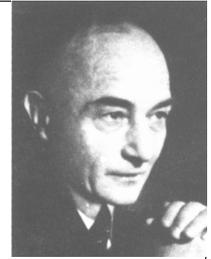


Der Möglichkeitssinn

*Wer ihn besitzt, sagt beispielsweise nicht:
Hier ist dies oder das geschehen, wird geschehen,
muß geschehen; sondern er erfindet:
Hier könnte, sollte oder müßte geschehen;
und wenn man ihm von irgend etwas erklärt,
daß es so sei, wie es sei, dann denkt er:
Nun, es könnte wahrscheinlich auch anders sein.
So ließe sich der Möglichkeitssinn als die Fähigkeit definieren,
alles, was ebenso gut sein könnte, zu denken und das,
was ist, nicht wichtiger zu nehmen als das, was nicht ist.*



ROBERT MUSIL, Der Mann ohne Eigenschaften, 1987, 16

UC:GSMÖGLICHKEITSSINN.PPT

U. Carle 07-88

Ursula Carle:

Grundschulen in Entwicklung: Von der Veränderung der Modelle zum Lernen in der Veränderung

Inhaltsübersicht

Einleitung: Eine Reise in die Zukunft der Grundschule	3
1. Die Verankerung der aktuellen Modelldiskussion in der Grundschulpädagogik der letzten 20 Jahre	5
2. Die Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe - oder: Wie sieht der Gipfel aus, den wir ersteigen sollen?	12
3. Vom Lernen am Modell zum Lernen in der Veränderung: die Prozeßlogik der erfolgreichen Engpaßüberwindung	17
4. Fallbeispiel: Eine neue Schule in einem sozialen Brennpunkt entwickelt sich	21
5. Schlußfolgerungen für Forschung und Lehre in der Grundschulpädagogik	30

Abbildungsübersicht

Abb. 1:	Der Möglichkeitssinn (Robert Musil)	1
Abb. 2:	Steuerfolie: 5 Stationen der Reise in die Zukunft der Grundschule	3
Abb. 3:	Zukünftige Entwicklungsaufgaben der Grundschule	5
Abb. 4:	Raum für Grundlegende Bildung (Lichtenstein-Rother/Röbe)	7
Abb. 5:	Leitbild 'Zukunftsfähige Grundschule' der Bundesgrundschulkonferenz 1995	8
Abb. 6:	Erste Zwischenbilanz der aktuellen Modelldiskussion	9
Abb. 7:	Die Erneuerung der Grundschule im Spannungsverhältnis von Zielattraktivität und Bewältigbarkeit des Weges	11
Abb. 8:	Gemeinsame Leitvorstellungen „Empfehlungen für die Erneuerung der Primarstufe“	13
Abb. 9:	Gemeinsame Reformwege der Länder: Wichtige strukturelle Erneuerungen	15
Abb. 10:	Zielmodelle wirken auf drei Handlungsebenen	17
Abb. 11:	Systemische Engpaßstrategie verwandelt Scheitern in Erfolgsmomente	19
Abb. 12:	Grundriß der neuen Grundschule	21
Abb. 13:	Plan für die Gestaltung des Vormittags in Angebotsbändern	22
Abb. 14:	Jahresplanung zur Koordination mit dem Grundschulkindergarten	23
Abb. 15:	Typische Entwicklungsprobleme einer Schule	24
Abb. 16:	Zielmodelle als strategische Problemlösungshilfen	26
Abb. 17:	Die Überwindung von Praxisprobleme zwischen Modellen und Lösungen.	28
Abb. 18:	Schulveränderung braucht drei Perspektiven	29
Abb. 19:	Schlußfolgerungen für Forschung und Lehre	31
Abb. 20:	Professionalisierende Unterstützung der Grundschulen im Reformprozeß (Details aus Abb. 19)	32
Abb. 21:	Reformorientierte Studienangebote (Details aus Abb. 19)	34

Grundschulen in Entwicklung: Von der Veränderung der Modelle zum Lernen in der Veränderung

Einleitung: Eine Reise in die Zukunft der Grundschule

Sehr geehrte Damen und Herren!

Ich möchte Sie heute einladen zu einer Reise in die Zukunft, in die Welt der neuen Grundschule. In dieser zukünftigen Welt entwickelt sich Bildung zur wirtschaftlichen Schlüsselressource. Die Grundschule wird deswegen und wegen der wachsenden Dominanz eines evolutionären Sozialparadigmas erheblich an Bedeutung gewinnen.

Stellen Sie sich nun vor, jemand schenkt Ihnen eine Grundschule und Sie dürfen sie nach Ihren Vorstellungen gestalten - mit Blick auf diese Zukunft. Für dieses Gedankenexperiment bietet Ihnen mein Vortrag einen Überblick über erstrebenswerte Schulmodelle und über Wege, die in ihre Richtung führen. Dabei stütze ich mich auch auf eigene aktuelle Erhebungen.

Grundschulen in Entwicklung: Von der Veränderung der Modelle zum Lernen in der Veränderung

1. Die Verankerung der aktuellen Modelldiskussion in der Grundschulpädagogik der letzten 20 Jahre
2. Die Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe - oder: Wie sieht der Gipfel aus, den wir ersteigen sollen?
3. Vom Lernen am Modell zum Lernen in der Veränderung: die Prozeßlogik der erfolgreichen Engpaßüberwindung
4. Fallbeispiel: Eine neue Schule in einem sozialen Brennpunkt entwickelt sich
5. Schlußfolgerungen für Forschung und Lehre in der Grundschulpädagogik

UCIGSSTEUERFOLIE.PPT

U. Carle 07-98

Abb. 2: Steuerfolie: 5 Stationen der Reise in die Zukunft der Grundschule

Dies sind die Stationen unserer Reise (siehe Abb. 2: Steuerfolie):

- Nach einer knappen Verankerung der Fragestellung in der Grundschulpädagogik der letzten 20 Jahre (Kapitel 2),
- beschreibe ich kurz die neueren Modellvorstellungen von einer guten Grundschule, wie sie sich in gesellschaftlichen Schulmodellen zeigen (Kapitel 3).
- Weil diese Modelle nicht Praxis sind, sondern Empfehlungen für die Praxis, ist zu klären, wie sich das Verhältnis von Modell und Praxis fruchtbarer gestalten läßt (Kapitel 4).
- Dies illustriere ich in einem vierten Schritt anhand des Fallbeispiels einer neu eingerichteten Grundschule. Diese Schule konnte von vornherein eigene Maßstäbe setzen und mit neuen Modellvorstellungen beginnen. Ist das unser anfangs beschworener Traumfall? (Kapitel 5)

An diesem Beispiel wird sich zeigen, daß selbst bei Neuplanungen gute pädagogische Modelle nicht hinreichen, um grundlegende Schulveränderungen zu initiieren. Vielmehr bedarf es einer zusätzlichen Qualifizierung aller Beteiligten für die Gestaltung des notwendigen Veränderungsprozesses (geeignete Methoden der Zielfindung, der Engpaßanalyse und der Selbstevaluation durch eine praxisnahe und trotzdem theoriehaltige Qualifizierung im „Gegenstromverfahren“).

- Daraus ergeben sich notwendig Schlußfolgerungen für künftige Forschung und Lehre in der Grundschulpädagogik (Kapitel 6).

Meine Analyse basiert auf vier Erhebungen: 1. einer seit 1995 laufend fortgeschriebenen Erhebung der Veränderungen in den Erlassen der Bundesländer, in den Forderungen der Verbände und in der grundschulpädagogischen Fachliteratur; 2. einer 1994 begonnenen wissenschaftlichen Begleitung von drei Schulen in Veränderung: einer neu eingerichteten Grundschule in einem sozialen Brennpunkt, einer Peter-Petersen-Schule mit dem Modellversuch zur Neustrukturierung des Schulanfangs, und einer Grundschule, die mit dem Projekt „Wir sind Kinder einer Erde“ als dezentrales Projekt an der EXPO 2000 teilnimmt. 3. einer problemorientierten Interviewstudie mit 10 Lehrerinnen und Lehrern in besonders entwicklungsheterogenen Klassen. 4. Habe ich parallel dazu 63 leitfadengestützte Praktikumsberichte von Studierenden ausgewertet, die deutlich zeigen, daß sogar in Praktikumsschulen das vorhandene Erfahrungspotential hinsichtlich der propagierten Neuerungen noch relativ gering ist.

1. Die Verankerung der aktuellen Modelldiskussion in der Grundschulpädagogik der letzten 20 Jahre

Die drei „expansiven“ pädagogischen Zukunftsaufgaben der Grundschule:

1. Ein explosionsartig wachsender Bildungsauftrag: Bildung als wirtschaftliche Schlüsselressource der Zukunft
2. Steigende Qualitätsansprüche der Akteure an ihr eigenes Lehren und Lernen: Autonomie, Kooperation, Sinnbezug, Vielfalt
3. Die zunehmende Notwendigkeit für Schulen, zusätzliche sozialpädagogische und pflegerische Aufgaben kompensatorisch zu übernehmen

UC/IGS/GS-ZUKUNFTSAUFGABEN.PPT

U. Carle 07-98

Abb. 3: Zukünftige Entwicklungsaufgaben der Grundschule

Am Anfang einer Reise steht das Ziel. Als Zukunftsziel der Grundschule erkenne ich im Kern drei „expansive“ pädagogische Aufgaben: Einen qualitativ und quantitativ gewachsenen Bildungsauftrag, ein wesentlich anspruchsvolleres Niveau des Lernens und Lehrens sowie einen zunehmenden sozialpädagogischen und pflegerischen Betreuungsbedarf der Kinder (siehe Abb. 3: Zukünftige Entwicklungsaufgaben der Grundschule).

Das gedankliche Spiel mit Zukunftsmodellen dient zwar in erster Linie der Erhebung über den Alltag, ist aber fast immer von einem doppelten Unbehagen begleitet: vom Unbehagen am Bestehenden so wie vom Unbehagen am Veränderungswiderstand des Bestehenden. An diesem Veränderungswiderstand der „Praxis“ kann man wachsen und scheitern. Mein Vortrag bietet „Formeln“ für das Wachsen und gegen das Scheitern, vor allem aber gegen die Flucht vor dem Scheitern.

Denn vor dem Scheitern bietet sich allen ReformerInnen die Versuchung zur Flucht in die Belanglosigkeit. Dieser Fluchtweg führt geradewegs in die pädagogische Entprofessionalisierung der Grundschule¹. Ihr gilt es vorzubeugen, auch und gerade im Hinblick auf den zukünftigen Bildungsauftrag der Grundschule.

In diesem Sinne forderte Elisabeth Neuhaus-Siemon Anfang der 90er Jahre als vordringliche Forschungsaufgabe des Faches Grundschulpädagogik die Entwicklung und Erprobung von Grundschulmodellen. Nicht irgendwelcher Grundschulmodelle, sondern solcher, die einer demokratischen und humanen Kinderschule gerecht werden, Grundschulmodelle in denen alle Kinder Selbständigkeit im Denken und Handeln, Urteils- und Entscheidungsfähigkeit erlernen, demnach Modelle von Grundschulen als Ort grundlegender Bildung.²

Inzwischen hat sich der Diskussionsschwerpunkt verlagert. Ging es in den vorausgegangenen 80er Jahren noch vorrangig um die Verhinderung einer einseitigen Polarisierung der Curricula in Richtung Kindorientierung einerseits bzw. Wissenschaftsorientierung andererseits sowie um die Erweiterung des pädagogischen Freiraums der Lehrpersonen³, folgte dann in den 90er Jahren die Entwicklung der von Neuhaus-Siemon geforderten zukunftsweisenden Grundschulmodelle, so ist das Hauptthema heute die Delegation dieser Innovationen von der Bildungspolitik an die Einzelschule als Handlungseinheit.

Es dreht sich also kaum mehr um das WAS, nicht einmal mehr um das WIE, sondern nur noch um das WER, d.h. nur noch um die Akteure der Grundschulreform. Auch hierdurch droht sowohl der Reform als auch der künftigen Grundschule eine pädagogische Entprofessionalisierung.

¹ „Entprofessionalisierung“ kennzeichnet nach Dietrich Benner (1995: Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns. In: Lenzen, Dieter / Mollenhauer, Klaus: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband. Stuttgart: Klett, Band I, S. 283-300, insbes. S. 288-289) den Verlust der über die engere schul- bzw. unterrichtspraktische „partikuläre Aufgabenstellung“ hinausweisenden gesellschafts(mit)gestaltenden und menscheitsgeschichtlichen Aufgabe jeder Profession, in diesem Falle also der Grundschulpädagogik

² Neuhaus-Siemon, Elisabeth (1993): Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. In: Heckt, Dietlinde H. / Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Grundschule von A bis Z. Braunschweig: Westermann

³ Neuhaus-Siemon, Elisabeth (1991): Reform der Grundschule. Darstellung und Analyse auf dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Grundschule als pädagogischer Raum für die Grundlegung der Bildung

zentrale Erneuerungsthemen von Lichtenstein-Rother und Röbe (1982)

- **Entschärfung der Übergänge**
- **Kindgemäße Gestaltung des Schulanfangs**
- **Begünstigung offener Unterrichtskonzepte**
- **Pädagogisch begründete Leistungsbeurteilung**
- **Interkulturelle Erziehung**
- **Ausbau sozialpädagogisch orientierter Betreuungsangebote**
- **Sicherung der erforderlichen Rahmenbedingungen**

UCIGSLICHTENSTEIN-ROTHER.PPT

U. Carle 07-98

Abb. 4: Raum für Grundlegende Bildung (Lichtenstein-Rother/Röbe)

Schauen wir uns deshalb die Innovationen inhaltlich an. Lichtenstein-Rother und Röbe hatten in ihrem 1982 erschienenen Buch („Grundschule. Der pädagogische Raum für die Grundlegung der Bildung“) bereits die meisten der zentralen Erneuerungsthemen aufgeführt⁴ (siehe Abb. 4: Raum für Grundlegende Bildung).

