

Grundschule **aktuell**

Zeitschrift des Grundschulverbandes · Heft 123



Prekäre Lagen
Armut, Kinder, Pädagogik

Tagebuch

- S. 2 Inklusion – Die Lehrkräfte alleine können es nicht richten (H. Bartnitzky)

Thema: Armut, Kinder, Pädagogik

- S. 3 Sozial benachteiligte Kinder in der Grundschule (S. Ellinger)
 S. 7 Unterlassene Hilfeleistungen (J. Allmendinger)
 S. 12 Inklusion: Verankerung in der eigenen Generation (A. Sasse)
 S. 16 Schulen in sozialen Brennpunkten auf dem Weg zur Inklusion? (I. Hirschmann)

Praxis: Pädagogik für arme Kinder

- S. 20 Sozial schwach? (M. Lassek)
 S. 23 Kindern das Wort geben (U. Hecker)
 S. 26 Anders geht's besser! (M. von Garrel)

Rundschau

- S. 29 Rechtschreiblernen – aktiv, individuell, integrativ (GSV)
 S. 31 Wem nützen interaktive Whiteboards? (S. Schirop)
 S. 33 Nationale Tagungen zu MINT und Inklusion (U. Widmer-Rockstroh)
 S. 34 Wissenschaftliche Expertise zur Inklusion (GSV)
 S. 35 Horst Bartnitzky zum Abschied (U. Hecker)

Landesgruppen aktuell – u. a.:

- S. 36 Bayern: Inklusionspreis
 S. 39 Brandenburg: Wie weiter mit der Inklusion?
 S. 40 Hamburg: Zwischenbericht zur Grundschrift
 S. 41 Sachsen-Anhalt: Gemeinsam(e) Schule gestalten

Lina ist 8 ...

... und geht in die 2. Klasse. Bert Butzke hat Lina und ihre Familie kennengelernt, auch ihre Beraterinnen in der »City West« in Oberhausen. Die Familie war bereit, von sich und ihrem Leben zu berichten. Auch davon, wie man in schwieriger Lebenslage so viel mehr als nur »überlebt«. Wir danken der Familie sehr herzlich für diesen Einblick in ihrden Alltag. ▶ S. 8–17



»Resilienz«

Widerstandsfähig sind und werden Kinder in prekären Lebens-Lagen, wenn sie (sich) drei Dinge sagen können:

- **Ich habe** Menschen, die mich gern haben, und Menschen, die mir helfen (sichere Beziehungen);
- **ich bin** eine liebenswerte Person und respektvoll mir und anderen gegenüber (Selbst-Wertschätzung);
- **ich kann** Wege finden, Probleme zu lösen und mich selbst zu steuern (Selbst-Wirksamkeit).

▶ S. 20–28

In Anlehnung an Prof. Dr. Hans Weiß: »Kinder in Armut – eine weitere Herausforderung inklusiver Bildung und Erziehung«, Vortrag 2009 an der Universität Siegen. (Im Internet veröffentlicht, Suchbegriffe »Hans Weiß Kinder Armut« eingeben)

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);
 für Mitglieder und ab 10 Exemplaren 5,00 €.

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

Herausgeber: Der Vorstand des Grundschulverbandes
 in Zusammenarbeit mit Dr. h. c. Horst Bartnitzky

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

Fotos: Bert Butzke, Mülheim (Titel, Inhalt, S. 8–17);
 Autorinnen und Autoren, soweit nicht anders vermerkt

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

Anzeigen: Verlagsgruppe Beltz, Tel. 0 62 01 / 6 00 73 86, c.klinger@beltz.de

Druck: Beltz Bad Langensalza, 99974 Bad Langensalza
 ISSN 1860-8604 / **Bestellnummer: 6061**

Beilagen: »GrundschulEltern« als ständiger Einhefter,
 Prospekt des Toussini Circus Mobile

▶ 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.



Prekäre Lagen

Um Armut, Kinder und die Frage, was Pädagogik tun kann und muss, geht es in diesem Heft. Das Thema kommt selten vor in den Diskussionen um die inklusive Schule. Dabei gehört es in das Zentrum dieser Debatte: Sozial benachteiligte Kinder weisen keine körperlichen Beeinträchtigungen auf, für sie gibt es keine spezifische »Sonder-Schule«, sie kommen in verschiedenen Institutionen unter bzw. scheitern dort. »Grundsätzlich werden Kinder aus armen Familien, Kinder mit Migrationshintergrund und aus Flüchtlingsfamilien, Risikokinder aus Risikofamilien und traumatisierte Kinder als sozial benachteiligt bezeichnet«, schreibt Stefan Ellinger. Und weil soziale Benachteiligung nicht ohne ihre gesellschaftliche Kehrseite, die soziale Bevorzugung, zu denken ist, ist dieses Heft auch ein Plädoyer für mehr Gerechtigkeit in Deutschland. ► S. 3–6



Ausgleichende Gerechtigkeit

»Kinder brauchen besondere Unterstützungen« ist die letzte der »Acht Forderungen zur Bildungsgerechtigkeit« überschrieben, die der Grundschulverband 2009 auf seinem großen bundesweiten Kongress erhoben hat: »Schulen, deren Kinder hinter den Bildungszielen zurückbleiben, müssen besonders und gezielt unterstützt werden. Dies gilt insbesondere

für Schulen mit einer hohen Zahl sog. »Risikokinder.« Diese Schulen brauchen zusätzliche Förderkräfte, sozialpädagogische Fachkräfte, einen höheren Materialansatz, begleitendes Coaching für das pädagogische Personal. Hier muss die öffentliche Hand investieren, denn: »Das Entstehen von Grundschulen 1., 2. und 3. Klasse widerspricht fundamental dem Bildungsrecht, das jedes einzelne Kind hat.«

»Es ist normal, verschieden zu sein« – manchmal kommt uns diese Losung vielleicht allzu leicht über die Lippen, zumal wenn es um den Zusammenhang von Inklusion und Kindern in prekären Lebenslagen geht. Zur wichtigen und richtigen Anerkennung der Verschiedenheit und Vielfalt gehört nämlich untrennbar das Prinzip der ausgleichenden Gerechtigkeit, damit das, was Inklusion meint, nicht unversehens zu »wohlwollender Vernachlässigung« (H. Weiß) wird.

Inklusionsbemühungen, die das Prinzip ausgleichender Gerechtigkeit unzureichend berücksichtigen, unterliegen der Gefahr, Prävention und Ausgleich von Bildungsbenachteiligungen insbesondere bei Kindern in Armutslagen zu vernachlässigen. Aber gerade bei diesen Kindern kann angemessene Förderung von der Kleinkindzeit bis in die Schulzeit hinein präventiv wirksam sein.

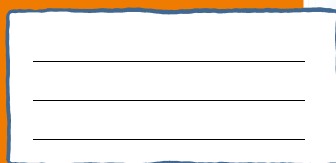
Ausgleichende, kompensatorische Bildungsangebote, die arme Kinder möglichst »anschlussfähig« für allgemeine (und damit mittelschichtorientierte) Bildungsvorgaben machen, sind wichtig. Damit allein jedoch wird man den Bildungsbedürfnissen dieser Kinder nicht gerecht. Sie brauchen zudem »milieutaugliche Bildungsinhalte und Bildungsprozesse« (H. Weiß): Bildungsangebote, die sie in ihrer belasteten Lebenswelt stärken, die ihnen Kenntnisse und Fertigkeiten zur Bewältigung ihres schwierigen Alltags zu Hause und in der Schule sowie zur Bearbeitung ihrer praktischen Probleme vermitteln.

»Eine solche Bildung«, schreibt Gotthilf Keller, »zielt auf Formen einer respektvollen Vergegenwärtigung ihrer Lebensgeschichten, ihrer je aktuellen Lebenslagen und ihrer realistisch in den Blick zu nehmenden, künftigen Lebenswege sowie auf die Aktivierung und Ausbildung der dafür erforderlichen Potenziale.«

Ulrich Hecker

Grundschrift

Das orange Heft zum Lernen und Üben



Schreiben mit Schwung
Heft 3



Druckfrisch zum Schuljahresanfang:

»Schreiben mit Schwung«

Nach der »Kartei zum Lernen und Üben« gibt der Grundschulverband weitere Arbeitsmittel zur Grundschrift heraus: die »Kleeblatt-Hefte«. Nach Heft 1 (Die Großbuchstaben) und 2 (Alle Buchstaben) liegt nun pünktlich zum Schuljahresbeginn das 3. (orange) Kleeblatt-Heft vor: »Schreiben mit Schwung« ist der Titel, Kinder erproben und üben darin Buchstabenverbindungen und -varianten.

Näheres unter www.die-grundschrift.de

Inklusion – die Lehrkräfte alleine können es nicht richten



Horst Bartnitzky

Wie Inklusion täglich scheitert

26 Kinder in der Klasse. Fünf Kinder sind dabei mit besonderem Förderbedarf – Hören, Sprache, Erziehungshilfe. Zweimal die Woche arbeitet eine Sonderpädagogin mit, Lehrerin für emotional-soziale Förderung, also nach alter Begrifflichkeit Erziehungshilfe. Gelebte Inklusion also?

Die Klassenlehrerin sieht das anders. Die Förderlehrerin ist nur stundenweise dabei, für die Förderung Hören und Sprache hat sie keine Ausbildung, Absprachen sind nur zwischen Tür und Angel möglich. In der meisten Zeit ist die Klassenlehrerin alleine mit den Kindern. Der Junge mit emotional-sozialem Förderbedarf erzwingt häufig ihre volle Aufmerksamkeit, die anderen Kinder müssen dann so zurechtkommen. Und was ist mit den Kindern, die eigentlich ihre Unterstützung und Aufmunterung brauchen – Kinder ohne ausgewiesenen Förderbedarf, die aber auch ihr Recht auf Lernen und Zuwendung haben?

Und was ist mit den didaktischen Projekten, die ihren Grundschulunterricht bisher so lebendig und erfolgreich machten – den Forscherprojekten, den Ausstellungen, den Schreibkonferenzen ...? Sie traut sich eigentlich nicht mehr, solche Projekte mit viel Freiraum für die Kinder durchzuführen. Obendrein beklagen sich die Fachlehrerinnen für Englisch und Kunst täglich bei ihr.

»Ich kann das nicht mehr!«, ist immer häufiger der resignative Seufzer.

Gewiss, es gibt die »Leuchttürme« inklusiver Schulgestaltung, Filme, Bücher, Aufsätze. Sie erscheinen vielen in der Ebene der »normalen« Schulen aber als Feiertagspädagogik.

Und wer behauptet, Inklusion sei nur eine Frage der pädagogischen Einstellung, ist weit weg von täglicher Schulpraxis.

Was nötig ist

»Die Lehrer sind der entscheidende Faktor für Schulerfolg, nicht die Schulstruktur oder die Klassengrößen.« Diese schon aus Finanzgründen gern gehörte Meinung

wird aktuell durch die Hattie-Studie wieder einmal befeuert. Sicher, für eine gelingende komplizierte medizinische Operation ist der kompetente Operateur ein entscheidender Faktor. Nur: In einer Garage und ohne Instrumente wird auch er wenig ausrichten können. Er ist auf Ausstattung und Unterstützung angewiesen, damit sich seine Kompetenz auch auswirken kann.

Nicht anders ist es in der Schule mit den Lehrerinnen und Lehrern. Didaktisch sind Grundschullehrkräfte bestens gerüstet, auch durch die Materialien des Grundschulverbandes, siehe z.B. »Allen Kindern gerecht werden – Aufgabe und Wege«, »Pädagogische Leistungskultur«, »Individuell fördern – Kompetenzen stärken«.

Inklusion kann aber nur gelingen, wenn Ausstattung, Unterstützung und weitere Qualifizierung entsprechend sind. Am Beispiel oben lässt sich zeigen, woran es hapert:

Die Förderlehrkraft: Die Ausbildung der Förderlehrer orientiert sich noch an den Sonderschultypen. Sie muss völlig neu gestaltet werden. Förderlehrerinnen und -lehrer müssen förderkundig sein, egal, welcher Förderbedarf beim einzelnen Kind bestehen mag.

Das Team: Grundschullehrerin und Förderlehrerin müssen ein festes Team in der Lerngruppe sein, das die gesamte Unterrichtszeit miteinander arbeitet, gegebenenfalls ergänzt durch weitere Hilfskräfte.

Die Zeit: Erforderlich ist ein echter Ganzttag aus »einem pädagogischen Guss«, um unterschiedliche Lernarrangements möglich zu machen.

Keine Auslese: Fördern findet vor allem integrativ und präventiv statt. An die Stelle der Notenbewertung tritt die pädagogische Leistungskultur.

Supervision: Nicht Schulinspektion, sondern Supervision trägt dazu bei, dass die Lehrkräfte vor dem Ausbrennen bewahrt werden. Sie sollte für eine so anspruchsvolle und für so viele junge Menschen verantwortliche Arbeit wie das Lehrersein ohnehin selbstverständlich werden.

Einige andere Faktoren kommen noch hinzu, wie bauliche und materielle Ausstattung, weitere Qualifizierungen, ein systemisches Selbstverständnis als inklusive Schule.

Dies alles sind keine Neuigkeiten, siehe auch die »Acht Forderungen zur Bildungsgerechtigkeit« des Grundschulverbandes von 2009.

Nein, nun wirklich nicht: Die Lehrerinnen und Lehrer alleine können es nicht richten. Nur mit einem Systemwechsel wird Inklusion zu einem Erfolg für alle.

Horst Bartnitzky

Dr. h. c. Horst Bartnitzky
Grundschulpädagoge, langjähriger Vorsitzender und Ehrenmitglied des Grundschulverbandes

Stephan Ellinger

Sozial benachteiligte Kinder in der Grundschule

Grundschulkinder wuchsen schon immer in sehr verschiedenen sozialen Lebensumständen auf. Die erheblichen individuellen Unterschiede in den Sozialisationsbedingungen der Grundschulkinder lassen sich genauso in ländlichen wie auch in städtischen Schulen beschreiben. Grundsätzlich werden Kinder aus armen Familien, Risikokinder aus Risikofamilien, Kinder mit Migrationshintergrund und aus Flüchtlingsfamilien, traumatisierte Kinder sowie Kinder aus benachteiligenden Milieus und Lebensstilgruppen als sozial benachteiligt bezeichnet.

Diese Kinder haben nach wie vor in sämtlichen Bundesländern Deutschlands deutlich geringere schulische Chancen als beispielsweise Kinder aus deutschen Akademikerfamilien. Nach wie vor besteht eine starke Abhängigkeit zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg – wohl bemerkt: völlig unabhängig davon, wie begabt ein Kind ist! Gesellschaftlich zugelassene Benachteiligungskontexte schlagen sich unweigerlich auf die schulische Laufbahn der betroffenen Kinder nieder (vgl. Bos 2012; Beermann 2012; Reith 2012) – bei Lichte betrachtet ist das skandalös. Ein Blick auf den schulischen Alltag, den Familienreport der Bundesregierung (BMFSFJ 2011) und die neueren Studienergebnisse zur Bedeutung der sozialen Herkunft für den Schul(miss-)erfolg machen schnell deutlich, dass in Deutschland nicht nur viele begabte Kinder aus benachteiligten und damit oft benachteiligten Elternhäusern wenig Schulerfolg erzielen, sondern dass umgekehrt auch Kinder, die weniger begabt sind, aber aus einem privilegierten und damit oft unterstützenden Elternhaus kommen, erfolgreiche Schullaufbahnen absolvieren (vgl. Büchner 2008). Letzteren wollen wir die glückliche Fügung von Herzen gönnen, für erstere müssen insbesondere in einem inklusiven Schulsystem Überlegungen zu einer geeigneten Förderung angestellt werden.

Beispielhaft für die ganze Gruppe sozial benachteiligter Kinder sollen im Folgenden die beiden erstgenannten Gruppen kurz dargestellt werden (aus-

föhrlich zu den verschiedenen Aspekten sozialer Benachteiligung: Ellinger 2013a und Ellinger 2013b).

Kinder aus armen Familien

Schon wer »relativ arm« ist (= 50 % des Medianeinkommens in Deutschland), hat zu wenig, um in vollem Umfang am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Kinder aus armen Familien befinden sich häufig in einem *Teufelskreis der Armut* – der sowohl äußerliche als auch innere Armut einbezieht – und reproduzieren dann von Generation zu Generation ihre zunehmend prekären Lebensverhältnisse (ausführlich Müller 2008; 2013). Dabei spielen in dieser Abwärtsspirale häufig unterschiedliche Dimensionen eine Rolle:

Das Familieneinkommen ist sehr gering und führt objektiv zu Geldmangel. Striktes Sparen bestimmt den Alltag. Die Familie wohnt beengt und in einer eher unattraktiven Wohngegend. Notwendige Anschaffungen sind nur eingeschränkt möglich. Dazu gehören neben Nahrungsmitteln, Kleidung und Wohnungseinrichtung auch Bildungs- und Kulturgüter. Häufig müssen gebrauchte Gegenstände erworben werden und bisweilen ist die Ausstattung der Kinder stark von der jeweiligen Prioritätensetzung der Eltern abhängig. Viele arme Familien sind überschuldet, fahren niemals in Urlaub und leben unter hohem psychischem Druck.

Grundbedürfnisse werden reduziert. Dazu gehören neben Erholung und bewusst gestalteter Freizeit auch Geselligkeit, Kultur und soziale Kontakte.

Die Eltern des defensiv-prekären Submilieus der Benachteiligten beispielsweise ziehen sich häufig bewusst zurück und verlieren auf diese Weise den natürlichen Kontakt zur bürgerlichen Mitte vollständig (Wippermann 2011). Karl August Chassé (2010) weist darauf hin, dass der Kontakt- und Erfahrungsspielraum allgemein von Kindern und Jugendlichen aus armen Familien deutlich eingeschränkt ist. Soziale Beziehungen können sich nicht – wie bei Kindern aus anderen Familien – über Vereine, bei Kinoverabredungen, »beim Shoppen« oder im Austausch über Urlaubsfahrten bilden, sondern bewegen sich allenfalls im sozialen Netzwerk der Eltern und der unmittelbaren Nachbarschaft. Hierdurch wird in ungünstigen Konstellationen ein Status der Isolation erreicht, der eine Unterstützung von außen immer schwieriger werden lässt. Die Kinder sind aufgrund der ständigen Geldnot nicht in der Lage, umfänglich an den üblichen Kontaktangeboten teilzunehmen. Dieser Umstand versperrt den Zugang der Betroffenen zu potenziellen Bezugsgruppen aus anderen sozialen Milieus.

Belastungen innerhalb der Familie nehmen zu. Diese Belastungen resultieren zum einen aus den alltäglichen Sorgen, die durch unbezahlte Rechnungen, immer neue große und kleine finanzielle Anforderungen und der spürbaren sozialen Vulnerabilität entstehen (Ellinger 2013a, S. 37). Diese gefühlte Bedrohung lässt die betroffenen Familien nie wirklich entspannen. Auf einen zweiten Aspekt der Belastung weist Christoph Butterwegge (2010, S. 14) hin: Weil viele Vollzeitarbeitsverhältnisse nicht mehr ausreichen, um eine Familie zu ernähren, müssen Väter und Mütter einen oder mehrere Nebenjobs annehmen und/oder am Wochenende und in der Freizeit zusätzlich arbeiten. Diese zusätzliche Belastung wirkt sich nicht unerheblich auf das Familienleben aus. Gemeinsame Freizeit und Elternsorge



Abb. 1: Reproduktion von Armut innerhalb betroffener Familien

im positiven Sinne werden praktisch unmöglich.

Die Elternfunktionen sind zunehmend eingeschränkt. Eltern, die ihren Alltag in ständiger Eile, mit viel Stress und in höchster Anspannung Tag für Tag als einen Kampf gegen das Untergehen erleben, werden ihren Aufgaben des Unterstützens, der Förderung und der Ermutigung nur schwerlich gerecht. Sie haben weder Zeit noch Nerven, gemeinsam mit den Kindern über deren Begabungen, Interessen, Stärken und Schwächen nachzudenken. Sie haben auch nicht die Möglichkeiten, bewusst einen Sportverein oder ein Musikinstrument für ihr Kind auszuwählen. Insgesamt können Eltern aus armen und sehr armen Verhältnissen weniger fördernde Funktionen übernehmen, und aus diesem Grund nimmt die natürliche Kindzentrierung der Familie schnell ab. Die Untersuchung zum Zusammenhang von Elternmitarbeit und Schulerfolg der Kinder von Wippermann et al. (2013) unterstreicht die Problematik, die von einer chronischen Überforderung der Eltern im Blick auf die schulische und außerschulische Förderung ihrer Kinder ausgeht: Eltern sehen sich im Blick

auf den Schulerfolg ihrer Kinder in der Pflicht, kategorisch zur Verfügung zu stehen. Ohne ihre Unterstützung haben ihre Kinder deutliche Nachteile in der Schule (Wippermann et al. 2013, S. 48 f.). Eine Erwartung, die Eltern verzweifeln lassen kann und sie bisweilen sogar in ein anderes Extrem treibt: Eltern sind mitunter sogar von zunehmender »Vergleichgültigung« (Chassé 2010, S. 54) geprägt. Daraus entsteht oft eine verhängnisvolle Einsamkeit der Kinder.

Eigenweltverengung des Kindes. Bereits in den 1970er Jahren entwickelte Ernst Begemann im Blick auf lernbeeinträchtigte Kinder ein für damalige Verhältnisse revolutionäres Konzept, das von den außerindividuellen Einflussfaktoren auf Lernbehinderung, wie es an einigen Orten heute noch heißt, ausging (Begemann 1970). Die soziokulturell benachteiligten Kinder zeigten schon damals keine intellektuellen Minderleistungen, vielmehr korrelierte der Besuch einer Sonderschule für Lernbehinderte höher mit der sozialen Herkunft als mit der Intelligenzleistung des Kindes. Die betroffenen Kinder litten u. a. unter mangelnder Anregung, einem geringen Erfahrungswissen,

Ausschlusserfahrungen und emotional belastenden Situationen. Begemann entwickelte die »Eigenwelterweiterung« zu einem didaktischen Konzept. Ausgangspunkt der Förderung sind Probleme aus dieser »subkulturell geprägten Eigenwelt«. Es ist von entscheidender Bedeutung, dass Angebote (und auf die Schule bezogen: Unterrichtsinhalte) einen festen Bezug zur individuellen Lebenswelt der Kinder aufweisen. Folge der soziokulturellen Benachteiligung ist die Eigenweltverengung, die im Verlauf der äußeren und inneren Verarmung das Interesse, die Vorstellungskraft, die Kenntnisse und das Vorstellungsvermögen der Kinder stark reduziert hat. Viele Allgemeinbildungsbereiche und kulturelle Güter unserer Gesellschaft bleiben für die Kinder dauerhaft unerschlossen, weil sie auch die Sensibilität für deren Existenz und Aufforderungscharakter verloren haben. Eine zentrale pädagogische Aufgabe besteht darin, den Kindern handelnd die Erweiterung ihrer Eigenwelt zu ermöglichen (Begemann 1968).

Abbildung 1 zeigt die unterschiedlichen Dimensionen des Reproduktionskreislaufes in aufeinander folgenden

Phasen, wie es Chassé (2010, S. 54) vorgeschlagen hat. Dabei bestehen selbstverständlich auch Wechselwirkungen zwischen den Dimensionen.

Risikokinder aus Risikofamilien

Risikokinder leben nicht immer in Risikofamilien. Es handelt sich zunächst unabhängig von ihrer Herkunftsfamilie um Kinder, die bereits zu Beginn der Schulzeit leichte Beeinträchtigungen erkennen lassen. Diese Beeinträchtigungen erstrecken sich z. B. auf:

- mangelnde Aufmerksamkeits- und Konzentrationsfähigkeit,
- auffallende Ruhelosigkeit,
- Hilflosigkeit und auffallende Unselbstständigkeit,
- ausgeprägte Misserfolgsmotivation,
- Ängstlichkeit und auffallend unsicheres Auftreten,
- eingeschränktes sprachliches Ausdrucksvermögen (»restringierter Sprachcode«),
- geringe Allgemeinbildung,
- Distanzlosigkeit oder auffallendes In-sich-gekehrt-Sein,
- verzögerte körperliche Entwicklung.

Viele der betroffenen Risikokinder wachsen jedoch in Risikofamilien auf, die z. T. eine Kumulation spezifischer Probleme aufweisen. Wenn Ulrich Beck (1986) von der »Risikogesellschaft« schreibt, schildert er die Folgen moderner Lebensführung als riskant, weil der einzelne Mensch in der globalisierten und individualisierten Welt gezwungen wird, sein Glück selbst in die Hand zu nehmen. Er muss zunehmend für sich selber sorgen, Entscheidungen treffen und die Folgen dieser Entscheidungen tragen. Das Leben ist ungewisser, schwieriger, ja sogar bedrohlicher geworden. Der Einzelne ist im Alltag für sein Leben alleine verantwortlich und muss mit Unsicherheiten leben. Das betrifft alle Mitglieder unserer Gesellschaft, denn jeder Mensch ist verschiedenen Risiken ausgesetzt. Das Risiko, von dem hier die Rede sein soll, ergibt sich auf der Kehrseite der gewonnenen Freiheit: Weil sich die staatliche Fürsorge und das soziale Miteinander im gleichen Maße zurückbilden, wie die Freiheit zur Selbstbestimmung zunimmt, schnappt für immer mehr Betroffene eine Benachteiligungsfalle



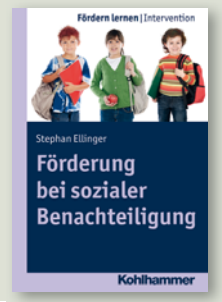
Dr. Stephan Ellinger

ist Soziologe (MA), ev. Theologe und Dipl.-Pädagoge. Seit 2011 ist er Professor für Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen an der Uni Würzburg.

Aktuell zum Thema:

Förderung bei sozialer Benachteiligung.

Kohlhammer: Stuttgart 2013



zu. Im Entwurf des neuen Armuts- und Reichtumsberichts der Bundesregierung (2012) werden bestimmte soziale Gruppen als »Risikogruppen« bezeichnet. Diese Familien fallen in Armut, geraten in prekäre Abhängigkeitslagen, leben unter zunehmendem psychischem Druck. Viele Eltern sind aus unterschiedlichen Gründen nicht mehr in der Lage, eine konstruktive Atmosphäre für die heranwachsenden Kinder zu schaffen. Das Klima und die Bedingungen in Risikofamilien können somit sogar als mittelbare Folge der Individualisierung und Liberalisierung in der Gesellschaft beschrieben werden.

Dabei stellt ein »Risiko« zunächst lediglich eine Gefahr dar, nicht zwingend bereits einen Schaden. Der Begriff der »Kinder aus Risikofamilien« knüpft an den erziehungswissenschaftlichen Diskurs an, der sich mit Risiko- und Resilienzfaktoren von gefährdeten Kindern beschäftigt. Empirische Befunde legen den Schluss nahe, dass sich Risiken nicht direkt in Form von Schädigungen umsetzen, sondern sich in vielen Fällen erst indirekt in Abhängigkeit von weiteren Faktoren auswirken, bzw. in Verbindung mit anderen (»Resilienz«-) Faktoren nicht schädigend wirken. So wird beispielsweise berichtet, dass Kinder, die unter erheblicher familiärer Dissonanz, elterlicher Psychopathologie, körperlichen Misshandlungen oder körperlichen Behinderungen zu leiden hatten, psychisch gesund blieben und ohne tiefgreifende Beeinträchtigungen ihren Weg gingen, wenn sie als protektiven Faktor wenigstens zu einer einzigen Person eine stabile Beziehung pflegen konnten (Werner 2001; 2007; Opp/Fingerle 2007). Diese Person könnte auch die berühmte »Frau am Kiosk«, die »Tante von nebenan« oder eben eine Lehrkraft in der Grundschule sein, der sie vertrauen und die sie unterstützt. In der einschlägigen Forschung wurden

im Laufe der Jahrzehnte verschiedene Einflüsse als protektiv, andere als Resilienzfaktoren diskriminiert (Bender/Lösel 2007). Insgesamt erweist sich die Ergebnissicherung und -auswertung allerdings als schwierig und keineswegs eindeutig. Konsensfähig können fünf übergeordnete Faktoren beschrieben werden, die grundlegend zur Entwicklung von Resilienz wirksam sind (u. a. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2009). Hierzu gehören:

- eine positive Selbstwahrnehmung und ein positives Selbstkonzept,
- Selbstwirksamkeitsüberzeugung/Kontrollüberzeugung,
- Soziale Kompetenzen,
- Konstruktiver Umgang mit Stress,
- Problemlösekompetenz und die Fähigkeit zur Selbstreflexion.

Risikofamilien und gefährdete Familien tragen häufig spezifische Merkmale, die auch im Rahmen verschiedener empirischer Studien belegt wurden (Benkmann 2007; Koch 2004a; 2004b; 2007; Laucht et al. 2000):

- Die Familien weisen eine *überdurchschnittliche Kinderzahl* auf und wohnen in beengten und schlecht ausgestatteten *Wohnungen* (z. B. Sozialwohnungen), häufig in *typischen Stadtgebieten* (so genannte »soziale Brennpunkte«), mit entsprechender *Nachbarschaft* und entsprechenden Lebensgewohnheiten,
- die Väter und Mütter arbeiten in *niedrigen beruflichen Positionen*, häufig herrscht Arbeitslosigkeit oder besteht die Arbeit aus verschiedenen unterschiedlichen Jobs. Das Einkommen ist gering, es steht wenig Geld zu Verfügung – *Armut* ist die Folge,
- der *Gesundheitszustand* der Kinder ist häufig unterdurchschnittlich, die Angebote medizinischer Vorsorge werden nur unzureichend wahrgenommen,
- die *Beziehungen* der Erwachsenen innerhalb der Familie sind häufig in-

stabil – *wechselnde Partnerschaften* oder *Ein-Eltern-Phasen* sind die Folge. Häufig gehen emotionale Unausgeglichheiten, Gewalt und emotionale Bindungslosigkeit damit einher,

- die *Sprachkultur* in den betroffenen Familien ist häufig defizitär. Entsprechend weist die Sprachentwicklung der Kinder im Vergleich zur Mittelschicht hinsichtlich der Syntax und des Wortschatzes Rückstände auf (restringierter Sprachcode),

- die Familie entwickelt ein Gefühl der *ständigen Überforderung* und es entsteht *Resignation, Gereiztheit* und emotionale Abstumpfung,

- die Familie entwickelt ein *Gefühl der Unterlegenheit*, der Hilflosigkeit, der Minderwertigkeit. Folgen können sein: Antriebslosigkeit, Gleichgültigkeit und Disziplinlosigkeit,

- hinsichtlich der *Lebensgewohnheiten und Verhaltensmuster* orientieren sich die Familien stark an den Unterschichtsmustern,

- in den Familien entwickelt sich häufig eine *desinteressierte und sogar feindselige Haltung gegenüber der Schule und anderen Bildungseinrichtungen*. Entsprechend wenig werden die Kinder in kulturbezogenen Bemühungen unterstützt.

