

Grundschule **aktuell**

S P E Z I A L



Erwin-Schwartz-
Grundschulpreis
2014

Preisträger:
Jörg Ramseger

Wer mag noch
Schulreformen?



»Wer mag noch Schulreformen?«

haben wir plakativ dieses SPEZIAL betitelt. Auf den ersten Blick mag das verwundern bei einem Verband, der seit 45 Jahren »Beiträge zur Reform der Grundschule« leistet (wie ja auch seine Buchreihe programmatisch heißt).

Wandel des Reformbegriffs und Notwendigkeit der Schulreform

Früher war »Reform« eindeutig ein Begriff, der angestrebte oder verwirklichte Verbesserungen der Arbeits-, Lebens- und Lernbedingungen umschrieb. Inzwischen ist der Begriff (auch durch zweifelhafte »Reformen« am Arbeitsmarkt, bei Gesundheit oder Rente) ins Zwielflicht geraten. Das gilt auch für die Bildung. Seit Jahrzehnten schon werden ambitionierte Reformvorhaben durch Dilettantismus, Machtspiele, Koalitionsgezänk und/oder Dogmenstreit schon im Ansatz torpediert, untergraben oder wieder rückgängig gemacht. Das hat zu wachsender Skepsis, zunehmendem Überdruß bis hin zu aggressiv reformfeindlichen Stimmungen in Teilen der Bevölkerung geführt. In diesem Gegenwind vertritt der Grundschulverband die Bildungsansprüche von Grundschulkindern. Er kann dabei auf die Unterstützung kritisch-konstruktiver ErziehungswissenschaftlerInnen bauen. Auf Menschen wie Jörg Ramseger. Horst Bartnitzky, langjähriger Vorsitzender des Verbandes und Laudator sagte bei der Preisverleihung: »Bei verschiedenen Gelegenheiten habe ich

im Grundschulverband Jörg Ramseger als pädagogisch ebenso scharfsinnigen wie hartnäckigen Fürsprecher einer kindgerechten Bildungsarbeit und einer entsprechenden Bildungspolitik erfahren.« Seine Laudatio lesen Sie ▶ ab S. 1

»Über die Schwierigkeiten von unerwünschten Schulreformen«

»Das Dilemma von Differenzierung und Integration« hat Jörg Ramseger seine Rede zur Verleihung des Erwin-Schwartz-Grundschulpreises überschrieben, um gleich im Untertitel (s. o.) auf den eben skizzierten Doppelcharakter des Reformbegriffs hinzuweisen.

Auf drei aktuelle Themenfelder der Grundschulpädagogik geht Jörg Ramseger in seiner bedeutsamen Rede ein: ● Auf das Schulwahlverhalten junger Eltern und die aktuell beobachtbaren Tendenzen der **Entsolidarisierung** am Schulanfang, ● auf die Formen der **Leistungsbeurteilung** und Lernerfolgsmeldung in der Grundschule und ● auf das Thema **Inklusion**. Dabei geht er von der Kernfrage aus, die den Grundschulverband seit seiner Gründung 1969 umtreibt und antreibt: »Wie man in einer ohne Ausnahme alle Kinder umfassenden Schule jedes Einzelne von ihnen in der Gemeinsamkeit der Verschiedenen optimal fördern und zu seiner Entwicklung beitragen kann.« Lesen Sie die Rede ▶ ab S. 6

Ulrich Hecker



Erwin-Schwartz-Grundschulpreis 2014

verliehen vom Grundschulverband an

Prof. Dr. Jörg Ramseger

für besondere Verdienste um die

Grundschule und die Bildung ihrer Kinder

Frankfurt am Main, 9. Mai 2014

Maresi Lassek

Maresi Lassek, Vorsitzende

»Kinder sind intelligente Wesen«

Laudatio auf Prof. Dr. Jörg Ramseger, anlässlich der Verleihung des Erwin-Schwartz-Grundschulpreises am 9. Mai 2014

Am 29. Oktober 1981 erhielten zwei Lehrerinnen und eine Sozialpädagogin der Wartburg-Grundschule in Münster den Grundschulpreis '81 (Grundschule 1981/1982). Das ist zwar fast 33 Jahre her, aber es hat, wie noch zu zeigen ist, mit der heutigen Verleihung des Erwin-Schwartz-Grundschulpreises an Jörg Ramseger viel zu tun.

Die Auszeichnung vor 33 Jahren sollte die pädagogische Arbeit der beiden Lehrerinnen und der Sozialpädagogin würdigen, denn sie hatten durch pädagogische Entwicklungsarbeit ihre Grundschule grundlegend verändert – statt verfächtigtem Stundenplan kindgerechte Rhythmisierung, statt Stillsitzunterricht Lernwerkstatt und freie Arbeit, statt Buchunterricht Welterkundung in den Schulräumen und außerhalb, statt Belehrung Öffnung des Unterrichts für Kinderinteressen und Lernwege der Kinder, statt Lehrer als »Einzelkämpfer« Teamarbeit, statt vormittägliche Stundenschule pädagogisch durchgestalteter Ganztags.

Zwar wäre diese Schulentwicklung ohne Unterstützung durch Stadt und Land so nicht möglich gewesen. Doch: Ohne die jahrelange besondere Hartnäckigkeit der Lehrerinnen, ihren Kampf gegen aufkommende Resignation und ihre Hoffnung, mit guten Gründen doch noch Verwaltung und Politik überzeugen zu können, wäre diese Unterstützung nicht erfolgt. Kopf und Herz dieses besonderen Engagements war Gertraud Greiling, damals Konrektorin und Leiterin des Ganztagszuges, eine grundoptimistische, energiegeladene und, wenn es um das Wohl der Kinder geht, besonders hartnäckige Schulreformerin. Auch wegen dieser Hartnäckigkeit erhielten die Lehrkräfte den Preis.

Nun fragen Sie sich vielleicht, was hat das denn mit uns heute, mit dem Erwin-Schwartz-Grundschulpreis und mit Jörg Ramseger zu tun?

Zunächst zu Erwin Schwartz:

Es war der Grundschulpreis des damaligen Arbeitskreises Grundschule (heute Grundschulverband) und Erwin Schwartz war sowohl Gründer des Verbandes wie Erfinder dieses Preises. Er überreichte ihn denn auch selber an diesem 29. Oktober vor 33 Jahren. Seine wesentliche Begründung war: Hiermit werde pädagogische Arbeit in der Praxis gewürdigt, mit der die Grundschule von einer »Vorbereitungsschule zu einer Kinderschule« entwickelt würde – Schulreform von unten. Zugleich werde ein Beispiel und Signal dafür gesetzt, wie Politik und Verwaltung die Rahmenbedingungen der »traditionell vernachlässigten ersten Schuljahre« verbessern müsse.

Damit sind zwei zentrale Marken gesetzt, die für Erwin Schwartz und seinen Arbeitskreis Grundschule und für den Grundschulverband heute die wesentlichen Antriebe sind:

● **Stichwort Kinderschule:** Die Entwicklung zu einer wahren Kinderschule, die Kinder nicht gängelt, sondern zum vielfältigen Lernen freisetzt, die nicht sortiert und ausliest, sondern Begabungen entfalten hilft und die alles daran setzt, dass auch die von zu Hause her benachteiligten Kinder erfolgreich lernen können.

● **Stichwort Rahmenbedingungen:** Die Entwicklung zur Kinderschule ist eine Reform von unten, also von der Arbeit in der Schule aus. Doch sie bedarf der dafür förderlichen Rahmenbedingungen und die lassen sehr zu wünschen übrig. Hier sind Schulpolitik und Schulverwaltung ebenso gefordert wie eine hilfreiche kritisch-konstruktive wissenschaftliche Begleitung.

Und so wird der Erwin-Schwartz-Grundschulpreis an Personen vergeben, die sich in diesem Sinne um die Grundschule und die Bildung ihrer Kinder in besonderer Weise verdient gemacht haben.

Nun zu Jörg Ramseger:

Zurück zur Wartburg-Schule in Münster um 1980. Damals war für die Schulentwicklung an der Wart-



Erwin Schwartz überreicht 1981 den Grundschulpreis an zwei Lehrerinnen und eine Sozialpädagogin der Wartburg-Grundschule in Münster

burg-Schule eine wissenschaftliche Begleitung berufen worden; sie wurde förmlich und finanziell durch Kultusministerium und Bund-Länder-Kommission gefördert.

Diese wissenschaftliche Begleitung bestand aus Prof. Dr. Dietrich Benner sowie aus einer vollen Stelle für einen wissenschaftlichen Angestellten. Und der war Jörg Ramseger. Er begleitete insgesamt sechs Jahre lang das Entwicklungsprojekt an der Wartburgschule, verbrachte dazu viele, viele Stunden pro Woche in der Schule und lernte dabei auch, wie er es heute selber sagt, »von Gertraud Greiling (der Leiterin des Ganztagszuges) alle Grundzüge einer bis heute modernen Grundschulpädagogik«.

Schon hier wird deutlich, dass Jörg Ramseger nicht den wissenschaftlichen Besserwisser spielte, sondern den Dialog sucht, neugierig auf das Handeln von Kindern ist, neugierig auf Ansichten und Erfahrungen anderer. Nur die pädagogische Grundorientierung steht fest: Das Kind darf nicht Objekt von Belehrung sein, sondern ist Subjekt seines Lernens und seiner Entwicklung. Oder in Ramsegers Sprache, so 1977 formuliert: »Man kann – außer um den Preis der Vernichtung jeglicher Eigenmotivati-

on – das Kind nicht der Schule anpassen, man muss umgekehrt die Schule an das Kind anpassen« (1977, S. 45).

Entsprechend wurde die wissenschaftliche Begleitung durch Dietrich Benner und Jörg Ramseger von Forschungsfragen geleitet, die mit den pädagogischen Kräften der Schule gemeinsam entwickelt wurden. Solche Fragen waren:

- »Wie lernen Kinder in methodisch, thematisch und institutionell offenen Situationen, und wie lassen sich solche Situationen herstellen?«

- »Wie und wo können Kinder in der Schule Gelerntes außerhalb der Schule anwenden, und welche Lernmöglichkeiten ergeben sich daraus für die Schule?«

- »Wie müssen Lernmittel beschaffen sein, die fachliches Lernen durch fächerübergreifendes und institutionell offenes Lernen und Lehren ergänzen und erweitern?« (1981, S. 185f.).

Antworten wurden gesucht in der Praxiserprobung, der Beobachtung der Kinder und den Gesprächen mit Kindern, im permanenten Dialog der Wissenschaftler und der Praktikerinnen.

Dies ist erziehungswissenschaftliche praxisbezogene Empirie, aber mit einem anderen Empirie-Verständnis, als es in unserer Zeit die Apologeten

der empirischen Wende im Gefolge von PISA und IGLU zum bildungspolitischen Mainstream machen konnten. Dort geht es um das Messbare, durch Papier-Bleistift-Tests Erfassbare, orientiert an Fachzielen, in sogenannten Kompetenzstufen differenziert. Es geht um vorschreibendes Lernen, denn was in Tests nicht erfasst werden kann, wird faktisch weniger wichtig, was dort aber erfasst wird, wird unterrichtlich auch besonders bearbeitet. Jörg Ramseger hat dem Grundschulverband bei einer Fachtagung hierzu das Sprachspiel geliefert: »Kinder vermessen – die vermessene Pädagogik«.

Hier, bei der wissenschaftlichen Begleitforschung, geht es um qualitative und dialogisch angelegte Empirie, um »handlungsorientierte Entwicklungsforschung für eine pädagogische Praxis und Theoriebildung« (1981, S. 185). Instrumente sind insbesondere teilnehmende Beobachtung und wechselseitige Beratung von Praxis und Wissenschaft, und man darf ergänzen, auch mit den Kindern.

Was beide Empirien unterscheidet, ist der Respekt: der Respekt vor den Kindern, ihrer Verschiedenheit und ihrer Eigenaktivität, sowie der Respekt vor den Lehrkräften mit ihrer

Erfahrung, ihrer Verantwortlichkeit, ihrer Fähigkeit zur Beobachtung. Was bleibt da an Respekt, wenn Kinder nur durch den schmalen Sehschlitz von Testaufgaben wahrgenommen werden und die Ergebnisse dann Maßstab für Qualitätssicherung sind?