Selbst 1982 waren diese nicht mehr neu. Wurden sie doch bereits 60 Jahre vorher im Rahmen der Reichsschulkonferenz 1920 gefordert und in allen folgenden Umbruchzeiten, wie kurz nach dem zweiten Weltkrieg und Ende der 60er Jahre immer wieder aufgegriffen⁵. Sie vermochten sich allerdings niemals nachhaltig durchzusetzen.

In den letzten 15 Jahren haben diese Themen eine Ergänzung erfahren, die vor allem aus den veränderten gesellschaftlichen Ansprüchen resultiert. So luden 1995 drei große Lehrerverbände zur Bundesgrundschulkonferenz nach Berlin und diskutierten mit Fachleuten über Schlüsselprobleme und schulische Handlungsmöglichkeiten. Sie formulierten gemeinsame Vorstellungen von einer zukunftsfähigen Grundschule.

⁴ Lichtenstein-Rother, Ilse / Röbe, Edeltraud (1982): Grundschule. Der pädagogische Raum für die Grundlegung der Bildung. Weinheim: Beltz

⁵ Rodehüser, Franz (1987): Epochen der Grundschulgeschichte. Darstellung und Analyse der historischen Entwicklung einer Schulstufe unter Berücksichtigung ihrer Entstehungszusammenhänge und möglichen Perspektiven für die Zukunft. Bochum: Winkler

Leitbild 'Zukunftsfähige Grundschule'
Bundesgrundschulkonferenz 1995

Öffnung:

- Ablösung des Dreiviertelstundentakts durch flexible Lernabschnitte
- Mehr Mitgestaltungsmöglichkeiten durch Kinder, Eltern, Kollegium und Schulleitung
- Einbezug der Gemeinde, des Stadtteils, der Region in das Lernprogramm
- Verstärkung der Kooperation mit außerschulischen Institutionen

Förderung statt Auslese:

- Abbau von Ungleichbehandlung und Selektion
- Abbau rivalisierenden Lernens, Hervorhebung der individuellen Lernentwicklung

Qualitative Erweiterung:

- eine obligatorische Fremdsprache in kindgerechten Lernformen
- Gestaltung der Lernräume nach ästhetischen und ökologischen Gesichtspunkten
- Integration lebens- und überlebenswichtiger Fragen in das Bildungsprogramm der GS
- ein umfassendes Konzept von Lese- und Medienerziehung (inkl. Neue Medien)

Quantitative Verbesserung:

- Verlängerung der Grundschulzeit auf 6 Jahre
- Fünf Zeitstunden pro Schultag als verlässlicher Rahmen
- Begrenzung der Klassengröße auf maximal 25 Kinder

UCIGS/BUNDESGRUNDSCHULKONFERENZ1995.PPT U. Carle 07-98

Abb. 5: Leitbild 'Zukunftsfähige Grundschule' der Bundesgrundschulkonferenz 1995

Ordnet man die Forderungen der Bundesgrundschulkonferenz 1995, so läßt sich ein deutlicher Überhang feststellen in Richtung ⁶ (siehe Abb. 5: Leitbild 'Zukunftsfähige Grundschule' der Bundesgrundschulkonferenz 1995):

- 1) Öffnung der Unterrichtskonzepte,
- 2) Förderung statt Selektion,
- 3) Qualitative Erweiterung des schulischen Angebots,
- 4) Quantitative Verbesserung der schulischen Bedingungen.

Schulanfang und Übergänge wurden bei der 1995er Bundesgrundschulkonferenz der Lehrerverbände nicht thematisiert.

Jedes der hinter den Forderungen stehenden Themen ist pädagogisch sowohl in der Forschung als auch in der Schulpraxis bearbeitet und beschrieben worden und zwar auf zwei Modellebenen:

- Zum einen wurden unterrichtsnah vor allem neue Verfahren und Methoden erprobt wie Gleitender Unterrichtsbeginn, Offener Unterricht, Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Projekte etc.
- Zum anderen wurden schulorganisatorische Gestaltungsmodelle entwickelt bzw. weiterentwickelt wie Integrationsklassen, Jahrgangsgemischte Klassen, Volle Halbtagsschule und derzeit vor allem die Modelle zur Neustrukturierung des Schulanfangs.

⁶ Bundesgrundschulkonferenz 1995 in Berlin: Zukunft für Kinder - Grundschule 2000. Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule

Was bis dahin fehlte, war die Integration der Einzelaspekte zu einem Gesamtmodell. Auch die von der Bildungskommission Nordrhein-Westfalen 1995 publizierte Denkschrift „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ enthielt dieses integrative Modell noch nicht⁷.

Erst 1996 erschien schließlich das Leitbild des Arbeitskreises Grundschule mit dem Titel „Die Zukunft beginnt in der Grundschule“. Dort sind die Erneuerungsthemen inklusive Schulanfang und der Übergang in weiterführende Schulen im Modell einer neugestalteten Grundschule zusammengefaßt. Interessant ist, daß es sich hierbei um ein Konzept handelt, in das durch die Autorengruppe von vorne herein pädagogische, bildungspolitische und schulpraktische Kompetenz eingeflossen ist⁸.

Erste Zwischenbilanz der aktuellen Modelldiskussion in der Grundschulpädagogik:

1. Deutschlands Grundschule befindet sich inmitten in einer großen Erneuerungsdrift; die Erlaubnis zur Veränderung wurde erteilt
2. Die von Neuhaus-Siemon geforderten Modelle für die Erneuerung der Grundschule sind ausgearbeitet
3. Die Reformmodelle spiegeln nicht die etablierte Praxis; wir wissen daher kaum, welche Relevanz sie für die praktische Veränderung haben
4. Beispiele aus Modellschulen sind zwar publiziert; auch hier wissen wir nicht zuverlässig, ob diese Wege für jede Schule zielführend, und ob sie für Regelschulen bewältigbar sind
5. Das Reformansinnen trifft die Grundschulen inmitten einer sich rapide verschlechternden Ressourcenlage: empfindliche Einsparungen bei gleichzeitig steigenden Schülerzahlen
6. Die Bürde der Veränderungsarbeit lastet also allein auf den Schultern der Einzelschule

UOIGSZWISCHENBILANZ MODELLDISKUSSION.PPT U. Carle 07-98

Abb. 6: Erste Zwischenbilanz der aktuellen Modelldiskussion

Ich ziehe eine erste Zwischenbilanz der aktuellen Modelldiskussion in der Grundschulpädagogik (siehe Abb. 6: Erste Zwischenbilanz der aktuellen Modelldiskussion):

- Deutschlands Grundschule befindet sich derzeit mitten in einer großen Erneuerungsdrift. Diese scheint zwischenzeitlich die Regierungen aller Bundesländer erfaßt zu haben. Die Erlaubnis zur Veränderung wird den Grundschulen von immer mehr Länderregierungen erteilt.

⁷ Bildungskommission Nordrhein-Westfalen (1995): Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Neuwied: Luchterhand

⁸ Faust-Siehl, Gabriele / Garlichs, Ariane / Ramseger, Jörg / Schwarz, Hermann / Warm, Ute (1996): Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Reinbeck b. Hamburg: Rowohlt

- Die von Neuhaus-Siemon geforderten Modelle für eine Erneuerung der Grundschule sind ausgearbeitet.
- Allerdings repräsentieren diese Reformmodelle weder etablierte Praxis⁹ noch theoretisch ausreichend ausgearbeitete Gestaltungsbilder. Wir wissen nicht einmal fundiert, welche Relevanz diese Modelle für die konkrete Veränderung der Praxis haben¹⁰.
- Zwar wurden einige Wege hin zu den Reformzielen in Modellschulen praktisch erprobt und in der Fachliteratur publiziert. Was wir aber nicht wissen ist, ob diese Wege auch jede andere Schule zum Ziel führen, noch, wie erfolgreich im konkreten Einzelfall die LehrerInnen, das Kollegium und die Schule diese Wege bewältigen können.
- Das Reformansinnen trifft die Grundschulen inmitten einer schlechter werdenden Ressourcenlage aufgrund kräftiger Einsparungen im Bildungsbereich bei gleichzeitig steigenden Schülerzahlen.
- Die Bürde der Modellanforderungen und der zu leistenden Veränderungsarbeit lastet also allein auf den Schultern der Einzelschule.

Ist damit das Scheitern anspruchsvoller Reformprojekte vorprogrammiert? Die apriori Bewertung der Reformlast bzw. der Reformchancen durch die einzelne Grundschule kann sich erst einmal an einem bergsportlichen Bild orientieren. Danach sinkt die Bewältigbarkeit der Reformlast, d.h. verkürzt sich die Reichweite der verfügbaren Kondition mit der Höhe des Gipfels wie auch mit der Schwierigkeit des Weges.

Umgekehrt steigt die fürs Klettern notwendige Motivation und damit das Erfolgspotential mit der Attraktivität des Gipfels und mit dem Schwierigkeitsgrad des Weges. Die Seilbahn auf den 500er motiviert keine BergsteigerInnen.

Diese Quadratur des Reform-Erfolgskreises kann ihre Auflösung nur in der

⁹ Bestandsaufnahme der Erneuerungen in der Schulpraxis siehe z.B.

Knauf, Tassilo (1992) (Hrsg.): Innovationsatlas Grundschule. Handbuch zur Grundschulreform in Nordrhein-Westfalen. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsges. Untersuchungszeitraum: 1986 bis 1991.

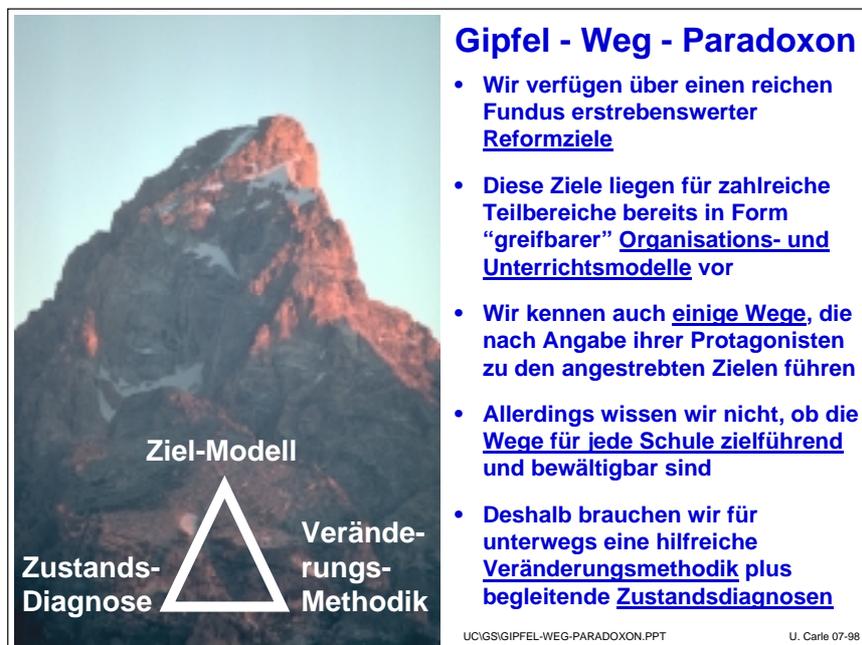
25 Jahre „Öffnung des Unterrichts“: eine Zwischenbilanz. Ein Gespräch mit dem Siegener Grundschulpädagogen Hans Brügelmann. In: Die Grundschulzeitschrift, 11. Jg., H. 105, Juni 1997.

Jürgens, Eiko (1998): Zeugnisse ohne Noten. Die Verbalbeurteilungspraxis in der Grundschule als Gegenstand einer Untersuchung. In: Brügelmann, Hans/ Fölling-Albers, Maria/ Richter, Sigrun (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis - Befunde der Forschung. Seelze: Friedrich, S. 187-192

¹⁰ Denn auch modelltheoretisch gelten sowohl die Konstruktion als auch die Implementation von Modellen komplexer Systeme als nicht ausreichend erforscht - siehe dazu Meyer, Manfred (1996): Operations Research Systemforschung. Stuttgart: Fischer UTB, 4. erw. Aufl., S.188ff

paradoxen Erfolgsformel von der größtmöglichen Schwierigkeit **und** Einfachheit einer anspruchsvollen Kletterpartie finden.

Erfolgsversprechende Grundschulreform braucht daher sowohl ein attraktives pädagogisches Zielmodell als auch einen herausfordernden aber bewältigbaren Weg.



Gipfel - Weg - Paradoxon

- Wir verfügen über einen reichen Fundus erstrebenswerter Reformziele
- Diese Ziele liegen für zahlreiche Teilbereiche bereits in Form "greifbarer" Organisations- und Unterrichtsmodelle vor
- Wir kennen auch einige Wege, die nach Angabe ihrer Protagonisten zu den angestrebten Zielen führen
- Allerdings wissen wir nicht, ob die Wege für jede Schule zielführend und bewältigbar sind
- Deshalb brauchen wir für unterwegs eine hilfreiche Veränderungsmethodik plus begleitende Zustandsdiagnosen

UCIGSIGIPFEL-WEG-PARADOXON.PPT U. Carle 07-98

Abb. 7: Die Erneuerung der Grundschule im Spannungsverhältnis von Zielattraktivität und Bewältigbarkeit des Weges

Soviel sei vorweggenommen: Lösbar wird dieses Gipfel-Weg-Paradoxon durch den Erwerb einer guten Steigtechnik - hier: Veränderungsmethodik - sowie durch das Harmonisieren der anstehenden Schwierigkeiten mit den verfügbaren Möglichkeiten auf der Basis einer realistische Situations- und Selbsteinschätzung - hier: Zustandsdiagnose (siehe Abb. 7: Die Erneuerung der Grundschule ...).

