



Mitglieder – Info 2003/1



Inhaltsverzeichnis

Landeselternschaft Grundschulen NW e.V.
beim Schulministerium anerkannter Elternverband

Regine Denkhaus
Im Spich 5
40489 Düsseldorf
Tel.: 0211 / 407314

Bernd Baumheier
Wanheimer Str. 615
47249 Duisburg
Tel.: 0203 / 707322

Geschäftsstelle:
Ingrid Söhlke
Althoffweg 7
33378 Rheda-Wiedenbrück
Tel.: 05242 / 403318- Fax: / 403319

<http://www.landeselternschaft.de>

Düsseldorf, Juni 2003

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Eltern,

das vorliegende Infoheft ist die Zusammenfassung eines Halbjahres, das von intensiver inhaltlicher Auseinandersetzung geprägt war. Der vorliegende Inhalt ist dementsprechend trocken, aber dafür umso informativer. Die Beiträge werden Ihnen helfen, Diskussionen an Ihren Schulen mit umfangreichem Hintergrundwissen zu führen.

Die Ergebnisse der IGLU Studie liegen vor. Für die Grundschulen wird darin ein deutlich besseres Urteil abgegeben als für die Sekundarstufe I mit der PISA Studie. Aber Verbesserungen sind auch in der Grundschule noch in vielen Bereichen nötig, wir wissen das alle. Positiv zu bewerten ist allerdings, dass durch die IGLU Studie eine grundlegende Diskussion über die Arbeitsweise der Schulen und über Schulstruktur eingeleitet wurde. Und dies nicht nur innerhalb der Landeselternschaft und auf Ebene des Bundeselternrates sondern auch in der Politik.

Die „offene Ganztagschule“ ist in vielen Gemeinden in der Diskussion und wird schon zum kommenden Schuljahr in einigen Schulen in NRW eingeführt. Die dort gemachten Erfahrungen werden uns sicherlich die nächsten Jahre beschäftigen.

Das neue Schulrechtsänderungsgesetz ist auf dem Weg. Die damit verbundenen Veränderungen für Schule und Kindergarten sind im letzten halben Jahr nicht nur auf positive Reaktionen gestoßen. Bei diesem Thema hat es sich für uns gezeigt, wie dringend erforderlich eine umfassende Information aller Beteiligten ist, damit eine möglichst objektive Meinungsbildung stattfinden kann.

Die Beteiligung der Verbände an den neuen Richtlinien und Lehrplänen für die Grundschule ist abgeschlossen.

Neben diesen thematischen Bereichen bleibt natürlich die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Schwierigkeiten der Eltern an ihren Schulen. Immer wieder merken wir, dass das Schulmitwirkungsgesetz noch lange überall umgesetzt ist. Hier bleibt für die Zukunft sicherlich eine der Hauptaufgaben der Elternvertretungen an den Schulen. Denn nur gemeinsam können Schule, Schulaufsicht und Eltern für eine gute Schule eintreten. Die Landeselternschaft Grundschulen kann Sie informieren, damit Sie an Ihrer Schule für ein offenes Miteinander auf der Grundlage der Gesetze eintreten können.

Ich möchte Sie an dieser Stelle auch schon auf unsere Herbstmitgliederversammlung aufmerksam machen. Inhaltlich wird es um die Ergebnisse der IGLU Studie gehen und den daraus möglichen Veränderungen für unsere Schullandschaft.

Ich wünsche allen einen schönen Sommer und einen guten Start im neuen Schuljahr,
mit freundlichen Grüßen

Regine Denkhaus

Vorstandsarbeit der Landeselternschaft Grundschulen NW e.V. für den Zeitraum Oktober 2002 – Mai 2003

2002

06.10. Vorbereitung Info-Heft, Düsseldorf (Fr. Collenberg, Hr. Wolf, Fr. Denkhaus)

08.10. Arbeitskreistreffen Düsseldorf (Fr. Denkhaus)

11.10. Treffen im Grundschulreferat im Ministerium zum Thema Richtlinien (R. Söhlke, Fr. Denkhaus)

16.10. „Zukunftswerkstatt Lehrerausbildung“ Dialogreihe des Ministeriums zu Lehrerbild und Lehrerausbildung in Essen Forum: Kerncurricula (Fr. Glaser-Aßmann)