Vermutlich verstärkten sich damals in Münster, bei der wissenschaftlichen Begleitforschung, die Grundüberzeugungen von Jörg Ramseger. Sie trugen seine Arbeiten in den folgenden Jahrzehnten bis heute – bei der Schärfung dessen, was Bildung und kindgerechte Schule bedeutet und bei der wissenschaftlich-förderlichen Begleitung zahlreicher Prozesse von Schulentwicklungen. Mit drei Schlaglichtern will ich dies skizzieren.

»Kinder sind intelligente Wesen« – zum Bildungsauftrag der Grundschule

Anfang unseres Jahrtausends zeichnete sich das ab, was als »empirische Wende« bezeichnet wurde: Standards sollten erarbeitet werden, Leistungstests und Vergleichsarbeiten sollten gegenprüfen, inwieweit diese Standards erfüllt werden (KMK 2002). Abzusehen war, dass damit mehr Kopfwissen als Kompetenzen in den Blick geraten würde, dass es mehr um Output statt um umfassende Bildungsprozesse gehen würde.

Damit wurde eher die traditionelle Sicht auf Grundschule als Vorbereitungsschule mit ihrer auslesenden Funktion gestärkt und die Entwicklung zur Kinderschule behindert. Der Grundschulverband wollte dem mit einem eigenen Leitkonzept zeitgemäßer Grundschularbeit entgegenreten. Als externen Experten gewannen wir Jörg Ramseger.

Er diskutierte mit uns über die zentralen Bildungsaufgaben der Grundschule als einer Kinderschule. Dann legte er einen Entwurf vor, den wir wiederum mit ihm diskutierten. Schließlich formulierte er die »Neun Prinzipien zeitgemäßer Grundschularbeit«. Sie wurden 2003 zum ersten Mal veröffentlicht, ohne Autorenangabe übrigens. Diese »Neun Prinzipien« gehören heute und sicher auch für

die nächsten Jahre zur zentralen Programmatik des Grundschulverbandes – für eine Grundschule, die Erwin Schwartz Kinderschule genannt hatte: Das sind die »Neun Prinzipien«. Ich garniere sie mit je einem Ramseger-Satz aus der jeweiligen Erläuterung.

- Lernen als Selbsteignung der Welt (*»Damit sich Bildung ereignen kann, muss die Schule den Kindern die Gelegenheit eröffnen, ihren eigenen Fragen zu dieser Welt möglichst selbstständig nachzugehen und sie möglichst selbstständig einer (vielleicht zunächst nur vorläufigen) Lösung zuzuführen.«*)

- Geborgenheit und Lebensfreude (*»Anstrengung und Freude am Lernen schließen einander nicht aus, sondern bedingen sich wechselseitig.«*)

- Grundschule als Leistungsschule (*»Grundschulkind sind in der Regel begierig, wichtige Dinge zu tun: Sie wollen etwas leisten.«*)

- Lernen an bedeutsamen Inhalten (*»Kinder sind intelligente Wesen. Auch ihre Lebenszeit ist kostbar.«*)

- In Zusammenhängen lernen (*»Bildung vollzieht sich nicht im »Durchnehmen« von Stoffen und Anhäufen von Einzelkenntnissen, sondern nur in der bewussten Durchdringung von Zusammenhängen.«*)

- Lernen in der Gemeinschaft mit anderen (*»Niemand kann ganz für sich allein glücklich werden und viele Ziele können nur in Solidarität und gemeinsamer Anstrengung erreicht werden.«*)

- Gleichzeitigkeit von Differenzierung und Integration (*»Möglichst individuelle Förderung der einzelnen Schülerinnen und Schüler in der Gemeinsamkeit der Verschiedenen.«*)

- Chancengleichheit und Achtung vor dem anderen (*»Alle Kinder sollen gleichermaßen beachtet und gefördert werden, ihre teilweise unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten sollen in Unterricht und Schulleben gleichermaßen zum Zuge kommen.«*)

- Grundschule als Lernfeld für Demokratie (*»Die Mitwirkung an der Gestaltung einer gerechten und für alle Menschen lebenswerten Welt muss schon im Grundschulalter geübt werden.«*)

Es lohnt sich, die Neun Prinzipien immer einmal wieder nachzulesen (in: Bartnitzky/Hecker 2010, S. 202 – 205).

»Gibt es eigentlich Vorläuferfähigkeiten?« – zur Begleitung von Schulentwicklungen

Von 2004 bis 2008 war das Projekt »ponte« ein Entwicklungsprojekt, bei dem Kindergärten und Grundschulen zusammenarbeiteten. Nicht um sich abzugrenzen, sondern im Gegenteil: um einen gemeinsamen Bildungsbegriff zu entwickeln, um einen gemeinsamen Blick auf Lernprozesse der Kinder zu gewinnen.

Das Projekt wurde in mehreren Bundesländern durchgeführt. Jörg Ramseger hatte die wissenschaftliche Leitung. An einem Stichwort lässt sich beispielhaft zeigen, wie er die Wahrnehmung der Kinder, ihre Lernprozesse, den Respekt vor den Kindern wie vor den beteiligten Pädagoginnen in den Blick rückt. »Vorläuferfähigkeiten« ist das Stichwort, hierzu wird insbesondere die Entwicklung der sogenannten »phonologischen Bewusstheit« gezählt. Reimwörter sollen verwendet und erkannt werden, Wörter in Silben gegliedert und anderes mehr. Seit etwa 15 Jahren wird dies häufig wissenschaftlich wie schulpolitisch als Entwicklungsaufgabe den Kitas zugewiesen.

Nun fragte Jörg Ramseger: »Gibt es eigentlich »Vorläuferfähigkeiten?« Und dann beschreibt er, was er bei Klara, Jason und Lea beobachtet hat. Alle drei sind gerade drei Jahre und haben ihren eigenen Zugang zur Schrift: Klara malt schon Buchstaben, schreibt Namen und Wörter, Jason sieht das und legt Schaumstoff-Buchstaben an die Tafel, Lea malt Kritzelbilder. Jedes der Kinder beschäftigt sich auf seine Weise und in seinem eigenen Entwicklungsprozess mit Schrift, jedes der Kinder beobachtet aber auch, was die anderen machen.

Ramseger folgert aus den Beobachtungen von Kindern: »Von »Vorläuferfähigkeiten« zu sprechen macht nur Sinn, wo Kinder in Kindergarten und Vorschule daran gehindert werden, in Bezug auf die Schrift weiter reichende Lernerfahrungen zu machen, in der Annahme, das »eigentliche« Lernen würde erst in der Schule beginnen.



2008: Bericht über das Forschungsprojekt der Bildungspartnerschaft von Kita und Grundschulen | 2011: Bericht über das Forschungsprojekt »naturwissenschaftliche Forschung der Kinder« (Hg.: Deutsche Telekom-Stiftung und Deutsche Kinder- und Jugendstiftung)



Daher schlage ich vor, den Begriff der ›Vorläuferfähigkeiten‹ in der Pädagogik nicht mehr zu verwenden. Wer nämlich die Wege der Kinder in die Welt der Schrift als Kontinuum einer sich ständig ausdifferenzierenden Lese- und Schreibpraxis begreift, wird kaum vorläufige von endgültigen Phasen unterscheiden können, sondern allenfalls frühe von späten Phasen der Entwicklung« (Ramseger 2007, S. 20–26).

Das kennzeichnet Ramsegers Blick und seine Argumentation: Der Blick auf die Entwicklung der einzelnen Kinder und seine Intention, jedes Kind auf seinem Entwicklungsstand ernst zu nehmen und zugleich Normierungen oder Festschreibungen zurückzuweisen: »Alle Kinder haben ein Recht auf ihr So-Sein« (Ramseger 2009, S. 18). Es ist zugleich die Zurückweisung eines Begriffs, der die Erzieherinnen diskriminiert – so als hätten sie zuzuarbeiten, anstatt im Hier und Jetzt ihre vollwertige Bildungsarbeit zu tun.

Jörg Ramseger begleitete und begleitet weiterhin zahlreiche Schulen auf ihrem Weg zu mehr kindgerechter Pädagogik. »Grundschulen entwickeln sich« ist so ein einschlägiger Titel. Hierbei hatte ein wissenschaftliches Team mit Jörg Ramseger über vier Jahre 45 Grundschulen in Berlin begleitet, die sich zur »verlässlichen Halbtagschule« entwickelten (Ramseger u. a. 2004).

Forschungs- und Entwicklungsprojekte führte er auch in verschiedenen Staaten Afrikas, in Australien und Taiwan durch und macht dies bis heute.

Ab August dieses Jahres bietet der Berliner Bildungssenat eine berufs begleitende Weiterbildung an: »Unterrichts- und Schulentwicklung für die inklusive Schule« – für Lehrkräfte, die sich an ihren Schulen als »Wegbegleiter der Inklusion« für eine gerechtere Schule für alle Kinder und Jugendlichen stark machen wollen. Und wer leitet und koordiniert die Weiterbildung für die Wegbegleiter? Prof. Dr. Jörg Ramseger, übrigens zusammen mit der Vorsitzenden der Berliner Landesgruppe, Inge Hirschmann.



2009: Jörg Ramseger beim Bundesgrundschulkongress des Grundschulverbandes

»Die Fragen der Kinder, die Impulse der Lehrer und die Rätsel der Sachen« – zur Didaktik

»Lernen als Selbstaneignung der Welt« ist eines der neun Prinzipien moderner Grundschularbeit. Was das didaktisch bedeutet, hat Jörg Ramseger am Beispiel des Lernbereichs konkretisiert, den wir außerhalb von Bayern und Baden-Württemberg seit über 40 Jahren Sachunterricht nennen. Welterkundung nennt er diesen Lernbereich (z. B. in: Faust-Siehl et al. 1996, S. 63 ff.). Mit diesem Begriff wird ein anderes Lernen mit anderen Wegen und anderen Zielen gefasst, als dies beim traditionellen Sachunterricht der Fall ist. Dort geht es häufig vor allem um Arbeitsweisen, z. B. um Experimentieren, Beobachten und Betrachten. Hier geht es um Verstehen, das ausgeht von eigenen Fragen, das, wo nötig und möglich, auch auf Experimente zurückgreift, auf Beobachten, Befragen. Aber die Arbeitsweisen sind nicht der eigentliche Zweck des Unterrichts. Sie sind Vehikel bei der Suche nach Antworten auf die eigenen Fragen. Am Beispiel naturwissenschaftlichen Unterrichts hat Jörg Ramseger dies in Begleitungen von Unterricht, in Aufsätzen und Vorträgen vielfach deutlich gemacht und zu einer Didaktik ausgearbeitet. Aber anders als die Stoffvermittler, die vom Lehrstoff, vom Sachbuchkapitel, vom Arbeitsheft, von der

Kopiervorlage hin zu den Kindern denken und unterrichten und dabei gerne über die Stofffülle klagen, fordert Jörg Ramseger, sich Zeit zu nehmen – Zeit für das Finden und Diskutieren von Fragen, Zeit für das Finden und Diskutieren von Antworten, Zeit für das Darstellen und Präsentieren: Was wollten wir wissen, wie haben wir es erkundet, was weiß ich jetzt. Dabei ist auch die »Balance (zu) finden zwischen Gewährenlassen und Anregungen geben, zwischen Selbstherausfinden-Lassen und dem Aufzeigen von Lösungswegen« (a. a. O., S. 72). »Dies wird am besten gelingen«, so Ramseger weiter, »wenn die Lehrerinnen und Lehrer mit den Kindern forschen und somit selbst Modelle forschenden Lernens abgeben.« Hier spiegelt sich in der Grundschuldidaktik das, was Jörg Ramseger in der Begleitforschung auch praktiziert.

Entdeckendes und forschendes Lernen also. Das erfordert auch eine andere Unterrichtsgestaltung – jenseits der Stundenschule und des Fachlehrerwechsels, nämlich »einen großen Unterrichtsblock forschenden Lernens (eben zur Welterkundung), vornehmlich im Projektunterricht«.

