



Grundschule **aktuell**

Zeitschrift des Grundschulverbandes · Heft 121



Grundschule entwickeln im Dialog

Tagebuch

- S. 2 Schulentwicklung und Schulforschung (U. Carle)

Thema: Grundschule entwickeln im Dialog

- S. 3 Die Herbsttagung im Rückblick
(L. Aßmann / M. Bonanati / B. Braß / A. Zügner)
- S. 5 Schulentwicklung im Dialog (H. de Boer)

Praxis: Schulentwicklung

- S. 8 Schulentwicklung durch Kooperation
(J. Herdrumm)
- S. 10 Kollegiale Hospitation (J. Schwenke)
- S. 12 Teamarbeit – auf dem Weg zu einer gelingenden neuen Lernkultur (S. Rathsam / M. Pappler)
- S. 15 Mit Schülerinnen und Schülern Schule entwickeln
(Steuergruppe GS Landau Süd)
- S. 18 Wie eine Schule von und mit ihren Eltern lernt
(E. Bohn)
- S. 20 Obst, Inklusion und Förderplanung (S. Peters)
- S. 23 Gemeinsame Bildung in Kita und Grundschule
(A. Berg / U. Kloiber)

Rundschau

- S. 25 Aus der Forschung: Der heilige Gral der Didaktik?
(H. Brügelmann)
- S. 27 Bilder vom Lernen (B. Bertling)
- S. 30 Die Entwicklung der eigenen Schrift (M. Glaffig)
- S. 33 Auffälliges Verhalten: eine individuelle Störung?
(H. Brügelmann)
- S. 34 Zappelphilipp? Zu einem ARD-Film
(U. Widmer-Rockstroh)

Landesgruppen aktuell – u. a.:

- S. 35 Bayern: Lernwerkstätten-Tagung
- S. 36 Baden-Württemberg: Schulbaurichtlinien
- S. 36 Berlin: Millionen für Problemschulen?
- S. 40 Sachsen-Anhalt: Thesen zum Gemeinsamen Unterricht



»Schulentwicklung im Dialog«

war das Thema der Herbsttagung des Grundschulverbandes, die im November 2012 in Friedrichsdorf (Taunus) stattfand. Kommunikation hat fundamentale Bedeutung für gelingende Schulentwicklungsprozesse. Wie kann eine Kultur des Dialogs angeregt werden? Welchen Charakter hat Kommunikation an Schulen mit innovativen Entwicklungen? Was muss dazu in den Kollegien und in den Köpfen aller Beteiligten passieren? Welche Ideen haben sich in der Praxis bewährt? Fragen wie diese bestimmten die Tagung und in der Folge nun die Inhalte dieses Heftes, das wesentliche Aspekte gelingender (Grund-)Schulentwicklung praxisnah und anschaulich entfaltet.

Moderiert haben die Beiträge zu »Thema« und »Praxis« dieses Heftes Heike de Boer und Susanne Peters.

► S. 3 – 24

Titelgrafik

Florian Kremers hat unser Titelbild gestaltet. Er hat bis 2011 Grafik-Design an der Folkwang-Hochschule in Essen studiert, lebt und arbeitet in Wiesbaden und bloggt unter <http://floriankremers.blogspot.de/>. Dort gibt es Näheres zur Person und weitere Illustrationen.



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

Fotos: Autorinnen und Autoren soweit nicht anders vermerkt

Titel: Florian Kremers, Wiesbaden, <http://floriankremers.blogspot.de/>;

Zeichnung im Innenteil: Wilhelm Nüchter, Moers (S. 34)

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 Druckpartner, 69502 Hemsbach

ISSN 1860-8604 / **Bestellnummer: 6056**

Beilagen: »GrundschulEltern« als ständiger Einhefter, Grundschule aktuell SPEZIAL »Standpunkte«, Beilage der Buch-Konzepte-GmbH

► 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.

Standpunkte

Diesem Heft liegt ein »SPEZIAL« bei: eine übersichtliche Zusammenstellung der Programmatik des Grundschulverbandes und seinen aktuellen Diskussionsstand zu wesentlichen Fragen der pädagogischen Arbeit in der Grundschule. Mit seinen Standpunkten und einem Leitkonzept präzisiert der Grundschulverband sein Verständnis von einer modernen Grundschule. Zu Beginn des Jahres 2013 liegen sämtliche Standpunkte in aktualisierter Form vor.



Mit den Standpunkten zeigt der Grundschulverband notwendige Entwicklungen für die Schulpraxis auf und formuliert Forderungen an die Bildungspolitik – denn wir wissen: Standpunkte sind keine Steh-Punkte, sondern Geh-Punkte!



»... die im Dunkeln sieht man nicht!«

Zu den Ergebnissen der internationalen Leistungsstudien IGLU und TIMSS, die zum Jahresende 2012 veröffentlicht wurden, stellte der Grundschulverband fest:

»Wie schon 2001 und 2006 schneiden die Grundschulen im internationalen Vergleich beim Lesen, in Mathematik und in den Naturwissenschaften

auch 2011 deutlich überdurchschnittlich ab.«

Wichtig auch der Hinweis, dass der »erneut bestätigte Rang im oberen Drittel der Leistungen« gerade deshalb besonders überzeugt, weil »die deutsche Grundschule andere, weiterreichende Ziele verfolgt als etwa die asiatischen IGLU- und PISA-Gewinner: Demokratisierung und individuelle Persönlichkeitsentwicklung« zum Beispiel. Zudem sind Grundschulen in Deutschland deutlich schwächer finanziert als in fast allen anderen europäischen Ländern.

Und die (Bildungs-)Politiker/innen? Uneingeschränkt positive Reaktionen waren zu vernehmen, kaum ein Verweis auf die Schattenseite, die der Grundschulverband auf den Punkt brachte:

»Immer noch zu viele Kinder aus schwierigen sozialen Verhältnissen erreichen die grundlegenden Lernziele nicht.«

Es ist in den letzten zehn Jahren sehr viel Geld ausgegeben worden, um flächendeckend den Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern zu messen. Die ständige Wiederholung dieser Vergleiche von Bundesländern und auf internationaler Ebene bringt keine neuen Erkenntnisse mehr, erst recht nicht solche, die vor Ort weiterhelfen.

Alles Interpretieren am Tabellenstand kann nicht darüber hinwegtäuschen: Es gibt einen offenbar betonierten Sockel von Risikokindern und -jugendlichen. Noch immer liegt der Bildungsrückstand von Kindern aus bildungsfernen Familien bei etwa einem Jahr!

Wir kennen die Ursachen: soziale Benachteiligungen in der Familie, Sitzenbleiben, »Abschulung«, Sonderschule, versäumte Schulzeiten, verfehlte Schulabschlüsse – »Bildungsarmut«.

Wir kennen die notwendigen Antworten: Bildungsforscher Wilfried Bos, der Leiter der Studien IGLU und TIMSS, fordert mehr leistungsstarke gebundene Ganztagschulen, damit auch diese Kinder eine echte Chance haben. Die Ressourcen müssen entwickelt und konzentriert werden: auf die Schulen in den verschämt so genannten »sozialen Brennpunkten«.

Bildungs- und Finanzpolitik darf gerade diese RisikoschülerInnen nicht ihrem vorhersehbaren Schicksal überlassen und muss die Schulen, die sie besuchen, besonders unterstützen. Es ist an der Zeit, mit einer breiten Diskussion über die pädagogischen und sachlichen Standards einer inklusiven gebundenen Ganztags-Grundschule zu beginnen. Solche Schulen gehören dann zuallererst dahin, wo Kinder sie ganz besonders brauchen.

Ulrich Hecker

Bilder vom Lernen

»Zum Lernen in der »guten Schule«, meint Baldur Bertling, seit fast 40 Jahren Grundschullehrer, »ist viel geschrieben, viel gesagt und sogar vieles beschlossen worden. Immer wieder neue Begriffe haben immer wieder neue Diskussionen entfacht, z.B. individuelle Förderung, Kompetenzorientierung, Inklusion. Wenn auch die Begriffe neu sind – die Inhalte dahinter sind schon seit langem Bestandteil von »gutem Lernen« in »guter Schule.«

► S. 27



»Verhalten: auffällig?«

war Thema des Novemberheftes. »Verhaltensprobleme« wurden als gravierendes Praxisproblem benannt und ernst genommen. Dazu Anregungen und Anstöße zum pädagogischen Bemühen, Verhalten zu verstehen und zu verändern. Das Heft stieß auf großes Interesse, viele Nachbestellungen gab es, viel Zustimmung und auch Kritik. Hans Brügelmann fragt: »Auffälliges Verhalten: eine individuelle Störung?«

► S. 33

Zu einem neuen Verhältnis von Schulentwicklung und Schulforschung



Ursula Carle

Am Jahresanfang darf man sich etwas wünschen. Ich wünsche mir, dass wir im Jahr 2013 einem praxiswirksamen Verhältnis von Schulentwicklung und Schulforschung einen großen Schritt näher kommen.

Die Zeit dazu wäre reif. Es handelt sich schließlich um ein altes Thema. Bereits 1995 beklagte Reimer Kornmann ein grundlegendes Missverhältnis zwischen unterrichtsbegleitender Lehr-Lernforschung und Pädagogischer Diagnostik. Das reiche Prozesswissen der Lehrerinnen und Lehrer fand damals und findet noch heute kaum Eingang in die Unterrichtswissenschaft. Gilt das auch für die Schulforschung, also für die wissenschaftliche »Diagnostik« der Schulentwicklungsprozesse?

Hierzu stellt sich ein grundsätzliches Problem: Schulpraktisches Handeln ist sehr viel komplexer als alle pädagogischen Theorien zusammengenommen. Wäre es umgekehrt, enthielten die wissenschaftlichen Modelle alle schulischen Problemlösungen. Das Gegenteil ist der Fall: Praxisrelevante Probleme so zu modellieren, dass sie überschaubar und handhabbar werden und trotzdem die wesentlichen Wirkungsbeziehungen darstellen, ist ohne das Wissen der Praxis nicht möglich.

Tatsächlich bleibt beiden, der Schulforschung wie der Schulpraxis die schulorganisatorische Komplexität weitgehend verschlossen. Die »Blindheit« der Lehrkräfte für die Vielschichtigkeit ihrer schulischen Alltagspraxis rührt daher, dass die PädagogInnen die unterrichtlichen Situationen ganzheitlich mit ihrem Wissen, ihrer Intuition und ihren Emotionen wahrnehmen und diese dann routiniert und unmerklich in der gebotenen Geschwindigkeit lösen. Das wissenschaftliche Pendant, die schulpraktische »Blindheit« der Forschung, ist einfacher begründet: Die Forschung kann über dieses Erfahrungswissen in Bezug auf eine ihr überwiegend fremde Praxis in den ihr fernstehenden Handlungsfeldern gar nicht verfügen. Können sich Praxis und Wissenschaft vielleicht ergänzen?

Selbst wenn Wissenschaft und Praxis Hand in Hand forschten, würden die Ergebnisse dieser Kooperation zwar anregend zu lesen sein. Sie würden aber kaum pra-

xisrelevantes Orientierungs- und Lösungswissen liefern. Zwischen der notwendig allgemeinen Forschungsfrage und der immer situativen alltäglichen Handlungsfrage klafft eine qualitative Lücke. Aus diesen wenigen Andeutungen ergibt sich zwingend, dass Forschungsergebnisse kaum jemals auf konkrete Praxisprobleme direkt anwendbar sind.

Praxis-, Schulbegleit-, Design- und Transferforschung verfolgen hierzu weiterführende Lösungsansätze. Alle vier praxisorientierten Forschungsrichtungen gehen davon aus, dass LehrerInnen und WissenschaftlerInnen nur gemeinsam das schulisch Neue entwickeln können. Eine solche Vorgehensweise wäre z. B. für Schulentwicklung geeignet, vor allem dann, wenn dabei grundlegend neue Arbeitsformen und Medien zu erarbeiten sind. Ausgangs- und Mittelpunkt der Entwicklungsarbeit wie der zugehörigen Forschung bildet die aktuelle Situation der Schule. Inklusion oder etwa die Kooperation zwischen Grundschule und anderen Schulen und Einrichtungen im Einzugsgebiet wären solche, im Praxis-Forschungs-Verband zu entwickelnden Neuerungen.

Beide Seiten – Schule und Wissenschaft – müssen erst einmal lernen, gemeinsam das Neue zu entwickeln und die Vorbehalte voreinander und die selbst verschuldeten Isolation gegeneinander abzubauen. Interdisziplinäre Kooperation funktioniert nicht schon auf der Basis persönlicher Sympathie. Neben den sozialen Beziehungen stehen gemeinsame pädagogische, kommunikative und organisationale Praxen ebenfalls noch zur Entwicklung an. Dafür bräuchte es zusätzliche Ressourcen. Was WissenschaftlerInnen selbst dann nicht in den gemeinsamen Entwicklungsprojekten ersetzen können, sind eine zielführende Projektorganisation und ein tragfähiges Unterstützungssystem. Die für gemeinsame Forschung und Entwicklung notwendigen, zusätzlichen Ressourcen fließen zurzeit noch überwiegend in andere, diese Kooperation ausschließende Forschungsbereiche.

Wir ahnen, dass die skizzierten qualifikatorischen, organisatorischen und finanziellen Anforderungen an eine Schulentwicklungsforschung, die zusammen mit der Praxis Entwicklungen für die Praxis auf wissenschaftlicher Basis ermöglicht so umfangreich sind, dass sie vor dem Hintergrund der aktuellen Machtverhältnisse kaum Aussicht auf schnelle Realisierung haben. Das aber sollte uns nicht voreilend wirkungsskeptisch machen, sondern im Gegenteil nachhaltig unbescheiden.

Prof. Dr. Ursula Carle,
Universität Bremen, Fachreferentin für
Grundschulforschung im Grundschulverband

Lisa Aßmann / Marina Bonanati / Benjamin Braß / Ann-Kathrin Zügner

Schulentwicklung kommunizieren

Die Herbsttagung im Rückblick einer Koblenzer Projektgruppe

Der Name der Herbsttagung des Grundschulverbandes »Schulentwicklung im Dialog« war nicht nur inhaltlich Programm: Auch zwischen den einzelnen Teilnehmer/innen gab es immer wieder Anlass zum Austausch über Landes- und Professionsgrenzen hinweg. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Bezugsebenen wurden anregende Gespräche geführt. Mit dabei war auch eine Projektgruppe, die sich an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz mit dem Thema Schulentwicklung im Dialog beschäftigt.

Die Projektgruppe KONECS (Koblenzer Netzwerk Campus, Schulen und Studienseminare), unter der Leitung von Prof. Heike de Boer, wirkt auf eine intensive Zusammenarbeit der an der LehrerInnenbildung beteiligten Institutionen in der Region Koblenz hin. Kernstück des Projektes ist die Etablierung eines systematischen Blickwechsels von der Defizit- zur Ressourcenorientierung, also die Ausrichtung des pädagogisch-didaktischen Blicks auf das Können und auf die Potenziale von Schülern und Schülerinnen. Die Verbindung von konkreten Themen, die an den Schulen der Region bearbeitet werden, mit Fragen der universitären LehrerInnenbildung führt zu einem stärkeren Bezug von Theorie und Praxis, zu einem Dialog zwischen den Beteiligten und stößt ein Voneinander- und Miteinander-Lernen von Universität, Schulen und Studienseminaren an. Erste Erfahrungen zeigen, wie notwendig die gemeinsame regelmäßige Kommunikation ist, um sich mit den jeweiligen auch struk-

turell bedingten Unterschieden und Gemeinsamkeiten kennen und verstehen zu lernen.

Während im Rahmen von »KONECS« die Bedeutung des Dialogs zwischen den an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen angestoßen wird, zeigen auch die Beiträge von SchulpraktikerInnen und WissenschaftlerInnen im Band 131 des GSV: »Grundschule entwickeln – Gestaltungsspielräume nutzen« (de Boer/Peters 2011), dass der Kommunikation in Schulentwicklungsprozessen eine fundamentale Bedeutung zukommt.

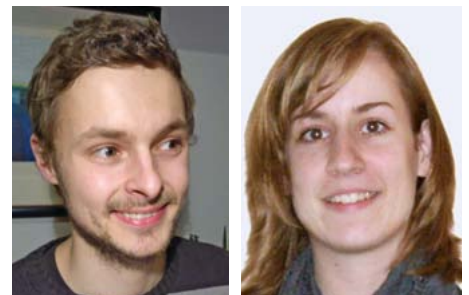
- Wodurch kann eine Kultur des Dialogs angeregt werden?
- Welchen Charakter hat Kommunikation an Schulen mit innovativen Entwicklungen? Was muss dazu in den Kollegien und den Köpfen aller Beteiligten passieren?
- Welche Ideen haben sich in der Praxis bewährt?

Diese und andere Fragen bildeten die Grundlage für unsere Teilnahme an der Herbsttagung des Grundschulverbandes am 2. November 2012.

Die beiden Auftaktvorträge aus Theorie und Praxis erlaubten unterschiedliche Sichtweisen auf Schulentwicklung (vgl. de Boer und Herdrumm in diesem Heft, S. 5 ff. bzw. 8 f.). Heike de Boer verweist auf die Notwendigkeit, Schulentwicklung aus einer systemischen Perspektive zu betrachten und als Schule eine Vision zu verfolgen. Wie das in der Praxis aussehen kann, zeigte Julia Herdrumm von der Grundschule Kleine Kielstraße: Aus der Leitfrage »Was ist eine gute Schule für Kinder, die hier aufwachsen?« entwickelte das Kollegium eine gemeinsame Vision, die in einem Leitbild festgehalten ist. Wichtige Faktoren bei der Umsetzung leitender Ideen sind professionelle Kooperation innerhalb des Kollegiums sowie Rückmeldungen von außen. Diese Merkmale werden für die Klärung der Frage, warum Schulen unter identischen Rahmenbedingungen unterschiedlich gut abschneiden, so de Boer, auch von der Forschung als grundlegend identifiziert. Festgelegte Abläufe, verbindliche Zeiträume und Inhalte schaffen einen klaren und sicheren Rahmen für eine Zusammenarbeit im Team. Julia Herdrumm wie auch die ReferentInnen in den Workshops stellten differenzierte Systeme aus Stufenteams, thematischen Teams, Projektgruppen, Arbeitskreisen, Steuergruppen oder ähnlichen schulischen Gremien vor, die im Kontext ihrer



Lisa Aßmann (links)
wissenschaftliche Hilfskraft
Marina Bonanati (rechts)
wissenschaftliche Mitarbeiterin



Benjamin Braß
Ann-Kathrin Zügner
wissenschaftliche Hilfskräfte

Entwicklungsprozesse wichtige Funktionen erfüllen. Herdrumm und de Boer verweisen auf die Notwendigkeit, schulintern Strukturen zu schaffen, die auch als »Inseln des Innehaltens«, z. B. innerhalb von Teamsitzungen einen gemeinsamen Blick auf den bisherigen und weiteren Weg ermöglichen, die Reflexion eingeschliffener Routinen zulassen und die Chance bieten, etablierte kollektive Handlungsmuster im Kollegium zu erkennen und zu verändern.

Veränderung schulinterner Kommunikationsmuster

Für Dr. Kerstin Tschekan vom Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein, die einen einführenden Vortrag am zweiten Tagungstag hielt, ist die Kultur einer Schule durch »typische Kommunikationsmuster« geprägt. Kommunikationsmuster charakterisieren u. a., wie an Schulen Entscheidungen getroffen werden, wie mit Neuem umgegangen und wie über Unterricht und die Schülerschaft gesprochen wird. Tschekan differenziert zwischen unterstützenden und hemmenden Mustern. Als unterstützendes Muster erweist sich eine Kultur der kollegial geteilten Verantwortung für die Entwicklung des Lernens der SchülerInnen sowie eine von Zutrauen in die Leistungen der Kinder geprägte Haltung.

Schulentwicklung gelingt besser, wenn alle Beteiligten bereit sind, aufeinander zuzugehen, miteinander zu reden und gemeinsam Dinge auszuprobieren. So kann eine Kultur der Wertschätzung und Offenheit entstehen, ohne die eine nachhaltige Entwicklung nicht möglich ist. Schulentwicklung braucht Kooperation auf Augenhöhe.

Wertschätzung und Ressourcenorientierung als Basis

Diese Grundlinie zog sich wie ein roter Faden auch durch die Arbeitsgruppen, stets stand die gegenseitige Anerkennung der Partner im Entwicklungsprozess am Anfang der Überlegungen. Denn auch für Schulentwicklung gilt das grundschulpädagogische Motto: »Keiner darf auf der Strecke bleiben!« Auf dieser gemeinsamen Basis gaben die vier Arbeitsgruppen ganz unterschiedliche Einblicke in Schulen, die

die Vielfalt der Zugänge zu dem Thema widerspiegeln:

Mit der Etablierung demokratischer Gremien in Landau, wie dem Klassenrat, der Abgeordnetenversammlung und der Schulversammlung, wird die Idee der Partizipation verfolgt. Durch Mitbestimmung, gegenseitigen Respekt und Wertschätzung wird Demokratie nicht nur gelernt, sondern auch vorgelebt, sodass die SchülerInnen an der Entwicklung ihrer Schule beteiligt sind (siehe Beitrag vom Team der GS Landau Süd in diesem Heft, S. 15 ff.).

Eine Freiburger Schule lässt die Eltern und ihre Kultur herein und praktiziert damit gelebte Toleranz. Aus der zentralen Frage »Was hindert uns und die Eltern an einer Zusammenarbeit?«

Gelingsbedingungen für sämtliche schulinterne Vorhaben

- **Zusammenarbeit der Kollegen**
 - über Unterricht
 - funktional und systematisch
 - problemlösungsorientiert
 - experimentell und reflektiv
- **Leitung und Steuerung**
 - zur Verbesserung von Unterricht
 - zielorientiert und systematisch
 - datenbasiert
 - lösungsorientierte, wertschätzende Kommunikation

IQSH

Folie 27 aus Vortrag Dr. K. Tschekan

entstand an der Anne-Frank-Grundschule das Projekt »Schulen lernen von und mit Eltern«. Auf Basis einer grundlegend wertschätzenden Haltung können Eltern ihre Ressourcen einbringen und so ihren Beitrag zu einer gemeinsamen Entwicklung der Schule und Gestaltung des Alltags leisten (siehe Beitrag von Bohn in diesem Heft, S. 18 f.).

An der Grundschule Süd in Gunzenhausen stehen die Ressourcen der LehrerInnen im Vordergrund. Orientiert an den Stärken der einzelnen LehrerInnen hat diese Schule Strukturen geschaffen, die es jedem Einzelnen ermöglichen, vertraute Unterrichtskonzepte und die eigene Lehrerpersönlichkeit im Sinne der gesamten Schule einzubringen. Statt über mangelnden Anpassungswillen zu klagen, wurde das Schulleben umgestaltet, um die hohe Expertise der LehrerInnen auf ihren Spezialgebieten zu nutzen (siehe Rathsam / Plapper in diesem Heft, S. 12 ff.).

Wie vorhandenes Fachwissen und Kompetenzen produktiv genutzt und ausgeschöpft werden können, zeigte auch das Hamburger Bildungshaus Lurup. Eine Kindertagesstätte und eine Grundschule schlossen sich zu einem gemeinsamen Bildungshaus zusammen. Der Unterrichtsalltag wird in multiprofessionellen Teams geplant und gestaltet. Durch die Bündelung von Ressourcen können so Synergieeffekte in der Region entstehen (siehe Berg / Kloiber in diesem Heft, S. 23 f.).

Die in den Workshops vorgestellten Ansätze gelungener Schulentwicklungsprozesse orientieren sich an den Gegebenheiten vor Ort und sind so vielfältig wie die Schulen selbst. Sichtbar wird: »Umdenken führt eher zu

einem Umbau als umgekehrt« (Fullan, zitiert von Tschekan). Der Mut, neue Erfahrungen zu machen und Visionen in Angriff zu nehmen, ist den Vertreterinnen und Vertretern der unterschiedlichen Schulen, die diese Tagung mitgestaltet haben, ebenso gemein wie eine wertschätzende Haltung und ihr Interesse am partnerschaftlichen Dialog aller Beteiligten.

Schulentwicklung, so de Boer in ihrem Vortrag, ist ein langwieriger und meistens auch kleinschrittiger Prozess, der

auf die individuellen Ressourcen und Potenziale der Schule ausgerichtet sein muss. Den Ausgangspunkt bilden in der Regel konkrete Fragen oder Vorhaben, die dann systematisch bearbeitet werden. Als Herausforderung zeigt sich dabei, die Komplexität eines Vorhabens zu reduzieren und dieses gleichzeitig nicht aus dem Blick zu verlieren. Tschekan spricht von einer notwendigen experimentellen Haltung, die lautet: »Wir reden nicht über Befürchtungen, sondern über Erfahrungen!«

Die positiven Beispiele aus der Praxis zeigen, dass es nicht den einen, »richtigen« Weg zur Schulentwicklung gibt, sondern dass es darum geht, eigene Wege zu suchen und konsequent gemeinsam zu gehen. ■

Literatur

de Boer, H. / Peters, S. (2011): Grundschule entwickeln – Gestaltungsspielräume nutzen. Frankfurt am Main.

Heike de Boer

Schulentwicklung im Dialog

Was haben die Beatles eigentlich mit Schulentwicklung zu tun? Es heißt, der »verhaltensauffällige« John Lennon, Schrecken aller Lehrer, konnte nicht einmal Gitarre spielen, als er in Paul McCartney seinen Partner traf. John Lennon erkannte dessen herausragendes musikalisches Talent und wusste, was er alles von ihm lernen konnte. Was beide und auch die späteren Bandmitglieder George Harrison und Ringo Starr miteinander verband, war die größtenwahnsinnige Vision: »Wir werden die beste Band der Welt« (vgl. Burow 2011, S. 50).

Auch Schulentwicklung braucht Visionen und Menschen, die gemeinsam Träume entwickeln und darauf hinarbeiten, eine »gute Schule« für die ihnen anvertrauten Kinder zu gestalten. Jede noch so kleine Gruppe kann enorme Dynamiken und Veränderungen bewirken. Viele der in den letzten zehn Jahren mit dem deutschen Schulpreis ausgezeichneten Schulen starteten einst mit einer kleinen Gruppe von KollegInnen und großen Visionen. Diesen Lehrerinnen und Lehrern ist es nicht nur gelungen, ihre Visionen geduldig und über eine lange Zeit hinweg im Blick zu behalten, sondern sie auch in einem immer größer und komplexer werdenden Kreis von Beteiligten zu kommunizieren und gemeinsam zu modifizieren.

Eine zentrale These dieses Beitrages lautet deswegen, dass die Qualität der schulischen Arbeit und der gemeinsamen Entwicklung und Umsetzung geteilter Visionen davon abhängt, wie es gelingt, im Schulalltag den Dialog zwischen allen am Schulentwicklungsprozess beteiligten Akteuren zu ermöglichen und zu etablieren. Die Bedeutung des Dialogs für schulische Entwicklungsarbeit steht

im Mittelpunkt dieses Beitrages und wird in drei Schritten dargelegt. Zunächst wird reflektiert, warum Schulentwicklung eine systemische Perspektive erfordert. Dann werden Kriterien schulischer Qualitätsarbeit entwickelt. Daran schließen sich Überlegungen an, die darstellen, warum das dialogische Gespräch ein Kernelement für schulische Entwicklungsprozesse ist.

Schulentwicklung systemisch

Der in den letzten Jahren etablierte Blick auf Schule als Organisation, die sich entwickeln soll, fokussiert die Schulprogrammarbeit und nimmt einerseits die Einzelschule als integrativ zusammenhängende Einheit in den Blick. Andererseits liegt der Akzent auch auf einer Reform des gesamten Schulwesens.

In diesem Prozess, in dem Schulentwicklung durch eine Vielzahl bildungspolitischer Steuerungsmaßnahmen gelenkt wird, wächst der Druck auf die Einzelschule zunehmend, den an Wettbewerb orientierten Kriterien von Effizienz und Leistungsfähigkeit gerecht zu werden und mithalten zu können. Und dies bei vielerorts gleichzeitiger Reduzierung von Ressourcen, was sich beispielsweise in der Erhöhung der Unterrichtsverpflichtung für GrundschullehrerInnen auf 27 bis 29 Unterrichtsstunden pro Woche in allen Bundesländern zeigt. Doch die Qualität von Unterricht und schulischer Arbeit wird nicht automatisch besser, nur weil es Standards und Evaluationen gibt. Eine große Herausforderung für die Entwicklung der Einzelschule liegt sicherlich darin, angesichts des öffentlichen Drucks nicht in Aktionismus zu verfallen und nach schnellen Lösungen

zu suchen. Entscheidend ist, dass in der jeweiligen Schule ein *gemeinsames* Verständnis erarbeitet wird,

- welches Thema vorrangig ist und fokussiert werden soll,
- welche Stärken es bereits gibt, die ausgebaut werden können, und
- welchen neuen Fragen man sich stellen möchte.

Schulische Entwicklung lebt davon, dass Dinge gemeinsam, planvoll sowie verbindlich und überprüfbar durchgeführt werden.