30.10. Beiratssitzung Selbstständige Schule, Düsseldorf (Fr. Denkhaus)

30.10. „Zukunftswerkstatt Lehrerausbildung“ Dialogreihe des Ministeriums zu Lehrerbild und Lehrerausbildung in Köln Forum: Entwicklungsauftrag (Fr. Glaser-Aßmann)

07.11. Jurysitzung Wettbewerb LSW, Düsseldorf (Fr. Denkhaus)

09.11. Grundschultreff / Mitgliederversammlung, Castrop-Rauxel

12.11.-13.11. „Überarbeitete Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule“, Diskussion und Weiterentwicklung der Entwürfe, LSW Soest (Fr. Glaser-Aßmann)

13.11. WDR Sendung – „hart aber fair“, Köln (Fr. Collenberg, Fr. Denkhaus)

13.11. Gespräch zur Lernmittelfreiheit im Landtag (Fr. Denkhaus)

15.11.-17.11. Herbstplenartagung des BER in Meißen zum Thema „Ganztagsschule“ (Fr. Collenberg)

21.11. Vorstellung der LeGS an der Andreasschule, Korschenbroich (Fr. Denkhaus,

Hr. Baumheie)

22.11. Vortragsveranstaltung „Angst macht dumm“, Aktion Humane Schule, Troisdorf-Sieglar (Fr. Glaser-Aßmann)

29.11. „Kürzungen des muttersprachlichen Unterrichts“ Gespräch mit dem Bundesvorstandsvorsitzenden der türkischen Lehrervereine in Deutschland, Mete Atay, Unkel (Fr. Glaser-Aßmann)

02.12. Gespräch im Ministerium mit Fr. Schäfer zum Thema Ganztagschule (Fr. Denkhaus)

04.12. Forum und Workshop zu Bildungs- und Erziehungsverträgen in der Schule, Düsseldorf (Fr. Glaser-Aßmann, Fr. Denkhaus)

Weihnachtsferien

2003

16.01. „Bleiben Kinder auf der Strecke – Mobilität und Verkehrssicherheit für Kinder und Jugendliche“ Fachtagung des Rheinischen Gemeindeunfallversicherungsverbandes, Köln (Fr. Glaser-Aßmann)

18.01. Teilnahme am AK Grundschule des Grundschulverbandes (Hr. Depenbrock)

19.12. Treffen mit Hr. Beckmann vom VBE, Dortmund (Fr. Denkhaus, Hr. Baumheier, Hr. Depenbrock)

07.01. Vorstandssitzung, Dortmund

03.02. Jurysitzung Wettbewerb LSW, Soest (Fr. Denkhaus)

10.02. BER Sitzung, Bonn (Fr. Collenberg, Fr. Denkhaus)

15.02. Teilnahme am AK Grundschule des Grundschulverbandes (Hr. Depenbrock)

18.02. Vorstandssitzung, Dortmund

26.02. Grundschulbesuch, Monschau (Fr. Denkhaus)

07.03. Veröffentlichung PISA E2, Düsseldorf (Fr. Denkhaus)

11.03. Vorstellung der LeGS an der Grundschule

in Kreuztal Kredenbach (Fr. Collenberg)

13.03. Grundschulbesuch, Dortmund (Fr. Denkhaus)

15.03. Thomas Morus Stiftung zum Thema Hochbegabung, Bensberg (Fr. Denkhaus)

17.03. Workshop „Flexible Schuleingangsphase“ im LSW Soest (Fr. Glaser-Aßmann, Hr. Wolf)

17.03. Grundschulbesuch, Gummersbach (Fr. Denkhaus)

19.03. Geburtstagsfeier Hr. Schmitter, GEW, Düsseldorf (Fr. Collenberg, Fr. Denkhaus)

24.03. Grundschulbesuch Wuppertal (Fr. Denkhaus)

26.03. „Offene Ganztagschule im Primarbereich“ Informationsveranstaltung des Ministeriums, Bonn-Beuel (Fr. Glaser-Aßmann)

