

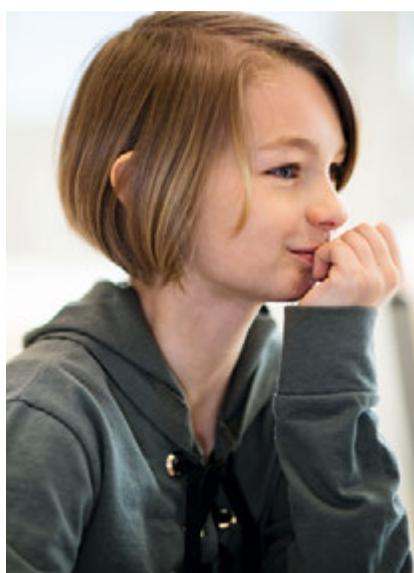
Grundschule **aktuell**

S P E Z I A L



**Erwin-Schwartz-
Grundschulpreis 2019**

**Preisträger:
Horst Bartnitzky**



Unterwegs zur kindergerechten Grundschule

Der Erwin-Schwartz-Grundschulpreis

Am 22. November 2019 hat der Grundschulpädagoge Dr. h. c. Horst Bartnitzky in Göttingen den Erwin-Schwartz-Grundschulpreis erhalten.

Der Grundschulverband vergibt diesen Preis in unregelmäßigen Abständen an Personen, die „besondere Verdienste um die Grundschule und die Bildung ihrer Kinder“ erworben haben. Mit dem Grundschulpreis verbindet der Verband auch die Absicht, das pädagogische und bildungspolitische Vermächtnis seines Gründers wachzuhalten.

Erwin Schwartz – Initiator und Motor der Grundschulreform in Deutschland

Prof. Dr. h. c. Erwin Schwartz (1916–2003) war der erste Lehrstuhlinhaber für Grundschulpädagogik an einer deutschen Universität. Er gründete 1969 den Grundschulverband (damals: „Arbeitskreis Grundschule“). Sein Kernanliegen war, die Grundschule zu einer wirklichen „Kinderschule“ zu entwickeln, die allen Kindern bildungsgerecht wird.

1960er-Jahre: Die Grundschule war reformbedürftig

Ende der 1960er-Jahre begann Erwin Schwartz den akuten Reformbedarf der Grundschule öffentlichkeitswirksam zu benennen: Die Grundschule als Stiefkind des Schulwesens brauche radikale Veränderungen in den materiellen Voraussetzungen und pädagogischen Konzeptionen. Erwin Schwartz hatte erkannt, dass die 1919 in der Reichsverfassung proklamierte Aufgabe, „für alle Kinder des Volkes eine gemeinsame Schule“ zu schaffen, faktisch noch immer nicht eingelöst war (und ist). Es wurde ihm zur Lebensaufgabe, allen Kindern zu ihrem individuellen Bildungsrecht

zu verhelfen. Und das bleibt die fortwährende Aufgabe des von ihm begründeten Grundschulverbands.

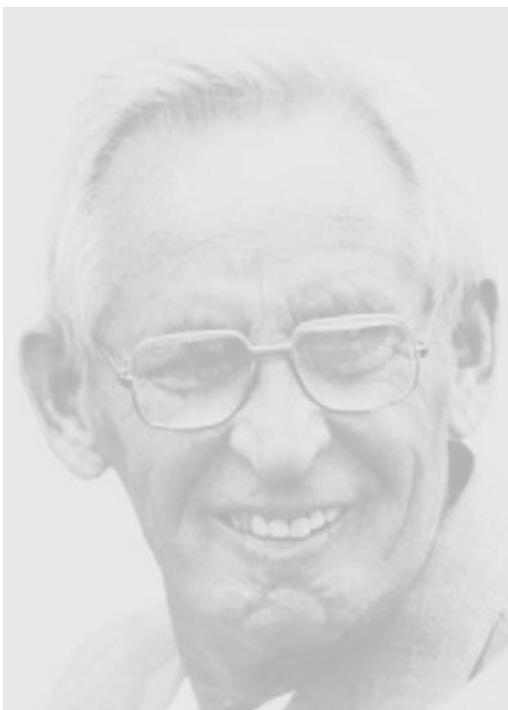
Die Grundschule ist reformbedürftig: heute!

Heute heißt der Arbeitskreis Grundschule: Grundschulverband. Vieles hat sich in den gut 35 Jahren grundlegend verändert. Und doch: Zentrale Forderungen von Erwin Schwartz sind nach wie vor nicht eingelöst – weil die Grundschule nach wie vor die vernachlässigte Schulform im Bildungssystem ist.

Erwin Schwartz: „Zur elementaren und allgemeinen Schulbildung bis zum zehnten Lebensjahr wird in der Bundesrepublik für das einzelne Kind (in der Grundschule) jeweils nur etwa ein Drittel jener Mittel aufgewendet, welche dieser Staat jedem Fünfzehn- bis Zwanzigjährigen für seine weiterführende und selektive Schullaufbahn zur Verfügung stellt.“

Dieses Missverhältnis ist über die Jahrzehnte hinweg nahezu unverändert geblieben. Kinder, die der Zuwendung und Unterstützung im Besonderen bedürfen, erhalten damit viel weniger Unterricht und eine ärmere Ausstattung als Jugendliche, die selbstständig lernen können.

2003 hat der Grundschulverband seinen Vorschlag zur „Standarddiskussion“ veröffentlicht: „Bildungsansprüche von Grundschulkindern – Standards zeitgemäßer Grundschularbeit“. Mit dem Bundesgrundschulkongress im vergangenen Jahr wurde dieses Konzept aktualisiert und zeitgemäß ergänzt: Mit „Anforderungen für eine zukunftsfähigen Grundschule“, „Forderungen an Politik, Pädagogik und Gesellschaft“ (2019) sowie mit „Tragfähigen Grundlagen“ für das Lernen der Kinder mit der Formulierung von Zielen, Bedingungen und Bandbreiten der Entwicklung (2020).



Erwin-Schwartz-Grundschulpreis 2019

verliehen vom Grundschulverband an

Dr. h. c. Horst Bartnitzky

für besondere Verdienste um die

Grundschule und die Bildung ihrer Kinder

Frankfurt am Main, 22. November 2019

Maresi Lassek, Vorsitzende

Auf dem Weg zur kindergerechten Grundschule

Laudatio zur Verleihung des Erwin-Schwartz-Grundschulpreises an Dr. h. c. Horst Bartnitzky

„Auf dem Weg zur kindergerechten Grundschule“ – diesen Titel hat Horst Bartnitzky seinem fulminanten Band über „50 Jahre Grundschulreform – 50 Jahre Grundschulverband“ gegeben. Auf diesem Weg ist er selbst über ein halbes Jahrhundert mitgegangen, als kritischer Beobachter, kreativer Ideengeber und konstruktiver Mitgestalter.

Während seiner umfangreichen Arbeit an diesem Jahrzehnte übergreifenden Buch, in die wir immer wieder Einblicke erhielten und einbezogen wurden, kristallisierte sich eine Leitidee heraus, die die vielen Jahre seines Wirkens wie ein roter Faden durchzieht: „Für die Grundschule und ihre Kinder“. Diese Leitidee beschreibt prägnant Horst Bartnitzkys Haltung gegenüber den Bedürfnissen und Rechten der Kinder und ist für Vorstand und Delegiertenversammlung des Grundschulverbandes überzeugendes Argument, ihm den Erwin-Schwartz-Grundschulpreis „für besondere Verdienste um die Grundschule und ihre Kinder“ zu verleihen.

Einblicke in den Werdegang: Persönlichkeit, Pädagogik, Publikationen

Horst Bartnitzky war von 1965–68 Junglehrer und von 1968–71 Volksschullehrer an der Hauptschule. Parallel zu seiner Tätigkeit als Lehrer arbeitete er als Fachleiter Deutsch für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen.

Diese Zeit, Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre, war politisch, aber auch pädagogisch eine Umbruchzeit. 1968 war die eigenständige Grundschule in Nordrhein-Westfalen begründet worden, auch dies Ausdruck einer Zeit des gesellschaftlichen Wandels, in der die Studenten-

bewegung vieles Althergebrachte und Überkommene grundsätzlich in Frage stellte und politisch-gesellschaftliche Mehrheiten und Gewissheiten wankten und sich wandelten.

- In dieser Zeit (1968–70) erschienen bereits erste Aufsätze von Horst Bartnitzky in der viel beachteten Fachzeitschrift „Westermanns Pädagogische Beiträge“. Erwin Schwartz, der Gründer des Arbeitskreises Grundschule, war damals Mitherausgeber der renommierten Zeitschrift und nahm nach Lektüre dieser Beiträge Kontakt zu Horst Bartnitzky auf.

- In der „neuen deutschen schule“, der Zeitschrift der GEW in Nordrhein-Westfalen, erschien 1975 ein Aufsatz über Konfliktspiele, Grundtenor schon damals: Kinder stark machen, sie an der Sache und an ihrem Lernen beteiligen.

- 1971–78 war Horst Bartnitzky stellvertretender Leiter des Bezirksseminars für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen in Duisburg. Das Seminar war Mitglied im Arbeitskreis Grundschule, so lernte der Hauptschullehrer Bartnitzky diese Organisation und ihre Veröffentlichungen kennen.

- 1974 erwarb Horst Bartnitzky das Diplom in Pädagogik mit einer Arbeit über „Konfliktspiele“. Er übernahm zu diesem Themenbereich auch einen Lehrauftrag an der Universität.

Die Grundschule war zu der Zeit pädagogisch und didaktisch im Umbruch und im Aufbruch und für vie-



Maresi Lassek
Vorsitzende des
Grundschulverbandes



Ulrich Hecker
Stellvertretender Vorsitzender,
Redakteur „Grundschule aktuell“

le Pädagoginnen und Pädagogen, für die Schulaufsicht und auch für pädagogisch bewusste Verlagsmenschen stellten sich die Fragen: Wie kommt die Idee der „neuen Grundschule“ an die Lehrerinnen und Lehrer? Wie können Eltern für eine innovative Grundschule gewonnen werden? „Die neue Grundschule“ war der Titel einer Buchreihe im Düsseldorf Bagel-Verlag. Die Herausgeber planten, aus innovativen Arbeiten zum zweiten Staatsexamen praxisorientierte

Bücher für Lehrerinnen und Lehrer zu machen.

Mit Reinhold Christiani, damals Schulrat im Landesinstitut für Schule, erarbeitete Horst Bartnitzky eine Reihe von Bänden für Eltern unter dem Reihentitel „Elternabend“, charakteristisch Band 13 der Reihe: „Richtlinien – kurzgefasst. Eltern lesen, was Kinder lernen“. Der Titel war Programm.

Band 14 der Reihe, ebenfalls herausgegeben von Horst Bartnitzky und Reinhold Christiani, trug den Titel „Zeugnis ohne Zensuren“. Anliegen war, Lehrerinnen und Lehrern „Hilfen für die Praxis des Zeugnisschreibens“ an die Hand zu geben. Dringend notwendig in einer Zeit, in der es vielen Kolleginnen und Kollegen durchaus schwerfiel, den Übergang vom Zensuren schreiben zum „Berichtszeugnis“ zu bewältigen: 1976/77 wurden die ersten beiden Klassen der Grundschule in Nordrhein-Westfalen notenfrei. Das erste notenfreie Schuljahr in NRW war übrigens gleichzeitig das erste Schuljahr von Horst Bartnitzkys Sohn Holger.

● **1978-81** war Horst Bartnitzky Grundschulrektor und nunmehr auch

persönlich Mitglied im damaligen Arbeitskreis Grundschule. In dieser Zeit entstand, gemeinsam mit Baldur Bertling (damals Baldur Rumpel) die Idee zur „Duisburger Grundschulwoche“. Baldur Rumpel bereitete die Veranstaltung verantwortlich für die Fachgruppe Grundschule der GEW vor, Horst Bartnitzky für den Arbeitskreis Grundschule. Den beiden gelang mit ihrer über Stadt- und Landesgrenzen hinaus stark beachteten „Grundschulwoche“ die eigentliche Startoffensive für die vielen großen Grundschultage in den achtziger Jahren und danach, die der Grundschulverband allein oder mit Partnern organisierte und durchführte.