Schulqualität (Vortragsfolie, de Boer 2012)

Konzeptionelle Grundschularbeit umfasst in diesem Sinne deutlich mehr als die reine Unterrichtsentwicklung. Rolff (2010) spricht von einem Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung, in dem Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung zusammen gedacht werden müssen. Die Entwicklung des Unterrichts als Kerngeschäft der Lehrenden ist der Ausgangspunkt. Darüber hinausgehende Ansätze wie überfachliches Lernen, Methodentraining, problem- oder projektorientiertes Lernen überschreiten jedoch die Planungs- und Ausführungsmöglichkeiten einer einzelnen Lehrperson und sind mit Personal- und Organisationsentwicklungsfragen verbunden. Um die dafür erforderliche Zusammenarbeit im Kollegium nicht der Selbstorganisation zu überlassen, gibt es immer mehr Grundschulen, die ein wöchentliches »Jour fixe« eingeführt haben, an dem sich Team- und Dienstbesprechungen abwechseln.



Prof. Dr. Heike de Boer

Professorin für Grundschulpädagogik
an der Universität Koblenz-Landau,
Standort Koblenz

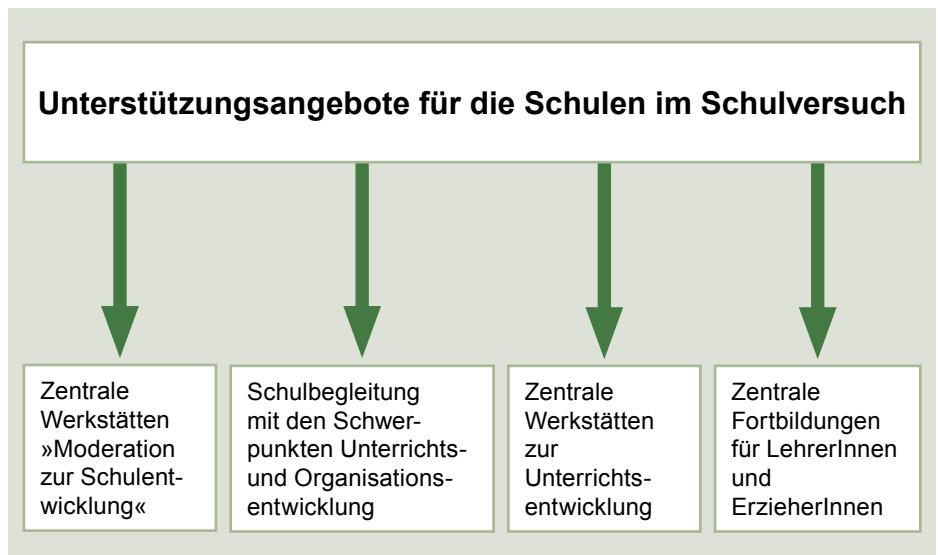
Schritte schulischer Qualitätsarbeit

Carle (vgl. Carle/Berthold 2007) konnte mit ihrer wissenschaftlichen Begleitforschung zur Einführung der Schuleingangsstufe in Thüringen zeigen, dass die Qualität der Schulentwicklungsprozesse dort besser ausfiel, wo es Unterstützungsangebote in Form von Werkstätten zur Schul- und Unterrichtsentwicklung gab, in denen gemeinsam konkrete Unterrichtskonzepte und -materialien für den altersgemischten Deutsch- und Mathematikunterricht hergestellt wurden und Schulentwicklungsfragen beraten wurden.

Unterstützung bedeutet hier auch eine *intensive gemeinsame Kommunikation* und ein *gemeinsames Durchdenken notwendiger neu einzuleitender Schritte* auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung mit externen BeraterInnen oder FortbildnerInnen. Erfahrungen in schulischen Qualitätsentwicklungsprozessen zeigen deswegen auch, wie bedeutend es ist, Neuerungen (z. B. die pädagogische Jahrgangsmischung) auf Länderebene zunächst nur an einigen Pilotschulen zu erproben sowie geplante Veränderungen innerhalb einer Schule z. B. erst in einer oder zwei Klassen zu testen, dort zu beobachten und zu evaluieren.

Auf der Basis der gewonnenen Erfahrungen kann dann der Pilotversuch modifiziert und erweitert werden. Dieses Verfahren hat den Vorteil, dass Vorgehensweisen, die sich in der Pilotphase nicht bewährt haben, verändert werden können, bevor mehrere Klassen beteiligt werden. Schulische Qualitätsarbeit vollzieht sich in diesem Sinne üblicherweise in folgenden Schritten (vgl. Schulze 2011, S. 235):

1. Bestandsaufnahme zu Stärken und Schwächen der Schule;
2. Festlegung von Qualitätszielen (inklusive überprüfbaren Kriterien der Zielerreichung);
3. Planung von Maßnahmen zur Umsetzung und Bereitstellung von Ressourcen in einem Bereich;
4. Umsetzung in Teilschritten mit klar definierten Zwischenzielen (Meilensteinen);
5. Kontinuierliche Überprüfung des Erreichens der Meilensteine;
6. ggf. Nachjustierung der Maßnahmen;



Unterstützungsangebote am Anfang des Schulversuchs (nach Carle/Berthold 2007, S. 91)

7. Evaluation der Zielerreichung;
8. Feier des Erfolges;
9. Definition eines neuen Bereichs.

Ein wesentlicher Schritt in diesem Kreislauf, der häufig übergangen wird, ist die *gemeinsame Feier des Erfolges eines erreichten Ziels*. Wird dieser Schritt übergangen, wird damit eine wichtige Chance, *Anerkennung und Wertschätzung* für die gemeinsam geleistete Arbeit ausdrücken zu können, nicht genutzt. Allzu oft steht schon das nächste Vorhaben auf der schulischen Agenda, ohne dass das gemeinsam Erreichte auch gemeinsam gewürdigt wird.

»Zuhören« als wichtige Grundlage einer Kultur der Zusammenarbeit

In der Schulentwicklungsforschung zeigt sich, dass innovative und leistungsstarke Schulen besonders gekennzeichnet sind durch

- gute und verlässliche Beziehungen innerhalb der Schule,
- engagierte, visionäre Führungskräfte,
- eine Kultur kooperativen, inklusiven Lernens und
- die Konzentration auf wenige, große Ziele (vgl. Schratz u. a. 2010; Peters 2011).

Die Arbeit engagierter Schulleitungen und eine gewachsene Kultur der Zusammenarbeit als Basis für gute Beziehungen, gekoppelt mit der Fähigkeit, sich im Schulentwicklungsprozess auf wenige, große Ziele zu konzentrieren, sind wichtige Erfolgsindikatoren. John

Finlayson, Schulleiter der Portree Primary School, die mehrmals für ihre schulische Qualitätsarbeit ausgezeichnet wurde, stellt in diesem Zusammenhang fest: »Die Lehrkräfte müssen sich wirklich dazu ermutigt fühlen, Ideen für die Verbesserung der Schule zu entwickeln. Wo immer möglich, sollten Konzepte oder Verfahrensweisen aus dem Kollegium heraus entwickelt werden. Die Kolleginnen und Kollegen sollten die Gelegenheit erhalten, sich gegenseitig im Unterricht zu besuchen und sich im Anschluss darüber auszutauschen, was sie gesehen haben und was man besser machen könnte. Sowohl jeder einzelne aus dem Kollegium als auch das Kollegium als Ganzes müssen das Gefühl bekommen, dass ihre Beobachtungen und Ideen für die Gesamtentwicklung der Schule wichtig sind und ernst genommen werden. Als Schulleitung müssen sie lernen, da ganz viel zuzuhören« (Finlayson 2011, S. 244).

Schulleitungen müssen lernen, sehr viel zuzuhören, so die zunächst erstaunliche Aussage von Finlayson. Doch nur auf den ersten Blick schließen sich das von Schulleitungen geforderte aktive Führen und das gute Zuhören aus. Ob es gelingt, in der Schule demokratische Strukturen zu verankern und Kinder, Eltern und KollegInnen für ein partizipatives Miteinander zu gewinnen, aus dem heraus sich die Zugehörigkeit zur Schule sowie ein Interesse daran, den Schulalltag gemeinsam zu gestalten, entwickelt, hängt entscheidend von der Wirksamkeit der Führung ab.

Damit unterschiedliche Interessen ausgetauscht werden können, damit die beteiligten Akteure sich kennen und verstehen lernen, brauchen Schulentwicklungsprozesse *Zeit für den Dialog*.¹⁾

Mehr Zeit für den Dialog

Für die schulische Qualitätsarbeit besteht, wie oben aufgezeigt, ein wichtiger Schritt darin, gemeinsame Ziele und Maßnahmen aus dem Kollegium heraus zu entwickeln – in diesem Prozess ist es wichtig, die Kommunikation von Schwierigkeiten und differenten Vorstellungen innerhalb eines Kollegiums zu pflegen; denn Schulentwicklung gelingt nicht besser, wenn Probleme verdrängt oder differente Meinungen ausgeblendet werden. So ist der Erfolg von schulischer Qualitätsentwicklung in hohem Maße davon abhängig, dass Entscheidungsprozesse transparent gestaltet und ausreichend kommuniziert werden, sowie davon, dass Partizipationsmöglichkeiten für alle Beteiligten bestehen (vgl. Rathsam/Pappler in diesem Heft, S. 12 ff.).

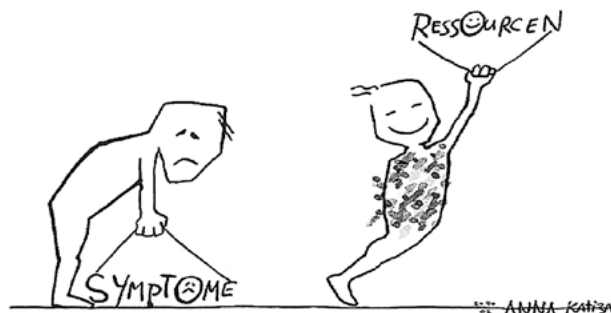
Dialogische Gespräche im Schulalltag verankern, bedeutet auch, Zeit zum Innehalten und Heraustreten aus dem alltäglichen Aktionismus zu nehmen; darin liegt wohl die größte Chance und Herausforderung zugleich. Denn im Alltag findet häufig ein »Downloaden« (Scharmer 2009) in dem Sinne statt, dass in Gesprächen das Zuhören nur der Bestätigung bereits vorhandener Urteile dient und wenig Platz für Neues und die damit verbundenen Perspektivwechsel bleibt. Wir sehen und hören im Prozess des alltäglichen Downloadens

oft nur, was unseren gewohnheitsmäßigen Urteilen entspricht. Dialogisches Zuhören bedeutet nun, die eigenen Annahmen und Urteile zurückzuhalten, um sich für Neues öffnen zu können. Dazu muss von Seh-, Hör- und Deutungsgewohnheiten, die das routinisierte Agieren im als selbstverständlich erlebten Schulalltag prägen, Abstand genommen werden. Dialogräume zu schaffen, bedeutet damit, »offen für den blinden Fleck« zu werden. Dafür sind Voraussetzungen notwendig:

- Innehalten und Verlangsamen ermöglichen,
- Feedback- und Reflexionsschleifen in den Alltag einbauen,
- eine Fragehaltung einnehmen,
- eine Kultur des Zuhörens etablieren,
- lernen, Annahmen und Bewertungen zurückzuhalten, und
- den Blick für Potenziale und Ressourcen öffnen.

hilfreiche Fragen. Ein Anfang könnte sein, im Schulalltag kleine Feedback- und Reflexionsschleifen zu schaffen, indem z. B. die kollegiale Hospitation im Schulalltag verankert wird. Diese bietet eine gute Chance, sich näher kennen zu lernen und von den Potenzialen im Kollegium zu profitieren. Finden regelmäßige kollegiale Hospitationen im Unterricht statt, kann im Anschluss daran ein Dialog über die je individuellen Ziele und Vorstellungen von »gutem« Unterricht geführt werden und ein Austausch darüber entstehen (vgl. auch Schwenke in diesem Heft, S. 10 f.).

Der Dialog als Haltung und Praktik trägt dazu bei, Wertschätzung, Respekt und Anerkennung (für Lehrpersonen, Kinder, Eltern, KooperationspartnerInnen) zu entwickeln, und er kann durch viele kleine Schritte aufgebaut werden. Der Dialog kann dazu beitragen, Möglichkeiten zu erhalten und zu schaffen,



aus Schopp, J. (2010): Eltern stärken. Die dialogische Haltung in Seminar und Beratung. Opladen & Farmington Hills, S. 38

Manchmal ist das, was ein Kollegium entwickeln möchte, in Teilen schon vorhanden, ohne dass dies bekannt ist. »Wer macht eigentlich was und wie?« – »Wo und wann tauschen wir uns aus?« – »Wann und wie oft besuchen wir uns gegenseitig im Unterricht?«, sind dann

den Umgang mit Mehrdeutigkeit zu erlernen, Extreme auszubalancieren, den Blick für Ressourcen zu öffnen, das Potenzial des Systems und der Beteiligten sehen und fördern zu lernen und damit den Kontakt zu den Visionen immer wieder herzustellen. ■

Anmerkung

(1) Dies ist besonders wichtig vor dem Hintergrund, dass die einzelne Schule bei näherer Betrachtung sich in unterschiedliche Akteure untergliedert: LehrerInnen, SchülerInnen, Eltern, Schulleitung – jeder Akteur bzw. jede Akteurin hat genau genommen in diesem Kontext seine bzw. ihre eigene Wahrnehmung auf die Einzelschule, die von den individuellen Absichten, Rollen und Funktionen innerhalb der Schule beeinflusst wird und sehr different sein kann.

Literatur

Burow, O.-A. (2011): Positive Pädagogik. Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Carle, U./Berthold, B. (2007): Schuleingangsphase entwickeln, Leistung fördern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Peters, S. (2011): Schulen leiten – komplexe Anforderungen. In: de Boer, H./Peters, S. (Hrsg.) (2011): Grundschule entwickeln – Gestaltungsspielräume nutzen. Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 204 – 217.
Rolf, H.-G. (2010): Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Bohl u. a. (Hrsg.) (2010): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 29 – 36.
Scharmer, C. O. (2009): Theorie U. Von der Zukunft her führen. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
Schopp, J. (2010): Eltern stärken. Die dialo-

gische Haltung in Seminar und Beratung. Opladen & Farmington Hills, S. 38.
Schratz, M./Hartmann, M./Schley, W. (2010): Schule wirksam leiten. Analyse innovativer Führung. Münster: Waxmann.
Schulze, P. (2011): Qualitätsmanagement?! Was steckt eigentlich dahinter? In: de Boer, H./Peters, S. (2011): Grundschule entwickeln – Gestaltungsspielräume nutzen. Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 229 – 238.
Vaccaro, E. (2011): Selbstevaluation in Schottland. Ein Interview mit John Finlayson, Schulleiter der Portree primary school. In: de Boer, H./Peters, S. (Hrsg.) (2011): Grundschule entwickeln – Gestaltungsspielräume nutzen. Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 238 – 248.

Julia Herdramm

Schulentwicklung durch Kooperation

Professionelle Zusammenarbeit der Lehrkräfte ist entscheidend für die schulische Arbeit und für die systematische Schulentwicklung. Lehrerinnen und Lehrer sind gemeinsam verantwortlich für Regeln, Rituale, Arbeitsweisen und die Kontinuität der Unterrichtsarbeit in der ganzen Schule und in allen Klassen

Das gemeinsam erstellte Schulprogramm dokumentiert das grundlegende Konzept einer Schule und legt die Ziele und Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit fest, so heißt es in den nordrhein-westfälischen Richtlinien (vgl. auch Ministerium für Schule & Weiterbildung des Landes NRW 2012, Grundschule). Dennoch zeigt sich in der Praxis immer wieder, dass eine professionelle Zusammenarbeit im schulischen Alltag nicht ohne Weiteres gelingt.



Was macht Kooperation in der Schule so schwierig?

Untersuchungen (Schaarschmidt 2007) zeigen, dass circa 30 % aller Lehrkräfte ein (Risiko-)Muster entwickelt haben, das durch Resignation und verminderte Belastbarkeit gekennzeichnet ist. Die Konsequenz daraus ist ein reduziertes Engagement. Der zweithäufigste Belastungsfaktor für Lehrkräfte sind das soziale Klima vor Ort und die Zusammenarbeit in der Schule. Lehrerinnen und Lehrer sind an vielen Schulen Einzelkämpfer und haben ihre Arbeitstechniken individuell erworben, die Gruppenbildung ist stark vom »good will« der einzelnen Lehrkraft abhängig und oft behalten sich Lehrerinnen und Lehrer die Entscheidung vor, ob sie in einer Gruppe mitarbeiten, in welcher Gruppe sie mitarbeiten, wie lange und

wie intensiv sie ihre Arbeitsleistung einbringen. Das macht ein professionelles Zusammenarbeiten schwierig. Um derartigen Schwierigkeiten entgegenzuwirken, Burnout und Resignation zu vermeiden, setzt das Kollegium der Grundschule Kleine Kielstraße auf feste Teamstrukturen.

Teamarbeit an der Grundschule Kleine Kielstraße, Dortmund

Die Grundschule Kleine Kielstraße liegt im Dortmunder Norden, einem Stadtteil mit besonderem Erneuerungsbedarf. Derzeit besuchen ca. 405 Kinder aus 26 verschiedenen Nationen die offene Ganztagschule. Die Leitfrage der ersten Konferenz zur Gründung 1994 der Schule hieß: »Was ist eine gute Schule für die Kinder, die hier aufwachsen?« Die Antworten auf diese Frage haben unser Leitbild geprägt:

»Orientiert an ihren Grundbedürfnissen

- nach Geborgenheit,
- nach neuen Erfahrungen,
- nach Verantwortung,
- nach Lob und Anerkennung,

möchte die Schule den Kindern Antworten auf ihre Fragen geben und sie auf die Welt von morgen vorbereiten. Zentrales Ziel der Unterrichtsarbeit ist es, die Bereitschaft zu lebensbegleitendem Lernen aufzubauen. Lehrerinnen und Lehrer sind den Kindern Vorbilder: durch professionelle Kooperation und durch die Bereitschaft zu kontinuierlicher pädagogischer Innovation.«

Es ist eine Schule, die den Anspruch des Kindes auf individuelle Förderung ernst nimmt, professionelle Kooperation anstrebt und partnerschaftlich mit Eltern zusammen arbeitet. Der Unterricht wird konzipiert auf der Grundlage gültiger Richtlinien und Lehrpläne, unter Einbezug neuer didaktischer Erkenntnisse, anknüpfend an die Lern-

ausgangslage des einzelnen Kindes, *erarbeitet und reflektiert durch ein Team.*

Team versus Arbeitsgruppe

Im Gegensatz zu einer themenbezogenen Zusammenarbeit in Arbeitsgruppen ist eine *kontinuierliche Teamarbeit* für die oben benannten Aufgaben von Bedeutung. Teamarbeit wird dabei von uns verstanden als ein systematisch geplanter und gesteuerter Prozess einer ergebnisorientierter Zusammenarbeit. Sie geht aus von der Aufgabenstellung, beschreibt das zu erbringende Ergebnis, legt den Zeitraum für die Aufgabenerledigung fest, prüft das Erreichen des Ziels und besteht in der Zusammenarbeit fort, auch bei Konflikten.

Die professionelle Kooperation in Teams hat an unserer Schule einen strukturellen Rahmen:

- die Jahrgangsstufe
- das Kollegium
- die Schulleitung

Das Jahrgangsstufenteam

Jede Lehrerin und jeder Lehrer ist einem Jahrgangsstufenteam zugeteilt: entweder dem E-Team (Eingangsklassen 1/2) oder dem F-Team (Fortgeschrittene 3/4). Einmal in der Woche treffen sich die Teams an einem von der Schulleitung festgelegten Tag. An diesem Tag ist der Stundenplan so gestaltet, dass alle Teammitglieder sich zu einer festen Uhrzeit treffen können. In den Teamsitzungen tauschen die Lehrerinnen und Lehrer ihre Erfahrungen aus, konzipieren Unterricht, erstellen arbeitsteilig Wochenpläne und Unterrichtsmaterialien, legen Anforderungs- und Auswertungskriterien fest, treffen Absprachen von Leistungsüberprüfungen, planen Hospitationen in Parallelklassen und planen selbstständig Besuche von Fortbildungen.

Alle Unterrichtsreihen und Leistungsüberprüfungen werden nachvollziehbar im Jahrgangsordner festgehalten. Überarbeitungen, Weiterentwicklungen, Anmerkungen werden dokumentiert und so evaluiert. *Arbeitsmaterialien* werden in Themenkisten gepackt, mit einem

Cluster versehen und in der Lernwerkstatt gesammelt.

Die Arbeit im Jahrgangstufenteam wurde im Rahmen der professionellen Weiterentwicklung von externen Partnern evaluiert. Zu folgenden Punkten fand eine Befragung statt:

- Gemeinsame Leitziele
- Aktivitäten der Zusammenarbeit
- Schülerlernen als gemeinsamer Focus
- Deprivatisierung von Unterricht
- Reflexiver Dialog
- Arbeitsklima
- Struktur und Organisation
- Dokumentation und Ergebnis-sicherung
- Nützlichkeit und Effizienz
- Unterrichtsentwicklung

Die Befragung ergab, dass sich das Kollegium hinsichtlich der gemeinsamen pädagogischen Ziele einig war. Der Ablauf der Teamsitzungen hingegen wies eine deutliche Unzufriedenheit aus. Daher war die Konsequenz aus der Evaluation die Erarbeitung eines festgelegten Ablaufs der Teamsitzungen.

So wurde nach einem gemeinsamen Coaching vereinbart, dass jede Teamsitzung eine feste Struktur hat:

- Ankommen
- Festlegung der Gesprächsleitung, der Tagesordnung, des Zeitrahmens
- Reflexion
- Bearbeitung der TOPs
- Vorbereitung des nächsten Themas in Kleingruppen bzw. Vorstellung der Kleingruppenergebnisse
- Klare Aufgabenverteilung
- festgehalten in einem Kurzprotokoll

Das Kollegium

Das Kollegium trifft grundlegende Entscheidungen (didaktische Ausrichtung, daraus resultierende Materialauswahl), wählt die Steuergruppe und setzt thematische Teams ein. Diese thematischen

Teams werden für die Entwicklung unterschiedlicher fachlicher Konzepte eingesetzt, die nach einer Erprobungsphase für alle verbindlich sind. Hier einige Beispiele: Schriftspracherwerb, Grundsätze des Rechtschreibunterrichts, Mathematikkonzept, Grundsätze der Sprachförderung, Grundsätze der Förderung der Lesekompetenz ...

Bei der Entwicklung neuer Konzepte ist es wichtig, den idealtypischen Verlauf von Entwicklungsprozessen vor Augen zu haben (siehe auch de Boer in diesem Heft): Zielbenennung → Arbeit im thematischen Team → Vorstellung der Vorschläge → Erprobung → evtl. Veränderungen → Implementierung → Evaluation.

Es gibt für das gesamte Kollegium verbindliche Bausteine zur Rhythmisierung des Jahres, der Woche, des Tages, zu Arbeitsformen, zur begleitenden Beobachtung des Entwicklungsstandes der Kinder, zur flexiblen Verweildauer, zur Ausstattung der Klassenräume, zur Kooperation im Jahrgangsteam.

Des Weiteren wählt das Gesamtkollegium die Steuergruppe, die sich einmal im Monat trifft und als Aufgabenschwerpunkte hat, die Weiterentwicklung der Schule vorausschauend zu planen, Vorhaben und Fortbildungen langfristig zu planen und zu organisieren und Evaluationen plant und durchführt.

Das Gesamtkollegium setzt thematische Teams ein für punktuelle Entwicklungsvorhaben (z.B. Vorbereitung des jahrgangsübergreifenden Lernens), für die Entwicklung schulübergreifender Konzepte (Erziehungskonzept, Rechtschreibkonzept, Schriftspracherwerb, ...) und für die Begleitung oder Weiterentwicklung schulischer »Dauerthemen« (Lernwerkstatt, Ganzttag, ...).

Konsequenzen der professionellen Kooperation sind, dass wir als Schule



Julia Herdramm

Konrektorin der GS Kleine Kielstraße in Dortmund

eine lernende Organisation sind, dass die Unterrichtsentwicklung eine Qualitätsspirale ist und dass durch die Aufgabenverteilung innerhalb des Jahrgangstufenteams eine Überlastung der Lehrkräfte und das Gefühl des Einzelkämpfers vermieden werden.

Aufgaben der Schulleitung

Die Schulleitung hat in einer solchen Organisationsform die Aufgaben:

- (sich) zu informieren, d.h. an Jahrgangssitzungen und Teamsitzungen teilzunehmen, Elterngespräche gemeinsam durchzuführen, informelle Gespräche zu führen, »offene Türen« zu nutzen und »offene Tür« anzubieten und Bilanzgespräche durchzuführen.
- Organisatorische Strukturen zu schaffen, d.h. Jahrgangssitzungen im Stundenplan festzulegen, Zeiträume für einzelne Teams zu schaffen und Hospitationen und Fortbildungen zu ermöglichen.
- Kooperation zu fördern, d.h. die Arbeit jeder Lehrkraft zu unterstützen durch Fachkolleginnen, Sozialpädagogin, Sonderpädagogin, Ganzttag, Elterncafé, vorschulische Einrichtungen etc.

In diesem Sinne trägt die Schulleitung auch dazu bei, unsere Vision von guter Schule lebendig zu erhalten:

»Wenn du ein Schiff bauen willst, schicke deine Männer nicht in den Wald, um Holz zu holen, sondern lehre sie die Sehnsucht nach dem weiten Meer.« □

	stimme völlig zu	stimme zu	lehne eher ab	lehne völlig ab
Die meisten meiner Kolleginnen teilen meine Überzeugungen und Ansichten darüber, was die zentralen Ziele unserer Schule ausmachen.	70,6	29,4		
Es gibt an unserer Schule klare Ziele und Prioritäten.	88,9	11,1		
In dieser Schule stehen Lehrkräfte und Schulleitung in engem Einvernehmen bzgl. schulischer Disziplinaßnahmen.	94,4	5,6		
Die Jahrgangsteamsitzungen beginnen pünktlich.	6,3	68,8	25	
Die Jahrgangsteamsitzungen haben einen festen Zeitrahmen.	17,6	47,1	29,4	5,9
Die Jahrgangsteamsitzungen sind klar strukturiert.	5,6	27,8	55,6	11,1

Auszüge der Ergebnisse der Befragung

Literatur

Schaarschmidt, U./Kieschke, U. (2007): Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In: Rothland, M. (Hrsg.) (2007): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 81 – 98.

Homepage

www.grundschule-kleinekielstrasse.de/

Jutta Schwenke

Kollegiale Hospitation

Erfahrungen aus einem Berliner Modellvorhaben

Kollegiale Hospitation ist eine Möglichkeit, den eigenen Unterricht zu reflektieren und Anregungen von Kolleginnen zu erhalten. Erfahrungen und erprobte Instrumente aus dem Berliner Modellvorhaben »Kollegiale Unterrichtshospitation zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts in der Schulanfangsphase (KUQS)« machen den Gewinn für die einzelne Lehrkraft, aber auch für die Schul- und Unterrichtsentwicklung deutlich.

Mit Beginn des Schuljahres 2009/10 startete die Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft das Modellvorhaben KUQS, das Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse – nicht nur – im Bereich der Schulanfangsphase unterstützen soll. In KUQS wird ein passfähiges Konzept für Professionelle Lerngemeinschaften erarbeitet, die kollegiale Unterrichtsbesuche mit anschließendem Feedback als Kern der Unterrichtsentwicklung und Qualitätsentwicklung des jahrgangsübergreifen-

den Unterrichts in der Schulanfangsphase (und darüber hinaus) praktizieren. 19 Lehrerinnen aus 19 Grundschulen bilden ein Tandem bzw. Tridem. Die Laufzeit ist bis zum Ende des Schuljahres 2012/13 vorgesehen.

Zentrales Ziel von KUQS ist die Verankerung der kollegialen Hospitation in Berliner Schulen, die von den im Kreis der KUQS-Schulen gesammelten Erfahrungen und erarbeiteten Instrumenten profitieren können. Kollegiale Hospitation ist in Berlin als Fortbildung anerkannt.

Kollegiale Unterrichtshospitation in der Praxis

Die Vorbereitung

Zwei Lehrkräfte bilden ein (frei gewähltes!) Tandem und hospitieren wechselseitig. Die Hospitation umfasst die Vorbereitung und Absprachen mit der Tandempartnerin, den Unterrichtsbesuch und das Feedbackgespräch, das, wenn die schulischen Bedingungen es möglich machen, direkt im Anschluss an den Unterricht stattfindet oder am Ende des Unterrichtstags.

Beobachtungsschwerpunkte waren z.B. Lernorganisation, Arbeitsatmosphäre, Präsentation der Lernergebnisse, Regeln und Rituale, verbale und nonverbale Kommunikation, Begleitung der SchülerInnen beim Lernen, Beobachtung und Dokumentation des Lernfortschritts, Haltung gegenüber den Lernenden. Für diese sogenannten Beobachtungsfokusse wurden Indikatoren, d.h. konkret sichtbare Verhaltensbeschreibungen, entwickelt (vgl. Abb.).