Die betroffenen Kinder bedürfen in der Schuleingangsphase neben der Förderung ihres Lernvermögens vorrangig pädagogischer Hilfen, um Entwicklungsrückstände aufzuholen und auf diese Weise nicht von Anfang an vom Leben und Lernen in der Schule überfordert zu sein. Hier gilt es, differenziert zu fördern (vgl. Hartke et al.

2010). Insbesondere im Blick auf Risikokinder muss aus pädagogischer Sicht auf die Bedeutung des Vorwissens für den erfolgreichen Lernprozess hingewiesen werden. Das Vorwissen umfasst alle Erfahrungen, Kenntnisse und Fertigkeiten zum Zeitpunkt des Lernens und bildet die Basis für den Erwerb und die Konstruktion neuen Wissens. Risikokinder bedürfen möglichst früh intensiver und individueller Begleitung. In vielen Fällen lassen sich durch sorgfältig geplantes proaktives Handeln Fehlentwicklungen vermeiden oder schwerwiegenden Beeinträchtigungen vorbeugen. ■

Literatur

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Berlin.

Beermann, T. (2012): Soziale Herkunft entscheidet laut Studie immer noch über Bildungschancen. In: www.tagesschau.de/multimedia/video/video1078780.html, 13.06.2013.

Begemann, E. (1968): Die Bildungsfähigkeit der Hilfsschüler. Berlin.

Begemann, E. (1970): Die Erziehung der soziokulturell-benachteiligten Schüler. Hannover.

Benkmann, R. (2007): Das interaktions-theoretische Paradigma. In: Walter, J. / Wember, F. B. (Hg.): Sonderpädagogik des Lernens. Göttingen, S. 81 – 92.

Bender, D. / Lösel, F. (2007): Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen: Konzeptuelle Grundlagen und Ergebnisse der Resilienzforschung. In: Opp, G. / Fingerle, M. (Hg.): Was Kinder stützt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München.

BMFSFJ (2011): Familienreport 2011.

Leistung, Wirkung, Trends. Berlin.

Bos, W. (2012): Chancenspiegel. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme. Bertelsmann-Studie. In: www.chancen-spiegel.de/, 13.06.2013.

Büchner, P. (2008): Soziale Herkunft und Bildung: Über das Reproduktionsdilemma von Akademikerfamilien und das Aufwachsen in Bildungsarmut. In: Liebau, E. / Zirfas, J. (Hg.): Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit. Opladen, S. 133 – 151.

Bundesregierung (2012): Entwurf des 4. Armuts- und Reichtumsberichts der Bundesregierung. In: www.sozialpolitik-aktuell.de/tl_files/sozialpolitik-aktuell/_Politikfelder/Einkommen-Armut/

Dokumente/ARB_der_BR_vom _%2021112012.pdf, 13.06.2013.

Butterwegge, C. (2010): Deprivation und Desintegration – die Schattenseiten des Risikokapitalismus: Arbeitslosigkeit, Armut und soziale Ausgrenzung im Zeichen der Globalisierung. In: Weiß, H. / Sinkes, U. / Fries, A. (Hg.): Prüfstand der Gesellschaft: Behinderung und Benachteiligung als soziale Herausforderung. Würzburg, S. 9 – 32.

Chassé, K. A. (2010): Die im Dunkeln sieht man nicht – Kinderarmut als wachsendes gesellschaftliches Problem. In: Weiß, H. / Sinkes, U. / Fries, A. (Hg.): Prüfstand der Gesellschaft: Behinderung und Benachteiligung als soziale Herausforderung. Würzburg, S. 33 – 63.

Ellinger, S. (2013a): Förderung bei sozialer Benachteiligung. Stuttgart.

Ellinger, S. (2013b): Benachteiligende Lebenssituationen. In: Braune-Krickau, T. / Ellinger, S. / Sperzel, C. (Hg.): Handbuch Kulturpädagogik für benachteiligte Jugendliche. Weinheim.

Fröhlich-Gildhoff, K. / Rönau-Böse, M.

(2009): Resilienz. München.

Hartke, B. / Koch, K. / Diehl, K. (2010) (Hg.): Förderung in der schulischen Eingangsphase. Stuttgart.

Koch, K. (2004a): Die soziale Lage der Familien von Förderschülern. Ergebnisse einer empirischen Studie – Teil I: Sozioökonomische Bedingungen. In: Sonderpädagogische Forschung 2, S. 181 – 199.

Koch, K. (2004b): Die soziale Lage der Familien von Förderschülern. Teil II: Sozialisationsbedingungen in Familien von Förderschülern. In: Sonderpädagogische Förderung 4, S. 411 – 116.

Koch, K. (2007): Armut und soziale Benachteiligung. In: Ellinger, S. et al. (Hg.):

Risikokinder in der Ganztagschule.

Stuttgart, S. 102 – 115.

Laucht, M. et al. (2000): Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Frühförderung interdisziplinär. In: Zeitschrift für Praxis und Theorie der frühen Hilfe für behinderte und entwicklungsauffällige Kinder 19, S. 97 – 108.

Müller, T. (2008): Innere Armut: Kinder und Jugendliche zwischen Mangel und Überfluss. Wiesbaden.

Müller, T. (2013): Innere und äußere Armut. In: Braune-Krickau, T. / Ellinger, S. / Sperzel, C. (Hg.): Handbuch Kulturpädagogik für benachteiligte Jugendliche. Weinheim.

Opp, G. / Fingerle, M. (2007): Erziehung zwischen Risiko und Protektion. In: Opp, G. / Fingerle, M. (Hg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 2. Aufl. München, S. 7 – 18.

Reith, K.-H. (2012): Deutsche Schulen bekommen eine fünf. In: www.stern.de/wirtschaft/familie/studie-zu-chancengleichheit-deutsche-schulen-bekommen-eine-fuenf-1798487.html, 13.06.2013.

Werner, E. E. (2001): Journals from Childhood to Midlife: Risk, Resilience, and Recovery. New York.

Werner, E. E. (2007): Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: Opp, G. / Fingerle, M. (Hg.): Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 2. Aufl. München, S. 20 – 31.

Wippermann, K. / Wippermann, C. / Kirchner, A. (2013): Eltern – Lehrer – Schulerfolg: Wahrnehmungen und Erfahrungen im Schulalltag von Eltern und Lehrern. Stuttgart.

Wippermann, C. (2011): Milieus in Bewegung. Werte, Sinn, Religion und Ästhetik in Deutschland. Würzburg.

Jutta Allmendinger

Unterlassene Hilfeleistungen

»Der bedingungslose Schutz vor Bildungsarmut steht auf Platz eins unserer Hausaufgabenliste«

Jenny trägt die rote Laterne

Jenny wohnt weit draußen. Ich musste die Straßenbahn nehmen, um sie in ihrem Stadtteil zu treffen. Häufig kam das nicht vor, meist verabredeten wir uns in der Eisdiele oder bei Alex. Jenny wollte nicht, dass ich zu ihr nach Hause komme. Und ich merkte an mir und den anderen Kindern, dass uns vor allem die Neugierde trieb, sie in ihrem Stadtteil zu besuchen. Schon die Straßenbahnfahrt war etwas schwierig. Mit jeder Station hin zu den Hochhäusern am Rande der Stadt füllte sich die Bahn mit Menschen, deren Auftreten mir ungewohnt war. Die Bewohner der Sozialhilfeviertel sind nicht nur arm, sie stehen unter dem Verdacht, zu schmarotzen, faul und träge zu sein. Dieser Argwohn prägt die Menschen. Sie ziehen sich zurück. Viele sind einsam, obgleich sie dicht gedrängt beieinander leben. Andere werden laut und viel zu direkt. Sie werden so in die Ecke getrieben, dass ihnen wenige Möglichkeiten bleiben, ihre Selbstachtung zu wahren.

Jenny wurde in diesem Stadtteil geboren. Ihre Mutter war hierher gezogen, nachdem ihr Mann sie verlassen hatte, sie und ihren kleinen Sohn, Jennys Halbbruder. Sie bekam das Sorgerecht für das Kind und Unterhalt. Da war sie bereits über fünf Jahre nicht mehr erwerbstätig. Nun, mit dem kleinen Kind, konnte Jennys Mutter nicht arbeiten, da eine Betreuung für die unter dreijährige Jenny fehlte. Das Arbeitsamt verlangte das auch nicht. Jennys Mutter bezog Sozialhilfe.

Jennys frühe Kindheit

Jennys Mutter war seit der Geburt ihres ersten Kindes, Jennys älterem Halbbruder, arbeitslos. Sie wollte eigentlich arbeiten und litt sehr darunter, nur zu Hause zu sein. Sie wollte raus aus ihrer Wohnung, aus dem Viertel mit den vielen

Sozialwohnungen. Sie wehrte sich dagegen, langsam unterzugehen, sich anpassen an diese Gegend ohne Hoffnung. Der Vater ihres Sohnes hatte Wert darauf gelegt, dass sie sich nur um das Kind kümmert. Von seinem Lohn konnte die Familie leben. Dabei wäre die Mutter gern erwerbstätig gewesen. Ihr Real schulabschluss war nicht schlecht. Ihre Ausbildung zur Einzelhandelskauffrau hatte vielversprechend begonnen. Dann wurde sie schwanger und brach die Ausbildung ab. Als der Vater ihres Sohnes sie später verließ, rutschte sie schnell in die Sozialhilfe. Die zweite Schwangerschaft folgte, Jenny wurde geboren. Der leibliche Vater erkannte seine Tochter zwar an, aber die Eltern wollten nicht zusammenleben. Solange eine Kinderbetreuung für die unter dreijährige Jenny fehlte, konnte die Mutter nicht erwerbstätig sein. Deshalb drängten Sozial- und Arbeitsamt sie nicht. Sie förderten auch nicht. Die junge, gescheite Frau verlor mehr und mehr den Halt. Die Antriebskraft verebbte, Hoffnung und Mut schwanden. So verstrichen die ersten Lebensjahre von Jenny.

Jenny hatte ihre ersten drei Lebensjahre ganz bei ihrer Mutter und ihrem älteren Bruder verbracht. Gelegentlich besuchte sie ihre Großeltern, ihren Vater kannte sie gar nicht. Ihre alleinerziehende Mutter gehörte in der Statistik zu den vielen Frauen, die in den ersten drei Jahren nach der Geburt ihrer Kinder dem Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung stehen. Als Jenny drei Jahre alt wurde, empfahl das Jugendamt ihrer Mutter, Jenny in einen Kindergarten außerhalb des Bezirks zu geben. Sie sollte Anregungen erhalten, damit sich ihre kognitiven Fähigkeiten entwickeln. Sie sollte mit anderen Kindern aufwachsen und andere Sozialbezüge kennenlernen. Für die dreijährige Jenny fand sich als Tochter einer alleinerziehenden Mutter mit Sozialhilfebezug ein Integrationsplatz im Kindergarten. Es

Vier Kinder ...

begleitet Jutta Allmendinger. Über ihre Schicksale berichtet sie in ihrem Buch »Schulaufgaben«. Vier Kinder – von ihrem dritten Lebensjahr bis zum Erwachsenwerden. Vier Kinder, im selben Kindergarten und eng befreundet. Vier Jugendliche, auf verschiedenen Schulen und in unterschiedlichen Lebenssituationen, kaum noch gemeinsame Interessen, kaum noch Kontakt miteinander:

Alex stammt aus »bildungsbürgerlichem« Elternhaus. Er bekommt bei Schwierigkeiten genug Hilfe und Förderung und kann sich so als Einziger seinen Fähigkeiten entsprechend entwickeln.

Erkan, seinem Altersgenossen Alex an Intelligenz und Fähigkeiten zumindest gleich, muss nach einem guten Real schulabschluss die Erfahrung machen, dass allein sein türkischer Name die Lehrstellensuche sehr erschwert. Er bleibt hartnäckig und beginnt schließlich die Ausbildung zum Kfz-Mechatroniker.

Laura erfährt, dass mit »ihrer Klassifizierung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs eine Stigmatisierung und Segregierung einhergehen«. Mit der liebevollen Unterstützung durch ihre Eltern wird sie vielleicht doch ihren Weg machen und nicht in einer Behindertenwerkstatt (»welch eine bedrückende Bezeichnung«!) landen.

Jenny, Kind einer Alleinerziehenden, eröffnete sich im Integrationskindergarten eine neue Welt. Doch mit der Einschulung muss sie wieder zurück in ihr Hochhausviertel.

Von ihr berichtet Jutta Allmendinger in diesem Heft.

war der Kindergarten von Alex, Erkan und Laura.

Die Mutter stimmte dem Kindergarten zu und brachte Jenny in den ersten Wochen selbst »in die Stadt«. Später verließ sie nur selten ihren Stadtteil. »Da, in der Stadt, fühle ich mich fremd



Dr. Jutta Allmendinger

ist seit 2007 Professorin für Bildungssoziologie und Arbeitsmarktforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin und Präsidentin des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung (WZB).

und unwohl«, sagte sie mir einmal. Bald würde Jenny sich ähnlich fremd fühlen wie ihre Mutter. Doch zunächst pendelte sie drei Jahre zwischen völlig unterschiedlichen Welten. Zu Hause war alles eher dunkel und wenig froh. Im Kindergarten ging es bunter und munter zu. Nach anfänglichem Fremdsein öffnete sie sich für diese neue Welt. Ihr Sprachschatz wuchs enorm, ihr Verstand wurde geschult, sie lernte andere Werte kennen. Sie baute Beziehungen zu vielen Menschen auf und war in der Gruppe anerkannt, sie gehörte dazu. Der Integrationskindergarten war für Jenny eine große Hilfe. Sie profitierte ungemein.

Ich frage mich noch immer, warum Jenny mit der Einschulung zurück in

ihr Viertel musste. Klar, das Schulgesetz wollte die Zuordnung zu dem Schulbezirk. Warum hatte man sie dann aber in den Kindergarten einer ganz anderen Gegend gegeben? Das zeigte doch deutlich, wie sehr man wusste, dass sie sich nur in einer anderen Umgebung gut entwickeln konnte.

Es kam, wie es kommen musste. Mit dem Wechsel zurück in ihr Viertel verlor Jenny alle Freunde. Ein Lotse oder andere Hilfen im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule fehlten ihr. Sie fehlten sehr. Die vielen Veränderungen waren Jenny zu viel, allein schaffte sie das nicht. Die neuen Lehrer packten sie anders an und wussten auch nicht, wie gut sich Jenny in dem Kindergarten entwickelt hatte. Die neue Grundschulklasse war ganz anders zusammengesetzt als die Gruppe im Kindergarten. Viel homogener, in jeder Hinsicht, sozial, kulturell und vom Leistungsstand her. Obgleich sich auch hier große Unterschiede zeigten. Jenny war den meisten überlegen, dies hatte der Kindergarten bewirkt.

Eine Schultüte voller Probleme

Im August 2000 wurden Alexander, Erkan und Jenny eingeschult. Alle drei trugen stolz eine große Schultüte im Arm. Die andere Hand lag fest in der ihrer Mutter. Doch die drei Freunde erfuhren erst am frühen Abend, wie

der erste Schultag der anderen verlaufen war. Sie gingen nun auf verschiedene Schulen. Die Schule von Alex lag am Rande des Stadtkerns, die Schule von Erkan mitten in der Stadt und die von Jenny weit draußen.

Für Jennys Mutter war die Umstellung schwierig. Zuvor war Jenny den ganzen Tag im Kindergarten betreut worden, jetzt kam sie mittags nach Hause. Die Schule bot keinen Ganztagsbetrieb an, einen Hort gab es nicht. Und dann die langen Ferienzeiten. Jennys Mutter fühlte sich gegängelt. Jetzt, da sie zu Hause alle Hände voll zu tun hatte, erhöhte das Arbeitsamt den Druck. Sie sollte sich bewerben und wieder arbeiten gehen. Mit Jenny und ihrem Bruder wurde das Leben zum Spagat: Natürlich würde sie gerne wieder arbeiten gehen. Doch im Moment packte sie das alles nicht, fühlte sich unfähig und war frustriert.

Jenny fand keine Ruhe und keinen Platz, um ihre Hausaufgaben zu erledigen. Die Wohnung war eng. Jenny teilte sich ein Zimmer mit ihrem Bruder. Auf dem kleinen Tisch lagen seine und ihre Schulsachen durcheinander. Immer war etwas los. Der Bruder spielte mit seinen Freunden, und im Wohnzimmer lief der Fernseher. Zudem waren die langen Schulferien für sie neu. Auch während dieser Wochen blieb sie meist in ihrem Stadtteil, der so arm an Anregungen war. Sie lernte gern und war

Kinderreichtum + Kinderarmut



Wir wissen, dass in Deutschland das Überwinden des sozialen Milieus immer noch sehr schwierig ist und Bildungsabschlüsse dabei eine wichtige Rolle spielen. Woran liegt es, wenn die Dinge besser verlaufen?

Die Familie Albrecht erfüllt viele Risikofaktoren für das Scheitern im Bildungssystem mit all den Folgen für die heranwachsende Generation.

Mavis Albrecht erzieht ihre 5 Kinder seit Jahren alleine, die Familie hat afrikanische Wurzeln, also einen deutlichen

Migrationshintergrund, sie lebt in einer Hochhaussiedlung mit teilweise schwieriger Nachbarschaft und muss mit geringem Budget auskommen.

Und dennoch: Die Familie lebt nicht im Bildungsnotstand: »Ich habe sehr früh auf eine gute Schulbildung meiner Kinder geachtet und Hilfen, die uns angeboten wurden, auch genutzt«, betont Mavis Albrecht.



Mutter Mavis mit Wendy (22), Nadja (11), Elliott (19), Lina (8) und Justin (5)

zunächst auch gut in der Schule. Aber sie langweilte sich oft und hing rum. Feriencamps oder andere Angebote gab es nicht. Freunde auch nicht. Regelmäßig vergaß sie über den Sommer, was sie in der Schule gelernt hatte. Auch das ist typisch.

Sie hatte Heimweh nach ihrem Kindergarten. Sie fehlte häufig. Das machten alle in ihrer Klasse so – das gehörte für sie irgendwie dazu. Ihre Mutter merkte das nicht. Erst als die Klassenlehrerin anrief und sich nach Jenny erkundigte, kümmerte und interessierte sie sich. Da war Jenny schon acht. Die Lehrer erkannten das Potenzial des Mädchens, schrieben ihr ein Lob oder einen Ansporn ins Heft. Doch ändern konnten sie Jennys Verhalten nicht. Es gab ja Schlimmeres an der Schule: Kiffen, Gewalt, Übergriffe. Jenny schwänzte nur. Ich erfuhr von dieser Seite meiner kleinen Freundin damals nichts. Die Einladung zu unseren Treffen schickte ich auf bunten Kärtchen per Post. Jenny erschien am Treffpunkt, unverändert, wie eh und je. Nur wenn wir über die Schule sprachen, war sie zurückhaltend, doch das gab mir nicht zu denken. »In welche Schule kommst du denn jetzt?«, fragte ich im Sommer 2004. »Egal. Wahrscheinlich in eine Realschule. Aber ich hab' keinen Bock.«

Jennys Mutter blieb im Hartz-IV-Bezug stecken. Die Folgen für Jenny waren schwerwiegend. Hätte es doch

zumindest eine engere Abstimmung zwischen Jugendamt, Kindergarten und der Bildungsbehörde gegeben, Jenny hätte für ihr Leben gewonnen. Damals, bei der Entscheidung für einen Kindergarten, hatte das Jugendamt ihre Gefährdungslage erkannt und darauf gedrängt, dass Jenny in einen Integrationskindergarten kommt. Die Erzieherinnen und Sozialarbeiter dort hatten die Möglichkeiten des Mädchens gesehen und konnten Jenny fördern. Jenny und ihre Familie waren mit anderen sozialen Kreisen zusammengetroffen. Nur deshalb lernte ich sie kennen. Jetzt, in der Schule, war mit all dem plötzlich Schluss. Jennys altes Netzwerk wurde brüchig und löchrig. Lange hatte sie keine Freunde.

Mit der Zeit passte Jenny ihr Verhalten an, fand Freunde und bezog nun Anerkennung von anderer Seite. Die Schule war nun »out«, bereits in der vierten Klasse. Nur knapp erhielt sie eine Empfehlung für die Realschule. Nur knapp wurde sie dort von der fünften in die sechste Klasse versetzt. Niemand half ihr. Sie schaffte es nicht und wurde in die Hauptschule zurückgestuft.

In dieser Zeit sprach ich oft mit Jenny. Ich wollte erfahren, was in ihr vorging. Wovon sie träumte, ob sie unter der materiellen Situation ihrer Familie litt, auch wenn ich das anders ausdrückte. Jenny wünschte sich drei Dinge: »Meine

Mutter soll glücklich sein und Arbeit haben. Ich hätte gerne einen richtigen Vater. Ich möchte, dass die mich hier mögen.« Die Forschung belegt: Nicht nur das fehlende Geld und die unzureichende Wohnsituation belasten die Schüler, es ist vor allem ihre psychosoziale Lage. Je länger die Eltern arbeitslos sind, umso deutlicher zeigen Kinder Symptome wie Entmutigung, Resignation, Angst vor der Zukunft, vor Isolation. Sie leiden vermehrt an psychosomatischen Erkrankungen, verhalten sich auffällig und ihre Leistungen in der Schule gehen zurück.

Dies erklärt auch das häufige Schwänzen. Viel zu oft hört man: »Die gehen doch nie zur Schule, natürlich bekommen sie dann alle schlechte Noten und bleiben sitzen.« Es ist aber genau anders herum. Die schlechten Erfahrungen in der Schule, Demütigungen und Stigmatisierungen der Schülerinnen und Schüler führen dazu, dass sie die Schule meiden.

Gerade Jugendliche mit einem niedrigen sozialen Status unterliegen einer Vielzahl von Risikofaktoren, die eine Abkehr von der Institution Schule wahrscheinlicher machen als bei anderen Kindern. Es ist jedoch nicht nur das bildungsferne Elternhaus. Häufig fehlt der Schule auch der Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen. Diese Kinder sind gefährdet, eine Identität außerhalb eines Schulsystems zu entwickeln, das

= Bildungsmangel?

Fotos und Text: Bert Butzke



ihnen wenig Gelegenheit zu positiven Erfahrungen und Selbstwertbestätigung bietet.

Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr

Die Jahre in der Grundschule vergingen schnell. Alle drei Kinder lernten Lesen, Schreiben und Rechnen. Die Grundfähigkeiten waren erworben. Wie aber entwickelte sich ihr Leistungsstand im Vergleich? Der Kindergarten hatte ausgleichend gewirkt. Und was war jetzt, nach fast vier Jahren Grundschule? Das Niveau hatte sich bei allen wesentlich erhöht, sie konnten mehr denn je. Allerdings klappte zwischen ihnen wieder ein deutlicher Abstand. Die Grundschule wirkt nicht ausgleichend. Dies belegen auch alle Studien. Zwar zeigen sich erhebliche Leistungsgewinne, dennoch bleibt die Lücke zwischen den sozialen Schichten bestehen oder wird sogar (wieder) größer. Bei einheitlichem Zeitbudget und einheitlicher Lehrqualität für alle Schüler entsteht zwangsläufig eine Leistungsspreizung, die umso höher ausfällt, je besser es der Schule gelingt, die Kinder individuell zu fördern.

Die Antwort auf diese Befunde ist eindeutig: Wir müssen mehr für das absolute Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler tun. Wenn es uns gelingt, die Grundlagen gut zu vermitteln, erreichen wir viel für die Schüler selbst, aber auch für die Gesellschaft als Ganze. Wir erhöhen das Wissen von allen und reduzieren den Anteil funktionaler Analphabeten. Wie wäre das zu schaffen? Einige

Maßnahmen lassen sich sicher benennen. Hierzu gehören der weitere qualitativ hochwertige Ausbau der vorschulischen Einrichtungen und eine stärkere Inklusion, also eine größere Teilhabe aller Kinder. Man könnte und müsste einiges tun, um die Besuchsneigung deutlich zu fördern. Ferner benötigen wir zuverlässige Sprachstandfeststellungen vor dem Schuleintritt und eine entsprechend früh einsetzende Sprachförderung. Wir brauchen mehr »gebundene« Ganztagschulen im Grundschulbereich. Wir müssen den Übergang in die Grundschule und in die weiterführenden Schulen anders gestalten. Und letztlich gilt es, starke institutionelle und personelle Brücken zwischen den Kindergärten und Schulen zu bauen und zu pflegen.

Aus Ungleichheit wird Ungerechtigkeit

Die Ungleichheit in den Chancen und Ergebnissen von Kindern aus unterschiedlichen sozialen Schichten ist alarmierend. Wir können unsere vier Kinder betrachten, jede einzelne Schule, jede Gemeinde und jedes Bundesland. Wir kommen stets zu dem gleichen Ergebnis: Die soziale Herkunft, egal wie wir sie messen, beeinflusst die Bildungsergebnisse, gleich welche wir betrachten, enorm.

Lehrer-Bashing ist dabei völlig unangebracht. Vielmehr müssen wir die Lehrer unterstützen und ihnen helfen. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass vor allem Grundschullehrer fest-

stellen, dass die Leistungsunterschiede zwischen den Schichten zugenommen haben. Fast 70 Prozent sprechen von einer wachsenden sozialen Kluft. Sind unsere Lehrer darauf eingestellt? Wissen sie, mit einer solchen Situation umzugehen? Wenn man ihre Studieninhalte betrachtet, ist davon nicht auszugehen.

Warum machen wir uns die Mühe zu selektieren, um dann wieder zu revidieren und letztlich doch die Entwicklung unserer Kinder nicht optimal zu fördern? Vielfalt fördert die Entwicklung unserer Kinder nachhaltig. Wenn wir mit erdrückender Deutlichkeit wissen, wie fehlerhaft unsere Zuweisungen von Kindern auf unterschiedliche Schulformen sind, so sollten wir gleich hier ansetzen.

Bildungsarmut und Bildungsreichtum, Reformwut und Reformstau, Schulkrieg und Schulfrieden, frustrierte und engagierte Lehrer, übereifrige und untätige Eltern, fehlende Bildungschancen und mangelhafte Bildungsergebnisse – von all dem kann man täglich hören und lesen.

Ich wende mich hier nicht gegen die Chancen der Reichen. Sie werden diese immer suchen und finden. Ich glaube nicht, dass allen Kindern die Abschlüsse nur so zufliegen. Mitnichten. Ich bin davon überzeugt, dass viele Kinder schuften und ackern. Was mich ärgert, ist: Warum zieht man aus den guten Schulen keine Lehren? Warum gibt man gerade Kindern in benachteiligten Gegenden nicht die so wichtigen Mentoren an die Hand? Warum schafft man keine Bildungsnetzwerke,



Tatsächlich gibt es hier ein reichhaltiges Angebot im »Wohnpark Bebelstraße« in Oberhausen, den zumindest die Kinder seit Jahren »City West« nennen.

Ende der 70er Jahre wurde die Muster-siedlung für große Familien mit hohen Erwartungen errichtet. Schon bald verschob sich aber die soziale Zusammensetzung, wie sich auch die ganze Stadt veränderte. Zechen und Stahlwerke schlossen, es gab keinen adäquaten Ersatz an Arbeitsplätzen, bis heute leidet die Stadt darunter. In der City West wurden Mitte der 90er Jahre die Probleme des Zusammenlebens so groß, dass nicht nur eine Polizeiwache in die Wohnblöcke einzog, sondern auch eine AWO-Station mit unterschiedlichsten Hilfsangeboten.

Heike Beier leitet die AWO-Einrichtung seit 1999. Mit ihren 10 Mitarbeitern bietet sie Sport, Computerlehrgänge, eine Schachgruppe, Gartenarbeit und verschiedene Musikangebote an.

»Viele Jahre wurde unsere Hausaufgabenunterstützung sehr stark genutzt, das ist durch den Ganzttag der Grundschulen zurückgegangen.«



in die auch die Eltern einbezogen sind? Warum werden nicht alle Kinder herausgefordert, gepikst und unterstützt? Warum bleibt man nicht bei denen am Ball, die es am nötigsten haben? Gibt sie zu schnell verloren? Gerade in diesem Kontrast sehen wir die vielen unterlassenen Hilfeleistungen in unserem Schulsystem.

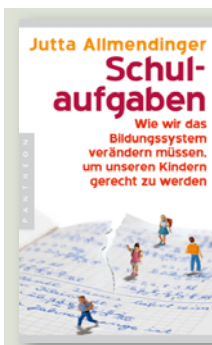
Jennys Schule hatte einen schlechten Ruf. Jenny fiel niemandem auf und fiel eben deswegen durch alle Maschen. Und wenn sie nicht Schreiben und Rechnen gelernt hätte? Wenn sie womöglich straffällig geworden wäre? Vielleicht hätte sich dann jemand um sie gekümmert. So aber erlaubte man ihr abzutauchen. So verlor sie ihre Zuversicht. Sie war plötzlich auf Dinge stolz, die früher nie wichtig gewesen wären. Sie fand sich schon großartig, wenn sie pünktlich zu unserem Treffen erschien. Schulisch setzte sie komplett auf Abwehr und lebte in den Tag hinein.

Gemahnt wird täglich und überall: Aufgrund des Bevölkerungsrückgangs müssen wir alle Kinder schulen, jeder Einzelne wird später als Arbeitskraft gebraucht. Bildungsarmut ist teuer. Im Laufe des Lebens fallen Sozialleistungen an, entgehen Steuern und Versicherungsbeiträge. Die errechneten Kosten sind hoch. »Ja«, sagen dann alle, »wir müssen etwas tun.«

Und was wird aus Jenny?