● **1981-94** war Horst Bartnitzky Schulrat, später Schulamtsdirektor in Düsseldorf, **1994-2005** arbeitete er für die Bezirksregierung Düsseldorf als Regierungsschuldirektor, später als Leitender Regierungsschuldirektor.

Pädagogische Impulse und Überzeugungen

„kinder-gerecht“

Wie ein roter Faden ziehen sich Horst Bartnitzkys pädagogische Haltung, sein Menschenbild und sein Bild von

den Kindern durch sein pädagogisches und publizistisches Wirken. Seine „Kinderorientierung“ – woher kommt sie?

Horst Bartnitzky hatte drei Berufswünsche: Schauspieler, Lehrer und Journalist.

Als *Schauspieler* wirkte er aktiv in Schüler- und Amateurtheatern und bei Kabarettveranstaltungen mit, wozu er regelmäßig auch eigene Texte beisteuerte.

Journalistisch arbeitete er schon früh mit eigenen Beiträgen für den Duisburger „General-Anzeiger“, wo Gedichte und Beiträge für das Feuilleton erschienen. Hier empfahl ein wohlgesonnener Redakteur dem Schüler, der mit dem Abgang nach Klasse zehn liebäugelte: „Mach Abitur!“ Und so hielt er es dann auch.

Als angehender *Lehrer* entschied sich Horst Bartnitzky bewusst für die Arbeit in der Volksschule, der späteren Hauptschule, dort fand er die Kinder und Jugendlichen, mit denen er arbeiten wollte. Und auch hier standen das Schreiben und Lesen, das „Sich-Ausdrücken“ und Theaterspielen und das geregelte und freundliche Miteinander im Mittelpunkt seiner Tätigkeit.

Veröffentlichungen von Horst Bartnitzky:

Öffnung des Unterrichts



Ab 1968 Zeitschriftenbeiträge aus eigenem Unterricht, bis 2019 über 200 Aufsätze zu aktuellen Themen in verschiedenen Fachzeitschriften



1979: Beiträge aus Schulen zur Unterrichtsentwicklung, hervorgegangen aus der Duisburger Grundschulwoche



1983: Beiträge aus Schulen zur Unterrichtsentwicklung, hervorgegangen aus dem Mülheimer Grundschultag 1982

Im Studium an der Pädagogischen Hochschule in Kettwig waren der Schulpädagoge *Jakob Muth* und das deutsche Forscherpaar *Anne-Marie und Reinhard Tausch* die pädagogischen Lehrer, die ihn besonders anregten und sein pädagogisches Menschenbild und Denken prägten.

Jakob Muth hatte schon früh eine streng nach Lehrplan ausgerichtete Erziehung kritisiert und dieser den von ihm so genannten „Pädagogischen Takt“ gegenübergestellt, eine auf die Individualität des Kindes eingehende Pädagogik. Muth war darüber hinaus Vordenker der Gesamtschule als der „einen Schule für alle Kinder“ und Wegbereiter wie Pionier einer integrativen und inklusiven Schule.

Anne-Marie und Reinhard Tausch konnten zeigen, dass der Schulunterricht in den 1960er- und 1970er-Jahren stark von autokratischem Lehrerverhalten geprägt war. Auf der Grundlage empirischer Studien setzten sie sich dafür ein, die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen partnerschaftlich mit Wertschätzung und Empathie zu fördern. Die „Reversibilität“ des Lehrerverhaltens, das Prinzip „auf Augenhöhe mit den Schülerinnen und Schülern“, die authentische Haltung der Pädagogen waren für Horst Bartnitzky inspirierende und nachhaltige Leitideen.

schreiben, lesen, lernen – Lehrplanarbeit

Von Anfang an und immer wieder geht es Horst Bartnitzky um das Verhältnis von Kind und Sache und um die Rolle, die die Lehrerin dabei spielt. „Wie kann man Kinder“, dies seine Frage, „so ‚aufschließen‘, so wecken, dass sie sich für die Sache und ihr Lernen wirklich ‚interessieren?‘“

Diese Frage war zunächst eine ganz unmittelbar praktische für seine Unterrichtstätigkeit und für die Schulentwicklungsprozesse, die er anzustoßen versuchte. Diese Frage gehörte aber auch zum Basisgepäck bei seiner umfangreichen konzeptionellen Arbeit an Lehrplänen. Wohl wissend, dass Lehrpläne nicht die Textsorte sind, die sich Lehrerinnen und Lehrer zuvörderst auf den Nachttisch legen,



Maresi Lassek überreicht die Preisgabe zum Erwin-Schwartz-Grundschulpreis: Eine Buchkassette mit einer Auswahl unveröffentlichter Texte von Erwin Schwartz und der Laudatio auf den Preisträger. Die Kassette ist handwerklich aufwendig hergestellt und von Dipl. Designer Dr. Helmuth Krieg typografisch gestaltet worden

sondern eine eher spärlich beachtete und oft nur zu Legitimationszwecken herangezogene Literaturgattung. Ihr Anspruch allerdings ist ein anderer, nämlich Unterrichtspraxis zu orientieren, anzuleiten, zu steuern.

In den siebziger und achtziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts standen die Richtlinien und Lehrpläne im Bücherschrank eines jeden Lehrzimmers, meist wenig genutzt. In den siebziger Jahren fanden sich daneben ein oder mehrere oft verstaubte Ordner, die das enthielten, was den Schulen aufgetragen war: die Lehrpläne zur Grundlage von schuleigenen „Standortplänen“ zu machen. Die wurden meist in einer Reihe von Konferenzen (oder auch nur von zwei oder drei schreibbereiten Kolleginnen) verfasst, abgeheftet, abgestellt – und häufig nur von Lehramtsanwärter/innen im Rahmen ihrer Vorführstunden oder Examenarbeiten genutzt. All das wusste Horst Bartnitzky. Und doch wollte er die Chance nutzen und stieg für etliche Jahre in die Lehrplanarbeit ein:

● **1982–84** war er Vorsitzender der Lehrplankommission Deutsch für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, anschließend 1986 Vorsitzender der Lehrplankommission Deutsch für die Hauptschule und Vorsitzender der Lehrplankommission „Muttersprachlicher Unterricht Klasse 1–6“ mit dem

Ziel, diesen Lehrplan erfahrungsbezogen und thematisch zu gestalten.

● **Anfang der 2000er-Jahre bis 2003** übernahm Horst Bartnitzky erneut den Vorsitz der Lehrplankommission Deutsch für die Grundschule in NRW.

Von den Daten zum Inhalt

Besonders der neue „Lehrplan Sprache“ von 1985 (im Lehrermund lange Jahre „Neue Deutsch-Richtlinien“ genannt, mit der Betonung auf „neu“) wirkte wie ein Paukenschlag.

„Sprachliches Handeln muss für die Kinder einen Sinn haben“, hieß es da, und: „Die Unterrichtspraxis allerdings muss den Sprachunterricht integrativ anlegen. Insbesondere muss beim *Lesenlernen* der funktionale Bezug zum *Umgang mit Texten* gewahrt bleiben, ebenso wie *Schreibenlernen* und *Rechtschreiben* unter den übergreifenden Zielsetzungen des *schriftlichen Sprachgebrauchs* verstanden werden müssen. *Sprache untersuchen* schließlich ist grundsätzlich in die anderen Bereiche eingebettet.“¹

Kurze, kompakte Lehrplansätze und ein ganzes praktisch-pädagogisches Programm. Wirkung, wie gesagt, wie ein Paukenschlag, und zwar in beide Richtungen: Die „traditionellen“ Deutschlehrer/innen waren aufge-

schreckt („Jetzt sollen wir ...“, „Das geht doch nicht ...“, „Wie sollen wir denn ...“), die reformerisch und pädagogisch Bewegten und Aktiven fühlten sich bestätigt und ermutigt, konnten ihr Handeln begründen und legitimieren – oft ganz wichtig in einer unfreundlichen, trägen, beharrenden Kollegiums- oder Schulleitungsumwelt!

Deutliche Spuren dieser Lehrplantele finden sich wieder in den „Bildungsstandards Deutsch für die Primarstufe“ der Kultusministerkonferenz von 2004 und natürlich auch in den „Tragfähigen Grundlagen“ des Grundschulverbands von 2003 wie auch wieder in denen von 2019.

Lehrplantele, Fachtexte, Diskussionsbeiträge, Buchbeiträge und Zeitschriftenartikel – bei Horst Bartnitzky war das immer stimmig und authentisch. Es findet sich kein Widerspruch zwischen beruflicher Laufbahn und pädagogisch-politischer Haltung und Praxis.

Die Kinder und die (Lern-) Sachen – richtungsweisende Publikationen

1975 gehörte Horst Bartnitzky zu einer Autorengruppe um Professor *Arend Mihm*, einer Gruppe, die das Lesebuch „drucksachen“ für die Sekundar-

stufe erarbeitete. Professor Mihm hatte er während seines Diplomstudiums kennengelernt. „drucksachen“ war ein damals heftig umstrittenes Lehrwerk, das einem weiten Literaturbegriff verpflichtet war und auch für ein Lesebuch damals unübliche, störrische und antiautoritäre Texte enthielt.

Diese neue Generation von Lesebüchern erregte die Gemüter. „Die Polemik gegen sie ist oft unfair und ahnungslos“, schrieb DIE ZEIT im Januar 1975: „Landauf, landab schlug die Presse, pro und contra, Alarm mit kantigen Schlagzeilen: ‚Roter Schmutz auf Schulkinder‘ (Bayernkurier) – ‚Lernt lesen mit Ulrike Meinhof‘ (Deutsche Zeitung) – ‚Schweinereien im Lesebuch‘ (Rheinischer Merkur) – ‚Verlag spricht von unhaltbaren Unterstellungen‘ (Düsseldorfer Nachrichten) – ‚Das geht alle Eltern an: Lesebuch verdimmt ihre Kinder‘ (Stadtanzeiger Neuss) – ‚Eltern stimmen für die drucksachen‘ (Solinger Morgenpost).“

Noch heftiger als heutige Debatten um Rechtschreibung, Handschrift und „Schreiben nach Gehör“.

1981 gab Horst Bartnitzky gemeinsam mit Reinhold Christiani das „Handbuch der Grundschulpraxis und

Grundschuldidaktik“ heraus, ein für viele Lehrerinnen und Lehrer wichtiges und orientierendes Handbuch. Dieser Band enthielt einen Beitrag von Horst Bartnitzky zum Literaturunterricht, der auf seinen Erfahrungen aus einer dritten Klasse beruhte. Hier entwickelte er die Idee, Taschenbücher anstelle von Schulbüchern zu verwenden und Kinder als „Lesetester“ tätig werden zu lassen mit der Frage: „Welche Bücher für unsere Bücherei?“

Über diesen Beitrag kam es zum Kontakt mit dem Klett-Verlag und zu einem Projekt, „Lesehefte“ für Kinder auf den verschiedenen Lesestufen herauszugeben. Für dieses Projekt arbeitete Horst Bartnitzky mehrere Jahre mit einer ganzen Reihe von Grundschullehrerinnen und -lehrern zusammen, so wie es auch später immer einer der prägenden Aspekte seiner Arbeitsweise gewesen ist: mit anderen gemeinsam an einem Projekt und für gemeinsame Ziele arbeiten.

Der Grundschulmarkt war seinerzeit von den gängigen Fibeln beherrscht, Horst Bartnitzkys „Fibelöffner-Ideen“ fanden ihren Ausdruck im Lernbuch „Unsere Fibel“, das 1987 bei Klett erschien. Als Fachmann für den Sachunterricht wurde Hans-Dieter Bunk gewonnen, die beiden gemeinsame Idee war die Verschränkung von Sprache und Sache.

1989 gab es dazu einen Neustart, es erschien der Lehrwerksverbund „Kunterbunt“, den Titel erfanden Bunk und Bartnitzky bei einem Brainstorming im Zug der Deutschen Bundesbahn.

„Kunterbunt“ war über 20 Jahre ein nützliches Medium für einen integrativen Deutschunterricht. Ziel war, die Teilbereiche des Faches sowie Sprache und Sache zu verbinden.