Ein solcher datengestützter Beobachtungsbogen hat gegenüber der offenen Beobachtung viele Vorteile. Die beobachtende Lehrkraft sieht nur auf die Aspekte, die die Gastgeberin bzw. der Gastgeber wünscht. Die Aussage einer Projektmitarbeiterin unterstützt diese Vorgehensweise: *Für uns war es ganz wichtig, dass diese Beobachtungspunkte in der Nachbesprechung im Zentrum standen. Es wurde nicht geschaut, was rechts und links war. Es wurde nur darüber gesprochen. Und damit hat sich über die anfängliche Begegnung so etwas wie eine Verlässlichkeit eingestellt und damit auch Vertrauen.*

Außerdem kann die Beobachtete nach der Stunde mithilfe dieses Bogens, den sie selber entwickelt hat, eine strukturierte Selbsteinschätzung vornehmen.

Feedbackregeln vereinbaren

Weiterhin wurden vor der ersten Hospitation Feedback-Regeln erarbeitet. Die Phase der Formulierung und Mitteilung

Name:	Thema: Arbeitsatmosphäre	Datum:
Kriterium A: Dem Handeln der Lehrerin liegt eine bewusste pädagogische Haltung zugrunde.	gesehen + -	Bemerkungen/Ideen
L. grenzt sich in Ansprache und Handeln von den Sch. ab.		
L. leitet Sch. zum regelgerechten Verhalten an und weist auf Regelverstöße hin.		
L. reagiert auf Merkmale der Überforderung bei Sch. (Bewegungsmöglichkeiten, Ruhemöglichkeiten, Modifikation der Aufgaben).		
L. verschafft stark abgelenkten Sch. ruhigen Arbeitsplatz.		
L. spricht die Sch. gleichbleibend freundlich, aber bestimmt an.		
Kriterium B: L. begleitet die Sch. beim Lernen.	gesehen + -	Bemerkungen/Ideen
L. geht auf Hilfeanforderung ein und erklärt.		
L. gibt Tipps zur Durchführung der Selbstkontrolle.		
L. verweist auf die Möglichkeit, die Ergebnisse selbst zu kontrollieren.		

des Beobachteten sowie das gemeinsame Formulieren einer Vereinbarung, bei der es um das Nachdenken und Festhalten der nächsten Schritte geht, um die entdeckten Entwicklungspotenziale auch umzusetzen, gehört zu den sensibelsten und gleichzeitig aber auch wichtigsten Phasen einer Hospitation.

Merkmale

1. Positives wird hervorgehoben, Kritisches wird nicht verschwiegen.
2. Beobachtetes wird beschrieben – nicht bewertet.
3. Persönliche Bemerkungen werden als Ich-Botschaften formuliert.
4. Bei Unklarheiten werden Rückfragen gestellt.

Regeln zum Ablauf

1. Das Feedback kann mit der Selbsteinschätzung der Gastgeberin beginnen, wenn sie es möchte.
2. Die Rückmeldung erfolgt anhand der Indikatoren.
3. Die sich anschließende Vereinbarung sollte nicht mehr als drei Aspekte beinhalten.

Qualität und Gewinn

kollegialer Unterrichtshospitation

- Kollegiale Hospitation dient der Professionalisierung, also der Weiterentwicklung im Beruf und damit der Verbesserung der Unterrichtsqualität für die Lernenden. Eine gute Feedbackkultur wird als Schlüsselbedingung zur Qualitätsentwicklung von Unterricht angesehen.
- Sie trägt zur Entlastung und damit zur Gesunderhaltung von Lehrkräften bei.

Der Gewinn für die einzelne Lehrkraft

- Die wechselseitige Hospitation mit Feedback erfolgt als professioneller Austausch auf »Augenhöhe«. Zwei gleichberechtigte Unterrichtsexpertinnen lernen voneinander.
- Aktion und Reflexion sind eng aufeinander bezogen. Die Beobachtende kann sich auf die von der Beobachteten gewünschten Aspekte des Unterrichts konzentrieren und hat dadurch vielfältige Möglichkeiten der Reflexion. Der Vergleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung wiederum dient der Verkleinerung »blinder Flecke« und führt zu einem Überdenken häufig eingeschliffener Verhaltensweisen, das oftmals den ersten Schritt zur Veränderung des Unterrichts bildet.

Der Auszug aus dem »pädagogischen Tagebuch« einer Projektmitarbeiterin verdeutlicht das: *Durch den »Blick von außen« (meine Tandempartnerin) erhalte ich Informationen und Eindrücke, die mir während des Unterrichtsprozesses durch meine intensive Tätigkeit verborgen bleiben.*

● Kollegiale Hospitation setzt an den eigenen Stärken und Schwächen an, da die Gastgeberin bei den Hospitationen den Fokus der Beobachtungen festlegt. »Mehr über den eigenen Unterricht zu erfahren und diesen in eigener Kompetenz und nach eigenen Zielsetzungen weiterzuentwickeln« (Strahm 2008, S. 64), ist deshalb zentral.

● Kollegiale Hospitation findet am eigenen Arbeitsplatz statt. Das bedeutet Zeitersparnis – bei der zunehmenden Arbeitsbelastung ein relevanter Faktor. Außerdem ist »Lehren Lernen in direkter Konfrontation mit realem Unterricht (...) effektiver als die gemeinsame Reflexion über hypothetischen oder tatsächlichen, aber nicht erlebten Unterricht« (Leuders in Helmke 2009, S. 322). Unter anderem deshalb, weil es unterrichtliche Verhaltensweisen gibt, die schwer kommunizierbar sind, wie z.B. das Kommunikationsverhalten und die Körpersprache.

Bestimmte Verhaltensweisen im Unterricht bzw. Folgeerscheinungen bekomme ich gespiegelt. Dies führt zu sehr anregenden und produktiven Gesprächen über unseren Unterricht und mögliche Verbesserungen.

Die Beobachtungen, die wir der anderen rückmelden, beziehen sich oft auf »Kleinigkeiten«. Zum Beispiel Vermeidung von Lehrerecho, Verwendung eines optischen Ruhezeichens, Einplanen von mehr Zeit für die Ergebnissicherung, konsequentes Einsetzen einer Meldekette.

Brigitte J., Projektmitarbeiterin

● Aus der Beobachtung anderen Unterrichts erhält man vielfältige Anregungen für die eigene Praxis (Unterrichtsstil, Klassenraumgestaltung, Material ...).

Man beobachtet die Kollegin und sieht sich selbst darin. Ich merke, dass sie schon wieder sehr schnell auf eine Störung reagiert und denke: »Das machst du auch. Das ist nicht gut. Halte das mal aus!« Mich selber noch einmal überprü-



Jutta Schwenke

für die Projektleitung des Modellvorhabens KUQS abgeordnete Grundschullehrerin in der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin.

Siehe auch: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/kuqs.html>

fen, das ist etwas, das ich immer aus einer Hospitation mitnehme.

Christina G., Projektmitarbeiterin

● Rückmeldungen zum Unterrichtshandeln und Anregungen zur Reflexion des eigenen Verhaltens und seiner Wirkungen führen zu größerer Zufriedenheit beim Unterrichten und zu mehr Selbstvertrauen. Sie dienen damit der beruflichen Burnout-Prophylaxe. Vor allem der wertschätzende Charakter des kollegialen Feedbacks trägt wesentlich zur Entlastung bei.

»Der wichtigste Faktor, um Höchstleistungen zu fördern, ist Wertschätzung. Wertschätzung ist gleichzeitig die Grundlage für die Erfahrung von Glück und sozialem Wohlbefinden am Arbeitsplatz wie in der Schule, denn wer Anerkennung für seine Leistung durch die Gemeinschaft erhält, ist zufrieden und motiviert« (Burow 2011, S. 97).

Der Gewinn für das Kollegium

»Fachliche Zusammenarbeit professionalisiert durch Kommunikation und Reflexion und provoziert Unterrichtsentwicklungsprozesse, die wiederum die Steigerung von Schülerleistungen bewirken können« (de Boer 2011, S. 69). Durch kollegiale Unterrichtshospitation entwickelt sich ein gemeinsames Qualitätsverständnis durch Austausch über das Verständnis von gutem Unterricht.

Die Evaluation an einer Schule, in der alle an kollegialen Hospitationen teilnahmen, ergab, dass alle 25 Befragten bejahten, eine Bestätigung für ihre Arbeit bekommen zu haben. Folgt man der Auffassung von Burow, dass »ein

zentrales soziales Dilemma der gegenwärtigen Schule in einer fehlenden Kultur der Anerkennung« besteht (Burow 2011, S. 98) und eine optimierte Kommunikation im Kollegium für gesundheitsförderliche Strukturen sorgt, wird der salutogene Charakter kollegialer Hospitationen deutlich.

Fazit

Die durchweg positiven Erfahrungen der Projektmitarbeiterinnen und die Tatsache, dass sich in jedem Schuljahr immer mehr Lehrkräfte (und auch ErzieherInnen) auf die kollegiale Hospitation einlassen, machen Mut, den begonnenen Weg – auch über die Grundschulen hinaus – fortzusetzen. Eine begeisterte Kollegin hat aus ihren Erfahrungen ein beeindruckendes Resümee gezogen: *Ich denke, das ist ein Weg, der zu einer Schule führen kann, die eine Atmosphäre schafft, in der Schüler(innen), aber auch Lehrer(innen) bzw. Pädagog(inn)en gerne arbeiten. Denn mit den Besuchen, mit dem Voneinander-Lernen am Arbeitsplatz, wird auf der einen Seite Professionalisierung herbeigeführt, aber es macht auch etwas mit den Menschen im Zusammensein. Es schafft Nähe – und das kann für Schule nur gut sein.* ■

Der Text ist eine gekürzte und leicht veränderte Fassung aus »SchulVerwaltung spezial« 4/2012, S. 28ff.

Literatur

- Buhren, C. G. (2011): Kollegiale Hospitation. Köln: Carl Link.
- Burow, O.-A. (2011): Positive Pädagogik. Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück. Weinheim und Basel: Beltz.
- de Boer, H. (2011): Wie Kooperation gelingen kann. In: de Boer, H./Peters, S. (Hrsg.) (2011): Grundschule entwickeln – Gestaltungsspielräume nutzen. Frankfurt/M: Grundschulverband, S. 68 – 78.
- Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Kallmeyer.

Susann' Rathsam / Manfred Pappler

Teamarbeit – auf dem Weg Beispiele aus der Grundschule Süd in

Schulentwicklungsaufgaben werden nicht nur als bereichernder Gestaltungsspielraum, sondern häufig auch als große Herausforderung und Mehrbelastung empfunden, handelt es sich doch um Aufgaben, die zum hohen Unterrichtsdeputat von Lehrenden in der Grundschule hinzugekommen sind, ohne dass das Gesamtdeputat der Unterrichtsverpflichtungen reduziert wurde. Beispiele aus der Grundschule Süd in Gunzenhausen skizzieren, wie diesem erhöhten Maß an Eigenständigkeit der einzelnen Schule mit einer neuen Kultur der Zusammenarbeit und Kooperation im Kollegium begegnet werden kann.

Unsere Schule wurde im Jahr 2000 eröffnet und ist Teil eines neugebauten Schuldorfs. Acht gleichförmige Häuser schmiegen sich um einen zentralen Dorfplatz. Von Anfang an hatte Teamentwicklung an unserer Schule eine besondere Bedeutung. In diesem laufenden Schuljahr lernen und leben hier ca. 200 Mädchen und Jungen.

Was ist unter Teamkultur zu verstehen?

Zum grundlegenden Instrumentarium für eine positive Teamkultur gehört, dass Anforderungen und Aufgaben gemeinsam besprochen, bearbeitet, bewältigt und reflektiert werden. Die wesentlichen Voraussetzungen dafür sind offene Kommunikation, gegenseitige Toleranz und Respekt, Kritikfähigkeit und Offenheit gegenüber Veränderungen.

Deshalb ist der Aufbau einer positiven Feedbackkultur mit klaren Regeln fester methodischer Bestandteil einer sich entwickelnden Teamarbeit:

Feedbackregeln

- respektvoller und wertschätzender Umgang
- hervorheben des Gelungenen
- Ich-Botschaften
- beschreiben statt werten
- konkretisieren statt analysieren
- rückmelden statt rechtfertigen

In der Aufbauphase der Schule fanden regelmäßig Projektwochen statt, deren Themen wie »Pausenhofgestaltung«

oder »Partizipation an der Schule« von Projektteams ausgearbeitet, in Absprache mit der Schulleitung konkretisiert und anschließend im Plenum vorgestellt wurden. Im Anschluss an diese Projektwochen wurde das gemeinsame pädagogische Handeln mündlich im Rahmen von Feedbackrunden in Konferenzen oder schriftlich in Form von Evaluationsbögen ausgewertet. Aus diesen Anfangserfahrungen hat sich an der Schule eine intensive mündliche Feedbackkultur in Form von täglichen persönlichen Gesprächen zwischen Schulleitung und Lehrkräften, bei monatlichen Pausenbesprechungen und in gezielten Mitarbeitergesprächen etabliert.

Wie haben wir eine zu unserer Schule passende Teamkultur entwickelt?

Verunsicherungen begegnen

Für viele Kolleginnen war es anfänglich verunsichernd, dass in unserem pädagogischen Team häufig unterschiedlichste Meinungen vertreten wurden und ein Konsens zum Wohle der Kinder oftmals nicht auf der Hand lag, sondern mühsam erarbeitet werden musste. Die Herausforderung einer funktionierenden Teamkultur bestand für uns vor allem darin, unterschiedliche Standpunkte zu berücksichtigen und möglichst zusammenzuführen. Neuerungen können schließlich nur dann effektiv und nachhaltig umgesetzt werden, so unsere Erfahrung, wenn sich alle Kolleginnen und Kollegen berücksichtigt fühlen und auch bereit sind, gemeinsam an einem Strang zu ziehen.

zu einer gelingenden neuen Lernkultur

Gunzenhausen



Die Grundschule Süd

Konsens über Standards herstellen

Nach dem gemeinsamen Einzug in die neuen Gebäude der Grundschule Süd folgten eine Reihe von pädagogischen Konferenzen, teilweise mit *externer Unterstützung* von Referenten der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen. Das gemeinsame Ziel war, professionell und individuell an der Gestaltung eines pädagogischen Konzepts zu arbeiten. Innerhalb der folgenden zwei Jahre mündeten die vielen Überlegungen in das Pädagogische Programm der Grundschule Süd. Dieses vierseitige »Leitbild« ist ein lebendiges Ergebnis vielschichtiger Gesprächsrunden innerhalb des Kollegiums, aber auch mit dem Elternbeirat und anderen Partnern der Schule. Auch Teamarbeit wurde darin klar definiert: »Die Lehrerinnen und Lehrer verstehen sich nicht als Einzelkämpfer, sondern als Mitglieder eines leistungsfähigen pädagogischen Teams.« Der gegenseitige Erfahrungsaustausch und die ausdauernde kollegiale Zusammenarbeit bilden einen wesentlichen Grundstein unserer Arbeit.

Die Neuordnung der Volksschulordnung (VSO) zu Beginn des Schuljahres 2008/2009 war für Rektor Manfred Pappler Anlass, um aktuelle pädagogische Veränderungen sinnvoll in das vorhandene Konzept zu integrieren. Die Notwendigkeit »kollegialer Vereinbarungen« wurde in den Folgejahren zur Methode der Schulentwicklung an unserer Schule. Zentrale Fragen der Leistungsmessung, der Lernstandsdi-

gnosen und ihrer Bedeutung für eine motivierende Lernkultur wurden ausschließlich im Plenum mit dem gesamten Kollegium beraten, Lösungsansätze kontrovers diskutiert, gemeinsame Positionen entwickelt und beschlossen: Konkrete Aussagen wurden seit 2009 in »Kollegialen Vereinbarungen« zusammengefasst und jährlich auf ihre Aktualität hin überprüft.

Teamkultur als Sinnstiftung und Gesundheitsvorsorge

Unsere Erfahrung ist, dass sich Lehrkräfte insbesondere bezüglich der Schulentwicklung häufig nicht ausreichend auf die neuen Anforderungen vorbereitet fühlen. Dies kann zu einem Faktor der Belastung werden und in der schulischen Praxis zu einer der größten Gefahren für die Entwicklung einer Teamkultur führen. In Untersuchungen zum Belastungserleben von Lehrperso-

nen wurde festgestellt, dass je größer die Sorge der einzelnen Lehrkraft ist, überfordert und nicht kompetent genug zu sein, desto größer ist auch die Wahrscheinlichkeit, an eingeschliffenen Verhaltensmustern festzuhalten und sich auf notwendige Veränderung nicht einlassen zu können (vgl. Krause 2012). Für uns war es daher unerlässlich, im Miteinander von Schulleitung und Lehrerkollegium gemeinsame Zielformulierung zu entwickeln: *Wir schaffen miteinander die Rahmenbedingungen für eine möglichst breite Partizipation, um unsere Schule zu einem attraktiven, gewinnbringenden und gesundheitsförderlichen Arbeitsplatz auszugestalten.*

Rahmenbedingungen schaffen

Für die erfolgreiche Entwicklung einer positiven Teamkultur war uns wichtig, zunächst die notwendigen *räumlichen und strukturellen Rahmenbedingungen* zu schaffen.

- Ein *Arbeitszimmer* mit entsprechender technischer Ausstattung, Materialien und Arbeitstischen und ein davon getrennter angenehmer *Kommunikationsraum* (Lehrerzimmer) mit aufgestellten Nutzungsregeln können Teamarbeit und Austausch im Kollegium erleichtern.

- Ein *Computernetzwerk* unterstützt die gemeinsame Arbeit. Rektor Manfred Pappler baute von Anfang an einen digitalen Materialienpool auf, geordnet



Manfred Pappler

Rektor der Grundschule Süd in Gunzenhausen, Mitautor des Buches »NaturErlebnisRäume: Neue Wege für Schulhöfe, Kindergärten und Spielplätze« (Kallmeyer 2001).



Susann' Rathsam

Konrektorin an der Grundschule Süd in Gunzenhausen, Lehrauftrag am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.


Kommunikationsraum

nach Jahrgangsstufen, Fächern und Themengebieten auf, der stets erweitert und überarbeitet wird: Erprobte Materialien werden in einem schuleigenen Intranet (»Leselaufwerk«) veröffentlicht, das für alle KollegInnen per Passwort zugänglich ist. Jede KollegIn erhält zum Schuljahresbeginn einen aktualisierten USB-Stick und hat damit die Möglichkeit, auch zu Hause mit den Materialien der Schule kompetent zu arbeiten.

● *Partizipation* der einzelnen Lehrerin/ des einzelnen Lehrers und seine *Belastung* durch zusätzliche Aufgaben müssen in einem *ausgewogenen Verhältnis* stehen. Ein essenzieller Schritt besteht daher darin, die Verantwortlichkeiten und damit auch die Belastungen auf viele Schultern zu verteilen. Der Einzelne trägt mehr Verantwortung im Schulkontext, damit steigt auch die Arbeitszufriedenheit und der Krankheitsausfall sinkt (vgl. Riegel 2004: 116). Ein Indikator für eine gut entwickelte Teamkultur ist die Anzahl der Entscheidungen, die von den Kolleginnen und Kollegen selbst getroffen werden.

● An unserer Schule haben wir eine *Arbeitsstruktur* geschaffen, die aus *Jahrgangsstufenteam*, *Stufenteams* (1/2; 3/4), *Fachteams* und einem *Projektteam* besteht. Hinzu kommt ein erweitertes Leitungsteam, in dem aus jedem Jahrgang eine Kollegin vertreten ist. Aufgabe der Schulleitung ist es, die vorhandene Teamkultur auf- und auszubauen, Freiräume zu gestalten, gezielt Verantwor-


Lese- und Arbeitsraum

tung abzugeben und Entscheidungen des Kollegiums mitzutragen.

Zum Aufbau einer gelingenden Teamkultur kann das unten abgebildete Organisationsmodell beitragen.

Mögliche Schwierigkeiten und Lösungsansätze

Sich auf das Arbeiten im Team einzulassen, Kritik anzunehmen und auch Schwächen zuzugeben, Positionen aufgeben und konsensfähig werden, dies kann den Einzelnen an emotionale Grenzen bringen. Aus einer schulinternen Fortbildung zum Thema »Erziehungsberatung« heraus entstand die Idee, *sich als Team coachen zu lassen* und professionelles Handwerkszeug im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten kennenzulernen, zu erproben und zu evaluieren. Im Rahmen des Projektes »KlasseTEAM« wird nun das Kollegi-

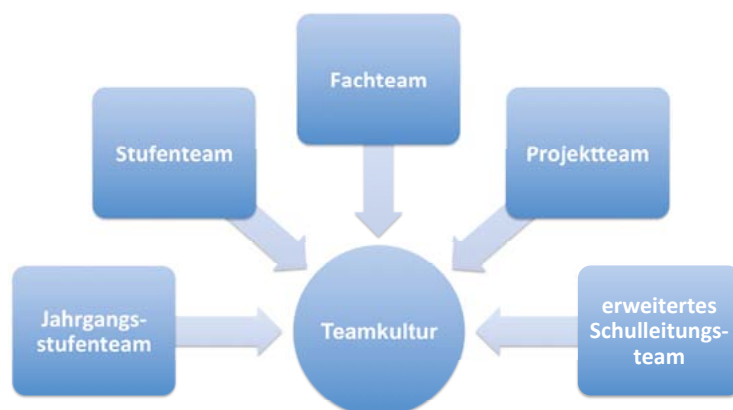
um in den nächsten 1,5 Jahren *einmal monatlich eine Fortbildung mit einem professionellen Coach-Tandem* besuchen, um Erfahrungen auszutauschen, das erzieherische Handeln auszubauen und die Teamkultur zu intensivieren. Fort- und Weiterbildungen sind wichtige Bestandteile, damit eine neue Lernkultur gelingen kann.

Fazit

Nachhaltige positive Entwicklungen lassen sich nicht von einzelnen engagierten Kolleginnen und Kollegen bewerkstelligen. Wir streben deswegen eine Verflachung der Hierarchien und die Einbindung möglichst vieler Beteiligten an und möchten: *Betroffene zu Beteiligten machen*. Dies fördert zum einen die *Akzeptanz des Kollegiums*, Veränderungen mitzutragen, und bindet zum anderen die *Kreativität und Energie* mehrerer Personen ein. Die Schaffung einer funktionierenden Teamkultur ist daher für uns nicht zuletzt auch als Strategie zu verstehen, der steigenden Belastung und Anforderungen des Schulalltags zu begegnen. ■

Literatur

- Krause, A. (2008), *Gesundheitsförderliche Schulentwicklung: Für das Kollegium*, Institut Mensch in komplexen Systemen, Nordwestschweiz.
- Riegel, E. (2004): *Schule kann gelingen*, Frankfurt am Main.
- Senge, P. (2003): *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*, Stuttgart.
- www.regierung.oberbayern.bayern.de/imperia/md/content/regob/internet/dokumente/bereich4/aufgaben/foerderschule/aus-undfortbildung/lehrertraining_klassteam.pdf


Abb. 1: Organisationsmodell Teamkultur

Steuergruppe der Grundschule Landau Süd

Mit Schülerinnen und Schülern gemeinsam Schule entwickeln

Die Grundschule Süd in Landau kann auf zwölf Jahre Schulentwicklung zurückblicken. In den Räumen eines ehemaligen französischen Gymnasiums begann der Ausbau mit zwei ersten Klassen und ist mit der Zweizügigkeit auf allen Klassenstufen an ihre räumlichen Grenzen gekommen. Die Kinder kommen aus sehr unterschiedlichen Familien und repräsentieren die gesellschaftliche Bandbreite.

Das pädagogische Konzept, das von der ehemaligen Schulleiterin Siglinde Burg zielorientiert und planmäßig entwickelt wurde, hatte immer zwei Komponenten im Blick: *das eigenverantwortliche und nachhaltige Lernen und die Partizipation am Schulleben und im Unterricht*. Kinder entfalten sich und lernen am besten in einer Umgebung, die von wertschätzender Beziehung auf Augenhöhe geprägt ist und in der ihnen Eigenverantwortung zugetraut wird.

Eigenverantwortliches Lernen ist nur möglich, wenn die Kinder auch mitentscheiden können, was sie lernen, wie sie lernen und was sie für ihr Lernen brauchen. Kinder wollen, wie wir auch, mitwirken, mitgestalten und mitentwickeln. In einem partizipativen Schulalltag können die Kinder erleben, dass sie

und ihre Belange ernst genommen werden. Sie haben Einfluss auf das Leben und Lernen in der Schule. Sie können miteinander und voneinander lernen.

Von den drei Säulen, die die pädagogischen Schwerpunkte unserer Arbeit kennzeichnen, werden in diesem Artikel besonders das »eigenverantwortliche Arbeiten« und das »demokratische Lernen« vorgestellt.¹⁾

Die nebenstehende Chronologie zeigt wichtige Schritte an unserer Schule im Hinblick auf die Entwicklung eines auf Partizipation angelegten Schulkonzeptes.

Die Schule Landau Süd als lernende Institution

Die große Herausforderung an uns Lehrerinnen liegt darin, in den vorgegebenen vorwiegend hierarchischen Schulstrukturen Lernräume zu eröffnen und zu gestalten, die das Verwirklichen der oben genannten pädagogischen Vorstellungen ermöglichen. Wir wollen eigen- und mitverantwortliches Leben und Lernen ermöglichen und auch für Regeln und Vorgaben einstehen. Die von den Kindern geleiteten Gremien Klassenrat, Abgeordnetenversammlung und Schulversammlung ermöglichen in diesem Sinne den Kindern unserer Schule Spielräume, um auf Klassen- und Schulebene Verantwortung zu übernehmen und um sich an Fragen zu beteiligen, die sie betreffen.

Der Weg ist nicht für alle gleich. Er hängt von einer demokratischen Grundhaltung ab, von dem, was wir

Chronologie

2001

Gründung der Schule

2003

Gemeinsamer Unterricht mit beeinträchtigten Kindern, Start der Schwerpunktschule

2004

Teilnahme am BLK-Programm »Demokratie leben und lernen«

Festlegung der 3 Bausteine unseres Schulprofils und Bildung von Teams zur Fortschreibung des Qualitätsprogramms:

- Demokratische Schulkultur
- EVAZ (eigenverantwortliche Arbeitszeit)
- Schwerpunktschule

Unsere Demokratische Schulkultur wird über folgende Gremien im Schulalltag etabliert:

- Klassenrat
- Abgeordnetenversammlung
- Schulversammlung
- 4 Demokratietage / Jahr
- Partizipation an der Unterrichtsgestaltung und am Schulleben

2005/2006

- Umsetzung und Weiterentwicklung der Bausteine
- Kollegiale Unterrichtshospitationen und Rückmeldungen

2007/2008

- Seit 2007 Modellschule für Demokratie »Leben und Lernen«
- Projekt der BLK
- Unterrichtsentwicklung nach Klippert
- Stärkere Vernetzung von EVAZ und Kernunterricht
- Umstrukturierung der EVAZ (an zwei Tagen Übungszeit, an zwei Tagen Neugierzeit, an einem Tag Lesezeit, jeweils von 8.10 – 9.20 Uhr)

Weiterentwicklung: **Klassenrat**

- Evaluation: Rolle der Lehrerin im Klassenrat und in der Schulversammlung
- Partizipation der Kinder bei Evaluationsbögen
- Evaluation der Lehrerinnen durch Hospitationen und Fragebögen
- Vereinbarungen mit Netzwerk »Demokratie leben und lernen« im Hinblick auf Abgeordneten- und Schulversammlung

2012

Wettbewerb »Lernorte Demokratie«

Von Anfang an besteht an der Grundschule Süd der wöchentliche **jour fixe**, der jeden Donnerstag nachmittag stattfindet. An diesem Termin treffen sich **Thementeams oder Jahrgangsteams**, die Schwerpunkte der unterrichtlichen und schulischen Arbeit planen, die Vorhaben inhaltlich strukturieren, Leitfäden entwickeln, ihre Arbeit reflektieren und evaluieren. Zusätzlich trifft sich die **Steuergruppe zur Schulentwicklung** vierzehntägig zu einem vereinbarten Termin, bei dem Jahresziele und Jahresplanung festgelegt werden, Teamentwicklung organisiert wird und Eckdaten der schulischen Arbeit ausgearbeitet werden. Die Steuergruppe besteht aus der Schulleitung und zwei Kolleginnen.



den Kindern zutrauen, von unserem Mut, von dem, welches Gewicht für uns Rahmenbedingungen und Regeln haben, von der Bereitschaft, im Team zu arbeiten, dem Wissen um die eigenen Grenzen und der Akzeptanz der Grenzen der anderen Teammitglieder.

Die Einstellung, Schule als lernende Institution auf allen Ebenen zu sehen, ist Voraussetzung, um Schule zu verändern bzw. weiterzuentwickeln. Unter diesem Lernbegriff entwickelten sich in vielen kleinen Schritten, mit vielen Dialogen unter den Kollegen, Eltern, aber auch immer mit den Kindern die oben genannten Säulen.

