loswerden und den ganzen Tag lang in institutionalisierte Betreuung übergeben wollen.

Jahrzehntelange galt es zumindest in Westdeutschland als Allgemeinplatz, dass kleine Kinder bis zum dritten Lebensjahr nur in Notfällen in öffentliche Betreuung gegeben werden dürften, weil die Familie der beste Ort für die Entwicklung der Kinder dieser Altersstufe sei. Das hat sich seit der Auflage des Investitionsprogramms »Zukunft Bildung und Betreuung« (IZBB) im Jahre 2003 radikal geändert. Das Erstaunliche an diesem dramatischen Paradigmenwechsel in Bezug auf die Betreuung kleiner Kinder in und durch Institutionen ist weniger die Radikalität als vielmehr die Geschwindigkeit,

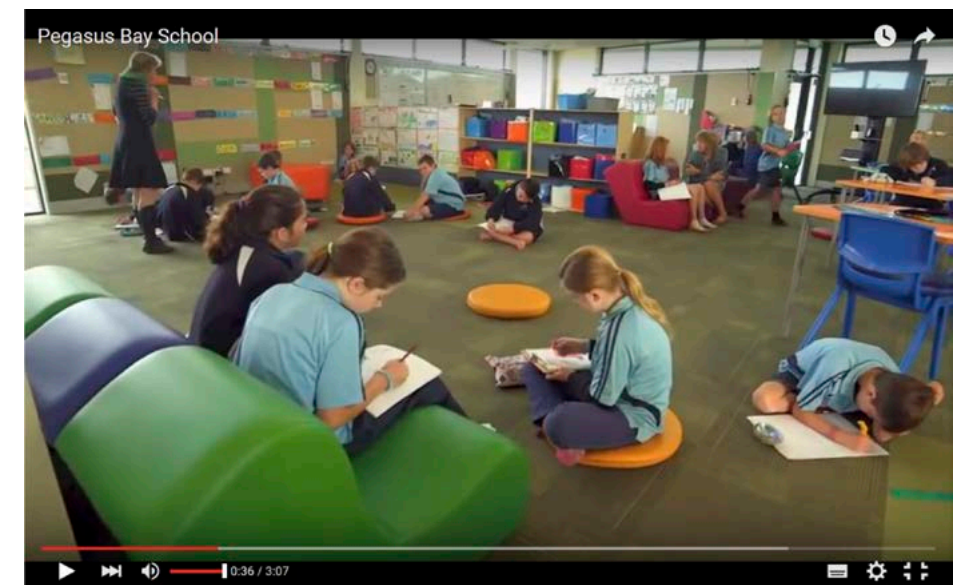
mit der er sich vollzogen hat. Die Frage, ob denn Schule inklusive Hort den neuen Bildungs- und Erziehungsanforderungen überhaupt gerecht werden können und ob den Kindern ein ganztägiger Aufenthalt in diesen Institutionen wirklich gut tut, ist bereits gesellschaftlich tabuisiert und wird öffentlich nicht mehr gestellt. *Nicht* thematisiert wird zum Beispiel auch das häufig vorfindbare beziehungslose Nebeneinanderher von Schule und Hort nach dem Motto: »Vormittags wir, nachmittags ihr, aber macht bitte nichts kaputt!«

Immerhin wurde bei der Hamburger Tagung noch gefragt, *welche* Lern- und Umgangkulturen denn in den ganztägig operierenden Einrichtungen heute angesagt wären. Erste Hinweise gab der für die Schulbauten zuständige Architekt in der Hamburger Schulbehörde, Adrian Krawczyk, in einem mitreißenden, reich bebilderten Vortrag über »Schulräume als Lernräume«. Krawczyk öffnete den Teilnehmern die Augen dafür, wie man auch alte Schulhäuser mit begrenztem Aufwand zu multifunktional nutzbaren Lernlandschaften umgestalten kann, wenn sich Lehrer und Erzieher zusammentun und das Prinzip »Ich und meine Klasse« durch das Team-Modell »Wir und unsere Flä-



Dr. Jörg Ramseger
Professor für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Primarstufe und Leiter der Arbeitsstelle Bildungsforschung Primarstufe an der Freien Universität Berlin. Er ist zugleich Direktor des Instituts für Schulentwicklung in der Internationalen Akademie Berlin für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökologie (INA) gGmbH.

che« ersetzen. Die spätestens seit Piaget (1940!) angesagte pädagogische Leitformel »Weniger Reproduktion und mehr aktive Konstruktion« (Krawczyk) verlangt natürlich gänzlich neue Lernraumkonzepte, denen man sich auch in traditionellen Schulhäusern nähern kann, wenn man nicht mehr in Klassenzimmern, sondern in Raumgruppen denkt und den Bildungsbegriff gemeinsam erweitert. Bei Neubauten, aber auch



Flexible Lernumgebung für eine konstruktivistische Lernkultur in der Grundschule von heute: Pegasus Bay School, Neuseeland. Foto: Pegasus Bay School auf www.youtube.de



Ein Klassenzimmer in der Nürtingen-Grundschule, Berlin

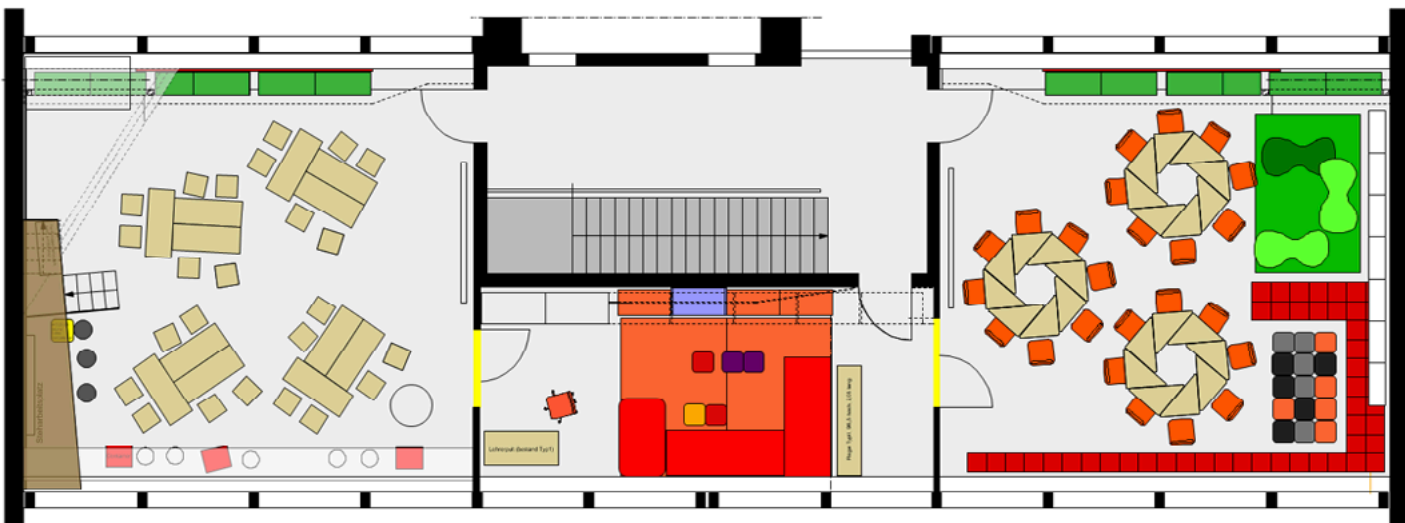
im Falle so mancher Sanierung, helfen veränderte Rahmenbedingungen beim vorbeugenden Brandschutz in Hamburg mit, dass neue Lernraumkonzepte noch weiter gedacht werden können. In »Kompartments« von bis zu 500 qm Fläche geht im vollen Einklang mit den Erfordernissen des Brandschutzes nahezu alles, was fantasievolle Pädagogen sich nur erträumen können. Was Lernlandschaften im Vergleich zu einzelnen »Klassenzimmern« ganztagig schon können bzw. bald bieten werden, kann sich sehen lassen: in den Grundschulen Kielortallee, Rothestraße und der Grundschule Eulenkrugstraße in Hamburg, in der Nürtingen- und der Hannah-Höck-Grundschule in Berlin, in der Ordrup Skole in Dänemark und auf Youtube in diversen Filmen über die Pegasus Bay

School in New Zealand oder über »Flexible Learning Environments«.

In den Arbeitsgruppen und Workshops wurden zahlreiche teilweise wegweisende Lösungsansätze und Beispiele gelungener Lernkultur erläutert und diskutiert: von den als »Seekarten« konzipierten Lernerfolgsrückmeldebögen der Stadtteilschule Winterhude über das viel beachtete Konzept des »Forschenden Lernens als Motor einer inklusiven Begabungsentfaltung« an der Grundschule Forsmannstraße, Englisch-immersivem Unterricht in der Schule an der Gartenstadt bis zur »präventiv und kreativ gestalteten Eingangsphase« an der Grundschule Steinbergkirche bei Flensburg und vieles andere mehr, was hier aus Platzgründen nicht mehr genannt werden kann. Vie-

le versäumte Lerngelegenheiten für die, die in Hamburg nicht dabei waren!

Besondere Beachtung fanden die Workshops, die sich mit dem Digitalen Lernen im Grundschulalter befassen. Eine Gruppe vom Landesinstitut für Schule in Bremen demonstrierte die Möglichkeiten der Nutzung von Digitalkameras für die Medienbildung. Die Gruppe um Thomas Irion von der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch-Gmünd berichtete von ihren Erfahrungen mit der Tablet-Nutzung in der Grundschule und lud zu Reflexionen über die Chancen und Möglichkeiten der Computerbildung in der Grundschule ein. Diesbezüglich ist die Grundschule in Deutschland im Vergleich zu anderen führenden Industrienationen bekanntlich besonders rückständig.



Gestaltungsmöglichkeiten beim Wechsel von »Ich und meine Klasse« zu »Wir und unsere Fläche«. Grundschule Hasenweg, Hamburg. Entwurf: Adrian Krawczyk

Allerdings erwies sich das Thema auch als pädagogisch komplex: Eine sinnvolle Nutzung von Tablets im Unterricht setzt nicht nur Computererfahrene Lehrkräfte voraus – was für die kommende Lehrergeneration als gegeben angesehen werden kann –, sondern auch gezielte Überlegungen über den realen pädagogischen Mehrwert des Computereinsatzes im Unterricht. Zwar besteht kein Zweifel, dass eine ebenso selbstbewusste wie kritische (!) Computernutzung schon im Grundschulalter unverzichtbar ist, wenn die »digital divide« zwischen Bürgerkindern und den Kindern aus bildungsfernen Schichten nicht weiter wachsen soll; welche konkreten Aufgabenformate und Erkenntnisprozesse mit Hilfe der Tablets allerdings angebahnt werden können und sollen, ist keineswegs entschieden. Hier wird voraussichtlich das Förderprogramm »Digitales Lernen Grundschule«, das die Deutsche Telekom Stiftung 2016 beginnt, in drei Jahren substanzielle, nämlich erfahrungsbasierte Empfehlungen aussprechen können.

Pädagogik unter dem Eindruck von Terror und Migration

Die Herbsttagung des Grundschulverbandes wurde überschattet von den Attentaten in Paris. Während die Teilnehmerinnen in Hamburg am Abend des 13. November ahnungslos bei einem Glas Wein den Tag ausklingen ließen, starben im Bataclan-Theater und an anderen Orten in Paris mehr als 130 Menschen als Folge des brutalen Anschlags des so genannten »Islamischen Staates«. Noch am Vorabend hatte der Schulchor der Stadtteilschule Winterhude ganz unbekümmert getrallert: »Mach die Musik so laut du kannst und tanz der Welt entgegen!« Nachdem man dann die Morgennachrichten gehört hatte, fiel es allen schwer, sich am Folgetag in den Arbeitsgruppen primär auf Grundschulgestaltung zu konzentrieren. Immer wieder gingen die Gedanken zu den Opfern im Nachbarland und es drängte sich die Frage auf, ob die deutsche Politik und die deutsche Kultur hinreichend inklusiv gestaltet sind, um dem Aufkommen vergleichbarer Gewalt im eigenen Land entgegenwirken zu können. Die Zweifel überwiegen.

Mit den beiden furchtbaren Attentaten des Jahres 2015 in Paris und dem offenkundig nicht mehr endenden Strom von vorwiegend muslimischen Bürgerkriegsflüchtlings und Asylantragstellern aus dem Nahen Osten und dem Maghreb wird sich, das war allen Teilnehmern bewusst, die Gesellschaft in Deutschland verändern. »Willkommen!«-Rufer, Pegida-Brandstifter und selbst ernannte »Realisten« teilen ein Gefühl der Beklommenheit angesichts der vielen politischen, logistischen und kulturellen Unbestimmtheiten, die mit dem Flüchtlingsstrom nach Deutschland verbunden sind. Niemand weiß, was noch kommt

an einer Willkommenskultur zumindest gegenüber den Kindern der Flüchtlinge festhalten? Oder werden neue Attentate, womöglich auch auf deutschem Boden, zu noch größerer Islamophobie und noch mehr Brandstiftungen und anderen Akten der »Gegengewalt« führen und die Spirale des Hasses immer weiter antreiben? Und wie sollen wir mit Kindern und Jugendlichen umgehen, die ihren im Elternhaus erlernten Hass in die Schule mitbringen und hier gegen ihre Mitschüler aus anderen Ethnien und Kulturen wenden?

Wieder einmal richten sich die Hoffnungen und die Erwartungen hilfloser



Inklusion bekommt durch die Aufnahme von Flüchtlingskindern in Grundschulklassen eine neue Dynamik

und wie wir das beherrschen wollen. Angst vor Kontrollverlust ist aber eine besonders unter Lehrerinnen und Lehrern verbreitete Phobie.