Auch die Arbeit am Lehrwerk entsprach Horst Bartnitzkys pädagogischen Ansichten, Ansprüchen und Absichten:

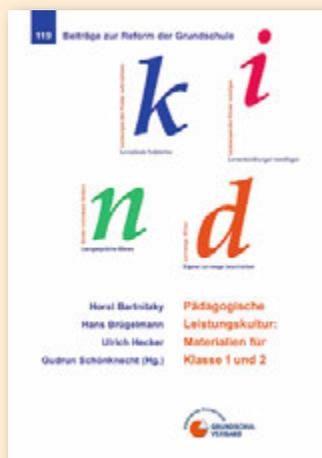
- Statt der Vereinzelung der Kinder in einem überwiegend individualisierten Unterricht will er die Individualisierung im gemeinsamen Lernen.
- Statt vordergründigem Aktionismus, bei dem Kinder nur emsig bei irgendeiner Beschäftigung sind, setzt

Veröffentlichungen von Horst Bartnitzky:

Leistungskultur



1976: „Zeugnis ohne Zensuren“.
1987 bis 1994: unter dem Titel „Zeugnisschreiben in der Grundschule“



2005 bis 2007: 3 Schuber mit Materialien zur Pädagogischen Leistungskultur

er auf anspruchsvolle Handlungsorientierung: Die Kinder erarbeiten eine Ausstellung, einen Vortrag, eine Lesung, eine Experimentier-Reihe, ein Werk – und sie sprechen und schreiben dazu und darüber.

- Statt einer vorgeblich „gezielten“ Förderung mit „Häppchenkost“ (also Rechtschreiben mit Rechtschreibkarteien, Lesen mit Lesematerial, Lernmethoden mit Methodentraining) setzte er auf themengebundenes, integriertes, die Teilbereiche des Faches verbindendes Lernen.
- Statt thematischer Beliebigkeit geht es ihm um Kindern bedeutsame, lebensweltnahe und anspruchsvolle Themen. Drei Kernaufgaben stellen sich jedem Unterricht und jeder Arbeit am Thema: Lebenswelt erhellen – Lebenswelt erweitern – Lebenswelt mitgestalten.
- Schließlich: Statt Testeritis und Pseudodiagnostik die konkrete Entfaltung pädagogischer Leistungskultur: diagnostisches Material für die Lehrkräfte und für die Kinder, der Einbezug der Kinder in die Leistungsbewertung durch „Könnensbögen“ und Anregungen für das eigene Portfolio.

Hier wird der Zusammenhang zu einem der großen Projekte Horst Bartnitzkys deutlich, zum Konzept „Pädagogische Leistungskultur“, mit dem der Grundschulverband die Wirklichkeit in vielen Lerngruppen und an vielen Schulen verändert und vorangebracht hat.

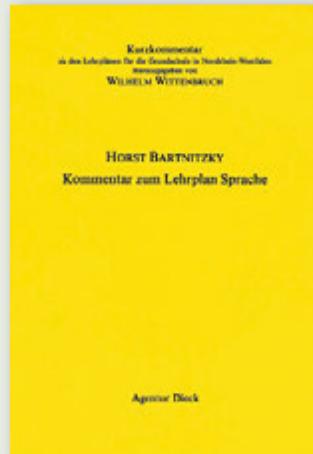
Unterricht: produktiv und integrativ – die gängigen Trends hinterfragend

Horst Bartnitzky hatte immer das Ziel, die konkrete Arbeit an der Grundschule zu beeinflussen und zu verbessern, immer im Hinblick auf „Kinder und Sachen“ und auf das Prinzip „Themen statt Fächer“. Sein Buch „Sprachunterricht heute“ ist in diesem Oktober in 19. Auflage erschienen, pro Auflage wurden – für ein Fachbuch außergewöhnlich – 3000 Exemplare verkauft, das entspricht einer Gesamtauflage von bis heute etwa 55.000 Büchern für einen kindergerechten Deutschunterricht.

Bei den Diskussionen um offenen Unterricht blieb Horst Bartnitzky ein ebenso realistischer wie kritischer Beobachter und Mitgestalter. „Wege und Irrwege offenen Unterrichts“ war die Überschrift eines Vortrags beim „Morscher Lehrertag“ 2007. Mit seinen Thesen dort, insbesondere seiner Kritik an einem unbedachten Arbeitsblatt-Unterricht und sogenannten „Werkstätten“, bei denen wenig wirklich getan und kaum etwas tatsächlich bewirkt wird, erntete Horst Bartnitzky Unruhe im Publikum, eine knisternde Atmosphäre an der Grenze zu einzelnen Pfiffen. Aber er blieb dabei: kritisch und

Veröffentlichungen von Horst Bartnitzky:

Deutschdidaktik



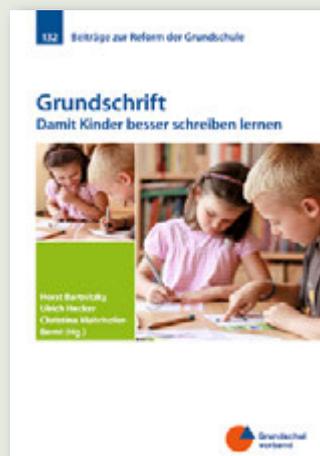
1986 – 2003: Vorsitzender mehrerer Lehrplankommissionen in Nordrhein-Westfalen und Autor von Lehrplankommentaren



1987: erste Auflage des Longsellers „Sprachunterricht heute“



2008: Band zum Kompetenzbezug in der Deutschdidaktik heute“



2011: erster Band zur Reform der Schriftdidaktik, 2016 Folgeband



2019: 19. aktualisierte Auflage von „Sprachunterricht heute“

selbstkritisch, genau hinschauend, anspruchsvoll – unbequem eben.

2008 mündeten diese Ausführungen und die Diskussionen darüber in einen Beitrag unserer Zeitschrift.² „Die Grundschule ist vermutlich am weitesten in der Entwicklung neuer Lernformen, die selbstständiges Lernen begünstigen und fördern“, heißt es darin, und weiter: „Allerdings ist auch unverkennbar, dass die Wege nicht immer Entwicklungswege sind.“ Der Beitrag ist, wie so viele von Horst Bartnitzky, auch heute noch aktuell und wichtig. Wir zitieren:

„Es gibt Irrwege:

- wenn die Schule schon zufrieden ist, dass die Kinder beschäftigt sind, und dazu Arbeitsblätter und Materialien herabregnen lässt, die von den Kindern abgearbeitet werden müssen. Aktivismus ist aber keine qualifizierende Lernerbeit.

- wenn im anderen Extrem die Lehrerinnen und Lehrer sich aus der Verantwortung ziehen. Lehrerseminare sprechen dann gerne von Lerngelegenheiten statt von Lehrzielen; Fortbildner von ‚professionellem Nichtstun‘; Extrem-Reformer davon, dass Kinder die Verantwortung für ihre Bildung selbst übernehmen sollen. Viele Kinder werden dabei alleingelassen und ihnen wird letztlich die Schuld für ‚versäumte Lektionen‘ aufgebürdet. Lehrerinnen und Lehrer können ihre Verantwortung aber nicht ablegen.

Und es gibt Etikettenschwindel:

- wenn das Auslegen und Abarbeiten von vorgefertigten Materialien als Werkstatt bezeichnet wird oder wenn die Wahl der Reihenfolge in der Bearbeitung vorgegebener Aufgaben als freie Arbeit firmiert. Werkstatt und Freie Arbeit sind anspruchsvolle didaktische Konzepte mit Entwicklungsstufen und der steten Perspektive von selbstständigem Lernen der Kinder. Gelungene innovative Entwicklungswege zeichnen sich dadurch aus, dass auf die beiden Leitfragen eine positive Antwort gegeben werden kann:

- Werden die Kinder selbstständiger?
- Wird individuelles Arbeiten in die Gemeinsamkeit des Lebens und Lernens eingebunden?

Solchermaßen gelingende Entwicklungswege haben nichts mit Schmuseschule, nichts mit Schule der Beliebigkeit, nichts mit Arbeitsblattfetischismus oder Wühltisch-Didaktik zu tun.

Sie sind vielmehr für Schulen, Kinder wie Lehrerinnen ein anspruchsvolles pädagogisches Programm, bei dem Kinder Schlüsselqualifikationen für Selbstständigkeit wie Lernkompetenz und Teamfähigkeit erwerben. Insbesondere erfahren sie dabei, dass ihr Lernen in der Institution Schule für sie selbst belangvoll ist. Dies wiederum ist die vermutlich wichtigste Erfahrung.“

Bei diesem großen und vielgestaltigen Werk kann eine Würdigung wie diese nur Beispiele benennen für die vielen Anregungen und Ideen für die Grundschule, ihre Kinder und ihre Pädagoginnen und Pädagogen, die Horst Bartnitzky erarbeitet, kommuniziert und publiziert hat. Seine inhaltlichen Impulse zur Grundschulpraxis wurden angedeutet. Ich nenne nur Stichwörter zu den großen pädagogischen und didaktischen Themenkomplexen, zu denen Horst Bartnitzky wirksam und wirkungsvoll beigetragen und angeregt hat:

Fachdidaktisch:

- demokratisches Sprechen
- Lerntexte und Lerngespräche
- Schreibenlernen und Schulschriften
- „Grundschrift“ und Schriftgespräche

Pädagogisch:

- Lernkultur und Schulentwicklung
- Kritik an der „Testeritis“ und dem vermessenen Versuch, Kinder zu vermessen
- „Grundschule ohne Noten“ und Pädagogische Leistungskultur
- grundlegende Bildung, „Standards“ und „Tragfähige Grundlagen“

Für Horst Bartnitzky waren Publikationen, insbesondere auch die des Grundschulverbandes – die Zeitschrift und die Buchreihe – stets wichtige Medien und Werkzeuge, um Inhalte

zu transportieren, aber auch die Bedeutung und den Einfluss der Organisation zu unterstreichen. Unverzichtbar auch, um die pädagogischen und bildungspolitischen Positionen und Praxisvorschläge, die Forderungen und Ziele zu verbreiten und „publik“ zu machen.

Für die Grundschule und ihre Kinder: Engagement im Grundschulverband

Für Horst Bartnitzky ist zentral, fachlich fundierte Lerninhalte zu entwickeln und diese in Lernkonzepten einzubinden, die das Tun der Kinder in den Mittelpunkt stellen. Dabei ist seine Arbeit von der Überzeugung getragen, dass das Lernen für die Kinder sinnhaft und eigenaktiv gestaltet sein muss. Weit über die eigene schulpraktische Tätigkeit als Lehrer und Schulleiter hinaus stellte er in seinen Publikationen den Lehrerinnen, Lehrern und Schulen seine Erkenntnisse zur Verfügung. Er sprang nicht auf bestehende Konzepte auf, sondern entwickelte selbst, hinterfragte und prüfte aus der Perspektive der Kinder, ob deren Bildungsansprüche erfüllt werden können. Er beließ es nicht bei dem anspruchsvollen und kritischen Blick auf die pädagogische Arbeit der Schule, sondern sah zugleich die Herausforderung – wenn nicht sogar Verpflichtung –, Erkenntnisse in die Administration zu tragen und an den politisch gesetzten Rahmenbedingungen zu arbeiten. Kein einfacher Spagat, denn berufliche Verpflichtungen ließen nicht selbstverständlich Raum für Initiativen oder Forderungen an die Bildungspolitik.

Dennoch, mit der Vision, dass für die Grundschule und ihre Kinder grundsätzliche Sichtweisen auf Schule, Lernen und Lehren zu prüfen und gegebenenfalls zu überdenken sind, bildete für ihn immer die Verknüpfung von Praxis, Wissenschaft und politischem Handeln den Weg, über den Entwicklungen konzertiert weitergebracht werden können. Wenn man so will, ein ganzheitlicher Ansatz, den er nicht nur für die Kinder forderte, sondern auch als Maß an das eigene Wirken anlegte.