Partizipation im Tagesablauf

Immer mit dem Blick auf das Kind, entwickelten wir innerhalb unserer Schwerpunkte Möglichkeiten für das Kind, sich in einem bestimmten Rahmen am Schulalltag, aber auch beim Lernen zu beteiligen. Im Rahmen der täglichen eigenverantwortlichen Arbeitszeit haben die Kinder an zwei Tagen in der Woche die Möglichkeit, in der sogenannten *Übungszeit* in ihren Problembereichen zu üben. An weiteren zwei Tagen gibt es eine *Neugierzeit*. In dieser Zeit wählen sich die Kinder ihre Themenschwerpunkte aus und bearbeiten sie in einem gemeinsam abgesprochenen Zeitrahmen. Zurzeit wählen die Kinder ihre Themenschwerpunkte aus den Themen des Sachunterrichtes aus. Freitags ist für alle während der EVAZ eine verbindliche Lesezeit eingerichtet. Zu Beginn der EVAZ tragen die Kinder ihre Arbeitsvorhaben in die Lernverträge ein. Am Ende der Woche werden die Arbeitsergebnisse in Lerntagebüchern reflektiert, über Erfolge und Probleme berichtet, die Kinder melden sich zu Überprüfungen an, legen neue Ziele fest. Nach der täglichen EVAZ besteht während eines Besprechungskreises die

Möglichkeit, Ergebnisse zu präsentieren oder Tipps einzuholen. Kinder, die Probleme haben, selbstständig ihre Vorhaben zu planen, überlegen gemeinsam mit der Lehrerin, bekommen gezielte Übungen, Tages- oder Wochenpläne zur Unterstützung an die Hand.

Kinder zu beteiligen, heißt für uns: Kindern etwas zutrauen und Verantwortung übergeben.

Verantwortungsübernahme bedeutet für die Kinder an der GS Süd sowohl

die Verantwortungsübernahme für sich selbst und das eigene Lernen als auch die Verantwortungsübernahme für andere und die Schulgemeinschaft.

So gibt es im Tagesablauf viele kleine Bausteine (vgl. Tabelle).

Wir strukturieren und ritualisieren auch unser Schuljahr, indem wir zahlreiche Aktionen gestalten, in denen klassenübergreifend Möglichkeiten der Zusammenarbeit und inhaltlichen The-

Lernvertrag Neugierzeit

- ☐ schreiben ☐ knobeln ☐ forschen
☐ Vortrag ☐ andere Idee

Mein Ziel:

An diesen Tagen arbeite ich daran:

Datum	Daran arbeite ich:

☐ Ich bin fertig und zeige es.

Datum, Unterschriften: _____

☐ Ich stelle es der Klasse am _____ vor.

☐ Ich bin noch nicht fertig.

☐ Ich brauche Hilfe.

Datum, Unterschriften: _____

An diesen Tagen arbeite ich weiter:

Datum	Daran arbeite ich weiter:

Bemerkungen: (auf der Rückseite)

GS Süd Landau April 2012

3./4. Klasse

Die Neugierzeit

Geschrieben von der
 Steuergruppe der GS Süd
 GS Süd, Raimund-Huber-Str. 14,
 76829 Landau/Pfalz
 Homepage: www.gs-sued-ld.de
 Einen Film über unsere Schule können
 Sie über die Serviceagentur:
 »Ganztägig lernen« Rheinland-Pfalz
 kostenlos beziehen.

menwahl geschaffen und auch regelmäßig aus Kinder- und Elternsicht evaluiert werden.

Eine ständige bleibende Herausforderung an uns als Schulteam, aber auch an die einzelne Lehrerin wird die Fragestellung bleiben: Wo sind die Grenzen und wo können wir weitere Chancen nutzen, um Kinder zu beteiligen? Dazu kommt die ständige Reflexion und Kommunikation über dieses Spannungsfeld im Team mit all seinen unterschiedlichen Sichtweisen. So begleitet uns in der Schulentwicklung folgender Satz von André Gide:

»Man erobert keine neuen Erdteile, ohne den Mut zu haben, alte Küsten aus den Augen zu verlieren.« □

Anmerkungen

(1) Die dritte Säule besteht im »gemeinsamen Lernen«, im Sinne eines inklusiven und kooperativen Unterrichts.



Die Schulversammlung

Ein Tag an unserer Schule	
Offener Anfang	Kinder kommen an, tauschen sich aus, richten ihre Materialien, ordnen ihren Arbeitsplatz.
Morgenkreis	Kinder leiten den Morgenkreis: Begrüßung, Austausch von Infos (Infosäule), Klärung des Tagesablaufes.
Eigenverantwortliche Arbeitszeit (EVAZ)	<i>Übungszeit:</i> Kinder arbeiten an individuellen Lernzielen <i>Neugierzeit:</i> Bearbeitung eigener Themen, Fragen zu gesetzten Themen des Kernunterrichts werden entwickelt und bearbeitet, Präsentation der Ergebnisse sowie Rückmeldungen und Tipps zur Verbesserung durch die Mitschüler. <i>Lesezeit:</i> vorlesen, zuhören, Buchpräsentationen vorbereiten und Lesestrategien trainieren. <i>Lesecafé:</i> wird von Kindern für Kinder mit organisiert.
Kreis	Kinder leiten den Kreis. Präsentationen oder kurze Inputs
Pause	Es gibt Bewegungsangebote, Pausenspiele, einen Bolzplatz, im Winter eine Drinnenpause. Der Spieledienst wird von Kindern organisiert, ebenso das Fußballspielen während der Pause.
Frühstück	Alle frühstücken zur gleichen Zeit. Das bietet die Möglichkeit, sich gegenseitig zu besuchen.
Kernunterricht	Weiterführen des individuellen Lernens oder gemeinsames Lernen an gleichen Lerninhalten auf verschiedenen Niveaus. Das Helfer- und Expertensystem erleichtert das gemeinsame und individuelle Lernen.

Ein Jahr in unserer Schule
2 Themenwochen Herbst/ Frühjahr Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Themenauswahl
4 Demokratietage zu: Konfliktstrategien, Kommunikation, Ich-Stärke, Partizipation
Kinderrechtetag passende Aktionen, Beteiligung an Planung und Umsetzung
Fest der Kulturen oder Schulgottesdienst im jährlichen Wechsel Beteiligung an Planung und Umsetzung
Regelmäßige Evaluation für Eltern und Kinder der 2. und 4. Klassen Fragebögen
pro Schuljahr 1 schulübergreifender Mathetag sowie ein Basteltag Wahlmöglichkeit und/oder eigene Angebote der Kinder

Edgar Bohn

Wie eine Schule von und mit ihren Eltern lernt

Die Anne-Frank-Grundschule liegt im Westen Freiburgs. Die rund 230 Kinder sprechen 44 unterschiedliche Sprachen und ein erheblicher Anteil unserer Kinder stammt aus eher bildungsfernen Familien. Dies mag auch der Grund dafür gewesen sein, dass wir mit unserer tradierten Elternarbeit viele Eltern nicht mehr erreichten. Und zwar genau diejenigen, mit denen uns eine Zusammenarbeit besonders wichtig ist.

Im Jahr 2007 machten wir uns auf, nach neuen Wegen der Elternmitarbeit zu suchen. Schnell war uns klar: Solche Wege ließen sich nur zusammen mit den Betroffenen selbst finden. So entstand unser Ansatz: *Schulen lernen von und mit Eltern* (ein entsprechendes Projekt realisierten wir im Verbund mit anderen Freiburger Schulen und der Volkshochschule, finanziell unterfüttert wurde das Projekt durch die Stadt Freiburg).

Unsere Zielsetzung war eine doppelte:

- Zum einen wollten wir jene Eltern stärken, mit denen eine Zusammenarbeit gut möglich war.

- Zum anderen wollten wir neue Eltern zur Mitarbeit gewinnen.

Wir hatten uns das große Ziel gesetzt, zunehmend mit den Eltern, die der Schule eher fernstehen – *in den Dialog zu gelangen*, um so herauszufinden, wo deren Interessen sind und wie wir Ansatzpunkte für eine besser gelingende Zusammenarbeit finden könnten.

Der Projektstart

Auf den Elternabenden sowie im Elternbeirat machten wir auf unser Projekt aufmerksam und luden schließlich die gesamte Schulgemeinde sowie der Schule nahestehende Personen zu einem Auftaktgespräch ein.

- »Was gefällt Ihnen an der Schule?,
- Welche Fragen haben Sie zur Schule?,
- Was für Wünsche haben Sie an uns?«,

so lauteten die Fragen, die wir zunächst diesem Personenkreis stellten – und die später bei all unseren Treffen aufgegriffen wurden. Im Ergebnis erhielten wir eine Fülle von neuen Ideen und Vorschlägen. Doch wer sollte diese bearbeiten? Die Gründung einer Steuerungs-

gruppe (Schulleiter, eine Kollegin, vier Eltern und zwei kritische Freunde – der Schule nahestehende Personen) wurde beschlossen und erhielt den Namen: *»Elternprojekt der Anne-Frank-Grundschule«*.

Während dieses Gremium vornehmlich eher grundlegende Bereiche bearbeitete, entstanden aus dem Elternprojekt heraus weitere Arbeitsgruppen.

Was wurde dabei bearbeitet?

Den *»Leitsätzen zur Elternarbeit an unserer Schule«* (von allen Gremien der Schule angenommen) folgte ein *»Fahrplan der Elternarbeit«*. Letzterer gibt Orientierung, in welchen Klassen wann welche Themen angesprochen werden, welche zusätzlichen Informationen (z. B. zum Schulsystem in Baden-Württemberg) wann fließen sollten und wer jeweils für Ausrichtung, Terminierung und Einladung zuständig ist.

In Zusammenarbeit mit der Volkshochschule finden jährliche Elternkurse zu – von den Eltern bestimmten – Themen statt (Bsp.: Grenzen setzen in der Erziehung; Lernen – wie geht das? Wege aus der Brüllfalle; ...).

Kommunikationsstrukturen verbessern

Eine Reihe von Maßnahmen dienen der Verbesserung der Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule. Hierzu gehören u. a.

- die Einführung einer einheitlichen Elternbenachrichtigungsmappe für alle Kinder der Schule,
- ein – ebenfalls für alle Kinder der Schule einheitliches – Hausaufgabenheft, das auch als Mitteilungsheft genutzt wird,
- die Verbesserung der Homepage,

- die zunehmende Vernetzung per E-Mail,
- die Gestaltung der Eltern-Kinder-Lehrer-Zeitung der Schule (»Lese-wurm«) sowie
- die Erstellung eines »ABC der Anne-Frank-Grundschule«.

Letzteres erhalten alle Eltern, die sich neu an der Schule anmelden, und bekommen so einen raschen ersten Überblick über die Besonderheiten der Schule.

Eltern zur Mitarbeit gewinnen: Jede Mutter zählt

Mit all diesen Tätigkeiten war allerdings ein Punkt nicht zu lösen: *Wie können wir neue Eltern zur Mitarbeit gewinnen?* Aufgrund des hohen Migrationsanteils an der Schule stellte sich schnell die Frage, wie wir Zugang zu diesem Personenkreis erhalten könnten. Wir beschlossen die Gründung eines eigenen Arbeitskreises, zu dem wir als *»AK Migration«* einluden. Alle Eltern mit Migrationshintergrund hatten eine schriftliche Einladung erhalten. Eine Mutter erschien. Was tun? Sie zeigte Interesse an unserem Vorhaben, wir spürten auch mit ihr zunächst den o. a. Fragen nach und kamen dabei in ein fruchtbares Gespräch. Am Ende gefragt, ob wir denn weitermachen sollten, war sie sehr dafür. Wir stellten die Bedingung, dass sie beim nächsten Termin eine weitere Person mitbringen sollte. Das versprach sie, und sie hielt ihr Versprechen auch ein. Mit diesem



Die Sprachen an unserer Schule



Erstes Elterncafé

»Schneeballsystem« kamen wir beim dritten Treffen des Arbeitskreises bereits auf acht teilnehmende Eltern.

Damit hatten wir ein erstes Ziel erreicht: Alle diese Mütter hatten vor der Installation dieses Arbeitskreises wenig Zugang zur Schule gehabt und gemeinsam entwickelten wir neue Ideen zur niederschweligen Elternarbeit.

Hier entstand zum Beispiel die Idee zu einem *Elterncafé*: Vier Mal im Schuljahr trifft sich die Schulgemeinde im Foyer der Schule im Rahmen eines Cafés. Dabei erhält jeweils eine Familie mit Migrationshintergrund die Möglichkeit, etwas von ihrer Identität vorzustellen. »Ein deutscher Berber aus Nordafrika« eröffnete diese Veranstaltungsreihe; zuletzt – beim mittlerweile 14. Elterncafé – erfuhren wir Erstaunliches über die Ukraine. Wurde dieses Elterncafé zunächst durch das Elternprojekt vorbereitet, übernahm der inzwischen auf Wunsch der Eltern zum AK Interkultur umbenannte Arbeitskreis diese Aufgabe selbst.

Viele Eltern – viele Sprachen

Eine weitere Aufgabenstellung gingen wir gemeinsam an: »Da gibt es« – so Eltern im Arbeitskreis – »viele Wörter, die in der Schule benutzt werden, die wir aber in keinem Wörterbuch finden! Wir wissen nicht, was damit gemeint ist!« In der Folge gingen die Eltern auf »Wörterjagd«. Letztendlich fanden wir an die 100 Begriffe, die wir in einem »Wörterbuch der Anne-Frank-Schule« wie folgt sammelten und in Tabellenform aufarbeiteten: der deutsche Begriff, dessen



Ausstellungszimmer

Erläuterung und, wo möglich, ein Foto dazu. Eine letzte Spalte ließen wir frei und baten interessierte Eltern, uns diese in ihrer Muttersprache zu ergänzen. Dieses Wörterbuch liegt uns derzeit in zehn Sprachen (arabisch, englisch, französisch, italienisch, kroatisch, persisch, rumänisch, russisch, spanisch und ungarisch) vor.

Für viel Spaß sorgt unsere Jagd nach interkulturellen Missverständnissen. Ein Beispiel dazu:

Im Taxi: Herr M. ist zwar Deutscher, aufgrund seines Aussehens jedoch als Nordafrikaner zu erkennen. In tadellosem Deutsch betreut er seine Kunden, bis sich einer aufregt: »Sagen Sie mal, können, können Sie denn kein anständiges Ausländerdeutsch?«

Erfolgreiche Maßnahmen

Jetzt, fünf Jahre nach Beginn unseres Projektes, können wir ein erstes Fazit ziehen: Folgende Wege, neue Eltern zur Mitwirkung durch niederschwellige Angebote anzuregen, haben sich in unserer Schule bewährt:

- der Arbeitskreis Interkultur
- das Elterncafé
- das Wörterbuch der Anne-Frank-Grundschule
- die Sammlung interkultureller Missverständnisse
- die Einbindung bei Schulfesten (Ausstellung, Spiele aus anderen Ländern, Speisen)
- spezielle Elterninformationen (im Flüchtlingswohnheim, in der Schule für Eltern mit Migrationshintergrund, jeweils mit Dolmetschern)

Das Elternprojekt unserer Schule zeigt: Elternarbeit, die Eltern in ihren Erfahrungen und Bedürfnissen wahrnimmt und anerkennt, bietet eine neue Chance, die Mitwirkung an der Schule auch für eher fernstehende Eltern zu ermöglichen.

Ein weiterer Ansatzpunkt besteht darin, *die Kommunikationswege der Schule zu überprüfen und zu optimieren*. Ein Teil unserer Eltern reagiert wenig auf schriftliche Kommunikation. Wo immer möglich und sinnvoll greifen wir zum Telefon oder suchen die persönliche Begegnung. Die Einigung auf Standards der Elternmitwirkung schafft eine verlässliche Basis für die gemeinsame Aufgabe von Schule und Elternhaus.

Dies sind alles Punkte, die zu einer Verbesserung der Situation beitragen. Die Erfahrung zeigt aber auch: Gelingende Elternarbeit im Sinne von Elternbeteiligung ist kein Selbstläufer. Sie erfordert ständiges Engagement und auch persönlichen Einsatz.

Ob sich das lohnt? Wir meinen: ja! – und glauben auch einen deutlichen Beleg dafür zu haben. In einer Befragung zur gesundheitlichen Situation der Lehrerinnen und Lehrer in Baden-Württemberg wurden die Eltern als hoher Belastungsfaktor für die Arbeit ausgemacht. Nicht so an unserer Schule. Wir lagen hier weit unter dem Landesdurchschnitt. Wir freuen uns darüber, dass unser Engagement diesen positiven Nebeneffekt hat und nicht nur die Eltern, sondern auch die Lehrkräfte von der Zusammenarbeit profitieren! Das ist ein ausgezeichnete Nebeneffekt und soll so bleiben. ■

Literatur

Bohn, E. (2011): Schulen lernen von und mit Eltern. Ansätze dialogischer Elternarbeit. In: de Boer, H. / Peters, S.: Grundschule entwickeln – Gestaltungsräume nutzen. Frankfurt am Main



Edgar Bohn

Dipl.-Päd., Rektor der Anne-Frank-Grundschule Freiburg, geschäftsführender Schulleiter Grundschulen in Freiburg.

Susanne Peters

Obst, Inklusion und Förderplanung

Kooperation von Eltern und Schule als Voraussetzung für inklusives Lernen

Wenn derzeit an Hamburger Schulen über inklusives Lernen gesprochen wird, äußern viele Pädagoginnen und Pädagogen die Sorge, nicht zu wissen, wie sie Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen im Schulalltag hinreichend gerecht werden können. Ein wesentliches Instrument zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen ist die sonderpädagogische Förderplanung, die für viele Grundschulen ein Novum darstellt.

Förderplanung als pädagogisches Werkzeug

Im Rahmen von sonderpädagogischen Förderplanung werden

- der aktuelle Lern- und Entwicklungsstand eines Kindes in verschiedenen Kompetenzbereichen festgehalten,
- Entwicklungsziele in der »Zone der nächsten Entwicklung« festgelegt,
- Fördermaßnahmen festgelegt, mit denen die Pädagoginnen und Pädagogen das Kind in seinem Lern- und Entwicklungsprozess unterstützen können und
- Festlegungen getroffen, wann und wie der Erfolg dieser Unterstützung überprüft wird.

Im sonderpädagogischen Diskurs über die Förder- bzw. Entwicklungsplanung für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen hat sich in den letzten Jahren bei vielen Autoren die Erkenntnis durchgesetzt, dass diese idealerweise in einem dialogischen bzw. triadischen Prozess aller Beteiligten entsteht, um verschiedene Perspektiven einzu-

beziehen und für die Unterstützung der Lernentwicklung nutzen zu können, das heißt, das Kind selbst und die Sorgeberechtigten einzubeziehen (vgl. Boban/Hinz 2001; Mutzeck 2007; Eggert 2000). Gerade bei Kindern, die so stark beeinträchtigt sind, dass sie ihre Bedürfnisse und Wünsche für ihre Mitmenschen nur sehr schwer verständlich machen können, kommt den Eltern im Förderplanprozess eine besondere Bedeutung zu. Ein regelmäßiger Austausch zwischen professionellen Akteuren und den Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist auch notwendig, damit eine Verständigung zwischen Familie und Schule über die Umsetzung im Alltag möglich wird.

Das Hamburger Schulgesetz sieht die sonderpädagogische Förderplanung nicht nur als Verpflichtung für die Schulen, sondern auch ausdrücklich als partizipativen Prozess vor, in den Eltern und auch das Kind selbst (nach Maßgabe der Einsichtsfähigkeit) einbezogen werden (§12 HmbSG). Einzelne

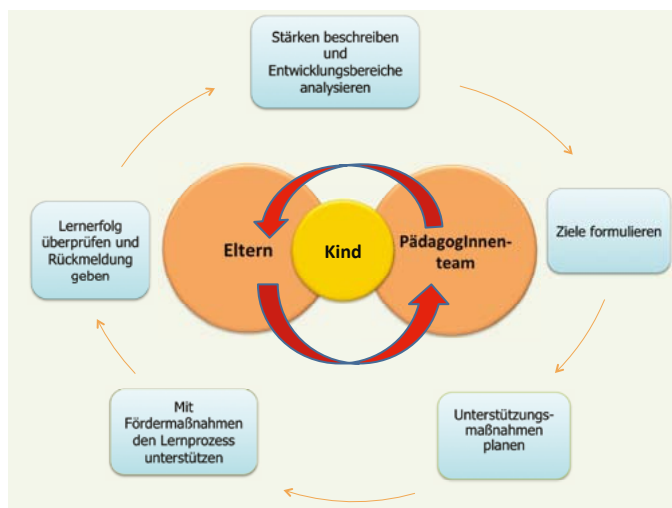
Hamburger Grundschulen haben durch Erfahrungen des gemeinsamen Lernens schulintern Absprachen getroffen, dass nicht nur für Kinder mit Beeinträchtigungen, sondern für alle Schülerinnen und Schüler Pläne erarbeitet werden, die dann als Entwicklungspläne bezeichnet werden (vgl. Bildungshaus Lurup in diesem Heft, S. 23).

Was, wenn der Dialog nicht klappt?

Kooperation von Schule und Familie stellt für den Förderplanprozess eine Klippe dar, wenn Schule und Elternhaus nicht zueinanderfinden. Das folgende Beispiel macht deutlich, wie unterschiedlich ein und dieselbe Lernsituation von verschiedenen Menschen wahrgenommen und interpretiert wird.

Teilhabe für Kinder mit starken Beeinträchtigungen aus Elternsicht: »Ich finde, dass es eigentlich das Normale ist, dass alle miteinander lernen können ...«

Gute Erfahrungen in einer integrativen Kindertagesstätte und die Beobachtung ihres Kindes, das neugierig auf andere zugeht, haben Familie M. ermutigt, ihren behinderten Sohn in einer Grundschule einzuschulen. Nick ist sowohl in seiner kognitiven als auch in der motorischen Entwicklung beeinträchtigt, hat mit sechs Jahren noch keine Kontrolle über seine Körperfunktionen und kann sich sprachlich mit einzelnen Lauten oder Lautmalereien verständlich machen. Er hat einen »intensiven Assistenzbedarf« bei den meisten Verrichtungen des täglichen Lebens. Die Mutter hat ein klares Bild vom Umfang seiner Beeinträchtigungen. Sie sieht in der inklusiven Schule eine »unglaubliche Bereicherung und Chance« für ihren Sohn, um auf den in der Kindertagesstätte gemachten Erfahrungen aufzubauen. Der Aspekt der gesellschaftlichen Teilhabe stand für die Mutter im Mittelpunkt ihrer Schulentcheidung.



Individuelle Entwicklungsplanung als soziales System der beteiligten Akteure

Nach dem ersten Schuljahr in der Grundschule reflektiert die Mutter Nicks Lernerfahrungen. Sie sieht einerseits die enormen Fortschritte, die Nick gemacht hat, vor allem in Bereichen, die seine *Selbstständigkeit* betreffen, wie in Bezug auf die Orientierung im Gebäude oder den Toilettengang. Andererseits kommen für sie Aspekte der Teilhabe zu kurz. Kritisch hinterfragt sie eine täglich wiederkehrende Lernsituation:

Während der täglichen Wochenplanarbeit der Klasse geht Nick zusammen mit einem anderen behinderten Kind, der Erzieherin und der Schulbegleitung aus dem Klassenraum in die Küche gegenüber. Dort schneiden sie je nach Jahreszeit Äpfel, Birnen oder auch Bananen in kleine Stücke, die sie anschließend in einer großen Schüssel zurück in die Klasse tragen. In der sich anschließenden Frühstückszeit können sich alle Kinder der Klasse ein Stück Obst als Ergänzung zu ihrem von zu Hause mitgebrachtem Pausenbrot nehmen.

»Er macht das dann nicht mehr gerne, weil das einfach immer wieder das Gleiche ist.«

Frau M. schildert im Interview, dass ihrem Sohn das Lernsetting nicht gut gefällt. Sie macht dies daran fest, dass er zeitweise unwillig an das Schnippeln herangeht. Deutlich wird im Gesprächsverlauf, dass vor allem ihr selbst dieses schulische Angebot nicht gefällt, obwohl sie auch hier *Lernfortschritte* erkennen kann und wahrnimmt, dass er durch die tägliche Übung beim Schneiden motorisches Feingefühl entwickelt hat. Die Mutter nimmt die Bedingungen, unter denen sich das Obstschneiden im schulischen Alltag abspielt, als eine mehrfach aussondernde Situation wahr: Es findet in der Küche außerhalb des Klassenraums statt, während die übrigen Kinder der Klasse im Klassenraum an ihren individuellen Wochenplänen arbeiten. Nick übernimmt die Aufgabe des Obstschnippelns gemeinsam mit einem anderen behinderten Kind, ohne dass die beiden in dieser Phase Kontakt zu ihren Mitschülerinnen und -schülern haben.

Die Mutter macht den Unterschied zu Situationen innerhalb der Familie deutlich, in denen Nick gerne Obst oder Gemüse schneidet und das Schnippeln anlassbezogen in einen größeren Gesamtzusammenhang der Essenszube-

ereitung eingebettet ist. Vor allem aber erfolgt das Schnippeln in der Gemeinschaft: Die ganze Familie kocht zusammen, Nick hilft mit und trägt zum Gelingen der Mahlzeit bei. Zu Hause ermöglicht das gemeinsame Schnippeln *Teilhabe*, in der Schule ist das Lernsetting des Obstschnippelns aus ihrer Sicht etwas, bei dem ihr Sohn von der gemeinsamen Tätigkeit der übrigen Kinder ausgeschlossen wird. Ihm kommt eine Sonder-Rolle zu: Er macht nicht etwas gemeinsam mit den anderen, sondern stattdessen für sie. Die Mutter erlebt diese tägliche Lernsituation als ein Moment, das ihrem Wunsch nach gemeinsamen Lernen entgegensteht.

Die Überlegungen der Pädagoginnen und Pädagogen:

»Was wir ganz gut finden, ist eigentlich das mit dem Obst.«

Das Klassenteam, bestehend aus Klassenlehrerin, Sonderpädagogin, Erzieherin und einer Schulbegleitung berichtet im Interview über ihre pädagogischen Überlegungen zum täglichen Obstschnippeln, das sie in den Tagesablauf der Klasse fest eingebaut haben:

Eltern mehrerer Kinder besorgen abwechselnd täglich Obst für die Klasse, um ein gesundes Pausenfrühstück zu ermöglichen. Aus der Notwendigkeit heraus, das Obst für die Kinder kleinzuschneiden, wird eine Lernsituation geschaffen, die für Nick genutzt wird, um mit einem *Alltagsbezug* seine mathematischen Kompetenzen zu erweitern, indem Nick die beteiligten Personen abzählt, die erforderliche Anzahl an Stühlen hinstellt und die entsprechende Anzahl an Messern aus der Schublade holt, damit die Kinder gemeinsam mit den Erwachsenen in der Küche arbeiten können. Gleichzeitig halten alle im Team es für wichtig, dass Nick *lebenspraktische Fertigkeiten* wie das Schneiden von Obst einübt und trainiert, damit er später einmal als Erwachsener in der Lage ist, sich selbst zu versorgen und Abläufe im Haushalt beherrscht. Das pädagogische Team ist sich einig, dass das tägliche Obstschneiden ein sinnvolles *handlungsorientiertes Lernsetting* für Nick und seinen Klassenkameraden darstellt und dazu beiträgt, die *Autonomie* der beiden Kinder zu fördern. Das tägliche Obstschnippeln ist für die Rolle der beeinträchtigten Kinder innerhalb

der Klassengemeinschaft wichtig, da sie auf diese Weise einen Beitrag für die Klasse leisten und ihnen dadurch *Teilhabe* ermöglicht wird.

Eltern und PädagogInnen auf zwei unterschiedlichen Planeten

Am Beispiel dieser kleinen Ausschnitte zur unterschiedlichen Einschätzung ein und derselben Lernsituation wird bereits deutlich, dass Mutter und Schule in vielerlei Hinsicht unterschiedliche Vorstellungen haben:

- Während für die Mutter der Aspekt der Teilhabe im Mittelpunkt steht, legt das schulische Team den Schwerpunkt auf die Förderung der Autonomie.
- Der Begriff Teilhabe wird von der Mutter in anderer Weise gedeutet als vom Klassenteam: Sie sieht Teilhabe als gegeben an, wenn »alle gemeinsam etwas miteinander tun«, für das Team bedeutet Teilhabe in diesem Fall »zum Gelingen der Klassengemeinschaft beitragen«.
- Sind für die Mutter Spaß am Lernen und Abwechslung wichtige Aspekte des Lernens und Ausdruck von Autonomie, so halten die Pädagoginnen und Pädagogen vor allem eine auf die Zukunft gerichtete Erweiterung der Kompetenzen für notwendig, damit Nick in der Zukunft autonom agieren kann.

Kooperation als notwendiges Element von Förderplanung begreifen:

»Man kann allen Sinn daraufhin abfragen, ob ein anderer ihn genauso erlebt wie ich oder anders« (Luhmann, Niklas, 1984, S. 119).

Vergleicht man den idealtypischen (siehe Abb.) und den hier stattgefundenen Förderplanungsprozess, dann finden sich Anhaltspunkte dafür, wie sich Schwierigkeiten in der Kommunikation zwischen Schule und Familie vermeiden lassen:

- Bei Schulbeginn sollte es ein Gespräch geben, in dem die Stärken des Kindes und seine Interessen gemeinsam von den Pädagoginnen und Pädagogen und den Eltern erörtert werden.
- Die Vorstellungen über die nächsten Entwicklungsziele sollten zwischen Schule und Eltern abgeklärt werden.
- Der Förderplan sollte auf der Basis eines gemeinsamen Gesprächs angefertigt werden und die Vereinbarungen dokumentieren.