Und es erfordert andere Lehrpläne, auch dies nimmt Ramseger in den Blick: die Arbeitsform des entdecken und forschenden Lernens, daneben ein Suchraster zur Orientierung zu möglichen Fragen und möglichen Inhaltsbereichen (a. a. O., S. 73–75).

Kompetenzraster als Output-Vorgabe sind eher das Gegenteil einer solchen auf Verstehen der Welt abzielenden curricularen Planung.

Eine solche kindgerechte wie auch im Sinne von Welterkundung sachgerechte andere Rhythmisierung des Schultages hatte Jörg Ramseger schon vor 33 Jahren an der eingangs erwähnten Wartburg-Schule zu entwickeln geholfen.

Unterwegs in Sachen kindgerechte Schule

Als ich einen Einblick in die verschiedenen Arbeitsbezüge von Jörg Ramseger nahm, kam ich aus Erstaunen und Bewunderung nicht heraus.

Zahlreiche Berufungen zu Fortbildung und wissenschaftlicher Begleitung durch amtliche Stellen: Senat, Kultusministerien, Bund-Länder-Kommission – zur Entwicklung von Rahmenplänen, zu Fragen der Qualitätssicherung, zur Entwicklung der ganzen Halbtagschule, der offenen Ganztagschule, zur Aus- und Fortbildung von Primarlehrkräften in sogenannten Entwicklungsländern.

Zahlreiche Berufungen in Arbeitsgruppen freier Träger zur wissenschaftlichen Leitung von pädagogischen Entwicklungsprojekten wie »ponte – Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen« oder »prima(r)forscher« zur naturwissenschaftlichen Bildung im Grundschulbereich.

Zahlreiche Mitgliedschaften in akademischen Gremien. Mitbegründer und langjähriger Mitherausgeber

Literatur

Bartnitzky, Horst / Hecker, Ulrich (2010): Allen Kindern gerecht werden. Grundschulverband, Frankfurt a. M.
Benner, Dietrich / Ramseger, Jörg (1981): Wenn die Schule sich öffnet. Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck. Juventa, München
Faust-Siehl, Gabriele u. a. (1996): Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Grundschulverband, Frankfurt a. M.
Grundschule Heft 10/1981, S. 398 und 400. Heft 1/1982, S. 2
KMK (2002): Protokoll der 299. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am

17./18. Oktober 2002 in Würzburg
Ramseger, Jörg (1977): Offener Unterricht in der Erprobung. Juventa, Weinheim und München. 2. Aufl. 1985. 3. Aufl. 1992
Ramseger, Jörg (2007): Gibt es eigentlich ›Vorläuferfähigkeiten‹? In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung und Internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie an der Freien Universität Berlin (Hrsg.): Bildungsqualität von Anfang an. Berichte und Erfahrungen aus dem Programm ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen. Berlin. S. 18–29.
Ramseger, Jörg (2011): Die Fragen der Kinder, die Impulse der Lehrer und die

der »Grundschulzeitschrift«. Mitgründer und -entwickler des Studienfachs für Grundschullehrkräfte »Integrierte Naturwissenschaften«.

Weit über hundert Veröffentlichungen von Gutachten, Aufsätzen, Büchern.
Und immer geht es um den Respekt für jedes Kind, um das Auffinden von Möglichkeiten seines eigenaktiven Lernens und um eine Form von pädagogischer Erfahrungswissenschaft, die die Feinheiten des pädagogischen Gewerbes wirklich in den Blick bekommt und ihre Relevanz in der Authentizität des praxiskundigen Urteils findet und nicht bloß in Mittelwertvergleichen und Regressionsanalysen – die er auch beherrscht. Es geht aber auch um Kritik an hemmenden Strukturen und Gewohnheiten sowie um Schärfung des Blicks für Alternativen. Und es geht um Praxisentwicklung: um die wissenschaftliche Dialogbegleitung bei der pädagogischen Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern.

Die Grundschule in Deutschland hat in Jörg Ramseger einen Wissenschaftler, der unermüdlich den Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis sucht und führt und dabei kritisch-konstruktiv viele Schulen auf ihrem Entwicklungsweg zu einer Kinderschule begleitet hat und weiterhin begleitet. Von Beteiligten wird hervorgehoben, dass Jörg Ramseger dabei immer wertschätzend und aufmerksam mitdenkend ist, als habe er für das jeweilige Gespräch alle Zeit der Welt, obwohl er doch oft unter erheblichem Terminstress stehe.

Bei verschiedenen Gelegenheiten habe ich im Grundschulverband Jörg Ramseger als pädagogisch ebenso scharfsinnigen wie hartnäckigen Fürsprecher einer kindgerechten Bildungsarbeit und einer entsprechenden Bildungspolitik erfahren. Es war immer eine Freude und ein Gewinn, seine gedanklich scharfsinnige und sprachlich präzise Argumentation zu erleben. Mehrfach haben wir ihn um Mitarbeit gebeten, wo wir seine Hilfe brauchten: bei den Standards für eine moderne Grundschulpädagogik, bei der Strategiediskussion zur neuen Output-Orientierung, beim Gespräch mit der damaligen Vorsitzenden der Kultusministerkonferenz und anderem mehr. Immer waren wir am Ende für unsere Weiterarbeit gestärkt und bereichert.

Jörg Ramseger hat sich wahrlich um die Grundschule und die Bildung ihrer Kinder besonders verdient gemacht.



Dr. h. c. Horst Bartnitzky
Grundschulpädagoge und langjähriger Vorsitzender des Grundschulverbandes, hielt die Laudatio auf Jörg Ramseger

Rätsel der Sachen: Was kann naturwissenschaftlicher Unterricht in der Grundschule leisten? In: Deutsche Telekom Stiftung und Deutsche Kinder- und Jugendstiftung: Wie gute naturwissenschaftliche Bildung an Grundschulen gelingt. Ergebnisse und Erfahrungen aus prima(r)forscher. Bonn und Berlin 2011
Ramseger, Jörg / Preissing, Christa / Pesch, Ludger (2009): Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule. das netz, Weimar und Berlin
Ramseger, Jörg u. a. (2004): Grundschulen entwickeln sich. Ergebnisse des Berliner Schulversuchs Verlässliche Halbtagsgrundschule. Waxmann, Münster u. a.

Das Dilemma von Differenzierung und Integration

Oder: Über die Schwierigkeiten von unerwünschten Schulreformen

Ich bin aus Anlass der Preisverleihung des Erwin-Schwartz-Grundschulpreises, die mich mit großer Dankbarkeit erfüllt, gebeten worden, über ein aktuelles Thema der Grundschulpädagogik zu sprechen. Ich werde dies natürlich tun im Angedenken an den Preisstifter und ersten Lehrstuhlinhaber für Grundschulpädagogik in Deutschland, den Gründer des Grundschulverbands Erwin Schwartz, dem ich ebenso wie meinen akademischen Lehrern enorm viel verdanke, von denen zwei mir besonders wichtige hier heute im Saal sitzen: Dietrich Benner und Hans Brügelmann, die mich gemeinsam mit Petra Milhoffer promoviert haben. Vielen anderen Mitstreitern auf dem Weg zu einer zeitgemäßen Grundschule, die ebenfalls hier im Saal sind oder dem Verein seit vielen Jahren angehören, verdanke ich vielfältige Anregungen, hilfreiche Kritik und immer wieder bestärkende Ermutigung. Stellvertretend für viele andere nenne ich hier nur unser Ehrenmitglied Hermann Schwarz aus Hamburg, aber auch Ariane Garlich, Ute Warm oder Inge Hirschmann.

Und natürlich denke ich heute an die Preisträgerinnen des Grundschulpreises 1981, die Lehrerinnen Gertraud Greiling und Mechthild Stöver und die Sozialpädagogin Marlis Hegemann. Sie haben mich ebenso wie die damalige Schulleiterin der Wartburgschule in Münster Frau Eva Langheinrich – neben meinen akademischen Lehrern und Kollegen – in besonderem Maße gelehrt, pädagogisch zu denken und Respekt zu entwickeln für die unglaublich komplexe, aber auch unendlich schöne Profession, die Kindern dabei hilft, sich selbst die Welt anzueignen.

Schließlich lerne ich jeden Tag, Pädagogik neu zu denken und neu begründen zu müssen im Dialog mit meinen wunderbaren Mitarbeiterinnen in der Arbeitsstelle Bildungsforschung Primarstufe und mit meinen Studentinnen und Studenten an der Freien Universität. Sie haben alle daran ihren Anteil, dass ich heute hier vor Ihnen stehen und zu dem mir aufgetragenen Thema etwas sagen darf.

Ich werde in meinen Ausführungen auf drei aktuelle Themenfelder der Grundschulpädagogik eingehen, die alle mit der Kernfrage zusammenhängen, die Erwin Schwartz und

den Grundschulverband schon 1969 bei jenem legendären ersten Grundschulkongress nach dem zweiten Weltkrieg umtrieb: **Die Frage, wie man in einer ohne Ausnahme alle Kinder umfassenden Schule jedes Einzelne von ihnen in der Gemeinsamkeit der Verschiedenen optimal fördern und zu seiner Entwicklung beitragen kann.** Ich werde versuchen, diese Frage auf die Thematik des Schulwahlverhaltens junger Eltern und die aktuell beobachtbaren Entsolidarisierungstendenzen am Schulanfang zu beziehen, auf die Formen der Leistungsbeurteilung und Lernerfolgsmeldung in der Grundschule und auf das Thema Inklusion. In einem vierten Abschnitt werde ich mir abschließend ein eher persönliches Resümee gestatten.

Privatisierung, Entsolidarisierung und Deutsch-Garantie-Klassen

Zu den großen Errungenschaften der Menschheit zählt neben der Erfindung des Rades, der Schrift, des Rechtsstaates oder der Rentenversicherung ganz sicher auch die Verpflichtung der Erwachsenen, den Kindern Bildung angedeihen zu las-



Prof. Dr. Jörg Ramseger
Professor für Schulpädagogik, Leiter der Arbeitsstelle Bildungsforschung Primarstufe an der Freien Universität Berlin. Zu seinen aktuellen Projekten: www.fu-berlin.de/abp

sen. Über Jahrhunderte war die öffentliche Erziehung in Deutschland eine Aufgabe der ganzen Gesellschaft. *»Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staates, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben.*

Auch die Unterhaltung der Schulgebäude und Schulmeisterwohnungen muss als gemeine Last von allen zu einer solchen Schule gewiesenen Einwohnern ohne Unterschied getragen werden.

Jeder Einwohner, welcher den nötigen Unterricht für seine Kinder in seinem Hause nicht besorgen kann, ist schuldig, dieselben nach zurückgelegtem fünften Jahre zur Schule zu schicken.«

So steht es klar und eindeutig im 12. Titel des Preußischen Allgemeinen Landrechts von 1794, und so galt es bis vor wenigen Jahren für alle Schulen in Deutschland. Die Durch-

setzung der Schulpflicht – als Pflicht der Eltern, ihre Kinder in die Schule zu schicken und nicht in die Fabrik oder in die Landwirtschaft, und als Pflicht der Kommunen, Schulen bereitzustellen – zog sich über 100 Jahre hin und war erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts vollends realisiert.

Spätestens seit dem Weimarer Schulkompromiss von 1919, der die Grundlagen einer staatlich organisierten und staatlich kontrollierten Grundschulbildung für die erste deutsche Demokratie legte, war es in Deutschland gesellschaftlicher Konsens, dass alle Kinder wenigstens bescheidene vier Jahre lang eine gemeinsame Grundschule besuchen sollten, die von den Kommunen unterhalten wurde und in der staatlich bestellte Lehrer diese Kinder dem Grunde nach ohne Ansehen ihrer Herkunft gemeinsam unterrichteten.