In ihrer Hauptschulklasse dümpelte sie dahin. Ihre Mitschülerinnen und Mitschüler interessierten sie nicht, sie

boten ihr nur wenige Anregungen. Den meisten von ihnen erging es noch schlechter als Jenny. Ihre Lehrerinnen und Lehrer hatten es mit schlimmeren Fällen zu tun und kümmerten sich daher wenig um die unmotivierte, aber nicht weiter auffallende oder störende Jugendliche. Die Mutter sorgte sich um Nahrung, Kleidung und Sauberkeit, nach der Schule ihrer Kinder fragte sie nicht. Allein schaffte es Jenny nicht, sich zusammenzureißen. Den Halt fand sie in ihrer Clique. Doch diese Freunde brauchen selbst Hilfe. Viele von ihnen werden allein nicht weiterkommen. Erst als klar wurde, dass Jenny ernsthaft gefährdet ist, die Schule ohne einen qualifizierenden Abschluss zu beenden, schritten Lehrer und Sozialarbeiter ein. Auch Berufsberater suchten nun den Weg in die Schule. Man empfahl Jenny eine Praxisklasse. Jenny befindet sich nun seit einigen Monaten in diesem Übergangssystem. Sie belegt eine »Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme« der Bundesagentur für Arbeit und bezieht eine Berufsausbildungsbeihilfe. Jenny lässt es dieses Mal nicht darauf ankommen. Die Erfahrungen in der Praxisklasse haben ihr die Augen geöffnet. Nach vielen Jahren ist Jenny in der Lage, sich etwas vorzunehmen und das Ziel auch wirklich zu verfolgen. Von dem Berufswunsch Ärztin ist sie längst abgerückt, nun will sie Krankenschwester werden. Mit der Berufsvorbereitenden Maßnahme gelingt ihr das noch nicht. Aber sie findet einen Weg. Sie hat ein Ziel. Sie spürt, dass sie es schaffen kann. □



Pantheon:
München 2012

Sechs Schulaufgaben formuliert

Jutta Allmendinger in ihrem Buch, die wir gemeinsam zum Wohle unserer Kinder lösen müssen:

1. Wissen ist nicht alles: Fertigkeiten und Fähigkeiten entfalten
2. Von Vielfalt profitieren: Länger miteinander lernen dürfen
3. Schneller ist nicht besser: Mehr Zeit zum Lernen
4. Eine Bildungsrepublik braucht Kreativität: Mehr Autonomie für unsere Schulen
5. Zum Wohle unserer Jugend: Mehr Geld für die Bildung
6. Gemeinsam sind wir stark: Alle Akteure miteinander vernetzen

Drei eindeutige Befunde: »Leistung wird ungerecht bewertet, Chancen werden ungerecht verteilt und absolute Bildungsarmut wird nicht verhindert« (Seite 222).

Drei entscheidende Herausforderungen: »Inklusion, Heterogenität und individuelle Förderung. Um diese Ziele flächendeckend anzugehen, braucht es ein gemeinsames und aufeinander abgestimmtes Vorgehen – eine nationale Bildungsstrategie« (Seite 227).



Ada Sasse

Inklusion: Verankerung in der eigenen Generation

... auch für Kinder, die sozial benachteiligt sind

In der Diskussion um die Zukunft der Grundschule sind die Begriffe Inklusion und Heterogenität allgegenwärtig. Zumeist wird darauf verwiesen, dass die Grundschule heute von sehr unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern besucht wird, die mit ihren individuellen Lernausgangslagen, Interessen und Talenten die Heterogenität der Lerngruppen ausmachen. Die Grundschule soll ihnen allen grundsätzlich offenstehen, sich auf ihre Bildungsbedürfnisse einstellen und sich somit zunehmend zu einer Bildungsinstitution entwickeln, in der Inklusion verwirklicht wird.

In inklusiven Grundschulen lernen sehr unterschiedliche Kinder gemeinsam und sind so in ihrer Generation verankert – und nicht in Hilfesystemen oder Fördereinrichtungen, in denen die wichtigsten Bezugspersonen Erwachsene sind.

Der Begriff Heterogenität wird zumeist mit den Dimensionen präzisiert: *kulturelle, soziale, weltanschauliche, religiöse und sexuelle Heterogenität sowie Leistungsheterogenität*. Diese Dimensionen sind nicht erschöpfend. Es sind lediglich die bislang in der Erziehungswissenschaft konzeptionell und empirisch bearbeiteten Dimensionen von Heterogenität, die beispielsweise in Schulleistungsstudien intensiv in den Blick genommen wurden. So wurden in der Studie »PISA 2009« mit Blick auf Lese-

kompetenz und mathematische Kompetenz besonders die »Geschlechterunterschiede«, der »soziale Hintergrund« und der »Migrationshintergrund« untersucht (vgl. Klieme u. a. 2010); im IQB-Ländervergleich 2011 (Stanat u. a. 2012) die »geschlechterbezogenen Disparitäten«, »sozialen Disparitäten« und »zuwanderungsbezogenen Disparitäten«. Tatsächlich existieren zahllose weitere Dimensionen von Heterogenität, die jedoch kaum wahrgenommen werden, weil sie in der öffentlichen Debatte keine Rolle spielen. Hier seien beispielsweise die *Zugehörigkeit von Kindern zu bestimmten sozialen Milieus mit jeweils spezifischem Habitus* und bevorzugten Orten (für Bildung, Freizeit usw.); *verschiedene Familienkonstellationen* oder die *Naturnähe bzw. Naturferne*, mit

der Kinder aufwachsen, benannt. Auch diese Dimensionen von Heterogenität sind im Alltag der Kinder und in der Grundschule relevant.

Das bedeutet: Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer sind für genau die Dimensionen von Heterogenität sensibilisiert, die in der Öffentlichkeit diskutiert werden – und für diejenigen, denen sie alltäglich begegnen. Lehrerinnen und Lehrer in peripheren ländlichen Regionen erleben nicht die breite soziokulturelle und sprachliche Heterogenität der Großstädte; und Lehrerinnen und Lehrer aus städtischen Ballungsräumen sind auf andere Art beispielsweise für Veränderungen in der Natur sensibilisiert als ihre Kollegen in ländlichen Regionen. Das heißt: Alle an Grundschule Beteiligten – Kinder und Erwachsene – haben einen je eigenen, individuellen *Heterogenitätshorizont*, der es ihnen erlaubt, bestimmte Dimensionen von Heterogenität wahrzunehmen und andere nicht. Hieraus folgt: Der Heterogenität der Schülerschaft soll die Heterogenität des Kollegiums entsprechen. Lehrerinnen und Lehrer unterschiedlichen Alters, unterschied-



Die AWO-Station inmitten der Hochhaussiedlung bietet aber auch den Müttern viel an: Soziale Beratung, Deutschkurse und ein Frauencafé werden gut angenommen. Mavis Albrecht: »Ich brauche immer wieder Hilfe beim Ausfüllen von Formularen wie zum Beispiel dem Antrag aus dem »Teilhabegesetz«, damit die Kinder an Fördermaßnahmen teilnehmen können.«

Die Familie Albrecht zog 2005 von Essen nach Oberhausen. Von Anfang an nutzte sie die Angebote der AWO. Wendy war damals schon in der Gesamtschule, sie hat weniger von den Gruppenangeboten der AWO profitiert als von der ganz persönlichen Beratung durch Heike

licher Herkunft, Lebenserfahrung und Qualifikation bringen einen deutlich weiteren Heterogenitätshorizont ein als ein Kollegium, das immer »vor Ort« war und »gemeinsam alt« geworden ist. Aber solche Kollegien können sich sensibilisieren. Beispielsweise, indem sie Schulen in anderen Regionen und mit Einzugsbereichen besuchen, die von ihrem eigenen grundverschieden sind. In einigen Bundesländern existieren im Rahmen von Schulentwicklungsprogrammen, die diese Horizonsweiterung ermöglichen, so zum Beispiel das Thüringer Programm »Lernen durch besuchen«.

Neben der Erweiterung des eigenen Heterogenitätshorizonts gehört zum professionellen Handeln in heterogenen Lerngruppen auch die Fähigkeit, von der eigenen, als »normal« empfundenen Wertorientierung und Lebenspraxis absehen zu können und Fremdes sowie Unbekanntes nicht allein auf Grundlage des eigenen Normalitätsverständnisses zu beurteilen. So haben Grundschullehrkräfte nicht selten Schwierigkeiten, sich die Lebensumstände von sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern zu vergegenwärtigen. Die Ursache für diese Schwierigkeiten liegen unter anderem in ihrer eigenen Bildungsbiographie, die sie selbst in einem hoch selektiven Schulsystem ausdifferenziert haben: Sie hatten lediglich in ihrer eigenen Grundschulzeit Gelegenheit, eine nennenswerte Zahl von Kindern aus sozial benachteiligten Familien kennenzulernen. Diese Gleichaltrigen waren dann aber am Gymnasium und erst recht im eigenen Studium so deutlich unterrepräsentiert, dass eine

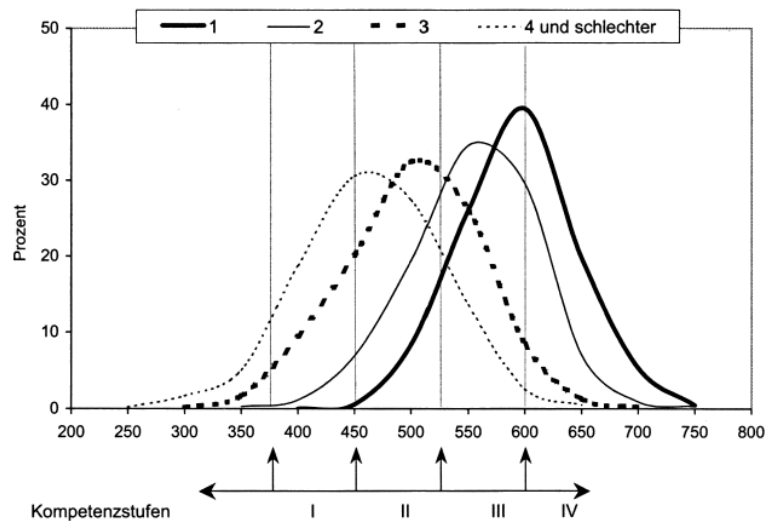


Abb. 1: Testleistungen (Lesekompetenz) differenziert nach Deutschnoten in Prozent in Deutschland (aus: Bos u. a. 2004, S. 205)

Begegnung mit ihnen schon eher Zufallscharakter besaß und eben nicht der Normalfall war. Sie begegneten Kindern aus sozial benachteiligten Familien erst wieder als Erwachsene – als Lehrerinnen und Lehrer in gesicherter sozialer Position. Die für die Ausbildung ihrer Identität – insbesondere für Empathie, für soziales Gewissen und Gerechtigkeitsempfinden – bedeutsamen Begegnungen mit sozial benachteiligten Gleichaltrigen in der Pubertät, in der Jugend und im jungen Erwachsenenalter waren eher die Ausnahme.

Vielleicht sind diese fehlenden Gelegenheiten sozialen Lernens in der Biographie von Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern auch eine Ursache dafür, dass Kinder aus sozial benachteiligten Familien in ihren schulischen Leistungen nicht in gleicher

Weise Wertschätzung erfahren wie Kinder aus privilegierten Familien. Ein in dieser Hinsicht bestürzender empirischer Befund ist in den bereits 2004 publizierten Ergebnissen der IGLU-Studie enthalten, der bislang nicht die ihm gebührende Aufmerksamkeit in der öffentlichen Wahrnehmung erfahren hat. Bos u. a. (2004, S. 191 ff.) berichten in dieser Untersuchung darüber, wie sich Lesekompetenz und die Note im Fach Deutsch in der vierten Klassenstufe zueinander verhalten. Abb. 1 zeigt, wie beliebig die Notengebung erfolgt: Die Note 4 oder schlechtere Noten sind bei einer Lesekompetenz von 250 bis zu 650 Punkten möglich. Die Note 1 haben Schüler mit einer Lesekompetenz von 400 bis zu 750 Punkten. Die Note 4 ist auf Lesekompetenzstufe 1 ebenso möglich wie auf Lesekompetenzstufe V. ►

Beier. Und das hat bis heute Bestand: Ganz stolz kommt sie und berichtet von ihrer Berufsabschlussprüfung als »Kauf-frau für Dialogmarketing«.

»Bei mir ist schon immer alles sehr gut gelaufen. Ich habe an der Gesamtschule eine gute Fachoberschulreife erreicht und jetzt meine kaufmännische Lehre abgeschlossen. Bisher hatte ich auch nie besondere Probleme mit meiner afrikanischen Herkunft. Aber wie wird das nun weitergehen? Ich möchte so gerne arbeiten und mein eigenes Auskommen haben.« Heike Beier weiß, dass solch ein Treffen mit Vertrauen und Emotionen zu tun hat, aber weit darüber hinausgehen muss und professionelle Beratung gefragt ist.



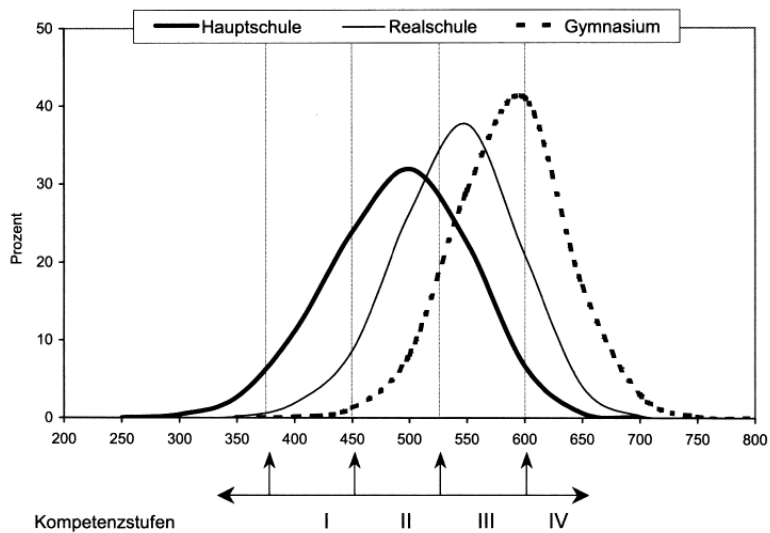


Abb. 2: Schullaufbahnpfehlungen von Lehrkräften in Deutschland differenziert nach Lesekompetenz in Prozent (aus: Bos u. a. 2004, S. 194)

Der Überschneidungsbereich, in dem bei verschiedener Lesekompetenz praktisch alle Noten in Frage kommen, ist sehr ausgedehnt.

Nun könnte die Hypothese vertreten werden, dass Schülerinnen und Schüler, die auf Lesekompetenzstufe II die Note 1 erhalten haben, zum Zeitpunkt des Tests einen »schlechten Tag erwischt« hatten und ihre eigentlichen Potenziale nicht realisieren konnten. Während in Einzelfällen solche Abweichungen vom Leistungsvermögen vorstellbar sind, ist der andere Extremfall eben nicht vorstellbar: Dass Schülerinnen und Schüler mit der Note 4 oder einer noch schlechteren Note zufällig, weil sie einen »besonders guten Tag erwischt« hätten, in der Testsituation sehr viel bessere Leseleistungen realisieren konnten als sonst üblich. Diese Schülerinnen und Schüler wer-

den in ihrer Lesekompetenz dramatisch unterschätzt – mit gravierenden Folgen. Denn dass – auch ungerechtfertigten – Noten am Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen eine zentrale Bedeutung zukommt, macht sie so gefährlich. Abb. 2 zeigt, wie sich Lesekompetenz und Bildungsgangempfehlung zueinander verhalten: In einem breiten Überschneidungsbereich, der von Lesekompetenzstufe I bis Lesekompetenzstufe V reicht, sind alle Bildungsgangempfehlungen möglich. Besondere Brisanz entfaltet dieser Sachverhalt nun, wenn man ihn unter dem Aspekt der Bildungsbenachteiligung näher betrachtet. Die soziale Herkunft von Schülerinnen und Schülern wird in der IGLU-Studie nach der beruflichen Position ihrer Eltern erfasst, die von der besonders privilegierten Position der oberen Dienst-

klasse (I) bis zur Position der un- und angelernten Arbeiter und Landarbeiter (VII) reicht. Von Position I nach Position VII nimmt die Wahrscheinlichkeit der sozialen Benachteiligung zu. Bos u. a. haben nun in der IGLU-Studie von 2006 die Frage untersucht, welche Werte in der Lesekompetenz Grundschüler der vierten Klassenstufe (je nach der Dienstklasse der Eltern) aufweisen müssen, um von Lehrkräften und von Eltern als für das Gymnasium geeignet eingeschätzt zu werden. Abb. 3 zeigt, dass Kinder der unteren Dienstklassen eine erheblich höhere Lesekompetenz erworben haben müssen als Kinder aus oberen Dienstklassen, damit sich bei ihren Lehrerinnen und Lehrern die Vorstellung entwickeln kann, dass diese Kinder für das Gymnasium geeignet seien. Während den Kindern aus der oberen Dienst-

	Gruppenspezifischer Standard (kritischer Wert) für eine Gymnasialpräferenz	
	der Lehrkräfte	der Eltern
Obere Dienstklasse (I)	537 (551)	498 (530)
Untere Dienstklasse (II)	569 (565)	559 (558)
Routinedienstleistungen (III)	582 (590)	578 (588)
Selbstständige (IV)	580 (591)	556 (575)
Facharbeiter und leitende Angestellte (V, VI)	592 (603)	583 (594)
Un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter (VII)	614 (601)	606 (595)
Gesamt	580 (581)	565 (572)

Abb. 3: »Kritische Werte« der Lesekompetenz für die Gymnasialpräferenzen von Lehrkräften und Eltern; Werte in Klammern aus dem Jahr 2001 (nach: Bos u. a. 2007, S. 19)



Lina ist das Grundschulkind der Familie. Sie besucht die 2. Klasse der Concordiaschule. Für ihre Klassenlehrerin Susanne Franke ist sie ein Glücksfall: »Lina hat eine starke Sozialkompetenz, sie ist so freundlich und hilfsbereit, die ganze Klasse liebt sie.«

Auf Linas Mutter kann sich die erfahrene Kollegin sehr gut verlassen. »Frau Albrecht ist in jeder Beziehung zuverlässig. Ich merke deutlich, wie wichtig Frau Albrecht die Entwicklung ihrer Tochter ist. Sie unterstützt nicht nur Lina; wenn wir als Klasse oder Schule Eltern um Unterstützung bitten, dann ist Linas Mutter da.«

Der offene Ganztags der Schule wird von ca. 90 % der Kinder genutzt. »Ist

doch klar«, sagt Lina, »das Essen ist gut und nach den Hausaufgaben spielen wir.«

Lina nutzt die Angebote der AWO reichlich. »Dienstags und donnerstags ist Computerkurs, mittwochs gehen wir in unseren AWO-Garten, das macht jetzt im Sommer Spaß.«



klasse bei einem Lesekompetenzwert von 537 Punkten der Gymnasialbesuch zugetraut wird, müssen Kinder un- und angelernter Arbeiter einen Lesekompetenzwert von 614 Punkten erreichen, um von ihren Lehrerinnen und Lehrern ebenfalls als für das Gymnasium geeignet angesehen zu werden. Kinder aus sozial benachteiligten Familien müssen für den Zugang zum Gymnasium nicht nur das Gleiche wie Kinder aus privilegierten Familien leisten – sie müssen deutlich mehr leisten. Sie haben sich, oft ohne buch- und schriftnah aufgewachsen zu sein, eine exzellente Lesekompetenz angeeignet und müssen eine noch bessere Lesekompetenz entwickeln als Kinder aus privilegierten Familien, um auf das Gymnasium zu gelangen. Dieser Sachverhalt steht der üblichen Auffassung von Chancengerechtigkeit im Bildungssystem diametral entgegen. Verschärft wird die Situation noch dadurch, dass sich die Kinder aus sozial benachteiligten Familien nicht nur gegenüber ihren Lehrerinnen und Lehrern, sondern auch gegenüber ihren Eltern besonders beweisen müssen, wie Abb. 3 gleichfalls zeigt: Eltern der Dienstklasse VII (un- und angelernte Arbeiter) beurteilen ihre Kinder mit Blick auf ihre Eignung für das Gymnasium erheblich strenger als Eltern der Oberen Dienstklasse. Während Eltern der oberen Dienstklasse ihr Kind bei einem Lesekompetenzwert von 498 Punkten als für das Gymnasium geeignet ansehen, können sich Eltern der untersten Dienstklasse diese Eignung für ihr Kind bei einem Lesekompetenzwert von 606 Punkten vorstellen. Diese

differierenden Einschätzungen, die mit Blick auf Kinder der unterschiedlichen Dienstklassen bei Lehrkräften und Eltern vorliegen, haben sich im zeitlichen Verlauf sogar noch verschärft, wie der Vergleich der Werte in Abb. 3 (in Klammern: Werte von 2001; ohne Klammer: Werte von 2006) zeigt. Warum sind diese Befunde so bestürzend? Kinder aus sozial benachteiligten Milieus haben ausschließlich über Bildung die Möglichkeit, ihre soziale Position zu verbessern. Auch Grundschulen haben dazu beizutragen, dass Kinder aus sozial benachteiligten Familien in ihrer Generation in einer Position verankert sind, die ihren Potenzialen entspricht. Statt ihnen dabei besondere Unterstützung zukommen zu lassen, wird ihnen aber der Aufstieg über Bildung am entscheidenden Übergang in besonderer Weise erschwert.

Was ist zu tun? Die hier beschriebene krasse Bildungsbenachteiligung ist nicht das Ergebnis expliziter, bewusst ausgrenzender Entscheidungen von LehrerInnen. Aber Lehrkräfte treffen pädagogische Entscheidungen im Rahmen ihres Heterogenitätshorizonts; in ihre Entscheidungen fließen Beobachtungen über den Habitus von Eltern und Schülern unbewusst mit ein. Sie trauen Kindern aus sozial benachteiligten Familien weniger zu. Die bewusste Ausweitung des Heterogenitätshorizonts und die bewusste Reflexion der pädagogischen Entscheidungen von Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern sind erste notwendige Schritte hin zu mehr Chancengerechtigkeit. Diese Schritte können gelingen,

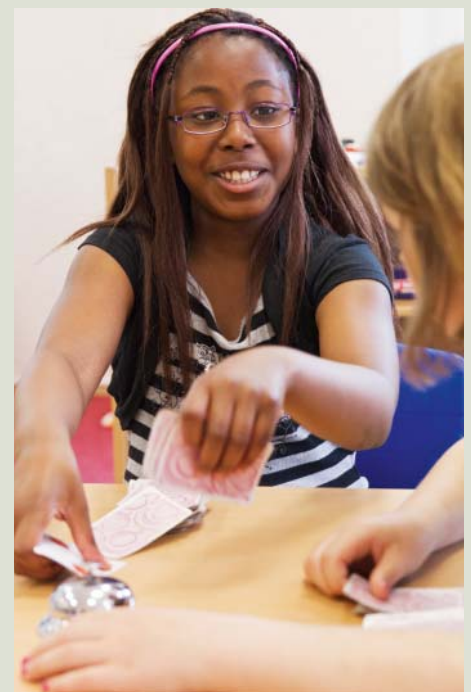


Dr. Ada Sasse
Professorin für
Grundschul-
pädagogik und
den Lernbereich
Deutsch an der
Humboldt-Uni-
versität zu Berlin

indem Lehrkräfte auf die Eltern sozial benachteiligter Schüler aktiv zugehen: Wer soll diese Eltern ermutigen, ihren Kindern eine andere Bildungslaufbahn zuzutrauen als die eigene – wenn nicht die Lehrerin, der Lehrer des Kindes? Dieses persönliche Engagement von Lehrkräften ist notwendig, aber nicht hinreichend. Es muss eingebettet sein in Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse, die Grundschulen sukzessive zu inklusiven Schulen werden lassen. ▢

Literatur

- Bos, W. u. a. (Hg.) (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, S. 19.
Bos, W. u. a. (2004): Schullaufbahnpfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: Bos, W. u. a. (Hg.): IGLU: Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 191 – 228.
Klieme, E. u. a. (Hg.) (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann
Stanat, P. u. a. (Hg.) (2012): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011. Münster: Waxmann.



Inge Hirschmann

Schulen in sozialen Brennpunkten auf dem Weg zur Inklusion?

Ich bin Schulleiterin einer Berliner Schule in einer herausfordernden Nachbarschaft oder einfacher gesagt: Viele unserer Kinder sind von Armut und sozialer Benachteiligung betroffen. Ihr Risiko ist groß, dass sie – wie vielfach ihre Eltern – auch wieder unter prekären Lebensverhältnissen als Erwachsene leben werden.

Auch prekäre Lebensverhältnisse scheinen vererbbar.¹⁾ Der Teufelskreis von Armut und mangelnder Bildung ist schwer zu durchbrechen, es sei denn, der Schule gelingt es, die soziale Benachteiligung, mit der viele Kinder schon in die Schule kommen, abzumildern oder möglichst zu kompensieren, sodass kein Kind verloren geht. In der inklusiven Schule soll zukünftig Ausgrenzung verhindert werden, keine leichte Aufgabe auch für eine Grundschule, die sich seit mehr als zwei Jahrzehnten das uneingeschränkte gemeinsame Lernen, also den Grundgedanken einer inklusiven Schule, ins Schulprogramm geschrieben hat.

Vor wenigen Tagen las ich im »Tagespiegel«: »Eine Adresse gibt viel preis über den Menschen. Sie lässt Rückschlüsse zu auf Wohlstand oder auf Armut.«²⁾ Die Autorin der Seite stellt zwei Fragen über ihren Text: »Ist die Berliner Mischung in Gefahr, wird Berlin zum Austragungsort sozialer Ausgrenzung ...? Wird gute Bildung zum

elitären Auswahlkriterium oder wird Bildung für alle Schichten zur Grundlage eines neuen Wohlstandes in der Stadt?« Berechtigte Fragen.

So wie mit den Wohnadressen ist es wohl auch mit den Standorten der öffentlichen Schulen. Liegen sie in den hoch belasteten Bezirken der Stadt, so gibt dieser Standort viel preis über die besonderen Herausforderungen, denen sich ihre Schülerschaft stellen muss. Man braucht nicht viel Phantasie, um zu wissen, dass die PädagogInnen an diesen Schulen vor vielfältigen, oft armutsbedingten Herausforderungen stehen.

Berlin hat aufgrund seiner immer noch im Bundesdurchschnitt sehr hohen Arbeitslosigkeit ein sichtbares Armutsproblem. Der Bezirk, in dem meine Schule liegt, hat eine Arbeitslosenquote – bezogen auf die zivilen Erwerbspersonen – von 13%.³⁾ Das Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (Stand 2010) liefert uns in derselben Ausgabe des Tagesspiegel noch eine Tabelle zur Armutsgefährdung in Ber-

lin: 18,1 % der unter 18-Jährigen haben in Berlin ein Armutsrisiko. Für meine Schule kenne ich die genauen Zahlen nicht, aber wenn wir allein die Anzahl der Kinder zugrunde legen, die von der Lernmittelzuzahlung befreit sind, wissen wir schon, dass insgesamt weit mehr als 60 % ein ausgeprägtes Armutsrisiko tragen.

Ein Mut-Programm – bis zu »100.000 Euro pro Schule«

Im April überraschte uns unsere Senatorin Sandra Scheeres mit einem Programm zur Unterstützung von besonders belasteten Schulen. Die Senatorin und der SPD-Fraktionschef Raed Saleh kündigten einen neuen »Struktur- und Leistungsbonus«⁴⁾ an, 207 Schulen sollten davon profitieren. Es sollte sich dabei nicht um »Reparaturmittel« für gescheiterte Schulen handeln, sondern es sollten zusätzliche Unterstützungsmittel in Schulen in »schwierigen Sozialstrukturen« einfließen. Für gescheiterte Schulen hatte die Senatsverwaltung in Kooperation mit der Robert Bosch Stiftung bereits das Programm »School Turnaround – Berliner Schulen starten durch« ins Leben gerufen. An diesen Schulen nehmen – siehe Projektbe-



Lina profitiert von den Erfahrungen ihrer älteren Geschwister. Elliott besuchte in Essen die Gesamtschule Bockmühle, konnte aber nach dem Umzug »nur« auf eine Hauptschule wechseln. »Dort hatten wir keinen Ganzttag, da bin ich zur Hausaufgabenhilfe in die AWO gegangen.« So schaffte er einen guten Hauptschulabschluss und ging anschließend ins Berufskolleg. »Hier habe ich den zweitbesten Abschluss gemacht und habe mit meiner Fachoberschulreife eine gute Ausbildungsstelle gefunden.« Der freundliche 19-Jährige schmunzelt: »Immer wenn ich Probleme hatte oder habe, gehe ich zur AWO, da wird auch mir geholfen.«

Der 5-jährige Justin geht nebenan in den Kindergarten. Hier wird für viele

Kinder aus der City ein wichtiger Grundstein gelegt: eine gute Sprachentwicklung. Hilfreich ist dabei, dass die Kinder so unterschiedliche Muttersprachen haben, dass sie sich auf Deutsch einigen. Justin unterstreicht das mit einem Bild aus dem Kindergarten: »Das sind alles meine besten Freunde.«



schreibung⁵⁾ – »zehn Berliner Schulen (drei Grundschulen und sieben integrierte Sekundarschulen) teil, die angesichts der großen Herausforderung in sozialen Brennpunkten an die Grenzen ihrer Handlungsfähigkeit gelangt sind«.

Nach der Überraschung, dass für jede der Turnaround-Schulen 100.000 Euro zur Verfügung gestellt werden, erklärten uns nun kurze Zeit später Mitglieder der SPD-Fraktion im Abgeordnetenhaus von Berlin in einem Brief, dass bis zu 100.000 € pro Jahr für jede Brennpunktschule zur Verfügung gestellt werden sollten.