- Wenn die Überlegungen zu *Zielen und Maßnahmen* gemeinsam angestellt werden, wird den Eltern deutlich, welche ihrer Erwartungen in Bezug auf Lernangebote erfüllt werden können und welche nicht. Auch das Team weiß dann, wie die Erfahrungen von Eltern und auch Erzieherinnen und Therapeutinnen aus der Zeit in der Kindertagesstätte in die Planung der Lernprozesse einbezogen werden können.
- Damit Eltern und Schule *gemeinsam den Lernprozess unterstützen*, müssen gegenseitige Erwartungen benannt und die Verantwortlichkeiten klar abgesteckt sein. Nur so lässt sich feststellen, ob die eigenen Vorstellungen anschlussfähig mit denen des Gegenübers sind.
- Durch Gespräche über die gemeinsame Kommunikation zu Beginn der Schulzeit und auch während des Schuljahres können die Bedürfnisse in Bezug auf Häufigkeit und Auswahl der Information abgeklärt werden und verhindern, dass Fronten zwischen Schule und Familie entstehen.
- Das gemeinsame Lernentwicklungsgespräch zur *gemeinsamen Überprüfung des Lernerfolges*, wie es im Hamburgischen Schulgesetz vorgeschrieben ist, aber auch regelmäßige Rückmeldungen über kleinere und größere Erfolge stellen die gegenseitige Anschlussfähigkeit in Bezug auf Ziele, Maßnahmen und Hindernisse immer wieder her.

Eltern als Partner wahrnehmen

Für Schulen bedeutet es ein Umdenken, das Kind und seine Eltern in die Förderplanung aktiv einzubinden. Pädagoginnen und Pädagogen an Grundschulen müssen zunächst das Kind und auch seine Eltern als Partner wahrnehmen und erkennen, dass Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen aufgrund ihrer besonderen Erfahrungen einen besonderen Gesprächs- und Erklärungsbedarf haben. Betrachtet man die Eltern als Experten für ihr Kind, dann geben sie wertvolle Hinweise zu den Stärken, Entwicklungsbereichen und Wünschen des Kindes, die gerade im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler wichtig sind, die Schwierigkeiten haben, ihre eigenen Bedürfnisse zu artikulieren.

Wenn sonderpädagogische Förderplanung von allen Beteiligten als gemeinsame Aufgabe betrachtet wird,

können sich Schule und Familie sinnvoll ergänzen.

Kooperation als Aufgabe von Schule

Kooperation vollzieht sich in einer lernenden Organisation auf mehreren Ebenen. De Boer beschreibt Kooperation in Bezug auf die Zusammenarbeit von Lehrkräften als soziale Interaktion der Beteiligten untereinander und gleichzeitig »als Produkt des Aushandelns und der Handlungskoordination im Mehrebenensystem Schule«, das damit von den organisationalen Rahmenbedingungen abhängig ist (de Boer, 2012, S. 98–99).

Verankerung verbindlicher Strukturen

In der Schule müssen *Strukturen* systematisch verankert werden, die Kooperation zwischen Eltern und pädagogischen Teams im Rahmen der Förderplanung bzw. zur Begleitung der Lernentwicklung erleichtern und Handlungssicherheit für alle Beteiligten herstellen:

- eine Jahresplanung mit festgelegten Gesprächsterminen,
- eine im Vorwege festgelegte Tagesordnung, auf die sich alle vorbereiten können.
- schulinterne Festlegungen und Absprachen über die Anzahl, die Dauer und die Terminierung von regelmäßig stattfindenden Förderplankonferenzen,
- feste Ansprechpartner und Zeiten, in denen Eltern außerhalb der Förderplankonferenzen Kontakt aufnehmen können.

Dies trägt auch dazu bei, im Falle von Konflikten Unsicherheit zu vermeiden, indem Eltern und professionellen Akteuren für die Form des Miteinanders eine Struktur geboten wird, in der divergierende Vorstellungen und Interessen formuliert und miteinander ausgehandelt werden.

Das Beispiel macht deutlich, dass Kooperationsprozesse untrennbar mit Entscheidungen, Ressourcenzuweisungen und auch Machtfragen innerhalb der Organisation zusammenhängen (vgl. de Boer, 2012). *Kooperation erfolgt nicht automatisch auf der Basis des guten Willens der Beteiligten, sondern bedarf eines definierten Rahmens, der*



Susanne Peters
Schulinspektorin
in Hamburg und
Stellvertretende
Vorsitzende
des Grundschul-
verbandes

dann die Möglichkeit zu individueller Ausgestaltung bietet.

Ein inklusives Schulsystem entsteht nicht von heute auf morgen. Für dessen Entwicklung sind – wie für gelingende Förderplanung – Prozesse notwendig, in denen alle Beteiligten – Schülerinnen und Schüler, Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen und Schulleitungen – mit ihren jeweiligen Perspektiven berücksichtigt werden. □

Literatur

- Boban, I. / Hinz, A. (2000): Förderpläne – für integrative Erziehung überflüssig!? Aber was dann?? In: Mutzeck, W. (Hg.): Förderplanung. Grundlagen, Methoden, Alternativen. 3. überarb. und erw. Auflage 2007: Weinheim/Basel: Beltz, S. 131–144.
- de Boer, H. (2011): Wie Kooperation gelingen kann. In: de Boer, H. / Peters, S. (Hg.): Grundschule entwickeln – Gestaltungsspielräume nutzen. Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 68–78.
- de Boer, H. (2012): Unterrichtsbezogene Kooperation und Organisation. In: Baum, E. / Idel, T. S. (Hg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91–104.
- Eggert, D. / Reichenbach, C. / Lücking, C. (2007): Von den Stärken ausgehen ... Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderdiagnostik; ein Plädoyer für andere Denkgewohnheiten und eine veränderte Praxis. 5. Aufl. Dortmund: Borgmann.
- Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG) vom 16.04.1997 (HmbGVBl. S. 97), zuletzt geändert am 21.09.2010 (HmbGVBl. S. 551). Online verfügbar unter: www.hamburg.de/contentblob/1995414/data/schulgesetzdownload.pdf, zuletzt geprüft am 12.11.2012
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mutzeck, W. / Melzer C. (2000): Kooperative Förderplanung – Erstellung und Fortschreibung individueller Förderpläne. In: Mutzeck, W. (Hg.): Förderplanung. Grundlagen, Methoden, Alternativen. 3. überarb. und erw. Auflage 2007. Weinheim/Basel: Beltz, S. 199–236.

Annette Berg / Ulrike Kloiber

Initialzündung für inklusives Quartier

Gemeinsame Bildung in Kita und Grundschule

»Mit allen an die Spitze« ist das Motto des »Bildungshauses Lurup«, das die Grundschule Langbargheide und die Kindertagesstätte Moorwisch in Trägerschaft der Ev. Stiftung Alsterdorf 2007 gemeinsam in Hamburg gegründet haben. Das Beispiel zeigt, wie eine Kooperation zwischen allen Beteiligten im Sinne eines abgestimmten Bildungsangebots gelingen kann.

Nicht selten beginnt Kooperation im Stadtteil mit der Überwindung von Gräben und dem Abbau von Konkurrenzen zwischen den Bildungseinrichtungen. So auch bei uns, der Schule Langbargheide und der Kindertagesstätte Moorwisch, deren Kollegien es geschafft haben, sich eng miteinander zu vernetzen und ein gemeinsames Bildungsangebot zu entwickeln und zu installieren.

Zwei Institutionen – dieselben Kinder

Die Schule Langbargheide und die Kindertagesstätte Moorwisch liegen nebeneinander, in unmittelbarer Nachbarschaft zu einem Stadtteil mit besonderem Erneuerungsbedarf. In Lurup leben viele Menschen mit Migrationshintergrund gemeinsam mit alteingesessenen Lurupern. In fast allen Familien sind ökonomische, soziale und psychische Belastungen nicht unbekannt und hinterlassen Spuren in den Bildungsbiografien der Kinder. Zur Kita gehört ein Eltern-Kind-Zentrum mit Erziehungs-



Annette Berg (links)

Schulleiterin der Grundschule
Langbargheide

Ulrike Kloiber (rechts)

Leiterin der Kindertagesstätte
Moorwisch und des dazu gehörenden
Eltern-Kind-Zentrums

beratung und Eltern-Bildungsangeboten. Bildung, Gesundheitsförderung und Familien unterstützende Maßnahmen sind die Hauptthemen der Einrichtung, denn die kulturelle Vielfalt, aber auch interkulturelle Spannungen prägen den Alltag der meisten Kinder und Eltern. An einem solchen Ort werden Schule und Kita zu einem besonders wichtigen Lern- und Lebensort für Kinder und zu einer Herausforderung für Kolleginnen und Kollegen, den Schatz, den diese Vielfalt darstellt, behutsam und zielsicher zu heben.

Zwei Institutionen – gemeinsame Ziele

Vor diesem Hintergrund lag es nahe, die Anschlussfähigkeit zwischen unseren beiden Bildungsorten in den Blick zu nehmen und die Kooperation zu stärken.

Nach einer einjährigen Vorbereitungszeit mit gemeinsamer Fortbildung und Leitbildentwicklung gründeten wir als gleichberechtigte Partner 2007 das »Bildungshaus Lurup«. Unser erster Blick richtete sich bei unserem großen Vorhaben anfangs auf Kinder im vorschulischen Jahr und der 1. Klasse mit ihren ganz unterschiedlichen Lernvoraussetzungen:

- Wir wollen Kinder beim Übergang von der Schule in die Kita begleiten, ihren Ängsten und Vorbehalten entgegenwirken, ihnen Sicherheit und Rückhalt geben und die Freude auf die Schule fördern und teilen. Für diese Aufgabe übernehmen unsere beiden Institutionen gleichermaßen die Verantwortung. Gemeinsam sind wir der Auffassung, dass Erstklässler keine Bildungsanfänger sind.
- Jedes Kind hat seine eigene Bildungsbiografie. Die Kita sieht sich in der Ver-

antwortung, Basis- und Vorläuferkompetenzen wie eigenständiges verantwortliches Arbeiten zu fördern. Die Schule knüpft an die Erfahrungen in der Kita an. Die Kita-Arbeit soll anschlussfähig und die Schularbeit »kindfähig« sein.

- Unser Bildungshaus ist eine inklusive Einrichtung, in der auch Kinder mit Handicaps lernen. Wir nehmen alle Kinder unterschiedslos auf und sondern niemanden aus. Kein Kind wird zurückgelassen, sondern erhält die Unterstützung, die er/sie braucht zur Verbesserung seiner/ihrer Teilhabe an Kulturen, Unterrichtsgegenständen, Gemeinschaft und Leistung. Deshalb nehmen wir die Herausforderung an, innerhalb unserer pädagogischen Institutionen Kita und Schule mit der Unterschiedlichkeit von Kindern bestmöglich umzugehen und die Kinder zu fördern.

Übergangsmanagement

Um diese Ziele zu erreichen, haben sich Kita, Schule und Hort eng verzahnt, personell und organisatorisch. Eine wichtige strukturelle Veränderung sind die jahrgangsübergreifenden Lerngruppen 0/1/2 und 3/4. Das erleichtert das Hineinwachsen der Schulanfängskinder zunächst dadurch, dass sie altersgemischte Gruppen aus der Kita kennen. Des Weiteren haben die Neuen von Anfang an ein großes Schulkind, einen Paten, zur Seite, von dem sie beim Einleben und Zurechtfinden in den Schulalltag Unterstützung bekommen können. Den Kindern gefällt diese Rollenverteilung und es ergibt sich ein weiterer positiver Nebeneffekt: Die Rollenfindung in der neuen Lerngruppe verläuft in der Regel problemlos.

Zum äußeren Zeichen unserer Verbundenheit hat eine jahrgangsgemischte Grundschulklasse der Stufe 0/1/2 ihren Klassenraum im Kita-Gebäude auf der anderen Straßenseite. Die Kita organisiert die Hortbetreuung der Schulkinder in den Schulräumen. Ihre insgesamt 10 Therapeuten, wie z.B. Logopäden, ►

Ergotherapeuten und Psychologen sind bei Bedarf auch für die Schulkinder da.

Einmal in der Woche sitzen wir als Schulleitung und Kitaleitung zusammen, wir haben viele Abläufe angeglichen. Sichtbar wird dieses z.B. jedes Jahr, wenn wir für die Kinder des Einzugsgebiets der Schule die 4½-Jährigen-Überprüfungen durchführen. Für die Kinder der Kita Moorwisch überprüfen die KollegInnen aus der Schule lediglich den sprachlichen Teil; die kognitiven, motorischen und sozial-emotionalen Bereiche überprüfen die ErzieherInnen der Kita. In einer Fallbesprechung tauschen die KollegInnen ihre Beobachtungen aus und beraten die Eltern.

Bereits in der Kita wird die Entwicklung jedes Kindes genau beobachtet und dokumentiert. Spezielle Bedarfe können früh erkannt und bereits vor der Einschulung ausgeglichen werden.



Jedes Kind in unserem Bildungshaus hat einen Entwicklungsplan, in dem ihre bzw. seine nächsten Lernschritte, aber auch die besonderen Förderbedarfe dokumentiert werden. So kann der Lernprozess mit dem Kind reflektiert und gezielt begleitet werden. Die Entwicklungspläne sind ein wichtiges Instrument zur Sicherung der Bildungsqualität unseres Bildungshauses.

Kontinuierlich werden in Gesprächen Informationen über Veränderungen der Leistungen und des Verhaltens der Kinder an die Eltern weitergegeben und gegebenenfalls pädagogische Maßnahmen besprochen. Sowohl in der Kita als auch in der Schule finden zweimal im Jahr (April und November) zeitgleich Lernentwicklungsgespräche statt, bei denen die Eltern detaillierte Rückmeldungen zu den fachlichen und sozialen Kompetenzen ihrer Kinder erhalten. Das erleichtert auch die Zusammen-

arbeit mit den Eltern. Diese kennen Strukturen, Räume und manche KollegInnen schon aus der Kita, das schafft Vertrauen.

Teamarbeit entwickeln

Jeden Mittwoch treffen sich alle Kolleginnen und Kollegen in ihren multiprofessionellen Teams aus Schule und Kita, bestehend aus Diplom- und SozialpädagogInnen, ErzieherInnen, HeilpflegerzieherInnen, GrundschulpädagogInnen und SonderschullehrerInnen, um ihre pädagogische Arbeit zu reflektieren und an der Weiterentwicklung des individualisierten Unterrichts zu arbeiten. Auch die ErzieherInnen, die den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach §12 im Unterricht als Eingliederungshilfen zur Seite stehen, sind selbstverständliche Mitglieder der Klassenteams.

Regeln, Rituale und Routinen

Gemeinsame Regeln und Rituale zum Umgang miteinander erleichtern das friedliche Auskommen in Kita, Hort und Schule sehr. Vor allem, wenn Kinder so früh wie möglich einheitliche Grundregeln wie den Einsatz des »Stopp«-Rituals in der Kita lernen, die sie beim Übergang in die Schule mitnehmen können und nicht gänzlich neue Formen erlernen müssen.

Zu guter Letzt feiern Kindertagesstätte, Hort und Schule gemeinsame Feste, z.B. das große alljährliche Sommerfest, Fasching oder das Laternenfest im November. Auch das ist seit einigen Jahren ritualisiert, d.h. der Ablauf immer gleich, die Zuständigkeiten unter den KollegInnen geklärt und die Vorbereitung daher überschaubar. Besonders schön ist es zu beobachten, dass die jüngsten Vorschul- und Schulkinder den Ablauf und die Organisation schon aus ihrer Kita-Zeit kennen und keine langen Erklärungen mehr brauchen. Ein weiterer Vorteil, wenn man ein Bildungshaus-Kind ist.

Alle sind Kooperationsgewinner

Alle Beteiligten profitieren von unserer Zusammenarbeit im Bildungshaus:

- Die Kinder stehen im Mittelpunkt des Konzepts, das ihre sozialen, kogni-

tiven und lernmethodischen Kompetenzen stärkt. Die Kinder werfen Anker, gewinnen Sicherheit und erfahren, dass in Schule nicht alles neu sein wird. Die älteren Schüler reflektieren den eigenen Übergang und sehen, was sie gelernt und welche Schwierigkeiten und Ängste sie selbst überwunden haben. Sie helfen und unterstützen die Jüngeren.

- Die Eltern werden in den Prozess einbezogen und haben die Chance, sich mit der neuen Situation vertraut zu machen. Ein konstruktiver Austausch zwischen Schule, Kita und Eltern baut Unsicherheiten ab.

- Die Pädagogen beider Einrichtungen profitieren von der Kooperation. Verständnis und Anerkennung für die Arbeit der anderen Einrichtung wachsen. Der Austausch und die gemeinsame Entwicklung und Reflexion des Unterrichts bereichern die eigene Arbeit und bringen neue Erkenntnisse.

Synergieeffekte – im Quartier

Über die Schule und Kita hinaus haben sich das Eltern-Kind-Zentrum und das Stadtteilhaus als Bindeglied ins Quartier hinein bewährt. Ein Kind kann nicht unbelastet lernen, wenn sein Umfeld belastet ist. Ist ein Elternteil beispielsweise krank, arbeitslos, hat Sprachprobleme oder ist häuslicher Gewalt ausgesetzt, ist es sinnvoll, ein quartiersbezogenes Unterstützungssystem zu haben, welches zeitnah gemeinsam Lösungsmöglichkeiten sucht. Hierfür installieren wir momentan für alle Menschen des Quartiers eine gemeinsame Beratungs- und Informationsstelle mit weiteren Trägern und Angeboten, die ganztägig geöffnet, niedrigschwellig erreichbar und zentral gelegen sein wird.

Kooperation – das neue Zauberwort?

In unserer Hamburger Schullandschaft ja! Wir sind uns einig, dass wir als Kita und als Schule gemeinsam die Verantwortung tragen für die Erziehung und Bildung unserer Luruper Kinder und wissen, dass diese Einstellung in den Kindertagesstättenteams, im Schulkollegium sowie bei den Eltern großen Anklang findet. ■

Die Hattie-Studie: Der heilige Gral der Didaktik?

Metaanalysen: Nutzen und Grenzen von Allgemeinaussagen in der Bildungsforschung

Die empirische Bildungsforschung – vor allem in den angelsächsischen Ländern – hat in den vergangenen 20, 30 Jahren eine Unzahl von Befunden aus Einzelprojekten zu verzeichnen, die kaum jemand mehr überblicken kann.

Angeichts dieser zunehmenden Fülle von Detailstudien hat (in der Sozialforschung generell) die Bedeutung sog. »Metaanalysen« zugenommen. Um zu sehen, ob es eine Beziehung zwischen Faktoren wie z. B. Fernsehkonsum von Kindern und ihrer Lesefähigkeit gibt und wie hoch sie statistisch ausgeprägt ist, verrechnet man Daten, z. B. gefundene statistische Effekte. Man tut dies, obwohl die Daten unter verschiedenen Bedingungen, in verschiedenen Kontexten (Bildungssystemen, Sprachen, Kulturen ...) und mit unterschiedlichen Instrumenten gemessen worden sind. Auf diese Weise hofft man robustere Werte zu gewinnen und den Einfluss von Ausreißer-Befunden aus Einzelstudien zu minimieren. Auf den ersten Blick ein überzeugender Ansatz – und auf alle Fälle eine Hilfe, um einen groben Überblick zu gewinnen.

Vor kurzem nun ist ein Buch erschienen, das die Times Educational Supplement als »... heiligen Gral der Didaktik« gewürdigt hat, weil es in einem Band zusammenfasse, was man heute aus empirischen Studien über Bedingungen für einen erfolgreichen Unterricht wisse: Hattie, J. A. C. (2009): *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Auch in Deutschland wird diese Zusammenschau immer häufiger zitiert, um bestimmte »Methoden« oder »Ansätze« als mehr oder weniger sinnvoll zu bewerten.¹⁾

Denn Hattie ist noch einen Schritt weitergegangen als die Kolleg/inn/en vor ihm: Er hat die Werte aus über 800 Metaanalysen zum Schulerfolg unter verschiedenen Bedingungen in einer Meta-Meta-Analyse erneut verdichtet und findet in der Tat einige beeindruckende Zusammenhänge. Hier die Plätze 1 bis 10 der angeblich einfluss-

Rank	Influence	Studies	Effects	ES
1	Self-reported grades	209	305	1.44
2	Piagetian programs	51	65	1.28
3	Providing formative evaluation	30	78	.90
4	Micro teaching	402	439	.88
5	Acceleration	37	24	.88
6	Classroom behaviorial	160	942	.80
7	Comprehensive interventions for learning disabled students	343	2654	.77
8	Teacher clarity	na	na	.75
9	Reciprocal teaching	38	53	.74
10	Feedback	1287	2050	.73

reichsten Faktoren²⁾ (siehe unten Auswahl-Übersicht auf Deutsch).

Die formal aufgelisteten Merkmale zeigen allerdings Spannungen auf, die den Sinn von Ranglisten, wie Hattie sie publiziert, in Frage stellen. Zum Beispiel wirke positiv, wenn Lehrer/innen klare Anweisungen bei der Aufgabenstellung geben, aber auch wenn Schüler/innen anderen Schüler/innen etwas beibringen oder wenn sie sich gar selbst beurteilen dürfen. Auch die folgende Auswahl über das ganze Spektrum der Effektstärken zeigt, dass es darauf ankommt, was man jeweils unter den einzelnen Etiketten konkret versteht – sowohl in den verschiedenen Studien, die als »gleich« miteinander verrechnet werden, als auch bei der Übersetzung in andere Sprachen (s. die Originalbegriffe in Klammern) und vor allem in der konkreten Auslegung der stark verknüpften »Etiketten« durch einzelne Leser/innen:³⁾

- 1.4 Selbstbeurteilung
- 1.3 Piaget-orientierte Programme
- .9 förderorientierte Beurteilungen
- .9 Einüben von methodischen Fertigkeiten (»micro teaching«)
- .7 klare Anweisungen des Lehrers (»teacher clarity«)
- .7 Schüler als Lehrer (»reciprocal teaching«)
- .6 Fortbildung von Lehrer/inne/n
- .5 Schüler als Tutor_inn_en (»peer tutoring«)
- .0 Schülerkontrolle über Lernen
- .0 offen vs. traditionell
- .0 Altersmischung
- .0 Fachwissen Lehrer
- .0 Förderung von Wahrnehmung und Motorik

Wie kompliziert das Bild tatsächlich ist, zeigen beispielhaft die Werte zum Faktor »Computereinsatz« im Unterricht. Mit einer durchschnittlichen Effektstärke von .39 ist sein Einfluss als mäßig positiv einzuschätzen. Wenn die Lernschritte durch das Programm vorgegeben werden, verschwindet dieser sogar ganz (– .02).

Andererseits steigt der Effekt, wenn die Schüler das Vorgehen im Programm selbst steuern konnten, auf .49, und wenn sie mit einem Partner arbeiteten, sogar auf .96.

Das heißt aber, wenn man sich den Überblick über die verschiedenen Studien anschaut (vgl. Abb. auf S. 26), dass nicht der Mittelwert das eigentlich interessante Datum ist (noch einmal: wir sehen hier eine Verteilung der Häufigkeiten mittlerer Effektstärken aus verschiedenen Metaanalysen), sondern eher die Extremwerte und damit die Streuung. Diese verweisen darauf, dass es auf die Art des Computereinsatzes und auf die Bedingungen seiner Nutzung ankommt, ob er didaktisch produktiv wird oder nicht. Was aber nützt dann der Lehrperson das Wissen um einen Mittelwert von 0.39, wenn sie eine Form des Computereinsatzes wählt, die einen Wert von 0.0 erzielt?

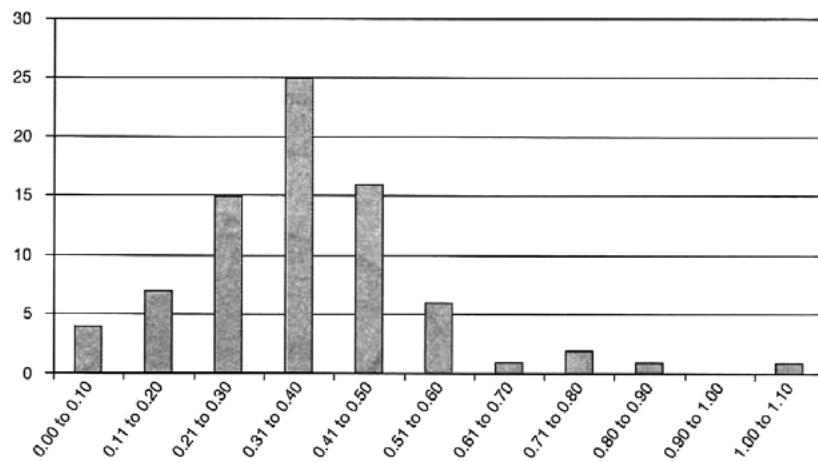
Diese Konzept- und Kontextabhängigkeit von Wirkungen einer »Methode« zeigt sich auch bei anderen Interventionen. So hat nach Hattie ein auf Problem-Aufgaben fokussierter Unterricht mit einer Effektstärke von .15 ins-

Die zentralen Einflussgrößen für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern aus über 50.000 Studien aus der Schul- und Unterrichtsforschung zu bilanzieren – dies ist die Substanz der viel zitierten Hattie-Studie. Hans Brügelmann diskutiert Nutzen und Grenzen solcher »Metaanalysen«.

Die Red.

gesamt nur einen geringen positiven Effekt – mit .57 aber eine hohe Wirkksamkeit, wenn vorher Beispielaufgaben durchgearbeitet worden sind. Dabei kommt es zusätzlich auf die angezielte Kompetenzebene an: Für die Sicherung von Prinzipien steigt der Effekt auf bis zu .75, für den Erwerb von Basiswissen ist die Beziehung dagegen sogar negativ, d.h. ein traditioneller Unterricht ist in dieser Hinsicht erfolgreicher.

Für die Einschätzung des Erfolgs einer Methode kommt es also erstens darauf an, an welchem Kriterium man diesen misst. Dann ist zu prüfen, in welcher Form unter welchen Bedingungen sie umgesetzt wird. Die für einen Überblick über die Forschung und für bildungspolitische Entscheidungen verdienstvolle Verdichtung der Daten in Hatties Meta-Meta-Analyse bedeutet also, dass diese genau durch die Ablösung von den konkreten Kontexten für Praxis weitgehend ihre Bedeutung verlieren. Denn die Zahlen sind mehrdeutig. Was bedeutet zum Beispiel eine mittlere Korrelation oder Effektstärke im konkreten Fall⁴⁾: leicht positiver Einfluss in allen Fällen ODER starker



Überblick über die verschiedenen Studien (aus Hattie 2009)

in einigen und gar keiner in anderen ODER hoher im Zusammenwirken mit Faktor X, aber niedriger im Zusammenwirken mit Variable Y?

Das heißt aber: Selbst wenn 99 von 100 Studien eine Überlegenheit der Methode B zeigen, dürfte das kein Grund sein, einer Lehrerin, die mit Methode A erfolgreich arbeitet, deren Nutzung zu untersagen (vgl. wieder das Beispiel der Computernutzung: zwei Ausreißerstudien weisen besonders hohe Effekte auf). Es wäre auch kein Grund, weiteren Lehrer/innen, die Methode A ausprobieren wollen, dies zu verbieten. Allenfalls könnte man eine besondere Begründung verlangen, warum jemand von einer weithin bewährten Praxis abweichen will. Juristisch gesprochen, erzeugen statistische Befunde aus großen Stichproben dann eine »Beweislast«, d.h. eine Begründungspflicht für Abweichungen – sie können diese aber nicht abwerten oder gar ausschließen.

Kontexte verändern Beziehungen – das gilt selbst in den Naturwissenschaften, wenn wir an die Gesetze der Mechanik im Mikrobereich der Atome denken. In den Sozialwissenschaften wiederum lassen sich Befunde aus kontrollierten Experimenten nicht einfach auf Alltagssituationen übertragen, Befunde aus einem (schul)kulturellen Kontext nicht unesehen auf einen anderen.

Insofern gerät die vertraute Grundfigur der Forschung und ihres Verhältnisses zur Praxis ins Wanken: zunächst Ableitung allgemeiner Regeln aus der Häufigkeit von Beziehungen bei einer großen Zahl von Fällen und dann deduktive Ableitung einer Handlungsanweisung für den Einzelfall aus diesen Regeln. Für Lehrer/innen bedeutet das: Jede Situation ist ein neuer Fall und bedarf einer eigenen Einschätzung. Die Durchschnittsbefunde aus (Meta-)Metanalysen können dafür hilfreiche Hypothesen liefern – aber keine Vorschriften.⁵⁾ □



Hans Brügelmann
Fachreferent
für schulische
Qualitäts-
entwicklung
im Grundschul-
verband

Anmerkungen

(1) Vgl. etwa Helmke in der ZEIT (www.zeit.de/2011/51/Interview-Helmke/seite-2) oder Köller unter: www.lv-schleswig-holstein.mnu.de/index.php?option=com_rubberdoc&view=doc&id=31&format=raw; s. für eine deutschsprachige Einführung: www.afl.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/AfL_Internet/med/6e9/6e940673-173f-1131-f012-f31e2389e481,22222222-2222-2222-2222-222222222222 S. 25 – 27. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Buch findet sich bei: Terhart, E. (2011): Hat John Hattie tatsächlich den Heiligen Gral der Schul- und Unterrichtsforschung gefunden? Eine Auseinandersetzung mit Visible Learning. In: Keiner, E. u. a. (Hrsg.) (2011): Metamorphosen der Bildung. Historie – Empirie – Theorie. Festschrift für

Heinz-Elmar Tenorth. Klinkhardt: Bad Heilbrunn (S. 277 – 292).