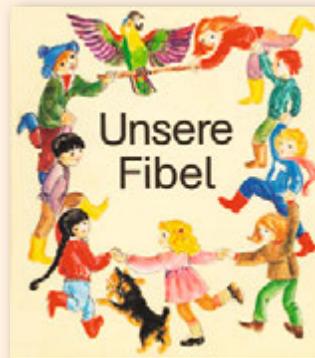
Veröffentlichungen von Horst Bartnitzky:

Schulbücher



1983 – 1998:

Herausgeber von 50 Leseheften,
Autor mehrerer Hefte



1987: Fibel, nachfolgend drei
weitere Fibeln mit Begleit-
material bis 2009



1990 – 2011: Schulbuch-
Verbund „Kunterbunt“ mit
Deutsch und Sachunterricht
für die Klassen 1 bis 4

Mit seinem Beitritt zum Grundschulverband, einem richtungsweisenden Schritt, wie sich später herausstellen sollte, konnte Horst Bartnitzky sein Wirkungsspektrum konsequent und ertragreich erweitern. Untrennbar ist seit 1980 die Geschichte und Entwicklung des Grundschulverbands mit Horst Bartnitzky verbunden. Es genügte zu keiner Zeit seinen Ansprüchen, als Experte in Aus- und Fortbildung und auf administrativer Ebene unterwegs zu sein. Über die Verbandsarbeit begab er sich in diverse Spannungsfelder, u. a. in das zwischen bildungspolitischen und administrativen Entscheidungen und seinen eigenen Überzeugungen. Auch musste er sich mit der Abhängigkeit von politischen Entscheidern und deren Grenzsetzungen arrangieren. Trotz des Eingebundenseins in diese Strukturen und der nicht immer durchsetzbaren Ansprüche der Kinder, an denen er sich konsequent in seiner Arbeit orientierte, war ihm Loyalität eine Verpflichtung, sowohl als Verantwortungsträger in der Administration als auch als Vorstandsmitglied im Grundschulverband.

Dieses Bemühen und Ringen mag das Engagement, das Horst Bartnitz-

ky ab 1980 als kooptiertes und ab 1983 als gewähltes Vorstandsmitglied in den Grundschulverband einbrachte, verstärkt haben, auf alle Fälle hat er konsequent wesentliche Elemente, die ihm für die Kinder und die Weiterentwicklung von Unterricht unabdingbar erschienen, insbesondere über seine ehrenamtliche Tätigkeit immer wieder eingebracht.

Für die Grundschule und ihre Kinder: Publikationen schaffen Öffentlichkeit für kindergerechte Pädagogik und Politik

In der Phase der Konzeption und Durchführung der „Duisburger Grundschulwochen“ wurde teilnehmerorientiertes Material entwickelt, das viel Anerkennung fand und den Impuls für eine gemeinsame Veröffentlichung des Arbeitskreises Grundschule und des GEW-Landesverbands Nordrhein-Westfalen gab. Damit war der Kontakt zu Dieter Haarmann, der damals die Publikationen des Arbeitskreises betreute, hergestellt. Es entstand Band S 37 der Reihe *Beiträge zur Reform der Grundschule*: „Duisburger Grundschulwoche 1979 – Schulprobleme gemeinsam lösen. Die Grund-

schule als Ort sozialen Lernens für Schüler und Lehrer“, eine inhaltsreiche Dokumentation, die eine Fülle von Ideen und Anregungen zum Nachmachen und „Selbst-aktiv-werden“ enthielt.

Damit war der Grundstein für eine unvergleichlich erfolgreiche Veröffentlichungszeit in der Verantwortung von Horst Bartnitzky gelegt.

Die Entwicklung der Zeitschrift

Aus dem damaligen Mitteilungsblatt wurde eine hoch anerkannte Grundschulzeitschrift, die Horst Bartnitzky über 25 Jahre und 125 Hefte bis zum Jahr 2013 verantwortlich konzipierte. Ohne professionelle und zusätzliche Redaktionsarbeit entwickelte er die Zeitschrift vom ehemals gelben dünnen Mitteilungsblatt mit 8 Seiten zu einer qualitativ vollen Zeitschrift mit 40 Seiten. Neben der Lösung gestalterischer Fragen wie Seitenzahl, Farbgebung und Papierqualität gab er dem inhaltlichen Konzept eine signifikante Prägung. Jedes Heft enthielt ein Schwerpunktthema, bei dem jeweils eine politische Einordnung gegebenenfalls mit Forderungen formuliert, der Forschungsstand dargestellt und die schulpraktische Rea-

lisierung vorgestellt wurde. Wie an der Verbandsstruktur und am Verbandsnamen arbeitete Horst Bartnitzky konsequent auch am Titel der Zeitschrift: von *Arbeitskreis aktuell* – dann *Grundschulverband aktuell* – schließlich *Grundschule aktuell*. Horst Bartnitzky war stets mehr als nur Redakteur und Herausgeber, er war Impuls- und Ideengeber, der sich in vielen Beiträgen als profunder und produktiver Autor bewies, geleitet von dem Gedanken, den Bildungsansprüchen der Kinder gerecht zu werden.

Die Buchreihe „Beiträge zur Reform der Grundschule“

Ab Band S37 war Horst Bartnitzky an vielen der nachfolgenden Veröffentlichungen bis zum Jubiläumsband 148/149 im Jahr 2019 als Autor, Herausgeber und Verantwortlicher für den Vorstand beteiligt. Exemplarisch sollen hier drei wesentliche inhaltliche Projekte als große Publikationen des Grundschulverbands – angeregt, unterstützt und publizistisch begleitet von Horst Bartnitzky – hervorgehoben werden:

- **Pädagogische Leistungskultur** mit den Bänden
 - 118 „Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern“

- 119 „Pädagogische Leistungskultur: Materialien für Klasse 1 und 2“
- 121 „Pädagogische Leistungskultur: Materialien für Klasse 3 und 4“
- 124 „Pädagogische Leistungskultur: Ästhetik, Sport, Englisch, Arbeits- und Sozialverhalten“

- **Schrift und Schreiben** mit der Entwicklung des Konzepts *Grundschrift* und entsprechenden Materialien in den Bänden
 - 132 „Grundschrift, damit Kinder besser schreiben lernen“
 - 142 „Grundschrift – Kinder entwickeln ihre Handschrift“ inklusive der Karteikartensätze für den Unterricht

- **Fördern / Integration / Inklusion** mit den Bänden
 - 129 „Allen Kindern gerecht werden“
 - 134 „Individuell fördern – Kompetenzen stärken. Teil 1“
 - 135 „Individuell fördern – Kompetenzen stärken. Teil 2“

Bei der Arbeit an diesen drei großen Themen, die die pädagogische Entwicklung der Grundschule und des Unterrichts wesentlich beeinflussten und weiterentwickeln halfen, bewies sich Horst Bartnitzky als Team- und

Netzwerker, für den inhaltliche Vielfalt, aber genauso die präzise Diskussion und die Schärfung der Ergebnisse und Aussagen von Bedeutung waren. Er scheute zu keiner Zeit kontroverse Diskussionen mit Mitakteuren und ging auch mühsame Wege über Kompromisse mit.

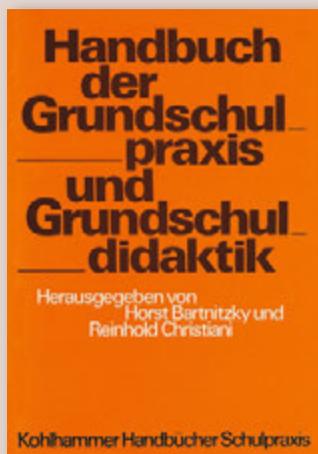
Für die Grundschule und ihre Kinder: ein Grundgedanke prägt das Verbandsgeschehen

Horst Bartnitzkys inhaltliche Schwerpunkte waren ausgerichtet an der Überzeugung, dass Grundschule Lebens- und Lernort zugleich ist und für die Entwicklung einer kindergerechten Schule Handlungsbedarf besteht. Er engagierte sich besonders und kontinuierlich in den Themenfeldern Schriftspracherwerb, multikulturelle Erziehung, Schulanfang und Anfangsunterricht sowie sechsjährige Grundschule. Diese und andere pädagogische und strukturelle Fragen vertrat er von 1983 bis 2000 im Vorstand und von 2000 bis 2010 als Vorsitzender des Grundschulverbands.

Horst Bartnitzky war der erste „Nichtprofessor“ in der Vorstandsarbeit. Ein Umstand, der zur Folge hatte, dass er konsequent und nach-

Veröffentlichungen von Horst Bartnitzky:

Kompendien



1981: Handbuch für die Grundschule



2009: Kursbuch Grundschule



2019: Band über die Entwicklungen der Grundschule – die bisherigen und die weiterhin notwendigen

haltig die Bedeutung der Schulpraxis einbrachte und vertrat. Seine Überzeugung, dass Wissenschaft und Schulpraxis gemeinsam wirksam werden müssen und Schul- und Unterrichtsentwicklung den wechselseitigen Prozess zwischen Theorie und Praxis brauchen, bildete einen wesentlichen Baustein in der Verbandsentwicklung. So gesehen setzte Horst Bartnitzky in der Verbandsarbeit seine Erkenntnis um, dass in jeden erfolgreichen Lernprozess Lehrende und Lernende aktiv einbezogen sein müssen. Was aus seiner Überzeugung für den Unterricht galt, war auch in der Verbandsarbeit zutreffend. Die in den Anfangsjahren des Arbeitskreises Grundschule hohe Konzentration auf die Hochschullehre erfuhr durch den Netzwerker Bartnitzky eine prägende Veränderung hin zu einem Wirkungsgefüge: Schulpraxis, Wissenschaft und Politik.

Gleich mit Beginn seiner Vorstandsarbeit setzte sich Horst Bartnitzky für eine neue Satzung des Arbeitskreises ein. Er begab sich in einen mehrere Jahre dauernden Prozess, um den damaligen Arbeitskreis zu einem Fachverband für die Grundschule, der die gesamte Bundesrepublik und alle ihre Länder umfassen sollte, zu gestalten und verknüpfte dies zugleich mit der Herausforderung, die demokratischen Strukturen im Arbeitskreis Grundschule weiter zu entwickeln. Demokratie und Partizipation sollten auch im Verbandsgeschehen leitend sein, das bedeutete Regionalisierung, Lösung von der Konzentration auf den Frankfurter Raum und Schaffung eines neuen Verhältnisses zwischen Zentrale und Regionen. Ab 1988 arbeitete er als Leiter einer Strukturkommission an der neuen Satzung.

Die Jahre von 1986 bis 1989 können im Rückblick als Übergangszeit nach der Gründungsphase betrachtet werden, eine Zeit, in der die Regionalisierung vorangebracht wurde, Aufgabenbezogenheit an die Stelle von Personengebundenheit trat und der Arbeitskreis durch die Ablösung vom Verlag Westermann und von der Zeitschrift „Grundschule“ finanziell unabhängig wurde.

Strukturreform bedeutete auch Umorientierung bei der Steuerung, die Einführung der Landesgruppen und deren Vertretung in der Delegiertenversammlung. Die Delegiertenversammlung sollte als Entscheidungsgremium den wissenschaftlichen Beirat, der davor zusammen mit dem Vorstand die Geschicke des Arbeitskreises lenkte, ablösen. Ab 1989 richtete sich das Bemühen zusätzlich darauf, die neuen Bundesländer einzubeziehen und dort Landesgruppen zu etablieren.

Das Gesicht des Arbeitskreises Grundschule veränderte sich durch die Impulse von Horst Bartnitzky an weiteren Stellen. Für ihn war der Integrationsgedanke ein Motor, der nicht nur für die Schule Geltung hatte, sondern auch in der Verbandsarbeit gelten musste. Über den kooperativen Ansatz zwischen Wissenschaft und Praxis hinaus bemühte er sich entschieden um die Mitarbeit und Mitverantwortung von Frauen. Eine „Feminisierung“ des Grundschulverbands wird Horst Bartnitzky von Zeitgenossen zugeschrieben. Das setzte sich letztendlich fort, als er den Vorsitz 2010 abgab und eine Frau als Nachfolgerin favorisierte und unterstützte.