Die Frage nach der angemessenen »Lernkultur« in der Grundschule stellt sich angesichts von nunmehr über 8000 so genannter »Willkommensklassen« sowie zahlreicher als Notunterkünfte verwendeter Schulturnhallen völlig neu: Wird es unseren Pädagoginnen und Pädagogen gelingen, im Zeitalter von Terror und neuem Rassismus wenigstens in den Schulen eine Kultur der Friedfertigkeit und der Völkerverständigung aufrechtzuerhalten? Werden wir unsere Ängste in den Griff bekommen und

Politiker an die Pädagoginnen und Pädagogen in den Kindergärten und Schulen. Sie, die Pädagoginnen und Pädagogen, sollen die Integration der nächsten Flüchtlingsgeneration bewirken, die die Gesellschaft als Ganze gar nicht haben will. Wir Pädagoginnen und Pädagogen werden diese Herausforderung annehmen und bewältigen! Wir haben gar keine andere Wahl. Denn in einer Gesellschaft von Hass und Gewalt kann Grundschulpädagogik nicht gedeihen. Sie braucht als Movens aller Lernkultur *wenigstens die Hoffnung* auf eine friedvolle Zukunft – auch wenn der Weg dahin lang und steinig sein mag. ■

Projekt Eine Welt in der Schule

Umgehen mit Vielfalt

Aktuell bestimmt natürlich die Diskussion über die zunehmende Zahl von Flüchtlingen und somit auch zahlreichen neuen Kindern die Gespräche an vielen Schulen. Was kommt auf die Schulen zu? Wie sind sie vorbereitet? Werden genug Ressourcen zur Verfügung gestellt und welche werden überhaupt gebraucht?

Das bewegt inzwischen alle und bringt globale Themen und Schulalltag spätestens jetzt für jeden zusammen. Nach einer aktuellen Umfrage des »Spiegel« verbindet rund die Hälfte der Bevölkerung den Zustrom von Flüchtlingen mit Sorgen und Ängsten – auch im Hinblick auf das Bildungswesen in Deutschland. Eine deutliche Mehrheit von 84 Prozent meint, dass die hohe Zahl von Flüchtlingen unser Land und somit auch die Schulen verändern wird. Grundschule als Brennpunkt im akuten gesellschaftlichen Geschehen war schon immer – nicht erst heute – ein zentrales Aufgabengebiet des Grundschulverbandes.

Drei Schwerpunkte des *Frankfurter Manifestes*, das der Grundschulverband anlässlich des Bundesgrundschulkongresses im Jahr 1989 an die Öffentlichkeit richtete, spiegeln immer noch aktuell die Lage der Kinder heute wider:

- Kinder heute erfahren eine große Unterschiedlichkeit der Lebensbedingun-

gen: Arbeitslosigkeit und neue Armut auf der einen Seite, steigender Wohlstand auf der anderen Seite.

- Kinder heute kommen aus Familien unterschiedlicher kultureller Herkunft. Der Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler ist in den letzten Jahren erheblich gestiegen.

- Kinder heute haben einen Anspruch auf eine für alle gemeinsame Grundschule, wie sie schon der Artikel 146 der Weimarer Verfassung forderte. Solange behinderte Kinder außerhalb der Grundschule bleiben, ist der Verfassungsauftrag nicht erfüllt.

Themen aus dem Lernbereich »Eine Welt« finden sich allerdings schon seit Jahren reichlich im Alltag der Schule: beim Pausenfrühstück, beim Unterrichtsmaterial, beim Umgang mit Trends (Technik) und Mode (Kleidung), bei der Schulhof- und Gebäudegestaltung usw. Wir benutzen Produkte aus anderen Ländern – mit Folgen für die Lebensbedingungen der Menschen dort, und jedes Kind hat schon vom Klimawandel gehört, der eindeutig eine Folge unserer Lebensgewohnheiten ist.

Unter Globalisierung versteht man allgemein den Vorgang der zunehmenden weltweiten Verflechtung von Politik, Wirtschaft, Kultur, Umwelt und Kommunikation. Diese Verdichtung der globalen Beziehungen geschieht auf der Ebene von Individuen, Gesellschaften, Institutionen und Staaten – aktuell vor allem sichtbar durch große Wanderungsbewegungen nach Europa.

Kinder und Jugendliche wachsen mit einem ganz anderen Verhältnis zur Welt auf als noch vor zehn oder zwanzig Jahren. Sie benutzen selbstverständlich Alltagsprodukte aus aller Welt, verfolgen Nachrichten und Katastrophen aus allen Ländern und erleben, dass der Krieg in Syrien, der Brand einer Textilfabrik in Bangladesch oder ein Tsunami in Japan Konsequenzen für ihr Leben in Deutschland haben kann.

Die Institution Schule schwebt nicht über dieser Welt – selbst wenn manch einer sich das immer noch wünschen würde. Das betrifft nicht nur die aktuellen Herausforderungen durch die Ankunft zahlreicher neuer Schülerinnen und Schüler aus anderen Kulturen. Unsere Schule steht zunehmend im internationalen Vergleich. Kinder und Jugendliche müssen auf einen internationalen Arbeitsmarkt vorbereitet werden, zunehmende Mobilität erfordert alternative Familienstrukturen, Konstruktives, aber auch Konkurrenz kommt aus dem Ausland in das eigene Lebensumfeld, verschiedene Lernkulturen und Werte kommen in einer Klasse/Schule zusammen usw.

Der »Blick über den Tellerrand«

Seit 26 Jahren entwickeln die Mitarbeiter des Projektes »Eine Welt in der Schule« erprobte Praxisbausteine zu diesem Ansatz. Über den Vergleich von Fremdem und Eigenem wird sowohl die eigene Identität gestärkt (oft sogar erst bewusst gemacht) als auch die eigene Wahrnehmung relativiert. Wichtig ist dabei immer auch der »Blick auf

den eigenen Teller«: Was ist mir wichtig? Wodurch zeichnet sich meine Kultur aus? Welche Werte und Regeln haben wir an unserer Schule? Nur wenn Schülerinnen und Schüler diese Fragen reflektiert haben, können sie die Impulse aus anderen Kulturen überhaupt einordnen und nachvollziehen.

Aus einem multikulturell gemischten Schulumfeld und entsprechenden Schülerinnen und Schülern ergeben sich dann gute Möglichkeiten, die vorhandenen vielfältigen Potenziale an anderen Lebensentwürfen zu nutzen. Dies bedeutet nicht, die Kinder und Jugendlichen aus anderen Kulturen immer wieder auf ihre Herkunft zu reduzieren und anzusprechen. Es geht vielmehr darum, die Vielfalt als positiv wahrzunehmen und zu überlegen, welche Ansätze davon für den Schulalltag zu nutzen sind.

In regelmäßigen Projekten sollten Themen, die die eigene Verortung und den eigenen Bezug zur Welt veranschaulichen, nach Interessengebieten vertieft werden. Außerschulische Partner (Eltern, Nicht-Regierungs-Organisationen (NGO), Vereine, Vertreter aus Wirtschaft oder Presse) können dabei eine große Unterstützung sein, die das Schulleben bereichern durch Einblick in praktische Handlungsfelder, authentische Zeitzeugenberichte und politische Aktivitäten. Die Öffnungsprozesse von Schule bedeuten zunächst immer einen gewissen Mehraufwand, ermöglichen aber den Kontakt zu einem vielseitigen Wissens- und Erfahrungspool. Die aktuellen Herausforderungen sind ohne diese Öffnung und die Mitarbeit professioneller und ehrenamtlicher außerschulischer Kräfte gar nicht zu bewältigen. Ein positiver Nebeneffekt: Den Schülerinnen und Schülern eröffnen sich realitätsnahe Praxisansätze, die oft die Lernmotivation steigern, da die Kinder und Jugendlichen die Schule dann weniger als Parallelwelt zur Realität erleben, sondern als wichtige Ergänzung, um die Welt, vor allem zunächst das eigene Umfeld, aktiv zu gestalten.

Verändern kann jede Schule auch den täglichen Ablauf. Wenn z.B. im Lehrerzimmer nur fair gehandelter Kaffee oder Tee ausgeschenkt wird oder ein Schülerkiosk fair gehandelte und ökologisch orientierte Waren verkauft. Beispielsweise von solchem Engagement für eine

gerechtere zukunftsfähige Welt aus immer mehr Schulen zeigen, dass das eigene Konsumverhalten bewusst und veränderbar gemacht wird und man nebenbei noch das Thema gesunde Ernährung vermittelt. Gleichzeitig können die Schülerinnen und Schüler noch andere Talente als die im klassischen Unterricht geforderten unter Beweis stellen und erlernen, z.B. Teamgeist, Verantwortlichkeit, Preisgestaltung, Einkaufsorganisation, Kreativität usw.

»Inklusion« und/oder »Integration«

Diese beiden Begriffe bilden eine gute Verbindung zwischen der aktuellen Debatte über Migration nach Deutschland und Anforderungen an Schulentwicklung.

Weltweit eingeführt wurde der Begriff »Inklusion« durch die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung aus dem Jahr 2008, die übrigens 2009 von Deutschland als völkerrechtlich bindend ratifiziert wurde. Der Begriff ist so weit gefasst, dass er sich auf alle Menschen bezieht, d.h. unabhängig von Geschlecht, Religion, kultureller und sozialer Herkunft, kognitiven, physischen sowie psychischen Voraussetzungen. »Inklusion«, wenn auch nicht unter diesem Stichwort, zieht sich wie ein roter Faden durch die fast 50-jährige Geschichte des Grundschulverbandes. Schon der erste Satz des Gründers Erwin Schwartz auf dem Gründungskongress 1969 lautete: »Für alle Kinder des Volkes eine gemeinsame Schule zu schaffen, das war 1919 die vordringliche Aufgabe der Verfassungsgebenden Nationalversammlung in Weimar.«

Bereits der 4. Band der »Beiträge zur Reform der Grundschule« aus dem Jahr 1970 trug den Titel »Benachteiligte Kinder als pädagogische Provokation«.

In dieser weiten Fassung – nicht nur eingeschränkt auf Menschen mit Behinderung – verstehen wir diesen Begriff. Er ist dann ein Gegenbegriff zum Begriff »Integration«, der im Alltag, aber auch in der politischen Diskussion im Sinne von Assimilation oder Eingliederung in ein bereits vorhandenes Gesellschaftssystem missverstanden wird.

Die Umsetzung einer inklusiven Bildung ist die aktuelle, große Herausforderung an unsere Schulen und ihre Ak-



Andrea Pahl
Wissenschaftliche
Mitarbeiterin
beim Projekt
Eine Welt in der
Schule.

teure. Schulen sollen so gestaltet werden, dass sich das Lernumfeld an die Vielfalt der Lernenden anpasst und dabei die Persönlichkeit jedes Kindes Berücksichtigung findet. Ein solcher Anspruch erfordert sehr differenzierte Materialien, aktivierende Unterrichtsmethoden und einen hohen persönlichen Einsatz der Lehrerinnen und Lehrer. Viele Schulen haben sich in dieser Richtung schon auf den Weg gemacht – mit hoher Improvisationskraft und geringer Ressourcenunterstützung. Gerade aus dem Lernbereich Eine Welt/Globale Entwicklung gibt es für diese Zielsetzung umfangreiche Unterstützung. Zahlreiche aktuelle Bildungsmaterialien und viele außerschulische Akteure bieten inhaltliche Hilfestellung und personelle Begleitung für die aktuellen Herausforderungen an. Auf der Suche nach Materialien und/oder Akteuren können sich Lehrerinnen und Lehrer gerne an das Projekt »Eine Welt in der Schule« wenden.

**UNTERSCHIEDE VERBINDEN -
GEMEINSAM EINZIGARTIG!**

Umgang mit Vielfalt

**Unterschiede verbinden –
gemeinsam einzigartig**

In diesem Jahr wurde wieder der Schulfachwettbewerb des Bundespräsidenten zur Entwicklungspolitik gestartet. Der Grundschulverband e.V. hat dazu über das Projekt »Eine Welt in der Schule« die Unterrichtsimpulse für die Grundschule gestaltet. Auch wer nicht am Wettbewerb teilnehmen möchte, findet unter www.eineweltfueralle.de/ unterrichteten Unterrichtsmaterialien für die Klassen 1 bis 6, die eine gute Hilfe zur aktuellen Herausforderung an den Schulen bieten. □



Inklusionsentwicklung

Eindrücke aus den Bundesländern

Zum 5. November 2015 lud der Grundschulverband im Rahmen des Fachreferats »Inklusion« erstmals LehrerInnen aus allen Bundesländern zu einem Kontakttreffen (in Kassel) ein, um Eindrücke und Informationen über die Inklusionsentwicklung in ihren Ländern auszutauschen und sich dadurch gegenseitig Anregungen zu geben. Aus 13 Bundesländern konnte jeweils ein/e Vertreter/in kommen. Stimmung: prächtig! Da alle froh feststellten, dass man als LehrerIn viel zu selten Gelegenheit hat, den Blick über den eigenen Schulzaun bzw. das eigene Bundesland hinauszurichten und auszuweiten.

Wir wissen alle, dass die Integrations- und Inklusionsentwicklung in den Bundesländern sehr unterschiedlich verlaufen ist und ausgerichtet wird. Dennoch gibt es einige ähnliche Entwicklungen und Erfahrungen – positiv wie negativ:

- Fast überall ist eine mehr oder weniger flexible Eingangsphase der Klassen 1 und 2 entstanden, in der nicht mehr Feststellungsverfahren für Kinder mit Beeinträchtigungen im Bereich Lernen/emotional-soziale Entwicklung/

Sprache (LES) durchgeführt werden, sondern die Schule eine zusätzliche pauschale »Grundausrüstung« (Ressourcenpool) erhält. Diagnostik mit besonderer Ressourcenzuweisung beginnt dort erst ab Klasse 3 oder 4. Diese Entwicklung wird grundsätzlich positiv beurteilt, insbesondere da Etikettierungen der Kinder entfallen. Allerdings wird auch allgemein diese Grundausrüstung als zu gering bemessen bewertet – ist damit doch ein »Sparprogramm« entstanden?! Schulen, die vordem zum Teil mehr Ressource (an die Anzahl der Kinder mit Beeinträchtigungen gebunden) erhielten, erleben dies als Rückschritt, zumal die Heterogenität in den Klassen wächst und damit die Anforderung an vielfältig vorbereitetes und begleitetes »gemeinsames Lernen« zunimmt.