Vollmundig wurde schon vor den offiziellen Debatten zum Doppelhaushalt 2014/15 versprochen: »Ab 2014 werden den Berliner Brennpunktschulen auf Initiative der SPD-Fraktion im Abgeordnetenhaus pro Jahr 15 Millionen Euro zur Verfügung gestellt.« An anderer Stelle heißt es »Unser Programm ist ein Mut-Programm. Die bis zu 100.000 € für jede Brennpunktschule sind eine zusätzliche Unterstützung, die schwierige Sozialstrukturen berücksichtigt und engagierte Bildungsarbeit belohnt.«⁶⁾

Die Liste der vom Programm profitierenden Schulen (207 von insgesamt 800 Schulen) wurde zeitgleich veröffentlicht. Vermutlich waren die Mitarbeiter in den Schulverwaltungen ebenso überrascht von diesen Neuigkeiten wie wir in den betroffenen Schulen.

Der Abgeordnete Björn Eggert führte in seinem Brief aus:

»Als alleiniger Indikator zur Bestimmung einer Brennpunktschule dient die

Anzahl der von der Zuzahlung zu den Lernmitteln befreiten Schülerinnen und Schüler (Lernmittelbefreiung = LMB). Denn eine Brennpunktschule ist eine Frage von arm und reich.«

Von den zusätzlichen Mitteln werden erstens Schulen mit mehr als 50 % LMB jährlich 50.000 € erhalten – das sind 16 Schulen allein in Kreuzberg. Und zweitens Schulen mit mehr als 75 % LMB jährlich 100.000 € erhalten. Das sind 66 Schulen in Berlin – und 14 Schulen in Kreuzberg, das ist knapp jede fünfte.⁷⁾

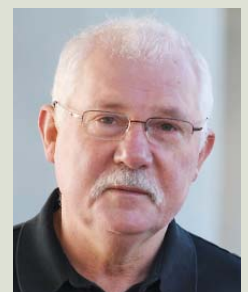
Haben sich die freien Träger der Stadt in den letzten Jahren gerne in der Nähe der Jugendämter der Stadt getummelt oder – wenn denn vorhanden – auch um die Einrichtungen der sozialen Stadt (QMs) herum geschart, so werden sie sich zukünftig auch an die Schulen halten müssen. Mit einem eigenen Budget wächst die Chance der Einzelschule, sich die jeweils zu ihr passenden Projekte oder Honorarkräfte »einzukaufen«. Dies empfinde ich als großen Vorteil. Bislang schien es in Berlin so, dass alle anderen Institutionen – Jugend, Gesundheit, Soziale Stadt – immer viel genauer zu wissen schienen, was Kinder und Jugendliche brauchen und was im Schulsystem so alles schief läuft. Programme wurden an grünen Tischen aufgelegt. Entsprechend hatten wir SchulleiterInnen oft nur die Chance, zu reagieren. Wir nahmen, was andere sich ausdachten und uns anboten. So entstand an Schulen bisweilen eine Flut von kurzzeitigen Initiativen und Projekten, meist unverbunden nebeneinander, die kaum Einfluss auf

die allgemeine Unterrichts- und Schulentwicklung hatten.

Und hatte sich das eine oder andere Projekt als das Richtige herausgestellt, scheiterte die Implementierung spätestens nach zwei Jahren an der Möglichkeit einer Regelfinanzierung. Versuchten gar SchulleiterInnen gegen den allgemeinen Mainstream Projekte an ihren Schulen zu verstetigen, kam das einer Sisyphusarbeit gleich und war bisher nur in wenigen Fällen von wirklichem Erfolg gekrönt.

Unsere Schule kann mit ca. 50.000 € rechnen, ohne Zweifel viel Geld im Vergleich zu dem, was wir derzeit zur freien Verfügung für Projekte aller Art haben. Das könnte ein überzeugender Beitrag zur Verbesserung des Ganztagsangebots werden, sodass unsere Kinder auch in ihren Schulen kompensatorisch das geboten bekommen, was für Mittelschichtskinder in finanziell gesicherten Verhältnissen von Hause aus selbstverständlich ist.

Ein alljährlich abgesichertes Budget zur freien Entscheidung wäre tatsächlich hilfreich, damit die SchulleiterInnen gemeinsam mit dem Kollegium hilfreiche, das Schulprogramm unterstützende Projekte in den Unterricht und/oder aber in das Schulleben passgenau und nachhaltig integrieren könnten. Mit dem Geld hätten die Schulen viel mehr Einfluss, ihnen geeignet erscheinende, bekannte Personen langfristig an die Schulen zu binden, vorausgesetzt, das Land Berlin steuert tatsächlich um und die Ressourcen sind über eine Wahlperiode hinaus verlässlich. ►



Bert Butzke

hat nach seiner Ausbildung zum Fotografen Lehramt studiert und an Hauptschulen in Oberhausen gearbeitet. Als Beratungslehrer hat er guten Einblick in das Leben sozial benachteiligter Familien bekommen.
www.fotobutzke.de

Schulen in sozialen Brennpunkten besonders unterstützen

Es ist längst an der Zeit, Schulen in sozialen Brennpunkten zu unterstützen, um sie leistungsfähiger zu machen, aber auch um ihre Attraktivität zu steigern. Größere Attraktivität und Akzeptanz in der öffentlichen Wahrnehmung sind auch probate Mittel gegen die Abwanderung der Mittelschichtskinder aus den Schulen in sozialen Brennpunktlagen.

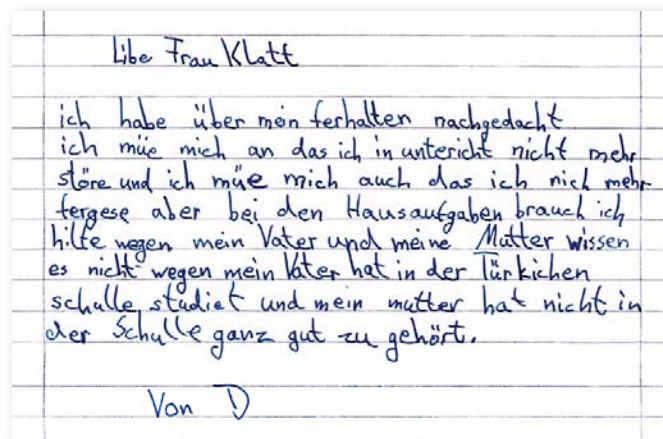
Wir würden das Geld sicherlich gerne für eine verlässliche Finanzierung von kompetenten außerschulischen MitarbeiterInnen für unsere Theaterarbeit nutzen. Oder auch den Aufbau einer sehnlichst erwünschten Lernwerkstatt vorantreiben, um das forschende Lernen in unserer Schule zu stärken. Vielleicht würden wir ja auch wieder einen geeigneten Werkpädagogen für einige Stunden pro Woche finden, der die besonderen Kompetenzen hat, mit sogenannten schwierigen Kindern bzw. Jugendlichen zu arbeiten. Es geht um die Kinder, die wegen ihrer großen Auffälligkeiten in der emotional-sozialen Entwicklung so schwierig sind, dass sie in einer normalen Klasse kaum ausreichend individuell zu fördern sind. Wir alle kennen Kinder, die das Lernen aller im Klassenverband tagtäglich so massiv stören, dass kaum noch geregelter Unterricht möglich ist, sich kein gutes, vertrauensvolles Klassenklima entwickeln kann und Lehrer und Lehrerinnen von den Anforderungen, allen gerecht werden zu müssen, nur noch überfordert sind.

Oder wir könnten den Bücherbestand in unserer kleinen Bibliothek verstärken, die Lesecke gemütlicher ausstatten, mit Hilfe von bezahlten Honorarkräften die Öffnungszeiten und damit die Lesezeiten erhöhen und vermeiden, dass mangels guter Verwaltung der Bücherbestand stetig schwindet. Wir könnten auch noch mehr Musikinstrumente für den längerfristigen Verleih anschaffen und die dazugehörigen Übungsstunden und Bandproben finanzieren, damit mehr Kinder das Musizieren als eine wertvolle Freizeitbeschäftigung erleben können.

Vielleicht wäre es ja aber auch zurzeit viel wichtiger, in eine gute Fortbildungsreihe für die Lehrkräfte und Erzieherinnen zu investieren, frei nach dem Motto »Gib den Hungernden die Angel und nicht den Fisch«.

Oder sollte man nicht auch Geld für regelmäßige Supervisionsgruppen nutzen, damit PädagogInnen Entlastung vom schulischen Alltag erfahren und Gelegenheit haben, immer wieder neuen Mut und neue Kraft zu finden, mit schwierigen Kindern umzugehen?

Uns fiel da sicherlich so einiges ein, um unsere Schule für Kinder und damit das Lernen und Arbeiten für alle in der Schule attraktiver und mit größerer Erfolgsaussicht zu gestalten.



Ich befürchte allerdings jetzt schon, dass die Mitglieder der SPD-Fraktion sich dies alles gar nicht so gedacht haben. Schon jetzt stehen meine Vorstellungen denen in der Pressemitteilung dargelegten Vorstellungen unvereinbar gegenüber. Auch wenn es noch keine dezidierte Ausführungsvorschrift gibt, werden die Grundsätze des Programms deutlich. Es wird ausgeführt, »abhängig von schulspezifischen Zielvereinbarungen, die sich auf wenige quantifizierbare Indikatoren beschränken sollen, soll ab dem dritten Jahr ein Teil der Mittel für das Folgejahr in Abhängigkeit von der Erfüllung der Zielvorgaben ausgezahlt werden. Erfolgskriterien und Zielvereinbarungen können unter anderem sein: Leistungsergebnisse, Sprachstandsverbesserungen und Bestehensquoten der Schulabschlüsse, Schuldistanz, Schulabbrecherquote und Unterrichtsausfall.«⁸⁾

Dies sind aus meiner Schulleiterperspektive alles berechnete, nachvollziehbare Anforderungen, die aber nur mit

der verlässlichen Aufstockung des Lehrpersonalschlüssels in einer inklusiv arbeitenden Schule im sozialen Brennpunkt zu erreichen sind.

Ergebnisse, die nicht in Form von Tests messbar oder statistisch erfassbar sind, werden nicht genannt. Aber gerade die Angebote sowohl in Bereichen der musisch-ästhetischen Bildung als auch die Möglichkeiten, Formen der demokratischen Teilhabe zu erproben und das soziale Lernen sind für unsere Kinder wertvoll.

Eine andere wichtige Frage tauchte auch nach Bekanntgabe des Programms immer wieder auf: Woher kommt plötzlich dieser Geldsegen, in einer notorisch mittellosen Stadt? Dahinter verbirgt sich die Frage: Wo wird uns das Geld an anderer Stelle abgezogen?

Seit Mitte Juni wissen wir es nun, die Bildungssenatorin verschiebt die Inklusion um zwei Jahre. »Das Programm für die Brennpunktschulen hatte SPD-Fraktionschef Raed Saleh gegen Scheeres' Willen durchgesetzt. Es kostet jährlich ungefähr so viel wie die 300 Sonderpädagogen, die nun fehlen«, schreibt Martin Klesmann pünktlich zum Ferienbeginn in der »Berliner Zeitung«.⁹⁾

Was folgt für meine Schule?

Die Prognose für unsere Schule im Schuljahr 2013/14 lautet: Von 350 Kindern in den 1. bis 6. Klassen werden nahezu 60 % Kinder sein, die von der Lernmittelzuzahlung befreit sind. Hinzu kommt die statistisch nicht erfasste Anzahl von Kindern, deren Mütter und Väter im Niedriglohnsektor tätig sind bzw. in prekären Lebensverhältnissen leben. Ihr Familieneinkommen liegt oft nur unwesentlich über der Hartz-IV-Grenze.

Nach meiner Kenntnis besteht bei mehr als 70 Kindern in meiner Schule ein intensiver Kontakt zwischen den LehrerInnen und dem Jugendamt, zu Therapeuten oder zu anderen unterstützenden Einrichtungen im Stadtteil. Die unzähligen Gespräche, Telefonate mit Behörden, Helferrunden, inner-schulische Teambesprechungen und

das schriftliche Dokumentieren nehmen einen hohen Anteil der Arbeitszeit der PädagogInnen in unserer Schule in Anspruch.

Nicht nur materielle Armut

In unserer Schule geht es eben nicht nur um materielle Einkommensarmut, in deren Folge die betroffenen Familien in unzureichenden Wohnverhältnissen leben, sich ungesund ernähren und nur eine sehr eingeschränkte Teilhabe am kulturellen Leben haben.

Es geht auch um die große Anzahl von Kindern, die in eine Familie hineingeboren wurden, in der Bildung kaum eine Rolle spielt und/oder der die Kraft für ein förderliches, strukturiertes Familienleben fehlt. Teilweise treffen die Lehrer und Lehrerinnen auf Eltern mit großer Spracharmut, die selbst keinen Bildungsabschluss erworben haben. Sie tauschen sich mit Eltern über Erziehung aus, die selbst mit Mitteln der Gewalt erzogen wurden und dies dann an ihre Kinder unreflektiert weitergeben.

Wir haben es auch mit Vätern und Müttern zu tun, denen schlichtweg die Kompetenzen fehlen, sich ausreichend um das Wohl ihrer Kinder zu kümmern.

Die Erfolge unserer Arbeit hängen maßgeblich von der Bereitschaft und der Kompetenz der Eltern ab, die Hilfen und Unterstützungsangebote im Stadtteil zu nutzen. Manche Eltern nehmen die »Hilfen zur Erziehung« gerne an und bemühen sich ihrerseits, die Schule zu unterstützen. Sie kümmern sich um Termine, greifen Anregungen auf und sind selbst hoch interessiert am Wohl und am schulischen Fortkommen ihrer Kinder. Andere Eltern nehmen die Unterstützung pro forma an, ergreifen aber die Chance, die Lebenssituation ihrer Kinder zu verbessern, nicht wirklich. Einige geben weitgehend ihre Verantwortung für das Erziehen ihrer Kin-

der an die Schule und – wenn es sich denn ergibt – an andere beteiligte staatliche Institutionen ab. Letztere lassen die Lehrkräfte, aber auch ihre Kinder allein mit den Problemen. Sie handeln nach dem Motto: Die Therapie oder die »soziale Gruppe« wird es schon richten – oder eben auch nicht. Ganz besonders frustrierend für LehrerInnen sind aber auch die Eltern, die jeglichen Kontakt zu anderen staatlichen Institutionen meiden und viel Energie aufwenden, die Kontaktaufnahme zu verhindern.

All dies sind starke Indikatoren, dass in jeder Klasse alljährlich viele Kinder sein werden, denen das Erlernen der Basiskompetenzen schwerfallen wird. Es sind Kinder, die – wenn sie denn nicht die nötige Unterstützung erfahren – schnell zu Schulversagern werden könnten. Nicht nur wegen der großen Anzahl von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im nächsten Schuljahr werden es mehr als 50 sein, verfolgen wir auch deshalb die öffentlichen Diskussionen rund um die Umsetzung der UN-Konvention mit besonders großem Interesse. Auch die von Ausgrenzung und Lernbehinderung bedrohten armen Kinder machen uns deutlich, dass in Berlin die inklusive Schule mit aller Kraft auf den Weg gebracht werden muss.

Das Unterrichten in den Klassen wird oft zur übermäßigen Kraftanstrengung der Lehrerinnen. Zur echten Entlastung müssten die vorhandenen Unterstützerinstitutionen sehr viel näher an die Schulen angedockt werden. Ich erlebe die historisch gewachsenen Hürden zwischen den Verwaltungen Schule, Jugend und/oder Gesundheit als ausgesprochen hinderlich. Wünschenswert und sinnvoll wäre eine Neuordnung, bei der die außerhalb von Schule betroffenen Institutionen ihre gemeinsame Arbeit auch direkt am Standort Schule aufnehmen könnten.



Inge Hirschmann
Schulleiterin der
Heinrich-Zille-
Grundschule in
Berlin,
Vorsitzende der
Berliner Landes-
gruppe des Grund-
schulverbandes

Neue Strukturen der Kooperation

Neben verbesserten finanziellen und personellen Mitteln bräuchten wir dringend neue Strukturen der Kooperation zwischen den am Wohl von Kindern und Jugendlichen interessierten Akteuren im Stadtteil. Hier vor allem muss die Kooperation mit den Jugendämtern und den sozialpädagogischen Diensten aller Art intensiviert und vereinfacht werden. Insbesondere in den Bezirken mit vielen Familien in prekären Verhältnissen müssen neue trag- und kooperationsfähige Strukturen gefunden und aufgebaut werden. Soweit ich es verstehe, bedarf es dazu auch gesetzlicher Änderungen und damit ganz neuer Vorgaben. Es ist zu befürchten, dass mit dem Aufschieben der Reform zur inklusiven Schule auch diese Baustelle nicht mit dem notwendigen Tempo vorangetrieben werden kann.

Mit der Entscheidung, die Umsetzung der Inklusion in Berlin um zwei Jahre aufzuschieben, ist aus meiner Sicht ein falsches Signal gesetzt worden. Wir Schulen in sozialen Brennpunkten brauchen alle verfügbaren Hilfen, um im Sinne der Inklusion allen Kindern gerecht werden zu können. Dies gilt umso mehr, wenn wir es ernst nehmen mit dem Anspruch, dass inklusive Schulen nur die Schulen sind, die kein Kind verlieren, egal in welchem sozialen Umfeld es sich befindet. □

Anmerkungen

- 1) Vergleiche Allmendinger, Jutta (2012): Schulaufgaben – Wie wir das Bildungssystem verändern müssen, um unseren Kindern gerecht zu werden. München
- 2) Sigrid Kneist: Damit Berlin nicht alt aussieht. Tagespiegel Nr. 21724, 21. Juni 2013
- 3) Quelle: BA für Arbeit, Mai 2013 (Tsp/Pieper-Meyer), Tagespiegel Nr. 21724, 21. Juni 2013

- 4) Pressemitteilung der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft vom 19. April 2013: Saleh und Scheeres stellen Programm zur Unterstützung von besonders belasteten Schulen vor
- 5) siehe auch: www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/45326.asp
- 6) Brief des Abgeordneten Björn Eggert vom 2. Mai 2013 an mich (Rückfragen per Mail an bjoern.eggert@spd.parlament-berlin.de)

- 7) Vergleiche Brief des Abgeordneten Björn Eggert (s. o.) / Pressemitteilung SenBJW vom 19. April 2013, s. o
- 8) Pressemitteilung der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft vom 19. April 2013, s. o.
- 9) Martin Klesmann: Die Angst vor dem gemeinsamen Lernen. Berliner Zeitung Nr. 141, 20. Juni 2013

Maresi Lassek

Sozial schwach: das Kind, die Familie, die Schule, die Gesellschaft?

Was signalisiert die Bezeichnung sozial schwach? Die Zuschreibung »sozial schwach« ist ein medial gern genutzter Sammelbegriff, der das Vorhandensein von multiplen Defiziten meint. Er wird u. a. verwendet, um auszudrücken, dass die so bezeichneten Personen und Gruppen unter ungünstigen Verhältnissen leben (müssen) und nicht das leisten (können), was die Gesellschaft fordert. Mitgeliefert wird der Eindruck, Kinder aus diesem Personenkreis besäßen mangelnde Kompetenzen in ihren sozialen Fähigkeiten, genauso wie mangelndes Bildungsbewusstsein, ungenügendes Interesse an der Schule, schlechte Sprachkenntnisse, schwierige Lernvoraussetzungen u. v. m., also ein Vorurteil.

Aber welche Kinder sind gemeint? Kinder, die ein schwieriges Sozialverhalten zeigen, gerade nicht, sondern Kinder aus armen Familien, Kinder, deren Eltern aus vielerlei Gründen Distanz zu Bildungseinrichtungen aufgebaut haben, Kinder, denen aus dem häuslichen Umfeld weniger authentische Erfahrungen und Anregungen mitgegeben werden können, weil das Geld fehlt, um an kulturellen Angeboten teilzuhaben, um angemessene Kleidung zu kaufen, um qualitativ gute Arbeitsmaterialien für die Schule anzuschaffen, um Bücher zur Verfügung zu haben, um in den Urlaub zu fahren usw. Diese Kinder sind also von wesentlichen Bedingungen eines anregenden Lernumfeldes ausgeschlossen. Sie haben weniger Chancen, dies über ihre Familien zu erfahren, aber die Bezeichnung »sozial schwach« trifft sicher nicht als Etikettierung zu.

LehrerInnen haben in der Regel ein Erfahrungsdefizit

gegenüber den Alltagssorgen von benachteiligten und armen Kindern. Selbst wenn zum Beispiel noch eine Erinnerung an ein Kleidungsstück der Kindheit, das nicht gern angezogen wurde, weil es gekratzt oder nicht richtig gepasst hat, präsent ist, können Lehrkräfte kaum nachvollziehen, wie es ist, wenn die Winterjacke einfach nicht wärmt oder die Stiefel von so schlechter Qualität sind, dass der Reißverschluss ständig klemmt. Weiß man als Lehrkraft von der Peinlichkeit, wenn die Schultasche bereits von zwei Kindern vorher getragen wurde?

Tatbestand ist weiterhin, dass sich benachteiligte Familien in der Regel (zumindest im städtischen Umfeld) in bestimmten Wohngebieten konzentrieren und besonders im Grundschulbereich das Image ihrer Schule als sogenannte Brennpunktschule oder sozialer Brennpunkt prägen.

Kindern besser gerecht werden – Verantwortung der Gesellschaft

Welche Verantwortung entsteht daraus für Bildungseinrichtungen und die Gesellschaft?

Schulen und Kommunen fällt für Kinder aus benachteiligten Verhältnissen besondere Verantwortung zu und dies in ureigenem Interesse. Es geht um die Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe und die Notwendigkeit, alle Kinder dafür kompetent zu machen. Das heißt für Schulen, Bildungsansprüche und Bildungsgerechtigkeit weit über kognitives Lernen hinaus zu sehen, wegzukommen von den Defizitbetrachtungen hin zur Frage: Was muss sich ändern? Weiterzukommen zu klaren Forderungen für Bildungseinrichtungen, die mit Kindern aus benachteiligten Verhältnissen arbeiten. Schon zu lange verharren wir auf dem Ergebnis, dass Deutschland ein ungerechtes Bildungssystem hat, Benachteiligte systembedingt zusätzlich benachteiligt und die Leistungsspanne viel zu groß ist.

Bei der Betrachtung der gesellschaftlichen Problemlagen fallen besonders auf:

- eine Wohnungsbaupolitik, die zur Entmischung und Ghettobildung bei-

trägt und damit Selektionsmechanismen verstärkt.

- eine Familienförderung, die die Förderung von Kindern aus benachteiligten Familien nicht als konzertiertes Anliegen vom Babyalter an organisiert, sondern in Stufen- und Verantwortungsphasen zerstückelt, die unabhängig voneinander, also diskontinuierlich arbeiten (Frühförderung, Förderung in der Kita, schulische Förderung usw.).

- die späte Wahrnehmung der Tatsache, dass die Bedeutung der Sprache für den Bildungserwerb ausschlaggebend ist.

- das nicht stärkenorientierte, sondern selektionsorientierte Bildungssystem mit dem zusätzlich erschwerenden Effekt, dass privilegierte Bedingungen für die ohnehin begünstigten Kinder geschaffen werden und Benachteiligungen für diejenigen, denen es aufgrund einschränkender Sozialisationsbedingungen an Erfahrungsmöglichkeiten mangelt.

Änderungsbedarf besteht besonders darin, dass

- Risikokinder begleitet werden und zwar von Anfang an über ein durchgängiges System und nicht von Stufe zu Stufe und von unterschiedlichen Behörden.

- Bildungseinrichtungen eine passgenauere und bedarfsgerechtere Ausstattung erhalten, die kompensatorische Angebote ermöglicht u. a. für die Teilhabe an kulturellen Angeboten, für eine bildungsgerechte Lehr- und Lernmittelbeschaffung und für qualitätsvolle Arbeitsmaterialien.

- deutlich mehr Ganztagschulen einzurichten sind.

Kindern besser gerecht werden – Verantwortung der Schule

Schulen – und speziell Schulen in schwieriger Lage – stehen unter Druck. Durch Imagezuschreibungen sehen sie sich im Zwang, bestimmte Anforderungen zu erfüllen, wohl wissend,



dass sie unter z.T. völlig anderen Ausgangsbedingungen arbeiten als andere Schulen. Leistungsstudien messen nicht das Verhältnis zwischen Ausgangslage und Zugewinn der Schülerinnen und Schüler, sondern halten vergleichend Momentaufnahmen fest. Das verführt zu einem eingeschränkten Blick auf das Lernen und zu einer Form von Ergebnisorientierung, die wenig zielführend ist, um die Veränderung von Bedingungen aufgrund der Ausgangslage und der Bedürfnisse der Kinder herbeizuführen. Sich aus diesem Kreislauf zu lösen, fällt im staatlichen Schulsystem nicht leicht. Andere Wege zu gehen, bedeutet Wagnis, Arbeit und die Gefahr, sich zusätzlicher Kritik auszusetzen.

Beispiele aus der Praxis

Was in einem Veränderungsprozess hilfreich sein kann, soll nachfolgend an Beispielen und Herangehensweisen der Grundschule am Pfälzer Weg in Bremen dargestellt werden.

Die Schulentwicklung deutlich beeinflusst hat vor Jahren die Entscheidung, sich mehr an der Ausgangs- und Bedürfnislage der Kinder ausrichten. Es erwies sich – wie an anderen Standorten auch – als nicht hilfreich, über mangelnde Motivation am Erlernen der Kulturtechniken zu klagen oder über die große Unterschiedlichkeit in den Voraussetzungen der Kinder, auch nicht über das schlechte Ansehen der Schule oder die Unfähigkeit der Eltern,

Zweierlei Bedingungen

Sportfest 2013

Einige Kinder laufen barfuß über die Tartanbahn, was ihnen Schmerzen bereitet und – wenn sie in Socken laufen – die Rutschgefahr erhöht. Sie sind weniger schnell, als sie sein könnten, wenn sie entsprechende Sportschuhe besäßen. Auf die Frage, warum das Kind nicht Sportschuhe anzieht, kommt die Antwort: »Die sind zu klein.« Oder: »Die sind kaputt.«

Kinderfüße wachsen schnell – da kommen Eltern mit dem Nachkaufen von besonderen Schuhen, wie es Sportschuhe nun mal sind, nicht mit.

Fußballturnier

Die Schulfußballmannschaft nimmt an einem Turnier teil. Die Schule hat über den Schulverein Trikots und Schienbeinschoner anschaffen können. Die Kinder sind stolz auf diese Ausstattung. Es regnet.

Die Kinder rutschen im Vergleich zu den Spielern der gegnerischen Mannschaften sehr viel häufiger aus und gehen zu Boden (ohne Foulspiel).

Sie besitzen keine Stollenschuhe.

sich am Schulleben zu beteiligen bzw. ihr Kind zu unterstützen.

Die Entscheidung, sich der Heterogenität zu stellen, wurde zur Schlüsselstelle. Sie zog u.a. Verabredungen zu Strukturen und Rhythmisierungen, zur Gestaltung des Lernens, für mehr Partizipation im Schulleben, für Projekte, die sich an den Bedürfnissen der Kinder orientieren und Strukturen zur Kooperation in der Schule und mit außerschulischen Partnern nach sich.

● *Jahrgangsübergreifendes Lernen* wurde zuerst in der Schuleingangsstufe, später auch in der Stufe 3/4 eingeführt. Die Altersmischung bietet einen Lernraum, in dem z.B. langsame und schnelle LernerInnen und Kinder mit mehr und weniger Unterstützungsbedarf differenzierter und weniger stigmatisierend berücksichtigt werden können. Verschiedenheit und Vielfalt führen zu mehr Toleranz, zu weniger Frustrationserlebnissen für einzelne Kinder und zu mehr Erfahrungen in unterschiedlichen sozialen Rollen.

● Veränderte Formen der *Lerndokumentation* und Lernstandsbewertung wurden entwickelt. Die Schule arbeitet ohne Noten und befasst sich mit der



Entwicklung von Lernlandkarten (Transparenz der Lerninhalte und Lernziele) und einer Portfolioform, deren Struktur auch in der Sekundarstufe weitergeführt werden könnte. Es gibt zwei Schülersprechstage pro Jahr, auf die sich die Kinder selbstreflektierend vorbereiten.

● Die Bestrebung, *selbstverantwortliches und demokratisches Handeln* von Kindern zu stärken, erforderte die Entwicklung von partizipativen Strukturen und Ansätzen. Die Selbstverantwortung der Kinder wird über Reflexionen vor den Schülergesprächen und über das Nachdenken bei der Erstellung von Lernlandkarten gefordert. Die Beteiligung der Kinder über den Gruppenrat und die Kinderkonferenz sowie die Verantwortung z.B. bei der Spielausleihe signalisieren die Bedeutung des Mitgestaltens.

Schulkleidung aus anderer Sicht

Häufig wird über Schulkleidung im Zusammenhang mit dem Druck durch Markenkleidung diskutiert.

Trägt ein Kind fast täglich denselben Pullover oder dasselbe T-Shirt, fühlt es sich nicht wohl. Das Signal ist nicht, meine Eltern können bestimmte Marken nicht kaufen, sondern meine Eltern haben nicht das Geld, mir mehrere Pullover zu kaufen. Dieser Umstand wirkt selbst an Schulen in schwieriger Lage diskriminierend.

Schulkleidung kann hier entlasten, denn man fällt nicht auf, wenn jeden Tag der Schulpullover getragen wird.



Maresi Lassek
Schulleiterin der
Grundschule am
Pfälzer Weg in
Bremen, Vor-
sitzende des
Grundschul-
verbandes

• Die *individuelle Ausgangslage* der Kinder bestimmt Lerninhalt und Lerntempo, aber auch unterstützende Hilfen bzw. Herausforderungen auf der Grundlage individueller Stärken. Begabungsförderung gehört im Rahmen der Heterogenität zu einem Schwerpunkt. Unterschiedlichkeit zuzulassen entspannt die individuelle Situation des einzelnen Kindes, aber auch die Lernatmosphäre insgesamt. Lernruhe und die Konzentration auf die Entwicklung tragfähiger Basiskompetenzen für Lesen, Schreiben und mathematische Grundlagen sind möglich.