Vom Arbeitskreis Grundschule zum Grundschulverband

1991 beschloss die Mitgliederversammlung die neu erarbeitete Satzung, mit der sich auch der Name des Verbands änderte. Dazu argumentierte Horst Bartnitzky:

„Der *Arbeitskreis Grundschule* war zum *Grundschulverband* geworden. Im Laufe der Jahre wurde deutlich, dass der Arbeitskreis mehr war als nur eine Interessengemeinschaft. Es war ein Verband mit erheblicher Ausstrahlung in die sich verändernde Schulpraxis, in die Schulpolitik und in die Wissenschaft hinein. Arbeitskreise Grundschule gibt es auch in Lehrerverbänden; der Grundschulverband dagegen ist ein geschützter Titel und signalisiert gesellschaftspolitische Wirkung.“

Die neue Satzung sollte folgende Vorgaben einlösen: die politische Profilierung nach außen, die innerverbandliche Demokratisierung über

veränderte Gremienstrukturen und eine verstärkte Regionalisierung. Bis heute besteht der Zweck des Verbands darin, die pädagogisch begründeten Ansprüche der Kinder der Grundschule zu vertreten, die Grundschulpädagogik weiterzuentwickeln und die Stellung der Grundschule im öffentlichen Bildungswesen zu verbessern, indem die Reform der Grundschule in Theorie und Praxis gefördert wird (vgl. Satzung 1991 und Satzung 2016).

Die Entwicklung des Grundschulverbands verstärkte dessen öffentliche Wahrnehmung als Fachverband für die Grundschule, erhielt aber aus dem Wissenschaftsbereich nicht nur zustimmende Resonanz. Dies begann insbesondere in der Phase nach PISA 2000, in der von der Kultusministerkonferenz Vergleichsuntersuchungen wie VERA installiert wurden und auf Widerstand aus dem Grundschulverband stießen. Dabei verstand es Horst Bartnitzky, mit großem Sach- und Fachverstand dem Trend zur Testorientierung über die Köpfe der Pädagogik hinweg gewichtige Erkenntnisse entgegenzusetzen. Das traf nicht die uneingeschränkte Zustimmung aller Wissenschaftsvertreterinnen, Wissenschaftsvertreter und aller politischen Kräfte. Wohlgermerkt, Horst Bartnitzky sah in der Grundschule immer eine Leistungsschule, aber in einem anderen Verständnis als Leistungstests in eingegrenzten Kompetenzbereichen zu beweisen vorgaben.

Im Band 148/149 „Auf dem Weg zur kindergerechten Grundschule“ analysiert Horst Bartnitzky die Entwicklung des Verhältnisses von Erziehungswissenschaft, Praxis und Politik. Zugleich würdigt er die Mitarbeit von anerkannten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern im Verband. Er resümiert:

„Bezogen auf die Studierenden, lag der wohl wesentliche Grund in der verbreiteten Unkenntnis des einzigen Fachverbandes für die Grundschule. Verursacht war dies durch die inzwischen verbreitete Geringschätzung des Grundschulverbandes durch viele Erziehungswissenschaftlerinnen und

-wissenschaftler, ein Nebeneffekt der stärkeren bildungspolitischen Wahrnehmung des Verbandes.

So urteilte z. B. der renommierte Wolfgang Einsiedler (Prof. für Grundschulpädagogik, Universität Erlangen-Nürnberg) in seiner ‚Geschichte der Grundschulpädagogik‘:

„Der Arbeitskreis Grundschule, der ursprünglich Forschung fördern wollte, wandelte sich zu einem Verband mit Vorrang bei bildungspolitischer Programmatik und beständigen Forderungen nach Grundschulreformen‘ (Einsiedler 2015, 97). Für die forschende Erziehungswissenschaft, so Einsiedler mit Verweis auf andere Wissenschaftler, sei es ‚verhängnisvoll, wenn wissenschaftliche Aktivitäten mit politischen Aktivitäten vermengt werden. Die Verflechtung einer Disziplin mit Politik kann ein autonomes, forschend-wissenschaftliches Selbstverständnis eines Faches beeinträchtigen und es in Misskredit bringen‘ (99)“ (Bartnitzky 2019, 499).

„Solche Elfenbeinturm-Wissenschaft übersieht“, so Horst Bartnitzky, „dass schulbezogene Erziehungswissenschaft die Praxis als Forschungsfeld und die Bildungspolitik als ein Bedingungsfeld auch für die Praxis hat und dass gerade dieser Wirkzusammenhang von Praxis, Politik und Wissenschaft relevante Schulforschung ausmacht“ (ebd.).

Für die Grundschule und ihre Kinder:

Zur Person Horst Bartnitzky

Der Konstrukteur

Horst Bartnitzkys Arbeit war geleitet von Perspektiven, die er konsequent im Blick behielt, trotz notwendiger Umwege gerade in der Verbandstätigkeit. Er behielt die Orientierung auf das große Ganze und ließ sich nicht durch Hindernisse und Verzögerungen entmutigen. Trotz einiger Hemmnisse arbeitete er von 1986 bis 1994 kontinuierlich an der Strukturreform. Regionalisierung und Demokratisierung gelangen genau wie die Namensweiterung auf „Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulver-

band“ und schließlich die Festlegung auf „Grundschulverband“.

Der Steuermann

Horst Bartnitzky hatte „realistische“ Utopien, sah Perspektiven und ließ, wenn der Weg eingeschlagen war, weder locker noch verlor er den Kurs aus den Augen. Nach der Gründungsphase war er der behutsame Entwickler des Arbeitskreises und führte ihn mit pädagogischem und politischem Sachverstand zu einem anerkannten Fachverband für Grundschule. Bei Tagungen, in Diskussionen und verbandsinternen Veranstaltungen erwies er sich als geschickter Verhandlungsführer, der es verstand, das Gespräch und damit Ergebnisse auf das Wesentliche zu konzentrieren.

Weitsicht prägte Horst Bartnitzkys erfolgreiche Vorstandsarbeit (er war von 1980 bis 2010 durchgängig im Vorstand) und beruhte u. a. auf der wohlgedachten und sensibel ausgerichteten Balance zwischen Machbarem, Zwischenschritten und Zielen, die er nicht aus den Augen verlor. Er stand nach innen und nach außen für die Wirkkraft des Verbands.

„Brückenbauer“

hat Prof. Dr. Hans Brügelmann Horst Bartnitzky in seiner Laudatio anlässlich der Ehrenpromotion am 19. September 2007 in der Universität Siegen genannt. Brückenbauer deshalb, weil er zwischen den drei Welten Wissenschaftliche Beiträge, bildungspolitische Aktivitäten und Einfluss auf die Schulpraxis ertragreich und vermittelnd unterwegs war und – jeweils für sich genommen – in jedem der drei Bereiche eine bewundernswerte Lebensleistung vollbrachte.

Horst Bartnitzky habe zudem hohe Anerkennung verdient für die fachlichen Beiträge in Wissenschaft und Politik als Vertreter der Praxis und für die entscheidende Mitgestaltung und Prägung der didaktischen Diskussion über die Grundschule in Deutschland und das über Jahrzehnte.

„Übersetzer“

nennt in seiner Laudatio Hans Brügelmann Horst Bartnitzky und würdigt ihn als einen Experten, der mit hoher fachlicher Kompetenz komplexe Zusammenhänge für Nichtspezialisten inhaltlich zugänglich macht. Seine sprachliche Fähigkeit, komplizierte Sachverhalte verständlich dazustellen und dabei fachlich redlich zu bleiben, sei außerordentlich.

Der Mensch

Horst Bartnitzky stellte immer hohe Anforderungen an sich selbst und trägt durchaus einen Drang zur Perfektion in sich. Er schließt sich bestehenden Trends nicht einfach an, sondern zeichnet sich dadurch aus, dass er Anliegen grundsätzlich selbst durchdenkt und dazu Position bezieht. Er ist ein politischer Mensch, offen für die Meinungen und Positionen anderer. Prof. Dr. Rudolf Schmitt beschreibt ihn als hervorragenden Teamarbeiter, der loyal agiert, aber seine eigene Meinung vertritt, mit einer großen Vorliebe für das Schreiben.

Konflikterfahren, klar und sachlich orientiert hat Horst Bartnitzky seine Leitlinien für die pädagogische Arbeit in seinen pädagogischen Schriften und selbstverständlich auch in seiner ehrenamtlichen Arbeit im Grundschulverband umgesetzt.

Horst Bartnitzky zeichnet sich durch eine beeindruckende Lebensleistung und ein beeindruckendes Lebenswerk für die Grundschule und ihre Kinder aus.

Angesichts dessen würdigt ihn der Grundschulverband „für besondere Verdienste um die Grundschule und ihre Kinder“ und verleiht den Erwin-Schwartz-Grundschulpreis 2019 an Dr. Horst Bartnitzky.

Anmerkungen

- 1) Der Kultusminister des Landes NRW: Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen: Lehrplan Sprache. Köln 1985, 21 f.
- 2) Horst Bartnitzky: Selbstständigkeit fördern – Irrwege und Innovationen gegenwärtiger Schulpraxis. In: Grundschule aktuell, Heft 102 (2008), 9 ff.

Inklusive Didaktik – haben wir längst!

Aber damit haben wir noch keine inklusive Schule

Inklusion braucht inklusive Didaktik. Sie ist für die schulische Inklusion „konstitutiv“. So das Diktum von Annedore Prengel bei der Benennung der 12 elementaren Bausteine für die Arbeit an der Inklusiven Grundschule (Prengel 2013, 47 f.). Muss nun eine Inklusive Didaktik neu entwickelt werden? Nein, sie ist zumindest für die Grundschule längst vorhanden – allgemein wie fachbezogen. Seit den 1970er-Jahren haben kindersensible Grundschulleute in Praxis und Wissenschaft daran gearbeitet, sie zu entwickeln. Übrigens in integrativen Schulen zusammen mit Lehrkräften der Sonderschulen.

Das wiederum ist kein Zufall. Denn wenn die Grundschule sich als eine für alle Kinder gemeinsame Schule versteht, dann bedeutet dies **die Teilhabe aller Kinder an Unterricht und Schulleben**, mithin:

- erfolgreiches Lernen jedes Kindes nach Maßgabe seiner individuellen Möglichkeiten,
- die Mitwirkung jedes Kindes am Anregungsgehalt des gemeinsamen Lebens und Lernens.

Liegen diese Prämissen sowohl der allgemeinen Didaktik als auch den fachbezogenen Didaktiken zugrunde, dann können sie gar nicht anders als inklusiv sein.

Wer die Entwicklung zur allgemeinen Inklusions-Didaktik seit den 1970er-Jahren verfolgen möchte, kann das z. B. mit dem Band „Auf dem Weg zur kinderorientierten Grundschule“ tun unter Stichwörtern wie Lernen,

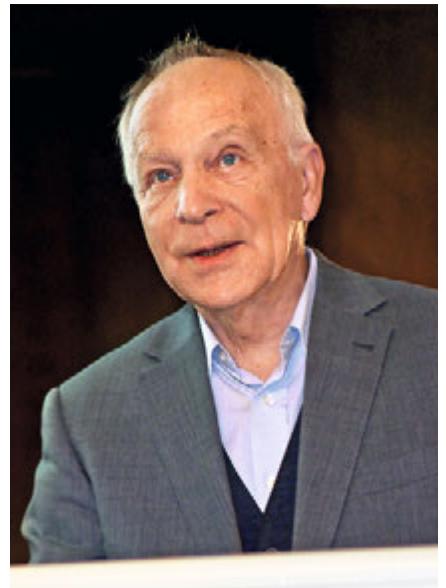
Differenzierung, Offener Unterricht, Inklusion (Bartnitzky 2019a).

An dieser Stelle will ich am Beispiel der Deutschdidaktik zeigen, dass inklusive Didaktik auch fachbezogen längst vorliegt. Ich beziehe mich auf mein Buch „Sprachunterricht heute“. Mit fünf konstitutiven Prinzipien markiere ich darin eine inklusive Deutschdidaktik:

1. Kompetenzentwicklung
2. Situationsbezug
3. Sozialbezug
4. Bedeutsamkeit der Inhalte
5. Sprachbewusstheit

Zum 1. Prinzip: Kompetenzentwicklung

Jedes Kind ist auf seiner Stufe kompetent. Als aktiver Lerner nutzt und erweitert es bei entsprechenden Anregungen und Herausforderungen seine Kompetenzen.



Dr. h.c. Horst Bartnitzky bei seinem Vortrag zur Preisverleihung

Individuelle, eigenaktive Kompetenzentwicklung – diesem Grundsatz gilt das erste Prinzip.