28.03. Hauptausschusssitzung des BER, Berlin (Fr. Denkhaus)

28.03.-30.03- Grundschulfachtagung des BER in Wandlitz zum Thema „Elternhaus und Schule“ (Fr. Collenberg)

29.03. Vorbereitungstreffen zu Bildungstag Grundschule des Grundschulverbandes (Hr. Depenbrock)

31.03. Initiative „Schulen ohne Gift“ NRW – Sitzung in Leverkusen (Hr. Wolf)

01.04. Vorstandssitzung, Dortmund

03.04. Podiumsdiskussion zum Thema Ganztagschule, Kaarst (Fr. Denkhaus)

08.04. Vorstellung der LeGS an der Averbuchgrundschule in Dinslaken (Hr. Depenbrock, Hr. Wolf)

08.04. Vorstellung der IGLU Ergebnisse, Düsseldorf (Fr. Denkhaus)

09.04. Vorstellung der IGLU Ergebnisse in Dortmund (Hr. Depenbrock, Hr. Wolf)

09.04. Arbeitskreistreffen, Düsseldorf (Fr. Collenberg, Fr. Denkhaus)

10.04. Jurysitzung Wettbewerb LSW, Soest (Fr. Denkhaus)

13.04. Arbeitskreistreffen, Rheda-Wiedenbrück (Fr. Söhlke, Fr. Collenberg, Fr. Denkhaus)

Osterferien

24.04. Arbeitstreffen zum Thema Ferienregelung, Düsseldorf (Fr. Collenberg, Fr. Denkhaus, Hr. Wolf)

29.04. Netzwerk Schulberatung und –psychologie in Köln (Hr. Wolf)

05.05. Arbeitstreffen zum Thema Richtlinien, Rheda-Wiedenbrück (Fr. Söhlke, Fr. Collenberg, Hr. Wolf)

06.05. Forum Schulrechtsänderungsgesetz, Dortmund (Fr. Collenberg, Hr. Depenbrock, Hr. Baumheier)

10.05. Grundschultreff / Mitgliederversammlung, Castrop-Rauxel

13.05. Vorstellung der LeGS in der St. Martin Grundschule in Kreuztal (Fr. Collenberg)

14.05. Gespräch mit dem Arbeitskreis Schule und Weiterbildung der CDU Fraktion im Landtag zu aktuellen Themen der Schulpolitik (Fr. Glaser-Aßmann, Fr. Denkhaus)

16.-18.05. Frühjahrsplenartagung des BER, Berlin zum Thema „PISA, IGLU und die notwendigen Folgerungen“ (Fr. Söhlke, Fr. Collenberg, Fr. Denkhaus)

17.05. Mitgliederversammlung der Gymnasien (Hr. Wolf)

21.05. Leitprojekt 21: Agenda zur Entwicklung einer demokratischen und sozialen Lernkultur, LSW Soest (Fr. Glaser-Aßmann)

28.05. Vorstandssitzung, Krombach

28.05. AK Treffen Forum „Förderung von Kindern“ in Dortmund (Hr. Depenbrock)

Landeselternschaft Grundschulen NW e.V.
beim Schulministerium anerkannter Elternverband

Regine Denkhaus
Im Spich 5
40489 Düsseldorf
Tel.: 0211 / 407314

Bernd Baumheier
Wanheimer Str. 615
47249 Duisburg
Tel.: 0203 / 707322

Geschäftsstelle:
Ingrid Söhlke
Althoffweg 7
33378 Rheda-Wiedenbrück
Tel.: 05242 / 403318- Fax: / 403319

<http://www.landeselternschaft.de>

An das
Ministerium für
Schule, Jugend und Kinder
des Landes Nordrhein – Westfalen
Völklingerstr. 49

40221 Düsseldorf

Stellungnahme zur Einführung der offenen Ganztagschule im Primarbereich

Sehr geehrte Frau Ministerin Schäfer,

mit Ihrem Erlass beabsichtigen Sie, das Angebot der Ganztagsbetreuung im Grundschulbereich qualitativ und quantitativ auszubauen. In diesem System sollen Lehrerinnen und Lehrer mit anderen Professionen zusammenarbeiten. Die Verantwortung soll bei den örtlichen Schulträgern liegen.