Zwar hatten nicht alle Kinder dieselben Lernvoraussetzungen, wenn sie in die Schule kamen, doch der Anspruch der Gesellschaft war es, allen eine Chance zu geben und etwaige Nachteile, die aus den familialen und außerschulischen Lebensumständen des Kindes herrührten, durch kompensatorische Maßnahmen wie Förderunterricht oder auch sonderpädagogische Maßnahmen auszugleichen. Das Selbstverständnis der Grundschule und ihr förmlicher Auftrag, der von der ganzen Gesellschaft getragen wurde, waren immer integrativ: Die Grundschule sollte Bildung im gemeinsamen Zusammen-Leben und im Zusammen-Lernen der Verschiedenen realisieren, und hat dies über Jahrzehnte redlich geschafft.

Dieser gesellschaftliche Konsens über die Erziehung als öffentlicher Aufgabe zerbricht gerade. Inzwischen ist die Schulwahl der Eltern der Generation Y¹⁾ ein sorgsam und langfristig geplanter Entscheidungsprozess, für den zahlreiche Informationsquellen umfassend und strategisch ausgewertet werden. Zumindest in den Großstädten sind bei den bildungsinteressierten Elternhäusern immer öfter auch Privatschulen angesagt.

Privatschulen haben in Deutschland eine lange Tradition, haben aber

in der Vergangenheit zahlenmäßig nie eine besonders große Rolle gespielt. Es war bis zur Wende üblich, dass in Westdeutschland über 95% und in Ostdeutschland nahezu alle Kinder in die wohnortnahe staatliche Schule gingen, und die Gründung von Privatschulen wurde auch immer durch bürokratische Hürden erschwert. In der Regel wurden private Grundschulen nur genehmigt, wenn sie konfessionell gebunden waren oder eine »besondere pädagogische Prägung« anstrebten, die der Staat aus Gründen seiner Neutralität nicht bieten konnte, zum Beispiel eine religiös oder anthroposophisch determinierte Erziehung.

Diese relativ randständige Position der Privatschulen hat sich seit der Jahrtausendwende gründlich geändert. **Das Misstrauen der Eltern in die Qualität der öffentlichen Erziehung wächst in dem Maße, in dem Staat und Gesellschaft den Schulen die notwendigen Mittel vorenthalten, die für eine zeitgemäße Schulgestaltung erforderlich wären.**

Die Folgen dieser Sparpolitik sind im Schulalltag spürbar: In manchen Städten verfallen die Schulgebäude, die Putzzeiten wurden drastisch heruntergefahren. In Berlin beispielsweise werden in manchen Bezirken sogar die Schultoiletten nur noch zweimal wöchentlich gereinigt, die Klassenzimmer noch seltener. Da über Jahre auch keine jungen Lehrerinnen und Lehrer eingestellt worden sind und die Kollegien kollektiv vergreisen – in Berlin sind über 55% der Lehrer älter als 50 Jahre!²⁾ – steigt auch der Krankenstand in den Kollegien rasant an mit dem Effekt, dass jeden Tag fast 11.000 Unterrichtsstunden in der Stadt von Vertretungslehrern gegeben werden müssen.³⁾ Dann sitzt nachmittags schon mal eine Erzieherin allein mit 60 Kindern in einem Raum. Die Berliner Schulverwaltung schickt sich gerade an, 400 Lehrer ohne jede pädagogische Ausbildung als Quereinsteiger einzustellen und sofort mit 19 Wochenstunden unterrichten zu lassen.⁴⁾ In NRW hatte man schon im Jahr 2000 wieder begonnen, neue »Mikätzchen« einzu-

stellen – ein Déjà-vu für die, die diesen Begriff noch kennen.

Die Eltern haben schnell Konsequenzen gezogen. Die, die es sich leisten können, streben jetzt für ihre Kinder private Schulen an. 30% der Eltern wünschen inzwischen eine Privatschulbildung und würden sie in Anspruch nehmen, wenn sie sie bezahlen könnten.

»Im Schuljahr 2010/11 gab es 5411 allgemeinbildende und berufliche Privatschulen in Deutschland, das sind 67% mehr als im Schuljahr 1992/93. Während im früheren Bundesgebiet ein Zuwachs um 31,0% zu verzeichnen war, hat sich die Zahl der Privatschulen in den neuen Ländern mehr als verfünffacht.«⁵⁾ Bundesweit besuchten im Schuljahr 2011/12 bereits 9,8% der Schülerinnen und Schüler private allgemeinbildende Schulen und mehr als 23% private berufsbildende Schulen. Für den Besuch solcher Schulen wenden die Eltern je nach ihren finanziellen Möglichkeiten zwischen 45 und 1.100 Euro pro Monat (!) auf, bis zu 12.800 Euro im Jahr.

Besonders im Trend sind bilinguale Schulen, die die Kinder schon im Grundschulalter in der deutschen und der englischen Sprache zugleich unterrichten. Diese Schulen heißen nicht mehr altmodisch Astrid-Lindgren-Schule oder Sonnenblumen-Grundschule, sondern »Berlin Kids International« oder »BIP-Kreativitäts-College« und werben mit Slogans, die ohne weiteres vom Grundschulverband kommen könnten, wie »Begabung ist kein Glück, sondern eine Frage der Förderung«⁶⁾. Immer öfter sind auch Schulen gefragt, die als zweite Fremdsprache neben Englisch zusätzlich ab Klasse 3 noch Chinesisch anbieten. Die öffentliche Schule kann da nicht mehr so ganz mithalten.

Ich bin in Berlin mit der Evaluation eines Schulversuchs an einer Brennpunktschule betraut, die infolge ständig wachsender Zahlen von Schülern nicht-deutscher Herkunftssprache Sonderklassen für Kinder mit besonders guten Deutschkenntnissen eingerichtet hat. Ein reiner Verzweif-

lungsakt: Das Ziel des Versuchs ist es, innerhalb der Schule eine vernünftige Mischung von Kindern unterschiedlichster Herkunft und sprachlicher Kompetenzen wiederherzustellen, nachdem in den Jahren zuvor eine Schulflucht von bildungsinteressierten Eltern fast zur Schließung der Schule geführt hatte.

Um wieder mehr Kinder aus bildungsinteressierten Elternhäusern anzuwerben, hat das Kollegium solche Eltern in den umliegenden Kindergärten aufgesucht und gezielt befragt, was man ihnen denn bieten müsse, damit sie ihr Kind an einer Migrantenschule anmelden würden. Die Eltern forderten, dass ihre gut Deutsch sprechenden Kinder gemeinsam in eine Klasse eingeschult werden müssten mit Kindern, die in einem Sprachkompetenztest für

Deutsch ebenfalls einen Prozentrang von 80 oder höher erreichen. Ferner forderten sie Englisch- und Naturwissenschaftsunterricht vom ersten Schuljahr an sowie Bio-Essen in der Schulkantine.

Um die Kinder dieser Eltern zu gewinnen, ist die Schule auf diese Forderungen eingegangen und hat dann – wie die Presse es nannte – »Deutsch-Garantie-Klassen« eingerichtet. Das ist bildungspolitisch ein interessanter Fall, der übrigens unter der Hand schon seit längerem an mehreren Brennpunkt-Schulen praktiziert wird: der Versuch der Wiederherstellung von Heterogenität in der Gesamtschülerschaft einer Schule durch interne Klassenaufteilung nach Sprachkompetenz und bevorzugte Behandlung der Kinder mit hoher Sprachkompetenz. Oder, wenn man

so will, der Versuch der Integration durch Ausgrenzung.

Der Rassismus-Vorwurf, der der Schule in der Öffentlichkeit gemacht wurde, geht übrigens voll daneben: In der Sonderklasse, die 2010/11 zum ersten Mal gebildet wurde, kamen Kinder mit zehn verschiedenen Muttersprachen zusammen. Die Schule erreichte das von ihr angestrebte Ziel, mehr Kinder mit guten bis sehr guten Deutschkenntnissen für die Schule zu gewinnen, ohne Kinder mit Migrationshintergrund aus diesen Klassen auszuschließen.

Die Langzeitfolgen dieses Experimentes untersuchen wir gerade erst. Spannend ist, dass die öffentliche Schule an einigen Standorten nur noch mit der Befriedigung solcher Sonderwünsche von bildungsorientierten Eltern eine ausgewogene Schülerschichtung

glaubt hinbekommen zu können. Allerdings geschieht dies um den Preis der Erpressbarkeit der Schule seitens der über Facebook und Twitter bestens organisierten Eltern, die jederzeit mit dem Abzug ihrer begehrten sprachkompetenten Kinder drohen können, wenn sie mit einer Einzelentscheidung der Schule nicht einverstanden sein sollten, und dies auch tun.

Die Attraktivität der Schule wird von den heutigen Eltern übrigens auch nicht mehr ausschließlich an pädagogischen Kriterien fest gemacht. Wie unsere Befragungen der Eltern der Schulanfänger ergaben, ist die Qualität des Web-Auftritts der Schule heute für die Schulwahl ebenso bedeutsam wie für die Wahl eines Anwalts, eines Handwerkers oder anderer Dienstleister. Das sagt etwas aus über die Wahrnehmung von Schule

in der »Multioptionsgesellschaft«, wie Hurrelmann es nennt.⁷⁾

Multikulturalität wird von vielen dieser jungen, gut organisierten Angehörigen der »Generation Y« eher als Bedrohung denn als Bereicherung erlebt, und ist allenfalls noch dort erwünscht, wo die Upper Class unter sich bleibt: bei den privaten Eliteschulen der Diplomatenkinder. **Welche Chancen haben unsere Grundschulen, die für unsere Gesellschaft so dringlich erforderliche multikulturelle Verständigung vorzuleben, wenn das Bürgertum sich der Integrationsaufgabe der öffentlichen Schule mehr und mehr entzieht und die Schulbildung für seine Kinder auf einem zunehmend pluralen Bildungsmarkt einkaufen kann,** so wie man eine Reise bucht oder sich zur Durchsetzung gemeinsamer Inte-

ressen einem Verein oder einer Initiative von Gleichgesinnten anschließt?

»In einer demokratischen Gesellschaft gilt es, das Schulsystem so zu gestalten, daß in ihm jedem der Heranwachsenden das gleiche Recht gewährt wird und die für ihn optimale Möglichkeit zur Selbstverwirklichung durch Lernen eröffnet wird«, schrieb Erwin Schwartz zur Eröffnung des Frankfurter Grundschulkongresses 1969.⁸⁾ Wird dieses Ziel noch angestrebt und kann es noch realisiert werden in der »einen gemeinsamen Schule für alle Kinder des Volkes«, als die die vierjährige Grundschule 1919 mit der Weimarer Verfassung eingeführt wurde? Oder zeigt der Erfolg der konservativen hamburgischen Bürgerinitiative »Wir wollen lernen«, die im Jahr 2010 die Bemühungen des damaligen schwarz-grünen Senates



Jörg Ramseger 2004 in Malawi



2014: Gastvortrag an der East China Normal University Shanghai



2014: Outdoor-Pädagogik an der Luye Aboriginal Elementary School in Taiwan



Bei einem Seminar an der FU Berlin 2004



2001: Lehrerfortbildung unter Bäumen im Tschad



Mit dem EQUALPRIME Team 2012 in Sydney



Schulbesuch in Shanghai 2014



... und 1968 als Schiffsjunge auf dem Forschungsschiff Gauss

um eine Ausdehnung der gemeinsamen Schulzeit auf 6 Jahre zu Fall brachte, nicht vielmehr, dass der Weimarer Kompromiss das Maximum an Gemeinsamkeit und Integration ist, das in dieser Gesellschaft durchsetzbar ist?

Ich muss gestehen, dass mich die Frage eines guten Freundes und Mitgliedes dieser Bürgerinitiative, warum er die schulische Entwicklung seiner Tochter dadurch gefährden solle, dass er zulasse, dass sie mit weniger leistungsstarken Kindern die Schulbank teile, einen Moment lang sprachlos gemacht hat. Ja, warum sollte er eigentlich? Hat er als Vater nicht geradezu die Pflicht, seiner Tochter alle Hindernisse aus dem Weg zu räumen, die ihre Karriere bremsen könnten? Längeres gemeinsames Lernen: eine ganz unerwünschte Schulreform!