Vom Schwierigkeitsgrad her sind die heutigen Anforderungen denen der 20er Jahre daher mindestens ebenbürtig. Damals mußte sich die gerade legitimierte Grundschule als Pflichtschule für alle Kinder durchsetzen. Heute soll sie sich den veränderten gesellschaftlichen Anforderungen stellen und zwar bei laufendem Hochbetrieb, reduzierten Ressourcen und bislang ohne flankierende Unterstützung. Diese paradoxen Bedingungen des Wandels der Grundschule spiegeln einen zentralen Widerspruch seiner gesellschaftlichen Voraussetzungen. Der Umbau der gesamten Gesellschaft findet derzeit unter Bedingungen statt, die außer der Erneuerung zugleich eine effektivere Nutzung von, d.h. vor allem einen sparsameren Umgang mit Ressourcen verlangen. Doch wie weit sind die Veränderungsprozesse in Wissenschaft, Schule, Wirtschaft und Verwaltung tatsächlich gediehen?

Wie herausfordernd sind die Gipfelziele für die neue Grundschule? Zur Beantwortung dieser Frage werde ich zunächst die Zielmodelle etwas

genauer beschreiben.

Danach skizziere ich einen Teil der Wege, die zum Erreichen der Ziele empfohlen werden. Sind diese Wege auch für Normalschulen gangbar?

Schließlich gehe ich der praktischen Frage nach, wie angesichts schier unüberwindbarer Hindernisse die Entwicklung einer konkreten Schule dennoch vorankommt - ohne wesentliche Abstriche an den Reformzielen.

2. Die Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe - oder: Wie sieht der Gipfel aus, den wir ersteigen sollen?

Darüber, was eine gute Grundschule sei, besteht, entgegen einer möglicherweise in meinem Vortrag transportierten Vorstellung, gesellschaftlich durchaus kein Konsens. Die Kuscheleckenrede unseres Bundespräsidenten und die Reaktion der pädagogischen Fachöffentlichkeit darauf sind ein Beispiel für Ziel-Differenzen.

Anders aufgerollt, lautet die derzeit formulierte Kritik, Kindorientierung werde allzu leicht entweder in Wachsenlassen übersetzt oder münde in banalisierte Lernangebote statt in höhere Leistungsanforderungen. Den Hintergrund hierfür bildet die durchaus weitsichtige Sorge, daß dem Wirtschaftsstandort die zukünftige Schlüsselressource Bildung nicht ausreichend zur Verfügung stehen könnte.

Daß weite Teile der Elternschaft von der Grundschule nicht mehr überzeugt sind, zeigt sich nicht nur darin, in welchem großem Umfang von privaten Unterrichtsangeboten zusätzlich Gebrauch gemacht wird. Auch das Dortmunder Institut für Schulentwicklungsforschung hat in seiner neuesten Untersuchung eine steigende Unzufriedenheit der Eltern mit der Grundschule ermittelt.

Im Unterschied zur Veränderungsrichtung anderer Schularten zielen die neueren Wandlungsmodelle für die Grundschule vor allem auf die veränderten Bedürfnislagen der Kinder. In dieser Bedürfnislage entwickelt sich Schule durch ihre soziale Kontinuität zu einem zentralen Ort im Lebenslauf der Kinder. Die sich daraus ableitenden zusätzlichen Aufgaben bringen die Grundschule in ein Dilemma:

- Sie soll bei gleichbleibenden Zeitressourcen nicht nur zusätzliche sozialpädagogische und pflegerische Aufgaben kompensatorisch übernehmen,
- sondern gleichermaßen dem erhöhten Anspruch einer Gesellschaft gerecht werden, deren wirtschaftliche Schlüsselressource Bildung wird.

**Reformziele:
Empfehlungen zur Erneuerung der Primarstufe**

- 1. Institutionalisierung der Grundschule: eigenständige Schulform**
(Einheitsschulgedanke; abgegrenztes Entwicklungsalter; Sonderfunktion als Eingangsstufe des Schulwesens; Entwicklung einer didaktischen Kultur binnendifferenzierter Arbeit)
- 2. Leitziel der Grundschule: grundlegende Bildung**
(Handlungsfähigkeit des Individuums in der Gesellschaft, Selbstbewußtsein, Selbstreflexion, innere Autonomie; Lernen-lernen; Reflexion des Lernens; Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit; Problemorientierung)
- 3. Strategie der Grundschule: Verlässlichkeit und Herausforderungen**
(Verlässlichkeit durch Geborgenheit, Schutz, Stütze, Inbesitznahme der Schule; Durchschaubarkeit von Entscheidungsstrukturen, zeitlichen Verläufen, inhaltlichen Anforderungen; Herausforderungen, über das bisher Bekannte und Gekannte hinaus)
- 4. Angebot der Grundschule: Ort des Lebens und Lernens**
(Einheit von Sachbildung, Sozialbildung und Selbstbildung; Zusammenwirken von Schulleben und Unterricht; Projekte praktischen Lernens mit Ernstcharakter)
- 5. Die Grundschule für alle: Vielfalt und Gemeinsamkeit**
(Besonderheit Einzelner erkennen und im Miteinander zur Geltung bringen, Verantwortung füreinander und Gemeinsinn)

UCIGSREFORMZIELE.PPT U. Carle 07-98

Abb. 8: Gemeinsame Leitvorstellungen „Empfehlungen für die Erneuerung der Primarstufe“

Relativ breite Übereinstimmung von wissenschaftlicher Grundschulpädagogik, Grundschulverbänden und Kultusministerien zeigt sich in folgenden gemeinsamen Leitvorstellungen, wie sie in den Empfehlungen für die Erneuerung der Primarstufe vorliegen (siehe Abb. 8: Gemeinsame Leitvorstellungen ...):

1. Die Grundschule soll eine eigenständige Schulform bleiben.

(Begründung bei Faust-Siehl u.a.1996: Einheitsschulgedanke, abgegrenztes Entwicklungsalter, Sonderfunktion durch Eingangsstufe des Schulwesens, Entwicklung einer spezifischen didaktischen Kultur binnendifferenzierter Arbeit)

2. Aufgabe der Grundschule sei es, grundlegende Bildung zu vermitteln und zwar im Sinne von Handlungsfähigkeit des Individuums in der Gesellschaft.

In der Tradition der Aufklärung ist damit gemeint: Hinführung zu bewußterem Leben und zu Verständigung über Welt. (Selbstbewußtsein stärken, Selbstreflexion ermöglichen, innere Autonomie entwickeln, Voraussetzungen erwerben für bewußtes und konstruktives Handeln, Lernen lernen, Reflexion des Lernens; Lernen, um die Verfügung über sich selbst und die Welt zu erweitern, das Kind als Subjekt im Lernprozeß, nicht das Objekt des Lehrens).

Das heißt auch, gemeinsame Sinndeutungen als notwendig erkennen, auch interkulturell. Anzustreben sind nicht gemeinsame Selbstverständlichkeiten, sondern Klärungen. Dazu ist eine mehrperspektivische Sicht erforderlich. Ein bedeutendes Lernziel wird die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit und die Mitbestimmungsfähigkeit. Der Mitbestimmung der Kinder soll deshalb auch in der Schule mehr Bedeutung zugemessen werden.

Grundlegende Bildung ist nicht nur rational, sondern auch sinnlich und leiblich: Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit, der Bewegung, der Fähigkeit zu Spontaneität und zu Kreativität

3. Die Grundschule muß Verlässlichkeit und zugleich Herausforderungen bieten und zwar in den Arbeits- und Lernverhältnissen und in den sozialen Beziehungen

Verlässlichkeit durch Geborgenheit, Schutz, Stütze, Inbesitznahme der Schule; Durchschaubarkeit von Entscheidungsstrukturen, zeitliche Verläufe, inhaltliche Anforderungen; Herausforderungen, über das bisher Bekannte und Gekonnte hinauszugehen, Herausforderungen, sich neues Wissen anzueignen, neues zu tun (setzt voraus, daß die Lehrpersonen das bisher Bekannte und Gekonnte im individuellen Fall kennenlernen)

Herausforderungen kommen beim Kind nur an, wenn sie seinen individuellen Möglichkeiten entsprechen. Das aber hat zur Folge, daß Lehrerinnen und Lehrer viel stärker als bisher auch das einzelne Kind kennen und verstehen müssen, um ihm mit förderlichen Leistungsanforderungen gerecht werden zu können.

4. Die Grundschule wird als Ort des Lebens und Lernens gesehen: Einheit von Sach-, Sozial- und Selbstbildung, Projekte als notwendige Arbeitsform neben lehrjahrsbezogenen und entdeckenden Formen.

Schule auch als Ort, an dem man sich (hinsichtlich Raum, Zeit und Beziehungen), wohl fühlen kann. Eine Grundschule im Stadtteil, in der Gemeinde verankert.

5. Die Grundschule strebt sowohl nach Vielfalt als auch nach Gemeinsamkeit. Gemeinsamkeit und Differenz bei Jungen und Mädchen, Mehrheits- und Minderheitenkulturen, Behinderten und Nichtbehinderten.

Die Besonderheit Einzelner erkennen und im Miteinander zur Geltung bringen, Verantwortung füreinander und Gemeinsinn. Das setzt ein Verlassen der partikularistischen Wertewelt voraus und erfordert, daß sinngebende Komponenten verschiedener Herkunftsmilieus in das Schulleben Eintritt erhalten

So also sieht der Gipfel aus, wie ihn die Empfehlungen für die Neugestaltung der Primarstufe beschreiben.

Reformwege : Wichtige strukturelle Erneuerungen
[Zusammenfassung der verschiedenen Vorschläge der Bundesländer]

- **Mehr Zeit für grundlegende Bildung**
durch eine Entzerrung der Lernzeit, Rhythmisierung des Vormittags, längere Anwesenheit, 6-jährige Grundschule
- **Das Kind als Subjekt im Lernprozeß**
durch Richtlinien, die Handlungsorientierung, Projekte mit Ernstcharakter, Öffnung der Schule zum Lebensumfeld aufnehmen und durch Maßnahmen, die Kindern Zugang zu neuen Informationsquellen und zu anderen Kulturen eröffnen
- **Vielfalt statt Homogenität**
pädagogische Nutzung der Vielfalt des Lebensumfeldes durch jahrgangsübergreifende Klassen, Neustrukturierung des Schulanfangs, Integration behinderter Kinder, Mädchen-Jungen-Projekte, Projekte interkulturellen Lernens
- **Fördern statt Auslesen von der Einschulung an**
durch integrativen Schulanfang, variable Zeit zum Durchlaufen der ersten beiden Schuljahre, Zurückfahren der Auffanginstitutionen für nicht schulfähige Kinder, Lernentwicklungsberichte statt Ziffern- und Verbalzeugnisse
- **Autonomie, Kooperation, Erneuerungsfähigkeit**
durch Verbindung von Gestaltungsfreiheit der Einzelschule mit Verpflichtung zu Selbstevaluation

UCIGSREFORMWEGE.PPT U. Carle 07-98

Abb. 9: Gemeinsame Reformwege der Länder: Wichtige strukturelle Erneuerungen

Für die Umsetzung, d.h. für die Wahl der einzuschlagenden Reformwege werden derzeit folgende strukturelle Erneuerungen diskutiert und in den Bundesländern in unterschiedlichen Formen und Ausmaßen erprobt (siehe Abb. 9: Gemeinsame Reformwege der Länder).

Diese strukturellen Erneuerungen sollen die Reformbereitschaft der Grundschulen fördern und werden ihnen auf vielfältige Weise angetragen, teils versehen mit Anreizsystemen, teils per Erlaß.

So gibt es fast in allen Bundesländern Erlasse, die eine Erweiterung des Unterrichts auf einen halben Tag regeln: Baden-Württemberg: „Kernzeitbetreuung“, Bremen: „Ganze Halbtagschule“, Hamburg: „Verlässliche Halbtagsgrundschule“, Hessen: „Grundschule mit festen Öffnungszeiten“, Niedersachsen: „Volle Halbtagschule“, Nordrhein-Westfalen: „Schule von acht bis eins“, Rheinland-Pfalz:

„Ganze Halbtagsgrundschule“, Saarland: „Betreuende Grundschulen“, Sachsen-Anhalt: „Schule mit festen Öffnungszeiten“. Erlasse dieser Art stehen in der Regel unter dem Haushaltsvorbehalt. (Folie der BRD mit den Begriffen in den Ländern)¹¹

Anreizsysteme sehen etwa so aus: Man koppelt etwas Eingeführtes und für Schulen Attraktives an die gleichzeitige Übernahme einer weiteren Neuerung. Anreizsysteme arbeiten also mit einer geringfügig verbesserten Stundenausstattung derjenigen Schule, die - nicht wie noch vor 10 Jahren - eine einzige Neuerung übernimmt, sondern ein ganzes Bündel von Neuerungen.

Zum Beispiel: Niedersachsen wußte, daß die Grundschulen durch den Druck von Elternseite sehr interessiert sind, Volle Halbtagschule zu werden. Seit 1996 wurden aber Volle Halbtagsgrundschulen nur noch dann genehmigt, wenn die Schule sich zugleich bereit erklärte, am Modellversuch „Neustrukturierung des Schulanfangs“ teilzunehmen. Das bedeutet konkret: Einschulung ohne Rückstellungen und ohne Überweisungen in Förderschulen, Schule für Erziehungshilfe oder Sprachheilschule. Der Modellversuch selbst ist kostenneutral konzipiert und personell mit nur 2 Sonderpädagogikstunden und 1 Sozialpädagogikstunde pro 1. Klasse der Schule ausgestattet. Es kommt durch die Koppelung aber die zusätzliche Personalausstattung für die Volle Halbtagschule dazu, die auch Doppelbesetzungen beinhaltet.

