



# Grundschule aktuell

Zeitschrift des Grundschulverbandes · Heft 125

Hier baut die Bundesrepublik Deutschland



## Großbaustelle Inklusion



**Tagebuch**

- S. 2 Mehr oder weniger Inklusion? (G. Klenk)

**Thema: Großbaustelle Inklusion**

- S. 3 Inklusion in der Primarstufe (A. Prengel)
- S. 7 Lernen vielfältig gestalten: Auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem (C. Hillenbrand)
- S. 11 Die Einführung der inklusiven Schule in den Bundesländern: Langsam, aber unaufhaltsam (P. Wachtel)
- S. 14 Übersicht: Sechs Prozesselemente inklusiver Schulentwicklung

**Praxis: Unterricht und Schule inklusiv**

- S. 15 »Können wir mal Ihr GU-Konzept haben?« (S. Merkelbach / A. Höfer)
- S. 19 Gelingendes Classroom Management mit dem KlasseKinderSpiel (M.-C. Vierbuchen)
- S. 23 Im interdisziplinären Dialog: Alle Kinder individuell fördern in einer Schule für alle (I. Hirschmann / I. Daether)

**Rundschau**

- S. 28 Rechtschreiben: »Alles immer schlimmer?« (S. Kauder)
- S. 30 »Starke Grundschulen« gemeinsam unterwegs (B. Bertling / A. Backhaus)
- S. 32 Grundschrift: App (N. Ruiz Dominguis)
- S. 34 Schulhefte (T. Linz)

**Landesgruppen aktuell – u. a.:**

- S. 35 LehrplanPlus Bayern – Weniger Stoff, mehr Kompetenz
- S. 36 Berlin: Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung
- S. 38 Hamburg: Erfahrungsaustausch zur Grundschrift
- S. 40 Sachsen-Anhalt: Erlass zur Leistungsbewertung

**»Unterrichtsstörungen inklusive?«**

... war der Titel der Herbsttagung 2013 des Grundschulverbandes, die in Friedrichsdorf (Taunus) stattfand. »Das ist immer wie eine Tankstelle«, schrieb uns eine Kollegin danach, und so erleben es alle: Im dialogischen Miteinander kommen Kolleginnen und Kollegen ins Gespräch und nehmen Ermutigung, Anregungen und Ideen für die praktische Arbeit mit nach Hause. Klar, dass das Tagungsthema einfluss in die übergreifende Frage nach der Verwirklichung inklusiver Schule. Dem Zusammenhang der Herbsttagung entstammen die Beiträge dieses Heftes.



**Inklusive Bildung**

Hochaktuell zur Debatte um die Entwicklung eines inklusiven Schulwesens legte der Grundschulverband eine wissenschaftliche Expertise vor. Mit der Erstellung war Prof. Annedore Prengel von der Universität Potsdam beauftragt. Sie stellt Inklusion als pädagogisches Konzept vor, bei dem es um den Zusammenhang zwischen Verschiedenheit, gleichberechtigter Teilhabe und Gemeinsamkeit aller Lernenden geht. Dazu ihr Beitrag in diesem Heft ▶ ab S. 3

**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

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

**Fotos:** Bert Butzke, Mülheim (Titel, Ull, S. 1, 3–6, 8, 9, 22, 24); Autorinnen und Autoren, soweit nicht anders vermerkt

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

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

**Druck:** Beltz, Bad Langensalza, 99974 Bad Langensalza  
ISSN 1860-8604 / **Bestellnummer: 6063**

**Beilagen:** »GrundschulEltern« als Einhefter, Prospekt Toussini – Circus mobile

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



### Großbaustelle Inklusion

Der Verweis von Bildungspolitik und -verwaltungen auf verantwortliches und behutsames Vorgehen, so schreibt unser Autor Peter Wachtel, kaschiert bestehende Unentschiedenheiten. Es ist offensichtlich: Die meisten Bundesländer tun sich schwer, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen einen barrierefreien Zugang zu allen Schulen zu ermöglichen. Welche Erklärungen gibt es dafür? Und wie kann mit den Widerständen, Hemmnissen und Barrieren umgegangen werden? Einen kritischen Rundgang über die »Großbaustelle Inklusion« lesen Sie ▶ ab S. 11

### Praxis des gemeinsamen Lernens

Entscheidend für das Gelingen von Inklusion ist der gemeinsame Unterricht, das gemeinsame Lernen aller Kinder. Susanne Merkelbach und Anne Höfer stellen in ihrem Beitrag aus der Praxis fest: »Darum muss ein GUKonzept immer ein Konzept für alle Kinder sein, denn auch die Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf sind zuallererst – einfach Kinder.« ▶ ab S. 15 Marie-Christine Vierbuchen leitete bei der Herbsttagung einen Workshop zum »KlasseKinder-Spiel«. Sie schreibt: »Es geht bei Classroom Management um die Motivierung und Unterstützung der Fähigkeit, sich möglichst lange aktiv und erfolgreich mit dem Lernstoff auseinanderzusetzen.« ▶ ab S. 18

Auch sogenannte »Best Practice Schulen« machen die Erfahrung, dass Schule allein die Herausforderung, wirklich alle Kinder optimal zu fördern, nicht mehr bewältigen kann. Sie braucht außerschulische Unterstützer. Interdisziplinärer Dialog ist notwendig, schreiben Inge Hirschmann und Ilka Daether ▶ ab S. 21



### »Reiche, kluge, glückliche Kinder?«

Benachteiligte Kinder und Jugendliche in Deutschland laufen Gefahr, immer stärker von der sozialen Entwicklung abgehängt zu werden. Ihre Teilhabechancen müssen dringend verbessert werden. Dazu ruft UNICEF Deutschland mit dem »Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland« auf.



Nur wenige Schlaglichter:

- Jedes zehnte Kind wächst unter Armutbedingungen auf. Je länger die Armutphasen im Laufe von Kindheit und Jugend dauern, desto negativer für die Lebenszufriedenheit und die Fähigkeit, Herausforderungen zu meistern.
- Kinder aus alleinerziehenden Familien haben schon am Ende der vierten Klasse einen deutlichen Leistungsrückstand gegenüber Kindern aus Paarfamilien. Das liegt am sozialen Hintergrund: Alleinerziehende sind häufiger arbeitslos und schlecht ausgebildet.
- Kinder aus benachteiligten Familien treiben weniger Sport, schauen mehr fern und rauchen häufiger. Alltagsroutinen in der Familie haben häufig einen lebenslangen Effekt auf Gesundheit und Risikoverhalten.
- Die suggestive Kraft digitaler Bildschirmmedien kann vor allem bei problembelasteten Kindern klinisch relevante Abhängigkeiten hervorrufen: Sie suchen Erfolg und Anerkennung nur noch virtuell.

»Wenn ich nur eine Kinderseele glücklich gemacht habe, dann bin ich zufrieden«, schrieb Astrid Lindgren. Eine solche Haltung steht in hartem Kontrast zum aktuellen Diskurs in Wissenschaft, Politik und Medien. Die Frage nach dem »Glück« der Kinder im Sinne ihres ganzheitlichen Wohlbefindens spielt dort keine Rolle. Dominierend ist ein technokratischer, funktionaler Blick auf die heranwachsende Generation: auf die Leistungen in sprachlichen oder mathematischen Tests etwa oder die Zahl der Kita- und Betreuungsplätze, damit mehr Eltern berufstätig sein können. Der Begriff »Humankapital« wird zwar inzwischen vermieden, die Betrachtungsweise aber ist geblieben: Es gilt, die Qualität

des Nachwuchses durch verstärkte Investitionen zu steigern. Diese Sichtweise wird durch zahlreiche Studien wie PISA bestärkt.

Es ist wohlthuend, dass die UNICEF dieser reduzierten Perspektive nachdrücklich die Frage nach dem ganzheitlichen kindlichen Wohlbefinden gegenüberstellt.

Der Herausgeber des Berichts, Prof. Hans Bertram, schreibt: Die Ergebnisse unterstreichen, »dass Bindungen, Liebe und Zuneigung, stabile Beziehungen und das Gefühl, von anderen akzeptiert zu werden, die zentralen Voraussetzungen für die gelingende kindliche Entwicklung sind«, so Prof. Hans Bertram. Und dazu muss die (Grund-) Schule kraftvoll beitragen!

Ulrich Hecker



# Mehr oder weniger Inklusion

Seit einigen Jahren reden wir von Inklusion und davon, dass wir Lehrkräfte eine »inklusive Haltung« benötigen. Haltungen kann man aber nicht durch kognitive Entscheidungen herbeiführen und wir kommen immer wieder an unsere eigenen Grenzen. Wir erfahren es im Denken, spüren es im Fühlen und hören es auch im Reden. So sprechen wir von »inklusi-ven Schülern« und zeigen dadurch, dass wir immer noch an Integration denken. Wir sprechen von »nicht inkludierbaren Kindern« und zeigen dadurch auf, dass wir immer noch an Selektion denken oder uns einfach überfordert fühlen, diesen Kindern ebenso gerecht zu werden wie den »problemlosen« Kindern.

Diese Haltung hängt eng zusammen mit den Normen, die wir definieren. Mit der Annahme von »relativ homogenen Schülergruppen«, zu denen unser vorgefertigter Unterricht passt, fallen uns immer mehr Schüler auf, die dieser Norm nicht entsprechen: Kinder, die zu unserem Mathematikunterricht nicht passen, haben vielleicht Dyskalkulie. Kinder, deren Rechtschreibung nicht unserer Norm entspricht, sind Legastheniker, und Kinder, die ihre Aufmerksamkeit nicht auf das richten, was wir Lehrkräfte im Unterricht für bedeutsam halten, haben entweder ADHS oder ADS.

Kinder, die über dieser von uns definierten Norm liegen, stellen uns ebenfalls vor besondere Herausforderungen. Sie werden mit Intelligenztests getestet, die ebenfalls bestimmten Normen unterliegen, und bekommen die Bezeichnung »hochbegabt«.

Wenn wir vielen Kindern solche Attribute zuschreiben, haben wir viele Kinder zu »integrieren« oder zu »inkludieren«, je nach Sprachgebrauch. Dazu kommen noch Kinder mit körperlichen Handicaps, besonderen Krankheiten, Down Syndrom u. v. m.

Was könnten wir tun? Wir könnten uns als Lehrkräfte von der »normierten« Belastung lösen und die Vielfalt als bestehende Menschlichkeit und Bereicherung anerkennen.

Wir könnten uns lösen von der selbst auferlegten Aufgabe, alle Kinder zum gleichen Zeitpunkt zu gleichen Zielen oder nun zu gleichen »Kompetenzprägungen« führen zu müssen.

Wir könnten genau an dieser Haltung bei uns arbeiten. Das bedeutet aber,

- dass im Unterricht nicht alle Kinder an gleichen Aufgabenniveaus arbeiten,
- dass nicht alle Kinder zu gleichen Zeitpunkten gleiche Leistungen nachweisen müssen,
- dass wir Kinder nicht mehr länger miteinander vergleichen, sondern zunehmend mit »sich selbst« und mit dem, was sie als nächstes lernen könnten,



**Gabriele Klenk**

- dass wir mit Ziffernnoten keine Leistungsrückmeldung geben können, die Möglichkeiten zum Weiterlernen aufzeigt oder motiviert,
- dass wir nicht bereits nach wenigen Schuljahren Kinder verschiedenen Schularten zuweisen, die ihrer »Begabung« gerecht werden sollen,
- dass in der Grundschule verschiedene Professionen zusammenarbeiten, um Kinder beim Lernen zu unterstützen.

Diese Haltung entwickelt sich langsam und benötigt Zeit, Geduld und den eigenen Willen dazu.

Wir können sie festigen, indem wir sie auch in Gesprächen mit Eltern und Kollegen zum Ausdruck bringen. Damit nehmen wir uns alle in die Pflicht, Besonderheiten von Kindern pädagogisch anzugehen und sie nicht in die Nähe von unveränderbaren Eigenschaften oder gar Krankheiten zu bringen. In jedem Fall ist es wichtig, dass wir an dieser Haltung gemeinschaftlich arbeiten.

Lehrkräfte dürfen mit dieser Aufgabe aber nicht mehr länger alleingelassen werden. Auch nicht um den Preis, dass manchen von ihnen die Privatisierung des Unterrichts angenehmer ist als die Entwicklung zur Arbeit in Teams.

In Bayern wird z. B. von der »Schulfamilie« gesprochen. Schule hat und braucht keine familiären Strukturen. Schule ist aber eine Gemeinschaft, die gemeinschaftliches Handeln erfordert und den Aufbau einer gemeinschaftlichen Haltung benötigt. Diese Gemeinschaft braucht durchaus verlässliche Strukturen. Und auch hier gilt es, die Heterogenität in den Kollegien zu berücksichtigen und für die Entwicklung gewinnbringend zu nutzen. Dies erfordert eine hohe Führungs- und Kommunikationskompetenz von Schulleitungen.

Schule ist immer auch Teil der Gesellschaft und braucht deren Unterstützung. Mit immer neuen Beschreibungen von Normabweichungen wird vor allem eines erreicht: Lehrkräfte entwickeln zunehmend die Sorge, diesen Kindern nicht gerecht zu werden, und Eltern entwickeln Ängste, dass ihre Kinder in diesem Schulsystem nicht bestehen. Kinder erfahren so, dass es Können gibt und Nichtkönnen.

Kinder sollen vor allem eines in der Schule jeden Tag neu erfahren können: Ich bin einzigartig, ich bin hier erwünscht und ich bin hier für alle wichtig. Ich kann etwas lernen und ich kann dafür auch eigene Verantwortung übernehmen. Ich gehöre dazu!

*Gabriele Klenk*

Gabriele Klenk

Schulleiterin an der Grundschule Stein in Stein (Bayern),  
Mitglied im Bundesvorstand des Grundschulverbandes

Annedore Prengel

# Inklusion in der Primarstufe

## Merkmale, Hintergründe, Bausteine, Probleme

Mit Inklusion wird eine Reformentwicklung des Bildungswesens bezeichnet, in der es auf der Basis der Behindertenrechtskonvention darum geht, dass Lernen ohne Ausgrenzung in heterogenen Gruppen stattfindet. Der folgende einführende Beitrag widmet sich der Frage, was Inklusion für die Primarstufe bedeutet. Er beruht auf der Expertise »Inklusive Bildung in der Primarstufe«, die die Autorin für den Grundschulverband erarbeitet hat und in der sich ausführliche Erläuterungen und Quellenhinweise zu den hier vorgestellten Aspekten finden (Prengel 2013a).

### Inklusion in der Grundschule zeichnet sich durch vier unverzichtbare Merkmale aus.

**1. Der gemeinsame Besuch aller Kinder in der Grundschule ihres Wohngebiets bildet die institutionelle Basis der Inklusion.** Eine möglichst lange Dauer unter Einschluss anderer Bildungsstufen von der wohnortnahen Kita bis zur Sekundarstufe I wird dabei angestrebt.

**2. Inklusive Pädagogik beruht auf der alltäglichen Kooperation in multiprofessionellen Kollegien.** Grundschullehrkräfte, sonderpädagogische und andere pädagogische Fachkräfte stellen weitgehend alle Unterrichts-, Erziehungs-, Betreuungs-, Förder-, Hilfe- und Therapiemaßnahmen an der wohnortnahen Grundschule sicher.

**3. Inklusiver Unterricht findet in heterogenen Lerngruppen statt, er wird realisierbar anhand einer Didaktik der Binnendifferenzierung.** Der gemeinsame Unterricht wird unter Zuhilfenahme von didaktischen Lernmaterialien individualisierend in der Klassengemeinschaft praktiziert und kann um temporäre Gruppenbildung und Einzelbetreuung ergänzt werden, wenn dabei die Zugehörigkeit zur Klassengemeinschaft gepflegt wird.

**4. Entwicklung und Lernen werden unterstützt durch die inklusive Qualität pädagogischer Beziehungen.** In alltäglichen Interaktionen sowie im verantwortlich gestalteten Klassen- und Schulleben macht jedes Kind die Erfahrung von Respekt, Mitgliedschaft und Halt gebenden verlässlichen Beziehungen.

Inklusion bedeutet, dass in der Schulentwicklung an diesen vier Merkmalen im Sinne von institutionellen, professionellen, didaktischen und intersubjektiv-sozialisatorischen Minimalvoraussetzungen gearbeitet wird. Das geschieht selbstverständlich niemals in Perfektion, aber eine zumindest ausreichende Qualität muss angestrebt werden. Denn die unerlässliche Grundlage für Inklusion bildet die gemeinsame Grundschule als ein »Haus des Lernens«, das niemanden ausschließt. Inklusive Pädagogik ist in dieser einen Schule darüber hinaus nicht möglich ohne die kooperative Arbeit der verschiedenen pädagogischen Professionen, denn ohne sie können bereichernde oder notwendige behinderungs- und lernausgangslagenspezifische Fachkompetenzen der unterschiedlichsten Art



den Kindern nicht zugutekommen. Inklusion findet auch nur dann statt, wenn der Unterricht individualisierend gestaltet wird, weil sonst das Unterrichtsangebot systematisch an einem Teil der Kinder vorbeigeht. Auch wenn die psychosoziale Erfahrung, in einem ausreichenden Maße akzeptiert und respektiert zu sein, nicht gegeben ist, leiden Kinder unter interner Ausgrenzung, so dass Inklusion gefährdet ist.

### Inklusion ist Teil langfristiger historischer gesellschaftlich-kultureller Entwicklungen.

Seit der Entstehung moderner Bildungssysteme wird einerseits die Gemeinsamkeit aller Lernenden betont, während andererseits aufgrund von hierarchischen sozialen Differenzierungen segregierende Strukturen dominieren. Eine ausgeprägte äußere Differenzierung – bestehend aus drei Schulformen in der Sekundarstufe und zahlreichen Sonderschularten – dominierte historisch und wird gegenwärtig in Deutschland durch Tendenzen zur Zweigliedrigkeit und zur Inklusion abgemildert.

In einer Reihe historischer Strömungen lassen sich Aspekte der Vorgeschichte inklusiver Pädagogik rekonstruieren. Dazu gehören: Das aus religiösen Gründen alle Lernenden einbeziehende Bild der Schule des Comenius im 17. Jahrhundert, die auf dem universellen Menschenbild der Aufklärung beruhenden philanthropischen Musterschulen im 18. Jahrhundert, die kindorientierten reformpädagogischen Strömungen des »Fin de Siècle« am Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert und auch die seit der Weimarer Republik eingesetzte Grundschule für (fast) alle Kinder. Zur Vorgeschichte inklusiver Schulpädagogik gehören auch die Bemühungen im Schulsystem der DDR sowie in der Bildungsreform der sechziger Jahre in der BRD, im Sinne der Chancengleichheit sozioökonomische und geschlechtsbezogene Benachteiligungen zu vermindern. Der unmittelbare Vorläufer der heutigen

Inklusionspädagogik ist die in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts mit Modellversuchen beginnende und sich seither langsam ausbreitende Integrationspädagogik, denn hier wird erstmals, vor allem an Grundschulen, die Pädagogik der heterogenen Lerngruppe bewusst und gewollt praktiziert, wissenschaftlich begleitet und theoretisch ausformuliert. Weitere pädagogische Strömungen, die sich auf Heterogenitätsdimensionen beziehen, wie die interkulturelle Pädagogik oder die feministische Pädagogik münden in die Inklusionspädagogik ein und führen zu einem pädagogischen Denken, das die Pädagogik der Chancengleichheit bereichert um eine Perspektive, in der die Pluralität der Lernenden wertgeschätzt wird.

**Im internationalen Vergleich bleibt Deutschland noch immer weitgehend seinen segregierenden Bildungsstrukturen verhaftet.**

Die Inklusionsquote (der Anteil der Kinder mit Förderbedarf in Regelschulen) wird gegenwärtig in Deutschland durchschnittlich auf insgesamt 25 Prozent, in Grundschulen auf 33,6 Prozent, geschätzt. Dabei weisen die Bundesländer erhebliche Unterschiede auf: In Schleswig-Holstein besucht die Hälfte der Kinder mit Behinderung eine Regelschule, während es in Hessen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt (um ca. 16 Prozent) und vor allem Niedersachsen (8,5 Prozent) sehr wenige sind. Die Bemühungen der KMK, aufgrund der Verpflichtungen der Behinderten-

rechtskonvention Inklusion im föderalen deutschen System zu befördern, sind umstritten.

Während vergleichbare spätmoderne Wissensgesellschaften im Laufe des 20. Jahrhunderts ihre Bildungssysteme integrativ strukturiert haben, dominiert hierzulande der »deutsche Sonderweg« mit einem früh hoch segregierenden Regel- und Sonderschulsystem. Daraus folgen Inklusionsquoten, die im internationalen Vergleich außerordentlich niedrig sind.

**Die für die inklusive Pädagogik grundlegende Theorie der Heterogenität beinhaltet mehr und anderes als die schlichte Feststellung von Leistungsunterschieden.**

Der Heterogenitätsbegriff der inklusiven Pädagogik bezieht sich auf die Verschiedenheit, die Vielschichtigkeit, die Veränderlichkeit und die Unbestimmbarkeit der Lernenden. Dieses Verständnis von Vielfalt korrespondiert mit verwandten internationalen Ansätzen, wie zum Beispiel Diversity Education, Menschenrechtsbildung und Antirassistische Erziehung. Sie alle haben gemeinsam, dass sie auf den menschenrechtlichen Prinzipien der Freiheit, Gleichheit und Solidarität beruhen. Freiheit meint immer zweierlei: Befreiung aus Unfreiheit und Freiheit für vielfältige Lebensweisen. Gleichheit bedeutet, dass das hohe Gut der Freiheit jedem Menschen gleichermaßen zusteht. Diese Zusammenhänge kommen im Begriff der Menschenwürde zum Ausdruck, die nicht durch Leis-



**Annedore Prengel** ist emeritierte Professorin der Universität Potsdam. Ihre aktuellen Schwerpunkte sind Heterogenität in der Bildung, Inklusive Pädagogik und Pädagogische Beziehungen.  
Foto: Karla Fritze

tung oder Verdienst legitimiert werden muss, sondern den egalitären Anspruch jedes einzelnen Menschen auf Freiheit für eine individuelle Lebensweise, auf Inklusion und auf Nichtdiskriminierung beinhaltet. Für die inklusive Grundschulpädagogik folgt daraus die normative demokratische Orientierung, dass jedem Kind jenseits des Leistungsprinzips Anerkennung zusteht. Erst auf dieser Basis darf die für die Statuszuweisung in modernen demokratischen Gesellschaften legitimierende sozialvergleichende Bezugsnorm in den Blick kommen. Das Prinzip der grundlegenden humanen Anerkennung setzt das Konstrukt des »schlechten Schülers« im Bildungswesen außer Kraft und korrespondiert mit dem gesellschaftlichen Prinzip der sozialen Grundsicherung und mit anderen demokratischen Grundrechten, die jenseits meritokratischer (leistungsbegründeter) Hierarchien gelten.

**Für die inklusive Grundschule sind empirische Studien grundlegend, die belegen, dass segregierende Schulstrukturen soziale Benachteiligungen verstärken.**

Ein wichtiger Befund ist, dass Strukturen, die institutionell geschaffen wurden, auch ihre Adressaten finden, sodass es in hohem Maße willkürlich erscheint, wie viele Kinder mit welcher sonderpädagogischen Kategorie versehen in welcher Schulform landen. Es gibt in den zahlreichen Untersuchungen keinen Nachweis, dass institutionelle Segregation bessere Schulleistungen bewirkt. Nachgewiesen sind negative Auswir-



kungen von interaktiven oder institutionellen etikettierenden Adressierungen auf das Selbstkonzept und die Schulleistungen. Studien belegen, dass der Erfolg des inklusiven Unterrichts von seiner didaktischen Qualität abhängig ist und dass sich hier Übereinstimmungen mit der allgemeinen empirischen Unterrichtsforschung finden. Der Beitrag der inklusiven Pädagogik zu diesen Diskursen ist die hohe Entwicklung des Prinzips der Individualisierung.

Ebenfalls in Übereinstimmung mit der allgemeinen internationalen Unterrichtsforschung ist der Befund, dass der Beziehungsebene eine große Bedeutung zukommt – und zwar hinsichtlich der Lehrer-Schüler-Beziehung, der Peer-Beziehungen und der professionellen Teambeziehungen.

**Die Arbeit an der Inklusiven Grundschule lässt sich in 12 elementaren Bausteinen beschreiben, die eng miteinander verbunden sind und als Leitfaden zu ihrem Aufbau gelesen werden können.**

**1.** Das Fundament bildet die Aufnahme aller Schülerinnen und Schüler in der **wohnortnahen Grundschule**, an der möglichst alle Hilfe-, Förder-, Therapie- und Kreativitätsangebote ganztagig angesiedelt sind. Die sonderpädagogische Kompetenz kommt den Kindern an der wohnortnahen Grundschule sowohl durch hier zum Kollegium gehörende Sonder- und Sozialpädagogen als auch durch externe sonderpädagogische Spezialisten, die die Klassenlehrer und multiprofessionellen Teams beraten, zugute. Inklusion beruht auf einer engen Verzahnung zwischen Schule und Jugendhilfe und anderer Institutionen im Sozialraum.

**2.** Die inklusive Grundschule kooperiert mit den **Einrichtungen des Elementarbereichs und den Schulen des Sekundarbereichs**. In beiden Sekundarstufen gibt es Ansätze inklusiver Pädagogik. Angestrebt wird aus inklusiver Sicht eine Schule, die die Primarstufe und die Sekundarstufe I eng verbindet.

**3.** Die inklusive Grundschule beruht auf schulweit gemeinsamen Vereinbarungen, die ein demokratisches **Schulleben**, präventives Krisenmanagement,

produktives Beschwerdemanagement, möglichst ganztägige Rhythmisierung und die Arbeit an der Entwicklung der Einzelschule ermöglichen.

**4.** In den Klassen wird ein ritualisiertes **Klassenleben** als »gute Ordnung« praktiziert, die allen Kindern auf vorhersehbare Weise Mitgliedschaft, Lernen, Spiel, Feiern und Konfliktregulierung im Kontext zeitlicher Rhythmisierung ermöglicht.

**5.** Das inklusive Curriculum der Grundschule beruht auf zwei Säulen: **gestufte Kerncurricula** von Erwachsenen verantworteter, verbindlicher Bildungsinhalte und **Freiräume** für Themen und Interessen der Kinder. Die an verbindlichen Bildungsstandards orientierten Inhalte werden für die heterogene Lerngruppe allerdings nicht im Modell der Regel- oder Minimalstandards gefasst, sondern im Modell vielfach gestufter Standards, die von der elementarsten bis hin zur hochausdifferenzierten Kompetenz aufeinander aufbauen, sodass jedes Kind, von welcher Lernausgangslage auch immer, einen Einstieg findet. Zum inklusiven Curriculum gehören darüber hinaus Freiräume für die Arbeit der Kinder an selbstgewählten Themen. In den Lernprozessen der Kinder kommt es in der Regel vor, dass sich die Arbeiten am vorgegebenen Kerncurriculum und an den selbstgewählten Themen verknüpfen.

**6.** Konstitutiv für die inklusive Grundschule ist die **inklusive Didaktik**, deren zentrales Merkmal die Offenheit für innere Differenzierung in der heterogenen Lerngruppe ist, verbunden mit der Pflege von Gemeinsamkeit. Inklusive Didaktik umfasst Instruktion durch die Lehrperson und durch didaktisch strukturierte Lernmaterialien sowie selbsttätig entdeckendes Lernhandeln der Kinder. Zu der für die Didaktik der heterogenen Lerngruppe zentralen Arbeitsform der Freiarbeit, die teilweise anhand von Wochen- und Tagesplänen organisiert wird, kommen u. a. differenzierender Fachunterricht und Lernen in Projekten hinzu.