- Die meisten Bundesländer haben – gesetzlich zur Inklusionsentwicklung gezwungen in Folge der UN-BRK – Schulversuche für einzelne (Grund-) Schulen eingerichtet – **Modellschulen, Schwerpunktschulen, Pilotschulen** oder wie immer sie jeweils genannt werden. Hier wird z. T. erprobt, was andere Bundesländer schon seit Jahrzehnten in der Integrationsbewegung entwickelt und praktiziert haben – manchmal so-

gar das Land selbst! Man kann dies ja wohlwollend für viele unerfahrenere Bundesländer als einübende Gehversuche bewerten, allerdings fehlen hier überall Schulentwicklungspläne, dass und wie diese Modelle in welcher Zeitschiene in die Fläche ausgeweitet werden sollen. Alle LändervorteilnehmerInnen kritisierten, dass hier oft »Leuchtturmschulen« entstehen (können) in Konkurrenz zu den anderen Schulen oder auch als Möglichkeit für diese, sich »zurückzunehmen« und durch Verweis auf diese Modellschulen sich gerade nicht für die Inklusionsentwicklung zu öffnen.

- Das **Elternwahlrecht** ist für manche Bundesländer insofern ein Gewinn, als Kinder mit Beeinträchtigungen nicht mehr (automatisch) von den Schulämtern in Sonderschulen gewiesen werden können. Darüber sind Eltern froh, die dieses Entscheidungsrecht bisher nicht hatten. Nur ist die Wahl realiter oft doch eingeschränkt: die Kinder werden oft an bestimmte »Modellschulen« außerhalb ihres Einzugsbereichs weitergereicht; der Übergang in die Sekundarschule ist unsicher und eingeschränkt, indem Eltern oft nur wählen können zwischen »Förderschule« oder »Gemeinsamem Lernen«, jedoch nicht die gewünschte Einzelschule, z. T. nicht einmal die Schulform auswählen können. Hier weist das Schulamt wieder zu. Das bedeutet, dass das in der Grundschule begonnene gemeinsame Lernen in einer miteinander vertrauten Lerngruppe der Grundschule in einer gemeinsamen Sekundarschule nicht fortgesetzt werden kann, sondern abrupt für ALLE Kinder beendet wird.

An die grundsätzliche Kritik des Grundschulverbands am »Elternwahlrecht« sei hier nur kurz erinnert: Die UN-BRK geht vom Menschenrecht des Kindes auf qualifizierte Bildung aus, nicht von einem Elternwahlrecht zwischen Regel- und Sondersystemen!

- Begrüßt wurde, dass – vorsichtig zunehmend – **SonderpädagogInnen fest zum Kollegium einer Regelschule gehören**. Dies erst ermöglicht die Ent-

wicklung wirklich stabiler Teamarbeit und Reflexion gemeinsamer Verantwortung. Dass es nicht ausreichend SonderpädagogInnen gibt bzw. viele SonderpädagogInnen weiterhin fest zum Kollegium einer Sonderschule gehören (wollen) oder als ambulante BeraterInnen und für externe Diagnostik durchs Land geschleht werden, bedauern wir alle. In diesem Zusammenhang: Diagnostik durch externe SonderpädagogInnen wurde von allen als falscher Ansatz kritisiert, da die externen SonderpädagogInnen die SchülerInnen in ihrem jeweiligen Lernumfeld nicht gut genug wahrnehmen (können).

- Der Aufbau von **regionalen Beratungszentren (BUZ)** in einigen Bundesländern wird einerseits zwar begrüßt, allerdings auch kritisiert, wenn sie Sonderpädagogen-lastig sind und genügend PädagogInnen mit Integrationserfahrung/mit Erfahrung im »Gemeinsamen Unterricht« (GU) fehlen. Zustimmung erfahren die schuleigenen Beratungszentren, wie etwa in Bremen die ZUP (Zentren für unterstützende Pädagogik).
- Besonders interessant war für uns alle der Bericht aus Bremen über das Modellprojekt »FamilienKlasse« der Grundschule Delfter Straße in Zusammenarbeit mit dem Bremer ReBUZ: In diese FamilienKlasse kommen – temporär – Eltern mit ihren Kindern, die in der Schule Lern- und Eingliederungsschwierigkeiten haben. Dieser gemeinsame Kinder-Eltern-Unterricht dauert 4 Stunden, einmal pro Woche, durchgeführt von einer Lehrerin und zwei MitarbeiterInnen des ReBUZ. (Die Schule erhält für dieses Projekt 4 zusätzliche Lehrerstunden.) Die Eltern erfahren hier, wie gelernt werden kann, um ihre Kinder besser zu verstehen und um deren Lernen zu Hause unterstützen zu können. Die Eltern lernen dadurch auch andere Eltern näher kennen und erleben oft, dass sie alle dieselben Fragen und Sorgen haben; so entsteht auch unter Eltern vertrauensbildende Kommunikation und Kontakt. Die Bremer Kollegin berichtete, dass dieses Angebot sehr gut angenommen werde.

- In allen Bundesländern wird zunehmend mehr **Fortbildung** zum Schwerpunkt GU, Umgang mit Heterogenität und Inklusionsanforderungen angeboten, z. T. allerdings nicht flächendeckend genug. Die Qualität ist auch eine

Personal-Ressourcenfrage! Zu begrüßen ist die entsprechend erweiterte Lehrerbildung – allerdings fehlt diesbezügliche **Expertise** oft noch in den Universitäten und vor allem in den Seminaren der 2. Ausbildungsphase.

- »**SchulhelferInnen**« gibt es zunehmend in allen Bundesländern, sicherlich oft hilfreich in vielen Einzelfällen, aber grundsätzlich wurde doch sehr kritisiert: unsichere Qualifikation, nicht-kontinuierliche Arbeitsmöglichkeit in Folge kurz befristeter Arbeitsverträge, Kooperationsprobleme in Folge außerschulischer Trägerschaft. Manche KollegInnen stellten fest, dass zwar oft die notwendige Lehrerzahl in den Schulen fehlt, paradoxerweise aber häufiger zu viele zusätzliche Einzelpersonen (Schulhelfer, Seniorpaten usw.) kurzfristig in den Klassen seien. Das tue weder den Kindern noch dem Pädagogen team gut.
- Einhellig wird immer wieder festgestellt, dass die **Bereitschaft zu neuen Unterrichtsformen und der Öffnung der Schule für die inklusive Entwicklung** mit der Erfahrung im GU wächst (Wege entstehen beim Gehen!). Andererseits wird genauso registriert, wie mühselig dieser Weg ist, weil sich immer noch viele KollegInnen und SchulleiterInnen schon den ersten Öffnungsschritten verschließen. Diese Öffnungs-Bereitschaft aber ist Auslöser und Grundlage für den Aufbau einer inklusiven Schule.

Der neue Nationale Aktionsplan (NAP) der Bundesrepublik Deutschland

In der Bundesregierung zuständig für die Umsetzung der UN-BRK ist das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS). Es führt seit 2013 jährlich in Berlin die 2-tägigen »Inklusionstage« durch. In diesem Jahr (November 2015) befassten sich die »Inklusionstage« mit dem 2. Nationalen Aktionsplan (NAP) für Deutschland, der nach der Überprüfung des 1. Aktionsplans und Staatenberichts Deutschlands über die Umsetzung der UN-BRK durch den UN-Fachausschuss im Frühjahr 2015 fällig war (s. Berichte in GS aktuell Nr. 130 und 131). Es lag ein NAP-Entwurf zur gemeinsamen Diskussion vor.

Es gab unglaublich viele kritische Anmerkungen zu diesem neuen NAP-Entwurf in den thematischen Foren zu allen Bereichen, die die UN-BRK anspricht:

- Arbeit und Beschäftigung (z. B. nach wie vor mangelhafte Einstellungspraxis bei Menschen mit Beeinträchtigungen; obwohl Betriebe dazu verpflichtet sind, finden sie viele Möglichkeiten, dem auszuweichen);
- Hochschule (z. B. ungenügende Disability-Forschung in Deutschland und erhebliche Chancengerechtigkeit für Studierende mit Beeinträchtigungen. Dadurch wiederum gibt es noch allzu wenige HochschulabsolventInnen – Lehrkräfte z. B. –, die als »Betroffene« in inklusiven Settings arbeiten können, dort aber eine bedeutsame Lücke füllen würden);
- Unterstützung von alten Menschen mit zunehmenden Beeinträchtigungen und von Familien mit behinderten Kindern (z. B. fehlende Koordination und zielführende Beratung im Labyrinth der Unterstützungssysteme);
- Mobilität für Behinderte in der Öffentlichkeit (z. B. Einschränkungen im Verkehr, unzureichende Beachtung der Belange von behinderten Menschen in Stadtentwicklung, Bauprogrammen und -richtlinien im Hinblick auf selbstständiges Wohnen);
- Persönlichkeitsrechte (z. B. Beratung bzgl. Geschlechtsumwandlungen);
- Bewusstseinsbildung (massive Kritik an weiterhin fehlenden Angeboten und Bemühungen von politisch verantwortlicher Seite zur gesellschaftlichen Bewusstseinsbildung; gerade auch Führungskräfte auf allen gesellschaftlichen Ebenen brauchten Aufklärung und Fortbildung darüber, welche grundsätzliche Weichenstellungen für einen gesellschaftlichen Wandel die Ratifizierung der UN-BRK bedeutet, was also eine inklusive Gesellschaft erfordert. Als beispielhaft gelobt wurde als öffentlicher Reflexionsanstoß die Plakatierung »Behinderung ist teilbar«).

Ich skizziere diese Bereiche kurz, da wir Schulleute Inklusion meist nur auf den Schul-/Bildungsbereich fokussiert diskutieren und dabei leicht den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang und das Leben beeinträchtigter Menschen außerhalb der Schule aus dem Blick verlieren.

Zusammenfassende kritische Feststellung: Es fehlen nach wie vor eine eindeutige und offensive Zielbeschreibung sowie eine Gesamtstrategie für den Umbau (Rückbau) segregierender Systeme ▶





Ulla Widmer-Rockstroh
ist Fachreferentin für inklusive Schule
im Grundschulverband

und für die Entwicklung unseres Gesellschaftssystems in ein inklusives. Diese Gesamtstrategie ersetzen die bisherigen oft unkoordinierten unzähligen Einzelmaßnahmen im Nationalen Aktionsplan und den Länder-Aktionsplänen nicht.

Der Sprecher des BMAS kommentierte die vielen Anregungen und Forderungen als zwar einleuchtend, jedoch als auch in dem neuen Nationalen Aktionsplan nicht zu bewältigen – auch wegen erheblicher dagegenstehender politischer Interessen und anderer Prioritätensetzungen. Aha! Man kann also gespannt sein, wie der neue NAP endgültig aussehen wird und wie er in den anstehenden weiteren Staatenprüfungen in den nächsten Jahren durch den UN-Fachausschuss kommentiert werden wird.

Über die Entwicklungen im Schulwesen findet sich übrigens nichts im NAP-Entwurf. Zwar wird der UN-Fachausschuss mit seiner »Besorgnis« über das segregierende deutsche Schulsystem zitiert sowie die Empfehlung, das Sonderschulwesen »rückzubauen«, aber konkrete, geplante Umsetzungsschritte dazu fehlen. Wir haben dies im Bildungs-Forum kritisiert und wurden auf die Handlungsunfähigkeit des Bundes wegen des Kooperationsverbotes (Länderhoheit Schul-Bildung) verwiesen. Das Totschlagargument. Dass es zumindest eine grundsätzliche, perspektivische Bundesverantwortung für unser Bildungssystem geben könnte, kam nicht in den Fokus. (Hatte die Kanzlerin nicht mal die »Bildungsrepublik« ausgerufen??)

Denkanregungen

In den »Guidelines for inclusion« der UNESCO (2005) heißt es, dass Inklusion grundsätzlich darauf ausgerichtet ist, Barrieren zu erkennen und zu beseitigen, um soziale Gerechtigkeit zu erreichen.

Als Teil des Systems denken, handeln, sprechen wir selbst oft so, dass wir – wenn auch unbewusst – Barrieren erhalten und damit das Lernen unserer Kinder, die Ermöglichung gleichberechtigter Teilhabe und die Entwicklung einer inklusiven Schule behindern.

Drei Beispiele:

● **Denken wir über die Grundschule hinaus?** Wir quälen uns als GrundschullehrerInnen jedes Jahr mit dem **Übergang in die Sekundarschulen** nach Kl. 4 bzw. 6, erleben Druck und Qual für Kinder und Eltern, wissen von den lernbiografischen Brüchen bei den SchülerInnen, sehen gute gemeinsame Lerngruppen jäh auseinandergerissen und insbesondere benachteiligte Kinder wieder in Auslesesituationen. Wir bemühen uns um »mildernde Gestaltung« – aber das löst das Übel nicht. Streiten wir für die Überwindung dieser Übergangsbrüche? Identifizieren wir uns mit dem Ziel einer Gemeinschaftsschule für alle – also die Fortsetzung der gemeinsamen Grundschule mindestens bis zur 10. Klasse, dem Ende der Pflichtschulzeit? Wäre *das* nicht erst die wirklich inklusive Schule? In Berlin z.B. haben sich einige Grundschulen seit 2007 im Rahmen eines Schulversuchs auf den Weg gemacht und haben aufgebaut bis zur Klasse 10 bzw. 13 oder haben sich mit einer bestehenden Sekundarschule zu *einer* Schule verbunden. Gewaltige inhaltliche und strukturelle Veränderungen, zweifellos verbunden mit viel Arbeit. Aber die Wissenschaftliche Begleitung hat diesen Gemeinschaftsschulen überraschende (!) Lernerfolge und zum Teil auch Überwindung der Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft in Folge des längeren gemeinsamen Lernens bescheinigt. Warum verfolgen nach wie vor nur so wenige Grundschulen diesen Weg?

● **Nur wenn – erst dann!** Immer wieder hören wir von KollegInnen: Ich bin ja »für Inklusion«, aber wenn »die Bedingungen nicht stimmen«, d.h. wir nicht mehr SonderpädagogInnen, Gruppenräume und andere Ausstattung haben, können wir nicht integrativ arbeiten und unsere Schule allen Kindern öffnen. Das ist eine Ausrede! Es ist wohl eher ein Ausdruck dafür, den Anspruch von Inklusion nicht begriffen zu haben und sich auf Veränderungen nicht ein-

lassen zu wollen. Hier steckt eine hohe Barriere in den Köpfen derer, die so reden und mangelnde Bereitschaft zur Reflexion des Bildungsauftrags. Ressourcen, vielfältige, sind wichtig, aber nicht einseitig Voraussetzung für inklusive Entwicklung.