(2) ES = Effektstärke; ab 0,5 gilt ein Effekt gemeinhin als beachtenswert – der Anschaulichkeit halber oft gleichgesetzt mit dem Vorsprung von etwa einem Schuljahr:

(3) Vgl. zu der sehr unterschiedlichen Definition von »offenem Unterricht« in entsprechenden Studien: Brügelmann, H. (1998): Öffnung des Unterrichts – Befunde und Probleme der empirischen Forschung. In: Brügelmann, H./ Fölling Albers, M./ Richter, S. (Hrsg.) (1998): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Erhard Friedrich Verlag: Seelze, S. 8 – 42.

(4) Ganz abgesehen von dem häufig übersehenen Problem, dass ein gleichzeitiges Auftreten von zwei Faktoren nicht gleichbedeutend ist mit einer inhaltlichen Beziehung: *Korrelation* bedeutet nicht *Kausalität*. Ein hoher TV-Konsum geht häufig einher mit

schwacher Leseleistung – aber ist sie die Ursache? Oder kann nicht auch eine schwache Lesekompetenz verhindern, dass Kinder zum Buch greifen (und damit ihre Lesefähigkeit verbessern) und stattdessen lieber fernsehen? Oder ist gar ein Drittfaktor (z. B. Vernachlässigung durch die Eltern) möglicherweise Ursache für beide Verhaltensweisen?

(5) Vgl. ausführlicher zum Status statistischer Befunde und zu den Anforderungen an eine für die Praxis nützliche Forschung: Brügelmann, H. (2011): Miss Marple neben PISA & Co. – Plädoyer für eine Bildungsforschung, die der Praxis nützt. In: Moser, H. (Hrsg.) (2011): Aus der Empirie lernen? Forschung in der Lehrerbildung. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Bd. 10. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, S. 221 – 234.

Bilder vom Lernen

Ich bin gefragt worden, ob ich bei einem Fachtag über die Weiterentwicklung der Offenen Ganztagschule kurz darstellen kann, wie Kinder lernen, welche Bedingungen sie dafür brauchen und was die Akteure tun können, um optimale Bedingungen bereitzustellen.

Ich habe mit meiner Zusage gezögert ... und will vorneweg erläutern, warum.

Es geht doch um die Frage: Wie macht man gute Schule, die möglichst viele optimale Bedingungen für möglichst viele unterschiedlichste Kinder vorhält?

Zum Lernen in der guten Schule ist viel geschrieben, viel gesagt und sogar vieles beschlossen worden. Immer wieder neue Begriffe, die den Fokus neu auf gewisse Teilaspekte lenken, haben immer wieder neue Diskussionen entfacht. z. B.

- Individuelle Förderung
- Kompetenzorientierung
- Inklusion

Wenn auch die Begriffe neu sind – die Inhalte dahinter sind schon seit langem Bestandteil von Gutem Lernen in Guter Schule.

Seit 1973 – da hatte ich meine LAA-Zeit gerade hinter mir – gibt die Ausbildungsordnung für die Grundschule in NRW die Ziele der guten (Grund)Schule ganz prägnant vor.

»Die Grundschule ist für alle Kinder gemeinsame Grundstufe des Bildungswesens. Sie ... hat die Aufgabe,

- alle Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung ihrer individuellen Voraussetzungen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung, in den sozialen Verhaltensweisen sowie in ihren musischen und praktischen Fähigkeiten gleichermaßen umfassend zu fördern,
- grundlegende *Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten* in Inhalt und Form so zu vermitteln, dass sie den individuellen Lernmöglichkeiten und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler angepasst sind,
- durch *fördernde und ermutigende Hilfe* zu den systematischeren Formen des Lernens allmählich hinzufügen

und damit die Grundlagen für die weitere Schullaufbahn zu schaffen,

- die Lernfreude der Schülerinnen und Schüler zu erhalten und weiter zu fördern.«

Prägnanter kann man auch heute kaum den Anspruch formulieren, eine inklusive Schule zu werden, in der kompetenzorientiert gelernt und individuell gefördert wird.

Wenn es um Gutes Lernen geht, kann man also weit ausholen und muss auch nichts grundlegend Neues über das Lernen erzählen, denn das Thema ist seit langem zur Genüge öffentlich diskutiert.

Ich nenne nur drei Daten:

- Seit 1964 ist mit *Georg Pichts Buch über die deutsche Bildungskatastrophe* bekannt, dass das deutsche Schulsystem umgebaut werden muss, wenn es denn die Begabungsreserven aller Kinder tatsächlich nutzen will.
- Seit 1974 gibt es mit der *Laborschule Bielefeld* ein konkretes Beispiel dafür, wie gute Schule gemacht wird, die allen Kindern gerecht wird.
- Seit 1978 sind auch die *Erkenntnisse der Gehirnforschung* populärwissenschaftlich dargestellt und haben begonnen Eingang in die pädagogischen Überlegungen zu finden.

Viele haben diese Diskussionen in den Medien verfolgt und werden mir zustimmen, wenn ich sage: Es gibt nichts wirklich Neues!

Das alles ging mir durch den Kopf, als ich gefragt wurde, ob ich denn etwas vortragen könnte ... und nach einigem Zögern wurde mir klar: Wenn ich nichts Neues vortragen muss, kann ich ja das Bekannte so zusammenfassen, dass es bei der aktuellen Diskussion im Blick bleiben kann.

Im Blick bleiben Bilder, hab ich mir gedacht und in meiner Datenbank fünf Bilder zum Lernen gefunden. Bilder vom Lernen – nicht vom Lehren und Unterrichten

Gerade als Lehrer gerät man nämlich leicht in Gefahr, das Lernen des Kindes aus der Perspektive der Erwachsenen zu sehen. Begriffe wie Unterricht, Rückmeldung, Förderung, Lob und Ver-



Baldur Bertling

Grundschullehrer seit 1973,
Grundschulrektor in Dinslaken,
Sprecher der GSV-Landesgruppe NRW



stärkung beschreiben Tätigkeiten der Erzieher. Das Kind ist dabei Objekt des Lehrens.

Dabei muss der lernende Mensch Subjekt seines Lernens sein, damit es erfolgreich ist und nachhaltig bleibt. Aus der Sicht des lernenden Menschen spielt u.a. die Erfahrung von Bedeutung und Wirksamkeit eine große Rolle. Selbstwirksamkeitserfahrung, sagen die Psychologen, ist ein wichtiger Motor beim Lernen. Maria Montessoris Motto »Hilf mir, es selbst zu tun.« deutet das an.

Fünf Bilder vom Lernen

Um »Rückmeldung« und »Selbstwirksamkeitserfahrung« geht es bei den fünf Bildern vom Lernen.

Kleinkind

Lernen von Anfang an und lebenslanglich: Als zu früh geborener Nestflüchter ist das Kind auf Hilfe beim Lernen angewiesen – aber von Anfang an ist es sein Wille, die Umwelt zu steuern.

Es erfährt Selbstwirksamkeit, wenn es Mama und Papa dazu bringt, es zu füttern, zu wickeln, zu knuddeln –

Es will »leine machen«, wenn es in der Spielzeugkiste Klötze sortiert und die Hand der Mutter wegschiebt. Es genießt aber auch, wenn es gelobt wird, weil es nun mehrere Schritte laufen kann, ohne hinzufallen.

Diese Mischung aus Rückmeldung und Selbstwirksamkeitserfahrung beschreibt den Motor des Lernens.

Die Eltern gestalten den Raum für das Kind, sie lassen ihm Zeit und geben ihm viele Gelegenheiten, seine Kompetenzen zu entwickeln.

Amygdala

Es lernt immer der ganze Mensch.

Es ist nicht nur das Großhirn, der äußere Speicher, der beim Lernen mit Fakten, Wörtern, Kompetenzen gefüllt wird – das Kleinhirn lernt immer mit. Negative Gefühle, Angst und Sorge werden z.B. im Mandelkern, in der Amygdala, gespeichert. Beim Lernen füllen sich immer beide Ebenen: so kann erklärt werden, warum manche Kinder Hunde weich und kuschelig finden und manche Angst vor diesen großen bissigen Tieren haben.

Es geht so weit, dass auch in der Schule die Kinder nicht nur das kleine Einmaleins erinnern, sondern immer auch die Gefühle, die sie beim Lernen empfunden haben. War dabei die Angst vor einem Test oder Zeitdruck, meldet das Kleinhirn bei jeder Einmaleins-Aufgabe ein negatives Signal – und das zu vermeiden, ist eine Hauptaufgabe des Kleinhirns. Kurz: Wenn ein Erwachsener sich unwohl fühlt, wenn er englisch sprechen soll, kann das daran liegen, dass er beim Englischlernen in der Schule Angstgefühle hatte.

Damit unser Kleinhirn das Gelernte mit guten Gefühlen verbindet, brauchen wir angenehme Räumlichkeiten, müssen wir Zeitdruck und Hetze vermeiden, muss das zu Lernende für uns bedeutsam und wichtig sein.

Netz

Früher haben wir vielleicht gedacht, das Gehirn sei wie ein Schrank mit vielen Fächern, die so nach und nach mit Kenntnissen, Fähigkeiten und Haltungen, kurz mit Kompetenzen gefüllt werden.

Die Hirnforschung hat aber klar gemacht, dass unser Gehirn eher mit einem Netz vergleichbar ist, in dem ständig Neues mit Altem verknotet wird. Das ist im Nervensystem aller Lebewesen gleich.

Wir Menschen verfügen aber über die Fähigkeit des bewussten Erinnerns. Damit das funktioniert, müssen wir auch beim Lernen alles Neue an etwas Bekanntem anknüpfen.

Das wird schon beim Kleinkind deutlich, ob Kinderzimmer und Spielzeugregal ein reines Durcheinander

sind oder ob eine gewisse räumliche Ordnung die inhaltliche Ordnung widerspiegelt.

Für das vernetzte Lernen brauchen wir Räume, die diese Ordnung möglich machen. Wir brauchen auch die Zeit, diese Ordnung immer wieder auch neu zu strukturieren. Gelegenheit dazu ist immer, wenn etwas dazu kommt: Wo passt das hin, womit hängt das zusammen, was ist daran wichtig?

Führerschein

Ob das Netz hält? Ob es uns hilft, das vorhandene Wissen abzurufen?

Das bedeutet, dass auch immer so etwas wie eine Prüfung erfolgen muss.

Prüfungen aber sind oft mit Stress und negativen Gefühlen verbunden. Sie sind in solchen Fällen also nach dem bisher Gesagten mit gutem Lernen eigentlich nicht verträglich.

Die Fahrprüfung ist ein Beispiel für Prüfungen, die den Gütekriterien einer pädagogischen Leistungskultur standhalten:

- Notwendig
- Für (fast) alle erreichbar
- Klare Kompetenzerwartungen
- Individuelle Lernzeiten
- Selbstbestimmter Prüfungstermin
- Keine Noten

Karawane

Das fünfte Bild vom Lernen hat etwas zu tun mit der Rückmeldekultur.

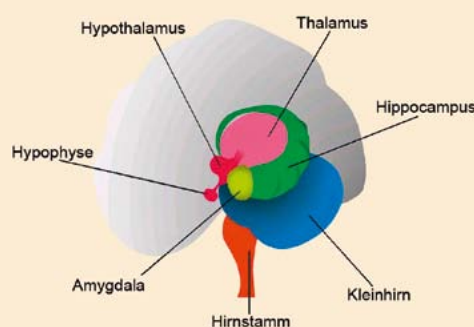
Der Weg ist das Ziel – kein hohles Wort, wenn man an eine Karawane denkt.

Da ziehen Hunderte von Händlern in einer langen Kette durch die Wüste, wer vorne war beim Start, bleibt vorne, wer

Fünf Bilder vom Lernen



Kleinkind



Amygdala



Netz

hinten war, bleibt hinten ... und wenn alle die Strecke von 5000 Meilen hinter sich gebracht haben, ist der eine zuerst angekommen und der andere als letzter. Jeder aber freut sich, dass er die gewaltige Strecke geschafft hat, niemand interessiert sich bewertend für die Reihenfolge ...

Was also zählt auf dem Weg – der Rangplatz oder die zurückgelegte Strecke?

Kinder brauchen Räume, Zeiten und Gelegenheiten

Die fünf Bilder vom Lernen handelten auch immer vom Raum, von der Zeit und der Gelegenheit. Diese Begriffe sind Knoten im Netz, das Kenntnisse der Psychologie und Pädagogik mit den Fragen des ganztägigen Lernens verbindet.

Gestaltete Räume

Ich schlage einfache Fragen vor:

Würde auch ich als Erwachsener in diesem Raum mich gerne aufhalten, fände auch ich hier Platz zum Lernen und Arbeiten allein und mit anderen?

Wo würde ich mich aufhalten, wenn ich zwischen Arbeit und Entspannung wechsele? Mach ich Platz auf meinem Schreibtisch für das Mittagessen? Kann mein Büro auch von jemand anderem benutzt werden, ganz im Sinne der ganztägigen, multifunktionalen Nutzung aller Räume?

Mein Kleinhirn merkt sich ja, wie ich mich gefühlt habe beim Lernen und wird zu vermeiden wissen, dass ich mich an Gelerntes erinnere, das mit schlechten Gefühlen verbunden ist, hervorgerufen durch räumliche Enge und strukturloses Chaos.

Gelassene Zeit

Lernende Menschen brauchen die dafür notwendige Zeit, in der sie sich in relativer Gelassenheit ihrer Aufgabe widmen.

In der Arbeitswelt gibt es verständlicherweise gelegentlich Termindruck. Sonst wird es teuer. Man denke an den Hauptstadtflughafen in Berlin.

Beim Lernen aber ist das anders. Kinder brauchen keinen mit Angeboten gefüllten Tag. Sie brauchen Muße und – ja – auch Langeweile, um selber Pläne zu schmieden, Gruppen zu finden ...

Bedeutsame Gelegenheiten

Warum eigentlich lernen wir?

Lebenslanges Lernen – da kann doch mal jeder in sich gehen und sich fragen, wann er zum letzten Male etwas gelernt hat. Und das kann dann sein: Wo es guten Wein gibt. Welcher Weg durch den Wald interessant ist. Wie man seine eigene Arbeit optimiert ...

Egal ob im privaten oder beruflichen Bereich – lernen muss für uns nützlich sein, muss uns helfen, Zielen näher zu kommen.

Ganz genauso ist es bei Kindern. Und es ist gewiss nicht neu, dass die Lebensbedeutsamkeit eine wichtige Voraussetzung für nachhaltiges Lernen ist.

Da die Bedeutung einer Sache aber immer individuell ist, brauchen wir Angebote mit – wie man sagt – individueller Passung. Über die aber entscheidet in der Regel das Kind selbst. Das Angebot muss verfügbar und frei sein ... Auswählen, lernen und leisten kann und will und muss das Kind selber.

Was zu tun ist?

Auch diese Frage ist nicht neu.

Oft denken wir, wir würden ja gerne, aber die Bedingungen sind nicht so, dass wir auch könnten: große Klassen, enge Räume, drängende Zeit, die Fülle von neuen Aufgaben hindern uns, optimales Lernen für Kinder zu ermöglichen.

Das ist sicherlich richtig. Aber eine wesentliche Bedingung für die Realisierung optimalen Lernens steckt in unserem eigenen Kopf.

Es ist die Haltung des Pädagogen!

Die Reformpädagogen in den ersten Jahrzehnten des vergangenen Jahrhunderts haben auch nicht gewartet, bis die Bedingungen da waren. Sie haben ihre Haltung, ihren Blick auf den lernenden Menschen verändert. Freinet's Pädagogik der Selbsttätigkeit z.B. war eine Antwort auch auf die großen Klassen und die fremdbestimmten Lehrpläne.

Haltung

Auch die Schulen, die mit Schulpreisen ausgezeichnet wurden, hatten zuerst die neuen Ideen im Kopf und konnten dann nach und nach auch die Rahmenbedingungen ändern.

Sicherlich sind es viele Stellschrauben im System Schule, an denen viele Akteure drehen müssen, damit individuelles Lernen, Kompetenzorientierung und Inklusion keine hohlen Worte und keine unerfüllbaren Ansprüche sind.

Die einzige Variable aber, die ich als Lehrkraft allein in der Hand habe, ist meine Persönlichkeit, meine Haltung zu den Menschen, die mir in der Schule anvertraut sind. Das ist die Variable, die nur von mir bestimmt und verändert wird.

Ich als Pädagoge entscheide darüber, ob ich jedes Kind annehme, ob ich die Vielfalt als Chance begreife, ob ich jedem Kind Raum, Zeit und Gelegenheit gebe, seinen Lernweg zu gehen. Ich entscheide, ob ich Unterrichtsbeamter oder Lernbegleiter für Kinder bin.

Als Bürger dieses Landes entscheide ich allerdings darüber, ob ich von Politik und Verwaltung mit Nachdruck bessere Bedingungen für längeres gemeinsames Lernen fordere.

Aber das sollte nicht Thema dieses Vortrages sein. □



Führerschein



Karawane

Abb. aus »Grundschule Deutsch« Nr. 14 / 2007, mit frdl. Genehmigung des Friedrich-Verlages

Drei Jahre kompetenzorientierter Unterricht zur Schriftausbildung

Die Entwicklung der eigenen Schrift

Eine einzige Schrift für 20 verschiedene Kinder am Ende des ersten Schuljahres?!

Am Ende des ersten Schuljahres steht bei vielen Lehrern und Lehrerinnen die Entscheidung an, welcher Schreibschrift-Lehrgang im zweiten Schuljahr angeschafft werden soll.

So auch bei mir: Selbst die Lateinische Ausgangsschrift (LA) als Grundschulkind gelernt, in der Uni die Vereinfachte Ausgangsschrift (VA) neu erlernt und vieles über die drei gültigen Ausgangsschriften (LA, VA, SAS – Schulausgangsschrift) erfahren, im Referendariat Tafelanschriebe mehr oder weniger schön in VA geschrieben, soll nun entscheiden, welche Schrift meine erste eigene Klasse in Zukunft schreiben soll?!

Die Kinder meiner Klasse können – wie in jeder anderen Klasse auch – unterschiedlicher nicht sein: anders in ihren Lernvoraussetzungen, -möglichkeiten und -interessen. Meine Klasse besteht aus 20 Kindern, davon sind 9 Mädchen und 11 Jungen. Die damalige Klasse 1b übte die klassischen Druckbuchstaben, in denen das kleine a z. B. als Halbkreis mit Absetzen des Stiftes und dann der Strich von oben nach unten geschrieben wird. Schon zu Beginn des ersten Schuljahres zeigten sich u. a. riesige Unterschiede bzgl. der Feinmotorik: Sowohl Kinder mit großen feinmotorischen Problemen, denen ich eine verbundene Schreibschrift erst ein-

mal gar nicht zumuten wollte, als auch Kinder mit einer großen Begabung für Schrift, die im 1. Schuljahr bereits nahezu ästhetische Gesichtspunkte in den Vordergrund stellen konnten und wollten.

Es stellte sich mir also die Frage, wieso ich allen 20 Kindern die gleiche Schreibschrift aufdrängen sollte, wenngleich es doch schon offenkundig war, dass manche Kinder mit einer Schreibschrift über- und einige Kinder mit ein und derselben Schreibschrift unterfordert waren?! In einer Zeit, in der Differenzierung doch überall eine so wichtige Rolle spielt, sollte meines Erachtens auch bei der Schriftentwicklung ein differenzierter, kompetenzorientierter Unterricht bedacht werden. So entschied ich mich mit einer Kollegin zusammen für die Grundschrift, mit der jedes Kind auf seinem Niveau seine ganz eigene und leserliche Handschrift entwickeln kann.

Grundschrift im zweiten Schuljahr oder: Die Grundschrift per se gibt es nicht!**Arbeit mit der Kartei 1**

Wir begannen folglich erst im zweiten Schuljahr, mit den Buchstaben der Grundschrift zu arbeiten. Viele Kinder übersprangen dann den ersten Schritt, einzelne Buchstaben nachzufahren und Wörter entsprechend der Kartei 1 zu schreiben. Für manch andere Kinder war dies noch ein geeigneter Schritt,

sich auf das Entwickeln der eigenen Handschrift vorzubereiten: Hier konnte z. B. das kleine a nun im Gegensatz zur klassischen Druckschrift in einem Zug geübt werden.

Das kleine f sollte fast jedes Kind im Laufe des zweiten Schuljahres noch einmal mit der Kartei 1 üben, denn dieses geht – egal in welcher Schreibschrift – in den Schreibkeller, was ein bedeutsamer Unterschied zur Druckschrift ist.

Regelmäßige Schriftstunden mit Kartei 2

Der Einstieg in unsere Schriftstunden, die zu Beginn des zweiten Schuljahres etwa zwei- bis dreimal pro Woche stattfanden, war das Vergleichen verschiedener Schriften: Hier wurde den Kindern klar, dass zwar ein bestimmter Buchstabe als solcher zu erkennen sein muss, es aber jedem selbst überlassen ist, welche Ausgestaltung des Buchstabens geschrieben wird.

Die Varianten bestimmter Buchstaben wurden mit der Kartei 2 geübt und gefestigt: Hier wird z. B. der Buchstabe w, g oder k in einer spitzen und runden Form oder auch mit Schlaufen angeboten. Jedes Kind fährt die Buchstabenform mit dem Finger nach, schreibt diese Buchstaben und Wörter sowie Sätze damit in sein Schriftheft (siehe Abb. 1 und 2) auf.

Danach macht sich jedes Kind für sich selbst Gedanken darüber, welche Buchstabenform gut zu lesen ist und

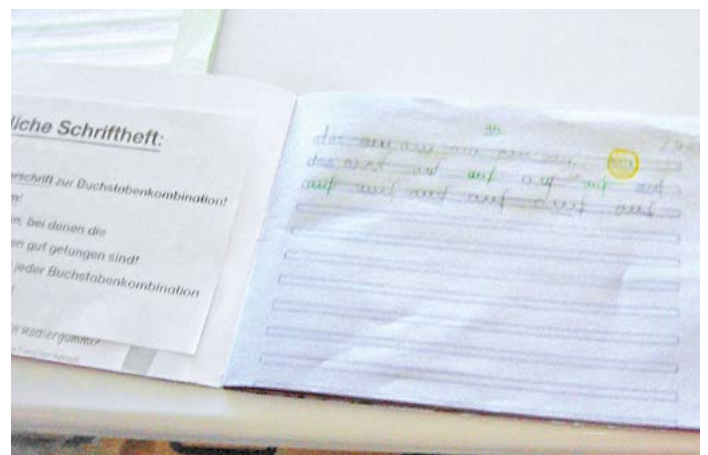


Abb. 1 und 2: Die Kinder fahren die Buchstabenform mit dem Finger nach und schreiben Buchstaben, Wörter und Sätze in ihr Schriftheft

welche locker, mit Schwung und zügig geschrieben wurde. Dann halten zwei Kinder eine Schriftkonferenz (siehe Abb. 3) ab, in denen o. g. Punkte nochmals diskutiert werden. Das am besten gelungene Wort wird eingekreist. Zum Schluss wird dies mit der Lehrerin besprochen, eingetragen und ggf. weiter geübt.

Genauso wird mit dem wichtigsten Aspekt der Grundschrift verfahren: den Buchstabenverbindungen, wie z. B. au oder ch: Die Kinder fahren die Buchstabenverbindungen mit dem Finger nach, schreiben diese und Wörter sowie Sätze mit jener in ihr Schriftheft und halten eine Schriftkonferenz ab.

Im Laufe des zweiten Schuljahres verringerte sich die Anzahl der Schriftstunden pro Woche immer mehr, bis die Kinder sich nur noch ganz individuell Zeit für die Weiterentwicklung ihrer Schrift nahmen: Manche Kinder benötigen gar keine Übungszeit mehr, um an ihrer Schrift zu arbeiten. Sie entwickeln bei jeder Art von Schreiben und Lesen von Schriften ihre eigene Schrift weiter. Andere Kinder arbeiten an einzelnen Buchstaben oder Buchstabenverbindungen, die sie noch nicht immer sicher und flüssig schreiben können. Wiederum andere schreiben ganz unverbunden – diese Kinder können die Zeit, die sie eigentlich noch in das Üben einer verbundenen Schrift investieren müssten, aber auch gut für andere Übungen nutzen, die viel bedeutsamer sind, als erzwungen eine verbundene Schreibschrift zu schreiben, wenn sie doch schriftlich auch mit der Druckschrift kommunizieren können und weitaus andere Schwierigkeiten oder Interessen haben, an denen sie arbeiten sollten (vgl. Glaffig 2013).

Benötigte Materialien und Methoden

Für die Klasse bedeutende und hilfreiche Arbeitsmaterialien sowie Arbeitsschritte und Methoden waren

- die Kartei des Grundschulverbandes (besonders Teil 2 sowie einige von mir selbst gestaltete Buchstaben-Karteikarten und Buchstabenverbindungs-Karteikarten)
- das Schriftheft: ein Heft in Querformat DIN A5, das jedes Kind in seiner für ihn passenden Linierung besaß (besonders boten sich für einige Kinder die

Linierung der 3. und 4. Klasse an, da die Buchstabengröße damit nicht eingeschränkt ist), später ein Linien-Block (siehe Abb. 4)

- das Arbeiten in Schriftkonferenzen in Partnerarbeit
- Gespräche mit der Lehrerin und das Eintragen in Laufzettel und Listen, um den Überblick zu wahren sowie
- später eine zusätzliche Abschreibkartei und Bücher zum Abschreiben und
- eine Schrifttabelle mit den Buchstaben der VA und LA für interessierte Kinder, außerdem
- Arbeitsblätter mit unterschiedlichen Schriftproben, verschiedenen Schreibschrift-Buchstaben sowie besonderen Buchstabenverbindungen.

Unsicherheiten in der Begrifflichkeit und mögliche Lernerfolge

Zu Beginn des zweiten Schuljahres war bei den Eltern und Kollegen sowie Kolleginnen die Unsicherheit oder Verwirrung noch recht groß: Es wird nach einer Buchstaben-Übersicht zur Orientierung gefragt, um zu wissen, wie die Buchstaben der Grundschrift auszusehen haben, oder auch, ob denn die Kinder also schreiben dürften, wie sie wollen.

Mittlerweile haben sich diese Unsicherheiten aufgeklärt – nur der Begriff ist noch immer unklar: Ich spreche in meiner Klasse von der eigenen Schreibschrift, egal ob sie sichtbar verbunden ist oder nicht. Viele Kinder behaupten jedoch von sich selbst, sie könnten keine Schreibschrift, weil sie eben nicht die weit verbreitete VA schreiben, die sie von Freunden aus anderen Klassen kennen.

Das finde ich schade, denn sie haben eine sehr anspruchsvolle Leistung erbracht, sie haben eben nicht nur eine bestimmte Ausgangsschrift durch Abschreiben oder gar -malen der normierten Buchstaben erlernt. Die Kinder meiner Klasse haben sich viel mehr mit anderen Schriften und ihrer eigenen Schrift auseinandergesetzt und eine persönliche, oft verbundene Handschrift ausgebildet sowie ausprobiert, reflektiert, kommuniziert, Ziele gesetzt, Kritikfähigkeit und Toleranz entwickelt, eigene Entscheidungen getroffen und sich selbst weiterentwickelt, folglich auch viele überfachliche Kompetenzen gestärkt.



Abb. 3: Schriftkonferenz

(Weiter-)Entwicklung der persönlichen Handschriften im dritten Schuljahr

Im dritten Schuljahr angekommen, bin ich immer noch begeistert davon, welche wichtigen und nicht immer einfachen Schritte die Kinder der Klasse 3b bzgl. ihrer Schrift gegangen sind.

Ohne Schreibschriftlehrgang hatten sie die Möglichkeit, die Buchstaben und deren Verbindungen auf individuelle Art auszugestalten, je nachdem wie es der Hand und dem Kopf gut tat und auch je nachdem welchen Schönheits-sinn sie hatten.

Die Zeit, in der sich Kinder nur mit ihrer Schrift beschäftigen, ist im dritten Schuljahr noch viel seltener geworden. In den individuellen Übungszeiten, wie im täglichen offenen Anfang oder in der Freiarbeit, arbeiten trotzdem das ein oder andere Mal Kinder überaus gerne an ihrer Schrift weiter.

Einerseits haben gewisse Kinder nun im dritten Schuljahr den Kopf frei, um sich einen bestimmten Buchstaben nach ästhetischen Gesichtspunkten anzueignen, den sie schon immer gerne so geschrieben hätten, was ihnen im zweiten Schuljahr jedoch noch nicht gelang (bspw. das kleine Schreibschrift-s oder das a mit Oberstrich). Andererseits müssen andere Kinder noch an ihrer Schrift weiterarbeiten, um Ungenauigkeiten zu beheben.