**7.** Die individualisierende Didaktik der heterogenen Lerngruppe wird realisiert anhand einer Ausstattung mit **Lernmaterialien** für die Hand der Ler-



nenden. Die möglichst selbsterklärend gestalteten Materialien sind für die Arbeit am gestuften Kerncurriculum systematisch aufeinander aufbauend strukturiert, sodass sie in der heterogenen Lerngruppe Arbeitsmöglichkeiten von jeder Lernausgangslage aus ermöglichen. Hinzu kommt ein Materialangebot aus vielseitigen Artefakten für kreative kindliche Aktivitäten.

**8.** Die **inklusive Diagnostik** ist engste verbunden mit der inklusiven Didaktik und den inklusiven Lernmaterialien für den individualisierenden Unterricht. Inklusive Diagnostik ist eine in den pädagogischen Alltag eingelassene, stets mit den Lernprozessen einhergehende didaktische Prozessdiagnostik. Grundlage inklusiver Diagnostik bilden didaktische Stufenmodelle, die auch dem Kerncurriculum und den Lernmaterialien zugrunde liegen. Die didaktisch qualifizierten Lehrerinnen und Lehrer kennen die aufeinander aufbauenden Kompetenzstufen in den Lernbereichen, sodass sie im schulischen Alltag problemlos erkennen, auf welcher Stufe sich jedes Kind gerade befindet, was die Zone der jeweils nächsten Entwicklung ist und welches pädagogische Angebot zu diesem Zeitpunkt individuell passend ist. Die didaktische Diagnostik beruht auf dem Prinzip »Jedes Kind ist auf seiner Stufe kompetent«, das dazu beiträgt, dass stets die bisher erreichte individuelle Lernausgangslage sichtbar werden kann. Diese Form der Diagnostik entspricht dem

international favorisierten Konzept des »formativen Assessment«, zu dem auch Selbstassessment und Peerassessment gehören. Instrumente dieser didaktischen Diagnostik sind Kompetenzraster. Sie werden ergänzt um Portfolios und freie Texte.

Darüber hinaus gehört zur inklusiven Diagnostik die Analyse der speziellen Bedürfnisse einzelner Kinder, um die vielseitigen Hilfsmittel zur Unterstützung von Kommunikation, zur Barrierefreiheit und zum Nachteilsausgleich auf individuell passende Weise sicherzustellen.

**9.** Für die inklusive **Leistungsbewertung** in der inklusiven Grundschule ist es international üblich, dass Lehrkräfte mit Kindern und Eltern die Leistungsentwicklung besprechen und nicht in Form von Ziffernzensuren kommunizieren, um die individuell erreichte Leistung anzuerkennen. Zugleich ist ein sozial vergleichendes Leistungsverständnis in allen modernen Gesellschaften Teil des demokratischen, ständische Privilegien überwindenden Differenzierungsprozesses. Inklusive Pädagogik braucht darum einen mehrperspektivischen Leistungsbegriff, der auf der Anerkennung der Menschenwürde und der individuellen Lernentwicklung jedes Kindes beruht und erst auf dieser Basis die Stärken und Schwächen, die beim Leistungsvergleich mit anderen sichtbar werden, in den Blick nimmt.



**10.** Zur inklusiven Grundschule gehören von Anerkennung bestimmte **pädagogische Beziehungen**, sodass jedes Kind die Erfahrung macht, willkommen zu sein. Darüber hinaus ist es Aufgabe aller Angehörigen des multiprofessionellen Kollegiums und Klassenteams, für die Pflege guter Peer-Beziehungen mit Sorge zu tragen. Auch die Kooperation im Team sowie die Zusammenarbeit mit zahlreichen, auch externen Kooperationspartnern erfordert eine hohe Aufmerksamkeit für intersubjektive Beziehungen (Prengel 2013b).

**11.** Eine zentrale Aufgabe der den Menschenrechten verpflichteten inklusiven Grundschule ist das Bemühen um die **Linderung kindlicher Nöte**. Dabei geht es sowohl um Ansätze zum Ausgleich bei materieller Armut als auch um Aufmerksamkeit für psychosoziale Notlagen. Inklusive Pädagogik ist immer auch Traumapädagogik und hat psychologisch, psychoanalytisch und bindungstheoretisch fundierte Konzeptionen entwickelt, um traumatisierten Kindern in der wohnortnahen Schule Halt gebende Beziehungen und Strukturen zu bieten und das für die betroffenen Kinder problematische Weiterreichen an wechselnde Institutionen zu verhindern (Stähling 2013).

**12.** Die inklusive Grundschule wird realisiert anhand von **professioneller Kooperation** im multiprofessionellen Schulkollegium und im mul-

tiprofessionellen Klassenteam sowie in der strukturierten Kooperation mit Eltern und mit einer Reihe weiterer wichtiger Kooperationspartner im Sozialraum.

### **Inklusive Pädagogik hat bei der Umsetzung in der Fläche mit fehlenden Ressourcen und mangelnder Qualifikation zu kämpfen.**

Die Innovation der inklusiven Grundschule ist zielorientiert, indem sie sich an menschenrechtlichen Prinzipien der Gleichheit, Freiheit und Solidarität ausrichtet und nach der Realisierung der Bausteine, die auf langjährigen humanen historischen Traditionen sowie auf den verschiedenen integrativen und inklusiven Vorhaben seit dem letzten Viertel des zwanzigsten Jahrhunderts beruhen, strebt. Mit der Arbeit an diesen Idealen ist zugleich ein widersprüchlicher Alltag verbunden, der von fehlbaren Menschen, gesellschaftlichen Machtverhältnissen und Unvollkommenheiten geprägt ist. Inklusive Pädagogik hat wie international alle demokratischen Reformbemühungen mit den Bedingungen der unvollendeten Demokratie zu ringen.

Wenn Inklusion in der Fläche verwirklicht werden soll, sind gegenwärtig in den deutschen Bundesländern konkret vor allem zwei Perspektiven zu beachten: Bildungspolitische Entscheidungen müssen dafür Sorge tragen, dass inklusive Grundschulen mit ausreichend personellen und sächlichen Ressourcen ausgestattet werden. Alle professionellen Akteure vor Ort müssen im Hinblick auf die Fähigkeiten, didaktisch zu individualisieren, alle Kinder in verbindlichen Beziehungen wertzuschätzen und im multiprofessionellen Kollegium zu kooperieren, qualifiziert werden. □

#### **Literatur**

- Prengel, Annedore (2013a):* Inklusive Bildung in der Primarstufe. Expertise für den Grundschulverband. Frankfurt am Main.
- Prengel, Annedore (2013b):* Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Barbara Budrich: Opladen/Farmington Hills.
- Stähling, Reinhard (2013):* Differenzieren lässt sich lernen. Wie die Grundschule Berg Fidel gelernt hat, mit Heterogenität umzugehen und Aussonderung zu unterlassen.« In: Jürgens, Eiko/Miller, Susanne (Hg.): Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Beltz Juventa: Weinheim & Basel, S. 252 – 264.

Clemens Hillenbrand

# Lernen vielfältig gestalten

## Auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem

Wie lässt sich ein inklusives Bildungssystem nach dem Stand der internationalen Forschung konkret verwirklichen? Nach der Unterzeichnung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung im Jahr 2009 folgte in Deutschland zunächst eine intensive Debatte um die Ziele und den Auftrag. In vielen Bundesländern geben inzwischen rechtliche Änderungen die Richtung für mehr gemeinsames Lernen in allen Schulformen und Altersstufen vor, teilweise werden Schulformen wie etwa die Förderschule Lernen aufgelöst (zum Überblick vgl. den Beitrag von Dr. Peter Wachtel im vorliegenden Heft).

**A**ngesichts dieser veränderten Rahmenbedingungen folgt nun die Aufgabe, den Auftrag inklusiver Bildung in den gegebenen pädagogischen Realitäten zu verwirklichen. Der folgende Beitrag geht von einer nüchternen Auftragsbestimmung aus, um auf der Basis der empirischen Sozialforschung einige tragfähige Konzeptionen dazustellen. Im Zentrum inklusiver Bildungssysteme – so die zentrale Aussage – steht die wirksame Gestaltung schulischer und unterrichtlicher Entwicklungs- und Lernprozesse. Die Gestaltung der Lernprozesse muss dafür vielfältig und wissenschaftlich fundiert erfolgen.

### Inklusive Bildung – wirksame Bildung

Die deutschsprachige Diskussion versteht Inklusion meist als schulorganisatorische Veränderung, von der verstärkten gemeinsamen Beschulung in der allgemeinen Schule bis hin zur Auflösung sonderpädagogischer Institutionen (Klemm 2009, 2010). Neben der Beschränkung auf die Schule erfolgt damit eine Verkürzung auf schulorganisatorische Fragen – beides erfüllt nicht den Auftrag inklusiver Bildung nach dem Begriff der UNESCO und der UN-Konvention »Über die Rechte von Menschen mit Behinderungen« (United Nations 2006).

»Inklusion wird also als ein Prozess verstanden, bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen, sowie

durch Reduzierung und Abschaffung von Exklusion in der Bildung. Dazu gehören Veränderungen in den Inhalten, Ansätzen, Strukturen und Strategien. Diese Veränderungen müssen von einer gemeinsamen Vision getragen werden, die alle Kinder innerhalb einer angemessenen Altersspanne einbezieht, und von der Überzeugung, dass es in der Verantwortung des regulären Systems liegt, alle Kinder zu unterrichten« (Deutsche UNESCO-Kommission 2009, S. 9).

Die Errichtung eines inklusiven Bildungssystems erfordert nach der UNESCO die Ausrichtung der Bildungsangebote an den Bedürfnissen aller Lernenden. Diese Idealnorm erfüllt eine wichtige Funktion zur kritischen Evaluation des gesamten Bildungssystems. Für alle Lernenden ist immer wieder zu prüfen, ob Inhalte, Ansätze, Strukturen und Strategien des Bildungssystems insgesamt ihren Bedürfnissen gerecht werden.

Wirksame Unterstützung ist besonders notwendig für Personen, die von Benachteiligungen und Risikobelastungen bedroht sind: »Persons with disabilities receive the support required, within the general education system, to facilitate their effective education« (United Nations 2006, Art. 24, Absatz 3). Der erste Weltbericht über Behinderung fordert denn auch ganz konsequent: Inklusive Bildung »is based on the right of all learners to a quality education that meets basic learning needs and enriches lives. Focusing particularly on vulnerable and marginalized groups, it seeks to develop the full potential of every individual« (World Health Organization/ World Bank 2011, S. 304). Inklusion

fordert also eine qualitativ hochwertige Bildung, die jedem Lernenden, aber insbesondere benachteiligten Personengruppen, die bestmögliche Chance zur Verwirklichung der individuellen Potenziale anbietet. Dieser Auftrag steht über schulorganisatorischen Debatten – schulorganisatorische Entscheidungen müssen diesem Ziel dienen.

Bildet aber nicht die Förderschule schon de jure eine Benachteiligung und Erschwernis von Partizipation? Juristische Stellungnahmen widersprechen einer solchen Auffassung. Das Gutachten des Juristen Riedel zieht folgendes Fazit: »Sonderpädagogische Einrichtungen (Sonderschulen, Förderschulen) sind nach der BRK nicht abzuschaffen; die BRK sieht eine Zuweisung an diese jedoch als Ausnahme an, die von staatlicher Seite – entlang der Interessen behinderter Kinder – zu erklären ist; die Beweislast dafür, warum der Vorrang der inklusiven Beschulung aller Kinder zurückstehen muss, trägt der Staat« (Riedel 2008, S. 5). Die Priorität der Beschulung bei vorliegenden Behinderungen liegt also in der allgemeinen Schule. Eine systematische Benachtei-



**Univ. Prof. Dr. Clemens Hillenbrand**  
Sonderschullehrer, leitet seit 2009 den Arbeitsbereich für Pädagogik und Didaktik bei Beeinträchtigungen des Lernens an der Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg. Im Verband Sonderpädagogik trägt er als Schriftleiter Verantwortung für die Zeitschrift für Heilpädagogik und ist Mitglied des vds-Bundesvorstands

ligung, wozu der rechtlich normative Ausschluss aus allgemeinen Schulen aufgrund des Kriteriums Behinderung zählt, widerspricht klar der Konvention. Eine generelle Abschaffung besonderer Schulformen ist jedoch aus dem Text der Konvention nicht zu entnehmen (vgl. ganz analog: Bielefeldt 2010, S. 67).

### Empirische Befunde zu integrativen Settings

Sprechen dann aber nicht die empirischen Befunde eine eindeutige Sprache? Einflussreiche Stellungnahmen argumentieren mit der »Feststellung, dass Förderschülerinnen und -schüler in integrativen Settings gegenüber denen in institutionell separierenden Unterrichtsformen einen deutlichen Leistungsvorsprung aufweisen« (Klemm 2010, S. 24). Im deutschsprachigen Raum berufen sich zahlreiche Publikationen auf positive Befunde aus Schulversuchen über die Wirkungen integrativer Schulformen (Demmer-Dieckmann 2010, Klemm 2009, 2010, Preuß-Lausitz 2012, Schnell u. a. 2011). Demnach würde auch aus einer empirischen Position heraus die Forderung nach Abschaffung besonderer sonderpädagogischer Institutionen – meist stehen hier die Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen im Fokus – resultieren, hätten die integrativen Settings doch eine deutlich bessere Wirkung für die leistungsschwachen Schüler.

Zu den häufig genannten Studien aus Modellversuchen liegen jedoch durchaus kontrastierende Befunde vor, die die Frage erlauben, ob für die Zielgruppen unter den *Alltagsbedingungen*

integrativer Schulformen tatsächlich bessere Lernergebnisse und gestiegene soziale Teilhabe erreicht werden. Bei Einhaltung anspruchsvoller methodischer Forschungsstandards geraten die Befunde uneindeutig und divergent (Klicpera/Gasteiger-Klicpera 2003, Sermier Dessemontet u. a. 2011), ja: es zeigen sich sogar Nachteile für Schüler mit Beeinträchtigungen in integrativen Settings (Huber 2009). Lassen sich solch unterschiedliche Ergebnisse verifizieren?

Die schon lange vorliegenden internationalen Studien finden in der aktuellen Diskussion erstaunlich wenig Beachtung. Sogar Reviews und Metaanalysen, die die aussagekräftigsten empirischen Ergebnisse liefern, liegen vor, ohne dass sie im deutschsprachigen Diskurs bisher Einfluss nehmen konnten. Ihre Befunde bestätigen die uneinheitliche Befundlage: Die meisten internationalen Studien können keine Vorteile für eine der Organisationsformen belegen, sie zeigen neben wenigen niedrigen positiven Effekten auf akademische und soziale Faktoren auch negative Befunde (Dyson u. a. 2004; Farrell u. a. 2007; Kalambouka u. a. 2007; Lindsay 2007; Ruijs/Peetsma 2009; Wang/Baker 1985)! Als Quintessenz lässt sich festhalten, dass allein schulorganisatorische Veränderungen nur selten positive Auswirkungen zeigen, und dann bestenfalls in geringer Effektstärke. Angesichts der hohen publizistischen Aktivitäten, die sich meist auf Fallstudien, Untersuchungen mit unzureichenden methodischen Standards oder Best Practice Beispiele berufen, beschreiben Kavale und Mostart

(2003) denn auch die Inklusionsdebatte mit »Rivers of Ideology – Islands of Evidence«, also »Ströme von Ideologie – Inseln nachgewiesener Wirksamkeit«.

Wie lässt sich nun die mit dem politischen Programm inklusiver Bildung geforderte »Berücksichtigung der Bedürfnisse« erfüllen? Die UN-Konvention gibt hier selbst den entscheidenden Hinweis und spricht explizit von einer wirksamen Verbesserung der Bildungsprozesse durch effektive Maßnahmen im Bildungssystem: »Effective individualized support measures are provided in environments that maximize academic and social development, consistent with the goal of full inclusion« (United Nations 2006, Art. 24, Absatz 3). Inklusion erfordert also in ihrer Wirksamkeit überprüfte Maßnahmen der Unterstützung (effective education). Die Überprüfung der Wirksamkeit des pädagogischen und sonderpädagogischen Handelns wurde mit der UN-Konvention also ebenfalls unterzeichnet.

Erfolgreiche Lernprozesse, gelingende soziale Integrationsprozesse und förderliche emotional-soziale Entwicklungen hängen nach den vorliegenden empirischen Studien entscheidend von den praktizierten pädagogischen Maßnahmen ab. Die Unterrichtsgestaltung selbst, die Maßnahmen zur Unterstützung der Lernenden, Klima und Struktur in einer Schule, deren Verknüpfung mit dem sozialen Umfeld (Huber u. a. 2001; Lindsay 2007, Okilwa/Shelby 2010, Slavin/Lake 2008) sind die entscheidenden Wirkfaktoren für eine effektive Bildung. Die Realisierung eines inklusiven Bildungssystems verpflichtet zu einer wirksamen Erziehung und Bil-



derung für alle Schülerinnen und Schüler – insbesondere für diejenigen Zielgruppen, die bisher von Benachteiligung und Behinderung besonders betroffen sind. Schulorganisatorische Fragen müssen dieser Zielsetzung dienen.

Wie aber kann eine inklusive Schule die Bedürfnisse (»needs«) aller Beteiligten effektiv beantworten? Neben der Unterstützung emotionaler und sozialer Entwicklungsprozesse (Hennemann/Hillenbrand 2013) stellt die wirksame Lernförderung eine zentrale Aufgabe dar.

### Wirksame Unterstützung des schulischen Lernens

Der internationale Erkenntnisstand empirischer Forschung liefert »vergleichsweise genaue Informationen über den Nutzen verschiedener Interventionsmethoden« (Lauth/Grünke 2005, S. 642). Jedoch ist die Kluft zwischen Forschung und Praxis, so die Autoren, in kaum einem anderen Bereich so groß. Das Wissen und die reflektierte Anwendung einer evidenzbasierten pädagogischen Praxis, die das beste zur Verfügung stehende Wissen im Hinblick auf die Bedürfnisse der konkreten Situation und der Personen nutzt (Nußbeck 2007; Hillenbrand 2014, i. Dr.), erfordert umfangreiche Änderungen der Lehrerbildung in allen Phasen. Die bisherige Überbetonung von Einstellungen im Kontext von Inklusion vernachlässigt die Handlungsebene.

Als Rahmenkonzept für die Umsetzung inklusiver Bildung und damit das konkrete Handeln der Lehrkräfte wird international das responsive Handlungsmodell genutzt (Fuchs u. a. 2012; Huber/Grosche 2012; McLeskey/Waldron 2011) und auch in Deutschland bereits praktiziert (Mahlau u. a. 2011). Dieses pragmatische und in seiner Wirksamkeit sehr gut überprüfte Modell (Tran u. a. 2011) reduziert die Häufigkeit sonderpädagogischen Förderbedarfs und unterstützt die wichtige Aufgabenklärung zwischen den beteiligten Professionen. Es sieht meistens drei Stufen der Unterstützung vor (vgl. Abbildung 1).

**1. Stufe:** Universelle Maßnahmen bieten im regulären Unterricht der allgemeinen Schule einen wirksamen Rahmen für Lern- und Entwicklungs-

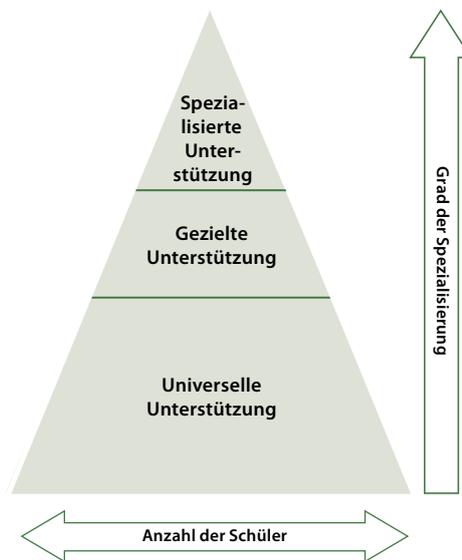


Abb. 1: Drei Stufen der Unterstützung

prozesse. Wissenschaftlich fundierte Maßnahmen auf Klassenebene kommen im allgemeinen Setting zum Einsatz.

**2. Stufe:** Selektive und damit intensivere Maßnahmen sprechen Schüler mit vorhandenen Risiken und Problembelastungen an, sodass deren Bedürfnisse gezielt beantwortet werden können.

**3. Stufe:** Indizierte, individuelle und hoch wirksame Maßnahmen stehen – oft in spezialisierten Settings (Kleingruppen, Einzelförderung) – zur Verfügung und werden durch professionelles Personal (Sonderpädagogen, Therapeuten) angeboten.

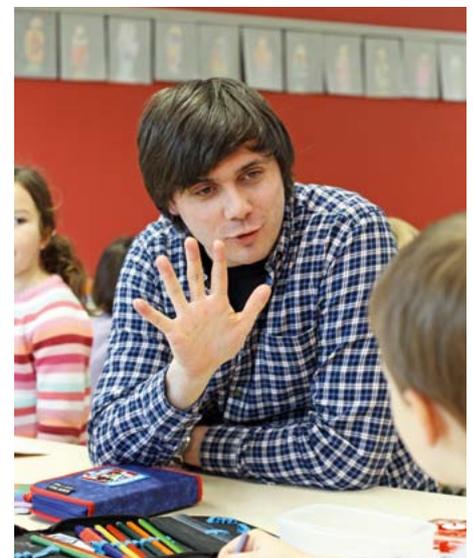
Zur Umsetzung ist in erster Linie eine gute Kenntnis wirksamer Maßnahmen der Lern- und Entwicklungsförderung unverzichtbar. In zweiter Linie finden regelmäßig Screenings, Diagnosen und Evaluationen des Lern- und Entwicklungsfortschritts mit wenig aufwändigen Methoden statt, sodass frühzeitig die entstehenden Probleme erkannt werden können. Ein Beispiel dafür ist die »Eine-Minute-Leseprobe« (Walter 2011): Die Schüler lesen sich im Tandem wöchentlich gegenseitig von einer Wortliste so viele Wörter wie möglich innerhalb einer Minute vor, notieren die Anzahl richtig gelesener Wörter und geben sich gegenseitig Feedback. Die über mehrere Wochen gewonnenen Werte bilden valide die Lesekompetenz ab, sodass die Fortschritte der Lernenden verlässlich abgebildet werden können. Hinweise auf Probleme im Leselernprozess, die nach deutschen und internationalen Befun-

den bei ca. 15% aller Lernenden nachzuweisen sind, werden dann mit einer intensiveren Unterstützung beantwortet (Diehl u. a. 2009).

### Wirksame Maßnahmen zur Unterstützung schulischen Lernens

Welche Maßnahmen der Lernförderung entsprechen den Anforderungen an effektive, damit auch an inklusive Bildung, die im Rahmen des responsiven Handlungsmodells eingesetzt werden können? Die wissenschaftliche Evaluation einer Maßnahme wird an den Kriterien der Evidenzbasierung geprüft (Nußbeck 2007). In seinem Überblick zum internationalen Forschungsstand gelangt Grünke zum Schluss, dass »im Hinblick auf die allermeisten Lernziele ein eher lehrkraftgesteuertes und gut geplantes Vorgehen angebracht ist, bei dem die Inhalte oder die Strategien explizit, redundanzreich und schrittweise vermittelt werden« (Grünke 2006, S. 251; vgl. auch Hattie 2013, Purdie/Ellis 2005, Swanson 2001, Wang u. a. 1993).

Für die Eingangsstufe der Grundschule liegen bereits Darstellungen der Vorgehensweisen und die Skizzierung der evaluierten Maßnahmen vor (Hagen/Hillenbrand 2012, Mahlau u. a. 2011). Insbesondere die Vermittlung geeigneter Lernstrategien unter aktivierender Anleitung durch die Lehrkraft verspricht großen Erfolg (Swanson/Hoskyn 1998), denn Lernschwierigkeiten gehen häufig mit Problemen einher, das eigene Lernen zu strukturieren, planvoll vorzugehen und Lernstrategien



zielgerichtet einzusetzen. Wie können nun im Unterricht Lernstrategien erfolgreich vermittelt werden?

### Lernstrategien konkret: Reziprokes Lehren

Ein wichtiges Anwendungsfeld für Lernstrategien stellt die Unterstützung des Leseverständnisses dar. Es ist nicht nur im Fach Deutsch, sondern auch in vielen anderen Lernkontexten entscheidend für den Lernerfolg. Zu den fünf wichtigsten Merkmalen wirksamer Leseförderung zählt Souvignier (2009)

- Lesestrategien vermitteln (bspw. Zusammenfassen, Fragen generieren, Klären von Begriffen),
- metakognitive Kompetenzen aufbauen (planvoller Einsatz von Strategien, Überwachung des eigenen Leseverstehens),
- Textstrukturwissen vermitteln (Wissen über den Aufbau von Texten),
- Strategiewissen explizit instruieren (initiale Vermittlung von Lesestrategien) und
- Peer-Tutoring-Methoden einsetzen (eigenverantwortliches Einüben der Strategienutzung in Kleingruppen).

#### Klären

Durch diese Strategie wird die Aufmerksamkeit der Schüler auf unbekannte Wörter oder unverständene Sätze im Text gelenkt.

#### Fragen

Die Schüler erhalten die Aufgabe verständnisorientierte Fragen zum Text zu formulieren, die sich innerhalb eines Textabschnittes beantworten lassen.

#### Zusammenfassen

Durch diese Strategie wird die Fähigkeit trainiert, die wichtigsten Informationen eines Textabschnittes zu erkennen, sie in einer logischen Reihenfolge zu ordnen und in eigenen Worten wiederzugeben.

#### Vorhersagen

Die Schüler werden dazu aufgefordert, ihre Vorstellungen bzw. Ideen über den Fortgang eines Textes zu äußern. Hierdurch soll das thematische Vorwissen der Schüler mit dem Text verknüpft werden.

### Die vier Lesestrategien des Reciprocal Teaching (Demmrich/Brunstein 2004)

Vor allem die Demonstration der Strategien sowie die Reflexion über deren Nutzen führen zu Erfolgen in der Lesekompetenz.

Die Methode des Reziproken Lehrens (Palinczar/Brown 1984, Trautwein 2008) kombiniert die explizite Vermittlung von Lesestrategien mit dem Ansatz des Peer-Tutoring, also der gegenseitigen Unterstützung der Schüler untereinander. Das Verfahren kann ab der Jahrgangsstufe 3 eingesetzt werden.

1. Zur Vermittlung des Reciprocal Teaching führt die Lehrkraft in den ersten 5 bis 10 Unterrichtsstunden die vier Lesestrategien einzeln ein. Jede Strategie wird vom Lehrer demonstriert (»lautes Denken«) und nachfolgend im Unterrichtsgespräch mit den Schülern erarbeitet, die sich zunehmend selbstständig in der Anwendung der Strategien erproben. Dabei werden sie von der Lehrkraft oder kompetenten Mitschülern unterstützt.

2. In der zweiten Phase vereinbaren Lehrkraft und Schüler die Regeln für die anschließende Gruppenarbeit, bspw. die Lehrerrolle in der Gruppenarbeit oder die Einhaltung von Gesprächsregeln.