Finanzierung

Die Kommunen erhalten für jedes Kind im Ganztagsbetrieb 820,-- € vom Land. Soll jedoch der Unterricht qualitativ verbessert werden, **muss** ein Teil der Mittel für Lehrerstellen verwendet werden, ansonsten verändert sich nur die Art der Betreuung und an Unterricht und Fördermaßnahmen wird keine Verbesserung stattfinden. Eine Verrechnung der Lehrerstellen mit einem Pauschalbetrag ist aus unserer Sicht nicht zu vertreten. Außerdem müssen bei der Entscheidung, wie die Mittel eingesetzt werden, alle Beteiligten an den Schulen vor Ort einbezogen werden. Einen effektiven Ganztagsbetrieb gibt es nur, wenn die vor Ort bestehenden Randbedingungen berücksichtigt werden. Und dies ist von den Betroffenen vor Ort am besten zu beurteilen.

Die finanzielle Beteiligung der Kommunen beläuft sich auf 420,-- € pro Jahr. Dieser Beitrag wird aber von den Eltern über Beiträge wieder hereingeholt. Kosten entstehen daher für die Kommunen nicht.

Die Landeselternschaft Grundschulen verweist darauf, dass dies nur zu akzeptieren ist, wenn im Gegenzug Rechenschaft über die Verwendung der Mittel abgelegt wird. Es ist nicht zu vertreten, dass unter Umständen für ein Kind ein jährlicher Beitrag von bis zu 1200,--€ von den Eltern zu entrichten ist, ohne dass über die Verwendung der Beiträge offen diskutiert werden kann.

Die Mittel, die vom Bund für das Projekt Ganztagschule zur Verfügung gestellt werden, belaufen sich umgerechnet auf 375.000,- € pro Schule. Hier muss sichergestellt werden, dass die Mittel auch tatsächlich den Schulen zur Verfügung stehen, und ausschließlich für die Einrichtung eines Ganztagsbetriebes eingesetzt werden. Die Gelder dürfen nicht in einen unübersehbaren Topf fließen, über den die Kommunen verfügen. **Auch hier ist ein Rechenschaftsbericht unbedingt erforderlich.**

Organisationsstruktur der offenen Ganztagschule

Die Umgestaltung einer Schule zu einer offenen Ganztagschule soll Teil des Schulprogramms und soll über die Schulkonferenz entschieden werden. Hier ist die Elternmitwirkung unbedingt erforderlich und es muss innerhalb der Schulen eine offene Diskussion stattfinden, damit auch die betroffenen Eltern sich in der neuen Struktur wiederfinden.

Die Angebote innerhalb des Konzeptes müssen aber auf jeden Fall zusätzliche Fördermaßnahmen enthalten. Wenn als Ziel ein höherer Lernerfolg der Kinder erreicht werden soll, kommt man ohne diese zusätzlichen Fördermaßnahmen auf keinen Fall aus.

Die Ganztagschule darf nicht aus einem reinen Betreuungskonzept bestehen.

Die Verpflegung der Kinder im Ganztagsbetrieb darf keinesfalls nur durch einen Imbiss erfolgen. Hier ist auf eine nach ernährungswissenschaftlichen Gesichtspunkten ausgelegte Verpflegung der Kinder zu achten. Es darf nicht sein, dass auf der einen Seite wissenschaftliche Erkenntnisse über gesunde Ernährung bestehen diese aber in der Schule nicht umgesetzt werden.

Alle an der Ganztagschule beteiligten Partner sollen an der Durchführung der außerunterrichtlichen Angebote zusammenarbeiten. Aus Sicht der Landeselternschaft ein wichtiger Ansatz. Wir sehen allerdings Schwierigkeiten bei der tatsächlichen Umsetzung. An den Schulen hat sich vielfach bis heute keine Kultur der wirklichen Kooperation entwickelt. Unter 3.3 wird auch von Ihnen eine Zusammenarbeit der Lehrerkonferenz mit den außerschulischen Partnern nur empfohlen, obwohl Sie unter Punkt 1.4 eine Kooperation alle Partner vorsehen. Solche Formulierungen bestärken die Schulen jedoch in ihrem Handeln, andere Kooperationspartner außen vor zu halten.