• Konzeptionell eingebunden war von jeher der *Übergang von der Kita in die Schule*, heute steht auch der *Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe* im Jahresablauf im Blick. Der Übergang im Stufenschulsystem bereitet nicht nur Unsicherheiten für Kinder und Eltern, sondern verursacht Brüche im Lernen. Weder die Lernorganisation noch Lerninhalte, Förderschwerpunkte, Arbeitsweisen und anderes sind zwischen den Schulstufen abgestimmt. LehrerInnen aus Grundschulen und aus dem Sekundarbereich wissen wenig voneinander. Die Schule arbeitet mit einem Sekundarstufenzentrum auf drei Ebenen zusammen: LehrerInnen, Schulleitungen, SchülerInnen.

• *Projekte und Profile* orientieren sich an den Bedürfnissen der Kinder. Gesundheitsfördernde Angebote wie die Vitaminpause, Zahngesundheitsprophylaxe, Psychomotorische Förderung, Bewegungsangebote für übergewichtige und auch leistungsstarke Kinder, Schwimmunterricht über zwei Jahre oder das Projekt »Kinder ins Rollen bringen« prägen das Schulprofil.

Hinzu kommt der Schwerpunkt Lesen mit regelmäßigen Bibliotheksbesuchen, täglicher Lesezeit, Leseclubangeboten, Vorlesen im Kindergarten und der Mitarbeit von Lesehelfern.

Mithilfe zusätzlicher Kommunikationsmöglichkeiten im Unterricht (Partner- und Gruppenarbeit, Helfersysteme, Gesprächskreise usw.) kann in relevanten Situationen die Sprachkompetenz gefördert werden.

• Die Herausforderung, *Eltern* aus einem multikulturell und von Armut geprägten Milieu mehr für die Schule zu interessieren und in das Schulleben einzubeziehen, war zu bearbeiten. Über das Projekt KESCH (Kinder, Eltern und Schule im Dialog) entstehen Begegnungen zwischen den Eltern und mit der Schule in einem eher informellen Rahmen (s. Homepage der Schule).

Sprach- und Alphabetisierungskurse für Mütter finden in den Räumen der Schule statt. Begegnungen bei Schulveranstaltungen machen die Mütter sicherer im Umgang mit institutionellen Gegebenheiten. Elternbriefe werden z. B. im Sprachkurs besprochen.

Verabredungen und konsequente Schritte z. B. bei häufigen Fehlzeiten oder bei Verdacht auf Vernachlässigung wirken als Schutzfaktor für die Kinder und zeigen Eltern, wo sie Verantwortung tragen. Gemeinsam mit Eltern wird der Kontakt zu Beratungseinrichtungen hergestellt.

• *Teamarbeit* und schulinterne Kooperation sind über einen Jahreszeitplan geregelt.

• *Verantwortlichkeiten* für über den Unterricht hinausgehende Aufgaben in der Schule und die Mitarbeit in Gremien werden über einen Ämterplan transparent verteilt.

• *Vernetzung* durch Kooperationen über die Schule hinaus in den Stadtteil und zu Hilfesystemen im Sozialbereich gehört zum Standard (siehe Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 129, Allen Kindern gerecht werden).

Erweiterung des Erfahrungsraumes für die Schülerinnen und Schüler

Der Mangel an finanziellen Möglichkeiten in den Familien und die daraus entstehenden Einschränkungen für den Erfahrungshorizont der Kinder müssen durch schulische Angebote kompensiert werden. Deshalb bedarf es gerade an Schulen, deren Schülerschaft nur wenig Berührung mit kulturellen Angeboten, mit Sportgelegenheiten (Distanz zu Sportvereinen) oder zu Freizeit-

einrichtungen in der Kommune hat, zusätzlicher Angebote. Dieses Angebot erfordert eine finanzielle Ausstattung, die nicht die Familien aufbringen können. Kontakte zur Bibliothek oder zum Sportverein gelingen besser, wenn sie in den Anfängen begleitet werden. Emotionale Barrieren gegenüber kulturellen Einrichtungen lassen sich durch Begegnungen verringern.

Unsicherheiten und daraus entstehende Vermeidenshaltungen zum Beispiel wegen unzureichender Arbeitsmaterialien dürfen nicht zu Beschämungen führen. Die Qualität des Handwerkszeugs der Kinder beeinflusst Arbeitsergebnisse und den Ablauf von Arbeitsprozessen. Es macht einen Unterschied, ob die Schere gut schneidet oder nur das Papier knickt, ob der Stift weich über das Papier gleitet oder ständig abbricht usw. Deshalb stellt die Schule den Kindern z. B. Scheren, Lineal oder Zirkel zur Verfügung. Im Rahmen der in Bremen gesetzlich verankerten Lehr- und Lernmittelfreiheit erhalten die Schulen einen Etat für Hefte, Bücher und dergleichen und dürfen Ausgabenschwerpunkte eigenständig festlegen. Für Verbrauchsmaterialien wie Arbeitshefte reicht in der Regel der Etat nicht. Benachteiligungen durch die Sozialstruktur der Schülerschaft sind vorprogrammiert. Bei Schulveranstaltungen muss bedacht werden, wie viele Sonderausgaben man Familien im Laufe eines Schuljahres zumuten kann. Erfahrungsgemäß geraten Schulen in benachteiligten Gebieten zusätzlich ins Hintertreffen, weil es für mögliche Sponsoren nicht attraktiv ist, dort Spendengelder einzusetzen. Die Schulkassen dieser Schulen füllen ihre Konten nicht durch großzügige Spenden von Eltern und von Firmen aus dem Umfeld der Schule.

Schulen können nicht reparieren, was die gesellschaftlichen Bedingungen und die Verhältnisse von Familien verursachen. Lehrerinnen und Lehrer haben es aber in der Hand, Kinder ernst zu nehmen, Chancen zu eröffnen, Stärken zu stärken, Lernzeit effektiv zu gestalten, bedeutsame Erfahrungen zu vermitteln und Barrieren abzubauen.

Kinder haben ein Recht auf eine starke und anspruchsvolle Schule, die ihre Ausgangslage respektiert und so ausgestattet ist, dass sie mehr Bildungsgerechtigkeit herstellen kann. ■

Ulrich Hecker

»Kindern das Wort geben«

Wie Kinder aus dem »sozialen Brennpunkt« zur Sprache kommen

»In der Zeit, in der sie hier sind, soll für die Kinder ihr alltägliches Dilemma in den Hintergrund treten«, sagt Andreas Schröder, der Leiter der Kinderdruckwerkstatt. Wir sind in Halle-Neustadt Südpark, einer Wohngegend, die gemeinhin als »sozialer Brennpunkt« bezeichnet wird.

Die Kinderdruckwerkstatt gibt es nun schon einige Jahre, Träger ist der Regionalverband Halle-Merseburg der Arbeiterwohlfahrt (AWO). Nach der Neuausrichtung des AWO-Hortes »Am Kirchteich« zog die Druckwerkstatt in das Hortgebäude: Durch die Verschmelzung der beiden Einrichtungen ist hier der erste Freinet-Hort in Sachsen-Anhalt entstanden. Keine klassischen Hortgruppen gibt es hier, dafür offene Atelier- und Werkstattarbeit, inspiriert von den Ideen des französischen Reformpädagogen Célestin Freinet. Im Zentrum der Förderung des Schriftspracherwerbs und des sprachlichen Ausdrucks steht die Druckerei.

Beispiel: Kinderkulturführer

»Was ist denn ein Theater?«, hat Andreas Schröder eine Kindergruppe gefragt. »Theater? Das ist, wenn ich

böse war!«, eine Antwort. Diese Kinder haben einen auch öffentlich stark beachteten »Kinderkulturführer« für die Stadt Halle erarbeitet und veröffentlicht. Über zwei Schuljahre hinweg haben sie kulturelle Einrichtungen der Stadt Halle besucht und Wissenswertes darüber gesammelt. Alle Informationen sowie ihre eigenen Eindrücke wurden in einem »Kinderkulturführer von Kindern für Kinder« zusammengefasst und gedruckt. Entstanden sind dabei zunächst 40 handgefertigte Exemplare. Dank der großzügigen Spende eines Sponsors konnte der Kinderkulturführer später in einer Auflage von 600 Exemplaren erscheinen, die in Kindereinrichtungen und Schulen erhältlich waren. Öffentlich präsentiert wurde der Kinderkulturführer im Beisein der jungen Autoren und Autorinnen im Saline-Museum der Stadt Halle (Saale).



Die Kinderdruckwerkstatt

... ist ein einladendes, offenes Angebot: 50 % der TeilnehmerInnen kommen aus Grundschulen, 30 % aus Förderschulen, 20 % aus der Sekundarstufe I. Bis 2016 sind die Möglichkeiten zu externer Projektarbeit bereits ausgebucht.

Mitten im sozialen Brennpunkt arbeitet die Kinderdruckwerkstatt: Das Interesse der Kinder an Schrift – besonders in dieser Umgebung – zu wecken und zu fördern, gerade auch bei Schwierigkeiten in der (schrift-) sprachlichen Kommunikation, das ist Gegenstand wie Anliegen.

Schon die Umgebung ist eindrucksvoll: kein Spielzeug, sondern eine Werkstatt mit »echtem« Handwerkszeug: große Kästen mit Lettern, Setzrahmen, Farbdosen, Farbwalzen, Druckerpressen.

Kinder kommen und staunen. Kommen ins Gespräch und an die Arbeit. Und dann ist es immer wieder faszinierend zu beobachten, wie Sprache beim Drucken im wahrsten Sinne des Wortes »begreifbar« wird. Das Zusammensetzen der Buchstaben zu Wörtern, das Entstehen des Satzes, die Auswahl der Druckfarbe und des Papiers machen gleichermaßen Spaß und Mühe. Die





Anstrengung, sich auf einen Text zu konzentrieren, ihn in mühevoller Handarbeit zusammenzusetzen, den »Satz«, wie die Drucker sagen, mit Farbe einzuwalzen, Blatt für Blatt abzudrucken – das alles wird belohnt durch das Druckergebnis. Der Erfolg der Arbeit ist und bleibt begreifbar. Die Kinder sind stolz auf ihre Werke. Ihre Arbeit hat Sinn gehabt, das »Werk« hält ihn fest.

Der Vorgang des Setzens ist ein langsamer Prozess, bei dem der Text Buchstabe für Buchstabe »in die Hand« genommen wird: Vom Greifen der Buchstaben zum Begreifen des geschriebenen Wortes. Dabei bleibt Zeit, um über konkrete Schreibung von Wörtern nachzudenken, sich Rat einzuholen und den Satz zu korrigieren. Beim Verfassen und Drucken freier Texte stehen die Erfahrungen und Interessen der Kinder und Jugendlichen im Vordergrund.

Andreas Schröder weiß: »Kinder brauchen die Kinderdruckwerkstatt mit ihren vielfältigen Projekten, damit ihre Motivation zum Lesen und Schreiben geweckt und aufrechterhalten sowie ihr Wille zum Lernen gefördert werden kann.« Alle Schritte der Text- und Buchproduktion können hier realisiert werden: vom Papierschöpfen und Marmorieren über das Verfassen, Setzen, Illustrieren und Drucken eigener Texte bis hin zum Binden von Broschüren und Büchern.

Für Kinder im Vorschulalter sind eintägige Projekte geeignet, bei denen sie beispielsweise einzelne Buchstaben

oder ihren Namen gestalten, mit Handwalzen farbige Papiere herstellen und mit Naturmaterialien drucken. Kinder im Grundschulalter können z.B. ein eigenes Alphabet, Einladungen, Plakate u. Ä. herstellen, kurze Texte setzen, illustrieren und drucken sowie Papier marmorieren. Ist das Interesse bei Schülern und Pädagogen geweckt, ergeben sich häufig langfristige Projekte.

Die Angebote der Kinderdruckwerkstatt richten sich auch an Kinder und Jugendliche mit intellektuellen, körperlichen und sprachlichen Beeinträchtigungen oder Verhaltensauffälligkeiten. Ein Stück gelebte Inklusion.

Das Projekt »ABC-Zwerg«

»Schrift wird in den Familien unserer Kinder oft negativ bewertet. Sie erscheint oft sogar bedrohlich als Rechnung, Mahnung oder Vorladung. Meist nichts Gutes«, weiß Andreas Schröder zu berichten. Kinder aus dem sozialen Brennpunkt beim Übergang vom Kindergarten in die Schule fördernd zu begleiten ist das Ziel des Projekts »ABC-Zwerg«. »Prävention von Schulversagen durch Verbesserung der Ausgangsbedingungen zum Schriftspracherwerb und damit Vermeidung von Leistungsversagen und Verhaltensschwierigkeiten«, so wird das Vorhaben im Konzept beschrieben, die Zielgruppe »sind Kinder aus sozial benachteiligten sowie schriftfernen Milieus, die sich im letzten Kindergartenjahr befinden bzw.

im laufenden Kalenderjahr eingeschult werden, sowie deren Eltern und ggf. deren Geschwister«. Bis 2011 wurde das Projekt von der Stadt Halle mit öffentlichen Mitteln gefördert, die Förderung wurde eingestellt. Sparpolitik: »freiwillige Leistungen« werden einfach gestrichen. Nein, solche Leistungen können nicht »freiwillig« sein. Sie sind Pflichtaufgabe, wenn denn Bildung ein öffentliches Gut ist!

Die Auswahl der Kinder für das Projekt beginnt mit einer diagnostischen Einschätzung des Entwicklungsstandes und der familiären Situation durch die Erzieherinnen in den Kindertagesstätten. Bedingung für die Teilnahme ist in jedem Fall, dass die Familie mitwirkt, sich insbesondere auf die aufsuchende Arbeit im häuslichen Milieu einlässt. In der Regel erfolgt alle vier Wochen ein Hausbesuch. Nicht mehr als ein Dutzend Kinder sind es, die an diesem so wichtigen Projekt teilnehmen können. Sie bilden eine feste Gruppe, die über ein ganzes Jahr auf den Erwerb von Schreib- und Lesekompetenz vorbereitet und begleitend unterstützt werden: Während der Kindergartenzeit treffen sich die Kinder zweimal wöchentlich, nach der Einschulung einmal in der Woche.

In der Vorschulzeit lernen die Kinder z. B., mit einfachen Zeichnungen etwas zu notieren (Einkaufszettel, Wunschzettel, kurze Nachrichten), sie sammeln Firmenlogos, Markensymbole, Automatenbeschriftungen oder Autokenn-

zeichnen, sie diktieren Erwachsenen und älteren Kindern etwas und lassen sich den Text in gewissen Zeitabständen vorlesen, sie schreiben selbst Buchstaben und Wörter. Dies alles wird ergänzt durch Spiele und Übungen zur Vergegenständlichung von Sprache, z.B. Vergleiche zwischen Wortlänge und der Größe des jeweils bezeichneten Gegenstandes; Wörter nicht nur nach der Wortlänge, sondern auch nach dem Anfangslaut sortieren, aus Zeitungen kurze und längere Wörter ausschneiden. Und natürlich arbeiten die Kinder mit der Druckerei. Eifrig stempeln sie mit großen Plakatlettern aus Holz.

In der Woche vor der Einschulung feiern die Kinder das Zuckertütenfest. Und jedes Kind bekommt auch seine Zuckertüte, so wie vorher all die »Siebensachen«, die man für die Schule braucht, und die diesen Kindern oft fehlen: gute Stifte und Farben, Hefte, ein Federmäppchen, ein T-Shirt mit dem eigenen Namen.

Inhalte der weiterführenden Förderung im Verlauf des ersten Schulhalb-

jahres sind etwa Übungen und Spiele zur Durchgliederung auf der Satzebene (z.B. Erwachsenen etwas diktieren und dabei beobachten: Werden zwischen den Wörtern Abstände eingehalten? Steht am Schluss ein Satzzeichen? Kurze Sätze vorlesen lassen, dann überlegen und zeigen, wo welches Wort steht) und auf der Wortebene (Vor- und Zunamen schreiben, zusammengesetzte Substantive bilden und untersuchen, mit Bildkarten Quatschwörter bilden, Wörter zu den Buchstaben des Alphabets sammeln). Erarbeitet und gemeinsam gestaltet und gedruckt wird ein »ABC-Buch«, das Illustrationen und von den Kindern zusammengetragene Wörter zu allen Buchstaben enthält.

Wichtig ist stets die enge Kooperation mit den KlassenlehrerInnen und die Beratung der Eltern bei schulischen Problemen. In der Abschlussphase erfolgt eine gezielte Analyse des Lernstands (u.a. mit der »Hamburger Schreibprobe«). Zur Information der Eltern und Lehrer gehört es, weitere Fördermöglichkeiten anzubieten.

Apropos Freinet

Kinder denken, schreiben, setzen, drucken, veröffentlichen. Sie produzieren. Eigene (Druck-) Werke entstehen. Kopfarbeit – untrennbar verbunden mit Handarbeit, ein Produktionsprozess, der Zusammenarbeit erfordert und fördert. Fast schon wagt man es nicht mehr zu schreiben in unserer verchromten, »gestylten«, »designten«, gelackten, »postmodernen« Wirklichkeit und Schein-Wirklichkeit: Dass die Schule die Arbeit der Kinder achten und den Wert ihrer Arbeit respektieren soll, der sich im Arbeitsergebnis ausdrückt. Denn darauf kommt es an: Schule und Unterricht so organisieren und einrichten, dass Schülerinnen und Schüler erleben, erfahren und erlernen, dass Arbeit sinnvoll sein kann und nützlich – für einen selbst und für (viele) andere.

Die viel beredete Krise der Schule ist zum großen Teil selbst gemacht – von einer Schule, die Kinder und Jugendliche oft nur beschäftigt, nicht aber tatsächlich arbeiten lässt. Denn Schülerinnen und Schüler sind im Unterricht viel häufiger mit »verkopften«, nur sprachlich vermittelten Tätigkeiten beschäftigt als mit »sinnlich-ganzheitlichen« Aktivitäten, die das Lernen mit »Kopf, Herz und Hand« und allen Sinnen provozieren. Das aber ist für alle Kinder wichtig, ganz besonders für Kinder in prekären Lebens- und Lernsituationen.

»Arbeit« ist der Kern der Pädagogik Célestin Freinets. Die Schule in seinem Sinne ist eine »Arbeits-Schule«, sie wird zur Werkstatt. Im Zentrum steht die sinnvolle, schöpferische und das Kind entfaltende Arbeit. Allerdings versteht er darunter nicht die gezwungene, entfremdete Arbeit in Schule, Büro oder Fabrik, sondern eine Tätigkeit, »mit der das Individuum seine wichtigsten physiologischen und psychologischen Bedürfnisse befriedigen kann, die ihm zur vollen Entfaltung seines Ichs unentbehrlich sind«. Schul-Arbeit, so folgert Freinet, muss mit dem Leben verbunden werden. Produktives und kooperatives Arbeiten müssen organisiert werden. Bildung und Erziehung durch sinnvolle Arbeit: Schule wird zum Ort der schöpferischen Produktion. ◻

Ein Hort in Halle-Neustadt Südpark



Im Stadtteil Südpark wohnt ein hoher Anteil benachteiligter Familien, die »Hartz IV« beziehen und ohne geregeltes Einkommen leben müssen. Fremde Kulturen treffen aufeinander, mangelndes Wissen, oft fehlende Toleranz und finanzielle Notsituationen begünstigen z.T. offen ausgetragene Konflikte im Wohnumfeld. Die Bebauungsstruktur des Stadtteils bietet Kindern wenig öffentlichen und attraktiven Freiraum für Spiel und Bewegung.

Der Freinet-Hort sieht es als seine Aufgabe an, durch sein Angebot ein positives Klima im Stadtteil zu fördern. Im Konzept heißt es: »Es ist notwendig, Entfaltung- und Rückzugsmöglichkeiten für alle Kinder zu schaffen, ein Grundverständnis von Solidarität, Toleranz und gegen-

seitiger Akzeptanz zu entwickeln, sowie Benachteiligungen auszugleichen und damit Chancengleichheit zu fördern.«

Im Freinet-Hort werden über 100 Kinder im Alter von 6 bis 12 Jahren aus zwei Grundschulen der Umgebung betreut und gefördert. Der Anteil von Kindern aus sozial benachteiligten Familien liegt bei etwa 75 %. Fast 40 % der Kinder gehören einer anderen Nationalität an, die pädagogische Arbeit basiert auf einem multikulturellen Ansatz, dessen Ziele gelebte Integration und Chancengleichheit sind. Der überwiegende Teil der Kinder hat Schwierigkeiten, vor allem beim Schriftspracherwerb. So hat sich der Hort auf die gezielte Förderung des Bildungsbereiches »Kommunikation, Sprache und Schriftkultur« spezialisiert.

Magda von Garrel

Anders geht's besser!

Vorschläge zum Umgang mit lernentwöhnten Kindern

Vorgeschichte: Zum besseren Verständnis der im Titel angesprochenen Vorschläge soll zunächst die dazu gehörende Entstehungsgeschichte kurz nachgezeichnet werden: Als sog. Integrationslehrerin bin ich vor nunmehr 20 Jahren zum zweiten Mal in den Schuldienst eingetreten. Meine damaligen Hoffnungen, den aus der Unterschicht stammenden Integrationsschülern bessere inner- und außerschulische Teilhabemöglichkeiten verschaffen zu können, erwiesen sich schon bald als illusorisch.

Da es den in anderen Schulen tätigen Integrationslehrern ganz ähnlich erging, wurde schnell deutlich, dass wir es mit Arbeitsbedingungen zu tun hatten, die einer erfolgreichen Umsetzung des integrativen Anliegens massiv im Wege standen (keinerlei Vorbereitung auf die neue Aufgabe, fehlende Räumlichkeiten für den gerade in der Anfangszeit oft erforderlichen Einzel- oder Kleingruppenunterricht, kaum vorhandene Bereitschaft zur Teamarbeit etc.). Erschwerend kam hinzu, dass hinsichtlich der im Integrationsunterricht anzustrebenden Ziele keine Klarheit herrschte. In dieser Situation bestand der zu erreichende Minimalkonsens fast immer in der Vereinbarung, einen am Rahmenplan für Lernbehinderte orientierten Nachhilfeunterricht durchzuführen.

In meiner Unerfahrenheit bin auch ich diesen Weg erst einmal gegangen, bis mir eines Tages auffiel, dass Lernschwäche in vielen Fällen gar nichts mit einer kognitiven Minderbegabung zu tun hat. Um die einzelnen Etappen des dadurch in Gang gesetzten Erkenntnisvorganges zu überspringen, sollen hier gleich die wichtigsten Ergebnisse präsentiert werden:

- Speziell bei den sog. benachteiligten Schülern verhält es sich oft so, dass die als Lernschwäche in Erscheinung tretenden Lernprobleme ein Resultat langjähriger Misserfolgserlebnisse sind und somit eine ganz andere Kausalität aufweisen.
- Mit den im Laufe der Jahre zahlreicher werdenden Misserfolgserlebnissen tritt die eigentlich angeborene Lernfreude immer weiter in den Hinter-

grund, bis eines Tages ein als Lernentwöhnung zu bezeichnender Zustand erreicht ist. Die verfestigte Form dieses Zustandes ist durch einen daraus abgeleiteten Verweigerungstolz gekennzeichnet.

- Am Zustandekommen der Lernentwöhnung sind sowohl die Elternhäuser als auch die Bildungseinrichtungen beteiligt. Hier wie dort erfahren die mit schlechten Chancen ausgestatteten und oftmals mit ganz anderen Problemen belasteten Kinder, dass sie lästig und/oder nicht viel wert sind. Der einzige Unterschied besteht in der Regel lediglich darin, dass Schulen (z.B. über die Vergabe von Noten) diese Botschaft subtiler vermitteln.

Aus diesen Erkenntnissen habe ich den Schluss gezogen, dass die hier gemeinten Kinder überhaupt nicht bedarfsgerecht gefördert werden, wobei sich die Fehlförderung auf alle zentralen Bereiche erstreckt: falsche Ansatzpunkte, falsche Methoden und falsche Inhalte.

An diesem Punkt meiner Überlegungen stand für mich fest, dass ich mich von den meisten Rahmenplanvorgaben lösen und stattdessen eigene Wege erproben muss. In einem letzten Schritt bin ich dazu übergegangen, die auch hinsichtlich der Schulformen verstreuten Erfahrungen und Ansätze zu einer praxisgenerierten Theorie zusammenzufassen.

Kurzvorstellung des instandsetzungspädagogischen Konzepts

Der zur Bezeichnung des von mir entwickelten Konzepts gewählte Begriff *Instandsetzungspädagogik* hat den Vor-

teil, dass er sowohl für das Ziel als auch für den Weg stehen kann. Als Zielvorstellung deutet der Begriff darauf hin, dass es darum geht, die gesellschaftlich bislang Abgehängten *in den Stand* von Angehängten zu versetzen. Das zweite Verständnis des Begriffes wird deutlich, wenn man den dorthin führenden Befähigungsvorgang mit den Worten *in die Lage versetzen* beschreibt.

Die Instandsetzungspädagogik besteht aus vier Säulen bzw. Interventionsbereichen, die in der Realität stark miteinander verzahnt sind: Beziehungspädagogik, Gemeinschaftspädagogik, Lernzugangspädagogik und Beratungspädagogik. Die in allen Bereichen erforderliche *Instandhaltung* ist als Wiederholung, Vertiefung und Festigung zu verstehen. Aus Platzgründen muss sich die nachfolgende Darstellung der Interventionsbereiche auf die jeweiligen Hauptmerkmale beschränken, sodass die zugehörigen ganz konkreten Beispiele nur ausnahmsweise erwähnt werden können.

Beziehungspädagogik

Die Beziehungspädagogik bildet das Fundament aller Bemühungen im Umgang mit lernentwöhnten Kindern. Vordringliches Ziel ist die Herstellung eines belastbaren Vertrauensverhältnisses, aber gerade dieses Ziel erfordert sehr viel Geduld. Dazu muss man sich vor Augen halten, dass lernentwöhnte Kinder zumeist unbehaute Kinder sind, d.h. Kinder, die so wenig Zuwendung erfahren haben, dass bei ihnen die Bindungsfähigkeit nur noch schwach oder gar nicht mehr ausgeprägt ist.

Wenn dann noch ein hoch aggressives Verhalten (als Reaktion auf die fundamentalen Versagungen) hinzukommt, fällt es auch Lehrern schwer, die gebotene Zuneigung zu entwickeln. In dieser Situation hat mir persönlich ein anderes Konzept sehr geholfen, das sich »Szenisches Verstehen und fördernder Dialog« (Lorenzer, Leber, Heinemann, Ahrbeck u. a.) nennt.

Im Kern geht es hierbei um die Erkenntnis, dass die schwer erträglichen Auftritte lernentwöhnter und zugleich verhaltensgestörter Schüler Reinszenierungen eigener desaströser Beziehungserfahrungen sind. Hinzu kommt, dass die Reinszenierungen ein Stück Sicherheit vermitteln, weil die beziehungsgestörten Schüler mit derartigen Situationen (einschließlich der entnervt reagierenden Erwachsenen) bestens vertraut sind.

Von den ebenfalls wichtigen Zusatzfunktionen des Reinszenierungskonzepts sei an dieser Stelle nur die Haltefunktion hervorgehoben. Damit ist das vom Lehrer zu verfolgende Ziel gemeint, sich als unzerstörbar zu erweisen, um dadurch den emotional völlig unterversorgten Schülern erste positive Beziehungserfahrungen (z.B. Akzeptanz, Verlässlichkeit oder Anerkennung) zu ermöglichen.

Gemeinschaftspädagogik

Bei der Gemeinschaftspädagogik geht es um den Erwerb sozialer Kompetenzen zur Überwindung des Außenseitertums. Das inhaltliche Spektrum kann sehr weit gefächert sein und sich beispielsweise sowohl auf die Einhaltung von Spielregeln als auch auf die Fähigkeit zur korrekten Entschlüsselung von Körpersignalen beziehen.

Das im Mittelpunkt dieses Interventionsbereiches stehende Verhaltenstraining kann allerdings nur dann zu dem erhofften Erfolg führen, wenn die zugehörigen Etappenziele als interaktive Ziele verstanden werden, d.h. als Ziele, die von der jeweiligen Klassengemeinschaft in der einen oder anderen Art mitverfolgt werden.

In diesem Punkt ist allerdings gerade bei den Mitschülern mit großen Widerständen zu rechnen, da die verhaltensgestörten Integrationsschüler erfahrungsgemäß besonders unbeliebt sind. Deshalb bin ich auf die Idee gekommen, eine Veränderung der gegenseitigen Wahrnehmung in einem dreistufigen Verfahren herbeizuführen.

Bei der entscheidenden zweiten Stufe findet der zuvor als Einzelunterricht durchgeführte Integrationsunterricht im Beisein eines Mitschülers statt, dem nach und nach sämtliche Mitschüler folgen. Da der in diesem Rahmen stattfindende Unterricht ganz anders aufge-

baut ist als der übliche Unterricht (mehr dazu in den nachfolgenden Ausführungen zur Lernzugangspädagogik), ergibt sich fast immer eine völlig entspannte Atmosphäre, die zu ganz neuen Erfahrungen und oft auch zur Entwicklung einer spontanen (und ggf. beiderseitigen) Hilfsbereitschaft führt.

Lernzugangspädagogik

Nach den bisherigen Ausführungen dürfte klar sein, dass das Hauptziel dieses Interventionsbereiches in einer Wiederentdeckung der verloren gegangenen Lernfreude besteht. Das ist allerdings leichter gesagt als getan, da wir bei Kindern, deren bisherige Lernerfahrungen aus einer Kette von Demütigungen bestehen, mit der üblichen sonderpädagogischen Herangehensweise (kleinschrittiges Vorgehen und Reduzierung des Stoffangebotes) nicht weiterkommen.

Stattdessen sollten die lernentwöhnten Kinder erst einmal gar nicht merken, dass sie etwas lernen und somit

erreichbare) Erfolgserlebnisse vermittelt werden. In diesem Zusammenhang habe ich besonders gute Erfahrungen mit der Durchführung pantomimischer Übungen sammeln können.