3. Für die dritte Phase werden interessante Texte den leistungsheterogenen Gruppen, bestehend aus vier Schülern, zur Verfügung gestellt. Ein solcher Lesetext ist bereits in gut bearbeitbare Abschnitte unterteilt. Die einzelnen Lesestrategien stehen auf einem Lesezeichen für jeden Schüler als Lernhilfe zur Verfügung (Trautwein 2008). Die Schüler wenden die Strategien in den verschiedenen Gruppen selbstständig an. Ein Gruppenmitglied übernimmt reihum jeweils die Lehrerrolle, die nach jedem bearbeiteten Abschnitt an einen anderen Schüler der Gruppe weitergegeben wird. Dadurch erhalten leseschwache Schüler nicht nur eine aktivierende, fachliche Förderung, sondern zeitweise auch eine positiv hervorgehobene soziale Position.

Die Evaluation dieses Verfahrens zeigt starke Effekte auf das Leseverständnis (Rosenshine/Meister 1994), gerade leseschwache Schüler profitieren deutlich (Palinczar/Brown 1984). Das reziproke Lehren kann sehr gut auf andere Unterrichtsfächer und Lernbereiche transferiert werden. Gerade

aufgrund seiner hohen Wirkung für leseschwache Schüler stellt es ein gutes Beispiel effektiver Unterstützung in inklusiven Settings dar.

### Fazit

Inklusion stellt in der Tat eine Herausforderung für das deutsche Bildungssystem dar. Einerseits sind grundlegende schulrechtliche Änderungen erforderlich: Die Partizipation bisher benachteiligter Personen und die dafür notwendigen Vorkehrungen für eine Barrierefreiheit des Bildungssystems müssen auf verschiedenen Ebenen realisiert werden.

Die Gestaltung des konkreten Schulalltags ist nach der Zielvorgabe der UNESCO jedoch die eigentliche Zielrichtung. Die Bedürfnisse der Lernenden und deren effektive Unterstützung im schulischen Alltag werden zum entscheidenden Kriterium. Inklusive Bildung stellt dadurch Lehrkräfte vor veränderte Aufgaben, die häufig große Besorgnisse auslösen (Lindsay 2007; Forlin u.a. 2008). Erfolgreiche inklusive Bildung erfordert die professionelle Kooperation verschiedener pädagogischer, sonderpädagogischer und anderer Fachdienste. Der Einsatz wirksamer pädagogischer Maßnahmen setzt gegenüber der bisherigen Lehrerbildung eine Erweiterung der Kompetenzen voraus, die in allen drei Phasen der Lehrerbildung neue Inhalte, Ansätze und Strukturen notwendig macht (Hillenbrand, Melzer & Hagen 2013). Profitieren können davon nicht nur Schüler mit Risikobelastungen und Behinderungen, sondern gerade auch die Lehrkräfte. □

### Literatur als PDF abrufbar

unter [www.grundschulverband.de/veroeffentlichungen/verbandszeitschrift/](http://www.grundschulverband.de/veroeffentlichungen/verbandszeitschrift/) bestellen

Peter Wachtel

# Langsam, aber unaufhaltsam

## Die Einführung der inklusiven Schule in den Bundesländern

Im März 2009 trat nach der Zustimmung durch den Bundestag und den Bundesrat das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Deutschland in Kraft. Alle Bundesländer waren damit verpflichtet, die Vorgaben des Artikels 24 der Konvention in den Schulen des Landes umzusetzen. Wie ist der Stand der Umsetzung in den sechzehn Ländern fast fünf Jahre nach der Ratifizierung?

**P**ositiv formuliert: Das Prinzip »Sorgfalt statt Eile« wird ernst genommen. Anders ausgedrückt: Der Verweis auf verantwortliches und behutsames Vorgehen, das orientieren, Dialoge ermöglichen, überzeugen und alle mitnehmen soll, kaschiert bestehende Unentschiedenheiten. Mit Entschiedenheit wird behauptet: Es geht nicht mehr um das Ob, es geht um das Wie. Wie sieht der Zusammenhang von Rhetorik und Realität aus? Warum wird nach einem halben Jahrzehnt noch über die Einrichtung von Runden Tischen, Arbeitsgruppen und Expertenkommissionen diskutiert? Müssen immer neue Gutachten erstellt und Modellversuche konzipiert werden? Wieso werden nicht landesgesetzliche Regelungen auf den Weg gebracht und zügig umgesetzt? Woran scheitern Gesetzesinitiativen und aus welchen Gründen werden gefasste gesetzliche Entscheidungen in der zeitlichen Umsetzung verschoben?

Es ist offensichtlich: Die meisten Länder tun sich schwer, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen einen barrierefreien Zugang zu allen Schulen zu ermöglichen. Welche Erklärungen gibt es dafür? Und wie kann mit den Widerständen, Hemmnissen und Barrieren umgegangen werden?

### Grundsatzdebatte als Barriere

Zu der Diskussion um die Ausgestaltung der inklusiven Schule gehörte von Anfang an die Auseinandersetzung um das gegliederte Schulsystem der Bundesländer. Inklusion wird einerseits von den Gegnern des differenzierten Systems als Chance gesehen, das Bestehende mit seinen Problemen (z. B. der Zu-

sammenhang zwischen Herkunft und Schulerfolg) zu überwinden – und andererseits von den Befürwortern des Unterrichts in relativ homogenen Gruppen als Bedrohung bewährter Strukturen begriffen. Für manche setzt Inklusion die radikale Abkehr von dem gegliederten Schulwesen voraus und ist innerhalb des nach Leistungen gegliederten Schulwesens im Sekundarbereich nicht zu verwirklichen. Zugleich ist die polarisierende Debatte über die Abschaffung der Förderschulen verstärkt worden. Dabei ist nicht immer deutlich, ob alle Förderschulen oder nur solche mit bestimmten Förderschwerpunkten gemeint sind. Der Streit um die Schulstrukturen und um die Förderschulen schlägt immer wieder auf die Debatte um die Umsetzung der Inklusion in den Schulen durch. Emotionale und undifferenzierte Anteile der Debatten erschweren und behindern die Prozesse der Weiterentwicklung der Schulen.

### Zustimmung und Zweifel zugleich

In der Öffentlichkeit, bei den Eltern, den Lehrkräften aller Schulformen und in der Hochschullehrerschaft gibt es im Hinblick auf das angestrebte Ziel der inklusiven Schule sowohl Zustimmung und Unterstützung als auch Zweifel und Ablehnung. Eine behauptete Akzeptanz der Zielsetzung wird oft mit Skepsis und Bedenken und weitgehenden Forderungen für das Gelingen der Inklusion verknüpft. Diese »Ja, aber – Haltung« trägt wie die fast unauflösbaren konträren Positionen bei den schul- und bildungspolitischen Vorstellungen zu den langwierigen und anhaltenden politischen und parlamentarischen Diskussionen in den Ländern bei.

Die politische Unentschiedenheit in den Ländern ist auch der Tatsache geschuldet, dass sich angesichts bestehender oder absehbarer finanzieller und personeller Rahmenbedingungen keine eindeutige Grundstimmung zur deutlichen Umgestaltung entwickelt. Offensichtlich fällt es zudem schwer, einen Wandel zu vollziehen: Von dem Prinzip der Fürsorge für Menschen mit Behinderung mit einer Betonung der Betreuung zu einem Ansatz der Teilhabe/Teilnahme mit der Ausrichtung auf Selbstbefähigung. Die Entscheidung einiger Länder, umfassende Landespläne oder kommunale Aktionspläne für eine Inklusion aufzustellen, die über den schulischen Rahmen hinausgeht, ist für den notwendigen Perspektivenwechsel förderlich.

### Befindlichkeiten der Betroffenen

Verbreitet sind Einschätzungen der Lehrkräfte der allgemeinen Schule, dass sie in großen Klassen angesichts der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler überfordert sind, dass Schüler und Schülerinnen mit herausforderndem Verhalten den Unterricht massiv beeinträchtigen, und dass sie den besonderen Bedarfen schwerstmehrfachbehinderter Kinder nicht gerecht werden können. Hinweise auf die bereits bestehende große Heterogenität der Lernvoraussetzungen, die begrenzte Zahl der Kinder mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung, die in die inklusive Schule kommen usw. können die Bedenken oder Ängste nicht ausräumen. Eher werden Rahmenbedingungen wie durchgängige Doppelbesetzung, kleinere Klassen und den Einsatz von Schulbegleitern verlangt, ohne die es nicht geht. Und so ist man durch die Uneinlösbarkeit der Forderungen blockiert. Insbesondere bei Förderschullehrkräften ist die Skepsis verbreitet, ob in der allgemeinen Schule der Standard der sonderpädagogischen Unterstützung wie in der Förderschule gewährleistet 

werden kann. Dazwischen stehen die Eltern von Kindern mit und ohne Behinderungen, die fragen, ob ihr Kind Nachteile durch die notwendige Rücksichtnahme auf andere Kinder mit besonderen Bedarfen hat.

Zu den Gelingensbedingungen der Inklusion gehört in manchen Fällen das Bereitstellen von räumlichen und sächlichen Voraussetzungen seitens der Schulträger. Diese Kosten spielen eine Rolle. Eine Klärung über die Kostenverteilung zwischen Kommunen, Ländern und Bund ist unausweichlich. Den zunehmenden Forderungen nach Aufhebung des Kooperationsverbots des Bundes und der Länder in Angelegenheiten der Schulen wurde in den Verhandlungen zur Großen Koalition eine Absage erteilt. Es ist nicht hinnehmbar, dass sich ein reiches Land wie die Bundesrepublik der Einrichtung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen durch den Hinweis auf die Kosten entzieht. Die Debatte um das Konnexitätsprinzip trägt teils irritierende Züge.

Die Bundesländer haben in den letzten fünfzig Jahren gerade bei der sonderpädagogischen Förderung spezifische Strukturen entwickelt. Eine Umsteuerung oder Umbildung muss auf die regionalen Traditionen Rücksicht nehmen. Die etablierten Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung und die spezifischen Bedingungen einerseits der Stadtstaaten und andererseits der Flächenländer haben dazu beigetragen, dass gesetzliche Regelungen zügiger in den Stadtstaaten realisiert werden konnten. In den Flächenländern vollziehen sich neugesetzliche Regelungen mit einem anderen Tempo. Das betrifft die meisten Länder, zunehmend unabhängig von den jeweiligen politischen Konstellationen der Landesregierungen.

Schleswig-Holstein wird bundesweit als Musterland der Inklusion angesehen, muss sich aber offensichtlich verstärkt bemühen, konsequent die Standards seines schulischen Angebots zu wahren und auszubauen. Niedersachsens schwarz-gelbe Koalition hat 2012 ein Gesetz zur Einführung der inklusiven Schule eingebracht, das mit Zustimmung der SPD verabschiedet wurde. Beschlossen wurde u. a. die aufsteigende Auflösung des Primärbereichs der Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen. Nach dem Regierungswechsel

hat die rot-grüne Landesregierung Niedersachsens angekündigt, den Sekundärbereich und die besonderen Einrichtungen für den Förderschwerpunkt Sprache (aufsteigend mit den Jahrgängen 1 und 5) auslaufen zu lassen. Die Landesregierung hat nach Protesten gegen diese Pläne in einem ersten Schritt die beabsichtigte Ausweitung um ein Jahr verschoben. Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg, zwei Länder mit sehr unterschiedlicher schulpolitischer Geschichte, müssen beide noch erhebliche Anstrengungen aufbringen, um den gesamtgesellschaftlichen Prozess zur inklusiven Schule in vergleichbarer Weise voranzubringen. Die weiteren Flächenländer bemühen sich in unterschiedlicher Weise um den Ausbau inklusiver schulischer Angebote.

### **Bedeutung des Elternwillens**

Insbesondere Lehrkräfte, Schulleitungen und Öffentlichkeit erwarten klare und verlässliche gesetzliche und untergesetzliche Regelungen, um sich auf den Prozess einstellen und einlassen zu können. Wenn auch der Vorwurf erhoben werden kann, dass viel Zeit nicht genutzt wurde, so kann man nicht dafür werben, nun ohne den notwendigen Austausch mit allen Beteiligten zu handeln.

Die Länder neigen insgesamt dazu, eher kleinschrittige und keine radikalen Lösungen zu verwirklichen. Die vollständige Auflösung aller Förderschulen mit ihren unterschiedlichen Ausprägungen wird nirgendwo angestrebt. Wohl aber erfolgt deutlich das Infragestellen von Angeboten in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache sowie Emotionale und Soziale Entwicklung.

Ein akzeptabler und konsensfähiger Weg für die Bundesländer ist die Freigabe der Elternwahl bezüglich des Schulbesuchs ihres Kindes. In der umfassendsten Form bedeutet dies: Kein Kind darf gegen seinen Willen in eine Förderschule eingewiesen werden, alle Kinder haben das Recht auf inklusiven Unterricht in der allgemeinen Schule einschließlich eines notwendigen zieldifferenzierten Unterrichts. Nach allgemeiner Auffassung steht eben nicht die Existenz der Förderschulen in Widerspruch zur Konvention, wohl aber die Zuweisung zu dieser Schulform gegen den Willen der

Eltern. Dass die Förderschule als Angebotsschule weiterzuentwickeln ist und damit in einigen Förderschwerpunkten für unabsehbare Zeit erhalten bleibt, ist allgemeine Auffassung der Länder.

Die Bundesländer unterscheiden sich in der Ausgestaltung des Elternrechts. Es gibt Länder, die dies in vollem Umfang oder mit geringen bis größeren Einschränkungen verankert haben. Nach übereinstimmender Auffassung widersprechen Haushaltsvorbehalte allerdings den Vorgaben der Konvention.

### **Konsequenzen für die Lehrkräfte der allgemeinen Schulen**

Den Eltern die Wahl der Schule zu überlassen bedeutet andererseits für die Schulen, dass sie dem Kind den Zugang ohne Einschränkungen ermöglichen und die Verantwortung für das Kind übernehmen müssen. Die Lehrkräfte haben aber andererseits einen Anspruch auf Unterstützung. Das schließt die Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte aller Schulformen ebenso ein wie den unterstützenden Einsatz von Förderschullehrkräften in der allgemeinen Schule.

Die Mitwirkung von Förderschullehrkräften in allgemeinen Schulen ist Standard in allen Bundesländern. Das Spektrum reicht vom stundenweisen bis zum kompletten Einsatz in der allgemeinen Schule. Verbreitet ist der Einsatz Mobiler (Sonderpädagogischer) Dienste: Förderschullehrkräfte mit spezifischen Kompetenzen, bezogen auf die unterschiedlichen Förderschwerpunkte (Lernen, Emotionale und Soziale Entwicklung, Körperliche und Motorische Entwicklung, Geistige Entwicklung, Sprache, Sehen und Hören) unterstützen die allgemeine Schule insbesondere durch Beratung, Erstellung von Förderplänen und Durchführung von Fördermaßnahmen.

Die Vorbereitung der Lehrkräfte der allgemeinen Schulen auf die Inklusion ist eine Aufgabe, der sich die Bundesländer zunehmend und mit großem Aufwand stellen. In den meisten Ländern sind die Vorgaben für die Ausbildung aller Lehrämter entsprechend geändert worden und es werden begleitende Fortbildungen angeboten. Die Vorbereitung kann sich allerdings nicht allein auf didaktisch-methodische Kenntnisse und

Fähigkeiten beziehen. Gefordert ist eine intensive Auseinandersetzung mit der Rolle als Lehrkraft und mit den Aufgaben der Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften. Dazu gehört die Erkenntnis, dass Inklusion keine spezifisch sonderpädagogische, sondern eine allgemeinpädagogische Aufgabe ist.

### Inklusion ist auf dem Weg

Trotz der Hindernisse und Retardierungen bei der Einführung der inklusiven Schule in den Ländern ist insgesamt eine deutliche Ausweitung der sonderpädagogischen Förderung in den allgemeinen Schulen festzustellen. Insgesamt trägt die Vorstellung einer Schule für alle – insbesondere in der Grundschule ist eine Kultur des Behaltens deutlich ausgeprägt –, und ein zunehmender Teil der Elternschaft beansprucht inklusive Bildungsangebote. Die nächste bundesweite Statistik wird eine Steigerung der Zahl der inklusiv unterrichteten Schülerinnen und Schüler ausweisen. Bei einer Bewertung dieser Zahlen wird man diese in Beziehung zu der Zahl der Schülerinnen und Schüler zu setzen haben, bei denen ein Bedarf an sonderpädagogischer Förderung festgestellt wurde. Steigende Zahlen in diesem Bereich können damit zusammenhängen, dass die Zuweisung von zusätzlichen Ressourcen an die Feststellung eines individuellen Bedarfs geknüpft ist. Dem Dilemma von Etikettierung und Ressource versuchen manche Länder durch verstärkte systembezogene Zuweisung zu entkommen. Eine Abkehr von Verfahren der Feststellung, wie in einigen Ländern praktiziert oder vorgesehen, darf aus pädagogischer Perspektive aber nicht dazu führen, dass keine Ermittlung der individuellen Entwicklungs-, Lern- und Leistungsvoraussetzungen erfolgt. Es geht nicht um die Platzierung eines Kindes, sondern um die Grundlegung einer Förderplanung für ein Kind.

Zu der letztlich positiven Entwicklung tragen die vielfältigen Erfahrungen mit gelungener Integration bei. Die meisten Länder können auf Konzepten wie Integrative Regelklasse (Hamburg), Mobile Sonderpädagogische Dienste (Bayern), Zentrum für unterstützende Pädagogik (Bremen), Integrationsklassen und Sonderpädagogische Grund-

versorgung (Niedersachsen) aufbauen. Nach dem Vorbild Schleswig-Holsteins haben sich einige Länder für die Einrichtung von Beratungs-, Kompetenz- oder Förderzentren entschieden, deren Aufgabe die Steuerung und Koordination der sonderpädagogischen Förderung in der allgemeinen Schule ist.

### Förderliche Entwicklungen

Die Weiterentwicklung wird durch weitere schulische Entwicklungen gefördert und abgesichert. Dazu gehören die Einrichtung der Ganztagschule, die Gestaltung des Übergangs vom Elementarbereich zur Schule (»Brückensjahr«), Formen der jahrgangsgemischten Eingangsstufe, die Etablierung von Förder- und Entwicklungsplänen, veränderte didaktisch-methodische Konzeptionen, Kooperationen mit nicht-lehrendem Personal, der Einsatz von Integrationshelfern und praktizierte Formen des Nachteilsausgleichs.

Insgesamt wird deutlich, dass sich vor allem in Auseinandersetzung mit dem Auftrag, das Recht auf die inklusive Schule zu verwirklichen, ein Perspektivwechsel vollzieht. Es geht letztlich um das Einbeziehen aller Schülerinnen und Schüler. Alle Kinder haben ein Recht darauf, willkommen zu sein, so angenommen zu werden, wie sie sind, einen Anspruch auf Würde und Respekt und ein Recht auf Bildung. Inklusion bezieht sich auf das Grundverständnis der Schule. Die Umbildung der Schule zu einer inklusiven Einrichtung beinhaltet mehr als die Akzentuierung des individualisierenden und differenzierenden Unterrichts. Sie bezieht sich auf das Schulprofil und das Selbstverständnis aller in der Schule Handelnden. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Haltung der Schulleitung zur Inklusion, da sie eine Schlüsselstellung bei schulischen Entwicklungsprozessen hat.

Das hat pädagogische, didaktisch-methodische Konsequenzen für die Schule. Die inklusive Schule setzt die Zusammenarbeit von Lehrkräften mit Lehrkräften und mit anderen Professionen und anderen Einrichtungen voraus. Eine inklusive Schule ist darüber hinaus mit den verschiedenen Einrichtungen ihres Umfelds vernetzt, um differenzierte Unterstützungsleistungen für alle Schülerinnen und Schüler vor-



**Dr. Peter Wachtel**

Ministerialrat a.D. (Nieders. Kultusministerium), seit 1989 Schriftleiter der Zeitschrift für Heilpädagogik im Verband Sonderpädagogik (mit Prof. Dr. Clemens Hillenbrand)

zuhalten. Inklusion ist wegen der umfassenden personellen, sächlich-räumlichen, organisatorischen und ökonomischen Herausforderungen, aber vor allem wegen ihrer menschenrechtlichen Ansprüche als gesamtgesellschaftliche Aufgabe zu begreifen.

Die Entwicklung der allgemeinen Schulen zu inklusiven Bildungseinrichtungen vollzieht sich schrittweise in einem langfristigen Prozess. Sorgfalt statt Eile, aber zügiges Fortschreiten in Richtung auf das Ziel lautet die Losung.

Inklusion kann aus zwei Richtungen realisiert werden: Von Seiten der Legislative und von Seiten der Schulen. Lehrkräfte können zögerlichen Entwicklungen ihre schulischen Aktivitäten entgegenzusetzen. Nirgendwo stehen den Lehrkräften Bestimmungen entgegen, die ihnen verbieten, sich mit allen Beteiligten ihrer Schule auf ein Leitbild zur barrierefreien Schule zu verständigen, ihre Haltungen zur inklusiven Schule durch kollegialen Austausch zu entwickeln und zu festigen, sich schulintern zu qualifizieren, sich mit Anbietern von Unterstützungsleistungen zu vernetzen und Schule und Schulleben im Sinne der Menschenrechtskonvention zu gestalten. Mit der weiteren Umsetzung inklusiver Schulen verbindet sich umso stärker die Hoffnung, dass die notwendigen didaktisch-methodischen Konsequenzen zu einer veränderten pädagogischen Kultur in den Schulen führen, bzw. Schulen in ihrer Entwicklung zu einer kind- und zeitgemäßen Pädagogik unterstützen. Von einer Schule, die bemüht ist, durch Individualisierung und Differenzierung allen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden, profitieren alle. □

# Sechs Prozesselemente inklusiver Schulentwicklung

## 1. Organisation

in den Ländern: unterschiedliche gesetzl. Regelungen und Rahmenbedingungen, unterschiedliche Formen der Umsetzung

## 2. Professionalisierung

Aus-, Fort- und Weiterbildung; Teamstrukturen und kooperatives LehrerInnenhandeln

## 3. Prävention

entwicklungs- und lernbegleitende Diagnostik, pädagogisches Handeln

## 4. Intervention

Unterstützungssysteme und Beratungsnetzwerke

## 5. Inklusive Unterrichtsentwicklung

Schulinterne Vereinbarungen:

Strukturen und pädagogische Vorgehensweisen

## 6. Verlässliche Ressourcen

Trennung von Diagnostik und Ressourcen

### 1. Organisation

► Deutschland braucht ein bundesweites gemeinsames Leitbild für ein inklusives Bildungssystem mit dem Ziel: Eine Schule für Alle.

► **Es bedarf eines langfristigen Entwicklungs-Maßnahmen-Plans für den Übergang von dem derzeitigen segregierenden zu einem inklusiven Bildungssystem.**

► Schwerpunkte dieses Entwicklungs-Maßnahmen-Planes:

- Durchsetzung und Überprüfung der gesetzlich verpflichtenden Umsetzung der Inklusion
- kein Elternwahlrecht – das »Recht des Kindes« auf einen Schulplatz im inklusiven Bildungssystem
- mit hochwertigem Unterricht;
- Haushaltsvorbehalte sind aus allen Schulgesetzen zu entfernen;
- Schwerpunktschulen dürfen grundsätzlich nur eine Übergangsmaßnahme sein;
- die Inklusionsentwicklung in den Bundesländern darf sich nicht in unterschiedlichen Modellen oder Konzepten zersplittern; Modelle müssen auf eine flächendeckende Perspektive ausgerichtet sein;
- keine unterschiedlichen (widersprüchlichen / konkurrierenden / ungleichwertigen ) Modelle und Maßnahmen inklusiver Schulentwicklung innerhalb der Bundesländer;
- Instrumentarien für die individuellen Schulentwicklungen sind allen Schulen zur Verfügung zu stellen (allgemeine Ressource)
- die Sonderpädagogik unterstützt als subsidiäres System die allgemeine Schulpädagogik;
- bundesweit stabile und abgestimmte / vereinheitlichte Ressourcen;
- konsequente wissenschaftliche Begleitung bei der Implementierung der inklusiven Schulentwicklung und des inklusiven Unterrichts.

### 2. Professionalisierung

#### ● Ausbildung

Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern

- kooperatives Lehrerhandeln
- differenzierende U-Formen
- Inklusionspädagogik

#### ● Fortbildung / Weiterbildung

- in der 1. und 2. Ausbildungsphase:
- GS Anwärter und Sonderpädagogen haben gemeinsame Ausbildungsteile

#### ● Kooperatives Lehrerhandeln

- Teamstrukturen

#### ● Prozess

- Anleitung
- Struktur
- Wertschätzung

**Die Schulleitung ist in der Verantwortung!**

### 3. Prävention

- Anfangsdiagnostik ⇔ Übergänge
- Strukturen (»classroom management«)
- verbindliches, gemeinsam erarbeitetes Regelwerk – Vereinbarungen
- Partizipation / Demokratie
- Sozial-emotionale Kompetenzen
- Rückzugsmöglichkeiten
- Möglichkeiten aktiv zu werden
- Rhythmisierung
- Pädagogische Leistungskultur
- notenfreie GS
- Sicherung von Kernkompetenzen
- Fort- und Weiterbildungen
- Einstellung – Haltung
- Unterricht ⇔ KMK

### 4. Intervention

- Förderplanarbeit
  - Förderziel definieren (wer? was? bis wann?)
  - Evaluation
- unkomplizierter Zugang zu wirksamen Handlungsstrategien; zügig; keine Bürokratiebremsklötze
- lernbegleitende Diagnostik
- kontinuierlicher Dialog im multiprofessionellen Team; mit den Eltern
- Transparenz (für das Kind und alle Beteiligten)
- Elternarbeit begleitend

### 5. Inklusive Unterrichtsentwicklung

... ist mehr als Prävention!

- offene Unterrichtsformen
- individuelles Arbeiten – kompetenzorientiert
- jedes Kind in seinem Tempo
- substantielle Aufgabenformate (Lernumgebungen), die natürliche Differenzierung ermöglichen
- Reflexionen zu einem Thema auf unterschiedlichem Niveau
- Raum geben – Zeit geben
- Classroom-Management
- jahrgangsübergreifendes Arbeiten
- rhythmisierter Ganztag
- Teamteaching und Teamplanning
- Kooperation im multiprofessionellen Team
- Feedbackkultur: kooperativ und kommunikativ
- Partizipation aller Beteiligten
- gutes Material
- Balance zwischen Prozessorientierung und Produktorientierung
- Nachhaltigkeit

### 6. Verlässliche Ressourcen

- Voraussetzung für konzeptionelles Arbeiten
- Voraussetzung für Beziehungsaufbau und -pflege der verschiedenen Professionen
- Zeit für
  - Teambesprechungen
  - Kooperationen
- Lehrerwochenstunden, Sozialpädagogen etc. in angemessenem Umfang
- Räumlichkeiten / Ausstattung

Der lange Weg zur Inklusion



Susanne Merkelbach / Anne Höfer

## »Können wir mal Ihr GU-Konzept haben?«

»Können wir mal Ihr GU-Konzept haben?«, so wurden wir oft gefragt, nachdem Kollegen und Kolleginnen in unserer Schule hospitiert hatten. Als Schule, in der es seit vielen Jahren Gemeinsamen Unterricht gibt, fiel uns erst durch diese Frage auf, dass wir bis dahin kein explizites GU-Konzept hatten.