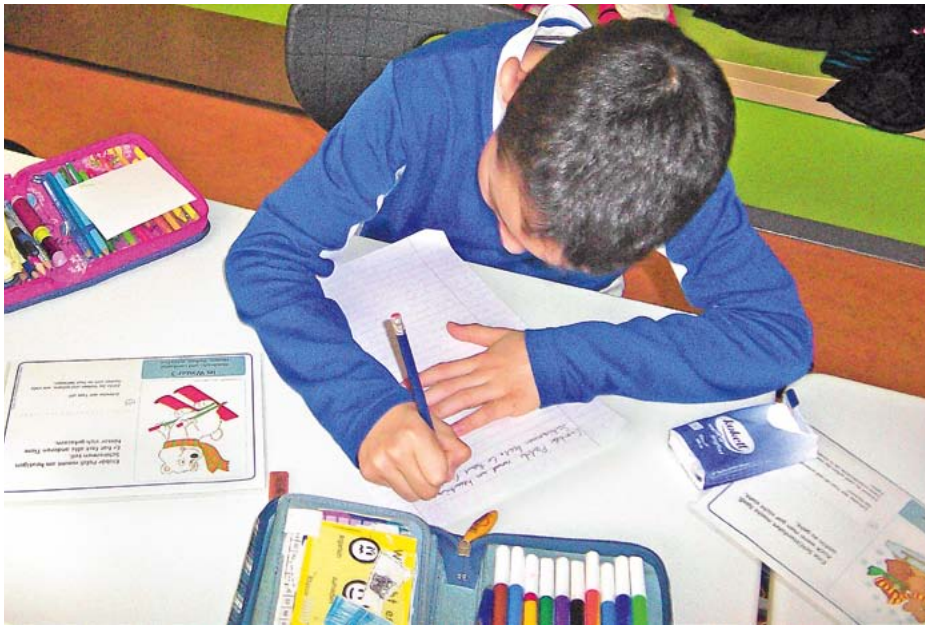


Abb. 4: Bei diesem Kind hat ein Linien-Block das zu Beginn verwendete DIN-A5-Heft abgelöst. Wichtig ist die individuell passende Linierung

Unsicherheiten in der Praxis

Worauf ein noch größerer Schwerpunkt gelegt werden muss, ist die Verbindung von Buchstaben. Einerseits hatten manche Kinder damit Schwierigkeiten, dass sie manche Buchstaben, z. B. au, so miteinander verbinden, dass sie zu sehr ineinander verschmelzen, d. h. der Strich des kleinen a gleichzeitig auch der erste Aufschwung des kleinen u ist. Andererseits wurden Buchstaben unten verbunden, die aber oben zu Ende gehen (z. B. v oder r), was manches Mal zu Problemen in der Lesbarkeit führte.

Diese Probleme zeigen, wie sehr in vielen Köpfen noch die Meinung herrscht, dass Buchstaben in einer Schreibschrift sichtbar verbunden sein müssten. Das stellt aber keine Notwendigkeit dar und einige Kinder täten sich leichter, einen kleinen Luftsprung zu machen, als unbedingt den einen mit

dem nächsten Buchstaben sichtbar verbinden zu wollen.

Auch zeigen sich bei manchen Kindern Unsicherheiten im Lesen der VA. Dies zeigt jedoch nur, dass die VA eine Schrift ist, die wenig Bezug zur Lebenswelt der Kinder aufweist. Aber auch diese Hürde können die Kinder meiner Klasse nehmen, denn sie werden tagtäglich auf Arbeitsmaterialien und bei anderen Lehrerinnen mit der VA in Berührung kommen. So wird es nur noch einfacher, noch offener im Akzeptieren anderer Schriften und weiterführend im Akzeptieren anderer Meinungen zu werden.

Sicherheiten und Gewissheiten in der Praxis

Ich bin der Meinung, dass Kinder, die mit der Grundschrift arbeiten, schon viel früher und äußerst motiviert persönliche Handschriften entwickeln können, was bei den normierten Ausgangsschriften meist erst nach mehreren Jahren der Fall ist. Die Schriften der Kinder meiner Klasse zeigen Charakter – nicht alle sind nach meinem Geschmack wunderschön, doch alle Schriften sind lesbar, werden zügig geschrieben und wirken fast alle unverkrampft sowie locker geschrieben. Tatsächlich sind viele Schriften meiner Schüler und Schülerinnen auch ästhetisch schön und persönlich originell.

Auch die Kinder, die auf den ersten Blick nahezu bei der Druckschrift ge-

blieben sind, haben ihre Schrift entscheidend weiter ausgebildet: Obwohl sie zwar weiterhin unverbunden schreiben, verbesserte sich das flüssige und schnelle Schreiben, da sie die einzelnen Buchstaben in einem Zug schreiben, also der Strich des kleinen a direkt an den Halbkreis angesetzt wird, indem nach dem Halbkreis sofort ein Auf- und wieder deckungsgleicher Abstrich erfolgt.

Rückschau und Aussicht

Im Nachhinein würde ich bereits im 1. Schuljahr mit den Buchstaben der Grundschrift beginnen (siehe Kartei Teil 1), damit die Kinder bspw. gleich das f bis in den Schreibkeller lernen und damit sie die meisten Buchstaben bereits im 1. Schuljahr lernen können, in einem Zug zu schreiben.

In den nächsten Jahren wird sicherlich der Stellenwert verbundener Schriften abnehmen, so dass der Weg gänzlich frei ist, auch schon in der Grundschule eine eigene Handschrift zu entwickeln, sei sie sichtbar auf dem Papier oder mit Luftsprüngen verbunden.

Dann kann vielleicht in Zukunft jedes Kind im wahrsten Sinne des Wortes »Luftsprünge« bzgl. der Schrift-Übungen machen, die ohne Zweifel in der Grundschule immer ihren Platz haben werden. □

Literatur

- Bartnitzky, H./ Hecker, U./ Mahrhofer-Bernt, C. (2011): Grundschrift. Damit Kinder besser schreiben lernen (Beiträge zur Reform der Grundschule, 132) – inkl. Kartei zum Lernen und Üben. Frankfurt: Grundschulverband *Zeitschrift des Grundschulverbandes* (2010): Grundschrift – damit Kinder besser schreiben lernen. Grundschule aktuell. *Zeitschrift des Grundschulverbandes* (2010): Grundschrift – Schreiben mit Schwung. Grundschule aktuell.
- Glaffig, M. (2013): Ein neuer Weg zur individuellen Handschrift. In: Grundschulunterricht Deutsch. 2/2013, Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH.
- Hessisches Kultusministerium (1995): Rahmenplan Grundschule. Wiesbaden: Verlag Moritz Diesterweg.
- Hessisches Kultusministerium (2011): Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Primarstufe. Deutsch. Wiesbaden.
- Hessisches Kultusministerium (2011): Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Primarstufe. Kunst. Wiesbaden.



Mareen Glaffig

Grundschullehrerin an der Astrid-Lindgren-Schule in Dietzenbach, unterrichtet derzeit eine dritte Klasse

Auffälliges Verhalten: eine individuelle Störung?

Grundschule aktuell« berichtet in Heft 120 von Untersuchungen, nach denen 14,7% der Kinder bzw. Jugendlichen »psychische Störungen« haben und 14,2% »aggressives und hyperaktives Verhalten« zeigen (S. 3). Das klingt so, als ob es sich um Probleme handele, die man als Merkmale von Kindern definieren und zudem objektiv klassifizieren könne. Mich erstaunt die (Schein-)Präzision dieser Angabe. Ganz so einfach scheint es nämlich nicht zu sein. So ist nur drei Seiten weiter von (inter-)nationalen »Einschätzungen« die Rede, dass »3,5 bis 19 % aller Grundschüler Verhaltensstörungen« aufweisen – eine erstaunliche Bandbreite!

Aber sehr plausibel, finde ich, denn beim Verhalten geht es doch um ein Kontinuum, das sich wegen der nur graduellen Unterschiede allenfalls künstlich an einer Stelle in »normal« und »unnormale« trennen lässt. Zudem: Entspricht es nicht unserer Erfahrung und den Eindrücken aus zahlreichen Elterngesprächen, dass dasselbe Kind im Umfeld A als auffällig eingeschätzt wird, unter Bedingung B aber nicht? Und was heißt dann die auf S. 3 zitierte Feststellung aus der ZEIT, dass die Zahl der psychisch auffälligen Kinder »rapide« wachse: Bedeutet dies tatsächlich, dass es mehr »unnormale« oder gar psychisch kranke Kinder gibt als früher? Oder doch eher, dass wir Erwachsenen heute empfindlicher, wir Pädagog/inn/en sensibler geworden sind? Oder gar dass die Welt (und die Schule in ihr) sich so verändern, dass Kinder es immer schwerer haben sich darin »normal« zu verhalten – zumal die Erwartungen und damit auch die Maßstäbe für dieses Urteil erheblich differieren können?

Bei allem Verständnis für die Schwierigkeiten im Schulalltag und für die gu-

ten Absichten hinter Präventions- und Interventionsprogrammen: Ich habe erhebliche Schwierigkeiten mit der Denkfigur, auffälliges Verhalten (zunächst) als ein Defizit des Kindes zu bestimmen und (erst) in einem zweiten Schritt nach Möglichkeiten zu suchen, hilfreich auf das dem Kind zugerechnete Problem zu reagieren.

Zudem kann sich je nach Kontext dasselbe Verhalten einmal als Nachteil (»Schwäche«) und ein anderes Mal als Vorteil (»Stärke«) erweisen. Die Entwicklungspsychologin Alison Gopnik kommentierte kürzlich in einem Interview in der ZEIT (online 21.9.12) das Problem der Ablenkbarkeit von Kindern und ihre angeblich abnehmende Fähigkeit, aufmerksam und konzentriert zu arbeiten: »ADHS hat genetische Ursachen. Doch für unsere fernen Vorfahren spielten sie [diese Ursachen, H.B.] überhaupt keine Rolle. Wenn überhaupt, dann waren hyperaktive Menschen bessere Jäger. Aber wenn Sie Kinder mit diesen Anlagen in eine Schule setzen, haben Sie ein Problem. Und schon spricht man von einer genetisch bedingten Krankheit. Dabei gibt es die Umgebung Klassenzimmer, in der ADHS erst auftritt, gerade einmal seit 100 Jahren.« Und wie die Längsschnittstudien des Schweizer Kinderarztes Remo Largo gezeigt haben, ist der natürliche Bewegungsdrang von Kindern generell in der Grundschulzeit am größten.

Noch einmal: Ich erkenne nicht die Schwierigkeiten vieler Kinder im und mit dem Unterrichtsalltag – und die Belastung, die das für die anderen Kinder und für die Lehrer/innen bedeutet. Aber ich erlebe auch, wie stark Umfang und Intensität dieser Störungen von Schule zu Schule, von Klasse zu Klasse schwän-

ken – in einigermaßen vergleichbaren Einzugsbereichen. Mit einem Beispiel aus einem anderen Bereich illustriert: Ein Rollstuhlfahrer, den wir gewöhnlich zu den Behinderten zählen, ist in einer Umwelt mit abgeschrägten Bordsteinen, Rampen oder Lifts statt Treppen genauso handlungsfähig wie ein Gehmensch.

Bei den Konzepten »Schulreife« bzw. »Schulfähigkeit« haben wir mühsam gelernt, dass sie keine Eigenschaft von Kindern beschreiben, sondern dass es eine Wechselwirkung gibt zwischen dem, was ein Kind mitbringt, und dem, wie die Schule auf die (unterschiedliche) Mitgift der Kinder reagiert. Analog plädiere ich für eine Sprachregelung, die auch bei Verhaltensauffälligkeiten Eigenschaftszuschreibungen aufgibt und die Kontextabhängigkeit der Probleme zum Ausdruck bringt, indem wir von Kindern sprechen, die in der Schule, wie sie in unserem Land (oder an einem bestimmten Ort) ist, auffällig werden. Analog verhält es sich mit »Schwächen« wie Dyskalkulie, Legasthenie usw.: Auch in fachlicher Hinsicht kommen Kinder mit unterschiedlichen Potenzialen und Risiken in den Unterricht – aber ob diese sich als »Störung« oder »Schwäche« realisieren, hängt auch von dessen Gestaltung ab.

In den Beiträgen zu »Grundschule aktuell« gibt es viele bedenkenswerte Überlegungen, wie Bedingungen in Schule und Unterricht sinnvoll verändert werden können. Aber es macht einen Unterschied, ob man sie als Maßnahmen zur Behandlung von Problemkindern versteht – oder als Versuch, Schule zum Lebens- und Lernraum für eine generell vielfältige Schülerschaft umzugestalten: inklusiv. □

Hans Brügelmann

»Verhalten: auffällig?«

war unser Novemberheft betitelt, »Verhaltensprobleme« wurden als gravierendes Praxisproblem auf dem Weg zur inklusiven Schule benannt und ernst genommen. Dazu gemäß der Einsicht »Kinder, die Probleme machen, haben welche« Anregungen und Anstöße zum pädagogischen Bemühen, Verhalten zu verstehen und zu verändern.

Unser Heft stieß auf großes Interesse, viele Nachbestellungen gab es, viel Zustimmung und auch Kritik: Unmittelbar nach Erscheinen schickte uns Hans Brügelmann eine Stellungnahme, die wir hier veröffentlichen. Auch eine positive Stimme sei dokumentiert. Barbara Wenders, Lehrerin in Berg Fidel (Münster), schrieb uns: »Das aktuelle Heft habe ich gerne gelesen. Ihre Einführung vom Umgang mit den Struwwelkindern ist so aktuell und sehr einfühlsam an-

klagend. Sich dem zu entziehen fällt schwer. Ich finde das ganze Heft gut aufgebaut und inhaltlich zum Thema »Verhalten – auffällig« sehr gelungen. Besonders der erste Artikel von Ihnen und Hildegard Kremers bringt präzise und ohne große Ausschweifungen auf den Punkt, worauf es ankommt. Diese konkreten Handlungsmöglichkeiten und Verstehenshilfen nützen vor Ort mehr als ausführliche Theorien.« He.

Zappelphilipp?

Auffälliges Verhalten« von Kindern – damit haben wir uns ausführlicher im letzten Heft von »Grundschule aktuell« auseinandergesetzt. Die ARD brachte am 5.12.2012 im 1. Programm den Film »Zappelphilipp« über Fabian, ein Kind mit ADHS-Syndromen.¹⁾ Der Film bietet eine Fülle von Anregungen, über die Phänomene von »Verhaltensauffälligkeit« nachzudenken, über Reaktionsweisen von Eltern und PädagogInnen.

Der Film

Fabian fühlt sich ständig provoziert, reagiert schnell aggressiv, schreit, rennt durch die Schule, schmeißt Türen, trampelt auf seiner Schulmappe herum ... – Verhaltensweisen, wie viele von uns sie aus dem Schulalltag von manchen Kindern kennen. Fabian fehlt der Vater, der ihn seit Jahren verlassen hat, Fabian buhlt um die Liebe seiner Mutter, seiner Klassenlehrerin. Seine neue Klassenlehrerin (Schulwechsel!) wendet sich ihm mit großer Geduld und Empathie zu, macht Sonntagsausflüge mit ihm, will ihn stärken und nicht durch Medikamente »ruhig stellen« lassen. Der Musiklehrer bindet ihn beim Trommeln in die Klassengruppe ein. Trotzdem geht immer wieder etwas schief bis hin zu blutigem Streit mit Mitschülern. Hilfsbereite, aber auch aufgebrachte Eltern, eine sowohl beschwichtigende als auch empörte Schulleiterin, verzweifelt oder zynisch agierende KollegInnen. Die Klassenlehrerin gibt schließlich auf und zieht sich in Krankheit zurück. Fabian wird zum Schluss mit Ritalin ruhig gestellt.

Verhaltensauffällig – wer?

Für mich war der Film ein erneuter Anlass, darüber nachzudenken, ob wir nicht allzu automatisch auf die »Verhaltensauffälligkeiten« nur von Kindern fokussieren, wenn diese im täglichen Schulleben oft unangepasst agieren. Ist »auffälliges Verhalten« eo ipso negativ? Assoziieren wir dies und in dieser Bewertung nicht zu schnell nur mit dem Verhalten von Kindern? Welche Umwelten bieten wir diesen Kindern in unserem Schulleben, in das sie sich einpassen sollen? Welche Normen er-

warten wir ständig von ihnen, wie viele »Ausnahmen« lassen wir zu, verlaufen die »Störungen« einseitig?

Wer also zeigt im Film »auffälliges Verhalten«? ALLE – Kinder wie Erwachsene. Bei allen ist dieses jeweilig auffällige Verhalten erklärlich wie unverstänlich, positiv wie negativ, bedingt sich immer wieder gegenseitig. Es ist wunderbar, wie sich die Klassenlehrerin auf Fabian einlässt, und ihr Beziehungsangebot und unkonventionelles Vorgehen ist für Fabian eine große und oft wirksame Hilfe. Beziehungen – eine wesentliche Botschaft des Films. Aber alleine ist die Klassenlehrerin in ihrem Tun überfordert, im Kollegium fehlt – über Zweiergespräche hinaus – die gemeinsame, unterstützende Kommunikation und Reflexion von Handlungs-



möglichkeiten mit den Kindern, mit den Eltern, füreinander. Darunter leiden ebenso der »coole« Musiklehrer wie die verzweifelte Kollegin, die ausrastet und inzwischen Kinder geradezu hasst. Darunter leiden Eltern, die schließlich individuelle Wege für ihre Kinder suchen. Fabian ist der allein gelassene Konrad aus Hoffmanns Struwwelpeter (»Ich geh aus und du bleibst da ...«), der sich durch die neue Klassenlehrerin angenommen fühlt, ihre Zuwendung heftig einfordert, aber alleine kann sie ihn eben nicht auffangen. Zuletzt sitzt er ruhig im Klassenzimmer, mit Ritalin, und meldet sich wie die anderen.



Ulla Widmer-Rockstroh
Fachreferentin
für Inklusion
im Grundschul-
verband

Äußerliche Ruhe, aber keine Lösung seiner Lebensprobleme, ebenso wenig für die der PädagogInnen im weiteren Schulleben oder für die der Eltern.

Lösungen?

Auch eine Medikation mag zeitweilig unterstützend helfen. Trainingsprogramme in Schulen, psychologische Beratung für (einzelne) Kinder und Eltern ebenso. Aber ich denke, dass sie nur begrenzt zu Lösungen verhelfen, wenn das schulische Umfeld der Kinder wesentlich unverändert bleibt und zuverlässige Beziehungsgefüge fehlen. Innerhalb der Kollegien, zwischen Kindern und Erwachsenen. Ich habe oft in Unterrichtshospitationen erlebt, dass von den »Zappelphilipp-Kindern« letztlich Gleiches wie von anderen erwartet wurde (Klassennormen), die besonderen »Aufpasser« (Erzieher, »I-Lehrer«) neben ihnen saßen, sie eine Menge Ermahnungen aushalten mussten, sie aus dem Klassenverband weggeschickt wurden in »besondere« Betreuung mit besonderen Programmen. Pardon – verhalten wir PädagogInnen uns da nicht auch oft ziemlich »auffällig«? Das hat oft nicht zur Verbesserung der Situation beigetragen. Fühlen sich die Kinder von uns genauso angenommen wie alle anderen? Wie unkonventionell gehen wir auf ihre Bedürfnisse und Interessen ein?

Ich empfehle, den Film in Kollegien und Fortbildungsveranstaltungen anzuschauen und zu diskutieren, weil er nachdenklich machen kann über uns in unserer Schularbeit – miteinander und für alle Kinder. □

Anmerkung

(1) »Zappelphilipp«, ARD, 1. Programm. Erstsendung 05.12.2012, 20.15 Uhr, Regie: Connie Walther, Buch: Silke Zertz



Bayern

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

Lernwerkstattentagung in Waldmünchen

Unterstützt durch den Grundschulverband fand das Treffen der bundesweiten und europäischen Lernwerkstätten-Bewegung vom 3. bis 5. Oktober 2012 im grenznahen Waldmünchen statt.

Das von Bianca Ederer (Leiterin des Organisationsteams) gewählte Thema »Grenzen« ließ Freiheit für vielfältige Fragen: zu den Ländergrenzen, Sprach- und Farbgrößen, Grenzen der eigenen körperlichen Leistungsfähigkeit, Ausgrenzung und Eingrenzung ... und ganz nebenbei auch zu den Grenzen im Konzept der »Lernwerkstatt«.

Die Teilnehmer aus Deutschland, Österreich und der Schweiz waren Experten, die selbst Lernwerkstätten leiten und in ihnen arbeiten, aber auch interessierte Neulinge. Alle wurden zu entdecken den Lernenden und spürten – inspiriert durch ein Museum mit offenen Exponaten – der eigenen »Grenz-Forscherfrage« nach. Während der Arbeitsphase konnten die Lernenden völlig frei ihren Lernweg einschlagen, sich intensiv, eigenverantwortlich und in individuellem Tempo mit dem eigenen Lernprozess auseinandersetzen und diesen dokumentieren. In Exkursionen sammelten die Teilnehmer zusätzliche grenzüberschreitende Erfahrungen. Ziel der Organisatoren war es, mit möglichst wenig

Instruktion einen großen Denkanstoß zu liefern. Außerdem wurde der Einsatz neuer Medien in Bezug auf die Dokumentation von Arbeitsergebnissen und Tagesreflexionen erprobt. Die Präsentation der Arbeitsergebnisse erfolgte in einer Ausstellung, die Gelegenheit zum intensiven Gespräch ermöglichte. Die Waldmünchener Tagung bot viel Raum für neue, vielleicht etwas ungewöhnliche Wege und Methoden, die bei den Teilnehmern die zukünftig zu diskutierende Frage aufwarf: Wie frei kann man eine Lernwerkstatt gestalten, wie eng muss man die Teilnehmer begleiten? Höhepunkt für die bayerischen LehrerInnen war die Tagung »Lernwerkstätten auf dem Weg« am Samstag. Im Anschluss an den Hauptvortrag von Dr. Barbara Müller-Naendrup zum Thema folgte ein breit gefächertes Workshop-Angebot in zwei Runden, in dem die angereisten Lernwerkstätten-Experten dankenswerterweise ihr Wissen an die interessierten KindergärtnerInnen, LehrerInnen, SchulleiterInnen und SeminarleiterInnen vor Ort weitergaben.

Bianca Ederer, Marina Tobollik

2. Eichstätter Lehrertag

»Grundschulkinder unterstützen Kompetenzen zu entwickeln« war im Oktober das Thema des 2. Lehrertags an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Die Themenstellung der Koope-



Gabriele Klenk, Tanja Motz, Dr. Heike Beuschlein, Susanne Meyer, Petra Hiebl, Susann' Rathsam

rationsveranstaltung des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und –didaktik und der Regierung von Oberbayern, unterstützt vom Bayerischen Lehrerinnen- und Lehrerverband BLLV und dem Grundschulverband, hätte ebenso lauten können: »Kompetenzentwicklung an Schulen – ein Dialog mit Personen aus allen Phasen der Lehrerbildung«. Die Workshops boten Möglichkeiten zum Austausch zwischen 150 angereisten Lehrkräften aus ganz Bayern, Studierenden der ersten Phase, Lehramtsanwärterinnen der zweiten Phase sowie Referentinnen der Universität, Referentinnen aus der Schulleitung und weiteren Referentinnen aus der Unterrichtspraxis. Die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen des Lehrstuhls Petra Hiebl und Dr. Agnes Pfrang erhielten mit ihrem Impulsvortrag »Kompetenzorientierung versus Bildung« den vielfach als nebulös empfundenen Begriff der Kompetenz reflektiert und verständlich. Der kritische Blick auf die starke Orientierung schulischer Lernprozesse auf Standards und deren möglichen Missbrauch für Selekti-

onsprozesse und soziale Ungerechtigkeit verstärken- de Strukturen, schärfte den Blick für die Bedeutung der aktuellen Diskussion. Auf dieser Grundlage konnten die Teilnehmer in sieben verschiedenen Workshops individuell und interessengeleitet der Frage nachgehen, wie Kompetenzen in der Praxis genau gefördert werden können. Zur Auswahl standen folgende Themen: Jahrgangsgemischte Klassen unterrichten 1/2 (Susanne Meyer) und 3/4 (Tanja Motz), Begabungen in der Grundschule fördern (Susanne Meyer), Kompetenzorientierter Mathematikunterricht 1/2 und 3/4 (Gabriele Klenk); Methoden in der Grundschule (Susann' Rathsam); Jahrgangsmischung als Möglichkeit zur Schulentwicklung (Dr. Heike Beuschlein). Mit Blick auf die Entwicklung des neuen LehrplanPlus für die Grundschule, der 2014 bayernweit eingeführt werden und sich an Bildungsstandards und Kompetenzen orientieren soll, war diese Veranstaltung eine wertvolle Orientierungshilfe für alle Phasen der Lehrer(aus)-bildung.

Jeannette Heißler, Petra Hiebl



Teilnehmer der Lernwerkstattentagung in Waldmünchen



Baden-Württemberg

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

Die Landesgruppe hat in den vergangenen Monaten neben Gesprächen mit der Ministerin und bildungspolitischen SprecherInnen verschiedener Parteien bzw. Verbände drei konkrete Initiativen gestartet. Anlässlich der geplanten Überarbeitung der Schulbau-richtlinien hat der Vorstand unter dem Titel »Schulen auch architektonisch als Lern- und Lebensräume gestalten« eine Stellungnahme an das

KM und die zuständige Kommission geschickt (Download http://dl.dropbox.com/u/21116330/gsv_baw%C3%BC.schulbau.pdf). Darin fordert die Landesgruppe u. a.:

- generell: weg vom starren Einheitsraum auf der Basis enger Vorgaben, hin zu (funktionsbezogen) unterschiedlichen und vor allem flexibel veränderbaren Raumtypen;

- konkret: Einbeziehung der Lehrkräfte, der Schüler/innen, Eltern, von Sekretariat, Hausmeisterei, Reinigungskräften, ... der betroffenen Schule in der Frühphase der Planung, um bedarfs- und situationsgerechte Lösungen für die Gestaltung der Schule finden zu können. Gemeinsam mit der GEW-Fachgruppe Grundschulen hat der Vorstand beim KM einen Antrag auf Weiterent-

wicklung des Systems der Leistungsbeurteilung eingereicht (Download: http://dl.dropbox.com/u/21116330/gsv_baw%C3%BC.noten.pdf) und deutlich gemacht: Voraussetzung dafür ist, dass die Verpflichtung, Noten zu erteilen, auch in den Klassen 2, 3 und 4 abgeschafft wird. Dies könnte durch eine Öffnungsklausel geschehen, die die Entscheidung über eine Notenfreiheit während der gesamten Grundschulzeit



Berlin

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

Millionen für Berliner Problemschulen

Für Berliner Brennpunktschulen soll Hilfe in Sicht sein – so meldeten es die Tageszeitungen kurz vor Weihnachten. Der SPD-Fraktionschef Raed Saleh und unser über die Stadtgrenzen hinaus bekannter Neuköllner Bezirksbürgermeister Heinz Buschkowsky (SPD) waren wieder einmal auf einer Bildungsreise in den Niederlanden. Beide haben sich »Integrationsprojekte, Bildungsprojekte – darunter auch Schulen« (so schreibt die Berliner Zeitung am 20. 12. 2012) angesehen und haben offensichtlich festgestellt, dass Berlin mehr in Schulen in Schieflagen investieren muss. Die Landesgruppe des GSV staunte nicht schlecht über diese Schlagzeilen und die wunderbaren Aussichten, Schulen mit mehr Geld zu unterstützen – wenn auch erst einmal nur die Brennpunktschulen. So könnten wenigstens diese Schule endlich das bekommen, was sie wirklich brauchen: mehr Sprachförderung, mehr Angebote zum Sozialen Lernen oder aber auch

verlässliche Angebote zur musisch-ästhetischen bzw. kulturellen Bildung. Bislang herrscht in Berliner Schulen in prekären Lagen eher so eine Art Projektitis vor: Nicht der Schulsenat kann die Schulen mit den finanziellen Mitteln ausstatten, sondern die Senatsverwaltungen Soziale Stadt, Gesundheit oder Jugend initiieren Projekte. Für Schulen wird so eine unübersichtliche Anzahl von Einzelprojekten gestartet, die Bildung und Chancengerechtigkeit in Schulen befördern sollen. Der Grundschulverband hatte in der Vergangenheit immer wieder darauf hingewiesen, dass Schulen selbst über Mittel verfügen müssen. Schulen müssen entscheiden, was sie brauchen – nur so entstehen bedarfsgerechte Angebote auf dem unübersichtlichen Markt der freien Träger. Im Zuge der regelmäßigen Inspektionen sollte nicht nur den Pädagog(inn)en gespiegelt werden, ob ihre Arbeit den hohen Qualitätserwartungen entspricht. Inspektoren müssen allen für die Bildung Verantwortlichen

eine datengestützte Rückmeldung geben, ob sie ihren Beitrag zur schulischen Qualität leisten. Die Berliner Politik hat sich bisher noch nicht sonderlich viele Gedanken gemacht, wie den überdurchschnittlich vielen armen Kindern in der Hauptstadt trotz schwieriger familiärer Verhältnisse zu mehr Bildung zu verhelfen ist. Die Bezirke sind chronisch unterfinanziert und können ihren Aufgaben als Schulträger nicht mehr gerecht werden. Schon im März 2012 hatten Bezirksstadträte mehr Geld für marode Schulgebäude gefordert. Die Bezirke seien es leid, für schimmelnde Wände, zugenagelte Fenster, düstere Höfe und ramponierte Möbel den Kopf hinzuhalten (Tagesspiegel vom 13. 3. 2012). Der Beirat Inklusion arbeitet zurzeit auf Hochtouren im Auftrag der Senatorin an seinen Empfehlungen zur Umsetzung des Gesamtkonzepts Inklusion. Wenig war im Beirat bisher die Rede von Kindern aus Armutsverhältnissen. Berlin wird aber tatsächlich Antworten finden müssen, wie es all die

Schulen unterstützt, in denen zu viele Schüler und Schülerinnen mangels guter Förderung und kompensatorischer Ganztagsangebote die Ziele der Rahmenlehrpläne nicht erreichen und in denen zu viele in letzter Konsequenz ohne Schulabschluss in ein von Arbeitslosigkeit und Armut geprägtes Erwachsenenleben entlassen werden. Die Landesgruppe des GSV erwartet, dass die ins Gespräch gebrachten Millionen nicht anderen Schulen abgezogen werden, sondern geht davon aus, dass 2013 zusätzliche Mittel in die Brennpunktschulen fließen müssen.