Hier muss eine Zusammenarbeit zwingend vorgeschrieben werden, wenn alle Beteiligten gleichberechtigt das Konzept der Ganztagschule unterstützen und mittragen sollen.

Von Seiten der Landeselternschaft Grundschulen soll noch bemerkt sein, dass die Einführung einer offenen Ganztagschule begrüßt wird, aber nur, wenn ein pädagogisches Konzept zugrunde liegt. Die Ganztagschule muss das Ziel einer besseren Förderung der Kinder verfolgen. Eine veränderte Betreuung allein führt dabei nicht zu besseren Lernerfolgen.

Bevor wir mit viel Geld die Ganztagsangebote ausbauen, sollte zuerst sichergestellt sein, dass die vorgeschriebene Stundentafel komplett erteilt wird. Auch heute fällt der Kunstunterricht oder die dritte Sportstunde an vielen Schulen aus. Wenn wir dann zu einer verlässlichen Grundschule von 8 – 1 kommen, d.h. es wäre sichergestellt, dass die Kinder jeden Tag bis 13 Uhr entweder Unterricht haben oder qualifiziert betreut werden, wäre, auch für viele berufstätigen Müttern, schon viel erreicht.

Mit freundlichen Grüßen

gez. Regine Denkhäus
Stellvertr. Vorsitzende

Astrid Collenberg
Mitglied des Vorstandes

Resolution der Herbstplenartagung des Bundeselternrates vom 14. – 17. November in Meißen

Thema: Ganztagschulen – eine gesellschaftliche Notwendigkeit in Deutschland. Wie lassen sich sinnvolle pädagogische Konzepte finden und umsetzen? Wie sollte eine Ganztagschule organisiert sein? Wie kann die Finanzierung erfolgen? Wie realisiert das europäische Ausland Ganztagschulen?

Die Bildungspolitik befindet sich momentan in einer Umbruchsituation. Ausgehend von den Ergebnissen der Pisastudie und den familienpolitischen Entwicklungen werden an die Schule neue Anforderungen gestellt. Jede Weiterentwicklung von Schule muss sich an den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen orientieren.

Ganztagsangebote werden von Familien im Interesse ihrer Kinder mehr und mehr nachgefragt.

Der Begriff Ganztagschule wird heute für die unterschiedlichsten Konzepte und Inhalte verwendet. Unter den Verantwortlichen ist bundesweit eine Klärung der Begriffe und eine Festlegung der Qualitätsstandards notwendig. Solche Standards ermöglichen den Vergleich von ganztägigen Angeboten. Das gilt für alle ganztägigen Angebote, gleichgültig, ob es sich um rein schulische Angebote oder Modelle von Halbtagschule plus Betreuungsmöglichkeit auch unter Einbeziehung von Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und anderen außerschulischen Einrichtungen handelt.

Alle Schüler und Schülerinnen sollen eine Ganztagschule in erreichbarer Nähe vorfinden. Eltern müssen die Wahlfreiheit zwischen Halbtagschule und Ganztagschule in allen Schulformen haben.

Der BER sieht die Notwendigkeit, dass bisherige Halbtagschulen sich künftig – der Nachfrage entsprechend - zu Ganztagschulen fortentwickeln. Schulen, die auf diesen gesellschaftlichen Bedarf reagieren, müssen die notwendigen Rahmenbedingungen und die dazu gehörende Ausstattung personell, räumlich und sächlich erhalten.

Dafür hat die Politik Sorge zu tragen.

Insbesondere die Länder sind gefordert Kriterien aufzustellen und Freiräume zu schaffen, um den Schulen die Möglichkeit zu geben, tragfähige pädagogische Konzepte für ihre Situation zu entwickeln.

Jede einzelne Ganztagschule muss ihr spezifisches Angebot entwickeln:

1. ausgehend von den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler,
2. unter Berücksichtigung der besonderen Bedingungen der Schule,
3. mit Beteiligung aller in der Schule vertretenen Gruppen.