**W**ir hatten sehr wohl intensiv diskutierte Verabredungen und auch ausformulierte Konzepte über unsere Vorstellungen von gutem Unterricht in unserem Schulprogramm. Diese waren durchaus tragfähig für die Arbeit mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen. Trotzdem schien uns die Anfrage der hospitierenden Kolleginnen nach einer handlichen Zusammenfassung unseres Verständnisses von GU berechtigt. Mit Freude haben wir festgestellt, dass es nur wenige zentrale Leitideen brauchte, um die wichtigsten Merkmale zu beschreiben – und dass diese fünf Merkmale in ihrer Schlichtheit nichts anderes beschreiben als unseren Unterricht für alle Kinder. Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf sind eben zuallererst – einfach Kinder. Der größte Teil von ihnen hat zudem einen erhöhten Bedarf in den Bereichen Sprache, Lernen und/oder Emotional-soziale Entwicklung und benötigt nicht grundsätzlich anderes als andere Kinder. Sie brauchen manches vielleicht in einem anderen Tempo, vielleicht in einer anderen Größe, manchmal öfter und gelegentlich mit mehr Unterstützung.

Der Blick auf die Kinder mit besonderen Bedürfnissen ist wie der Blick durch die Lupe auf die Bedürfnisse aller Kinder.

Im Folgenden möchten wir unsere fünf Leitgedanken kurz skizzieren.

### Wir möchten für alle Kinder eine hohe Qualität individueller Förderung

Individuelle Förderung muss allen Kindern sowohl unterschiedliche Wege und Materialien als auch ein unterschiedliches Lerntempo ermöglichen. Gemeinsamer Unterricht kann nur gelingen, wenn langsamer lernende Kinder die notwendige Zeit für ihre Entwicklung erhalten, ohne unter Druck zu geraten. Das Lernen in jahrgangsübergreifenden Klassen bietet die Möglichkeit, jedes Kind in seinem Tempo lernen zu lassen, ohne innerhalb der Lerngruppe zunehmend isoliert zu werden.

Wir versuchen Inhalte anzubieten, an denen alle Kinder arbeiten können. Dabei ist jedes Kind gefordert, sein Bestes zu geben und sich mit den Anforderungen auf seine Weise auseinanderzusetzen. Die Leistungen des Kindes werden

### Friedrich von Bodelschwingh-Schule

[www.bodelschwingh-grundschule.de](http://www.bodelschwingh-grundschule.de)

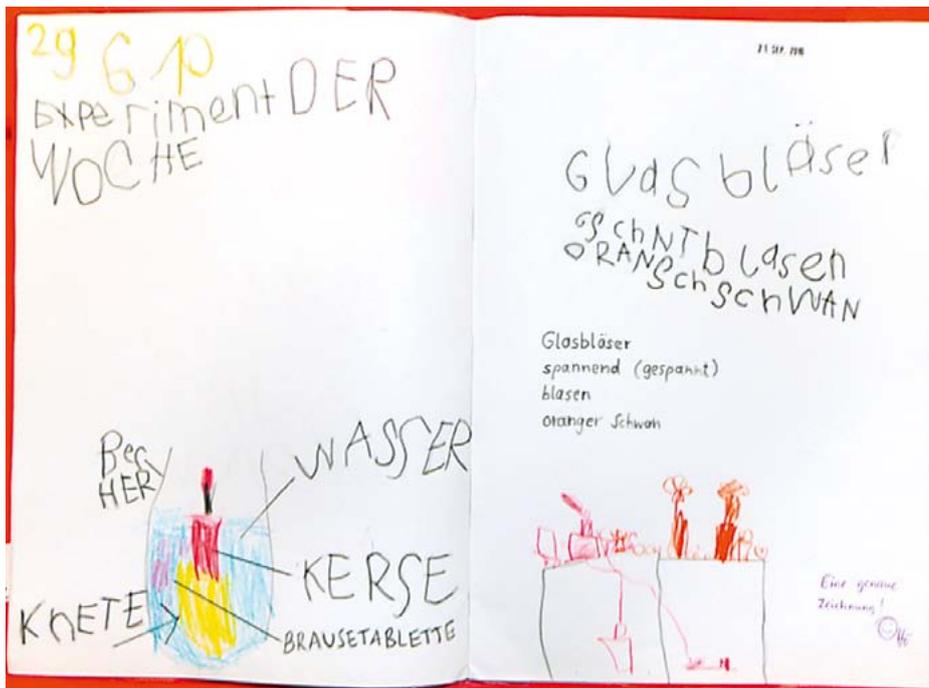
- 174 Kinder, davon 33 Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf
- Ca. 60 % Kinder mit Migrationshintergrund
- Im Einzugsgebiet etwa ein Drittel Kinder an der Armutsgrenze
- 7 jahrgangsgemischte Lerngruppen 1 bis 4
- 70 Kinder im Offenen Ganztags bzw. in verlässlicher Halbtagsbetreuung

an seiner Leistungsfähigkeit gemessen und selbstverständlich auch an den Anforderungen des jeweiligen Bildungsganges. Das Kind wird sozusagen mit sich selbst verglichen, nicht aber mit den Kindern der Lerngruppe. Konkret heißt das, wir suchen »die eine gute Aufgabe für alle«, die jedes Kind auf seinem Niveau mit den notwendigen Unterstützungssystemen (Anschauungsmaterialien, unterschiedliche Sozialformen, Integrationshelfer, Schriftgröße, Laptop, ...) bearbeiten kann.

So beobachten und dokumentieren alle Kinder das gleiche »Experiment der Woche«. Die Anforderungen an die Dokumentation reichen von der Auflistung der benötigten Gegenstände durch einfache Zeichnungen bis hin zu einer ausführlichen schriftlichen Dokumentation mit Zeichnung und begründeten Hypothesen. Jedes Kind erhält zu seiner Dokumentation auf der Grundlage des gleichen Rückmeldebogens eine individuelle Bewertung. Kein Kind wird schon vorher durch ausgeklügelte Differenzierungsmaßnahmen und didaktische Reduktionen auf ein bestimmtes Niveau der Dokumentation festgelegt. Es ist nicht nur eine Überforderung der Lehrerinnen, für jedes Kind zu jedem Lerninhalt in jeder Stunde ein passendes Päckchen zu schnüren, es ist auch eine Anmaßung, weil wir Kinder damit in ihren Entwicklungsmöglichkeiten beschränken. Jeden Tag damit zu rechnen, dass Kinder über sich hinauswachsen und ihnen den Horizont da-



Der Blick auf die Kinder mit besonderen Bedürfnissen ist wie der Blick durch die Lupe auf die Bedürfnisse aller Kinder



Aus einem Experimenteheft

für offenzuhalten, das ist für uns hohe Qualität individueller Förderung.

Der Blick auf die Stärken jedes Kindes schafft die Grundlage dafür, dass das Kind sich auch selbstbewusst seinen Schwierigkeiten stellen kann. Bei der Diagnose und Erfassung von Lernständen und Lernfortschritten sind darum vor allem die Potenziale des Kindes im Fokus. An dieser Stelle unterstützt sonderpädagogisches Expertenwissen die Erfassung von Lernständen und -fortschritten und trägt durch prozessbegleitende Diagnostik zur Klärung von Lernschwierigkeiten bei. Das wichtigste diagnostische Instrument sind aber bei allen Kindern die täglichen Beobachtungen im Unterricht.

**Wir ermöglichen allen Kindern das Lernen in der gesamten Lerngruppe, in kleineren Teilgruppen und in Einzelförderung**

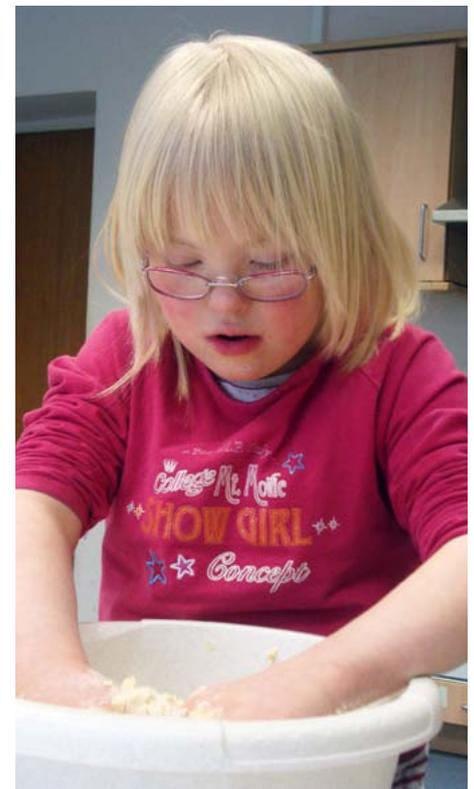
Die phasenweise Arbeit mit einzelnen Kindern oder kleinen Gruppen ist eine Unterrichtsorganisation, die alle Kinder einbezieht, unabhängig davon, ob sie einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf haben oder nicht.

Ein wichtiges Kriterium zur Bildung einer Teilgruppe ist die Orientierung an den jeweiligen konkreten Inhalten und Kompetenzen, unabhängig vom Alter des Kindes. Im Mathematikunterricht werden beispielsweise regelmäßig kleine Gruppen von Kindern zusam-

mengefasst, um notwendige Impulse und Einführungen zu erarbeiten. Dabei kann das 10-jährige Mädchen mit Down-Syndrom mit einer Gruppe von Schulanfängern das Zifferschriften üben und auch ein mathematisch überdurchschnittlich begabter Zweitklässler, der kaum lesbare Ziffern schreibt, von dieser Gruppe profitieren.

Auch das Lernen in sinnvollen Zusammenhängen, individuell und in der Gemeinschaft, ist für alle Kinder gleich wichtig. Die vielfältigen Situationen in der heterogenen Klassen- und Schulgemeinschaft bieten in Form eines »Lernens in Echtsituationen« hierzu zahlreiche Anlässe.

Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf probieren eigene Lernwege aus, nutzen eigene Lernstrategien und lernen dabei mit- und voneinander. Wichtig für die individuelle Förderung im Klassenverband ist eine Differenzierung in Bezug auf Organisation, Material und Arbeitsformen. Dabei geht die Differenzierung möglichst vom Kind aus, das in der vorbereiteten Lernumgebung auf unterschiedliche Materialien und verschiedene Lernpartner und Lernpartnerinnen selbstständig zurückgreifen kann. An dieser Stelle wird deutlich, dass der



Vielfältige Anlässe für »Lernen in Echtsituationen«

Begriff »Förderung« kritisch auf seine versteckten Implikationen befragt werden muss. Suggestiert er nicht, dass die Aktivität ausschließlich auf Seiten des Fördernden liegt? Wird nicht das Kind zum *Objekt* der Förderung – statt als *Subjekt* seines Lernens ernst genommen zu werden?

Wir stehen in der Gefahr, durch wohlmeinende spezielle Förderinhalte für spezielle Kinder eine Festlegung der Kinder zu befördern, die niemandem gut tut, weil sie unnötige Trennungen und Barrieren schafft.

### Wir arbeiten in Klassen-Teams

Zwei, zum Teil auch mehrere Lehrkräfte (Grundschullehramt und Sonderpädagogik) sind jeweils für eine Klasse zuständig und übernehmen gemeinsam Verantwortung für die pädagogische Arbeit. Dabei streben wir im Idealfall eine geteilte Klassenleitung an. Da viele sonderpädagogische Lehrkräfte allerdings in mehreren Lerngruppen eingesetzt sind, muss das jeweilige Team hier klare Absprachen treffen und arbeitsteilig arbeiten. Die Spielräume der jeweiligen Rahmenbedingungen sollten so genutzt werden, dass eine weitgehende Arbeit in Doppelbesetzung möglich

wird. Der jeweilige Schwerpunkt der SonderpädagogIn ist dabei nachrangig. Der Aufbau von verlässlichen Beziehungen durch Personenkontinuität (KlassenlehrerIn und SonderpädagogIn) ist besonders wichtig und tut allen Kindern – und Erwachsenen – gut. Zu den besonderen Herausforderungen, die das konkrete Kind mitbringt, kann darüber hinaus Beratung durch Spezialisten notwendig sein.

Im Unterricht ist jede Lehrkraft für jedes Kind zuständig. Der Austausch untereinander ist dabei wesentlich und muss gleichzeitig ökonomisch organisiert werden. Wir tragen die Planungen für Impulse und Unterrichtsvorhaben in ein gemeinsames Leerformular des Stundenplans ein, kommen so zu einer groben Strukturierung der Woche und nutzen den zweifachen Blick, dass uns nichts Wichtiges verlorenght.

Um im Alltag Ereignisse, Schwierigkeiten und wichtige Lernschritte festzuhalten, führen wir ein pädagogisches Tagebuch, in das alle Erwachsenen ihre Beobachtungen direkt eintragen. Es steht auf dem Lehrerinnentisch, hat ein eigenes Kapitel mit Foto für jedes Kind und ist eine hilfreiche Grundlage nicht nur für die Arbeit mit dem Kind, sondern auch für Elterngespräche und Zeugnisse.



**Susanne Merkelbach** (links)

Sonderpädagogin, seit 12 Jahren an der Bodelschwingh-Grundschule tätig

**Anne Höfer** (rechts)

Grundschullehrerin, seit 8 Jahren im Gemeinsamen Unterricht

### Wir nutzen vorhandene Rahmenbedingungen kreativ und bemühen uns um Verbesserungen

Schwierige Rahmenbedingungen finden sich in vielen schulischen Arbeitsfeldern für alle Kinder – der Blick durch die Lupe der Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf macht die Unzulänglichkeiten nur besonders augenfällig. Was die Richtlinien und Lehrpläne fordern, ist durch die gegebenen Rahmenbedingungen nur sehr unzureichend abgedeckt. Den Mangel gleichen viele Kolleginnen durch sehr hohen persönlichen Einsatz, nicht selten auf Kosten der eigenen Gesundheit, aus. Uns fehlen nicht zuletzt im Stundendeputat ausgewiesene Zeiten für Teamabsprachen und Beratung.

Bessere Rahmenbedingungen bekommen wir unserer Erfahrung nach nicht im Vorhinein. Neben der täglichen Suche nach konkreten Lösungen im Klassenzimmer gilt es auf der Basis der inklusiven Haltung die Verbesserung der Rahmenbedingungen immer wieder lautstark einzufordern. Es bleibt ein Spagat zwischen der großen Vision und aktuellen Kompromissen.

Die offiziellen räumlichen Rahmenbedingungen sind Klassenräume mit Tafel, Tischen und Stühlen. Für guten Unterricht braucht man mehr. In vielen Grundschulen wird trotz dieser mageren Ressourcen kreativ ein kindgerechter Lebensraum gestaltet. Der allergrößte Teil der Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf braucht keine grundsätzlich anderen Rahmenbedingungen als die Kinder, die uns schon jetzt in unserer Schule be-



gegenen. Neben Formen eines geöffneten Unterrichts in einer demokratischen Schulkultur sind es oft kleine, pragmatische Lösungen, die weiterhelfen:

- Lärmschutzkopfhörer, die Kinder sich bei Bedarf aufsetzen können
- leichte, selbstgebaute Sitzbänke aus zwei Getränkekisten und einer Holzbohle für einen festen und zugleich mobilen Sitzkreis; die auch als Bühne, Laufsteg, Arbeitstisch oder Ruheplatz genutzt werden
- Teile großer Kartons als Sichtschutz zurechtgeschnitten, wenn ein Kind abgeschirmt arbeiten möchte
- Hängeregister als persönliches Postfach der Kinder
- Nutzen von allen im Schulhaus verfügbaren Räumen als Arbeitsplatz für Kinder
- kein 45-min-Rhythmus, ausreichend lange Pausen (in unserer Schule dauert die erste große Pause 45 Minuten)
- leere Hefte statt einer Flut an Arbeitsblättern, die das Denken (wenn auch differenziert, so doch) frontal leiten

Solche Low-Budget-Ideen sollen nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Rahmenbedingungen in unseren Schulen häufig unzureichend sind – für alle Kinder und Erwachsenen. Für alle Kinder bräuchten wir mehr Zeit, mehr und besser ausgestattete Räume und mehr Menschen, die kontinuierlich mit ihnen arbeiten. Für einige Kinder brauchen wir außerdem spezielle, auch kostspielige personelle und/oder sächliche Unterstützung, damit die Regelschule endlich zu diesen Kindern passt.

### **Wir suchen die Vernetzung mit vielen unterschiedlichen Erziehungs- und Bildungspartnern**

Gelingende Erziehung und Bildung aller Kinder ist neben der üblichen Kooperation mit vielfältigen außerschulischen Partnern darauf angewiesen, vielfältige Unterstützung in schwierigen Lebenssituationen anzubieten. Hierfür steht uns sowohl innerhalb der Schule (Beratungstunden, therapeutische Einzelarbeit, kollegiale Fallberatungen) als auch im außerschulischen Bereich ein Netz von präventiven und stützenden Maßnahmen zur Verfügung.

Neben der Vernetzung der gegenwärtigen Arbeit ist uns eine perspekti-



Oft sind es kleine, pragmatische Lösungen, die weiterhelfen, wie Lärmschutzkopfhörer oder selbstgebaute Sitzbänke aus Getränkekisten und einer Holzbohle



vische Zusammenarbeit wichtig, damit allen Kindern in der Sekundarstufe eine Fortsetzung der integrativen Beschulung ermöglicht wird.

### **... es kommen einfach Kinder**

Wir haben erfahren, dass die Bejahung der Heterogenität ein anderes Verständnis von Lernen stärkt: es ist das Kind, das lernt – und dieses Lernen zu begleiten, gemeinsam mit den Kindern gute Aufgaben zu finden, die Umgebung zu gestalten und eine Kultur des demokratischen Miteinanders zu leben, das sind in jedem guten Unterricht die Aufgaben haben die Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf ihren Platz, weil sie den Fächer der Heterogenität nur erweitern, nicht aber grund-

legend verändern. Es sind Kinder, die in unserem auf Auslese ausgerichteten Schulsystem größere Schwierigkeiten haben zu bestehen als andere. Die Stellen, an denen diese Kinder scheitern, zeigen nicht das Versagen der Kinder, sondern das Versagen des selektierenden Systems.

Es kommen Kinder, die unseren Blick schärfen.

Sie geben uns die Chance, Barrieren zu entdecken und abzubauen, die für alle Kinder eine Hürde sind.

Darum muss ein GU-Konzept immer ein Konzept für alle Kinder sein, denn auch die Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf sind zuallererst – einfach Kinder. □

Marie-Christine Vierbuchen

# Gelingendes Classroom Management mit dem KlasseKinderSpiel

Classroom Management ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für einen entspannten und gelingenden Unterricht und trägt somit erheblich zum Lernerfolg des einzelnen Schülers bei. Es geht bei Classroom Management nicht, wie häufig fälschlicherweise zugeschrieben, um Disziplinierung der Schülerinnen und Schüler, sondern eher um die Motivierung und Unterstützung der Fähigkeit, sich möglichst lange aktiv und erfolgreich mit dem Lernstoff auseinander zu setzen.

In seinem Rahmenmodell des »Wirkungsgeflechts der Klassenführung« ordnet Helmke (2007, S. 45) die Bedeutung von Classroom Management (Regelsetzung, Zeitnutzung und Umgang mit Störungen) in Wechselwirkung mit der Lehrerpersönlichkeit (pädagogische Orientierung, Professionswissen und Kompetenzen) und der Qualität des Unterrichts (Lernförderliches Klima, Motivierung, Aktivierung, Methodenvielfalt, Passung) ein. Wirksames Classroom Management wirkt sich also positiv auf die Unterrichtsqualität aus und umgekehrt, während die Unterrichtsqualität natürlich von der Fachkompetenz und dem Menschenbild der Lehrkraft beeinflusst wird. Der Klassenkontext (Klassenzusammensetzung, Lernvoraussetzungen und Klassenklima) wirkt ebenso auf diese Faktoren und es entsteht ein komplexes Zusammenspiel, das als gelingender Prozess aktive Lernzeit für die Schüler ermöglicht. Neben weiteren wichtigen Aspekten besitzt Classroom Management also eine Schlüsselfunktion für den Unterricht.

## 11 Kriterien des Classroom Managements

Evertson und Emmer (2009) beschreiben 11 Kriterien des Classroom Managements, welche von Martenstein und Hillenbrand (2013) übersetzt und für den deutschen Sprachraum konkretisiert worden sind (vgl. Tabelle 1). Die Kriterien bieten wichtige Hinweise für die Umsetzung in der Klasse. Es handelt sich hier sowohl um proaktive Kriterien, die im Vorhinein eingesetzt werden, als auch um reaktive Kriteri-

en, deren Umsetzung eine Reaktion auf Störungen oder Probleme darstellt. Beide Ansätze sind wichtig, auch wenn von der Anzahl der Kriterien und der Möglichkeiten der Umsetzung die proaktiven Strategien eine höhere Bedeutung besitzen (vgl. Tab. 1).

Eine effektive Möglichkeit, einige dieser Kriterien erfolgreich umzusetzen und so Unterrichtsstörungen präventiv zu begegnen, bietet das KlasseKinderSpiel. Es ist die deutsche Adaption des Good Behavior Game aus den USA, welches seit den 1960er Jahren dort durchgeführt wird. Das Buch von Hillenbrand und Pütz (2008) wird momentan neu aufgelegt; dort finden sich Hinweise zu Umsetzungsmöglichkeiten und hilfreiche Beschreibungen für den schnellen Einsatz des Spiels in der Klasse. Auch im Rahmen dieser Zeitschrift wurde das KlasseKinderSpiel bereits beschrieben (Hagen, Hennemann & Hövel, 2012) und eine Schritt-für-Schritt-Anleitung zur Vorbereitung, Einführung und Umsetzung des Spiels vorgelegt.

## Wie läuft das KlasseKinderSpiel?

Das KlasseKinderSpiel ist ein Gruppenkontingenzverfahren für die komplette Klasse und erfreut sich unter Lehrkräften einer großen Akzeptanz, die nicht zuletzt auf seine unkomplizierte Durchführung in Kombination mit spürbaren kurz- und langfristigen Effekten zurückzuführen ist. Zwar empfehlen sich die Absprache und der Informationsaustausch im Kollegium, prinzipiell ist der Aufwand der Einführung jedoch sehr gering und die Durchführung nur

auf ein Setting (den Klassenraum) beschränkt.

Nach einer Einführung des Spiels, der Aufstellung gemeinsamer, verbindlicher Regeln für erfolgreiches Lernen in der Klasse und der Absprache der Belohnung für die Gewinner wird die Klasse in zwei, besser drei Gruppen aufgeteilt. Dann kann das Spiel starten; zu Beginn reicht eine Spielzeit von 10 Minuten, die der Klasse transparent gemacht werden sollten (hierbei ist eine Eieruhr hilfreich). Während des Spiels findet ganz normaler Unterricht statt. Nebenbei führen Sie jedoch eine Liste mit den Mannschaften an der Tafel. Die Beachtung der Regeln durch eine Mannschaft wird genau dokumentiert, indem die Anzahl des unerwünschten Verhaltens (Fouls) für alle sichtbar festgehalten wird. Die Mannschaft, die am besten die Regeln beachtet, wird als Sieger ermittelt.

Dabei soll der spielerisch-sportliche Gedanke immer präsent sein. Ein Vergleich mit dem Vorgehen z.B. beim Fußball motiviert die Klasse und ist verständlich. Nach den 10 Minuten ist das Spiel vorbei und die Gewinner bekommen eine Belohnung. Es handelt sich um eine positive Verstärkung der Einhaltung von Regeln. Hier eignen sich verschiedenste Belohnungen, die zunächst materieller Art (Smileys) oder sozialer Art (Wahl eines Abschlussspiels) sein können; wichtig ist vor allem, dass Sie für Ihre Schüler die richtige Belohnung finden, die Ihre Schüler erfreut.

Um einen guten Überblick behalten zu können, lohnt es sich, zu Beginn eine eher ruhige, gut überschaubare Unterrichtsphase für die Durchführung des Spiels auszuwählen. So können Sie als Schiedsrichter leichter die Fouls erkennen. Bei einem Foul benennen Sie die Gruppe und nicht den einzelnen Spieler. Ein schnelles Auseinanderhalten der Gruppen wird durch kleine Signale

► Fortsetzung auf S. 22

# Überblick über die Kriterien des Classroom Managements

## Proaktive Kriterien (1 – 6)

### 1. Vorbereitung des Klassenraums

- Orientierung und Sicherheit geben
- Staus und Störungen vermeiden
- Verhaltensklarheit erzeugen
- Methodenvielfalt ermöglichen
- Reizüberflutung (Überdekorierung) vermeiden
- Wohlfühlatmosphäre erzeugen

Klassenraumstruktur gut überschaubar – Materialien leicht zugänglich – strukturierte, eindeutige Funktionsbereiche – Gemeinschaftsecken, Gruppentische zum Arbeiten, Computerecken, Schüler – Lehrer-arbeitsplätze übersichtlich und klar strukturiert

### 3. Festlegen von Konsequenzen

- Verstärkung angemessenen Verhaltens
- Festlegung eindeutiger Konsequenzen für Verhaltensweisen (für positives und negatives Verhalten)
- Zeitnahe Konsequenzen
- Konsequenzen gemeinsam mit Kollegen festlegen
- Transparenz für Schüler über negative und positive Konsequenzen

Fokus liegt auf dem Aufbau erwünschten Verhaltens. Erwünschte und regelkonforme Verhaltensweisen zeitnah und kontinuierlich belohnen. Verstärkungen werden später unregelmäßiger eingesetzt. Gemeinsames Aushandeln von sozialen Verstärkern/Belohnungen.

### 5. Beaufsichtigung der Schüler

1. Situative Beobachtung des Schülerverhaltens
  - Schüler werden konsequent beaufsichtigt
  - Aktivitätsangebote, die der mangelnden Unterrichtsaktivität entgegenwirken
  - Bei Arbeitsbeginn und Phasenwechsel erhöhte Aufmerksamkeit des Lehrers
  - Overlapping: Erfolgreiche Lehrer sind häufig mit zwei Prozessen beschäftigt (Tafelbild und non-verbale Signale für Aufmerksamkeit bei einzelnen Schülern)
2. Kontinuierliche Analyse durch prozessbezogene Diagnostik
  - Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (Petermann/Petermann 2007).
  - Schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung (Hartke/Vrban 2008).

### 2. Planung und Unterrichtung von Regeln und unterrichtlicher Verfahrensweisen

- Was muss ich machen, wenn ich Hilfe benötige?
- Wie verhalten wir uns, wenn der Lehrer etwas erklärt?
- Räume ich nach der Unterrichtseinheit meinen Tisch leer?
- Darf ich im Unterricht essen oder trinken?
- Wie wechseln wir den Raum?
- Darf ich während der Stillarbeit aufstehen?

Die im Klassenraum geltenden Regeln und Prozeduren werden mit den Schülern frühzeitig festgelegt und konsequent auf deren Einhaltung geachtet. z. B. KlasseKinderSpiel (Hillenbrand 2008)

### 4. Schaffen eines positiven (Lern-) Klimas

- Es besteht eine Wechselwirkung zwischen positivem Klassenklima und lernförderlichem Milieu.
- Förderung des Zusammengehörigkeitsgefühls durch Aktivitäten (Klassenfahrten, Kooperations-spiele, gemeinsame Projekte etc.)
- Lehrerkommunikation (Modellverhalten für Schüler: höflich, respektvoll, gelassen).

Aber auch: konsequente Förderung emotional-sozialer Kompetenzen der Schüler durch wirksame Sozialtrainings – die Gefühls- und Verhaltensstörungen präventiv entgegenwirken.

Grundsätzlich bieten sich universelle (alle Schüler), selektive (Schüler aus sozialen Brennpunkten) und indizierte (Schüler mit ausgewiesenen Verhaltensstörungen) Präventionsprogramme an.