● **Für die Arbeit mit Kindern mit Beeinträchtigungen bin ich nicht ausgebildet!** Die nächste Ausrede. Welch abstrakte Vorstellungen haben diese KollegInnen von Kindern mit Beeinträchtigungen, dass sie meinen, nur SonderpädagogInnen könnten mit diesen Kindern lernen. Und welcher Mythos umschwebt dabei den Begriff »Sonderpädagoge«?! In der Tat erleben wir in der Praxis immer wieder, dass GrundschullehrerInnen sich nicht wirklich verantwortlich für die Kinder mit Beeinträchtigungen fühlen, vielmehr nur für die »anderen« Kinder. Und SonderpädagogInnen wiederum arbeiten hier oft nur mit den Kindern »mit sonderpädagogischem Förderbedarf«, fühlen sich nur für diese zuständig (egal, welchen Ausbildungsschwerpunkt sie haben). Es wird also nicht differenziert gemeinsam = mit- und voneinander gelernt, sondern in quasi homogenisierten Gruppen getrennt voneinander. Das hat weder etwas mit »Integration«, noch viel weniger mit »Inklusion« zu tun. Und wenn manchmal Eltern zitiert werden, dass sie ihr Kind lieber wieder in eine Sonderschule umgeschult haben, weil es sich in der Regelschule ausgesondert gefühlt hat, dann lag das nicht an der Unmöglichkeit von »Inklusion«, sondern an persönlicher Nichtbereitschaft von Lehrkräften in der Regelschule, sich in gemeinsamer Verantwortung und Kooperation auf das Lernen mit *allen* Kindern einzulassen. Was an zusätzlichen pädagogisch-didaktischen Kenntnissen von den einen wie den anderen in inklusiven Settings erlernt werden muss, erfolgt im Tun, im multiprofessionellen Team, in Fortbildungen.

Das sind unangenehme Negativbeispiele nicht erkannter und noch nicht überwundener Barrieren, dennoch – gute Entwicklungsbeispiele nehmen zu, die Anzahl der Streiter für die Umsetzung der UN-BRK und den Rückbau jeglicher Segregation ebenfalls, auch wenn wir weiter einen langen Atem beim Hürdenlauf brauchen. □

Gespräch mit Hans Brügelmann

Nicht standardisieren. Individualisieren!

Vermessene Schulen – standardisierte Schüler« ist der Titel des neuen Buches von Hans Brügelmann. Um gängige Mythen der aktuellen Bildungsforschung geht es und darum, wann standardisierte Leistungstests trotz eingeschränkter Aussagekraft sinnvoll genutzt werden können. Über Risiken und Nebenwirkungen, aber auch über Erträge von »PISA, Hattie, VerA und Co« sprach Ulrich Hecker mit Hans Brügelmann.

Ulrich Hecker: *Herr Brügelmann, Sie schreiben, Ihr Buch richte sich primär nicht an Spezialisten. Vielmehr seien Lehrkräfte und Schulleitungen eine wesentliche Zielgruppe. Mit den vielen Beispielen und Erklärungen, mit den Zusammenfassungen und dem ausführlichen Glossar liest es sich tatsächlich fast wie eine »Empirie für Anfänger«.*

Hans Brügelmann: Naja, ich wollte keine technische Einführung in Methoden der Bildungsforschung schreiben, obwohl das Buch auch Grundwissen darüber vermitteln soll. Aber es geht mir um mehr: um eine selbstbewusste und kritische Haltung der Praxis gegenüber vielfach überzogenen Geltungsansprüchen empirischer Forschung. Aus meiner Sicht droht uns die »empirische Wende« in der Erziehungswissenschaft in eine Sackgasse zu führen. Das gilt vor allem für den in Ausbildung und Un-

terrichtspraxis wachsenden Anspruch, didaktische Entscheidungen müssten »evidenzbasiert« sein. Ich stimme zu, dass Lehrerinnen und Lehrer zentrale Gedanken einer statistisch orientierten Empirie verstehen sollten. Das aber nicht, um deren Ergebnisse effektiver »anzuwenden«, sondern um ihre Aussagekraft und ihre begrenzte Reichweite besser zu verstehen. Unterricht stellt ganz andere Anforderungen als Forschung. Wenn man einen Forscher vor eine Klasse stellen würde, so wäre er schlicht überfordert von der Komplexität der auf ihn einstürzenden Eindrücke und Handlungsanforderungen.

U.H.: *Aber bedeutet »Evidenzbasierung« nicht, die Praxis auf eine solide wissenschaftliche Basis zu stellen? Praxiserfahrung ist doch immer von zufälligen Bedingungen und persönlichen Sichtweisen beeinflusst*

H.B.: In der Arbeit in unserem Verband habe ich gelernt, dass man zwischen zwei Entscheidungsebenen trennen muss. Bildungspolitik und -verwaltung haben sehr oft Entscheidungen zu fällen, die viele Personen und Situationen betreffen. Da liegt es nahe, ist vielleicht sogar unumgänglich, sich auf wenige Faktoren zu konzentrieren und mit abstrakten Kategorien wie Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund usw. zu operieren. Auf dieser Ebene sind

auch Wahrscheinlichkeiten und Durchschnittsaussagen hilfreich. Grundsätzlich anders ist es allerdings, wenn wir es mit einzelnen Kindern in einer jeweils konkreten Situation zu tun haben.

U.H.: *Aber auch für den Einzelfall versprechen Tests Vorteile, z. B. eine größere Objektivität bei der Erhebung und Interpretation von Daten – und ein höheres diagnostisches Niveau als die Urteile von Lehrern.*

H.B.: Ich finde, das ist ein gewagtes Versprechen. Für mich sind Leistungstests in der Pädagogik nichts anderes, als was in der Medizin das Thermometer ist. Um im Bild zu bleiben: Wenn jemand Fieber hat, dann ist das ein Warnzeichen. Es ist aber noch lange keine Diagnose. Eine erhöhte Temperatur von 38,5° ist Anlass, genauer hinzuschauen. Es kann ganz unterschiedliche Gründe dafür geben. Ebenso ist es mit den standardisierten Leistungstests. Sie stellen nur eine punktuelle Messung dar. Und das Testergebnis erfasst nur die Oberfläche des Wissens oder Könnens. Der Weg zu einer richtigen Antwort kann sehr verschieden sein: auswendig gelernt, situativ überlegt, analog gedacht, aus äußeren Anzeichen der Aufgabe erraten usw. Eine weitere Schwäche von Tests ist die Künstlichkeit der Aufgabe. Zum Beispiel müssen mathematische oder naturwissen-



Hans Brügelmann:
Vermessene Schulen – standardisierte Schüler.
Zu Risiken und Nebenwirkungen von PISA, Hattie, VerA und Co., Beltz 2015. 143 Seiten. 19,95 Euro. 18,99 (Kindle-Edition)

»Ein kluges Buch, das sich dem Test-Boom entgegenstellt – und das einfordert, was Schule und Lernen ja eigentlich ausmacht: die Konzentration auf die pädagogischen Prozesse.«

(Armin Himmelrath
im Deutschlandfunk)

»Es handelt sich um ein verständlich geschriebenes, wichtiges Buch gerade auch für Lehrpersonen, werden sie doch mit ihrer Perspektive und ihrer »wisdom of practice« ein Stück rehabilitiert, und zwar ohne dass die quantitativ-standardisierende Forschung verdammt wird.«

(Matthias Trautmann
in »Pädagogik«)

schaftliche Probleme als Text dargeboten werden. Insofern wird indirekt auch die Lesefähigkeit mit geprüft. Besonders benachteiligt sind damit Kinder mit einer anderen Muttersprache. Bei der Beantwortung von Fragen zu Texten wiederum spielen auch Wortschatz, Weltwissen und Kombinationsfähigkeit eine Rolle. Auch die Vorgabe von Auswahlantworten oder die Begrenzung der Zeit engen den Lösungsraum künstlich ein.

U.H.: *Heißt das, man kann Leistung gar nicht objektiv messen?*

H.B.: Leistungen sind wie jedes Verhalten interpretationsbedürftig. Die Eindeutigkeit, die standardisierte Tests und die vielfältigen Beobachtungsbögen vorgeben, ist nur scheinbar. Sie ergibt sich aus der Konzentration auf beobachtbare und messbare Oberflächenmerkmale des Verhaltens: Kreuze in einem Fragebogen, Striche für bestimmte Verhaltensweisen in einem Beobachtungsraster lassen sich leicht auszählen. Man muss unter die Oberfläche des Verhaltens schauen. Falsche wie auch richtige Aufgabenlösungen müssen gedeutet werden. Man muss sich fragen, was hinter einer konkreten Antwort stecken kann. Ich wünsche mir Lehrerinnen und Lehrer, die neugierig fragen: »Kannst du uns erklären, warum du das so gemacht hast?« oder »Schau mal, wie Ira die Aufgabe gelöst hat. Was spricht für ihre Lösung und was für deine?«

Im Übrigen geht es in der Schule nur um einen kleinen Ausschnitt dessen, was für das Leben wichtig ist. Gerade auch bei der Standardisierung. Wir müssen aber sehr bewusst auch Kompetenzen wahrnehmen und würdigen, die sich Kinder außerhalb der Hauptfächer des Unterrichts aneignen, in Bereichen wie Musik, Werken, Kochen, Sport, Computer, aber auch im Umgang miteinander usw.

Dr. Hans Brügelmann

(siehe auch S. 9) war Professor für Erziehungswissenschaft an den Universitäten Bremen und Siegen.

Ulrich Hecker

war Grundschulrektor in Moers und ist Redakteur von »Grundschule aktuell«.

U.H.: *Nutzen die Ergebnisse standardisierter Tests für die Planung des Unterrichts und die Förderung eines einzelnen Kindes wirklich nichts? Wenn ich bei VerA erfahre, dass in einem bestimmten Bereich von Mathematik viele Kinder meiner Klasse Schwierigkeiten haben, dann bekomme ich doch einen anderen Blick auf die Lerngruppe und meinen Unterricht?*

H.B.: Stimmt, die Außensicht ist wichtig. Sie hilft, dass ich meine eigenen Erwartungen und Maßstäbe kritisch sehen und auch in Frage stellen kann. Das ist eine wichtige Funktion von Vergleichswerten aus repräsentativen Stichproben. Aber mich stört der Autoritätsanspruch solcher Studien. In den 1970er Jahren hat mein Lehrer Lawrence Stenhouse von Lehrerinnen und Lehrern eine »experimentelle Haltung« gegenüber ihrem eigenen Unterricht gefordert. Das bedeutet etwas grundlegend anderes, als die Ranglisten von Hattie nachzubeten und Forschungsergebnisse »umzusetzen«.

U.H.: *Sie halten also nicht viel von empirischen Studien?*

H.B.: Doch, doch, viele sind durchaus nützlich. Aber ich finde es problematisch, wie ihre Ergebnisse überhöht werden. Werden sie gar benutzt, um die Beurteilung einer Schule, von Lehrkräften oder von Schülerinnen und Schülern zu erhöhen oder zu senken, dann steigert das erheblich den Impuls zum »teaching to the test«. Im Unterricht werden dann Lösungsroutinen oder sogar konkrete Aufgaben eingeübt, es geht nur um fremdbestimmtes »richtig« oder »falsch«, nicht mehr um selbstständiges Denken.

U.H.: *Aber Lehrpersonen können bei der Leistungsbeurteilung doch auch irren!?*

H.B.: Ja, unser Urteil ist immer fehleranfällig. Insofern ist jeder ergänzende Blick hilfreich. Niemand aber sollte glauben, mit standardisierten Instrumenten eine höhere Warte gewonnen zu haben. Statt zu versuchen, das professionelle Urteil durch Tests zu ersetzen, müssen wir es schulen und durch Mehrperspektivität sozial kontrollieren. Wir brauchen dialogische Formen der Evaluation.

Zudem müssen wir prüfen, ob sich der Einsatz eines bestimmten Verfahrens tatsächlich lohnt. Bei VerA z. B. fragt der Grundschulverband seit vielen Jahren: Muss es wirklich jährlich sein und flächendeckend über das ganze Land? Kann man nicht einen Pool von Aufgaben mit repräsentativen Vergleichswerten anbieten, aus denen Lehrkräfte, Jahrgangsstufen- oder Fachkonferenzen sich selbst ein auf ihren Unterricht und ihre Fragen passendes Evaluationsset zusammenstellen können? Mit dessen Referenzwerten könnten dann die Ergebnisse der eigenen Klasse verglichen werden.

U.H.: *Entwicklung, Durchführung und Auswertung von Programmen wie VerA sind teuer. Hätten Sie dieses Geld lieber anders eingesetzt?*

H.B.: O ja, man hätte mehr in die Erprobung informeller Verfahren investieren sollen. Es gibt bereits viele praxisnah entwickelte Beobachtungshilfen, die weitaus stärker förderorientiert sind. Die differenzierten Materialien aus dem Projekt »Pädagogische Leistungskultur« des Grundschulverbands sind ein Beispiel dafür. Erfahrungen mit solchen Instrumenten und Materialien zu systematisieren, wäre sicher lohnender als eine weitere technische Perfektionierung standardisierter Tests.

U.H.: *Lenin wird der oft zitierte Ausspruch »Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser« zugeschrieben. Sie aber sagen: »Kontrolle verhindert Schlechtes, Vertrauen fördert Gutes«. Wie ist das – bezogen auf Schul- und Unterrichtsentwicklung – zu verstehen?*

H.B.: Durch Gesetze und Sanktionen kann man die Wahrscheinlichkeit von Fehlverhalten in Grenzen halten. Positive Beziehungen allerdings kann man damit nicht erzwingen. Pädagogik aber lebt von Beziehungen. Durch Leistungstests kann man die Qualität von Schule nicht erfassen. Sie beschränken sich auf den sogenannten »Output« und davon auch nur auf einen kleinen Teil, schon vom Ansatz her begrenzt auf wenige Fächer und von diesen wiederum nur auf Ausschnitte – und das dann noch in sehr oberflächlicher Form. Was aber ist mit den Wirkungen der Schule

auf das soziale und das ästhetische Lernen oder gar auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen? Und was ist mit der Qualität des pädagogischen Umgangs: Respekt füreinander, Offenheit für die besonderen Bedürfnisse und Interessen einzelner Kinder, Bemühen um die Überwindung ihrer Schwächen, demokratische Entscheidungsverfahren usw.? Ich finde, die Fixierung auf Punktwerte in Leistungstests führt zu einer Verarmung der Qualitätsdiskussion. Ob die Schüler »Feuer fangen«, ob sie sich Neues zutrauen und Leistungszuversicht entwickeln, auch Fehler riskieren, ob sie sich als Person angenommen fühlen und entwickeln, das hängt von einem Ensemble tragfähiger Beziehungen ab. Die kann man mit standardisierten Instrumenten überhaupt nicht erfassen, geschweige denn fördern..