Mit diesen den Schulen offerierten strukturellen Erneuerungen haben wir sozusagen die Meilensteine auf dem Weg zum Gipfel, also zum Reformziel der künftigen Grundschule. Das Wichtigste an der Bergtour - um im Bild zu bleiben - fehlt aber noch, nämlich die Bewegung, das Bergsteigen selbst.

Die große Frage ist, wie kommen die Schulen in Bewegung, weg vom status quo, hin in Richtung des weit gesteckten neuen Zielmodells? Wie lernen Lehrerinnen und Lehrer, Eltern und Kinder den Start und die Veränderungsarbeit zu bewältigen - ohne Scheitern und ohne Flucht in pädagogisch entprofessionalisierende Teilreformen für die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit?

Die Grundschulreform bietet eine interessante Möglichkeit zur synergetischen Verknüpfung der Veränderungsziele - neue Grundschulpädagogik - mit der Veränderungsstrategie - laufende Selbstevaluation plus neue Veränderungsmethoden. Ähnlich wie die jungen Menschen mit Hilfe der Grundschule von der spielerischen Selbst- und Weltprobung zur (wissenschaftlichen) experimentell-lernenden Selbst- und Weltaneignung gelangen sollen, um damit ein höheres Tätigkeitsniveau zu erreichen, so muß es auch den Lehrerinnen und Lehrern in ihrem Arbeitsfeld gelingen, zu einer bewußteren, methodischeren Vorgehensweise zu kommen, also ebenfalls ein höheres

¹¹ dunkel schattierte Stellen nicht zum Vortragen

Tätigkeitsniveau zu erreichen. Denn es ist die gegenwärtig vorrangige Entwicklungsaufgabe der Grundschule, wegzukommen von einer handwerklichen Unterrichtsorganisation hin zu einer wissenschaftlichen Wissensgewinnung über ihr eigenes Tun. Das heißt, von der Stoffvermittlung Abschied nehmen, um zur weitaus anspruchsvolleren, weil komplexeren Unterstützung des Selbstbildungsprozesses der Schülerinnen und Schüler zu gelangen. Diese gleichzeitige Entwicklung von Arbeitsinhalt und Arbeitsorganisation in einem Schulentwicklungsprojekt stellt keine Überforderung dar, sondern bietet im Gegenteil synergetische Potentiale.

3. Vom Lernen am Modell zum Lernen in der Veränderung: die Prozeßlogik der erfolgreichen Engpaßüberwindung

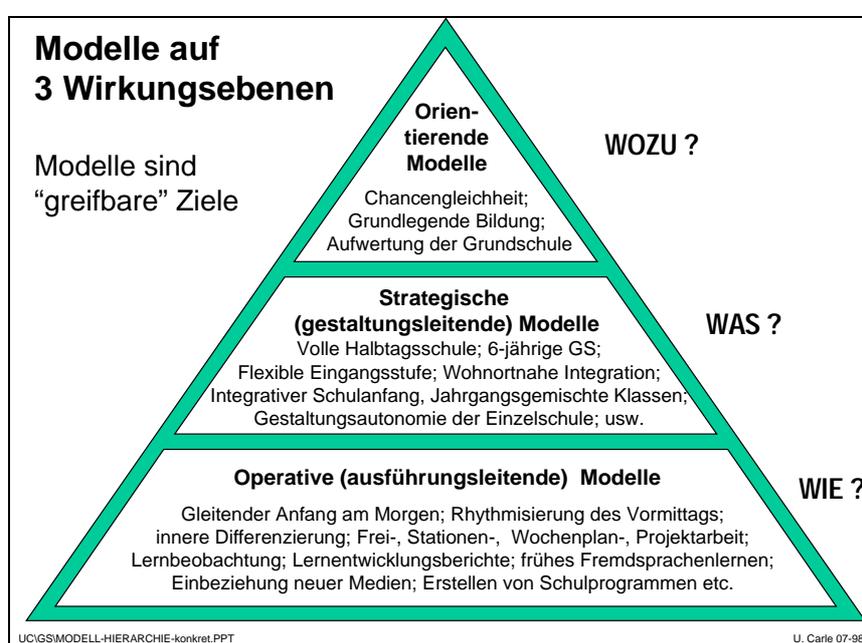


Abb. 10: Zielmodelle wirken auf drei Handlungsebenen

Insgesamt verweisen die Neuerungsmodelle für die Grundschule auf unterschiedliche Niveaus der Handlungsregulation. Deshalb unterscheide ich orientierende, d.h. „visionäre“ von strategischen bzw. strukturellen Modellen und diese von operativen, d.h. unmittelbar handlungsleitenden Modellen (siehe Abb. 10: Zielmodelle wirken auf drei Handlungsebenen).

Die von mir begleiteten Schulen verwerten ihre Zielmodelle in zweierlei Weise. Strategisch im Sinne des mehrfach zitierten Berggipfels, der ihnen einen Blick über den aktuellen Problemrand hinweg verschafft.

Pragmatisch nutzen sie die Modelle wie eine Art Ideen-Steinbruch, aus dem man sich die für die jeweilige Problemsituation besten Brocken schlagen kann („Naiver Modellrealismus“). Praktisch wird damit die

direkte Übertragung (Umsetzung) der Modellinhalte auf den Unterricht versucht. Eine darüber hinausgehende, visionäre Nutzung der Grundschulmodelle in Richtung expansive Neuerungen fehlt in der Praxis weitgehend.

Beispielsweise wird die Modellvorstellung von „Freiarbeit“ unmittelbar und damit ausschließlich symptomatisch in die Gestaltung der Unterrichtsstunde oder der Woche übertragen. Die Arbeit der Kinder wird etwas „freier“ - insofern kein Schaden. Aber weder findet das übergeordnete pädagogische Ziel Berücksichtigung, noch werden die für dessen Umsetzung notwendigen unterrichtlichen und schulischen Strukturen entwickelt: Das Rezept ist das fertige Essen.

Nicht viel anders stellt sich die Situation bei den Landesregierungen dar. Die drei von mir wissenschaftlich begleiteten Schulen folgten verschiedenartigen Aufrufen der niedersächsischen Landesregierung, an Modellvorhaben teilzunehmen oder bereits erprobte Veränderungsmodelle zu übernehmen. Die meisten dieser propagierten Modelle sind auf der strategischen (strukturellen) Ebene angesiedelt.

Außer diesem Aufruf, also dem äußeren Anreiz, gab es jeweils auch noch ein schulspezifisches Interesse an Veränderung. Bei allen drei Projekten kam der Entwicklungsprozeß mit der Einführung einer oder mehrerer struktureller Änderungen in Gang.

Eine der drei Schulen orientierte sich an Peter Petersens Kleinem Jenaplan und führte gleichzeitig integrativen Schulanfang und jahrgangsgemischte Klassen ein.

Die andere überlegte sich ein spektakuläres Projekt zur interkulturellen Erziehung und bewarb sich um die dezentrale Teilnahme an der EXPO 2000.

Die dritte Schule wurde ganz neu eingerichtet. In dem entsprechenden Viertel gab es vorher keine eigene Schule. Die künftigen Lehrerinnen der Schule entwickelten ein pädagogisches Konzept und beantragten damit die Genehmigung, ihre Schule als Volle Halbtagschule zu betreiben.

Zwei der drei Schulen schafften den äußerlichen Teil ihres Vorhabens. Es gibt sie mittlerweile in dem geplanten Status. Die neue Schule ist zwar nicht Volle Halbtagschule aber immerhin hat sie vor dreieinhalb Jahren den Betrieb aufgenommen. Doch nach der Einrichtung kamen alle drei Projekte ins Stocken, so sehr, daß der Veränderungsprozeß zu kippen drohte.

Eine der drei Schulen wurde neu eingerichtet. An diesem Beispiel kann ich zeigen, daß selbst die Einführung eines neuen Grundschulmodells „auf der grünen Wiese“ nicht so glatt verläuft, wie man es erwarten darf. Andererseits spielte aber gerade das Stocken in diesem Veränderungsprozeß eine besonders entwicklungsförderliche Rolle. Uns lehrt das Stocken, daß selbst eigene, aus selektierten Steinen des großen

Modellsteinbruchs adaptierte Modelle nicht einfach umgesetzt werden können, sondern der fortwährenden individuellen und organisationalen Anpassung, Umgestaltung und Weiterentwicklung bedürfen.

Das Stocken verweist also nicht auf eine Sackgasse, sondern auf einen Übergang. Das Stocken im modellgeleiteten Entwicklungsprozeß leitet demnach über vom abstrakten Modell zum konkreten Fall,

- zum individuellen Fall, also der Arbeit an der Schule,
- zum kollektiven Fall, also der Arbeit der Schule als Lerngemeinschaft
- zum organisationalen Fall, also der Schule als Institution und Teil des Bildungssystems.

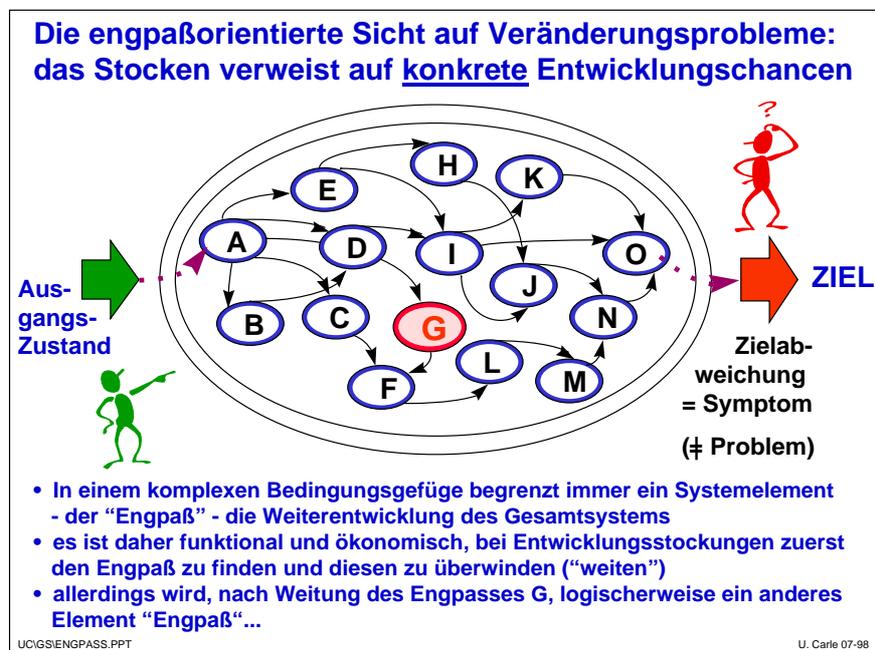


Abb. 11: Systemische Engpaßstrategie verwandelt Scheitern in Erfolgsmomente

Aber auch diese vernetzte Dynamik kann der menschlichen Handlungslogik zugänglich gemacht werden, wie ich an einigen Beispielen zeigen werde. Interventionen nach dem einfachen Muster »Tu dies, meide das« sehen das Funktionieren des komplexen Systems Schule hingegen zu einfach, als daß sie Stockungen überwinden könnten, jedenfalls nicht überzufällig. Im Gegenteil, sie stellen sogar Denkverbote auf und behindern damit kreative Einzelfall-Lösungen (siehe Abb. 11: Systemische Engpaßstrategie verwandelt Scheitern in Erfolgsmomente).

Attraktiv am Stocken ist, daß die Überwindung der Engpässe, an denen ein

Entwicklungsprozeß stecken bleibt, offenbar in besonderem Maße individuelle, kollektive und organisationale Lernprozesse ermöglicht. Und: die konkreten Engpässe treten nicht bei allen Schulen gleichermaßen auf, sondern sind immer wieder anders, und kaum ist der eine Engpaß überwunden, stellt sich schon der nächste in den Weg.

Trotzdem: Aus der Vogelperspektive betrachtet ergeben sich Muster pädagogischen Handelns, wie sie sich bei der Überwindung von Wachstums- und Entwicklungsengpässen herausbilden. Und dabei scheinen die bunten Bilder aus den Empfehlungen und Modellen nur einen Teil des Fundus herzugeben, aus dem die Lehrerinnen und Lehrer schöpfen. Den anderen Teil schöpfen sie offensichtlich aus den praktischen Erfahrungen, die sich aus der Überwindung von Engpässen im Veränderungsprozeß ergeben.