Lerntheoretische Grundierung ist das **konstruktivistische Lernverständnis**. Angelika Speck-Hamdan fasste es vor zehn Jahren im Kursbuch Grundschule so zusammen: „Die Vorstellungen über das Lernen haben sich ... in den vergangenen Jahren erheblich verändert. Wir verstehen heute Lernen nicht mehr als passiven Pro-

Inklusive Didaktik - Beispiel Deutschunterricht



- Kompetenzentwicklung
- Situationsbezug
- Sozialbezug
- Bedeutsamkeit der Inhalte
- Sprachbewusstheit



„Wir verstehen heute Lernen nicht mehr als passiven Prozess des Aufnehmens von Informationen ...“

zess des Aufnehmens von Information, sondern als aktiven Prozess der Konstruktion von Erkenntnissen und Vorstellungen. Kinder verarbeiten die Erfahrungen, die sie mit ihrer Umwelt machen, auf der Basis ihrer psychobiologischen Möglichkeiten, auf der Basis ihres vorhandenen Wissens und auf ihre individuell eigene Art und Weise“ (Speck-Hamdan 2009, 175). „Lernen als Selbsteignung der Welt“ nennt der Grundschulverband dieses Lernverständnis in seinen Anforderungen an eine zukunftsfähige Grundschule (2019, 2). Der reformpädagogische Volksmund fasst es in der Formel: „Kinder sind nicht Objekte der Belehrung, sondern Subjekte ihres Lernens.“

Ein klassisches Beispiel für die individuelle eigenaktive Kompetenzentwicklung ist der **Schriftspracherwerb**. Breit streuen zu Schulanfang die Entwicklungsstände der Kinder. Sie reichen von Kindern ohne Vorerfahrungen mit Schrift bis zu Kindern, die bereits schreiben und lesen, dazwischen alle denkbaren Entwicklungsstadien. Die didaktische Aufgabe ist es nun, die Kinder mit den Möglichkeiten der Schule anzuregen, ihre individuell vorhandenen Kompetenzen wirksam einzusetzen, durch neue Erfahrungen zu erweitern und gegebenenfalls zu modifizieren.

Unterrichtsentwicklungen und zahlreiche wissenschaftliche Studien belegen seit den 1980er-Jahren, dass und wie Kinder für ihren Weg in die Schrift Strategien erwerben – von logografischen über alphabetische zu orthografischen Strategien. In einem schreibanregenden Unterricht kann Gemaltes beschriftet, können Erlebnisse und persönlich Wichtiges aufgeschrieben werden. Dabei nutzen die Kinder die Buchstabenschrift auf der Basis ihrer bereits vorhandenen Kompetenzen. Mit didaktisch klugen Unterstützungen, durch Beispiele anderer Kinder entdecken sie weiterreichende Strategien, verarbeiten sie intern und nutzen sie: Rein lautbezogene Verschriftungen werden sukzessive mit orthografischen Geregeltheiten überformt.

Kinder mit wenig oder gar keinem Bezug zur Buchstabenschrift brauchen zunächst und vor allem gute Gründe, um sich überhaupt dauerhaft auf die Schwierigkeiten bei der Entdeckung von Laut-Buchstaben-Beziehungen und der zunächst so mühsamen Verschriftung einzulassen. Sie bringen sprachliche Fähigkeiten,



„ ... sondern als aktiven Prozess der Konstruktion von Erkenntnissen und Vorstellungen. Kinder verarbeiten die Erfahrungen, die sie mit ihrer Umwelt machen, auf der Basis ihrer psychobiologischen Möglichkeiten, auf der Basis ihres vorhandenen Wissens und auf ihre individuelle eigene Art und Weise.“

Neugier, Interessen mit. Daran muss angeknüpft werden, um sie für ihren Weg in die Schrift aufzuschließen. Der eigene Name ist oft das Eingangstor. Ein Ich-Blatt gestalten mit Foto, Namen, mit Gemaltem oder auch schon Geschriebenem, z. B. zum Lieblingsessen. Zu einem Bild einem schriftkundigen Kind oder der Lehrkraft Wörter, einen Text diktieren. Ins Klassentagebuch über ein individuell bedeutsames Ereignis malen, dazu ein Wort oder auch schon mehr schreiben. Schrift und Schreiben erhalten eine Funktion im eigenen Leben.

Der hier vertretene entwicklungsbezogene Kompetenzbegriff steht allerdings in Widerspruch zur offiziellen Bildungspolitik: Hier gilt seit dem PISA-Schock 2001 die **Output-Steuerung**, fixiert auf die Erträge des schulischen Unterrichts. Dabei spielen die Kompetenzmodelle der internationalen und nationalen Tests wie IGLU und VERA eine auch öffentlich sehr wahrgenommene Rolle, was wiederum auf die Schulbücher, Arbeitshefte, Übungssoftware und damit auf den Unterricht einwirkt.

Die Kompetenzmodelle zielen auf die Überprüfung von kognitiven und vor allem testfähigen Teilfähigkeiten. Sie werden in eine vermeintlich allgemeingültige Hierarchie von fünf Kompetenzstufen gebracht, Bei der Lesekompetenz stufen sie vom Einzelverständnis von Wörtern bis zum Prüfen und Bewerten von Inhalt und Sprache. Zur Ermittlung der Lesekompetenz wird dazu ein Text verwendet, der von den Testmachern als altersstufengerecht eingeschätzt wurde (Bartnitzky 2019a, 503 ff.).

Motivation	Kognition	Emotion	Kreativität
Lesen als etwas Bedeutsames wahrnehmen	Informationen identifizieren, in Beziehung setzen, interpretieren,	Texte bedürfnisbezogen auswählen	Zum Text Fantasien entwickeln
Ausdauer und Bedürfnis nach Verstehen entwickeln	Inhalt, Sprache, Struktur reflektieren und bewerten Lesestrategien kennen, anwenden Eigenheiten von Textsorten kennen und sie nutzen	Eigene Leseinteressen entwickeln, ihnen folgen Eigene Erfahrungen mit dem Lesen verbinden Sprache, Texte sinnlich, ästhetisch genießen	Beim Lesen innere Vorstellungsbilder entwickeln Literarisches Lesen als gedankliches Spiel nutzen Gelesenes kreativ ver- / bearbeiten
Lesekommunikation			
Sich über Lesemotive, über Gelesenes miteinander austauschen Neugier auf und Toleranz über unterschiedliche Interpretationen mit Texten Mit Texten miteinander handelnd umgehen und darüber kommunizieren			

Tatsächlich aber sind beim Textverstehen für Grundschul Kinder Vorerfahrungen und emotionaler Bezug zum Text und seinem Inhalt von ausschlaggebender Bedeutung. Was das Kind leistet, ist abhängig vom jeweils konkreten Text, seiner Zugänglichkeit, seinem Inhalt, seiner Gestaltung, seiner sprachlichen Form, und dies alles ist wiederum individuell unterschiedlich. Sachtexte mit ihrer sachspezifischen Lexik erschließen sich nur, wenn bereits Vorwissen und Vorstellungen vorhanden sind. Bei dem einen Text kann deshalb ein Kind eine höhere Stufe erreichen als bei einem anderen Text. Es ist deshalb kein Wunder, dass bei den Vergleichsarbeiten viele Kinder ihre tatsächlich vorhandenen Lesefähigkeiten gar nicht zeigen können.

Zudem verkürzt die Reduktion auf die kognitive Dimension das, was in der Lesedidaktik etwa nach Bettina Hurrelmann und Kaspar H. Spinner unter Lesekompetenz verstanden werden muss: Dazu gehören auch Lesemotivation, die Emotionalität zwischen Text und Kind, die Lesekommunikation, also antizipierende, kommentierende, reflektierende und wertende textbezogene Kommunikation (Bartnitzky 2019b, 142 ff.).

Schlägt die didaktische Eindimensionalität der Tests auf das Leseverständnis und die Übungspraxis der Lehrkraft bzw. der Schule zurück, kommt es zum „teaching-to-the-test“. Eine inklusive Lesekultur und individuell wirksame Leseförderung können sich so nicht entwickeln.

Gegen den einseitig ertragsbezogenen Kompetenzbegriff und für einen entwicklungsbezogenen legte der Grundschulverband in den Jahren 2004 bis 2007 Materialien zu einer Pädagogischen Leistungskultur vor. Hier finden sich auch zum Lernbereich Deutsch zahlreiche Vorschläge zur Entwicklungsbeobachtung, zur dialogischen Reflexion mit den Kindern über Lernweg und Lernzuwachs, zum Umgang mit dem Portfolio als individuellem Leistungsnachweis und anderem mehr (Bartnitzky/Speck-Hamdan 2004; Brinkmann/Brügelmann 2005; Bartnitzky/Hecker 2006)

Zum 2. Prinzip: Situationsbezug

Schon beim Schriftspracherwerb sahen wir: Der Unterricht muss, um Kompetenzen zu aktivieren, schreibstiftend sein; viele Kinder brauchen gute Gründe, um sich auf die Anforderungen der Verschriftung einzulassen.

Zum entwicklungsbezogenen Kompetenzbegriff bedarf es also der zwingenden Ergänzung: Es bedarf der Situationen, die sprachliches Handeln der Kinder herausfordern. Da inklusiver Unterricht per Definition nicht in äußerer Differenzierung organisiert werden kann, sondern vorzugsweise in innerer Differenzierung, müssen die Situationen so beschaffen sein, dass sie Lernchancen für Kinder unterschiedlicher Entwicklung und Lernfähigkeiten bereithalten.

Formel: „Integration ... bedarf einer Pädagogik, in der alle Kinder in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau und mittels ihrer momentanen Denk- und Handlungskompetenzen an und mit einem gemeinsamen Gegenstand lernen und arbeiten“ (Feuser 1989, Kap. 2.1).

Zur weiteren Erläuterung will ich ein Mikro-Beispiel vorstellen: eine Lernsituation am **Buchstabenteppich** in einer Eingangsklasse.

Es geht um die Beziehung zwischen dem Phonem /f/ und dem Graphem F/f. Die Kinder sammeln in der Schule und zu Hause Wörter in Form von Gegenständen, Bildern, Namenskartchen, ausgeschnittenen Wörtern. Diesmal geht es um /f/-Wörter. Passende Bilder oder Gegenstände werden von

Inklusive Didaktik - Beispiel Deutschunterricht



- Gleiches Lernangebot
- Inhaltlich komplex
- Freiheitsgrade der Bearbeitung
- Miteinander- und Voneinander-Lernen

Prinzip Situationsbezug

In der Mathematik-Didaktik wurde hierfür der Begriff **natürliche Differenzierung** geprägt. Günther Krauthausen und Petra Scherer nennen vier konstituierende Merkmale (2014, 49–51):

1. Die Lerngruppe erhält das gleiche Lernangebot.
2. Es ist inhaltlich ganzheitlich und hinreichend komplex.
3. Es beinhaltet verschiedene Freiheitsgrade der Bearbeitung, auch auf unterschiedlichen Niveaus.
4. Die Situation gewährt Miteinander- und Voneinander-Lernen.

Diese Merkmale sind nicht mathematikspezifisch, weil sie sich am individuellen Lernen im komplexen Alltag orientieren.

Sie gehen im Übrigen zurück auf die entwicklungslogische Didaktik von Georg Feuser von 1989 mit der

den Finderkindern vorgestellt und in der Kreismitte auf einen Buchstabenteppich gelegt.

Anna hat eine Fusselrolle mitgebracht und begründet, warum das Objekt zu den /f/-Wörtern gehört, und überhaupt: wozu eine Fusselrolle gut ist. Marc begründet, warum ein Ball dazu gehört, weil er nämlich ein Fußball ist. Murat ergänzt das ähnliche türkische Wort: futbol. Auch ein /f/-Wort. Sofie stellt ihr Namenschild dazu und sagt ebenso stolz wie deutlich: „Sofie, weil da ein /f/ drin ist: Sofie.“

Wortkarten, bei den deutschen Wörtern jeweils mit Artikel und Nomen, werden von der Lehrerin oder von Kindern dazugelegt. Die Gegenstände und die Wörter können sortiert werden: Wo hören wir /f/ vorne beim Wort? Wo im Wort, wo am Ende? Ist

ein Kuckucksei dabei, wird es herausgefischt. Wer hat am nächsten Tag noch etwas Passendes gefunden? Emine bringt ein Kuscheltier mit und sagt dazu „fok“, das türkische Wort für Seehund. Möglicherweise bringt ein Kind auch ein Foto oder Modell von einem Vogel mit – auch ein /f/-Wort? Eines von wenigen Wörtern, in denen für /f/ ein V geschrieben wird. Mit Wortkarte bekommt es einen Seitenplatz.