U.H.: *Um der Standardisierung der Schulen entgegenzuwirken, fordern Sie seit über 40 Jahren eine »Öffnung des Unterrichts«. Was ist darunter zu verstehen?*

H.B.: Kinder erhalten über Freiarbeit und Projekte mehr Raum, aber auch mehr Verantwortung für die Wege, Inhalte und Ergebnisse ihres Lernens. Sie arbeiten neben- und miteinander an unterschiedlichen Aufgaben und tauschen sich über ihre Versuche und Ergebnisse aus. So können Lehrerinnen und Lehrer den großen Unterschieden in den Lernvoraussetzungen besser gerecht werden und allen ihre »nächsten Schritte« und damit eher ein erfolgreiches Lernen ermöglichen. Die Öffnung des Unterrichts ist zudem eine Antwort auf die Forderungen der UN-Kinderrechtskonvention, die Heranwachsenden in der Schule als Personen ernst zu nehmen und ihre individuellen Bedürfnisse zu respektieren. Individualisierung statt Standardisierung also. »Offener Unterricht 2.0« bedeutet: Offenheit radikaler denken und sozial, nicht technisch strukturieren. □

Die »Zehn Thesen« wurden von Hans Brügelmann zusammengestellt.

Zehn Thesen zum Nachdenken

1. Fieber zu messen, ist noch keine Diagnose – und Fieber zu senken, keine Therapie. Beispielsweise bedeuten gleiche Testwerte nicht gleiche Kompetenzen und ein Anstieg richtiger Lösungen nicht immer eine Verbesserung der Leistungen.
2. Menschliche Verhaltensweisen – auch in standardisierten Tests – sind immer mehrdeutig: Dieselben Aufgaben, aber auch deren Lösungen, werden von anderen Beteiligten je nach ihren Erfahrungen und Theorien unterschiedlich gelesen.
3. Die Wirkungen pädagogischer Maßnahmen sind konzept- und kontextabhängig. Menschen und ihr Lernen lassen sich nicht vermessen wie Maschinen und technische Prozesse – und noch vermessener wäre es zu glauben, sie ließen sich vergleichbar steuern und planen.
4. Erfolge und Misserfolge von Interventionen streuen innerhalb eines jeden Ansatzes je nach Kontext breit. Deshalb kann die Forschung zwar jeweils besondere Potenziale und Risiken benennen, aber nur in dieser vorsichtigen Form generelle Qualitätsurteile über konkurrierende Konzepte fällen.
5. Zahlen sprechen nicht für sich. Je komplexer die statistischen Verfahren, desto begründungsbedürftiger ist ihre Wahl und desto interpretationsbedürftiger sind ihre Ergebnisse. Sobald es zwei oder mehr Studien gibt, haben wir – wie bei der Alltagserfahrung – oft widersprüchliche Ergebnisse – und damit denselben Interpretationsbedarf, der ebenfalls personabhängig befriedigt wird.
6. Die Stärken von Großstudien mit standardisierten Instrumenten sind zugleich ihre Schwächen: Sie können nur wenige Faktoren erfassen, die Kategorien der Untersuchungen sind notwendig abstrakt und individuelle Bedeutungen gehen verloren.
7. Wahrscheinlichkeitsaussagen, die aus der die Untersuchung großer Populationen gewonnen werden, eignen sich nur sehr eingeschränkt für die Evaluation einzelner Schulen, Lehrer/innen oder Schüler/innen. Forschung muss sich auf unterschiedliche Zielgruppen einstellen: Politik und Verwaltung sind primär an Häufigkeiten und Durchschnittsn interessiert, Lehrer/innen und Eltern an Besonderheiten und Streuungen.
8. Anders als im Verhältnis von Physik und Bautechnik lassen sich Allgemeinaussagen in der Pädagogik nicht einfach »anwenden«. Sie müssen kontextbezogen interpretiert werden. Insofern kann »Evidenzbasierung« Subjektivität nicht ausschalten.
9. Die sozialen Kontexte und die politischen Implikationen von Evaluation werden nicht zureichend reflektiert. Technisch-methodisch wird in der heutigen Bildungsforschung auf einem sehr viel höheren Niveau gearbeitet und diskutiert als im Blick auf ihre Rolle in der Gesellschaft und gegenüber der Praxis.
10. Evaluation als Blick von außen ist wichtig, um scheinbare Selbstverständlichkeiten in der Praxis infrage zu stellen – »von außen« heißt aber nicht zwingend »von oben«. Dialog und Unterstützung statt Autoritätsanspruch und Vorschrift – nur so wird Evaluation im Bildungswesen produktiv. Die besondere Kompetenz von Praktiker/innen anzuerkennen bedeutet: Man kann nicht für sie Fortbildung zum Verständnis empirischer Methoden fordern, wenn man nicht auch von die Wissenschaftler/innen verlangt zu lernen, was es heißt, unter besonderen Bedingungen und unter Zeitdruck Fallentscheidungen zu fällen.



Baden-Württemberg

Vorsitzende: Erika Brinkmann, erika.brinkmann@ph-gmuend.de;
www.gsv-bw.de

Das schulische Fundament der Bildung: Was ist uns die Grundschule wert?

»Im Vergleich mit der Grundschule in anderen Ländern, aber auch mit den weiterführenden Schulen in Deutschland ist die Grundschule immer noch unterfinanziert.« Deutliche Worte fand die Gmünder Professorin Erika Brinkmann auf einer Tagung des Grundschulverbands am 17.10.2015 an der Grundschule Pattonville in Remseck. In ihrer Grundsatzrede zeigte die scheidende Vorsitzende der Landesgruppe Baden-Württemberg sehr anschaulich, unter wie schwierigen Bedingungen die Grundschu-

len ihre pädagogische Arbeit zu leisten haben. Und das, obwohl sie von allen Schulformen der größten Bandbreite an Begabungen und Herkunftsmilieus gerecht werden muss. Im Gespräch mit Vertretern aus den Schulen, aus dem Landeselternrat, dem Landtag und der GEW zeichneten sich gleich mehrere Baustellen ab: fehlende Stunden für die Förderung von Kindern mit besonderen Schwierigkeiten und für die Vertretung kranker Lehrer; unzureichende Entlastung von Schulleitungen; zu vielfachfremder Unterricht, auch weil Studienfächer in der Ausbildung nicht auf die

Fächer des Lehrplans passen; veraltete Medienausstattung und marode Gebäude. »Nur weil viele Kolleg/inn/en sich über Gebühr engagieren und, oft mit Hilfe von Eltern, im Alltag viel improvisieren, funktioniert der Schulalltag«, betonte die neu gewählte Vorsitzende, die Gmünder Professorin Claudia Vorst. Auch die Landesvorsitzende der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Doro Moritz forderte: »Nach den Unterstützungsmaßnahmen für die weiterführenden Schulen ist jetzt die Grundschule dran: sie darf nicht abgehängt werden.« Die Landtagsabgeordneten von

SPD und Grünen erkannten diese Forderungen an, verwiesen aber auch auf bildungspolitische Fortschritte in den letzten fünf Jahren. Die Teilnehmer der Tagung sehen trotzdem noch einen großen Handlungsbedarf, vor allem in der Gleichstellung der Grundschule mit den weiterführenden Schulen. Sie wollen mit einem Fragenkatalog Klarheit von den politischen Parteien, welchen Stellenwert diese der frühen Bildung in der kommenden Legislaturperiode einräumen werden.

Für die Landesgruppe:
Edgar Bohn

Fragen an die Landespolitik

1. Die **Gleichwertigkeit der Lehrämter** hinsichtlich *Studiendauer, Berufsstatus, Stundendeputat und Bezahlung* ist immer noch nicht erreicht. Die fachlichen und die Tätigkeitsanforderungen an Grundschullehrer/innen sind aber nicht geringer als in anderen Schulformen. → *Welche konkreten Schritte planen Sie, um diese Benachteiligung aufzuheben?*
2. Für einen besseren **Umgang mit der zunehmenden Heterogenität** erhalten die weiterführenden Schulen zwischen 6 und 20 zusätzliche Stunden pro Klassenzug. Die Grundschule als die Schule mit der heterogensten Schülerschaft hat bisher keinen verlässlichen zusätzlichen Stunden-Pool. → *In welchem Umfang werden Sie Pool-Stunden an Grundschulen etablieren?*
3. **Schulleitungen** haben im Kern in kleinen wie in großen Schulen dieselben Aufgaben. Die Zahl der Anrechnungstunden reicht aber keinesfalls aus, um die vielfältigen Aufgaben (z.B. Schulentwicklung, Personalentwicklung, Ganztagschule, Inklusion, Umgang mit Flüchtlingen) angemessen zu erfüllen. → *Wie wollen Sie die Schulleiter/innen von Grundschulen künftig besser unterstützen?*
4. Bei **Erkrankung von Lehrkräften** müssen die Schulen erst einmal drei Wochen selbst überbrücken – ein besonderes Problem in Grundschulen mit Ganztagsbetrieb. → *Wie wollen Sie eine verlässliche und angemessene Versorgung gewährleisten?*
5. Die Gleichstellung der **Grundschulfinanzierung** mit derjenigen der Sekundarstufen ist strukturell immer noch nicht erreicht. Dies spiegelt sich unter anderem darin, dass es für Grundschulkinder – anders als für Schüler/innen der Sekundarstufen – bislang noch keine Zuweisungsquote von Finanzmitteln des Landes an die kommunalen Schulträger gibt. So entsteht eine starke Abhängigkeit der Bildungsinvestition pro Kind vom Engagement und der Finanzkraft des kommunalen Trägers. → *Werden Sie eine finanzbezogene Zuweisungsquote für Grundschüler/innen an die kommunalen Schulträger einführen?*
6. Die Ansprüche an den Lehrerberuf wachsen in der Grundschule angesichts immer wieder neuer Herausforderungen ständig (aktuell etwa: Inklusion, Medienbildung, Zuwanderung). Die bestehenden professionellen **Konzepte der Lehreraus- und -fortbildung**, vom Studium bis hin zur praxisnahen Weiterbildung, müssten deshalb fortlaufend unter Einbeziehung aktueller Forschungsergebnisse angepasst werden. Viele sinnvoll denkbare Strategien zur Integration der wissenschaftlichen Expertise an Pädagogischen Hochschulen in die Lehrerfortbildung scheitern aber an einer Kluft zwischen den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung, die sich aus der inhaltlich begründbaren Zuordnung der PHn zum Wissenschaftsministerium und der zweiten und dritten Phase zum Kultusministerium ergibt. Bei der Professionalisierung von Grundschullehrkräften kommt der Verzahnung von erster, zweiter und dritter Phase allerdings besondere Bedeutung zu. → *Welche Bedeutung messen Sie in Ihrer Bildungsprogrammatisierung der Verzahnung von erster, zweiter und dritter Phase der Lehrerausbildung bei?*



Bayern

Vorsitzende: Gabriele Klenk
www.grundschulverband-bayern.de

»Immer wieder eine neue Sau durchs Dorf treiben«

Zum Titelthema »Arbeitsplatz Grundschule« hatten die Delegierten aller Bundesländer im November 2015 in Göttingen unter der Fragestellung »Arbeitsplatz Grundschule: Am meisten brennt mir unter den Nägeln ...« ein Blitzlicht gepostet. Spontan wurde für Bayern: »Immer wieder eine neue Sau durchs Dorf treiben« gefunden. Hierzu sind nähere Ausführungen nötig. Wir nutzen hierzu – mit einem Augenzwinkern – die weisen Regeln des Lebenserfahrenen Bayern Huscher. Die Regeln sind nicht nur im fränkischen Alltag gültig, sondern auch mit der Hoffnung verbunden, die Ernsthaftigkeit eines professionellen Umgangs mit bildungspolitischen und schulischen Herausforderungen zu verdeutlichen sowie die Belastungsgrenzen zu reflektieren. Das was eigentlich ganz Bayern derzeit unter den Nägeln brennt, sind die Herausforderungen im Zusam-

menhang mit Flüchtlingen bzw. Flüchtlingskindern. Inklusion wurde hierdurch in rasanter Geschwindigkeit zum Nebenschauplatz. Beide Themen bringen einen außerordentlichen Einsatz der Lehrkräfte mit sich sowie die Forderung nach entsprechenden zeitlichen und personellen Ressourcen für eine kompetenzorientierte Förderung aller Kinder. Auch kompetenzorientierte Leistungserhebung sowie die Zeugniserstellung im Rahmen der Umsetzung des LehrplanPlus werden als besonderer Anspruch erlebt. Diese Themen brennen den bayerischen Lehrerinnen und Lehrern unter den Nägeln. Es bedarf eines professionellen Umgangs damit sowie die Unterstützung durch gute Rahmenbedingungen.

Zurück zum Blitzlicht für Bayern: »Immer wieder eine neue Sau durchs Dorf treiben.« Es lässt sich feststellen, dass Schule in Bayern die letzten Jahre ein sehr hohes Tempo erfährt. Ein Thema jagt

das andere und bayerische Lehrkräfte stellen sich diesen Herausforderungen. Sie sind es fast schon gewohnt, dass ein Thema das andere (zu) schnell ablöst. Doch wo bleiben die Nachhaltigkeit und die Zeit, sich auf ein Thema einzulassen?

Mit gewisser Gelassenheit gehen wir Bayern so damit um: **Huscherregel 1: Su iss halt!*** Jeder darf seine Meinung dazu haben.

Huscherregel 2: däi ann soong su und die andern soong su.

Deshalb ist es uns Bayern auch wichtig, gesund zu bleiben und uns zum didaktisch sinnvollen Zeitpunkt zu erholen.

Huscherregel 3: mer mou si nachm Wedder richdn weil is Wedder richdsi nedd nach ann.

Schließlich hoffen wir Bayern auch immer darauf, dass uns Fortuna gewogen ist und wir das Glück der Fleißigen haben.

Huscherregel 4: A weng a Glick brauchst ah!