### 6. Unterricht angemessen vorbereiten

- Vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten (Sprache, Mimik, Gestik, Material)
- Schweigendes Nachdenken anregen
- Möglichkeiten zur Ergebnispräsentation schaffen
- Gezieltes Eingehen auf Schülerbeiträge
- Einschätzungen der Gruppe durchführen
- Positiv kommentieren/Leistung loben/Belohnungen für Aktivitäten verteilen
- Ergebnisse ausstellen

Wegen der großen Leistungsheterogenität ist eine angemessene Schülerorientierung, Kompetenzorientierung, Aktivierung und Motivierung entscheidend. Breite Aktivierung aller Schüler – aktive Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten.

## Proaktive Kriterien (7 – 9)

### 7. Festlegung von Schülerverantwortlichkeiten

- Übertragen von Klassenämtern
- Schüler-Ausbildung zum Tutor oder Streitschlichter
- Einsetzen als Gruppensprecher

Frühzeitige und sukzessive Steigerung von Schülerverantwortlichkeiten ermöglicht positive Anbindung an die Klasse.

### 8. Unterrichtliche Klarheit

- Dimensionen des Lehrerverhaltens zur Unterstützung eines klar strukturierten, unterbrechungsarmen Unterrichts
- Gut vorbereitetes Unterrichtsmaterial / zügiges Verteilen
- Eindeutiger Wechsel von einer Aktivität zur anderen
- Klare Absprachen über Verhalten und Arbeitsphasen
- Leerlauf vermeiden
- Keine Äußerungen zu »Nebenschauplätzen«
- Verzicht auf Tadel und ausführliches Besprechen von unangemessenem Verhalten
- Lehrerkommentare beziehen sich auf Unterrichtsaufgabe

Dimensionen des Lehrerverhaltens zur Unterstützung eines klar strukturierten, unterbrechungsarmen Unterrichts.

### 9. Kooperative Lernformen

- Maßnahmen kooperativen Lernens als didaktische Ergänzung
- Zusammenarbeit der Lernenden
- Sach- und Methodenkompetenz, Selbst- und Sozialkompetenz stehen im Zusammenhang
- Klassenrat, Partner-Learning, Tutoren-Konzepte
- Buddy-Prinzipien

Kooperative Lernformen sind Interaktionsformen, bei denen alle Schüler im wechselseitigen Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben. Alle Schüler sind gleichberechtigt und tragen Verantwortung für ein konkretes Lernergebnis.

## Reaktive Kriterien (10 – 11)

### 10. Unangemessenes Schülerverhalten unterbinden

- In der Planung antizipieren, wo und durch wen Störungen auftreten könnten
- Bei Störungen: nonverbale Reaktionen, verbale Reaktionen
- Störung gravierender: konsequente, zeitnahe und energische Intervention
- Beispiele:
  - Sitzordnung verändern
  - Privileg entziehen
  - Verhaltensverträge
  - Verantwortung einfordern
  - Time Out/ Rückkehrplan

Lehrkraft sollte über Varianten des operanten Lernens verfügen.

Low-profile-Ansatz: Möglichst wenig Aufheben um Störung. Unterrichtsfluss sollte nicht/kaum unterbrochen werden.

### 11. Strategien für potentielle Probleme

- Lehrkraft plant im Vorfeld Strategien für Unterrichts- bzw. Verhaltensstörungen
- Gestuftes Maßnahmenpaket:
  - Grundlegende Ziel- und Verhaltensregeln festlegen
  - Transparenz über Rechte und Verantwortlichkeiten beider Seiten
  - Disziplinarische Maßnahmen: Ermahnung, Verwarnung, Ausschluss vom Unterricht
  - Konkrete Hilfen für Schüler zur Rückkehr: Konfliktgespräche / Beratungsgespräche
  - Wiedergutmachung als Konsequenz (z. B. Klassendienst)
- Handlungsmöglichkeiten von Hartke / Vrban 2008

Bei andauernden, gravierenden Störungen: außerschulische Kooperationen, Jugendhilfe, Psychotherapie, Medizin, Jugendstrafrechtspflege

## Proaktive und reaktive Kriterien nach Evertson & Emmer 2009

Quelle: Hennemann, T./Hillenbrand, C. (2010): Klassenführung – Classroom Management.

In: B. Hartke, K./Koch, K./Diehl, K. (Hrsg.): Förderung in der schulischen Eingangsstufe. Stuttgart: Kohlhammer, S. 255 – 279



**Marie-Christine Vierbuchen**

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg in der Fachgruppe Pädagogik und Didaktik bei Beeinträchtigungen des Lernens

► Fortsetzung von S. 19

(z. B. Fähnchen, bunte Klammern, Karten auf den Tischen) erleichtert. Später kann das KlasseKinderSpiel auch in anderen Unterrichtsphasen eingesetzt werden, das ist für den Transfer und die Generalisierung des positiven Verhaltens der Schüler in andere Situationen sehr wichtig. Eventuell ist dann eine Anpassung der Spielregeln erforderlich, z. B. gilt in Stillarbeitsphasen »Ich konzentriere mich auf meine Aufgabe und

arbeite still«, während in kooperativen Phasen gelten kann »Ich arbeite mit meiner Gruppe zusammen und spreche in Zimmerlautstärke«.

Die momentan geltenden Spielregeln (höchstens 3 bis 4 Regeln) sollten positiv formuliert, visualisiert und für die Schüler immer transparent sein. Sie können das Spiel mehrmals in der Woche (eine Ausdehnung von 10 auf 20 Minuten für trainierte Klassen ist gut möglich) über einen längeren Zeitraum von mindestens einigen Monaten durchführen. Es empfiehlt sich, des Öfteren die Gruppenzusammensetzung zu variieren, um negativen Gruppendruck zu verhindern.

Schüler, die massive Probleme haben, sich an Regeln zu halten, können im Ausnahmefall erst als Einzelpersonen mitspielen und baldmöglichst in eine Gruppe integriert werden. Häufig erfüllen aber auch diese Schüler die Anforderung, sich für 10 Minuten an die Regeln zu halten, was die Wahrnehmung der Gruppe auf diesen Schüler stark zum Positiven verändern kann und für ihn ein großes Erfolgserlebnis darstellt. Damit alle Schüler gemeinsam als Klasse gewinnen können, ist es auch möglich,

eine obere Grenze der Fouls festzulegen (z. B. 3 Fouls) und eine Klassenbelohnung zu geben, wenn jede Gruppe es schafft, während des Spiels unter dieser Grenze zu bleiben. Bei der Verteilung der Belohnung ist es wichtig, immer wieder auf das positive Verhalten der Schüler einzugehen und den Spielcharakter zu betonen.

Sie werden bemerken, dass sehr schnell weniger Unterrichtsstörungen innerhalb, aber auch außerhalb der Spielzeit stattfinden. Dokumentieren Sie diesen Erfolg und evaluieren Sie die Anzahl der Unterrichtsstörungen vor Einführung des Spiels und nach einiger Zeit, z. B. durch Unterrichtsbeobachtungen. Studien belegen, dass Schüler aufmerksamer dem Unterricht folgen können und von mehr aktiver Lernzeit profitieren. Die Selbstkontrolle und die Motivation der Schüler steigen und das Lern- und Klassenklima wird verbessert. Als Lehrkraft erhalten Sie eine praxistaugliche Strategie zur erfolgreichen Unterstützung der Schüler und ihrer Regeleinhaltung im Unterricht. Die Belastung durch Unterrichtsstörungen sinkt sowohl für die Klasse als auch für Sie als Lehrkraft. □

### Literatur

*Evertson, C. M./Emmer, E. T. (2009): Classroom management for elementary teachers. New Jersey: Pearson Education.*  
*Hagen, T./Hennemann, T./Hövel, D. (2012): Das KlasseKinderSpiel: Ein Gruppenkontingenzverfahren zur Vermehrung aktiver Lernzeit. Grundschule aktuell, H. 120, S. 16 – 19.*

*Helmke, A. (2007): Unterrichtsqualität und Unterrichtsentwicklung: Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung. Gütersloh: Bertelsmann.*  
*Hillenbrand, C./Pütz, K. (2008): Klasse-KinderSpiel. Spielerisch Verhaltensregeln*

*lernen. Hamburg: Edition Körber Stiftung.*  
*Martenstein, R./Hillenbrand, C. (2013): Classroom Management: Unterrichtsstörungen präventiv begegnen. Sonderpädagogik in Niedersachsen, H. 2, S. 36 – 42.*



Ilka Daether / Inge Hirschmann

# Alle Kinder individuell fördern? Das geht: im interdisziplinären Dialog!

Mehr als 50 Prozent der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden in Berlin in Regelschulen unterrichtet. Das spricht für sich. An diesen Schulen haben sich PädagogInnen mit behinderten und nicht behinderten Kindern und deren Eltern auf den Weg gemacht, gemeinsam zu lernen und leisten so einen großen Beitrag zu einer demokratischeren Schule für alle Kinder.

Es sind die Schulen, an denen sich alle tagtäglich mit der Heterogenität ihrer Schülerschaft intensiv auseinandersetzen. Dort werden nicht Gründe gesucht, warum ein Kind nicht an die Schule passt, sondern man stellt sich die Frage: Wie kann es gelingen, dass gerade dieses oder jenes Kind erfolgreich an unserer Schule lernt und gefördert wird? Es werden Lösungen gesucht.

Warum taucht bei einer so erfolgreichen Entwicklung trotzdem in Berlin noch zu oft die Frage auf: Ist die individuelle Förderung aller Kinder in der inklusiven Schule überhaupt möglich? Je nach Haltung des Fragenden werden so immer nur Pro- und Kontra-Stellungnahmen provoziert. Entweder werden alle längst überwunden geglaubten Argumente für die angebliche Leistungsfähigkeit von homogenen Lerngruppen wiederbelebt oder es werden Best-Practice-Beispiele herangezogen, um zu beweisen, dass eine inklusive Schule unter allen Umständen machbar ist.

Aber auch Best-Practice-Schulen machen die Erfahrung, dass die richtige Haltung allein nicht unbedingt zum Erfolg führt.

Überdurchschnittlich hohes Engagement vieler PädagogInnen an Regelschulen allein ist noch kein Garant, dass wirklich alle Kinder optimal gefördert werden können. Fehlende personelle Ressourcen spielen auch eine Rolle, wenn der gemeinsame Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern an seine Grenzen kommt. Oft sind es die lautstarken, aggressiven Kinder, die den Unterricht stören und uns Lehrkräfte damit an unsere Grenzen bringen. Nicht selten stagniert die schulische Entwicklung der betroffenen Kinder, zum störenden Verhalten kommen

noch unübersehbare Lernrückstände dazu. Gerade diese Kinder können uns Lehrern und Lehrerinnen täglich aufs Neue beweisen, dass Nicht-Aussondern ein äußerst schwieriger Weg sein kann.

Oft wurde innerschulisch bereits der beratende Sonderpädagoge ohne nennenswerte Erfolge hinzugezogen. Gefühle der Überforderung und Verzweiflung machen sich dann schnell bei allen Beteiligten breit und nicht selten taucht die Frage auf: Ist das Kind überhaupt noch für die betroffene Lerngruppe zumutbar? Der Appell »Kinder, die Probleme machen, haben welche – Verhalten verstehen heißt auch Verhalten ändern« hilft dann meist nicht mehr weiter. Die Schule allein kann das Problem nicht mehr lösen. Sie braucht außerschulische Unterstützer.

## Interdisziplinäre Helferrunden – Mehrbelastung oder Hilfe beim Lösen des Problems?

Um in der Schule allen Kindern mit unterschiedlichen Förderbedarfen gerecht zu werden, brauchen wir zuverlässig, unbürokratisch abrufbare Beratung und Hilfen von Fachkräften unterschiedlicher Professionen. Deshalb ist es für alle Lehrkräfte und SchulleiterInnen wichtig, die zur Unterstützung bereitstehenden Dienste im schulischen Umfeld zu kennen und gute Kontakte zu ihnen aufzubauen und zu pflegen.

Im Umfeld unserer Berliner Schulen – insbesondere in den sogenannten Brennpunktregionen – gibt es vielfältige Systeme der Unterstützung, allen voran: die MitarbeiterInnen der Schulpsychologie und des Jugendamtes. Darüber hinaus gibt es noch Erziehungsberatungsstellen und sozialpsychiatrische Dienste, niedergelassene Ärzte, Thera-

peuten und ganze kinder- und jugendpsychiatrische Abteilungen in Kliniken, die stationäre Diagnostik durchführen. Die Fülle der Angebote ist oft unübersichtlich, die Wartezeiten für Erstgespräche, für umfangreiche Kind-Umfeld-Analysen und notwendige diagnostische Verfahren sind meist sehr lang und die Zeiten für gemeinsame Helfer- und Gesprächsrunden sind begrenzt.

Nicht selten besteht ein über Jahrzehnte aufgebautes gegenseitiges Misstrauen. Das Jugendamt fühlt sich nicht zuständig, wenn es um Schulversagen geht, die Schule fühlt sich nicht in der Lage, die außerhalb von Schule verursachten Fehlentwicklungen mit den eigenen »Bordmitteln« aufzuarbeiten. Niedergelassene Ärzte und Therapeuten, die sich in erster Linie über die Krankenkassen finanzieren, sehen selten Anlass, eng mit der Schule ihrer Patienten zu kooperieren. Nicht zuletzt auch deshalb, weil ihnen diese Zeit so gut wie gar nicht honoriert wird. Hinzu kommt noch, dass alle potenziellen HelferInnen in ihrer Haltung ganz unterschiedlich weit auf dem Weg zu einem inklusiveren Bildungssystem zu verorten sind.

Aber immer wenn der Schulerfolg stark gefährdet ist, also absehbar das Wohl des Kindes gefährdet ist, und die individuellen Fördermöglichkeiten der Schule erschöpft sind, muss kooperiert werden. In der Regel werden dann der Schulpsychologische Beratungsdienst und MitarbeiterInnen des Jugendamtes einbezogen. Voraussetzung für das Gelingen dieser interdisziplinären Kooperation ist natürlich der Wille zur Kooperation aller Beteiligten, aber es bedarf auch ganz pragmatisch eines Wissens aller Beteiligten, wie interdisziplinäre Zusammenarbeit gewinnbringend für das betroffene Kind gestaltet werden kann.

## Wer kann wie helfen?

Es ist Aufgabe der Schule, Eltern über Unterstützersysteme zu informieren und zu beraten. Sind Eltern nicht in



der Lage oder willens, außerschulische Hilfsangebote zu nutzen, wird es auch zur Aufgabe der Schule, außerschulische Unterstützer in eine Helferrunde einzubeziehen und mit den Eltern bekannt zu machen.

In den allermeisten Fällen begeben sich Eltern von in der Schule schwierig erlebten Kindern nicht selbstständig auf die Suche nach Unterstützung und Hilfe. Bisweilen lehnen sie auch Hilfen rigoros ab und lassen sich – aus ihrer persönlichen Situation heraus oft nachvollziehbar – nicht allzu gerne in die oft schwierigen Familienverhältnisse hineinschauen. So haben zum Beispiel alleinerziehende berufstätige Mütter per se oft ein schlechtes Gewissen, sich nicht ausreichend um ihre Kinder kümmern zu können. Eltern, die sich aufgrund ihrer eigenen Bildung und Sprachlosigkeit defizitär erleben, sind gehemmt und misstrauisch im Umgang mit Ämtern. Sind Eltern psychisch krank (z. B. Alkoholiker, Medikamentensüchtige, depressive Eltern, ...), wenden sie überdurchschnittlich viel Kraft auf, nichts davon bekannt werden zu lassen. Auch zur Gewalttätigkeit neigende Eltern sehen mehr Sinn darin, ihre Erziehungsmethoden zu verheimlichen, als sich Hilfen zur Erziehung zu suchen.

Es bedarf immer einer Zeit des Vertrauensaufbaus zwischen den Beteiligten und denjenigen, die zur Unterstützung und Hilfe von außen hinzugezogen werden sollen. Ist es aber gelungen, gemeinsam mit den Eltern die Schulpsychologie, das Jugendamt oder andere

Dienste an einen Tisch zu bringen, muss die Frage der Schweigepflichtsentbindung sensibel geregelt werden. Mit guter Kooperation geht auch die Bereitschaft zu größerer Offenheit einher. Selbstverständlich müssen auch Lehrkräfte sehr vertrauensvoll mit allen schützenswerten Daten der Familien umgehen.

### Wer hat das Problem und braucht Hilfe?

In der Regel ist meist ausführlich belegt, wie sich das schwierige Verhalten eines Kindes äußert, welche Auswirkungen es möglicherweise auf das Lernen in einer Lerngruppe hat oder wie sehr es den Eltern misslungen ist, ein Kind zu erziehen. Akribisch sind meist in Schülerbögen und Protokollen von Klassenkonferenzen Beweise gesammelt worden.

Wenn Lehrkräfte Unterstützung beim Jugendamt suchen, handelt es sich oft um Kinder, deren Lebensumstände objektiv betrachtet benachteiligend sind und/oder deren Eltern es allein nicht gelingt, Stütze und Hilfe für die Kinder zu sein. Dennoch – und dies ist verständlich und nachvollziehbar – suchen die Eltern nicht automatisch das Problem und die mögliche Lösung bei sich. Oft geben sie reflexartig der Schule die Schuld. Aus ihrer Sicht ist die Schule verantwortlich für die Probleme und nun sollen auch die PädagogInnen als Experten für Lösungen sorgen.

Und sind wir doch auch ehrlich: Will man die Gesamtsituation eines Kindes erfassen, darf man nicht nur die Ursa-

chen für Fehlentwicklungen beim betroffenen Kind oder in seinem familiären Umfeld suchen. In der Regel gibt es auch verstärkende Schwachstellen, die die Schule, die Lehrkräfte zu verantworten haben oder die ganz einfach systemisch bedingt sind. Nicht selten erfahren Kinder mit Problemen in ihren Familien und durch ihre Schule eine mehrfache Beeinträchtigung. Es ist gut, wenn man sich immer auch im Prozess der Kind-Umfeld-Analyse nachfolgende Fragen stellt: Ist die Beziehung zwischen Kind und den Lehrkräften noch von Wertschätzung und grundsätzlicher Annahme trotz der sich häufenden Konflikte geprägt? Haben die Lehrkräfte ein Repertoire von Deeskalationsstrategien im Umgang mit schwierigen Kindern und sehen sie noch deren individuelle Stärken und Kompetenzen? Wie wird mit der Lerngruppe im Bereich des sozialen Lernens gearbeitet und erwünschtes Verhalten systematisch aufgebaut? Wie viele innerschulische Beziehungsabbrüche musste das Kind aufgrund von Lehrerwechsel in seinem bisherigen Schulleben schon hinnehmen? Gelingt es den Lehrkräften wertschätzend mit Eltern umzugehen, deren Kultur, Lebensumstände, deren Bildungsgrad ihnen selbst fremd ist? Schwachstellen im System Schule müssen auch erkannt werden. Ansonsten kann man deren negative, verstärkende Wirkung nicht abmildern.

### Zielklärung – immer wieder aufs Neue?

Je nachdem, ob es bei einer interdisziplinären Schulhilferunde um ein erstes Treffen oder um ein Folgetreffen geht, muss die gemeinsame Sitzung auch unterschiedlich geplant werden. Nachdem sich alle Beteiligten ausreichend kennengelernt haben und der Anlass für die Schulhilferunde geklärt ist, muss immer genügend Zeit zum Finden des gemeinsamen Ziels/der gemeinsamen Ziele bleiben.

Ähnlich wie in der innerschulischen Kooperation mit den Eltern oder im Kreis der Lehrkräfte, ErzieherInnen und SonderpädagogInnen geht es in den Schulhilferunden mit externen HelferInnen in erster Linie darum, aus den unterschiedlichen Perspektiven einen gemeinsamen Blick auf den »Fall«,

also auf das Kind und seine individuelle schwierige Situation zu entwickeln. Keiner darf erwarten, dass jeweils der andere das Problem schon lösen wird. Uns Lehrkräften muss immer auch klar sein, dass wir Teil der Lösung einer negativ verlaufenden Schulentwicklung sind und bleiben. Es bedarf auch weiterhin einer schulinternen Klärung, aber auch einer sehr persönlichen Klärung, was bin ich, sind wir bereit zur Lösung beizusteuern? Bin ich persönlich bereit, meine Haltung, mein Verhalten dem Kind gegenüber zu verändern? Das ist oft der schwierigste Part. Nicht selten müssen die Lehrkräfte auch die Beratung ihrer KollegInnen oder der Schulpsychologie nutzen, um sich selbst über ihre Gefühle zum jeweiligen Kind klarer zu werden. Hier können Supervisions- und Interventionsgruppen zur Selbstklärung von unschätzbarem Wert sein. Manchmal senden Lehrkräfte im täglichen Umgang mit Kindern sich

widersprechende Botschaften aus. Sie bedrängen das Kind und seine Eltern, damit es endlich in ihrem Sinne im Unterricht mitarbeitet oder sich normgerecht verhält, geben aber auch Signale aus wie: Eigentlich nervst du mich nur noch, eigentlich gehörst du nicht hierher. Es besteht dann die Gefahr, dass für das Kind so oft wie möglich Einzelbetreuung durch Sozialpädagogen, Erzieherinnen, Sonderpädagoginnen organisiert wird oder sogar Unterricht insgesamt verkürzt wird. Der Beweis scheint erbracht, das Kind ist in großen Gruppen nicht mehr beschulbar und irgendwann fließt alle Energie nur noch in das Suchen nach teuren Schulersatzprojekten. Für Helferrunden ist es immer sehr hilfreich, wenn alle Beteiligten versuchen, vorhandene Ressourcen beim Kind und seiner Familie zu erkennen, um darauf aufbauend eigene fachliche Ressourcen bereitzustellen. So kann

das Kind sein nächstes Entwicklungsziel erreichen und so erweitert sich das Spektrum der Intervention. Alle Hilfsmaßnahmen verfolgen dann hoffentlich das Ziel, die Kompetenzen des betroffenen Kindes zu steigern, die zur individuellen Teilhabe des Kindes am Leben in seiner Familie, in der Schule und in seiner Freizeit notwendig sind. Gelingt es den Helfern nicht, sich auf gemeinsame Ziele zu einigen, bringen auch die ergriffenen Maßnahmen oft nicht den erhofften Erfolg, das Kind weiterhin an der Schule zu behalten. Deshalb gilt es immer wieder aufs Neue zu klären: Haben alle ein gemeinsames Ziel? Damit die dem Ziel folgenden Maßnahmen auch wirklich Erfolgsaussichten haben, müssen auch manchmal gegensätzliche Ziele der unterschiedlichen Mitglieder der Helferrunde sichtbar und verhandelbar werden. In jeder Helferrunde lohnt es sich, zu Beginn zu fragen: »Was erwarten Sie

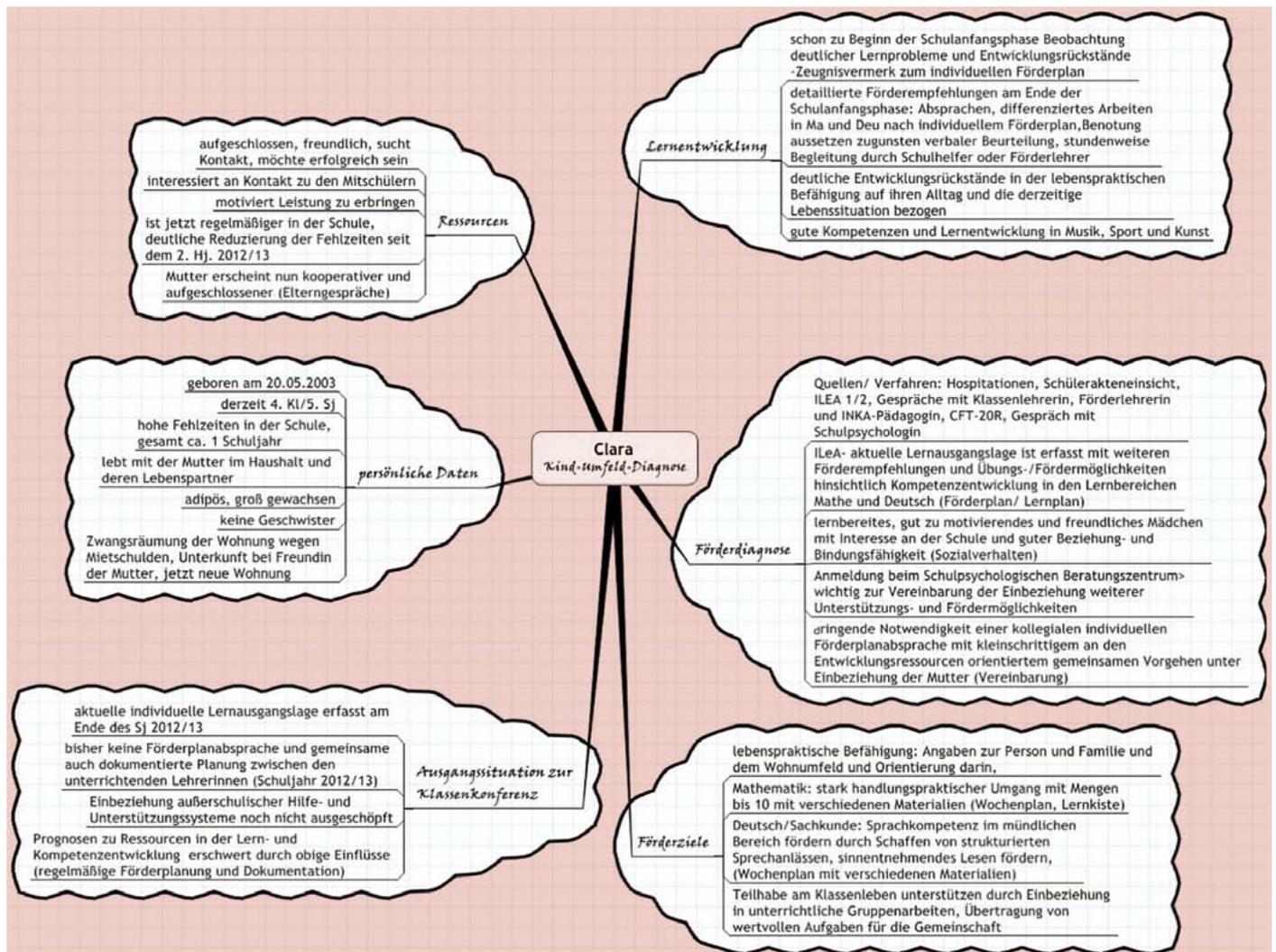


Abb. 1: Fallbeispiel Clara, 10 Jahre  
Mind-map zur Ausgangssituation der Schülerin in Vorbereitung der Schulhilfekonferenz im multiprofessionellen Team

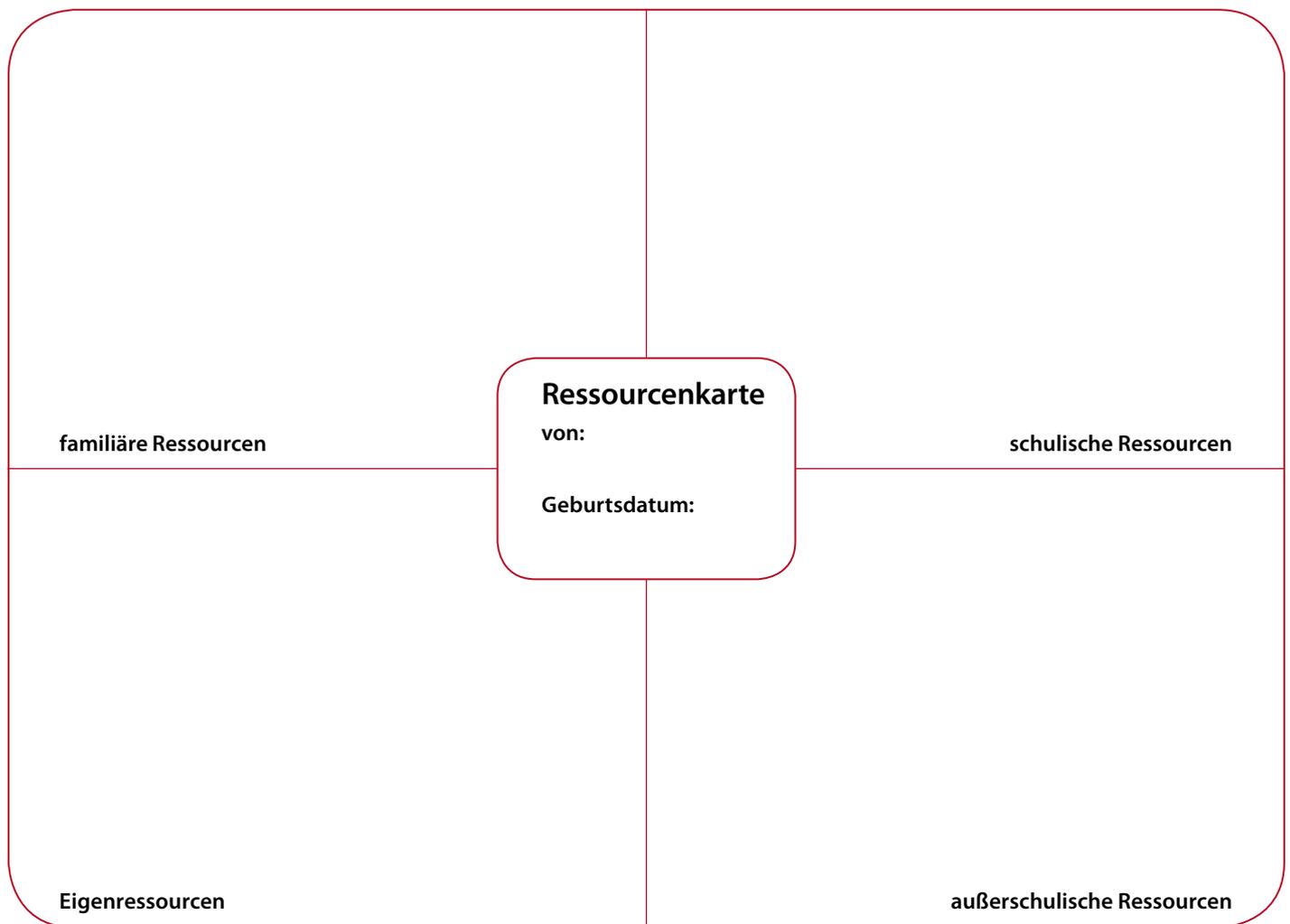


Abb. 2: Ressourcenkarte aus der Fallarbeit des RSD im Jugendamt Berlin

am Ende dieses Zusammentreffens, damit Sie zufrieden mit dem Ergebnis der Helferrunde sind?» Das fokussiert aufs gemeinsame Ziel.