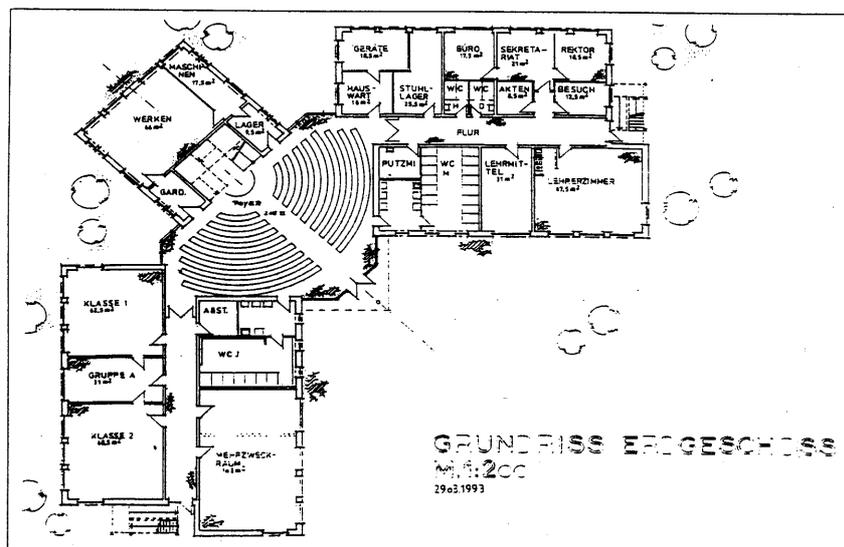
Diese Veränderungserfahrung ist einer späteren Nutzung dann zugänglich, wenn sie bewußtgemacht, aufbereitet und reflektiert wird. Eine kooperative wissenschaftliche Begleitung und Auswertung der schulischen Veränderungsprozesse in diesem Sinne kann zur Stabilisierung und Dynamisierung der gegenwärtig laufenden schulischen Veränderungsprojekte beitragen, wie auch umgekehrt die universitäre Pädagogik für ihre Theoriebildung und für die Lehrerausbildung Impulse aus der schulischen Veränderungspraxis erhält.

Das folgende Fallbeispiel bietet die Gelegenheit, den besonderen Bedarf der Schulen an wissenschaftlicher Unterstützung und Begleitung zu demonstrieren.

4. Fallbeispiel: Eine neue Schule in einem sozialen Brennpunkt entwickelt sich

Vor vier Jahren bat mich die künftige Schulleiterin einer noch nicht fertiggestellten Grundschule in einem sozialen Brennpunkt einer Kleinstadt um Unterstützung bei der Ausarbeitung des Schulkonzeptes. Von der Vollen Halbtagschule, zu deren Einrichtung die Bezirksregierung bereits ein informelles positives Signal gegeben hatte, versprach sie sich:

- mehr aufgelockerte Lernzeit
- Möglichkeiten zur Teamarbeit
- Entzerrung des Schulbeginns und daher weniger Konflikte



DIE NEUE GRUNDSCHULE IM GRUNDRISS: Gezeigt wird hier die Anordnung der Räume im Erdgeschoss.

Abb. 12: Grundriß der neuen Grundschule

An der Erstellung des Konzepts waren alle fünf Lehrerinnen der neuen Schule beteiligt. Sie analysierten die örtlichen Gegebenheiten, leiteten daraus die generellen Bedürfnisse der künftigen Schülerinnen und Schüler ab und stellten dann den so ermittelten neuen Anforderungen ihre persönlichen Handlungsmöglichkeiten gegenüber. Von einer optimalen räumlichen Situation konnte man ausgehen, denn die künftige Schulleiterin war bei der Planung des Hauses beteiligt gewesen (siehe Abb. 12: Grundriß der neuen Grundschule).

Diese Schule sollte in einem Wohnbezirk entstehen, der bislang keine

eigene Schule hatte. Die Rückstellungsrate lag bei 20%. Migrantenkinder machten 1994 etwa 35 % der Schülerschaft des Einzugsgebietes aus. Einige von ihnen wohnten dort nur vorübergehend in Übergangs- und Asylantenheimen. Neben Wohnungen für Sozialhilfeempfänger gibt es in dem 5000 Seelen-Stadtteil auch einen Wohnbereich mit neuen Einfamilienhäusern für kinderreiche Familien.

Die meisten Eltern arbeiten in den umliegenden Industriebetrieben. Die Arbeitslosigkeit ist doppelt so hoch wie im Durchschnitt des Landkreises und liegt über 20%. Zu erwarten war eine hohe Streubreite an Lernvoraussetzungen, viele Kinder aus Elternhäusern, in denen Bücher und schulisches Lernen keine Rolle spielten und in denen auch nicht mit einer ausreichenden Pflege und Förderung zu rechnen sein konnte.

Ausgehend von diesen Voraussetzungen entstand ein fundiertes Konzept mit einem pädagogischen Programm bei einer Öffnungszeit von 8 bis 13 Uhr angelehnt an das niedersächsische Modell der Vollen Halbtagsgrundschule. Unmittelbares Vorbild gab der Antrag der Wartenberggrundschule ab, eine der bekannten Modellgrundschulen für die Volle Halbtagschule. Ein Kindergarten und eine Schulkindergarten-gruppe, so der Antrag der Lehrerschaft, sollte wegen der besseren Kooperationsmöglichkeiten der Schule räumlich angeschlossen werden.

Beispiel eines Wochenstrukturplans in einem 2. Schuljahr

Zeit	Block	Mo	Di	Mi	Do	Fr
Offene Anfangsphase						
8.00 - 9.30	①a	Kreisgespräch			RELIGION	
	①b	WP		WP		
9.30 - 9.40	gemeinsame Frühstückspause					
9.40 - 9.55	Hofpause					
9.55 - 11.15	②		WP		WP	
11.15 - 11.45					MUSIK	RELIGION
11.45 - 11.30	Hofpause					
11.30 - 13.00	③	AG	SPORT	AG	BASTELN WERKEN	SPIELSTUNDE Forum

Abb. 13: Plan für die Gestaltung des Vormittags in Angebotsbändern

Zur Entzerrung der Lernzeit und um eine für die Kinder durchschaubare

Struktur zu schaffen, war das Angebot des Vormittags in Angebotsbändern geplant (siehe Abb. 13: Plan für die Gestaltung des Vormittags in Angebotsbändern).

Außerdem sah das Konzept eine Jahresplanung vor, in der in jedem Monat ein eigener jahreszeitlich passender Schwerpunkt für alle Klassen gebildet wurde. Die Zusammenarbeit mit dem Kindergarten ist darin fest verankert.

(siehe Abb. 14: Jahresplanung zur Koordination mit dem Grundschulkindergarten).

Jahresplanung mit Monatsschwerpunkten	
• August:	Einschulung (mit Kindergarten, Eltern)
• September:	Gesundes Frühstück (mit der AOK und dem örtlichen Kinderarzt)
• Oktober:	Erntedank (mit Landwirten aus der Umgebung, Eltern, Kirchen)
• November:	Martinsumzug (mit Kindergarten, Eltern), Einrichtung von Lese- und Spielecken
• Dezember:	Theaterbesuch (mit Eltern), Schmücken des Hauses, Weihnachtsbäckerei
• Januar:	Winterwanderung (mit Eltern), Wintergerichte kochen
• Februar:	Karneval (mit Kindergarten, Eltern) Schmücken des Hauses
• März/April:	Herrichten des Außengeländes mit den Klassen (Spielplatz, Schulgarten, Feuchtbiotop), Fahrradparcour auf dem Hof
• Mai:	Wandertage der Klassen 1, 2 und 4, Schullandheimaufenthalt der Klasse 3
• Juni:	Sportspielefest (mit Kindergarten, Eltern), Besuch des Kindergartens im Unterricht

UC:GSJAHRESPLANUNG.PPT U. Carle 07-98

Abb. 14: Jahresplanung zur Koordination mit dem Grundschulkindergarten

Die räumlichen Bedingungen ermöglichten weitere Strukturen, die einem offenen Unterricht dienlich sein können.

Zwischen zwei Klassen befindet sich jeweils ein Gruppenraum. Er enthält alle Materialien, die für die jeweilige Klassenstufe besonders relevant sind, aufgebaut in Ateliers, so daß sie den Kindern in der freien Arbeit zugänglich sind.

Klasse 1: Alles rund ums ABC

(inklusive einer von Studierenden betreuten Schuldruckerei)

Klasse 2: Wiegen und Messen

(inklusive Obstverkauf für die anderen Klassen)

Klasse 3: Unser Wohnort

(Kartenmaterial, Bücher, Bilder, Sehenswertes, Industrie etc.)

Klasse 4: Wetterbeobachtung, Elektrischer Strom, Technikbaukästen

Soweit zum Konzept Volle Halbtagsgrundschule von 8 bis 13 Uhr, mit dem Leben und Lernen verbunden werden sollte. Ein solch übergeordnetes Zielmodell dient auch der Gedankenanstregung und zwar auf allen drei Handlungsebenen, also zur Beantwortung der Fragen: Wozu wollen wir so arbeiten? Welche Strukturen wollen wir schaffen? Und wie wollen wir vorgehen?

Bis hierhin zur Vorbereitung, nun zur Realität:

Der Antrag auf Genehmigung der Vollen Halbtagschule wurde von der Bezirksregierung nicht vor der Schuleröffnung bearbeitet, weil der Schulleiternrat hätte zustimmen müssen, den es aber noch nicht geben konnte. Folglich wurde eine Grundschule ohne Sonderprogramm genehmigt, keine Volle Halbtagschule. Das heißt in Niedersachsen nur 3,5 statt 5 Zeitstunden täglich für Klasse 1.

Das erarbeitete Schulkonzept basierte nun bei der Eröffnung auf falschen zeitlichen Voraussetzungen. Der Kindergarten im Hause wurde zwar eingerichtet, nicht aber der Schulkindergarten. Es fehlte also die Auffanginstitution für zurückgestellte Kinder.

Typische Praxisprobleme einer Schule

- Fehlzeiten
- Zuspätkommen
- Rangeleien
- Unruhe im Unterricht
- kein Frühstück
- Fehlende Schulsachen
- Konzentrationsprobleme
- Verwahrlosungserscheinungen
- Zuhause wenig schul-relevante Förderung
- Eltern meiden Schule
- nicht nach Hause wollen
- kulturelle Verstehensprobleme
- Lernprobleme im Schriffterwerb
- Eingewöhnungsprobleme
- Hundehalter führen Hunde auf dem Schulspielplatz aus

Fehlende Lernvoraussetzungen für übliche Lehrgänge und zugleich fehlende Voraussetzungen im Arbeits- und Sozialverhalten für offene Arbeit

Hohe Heterogenität der Klasse bei gleichzeitiger Unerfahrenheit hinsichtlich Erhebung der Lernvoraussetzungen und differenzierten Förderung



UCIGSIPRAXISPROBLEME-SYMPHOME.PPT U. Carle 07-98

Abb. 15: Typische Praxisprobleme einer Schule (Detail aus Abb. 17)

Der Entwicklungsprozeß kam gleich nach der Schuleröffnung ins Stocken. Man könnte nun sagen, wegen der ungünstigen Rahmenbedingungen. Sind doch solche Stockungen immer dann zu erwarten, wenn Ansprüche und Kapazitäten nicht zusammenpassen (siehe Abb. 15: Typische Praxisprobleme ... - Detail aus Abb. 17).

Symptome des Stockens waren typische Praxisprobleme: Fehlzeiten, Zuspätkommen, Rangeleien, Unruhe im Unterricht. Die Kinder zeigten sich mit der Schule unzufrieden. Eine genauere Analyse der Gründe

erbrachte, daß den Kindern am Ort die neue Schule, die zuerst nur Klasse 1 und 2 führte, in vielfacher Hinsicht fremd war¹².

Die meisten Migrantenkinder hatten keinen Kindergarten besucht. Einige lebten erst seit wenigen Wochen in Deutschland. Fast alle waren unzureichend auf den Schulanfang vorbereitet. Auch ihren Eltern war die Schule fremd und viele wollten damit auch nichts zu tun haben. Die Zweitkläßler hatten gar einen Schulwechsel hinter sich, denn sie waren im ersten Schuljahr in einer anderen Schule der Stadt untergebracht. Eine genaue Beobachtung ergab darüber hinaus, daß mehr als die Hälfte der Kinder ohne Frühstück und Pausenbrot zur Schule kam.

„Vermag das Individuum die neuen Anforderungen erfolgreich zu bewältigen, werden sie zum Auslöser eines deutlichen Entwicklungsfortschritts. Andererseits kann aber durch zu hohe Anforderungen auch eine krisenhafte Entwicklung ausgelöst werden mit all ihren negativen Konsequenzen. Nur wenn die neuen Anforderungen den individuellen Kapazitäten entsprechen, resultiert eine optimale weitere Entwicklung“ (Nickel 1988)¹³

Es mußte also darum gehen, die Möglichkeiten der Schule den Kindern zugänglich zu machen. Die Lehrerinnen stellten sich immer wieder die Frage: „Was brauchen die Kinder? Wo kriegen wir die Ressourcen her? Was gehen wir vorrangig an?“

¹² Lichtenstein-Rother, Ilse (1988): Die Bedeutung der ersten Schulerfahrung. Anfangseindrücke sind entscheidend. In: Portmann, Rosemarie (Hrsg.): Kinder kommen zur Schule. Hilfen und Hinweise für eine kindorientierte Einschulungspraxis. Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule, Bd. 73, S. 196-204.

Hacker, Hartmut (1992): Vom Kindergarten zur Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 100ff.

Portmann, Rosemarie (1992): Gemeinsam statt einsam. Mit sozialen Netzen den Schulanfang sichern. In: Faust-Siehl/Portmann, Gabriele (1992) (Hrsg.): Die ersten Wochen in der Schule. Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule, S. 38-48.