Dies ist in einem Schulprogramm für die Einzelschule verbindlich zu machen. Regelmäßige interne und externe Evaluation als Grundlage der Weiterentwicklung ist erforderlich.

Sinnvolle Konzepte von Ganztagschulen fördern individuelle und soziale Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen. Sie nehmen Rücksicht auf ihren Lebens- und Lernrhythmus und haben den Wechsel von Spannungs- und Entspannungsphasen als konzeptionelle Grundlage.

Ganztagschulen sollen u. a. bieten:

1. erweiterte Bildungs- und Fördermöglichkeiten für alle Kinder
2. mehr Chancen zur Persönlichkeitsfindung und Persönlichkeitsstärkung
3. mehr Chancen für Entwicklung der Eigenverantwortlichkeit
4. fördernde Angebote für benachteiligte Kinder und Jugendliche
5. fordernde Angebote für besonders begabte Schülerinnen und Schüler
6. Raum für aktive Freizeitgestaltung

Ganztagsschulen können in einem erweiterten Zeitrahmen für Bildung und Erziehung

1. eine höhere Wirkung in der unterrichtlichen und erzieherischen Arbeit erreichen,
2. verstärkt soziales Lernen ermöglichen.

Schülerinnen und Schüler sowie alle weiteren an Schule Beteiligten können Ganztagschule als gemeinsamen Lebens- und Lernraum gestalten.

Bisherige Erfahrungen zeigen, dass erfolgreiche Ganztagschulen unter anderem

1. positive Auswirkungen auf das Schulleben haben
2. eine höhere Lernzufriedenheit bewirken
3. bessere Lernergebnisse erzielen
4. eine stärkere Verbundenheit von Schülerinnen und Schülern und Eltern mit der Schule erreichen
5. zu einer stärkeren Berufszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern führen
6. soziale Unterschiede ausgleichen können.

Die Einführung und Gestaltung von Ganztagschulen ist nicht zum Nulltarif möglich.

Ganztagsschulen sind eine sinnvolle und notwendige Investition in die Zukunft, die gesellschaftliche Folgekosten verringern kann. Deshalb sind erhebliche gesellschaftliche und finanzielle Anstrengungen nötig.

Aus der Sicht des Bundeselternrates sind vorrangig erforderlich:

1. eine entsprechende Personalausstattung mit engagierten und hochqualifizierten Lehrkräften, Sozialpädagogen, Sozialarbeitern, Erziehern und weiterem Personal
2. ein bedarfsgerechtes Raumangebot, mit Schulbibliotheken, Mensen, Funktionsräumen, Rückzugsmöglichkeiten und Freizeiträumen
3. eine an Erkenntnissen der Ernährungswissenschaften ausgerichtete Verpflegung

Für die Weiterentwicklung von Schule ist eine enge Verzahnung von Schule und Jugendhilfe in Verantwortlichkeit der für Schule zuständigen Ministerien zu schaffen.

Der Bundeselternrat hält es für erforderlich, dass diese enge Verzahnung auch auf kommunaler und Schulebene praktiziert wird.

Wir verweisen auf die Resolution des Grundschulausschusses vom 22.9.2002 in Neustadt / Weinstraße.

Ganztagschulen - eine gesellschaftliche Notwendigkeit ?

In der öffentlichen und politischen Meinung in Deutschland wurde Erziehung von Kindern überwiegend als Aufgabe der Familien angesehen. Heute geht der Anteil von Lebensformen, die als Familie definiert werden, ständig zurück. Über die Hälfte der Kinder in Deutschland wächst als Einzelkind auf.

Zunehmend wird beobachtet, dass ein gesellschaftlich relevanter Anteil von Jugendlichen in problematischen Familiensituationen aufwächst. (Scheidungen, Gewalt; Drogen...) Viele erhalten nicht mehr die notwendige Unterstützung, um einen schulischen Abschluss zu erreichen, der eine erfolgreiche Eingliederung in die Gesellschaft und in das Erwerbsleben ermöglicht.