Hinfallen und aufstehen, Kuschelpädagogik und Resilienz

Szenenwechsel: In Schleswig-Holstein bemüht sich derzeit die neue Bildungsministerin Prof. Dr. Waltraud Wende Zeugnisse ohne Noten über die ganze Grundschulzeit hinweg einzuführen. Ein mutiger Vorstoß nach den Erfahrungen in Hamburg! Und wieder so eine unerwünschte Schulreform!

Für den Grundschulverband ist das ein Dauerbrenner. Ich selber bin seit 1973 in Sachen Zeugnisse ohne Noten in vielen Bundesländern als Wanderprediger unterwegs gewesen. Seit 40 Jahren höre ich dabei immer dieselben Gegenargumente: »Die Noten haben sich bewährt«, »Die Kinder wollen doch Noten«, »Wir dürfen doch nicht die Leistung in der Schule vollends abschaffen«, »Kuschelpädagogik!«, »Gutmenschentum!«

In der Zukunftsstudie des Grundschulverbands haben wir 1995 formuliert:

»Alles pädagogische Geschehen in der Grundschule steht unter dem Anspruch der Förderung des Kindes und seiner Bildung. Die Formen der Lernerfolgsmessung und Lernerfolgsmessung dürfen nicht in

Widerspruch zu diesem Anspruch geraten. Erfolgszuversicht und Könnenserfahrung sind die elementaren Voraussetzungen für die Entfaltung von Bildungsbereitschaft und Lernfreude. Nur ein Kind, das gerne lernt und Freude daran empfindet, seinen Horizont zu erweitern, ist den Anforderungen des Lebens gewachsen.«⁹⁾

Und:

»Bildung ist kein Leistungssport. Wer das Lernen zum Wettkampf macht, produziert notwendigerweise Verlierer. Dazu hat die Grundschule als staatliche Pflichtveranstaltung überhaupt kein Recht, zumal die Verlierer in der Regel von vornherein feststehen.

Wenn also die Grundschule selber kein Wettkampfsplatz sein soll, so ist sie gleichwohl in die Widersprüche einer wettbewerbsorientierten Gesellschaft eingebunden. Die Grundschule bereitet ihre Schülerinnen und Schüler auf die noch bestehende Wettbewerbsgesellschaft dadurch am besten vor, daß sie, so lange es nur geht, das Selbstvertrauen der Kinder stärkt und ihnen in Ruhe und Gelassenheit immer wieder neu Gelegenheiten der Könnenserfahrung eröffnet und Strategien des Lernens und der Erfahrungserweiterung aufzeigt.«¹⁰⁾

Der Grundschulverband weist seit Jahrzehnten darauf hin, dass eine vergleichende Lernerfolgsmessung mit Ziffernbenotung der Vielfalt und Heterogenität unserer Schulklassen nicht mehr gerecht wird – schon gar nicht in Zeiten der Einführung der Inklusion, wo wir uns anschicken, Kinder unterschiedlichster Lernvoraussetzungen im gemeinsamen Unterricht optimal zu fördern – und zwar jedes Kind! »Inklusion« heißt ja maximale Differenzierung bei der Arbeit an gemeinsamen Aufgaben. Eine derart differenzierte Arbeit kann man mit einheitlichen Leistungsmaßstäben natürlich gar nicht mehr adäquat erfassen.

Als Alternative werden derzeit verschiedenenorts kompetenzorientierte Rasterzeugnisse empfohlen. Aber wenn man genau hinschaut, bewirken auch die Kompetenzraster nur wieder eine Normierung der Lernge-

genstände, der Lernschritte und der Entwicklungsmöglichkeiten für alle Kinder – und ignorieren, welche realen Lernmöglichkeiten sie denn im Einzelfall wirklich mitbringen.

In einer inklusiven Schule kann man mit Rasterzeugnissen gar nichts anfangen. Man bräuchte vielmehr einen großen Korb an Kompetenzbeschreibungen und kurzen Kompetenztests, aus denen die Pädagoginnen und Pädagogen dann die für das jeweilige Kind für das kommende halbe Jahr am besten passenden Ziele individuell auswählen und zusammenstellen könnten. Deren Erreichung könnte man dann auch individuell überprüfen. Ich befürchte jedoch, dass die Komplexität eines solchen Korbes die Lehrkräfte im Alltag überfordern würde – zumindest, solange wir in Deutschland am Klassenlehrerprinzip in der Grundschule festhalten und nicht, wie in den angelsächsischen Ländern, auch in der Grundschule Ein-Fach-Lehrer einführen wollen, die über eine vertiefte fachliche Kompetenz und einen entsprechenden Überblick über die einzelnen Fachziele verfügen und die dafür verfügbaren Lernerfolgskontrollen selber kompetent entwickeln können.

Der immensen Individualität der Lernprozesse in der inklusiven Schule und der Intellektualität von selber denkenden Kindern in offenen Lernsituationen wird man, so meine feste Überzeugung, nur mit Entwicklungsberichten in Form von freien Texten gerecht werden können und mit keinem standardisierten oder halb-standardisierten Verfahren.

Aber Dietrich Benner und ich haben schon 1985 bei der Analyse von 450 Berichtszeugnissen aus NRW aufgezeigt, wie schwierig es ist, gute Lernentwicklungsberichte zu produzieren, die weder Leistungs- oder Entwicklungsrückstände beschönigen noch durch ihre normative Grundorientierung die Kinder vor Aufgaben stellen, denen diese nicht gerecht werden können.¹¹⁾ Es ist ja ebenso absurd, einem Kind mit einer Aufmerksamkeitsstörung ins Zeugnis zu schreiben, dass es sich mehr konzentrieren solle, wie einem Blin-

den zu sagen, er müsse genauer hinschauen, wenn er bessere Lernresultate haben wolle. Als ob Behinderungen allein durch Willensanstrengung aus der Welt geschafft werden könnten!

Wieder höre ich ein konservatives Gegenargument gegen die Zeugnisreform, das ich nicht so leicht vom Tisch wischen kann:

Der Gedanke hinter den Berichtszeugnissen, schreibt Ariane Bemmer im Tagesspiegel vom 7. April 2014, lautet, dass die Kinder nicht scheitern sollen. »Das ist ein schöner Gedanke«, fährt sie fort. »Aber hilft er am Ende überhaupt weiter? Oder betrügt man die Zubeurteilenden, die keine klaren Urteile mehr erhalten, nicht vielmehr um Wahrheiten?« Sie fährt fort: »Irgendwann im Leben kommt ein Punkt, an dem man ein Nein akzeptieren muss. Irgendwann scheitert jeder einmal, und dieses Scheitern muss man lernen. Sagt man nicht auch: Scheitern als Chance? Wieso soll man denn nicht mal eine 4 im Zeugnis stehen haben, mal sitzen bleiben, durchfallen, hinfallen, wenn man [doch] nur dann lernen kann, dass und wie man wieder aufsteht? Aus dem Scheitern lernen, heißt unterscheiden lernen zwischen sich selbst als Person und der für nicht gut befundenen Handlung, die man ausgeführt hat. (...) Erst wer am Scheitern scheitert, hat es wirklich schwer im Leben.«¹²⁾

Etwas direkter wirbt die Hamburger Initiative »Wir wollen lernen« mit dem Slogan »Mehr Power durch die Chance auf Sitzenbleiben!«¹³⁾ Und der hessische Ministerpräsident Bouffier behauptet sogar: »Scheitern tut gut!«¹⁴⁾ Ob das die vielen tausend Schulabbrecher in seinem Land, die wenig Aussichten auf einen Job und ein ordentliches Auskommen im Leben haben, auch so sehen, wage ich zu bezweifeln.

Ariane Bemmer hat zweifellos recht: Wer an einer Aufgabe scheitert, soll daran nicht zerbrechen, sondern muss vor allem das Aufstehen lernen. Und selbstverständlich sollen die Kinder in der Schule Resilienz entwickeln: Widerstandskraft, die es ihnen erlaubt, Niederlagen wegzustecken und immer wieder neu neue Versuche zu starten.

Mein Gegenargument zu Ariane Bimmers durchaus bedenkenswerten Ausführungen lautet: Hat die Schule eigentlich das Recht, das Scheitern ganzer vorherbestimmbarer Schülergruppen in Serie selber laufend zu produzieren? **Denn das ist ja das Dilemma der vergleichenden Zensurengebung: dass sie diejenigen durch positive Lernerfolgsmeldungen immer weiter befördert, die schon erfolgreich sind, während sie gleichzeitig jene immer weiter niederdrückt, die im direkten Vergleich zu ihren Mitschülern einen Misserfolg nach dem anderen erleiden:** die mit Familien- und Lebensproblemen aller Art belasteten Kinder, die langsamer lernenden Kinder, die Kinder nicht-deutscher Muttersprache und diejenigen mit Behinderungen.

Tatsächlich verfügen wir in der Pädagogik schon seit 180 Jahren über die Formel, die hier aus der Patsche hilft. Die meisten Pädagogen kennen das Zitat:

»Der Erzieher«, schreibt Johann Friedrich Herbart 1832 in seinen Pädagogischen Briefen, »vergleicht seinen Zögling nicht mit anderen, er vergleicht ihn mit sich selbst. Er vergleicht das, was der junge Mensch wird, mit dem, was derselbe vermutlich werden konnte. Er ist mit keinem zufrieden, der hinter sich selbst zurückbleibt, und mit keinem unzufrieden, welcher soviel wird, als man vermutlich von ihm erwarten durfte.«¹⁵⁾

Das ist natürlich eine dialektische Figur, die nicht nur einige Intellektualität auf Seiten der Lehrkraft voraussetzt, sondern auch eine sehr sorgfältige Individualdiagnostik. Herbart hatte gut reden: Er war Hauslehrer. Er musste eine solche Diagnostik nur in Bezug auf einen Zögling ausüben. Klassenlehrer/innen in der Grundschule von heute können die nötige individual-diagnostische Kompetenz vielleicht auch entwickeln, vorausgesetzt, die Klassen sind nicht zu groß. Fachlehrer mit vielen hundert Schülern werden vermutlich niemals eine so sorgfältige Diagnostik erstellen können, dass sie in jedem Einzelfall entscheiden könnten, ob

ein Schüler oder eine Schülerin »hinter sich selbst zurückgeblieben« ist, weil er oder sie einfach faul war, oder aber soviel geleistet hat, wie man auch bei optimaler Förderung nur von ihm oder ihr erwarten durfte.

Die 1970 von Erwin Schwartz maßgeblich mit angestoßene Bürgerinitiative »Aktion Kleine Klasse« zielte genau darauf ab: Lehrerinnen und Lehrern durch Absenkung der Klassenfrequenzen genügend Zeit zu verschaffen, um in der Lage zu sein, vertretbare Urteile abgeben und hilfreiche Lernempfehlungen für jedes einzelne Kind entwickeln zu können. Heute verkünden manche meiner Kollegen von der quantitativen Bildungsforschung gebetsmühlenartig, dass die großen Leistungsvergleichsstudien der letzten fünfzehn Jahre immer wieder gezeigt hätten, dass Klassengröße kein maßgeblicher Faktor für die Schulleistung der Schülerinnen und Schüler sei – mit der Konsequenz, dass sich Bildungspolitiker legitimiert fühlen, die Klassenstärken hochzufahren und auf Neueinstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zu verzichten. Das lässt mich fragen, ob manche dieser Kollegen bisweilen vielleicht einfach den Unterschied zwischen einer notwendigen und einer hinreichenden Bedingung vergessen.¹⁶⁾

Wie auch immer: 180 Jahre nach Herbarts Diktum müssen wir immer noch und immer wieder neu dieselben alten Argumente gegen die vergleichende Ziffernbenotung in die Öffentlichkeit tragen, ohne doch ganz sicher zu sein, ein wirklich besseres System für alle Lehrerinnen und Lehrer zur Hand zu haben; ein System, das nicht nur von den heimlichen Schriftstellern unter den Lehrkräften, sondern auch von bloß durchschnittlich qualifizierten und bloß durchschnittlich bemühten Lehrkräften wirklich professionell beherrscht werden kann und den Schülerinnen und Schülern in der Praxis tatsächlich mehr helfende Hinweise zu ihrem Weiterlernen gäbe, als es die nackte Zifferzensur tut. Sind die kompetenzorientierten Rasterzeugnisse trotz meines zuvor gegen sie

vorgebrachten Einwands womöglich ein tragbarer Kompromiss zwischen Ziffernbenotung und individuellen Lernentwicklungsberichten? Oder kommen sie nur modischer daher und sehen raffinierter aus als das primitive Ziffernzeugnis, ohne an der didaktischen Figurierung des Unterrichts irgendetwas zu verändern?