Letztendlich sind wir aber doch mehrheitlich vorbildliche Beamte, die Vorgaben umsetzen, aber ihre Arbeit in Ruhe machen wollen und dafür auch einmal zurückstecken.

Huscherregel 5: Wennsd ann Recht gibbst, bassds eingdli meistens.

* *Huscher Regeln*

(aus dem Fränkischen)

- 1 So ist es halt!
- 2 Die einen sagen so, die anderen so.
- 3 Man muss sich nach dem Wetter richten, weil sich das Wetter nicht nach einem richtet.
- 4 Ein wenig Glück brauchst du auch.
- 5 Wenn man einem Recht gibt, passt es eigentlich meistens.

Für die Landesgruppe:

Jeannette Heißler, Gabriele Klenk und Petra Hiebl

»Save the date«: Bitte merken Sie sich bereits jetzt die **Mitgliederversammlung mit Landesgruppenwahl am 10. Juni 2016** vor. Weitere Informationen folgen.



Schleswig-Holstein

Vorsitzende: Prof. Dr. Beate Blaseio, Universität Flensburg, Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg
blaseoi@uni-flensburg.de; www.grundschulverband-sh.de

Auf der Vorstandssitzung der Landesgruppe im Dezember hat sich aus einem Blitzlicht der Anwesenden zum Thema »Arbeitsplatz Grundschule« folgende Sammlung ergeben:

Arbeitszeit

Kooperations- und Organisationszeiten sind deutlich gestiegen, die Anzahl der Unterrichtsstunden ist geblieben, sogar vor einigen Jahren auf 28 erhöht worden. Kolleginnen und Kollegen sehen die Unterrichtsverpflichtung als zu hoch an, um allen Aufgaben zufriedenstellend gerecht werden zu können.

Schulleitern und Schulleiterinnen bleibt zu wenig Zeit für Leitungsaufgaben.

Arbeitsbedingungen

An vielen anderen Arbeitsplätzen sorgt der Arbeitgeber für die Gesundheit seiner Arbeitnehmer und es gibt teilweise gesetzlich festgelegte Rahmenbedingungen, die einzuhalten sind, wie z.B. Lärmschutz. In der Grundschule fallen solche Aspekte in den meisten Fällen unter den Tisch, belasten die Kolleginnen und Kollegen aber beträchtlich.

Hier eine Auswahl dessen, was wünschenswert wäre, in der Fürsorgepflicht des Arbeitgebers mehr Beachtung zu finden:

- Schallschutz am Arbeitsplatz
- gute Beleuchtung
- passendes Mobiliar (Stuhlhöhe, flexibel im Klassenraum einsetzbar)
- Techniker, der bei der technischen Ausstattung Unterstützung leistet
- ruhige Sitzcken / Räume für Kooperationsgespräche
- würdige Toiletten
- Ruheräume und -zonen
- Materialien, die zeitgemäß sind

- Versorgung mit fachlich guten Fortbildungen in der Region
- Qualifizierung in Kommunikation etc.
- Zeit für Schulentwicklung
- Kostenübernahme für Fortbildung
- Rahmenbedingungen so herstellen, dass man nicht in Teilzeitzwang gerät

Zu guter Letzt: Wenn es keine Pflichtstundenreduzierung gibt, dann sollte auf jeden Fall A 13 als Wertschätzung der geleisteten Arbeit kommen.

Für die Landesgruppe:
Sabine Jesumann



Niedersachsen

Kontakt: www.gsv-nds.de

Arbeitsplatz Grundschule: Eine Bestandsaufnahme aus Niedersachsen

Auch in Niedersachsen mehren sich die Anzeichen, dass die Arbeitsbelastung der Grundschullehrkräfte und auch der Schulleitungen stetig steigt. Zahlreiche Anforderungen werden, bei der höchsten Sollstundenzahl der Grundschullehrkräfte, zusätzlich an die Grundschulen herangetragen. Dieses spiegelt sich auf unterschiedlichen Ebenen wider.

1. Die Grundschule ist stärker als keine andere Schulform eine Schule, in der der Grundsatz »eine Schule für alle Kinder« gilt. Durch veränderte Schülerschaften, Inklusion, frühere Einschulung sowie Kinder mit Fluchterfahrungen fordert diese »Pädagogik der Vielfalt« eine stärkere Individualisierung bei gleichzeitig vorgegebener Erfüllung vorgegebener Normen. Dieses Dilemma führt häufig zur Überforderung der Lehrkräfte.
2. Durch die oben erläuterte »Pädagogik der Vielfalt«

steigt zudem die Arbeitszeit für außerunterrichtliche Aufgaben. Es finden vermehrte Teamtreffen, Elterngespräche oder Treffen in multiprofessionellen Teams statt. Fortbildungen zu Themen wie Inklusion oder Deutsch als Zweitsprache sind bei der veränderten Schülerschaft dringend notwendig. Gleichzeitig fehlen Entlastungsstunden für besondere Aufgaben.

3. Vermehrtes Verwaltungshandeln bindet ebenfalls viel Arbeitszeit der Grundschullehrkräfte. Unter anderem sind die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung, Übergangsgespräche von Kita → Grundschule und Grundschule → weiterführende Schulen, das Schreiben von Förderplänen zwar sinnvolle Instrumente, um Kinder auf ihrem Lernweg zu begleiten, aber auch sehr zeitintensiv. Auch die verstärkte Digitalisierung, z. B. das Erstellen und Betreuen einer Homepage oder den

in der Schule vorhandenen IT-Systemen erfordert einen hohen Zeitaufwand.

4. Durch die eigenverantwortliche Schule werden zahlreiche neue Aufgaben an die Grundschule gestellt, z. B. die Einführung von Schulgirokonto. Überprüfungssysteme wie die Schulinspektion oder VerA müssen vorbereitet, durchgeführt und nachbereitet und gleichzeitig in den Schulalltag integriert werden. Gerade die Schulinspektion setzt eine »Konzeptflut« voraus, die dem Ertrag nicht annähernd gerecht wird.
5. Insbesondere für Schulleitungen sind die Anforderungen im Rahmen der Vertragsgestaltung und der Kenntnisse dienstrechtlicher Befugnisse stark gestiegen, z. B. durch Vertragsgestaltung und Abwicklung bei der Einstellung von Pädagogischen Mitarbeitern, bei der Durchführung, der Organisation und der Vertragsgestaltung des Ganztages oder bei dem

Abschluss von Arbeitsverträgen mit Feuerwehrlehrkräften. Auch die häufige Abfrage oder die Erstellung von Statistiken stellt ein hohes Maß an Arbeitsbelastung der Schulleitungen in Grundschulen dar.

Viele weitere, hier nicht aufgeführte Aufgaben belasten die Grundschullehrkräfte in hohem Maße. Nicht zuletzt die vielen Beschwerden und Eingaben im Niedersächsischen Kultusministerium haben dazu geführt, dass das MK eine Arbeitsgruppe zur »Identifizierung von Aufgaben im Grundschulbereich, die auf andere Stellen verlagert werden können, und um Maßnahmen zur Umsetzung zu planen« eingeführt hat. Neben dem Grundschulverband nehmen Vertreter der GEW, des VBE und des Schulleitungsverbandes an diesen Arbeitstreffen teil.

*Für die Landesgruppe:
Eva-Maria Osterhues-Bruns*



Sachsen-Anhalt

Kontakt: Thekla Mayerhofer, Röpziger Str. 17, 06110 Halle/Saale, thekla.mayerhofer@paedagogik.uni-halle.de; www.gsv-lsa.de

»Arbeitsplatz Grundschule«

In Sachsen-Anhalt richtet sich die Arbeitszeit der Lehrkräfte nach der »Verordnung über die Arbeitszeit an öffentlichen Schulen« vom 06.09.2001. Derzufolge haben vollbeschäftigte Grundschullehrkräfte eine Unterrichtsverpflichtung von 27 Stunden zu absolvieren und damit die höchste Unterrichtsverpflichtung aller weiteren Schulformen. Die Schulleitung vergibt darüber hinaus in eigener Verantwortung Anrechnungsstunden für »besondere Belastungen« an Lehrkräfte, zum Beispiel für die Mitarbeit in Steuergruppen zur Schulprogrammarbeit, als Lehrmittelverantwortliche/r der Schule und für besondere Aufgaben in einer Klasse. Diese Anrechnungsstunden werden den Schulen in Abhängigkeit von der Schülerzahl zugeteilt: Die Anzahl der Klassen wird mit dem Faktor 0,5 multipliziert. Dieser Faktor ist von allen anderen Schulformen der geringste. Nicht explizit geregelt ist die neben der Unterrichts-

tätigkeit, einschließlich der Vor- und Nachbereitung, zu leistende Arbeit einer Lehrkraft: Klassenleitertätigkeit; Vor- und Nachbereitung und Durchführung von Elterngesprächen; Teilnahme an Konferenzen, Klassenstufen- und Fachgruppenarbeit; Beratungen mit den Förderschullehrkräften; Beratungen mit außerschulischen Experten und Einrichtungen; Vorbereitung von Projekten, Schul- und Sportfesten und anderen schulischen Höhepunkten; Aufsichten im Pausen- und Essensbereich, Aufsichten zum Schwimmunterricht und in anfallenden Betreuungsstunden; Wandertage, Exkursionen und mehrtägige Klassenfahrten; Betreuung von Lehramtsstudierenden in den unterschiedlichen Praktika. Der Gemeinsame Unterricht erfordert ein zusätzliches Maß an Beratungsbedarf, nicht nur zwischen Lehrkräften und Eltern. Auch die Vorbereitung differenzierter Lernangebote ist zeitaufwändiger. Die Vertretungsreserve in Höhe von ca. 3 % des Stun-

denkontingents von 100 %, die jeder Schule eigentlich mit der jährlichen Stundenzuweisung zugeteilt wird, reicht in der Regel nicht aus, um Unterrichtsausfälle zu kompensieren. Über die Mehrstunden (auch die Minderstunden) muss die Schulleitung regelmäßige Nachweise führen, aber die Abgeltung geleisteter Mehrstunden erfolgt nur in Form von Freizeitausgleich, der wiederum fast immer zu Lasten neuer Unterrichtsvertretungen möglich ist – ein ewiger Kreislauf ohne Lösung.

Zwar wurden in den vergangenen Jahren zusätzliche Lehrkräfte in den Landesschuldienst eingestellt, aber die Zahl wird momentan und auch mittelfristig nicht ausreichen. Wenn in Zukunft die Anzahl der Studierenden deutlich erhöht wird, kann

das erst in frühestens 6 Jahren wirksam werden. Über die Berechnungsgrundlage der Anzahl der Lehrkräfte gibt es offenbar Differenzen zwischen Kultus- und Finanzministerium. Immerhin stehen Lehrkräfte, die sich in der Elternzeit oder in der Freistellungsphase einer Altersteilzeit befinden, dem aktiven Schuldienst nicht zur Verfügung ... Kultusminister Stephan Dorgerloh hat eine Erhöhung der Regelstundenzahl ausgeschlossen – im Frühjahr jedoch wählt Sachsen-Anhalt einen neuen Landtag ... Über eine veränderte Berechnung von Arbeitszeiten für Lehrkräfte wird in Sachsen-Anhalt momentan allerdings nicht nachgedacht.

*Für die Landesgruppe:
Gisela Schmidt*



Sachsen

Kontakt: c.troebeitz@gmx.de

Thementag: Leistungsbewertung und Lerndokumentation

Die sächsische Landesgruppe plant im kommenden Frühjahr, für Freitag, den 15. April 2016, einen Thementag am Evangelischen Schulzentrum Muldental. Für den kommenden Thementag sollen (alternative) Formen der Leistungsbewertung und Lerndokumentation in den Blick genommen werden. Beginnen wollen wir am frühen Nachmittag mit einem Inputreferat von Ulrich Hecker vom Bundesvorstand des Grundschulverbands. Weiterhin soll es Workshops zu Eigenproduktionen im Unterricht, offenen Wochen-

plänen, Lernlandkarten und individuellen »Zeugnissen« geben. Im Anschluss daran wird Zeit zum gemeinsamen Austausch sein. Am Vormittag besteht weiterhin die Möglichkeit, im Rahmen einer Hospitation die offene und reformpädagogische Unterrichtsarbeit des Evangelischen Schulzentrums Muldental kennenzulernen. Einladungen und Informationen zur Anmeldung für den Thementag werden an alle Mitglieder aus Sachsen noch gesondert per Post versandt. Wir freuen uns auf viele interessierte Teilnehmer.

*Für die Landesgruppe:
Stefanie Schröter*



Bremen

Kontakt: www.grundschulverband-bremen.de

Der »Lernort und Arbeitsplatz Schule« war Thema von zwei Treffen des Vorstands der Landesgruppe mit den bildungspolitischen Sprechern der Regierungsfractionen, in denen die Vertreter der Bildungsdeputation drängende Probleme des Grundschulalltags anschaulich und eindringlich dargelegt wurden. Unter anderem ging es um folgende Punkte:

- In einzelnen Grundschulen fehlen aktuell bis zu 50 Stunden. Der Vertretungspool ist meist leer, das Angebot im Internetportal nicht aktuell,

so dass viel Zeit mit Fehlversuchen verloren geht. Selbst bei vorhandenen finanziellen Ressourcen ist es für die Schulleitungen teilweise nicht möglich, in angemessener Zeit (oder nur unter großen Schwierigkeiten) geeignete Personen zu finden.

- Der Fortfall der sonderpädagogischen Gutachten (zukünftig auch für fünfte Klassen) mindert zwar die Gefahr der individuellen Stigmatisierung, die Zuweisung allgemeiner Budgets wird aber dem sehr unterschiedlichen und auch zeitlich

wechselnden Bedarf einzelner Klassen an Unterstützung nicht gerecht.

- Generell sind zahlreiche Grundschulen mit sonderpädagogischen Förderstunden unterversorgt: Für sonderpädagogisch zu fördernde Kinder ist an vielen Grundschulen eher weniger als eine zusätzliche Lehrerstunde vorhanden (es sollten laut Berechnungsgrundlage aber drei Stunden sein).
- Das verfügbare Geld für Lehr- und Lernmittel reicht nicht (Eltern zahlen trotz der gesetzlich verankerten

Lehr- und Lernmittelfreiheit regelmäßig dazu). Den Etat »schöne Schule« für Renovierungen oder Anschaffungen, mit dem Löcher gestopft werden konnten, gibt es nicht mehr. Die deshalb notwendigen Bemühungen um Sponsoren beschäftigen die Schulleitungen zusätzlich.