Fatke, Reinhard/Valtin, Renate (Hrsg.) (1997): Sozialpädagogik in der Grundschule. Aufgaben, Handlungsfelder und Modelle. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule

¹³ Nickel, Horst (1988): Die „Schulreife“ - Kriterien und Anhaltspunkte für Schuleingangsdiagnostik und Einschulungsberatung. In: Portmann, Rosemarie (Hrsg.): Kinder kommen zur Schule. Hilfen und Hinweise für eine kindorientierte Einschulungspraxis. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule

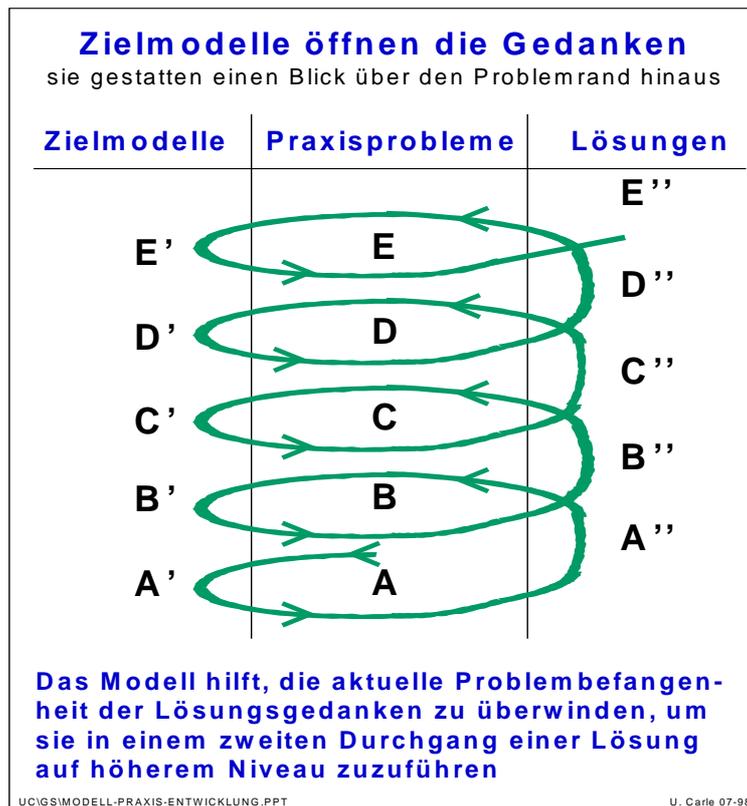


Abb. 16: Zielmodelle als strategische Problemlösungshilfen

Die Symptome, in Gestalt der zutage tretenden Praxisprobleme, waren Anlaß, genauer nachzufragen. Wo sitzt das Kernproblem, also der Engpaß, welcher die gemeinsame Arbeit zum Stocken bringt. Bei der Ermittlung der Kernprobleme leisteten die Zielmodelle ebenfalls kreative Dienste. Ermöglichten sie doch den freien Blick über den aktuellen Problemrand hinweg auf völlig andere Problemsichten (siehe Abb. 16: Zielmodelle als strategische Problemlösungshilfen).

Aus diesem Prozeß der Auseinandersetzung mit konkreten Problemen und Modellvorstellungen leiteten die Lehrerinnen innovative und nachhaltige Lösungen ab, die sie wiederum mit Hilfe dieser Modellvorstellungen besser kommunizieren und zugleich mit ihrer bisherigen Erfahrung praktisch füllen konnten. So wurde deutlich, daß nicht nur die Schule den Kindern fremd war, sondern auch die Kinder den Lehrerinnen.

Erstes Ziel lautete daher: Vertrautheit schaffen, Vertrautheit mit den Menschen, mit den Räumen, mit den Abläufen, mit dem Material.

Zweites Ziel: Die aktive Gestaltung der Schule durch die Schülerinnen und Schüler, Gestaltung des Miteinander (von Klassenregeln zur Mitbestimmung), Gestaltung der Räume (Einrichten, Schmücken),

Gestaltung der Material-Unterbringung und gemeinsamen Nutzung

Drittes Ziel: Sicherung grundlegender Lebensbedürfnisse: Einrichtung der ursprünglich geplanten Frühstückspause vor der Hofpause.

Kaum hatten sich die Kinder ihre neue Schule angeeignet, zeigte sich ein neuer Engpaß. Zahlreiche Kinder kamen zur ersten Stunde, obwohl sie erst um 9 Uhr Unterricht gehabt hätten und wollten die Schule nach Unterrichtsende nicht mehr verlassen, blieben einfach im Haus oder auf dem Spielplatz. Die Lehrerinnen wollten sie auch nicht wegschicken, bestätigte sich im Verhalten doch auch ihr ursprüngliches Konzept.

Viertes Ziel: Entzerrung des Vormittagsangebotes durch bewußte Mischung von Lern- und Betreuungsphasen, also ähnlich dem ursprünglichen Konzept aber mit selbstbeschafften Ressourcen. Es gelang, Eltern zur Mitarbeit zu bewegen. Die Gemeinde stellte eine sozialpädagogische Betreuung für die Randstunden, leider nur vorübergehend für ein Anerkennungspraktikum. Durch Umverteilung von Förder- und AG-Stunden gelang es, einen Schulbetrieb von vier Zeitstunden zu organisieren plus 2 Stunden sozialpädagogische Betreuung für den gleitenden Anfang und die letzte Stunde für je zwei Klassen gemeinsam.

Der Sysphoscharakter der Engpaßstrategie legt das Auftreten des nächsten Engpasses nahe. Trotz der guten Angebotslage stellte sich bald heraus, daß immer häufiger Probleme mit Kindern auftraten, die die Schule nicht alleine zu bearbeiten vermochte.

Fünftes Ziel wurde deshalb der Ausbau von Kontakten zu Institutionen im Umfeld. Kinderarzt, Erziehungsberatung, Sozialamt/Jugendamt, Frühförderung, Sonderschule¹⁴

Zwischenzeitlich hat die Schule 250 Kinder in vier Jahrgängen und 11 Klassen, davon ca. 50% Migrantenkinder. Durch die Sozialstruktur des Viertels ist die Schule schneller gewachsen als erwartet. Mehrzweckraum und Werkraum müssen als Klassenzimmer mitgenutzt werden. Der Bau der Turnhalle wurde aus Kostengründen immer wieder zurückgestellt. Jedes Jahr wieder stellt die Schule den Antrag auf Betrieb als Volle Halbtagschule. 1996 wäre der Antrag genehmigt worden, hätten sich die Lehrerinnen und Lehrer bereit erklärt zugleich den integrativen Schulanfang einzuführen. Dazu sahen sie sich damals aber nicht in der Lage. Die Vorstellung, keine Kinder zurückzustellen oder auf sonderpädagogischen Förderbedarf

¹⁴ Portmann S. 203

überprüfen zu lassen, mithin noch breiter als bisher im Unterricht differenzieren zu müssen, erschien ihnen nicht zusätzlich bewältigbar.

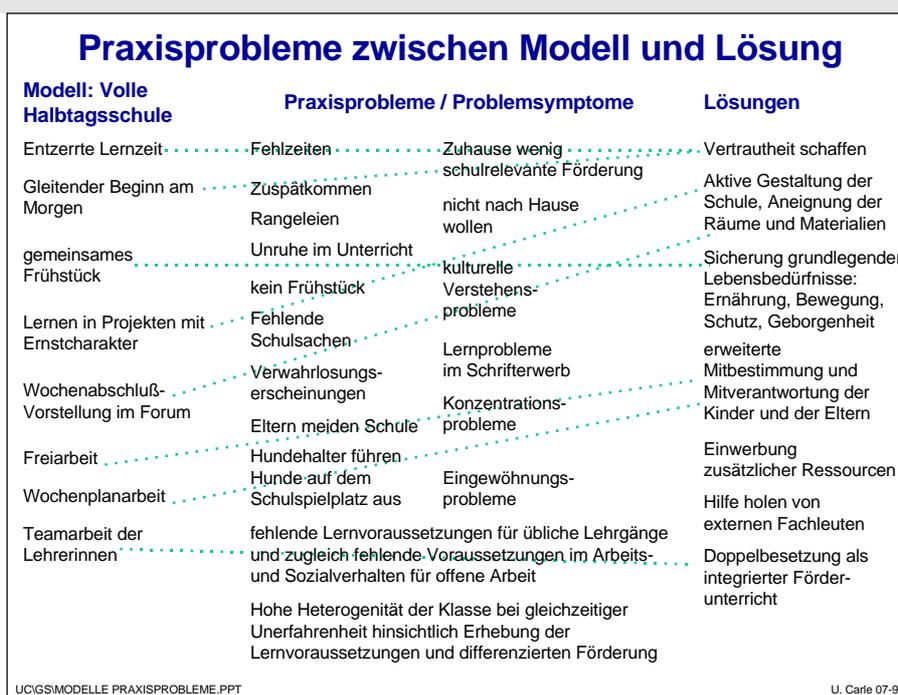


Abb. 17: Die Überwindung von Praxisprobleme zwischen Modellen und Lösungen.

Mein Fazit: Trotz völliger Veränderung der Voraussetzungen, spielten die ursprünglichen Modellziele beim engpaßorientierten Problemlösen die entscheidende Rolle. Sie verhinderten eine defensive, auf Augenblickserfolge zielende Symptombewältigung und ermutigten zu expansivem, zukunfts-gewandtem Ausbau von Kompetenzen und Ressourcen (siehe Abb. 17: Die Überwindung von Praxisproblemen).

Das Beispiel zeigt deutlich, daß sich die nachhaltige Überwindung von Praxisproblemen aus zwei Quellen speist: Den Modellvorstellungen sowie den methodisch fundierten Problemlösungen der Lehrerinnen und Lehrer

Die Gründungslehrerinnen hatten ein Modell von ihrer neuen Grundschule konstruiert, das sich sehr eng an das ausgearbeitete und in Niedersachsen bereits erprobte Modell der Vollen Halbtagschule anlehnte. Sämtliche Elemente ihrer pädagogischen Planung finden sich in Konzepten zur Öffnung von Schule wie vom Arbeitskreis Grundschule beschrieben sind. Sie hatten sich mit diesen Elementen so weit auseinandergesetzt, daß sie nicht nur die Schuleinrichtung, sondern auch einen nach pädagogischen Gesichtspunkten neu strukturierten Vormittag planen konnten.

Was bewirkte diese Adaptation fremder Modellvorstellungen? Zum einen erzeugte sie Ansprüche an die Qualität des Angebots. Der Diskurs um die Frage des besten Angebots für diesen Stadtteil förderte eine Erweiterung der Vorstellung von den eigenen Möglichkeiten. Die Aufgabe, eine neue Schule zu planen, führte zur vertieften Auseinandersetzung mit den Voraussetzungen am Wohnort.

Die künftige Arbeit wurde im Vorfeld planerisch vorweggenommen, ebenso aber auch Lösungsmöglichkeiten. Selbst als die Rahmenbedingungen dann erheblich

schlechter ausfielen, konnte das Kollegium von ihren Vorarbeiten zehren und die anstehenden Probleme lösen.

Wesentliche Lernprozesse für alle Beteiligten ergaben sich aber erst während des Veränderungsprozesses der Schule. Die Schulleiterin sieht heute den gesamten Bereich der Öffnung zur Gemeinde und der Demokratisierung bis hin zu einem aktiven Schülerparlament als gewaltigen Lernprozeß von Eltern, Schülerinnen und Schülern, Kolleginnen und Kollegen, wie auch der beteiligten Institutionen.

Persönliche Ebene: Individualisierung, die Kinder kennenlernen, verstehen lernen, mit anderen Lehrerinnen kooperieren, Supervision

Lerngemeinschaft: Schülerparlament, Elternmitarbeit, Aufbau von Kontakten mit der Nachbarschaft u.a. um die Hundehalter vom Gelände zu kriegen, Kontakte zum Stadtrat pflegen, Kontakte zum Jugendamt / Sozialamt

Institution: Gleitender Unterrichtsbeginn als freiwilliges Angebot der Lehrer, Aufhebung des 45-Minutentakts, Einführung einer gemeinsamen Frühstückspause, Frühstücksangebote für hungrige Kinder bei gleichzeitigen Hausbesuchen mit Intervention bei den Eltern, Teamarbeit (2 Lehrpersonen übernehmen eine Klasse mit mehreren Doppelbesetzungsstunden durch integrierten Förderunterricht), verbindliche Teamkonferenzen 2 Stunden wöchentlich, Kooperation mit dem Schulkindergarten, Hilfe durch die Frühförderung, Randstundenbetreuung durch Sozialpädagogin, unbetreute Spielplatzöffnung am Nachmittag.

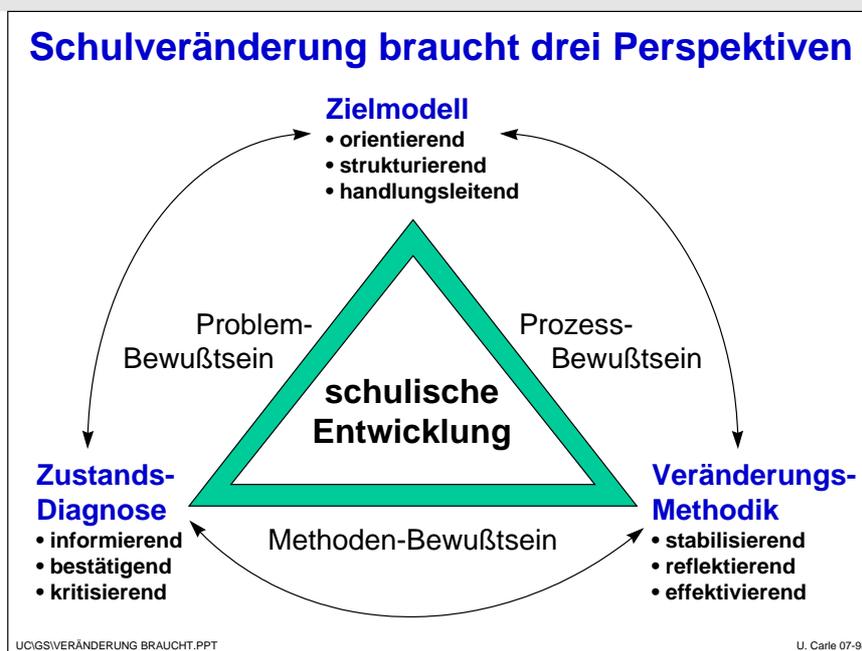


Abb. 18: Schulveränderung braucht drei Perspektiven

Um den Entwicklungsprozeß eingang zu halten, hat die Neustadtschule Instrumente der Selbstevaluation zur Koordinierung der vielfältigen und eigendynamischen Teilprozesse (Veränderungsmethodik) verankert: Das Schülerparlament als korrigierender Faktor, wöchentliche Teamkonferenzen in den Jahrgangsstufen und spezielle Gesamtkonferenzen zur

Entwicklung engpaßorientierter Lösungsstrategien (siehe Abb. 18: Schulveränderung braucht drei Perspektiven).