Diese Überlegungen geben mir Gelegenheit zu einer kurzen Abschweifung vom Thema meines Vortrags: Ich habe im Zuge eines internationalen Forschungsprojektes zum Sachunterricht auf drei Kontinenten in den vergangenen Jahren wiederholt Schulen in Taiwan, China und Australien besucht. Auch wenn man mir dort sicher nur die besten Schulen gezeigt hat, war ich doch schwer beeindruckt, auf welchem hohem fachlichen Niveau dort Unterricht betrieben wird und welche komplexen intellektuellen Anforderungen den Schülerinnen und Schülern in der Grundschule in diesen Ländern zugemutet werden.

Dies lässt mich bisweilen ein wenig daran zweifeln, ob es wirklich klug ist, an der Figur des Klassenlehrers oder der Klassenlehrerin festzuhalten, der oder die als Generalisten in der Grundschule viele Fächer gleichzeitig unterrichten müssen, auch solche, die sie nie studiert haben. Verdanken die asiatischen Länder ihren anhaltenden Erfolg in den großen internationalen Leistungsstudien neben einem ausgefeilten System an den Pflichtunterricht ergänzenden Nachmittagsschulen und dem hohen Ansehen, dass Bildung in den dortigen Gesellschaften allgemein genießt, vielleicht auch der Tatsache, dass ihre Lehrer nur ein Fach unterrichten müssen, sich in diesem aber permanent perfektionieren müssen und dazu auch laufend Gelegenheit erhalten? Sollte uns das zu denken geben? Ende der Abschweifung!

Das Korallenriff oder: Die Grenzen der Inklusion

Zur Geschichte der Grundschule gehört leider auch die schon mit dem Weimarer Kompromiss verbundene Ausgrenzung der Kinder mit Behin-



Die Vielfalt des Korallenriffs als Sinnbild für Inklusion. Nach einer Idee von Annedore Prengel © Photocreo Bednarek – Fotolia.com

derungen aus den allgemeinen Schulen. 1908 hatte die Zeitschrift »Die Hilfsschule« unverblümt erklärt:

»Für die Volksschule bedeutet die Hilfsschule Befreiung von schwachbegabten Schülern, die den Unterrichtsfortschritt hemmen und die Stimmung herabdrücken. (...) Es werden dann z.B. blutarme Schlafmützen, skrofulöse und tuberkulöse Faulpelze, choreatische Ruhestörer und epileptische Bettnäser nicht mehr unverdienter Weise getadelt, bestraft und verachtet, sondern als Kranke behandelt.«¹⁷⁾

Diese Position wurde durch die Reichsschulkonferenz 1920 voll bestätigt, was dem Ausbau des Sonderschulwesens im 20. Jahrhundert einen großen Auftrieb gab und am Ende zu einer Teildisziplin der Erziehungswissenschaft geführt hat, in der jede Menge wertvolles Spezialwissen zum Umgang mit Menschen mit Behinderungen angehäuft wurde und weiter wird, solange es Sonderschulen gibt.

Und nun auch noch Inklusion! Der Begriff hat – gestehen wir es uns ein! – bei vielen Lehrern eine absolut negative Konnotation.

Zunächst: Was ist Inklusion? Ich zitiere aus der Einleitung zur deutschen Fassung des »Index of inclusion« von Booth and Ainscow:

»Inklusion ist die konsequente Weiterführung von Integration.

Während der Begriff der »Integration« nahe legt, darunter das Hereinnehmen eines Kindes in ein bestehendes System zu verstehen, ohne das System substantiell zu verändern, geht Inklusion davon aus, dass die Realisation des Rechts aller Kinder auf gemeinsame Bildung und Erziehung nur durch einen umfassenden Reformprozess zu realisieren ist. Schulen wie Kindertagesstätten müssen so ausgestaltet werden, dass sie kein Kind aussondern. (...) Inklusion beinhaltet die grundlegende Anerkennung der Unterschiede wie auch der Gemeinsamkeiten aller Kinder und Jugendlichen. Die Entwicklung inklusiver Einrichtungen baut auf der Verschiedenheit aller Menschen in der Weise auf, dass jeder gleichermaßen geschätzt ist.«¹⁸⁾

Nach Andreas Hinz bedeutet »Inklusion« in der Praxis:

- dass jedes Kind ein individualisiertes Curriculum erhält (individuelles Lernen),
- dass pädagogische Aufgaben im Team wahrgenommen und Probleme im Team diskutiert werden (»team-teaching«),
- dass die erforderlichen personellen, materiellen und finanziellen Ressourcen ohne Etikettierung einzelner Schüler pauschal der inklusiven Schule zur Verfügung gestellt werden (Umsteuerung).¹⁹⁾

Annedore Prengel pflegt in ihren Vorträgen zur Verdeutlichung des Begriffs das Foto eines großen bunten Korallenriffs an die Wand zu projizieren. Korallenriffe sind umfassende Ökosysteme, die einer unendlichen Vielfalt von Arten einen Lebensraum gewähren, die alle irgendwie in diesem System miteinander leben und zusammenwirken – das Ideal einer wunderschönen bunten Welt. Zwar gibt es im Riff auch Räuber, aber irgendwie gehören die auch da hin. Könnten unsere Schulen nicht auch so ein wunderschönes buntes Ökosystem sein? Warum sind unsere Lehrer und auch ein erheblicher Teil der Eltern so skeptisch in Bezug auf diese Idee?

Wenn ich in meiner Einführungsverlesung in das Studium der Grundschulpädagogik das Thema »Inklusion« behandle, stelle ich zunächst gerne meine Studenten auf die Probe und gebe ihnen folgende Hausaufgabe:

Frage: Was finden Sie: Hat ein Lehrer das Recht, sich zu weigern, ein Kind mit einer Behinderung in der Grundschule zu unterrichten?

Fall A: Ein Kind, das schon zur Grundschule ging, hat einen Unfall, erleidet eine Querschnittslähmung und muss zukünftig im Rollstuhl leben, ist ansonsten aber »unversehrt«.

Fall B: Die Eltern eines geistig behinderten Kindes, das ein Anfallsleiden hat und das auch noch gewandelt werden muss, begehren die Aufnahme ihres Kindes in die allgemeine Grundschule in der Nachbarschaft.

Begründen Sie Ihre Entscheidung zu beiden Fällen auf maximal einer Seite DIN A4!

Die Antworten der Studierenden sind seit vielen Jahren immer die gleichen: Das Unfall-geschädigte Kind solle weiter seine angestammte Grundschule besuchen und die Lehrer hätten kein Recht, ihm die weitere Beschulung in seiner gewohnten Umgebung zu verweigern.

Im zweiten Fall scheiden sich regelmäßig die Geister: Ein erheblicher

Anteil der Studierenden kann sich nicht vorstellen, dass ein so schwerst mehrfach behindertes Kind sinnvoll in der allgemeinen Grundschule unterrichtet werden könne. Sie gestehen den Grundschullehrern ohne Weiteres zu, sich zu weigern, ein solches Kind in ihre Klasse zu bekommen, zumal man von Lehrern nicht erwarten könne, dass sie ihren Schülern auch noch die Windeln wechseln sollen.

Selbst wenn man sie aufklärt, dass es hierfür – schlecht bezahlte – Schulförderer gäbe, die den Lehrerinnen und Lehrern in der Integrationsklasse zur Seite stünden, glauben viele meiner Studenten nicht, dass das eine sinnvolle Situation sei. Sie haben Angst, dass sie bei den behinderten Kindern etwas falsch machen könnten, und sie haben Angst, dass die nicht behinderten Kinder in einer solchen Klasse zu kurz kämen, weil sie ständig auf das behinderte Kind Rücksicht nehmen müssten.

Nur Studierende, die selber schon Umgangserfahrung mit behinderten Menschen hatten, argumentieren meist anders: Sie können sich schon denken, auch ein schwerst mehrfach behindertes Kind in einer ganz normalen Grundschule integrativ betreuen und womöglich unterrichten zu können oder haben es selbst schon erlebt.

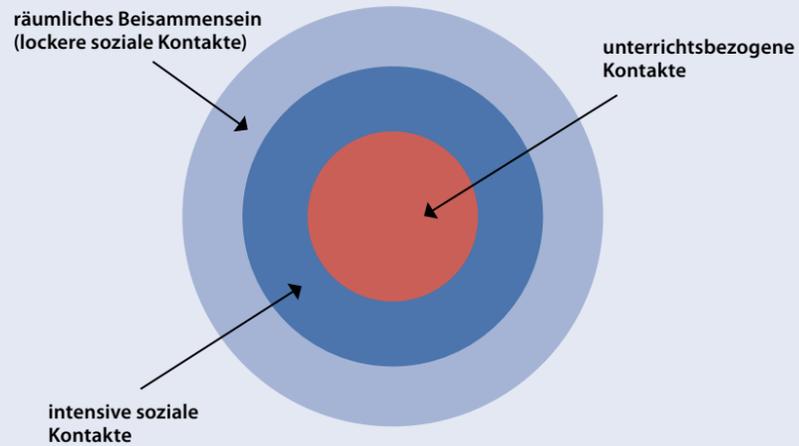
Was für meine Studenten gilt, trifft auch auf viele Lehrerinnen und Lehrer in der Schule zu: **Nicht dass irgendjemand etwas gegen Menschen mit Behinderungen hätte. Nur vorstellen können sich viele Pädagoginnen und Pädagogen immer noch nicht, dass sie hochbegabte und lernbehinderte Kinder, Rollstuhlfahrer, schwerst-mehrfach behinderte Kinder, hypernervöse oder gar aggressive Kinder in einer produktiven Lernatmosphäre mit der großen Zahl der – bisweilen so genannten – »normal-gestörten« Kinder erfolgreich zusammen unterrichten könnten.** Es herrscht ein auf schlechten Erfahrungen beruhendes abgrundtiefes Misstrauen gegen die Schulverwaltung, dass ihnen die für eine solche Pädagogik erforderlichen Ressourcen *nicht* gewährleistet werden. Die Kollegen

befürchten, dass sie nicht genügend Hilfe bekommen werden, obwohl überall solche Hilfesysteme aus dem Boden gestampft werden – zu Lasten der bestehenden Förderschulen, denen die Mittel abgezogen werden, obwohl sie weiter für die »schweren Fälle« von Behinderungen gebraucht werden. Sie befürchten, dass das von den Vereinten Nationen verkündete und von der Bundesregierung als Staatsziel erklärte Programm der Einführung inklusiver Institutionen auf allen Ebenen von Staat und Gesellschaft am Ende doch nur als Sparmodell missbraucht werden wird, um die inhaltlichen Anforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention »abhaken« zu können, ohne wirklich neue Institutionen geschaffen zu haben.

Ein mir bekannter Leiter einer Sonderschule für sinnesgeschädigte Kinder erläutert mir, dass seine Kollegen den Begriff »Inklusion« inzwischen nicht mehr hören könnten. Die stümperhafte Umsetzung des Programms und das eilige Schließen diverser Sonderschulen habe zu völlig neuen Aussonderungspraxen geführt: Die allgemeinen Schulen suchten sich jetzt gezielt die pflegeleichten Kinder mit Behinderungen aus, um die Inklusionsquote zu erfüllen. Dadurch würden die Sonderschulen mehr und mehr zu Restschulen für die »harten Fälle«.