### Wer gehört zur Helferrunde?

Selbstverständlich muss das Jugendamt frühzeitig einbezogen werden, wenn es um Maßnahmen geht, die nur durch das Jugendamt finanziert werden können, z. B. die Aufnahme in eine Soziale Gruppe, in eine Tageseinrichtung oder sogar in ein temporäres Schuler-satzprojekt. Lehrkräfte sollten nicht davon ausgehen, dass sich die MitarbeiterInnen des Jugendamtes im Sinne von Aufträgen gerne von der Schule belehren lassen, welche Maßnahme zu diesem und jenem Zeitpunkt die einzig richtige ist. Damit würde man die Professionalität der MitarbeiterInnen der Jugendämter sehr gering schätzen. Ganz abgesehen davon, dass auch die Jugendämter nicht beliebig teure Maßnahmen in unbegrenzter Höhe finan-

zieren können. Auch ihr Budget ist begrenzt.

Geht es um eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit Eltern nicht deut-

*»Ein Kind mit einem komplexen Hilfebedarf benötigt keine komplexen Zuständigkeiten. Vielmehr müssen alle notwendigen Hilfen so auf seine besondere individuelle Lebenssituation zugeschnitten sein, dass sie wie aus einer Hand erscheinen.«*

Zitat aus der Handreichung zur Zusammenarbeit von Schule, Jugendhilfe und Gesundheit, Berlin 2006

scher Herkunft, muss frühzeitig geklärt werden, wer entsprechend zum Übersetzen eingeladen wird. Wir empfehlen hier Gemeindedolmetschdienste zu nutzen. In schwierigen Fällen sollten nicht Verwandte oder Freunde der betroffenen Familie das Übersetzen übernehmen. Mangelnde Professionalität beim Übersetzen kann zu vermeidbaren

Misverständnissen führen. Natürlich kann es trotzdem sinnvoll sein, Eltern zu ermuntern, Personen ihres Vertrauens mit in die Helferrunde zu bringen. Schon weil sich Eltern oft zahlenmäßig in den Helferrunden einer Mehrheit von »professionellen Helfern« gegenübersehen, geben die mitgebrachten Vertrauenspersonen ihnen Sicherheit.

Alle notwendig zu Beteiligten an einem Termin an einen Tisch zu einer Helferrunde zu bekommen setzt immer auch eine frühzeitige Terminplanung voraus.

### Wie können Helferrunden gelingen?

Eigentlich gehören alle an einen Tisch, die zur Lösung etwas beitragen können: Eltern, Kind, Lehrkräfte und VertreterInnen der unterstützenden Dienste wie Jugendamt und Schulpsychologie. Andererseits müssen die VertreterInnen der Institution sich aber auch fragen, ob wirklich alle bei einem Termin dabei sein müssen. Wie werden sich die Eltern

fühlen, wenn sie einer Übermacht von Institutionsvertretern gegenüberstehen? Welche Rolle soll das Kind einnehmen? Was muss sich am Kommunikationsstil ändern, wenn ein Kind an einer Helferrunde teilnimmt? Wäre eine Vorklärung auf der Erwachsenenenebene hilfreich?

Als sehr hilfreich stellt sich immer wieder die Fähigkeit zum Perspektivwechsel heraus. Wer sich gut in die Rolle der anderen hineinversetzen kann, wird eher tragfähige Lösungen finden. Bisweilen müssen auch Aufgabe und Rollen der Institutionen im Vorfeld einer Schulhilferunde geklärt werden. So gelingt ein Vertrauensaufbau zwischen MitarbeiterInnen des Jugendamtes mit misstrauischen Eltern oft nur, wenn in den Schulhilferunden eine deutliche Abgrenzung zwischen Schule und Jugendamt demonstriert wird. Eltern haben das Recht auf Schutz ihres Privatlebens. Damit sich Eltern überhaupt öffnen und Hilfe annehmen können, müssen sie darauf vertrauen können, dass trotz der Kooperation mit dem Jugendamt nicht alle Informationen automatisch bei den Lehrkräften landen.

Besonders wichtig neben der Frage nach geeigneten Räumlichkeiten erscheint es uns auch, bereits im Vorfeld zu klären, wer die Gesprächsleitung übernimmt. Wer achtet darauf, die Vielredner zu bremsen, oder dass wichtige Aspekte nicht im allgemeinen Austausch untergehen? Wer achtet auf die Zeit und das Protokollieren? Und wer kann in Konfliktsituationen ausgleichend wirken, sodass sich Standpunkte der Konfliktparteien nicht immer mehr verhärten?

#### Empfehlung Nr. 4:

Der Beirat begrüßt die Einrichtung von inklusiven Beratungs- und Unterstützungszentren und empfiehlt diese so einzurichten, dass die Verdopplung von Diensten und ggf. von Orten vermieden wird.

#### Empfehlung Nr. 5:

*Sicherung von innerschulischen Zuständigkeiten und Verantwortung*

Der Beirat empfiehlt, dass in jeder Schule ein Zentrum für Inklusion eingerichtet wird und zusätzlich eine Lehrkraft (oder eine andere Person) benannt wird, die für die Koordination der Schulentwicklung zur inklusiven Schule verantwortlich ist.<sup>1)</sup>

Es besteht die Gefahr, dass Lehrkräfte als Hauptbetroffene im Umgang mit problematisch erlebten SchülerInnen, zu viel Kraft und Zeit für die Beschreibung der Defizite eines Kindes oder der belastenden Gesamtsituation verwenden. Meist plagt sie das Problem schon sehr lange und sie scheinen eher in dem Erlebten verhaftet, statt die Chancen des multiprofessionellen Teams für die Suche nach tragfähigen Lösungen zu nutzen. Oft nimmt mit der Verstrickung in eine problematische Beziehung zu einem als sehr verhaltensschwierig empfundenen Kind die Fähigkeit ab, die vorhandenen Stärken eines Kindes zu erkennen.

Hier kann ein guter Moderator im Verlauf des Gesprächs notwendige Impulse setzen. Lehrkräfte, die in der Schulhilferunde einen Fall präsentieren, sollten sich am besten schriftlich auf ihre Darstellung des Falls vorbereiten. Wir empfehlen eine kurze stichpunktartige Darstellung der Kind-Umfeld-Analyse, ähnlich der Mind-Map (siehe Abb. 1 auf S. 25), und es sollte vorab ein Zeitlimit für die Darlegung der Schwierigkeiten geben.

Das Nutzen einer Ressourcenkarte (Abb. 2) kann auch verhindern, nur über Defizite eines Kindes zu sprechen. Die Ressourcenkarte gibt Auskunft über mögliche Stärken des Kindes und dessen Umfeld. Sie kann hilfreich beim Suchen von Ansatzpunkten für lösungsorientierte Maßnahmen sein.

Oft erleben wir Schulhilferunden, in denen ein ausgewogenes Verhältnis von der Beschreibung des Problems und einer gemeinsamen Suche nach Lösungen nicht gelingt. Wir empfehlen gerade den Moderatoren sehr auf die Zeit zu achten, damit in jeder Helferrunde auch immer genügend Zeit für die gemeinsame Abstimmung von Zielen und möglichen Maßnahmen bleibt. Keine Schulhilferunde sollte beendet werden, ohne dass das Ziel/die Ziele noch einmal genauer betrachtet werden. Stimmen wirklich alle zu? Bevor nicht die Ziele klar sind, sollten nicht vorschnell Maßnahmen ergriffen werden. Ansonsten besteht schnell die Gefahr, dass eine Maßnahme die andere jagt, ohne dass wirklich sicher ist, dass die gewünschten Effekte entstehen. Natürlich sollte auch verbindlich festgelegt werden: Wer macht was bis wann, damit die getroffenen Vereinbarungen auch in die Tat umgesetzt werden.



**Ilka Daether** (links)

Sonderpädagogin, seit 15 Jahren in der Integration, Moderatorin im Weiterbildungskurs »Sonderpädagogische Förderung in der Inklusion« der Freien Universität Berlin und der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.

**Inge Hirschmann** (rechts)

ist seit nunmehr 23 Jahren Schulleiterin der Heinrich-Zille-Grundschule in Berlin-Kreuzberg, seit drei Semestern in der Weiterbildung für Berliner LehrerInnen tätig, Mitglied im Beirat Inklusive Schule, Vorsitzende der Berliner Landesgruppe des GSV

#### Fazit

Einiges wäre schon jetzt leichter, wenn multiprofessionelle Teams, im Sinne von festen Kompetenzteams, fester Bestandteil in jedem Kollegium wären. Zu oft fehlt es noch immer an Sozial- und Sonderpädagogen vor Ort, die in den Schulen teilweise präventiv, beratend und unterstützend tätig werden könnten. Allein das Missverhältnis von einem Schulpsychologen auf die Anzahl der zu versorgenden Kindern in unserer Stadt macht deutlich, wie wenig die Schulen mit bedarfsgerechter, konkreter Unterstützung im Schulalltag tatsächlich rechnen können. Wegweisend können die neu zu gründenden Beratungs- und Unterstützungszentren in Berlin werden, aber auch die Implementierung »Kleiner Zentren für Inklusion an den Schulen« (siehe Beiratsempfehlung zu Gesamtkonzept Inklusive Schule Berlin)<sup>1)</sup> können die interdisziplinäre Zusammenarbeit stärken. □

#### Anmerkung

1) Aus: Inklusive Schule in Berlin. Empfehlungen des Beirats Inklusion

[www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungspolitik/inklusive-schule/beiratsempfehlungen\\_endfassung.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungspolitik/inklusive-schule/beiratsempfehlungen_endfassung.pdf)

## Anhörung in der Hamburger Bürgerschaft

## Rechtschreiben: »Alles immer schlimmer«?

Seit dem Spiegel-Artikel vom Sommer 2013 über die »Die Rechtschreib-Katerstrolche« ist das Thema Rechtschreiben (wieder einmal) ein Aufreger in den Medien und in der Politik. So auch in Hamburg.

Die Nachricht von der angeblichen »Rechtschreibkatastrophe« in der sommerlichen »Saure-Gurken-Zeit« gab der Politik ein weiteres Schulthema: In den Grundschulen dürfen die Kinder angeblich ohne Rücksicht auf die Rechtschreibung lautbezogen schreiben. Dabei prägen sie sich lauter fehlerhafte Schreibungen ein. Kinder werden damit durch die Schule zu Falschschreibern. Und durch die fehlerhafte Rechtschreibung erleiden sie lebenslange Nachteile.

Höchste Zeit, damit Schluss zu machen: »Lesen durch Schreiben«, Spracherfahrungsansatz, Arbeit mit Anlauttabellen im Anfangsunterricht gehören deshalb verboten.

Anfang Dezember 2013 hatten die Abgeordneten des Schulausschusses der Hamburger Bürgerschaft zu einer

Expertenanhörung geladen. Anlass waren die Anträge der Oppositionsparteien CDU (»Deutschunterricht in der Grundschule – Lehrmethoden evaluieren«) und der FDP (»Rechtschreibkatastrophe in Hamburg verhindern – soliden Rechtschreibunterricht in Hamburg sicherstellen«).

Leider zeigt sich in den Anträgen mal wieder, dass das Thema Rechtschreiblernen politisch instrumentalisiert wird. Einher geht in Hamburg eine zum Teil schräge Berichterstattung in den Landesmedien. Darin wird suggeriert, dass Kinder keine Rechtschreibregeln mehr erlernen und »alles immer schlimmer« wird. Einmal mehr wird der Untergang des Abendlandes heraufbeschworen.

Als Experten zur Anhörung waren Prof. Petra Hüttis-Graff (Hamburg), Prof. Hans Brügelmann (Abstmünd), Prof. Ursula Bredel (Hildesheim), Günter Jansen (Dahlem), Prof. Erika Brinkmann (Schwäbisch Gmünd), Prof. Agi Schröder-Lenzen (Potsdam) und Dr. h. c. Horst Bartnitzky (Duisburg) anwesend.

Die öffentliche Anhörung dauerte mehrere Stunden. Viele Mitglieder der Hamburger Landesgruppe des Grundschulverbandes waren anwesend. Als Fazit kann gesagt werden, dass sich fast alle Experten darüber einig waren, dass das Erlernen, Anwenden und Trainieren von Rechtschreibregeln ein Ziel des Deutschunterrichtes der Grundschule *und* der weiterführenden Schule sein muss. Die Anlauttabelle ist ein Hilfsmittel für den Anfangsunterricht. Die Methodenvielfalt und deren sichere Beherrschung durch die Pädagogen ist ein wichtiges Gut, um jedem Kind in seinem Rechtschreiblernprozess gerecht werden zu können. □

Stefan Kauder

**Zur Debatte: Rechtschreibenlernen**

Auf unserer Homepage sind die Materialien zur aktuellen Rechtschreibdiskussion kompakt und übersichtlich zusammengestellt, u. a. auch die Statements zur Hamburger Anhörung.

[www.grundschulverband.de](http://www.grundschulverband.de)

## Beschluss der Delegiertenversammlung des Grundschulverbands am 22./23.11.2013 in Göttingen

## Rechtschreiblernen: Statt pauschaler Methodenverbote –

Die FDP-Fraktion in der Hamburger Bürgerschaft fordert unter der Überschrift »Rechtschreibkatastrophe in Hamburg verhindern« das Verbot der »Methode »Lesen durch Schreiben« bzw. das Verbot davon abgewandelte[r] Methoden«. Namentlich genannt wird »der Spracherfahrungsansatz und die Verwendung der sog. Anlauttabellen«.

Bestrebungen, einzelne methodische Ansätze zu verbieten (oder umgekehrt: vorzuschreiben), tritt der Grundschulverband entschieden entgegen. LehrerInnen können den Bildungsansprüchen der Kinder am besten gerecht werden, wenn sie die Potenziale und Risiken verschiedener Methoden genau kennen, sodass sie kompetent über verschiedene Zugänge verfügen und diese entsprechend der heterogenen Zusam-

mensetzung der jeweiligen Lerngruppe variabel und abgestimmt auf einzelne Kinder bzw. konkrete Schwierigkeiten einsetzen können. Deshalb stützt der Grundschulverband Ansätze, die freies Schreiben und Lesen mit dem regelmäßigen gemeinsamen Nachdenken über Rechtschreibung und der Arbeit an individuell passenden Aufgaben verbinden.

Angesichts der aktuellen, in den Medien oft einseitig geführten Diskussion über den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben warnt der Grundschulverband nachdrücklich davor, die Methodenfreiheit der Lehrerinnen und Lehrer anzutasten.

Zweifellos gibt es zu viele SchülerInnen, die Probleme mit den heutigen

Lese- und Schreibforderungen haben. Aber die hohen Anteile lese- und rechtschreibschwacher Schul-AbsolventInnen (»Analphabeten«, »Legastheniker«) sind nicht »den neuen Methoden« anzulasten. Vergleichbare Probleme wurden schon in den 1950er oder 1970er Jahren beklagt – aktuelle Studien wie IALS, leo. und PIAAC deuten sogar darauf hin, dass die Lese- bzw. Schreibkompetenz damals eher niedriger war.

Auch die Vergleichsuntersuchungen zu verschiedenen Methoden rechtfertigen es nicht, bestimmte Konzepte, Methoden oder Lehrwerke vorzuschreiben oder gar einzelne zu verbieten. Soweit bei empirischen Vergleichen Unterschiede in den Leistungen der SchülerInnen festgestellt wurden,

## Zur Kritik an Jürgen Reichen

Mit einem Mailing unter der Überschrift »Die Rechtschreib-Katastrophe ist eine Ente« hatte der Grundschulverband den Beschluss seiner Delegiertenversammlung (s. u.) an alle deutschen Grundschulen gesandt. Die folgende Reaktion einer Kollegin, die sich gegen die pauschale Kritik an Jürgen Reichen wendet, möchten wir unseren LeserInnen auszugsweise zur Kenntnis bringen:

Jürgen Reichen ist nun leider schon seit vier Jahren tot, kann sich nicht mehr selbst »wehren« und äußern, hat aber bis zuletzt jedes Jahr viele Lehrkräfte auf Kursen darüber informiert, wie er sich das »Lesen durch Schreiben« vorstellt und wie er es selbst erfolgreich umgesetzt hat. Es gibt diese Seminare immer noch, auch ohne ihn, weil er sehr nachhaltig und überzeugend wirkte. Und (ist das so schwer vorstellbar und in all der Zeit nicht auch einmal überprüfbar?) auch er hat sein Konzept von »bereits vor dreißig Jahren« in der Zwischenzeit weiter entwickelt. Mein

Eindruck ist, dass leider selbst die »Experten« etwas beurteilen, was sie sich nie in Gänze angesehen und haben erklären lassen. Umso schwerer ist es, die KollegInnen zu überzeugen, dass eben auch die »Experten« keine Ahnung haben, wovon sie da genau reden und was sie beurteilen. Ich lasse mich gerne vom Gegenteil überzeugen, wenn Sie mir den Artikel oder die Untersuchung eines »Experten« schicken können, der sich mit *sämtlichen* Reichen-Materialien und seinem Gesamtkonzept wirklich auseinandergesetzt hat. Und zwar mit dem aktuellen Konzept!

Reichens Materialien werden zwar nur in einem sehr kleinen Verlag aufgelegt und vertrieben (nämlich hier: [www.heinevetter-verlag.de](http://www.heinevetter-verlag.de)), aber sie sind wert- und gehaltvoller, intelligenter und dauerhaft einsetzbarer gemacht als viele, wenn nicht die meisten sonstigen auf dem Schulbuchmarkt angebotenen Produkte. Fürchtet man die Konkurrenz und berichtet deshalb nicht darüber? Seine Materialien trainieren Intelligenz

und genaues Hinsehen, sinnerfassendes Lesen und verlangen immer wieder auch die Rechtschreibung, weil sonst die Steckplättchen nicht passen, es im PC nicht weiter geht usw.

Ich selbst habe Jürgen Reichen live erlebt, ihm zugehört, mitgeschrieben, mich mit ihm unterhalten können und viel von ihm gelernt, und zwar von ihm als Lehrer, Pädagogen, Psychologen und einfach wundervollem Menschen mit einem großen Herzen und Gespür für Kinder, was gar nicht hoch genug geschätzt werden kann und viel zu häufig fehlt. Er hat vor versammeltem Publikum – jeweils 200 KollegInnen – von seinem Unterricht erzählt, in dem z. B. ab der 2. Klasse das Rechtschreibtraining mit einer Rechtschreibkartei Standard war und auch Wörterbücher ihren Platz hatten. »Lesen durch Schreiben« führt durch das Schreiben zum Lesen und zu diesem »Leselehrgang« (es nennt sich ja schon nicht »Rechtschreiblehrgang«, also warum verlangt man dann ausgerechnet dies immer zuerst?) gehört ein umfassendes Konzept mit vielen wesentlichen Materialien und einem Unterricht, der werkstattgemäßes Arbeiten ermöglicht und längst nicht mehr »nur« eine Anlauttabelle. Auch das kann man bei Reichen nachlesen (in: Hanna hat Kino im Kopf, Erstauflage 2001, also nicht schon vor 30 Jahren verfasst).

Dass seine Anlauttabelle »abgekupfert« wurde und wird, nicht aber sein durchdachtes Konzept, kann man doch nicht immer noch ernsthaft ihm selbst ankreiden wollen? Und ihn auf seine Arbeit vor 30 Jahren zu reduzieren, nicht aber nachzuforschen, wie er sich und sein Konzept weiterentwickelt hat, finde ich unprofessionell, unerhört und Sie merken: Mich regt das auf und ich fände es an der Zeit, dass sich gerade der Grundschulverband einmal so über »Lesen durch Schreiben« und Jürgen Reichen informiert, dass er fundiert und begründet Stellung beziehen und auf Anfeindungen antworten kann. □

Petra Wilhelm, Speyer

Die vollständige Fassung finden Sie auf [www.grundschulverband.de](http://www.grundschulverband.de) unter »Zur Debatte: Rechtschreiblernen«

## Kinder individuell fördern

- sind diese Differenzen zwischen den Durchschnittswerten verschiedener Methoden nur gering,
- fallen sie je nach Testzeitpunkt und Teilgruppe unterschiedlich aus und
- variieren sie je nach Kriterium (z. B. Lesen vs. Rechtschreiben), Aufgabe (z. B. Wort- vs. Satzleseaufgabe) und eingesetztem Test.

Vor allem aber sind die Unterschiede zwischen verschiedenen Konzepten der Schriftsprachförderung, also zwischen den durchschnittlichen Leistungen der betroffenen SchülerInnen, deutlich geringer als die Streuung innerhalb der Gruppen, die nach derselben Methode unterrichtet wurden. Dies liegt daran, dass LehrerInnen Konzepte nur selten in Reinform umsetzen. In der Regel nutzen sie verschiedene Zugänge in ei-

nem breiteren Repertoire an Aktivitäten und Aufgaben. Insofern hängt der Erfolg aller Konzepte und Lehrwerke in hohem Maße von der Kompetenz der Lehrperson und von ihrem Verständnis für besondere Anforderungen ihres Unterrichts ab.

Wir erneuern deshalb unsere Forderung, den Schriftspracherwerb und Methoden seiner Förderung nicht nur zu einem verpflichtenden, sondern auch zu einem gewichtigen Bestandteil der Ausbildung zu machen und die Fortbildungsangebote für diejenigen LehrerInnen auszubauen, die eine erste Klasse übernehmen.

## Mitgliederversammlung in NRW

## Gemeinsam unterwegs – »Starke Grundschulen« im Grundschulverband

In diesem Jahr stand die Mitgliederversammlung NRW ganz im Zeichen der Kampagne »Gemeinsam unterwegs – Starke Grundschulen im Grundschulverband«. Weil dies ein – soweit bekannt – erster Versuch war, Mitgliedschulen im Rahmen dieses Programms in ein gemeinsames Gespräch zu bringen, soll hier ausführlicher darüber berichtet werden.

Zunächst aber ist ein Missverständnis auszuräumen: Die Aktion des GSV will keine weitere Maßnahme sein, die Schulen in starke und schwache, gute und schlechte oder in Leuchttürme und kleine Lichter einzuteilen. Wenn einige Schulen selbstbewusst ihre Stärken darstellen und mit anderen in den Austausch treten wollen, heißt das nicht, dass es den anderen an Selbstbewusstsein, an Stärke oder an Diskussionsbereitschaft fehlt.

Es ist doch einfach so: Schulen, die Mitglied im Grundschulverband ge-



Starke Gespräche – zur Begrüßung und immer wieder in den Pausen



Starke Vorträge – im Plenum ging es z. B. um Schulentwicklung und Inklusion

worden sind, haben den *ersten* Schritt getan, Schulen, die sich in der Landkarte sichtbar gemacht haben, haben einen *zweiten* Schritt vollzogen, um gemeinsam unterwegs zu sein.

Fehlt noch der *dritte* Schritt, für den eine solche Mitgliederversammlung eine Idee sein kann: Gemeinsam unterwegs!

### Rückblick auf die Kampagne

Der Grundschulverband hat im Mai 2012 die Aktion ins Leben gerufen, um Schulen die Möglichkeit zu geben, sich zu vernetzen, sich gegenseitig zu unterstützen und zu zeigen, was sie stark macht. Gemeinsam unterwegs sein, das bedeutet: suchen – erkennen – entwickeln – wachsen – präsent sein – Spuren hinterlassen, eben: »gemeinsam unterwegs im Grundschulverband«.

Bereits 2500 Schulen aus ganz Deutschland sind als Mitglieder Teil dieser Gemeinschaft. Etwa 110 unserer Mitgliederschulen haben sich bisher in der interaktiven Landkarte eingetragen, 34 davon aus NRW – Tendenz insgesamt langsam steigend.

Dieses Echo ist – zugestanden – nicht überwältigend. Offensichtlich gibt es Hindernisse, den zweiten Schritt zu tun, nämlich über die anonyme Mitgliedschaft im Grundschulverband hinaus auch offen zu erklären, dass man als Schule mit andern zusammen »gemeinsam unterwegs« und so eine »starke Grundschule« sein und werden will.

Solche Hindernisse kamen bei der Mitgliederversammlung in vielen Gesprächen am Rande zur Sprache. Das Spektrum der Argumente reichte von »bisher schlicht keine Zeit gehabt« über »es ist gar nicht so einfach, das Wesentliche der eigenen Schule in knappe Worte zu fassen« bis zu »wir wollten uns eintragen, hatten aber technische Probleme damit«.