Wer erfindet eine Geschichte mit zwei der Sachen: Elefant und Fußball; Flöte und Foto ...? Die Geschichte kann erzählt, gemalt, mit Wörtern versehen oder geschrieben werden.

Soweit die Situation.

*Zum 1. Merkmal:
Die Lerngruppe erhält das gleiche Lernangebot.*

Der Buchstabenteppich eröffnet verschiedene Aufgabenmöglichkeiten: Die Kinder erhalten zum Abhören des Lautes /f/ nicht nach Schwierigkeitsgrad gestaffelte Arbeitsblätter. Kindern werden auch nicht die anspruchsvolleren Aufgaben, wie Inlaute abhören, vorenthalten, etwa weil sie noch Schwierigkeiten im Abhören des Anlauts haben. Vielmehr nehmen alle am gleichen Lernangebot der Arbeit am Buchstabenteppich teil. Ergänzende Aufgaben wie Wörtersammeln, Wörter- oder Textschreiben ergeben sich fakultativ.

*Zum 2. Merkmal:
Das Lernangebot ist inhaltlich ganzheitlich und hinreichend komplex.*
Die Aufgabe wird nicht in kleinste Schritte didaktisch zerlegt, wie dies die meisten Materialien der Schulbuchverlage machen und es im Übrigen elementaristischer Didaktik entspricht: zuerst nur das Abhören des Anlautes mit besonders auffälligen Beispielen und erst am Ende der Lernkette das Durchlautieren und Schreiben der Wörter, möglicherweise aus Gründen der orthografischen Richtigkeit auf vorgegebene Wörter begrenzt. Vielmehr geht es um das Abhören von Wörtern, die Kindern geläufig und wichtig sind, auch wenn möglicherweise schwieriger abzuhörende Wörter dabei sind oder auch mit Vogel oder Vater die Mehrdeutigkeit in der Laut-Buchstaben-Beziehung schon Thema ist. Und es geht um Sinnzusammenhänge von Anfang an.

*Zum 3. Merkmal:
Das Lernangebot beinhaltet verschiedene Freiheitsgrade der Bearbeitung, auch auf unterschiedlichen Niveaus.*
Nicht die Lehrkraft entscheidet, welchen Lernstand das einzelne Kind hat, und weist das zubereitete Lernmaterial zu, „passgenau“, wie dies die Verlage gerne annoncierern. Vielmehr wird das Kind selbst zum Agenten seines Lernens: Es nimmt aus der Komplexität des Lernangebots das heraus,

was es bearbeiten kann, und dies mit den Lernwegen, die es gehen kann. Z.B. mag bei den einen die Entdeckung der Lautlichkeit das Aha-Erlebnis sein, vermutlich an einem für sie wichtigen oder interessanten Wort wie Fußball oder Sofie. Kinder hören lautliche Unterschiede: Der Ball wird erst zum /f/-Wort, wenn er ein Fußball ist. Kinder hören auch schon in die Wörter hinein, Sofie zeigt das mit ihrem Namen. Einige Kinder schreiben das schwierige Wort Fußball zu einem Fußballbild auf, erzählen eine Fußballgeschichte. Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache bringen Wörter aus ihrer Erstsprache ein. Kinder sammeln weitere /f/-Wörter. Und all das geschieht in der Geselligkeit der Lerngruppe, in der Kinder sich gegenseitig mit ihren Entdeckungen und Mitteilungen anregen und voneinander lernen. Das führt zum vierten Merkmal:

*Zum 4. Merkmal:
Die Situation gewährt Miteinander- und Voneinander-Lernen.*
Die Differenzierung vereinzelt die Kinder. Viel mehr können Kinder vom Anregungspotenzial der Gruppe und der interaktiven Arbeit profitieren. Wenn Kinder z.B. begründen, warum ein Gegenstand auf den Teppich passt oder auch warum nicht, und die anderen bestätigen oder widersprechen, dann schärft dies die Bewusstheit der Lautlichkeit in besonderer Weise. Die Situation mit dem Buchstabenteppich, das Finden von Kuckuckseiern, das Sammeln von Wörtern in Körben und z.T. auch auf der Leine, das Erzählen von Fußball- und Elefantengeschichten sind kommunikative Lernsituationen für alle Kinder.

Solcherart komplexe Situationen mit natürlicher Differenzierung ergeben sich z.B.

- bei freien Lesesituationen, wenn Kinder Bilder- und Sachbücher auswählen, versunken oder miteinander lesen und sich darüber austauschen,
- wenn Kinder beim Rahmenthema Haustiere sich z.B. besonders für Blindenhunde interessieren, sich darüber kundig machen und eine Präsentation gestalten,



• wenn bei einem Schreibprojekt ein Autorenkind zu einer Schreibkonferenz einlädt, um sich beraten zu lassen. Allgemein gesagt: Sinnhafte sprachbezogene Herausforderungen entstehen in komplexen Sprachhandlungssituationen, in denen zum Sprechen und Vortragen, zum Schreiben, Lesen und Reflektieren herausgefordert wird, in denen die Kinder individuell auf der Basis ihres vorhandenen Wissens und mit ihren individuellen Möglichkeiten sprachlich handeln.

Zum 3. Prinzip: Sozialbezug

Was bei allen bisherigen Beispielen immanent ist, will ich hier noch einmal besonders herausheben: die Interaktion zwischen den Kindern. Kinder lernen einerseits eigenaktiv, sind individuelle und aktive Lerner.

Sie brauchen andererseits das Gegenüber, die Anregung der Zuhörenden und der Mitagierenden, den Austausch und die Klärung von Erfahrungen, von Gedanken, die interaktive Entwicklung von Vorhaben, beim Rahmenthema die Mitarbeit in einer Interessengruppe und die gemeinsame Präsentation.

Und Kinder brauchen emotionale Zuwendung und individuelle Unterstützungen.

Kinder, die noch nicht selber schreiben, diktieren Wörter oder Geschichten der Lehrkraft oder einem schreibkundigen Kind.

Kindern, denen das Lesen noch schwerfällt, lesen im Tandem mit einer fortgeschrittenen Leserin: Beide lesen synchron halblaut miteinander und sprechen im Dialog über den Inhalt des Gelesenen (Bartnitzky u. a. 2019, 141).

Kurz: das Miteinander- und Voneinander-Lernen ist eine grundlegende Bedingung dafür, dass Kinder sich eigenaktiv weiterentwickeln. Ko-Konstruktion ist die lerntheoretische Formel dafür.

Angelika Speck-Hamdan definierte im Kursbuch Grundschule diese wichtige Ergänzung zum konstruktivistischen Lernverständnis: die **Ko-Konstruktion**: „Lernen unter Nutzung der Verschiedenheit (der Lernenden) ist ko-konstruktives Lernen, indem die

unterschiedlich Lernenden jeweils das ihre dazu beitragen, zu konstruktiven Lernleistungen zu kommen“ (Speck-Hamdan 2009, 289).

Der Grundschulverband formuliert dieses Verständnis in seinen Anforderungen an eine zukunftsfähige Grundschule: „Individuelles Lernen bedeutet ... nicht Vereinzelung, sondern erfolgt in sozialen Kontexten und im Dialog mit der Gruppe“ (2019, 6).

Ein kardinaler didaktischer Kunstfehler ist die Vereinzelung der Kinder beim Lernen, um vermeintlich dem Gebot der Individualisierung zu ent-

sein, damit sie Kinder zu eigenaktivem, explorierendem, kreativem Lernen anregen? Sie müssen vom Kind als subjektiv bedeutsam, als wichtig, als interessant, als anregend erfahren werden.

Im Beispiel mit dem Buchstabentepich sind es eigene, interessante Wörter, die Kinder einbringen. Selbst für einen Bereich mit Normbezug, der immer wieder das Potenzial zum öffentlichen Skandal hat, dem Rechtschreiblernen, gilt dies. Längst ist erwiesen, dass Schreibweisen umso größere Lernchancen haben, wenn die Kinder dafür an eigenen und für ihr



„Lernen unter Nutzung der Verschiedenheit der Lernenden ist **ko-konstruktives Lernen**, indem die unterschiedlich Lernenden jeweils das ihre dazu beitragen, zu konstruktiven Lernleistungen zu kommen.“

sprechen. Jedem Kind sein Arbeitsblatt, seine Karteikarte, sein digital vermitteltes Förderprogramm. Dies entspricht zwar dem ich-bezogenen Zeitgeist. Aber die Vereinzelung beim Lernen nimmt Kindern notwendige Lernchancen, wie am Konzept der natürlichen Differenzierung schon zu zeigen war.

Ebenso widerspricht er dem Inklusionsanspruch, wenn die Aufgabe der Förderung behinderter Kinder in der Klasse an die Sonderpädagogin delegiert wird, während die übrige Klasse mit der Grundschullehrerin nicht inklusiv arbeitet.

Allerdings muss auch zugestanden werden, dass solche Fehlformen Resultat der Überforderung sein können, weil die Rahmenbedingungen gänzlich unzureichend sind.

Zum 4. Prinzip: Bedeutsamkeit der Inhalte

Wenden wir uns der Inhaltsseite des Lernens zu. Wie müssen die Lerninhalte, die Lerngegenstände beschaffen

Schreiben wichtigen Wörtern lernen. Wie auch die Interessenthemen betrifft dies die subjektiv bedeutsamen Inhalte.

Wie ist es mit den objektiv bedeutsamen bestellt?

Die psychologisch-empirische Bildungsforschung sowie die Bildungsstandards sind in ihrem Kompetenzverständnis weitgehend inhaltlich unbestimmt. Das kann zu der Meinung führen, dass Inhalte und Themen des Unterrichts beliebig seien. Damit würde die Schule aber wichtige anthropogene wie gesellschaftliche Aufträge aufgeben: Menschen- und Kinderrechte im eigenen Lebensbereich als auch weltweit, selbstbestimmter Umgang mit Medien, Bewahrung der natürlichen Lebensgrundlagen sind solche Themen. Ebenso die Weitervermittlung von kulturellem Erbe an die nächste Generation, also z. B. Kinderbuchklassiker auch aus den Herkunftsländern der Kinder, Eulenspiegel und Nasredin Hodscha.

Die knifflige didaktische Aufgabe ist, objektiv Wichtiges subjektiv be-

deutsam zu machen, es, wie eine alte Formel für guten Unterricht lautete, in den Interessenhorizont der Kinder zu bringen.

Unterrichtsplanung geht nicht von den Fachzielen aus, um sie lehrgangsartig zu erarbeiten, also Rechtschreibunterricht neben Leseunterricht neben Textschreiben neben ein wenig Grammatik. Vielmehr geht sie unter Fachaspekten von der erfahrenen und erfahrbaren

- individuell gestaltete Forscherbücher zum Thema;
- eine Leseschachtel mit Gegenständen und Figuren, die beim gewählten Buch eine Rolle spielen, mit einem Lesetipp, einem Lesequiz, dazu können die beteiligten Kinder zum Buchinhalt erzählen, vielleicht Probestellen vorlesen, auch mit verteilten Rollen;
- beim Thema Märchen kann ein Buch mit eigenen Märchen und

in Texten gefunden haben, weil es in ihrem Alltag besondere Bedeutung hat. Mit diesem Wort gestalten sie ein Lexikonblatt. Dazu gibt es zahlreiche Arbeitsmöglichkeiten, die je nach Entwicklungsstand der Kinder genutzt werden können. Das Lexikonblatt kann aus dem Wort und einem Bild bestehen, das Wort wird in nicht-deutschen Sprachen aufgeschrieben. Weitere Möglichkeiten sind: Reimwörter zum Wort, vielleicht ein Vers oder eine Minigeschichte, die Bestimmung der Wortart mit dem Nachweis durch die Wortartenprobe, verwandte Wörter, Wörter der Wortfamilie und anderes mehr. So können nach Lernstand in der Lerngruppe und nach Fähigkeiten der Kinder individuell gestaltete Wörtersteckbriefe entstehen, die in einem Wörterlexikon der Klasse gesammelt werden.