*Für die Landesgruppe:
Inge Hirschmann*

der einzelnen Schule überlässt, wenn die Gremien der Schule dies beschließen. Schließlich hat die Landesgruppe zum Entwurf für ein »Gesetz zur Umsetzung des Menschenrechts auf inklusive Bildung« Stellung genommen (Download http://dl.dropbox.com/u/21116330/gsv_baw%C3%BC.inklusive_schule.pdf). Ihre uneingeschränkte Zustimmung für die Zielsetzung verbindet sie mit dem Vorschlag einer – zeitlich verbindlich befristeten!

ten! – Übergangsplanung. Konkret bedeutet das: Neben dem zügigen Ausbau der wohnortnahen Inklusionsschule halten wir zumindest im Übergang auch das Angebot von regionalen Schwerpunktschulen für erforderlich, in denen Kinder mit besonders schwerer Behinderung oder sehr spezifischen Förderbedürfnissen integrativ unterrichtet werden können. Überall dort, wo die Regelschule dem Wunsch der Eltern nach

gemeinsamem Unterricht gerecht werden kann, hat die Wohnortnähe aber auch in diesen Fällen Vorrang, d. h., dass der gemeinsame Unterricht dann nicht an Finanzierungsvorbehalten scheitern darf.



Brandenburg

Vorsitzende: Denise Sommer, Weinbergweg 21, 15834 Rangsdorf
www.gsv-brandenburg.de

Landesweite Personalversammlungen im Land Brandenburg

Am 22. 11. 2012 fanden erstmalig landesweit und zeitgleich in allen sechs Schulämtern unseres Bundeslandes Personalversammlungen statt. Den Einladungen der regionalen Personalräte folgten sehr viele Lehrkräfte aus allen Schulformen. Die Veranstalter und Teilnehmer machten in ihren Redebeiträgen deutlich, dass wirklich dringender Handlungsbedarf zur Verbesserung der Lehr- und Lernbedingungen an den Schulen besteht. Von den teilnehmenden Beschäftigten wurden mit großer Mehrheit die Beschlussanträge der »Potsdamer Erklärung der Lehrer- und Personalräte des Landes Brandenburg« angenommen. Zu den Forderungen gehören unter anderem:

- Absenkung der Unterrichtsverpflichtung für alle Lehrkräfte,
- Ausbau der Anrechnungstatbestände,

- Erhöhung der Vertretungsreserve auf mindestens 8 Prozent,
- Bürokratieabbau,
- Erhöhung der Wertschätzung der Arbeit in den Schulen,
- spürbare Erhöhung der Zahl der unbefristeten Einstellung junger Lehrerinnen und Lehrer. Diese Forderungen stehen für den Landesgruppenvorstand in engem Zusammenhang mit den »Acht Forderungen zur Bildungsgerechtigkeit« des Grundschulverbandes. Betrachtet man das Arbeitspensum einer Grundschullehrerin in Brandenburg genauer, wird die sehr hohe Arbeitsbelastung und damit auch das Dilemma zwischen Anspruch und Wirklichkeit deutlich:
- 28 Wochenstunden Unterricht
- intensive Elternarbeit und Teamarbeit im Lehrerkollegium
- Projektwochen, Exkursionen, Klassenfahrten, Wandertage, Schwimmlager

- Gremienarbeit: Dienstberatungen, Lehrerkonferenzen, Fachkonferenzen
- Protokollieren von Gesprächen, Konferenzen, Beschlüssen, Telefonaten
- Erstellen und Umsetzen individueller Förderpläne und schulinterner Curricula
- Wegfall des Teilungs- und Förderunterrichts wegen Vertretung
- Orientierungsarbeiten in den Klassen 2 und 4, Vera 3, Zentrale Vergleichsarbeiten Klasse 6
- Visitation, interne Evaluation, Schulprogrammarbeit und Inklusion. Die Liste ließe sich noch um zahlreiche Punkte fortsetzen. Viele Grundschullehrerinnen beklagen, dass ihre Kernaufgabe, die Vor- und Nachbereitung eines guten Unterrichts, der zeitgemäß, individuell und kompetenzorientiert sein soll, zu kurz kommt. Sie fordern mehr Zeit für ihre Schülerinnen und Schüler. Wenn die Landesregierung gute (Grund-) Schulen und damit auch gute

Ergebnisse in nationalen und internationalen Leistungsvergleichen möchte, müssen die Forderungen der Lehrkräfte von der Politik wahr- und ernstgenommen werden. Deshalb unterstützt der Landesgruppenvorstand die Forderungen der Potsdamer Erklärung und Initiativen, die sich für Verbesserungen der jetzigen Rahmenbedingungen einsetzen.

*Für die Landesgruppe:
Denise Sommer*



Hamburg

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

75 neue Ganztagsgrundschulen ab 2013

Zum Schuljahresbeginn 2013/2014 werden voraussichtlich 200 der 204 Hamburger Grundschulen ein Ganztagsangebot vorhalten. Entschieden haben die Schulkonferenzen der einzelnen Grundschule, ob das Angebot gemeinsam mit einem Träger der Jugendhilfe als GBS-Modell gestaltet werden soll (Ganztägige Bildung und Betreuung an Schulen) oder allein durch die Schule organisiert wird als Ganztagschule nach Rahmenkonzept (GTS-Modell). Die Teilnahme an GBS-Ganztagsangeboten ist freiwillig. Es handelt sich um ein offenes Angebot ab 13 Uhr im Anschluss an den Regelunterricht. GTS-Ganztagschulen gibt es in

offener, teilgebundener und gebundener Form. Anders als in den bisherigen Horten stehen die ergänzenden Angebote der Ganztagschulen nicht nur den Kindern berufstätiger Eltern offen, sondern allen Schülerinnen und Schülern. Das Angebot ist von 8 bis 16 Uhr kostenlos. Gegen Gebühr wird in den Randzeiten von 6 bis 8 und von 16 bis 18 Uhr sowie in den Ferien ein Betreuungsangebot organisiert. Die Gebühren sowie die Kosten für die Teilnahme am Mittagessen sind nach Familiengröße und -einkommen sozial gestaffelt. Die Umstellung so vieler Schulen auf ganztägiges Lernen bedeutet sowohl für die jeweilige Schule als auch für den Schulbau eine gewaltige Herausforderung.

Die Erstellung umsetzbarer Konzepte ist dabei genau so zu nennen wie der Ausbau von Schulkantinen. Große Sorgen bereiten die Anforderungen der Früh-, Spät- und Ferienbetreuung. Wie kann bei einem Betreuungsschlüssel von einem Erzieher pro Gruppe von 17 bis 23 Kindern ein anspruchsvolles Angebot speziell in den Ferien durchgeführt werden, das auf die altersspezifischen Bedürfnisse der Kinder ausgerichtet ist? Wie lassen sich Krankheitsvertretungen organisieren? Werden Ganztagschulkoordinatoren und Schulleitungen selbst spontan Lücken füllen müssen? Zwangsläufig ändern sich die Arbeitszeiten der an Schulen tätigen Erzieher. Dies führt zu Verunsicherung und Unmut. Die bestehenden Verträge

wurden unter anderen Grundvoraussetzungen geschlossen. Mit veränderten Dienstzeitenregelungen werden sich Vertreter der Behörde und der Personalräte beschäftigen müssen. Über zusätzliche Zeiten für Hausmeistertätigkeiten und für die anfallende Mehrarbeit in den Schulbüros, die sich zwangsläufig aus der Entgegennahme der Anmeldungen für die Ganztagsbetreuung und die vielfach erforderliche Beratung beim Bearbeiten der Formulare zur Gebührenermittlung ergibt, fehlen bisher Aussagen der Schulbehörde. Die Schulen wollen für ihre Schülerinnen und Schüler gute Arbeit leisten, benötigen dabei aber Rahmenvorgaben und Ressourcen, die dies ermöglichen.



Niedersachsen

Kontakt: www.gsv-nds.de

Bausteine auf dem Weg zu einer inklusiven Schule

Wie eine inklusive Grundschule in der alltäglichen Praxis gelingen kann, darüber informierten sich über 60 TeilnehmerInnen am 28. November 2012 in einer Veranstaltung, die von der Landesgruppe Niedersachsen des Grundschulverbandes initiiert wurde. Das große Interesse lag sicherlich auch darin begründet, dass die Umsetzung der Inklusion in den kommenden Jahren eine der zentralen Herausforderungen für alle Grundschulen in Niedersachsen darstellen wird. Einige Grundschulen können bereits heute aus ihrer Praxis erzählen. So zeigte der Schulleiter der Gebrüder-Körting-Schule Michael Leonhard gemeinsam mit seiner Kollegin Anke Berndt eindrucksvoll auf, wie der Schulalltag in ihrer

Ganztagsgrundschule in Hannover gestaltet wird. An Beispielen aus der Praxis wurde aufgezeigt, dass Inklusion gelingen kann. Aktuelle Hindernisse, beispielsweise wie man an die vorhandenen Strukturen und Ressourcen sinnvoll anknüpft und zugleich Veränderungen ermöglichen kann, wurden zudem intensiv diskutiert. In die Thematik führte zuvor Prof. Dr. Andreas Hinz ein, der in seinem interessanten Vortrag seine Gedanken zum Thema Inklusion darstellte. Er lehrt und forscht seit vielen Jahren zu Inklusion und inklusiver Pädagogik an der Martin-Luther-Universität in Halle.

Neufassung der Verordnung »Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung«

Mit der Einführung der inklusiven Schule in Niedersachsen wird auch die Verordnung zur »Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung« verändert. In dem veränderten niedersächsischen Schulgesetz wird festgestellt, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderungen grundsätzlich in der allgemeinen Schule unterrichtet und erzogen werden können. Die Eltern haben das Wahlrecht auf eine allgemeine Schule oder eine Förderschule. Die Neufassung bzw. die ergänzenden Bestimmungen sehen daher vor, dass das Verfahren zur Feststellung im Gegensatz zum bisherigen Ablauf grundsätzlich im Rahmen der allgemeinen

Schule unter Beteiligung der Erziehungsberechtigten sowie ggf. anderer Sachverständiger durchgeführt werden soll. Grundschullehrende und Förderschullehrende sind nun gemeinsam von Anfang an bei dieser Entscheidung beteiligt. Die bisherigen Kritikpunkte (erhebliche Unterrichtsausfälle durch sogenannte Überprüfungswochen, erheblicher Aufwand durch Erstellung der Berichte und Gutachten) können so hoffentlich beseitigt werden. Zudem wird hierbei einigen wichtigen Punkten Rechnung getragen: neuer Erlass zur sonderpädagogischen Förderung von 2005, stärkere Berücksichtigung des Elternwillens, stärkere Einbindung der allgemeinen Schule, Einführung der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung,



Nordrhein-Westfalen

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

Ganztagsschulen bieten enorme Chancen für eine verbesserte Bildung aller Kinder, besonders aus Familien mit Migrationshintergrund sowie bei Berufstätigkeit der Eltern. Dafür müssen alle Möglichkeiten von Rhythmisierung sowie einer sinnvollen Verknüpfung von Vor- und Nachmittag genutzt werden. Wenn Nachmittags- und Ferienangebote zum Betreuungs- und Verwahrsystem werden, ist ganztägige Bildung falsch verstandenes Etikett.

Für die Landesgruppe:
Marion Lindner

Frühjahrstagung 2013:
 **»Ganztagsschule – ganz toll oder ganz blöd?«**

Montag, 8. April 2013
10 bis 15 Uhr
Wichern-Schule, Horner Weg 164, 22111 Hamburg

umfassendere Einrichtung einer sonderpädagogischen Grundversorgung in den Grundschulen, Mitbeteiligung der Schüler bei der Diagnostik. Zur Vorbereitung der Entscheidung über einen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung wird bei der zuständigen Schule eine Förderkommission eingerichtet. Dieser gehören die Schulleiterin / der Schulleiter, in der Regel die Klassenlehrerin und eine Förderschullehrkraft an. Der Vorsitz wird von der Schulleitung wahrgenommen, in der Regel bis zu zwei weitere Personen können bei Bedarf hinzugezogen werden. Die Veränderungen bei dem Feststellungsverfahren sind insgesamt als positiv zu werten.

Für die Landesgruppe:
Dr. Eva Gläser

Die letzten Monate war die Arbeit der Landesgruppe NRW geprägt von der kritisch-konstruktiven Beobachtung der bildungspolitischen Planungen und Umsetzungen der rot-grünen Landesregierung. Dabei standen insbesondere die Themen »Inklusive Schule« und »längeres gemeinsames Lernen« im Vordergrund. Entsprechend dieser Schwerpunktsetzungen fand die diesjährige Mitgliederversammlung der Landesgruppe am 10. November in der Sekundarschule Billerbeck statt. Als Modellversuch gestartet, erprobt diese Schule ein Konzept des gemeinsamen Lernens, das allen Kindern eine Schullaufbahn »ohne Brüche« ermöglichen und alle Kinder – auch Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf – entsprechend ihrer Leistungsfähigkeit und ihrer Neigungen fördern will. Die Schulleiterin Barbara van Wielen erläuterte, wie es in beeindruckender Weise gelingen kann, das Ziel einer inklusiven Schule, die das einzelne Kind in den Blick nimmt, durch vielfältige und kreative Lösungen zu erreichen – dies stieß auch bei den Kolleginnen und Kollegen der Grundschule auf Interesse! An diesen ersten Teil schloss sich ein Beitrag von Hanna Järvinen, Mitarbeiterin der TU Dortmund an, um über Chancen und Vorteile der Netzwerkarbeit im Projekt »Schulen im Team« zu berichten. Ihre Ausführungen machten an ausgewählten Beispielen deutlich, wie eine institutionalisierte Vernetzung zwischen verschiedenen Schulen die Schulentwicklung der einzelnen Schule anregen und befruchten kann – wie sich dies konkret auf die Gestaltung von Übergängen auswirkt,



Delegation der Landesgruppe NRW zum Gespräch bei der Schulministerin. Im Bild v. l. n. r.: Rosemarie Möhle-Buschmeyer, Ministerin Sylvia Löhrmann, Baldur Bertling, Gisela Gravelaar, Beate Schweitzer, Gisela Cappel.

ist Bestandteil der aktuellen Projektphase. Bei dem bereits zweiten Besuch im Ministerium am 19. November hatte der Grundschulverband die Möglichkeit, seine Positionen mit Ministerin Sylvia Löhrmann zu besprechen. Die aktuellen Themen wie Noten, Inklusion, Lehrerbildung und Verbundschulen konnten in einer sehr angenehmen und offenen Atmosphäre angesprochen werden – der Vorstand trifft in der Ministerin Sylvia Löhrmann auf eine gut informierte, an Weiterentwicklung der (Grund-)Schule aufrichtig interessierte Gesprächspartnerin und freut sich sehr über das Interesse an einem kontinuierlichen Austausch!

Für die Landesgruppe:
Beate Schweitzer

Kontinuität der Arbeit – Fortbildungen mit Kooperationspartnern in 2013

Der Grundschulverband wird auch im Jahr 2013 Fortbildungen zusammen mit der Gemeinschaft Evangelischer Erzieher (GEE) ausrichten, die sich besonders an Mitglieder von Schulleitungen wenden. Termine:

 **21./22. Juni** und am **8./9. November 2013** jeweils in Düsseldorf – Anmeldungen dazu auf unserer Homepage und bei der GEE.

 Bereits im **März** findet eine **Tagung der GEE für Schulleitungen zum Thema Inklusion** statt, auf die wir auch gerne hinweisen wollen: »Es ist normal, anders zu sein – Die ersten Schritte auf dem Weg zu einer inklusiven Schule«.

Heterogenität mit Blick auf Inklusion – Fachdidaktische Perspektiven zum Mathematikunterricht

Im Rahmen der Veranstaltung werden Beispiele geeigneter Lernangebote aufgezeigt und Möglichkeiten eines gemeinsamen Mathematikunterrichts reflektiert. Das Fortbildungsangebot richtet sich an Lehrpersonen der Grund- und Förderschule. Der Fokus liegt auf dem Primarbereich.

Samstag, 23. Februar 2013, Universität Duisburg-Essen, Campus Essen, 10.45 – 15.00 Uhr
Einführungsvortrag von Dr. h.c. Horst Bartnitzky:
»Individualisierung heißt nicht Vereinzelung. Von der Verschiedenheit der Kinder und der Gemeinsamkeit ihres Lernens«, anschl. Workshops.
Die Teilnahme ist kostenfrei. Programm und Anmeldung unter:
www.dzlm.de/dzlm.html?seite=286



Sachsen-Anhalt

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

8 Thesen zum Gemeinsamen Unterricht

Sachsen-Anhalts Schulen stehen vor gewaltigen Veränderungen. Schlagworte wie »Gemeinschaftsschule« und »Inklusive Schule« machen die Runde; im Fokus steht die bestmögliche Förderung aller Kinder ... Die Ziele sind weitgehend definiert und verraten einen hohen pädagogischen Anspruch. Der Weg, die Ziele zu erreichen, ist aber vielfach noch unklar. In einem gemeinsamen Papier hat unsere Landesgruppe gemeinsam mit dem Sekundarschullehrerverband Sachsen-Anhalts, der Landesgruppe der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. und dem FR Sprachbehindertenpädagogik der Martin-Luther-Universität

Halle-Wittenberg 8 Thesen formuliert, die unserer Meinung nach auf dem Weg zur guten Schule für alle Beachtung finden sollten. Die Thesen finden sich auf unserer Homepage unter www.gsv-lsa.de. Wer den Thesen zustimmt, kann sie über folgende Webseite mit unterzeichnen: www.sprache-lsa.de/inklusive-schule/

Grundschultag 2013

Unter dem Motto »Gemeinsam(e) Schule gestalten. Visionen. Perspektiven. Realitäten« findet im kommenden Frühsommer wieder ein Grundschultag in den Franckeschen Stiftungen in Halle/Saale statt. Gemeinsam mit den mittlerweile gewohnten Kooperationspartnern, dem Verband Sonderpädagogik e. V., der Gewerk-

schaft Erziehung und Wissenschaft, dem Staatlichen Seminar für Lehrämter Halle und der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg soll dieser Tag an die guten Erfahrungen der letzten Veranstaltungen anknüpfen. Ein erster Plenumsteil widmet sich dem Thema »Lehrersein heute und morgen – ein Berufsbild im Wandel«. Nach einem Impulsvortrag von Ulrich Hecker werden VertreterInnen der Schule, des Kultusministeriums und der Lehrerbildung miteinander ins Gespräch kommen. Ausgangspunkt ist dabei die Frage, inwiefern im Zuge der notwendigen Bildungsreformen und der stetigen Etablierung eines veränderten Lernbegriffs LehrerInnen heute mehr und mehr unter Druck geraten, auch ihre

eigene professionelle Identität auf den Prüfstand zu stellen und ggf. am Selbstbild zu arbeiten. Da diese Prozesse aus Sicht der Veranstaltenden unumgänglich, aber nicht einfach und mitunter sogar angstbesetzt sind, müssen sie im Zuge der Bildungsreform unbedingt im Blick bleiben. Nach diesem ersten Plenumsteil wartet ein buntes Workshop-Angebot und ein vielfältiger Grundschulmarkt mit Impulsen aller Art auf die TeilnehmerInnen.

Wann?

Am **Samstag**,

1. Juni 2013

9 bis 15 Uhr

Wo? Franckesche Stiftungen in Halle/Saale

Weitere Informationen und Anmeldung: www.gsv-lsa.de

Für die Landesgruppe:

Dr. Michael Ritter



Rheinland-Pfalz

Anschrift: Werner Lang, Am Wingertsberg 8,
67756 Hinzweiler; www.wl-lang.de

Gespräche im Bildungsministerium

Die Landesgruppe ist mit dem Bildungsministerium weiter im Gespräch wegen der Grundschulzeugnisse. Es zeichnet sich ab, dass dem Wunsch vieler Kollegien wohl entsprochen wird und weitere Halbjahreszeugnisse durch zu dokumentierende L-E-S-Gespräche ersetzt werden. Über die Gestaltung der Jahreszeugnisse ist der Meinungsbildungsprozess noch im Gang. Keine konkreten Maßnahmen zeichnen sich ab als Konsequenz aus den RLP-Ergebnissen der IQB-Studie. Das Ministerium und die Verbände waren sich bei einem Meinungsaustausch darin einig, dass »Schnellschüsse« nichts bringen, das Augenmerk aber noch intensiver auf die

Förderung der Kinder gerichtet werden muss, deren Ergebnisse weit unter den Mittelwerten liegen. Im kommenden Jahr werden die Gespräche fortgeführt.

Sitzung des Landesgruppenvorstandes

- 2013 sind regionale Fortbildungen zum Thema »Richtig schreiben« geplant
 - Schulen, die an der Einführung der Grundschrift interessiert sind, können von der Landesgruppe fachliche Unterstützung erfahren
 - Der Grundschultag 2014 wird am 18. März 2014 auf dem Campus in Landau stattfinden
 - Die Landesgruppe und der VdS (Verband Sonderpädagogik e. V. RLP) haben eine engere Zusammenarbeit vereinbart
- Für die Landesgruppe:
Werner Lang



Schleswig-Holstein

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

Veranstaltung zur Grundschrift mit Mitgliederversammlung

Das Interesse an der Grundschrift war groß, als über 50 Kolleginnen und Kollegen in Rendsburg im Martinshaus am 15. November auf Einladung des Landesgruppen-Vorstandes zusammenkamen. Andrea Keyser und Gertrud Lerche von der Grundschule Steinbergkirche gaben einen anschaulichen Einführungsvortrag zur Grundschrift, angereichert mit Tipps aus der Praxis. Gute Anregungen konnte der Motopädagoge Peter Pastuch geben, der mit einer

Auswahl an Geräten zur Motorikschulung vor Ort war. Im Rahmen der Veranstaltung fand die Mitgliederversammlung mit Wahlen statt. Jutta Schweitzer wurde nach über 12 Jahren aktiver Mitarbeit aus dem Vorstand verabschiedet. Der neu gewählte Vorstand setzt sich wie folgt zusammen: Prof. Dr. Beate Blaseio (1. Vorsitzende), Andrea Keyser (Delegierte), Jörg Keyser (Kassenwart), Petra Heinatz, Sabine Jesumann und Maren Barck.
Für die Landesgruppe:
Sabine Jesumann, Andrea Keyser

Ein Netzwerk für starke Grundschulen

Knapp 16.300 Grundschulen gibt es in Deutschland, mehr als 2500 davon sind Mitglied im Grundschulverband. In jeder Region des Landes gibt es gute Grundschulen. Schulen in denen PädagogInnen im Sinne einer ermutigenden Pädagogik handeln und den Kindern eine individuelle Förderung angedeihen lassen. Schulen die schulische Qualitätsentwicklung als eigenaktiven Prozess verstehen und denen die plakative Forderung nach Entwicklung von gutem Unterricht auf der Basis von Qualitätskontrollen und Vergleichsarbeiten nicht genügt. Wir wollen viele Beispiele guter Grundschularbeit öffentlich machen und Foren schaffen damit:

- KollegInnen, die zu fachspezifischen Fragestellungen recherchieren, praxiserprobte Lösungen finden,
- Schulen, die den Prozess der schulischen Qualitätsentwicklung voranbringen wollen, kompetente Partner für einen kritischen Dialog ansprechen können,
- Eltern und Auszubildende in ihrer Region Schulen entdecken, die dem Leitbild der »lernenden Institution« entsprechen.



Das Aktionsmotiv erhalten Sie kostenlos über unsere Geschäftsstelle: als Aufkleber im Format 30 x 21 cm zum Anbringen z. B. an der Schultür oder im Eingangsbereich der Schule – oder als Druckvorlage, mit der Sie ein Schulschild in Metall oder Acryl bei einem örtlichen Schildermacher in Auftrag geben können.



Die Aktion »Starke Grundschulen« nimmt allmählich Fahrt auf. Inzwischen haben sich fast 70 Schulen in der interaktiven Landkarte eingetragen. Da entwickelt sich langsam eine Fundgrube für Ideen der »Schulentwicklung von unten«.

Wir laden Sie ein, ihre Schule auf der interaktiven Landkarte vorzustellen.

Zeigen Sie mit Ihrem Schulporträt Kolleginnen und Kollegen, Eltern und anderen, die fachspezifische Praxisbeispiele suchen, wo sie die passende Schule finden. Mit nur wenigen Schritten können Sie sich anmelden unter ► www.starke-grundschulen.de.

Markieren Sie Ihren Schulstandort mit einem Pin auf der Landkarte und verknüpfen Sie diesen mit Angaben zu Ihrem Schulprofil und/oder mit der Schulhomepage. **Bestellen Sie** in unserer Bundesgeschäftsstelle das für Mitgliedsschulen kostenfreie Signet »Starke Grundschulen – gemeinsam auf dem Weg im Grundschulverband« und platzieren Sie dieses an der Schulpforte und/oder auf der Homepage.

Seit mehr als 40 Jahren unterstützt der Grundschulverband Schulen in ihrem Bestreben, ein für alle Kinder

förderliches Lernklima zu schaffen und die Schulqualität weiterzuentwickeln. **Nutzen Sie** unser öffentliches Forum und zeigen Sie auf der interaktiven Plattform, dass Sie einem Verbund starker Grundschulen angehören:

Starke Grundschulen stehen für gemeinsame Haltungen, Ideen, Orientierungen und Werte:

- Schule als Ort der Geborgenheit und Lebensfreude
- Lernen als Selbstaneignung der Welt
- Fördern durch Teilhabe
- Pädagogische Leistungskultur
- Lernfeld Demokratie
- Kooperative Schulgestaltung

Wie jedes Kind einzigartig ist, so hat auch jede Schule etwas ganz Besonderes.

**Impulse geben, wenn nach Lösungen gesucht wird.
Wir hoffen, dass Sie mit dabei sind!**

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

Versandadresse

Bundes Eltern Rat

Gemeinsam für beste Bildung

in Kooperation mit  Grundschulverband und  ASD Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e. V.

Einladung zu einer gemeinsamen Tagung

12. / 13. April 2013 in Potsdam | Integration durch Bildung

Spracherwerb als Schlüssel zum Bildungserfolg

Tagungsverlauf

Freitag, 12. April 2013, 14 Uhr bis 18:30 Uhr

- 14:00 Ankommen, Kaffee und Tee
- 15:00 Begrüßung
- 15:15 Die Bedeutung des Spracherwerbs und die daraus resultierenden Maßnahmen der KMK, **Stephan Dörgerloh**, Kultusminister Sachsen-Anhalt, KMK-Präsident 2013 (angefragt)
- 15:45 Sinus-Studie: Lebenswelten von Migranten in Deutschland **Dr. Gabriele Schambach**, SINUS-Akademie, Berlin
- 16:15 Sprachentwicklung **Prof. Dr. Rosemarie Tracy**, Universität Mannheim
- 17:30 16 Bundesländergruppen: Vernetzung von Eltern, Schulleitungen und Vertretern des GSV
- 18:30 Abendessen

Samstag, 13. April 2013, 9 Uhr bis 15 Uhr

- 09:00 Sprachförderung, N. N.
- 10:00 Workshops*
- 11:30 Workshops*
- 13:00 Mittagessen
- 14:00 Podiumsdiskussion
- 15:00 Ende der Tagung

* Es werden zum Tagungsthema **Workshops** für den Elementar- und Primarbereich sowie die Sekundarstufe I angeboten. Die Titel der Workshops und eine Kurzbeschreibung zum Inhalt sind auf den Homepages des GSV und ASD veröffentlicht.

Wer die Landessprache beherrscht, ist nicht automatisch integriert. Ohne die Landessprache geht es aber erst recht nicht. Kein Kind, kein Jugendlicher und kein Erwachsener mit Migrationshintergrund kommt deshalb darum herum, in Deutschland Deutsch zu lernen.

Schwerpunkte der Tagung:

- Verstehen, wie Menschen Sprachen lernen und was nötig ist, damit sie sich in der Muttersprache und in einer zweiten oder dritten Sprache mündlich und schriftlich zurechtfinden.
- Die Vernetzung von Eltern, Schulleitungen und Vertretern des Grundschulverbandes auf Landesebene ermöglichen.

Tagungsbeitrag

Die Tagungsgebühr mit Unterbringung in Einzelzimmern beträgt für Mitglieder des GSV und des ASD: 160 Euro;
für Nicht-Mitglieder: 200 Euro

Anmeldung

Details zur Anmeldung sowie zum Leistungspaket und Erweiterungsoptionen können Sie ab Februar über den Link auf der Homepage des ASD abrufen. Die Anmeldung ist verbindlich, wenn die Tagungsgebühr überwiesen ist.

- www.schulleitungsverbaende.de
- www.grundschulverband.de