Zum Gefühl der Geborgenheit bzw. des Angenommenseins trägt nicht zuletzt die Eigenherstellung von Unterrichtsmaterialien bei. Je persönlicher diese gestaltet sind (z.B. durch namentliche Kennzeichnung oder Verwendung von Lieblingsmotiven), desto stärker wirkt die darin enthaltene Botschaft, dass der Schüler dem Lehrer wichtig ist. Ergänzend soll darauf hingewiesen werden, dass das Aussenden nonverbaler Botschaften vor allem dann von Bedeutung ist, wenn der (aus der Mittelschicht stammende) Lehrer eine Sprache spricht, die der (Unterschicht-) Schüler kaum versteht.

Aufgrund langjähriger Erfahrungen kann ich versichern, dass es auf die geschilderte Art und Weise tatsächlich möglich ist, auch lernentwöhnte Schüler so nach und nach wieder an ganz



Magda von Garrel

ist Sonderpädagogin und Diplompolitologin sowie Autorin des Buches »Instandsetzungspädagogik / Integrationsansätze für lernentwöhnte Kinder«, Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen 2012.

Kontakt: M.v.Garrel@t-online.de



eine ihnen mittlerweile verhasste Tätigkeit ausüben. Dazu bedarf es einer Unterrichtsvorbereitung, die sich von schülerzentrierten Prinzipien leiten lässt:

- Einbettungsprinzip: Der Unterrichtsinhalt geht vom So-Sein des jeweiligen Schülers aus (persönliche Merkmale, Fähigkeiten und Lebensumstände).
- Mitbestimmungsprinzip und Kaskadenlernen: Der Schüler entscheidet, welcher Aspekt des Ursprungsthemas im Sinne eines neuen Themas weiterverfolgt werden soll.

In Abhängigkeit von der jeweiligen Situation können auch noch ganz andere Wege wie z.B. ein Rollenwechsel (Schülerinterventionen und -bewertungen) in Frage kommen. Wichtig ist in jedem Fall, dass viele (d.h. nicht allzu schwer

normale Unterrichtsinhalte heranzuführen. Damit sind in erster Linie die sog. Kulturtechniken gemeint, die zur Erschließung weiterer Lerninhalte nun einmal unumgänglich sind. Eine andere Frage ist, ob das über die Kulturtechniken hinausgehende Lernangebot in seiner jetzigen Form dem entspricht, was die Schüler für ihr späteres Leben brauchen, wobei die hierauf möglichen Antworten nicht zuletzt von den jeweiligen Lebensperspektiven abhängen.

Beratungspädagogik

Das soeben angesprochene Problem hat eine besondere Bedeutung für die benachteiligten Schüler. Was nützt ihnen eine schulische Integration oder gar Inklusion, wenn sie danach in ein (zumeist erwerbsloses) Leben entlassen werden, das – angesichts ihrer Vor-

geschichte – kaum aus eigener Kraft zufriedenstellend gestaltet werden kann. Vor diesem Hintergrund geht es bei der Beratungspädagogik (neben der ohnehin angebotenen Berufsberatung) um die in der Schule stattfindende Vorbereitung auf ein auch außerschulisch gelingendes und würdevolles Leben.

Zu den Lerninhalten gehören die auch schon im Grundschulbereich erforderlichen Basisqualifikationen (Hygiene, Tischmanieren, Benimmregeln) sowie die für das nachschulische Leben bedeutsamen »Lebensführungs-kompetenzen«. Wer benachteiligte Jugendliche mit ihren Schulden-, Familien-, Erziehungs-, Wohnungs-, Ernährungs- und Freizeitproblemen kennt, weiß auch, dass im Bereich der Lebensführung noch viele Kompetenzen erworben werden müssen. Das fängt beim Umgang mit Dokumenten an und hört bei der Familiengründung noch lange nicht auf.

Bei einigem guten Willen könnten (und sollten) einige dieser Themen (im Austausch mit völlig lebensfremden Themen) Teil des allgemeinen Unterrichtsangebotes werden, aber für den darüber hinausgehenden Bedarf kommt diese Lösung nicht in Frage. Deshalb habe ich bereits 2008 in meiner Denkschrift »Ist mir doch egal! Praxisrelevante Fehler deutscher Bildungsförderung« die flächendeckende Einrichtung permanenter Projektteilungen vorgeschlagen. Auf diese Weise wäre es allen Schulen möglich, bedarfsbezogene Projekte mehrmals pro Jahr durchzuführen.

Mir ist bewusst, dass das hier vorliegende Verständnis von Beratungspädagogik viele Erziehungsaufgaben umfasst, die einst von praktisch allen Elternhäusern übernommen worden sind. Davon kann heutzutage keine Rede mehr sein, wobei an dieser Stelle den dafür verantwortlichen wirtschafts- und arbeitsmarktpolitischen Verwerfungen nicht weiter nachgegangen werden soll. Für den Schulalltag ohnehin viel bedeutsamer sind die daraus resultierenden Folgen: Wir haben es immer häufiger mit Kindern zu tun, die unter traumatisierenden und/oder unstrukturierten Bedingungen leben müssen.

Insbesondere die deutschen Prekariatskinder wachsen in einem Umfeld auf, in dem sie keine Erfahrungen mit

regelmäßigen Verrichtungen (Aufstehen, Mahlzeiten, Hygiene), zentralen Arbeitstugenden (Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Sorgfalt) oder rudimentären Umgangsformen (Höflichkeit, Respekt, Entschuldigungen) sammeln können. Stattdessen ist ihre Welt dermaßen stark von vielfachem Mangel, Rücksichtslosigkeit und Gewaltexzessen geprägt, dass ihr in der Schule gezeigtes Verhalten auch als (leider ziemlich untaugliche) Überlebensstrategie verstanden werden kann.

Ausblicke

Die hier (zwangsläufig nur grob) skizzierten Vorschläge entstammen größtenteils einer Zeit, in der es den Begriff Inklusion noch gar nicht gab. Trotzdem sind sie schon allein deshalb nicht überholt, weil immer deutlicher wird, dass Inklusion genauso bewerkstelligt werden soll, wie man es seinerzeit mit der Integration gehalten hat: Eine Regelschulklasse bekommt einige behinderte Kinder zugewiesen, die dann für ein paar Stunden pro Woche von einer zusätzlichen Lehrkraft unterstützt werden. Damit drängt sich meines Erachtens schon an dieser Stelle der Verdacht eines Etikettenschwindels auf.

Auch andere Beobachtungen lassen Zweifel an der Ernsthaftigkeit aufkommen, mit der die bildungspolitische Umsetzung des Inklusionsvorhabens betrieben wird. Jedenfalls fällt auf, dass einerseits viel von Teilhabemöglichkeiten und Individualisierung (auch hinsichtlich der benötigten Zeiträume!) die Rede ist, während andererseits die schulpolitischen Weichen immer mehr in Richtung Kontrolle, Konkurrenz und Zentralisierung gestellt werden. Dazu passt, dass die Schulen in den letzten Jahren mit Managementbegriffen geradezu überschwemmt worden sind: Evaluation, Qualitätssicherung, Bildungsmonitoring, evidenzbasierter Unterricht, kompetenzorientierte Testaufgaben oder Schulranking.

Außerdem gibt es keine Anzeichen dafür, dass die föderal bedingte Zerrissenheit unseres Bildungssystems überwunden werden soll. Mit anderen Worten ist damit zu rechnen, dass die schulische Inklusion 16-mal auf ganz unterschiedliche Weise und in ganz unterschiedlicher Geschwindigkeit in

Angriff genommen wird. Da kann man nur hoffen, dass ein behindertes Kind mit relativ guten Inklusionserfahrungen nicht eines Tages in ein diesbezüglich schlechter aufgestelltes Bundesland umziehen muss.

Die vielleicht größten Zweifel am Umsetzungswillen bezüglich der UN-Behindertenrechtskonvention stellen sich ein, wenn es um die Finanzierung der dabei anfallenden Kosten geht: Wer nur einen auf wenige Stunden reduzierten Einsatz zusätzlicher Lehrkräfte ins Auge fasst und ansonsten immer mehr auf privatwirtschaftliche Zuschüsse setzt, muss sich schon den Vorwurf gefallen lassen, sich aus dem bildungspolitischen Gestaltungsprozess weitgehend zurückgezogen zu haben.

Was bedeutet das nun für die vor Ort tätigen Lehrer? Vor dem Hintergrund meiner eigenen Erfahrungen wage ich die Prophezeiung, dass noch mehr schnell durchgepeitschte Reformversuche, noch mehr Verwaltungsvorschriften und noch mehr Kontrollmaßnahmen auf alle Beteiligten zukommen werden. Dabei dürften gerade die im Grundschulbereich Tätigen besonders viel zu verlieren haben, weil mittlerweile sogar der noch am besten funktionierende (und einst mühsam erkämpfte) reformpädagogische Ansatz auf dem Spiel steht.

Wenn sich die hier skizzierte Prognose tatsächlich erfüllt, würde genau das eintreten, was mit der Inklusion doch gerade verhindert werden soll: Die unterschiedlich gehandicapten Kinder träfen auf Lehrer, die so sehr mit zusätzlichen (Test-)Aufgaben beschäftigt sind, dass ihnen für die Entwicklung und Durchführung individueller Ausgleichsangebote kaum noch Zeit bliebe. Damit würde der hehre Anspruch, dass kein Kind zurückgelassen werden darf, vollends zur Farce werden. ■

Grundschulkinder als Rechtschreibchaoten?

Wieder einmal geistert durch einige Medien, dass die Leistungen der Schulkinder ständig schlechter werden. Wieder einmal muss das Thema Rechtschreiben erhalten, um eine Katastrophenstimmung zu erzeugen. Und wieder einmal soll der moderne Grundschulunterricht daran schuld sein. Da dürfen Erstklässler doch tatsächlich »pleisteischen« statt Playstation schreiben und keiner streicht das rot an.

Ob es wirklich »nur« um Rechtschreiben geht und nicht doch um die ganze Richtung – dass nämlich Kin-

der sich entdeckend und aktiv Lernsachen aneignen, statt brav dem Lehrerwort zu folgen? Dass Kinder ihren individuellen Lernweg gehen, statt im Gleichschritt mit der Klasse Lernschritt für Lernschritt zu absolvieren? Dass Kinder Fehler machen dürfen und aus ihnen lernen, statt der Leitvorstellung möglichst fehlerfreien Arbeitens zu folgen?

Der Grundschulverband legt hier eine Klarstellung zum didaktischen Sachverhalt vor.

Rechtschreiblernen – aktiv, individuell, integrativ

Kinder dürfen schreiben, wie sie wollen. Die Lehrkräfte finden das noch toll. Rechtschreibunterricht findet nicht mehr statt. So etwa lautet der Tenor der Einwände. Von »unterlassener Hilfeleistung« spricht eine Professorin und rückt damit das angebliche Nichtstun der Lehrkräfte sogar in eine juristische Dimension.

Der Grundschulverband setzt sich vor dem Hintergrund einschlägiger jahrzehntelanger Forschung dafür ein, dass alle Kinder bei ihrem Weg in die Schrift die notwendige Anregung und Unterstützung erhalten – offen für die Lernwege der Kinder und sicher in der Orientierung an der normgerechten Rechtschreibung. Wer korrekte Rechtschreibung zum falschen Zeitpunkt der Entwicklung des Kindes in den Fokus rückt, demotiviert und behindert die Entwicklung einer tieferen Beziehung zur Schriftlichkeit.

Kinder beim eigenaktiven Lernen unterstützen

Es gehört zu den pädagogischen Grundsätzen der modernen Schule, dass Kinder sich Phänomene und Zusammenhänge der Lebenswelt erprobend und entdeckend selbst aneignen. Die didaktische Aufgabe der Lehrkräfte besteht darin, entsprechende Lernsituationen zu schaffen und Kinder bei dieser Selbstaneignung von Welt zu unterstützen.

Beim Rechtschreiblernen führt die Grundschule weiter, was viele Kinder vor Eintritt in die Schule bereits begonnen haben: Sie begleitet die Kinder auf

ihrem Weg in die Eigentümlichkeiten unserer Buchstabenschrift. Längst ist wissenschaftlich belegt, wie dieser Weg der eigenaktiven Aneignung geschieht: Die Kinder erarbeiten sich Strategien, um Gemeintes in eine lesbare Schriftform zu bringen. Dabei steigt im Laufe der Grundschulzeit der Anspruch an ihr normgerechtes Schreiben.

- Die Kinder entdecken und nutzen zuerst die Beziehungen zwischen Laut und Buchstaben und können damit oft schon vor Schulanfang Einkaufszettel, Wunschzettel, einen Brief an die Oma schreiben (alphabetische Strategie).

- Sie erkennen und verwenden in Schreibweisen der Lehrkraft, in gedruckten Texten, in Beispielwörtern orthografische Muster, die bei Schreibweisen häufig vorkommen (für das lang gesprochene /i/ die Schreibweise ie, für /scht/ die Schreibweise st usw. (orthografische Strategien).

- Sie entdecken und nutzen die morphematische Struktur von Wörtern, zum Beispiel für die Gleichschreibung des Wortstamms (fahren, er fährt, gefahren, Fahrrad), das Verlängern bei hart gesprochenen Konsonanten am Ende oder Bausteine für Endungen (-en, -heit, -ung) und Vorsilben (morphematische Strategien).

- Sie erkennen und nutzen Regelungen, die über das Wörterschreiben hinausgehen, z.B. die Großschreibung der Nomen oder die Zeichensetzung (wortübergreifende Strategien).

- Hinzu kommen weitere aktive Umgangsweisen mit dem Anspruch an

normgerechtes Schreiben: in 4 Schritten abschreiben, Wörter nachschlagen, Texte auch auf ihre Rechtschriftlichkeit hin kontrollieren und Fehler korrigieren.

Zur Entwicklung und Nutzung dieser Strategien sind die Kinder auf die Anregungen und Unterstützungen der Lehrkräfte angewiesen. Eine wichtige Rolle spielen dabei das Gespräch über Schreibweisen, das Nachdenken und das Erforschen von Rechtschreibmustern und Regelmäßigkeiten.

Kinder lernen individuell

Beim Schulanfang sind die Kinder in ihrer kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung ebenso verschieden wie in ihrer Körperlichkeit. »Kinder abholen, wo sie stehen« – dieser schlichte und richtige pädagogische Grundsatz hat zur Folge, dass die Kinder ihren Lernweg weitergehen können und dabei individuell ermutigt und unterstützt werden. Keine unterrichtliche Maßnahme kann Kinder angleichen; Kinder sind und bleiben verschiedenen – wie dies für alle Menschen gilt.

- Kinder, die schon bei Schulbeginn Schrift zum Schreiben von Wörtern, Botschaften, Erlebnissen verwenden, brauchen andere Anregungen als Kinder, die noch keine Beziehung zur Buchstabenschrift entwickeln konnten.

- Kinder, die als »rechtschreibliche Selbstläufer« Rechtschreibmuster und Regelungen aus den wahrgenommenen Texten herausfiltern, generalisieren und verwenden, können darin durch Nachdenk- und Forscheraufgaben früh un-

terstützt werden. Andere Kinder brauchen mehr Hilfen, auch zum Beispiel durch Sammeln und Strukturieren von gleich geschriebenen Wörtern, durch Übungen mit verwandten Wörtern und Wortbausteinen.

- Kinder brauchen Anregungen durch andere Kinder, zum Beispiel durch Gespräche über Schreibweisen, durch gemeinsam erstellte Wörterlisten zum jeweiligen Unterrichtsthema und dem Nachdenken über schwierige Stellen. Aus diesen Kommunikationen gewinnen sie für sich, was ihr jeweiliger Entwicklungsstand braucht und verarbeiten kann.

- Kinder lernen besonders wirksam, wenn sie mit Wörtern arbeiten, die ihnen etwas bedeuten; Wörter, die inhaltlich gefüllt und emotional verankert sind. Eigene Wörter, die sie für das Schreiben ihrer Texte brauchen, sind deshalb ein wichtiges Übungsfeld. Sie können zugleich Modelle sein für Muster und Regelungen, mit denen weitere Wörter rechtschriftlich erschlossen werden.

- Hilfreich für das selbstständige Üben sind eingeführte Übungsstrategien, aus denen sie auch mit Beratung der Lehrkraft ihre individuellen Übungen zusammenstellen. Dies sind zum Beispiel schwierige Stellen markieren, verwandte Wörter oder Wörter mit gleichen Bausteinen finden, Schreibweisen begründen, nachschlagen, Selbst- oder Partnerdiktat schreiben.

Tatsächlich lernen die Kinder die Normen der Rechtschreibung nur sehr

begrenzt über explizit gelernte Regeln und Merksätze. Nachhaltig wirksamer ist in vielen Fällen das implizite Lernen, das heißt: das Wahrnehmen und Generalisieren des Gehirns, das dann das weitere Denken und Tun steuert. Dies durch Maßnahmen wie die eben dargestellten anzuregen, ist deshalb eine zentrale Aufgabe des Rechtschreib-Lehrens.

Rechtschreiben integrieren

Lernen ist umso erfolgreicher, je besser der Lernende weiß, warum er lernt. Gute Gründe für das Nachdenken und Üben gewinnen Kinder aus Situationen, in denen sie das brauchen, was sie lernen sollen.

Rechtschreiben ist eine Funktion beim Schreiben von Texten. Es dient der Automatisierung der Schreibweisen und im Ergebnis der Lesbarkeit. In den bundesweit geltenden Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz von 2004 wird die Kompetenz »richtig schreiben« denn auch zu Recht als Teilkompetenz des Bereichs »Schreiben« eingeordnet.

Kinder gewinnen gute Gründe für die Rechtschreibarbeit, wenn es um Wörter und Sätze für ihre eigenen Texte geht, die Texte für Leser werden. Damit sind drei Prinzipien des integrativen Rechtschreiblernens angesprochen:

- Es geht um die Wörter und Wendungen, die Kinder beim Schreiben verwenden wollen. Im thematischen Unterricht sind dies wichtige und schwierigere Wörter zum Thema, also gemeinsame Wörter für alle Kinder der Lerngruppe.

Ausgewählte Literatur des Grundschulverbandes

Aufruf 1998: Fördert das Rechtschreiblernen – schafft die Klassendiktate ab! (zuletzt veröffentlicht in Band 113: Sprachliches Handeln in der Grundschule. Schatzkiste Sprache 2. 2002, S. 267 – 272)

Rechtschreiben lernen in den Klassen 1 – 6. Band 109, 2000 (jetzt als Downloaddatei für 7 Euro auf der Website des Verbandes)

Tragfähige Grundlagen: Deutsch. In: Grundschulverband aktuell H. 81, 2003, S. 9 – 12

Außerdem die jeweiligen Beiträge zum Lernfeld Schreiben / Rechtschreiben in den Bänden:

104 (Schatzkiste Sprache 1, 1998)

113 (Schatzkiste Sprache 2, 2002)

119 und 121 (Pädagogische Leistungskultur 2005, 2006)

127/128 (Kursbuch Grundschule 2009)

134 und 135 (Individuell fördern – Kompetenzen stärken 2012, 2013)

Sie können zugleich Modelle für Rechtschreibmuster und Regelungen sein und somit das Generalisieren anregen. Es sind daneben die eigenen Wörter der Kinder, die für das einzelne Kind wichtig und schwierig sind.

- Texte für Leser werden die Texte, wenn sie veröffentlicht werden: im Klassentagebuch, im Geschichtenbuch, im Forscherbuch der Klasse, auf einer Informationswand zu einem Expertenthema, bei Lesetipps, auf Ausstellungstexten. Schreiben von Texten sind damit Ernstfälle des Schreibens für sich und für andere.

- Richtig schreiben lernen ist nicht auf den Deutschunterricht beschränkt, sondern betrifft alle Lernbereiche.

Zum Forschungsstand

Werden die Rechtschreibleistungen immer schlechter?

Die Ergebnisse wissenschaftlicher Studien sind widersprüchlich: Mal sollen die Rechtschreibleistungen schlechter geworden sein, mal gleich geblieben, mal sogar besser geworden sein. Diese fehlende Eindeutigkeit in der Befundlage ist nicht verwunderlich: Der Wortschatz verändert sich ständig. Schreibwörter von Kindern heute wurden vor Jahrzehnten in der Grundschule noch nicht genutzt oder noch gar nicht gekannt. Das freie Schreiben hat andere Wörter zu wichtigen Schreibwörtern gemacht, als sie früher in Aufsätzen

und Diktaten verwendet wurden, die heutige Lebenswelt mit Elektronik, Umweltschutz, Globalisierung hat neue Wörter auch in den Schreibhorizont von Grundschulkindern gebracht. Vergleiche etwa anhand von Aufsätzen oder Diktaten früherer Jahrzehnte müssen deshalb in die Irre gehen.

Zudem verwendet die Schule angesichts geänderter und gewachsener Aufgaben nicht mehr dieselbe Zeit für das Rechtschreiblernen und -üben, wie dies vor 50 Jahren noch möglich war. Umso wichtiger ist heute, den Kindern

Strategien zu vermitteln, mit denen sie sich im Zweifelsfall die normgerechte Schreibweise erschließen können, und zugleich durch Ernstfälle des Schreibens ein Rechtschreibbewusstsein zu vermitteln.

Im Übrigen: Rechtschreiblernen wird in der Grundschule begonnen und muss in den nachfolgenden Schulen weitergeführt werden. Dies gilt für alle Fächer, in denen Lehrkräfte und Kinder schreiben. Wie beim Lesen gilt auch hier: Man lernt nie aus. □

Zum Masterplan-Leitprojekt »Berlin wird kreidefrei«

Wem nützen interaktive Whiteboards in der Grundschule?

Seit 2011 werden Berliner Schulen im Rahmen eines Masterplan-Leitprojektes dabei unterstützt, ihre Klassenzimmer mit interaktiven Whiteboards sowie den dafür nötigen PCs auszustatten. Dafür müssen die Kreidetafeln aus den Klassenräumen verschwinden. Allein im Jahr 2012 wurden dafür fast 4 Millionen Euro aufgewendet.

Die Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft formuliert als zentralen Leitgedanken, »sukzessive die Kreidetafeln durch Interactive Whiteboards zu ersetzen«.¹⁾

Damit soll die Medienkompetenz von Lehrenden und Lernenden im Rahmen eines IT-gestützten und interaktiven Unterrichts erweitert werden.

So sehr eine Initiative zur Entwicklung einer digitalen Medienkompetenz in allen Berliner Schulen, in denen bereits in der Grundschule Smartphones ihren festen Platz gefunden haben, zu begrüßen ist, so sehr stellen sich doch kritische Fragen zur Einführung ausgerechnet der interaktiven Whiteboards.

1. Zur Finanzierung

Die Anschaffung von (nur) 868 Whiteboards, den dazu nötigen PCs und Flachbildschirmen sowie die Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern wurde im Jahr 2012 durch Mittel aus der Deutschen Klassenlotterie, den Europäischen Fonds für Regionale Entwicklung sowie von den bezirklichen Schulträgern im Umfang von rund 320.000 Euro finanziert. Angesichts von leeren Haushaltskassen und regelmäßigen Haushaltssperren für den laufenden Betrieb und die Erhaltung bzw. bauliche Instandsetzung von Schulen eine gewaltige Summe. Die relative Kurzlebigkeit elektronischer Geräte, sowohl der Software als auch der Hardware, ist allgemein bekannt. Es werden also in absehbarer Zeit Folgekosten für Wartung, Reparatur und Neuanschaffungen entstehen, die umso unumgänglicher sind, je mehr Kreidetafeln zuvor abgeschafft wurden. Außerdem scheinen die Whiteboards auf eine mög-

lichst staubfreie Umgebung angewiesen zu sein, genauso wie die Schüler (vgl. Umweltbundesamt zur Innenraumlufthygiene²⁾), sodass der störungsfreie Betrieb in einem kreide- und staubfreien Raum möglicherweise mit einem erhöhten Reinigungsaufwand verbunden ist. Seit Jahren werden die Mittel für eine gründliche Reinigung der Klassenräume gekürzt. Wie werden diese zusätzlichen Kosten finanziert?

Wer ist für den auch auf längere Sicht hin einwandfreien Betrieb mehrerer Whiteboards in einer Schule zuständig? Firmen beschäftigen hierfür eigene IT-Beauftragte. Sollen hierfür Stellen geschaffen werden?

Vor der Anschaffung von interaktiven Whiteboards sollte kalkuliert werden, wie viel jedes Board im Laufe der nächsten 5 bis 10 Jahre den Schulträger tatsächlich kostet.

2. Zur Didaktik

Explizites Ziel des »eEducation Berlin Masterplans« ist es, die Qualität des Unterrichts zu steigern und die Medienkompetenz zu erhöhen. Die Bezeichnung »interaktives Whiteboard« legt nahe, dass durch den Einsatz des Boardes besonders vielfältige Interaktionen ermöglicht werden. Ohne Frage handelt es sich um ein Medium, das in lehrerzentrierten/frontalen Phasen optimale Präsentationsmöglichkeiten bietet. Sicherlich können mit der entsprechenden Einführung auch Schülerinnen und Schüler die ein oder andere Funktion bedienen (mit den elektronischen Stiften schreiben, den Bildschirm berühren, klicken ...).

Wie aber ist der Anspruch der Rahmenpläne auf eine umfassende Förderung aller Kompetenzen mit einem Medium zu verbinden, das von den Schülerinnen und Schülern hauptsächlich Zuhören und Zuschauen verlangt? Welche Medienkompetenz genau wird durch das Whiteboard im Klassenraum entwickelt? Gibt es eine Didaktik des Mediums, die genau das untersucht? Sollte nicht jedes Medium immer entsprechend eines didaktischen Zieles eingesetzt werden und nicht umgekehrt

nach dem Motto: Es gibt jetzt Whiteboards, also müssen wir unsere Partnerlösungen, Spielstände, Lernspiele und Präsentationen mit dem Whiteboard durchführen. Wird im Rahmen einer didaktisch-methodischen Diskussion zum Einsatz der Whiteboards an der Grundschule die Qualität des Unterrichts evaluiert? Beispielsweise könnte die effektiv ausgenutzte Lernzeit untersucht werden. Geht eventuell nicht verhältnismäßig viel Lernzeit für die »Spieleereien« am Smartboard bzw. auch den unsachgemäßen Gebrauch oder einfach technische Pannen verloren? Wodurch genau wird die geforderte Qualitätssteigerung im Unterricht durch den Einsatz der Whiteboards erreicht?

Eine Didaktik der Medienkompetenz sollte doch von der Erfahrungswelt des (Grundschul-)Kindes her gedacht werden, wie zum Beispiel der Umgang mit Smartphones, Internet, sozialen Netzwerken etc., und nicht von den Möglichkeiten eines Präsentationsmediums, das unter anderem für die Managerschulung entwickelt wurde.

3. Zur Nachhaltigkeit

Insbesondere vor dem Hintergrund der hochgesteckten Klimaschutzziele ist zu fragen, in welchem Umfang sich der CO₂-Ausstoß einer Stadt erhöht, die sämtliche Kreidetafeln (mit Null CO₂-Ausstoß) durch Whiteboards ersetzt. Das Attribut »kreidefrei« klingt so sauber, aber rechtfertigt der Nutzen dieser Whiteboards tatsächlich den steigenden Stromverbrauch um ein Vielfaches? Zunächst werden die Bezirke durch die Kosten des um den Faktor X steigenden Stromverbrauches belastet. Weiter gedacht, die nächsten Generationen, die wiederum unter den Folgen eines zusätzlichen CO₂-Ausstoßes zu leiden haben.

In unserem Unterricht sollen wir den Schülerinnen und Schülern den Gedanken der Nachhaltigkeit vermitteln. Inwieweit wird bzw. wurde bei der Erstellung des Masterplans berücksichtigt, welche globalen Auswirkungen mit der Fabrikation von x Whiteboards und deren Nachfolgemodellen verbunden



Sabine Schirop
Lehrerin an der
Aziz-Nesin-
Schule in
Berlin-
Kreuzberg

sind? Unter welchen Arbeitsbedingungen werden die Whiteboards hergestellt, welche Bodenschätze dafür benötigt?

Unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit sollte der didaktische Nutzen der Whiteboards unter Einbezug von Umweltverbänden gründlich reflektiert werden.

Alle bisherigen Fragen nach der Finanzierung, dem didaktischen Nutzen sowie der Nachhaltigkeit werfen schließlich politische Fragen auf.

Der »Europäische Fonds für Regionale Entwicklung« sowie die Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung fördern in einem selten so erlebten Umfang den Ersatz der Kreidetafeln durch interaktive Whiteboards, weitgehend ohne fachliche sowie öffentliche Diskussion über Aufwand und Nutzen. Mit den millionenschweren Aufträgen werden zwei Firmen beauftragt: die Firma SMART (deren Logo dann übrigens ständig im Klassenraum präsent ist) und die Firma Promethean. Zusätzlich entwickeln und verkaufen große Bildungskonzerne die dazugehörigen Programme. Inwieweit wird Bildung hier zum Geschäft, das sich dann weniger am Lernen der Schülerinnen und Schüler orientiert als an Verkaufszahlen der Geräte und der passenden Software? Welche Rolle spielten die Berater der Firmen bei der Entwicklung des Masterplans?

Wem nutzen also die interaktiven Whiteboards in der Grundschule tatsächlich? □

Anmerkungen

(1) vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft: Masterplan-Leitprojekt in der Förderrunde 2013 (Förderperiode 2011-2014): »Berlin wird kreidefrei«, Anschreiben an alle teilnehmenden Schulen vom 15.2. 2013

(2) zitiert nach: Schmid, M.: Nachhilfe in Sachen Sauberkeit, in: faktor arbeitsschutz 3 / 2008

VerA 2013: (nichts) Neues?

VerA-3 ist vorbei, und die Schulen werten ihre Erfahrungen aus. Das hat auch der Bundesvorstand getan und die Landesdelegierten befragt, wie(weit) die einzelnen Bundesländer aus ihrer Sicht die von GSV und GEW mit der Kultusministerkonferenz (KMK) und dem Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) verhandelten Änderungen umgesetzt haben.