Häufig hörten wir auch eine gewisse Unsicherheit, ob denn die eigene Schule es wagen kann, sich selbst als »starke Grundschule« zu bezeichnen, die mit anderen »gemeinsam unterwegs im Grundschulverband« sein kann.

Dazu gab es in den vielen Gesprächen ermutigende Gedanken:

Jede Grundschule hat in der Wahrnehmung von Kindern, Eltern und Lehrkräften gewisse Stärken, die nach innen bekannt, aber gelegentlich nach außen nicht erkennbar sind. Jede Grundschule ist so auf ihre Weise eine starke Schule, die an der eigenen Weiterentwicklung arbeitet.

Das ist die wesentliche Voraussetzung dafür, sich auf unserer Landkarte eintragen zu lassen. Die anderen Voraussetzungen sind nicht schwer zu erfüllen: Mitgliedschaft im GSV und eine gewisse Bereitschaft zur Öffnung und zur Kommunikation mit anderen.

Es stellte sich auch immer wieder die Frage, welchen Nutzen denn die einzelne Schule von einem Eintrag in dieser Landkarte hat, der über den Nutzen der Mitgliedschaft hinausgeht.

Nun, einen solchen Nutzen wollte der Landesgruppenvorstand mit seiner Mitgliederversammlung organisieren und das ist – so war im Rückblick einhellige Meinung – gelungen, ohne dass die Gruppe der »starken Grundschulen« sich als exklusiver Kreis von den anderen abge sondert hat. Unter den Teilnehmern waren sowohl Vertreter der Schulen, die bereits in der Landkarte eingetragen sind, als auch Mitglieder, die an Schulen arbeiten, die auf der Landkarte (noch) nicht zu finden sind. Der intensive Austausch über pädagogische Theorie und Praxis hat allen Teilnehmern genützt.

Der Landesgruppenvorstand hofft nun, dass sich auch weitere Schulen der Kampagne anschließen und bietet den Schulen des Landes dabei konkrete Beratung und Hilfe an. Anfragen an [kontakt@grundschulverband-nrw.de](mailto:kontakt@grundschulverband-nrw.de)

### Mitgliederversammlung in NRW

Nach den bei Mitgliederversammlungen üblichen Formalitäten erläuterten wir das Programm des Grundschulverbands »Gemeinsam unterwegs – Starke Schulen im Grundschulverband«: sein Anliegen, seine Chancen und auch damit verbundene Missverständnisse.

## Thematischer Austausch

Das Programm der Veranstaltung griff dieses Projekt auf. Lehrkräfte von Schulen aus NRW sollten miteinander ins Gespräch kommen, um voneinander lernen zu können. Als Anregung hatten sich einige Schulen darauf vorbereitet, in einem kurzen Vortrag jeweils einen Aspekt darzustellen, welcher sie zu einer »starken Schule« macht und an dem weitergearbeitet werden kann.

Anschließend wurden diese Themen in fünf Gruppen, jeweils zweimal mit wechselnden Teilnehmern, bearbeitet. Jeder hatte also die Möglichkeit, zwei dieser fünf Aspekte starker Schulen zu diskutieren.

### 1. Demokratie – Klassenrat / Schülerparlament

(Grundschule Buschhütten) In den Workshops konnten Materialien der Schule eingesehen werden, Fragen für den Einstieg geklärt werden und weiterführende Fragen – bspw. zur Rolle des Lehrers im Klassenrat – diskutiert werden.

### 2. Jahrgangübergreifendes Lernen

(Bartholomäusschule Iserlohn) Tut dies allen gut? Gemeinsames Lernen diene bei mehreren Schulen als Wegbereiter zum Jahrgangübergreifenden Lernen (JüL), nach der Etablierung von JüL wurden Schulen auch verstärkt im Bereich Kinder mit besonderen Begabungen nachgefragt, wichtig war allen Teilnehmern, dass JüL nicht aus Not (sinkende Schülerzahlen), sondern aus Überzeugung eingeführt werden sollte.

Als Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Umstellung zu JüL wurden u. a. der gemeinsame Weg aller Beteiligten, ein von allen getragenes Konzept, Kontinuität im Aufbau und der Weiterentwicklung, die Chance »hineinzuwachsen« sowie die Nutzung von hilfreichen Strukturen (wie z.B. Arbeitspläne, Kurssystem) genannt.

### 3. Inklusion

(Wichernschule Düsseldorf) – »Was macht man in Sachen Inklusion?« war die Fragestellung in dieser Arbeitsgruppe. Wie geht man um mit den vielen Problemen des neunten Schulrechtsänderungsgesetzes?

Wenn die Inklusion nicht grundsätzlich in Frage gestellt werden soll, müssen die Grundschulen im Lande, die ja in diesem Prozess die Hauptlast tragen, auch in die Lage versetzt werden, diese Arbeit tatsächlich zu leisten. Dass guter Wille und Kreativität beim Personaleinsatz einiges erleichtert, wurde von den TeilnehmerInnen an vielen Beispielen besprochen. Guter Wille und Kreativität reicht aber nicht aus, Inklusion an Schulen dauerhaft zu sichern. Die Landesregierung muss – wenn sie Inklusion wirklich will – nicht nur Gesetze ändern, sondern auch vor allem die Rahmenbedingungen dafür schaffen.

### 4. Lernlandkarten in der Anfangsphase

(Wartburg-Grundschule Münster) Die Lernlandkarten erleichtern es den Kindern, Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen, da sie sich mit den Über-

tragungen der Lehrplanvorgaben für die Kinderhand selbst Ziele setzen können. Die Weiterführung der Lernlandkarten als Starterlernlandkarten mit nur 20 Zielen wurde in diesem Workshop vorgestellt und diskutiert!

### 5. Andere Lerngelegenheiten im schulischen Alltag

(Libellenschule Dortmund) Häufig geht es im Schulalltag darum, jene Kinder nicht aus den Augen zu verlieren, die sich dem fachlichen Lernen grundsätzlich oder in bestimmten Situationen noch nicht stellen können. Lernanlässe bietet eine Schule dennoch, die die sinnvolle Erfahrung ermöglichen, nützlich zu sein. Bspw. Kopieraufträge und Postgänge.

Idee im Workshop: Die Dinge zusammentragen, die Kinder jenseits des fachlichen Lernens in der Schule machen können, und im zweiten Schritt prüfen, wie die Aktivitäten an die Kinder kommen.

### Fazit

Nach diesem Austausch in den Arbeitsgruppen kamen alle TeilnehmerInnen noch einmal im Plenum zusammen zur Auswertung der Veranstaltung. Sie wurde durchweg positiv gesehen und als lohnenswert empfunden. Die Arbeit, auf diese Weise die Mitgliedsschulen ins Gespräch zu bringen, lohnt sich – für den Verband, für die Mitglieder, für die Schulentwicklung der beteiligten Schulen.

Also: Mehr davon! □

*Baldur Bertling und Axel Backhaus,  
Mitglieder des Vorstands der  
Landesgruppe NRW (siehe S. 39)*



Starke Ideen – beim Rundgang durch die Schule. Hier: leichte Sitzbänke aus Brettern und Flaschenkästen für dauerhaft stehende Gesprächskreise in der Klasse



Starke Gruppenarbeit – jedes Thema wurde zweimal mit unterschiedlichen Teilnehmern erörtert

## Grundschrift Beta

## Die App zum Üben von Buchstaben und Zahlen

Die Grundschrift-App wurde als interaktive Version der Grundschrift-Kartei des Grundschulverbandes entwickelt. Die Übungen der App unterstützen die Kinder vor allem beim Erlernen der bewegungsgünstigen Schreibrichtungen.



Die Grundschrift-App entstand im Rahmen des Forschungsprojekts »Integrierte Nutzung digitaler Medien als Beitrag zu einer erweiterten Lernkultur«, das an der wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule der Universität Bielefeld 2011 eingerichtet wurde. Die Hauptaufgabe besteht darin, Nutzungsmöglichkeiten digitaler Medien in Unterrichtskontexten zu ermitteln, zu entwickeln und zu erproben, wobei

- die Medien im Einsatz einen eindeutigen Mehrwert beim Lernen bringen sollen,
- sie Erfahrungen mit der realen Welt nicht eingrenzen oder ersetzen, sondern ergänzen sollen.

Für den Primarbereich wurde ein Potenzial in der Nutzung von Tablets erkannt, da sie sich über den Touchscreen intuitiv bedienen lassen. Insbesondere für das Erlernen der Bewegungsabläufe beim Schriftspracherwerb ist das Medium geeignet, und dies nicht nur für die Eingangsstufe. Beim genaueren Beobachten fielen Kinder im dritten Schuljahr auf, die zwar formklare Buchstaben schreiben konnten, sich aber bewegungsungünstige Schreibrichtungen angeeignet hatten, die ihnen die Entwicklung eines Schreibflusses erschwerten. Dies kann der Lehrkraft manchmal entgehen, weil sie nicht den Schreibprozess aller Kinder jederzeit beobachten kann und oft nur das Schreibprodukt sieht. Aus der Arbeit mit der Grund-

schrift-Kartei des Grundschulverbandes, die speziell für das Erlernen bewegungsgünstiger Schreibrichtungen entwickelt wurde, entstand die Idee, eine interaktive Erweiterung der Kartei für Tablets zu entwickeln und sie in der Laborschule zu erproben.

Für diesen Unterrichtskontext wurde die App mit Funktionen konzipiert, die folgenden Mehrwert bringen:

- Die Echtzeitrückmeldung ermöglicht den Kindern eine Lernkontrolle.
- Eine Lautausgabe ermöglicht neben dem haptischen auch auditives Lernen.

Die App wurde in Kooperation mit dem Grundschulverband erarbeitet und im Rahmen einer Masterarbeit von Jascha Dachtera programmiert. Das Projekt hat sich von Anfang an als Ziel gesetzt, nichtkommerziell zu arbeiten, die Entwicklung durch Spenden zu finanzieren und das Ergebnis kostenlos zur Verfügung zu stellen. Im August 2013 wurde die App als Beta-Version veröffentlicht. Das heißt, dass sie bereits funktionsfähig, aber noch nicht in allen vorgesehenen Funktionen ausgearbeitet ist und Fehler (»Bugs«) beinhalten kann. Das Entwicklungsteam entschied dennoch, sie zur Erprobung freizugeben, sodass Kinder, die jetzt schreiben lernen, schon davon profitieren können.

#### Technische Voraussetzungen

Für die Nutzung der App wird ein Tablet-PC mit Betriebssystem Android 4.0 oder höher und einer Bildschirmgröße ab sieben Zoll benötigt. Empfohlen wird ein Doppelkernprozessor und 1 GB RAM Speicher. Die kostenlose App ist zurzeit für Android-Tablets verfügbar.



#### Nacho Ruiz Dominguis

Grundschullehrer. Mitinitiator des Forschungsprojektes »Integrierte Nutzung digitaler Medien als Beitrag zu einer erweiterten Lernkultur« an der Laborschule Bielefeld. Aktuell im Kommunalen Integrationszentrum der Stadt Köln als pädagogischer Mitarbeiter tätig.

#### Einsatzmöglichkeiten im Unterricht

Die Grundschrift-App kann im Unterricht ergänzend zu anderen Grundschrift-Materialien eingesetzt werden, um den motorischen Lernprozess beim Schreibenlernen zu fördern. Durch die Tonausgabe der Buchstaben wird auch die auditive Wahrnehmung in den Lernprozess einbezogen, die für das Begreifen der Buchstaben-Laut-Beziehung eine wichtige Rolle spielt. Die Kinder entwickeln durch die Bedienung des Programms außerdem verschiedene Aspekte ihrer Medienkompetenz.

Die Nutzung dieser App setzt voraus, dass das Kind über eine individuelle Arbeitszeit mit dem Tablet verfügt. Dies lässt sich am besten im Rahmen eines Wochenplans oder im offenen Unterricht realisieren. So kann ein Gerät, wenn man es flexibel einsetzt, innerhalb eines Tages von mehreren Kindern genutzt werden. Dazu empfiehlt es sich, einen Nutzungsplan zu erstellen und zu führen.

#### Individualisiertes Lernen

Auch wenn die Nutzung der App ein gewisses Maß an Feinmotorik voraussetzt, können sich die Kinder schon ab dem ersten Schultag damit an Buchstaben und Zahlen herantasten. Die offene Wahl der Aufgaben lässt jedem Kind die Freiheit, für sich interessante oder zumutbare Aufgaben zu wählen. Verschiedene Lernwege können durch die Auswahlmöglichkeiten zwischen großen und kleinen Buchstaben sowie verwandten Aufgaben beschränkt werden. Ebenso kann das Kind während seiner Lernzeit frei zwischen auditiv-visuellem und haptischem Lernen wechseln und die Hilfefunktion ein- und ausschalten.

Die Kinder können in ihrem eigenen Lerntempo, bei freier Zeiteinteilung arbeiten und ihre Fortschritte selbststän-

## Start

Beim Start der App erscheint der Startbildschirm mit den Benutzerzugängen (1). Um ein neues Benutzerkonto einzurichten, gehen Sie in den Einstellungsbereich (2) und wählen Sie dort »Benutzer verwalten« (3) und im nächsten Bildschirm »Benutzer hinzufügen« (4). Hier kann man Name (erscheint später automatisch in Großbuchstaben) und Geschlecht eingeben und eine Gruppe wählen, falls eine eingerichtet wurde. Zudem lassen sich unter »Benutzer verwalten« Optionen für Linkshänder aktivieren.

Das Kind kann durch Berühren des Bildes ein Foto von sich mit der Frontkamera machen. Im unteren Bildschirmbereich wählt das Kind eine Passwort-Kombination mit drei Bildern (5).



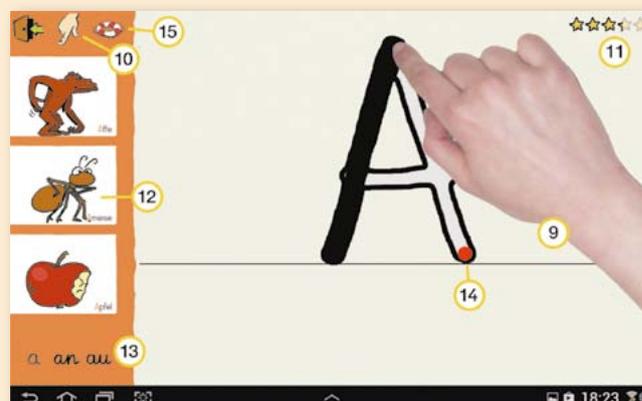
## Aufgabenmenü

Im linken Bereich des Aufgabenmenüs stehen die Aufgabenkategorien (7). Die Kinder können zwischen groß- und Kleinbuchstaben, ausgewählten Buchstabenverbindungen und Zahlen wählen. Die Aufgaben (8) erscheinen auf dem Bildschirm in alphabetischer (bzw. numerischer) Reihenfolge. Die Farben beziehen sich auf die Bewegungsgruppen der Grundschrift-Kartei. Berührt man eine Aufgabe, wird sie grau markiert und der entsprechende Laut abgespielt. So kann das Kind die Aufgabe »hören«, bevor es sich dafür entscheidet. Diese muss ein zweites Mal berührt werden, um in den Aufgaben-Modus zu gelangen. Mit dem Tür-Button (6) gelangt man zurück zum Anmeldungsbereich.

## Aufgabe

Wenn das Kind eine Aufgabe wählt, die es noch nicht ausgeführt hat, bekommt es zuerst eine Animation zu sehen, in der eine Hand die Aufgabe vormacht (9). Diese Animation kann immer wieder (10) aufgerufen werden. Der Fortschritt wird in Form eines Sternenzählers angezeigt (11). Im linken Bereich befinden sich Bilder mit Beispielwörtern (12), die den Buchstaben enthalten. Sie sind interaktiv und spielen bei Berührung das Wort ab. Darunter findet man Verknüpfungen zu verwandten Aufgaben, wie groß/klein oder Buchstabenverbindungen (13).

Die eigentliche Aufgabe besteht darin, den Finger auf den Startpunkt zu setzen und den Buchstabenverlauf zu »füllen«, indem man den Finger zum nächsten Ankerpunkt (14) führt. Wenn ein Verlauf vollständig ist, wird er grün, dann kann man den Finger absetzen und gegebenenfalls den nächsten Verlauf starten. Wenn der Buchstabe fertig ist, wird er noch einmal laut abgespielt und ein Stern fliegt in den Sternenzähler. Als Hilfe wurde der Rettungsring-Modus eingebaut (15).



dig dokumentieren. Die Lehrkraft kann die zeitliche Nutzung allerdings durch Eingabe der Spielzeit (in den Einstellungen) begrenzen. Sie kann auch Lernvereinbarungen mit dem Kind treffen, z.B. verstärkt eine Bewegungsgruppe zu üben oder zwischendurch den geübten Buchstaben mit Stift auf Papier zu schreiben.

## Hilfestellungen

Für Kinder mit feinmotorischen Schwierigkeiten ist die Hilfefunktion

gut geeignet. So aktiviert sich nach zwei misslungenen Versuchen ein Rettungsring-Modus. In diesem Modus geht der Verlauf bei Fehlern nicht verloren und man kann an der Stelle weitermachen, wo er passiert ist. Im Rettungsring-Modus kann sich das Kind daher an Buchstaben und Zahlen herantasten und sie experimentierend erforschen. Wenn es den Buchstaben richtig nachspürt, schaltet sich der Rettungsring-Modus automatisch ab. Um das Nachspüren

zu vereinfachen, kann das Gerät auch hochkant gehalten werden, wodurch der Buchstabe größer wird.

## Ausblick: Weiterentwicklung

Teilen Sie uns gerne Ihre Erfahrungen und Anregungen mit. Für die Verbesserung und Weiterentwicklung dieser kostenlosen App sind wir weiterhin auch auf finanzielle Hilfe angewiesen. □

*Nacho Ruiz Dominguis*

Jetzt erhältlich

## Schreibhefte für die Grundschrift

Oft wieder wird in Fortbildungen und Veranstaltungen zur Grundschrift nach geeigneten Schulheften für die Arbeit mit der Grundschrift gefragt.

Für das Schreibenlernen ist eine Lineatur, vor allem an Anfang, oft eher hinderlich. Kinder können ganz ohne Lineatur oder auf der Grundlinie schreiben. Die ersten Erfahrungen mit der neuen Buchstabenform sollten Kinder am besten auf Blanko-Papier machen, auch auf großen Bögen, auf denen mehrere Kinder schreiben können.

Immer wieder werden einige Kinder beim Schreibenlernen Probleme mit den Proportionen der Buchstaben haben. Hier kann nach den ersten Schreibversuchen ein Angebot von unterschiedlichen »Lineaturen« helfen, damit den Kindern die Buchstabenproportionen zunehmend besser gelingen. Als sinnvolle Alternative zu den herkömmlichen Lineaturen haben wir die »Schreibräume« entwickelt. Schreibräume statt Linien, das signalisiert auch: ein leichtes Überschreiten der Schreibräume ist möglich und bedeutet keinen »Fehler«.

In den Schreibheften wird der Schreibraum nach den Proportionen der Buchstaben eingeteilt (Oberlängensband, Mittelband und Unterlängensband).

Die Hefte werden in zwei Größenausführungen angeboten. Im Gegensatz zu begrenzenden Linien, die nicht mit einer Schreibspur überschritten werden dürfen, bieten Schreibräume die Gelegenheit zur Größenorientierung, können aber wieder auch über- oder unterschritten werden, solange Formklarheit, Lesbarkeit und Geläufigkeit der Schrift gewahrt bleiben. Dies ist auch ein Thema in den Schriftgesprächen.

Der Grundschulverband ist kein Lehrmittelverlag. Durch die Kooperation mit dem Sedulus-Verband ergibt sich nun aber die erfreuliche Möglichkeit, Schulhefte für die Arbeit mit der Grundschrift zu beziehen. □

Red.

Grundschrift: Schreibhefte

## Sedulus übernimmt Fertigung und Vertrieb

Eine gelungene Kooperation mit dem Grundschulverband gewährleistet ab März 2014 die flächendeckende Versorgung von Schulen mit den neu entwickelten Grundschrift-Schreibheften für die Groß- und Kleinschrift. Die Sedulus Vertriebs GmbH, die auch andere Schulhefte und Papiere innerhalb eines umfangreichen Sortiments in hoher Qualität anbietet, ist ein Verbund aus sechs sozialtherapeutischen Werkstätten. Über den gut strukturierten Onlineshop [www.sedulus.de](http://www.sedulus.de) werden die Produkte auf einer gemeinsamen Plattform vermarktet.

Neben den Standardartikeln sind auch Sonderanfertigungen möglich. So können nach dem Baukastenprinzip die Umschläge, Lineaturen, Umfänge, Trennblätter und Formate der Hefte zur bestmöglichen Förderung der Kinder vielfältig miteinander kombiniert werden. Geleistet werden kann das in dieser Form nur durch ein hohes Maß manueller Tätigkeiten, die

in den Papierwerkstätten des Sedulus-Verbandes von betreuten Mitarbeitern übernommen werden. Die besonders variable Fertigung der Schulhefte gewährleistet bei allen Entwicklungsstufen und Lerninhalten ein hohes Maß an Individualität für jede Schulform, jedes Fach und jede Klasse. Eine Besonderheit sind spezielle Förderhefte für Schüler mit Seh-, Lese- oder Rechtschreibschwächen. Auch für Wahrnehmungsstörungen oder feinmotorische Herausforderungen gibt es passende Lösungen.

Neben den sozialen Komponenten, die eine Zusammenarbeit mit den Sedulus-Werkstätten auszeichnen, ist das unverkennbare Schreib-Konzept des Grundschulverbandes ein zentraler Aspekt für den Erfolg der Kooperation. »Wir sind stolz, als exklusive Bezugsquelle für die Hefte verantwortlich zu sein«, resümiert Ingo Steffens als Geschäftsführer des Sedulus-Verbandes. □

Helmut Linz



**Bayern**

Vorsitzende: Gabriele Klenk

www.grundschulverband-bayern.de

**LehrplanPlus Bayern – Weniger Stoff, mehr Kompetenz**

Der LehrplanPLUS für die Grundschule in seiner vorläufigen Fassung liegt jetzt vor. Die Verbände, so auch die GSV-Landesgruppe Bayern, können dazu noch einmal ausführlich Stellung beziehen. Zum neuen Schuljahr 2014/15 soll LehrplanPLUS in den Jahrgangsstufen 1 und 2 in Kraft treten. Die Fortbildungen zum LehrplanPlus haben flächendeckend begonnen. Was ist neu daran?

»Kompetenzorientierung« heißt das Schlagwort.

Der Lehrplan formuliert nicht mehr im Detail, was die Lehrer alles tun sollen, sondern das, was die Kinder am Ende können sollen.

»Der Blick richtet sich auf das Ergebnis«, sagt Maria Wilhelm, die Leiterin des Grundschulreferats im Kultusministerium. Der Lehrplan nimmt dazu auf die viel beklagte Stofffülle Rücksicht, indem sich von 38 Unterrichtswochen 26 am Lehrplan orientieren, der Rest

bleibe »Gestaltungsspielraum des Lehrers«. Durch ein Lehrplaninformationssystem (LIS) – eine Onlineplattform, die Aufgabenbeispiele zu Kompetenzen zur Verfügung stellen wird –, bietet der LehrplanPlus mehr Service für die Lehrkräfte. Er informiert Lehrkräfte und Eltern über die Inhalte und gibt ihnen zusätzliche Hinweise an die Hand.

Laut Pressemitteilung des Kultusministeriums hatte es eine intensive Diskussion u. a. in folgenden Fragen gegeben:

- in Deutsch um die »richtige« Methode des Schriftspracherwerbs, also um die Methode, wie Kinder am besten das Schreiben erlernen und dabei auch sicher in der Rechtschreibung sind. Bayern trägt dafür Sorge, dass die Schülerinnen und Schüler das regelgerechte Schreiben von Anfang an systematisch einüben.

- in Deutsch um die Frage der »richtigen« Schreibschrift. Soll Bayern die Ausgangsschrift oder die Grundschrift favorisieren? Bayern favori-

siert für die Anhörung eine Form der Ausgangsschrift.

- in Mathematik um die »richtige« Methode des Vorgehens beim Subtrahieren, über das Abziehverfahren oder das früher weit verbreitete Ergänzungsverfahren. Bayern favorisiert für die Anhörung ein Abziehverfahren.

- und um die Rolle des Fachs Englisch an der Grundschule. Auch künftig soll in Bayern das Fach Englisch zweistündig in den Jahrgangsstufen 3 und 4 unterrichtet werden. Die Schülerinnen und Schüler erwerben dabei eine verlässliche Basis in der Fremdsprache.

Quelle zum Weiterlesen:

[www.km.bayern.de/allgemein/meldung/2352/grundschule-neuer-lehrplan-plus-vorgestellt.html](http://www.km.bayern.de/allgemein/meldung/2352/grundschule-neuer-lehrplan-plus-vorgestellt.html) [02.12.2013]

Zur öffentlichen Rechtschreibdebatte ist Folgendes für Bayern festzuhalten:

Trotz der geäußerten Bedenken wird das »lautgetreue Schreiben« auch weiterhin unterrichtet

werden. Studien besagen, dass die Kinder sich die Schriftsprache selbst erarbeiten können. Dafür sollen sie zunächst so schreiben, wie sie sprechen. Maria Wilhelm aus dem Kultusministerium räumt ein, dass es mancher Grundschullehrer in den vergangenen Jahren mit der lautgetreuen Methode übertrieben haben könnte und so die Vorteile des Konzepts verwischt worden seien: »Das lautgetreue Schreiben ohne Korrektur soll nur in den ersten Schulmonaten durchgeführt werden. Manche Lehrer haben die Methode viel zu lang angewendet, das wissen wir.« Da müsse »nachgesteuert« werden.

Nun wird es also nochmals spannend, was die Lehrplanaussagen zur Schrift und zum Subtraktionsverfahren betrifft.

*Für die Landesgruppe:  
Petra Hiebl*

**Baden-Württemberg**

Vorsitzende: Erika Brinkmann

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

**Kleine Lehrer(-Ausbildung) für die Bildung kleiner Kinder?**

Anfang Dezember hat die Landesregierung in Stuttgart Eckpunkte für die Reform der Lehrerausbildung beschlossen. Sie reagiert damit auf die Empfehlungen, die eine Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg im Februar vorgelegt hat. Darin wird die Umstellung aller Lehramtsstudiengänge auf Bachelor/Master und die Verlängerung

der Regelstudienzeit auf 10 Semester gefordert. In den Eckpunkten der Landesregierung wird beides aufgegriffen, nicht jedoch die Verlängerung der Regelstudienzeit für das Lehramt an der Grundschule. Das erstaunt in einer Zeit, da allort die Wichtigkeit der frühen Bildung und der Grundschule betont und ihre Bedeutung als das Fundament des Bildungswesens (an)erkannt wird – u. a. auch von der Expertenkommission, die das Land selbst berufen hat.

Entsprechend hatte die Landesgruppe in ihrer Stellungnahme zu den Empfehlungen im Juli dieses Jahres noch einmal gefordert, für alle Lehramtsstudiengänge ein »gleichgestelltes, zehensemestriges Studium mit einem hohen Anteil an begleiteten und wissenschaftlich reflektierten schulpraktischen Studien.« Diese Vorstellung ist nun leider in weite Ferne gerückt. Die Landesgruppe setzt sich dafür ein, dass hier nachgesteuert wird. Das Bundesland

NRW hat die notwendigen Konsequenzen gezogen und alle Lehramter gleich gestellt. Baden-Württemberg muss nachziehen: um der Kinder willen.