Wenn sich dann aber herausstelle, dass die Grundschulen oder auch die weiterführenden Schulen mit diesen schon ausgesuchten Kindern nicht klar kämen, würden sie versuchen, diese an die immer geringere Zahl der verbliebenen Sonderschulen zurückzugeben. Und sie erklären die Kinder immer öfter für »nicht-beschulbar«. So würden an seine Sonderschule für Kinder mit einer besonderen Sinnesschädigung neuerdings schon anderenorts gescheiterte Kinder verwiesen, die gar keine Sinnesschädigung aufweisen, sondern meistens nur eine schlimme Biografie, weil er ja noch ein paar Kollegen an der Schule habe, die eine ordentliche Sonderpädagogik-Ausbildung hätten. Die in den allgemeinen Schulen angeblich »nicht-beschulbaren« Kinder

Drei Ebenen der Integration (nach Ramseger 1996) *



* Quelle: Erdmann / Rückriem / Wolf (Hg.) (1996): Kindheit heute. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 193 ff. © Prof. Dr. J. Ramseger, Freie Universität Berlin 2013/14

erhalten dann gerade noch ein paar Stunden Hausunterricht, weil das Gesetz ja eine Schulpflicht vorsieht, sind ansonsten aber aus dem Schulsystem völlig rausgefallen. Wir erleben hier eine verschärfte Form von Aussonderung als Folge von misslungenen Inklusionsbemühungen! Für die betroffenen Kinder sind solche Erlebnisse natürlich absolut entsetzlich.

Dies lässt erneut die Frage aufkommen, ob es Grenzen der Integration bzw. der Inklusion gibt. Hierauf gibt es zunächst eine empirische Antwort: Die Forschung aus 35 Jahren integrativer Praxis hat gezeigt, dass es erfolgreiche Beispiele der Integration von Kindern mit und ohne Behinderungen in allgemeinen Schulen für alle Behinderungsarten und alle Behinderungsgrade gibt und eine erfolgreiche Integration prinzipiell möglich ist, wenn die Bedingungen stimmen. Es gibt auch schon vereinzelt inklusive Schulen, wenn man genau hinguckt, oder wenigstens »Schulen auf dem Weg zur Inklusion«. Das grandiose Filmbeispiel der Grundschule Berg Fidel aus Münster gibt davon ein wunderbares Zeugnis.

Man kann die Frage nach den Grenzen der Integration und auch der Inklusion aber auch grundsätzlich beantworten, indem man sich auf den Kern dessen besinnt, was eigentlich »Pädagogik« bedeutet.

Dietrich Benner hat in Auseinandersetzung mit den Erziehungstheorien von Kant, Fichte und den so genannten Fichteanern herausgearbeitet, dass man Pädagogik definieren kann als eine »Aufforderung des Individuums zur Selbsttätigkeit« unter der Voraussetzung einer stets zu unterstellenden Bildsamkeit desselben.²⁰⁾ Der von Maria Montessori wiederholte Ausspruch eines Kindes »Hilf mir, es selbst zu tun!« kann als eine populärwissenschaftliche Verwendung dieser Idee betrachtet werden. Er bringt zum Ausdruck, was die eigentliche Aufgabe eines Pädagogen oder einer Pädagogin ist: nicht dem Kind Wissen wie Wein aus einer Karaffe auszuschütten, sondern einem Kind zu helfen, etwas selbst herauszufinden und etwas selbst zu tun.

Wenn wir uns auf diesen Standpunkt stellen und sagen: **Pädagogik heißt, dem Kind zu helfen, sich selbst zu entwickeln, dann findet Pädagogik erst in der Überwindung der Grenzen eines Individuums ihren eigentlichen Zweck! Dass Kinder auf ihrem jeweiligen Entwicklungsstand Grenzen haben ist selbstverständlich. Es ist geradezu konstitutiv dafür, dass wir überhaupt pädagogisch wirksam sein können.** Das heißt: Die Überwindung der Grenzen ist die Berufsaufgabe der Pädagogen

– und zwar mit fortschreitender Entwicklung des Kindes immer wieder neu. Eben nicht die Grenze als gegeben annehmen und sagen: »Dieses Kind kann man nicht mehr fördern!« Sondern immer wieder zu prüfen: Wo können wir dieses Kind *doch noch* fördern? Und wie machen wir das? Das ist Pädagogik!

Inklusion heißt dann: Jedes Kind mit seinen persönlichen Eigenarten annehmen und die Selbstbildung der Individuen in der Gemeinschaft der Verschiedenen zu ermöglichen versuchen. So betrachtet, wird die gemeinsame Erziehung der Verschiedenen gar nicht mehr als Problem, sondern primär als Chance begriffen. Wie schön, dass wir so verschieden sind! Wie schön, dass wir eine Pädagogik der Vielfalt entwickeln sollen und nicht mehr allen die in Rahmenplänen und Benotungsvorschriften gegossene curriculare Einheitskost verabreichen müssen.

Nun erweist sich aber, wie die Engländer sagen, die Qualität eines Puddings erst beim Verzehr. Also wie läuft das in der Praxis und wo läuft es nicht so gut mit der Inklusion? Zur Klärung dieser Frage habe ich vor einigen Jahren vorgeschlagen, aus heuristischen Gründen drei Ebenen von Integration bzw. Inklusion zu unterscheiden. Ich bleibe mal zunächst bei der Integration.

Das erste ist das räumliche Beisammensein. Nur wenn Menschen mit und ohne Behinderung räumlich überhaupt zusammen sind, können sie miteinander kommunizieren und voneinander etwas lernen. Wo die Menschen auf verschiedene Institutionen verteilt sind, gibt es ja gar keine Berührung mehr. Dann kann es gar keine Integration geben und auch kein wechselseitiges Voneinanderlernen. Räumliches Beisammensein ist also die erste Ebene und die erste Voraussetzung der Integration.

Intensive soziale Kontakte bilden die zweite Ebene: dass man nicht nur in einem Gebäude zusammen ist, sondern dass man auch miteinander kommuniziert. Dass man das eine

oder andere miteinander macht und sei es, dass man sich täglich in der Cafeteria oder auf dem Sportplatz trifft. Oder beim gemeinsamen Theaterspiel oder beim Sportfest.

Aber eigentlich zielt Schule auf etwas anderes. Eigentlich zielt Schule auf gemeinsame Kommunikation im Unterricht. Das ist der Kern von Schule und da haben wir jetzt ein Dilemma: Wir haben das Dilemma, dass wir, weil wir wissen, dass die Kinder so verschieden sind, immer differenzieren müssen, aber dieses doch in einer Lerngemeinschaft machen wollen und gemeinsam miteinander voranschreiten wollen in der Auseinandersetzung über einen gemeinsamen Unterrichtsgegenstand.

Das zentrale Dilemma der Integrationspädagogik und auch der Inklusionsbemühungen lautet mithin wie folgt: Je erfolgreicher wir differenzieren, umso weiter entwickeln sich die kognitiven Horizonte der Kinder auseinander. Und je weiter sie sich auseinanderentwickeln, desto schwieriger wird es, überhaupt noch Unterrichts-

vorhaben zu finden, in denen sich Integration ereignen kann. Irgendwann hat man sich nichts mehr zu sagen.

Dieses Dilemma löst sich partiell auf, wenn wir fragen, was eigentlich der Erfolg von Unterricht ist. Früher gab es nur ein Unterrichtsziel: dass alle Kinder erfolgreich lernen und gut vorankommen. Ein Ziel, übrigens, das nicht immer erreicht wird. Es gibt ja Schulversagen. Als Ziel unserer pädagogischen Bemühungen gilt es aber weiterhin.

Seit wir Inklusion denken, gibt es aber, wie Jörg Schlömerkemper schon 1989 für die Integrationspädagogik ausgeführt hat, in der inklusiven Schule immer *zwei* stets aufeinander zu beziehende und immer nur miteinander gültige Erfolgskriterien:

- Der Unterrichtserfolg bemisst sich jetzt – wie gehabt – zum einen danach, »ob alle nach ihren je spezifischen Voraussetzungen optimal gefördert worden sind und sich möglichst weit entfalten konnten«;
- er bemisst sich gleichzeitig aber auch danach, »in welchem Maß die

sich unterschiedlich entfaltenden Kompetenzen aufeinander bezogen« wurden und »die Schülerinnen und Schüler über die »Grenzen« ihrer [erg.: individuellen – JR] Qualifikationen hinweg miteinander interagieren« konnten.²¹⁾

Gibt es also doch Grenzen der Integration oder der Inklusion? Die Antwort lautet: Es gibt Grenzen der sinnvollen gemeinsamen Kommunikation über einen komplexen Gegenstand, aber es gibt keine Grenzen im räumlichen und sozialen Miteinander. Das, zumindest, kann man immer herstellen.

Anna

Auf dem Foto sehen Sie Anna, eine Frau von heute 37 Jahren. Das Foto zeigt Anna als junge Frau an ihrem Arbeitsplatz in einer Hamburger Großküche.

Anna hat eine geistige Behinderung, eine Chromosomen-Anomalie, die man »Down-Syndrom« nennt. Kinder mit Down-Syndrom sehen



Anna bei der Arbeit

Foto: Babette Brandenburg, © Arbeitsassistenz Hamburg

etwas anders aus als Kinder ohne ein solches Syndrom. Und sie brauchen in der Regel viel länger, die Dinge des Lebens zu lernen, als die meisten Kinder ihrer Altersgruppe. Ansonsten sind sie ebenso vielfältige, lernfreudige, lebenslustige und liebenswerte Kinder wie alle anderen auch.

Anna ist zehn Jahre in Hamburg integrativ beschult worden: erst in der Grundschule und dann in einer Gesamtschule. Sie war eines der ersten geistig behinderten Kinder, die in Hamburg jemals integrativ beschult wurden. Die Eltern haben das damals mit Freunden und Unterstützern der beginnenden Integrationsbewegung, z. B. Hans Wocken und interessanterweise vielen Eltern nicht behinderter Kinder, gegen massiven Widerstand durchgekämpft. (Eltern von Kindern mit Behinderung müssen immer kämpfen! Sie bekommen nichts geschenkt.)

Anna hat, sehr viel später als die Kinder ihrer Altersgruppe, Lesen und Schreiben gelernt, was man einem Down-Syndrom-Kind vor 30 Jahren niemals zugetraut oder zugemutet hätte. Sie liest viel und gerne, auch ganze Bücher, solange sie von Harry Potter oder von Tieren handeln. Anna hat einen Schulabschluss geschafft. Anna hat dann mit Unterstützung professioneller Helfer von der Hamburger Arbeitsassistentin, die auch auf eine private Initiative zurückgeht, und vieler wohlwollender Menschen eine Ausbildung gemacht als Küchenhelferin und arbeitet in der Großküche eines führenden Unternehmens der Betriebsgastronomie: der Firma Eurest.

Dieses Mädchen wäre vor 70 Jahren unter den Nazis vom Staat getötet worden. Man hätte ihr das Recht auf Leben schlichtweg abgesprochen. Vor 30 Jahren wäre Anna *normalerweise* in Westdeutschland in eine Sonderschule gekommen und dann in einer »beschützenden Werkstätte« gelandet und dort ihr ganzes Leben lang immer zu Lasten des Steuerzahlers behütet worden.

Anna aber hat eine eigene Wohnung. Sie lebt seit 12 Jahren mit sechs weiteren geistig behinderten Men-

schen in einer ambulant betreuten Wohngemeinschaft. Diese heute erwachsene Frau ernährt sich selbst durch eigene Arbeit und ist überwiegend ein ganz zufriedener Mensch. Ihre Eltern haben eine Fotodokumentation über Annas Leben angefertigt: ein Dokument der Liebe und der Lebensfreude.

Das zeigt uns etwas. Das kann man verallgemeinern!

Die Frage lautete: **Gibt es Grenzen bei der Integration und der Inklusion? Annas Antwort ist: Die Grenzen der Integrierbarkeit von Kindern mit Behinderung sind nicht Merkmale der Kinder oder ihrer Behinderung, sondern Grenzen des Systems – seiner Routinen, seiner Ausstattung sowie der Einstellung der Gesellschaft zu Minderheiten. Die Grenzen liegen eher bei den Institutionen und bei den Pädagoginnen und Pädagogen als bei den Kindern mit besonderem Förderbedarf. Die Routinen und die Haltungen der Pädagogen und der übrigen Menschen ohne Behinderung definieren die Grenzen, nicht die Behinderung selbst.**

Und: Die Grenzen sind nur Grenzen aus Gewohnheit! Sie sind fast immer überwindbar, wenn man nur will! Es ist aufwendig, es gelingt nicht in jedem Fall und nicht immer gleich gut, es gibt immer auch Rückschläge – wie in jeder Biographie – aber es geht *im Prinzip*.