In den Gesprächen ging es den Verbänden darum,

- dass sich die Verpflichtung der Teilnahme auf ein Fach beschränkt;
- dass das im Test erfasste Leistungsspektrum (nach unten) erweitert wird;
- dass das IQB eine systematische Rückmeldung über Schwierigkeiten bei der Durchführung und zu Schwächen einzelner Aufgaben aus der Sicht der LehrerInnen erhält;
- dass die Ergebnisse einzelner Schulen bzw. LehrerInnen nicht veröffentlicht oder gar zu einem Ranking genutzt werden;

• dass die Indikatoren für einen »fairen Vergleich« so verfeinert werden, dass tatsächlich besondere Anforderungen in der einzelnen Schule/Klasse erfasst werden;

• dass eine evtl. Nutzung durch Schulaufsicht/Inspektion in einem dialogischen Verfahren organisiert wird, in dem die Schulen ihre Sicht auf die Ergebnisse bzw. deren Ursachen einbringen können;

• dass die Ergebnisse einzelner SchülerInnen nicht in deren Benotung eingehen.

Die GEW hat eine analoge Umfrage bei ihren Landesvorständen gemacht. Wir werden die Rückmeldungen zusammenfassend auswerten und dem Schulausschuss der KMK sowie dem IQB eine kritische Rückmeldung dazu geben.

Falls Sie besondere Anmerkungen zu den VERA-Aufgaben 2013 haben, teilen Sie uns diese bitte per Mail mit: Hans Brügelmann (hans.bruegelmann@gmx.de) und Maresi Lassek (maresi.lassek@web.de) □

»Wände einreißen«

Als Verbände, die sich in gleicher Weise für längeres gemeinsames Lernen und die Entwicklung EINER Schule für Alle als inklusiver Schule einsetzen, arbeiten Grundschulverband und GGG (Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule, Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens e.V.) seit ein paar Jahren enger zusammen. In Grundschule aktuell haben wir darüber berichtet. Im Rahmen dieser Zusammenarbeit möchten wir auf den nächsten GGG-Bundeskongress aufmerksam machen:

»Wände einreißen«

33. Bundeskongress der GGG

21. – 23. November 2013

in der Laborschule / Oberstufenkolleg Bielefeld

Wände einzureißen hat für Schule einen dreifachen Sinn: baulich – beim Schaffen neuer und pädagogischer Lernräume, politisch strukturell – beim Überwinden des gegliederten Schulsystems vertikal wie horizontal, in unseren Köpfen – beim fächerübergreifenden Arbeiten und in der Zusammenarbeit in den multiprofessionellen Teams der inklusiven Schule. Der GSV nimmt Teil an der Vorbereitung des Kongresses und wird auch einen Workshop anbieten, in dem der Übergang zwischen Grundschule und Sekundarschulen bearbeitet wird.

Die GGG-Kongresse bieten als Besonderheit immer an, dass am ersten Veranstaltungsvormittag Schulen am Veranstaltungsort und in näherer Umgebung besucht werden können und besondere Entwicklungsschwerpunkte vorgestellt werden.

Den Hauptvortrag wird Karl-Heinz Imhäuser halten zum Spannungsverhältnis zwischen Pädagogik und Architektur.

Die Workshops befassen sich mit Schwerpunkten wie: Kultur der Leistungsrückmeldung, Übergang Primarstufe – Sekundarstufe, Inklusion, Jahrgangsübergreifende Kurse, Langzeitprojekte und »Herausforderungen«, Schul-Architektur, Partizipation von Eltern.

Anmeldezeitraum: 15. 09. – 01. 11. 2013

Der Kongress verspricht, spannend zu werden. Halten Sie sich den Termin vorsorglich im Kalender frei!

Nationale Tagungen in Berlin zu MINT und zu Inklusion

In Berlin fanden im Juni zwei große »Nationale Tagungen« statt, zu denen der GSV eingeladen war und an denen VertreterInnen teilnahmen. Ein paar Blitzlichter zu diesen – aufwändig angelegten – Ereignissen:

1. Nationaler MINT-Gipfel – Schulterschluss für Bildung und Zukunft

Zu diesem 1. Gipfel hatten das Bundesministerium für Bildung und Forschung in Kooperation mit der Siemens-Stiftung eingeladen. Im MINT-Forum haben sich überregional tätige Wirtschaftsverbände, Stiftungen, Wissenschaftseinrichtungen, MINT-Initiativen u. Ä. zusammengeschlossen mit dem Ziel, Bildung und Kompetenzen in den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik der frühkindlichen über die schulische, berufliche und akademische Bildung, Weiterbildung und lebenslangem Lernen in Deutschland zu fördern.

Die RednerInnen waren prominent. Einen Impulsvortrag hielt u. a. Arbeitgeberpräsident Prof. Dr. Hundt. Tenor aller Vorträge:

- Deutschland hat einen großen Fachkräftemangel und Fachkräftebedarf in allen Wirtschaftsbereichen und tut nicht genug für Nachwuchsförderung. Zudem sei MINT-Bildung auch Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe.
- Interessen und Begeisterung von Kindern und Jugendlichen für technisch-naturwissenschaftliche Phänomene müssten mehr geweckt, vorhandene Potenziale mehr gefördert werden – insbesondere Potenziale bei Mädchen/Frauen und Menschen mit Migrationsgeschichte. Der kritische Appell richtete sich an vorschulische Einrichtungen, Schulen und Hochschulen; die Abbrecherquote bei Studierenden im MINT-Bereich sei erschreckend hoch.

Vom MINT-Forum ausgearbeitete Thesen und Forderungen wurden in Workshops zur Diskussion gestellt:

- MINT-Lehramtsausbildung
- Leitfaden für die Qualitätssicherung von MINT-Initiativen
- MINT-Bildung im Kontext ganzheitlicher Bildung
- Begabungsreserven

- Attraktivität des Ingenieurberufs
- Internationalisierung

Auch die Thesenpapiere waren hochkarätig vorbereitet.

Natürlich fiel mir auf, dass die Teilnehmer fast ausschließlich aus Wirtschaftskreisen (unzähligen Gesellschaften, Instituten und Initiativen!), aus Hochschulen und Ministerien kamen. Interessenvertreter für Menschen mit Behinderung waren überhaupt nicht vertreten (überhaupt eingeladen?!). Immerhin erwähnte, als einziger, Arbeitgeberpräsident Hundt die Notwendigkeit der Förderung der Potenziale von Menschen mit Behinderung. Meine Bemerkung in einem Workshop in Richtung »inklusive Gesellschaft« überraschte und irritierte offensichtlich ein wenig.

www.nationalesmintforum.de

Nationale Konferenz zur inklusiven Bildung: Inklusion gestalten – gemeinsam, kompetent, professionell

Ausrichter dieser Tagung waren das Bundesministerium für Arbeit und Soziales, das Bundesministerium für Bildung und Forschung und die Kultusministerkonferenz (KMK). Vorbereitet war die Tagung durch vier Expertisen zu Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung im Bereich der frühkindlichen Bildung, im Bereich der Allgemeinbildenden Schulen, im Bereich der Beruflichen Bildung und im Bereich Hochschule. Impulsvorträge hielten Prof. Tony Booth von der Cambridge University (der Erfinder des Index für Inklusion) und Prof. Swantje Köbsell von der Universität Bremen.

Man muss sich freuen, denke ich, dass diese Veranstaltung stattfand, weil wir ständig den öffentlichen Diskurs zu diesem gesellschaftlichen Thema brauchen. Enttäuschend aber ist dann immer, wenn überwiegend so geredet wird, als gäbe es in Deutschland nicht fast vierzig Jahre Integrations- und Inklusionsforschung sowie praktische Integrations- und Inklusionserfahrungen in verschiedenen Bildungsfeldern – positive wie negative, um sich kritisch mit diesen auseinanderzusetzen und darauf aufzubauen bzw. weiter zu den-



Ulla Widmer-Rockstroh
Fachreferentin
für Inklusion
im Grundschulverband

ken. Auch fehlten verbindliche Aussagen oder Zusagen zu Gesetzesvorhaben, Konzepten, Finanzierungen. Klar, diese Ministerien sind dafür im Wesentlichen nicht zuständig – und die oft im Detail und in der Umsetzung zuständigen Länder und Kommunen waren in die Vorbereitung und Ausrichtung der Tagung offensichtlich nicht eingebunden, was auch kritisiert wurde. Die Expertisen verblieben weitgehend auf der Ebene allgemeiner statements und Beschreibung der – oft divergierenden – Ist-Stände in allen Entwicklungsfeldern.

Frau Ministerin von der Leyen meinte immerhin, man müsse »besser werden« und den Übergang von Schule in den Beruf für Menschen mit Behinderungen »leichter machen«: »Wir wollen, dass Menschen mit Behinderung ganz normal am Arbeitsleben teilnehmen ...«. sie war stolz auf ihre ministeriale »Initiative Inklusion« in der 5.000 Menschen mit Behinderung diesbezüglich beraten würden und auf das Ziel, 1.300 neue Lehrstellen für Menschen mit Behinderungen zu schaffen. Ministerin Wanka warnte (aber) vor »vorschnellen Veränderungen« und »ideologischer« Debatte. Inklusion dürfe kein Vorwand für ein »Sparprogramm der Länder« sein – und damit meinte sie, Förderschulen dürften nicht aus Kostengründen geschlossen werden.

Wie immer aber kritisch und unverblümt der Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderung, Hubert Hüppe, zur Problematik von Sonder-Kitas und eines allgemeinen und kostspieligen Sonderschulwesens.

Die Workshops zu den 4 Themenfeldern der Konferenz (s.o.) sollten zwar vorgegebene Fragen der Veranstalter diskutieren, diese waren aber so umfangreich und kompliziert, dass

präzise Ergebnisse bei den riesigen Teilnehmergruppen schwer zu erwarten waren. Es gab zuletzt zwar unendlich viele gesammelte Ideen und Vorschläge, durch Neuigkeit oder Verbindlichkeit zeichneten sie sich allerdings nicht aus. Zumal sie überwiegend sehr allgemein auf der Ebene verblieben: Kooperationen, Netzbildung, Fort- und Weiterbildung (insbesondere durch die bereits praxiserfahrenen Kitas und Schulen) und inklusiv ausgerichtete Pädagogenausbildung. WER alles das machen und können soll und wie das

zu finanzieren ist, blieb natürlich ungesagt.

Dr. Sigrid Arnade (Bundesbehinderterrat) forderte, noch vor der Bundestagswahl eine Arbeitsgruppe zu bilden mit dem Ziel der Erstellung eines Masterplans, der gemeinsames bundesweites Handeln ermöglicht und forciert.

Bedenklich fand ich, dass diese Inklusions-Tagung allein auf das Leben und Lernen von Menschen mit Behinderungen ausgerichtet war. Ein inklusives Bildungswesen sollte umfangreicher gesehen werden.

Natürlich beschworen alle Ministeriums- und KMK-Vertreter, man werde sich mit den Ergebnissen »befassen« und sie bei dieser »riesigen nationalen Aufgabe« »sehr ernst« nehmen. Im Internet sollen alle Ergebnisse nach Auswertung der Veranstaltung veröffentlicht werden. Schauen wir also hin und verfolgen, wie »ernst« sie genommen werden und wann Menschen mit Behinderungen Teilhabe in der Gesellschaft gesichert ist und sie tatsächlich ganz normal am Arbeitsleben teilnehmen können.

www.konferenz-inklusion-gestalten.de

Inklusion

Grundschulverband veröffentlicht wissenschaftliche Expertise

Hochaktuell zur Debatte um die Entwicklung eines inklusiven Schulwesens legt der Grundschulverband eine wissenschaftliche Expertise vor: »Inklusive Bildung in der Primarstufe«.

Mit der Erarbeitung wurde Frau Prof. Dr. Annedore Prengel von der Universität Potsdam beauftragt. Die Expertise stellt Inklusion als pädagogisches Konzept vor, bei dem es um den Zusammenhang zwischen Verschiedenheit, gleichberechtigter Teilhabe und Gemeinsamkeit aller Lernenden geht.

Maresi Lassek, Vorsitzende des Grundschulverbands: »Wir wollen mit dieser Expertise Grundschul- und SonderpädagogInnen, Schulleitungen, Schulverwaltungen und Bildungspolitikern einen praxisbezogenen, wissenschaftlich fundierten und kritisch reflektierenden Blick auf die Inklusive Bildung in der Grundschule anbieten.«

Die Expertise konzentriert sich auf die Differenz »behindert – nichtbehindert« und entsprechende Förderschwerpunkte. Sie beachtet damit wesentlich die Ansprüche der UN-Behindertenrechtskonvention für den Umbau des deutschen Bildungswesens von einem gegliederten und trennenden in ein inklusives System.

Resultat der Analysen: Die Realisierung von Inklusion stellt vor allem zwei große Entwicklungsaufgaben:

- eine gute Versorgung der inklusiven Schulen mit personellen und sächlichen Ressourcen und

- die Qualifizierung des multiprofessionellen Personals für eine individualisierende Didaktik, für intersubjektive Beziehungsfähigkeit und die Kooperation in multiprofessionellen Teams.

Die Expertise arbeitet vier Bestimmungen von Inklusion als unverzichtbare Merkmale heraus:

1. gemeinsamer und wohnortnaher Schulbesuch aller Kinder in der Primarstufe,
2. Kooperation in multiprofessionellen Schulkollegien,
3. Didaktik der individualisierenden Binnendifferenzierung,
4. respektvolle, Halt gebende Beziehungen im Klassen- und Schulleben.

Die Gegenüberstellung der aktuellen deutschen und internationalen Inklusionsquoten wird in Beziehung zu historischen schulpolitischen und pädagogischen Strömungen gestellt. Besonders wichtig ist dem Grundschulverband der Verweis auf empirische Studien zu den Auswirkungen trennender Schulstrukturen und entsprechend etikettierender Maßnahmen auf die Leistungen und die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler.

Im Sinne eines Handlungsleitfadens werden zwölf elementare Bausteine inklusiver Pädagogik in der Grundschule beschrieben.

»Kinderrechte und die Qualität pädagogischer Beziehungen«

**Konferenz am 3./4. Oktober 2013 in Potsdam, 5. Oktober 2013
Rahmenprogramm in Reckahn**

Für die Bildungswege der Kinder und Jugendlichen ist entscheidend, ob sie es mit PädagogInnen zu tun haben, die sie anerkennen und ermutigen oder die sie demütigen und verletzen. Die Qualität pädagogischer Beziehungen ist sowohl für persönliche Erfahrungen der Lernenden und für die Verwirklichung ihrer Menschenrechte als auch für das Wohlbefinden der Lehrenden und für eine demokratische Erziehung bedeutsam. Die Potsdamer Konferenz soll Impulse zur nachhaltigen Verbesserung pädagogischer Beziehungen auf alltäglicher, bildungspolitischer und wissenschaftlicher Ebene geben.

Veranstalter: Universität Potsdam, Deutsches Jugendinstitut / München, Deutsches Institut für Menschenrechte / Berlin, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung / Bonn.

Unterstützer: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Max Traeger Stiftung, Hamburger Stiftung zur Förderung von Wissenschaft und Kultur.

Schirmherrin ist Dr. Christine Bergmann, Bundesministerin a. D.

Programm und Anmeldung über: www.paed-beziehung-2013.com

25 Jahre. 100 Zeitschriften.

Herausgeber: Der Vorstand des Grundschulverbandes in Zusammenarbeit mit Dr. h.c. Horst Bartnitzky«, so steht es im Impressum, auch diesmal. Mit diesem Heft nun beendet Horst Bartnitzky auf eigenen Wunsch seine Tätigkeit bei Redaktion und Herausgabe dieser Zeitschrift: Nach genau 25 Jahren und 100 Heften!

1988, mit Heft 24 übernahm Horst Bartnitzky die Redaktion des Mitteilungsblattes des »Arbeitskreises Grundschule«, 8 Seiten auf gelbem Papier, »Arbeitskreis aktuell« der Titel. Wer Horst Bartnitzky kennt weiß, dass sein Handeln stets klare Vorstellungen und durchdachte Konzepte leiten. Seine Perspektive für die Zeitschrift war, die Themen der Fachbeiträge aus einem stimmigen Konzept heraus festzulegen. Jedes Heft erhielt ein Schwerpunktthema, dabei sollten sich jeweils drei Aspekte ergänzen: das Thema bildungspolitisch einordnen, gegebenenfalls auch Forderungen zur Reform formulieren; zum Thema den Forschungsstand bzw. die erziehungswissenschaftliche Diskussion darstellen; schulpraktische Realisierungen vorstellen mit Beispielen und Vorschlägen zur Weiterentwicklung. Zum Thementeil sollten regelmäßige Informationen aus der Verbandsarbeit und Berichte aus den Landesgruppen erscheinen.

Über die Jahre entwickelte Horst Bartnitzky diese Zeitschrift: mit Konsequenz und Kreativität, mit Anspruch und Augenmaß. Aus dem dünnen, gelben Mitteilungsblatt wurde ein ansprechendes und qualitativvolles Erscheinungsbild entwickelt, der Umfang von anfangs 8 auf nunmehr 40 Seiten erweitert.

Gelassenheit und Geduld waren nötig bei diesem Entwicklungsprozess. Würde die gedachte Qualität ohne professionelle und damit zusätzliche kostenträchtige Redaktionsarbeit erreichbar sein? In dieser Zeit hat Horst Bartnitzky eindrucksvoll bewiesen, dass sich das Mitteilungsblatt mit eigenen Bordmitteln qualitativ zu einer respektablen Zeitschrift weiterentwickeln ließ: immer wieder, mit jeder Ausgabe neu.

Eine Neukonzeption ließ sich nur über viele Jahre schrittweise entwickeln.

Seit 1999 hieß die Zeitschrift »**Grundschulverband aktuell**«. Der »Arbeitskreis Grundschule« war zum »Grundschulverband« geworden. Horst Bartnitzky kommentiert: »Im Laufe der Jahre wurde deutlich, dass der Arbeitskreis mehr war als nur eine Interessengemeinschaft. Es war ein Verband mit erheblicher Ausstrahlung in die sich verändernde Schulpraxis, in die Schulpolitik und in die Wissenschaft hinein. Arbeitskreise Grundschule gibt es auch in Lehrerverbänden; der Grundschulverband dagegen ist ein geschützter Titel und signalisiert gesellschaftspolitische Wirkung.«

2003 wurde der Umfang von 24 Seiten auf 32 Seiten aufgestockt, damit war nun (endlich) Platz für den zentralen Bereich der Grundschulentwicklung, für die Grundschulpraxis.

2004 übernahm ich die Redaktion, Horst Bartnitzky wurde Herausgeber. Im Editorial von Heft 87 resümiert er: »Veränderungen brauchen oft lange Wege, so auch bei dieser Zeitschrift. Aus dem Mitteilungsblatt wurde über die Jahre die Zeitschrift des Grundschulverbandes. Über Verbandsmitteilungen hinaus arbeitet sie aktuelle Themen der Grundschule auf – immer mit dem verbindenden Blick auf die Schulpraxis, Bildungspolitik und Grundschulforschung.« Die Entwicklung der Zeitschrift drückt sich erneut in einer Titelländerung aus: »**Grundschule aktuell**« heißt sie seither, »Zeitschrift des Grundschulverbandes«.

Über die Jahre war Horst Bartnitzky stets mehr als Redakteur und Herausgeber, immer wieder war er ein wichtiger Impuls- und Ideengeber, zeigte er sich in seinen vielen Artikeln und Beiträgen als profunder und produktiver Autor, als Pädagoge mit Haltung und Herz. Die Leitidee war immer: *Den Bildungsansprüchen aller Kinder gerecht werden*. Viele seiner Texte bleiben über den Tag hinaus bedeutsam und spiegeln gleichzeitig die Entwicklung der Grundschule und der Mühen um ihre Reform. Wenige Überschriften seiner Beiträge sollen das zumindest andeuten (in Klammern Heftnummer und Jahr):



(Grund-) Schulreform:

»Der lange Reformweg von der Stundenschule zur Kinderschule« (50/1995); »Plädoyer für die sechsjährige Grundschule« (53/1996); »Bildungsgerechtigkeit für Grundschulkinder!« (73/

2001); »Wie das deutsche Schulsystem Bildungsgerechtigkeit verhindert« (108/2009); »Muss jedes Kind schulfähig sein oder die Schule kindfähig?« (115/2011)

»Kinder vermessen?«:

»Lesekompetenz – was ist das und wie fördert man sie?« (84/2003); »Vera Deutsch 2004: Ungeeignet und bildungsfern« (89/2005); »Wie Vergleichsarbeiten die Unterrichtskultur beschädigen« (99/2007)

Leistungskultur:

»Leistung der Grundschule – Leistung der Kinder«, Schlusssatz: »Leistung ... ist zuallererst die Leistung der Grundschule, damit dann die Kinder zu ihrer Leistung kommen können.« (24/1988); »Ohne Noten – die klügere Alternative« (56/1996); »Leistungen feststellen – Fremdkörper oder Teil der pädagogischen Leistungskultur?« (89/2005); »Individuell fördern – Kompetenzen stärken« (109/2010); »Kinder: Lernautomaten oder selbstbewusste Lernen? – Von wegen einfach und passgenau!« (116/2011); »Die ›kritischen Stellen im Lernprozess‹ und wie Kinder sie bewältigen können« (122/2013)

25 Jahre inhalts- und ideenreich Zeitschrift machen, über 100 Hefte hinweg, von denen jedes einzelne viele Gespräche und Gedanken, Freuden und Ärgernisse mit sich bringt, diese Leistung ist nicht auf einer Seite zu würdigen. Der Grundschulverband, diese Zeitschrift und auch ich ganz persönlich danken Horst Bartnitzky für diese immense Arbeit und sein produktives Engagement – das mit diesem Heft und diesen Worten zum Glück nicht endet: Seine anregenden und streitbaren Beiträge werden in dieser Zeitschrift auch weiterhin zu lesen sein. Gezeichnet mit »Horst Bartnitzky, Grundschulpädagoge und Ehrenmitglied des Grundschulverbandes.«

Ulrich Hecker,

Redakteur von »Grundschule aktuell«



Bayern

Vorsitzende: Dr. Gudrun Schönknecht, Pfirsichweg 37b, 86169 Augsburg
www.grundschulverband-bayern.de

Inklusionspreis für Schule Thalmässing

Die Schule Thalmässing hat den bundesweiten Sonderpreis »Starke-Schule-Inklusion« gewonnen. Die Preisverleihung fand Anfang Juni in Berlin durch Bundespräsident Joachim Gauck statt. Wie sich die kleine Grund- und Mittelschule unter 700 Mitbewerbern und auch bei anderen Wettbewerben immer wieder durchsetzen kann – die Volksschule Thalmässing ist ebenso i.s.i. Landessieger 2006, Modus Schule und hat das Schulprofil Inklusion –, erklärt der Schulleiter Ottmar Misoph im Interview mit der Landesgruppe Bayern so: O. M.: Wir punkten immer dann, wenn wir eine Jury an die Schule holen können. Unser ganz spezielles Konzept (siehe GS aktuell, Heft 118) muss man erleben. GSV: Wie kann man sich den Besuch der Jury vorstellen? O. M.: Das Vorgehen war ähnlich wie bei einer externen Evaluation. Mich haben die detaillierten Beobachtungen und Fragen sehr beeindruckt. Ein Fokus lag auf den Lernplänen für Kinder mit Behinderung. Neben Unterrichtsbesuchen wurden Befragungen bei Vertretern der Schulfamilie durchgeführt. Sogar die Formblätter der Förderpläne wurden eingesehen. Schülereltern berichteten, außerdem waren Eltern von ehemaligen Schülern da. Mich hat es sehr gefreut, dass die Mutter eines Schülers da war, der seine Schullaufbahn von der 6. bis zur 9. Klasse trotz seines Autismus bei uns so gut bewältigt hat, dass er einen Arbeitsplatz im EDV-Bereich bekommen hat. Das hat die Jury besonders beeindruckt. GSV: Könnte man sagen, dass man als Schüler in Thalmässing gar nicht anders kann als

fachspezifische Arbeitsweisen durch moderne Medien zu erwerben?

O. M.: Unsere Lernumgebungen sind schon anders. Jedes Klassenzimmer ist ein »Flexibles Klassenzimmer« und mit einem Smartboard ausgestattet. Von Beginn an wird somit das eigenaktive Lernen gefördert. Zudem sind offene Klassenzimmertüren und Kooperationen mit der Lehrerbildung sowie anderen Schulen, aber nicht zuletzt auch kollegiale Hospitationsmöglichkeiten bei uns fast Alltag. Ein weiterer Gewinn ist unser Hausmeister, der mit seinen Fähigkeiten Räume und Vorrichtungen schafft, die anspruchsvollen Bedürfnissen gerecht werden.

GSV: Welchen Stellenwert hat an Ihrer Schule die Anschlussfähigkeit?

O. M.: Durch Kooperation zwischen Schülern, Eltern und Lehrkräften, externe Kooperation mit regionalen und bundesweiten Partnern, dem fördernden Sachaufwandsträger und in besonderem Maße durch das Vertrauen der Eltern und ortsansässiger Betriebe können wir Schüler bis über die Schulpflichtzeit hinaus begleiten.

GSV: Was hat Sie bei der Preisverleihung in Berlin am meisten beeindruckt?

O. M.: Was Herr Gauck sagte und wie, beeindruckte besonders. Er dankte für die Arbeit an den »Starken Schulen«, machte Mut, nahm in die Pflicht und lobte. In der Laudatio wurde die Arbeit sehr treffend beschrieben: »Das Zusammenleben von Behinderten und Nichtbehinderten ist für alle am Schulleben Beteiligten eine Selbstverständlichkeit.« Der Schüler Nico Hellmich und ich wurden schließlich auf die Bühne gerufen. Dr. Dieter Hundt (Bundesver-

*Stolz und glücklich:
Nico Hellmich,
Julian Loy,
Elke Moder und
Ottmar Misoph*



einigung der Deutschen Arbeitgeberverbände), Dr. Tessen von Heydebreck (Deutsche Bank Stiftung), Raimund Becker (Bundesagentur für Arbeit) und Dr. John Feldmann (Hertie-Stiftung) gratulierten uns und übergaben uns die Auszeichnung. Bundespräsident Gauck ließ es sich nicht nehmen, uns persönlich zu gratulieren.

Als Schule ausgezeichnet zu werden und damit bestätigt zu bekommen, dass wir die Weichen richtig gestellt haben, war beeindruckend und macht ungemein stolz. Herr Krück [Staatsministerium für Unterricht und Kultus,

Bayern, d. Red.] überbrachte uns zudem die Glückwünsche von Minister Spaenle. GSV: Besten Dank für diesen Bericht. Herzlichen Glückwunsch!

[Das Interview wurde für den Abdruck gekürzt.]

Für die Landesgruppe:
Jeannette Heißler, Petra Hiebl,
Susann' Rathsmann



2. Oktober 2013
3. Eichstätter Lehrertag »Lernentwicklungen begleiten«

Weitere Informationen unter
[www.ku.de/ppf/paedagogik/
grundschulpaed/
veranstaltungen/](http://www.ku.de/ppf/paedagogik/grundschulpaed/veranstaltungen/).

Gemeinsam lernen bis zum Schulabschluss: Modellschule Berg Fidel-Geist geht 2014 an den Start

Der Rat der Stadt Münster hat sich entschieden: Die inklusive Grundschule Berg Fidel und die benachbarte Hauptschule Geist nehmen gemeinsam am Schulversuch PRIMUS des Landes NRW teil. Dieser Zusammenschluss von Primar- und Sekundarstufe ist beispiellos im öffentlichen Schulwesen. Die verantwortlichen Lehrkräfte wollen nachweisen, dass die Schulleistungen nach 10 Jahren ohne Schulwechsel signifikant höher liegen als bei vergleichbaren Schülern im üblichen Schulsystem, wo nach 4 Jahren die Grundschule beendet ist.

Diese neue inklusive Schule ist eine gebundene, rhythmisierte Ganztagschule. Jede Klasse wird von einem Team von Lehrern, Sonderpädagogen und sozialpädagogischen Kräften geführt und unterrichtet. Langzeit-Praktikanten sind in die Unterrichtsarbeit einbezogen. In jeder Klasse lernen Schülerinnen und Schüler mehrerer Jahrgänge: Jahrgang 1 – 3 / Grundstufe Jahrgang 4 – 6 / Eingangsstufe Jahrgang 7 – 9 / Stufe der vielen Lernorte Jahrgang 10 / Schulabschlussstufe.



Baden-Württemberg

Vorsitzende: Erika Brinkmann

erika.brinkmann@grundschulverband.de; www.gsv-bw.de

Neue Bildungspläne in Arbeit

In Baden-Württemberg werden zurzeit die Bildungspläne für alle Schularten überarbeitet. Leider sind die Pädagogischen Hochschulen nur am Rande, die Verbände – wie der GSV – gar nicht beteiligt. Eine der umstrittenen Fragen ist der Umgang mit den Fächern des musisch-ästhetischen Lernbereichs (bisher integriert im Fächerverbund Mensch, Natur und Kultur). Auch in den Beratungen des Vorstands haben wir feststellen müssen, dass es keine einfachen Lösungen gibt. Denn in der musisch-ästhetischen Bildung konkurrieren zwei gleichermaßen berechnigte Anliegen, die dann auch entsprechend unterschiedliche Aufgaben für den Unterricht und für die Lehrerbildung zur Folge haben:

- zum einen sollte jede Lehrerin in der Lage sein, im Rahmen ihres Unterrichts situativ und fachübergreifend (z. B. in Projekten) mit

Kindern auf einfache Weise zu musizieren, Vorstellungen bildlich und sprachlich zu gestalten;

- zum anderen braucht jede Schule eine fachlich kompetente Lehrperson, die Arbeitsgemeinschaften anbieten, einen Chor oder ein Orchester leiten und vor allem ihre KollegInnen beraten kann. Diese Anforderungen sind sowohl in der Schule als auch in der Ausbildung nicht leicht auszubalancieren. Da es sich nicht um ein spezielles baden-württembergisches Problem handelt, haben wir angeregt, auf Bundesebene eine ExpertInnen-Gruppe für eine sorgfältige Prüfung der verschiedenen Optionen einzusetzen.