*Für die Landesgruppe:  
Edgar Bohn*

**Berlin**

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

**Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung**

Wir haben bei einer Anhörung im Ausschuss für BildJugFam im Berliner Abgeordnetenhaus im Dezember 2013 unsere Einschätzung zum neuen Gesetz zur Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte dargelegt.

**Neuordnung der Lehrämter**

Künftig soll es nur noch drei Lehrämter geben, die sich hinsichtlich der Studiendauer, des Qualitätsniveaus und der wissenschaftlichen Dignität ausdrücklich *nicht* unterscheiden. Diesem Vorschlag der Einrichtung von drei gleichwertigen Lehrämtern verbunden mit dem Verzicht auf das Amt des Studienrates und auf das Amt des Lehrers an Sonderschulen / für Sonderpädagogik stimmen wir ausdrücklich zu.

Aber die jetzt vorliegende Gesetzesvorlage hält zwar an drei Lehrämtern fest, sieht jedoch für das »Lehramt an Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien« zwei verschiedene Masterstudiengänge für die zukünftigen Lehrkräfte vor. Das ist aus unserer Sicht widersinnig angesichts der Tatsache, dass beide Schularten die gleichen Abschlüsse zu vergeben haben.

**Stärkung der Fachlichkeit**

Wir begrüßen auch den Versuch, Fachlichkeit im Grundschullehramt zu stärken. Ob das verbindliche Studium von ausgewählten Schwerpunkten in den Fächern Deutsch und Mathematik plus ein frei wählendes weiteres Fach den Studierenden tatsächlich gelingen kann, wird sehr von den noch zu entwickelnden Curricula der beiden vorab genannten Fächer abhängen. Die zu verbessernde Fachlichkeit besteht aus unserer Sicht insbesondere auch in der Vermittlung der (fach-) didaktisch-methodischen Kompetenzen und der Vermittlung von Fähigkeiten, wie in immer heterogeneren Lerngruppen der Unterricht so arrangiert und organisiert werden kann, dass Kinder das eigenverantwortliche Lernen lernen.

**Inklusion als Auftrag für alle Lehrkräfte / sonderpädagogische Grundqualifikation für alle Lehrämter**

Für alle Lehrkräfte ist eine pädagogische Grundqualifikation vorgesehen, die sich auf besondere Herausforderungen und Situationen in der inklusiven Schule bezieht. Der eigenständige Studiengang Lehramt Sonderpädagogik wird

ersetzt durch die Einrichtung eines Studienschwerpunktes »Sonderpädagogik / Rehabilitationswissenschaften« in den Studiengängen aller drei Lehrämter. Beidem stimmen wir ausdrücklich zu. Die Integration der Sonderpädagogik in die Allgemeine Pädagogik halten wir für überfällig.

**Praxissemester**

Eine Verstärkung des Praxisbezugs innerhalb des Studiums aller Lehrämter ist unstrittig erforderlich. Hier wird es auch darum gehen, gegenseitige Vorurteile abzubauen und Formen der Umsetzung zu finden, damit sich Praxis und wissenschaftliche Theorie und Forschung auf Augenhöhe begegnen können. Das Praxissemester kann gelingen, wenn auch die Schulen von den Studierenden im Praxissemester profitieren. Die Lehr- und Unterrichtsforschungsprojekte der Studierenden müssen mit der Schule kommuniziert werden. Das kann bewirken, dass Lehrkräfte nicht jahrelang fern von wissenschaftlichen Ergebnissen Unterricht und Schule gestalten. Ohne Zweifel brauchen MentorInnen für ihre zusätzliche Tätigkeit Anerkennung in Form von Reduktion der Unterrichtsverpflichtung,

zusätzliche Qualifizierung und sie brauchen Zeit für den Austausch mit den Universitäten.

Abschließend machten wir den Mitgliedern des Ausschusses noch folgende Empfehlungen zur Personalentwicklung:

- Der Grundschulverband regt an, sich dringlich der Frage zu stellen, wie die Lehrerbildung in der 3. Phase – nämlich in der berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildung – zu verbessern ist.
- Des Weiteren halten wir es für dringend erforderlich, die berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung von ErzieherInnen an Berliner Ganztagschulen stärker zu fokussieren.

- Wir nehmen auch ausdrücklich Bezug auf die Empfehlung Nr. 17 des Beirats zur inklusiven Schule in Berlin, ausreichend »Ressourcen für die Fort- und Weiterbildung des gesamten Schulteam einzuplanen«.

Unsere ausführliche Stellungnahme ist nachzulesen auf unserer Homepage:

[www.gsv-berlin.de](http://www.gsv-berlin.de)

Für die Landesgruppe:  
 Inge Hirschmann



## Brandenburg

Vorsitzende: Denise Sommer, Weinbergweg 21, 15834 Rangsdorf

### Schulbesuch und neuer Vorstand

Die Mitglieder der Landesgruppe des Brandenburger Grundschulverbandes konnten einen Schulbesuch an der Evangelischen Schule in Neuruppin – an einer mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichneten Schule des Landes Brandenburg – erleben. Hier fand als erste Tagung des Grundschulverbandes im Schuljahr 2013/2014 ein Fachtag, verbunden mit einer Mitgliederversammlung, statt. Der Fachtag diente dem Kennenlernen der innovativen Schule, in deren pädagogischen Ansätzen die Gestaltung gemeinsamen Lernens, interessenbezogener und individueller Lerngelegenheiten und eines

identifikationsfördernden Schullebens verankert sind. Das augenfällig ganz Besondere ist, dass diese Schule ein Lernort von der Grundschule bis zum Gymnasium ist. Neben den Hospitationen im Grundschulbereich und dem Vorstellen der konzeptionellen Grundideen gab es einen Erfahrungsaustausch der Teilnehmenden zum Unterricht, zum Ganztagskonzept und zu den Rahmenbedingungen. Bei der anschließenden Vorstandswahl wurde der bisherige Vorstand für weitere vier Jahre wieder gewählt. Dem Vorstand gehören Denise Sommer als Vorsitzende, und darüber hinaus Marion Gutzmann, Dr. Elvira Waldmann und Sabine Wendt an.

Am 11. April 2014 wird der Grundschulverband einen Grundschultag für Lehrkräfte und Schulleitungen organisieren. Bei dieser Frühjahrstagung werden wir das derzeit öffentlich stark diskutierte Thema des Rechtschreiblernens in den Mittelpunkt stellen. Lehrkräfte, Eltern und die Bildungspolitik sind offenbar von den anhaltenden und meist pauschalierten Meinungen in der Öffentlichkeit zum Erwerb und zur Sicherung des richtigen Schreibens verunsichert. Die Tagung soll zu Klärungen beitragen und das unterrichtliche Handeln unterstützen, indem dazu konzeptionelle Ansätze vorgestellt und eingeordnet, tragende Erkenntnisse sowie grund-

legende Strategien und Techniken im Prozess des Rechtschreiberwerbs verdeutlicht und diskutiert werden. Mit vielfältigen praxisorientierten Unterrichtsbeispielen erhalten die Lehrkräfte weitere Anregungen, um den Lernenden individuelle und gemeinsame Lernangebote zu ermöglichen. Die Beiträge, Materialien und Positionierungen des Grundschulverbandes zu dieser Thematik werden als Informationsbasis einbezogen.

Für die Landesgruppe:  
Dr. Elvira Waldmann

 Freitag, 11. April 2014  
**Grundschultag**  
»Rechtschreiblernen«  
9.30 bis 16.00 Uhr,  
LISUM, Ludwigsfelde

# Jetzt buchen

## PÄDAGOGISCHE ZIRKUSPROJEKTE!





- + **staatlich geprüfte Artisten und Lehrer**

+ **Refinanzierung!**

+ **die Show wird gemeinsam mit den Kindern erarbeitet!**

+ **Indoor-Circuszelt mit Show-Beleuchtung! 450 Zuschauer!**
- + **einmalige Show mit Livemusik**

+ **nachhaltige pädagogische Arbeit**

+ **kostenlose Weiterbildung enthalten!**

+ **erfahrene, ausgebildete Circuspädagogen**

T+USSINI-circus mobile

post@toussini.de  
www.zirkusworkshops.de



## Hamburg

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

### Austausch zur Grundschrift

In Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Lehrerbildung fand am 28.10.13 ein Treffen von Grundschriftinteressierten Lehrerinnen und Lehrern statt. Zum ersten Mal richteten wir uns an Kolleginnen und Kollegen, die sich für die Grundschrift entschieden haben und mit ihr arbeiten. Damit unterschied sich die Veranstaltung grundlegend von vorausgegangenen Veranstaltungen, in denen die Frage nach dem richtigen Weg zur Handschrift im Mittelpunkt des Interesses stand, während die gelingende Umsetzung im Hintergrund blieb.

Zur Fortbildung erschienen (trotz eines mächtigen Sturmtiefs über Norddeutschland) 35 Lehrkräfte, die sich selbst oder deren Schulen sich für die Grundschrift entschieden haben. Alle Jahrgangsstufen waren vertreten, sodass der Erfahrungsstand sehr unterschiedlich war. Ebenso vielfältig waren die offenen Fragen und zu diskutierenden Probleme aus der Praxis. Kernfragen waren: Wie viel Verbindlichkeit braucht es, um den Erfahrungshintergrund für eine flüssige Handschrift bereitzustellen? Reicht es beispielsweise, die beiden Grundschriftkarteien (Buchstaben und Verbindungen) als offenes Angebot bereitzuhalten oder brauchen die Kinder eine individuell abgestimmte Anzahl von Durchläufen, um genug Erfahrungen für eigene Schriftentscheidungen zu haben?

Wie gewinne ich mein Kollegium oder meine Elternschaft für die Grundschrift? Ist es zum Beispiel sinnvoll, sich im ersten

Schuljahr erst einmal auf eine Grundschriftenlauttabelle zu verständigen und den nächsten Schritt erst Anfang Klasse 2 anzugehen? Welche Kompetenzen erfordert es, Schriftlernen zielführend zu unterrichten? Wie unterstütze ich beispielsweise starke bzw. schwache Schülerinnen und Schüler und was kann ich jeweils erwarten?

Auf viele dieser Fragen wurden im Austausch mit erfahrenen Kolleginnen Antworten gefunden. Es zeigte sich aber auch, dass die sehr viel offenere Arbeit mit der Grundschrift als mit den traditionellen Schriftlehrgängen »Neuland« für viele darstellt. Die »alten Hasen« unter den Grundschriftbefürwortenden Hamburgs sind zurzeit im dritten Jahrgang. Im Großen und Ganzen brachten die anwesenden Kollegen und Kolleginnen eine große Bereitschaft mit, sich auf die neuen Wege und die damit verbundenen Unsicherheiten einzulassen, weil sie konzeptionell überzeugt sind, auf einem besseren Weg als zuvor zu sein. Besonders gelobt an der Grundschrift und den Materialien des GSV wurden die Möglichkeit zur Differenzierung und die stringente und bruchlose Fortführung des Schrifterwerbs von Klasse 1 bis 4. Der Grundschulverband liefert hier mit seinen Materialien eine Basisvoraussetzung, auf die alle Grundschriftschulen zurückgreifen, auch wenn viele die Kartei durch Materialien aus Schulbuchverlagen ergänzen.

### Lesung mit Kirsten Boie

Zusammen mit der AJuM (Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien der GEW, Landesstelle

Hamburg) und Deutschdidaktikern der Universität Hamburg veranstaltete die Landesgruppe Hamburg am Freitag, den 29.11.13 eine Lesung mit Kirsten Boie, die sich explizit an Erwachsene richtete.

Angesprochen waren neben Studierenden sowie Lehrerinnen und Lehrern alle interessierten Hamburgerinnen und Hamburger, denn Frau Boie stellte ihre in Hamburg spielenden Werke in den Mittelpunkt der Veranstaltung. Etwa 40 Gäste fanden sich im Café »Nur für Gäste« an der Universität Hamburg ein.

Vielen (wahrscheinlich allen Lehrerinnen und Lehrern) ist Kirsten Boie aus der Kinder- und Jugendbuchliteratur ein Begriff. Ihre Bücher über Kingkong, das Meerschwein, die Kinder aus dem Möwenweg oder den kleinen Ritter Trenk dürfen in keiner Schülerbücherei fehlen und begeistern kleine sowie große Leser. Neben diesen fröhlichen Kinderbüchern beinhaltet Frau Boies Werk aber auch eine große Anzahl von Büchern, die in weniger leichtem Ton, aber ebenso lebensnah über ernsthafte Themen erzählen. Da Frau Boie in Hamburg groß geworden ist, taucht diese Stadt und deren Umfeld in vielen Geschichten implizit oder explizit auf.

Die Lesung nutzte Frau Boie, um aus ihrem Buch »Ringel, Rangel, Rosen« vorzulesen, das während der Sturmflut 1962 angesiedelt ist. Sehr bewegt folgte das Publikum dieser spannenden Geschichte, die an den Hamburgern bekannten Orten spielt und so lebendig geschrieben ist, dass man sich den Eindrücken und Gefühlen kaum entziehen kann. Im zweiten

Teil der Veranstaltung las Frau Boie aus ihrem Buch »Prinz und Bottelknabe oder das Tauschgeschäft« vor, das die Unterschiedlichkeit der Lebenswirklichkeit von Kindern aus armen und wohlhabenden Verhältnissen thematisiert. Hier knüpfte sie an Erfahrungen an, die sie in ihrer Zeit als Lehrerin an einer Hamburger Gesamtschule gesammelt hat, die durch eine heterogene bis sozial benachteiligte Schülerschaft geprägt war.

Im Anschluss an die Lesung blieb viel Zeit zum Fragen. Kirsten Boie gab spannende Einblicke in ihr Arbeitsleben, erzählte von der Zusammenarbeit mit Illustratorinnen und Illustratoren und den Veränderungen des Schreibens durch die neuen Medien. Durch ihre persönliche und zugewandte Art, aus ihrem Alltag zu erzählen, durchbrach Kirsten Boie die Distanz zu uns im Publikum und es entspannte sich ein lebendiges Gespräch auf Augenhöhe, was sicher für die, die insgeheim davon träumen, selbst einmal ein Buch zu schreiben, ein besonderer Gewinn war. Mit dieser voradventlichen Veranstaltung knüpfte die Landesgruppe zum dritten Mal an die bewährte Zusammenarbeit mit der Deutschdidaktik an.

Für die Landesgruppe:  
 Martina Reider



Samstag,  
 12. April 2014

### Frühjahrstagung

Marie-Beschütz-Schule,  
 Schottmüllerstr. 23



## Niedersachsen

Kontakt: [www.gsv-nds.de](http://www.gsv-nds.de)

### Überarbeitetes Modell der Inspektion

Die Landesregierung hat nach den Sommerferien mit einer neuen Runde der Inspektion in den niedersächsischen Schulen gestartet.

Die Schulen werden weiterhin von zwei InspektorInnen besucht. Alle Schulen müssen einen umfangreichen Fragenkatalog ausfüllen, der im Vorfeld abgegeben werden muss. Die Inspektoren beschäftigen sich während ihrer Inspektion sehr intensiv mit dem Schulprogramm und den Arbeitsplänen der Schule und überprüfen deren Umsetzung.

Bei allen Kolleginnen wird ca. 20 Minuten hospitiert. Im Dialog mit der Schulleitung und dem Kollegium werden die Stärken und Schwächen der Schule besprochen. Wenn möglich sollen Infos weitergegeben werden, wo und wie unter Umständen eine Hilfestellung angefordert werden kann. Auch diese Form der Inspektion ruft bei den Betroffenen keine Zufrieden-

heit hervor. Nach wie vor ist unklar, wie bei erheblichen Mängeln / Problemen der Schule eine sinnvolle und annehmbare Hilfestellung aussehen muss / wird.

### Massiver Mangel an Förderschullehrkräften

Durch den Start der Inklusion in allen Grundschulen (beginnend mit Jahrgang 1 aufsteigend) zum Schuljahresbeginn wurde deutlich, dass es zu wenige Förderschullehrkräfte für die Arbeit mit den Kindern in Niedersachsen gibt. Die Landesregierung startete deshalb in allen vier Landesschulbehörden eine dreijährige Qualifizierungsmaßnahme für GS-Kräfte. Diese Maßnahme wurde den Seminaren angegliedert. Als Entlastung für diese Weiterbildung gibt es 5 Stunden pro Woche. Bisher ist nur das erste Jahr der Qualifizierungsmaßnahme konzeptionell durchdacht. Die weiteren Jahre sind noch nicht klar!!! Die Weiterbildung soll mit einer Prüfung abschließen. Unklar ist noch, ob die

GS-Lehrkräfte als Förderschullehrkräfte nach A 13 bezahlt werden und ob sie auch als Förderlehrkräfte an Förderschulen arbeiten dürfen. Sie sollen auf jeden Fall die Arbeit der Förderschullehrkräfte an ihren Schulen übernehmen. In den 4 Landesschulbehörden wurde jeweils mit 20 Lehrkräften gestartet.

### Mehr Ressourcen für die Ganztagschulen

Die Landesregierung hat angekündigt, die Ganztagschulen, vor allem im GS-Bereich, besser mit Lehrerstunden zu versorgen. Zurzeit gibt es für die Jahrgänge 1 und 2 keinen Zuschlag im Ganztagschulbereich. Für eine gute und kindgerechte Betreuung und Beschulung auch am Nachmittag reichen die vorhandenen Mittel in den Grundschulen nicht aus. Aus diesem Grunde weigern sich nach wie vor viele Grundschulen, die Ganztagschule einzuführen. Damit die GTS'en besser ausgestattet werden können,

benötigt das Land zusätzliche Mittel. Deshalb soll die Altersermäßigung von einer Stunde pro Woche für alle Lehrkräfte ab 56 Jahren zurückgenommen werden und die GYM-Lehrer sollen ab dem kommenden Schuljahr eine Stunde mehr arbeiten.

### Gemeinsame Veranstaltung mit dem VDS

Der Landesverband plant zusammen mit dem VDS eine Veranstaltung: »*Formen der Zusammenarbeit zwischen Förderschullehrkraft und Grundschullehrkraft*«, diese Veranstaltung soll im Oktober in Verden im Niedersachsenhof stattfinden. Im Fokus dieser Veranstaltung sollen der Praxisbezug und der Umgang mit den Ressourcen an den Schulen stehen. Der GSV und der VDS wollen in Zukunft vor allem im Bereich Diagnostik und Gutachtenerstellung eng zusammenarbeiten, damit die Inklusion gelingen kann.

Für die Landesgruppe:  
*Christiane Töller-Weingart*



## Nordrhein-Westfalen

Vorsitzende: Christiane Mika, Ruhrbogen 30, 45529 Hattingen  
[www.grundschulverband-nrw.de](http://www.grundschulverband-nrw.de)

### Mitgliederversammlung und Rundbrief

Aus der Arbeit der Landesgruppe ist hier nur kurz zu berichten. Die Mitgliederversammlung am 16. 11. 13 ist ja Gegenstand eines längeren Beitrags in diesem Heft (siehe S. 30f.).

Im Dezember wurde auch wieder ein Rundbrief an alle Mitglieder aus NRW verschickt. Wer ihn nicht bekommen hat, ist entweder noch nicht mit einer E-Mail-Adresse in der zentralen

Mitgliederdatei erfasst, hat Adressänderungen nicht angegeben oder das Postfach lange nicht mehr aufgeräumt. Fehlende Adressen und Adressänderungen bitte an [kontakt@grundschulverband-nrw.de](mailto:kontakt@grundschulverband-nrw.de)  
Für die Landesgruppe:  
*Baldur Bertling, Axel Backhaus*



**Baldur Bertling** (links)

Mitglied im Vorstand der Landesgruppe NRW – seit 1. 2. 2014 Grundschulrektor im Ruhestand

**Axel Backhaus** (rechts)

Mitglied im Vorstand der Landesgruppe NRW und Grundschullehrer an der Grundschule Buschhütten



## Sachsen-Anhalt

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

Auf Anfrage des Kultusministeriums hat eine AG unserer Landesgruppe einen Revisionsvorschlag für die Überarbeitung des Leistungsbewertungserlasses in Sachsen-Anhalt erarbeitet. Vor dem Hintergrund der Maßstäbe des Konzepts der »Pädagogischen Leistungskultur« wurde der aktuell gültige Erlass geprüft und verändert. Die Arbeitsgruppe entschied sich für eine starke Standortbestimmung jenseits pragmatischer Kompromissangebote, um im Zuge der gravierenden Veränderungen im Bildungssystem einen klaren

Orientierungspunkt für die folgenden Diskussionen zu markieren. Zentrales Anliegen des Entwurfs ist die Umdeutung der Leistungsbewertungsfunktion weg von einer einseitigen Orientierung auf die Steuerungsfunktion von Leistungsbewertung hin zur stärkeren Berücksichtigung der Entwicklungsfunktion und der Evaluationsfunktion. So soll Leistungsbewertung aus unserer Sicht stärker in kontinuierliche Prozesse der Lernprozessdokumentation eingebettet werden. Geeignete Rahmenstrukturen sind seitens des Landes durchaus vorhanden.

Weiterhin wird vorgeschlagen, auf die Zensierung in der Grundschule zu verzichten, das Halbjahreszeugnis zugunsten mehrerer Lernentwicklungsgespräche abzuschaftern und auch die Praxis der Klassenarbeiten grundsätzlich zu überdenken. Mit diesen Maßnahmen sollen den Anforderungen einer individualisierten Lernprozessbegleitung Rechnung getragen, Qualitätsentwicklung passgenau ermöglicht und die Handlungsspielräume von LehrerInnen sollen erweitert werden. Nicht zuletzt geht es aber auch um eine Angleichung der

Erlasslage an andere ministerielle Vorgaben zur Flexibilisierung und Individualisierung der Unterrichtspraxis. Der Entwurf wurde dem Kultusministerium vorgestellt und dort interessiert zur Kenntnis genommen. Wir freuen uns auf weiterführende Diskussionen und mögliche Entwicklungen. Der Entwurf kann auf unserer Homepage eingesehen werden: [www.gsv-lsa.de](http://www.gsv-lsa.de)  
Für die Landesgruppe:  
JProf. Dr. Michael Ritter

## Materialien für Grundschultage, Fachtagungen, Konferenzen ...

... können Sie in der Geschäftsstelle anfordern:

- kostenlos:
  - Postkarte / Flyer KIND (Zur Pädagogischen Leistungskultur)
  - Faltblatt »Acht Forderungen zur Bildungsgerechtigkeit«
  - Flyer Grundschrift »Damit Kinder besser schreiben lernen«
  - Flyer Starke Grundschulen
  - Info-Broschüre »Was wir wollen. Wer wir sind. Was wir tun.«
  - PP-Präsentation »Was wir wollen ...«
  - Info-Heft 2014 (ab Febr. 2014 lieferbar)
  - Beitrittsformulare
- Gsa SPEZIAL »Standpunkte zur Grundschulreform« (Versandpauschale)
- Gsa SPEZIAL »Grundschrift. Warum und Wie« (1,00 Euro + Versandpauschale)



## Ökonomische Bildung in der Primarstufe

Expertise zu fachdidaktischen  
Konzepten, nationalen  
Bildungsstandards und  
curricularen Ländervorgaben

Holger Arndt  
Eberhard Jung



# HOLGER ARNDT & EBERHARD JUNG

## ÖKONOMISCHE BILDUNG IN DER PRIMARSTUFE

Expertise zu fachdidaktischen  
Konzepten, nationalen  
Bildungsstandards und  
curricularen Ländervorgaben

Die Verankerung ökonomischer Bildung in der Primarstufe wird seit einigen Jahren intensiv und durchaus kontrovers diskutiert: Mit dem Buch „Ökonomische Bildung in der Primarstufe“ geben die Professoren Holger Arndt und Eberhard Jung nun erstmals einen Überblick über bereits vorhandene Standards und Lerninhalte in den Grundschulen der 16 Länder.

### Joachim Herz Stiftung Verlag

288 Seiten | Softcover | 14,8 x 21 cm

€ 19,90 (D)

ISBN 978-3-9815920-0-9

Auch als eBook lieferbar:

€ 16,99 (D)

ISBN 978-3-9815920-1-6 (EPUB)

ISBN 978-3-9815920-2-3 (PDF)

[www.joachim-herz-stiftung.de/verlag](http://www.joachim-herz-stiftung.de/verlag)



JOACHIM  
HERZ  
STIFTUNG  
VERLAG

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

Versandadresse

## Arbeitstagung des Grundschulverbandes

### 21./22. März 2014 | Projekt Grundschrift – Aktueller Stand | Praxiserfahrungen | Ideen und Tipps

Viele Schulen, aber auch einzelne Kolleginnen und Kollegen haben sich auf den Weg gemacht und arbeiten mit der Grundschrift. Ihr Ziel: Kinder auf ihren Wegen zu einer formklaren, lesbaren und gut zu schreibenden Handschrift zu begleiten. Informationen zum aktuellen Stand des Projekts

»Grundschrift«, der vielfältige Erfahrungsaustausch und die Vermittlung von praktischen Ideen und Tipps stehen im Zentrum dieser Tagung. Es ist ausdrücklich erwünscht, dass die TeilnehmerInnen eigene Materialien und Schriftbeispiele von Kindern mitbringen.

#### Tagungsverlauf

**Freitag, 21.3.2014, 15.00 Uhr bis 21.00 Uhr**

##### Zwei Impulsreferate:

- Grundschrift: Idee – Entwicklung – aktueller Stand
- Zum Stand von wissenschaftlichen Begleitungen und Lehrplanentwicklungen in den Ländern

##### Praxisbörse

Ausstellung von Materialien und Beispielen,  
Austausch von Erfahrungen und Tipps

**Samstag, 22.3.2014, 9.00 bis 15.00 Uhr**

##### Fünf Arbeitsgruppen zu den Themen:

- Wege zur schwungvollen Handschrift.  
Erfahrungen von Klasse 1 bis 4
- Verbindungen – Schreiben mit Schwung
- Kritische Stellen beim Buchstabenschreiben  
und wie sie bewältigt werden können
- Schrift und Schreiben als Unterrichtsthema
- Grundschrift in inklusiven Lerngruppen

##### Wiederholung der Arbeitsgruppen,

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

**Tagungsabschluss:** Überraschungen zum Mitnehmen

#### ReferentInnen

MitarbeiterInnen der Projektgruppe »Grundschrift«

#### Ort

##### Martin-Niemöller-Haus

Tagungshotel der Evangelischen  
Kirche in Hessen und Nassau  
Am Eichswaldfeld 3  
61389 Schmittent-Arnoldshain  
www.martin-niemoeller-haus.de  
Tel. 0 60 84 / 9 44-0

#### Tagungsbeitrag

Für Mitglieder des Grundschulverbandes 198 Euro im Einzelzimmer  
(Doppelzimmer 184 Euro),  
für Nichtmitglieder 298 Euro (Doppelzimmer 284 Euro).  
Im Preis enthalten sind: die Tagungsgebühren,  
die Übernachtungs- und Verpflegungskosten sowie  
der Transfer vom und zum Frankfurter Hauptbahnhof.

#### Anmeldung

Die Teilnehmerzahl ist begrenzt. Anmeldeschluss: 28.2.2014  
Die Tagungsgebühr wird mit der Anmeldung fällig.  
Bei Absage entstehen Stornogebühren in Höhe von 125 Euro.  
Bankverbindung: Postbank Frankfurt,  
IBAN: DE 26 5001 0060 0195 6716 05  
BIC: PBNKDEFF

Programm, Anmeldung und weitere Informationen:  
www.grundschulverband.de

Anmeldung auch:

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