Der Grundsatz, bei auftretenden Problemen nach den Engpässen zu suchen, erwies sich als besonders ökonomisch, da aufgrund der geringen Ressourcen keine weitläufigen Experimente möglich waren.

So traten gehäuft Probleme hinsichtlich der wahrnehmungsbezogenen Voraussetzungen des Schrifterwerbs auf (z.B. akustische, kinästhetische, optographomotorische, rhythmische Differenzierungsfähigkeit), die sich jedoch vordergründig in diffusen Schwierigkeiten im Schrifterwerb und Unlust äußerten. Als die Lehrerinnen feststellten, daß ihre Erfahrung mit solchen Schrifterwerbsproblemen nicht ausreichte, zogen sie eine Expertin hinzu, die ihnen Hilfe zur Selbsthilfe geben konnte.

Voraussetzung dafür ist allerdings ein gutes Verständnis des Systems, also eine hinreichende Analyse der Anforderungen aus dem Stadtteil und der Möglichkeiten des Kollegiums. In regelmäßigen Abständen wurde diese Zustandsdiagnose aktualisiert und die Indikatoren daraufhin geprüft, ob sie noch der jeweiligen Situation angemessen waren.

Zusammenfassend bestätigt dieses Fallbeispiel meine These, daß die Grundschule für ihren Veränderungsprozeß auf jeden Fall ein pädagogisch anspruchsvolles Zielmodell benötigt. Diese notwendige Bedingung braucht ihrerseits die Unterstützung durch professionelle Zustandsdiagnosen (Selbstevaluation) plus eine ausgefeilte Veränderungsmethodik. In diesem Prozeßdreieck ist ein Scheitern der täglichen Veränderungsarbeit ausschließbar und die Flucht in Scheinlösungen wird zur wenig attraktiven Randerscheinung.

Hiermit ist die Reise in die Zukunft an ihren Ausgangspunkt zurückgekehrt. Was folgt daraus für die grundschulpädagogische Forschung und Lehre?

5. Schlußfolgerungen für Forschung und Lehre in der Grundschulpädagogik

Die Reform ist zum Erfolg verurteilt, soll die Grundschule den sich ändernden Ansprüchen von SchülerInnen und LehrerInnen ebenso gerecht werden wie den künftigen Anforderungen einer Gesellschaft, deren

zentrale wirtschaftliche Ressource Bildung zu werden verspricht.

Sie ist zu nachhaltigem Erfolg verurteilt, weil die Alternative, nämlich die Flucht in pädagogische Entprofessionalisierung und/oder modische Scheinlösungen von ihren Kunden, den Eltern und Schülern durchschaut wird.

Ich habe die Ableitung zentraler Erfolgsfaktoren an einem Fallbeispiel exemplifiziert. Meine Schlüsse stützen sich auf weitere, von mir begleitete Schulentwicklungsprojekte, die hinsichtlich eines Teilaspektes, nämlich der Nutzung heterogener Lernvoraussetzungen, durch qualitative Interviews vertieft wurden. In meine Ergebnisse flossen außerdem die Befunde aus 63 leitfadengestützten Praktikumsberichten ein.

Schlußfolgerungen für Forschung und Lehre	
A Bestandsaufnahme Grundschulreform	
<ol style="list-style-type: none">1. Die vorhandenen Reformmodelle sind für eine Veränderung der Grundschule brauchbar2. Die unterrichtlichen Teilmodelle (z.B. Frei-, Projektarbeit ...) sind in viele Klassenzimmer vorgedrungen3. Auf's Ganze gesehen kommt die Grundschulreform trotzdem kaum voran	
B Professionalisierende Unterstützung	
<ol style="list-style-type: none">1. Reflexive und produktive Modellnutzung in der schulischen Praxis2. Steuerung schulischer Veränderungsprozesse durch die Einzelschule3. Wissenschaftliche Begleitung von Veränderungsprojekten in Grundschulen	
C Reformorientierte Studienangebote	
<ol style="list-style-type: none">1. Vorbereitung auf die anstehende Grundschulreform2. Weitung des grundschulpädagogischen Handlungshorizontes durch Verbindung von Unterrichtsbezug, Kind-Umfeld-Bezug und Bezug zur Schule3. Qualifizierung für die Anhebung des Bildungsniveaus: Neue Bildungsinhalte, Förderdiagnostik4. Schulische Arbeits- und Organisationsmethodik auf aktuellem wissenschaftlichen und praktischen Niveau	

UCIGS/SCHLUSSFOLGERUNGEN.PPT U. Carle 07-98

Abb. 19: Schlußfolgerungen für Forschung und Lehre

Bestandsaufnahme (siehe Abb. 19: Schlußfolgerungen...): [A]
Welche Momente in den Veränderungsprozessen der Schulen wirken erfolgsfördernd? Ganz offensichtlich sind die vorhandenen Modelle für eine Reform der Grundschule geeignet, engagierten Lehrerinnen und Lehrern Unterstützung bei der Konzeptionierung ihrer Schule und für die Planung schulischer Abläufe zu bieten. Sie bilden - knapp charakterisiert - eine vorweggenommene schulische Realität ab [A1].

Die in den Veröffentlichungen (vor allem in Die Grundschulzeitschrift,

Die Grundschule und den Bänden des Arbeitskreises Grundschule) seit Anfang der 70er Jahre vorgestellten Teilmodelle für den Unterricht, also Freiarbeit, Projektarbeit etc. scheinen ebenfalls ins Bewußtsein vieler Lehrerinnen und Lehrer vorgedrungen zu sein [A2].

Trotzdem gehen die Grundschulreformen in einem umfassenderen Sinne nicht voran. Ein erhebliches Problem dabei bildet der vorherrschende Naive Modellrealismus. Dieser übersetzt die dem Alltagsverständnis zugänglichen Modellaspekte unmittelbar in Unterrichtspraxis. Die strukturelle Vermittlung zwischen Modell und Alltagspraxis fehlt [A3].

B Professionalisierende Unterstützung der Grundschulen im Reformprozeß



1 Modellnutzung in der schulischen Reformpraxis

- Modellerstellung, Modellaufbereitung, Modellspezifizierung und Modellkritik
- Sammeln und Aufbereiten der praktischen Erfahrungen mit Modellen
- Klärung der Hierarchieebenen von Modellen bzw. Teilmodellen
- Erarbeitung von Prinzipien für die Modellnutzung im Veränderungsprozeß

2 Steuerung schulischer Veränderungsprozesse

- *Organisational:* durch Projektmanagement, handlungsvorbereitende Zustandsdiagnosen, periodische Selbstevaluation
- *Kollektiv:* durch kollegiale Kooperation und Kommunikation; Einbeziehung der Beteiligten; Erfahrungsaustausch zwischen Schulen
- *Individuell:* durch Selbstentwicklungsmethodik; praktische Entwicklungspartnerschaften; Methoden der Schülerorientierung; Methoden der Grundschulpädagogik

C Wissenschaftliche Begleitung schulischer Reformprojekte

- Sammeln, Aufbereiten und Verbreiten praktischer Veränderungserfahrung
- Methodik, Moderation und Evaluation schulischer Veränderungsprozesse
- Sammlung, Aufbereitung, Theoretisierung und Verbreitung neuer Grundschulpädagogik

UC/GS/SCHLUSSFOLGERUNGEN.PPT U. Carle 07-98

Abb. 20: Professionalisierungsbedarf der Grundschulen (Details aus Abb. 19, Punkt B)

Die Reform braucht also eine unterstützende Professionalisierung wichtiger Momente der Veränderungsprozesse durch die wissenschaftliche Grundschulpädagogik (siehe Abb. 20: Professionalisierungsbedarf ...).

Daraus folgt als erste Aufgabe künftiger Grundschulpädagogik, die Unterstützung der pädagogisch relevanten Modellnutzung in der schulischen Praxis durch: [B1]

- Modellerstellung, Modellaufbereitung, Modellspezifizierung und Modellkritik
- Sammeln und Aufbereiten der praktischen Erfahrungen¹⁵ mit

¹⁵ Erste Beispiele liegen vor: Haenisch, Hans (1998): Wie Schulen ihr Schulprogramm entwickeln. Eine Erkundungsstudie an ausgewählten Schulen aller Schularten. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung

Modellen

- Klärung der Hierarchieebenen von Modellen bzw. Teilmodellen
- Erarbeitung von Prinzipien für die Modellnutzung im Veränderungsprozeß

Ähnliches gilt auch für die Steuerung schulischer Veränderungsprozesse. Auch sie bedürfte der dringenden Professionalisierung: [B2]

- *Organisational*: durch Projektmanagement, handlungsvorbereitende Zustandsdiagnosen, periodische Selbstevaluation
- *Kollektiv*: durch kollegiale Kooperation und Kommunikation; Einbeziehung der Beteiligten; Erfahrungsaustausch zwischen Schulen
- *Individuell*: durch Selbstentwicklungsmethodik; praktische Entwicklungspartnerschaften; Methoden der Schülerorientierung; Methoden der Grundschulpädagogik

Damit einher gehen müßte die Professionalisierung der wissenschaftlichen Begleitung von Veränderungsprojekten in Grundschulen durch: [B3]

- Sammeln, Aufbereiten und Verbreiten praktischer Veränderungserfahrung
- Methodik, Moderation und Evaluation schulischer Veränderungsprozesse
- Sammlung, Aufbereitung, Theoretisierung und Verbreitung neuer Grundschulpädagogik

Albers, Sven / Hameyer, Uwe / Schusdziarra, Gisela, Hrsg. (1997): Flexible Eingangsphase in der Grundschule. Sechs Portraits aus der Praxis. Kiel: Körner.
Fischer, Dietlind/Schreiner, Götz Doyé/Scheilke, Christoph Th. (1996) (Hrsg.): Auf dem Weg zur Interkulturellen Schule. Fallstudien zur Situation interkulturellen und interreligiösen Lernens. Münster: Waxmann
Burk, Karlheinz/Mangelsdorf, Marei/Schoeler, Udo (1998) (Hrsg.): Die neue Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungsheterogenen Gruppen. Weinheim: Beltz (Werkstattbuch Grundschule Bd. 3) - im Erscheinen -

C Reformorientierte Studienangebote



- 1 Vorbereitung auf die anstehende Grundschulreform**
 - Wissenschaftliche Überprüfung und Unterstützung der Koevolutionsthese
 - Bestimmung der Stufe aktueller Entwicklungsprozesse
 - Theoriegeleitete Auseinandersetzung mit den neuen Grundschulmodellen
 - Mitwirkung in schulischen Veränderungsprojekten
- 2 Weitung des grundschulpädagogischen Handlungshorizontes**
 - Praktika nicht nur auf Klassenunterricht fokussieren
 - Fallanalysen über das einzelne Kind in seinem individuellen Weltbezug
 - Projekte zur Integration der Schule in das Umfeld der Kommune
 - Verbindung von Unterrichtsbezug, Kind-Umfeld-Bezug und Bezug zur Schule
- 3 Qualifizierung für die Anhebung des Bildungsniveaus**
 - Aneignung anspruchsvollere Lern- und Lehrformen
 - Qualifizierung für zusätzliche sozialpädagogische und pflegerische Betreuung
 - Erwerb förderdiagnostischer Kompetenz
 - Neue Bildungsinhalte wie Vielfalt, Computernutzung, Ökologie, neue Technologien
- 4 Schulische Arbeits- und Organisationsmethodik auf aktuellem wissenschaftlichen und praktischen Niveau**

UC:GS:STUDIENANGEBOTE.PPT
U. Carle 07-98

Abb. 21: Reformorientierte Studienangebote für die Grundschule von morgen (Details aus Abb. 19, Punkt C)

Die Studienangebote müssen sich schon heute auf die Grundschule von morgen einstellen, indem sie sich auch mit den Anforderungen der anstehenden Reformprozesse auseinandersetzt (siehe Abb. 21: Reformorientierte Studienangebote für die Grundschule von morgen - Detailauszug aus Abb. 19, C).

[C1] Die These der Koevolution von Arbeitsinhalt und Arbeitsorganisation bei den aktuellen Reformvorhaben in Grundschulen bedarf nicht nur der wissenschaftlichen Überprüfung, sondern mindestens ebenso der wissenschaftlichen Unterstützung. Im Mittelpunkt dieser Aktionsforschung steht die Frage, welche Stufen den Entwicklungsprozeß der Grundschule aktuell kennzeichnen - denn, was wir besser kennen, können wir besser fördern und lehren.

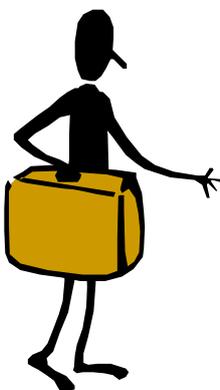
Für die Lehrerbildung ergibt sich nach alledem vorrangig die Aufgabe, sich stärker theoriegeleitet mit den neuen Modellen auseinanderzusetzen . Dies könnte beispielsweise durch Projektstudien geschehen, in denen Studierende Veränderungsprojekte theoretisch fundieren und praktisch mitgestalten .