Metasprachliches Nachdenken ist als Lernchance allen sprachbezogenen Situationen immanent. Das Didaktikkonzept der **Grundschrift** ist dafür exemplarisch (Bartnitzky u. a. 2016):

Beim Schriftspracherwerb erschreiben die Kinder Wörter, Sätze, Geschichten und verwenden die überall präsenten Druckschriftformen, sie ergänzen die Wendebögen, die zu Verbindungen anregen. Sie probieren im weiteren Verlauf auch Verbindungen und Schreibvarianten aus. Ihre individuelle Handschrift entwickelt sich. Bei alledem reflektieren sie über die Qualität des jeweils Geschriebenen in Selbstreflexion und mehr noch im Schriftgespräch der Gruppe, der Klasse: Kann man die Buchstaben gut erkennen? Ist das Wort, der Satz gut leserlich? Habe ich mit Schwung geschrieben? Aus der Funktion von Schrift heraus werden diese Kriterien entwickelt und verbindlich, die bei aller Reflexion leitend sind. Die Erkenntnisse, die dabei gewonnen werden, wirken auf das Schreiben zurück.

Dieser Zusammenhang aus direktem Sprachhandeln, Reflexion als Metaebene und zurück zum direkten Sprachhandeln ist notwendiger Bestandteil von Sprachlernen. Er kann auf verschiedenen Anspruchsebenen realisiert werden.

Inklusive Didaktik - Beispiel Deutschunterricht

Fragen vom Kind aus

- Welche bisherigen Erfahrungen haben sie zum Thema gemacht?
- Welche neuen Erfahrungen wären lohnend, wichtig, möglich?
- Welche Situationen, welche Handlungen sind möglich?
- Welche Besonderheiten sind zu bedenken?
- ...

Fragen von der Sache aus

- Was ist hier „Sache“ und welche Ansprüche stellt die sachgerechte Bearbeitung?
- Welche Fächer / Fachbereiche können zum Erhellern, Erweitern, Mitgestalten beitragen?
- Welche Kompetenzfelder des Deutschunterrichts können besonders einbezogen werden?
- ...

Lebenswelt aus und präzisiert sie zu Themen (Bartnitzky 2017, 9 ff.).

Die Überlegungen werden dann vom Zusammenwirken der beiden didaktischen Pole Kind und Sache bestimmt: **• vom Kind aus** mit Fragen nach bisherigen und möglichen neuen Erfahrungen, nach situativer Grundierung, nach Handlungsmöglichkeiten, nach individuellen und sozialen Besonderheiten ...

• von der Sache aus mit Fragen nach der Sachstruktur, dem Sachanspruch, nach Beiträgen und dem Zusammenspiel der Lernbereiche ...

Das betrifft übrigens auch die anderen Lernbereiche, die bei ihren Themen fragen müssen, was der Lernbereich Sprache beitragen kann. Bei einem Thema wie „Unsere Sinne“ ergeben sich andere fachliche Bezüge als bei einem Thema wie Märchen oder Mut haben.

Die Kinder arbeiten also nicht vorgegebene Aufgaben ab, sondern erarbeiten sich handelnd und aktiv das Thema. Werke können dabei entstehen:

- Präsentationen beim Thema Haustiere,

Märchenbildern der Kinder entstehen, ein Märchennachmittag mit Schattenspielen und Musikbegleitung.

Nach Maßgabe ihrer Möglichkeiten können bei solchen Werken alle Kinder ihren Beitrag leisten.

Zum 5. Prinzip: Sprachbewusstheit

Das Nachdenken über sprachliche und nichtsprachliche Kommunikation, über Sprachmittel und Sprachabsichten sind wichtige Entwicklungsziele für selbstbewusstes und reflektiertes Handeln und für die Fähigkeiten, sich mit anderen zu verständigen. Es ist also viel mehr und auch anderes als die oft lehrgangsmäßig isoliert bearbeitete Wort- und Satzgrammatik.

Ein Beispiel mag ein langfristig angelegtes Wörter-Projekt sein, die Arbeit an **Wörtersteckbriefen**. Kinder wählen ein persönliches Lieblingswort, weil es ihnen bei der thematischen Arbeit besonders wichtig ist, weil sie es als schönes Wort

Resümee und Realität

Was ich am Beispiel inklusiver Deutschdidaktik zeigen wollte: Inklusive Didaktik muss nicht neu erfunden werden. Kinderorientierter, diversitätsbewusster und handlungsbezogener Deutschunterricht ist per se inklusiv angelegt. Konzeption und zahlreiche Möglichkeiten der Umsetzung wurden in den vergangenen Jahrzehnten in Praxis und Wissenschaft der Grundschule entwickelt.

Aber dies ist nur ein Baustein zum inklusiven „Haus des Lernens“.

Das Haus kann auf Dauer nur gebaut werden, wenn alle Verantwortungsebenen ihren Teil dazu beitragen.

Dazu zählen:

- auf der Ebene der **Schule** ein stringentes inklusiv bestimmtes Schulkonzept, personell und zeitlich konstante Teamarbeit, die durchgängige Realisierung moderner Grundschulpädagogik,
- auf der Ebene der **Schulträger** ein inklusionsfähiges Schulgebäude und -gelände, eine entsprechende Ausstattung und zuverlässig mitarbeitendes, qualifiziertes Unterstützungspersonal,
- auf der Ebene der **Wissenschaftspolitik** in der **Aus- und Fortbildung** eine neu konzipierte, inklusiv bestimmte Lehrerbildung und verlässliche Unterstützungssysteme vor Ort,
- auf der Ebene **Bildungspolitik** entwicklungspädagogische Lehrpläne,

Literatur

Bartnitzky, Horst/Speck-Hamdan, Angelika (2004) (Hg.): Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. Grundschulverband, Frankfurt/M.
 Brinkmann, Erika/Brügelmann, Hans (2005): Deutsch. In: Bartnitzky, Horst u. a. (Hg.): Pädagogische Leistungskultur: Materialien für die Klasse 1 und 2. Grundschulverband, Frankfurt/M.
 Bartnitzky, Horst/Hecker, Ulrich (2006): Deutsch. In: Bartnitzky, Horst u. a. (Hg.): Pädagogische Leistungskultur. Materialien für die Klasse 3 und 4. Grundschulverband, Frankfurt/M.
 Bartnitzky, Horst u. a. (2016) (Hg.): Grundschrift. Kinder entwickeln ihre Handschrift. Grundschulverband, Frankfurt/M.
 Bartnitzky, Horst (2017): Fächer oder Themen? Unterricht mehrperspektivisch und integrativ planen. In: Grundschule aktuell, H. 138, 9–12

Bartnitzky, Horst (2019a): Auf dem Weg zur kindergerechten Grundschule. Grundschulverband, Frankfurt/M.
 Bartnitzky, Horst (2019b): Sprachunterricht heute. Akt. 19. Auflage. Cornelsen, Berlin
 Bartnitzky, Horst/Hecker, Ulrich/Lassek, Maresi (2019) (Hg.): Individuell fördern – Kompetenzen stärken in der Eingangsstufe (Kl. 1 und 2). Grundschulverband, Frankfurt/M.
 Bildungscommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Luchterhand, Neuwied/Kriftel/Berlin
 Feuser, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. <https://t1p.de/7bc0>
 Grundschulverband (2003): Bildungsansprüche von Grundschulkindern – Standards zeitgemäßer Grundschularbeit. Grundschulverband aktuell, H. 81
 Grundschulverband (2009): Anforderungen an eine zukunftsfähige Grundschule.



eine pädagogische Leistungskultur, Lehrerstellen für die notwendig durchgängige Teamarbeit, der Ganztags als Bildungszeit sowie eine inklusive Schulstruktur.

Wo aber ist der abgestimmte Masterplan, der konsequent all diese Entwicklungsfelder in den Blick nimmt und der spätestens ab der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Bundesregierung 2009 hätte erarbeitet werden müssen? Er ist bis heute nicht vorhanden.

Nun verschärft der Lehrermangel und die Einstellung nicht qualifizierter Quereinsteiger das Dilemma, dass die Entwicklung eines inklusiven Schulwesens von der Bildungspolitik nicht makro-systemisch bedacht und bearbeitet wurde.

Da könnte man pessimistisch werden und es gibt in Lehrerzimmern ja auch die Meinung: „Sollen erst mal die Rahmenbedingungen geschaffen werden, bevor wir damit anfangen“ (Stähling/Wenders 2015, 193).

Aber es gibt sie, die Lehrkräfte, die Teams, die trotz aller misslichen Um-

stände und fehlenden Rahmenbedingungen Inklusion täglich, so gut es eben gehen mag, praktizieren. Es gibt sie, die Schulen, die ein inklusiv bestimmtes Schulkonzept entwickeln und im Unterricht und Schulleben versuchen, dem gerecht zu werden (siehe das Stichwort Reformschulen in: Bartnitzky 2019a, 870).

Das ist in einem selektiv bestimmten und ergebnisorientierten Schulsystem **Resilienz der Praxis**, also Widerstandskraft und Kreativität für Veränderung.

Von diesen Lehrkräften und den Schulen könnten alle Verantwortungsebenen lernen, wo die Schwierigkeiten liegen, woran es hapert, was zu ändern wäre.

Das wäre doch mal ein guter Anfang.

Anmerkung

Die deutschdidaktische Konzeption habe ich ausführlich in meinem Buch: **Sprachunterricht heute** dargestellt, das in einer aktualisierten Fassung in 19. Auflage vorliegt. Dort finden sich auch die erwähnten Beispiele sowie die Literaturangaben. An dieser Stelle verzichte ich deshalb auf Belege.

Grundschulverband, Frankfurt/M.
 Krauthausen, Günther/Scherer, Petra (2014): Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht. Konzepte und Praxisbeispiele aus der Grundschule. Kallmeyer, Seelze
 Prengel, Annedore (2013): Inklusive Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Grundschulverband, Frankfurt/M.
 Speck-Hamdan, Angelika (2009): (zu den Stichwörtern) Bedingungen und Grundannahmen zur Entwicklung und zum Lernen (S. 174f.). Verschiedenheit nutzen (288 f.). In: Bartnitzky u. a. (Hg.) (2009): Kursbuch Grundschule. Grundschulverband, Frankfurt/M.
 Stähling, Reinhard/Wenders, Barbara (2015): Teambuch Inklusion. Ein Praxisbuch für multiprofessionelle Teams. Schneider Hohengehren, Baltmannsweiler

Neues über und von uns

Unser Channel bei YouTube



Unter dem Suchwort „Grundschulverband“ finden Sie Filme zum Bundesgrundschulkongress inklusive der Rede des Bundespräsidenten sowie einen aktuell produzierten Informationsfilm über den Grundschulverband.

Unsere Facebook-Seite



<https://www.facebook.com/Grundschulverband/> – Aktuelle Informationen rund um die Grundschule und die Arbeit des Grundschulverbandes, Veranstaltungstipps und, und, und ... Für eine lebendige und interessante Facebook-Seite laden wir alle zum regen Austausch auf der Seite ein.

Unser Textarchiv auf

Als Ergänzung zum Band 148/149 „Auf dem Weg zur kindergerechten Grundschule“ haben wir über 200 Texte mit Analysen, Problembeschreibungen, Lösungsansätzen und Praxisbeispielen aus 50 Jahren zugänglich gemacht – nicht nur auf unserer Website (grundschulverband.de/textarchiv), sondern zusammen mit weiteren Texten auch in der erziehungswissenschaftlichen Open-Access-Datenbank peDOCS: pedocs.de. Gesucht werden kann nach „Grundschulverband“, „Grundschule aktuell“ oder einzelnen Autoren bzw. Schlagworten.

Impressum

Grundschule aktuell SPEZIAL zur Verleihung des Erwin-Schwartz-Grundschulpreises 2019

Beilage zu Heft 149 der Zeitschrift »Grundschule aktuell«, Februar 2020

Herausgeber: Der Vorstand des Grundschulverbandes

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

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

Fotos: Bert Butzke (Titel), Sylvia Reinisch (Titel, S. 1, 3, 11)

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

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

Druck: Strube Druck und Medien OHG, 34587 Felsberg
ISSN 1860-8604

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