- Die Gründe für die Zuweisung zusätzlicher Stunden an einzelne Schulen und die Verrechnung von Förderbedarfen sind undurchsichtig. Die schon länger erwartete »Zuweisungsrichtlinie« ist für 2016 versprochen. Sie soll Ge-

rechtigkeit und Transparenz bei den Stundenzuweisungen für spezifische Zwecke schaffen.

- Unter den engen Ressourcen leiden besonders die Ganztagschulen, die in hohem Maße auf die Improvisationskunst der Schulleitungen und der für den Betreuungsbereich Verantwortlichen angewiesen sind. Eine unzureichende Ausstattung des Nachmittagsangebots im offenen Ganztage führt dazu, dass bildungsorientierte Eltern ihre Kinder abziehen, so dass den Gruppen die

anregende soziale Mischung verloren geht.

- In die geplante externe Evaluation der Bremer Schulreform (10 Jahre Schulfrieden für ein Zweisäulenmodell in der Sekundarstufe) muss die Situation der Grundschulen (z. B. im Blick auf Inklusion) mit angemessenem Gewicht einbezogen werden. Die mangelnde Beachtung der Situation im Grundschulbereich zeigt in Bremen nach mehreren Jahren deutliche Spuren.

*Hans Brügelmann,
Maresi Lassek*



Saarland

Vorsitzende: Lilo Groll, Holbeinstr. 11, 66128 Saarbrücken
lagroll@t-online.de

Arbeitsplatz Grundschule: Was brennt unter den Nägeln?

Im Saarland ist die Situation an den insgesamt 162 Grundschulstandorten heikel. Befindet sich die Umsetzung der Inklusion noch in der Anfangsphase, so dominiert das Thema »Flüchtlinge« aktuell in allen Schulformen. Beginnend in den Sommerferien erreichten die Flüchtlingszahlen in der zweiten Jahreshälfte ihren vorläufigen Höchststand. Bisher sind 3135 Flüchtlingskinder an saarländischen Schulen gezählt

worden (Stand: 6. November 2015, globale Statistik von UNHCR), davon ca. 1000 an saarländischen Grundschulen. Es bedeutet eine weitere Herausforderung, dieser neuen Vielfalt, aber auch diversen Unwägbarkeiten, zu begegnen. Für die Schulen wurde eine »Inklusionsverordnung« erarbeitet, die eigentlich eine Hilfe für die Kolleginnen und Kollegen sein sollte. Trotz Neueinstellungen leidet die sinnvolle Umsetzung im Saarland jedoch an ausreichendem Personal. Lehrerinnen

und Lehrer wenden sich immer öfter hilfeschend an das Ministerium bzw. die Personalräte und Lehrerverbände. Die Klassen werden bis zur Belastungsgrenze aufgefüllt. Doppelbesetzungen mit Förderlehrern oder der Einsatz von Sozialpädagogen sind nicht ausreichend. Die Kolleginnen und Kollegen fühlen sich alleingelassen. Schülerinnen und Schüler können unter den derzeitigen Voraussetzungen nicht optimal gefördert werden. Die räumlichen Kapazitäten für die Klassen stoßen an ihre

Grenzen. Hier leidet sprichwörtlich der Lernort »Grundschule« und insbesondere der Arbeitsplatz »Klassenzimmer«. Hinzu kommt, dass der Klassenteiler im Saarland in der derzeitigen Situation und für die Zukunft viel zu hoch ist. Unter diesen Voraussetzungen ist sicher, dass die aktuelle Entwicklung zu Lasten der schulischen Bildung und Erziehung der Schülerinnen und Schüler, aber auch auf Kosten der Gesundheit der Lehrerinnen und Lehrer gehen wird.

Mark Prediger



Hamburg

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

Mathematikoffensive Hamburg

Zum Schuljahr 2015/16 startete in Hamburg die Mathematikoffensive, mit dem Ziel, die Unterrichtsquantität und -qualität und damit die Schülerleistungen zu steigern. Seinen Anfang genommen hatte das Programm durch das schwache Abschneiden der AbiturientInnen in diesem Fach und die erneut bedenkenswerten Ergebnisse der Kermit-Testungen (so heißen in Hamburg die zentralen Vergleichsarbeiten). Senator Ties Rabe sah sich deshalb in der Verantwortung, etwas für die Verbesserungen der Leistungen im Fach Mathematik zu tun, und fand die Lösung in der Anhebung der Stundenzahl im Fach Mathematik sowie in der besseren Qualifizierung der eingesetzten MathematiklehrerInnen. Mit dieser Mathematikoffensive zeigt Rabe zwar politisch seine Handlungsfähigkeit, setzt aber auf pauschalisierende Lösungen, statt die Expertise an den einzelnen Schulen zu nutzen – so läuft diese Offensive Gefahr, an den tatsächlichen Bedarfen vor Ort vorbeizugehen.

Dass Senator Rabe dem Fachunterricht einen hohen Stellenwert beimisst, wurde bereits 2011 deutlich, als die Zahl der Fachstunden in Englisch, Deutsch und Mathematik zu Lasten von frei gestaltbaren Stunden angehoben wurde, was viele innovative Schulen, die sich abseits der 45-Minuten-Taktung bewegten, vor große Herausforderungen stellte, um sinnvolle Tagesrhythmisierungen beibehalten zu können. Mit diesen Anpassungsleistungen beschäftigen sich im Rahmen der Mathematikoffensive nun die weiterführenden Schulen. Alle Schulformen gleicherma-

ßen sollen zukünftig jedoch mehr qualifizierte MathematiklehrerInnen einsetzen. Auf Dauer soll der komplette Mathematikunterricht durch sie abgedeckt werden. Qualifiziert sind nach den nun geltenden Vorgaben Lehrerinnen und Lehrer, die einen Studienabschluss in Mathematik nachweisen können oder vergleichbare Qualifizierungsmaßnahmen besucht haben. Wer sich ab diesem Schuljahr qualifizieren möchte, soll dafür etwa 190 Fortbildungsstunden besuchen. Zwar mögen in den von Rabe angeführten Studien statistische Zusammenhänge zwischen der Qualifizierung der Mathematiklehrenden und den Erfolgen der Lernenden nachweisbar sein – es handelt sich dabei jedoch um Mittelwerte, die nichts darüber aussagen, welche Lehrenden im konkreten Fall den besseren Mathematikunterricht machen: Da nicht schul- oder personengenau geprüft wird, ob eine fachfremde Lehrerin tatsächlich den »schlechteren« Unterricht macht, trifft die Maßnahme nicht immer die Richtigen, sorgt aber in vielen Fällen für gravierende Veränderungen. LehrerInnen, die seit Jahren erfolgreich Mathematik unterrichten, müssen nun über Jahre hinweg in erheblichem Maße an Fortbildungen teilnehmen. Die Mathematikoffensive führt so außerdem dazu, dass schon ab der ersten Klasse mehr FachlehrerInnen eingesetzt werden und dadurch die Organisation im Schulstundenwechsel an Bedeutung gewinnt. Ebenso ist eine Folge, dass umfassende Fortbildungsmittel über einen Zeitraum von mehreren Jahren gebunden werden, sodass es schwieriger wird,

schulspezifische Fortbildungsbedarfe umzusetzen und so Schulentwicklung passgenau voranzubringen. Die Ergebnisse der Studien und Kermits zeigen, dass es an der Zeit ist, sich mit der Qualität des Mathematikunterrichts auseinanderzusetzen. Unsere Landesgruppe würde es befürworten, wenn die Maßnahmen differenzierter auf die tatsächlichen Bedingungen vor Ort abgestimmt würden und vor allem diejenigen weitergebildet würden, bei denen ein Weiterbildungsbedarf besteht – egal, ob sie Mathematik studiert haben oder nicht. Wir sehen darin die Chance, all die KollegInnen zu erreichen, die tatsächlich den Anschluss an die Fachdidaktik verloren oder aber noch nicht gefunden haben. Eine Chance, in diese Richtung zu arbeiten, bietet vielleicht ein weiterer Baustein der Mathematikoffensive, nämlich die stärkere Vernetzung der Fachleitungen in Landesfachkonferenzen. Ebenso förderlich, den Mathematikunterricht in Bewegung zu bringen, ist das Stärken der Jahrgangsteams und so die bessere Möglichkeit, von- und miteinander zu lernen.

*Martina Reider für
die Landesgruppe: Hamburg*

Reform der Lehrerbildung

In Hamburg steht die nächste große Reform der Lehrerbildung an: Die jahrzehntelange Tradition eines Grund- und Mittelstufenlehramts, das für das Unterrichten in den Klassen 1 – 10 an allen Schulformen qualifiziert, soll nun aufgegeben werden. Dafür sollen ein Grundschullehramt und ein Lehramt, das für die Arbeit an den Stadtteilschulen qualifiziert, entwickelt werden, und zwar

durchgängig für alle Phasen der Lehrerbildung. Um den Prozess voranzubringen, ist eine behördenübergreifende Projektgruppe eingerichtet worden, der sowohl Mitglieder der Behörde für Wissenschaft, Forschung und Gleichstellung (BWFG) als auch der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) angehören. Vertreten sind auch die Universität und das Landesinstitut für Lehrerbildung. Für die fachliche Beratung ist eine Expertenkommission berufen worden, die bis Anfang 2017 Empfehlungen für die Lehramter erarbeiten soll. Der Kommission gehören Prof. Dr. Susanne Miller (Bielefeld, Grundschulpädagogik), Prof. Dr. Vera Moser (Berlin, Sonderpädagogik), Prof. Dr. Julia Gillen (Hannover, Berufspädagogik), Dr. Reiner Schmitz (Hamburg, Staatsrat a. D.) und Prof. Dr. Ewald Terhart (Münster, Allgemeine Didaktik) an. Die Landesgruppe Hamburg wird den Prozess aufmerksam verfolgen und auch aktiv begleiten. So gehen wir davon aus, dass es ein Treffen geben wird, an dem ein Austausch zwischen der Landesgruppe Hamburg des GSV und Mitgliedern der Projekt- und der Expertengruppe stattfinden wird. Als wesentlich erachten wir, dass das Grundschullehramt in Qualität und Dauer den Bildungsgängen der anderen Lehramter gleichgestellt wird, Inklusion (nicht nur in Bezug auf Menschen mit Beeinträchtigungen) einen zentralen Stellenwert erhält und den Studierenden bzw. den Lehrerinnen und Lehrern im Vorbereitungsdienst in beiden Phasen Gelegenheit gegeben wird, individuelle Schwerpunkte zu setzen. *Christoph Jantzen für
die Landesgruppe Hamburg*



Berlin

Kontakt: Inge Hirschmann, Babelsberger Straße 45, 10715 Berlin, info@gsv-berlin.de
www.gsv-berlin.de

Flüchtlingskinder in der Berliner Schule

In Berlin können alle Kinder, die neu aus dem Ausland nach Berlin kommen, sofort eine Grundschule besuchen. Einzige Voraussetzung dafür ist die Anmeldung bei der Koordinierungsstelle des Bezirks und die schulärztliche Untersuchung. Die Schülerinnen und Schüler lernen, je nach individuellen Voraussetzungen, entweder in altersgemischten Lerngruppen für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse, in »Willkommensklassen«, im Umfang von 28 Wochenstunden oder in bereits bestehenden Regelklassen. Die Kinder können, wenn sie in Gemeinschaftsunterkünften wohnen, auf Antrag der Eltern an den Ganztagsangeboten bis

16 Uhr teilnehmen. Das gilt auch für die Ferienzeiten.

Qualifizierung und Beratung der Lehrkräfte

Für Beratung und Fortbildung stehen den Lehrerinnen der »Willkommensklassen« regionale Fortbildungsangebote und Netzwerktreffen zur Verfügung. Darüber hinaus gibt es jährlich zentrale Fortbildungskurse je 72 Doppelstunden für insgesamt 120 Lehrkräfte, die in Willkommensklassen tätig sind. Für Beratung und Fortbildung stehen den Schulen zwei Teams von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für durchgängige Sprachbildung zur Verfügung. Dennoch gibt es auch in Berlin das Problem, ausgebildete,

erfahrene Lehrerinnen und Lehrer für die anspruchsvolle Unterrichtstätigkeit in den neu eingerichteten »Willkommensklassen« zu finden. Oft werden die Lücken mit Quereinsteigern, teilweise mit Studienräten gefüllt, die mit befristeten Verträgen bis zum Sommer 2017 eingestellt wurden. Aber gerade junge Kinder, die aus verschiedenen Krisenregionen, mit Fluchterfahrungen und oft auch traumatischen Erlebnissen in die Schule kommen, brauchen besonders erfahrene, pädagogisch und didaktisch gut ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer. Diesen Lehrerinnen und Lehrern müssen für Erstgespräche mit den Eltern und auch mit den Kindern Dolmetscher zur Verfügung stehen. Leider

gibt es bisher keine Mittel für Dolmetscher, sodass die Schulen selbst für eine gelingende Kommunikation mit den Eltern sorgen müssen. Negativ wirkt sich ebenso aus, dass es für die Lehrerinnen und Lehrer der »Willkommensklassen« keinen Vertretungspool gibt. Im Krankheitsfall muss der Unterricht vom »Stammpersonal« vertreten werden. Das führt dazu, dass Stunden für Sprachbildung oder für sonderpädagogische Förderung ausfallen.