[C2] Darüberhinaus müßte die schulpraktische Ausbildung die strenge Ausrichtung auf den Klassenunterricht überwinden . Dazu wären Fallanalysen geeignet, die das einzelne Kind mit seinem individuellen Weltbezug in den Mittelpunkt rücken und zudem die ganze Schule und ihr Schulkonzept berücksichtigen. Am besten wäre eine Verbindung von Unterrichtsbezug, Kind-Umfeld-Bezug und Bezug zur Schule als Handlungseinheit.

[C3] Angesichts der steigenden gesellschaftlichen Bildungserwartungen, der wachsenden Ansprüche von SchülerInnen wie von LehrerInnen an anspruchsvollere Lern- und Lehrformen sowie der gleichermaßen steigenden Anforderungen an erzieherische und pflegerische Aufgaben reicht die Kenntnis der reformpädagogisch inspirierten Grundschulmodelle alleine nicht aus. Hinzu kommen muß förderdiagnostische Kompetenz, um in offenen und projektorientierten Angeboten Kinder gezielt fördern zu können (Hinwendung zum Kind).

Studierende müssen zudem an neue Inhalte herangeführt werden, wie z.B. Nutzung kultureller Vielfalt (Diversity), Lernen und Arbeiten mit Computern, Wissen um ökologische Zusammenhänge etc. (Hinwendung zur Welt).

[C4] Dies alles kann nur gelingen, wenn sich das Niveau pädagogischen Arbeitens und Organisierens dem aktuellen Stand in anderen gesellschaftlichen Teilbereichen zumindest angleicht. Sonst wird den künftigen LehrerInnen die Vermittlung zwischen Kind und Welt auf neuem Niveau nicht gelingen.



Mit diesem Prospekt für die angehenden Reiseführer beende ich den Ausflug in die Zukunft der Grundschule. Nun erscheint mir die Vorstellung, eine Grundschule geschenkt zu bekommen und sie nach eigenen Vorstellungen gestalten zu dürfen, gleich doppelt reizvoll.

Beide, die Grundschulpädagogik (immer schon) wie die aktuelle Grundschulreform (für die nächste Zukunft) zielen auf eine Erhöhung des Tätigkeitsniveaus - hier der PrimarschülerInnen und dort der GrundschullehrerInnen.

Ähnlich wie die jungen Menschen mit Hilfe der Grundschule von der spielerischen Selbst- und Welterprobung zur experimentell-lernenden Selbst- und Weltaneignung gelangen sollen, so muß es auch den Lehrerinnen und Lehrern in ihrem Arbeitsfeld künftig gelingen, zu einer bewußteren, methodischeren und wissenschaftlicheren Arbeitsweise zu kommen.

Ich danke Ihnen für Ihre aufmerksame Reisebegleitung!

Weitere typische Veränderungsengpässe im Entwicklungsprozess der drei Grundschul-Fallbeispiele

Weitere typische Engpässe traten in den drei von mir begleiteten Schulen auf:

1. Veränderungsprozesse, die eine Grundschule selber anstößt, versickern im Alltagswirrwarr. Sie werden offenbar nicht über einen längeren Zeitraum als Prozesse bewußt. Die Entwicklungen werden deshalb nicht systematisch verfolgt. Fehlentwicklungen werden zu spät wahrgenommen, genauer gesagt, erst, wenn eine Katastrophe naht.
2. Es kommt immer wieder zu plötzlichen Überforderungen, weil organisatorische Basiskompetenzen (z.B. Projektplanung) fehlen, um neue Strukturen einzuführen und mit ihnen umzugehen. Teamarbeit, Öffnung des Unterrichts erfordert ein höheres Niveau der Organisation als an den zumeist relativ kleinen Grundschulen (i.d.R. nicht größer als achtklassig) vorhanden ist.
3. Die Schule verändert sich in den verschiedenen Köpfen unterschiedlich. Durch zu wenig Kontakt im Kollegium und zu seltene gemeinsame Gespräche, driften die ehemals gemeinsamen Ziele und Wege unbemerkt auseinander. Mißverständnisse nehmen zu, werden aber auf andere Ursachen zurückgeführt.
4. Während der Hospitationen im Unterricht der Lehrkräfte aller drei Schulen wurde deutlich, daß die propagierten Veränderungen eine Anhebung des Tätigkeitsniveaus sowohl der Lehrerinnen und Lehrer als auch der Schülerinnen und Schüler erforderlich macht. Das heißt alle müssen lernen, komplexere Anforderungen zu bewältigen. Dazu ist vor allem mehr methodisches Können für systematischeres Vorgehen erforderlich. Daß z.B. eine Öffnung des Unterrichts mehr langfristig geplante Struktur benötigt, erscheint vordergründig vielen als Widerspruch.
5. Hauptengpaß im Unterricht selbst ist der nicht vorhandene Blick auf das einzelne Kind in seiner Tätigkeit.
 - a) Die Kinder werden von den meisten Lehrerinnen und Lehrern nicht als lernende Individuen wahrgenommen. Es kommt nicht nur im eher frontalen Klassenunterricht zu Über- und Unterforderungen, sondern auch in den offenen Formen. So wird nicht erkannt, daß das Angebot für die Freiarbeit und der Inhalt von Projekten so gestaltet sein muß, daß jedes einzelne Kind die Möglichkeit hat, etwas für sich adäquates zu finden. Die traditionelle Form der Unterrichtsplanung orientiert sich eher an Fertiggerichten und nicht an Zielen, schon gar nicht an Zielen für einzelne Kinder einerseits und die Klassengemeinschaft andererseits. Die alltägliche Unterrichtsplanung ist allenfalls auf handwerklichem Niveau.
 - b) Offenbar wissen die Lehrerinnen und Lehrer nicht, wie man Veränderungen im Klassenzimmer einführen und das Neue am Laufen halten kann. Hier traten in allen Schulen bei den meisten Lehrerinnen und Lehrern Probleme auf. Das Stichwort heißt: Strukturen in der Freiheit schaffen, die nicht einengen aber Transparenz bringen.
 - c) Die größte Unsicherheit herrscht bei dem Anspruch an die Lehrerinnen und Lehrer die individuelle Lernentwicklung der Kinder zu verfolgen und so zu protokollieren, daß sie zumindest für die Lehrperson selbst nachvollziehbar ist.
 - d) Als nicht vereinbar wird erlebt, daß es auch im offenen Unterricht auf Leistung der Schülerinnen und Schüler ankommen soll.
 - e) Die geeignete Differenzierung des Angebots scheitert bereits daran, daß viele Lehrerinnen und Lehrer die aufgabeninhärenten Anforderungen nicht richtig einschätzen, daher nicht entwicklungsangemessene Aufgaben konstruieren können.

Engpaßbezogene Erkenntnisse aus anderen schulischen Untersuchungen:

Erneuerungsprozesse, das zeigen auch Untersuchungen bei Wirtschaftsbetrieben, gehen leichter, baut man einen Betrieb von Grund auf neu. Wie hingegen der Umbau auf hoher See und bei starkem Wellengang bewältigt werden kann, das ist bis heute im Detail noch unklar. Bei meinen Untersuchungen habe ich jedoch einige Engpässe festgestellt, die es in fast allen Schulen zu überwinden gilt:

1. Engpaß: Fehlende Erfahrung mit dem Neuen

Der Umbau beginnt immer mit den alten Kenntnissen, Fähigkeiten, Methoden und Techniken. Man wächst zwar mit seinen Erfahrungen, zu Anfang jedoch ist das erforderliche Können z.B. bei der notwendigen Öffnung des Unterrichts oder bei der Teamarbeit noch nicht vorhanden. Daraus kann man aber nicht schließen, daß sich nur solche Schulen entwickeln können, die ein gewisses Sockelniveau an neuen Erfahrungen bereits haben. Irgendwann fängt jede Schule an.

2. Engpaß: Fehlende Ausdauer

Jeder Umbau dauert länger als man zunächst annimmt - im Idealfall nimmt er gar kein Ende. Er setzt also Ausdauer voraus. Diese Ausdauer läßt sich nur dadurch gewinnen, daß man sich den laufenden Prozeß immer wieder verdeutlicht. Aber auch das ist neu. Bisher fehlte den meisten Schulen ein Erfolgsprotokoll, also ein Werkzeug, um unsichtbare Entwicklungsprozesse sichtbar zu machen.

3. Engpaß: Zu wenig Gestaltungsoptimismus

Ein Umbau der Schule setzt Proaktivität voraus, erfordert also Gestaltungsoptimismus. Wer nicht an seine Gestaltungsmöglichkeiten glaubt, wird auch nicht aktiv genug, um die Gestaltung mit Erfolg zu betreiben. Woher sollen die Schulen aber diesen Gestaltungsoptimismus nehmen, wenn es bisher nicht viel zu gestalten gab und die neuen Freiheiten stets mit gleichzeitigen Einsparungen zusammenhängen?

4. Engpaß: Fehleinschätzung der Kräfte

Fitneß folgt auf Anstrengung und geht dem Erfolg voraus. Wie beim Fitneßtraining hat es auch bei schulischen Erneuerungsprozessen keinen Sinn, sich zu überfordern. Der Erneuerungsprozeß braucht keine Helden. Auch am Heldentum ihrer Innovatoren sind frühere Reformen gescheitert. Gestaltungsoptimismus kann langfristig nur erhalten bleiben, wenn es gar nicht erst zu massiven Krisen kommt. Das aber setzt eine langfristige Planung voraus, die frühzeitig Probleme aus dem Weg schafft, um Luft für die unvorhersehbaren Schwierigkeiten zu bekommen, wie im offenen Unterricht also.

5. Engpaß: Tradierte Fehlerfeindlichkeit

Fehler und Probleme werden deshalb nicht frühzeitig wahrgenommen, weil sie nicht wahrgenommen werden dürfen. Solange wir Fehler als Versagen auffassen und nicht als Veränderungsimpulse, sind wir blind für mögliche Veränderungen.

6. Engpaß: Eigenbrötlertum

Die Entwicklung der Schule setzt zwar die Veränderung im Kleinen, also im Unterricht voraus, sie gelingt aber nur, wenn die Veränderungsprozesse hinter den Klassenzimmertüren miteinander vernetzt werden. Eigenbrötlertum führt dagegen zu Abgrenzung und Konkurrenz. Zu Anfang besteht aber das Problem, daß sich keiner traut seine Klassenzimmertüre zu öffnen.

Schließlich weiß man nicht so genau, ob das, was man täglich dort hinter der Türe tut, tatsächlich den gestellten Anforderungen gerecht wird.

7. Engpaß: Mangelnde Prozeßorientierung:

Nicht nur das Notensystem baut auf die Bewertung von Lernergebnissen statt von Lernprozessen. Unser ganzes Leben ist mehr auf Ergebnisse als auf Prozesse ausgerichtet. Für Erneuerungsprozesse ist diese Haltung hinderlich, die Vorhaben hauptsächlich nach ihrer Außenwirkung und damit nach ihrem Endergebnis beurteilen.

8. Engpaß: Unzureichende Arbeitsmöglichkeiten

Schule ist nicht der Arbeitsmittelpunkt der Lehreraarbeit. Durch die unklare Trennung zwischen Freizeit und Arbeitszeit, Arbeitsplatz und Wohnung außerhalb des eigentlichen Unterrichtens ergeben sich Probleme hinsichtlich der Kooperation und der Veränderbarkeit der Zeitstrukturen. Ein weiteres Beispiel ist die schlechte Ausstattung von Schulen mit Personal, mit pädagogisch sinnvollen Klassenräumen etc.

9. Engpaß: Ressourcenverschwendung

Schulen verschwenden auf vielfältige Weise ihre Ressourcen, indem sie nicht erkennen, wo ihre Potentiale liegen, indem sie Selbstausbeutung fördern, indem sie nicht auf Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler vertrauen, indem sie die Chancen ihres Umfeldes nicht beachten.

10. Engpaß: Organisierte Demotivation

Bürokratisches Verhalten von oben demotiviert. Immer noch werden Lehrerinnen und Lehrer aus sich entwickelnden Teams heraus versetzt. Immer noch werden Lehrerstunden nach bürokratischen Regeln an die Schulen verteilt. Immer noch stehen Machterwägungen der Bürokratie im Vordergrund. Abwertung der beruflichen Qualifikation demotiviert ebenfalls. Nicht nur die Presse ist daran beteiligt, jeder behauptet, pädagogischer Experte zu sein und maßt sich auf seinem Niveau an, pädagogische Arbeit zu bewerten, neuerdings sogar der Jurist und Bundespräsident, Roman Herzog.

11. Engpaß: Mangelhafte Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule

Eltern sind gegenüber der Schule kritischer geworden und äußern ihre Kritik auch. Diese Kritik ernst zu nehmen, fällt jedoch den Lehrerinnen und Lehrern schwer. Umgekehrt fühlen sich Eltern mißverstanden oder gar belehrt. Im Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs etwa, wo in Niedersachsen eine Kind-Umfeld-Analyse durchgeführt wird, kommt es nur selten zu einer wirklichen Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schulen. Gelänge es hingegen die Eltern davon zu überzeugen, daß das pädagogische Konzept einer Schule ihren Kindern zugute kommt, hätte die Schule zugleich ihre wertvollsten Verbündeten gewonnen.

12. Engpaß: Überzeugungsenergie

Überzeugungsarbeit braucht eine Menge Energie. Über Jahre entwickelte Vorstellungen von dem, was gut ist, lassen sich nicht durch Verordnungen verändern, sondern nur durch Ermutigung