Weiterentwicklung der Lehrerbildung

Landesweit dominiert gegenwärtig aber die Einführung der Gemeinschaftsschule die Diskussion. Leider beschränkt sie sich fast vollständig auf die Sekundarstufe, die Grundschulen werden kaum

mitgedacht. Umso erfreulicher ist andererseits, dass in den Empfehlungen der *Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg* eine gleichwertige Ausbildung von zehn Semestern für alle Schulstufen vorgeschlagen wird. Unklar ist allerdings, in welchen Formen diese organisiert werden wird. Nachdem bisher Universitäten und Pädagogische Hochschulen nach Schulformen getrennt ausgebildet haben, sind auf der Sekundarstufe zumindest für den Master Kooperationsmodelle im Gespräch. Die Eckpunkte der Empfehlungen:

- Die Umstellung der Lehramtsstudiengänge auf ein gestuftes Studium mit Bachelor/Master-Abschluss.
- Ein gemeinsames Lehramt Sekundarstufe I und II – die Lehrkräfte sollen sowohl die Lehrbefähigung für die Sekundarstufe I (Unterricht bis zur 10. Klasse) als auch für die Sekundarstufe II (ab 10. Klasse) besitzen.

- Die Einrichtung einer hochschulübergreifenden Kooperation zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen für die Masterphase im Lehramt Sekundarstufe I und II.
- Eine sonderpädagogische Grundbildung in allen Lehramtsstudiengängen. Studierende sollen künftig den Schwerpunkt Sonderpädagogik im Rahmen des Studiums für das Lehramt Primarstufe, Sekundarstufe I und II und berufsbildenden Schulen wählen können. Die durchgängige Konzentration der Ausbildung für die Primarstufe an den Pädagogischen Hochschulen kann sich als Chance für ein eigenständiges Profil erweisen. Sie kann aber auch – zeitlich wie inhaltlich – zu einer Minderung der von der Kommission formulierten Ansprüche führen. Denn ohne zusätzliche Mittel wird die Verlängerung der Ausbildung an den PHs nicht umsetzbar sein.

Für die Landesgruppe:

*Erika Brinkmann,
Hans Brügelmann*

Die Planungen gehen bis zur Klasse 13.

Allen Kindern des nahen Umfeldes ist die Aufnahme garantiert.

Das Konzept ist zu finden auf der Homepage der Grundschule Berg Fidel:

www.ggs-bergfidel.de – und im Buch

Stähling, Reinhard/Wenders, Barbara: Das können wir hier nicht leisten – Wie Grundschulen doch die Inklusion schaffen können. Praxisbuch zum Umbau des Unterrichts. Baltmannsweiler: Schneider 2012

Reinhard Stähling



Rheinland-Pfalz

Anschrift: Werner Lang, Am Wingertsberg 8, 67756 Hinzweiler

www.wl-lang.de

Augenmerk auf Unterricht

Die Landesgruppe RLP begrüßt die Absicht des Bildungsministeriums, bei der Qualitätsentwicklung an Grundschulen in den nächsten Jahren verstärkt das Augenmerk auf die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Seite des Unterrichts zu richten. Waren es in den zurückliegenden Jahren die eher allgemein gehaltenen Kriterien des Orientierungsrahmens Schulqualität

(ORS), denen sich die Kollegien aufgrund der Berichte der »Agentur für Qualitätssicherung, Evaluation und Selbstständigkeit von Schulen (AQS)« widmeten, so sollen nun mit Hilfe der Grundschulberaterinnen und -berater in einem ersten Schritt die Qualität des Mathematikunterrichts und die der Sprachförderung im weiteren Sinn verbessert werden. Es wäre wünschenswert, dass bei aller erforderlichen (Fach-) Wissenschaftlichkeit

und Fachsystematik nicht im gleichen Atemzug die Sicht des Kindes auf Themen und Inhalte verloren geht. Auch zukünftig werden es nämlich seine Vorstellungen, sein Wissen und Können und seine Interessen sein, die Ausgangspunkt für nachhaltiges Lernen sind.

Für die Landesgruppe:

Werner Lang



Berlin

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

Inklusion verschoben

In Berlin ist die Inklusion den wahltaktischen Interessen einiger einflussreicher SPD-Politiker zum Opfer gefallen. Die Umsetzung des Inklusionskonzeptes wird in wesentlichen Aspekten um zwei Jahre verschoben. Der Beirat unter Leitung der ehemaligen Schulsenatorin Sybille Volkholz hatte in seinen Empfehlungen (www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungspolitik/inklusioneschule/beiratsempfehlungen_endfassung.pdf) nahegelegt, dass für eine erfolgreiche Umsteuerung von der integrativen zur inklusiven Schule entsprechend ausreichend finanzielle Ressourcen notwendig sind. Aus der Sicht der Beiratsmitglieder hieß dies:

- 300 zusätzliche Stellen für SonderpädagogInnen müssten geschaffen werden.
- Die Fort- und Weiterbildungsangebote sollten flächendeckend verstärkt werden.
- Es wurde angemahnt, dass es aufgrund des ohnehin beklagenswert schlechten baulichen Zustandes zu vieler Berliner Schulgebäude besonderer Anstrengungen bedürfe, um auch bauseits inklusive Schulen zu schaffen.
- Beratungszentren – denen vergleichbar in Bremen – sollten in allen 12 Bezirken aufgebaut werden.

Der Beirat ging in seinen Empfehlungen auch davon aus, dass kontinuierlich ab 2014, beginnend mit der Klassenstufe 3, die gezielte Umsteuerung beginnen kann. Wie bereits in der Schulanfangsphase erprobt, sollte Jahrgangsstufe für Jahrgangsstufe die Statusdiagnostik für LES (Sonder-

pädagogische Schwerpunkte Lernen, emotional-soziale Entwicklung und Sprache) wegfallen und die entsprechenden Förderzentren sich auflösen.

Rein rechnerisch muss Berlin bis 2012 geschätzte 12.000 SchülerInnen mehr aufnehmen. In immer mehr Berliner Schulgebäuden fehlt es seit langem an einer auskömmlichen Anzahl von Schul-, Fach- und Horträumen. Immer mehr Hort- und Fachräume müssen in Klassenräume umgewandelt werden. Reichen diese für die Pädagogik einer Schule einschneidenden Maßnahmen nicht aus, bemühen sich die Schulämter in den Bezirken um mobile Klassenräume für ihre Schulen. Es werden deshalb schätzungsweise in der nächsten Zeit Schul-Container im Wert von etwa 16 Millionen Euro gebraucht.

In den wie immer schwierigen Haushaltsverhandlungen hat sich nun herausgestellt, dass kaum noch Geld für die Inklusion an den Berliner Schulen da ist. Statt der dringend notwendigen zweistelligen Millionenbeträge für die Inklusion stehen jetzt nur noch drei Millionen Euro 2014 für Umbauten, Fortbildung und den Aufbau von bezirklichen Beratungszentren zur Verfügung (Zahlen wurden dem Tagesspiegel vom 10.06.2013 entnommen). Für den GSV Berlin ist besonders ärgerlich, dass die SPD-Fraktion entgegen den Bestrebungen der Senatorin offensichtlich zu dem Schluss gekommen ist, dass mit ihrem Förderprogramm für Schulen in sozialen Schieflagen eher wahlpolitisch zu punkten sei als mit der Umsetzung der UN-Konvention. Es geht also gar nicht so sehr um die Verbesserung der

schulischen Situation der Kinder, sondern um Wahlkampf.

Schulessen

Das Berliner Abgeordnetenhaus hat beschlossen, dass das Essen für Grundschulkinder in der Ganztagschule teurer wird, statt für 1,98 € werden sich die Kosten ab Februar 2014 auf 3,25 € pro Mahlzeit erhöhen. Berlin will für das qualitativ bessere Essen 9,1 Millionen Euro mehr investieren. Dies deckt aber nicht die gesamte Preissteigerung ab. Die Eltern – sofern sie nicht Hartz-IV-Empfänger sind – müssen ab Februar 2014 statt wie bisher 23 € dann 37 € bezahlen. Sechs Bezirksselternausschüsse wollen diese Preissteigerung nicht un widersprochen hinnehmen. Sie und die neue Landeselternsprecherin Liselotte Stockhausen-Döring befürchten: »Viele Familien werden ihre Kinder abmelden.«

Auch die Landesgruppe des Grundschulverbandes hatte dem Berliner Senat – leider erfolglos – eine sozialverträgliche Abstufung der Elternbeiträge vorgeschlagen.

Altertermäßigung, freie Tage und Besoldung für Lehrkräfte

Wegen 1550 dauerkranker Pädagogen und um den Lehrerberuf wieder attraktiver zu machen, beendet die Senatorin für Bildung Sandra Scheeres u. a. die Berliner Sonderregelung der sogenannten Arbeitszeitkonten und kehrt zur bundeseinheitlichen Regelung der Altersermäßigung zurück. Berliner LehrerInnen wird ab dem 58. Lebensjahr eine und ab dem 61. Lebensjahr eine weitere Stunde Arbeitszeit-ermäßigung gewährt. Auf der Berlin.de-Seite wird die Senatorin zitiert: »LehrerIn-

nen und Lehrer haben einen Beruf, der sie täglich vor Herausforderungen stellt und eine hohe Verantwortungsbereitschaft gegenüber den Schülerinnen und Schülern abverlangt. Die Aufgaben einer Lehrkraft gehen seit Jahren weit über die reine Wissensvermittlung hinaus. Mir war es daher besonders wichtig, allen älteren Lehrkräften eine Reduzierung ihrer Arbeitszeit zu gewähren. Das Maßnahmenpaket bringt Erleichterungen und deutliche Verbesserungen für Lehrkräfte.«

Zum Maßnahmenpaket gehört auch, dass die Lehrkräfte ab 01.08.2014 weiterhin zwei »Böger«-Tage nehmen können, d. h. an zwei Tagen im Schuljahr können Lehrer sich auf Wunsch unter Fortzahlung ihres Gehaltes vom Unterricht freistellen lassen. Die größere individuelle Flexibilität, die für die LehrerInnen damit verbunden ist, hat leider einen Haken. Alle Lehrkräfte, die ihre »Böger«-Tage nehmen, müssen vertreten werden. Somit wird dieses kleine Bonbon für das kommende Schuljahr durch die Mehrarbeit aller übers Jahr selbst erwirtschaftet. Unverändert bleibt auch die ungleiche Entlohnung der Arbeit von verbeamteten und nicht verbeamteten Lehrkräften. Es kam deshalb in den letzten Wochen verstärkt zu Arbeitsniederlegungen. Der Grundschulverband befürchtet, dass dies nicht wirklich zur Steigerung der Attraktivität des Lehrerberufs beitragen wird.



Brandenburg

Vorsitzende: Denise Sommer
www.gsv-brandenburg.de

Wie weiter mit der Umsetzung inklusiver Bildung in Brandenburg?

Die Unterrichtsentwicklung im Fokus eines Grundschultages Unter dem Titel »Inklusiver Unterricht – Wie geht das?« fand am 6. Juni 2013 ein ganztägiger Grundschultag der Landesgruppe des Grundschulverbandes statt. Anliegen des Landesvorstandes war es, die Pädagoginnen und Pädagogen mit diesem Fortbildungsangebot bei ihrer herausfordernden Arbeit mit den unterschiedlichen Lernenden zu unterstützen und ihnen Mut zu machen, die schon vorhandenen Erfahrungen bezüglich der Individualisierung zu erweitern.

Mit dem konkreten unterrichtsbezogenen Thema konnten die Wünsche und Bedarfe der Lehrkräfte aufgegriffen werden, die auf einer Tagung im September 2012 geäußert wurden. Diese gut angenommene vorausgegangene Tagung thematisierte damals wesentliche Grundfragen einer inklusiven Pädagogik. Mit der Fortsetzung des Themas am 6. Juni konnten nun Schlüsselstellen eines inklusiven Unterrichts mit anregenden, anschaulichen und praxisbewährten Beispielen nahegebracht werden. Sowohl der facettenreiche Vortrag von Herrn Prof. Wocken als auch die sich anschließende Arbeit in Kleingruppen boten vielfältige Anregungen für einen differenzierenden Unterricht mit heterogenen Lerngruppen. Durch vertieftes Kennenlernen und Erproben kooperativer Lernformen konnten die Teilnehmenden eigene Erfahrungen machen und ihr methodisches Handwerkszeug bereichern.



Grundschultag im Juni: Nach dem Vortrag von Prof. Wocken wurden in Kleingruppen Anregungen für einen differenzierenden Unterricht mit heterogenen Lerngruppen erarbeitet.

Erste Bilanz und Ausblick – Broschüre des Bildungsministeriums Eingebettet wurde die Tagungsthematik in den Standpunkt »Inklusive Schule« des Grundschulverbandes und die damit verbundenen vordringlichen Maßnahmen und Forderungen. Die Maßnahmen wurden vom Vorstand vorgestellt und bildeten anschließend den Hintergrund für den Austausch. Dieser erfolgte mit einem konkreten Bezug zu den Brandenburger Vorhaben und Erfahrungen, zum Stand und zu den weiteren Schritten der Inklusion, die in einer aktuellen Broschüre des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport zusammengefasst dargestellt werden. Die Broschüre vom Mai 2013 trägt den Titel »Schule für alle: Entwicklung und Umsetzung der inklusiven Bildung im Land Brandenburg – erste Bilanz und Ausblick«. Anhand einiger der dort dargestellten Schwerpunkte und Schritte, wie z. B. Pilotprojekt, Förderdiagnos-

tik, Rahmenplanarbeit, Kooperationen, Kinder mit Förderbedarfen in der Hortbetreuung und Inklusion als gesamtgesellschaftliche Aufgabe, konnten sich die Tagungsteilnehmer zu ihren Erfahrungen und Aktivitäten austauschen. Es wurden dazu zugleich Positionen oder offene Fragen bzw. Forderungen erarbeitet, die durch den Landesverband in die weitere bildungspolitische Umsetzung der Inklusion einzubringen sind.

Ungeklärte Frage der Finanzierung von Schulbegleitern und Hortbetreuung

Zu den offenen Fragen im Land Brandenburg gehört die Frage der Finanzierung von Schulbegleitern und der Hortbetreuung von Kindern mit Förderbedarfen. Es fehlt an einer grundsätzlichen Regelung im Land. So müssen die Eltern, deren Einkommen knapp über dem Sozialhilfesatz liegt, die Kosten für eine Begleitperson im Hort zurzeit noch selber tragen. Eine gemeinsame Arbeitsgruppe von Bildungs- und Sozialministerium

beschäftigt sich mit dieser Problematik, die auch im Runden Tisch zur Inklusion von Vertretern verschiedener Gremien und Verbände immer wieder angesprochen wurde. Eine Lösung gibt es noch nicht, auch wegen der Auswirkungen von Regelungen im Bundessozialgesetzbuch. Es sind weiterhin Anstrengungen aller Seiten nötig, um die Voraussetzungen für ein Gelingen inklusiver Bildung in ganz Deutschland zu schaffen.

*Für die Landesgruppe:
Dr. Elvira Waldmann*



Bremen

Kontakt: post@grundschulverband-bremen.de; www.grundschulverband-bremen.de

Inklusive Bildung, Ganztag, Zeugnisse

Vor den Sommerferien fand ein Gespräch des Vorstands mit den Bildungspolitischen SprecherInnen der in der Bremischen Bürgerschaft vertretenen Parteien statt. Die Landesgruppe führt diese Gespräche als Jour fixe regelmäßig einmal im Jahr. Schwerpunktthemen waren inklusive Bildung und Ganztagsschulen. Angesprochen wurden dabei Punkte wie Stand der Umsetzung, Transparenz bei der Verteilung von Ressourcen an die einzelnen Schulen, Transparenz bei Neueinstellungen, die Weiterbeschäftigung der SchulsozialarbeiterInnen, besondere stadtspezifische Fragestellungen (Bremerhaven, Bremen), mehr Autonomie der Schulen, Verbesserung

der Voraussetzungen für eine kontinuierliche, kindgerechte schulische Arbeit. Weitgehende Einigkeit gab es im Ziel, durch Ganztagsschulen zu einer nachhaltigeren Rhythmisierung des Lernens und einer stärkeren sozialen Durchmischung im Schulleben und Miteinander der Kinder zu kommen. Wir hatten zuvor unsere Mitgliedsschulen befragt, was für sie aktuell wichtige Fragestellungen sind und konnten aus den Rückmeldungen vieles anonymisiert in das Gespräch einbringen.

In Bremen wird zurzeit eine Änderung und Neufassung der Zeugnisverordnung erarbeitet. Die Landesgruppe begrüßt die Absicht, die Notenfreiheit für Grundschu-

len zur Regel zu machen. Konsequenz zu Ende gedacht sollte es aber auch keine Ausnahmen auf Antrag mehr geben. Im Sinne einer sich weiter entwickelnden Kultur einer individualisierten Leistungsrückmeldung wurden die in der Grundschule aktuell auch aus anderen Landesgruppen skizzierten und berichteten Ansätze diskutiert: individualisierte Formen der Zeugnisausgabe mit am Lernstand des Kindes anknüpfenden gemeinsam abgesprochenen Zielvereinbarungen in Eltern-Kind-Gesprächen. Zu diesen Punkten haben wir eine Stellungnahme bzw. Anfrage an die Behörde gesandt.

Für die Landesgruppe:
Manuel Salzenberg



»Mathematik und Inklusion«

Veranstaltung mit Natascha Korff
Genauer Termin und Ort: Siehe Homepage der Landesgruppe



Jahresmitgliederversammlung der

Landesgruppe mit einem Vortrag von Heike Gruben zum Thema »Lernlandkarten« am **21. November 2013** um 17 Uhr (voraussichtlich im LIS)



Hamburg

Vorsitzende: Susanne Peters, Güntherstraße 10, 22087 Hamburg
susanne.peters@gsvh.de; www.gsvhh.de

Grundschrift in Hamburgs Grundschulen – ein Zwischenbericht

Seit Einführung neuer Bildungspläne im Frühjahr 2011 müssen die Lehrkräfte an Hamburgs Grundschulen ihren Schülerinnen und Schülern nicht mehr verbindlich die Schulausgangsschrift als verbundene Schrift vermitteln. Der Rahmenplan Deutsch bietet als Alternative an, mit der Grundschrift zu starten. Eine heftige, emotionsgeladene Diskussion wurde geführt, der die lokale Presse einen breiten Raum gab. Es wurde befürchtet, dass mit dem Verzicht auf Einführung einer herkömmlichen Schreibschrift »die Vernichtung deutschen Kulturguts« einherginge.

Einige Schulen, spezielle Jahrgänge oder auch einzelne Kollegen haben dennoch diesen Weg gewählt, um ihre Klassen zu einer formklaren, gut lesbaren und schwungvollen Handschrift anzuleiten. Die Arbeit wurde schulintern evaluiert und in vielen Fällen konnte mittlerweile die Einführung der Grundschrift über einen Schulkonferenzbeschluss verbindlich für die ganze Schule festgelegt werden. Erfreulicherweise entwickelte bereits eine Reihe von Verlagen zusätzliche Materialien. Was es jedoch bisher kaum gibt, sind Erfahrungsberichte und Tipps aus der Unterrichtspraxis, die das Arbeiten erleichtern. Hier setzt die Landesgruppe an und bietet im Herbst

einen praxisnahen Austausch für Lehrkräfte an, die bereits seit einiger Zeit mit der Grundschrift arbeiten oder im Schuljahr 2013/14 neu damit beginnen.

Vom Lehrgang zur offenen Arbeit mit der Kartei – Welche Veränderungen ergeben sich für den Anfangsunterricht und den Deutschunterricht? Unterschiedliche Schreiber – verschiedene Schriften – Wie viel Verbindung muss sein für ein schwungvolles Schreiben? Schriftgespräche führen – Sind alle Schriften schön? Elternängste – Elterngespräche – Wie erkläre ich es meinen Eltern? Lineatur oder nicht – Wie passe ich die Grundschrift an meine Arbeitsweisen und -bedingungen an?

Lehrerinnen und Lehrer sind eingeladen, sich über diese und weitere Fragen auszutauschen und sich Materialien sowie Arbeitsergebnisse aus einzelnen Klassen anzusehen.

Für die Landesgruppe:
Marion Lindner



27. August 2013 Mitgliederversammlung und Neuwahlen zum

Vorstand
Katharinenschule in der Hafencity, Dallmannkai 18



Oktober 2013 Mit der Grundschrift

arbeiten – ein praxisnaher Austausch
Marie-Beschütz-Schule, Schottmüllerstraße 23

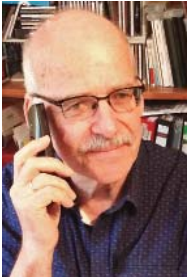


Nordrhein-Westfalen

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

»Telefonmitschnitt« am Vorabend des Redaktionsschlusses

*Ulrich Hecker hat angemahnt.
Es wird höchste Zeit für den
Länderbericht aus NRW.
Oh, das hätte ich beinahe
vergessen. Aber es gab so
viel zu tun.*



Ich weiß.

Da war im Juni die Veranstaltung im Landtag zur Sprachförderung. Wir konnten auf unseren Standpunkt zum Sprachenlernen hinweisen. Immerhin waren über 150 Vertreter von Kindertagesstätten und einige Landtagsabgeordnete dabei. *Wird es Änderungen am Verfahren der Sprachtests in den Kindergärten geben?*

Ich habe große Nachdenklichkeit gespürt. Der Schwerpunkt muss unbedingt verlagert werden vom umfangreichen Testen hin zu intensiver sprachlicher Bildung. *Wie es der Grundschulverband in seinem Standpunkt schreibt: Pädagogische Diagnostik als Grundlage planvoller sprachlicher Bildung.*

Was auch noch viel Zeit bindet: Die Debatte um die Inklusion vor Ort. *Während die Politik noch darüber diskutiert, wann und wie sie es möglich machen will, dass alle Kinder gemeinsam in den Grundschulen lernen, stehen Eltern vor der Tür und wünschen für ihr behindertes Kind einen Platz in der allgemeinen Schule. Da können wir oft nur vertrösten.* Ja, manchmal fühlen wir uns in den Schulen ziemlich alleine gelassen oder auf uns selbst gestellt. *Da klingt es fast wie Kabarett, dass alle Schulen in NRW ab 2014 selbstständige Schulen werden!*

Auch die Abschlussgutachten für die Lehramtsanwärter brauchen viel Zeit. Zwar ist deren Ausbildungszeit verkürzt worden. Aber der Umfang des bedarfsdeckenden Unterrichts ist gleich geblieben. Die echte Ausbildungszeit an den Schulen ist also viel kürzer, dafür sollen die Abschlussgutachten umfangreicher und länger werden.

Ja, all das bindet Zeit. Da bleibt für die Arbeit an den Texten für den Grundschulverband nicht viel übrig.

Wir sollten aber nicht klagen. Es gibt auch Erfreuliches. *Du meinst sicher die vielen Anfragen zur Grundschrift. Da wollen Schulen diese neue Schrift einführen und bitten um Informationen oder Referenten. Gut, dass wir so etwas vermitteln können.* Auch zu unseren Mitgliederversammlung sind schon einige Anmeldungen angekommen. Das Thema »Starke Schulen« stößt wohl auf Interesse.



Weißt du was. Wir bieten einfach unser Gespräch als Bericht aus NRW an.

Und dann kommt noch der Hinweis auf unsere Mitgliederversammlung dazu. *Okay, das soll dann für diesmal genug sein.*



Mitglieder- versammlung 2013

**Starke Grundschulen –
gemeinsam unterwegs**
Samstag, 16. November
2013, 10 bis 16 Uhr
Kreuztal Buschhütten
Anmeldung bei
mitgliederversammlung@
grundschulverband-nrw.de



Sachsen-Anhalt

Kontakt: Petra Uhlig, Richard-Wagner-Str. 29, 06114 Halle
petra.katrin.uhlig@googlemail.com; www.gsv-lsa.de

Gemeinsam(e) Schule gestalten. Grundschultag für das Land Sachsen-Anhalt

LehrerInnen sind nicht nur ausführende Kräfte ministerieller Beschlüsse, sie sind konkrete und kreative AkteurInnen, nicht selten sogar InitiatorInnen pädagogischer Schulreform. Im Zuge der aktuellen Veränderungen im Bildungssystem verändert sich dieses Berufsbild jedoch grundlegend. Während dabei viel über geeignete Unterrichtskonzepte und die richtige Schulstruktur diskutiert wird, erfahren die LehrerInnen selbst dabei eher selten Aufmerksamkeit.

Der diesjährige 5. Grundschultag in Sachsen-Anhalt widmete daher insbesondere den LehrerInnen seine Aufmerksamkeit. Im Mittelpunkt des Plenums stand das Thema »Lehrersein heute und morgen. Ein Berufsbild im Wandel«. Über die Ausgestaltung des anspruchsvollen Spannungsfeldes zwischen pädagogischen Spielräumen und administrativer Qualitätssicherung sprach Ulrich Hecker, stellvertretender Vorsitzender des Grundschulverbandes. Neben den vielen Baustellen – zuzüglich der damit verbundenen ungesicherten Schlaglöcher – verwies er dabei auf

die Aufgaben und die Verantwortung von LehrerInnen bei der Gestaltung einer Schule für alle; einer Schule als Lern- und Lebensort. Seinem Impulsvortrag folgte eine Podiumsdiskussion mit dem Staatssekretär Dr. Jan Hofmann, dem Vorsitzenden der Studienkommission Lehramt der MLU Prof. Dr. Torsten Fritzlar und der (zurzeit ins Kultusministerium abgeordneten) Förderschullehrerin Dr. Stephanie Teumer unter der Leitung von Prof. Dr. Hartmut Wenzel. Anschließend boten 16 Workshops und ein bunter Grundschulmarkt Impulse für eine vielfältige, kreative und zeitgemäße Grundschule.

Der Grundschultag ist eine Kooperationsveranstaltung des Grundschulverbandes, der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, des Verbandes Sonderpädagogik und der lehrerbildenden Institutionen Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und Staatliches Seminar für Lehrämter Halle. Er findet alle zwei Jahre in den Franckeschen Stiftungen statt. Die VeranstalterInnen freuten sich auch in diesem Jahr über eine rege Nachfrage: insgesamt nahmen ca. 250 KollegInnen aus dem ganzen Land teil. *Für die Landesgruppe:
Dr. Michael Ritter*

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

Versandadresse

Herbsttagung des Grundschulverbandes

8./9. November 2013 | Unterrichtsstörungen inklusive? Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team

Die emotionale und soziale Beunruhigung mancher Kinder, die sich in Unkonzentriertheit, Unruhe, Aggressivität, störendem Verhalten u. Ä. zeigt, hat vielfältige Ursachen. Bleibt der Schrei der Kinder unverstanden, können sich »störende« Verhaltensweisen verfestigen und zu massiven Schwierigkeiten und Konflikten in Schule und Elternhaus führen. Nicht

selten mündet der Kreislauf von Provokation, Beschämung, Entmutigung in der Isolation. Versagensgefühle machen sich breit bei allen an dem Prozess Beteiligten. Kinder, Eltern, PädagogInnen werden zu Hilfesuchenden, wenn sie aus dem Kreis der Akteure aussteigen bzw. komplizierte (Beziehungs-)Systeme dekodieren und Veränderung anbieten wollen.

Thema und Ziel der Tagung

Die multikausalen Ursachen der gesellschaftlichen und familiären Überforderungen von Kindern zu beleuchten und praxisrelevante Hilfen für Kinder, Eltern und PädagogInnen zu erarbeiten.

Tagungsverlauf

Freitag, 8. 11. 2013, 15.00 Uhr bis 21.00 Uhr

Zwei Impulsreferate

- Schüler, die im Unterricht stören: Ursachen und Hilfen
- Lernen vielfältig gestalten – Auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem

Strategischer Dialog

Wissenschaftliche Erkenntnis, Kompetenzorientierung und schulische Rahmenbedingungen: Welche Voraussetzungen sind nötig, damit Inklusion gelingt?

Abenddiskussion

»Kinder, die Probleme machen, haben welche – Verhalten verstehen – Verhalten verändern«
Zugespitzte Fragen zum Thema und zu Aspekten aus den Impulsvorträgen – ReferentInnen antworten.

Samstag, 9. 11. 2013, 9.00 bis 15.00 Uhr

Vier Arbeitsgruppen zu den Themen:

- Kooperatives Lehrerhandeln
- Diagnostik sozialer und emotionaler Entwicklung. KlasseKinderSpiel. Unterrichtsstörungen: Prävention und Intervention
- Lernarrangements organisieren – Ressourcen mobilisieren
- Individuelle Förderung im interdisziplinären Dialog. Beispiele aus der Praxis

Wiederholung der vier Arbeitsgruppen,

sodass jede/r TeilnehmerIn während der Tagung an zwei verschiedenen AGs teilnehmen kann.

Tagungsabschluss: Resümee und Ausblick

ReferentInnen

Peter Friedsam, Regionales Beratungszentrum Hamburg
Prof. Dr. Clemens Hillenbrand, Universität Oldenburg
Inge Hirschmann, Heinrich-Zille-Grundschule Berlin
Ilka Knaack, Modellprojekt INKA, Berlin-Marzahn
Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose, Universität Bielefeld
Sibylle Steuber, Anna-Freud-Institut, Frankfurt
Marie-Christine Vierbuchen, Universität Oldenburg

Ort

TaunusTagungsHotel, Lochmühlenweg 3, 61381 Friedrichsdorf/Ts.

www.taunustagungshotel.de

Bahnreisende können einen kostenlosen Shuttle vom Frankfurter Hbf. zur Tagungsstätte und zurück nutzen.

Zielgruppe

MultiplikatorInnen / FortbildnerInnen, GrundschullehrerInnen, ErzieherInnen, SchulleiterInnen, ElternvertreterInnen

Tagungsbeitrag

Für Mitglieder des Grundschulverbandes 195 Euro (Doppelzimmer 150 Euro),
für Nichtmitglieder 245 Euro (Doppelzimmer 200 Euro).
Im Preis enthalten sind: die Tagungsgebühren,
die Übernachtungs- und Verpflegungskosten sowie
der Transfer vom und zum Frankfurter Hauptbahnhof.

Anmeldung

Die Teilnehmerzahl ist begrenzt. Anmeldeschluss: 30.9.2013
Die Tagungsgebühr wird mit der Anmeldung fällig.

Stornogeühren: 120 Euro nach dem 15.9.2013

Bankverbindung: Postbank Frankfurt,
BLZ 500 100 60, Konto Nr. 19 56 71 605

Programm, Anmeldung und weitere Informationen:

www.grundschulverband.de

Anmeldung auch:

- per Post: Grundschulverband e. V., Niddastr. 52, 60329 Frankfurt,
- per Mail: info@grundschulverband.de