*Für die Landesgruppe:
Karin Laurenz, Lydia Sebold*



Hessen

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

Europäische Lernwerkstättentagung 2015

1988 fand – initiiert von Herbert Hagstedt – die erste Lernwerkstättentagung in Kassel statt, damals noch ohne Workshop. Der kam dann erstmals 1989 in Hamburg dazu, das Thema lautete »Zeit«. Seither fand sich jährlich in verschiedenen Bundesländern, in Österreich und einmal in der Schweiz ein Team, welches die Tagung – jeweils unter einem anderen Thema – veranstaltete. Im Mittelpunkt stand immer der Workshop zum Thema. Teilnehmerinnen und Teilnehmer konnten selbst Erfahrungen sammeln, sie haben entdeckend gelernt, ihren Lernweg reflektiert und ihr Ergebnis präsentiert. Dieses Schema war beliebt. Die Beschäftigung mit sich selbst und mit dem eigenen Lernen war für viele angenehm, spannend und bereichernd. Anhand der eigenen Erkenntnisse sollte dann der Transfer ins Arbeitsfeld mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen erfolgen. Das hat in vielen Fällen auch tatsächlich stattgefunden. Allerdings bestand aber auch immer die Gefahr der Beliebigkeit. Aus diesem Grund beschloss das diesjährige Tagungsteam das Konzept zu überdenken und zu ändern – nach immerhin 28 Jahren! Herbert Hagstedt war auch hier der Initiator. Einerseits wollten wir uns wieder auf das Wesentliche besinnen und andererseits unsere Zielgruppen, um die es eigentlich geht, in den Mittelpunkt stellen. Wir wollten in diesem Jahr nicht mehr nur über Forscherdialoge mit Kindern diskutieren, sondern sie mit Kindern erproben. Die Tagung fand vom 14. – 18.10.2015 in der Reinhardswaldschule (Tagungshaus der



hessischen Lehrerkademie) in Fulda statt und wurde von der Landesgruppe Hessen organisiert und durchgeführt. Sowohl Schulleitung als auch Kollegium und Eltern der dortigen Grundschule Simmershausen waren aufgeschlossen für unser Vorhaben und erwiesen sich als kompetente, kooperative Partner. Der »Forschertag« wurde zum Projekttag für die ganze Schule, wir hatten sowohl den Vormittag als auch den Nachmittag zur Verfügung. Und so stand im Mittelpunkt der Tagung erstmals nicht die Beschäftigung ausschließlich mit sich selbst, sondern das Arbeiten mit Grundschulkindern von der FLEX bis zur 4. Klasse. Der Schwerpunkt lag auf den Forscherdialogen. Zur Vorbereitung hatten wir die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gebeten, einen Koffer für die Kinder mit Gegenständen zu packen, von denen sie annahmen, dass

sie das Interesse der Kinder wecken und Fragen provozieren würden. Da gab es ganz wunderbare Exemplare! Die Herausforderung für die Lernbegleitung bestand dann darin, dass sie nicht mit ihrem eigenen Koffer arbeitete, für den sie sich beim Packen vielleicht schon didaktische Zugänge überlegt hatte, sondern einen fremden Koffer vorfand. Wir wollten damit erreichen, dass sowohl Kinder als auch Lernbegleitung sich unvoreingenommen auf die Situation einstellen konnten. Das führte bei den Erwachsenen dann allerdings zu einigen Irritationen. Der Tag an der Schule verlief so, wie wir es erhofft hatten: Die Kinder nahmen die Koffer mit großem Interesse an, erkundeten unbefangen ganz selbstverständlich die Inhalte und jedes Kind fand eine Frage, an der es den ganzen Tag »forschte«.

Mit Hilfe von einfachen Dokumentationsbögen für Kinder und Lernbegleitung konnten die Lernprozesse dokumentiert werden. Zudem wurden wichtige Sequenzen mit Camcordern festgehalten. Der Workshop an den folgenden Tagen bestand darin, dass sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Hand des Filmmaterials und ihrer Feldnotizen mit ihrer Rolle als Lernbegleitung im Dialog mit den Kindern auseinandersetzten. Bei der anschließenden Präsentation und beim abendlichen Open Space wurde dieses Thema weiter vertieft. Als Gastreferenten hatten wir am letzten Tag Salman Ansari eingeladen, der mit uns – durchaus kontrovers – über seine Auffassung von Lernbegleitung diskutierte. Es war uns bewusst, dass das neue Konzept ein Experiment für uns alle sein würde. Obwohl wir überzeugt waren, auf dem richtigen Weg zu sein, hatten wir Bedenken, ob es überhaupt angenommen werden würde. Und so kam es dann auch, dass sich einige, die auf das bewährte, lieb gewonnene Muster bisheriger Tagungen nicht verzichten wollten, nicht damit anfreunden konnten und sich nicht angemeldet haben. Dafür kamen erfreulicherweise viele »Neue«, die frische Impulse setzten. Mit dem neuen Konzept haben wir alle Neuland betreten. Demzufolge fielen uns bei der Durchführung auch Dinge auf, die wir künftig anders, vielleicht besser machen könnten. Das Experiment ist insgesamt durchweg gelungen. Wir sind der Überzeugung, für die künftige Arbeit Zeichen gesetzt zu haben.
*Für die Landesgruppe:
Ilse Marie Krauth*



Nordrhein-Westfalen

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

Arbeitsplatz Grundschule

Auf ein positives Echo – wohl nicht nur in NRW – stieß eine knappe Formulierung im Beschluss der KMK zur Arbeit in der Grundschule: »Die gesellschaftliche Wertschätzung der Grundschule drückt sich in der Sicherung der dafür notwendigen Ressourcen aus (Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule, Beschluss der KMK vom 11.6.2015, S. 29). Wir fürchten allerdings, dass dies mal wieder leere Worte bleiben könnten, wenn nicht die gutwilligen Kräfte in der Schulverwaltung und in der Politik von der Gewerkschaft, vom Lehrerverband und eben auch von uns dabei unterstützt werden!

Mitgliederversammlung und Grundschultag

Allen Kindern gerecht werden – austauschen und auftanken!
Die diesjährige Mitgliederversammlung fand am 30.10.2015 in der Libellen-grundschule in Dortmund statt und war eingebunden in einen pädagogisch vielfältig gestalteten Grundschultag. Angesichts der

vielen Fragen und mancher Probleme, die die aktuelle Arbeit in der Grundschule kennzeichnen, sollte dieser Tag allen Kolleginnen und Kollegen ein Forum zum Austausch und »miteinander ins Gespräch kommen« bieten. So gab es ein breites Angebot von Arbeitsgruppen, in denen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Erfahrungen aus der alltäglichen Schulpraxis vorstellen und reflektieren konnten. Im Mittelpunkt stand immer die Frage, wie den höchst heterogenen Lernvoraussetzungen und Lebensbedingungen der Kinder sowohl pädagogisch als auch fachlich-didaktisch adäquat begegnet werden kann. In allen Gesprächen und insbesondere im Eingangsreferat von Ulla Widmer-Rockstroh zum Thema »Inklusive Schule – Vision und Wirklichkeit« wurde deutlich, wie entscheidend die Einstellung und der Blick auf die Kinder dafür ist. Aktuell gilt dies wohl in besonderer Weise für das Arbeiten mit Kindern mit und ohne Beeinträchtigung, für Kinder aus Flüchtlings- und

Zuwandererfamilien, für Kinder aus armen und benachteiligten Familien. Neben dem breiten und wertvollen Erfahrungsaustausch wurde aber auch immer die Notwendigkeit einer entsprechenden bildungspolitischen Unterstützung betont. Am Ende des Tages gab es ein erfreuliches und sehr positives Fazit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die insbesondere die positive und von Wertschätzung geprägte Arbeitsatmosphäre an der Libellengrundschule hervorhoben und das Aufzeigen konkreter Handlungsperspektiven, das in allen Arbeitsgruppen deutlich wurde. Einen ausführlicheren Bericht zum Grundschultag gibt es auf der Homepage der Landesgruppe.

Fortsetzung der Gespräche mit den Parteien

Ein Gespräch mit der bildungspolitischen Sprecherin der FDP rundete im Herbst die Gesprächsreihe der Landesgruppe mit den bildungspolitischen Sprechern der Fraktionen ab. In einer konstruktiven Gesprächs-atmo-



Ulla Widmer-Rockstroh referierte zum Thema »Inklusive Schule – Vision und Wirklichkeit«

sphäre konnten die Vertreter der Landesgruppe wichtige Positionen des Grundschulverbandes erläutern und – zumindest teilweise – auch einige Missverständnissen hinsichtlich der Debatte um das »richtige« Lesen- und Schreibenlernen klären. Im kommenden Jahr wird die Landesgruppe die Gespräche mit den politischen Vertretern fortsetzen, um vor der Landtagswahl im Frühjahr 2017 die zentralen Positionen des Grundschulverbandes deutlich zu machen. Alle weitergehenden Informationen auf unserer Homepage: www.grundschulverband-nrw.de
*Für die Landesgruppe:
Beate Schweitzer*





Rheinland-Pfalz

Kontakt: info@grundschulverband.rlp.de

Immer wieder, immer noch: Zeugnisse, Handschrift, Rechtschreibleistungen

2008 trat die Überarbeitung der Grundschulordnung in Rheinland-Pfalz (RLP) in Kraft. Ab diesem Zeitpunkt wurden die **Zeugnisse** – auch in den Klassen 3 und 4 in allen Fächern – als Verbalbeurteilung mit Note geschrieben. Dies wurde zur besonderen Herausforderung für viele Lehrkräfte. Im Schuljahr 2014/15 wurden die Form und der Umgang mit den Zeugnissen zur Arbeitserleichterung verändert. Das Halbjahreszeugnis ist nun ein Notenzeugnis, in dem lediglich noch das Sozial-, Lern- und Arbeitsverhalten ausformuliert wird. Ein wesentlicher Bestandteil des Halbjahreszeugnisses ist das verpflichtende Schüler-Lehrer-Eltern-Gespräch. Die Gespräche werden von allen Beteiligten als besonders wertvoll und gewinnbringend empfunden. Im Jahreszeugnis können seit 2014/15 die Kompetenzen der Kinder schulintern auf vier vorgegebenen Niveaustufen angekreuzt werden. Diese Zeug-

niform empfindet ein Teil der Lehrkräfte als Entlastung. Die Landesgruppe dagegen beurteilt das »Ankreuzzeugnis« kritisch, da die Leistungen von Kindern – genau wie bei Noten – nicht individuell und umfassend abgebildet werden können. Begrüßt wird, dass Schulen in eigener Verantwortung Noten in Klassenstufe 3 weiter aussetzen können. Weiterhin können im Jahreszeugnis die Leistungen wie bisher benotet und verbal erläutert werden. Die **Grundschrift** hat in vielen Schulen in RLP Einzug gehalten und sich im Alltag bewährt. Ihr didaktisch-methodisches Konzept korrespondiert mit dem Teilrahmenplan Deutsch und den Bildungsstandards. Dort ist verankert, dass Kinder bis zum Ende der Grundschulzeit eine individuelle und gut lesbare Handschrift entwickeln sollen. Aus Sicht der Landesgruppe ist die Grundschrift ein Baustein in einem modernen, kindgemäßen und offenen Unterricht. Des Weiteren stehen in RLP die **Rechtschreibleistungen**

der Kinder wieder einmal in der Kritik und damit auch das unterrichtliche Konzept des Schriftspracherwerbs. Lehrkräfte auf eine methodische Vorgehensweise festzulegen, widerspricht dem pädagogischen Selbstverständnis, Kinder auf ihrer Entwicklungsstufe lernen zu lassen. So ist die Entwicklung einer Rechtschreibkompetenz am Ende der Grundschule zwar angebahnt, aber längst nicht abgeschlossen. Bei allen Überlegungen ist es der Landesgruppe wichtig, das Wohl der Kinder und ihr Lernen im Blick zu behalten.

Grundschultag im April

Am zweiten Adventswochenende fand die Vorstandssitzung der Landesgruppe in Speyer statt. Im Mittelpunkt der Tage standen Gespräche zu den Zielen und Vorhaben der nächsten beiden Jahre sowie die Planung des traditionellen Grundschultags. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer können drei Workshop-Runden belegen. Damit nimmt die Landesgruppe die Anregungen

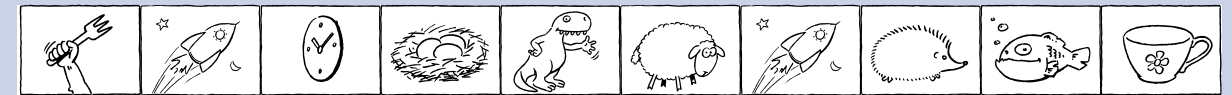
der Evaluation des letzten Grundschultags auf. In dieser wurde gewünscht, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Grundschultags gerne noch mehr Workshops belegen würden, damit sie möglichst viele Anregungen für die Praxis in die Schulen mitnehmen können.

Für die Landesgruppe:
Nina Lossau-Groß

Am 21. April 2016 findet der **Grundschultag an der Grundschule Nierstein** statt. Schon jetzt laden wir Sie herzlich ein. Bitte melden Sie sich ab Februar über die Homepage www.grundschulverband-rlp.de an.

Jetzt erhältlich

Die Lautbilder zur Grundschrift als Schrift für den eigenen PC



»Ich hätte gern die Anlautbilder zur Grundschrift auf meinem Rechner!« Dieser Wunsch ist sehr oft an den Grundschulverband herangetragen worden. Dahinter steht die Absicht, die Illustrationen für eigene Arbeitsblätter nutzen zu können. Nun ist das möglich – zum einfachen Herunterladen und dann sofort verwendbar wie eine ganz normale Computerschrift.

Die »Bilderschrift« kostet 15 Euro (Einzelplatzlizenz) bzw. 30 Euro (Mehrplatzlizenz) und ist erhältlich über den Webshop der Grundschrift-Homepage:

www.die-grundschrift.de/downloads/webshop/



Kleeblatt-Hefte zum Lernen, Üben und Gestalten



Grundschrift-Schreibhefte



FORDERN SIE UNSEREN NEUEN KATALOG AN!
0202/27053-36 oder info@sedulus.de



Institut für Psychoanalyse und Psychotherapie von Kindern und Jugendlichen Nürnberg E.V.

Aus- und Weiterbildung zum Analytischen Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten

für Diplom-Sozialpädagogen, Diplom-Pädagogen, Diplom-Psychologen, Lehrer, Ärzte, und Masterabsolventen in Pädagogik, Psychologie und Soziale Arbeit.

Information:
Sekretariat Gabi Mitsdörffer,
Telefon: 0911/400 8659
www.kinderanalytisches-institut.de
Ambulanz:
Pirckheimer Str. 4, 90408 Nürnberg

Schnuppersemester möglich

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

Versandadresse



Zeichnung: Thomas Pläßmann



Mai 2015



September 2015



November 2015

Die nächsten Themen

- Heft 134 | Mai 2016
Geflüchtete Kinder
- Heft 135 | September 2016
Räume zum Lernen und Leben
- Heft 136 | November 2016
Kulturelle Bildung