Leider erleben wir zugleich, wie die gute Absicht durch voreilige, schlecht abgesicherte und womöglich auch didaktisch und konzeptionell nicht zu Ende gedachte Inklusionsprojekte breitflächig diskreditiert wird. Vor diesem Hintergrund ist die eilige Schließung von Förderschulen bislang nicht legitimierbar. Inklusion braucht eine sehr sorgsame konzeptionelle Vorbereitung, die Bereitschaft aller Beteiligten, Schule völlig neu zu denken, eine völlig neue Schulpraxis zu erfinden und zu erproben. Wir stehen in Sachen Inklusion ganz am Anfang einer Bewegung, von der wir nicht wissen, ob sie gelingen wird und wie sie in großem Stil gelingen kann.

Natürlich braucht Inklusion vor allem auch eine eindeutige politische

und gesellschaftliche Unterstützung und einen langen Atem. Damit stellt sich aber die Frage nach dem politischen Umfeld, das Integration und Differenzierung zugleich erlaubt und die Förderung der Kinder mit besonderem Förderbedarf in der Gemeinsamkeit der Verschiedenen ermöglicht oder aber verhindert. Erwin Schwartz hat im Vorwort zu dem Tagungsband vom berühmten Frankfurter Grundschulkongress von 1969 klargestellt:

»Übereinstimmung besteht (...) in der Frage nach der Priorität. Diese kommt uneingeschränkt allen Bemühungen zu, die dem Ausgleich unverschuldeter und somit von den Betroffenen nicht zu verantwortender Lernrückstände gelten. Damit die Grundstufe diese in der Demokratie hervorragende Aufgabe wahrnehmen kann, müssen allerdings die Möglichkeiten und Mittel differenzierter bestimmt werden.

Schulische Erziehung kann immer nur an den Folgen und Symptomen solcher Versagungen kurieren, und das zumeist nur partiell im zeitlichen wie im inhaltlichen Sinne. Die eigentlichen Verursachungen für die hier gemeinten Rückstände liegen in gesellschaftlichen Bedingungen und sind daher wirkungsvoll nur durch gesellschaftspolitische Entscheidungen und Veränderungen zu beheben. Solch nüchterne Einschätzung schützt die Schule vor Selbstüberschätzung ihrer Rolle, entlastet die politischen Parteien nicht von ihrer Verantwortung und reduziert den pädagogischen Auftrag der Schule für alle Kinder nicht zugunsten einer Gruppe.«²²⁾

Für Schwartz stand dabei die Frage nach der Ermöglichung von Differenzierung im gemeinsamen Unterricht im Vordergrund:

»An ihrer Lösung entscheidet sich, wie weit die Grundstufe durch frühzeitige globale und organisatorische Maßnahmen eine festlegende Erziehung oder durch prozessuale, partielle und didaktische Differenzierung eine freisetzende Erziehung einleitet.«²³⁾

Der von Erwin Schwartz gegründete Grundschulverband hat seit sei-

nen Anfängen Ende der 1960er-Jahre unbeirrbar an der konzeptionellen Grundlegung und Weiterentwicklung einer freisetzenden Erziehung weitergearbeitet, um die Integration durch Differenzierung und die maximale Förderung der Verschiedenen in der Gemeinsamkeit der nicht auslesenden, inklusiven Grundschulklasse möglich zu machen.

Durch die Preisverleihung nimmt mich der Grundschulverband heute in die Pflicht, dieses zukünftig mit noch verstärktem Engagement weiter vorantreiben zu helfen. Für diese mit der Preisverleihung verbundene Verpflichtung, der ich gerne nachkommen will, bedanke ich mich bei Ihnen allen sehr herzlich!

Anmerkungen

- (1) Zur Erläuterung der »Generation Y« siehe www.wikipedia.de
- (2) *Statistisches Bundesamt*, © Statista 2014, <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/215058/umfrage/anteil-der-lehrerueber-49-jahre-nach-bundeslaendern/>
- (3) *Senatsverwaltung f. Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin*: Blickpunkt Schule. Schuljahr 2013/2014, S. G1.
- (4) *Vieth-Entus, S. (2014)*: Lehrermangel in Berlin: Senat will nur 400 Quereinsteiger für Schulen nehmen. Der Tagesspiegel online, 09.04.2014.
- (5) *Statistisches Bundesamt*: Bildung und Kultur. Private Schulen. D-Statistik, Fachserie 11, Reihe 1.1, 2010/2011, S. 12.
- (6) Siehe z.B. www.berlin-kids-international.de/school/facts
- (7) *Heuser, J./Kunze, A. (2013)*: Wollen die auch arbeiten? Die Zeit online, abgerufen am 10.12.2013.
- (8) *Schwartz, E. (1969)*: Für die Grundstufe einer Gesamtschule. In: Grundschulkongress '69 – Begabung und Lernen im Kindesalter. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 7–28, das Zitat auf S. 7.
- (9) *Faust-Siehl, G./Garlichs, A./Ramseger, J./Schwarz, H./Warm, U. (1969)*: Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe, unter Mitarbeit von Klaus Klemm, Rowohlt-Verlag, Reinbek, und Arbeitskreis Grundschule e.V., Frankfurt, 1996, S. 121.
- (10) Ebd., S. 124 f.
- (11) *Benner, D./Ramseger, J. (1985)*: Zwischen Ziffernzensur und pädagogischem Entwicklungsbericht: Zeugnisse ohne Noten in der Grundschule (zusammen mit Dietrich Benner). In: Zeitschrift für Pädagogik, 3. Jg., Nr. 2, S. 151–174.
- (12) *Bemmer, A. (2014)*: Hinfallen und Aufstehen. Kinder müssen auch das Scheitern lernen. In: Der Tagesspiegel, 07.04.2014.
- (13) Siehe www.wir-wollen-lernen.de/category/aktuell/, aufgerufen am 12.04.2014.

(14) *Bouffier, V. (2013)*: Scheitern tut gut. Wer das Sitzenbleiben abschafft, raubt den Kindern Lebenserfahrung. Die Welt online vom 25.02.13, www.welt.de/113873184, aufgerufen am 12.04.2014.

(15) *Herbart, J. F. (1832)*: Pädagogische Briefe oder: Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik. Zitiert nach: Asmus, W.: Johann Friedrich Herbart: Pädagogische Schriften, Bd. II: Pädagogische Grundschriften. Düsseldorf: Küpper 1965, S. 159–255, das Zitat auf S. 238.

(16) Siehe hierzu detaillierter: *Ramseger, J. (2003)*: »Size does matter!« Klassenfrequenz und Schulerfolg. In: Erziehung und Wissenschaft, 52. Jg., Nr. 3, S. 12.

(17) Die Hilfsschule, 1908, 1. Jg., S. 4. Skrofulose = chronische Nasenschleimhautentzündung. Chorea = unwillkürlich, abrupt auftretende Muskelbewegungen.

(18) *Booth, T./Ainscow, M. (2003)*: Index for Inclusion. Übersetzt für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban und Andreas Hinz: Index für die Inklusion. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, S. 5 u. 13. Die Hervorhebung von mir – JR.

(19) Nach *Hinz, A. (2004)*: Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, I./Sander, A. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 41–74.

(20) Vgl. *Benner, D. (2012)*: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim: Beltz, 7. Aufl., S. 78 ff.

(21) *Schlömerkemper, J. (1989)*: Pädagogische Integration. Über einen schwierigen Leitbegriff pädagogischen Handelns. In: Die Deutsche Schule, 81. Jg., Nr. 3, S. 316–329, das Zitat auf S. 325.

(22) *Schwartz, E. (1969)*, a. a. O., S. 24 f.

(23) Ebd., S. 25.

Impressum

Grundschule aktuell SPEZIAL »Wer mag noch Schulreformen« zur Verleihung des Erwin-Schwartz-Grundschulpreises 2014 an Jörg Ramseger als Beilage zur Zeitschrift Grundschule aktuell des Grundschulverbandes, Mai 2014

Redaktion: Ulrich Hecker

Fotos: Bert Butzke (Titel, S. 4); Jörg Ramseger, soweit nicht anders vermerkt

GRUNDSCHULE AKTUELL

Herausgeber: Der Vorstand des Grundschulverbandes

Redaktion: Ulrich Hecker, Hülsdonker Str. 64, 47441 Moers, Tel. 02841/21714, ulrich.hecker@gmail.com, www.ulrich-hecker.de

Herstellung: novuprint GmbH, Tel. 0511/96169-11, info@novuprint.de

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

Anzeigen: Verlagsgruppe Beltz, Tel. 06201/6007386, c.klinger@beltz.de

Druck: Beltz, Bad Langensalza, 99974 Bad Langensalza
ISSN 1860-8604 / **Bestellnummer: 6066**

► 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.

Beitrittserklärung



Grundschulverband

An den
Grundschulverband
Niddastraße 52
60329 Frankfurt/Main

Sie können sich auch im Internet anmelden:
www.grundschulverband.de

oder per **Fax 0 69 / 7 07 47 80**

Ich beantrage die Mitgliedschaft im Grundschulverband e. V.

Als Mitglied erhalte ich jährlich zwei neue Mitgliedsbände aus der Reihe »Beiträge zur Reform der Grundschule« sowie die Vierteljahreszeitschrift »Grundschule aktuell« jeweils nach Fertigstellung kostenfrei zugesandt.

Den angekreuzten Betrag

- Jahresmitgliedsbeitrag Einzelmitglied: 75,- €
- Jahresmitgliedsbeitrag Schulen: 75,- €
- Ermäßigter Beitrag (bitte belegen!): 39,- €
(für Studierende, LehramtsanwärterInnen)
- Förderbeitrag: mindestens 39,- €
(keine Mitgliedsbände, nur Zeitschrift – für Pensionäre, die weiterhin aktuell informiert werden wollen und andere Förderer, die die Arbeit des Grundschulverbandes unterstützen möchten)

zahle ich nach Erhalt der Jahresrechnung
 per Einzug als SEPA-Lastschriftmandat

IBAN _____ BIC _____

Kreditinstitut _____

Der Jahresbeitrag wird Anfang des Jahres fällig. Sie erleichtern sich und uns den Zahlungsausgleich, wenn Sie den Betrag **per SEPA-Lastschrift einziehen lassen**.

Name _____

Straße und Hausnummer _____

PLZ und Ort _____

E-Mail _____

Tel. _____

Datum und Unterschrift

Als Mitglied im Grundschulverband

... unterstützen Sie unsere Ziele:

»Die pädagogisch begründeten Ansprüche der Kinder dieser Schulstufe zu vertreten, die Grundschulpädagogik weiter zu entwickeln und die Stellung der Grundschule im öffentlichen Bildungswesen zu verbessern.« (aus der Satzung)

... erhalten Sie jährlich zwei neue Bände der Reihe »Beiträge zur Reform der Grundschule«

... erhalten Sie viermal jährlich die 40-seitige Mitgliederzeitschrift »Grundschule aktuell« mit Beiträgen zur Bildungspolitik, aus der Grundschulforschung und zur pädagogischen Praxis

... können Fortbildungsveranstaltungen des GSV stets zu ermäßigten Tagungsgebühren besucht werden.

Für Ihren Beitritt zum Grundschulverband halten wir folgendes Werbeangebot für Sie bereit:

(Bitte nur eine der beiden Möglichkeiten ankreuzen!)

Als neues Mitglied im Grundschulverband wünsche ich mir den Band _____ als Aufnahme-geschenk.

Oben genanntes Mitglied habe ich für den Grundschulverband geworben. Als Werbepremie senden Sie mir bitte den Band _____ an folgende Anschrift:

Name

Straße und Hausnummer

PLZ und Ort