Hier ein paar Fakten (Hurrelmann, 1997)

- Die Eheschließungsziffer hat sich im Vergleich zu 1950 fast halbiert. Die Scheidungsziffer ist im gleichen Zeitraum deutlich gewachsen.
- Die Haushalte mit Ehepaaren oder anderen Paaren mit Kindern liegen anteilmäßig schon weit unter 50 %. Die Zahl allein erziehender Eltern wächst stetig an.
- Bundesweit wachsen fast 20 % aller Kinder mit nur einem Elternteil als fester Bezugsperson auf. In städtischen Ballungsgebieten steigt der Wert oft auf 30 % und mehr an. Für diese Ein- Eltern – Familien ergeben sich besondere finanzielle Probleme und Schwierigkeiten: 70 % der allein erziehenden Eltern sind berufstätig, 29 % betreuen ihre Kinder als Hausmann oder als Hausfrau, größtenteils unter Inanspruchnahme von Sozialhilfeleistungen, 35 % der erwerbstätigen Mütter und 9 % der erwerbstätigen allein erziehenden Väter sind teilzeitbeschäftigt,
- mehr als ein Viertel der Ein-Eltern-Familien leben an der Armutsgrenze.
■ Mehr als die Hälfte der Erwerbstätigen arbeiten, weil sie es für die Absicherung des Lebensstandards für unabdingbar halten.

Junge Eltern sind immer weniger bereit bzw. in der Lage, ohne angemessene gesellschaftliche Unterstützung, Kindererziehung und Berufstätigkeit miteinander zu verbinden. Gerade beruflich hoch qualifizierte Frauen entscheiden sich häufig, auf Kinder zu verzichten , um nicht den beruflichen Anschluss zu verpassen.

Diese gesellschaftlichen Veränderungen, die weitreichende Folgen für Familien und Kinder haben, stellen auch die Grundschulen vor große Probleme, da die bisherige Konzeption von Schule die funktionierende Familie voraussetzt.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob die Grundschule in ihrem eng gefassten Zeitrahmen und ihren methodischen und didaktischen Konzepten nicht dringend einer Veränderung bedarf.

Wir brauchen dringend ein flexibles und leistungsfähiges Netz von Unterstützungseinrichtungen für Familien. Dazu können Ganztagschulen einen Beitrag leisten.

Hierbei sollte allerdings ein gut durchdachtes pädagogisches Konzept Pflicht sein Die Organisation aller Angebote sollte unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung stehen.

**Ganztagschule ist Lebensschule ganzheitlicher Art -
nicht verlängerte Halbtagschule mit Suppenausgabe.**

Astrid Collenberg

Landeselternschaft Grundschulen NW e.V.
beim Schulministerium anerkannter Elternverband

Regine Denkhaus
Im Spich 5
40489 Düsseldorf
Tel.: 0211 / 407314

Bernd Baumheier
Wanheimer Str. 615
47249 Duisburg
Tel.: 0203 / 707322

Geschäftsstelle:
Ingrid Söhlke
Althoffweg 7
33378 Rheda-Wiedenbrück
Tel.: 05242 / 403318- Fax: / 403319

<http://www.landeselternschaft.de>

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder
des Landes NRW
Völklinger Str. 49

40221 Düsseldorf

Stellungnahme Richtlinien und Lehrplan Englisch für die Grundschule

**Durch das
gemeinschaftliche und
übereinstimmende Handeln
der Lehrer und Eltern
kann etwas Wirksames
zustande kommen.
(Georg Friedrich Wilhelm Hegel, 1770-1831)**

Sehr geehrter Herr Dr. Schulz-Vanheyden,

die Landeselternschaft Grundschulen nimmt wie folgt Stellung zu den Richtlinien und dem Lehrplan Englisch:

Richtlinien

Grundsätzliche Anmerkungen:

Die neuen Richtlinien sollten die heutige Lebenswirklichkeit der Grundschul Kinder berücksichtigen, neue wissenschaftliche Erkenntnisse hinsichtlich der Lernprozesse (z. B. Prof. Dr. Spitzer) aufnehmen und Qualität von Unterricht verbessern, indem sie für alle an Schule Beteiligten eine aussagefähige und verbindliche Arbeitsgrundlage darstellen.

Wir bedauern, dass es Ihnen nicht gelungen ist, den Richtlinientext wieder in eine klare, verständliche Sprache zu fassen. Texte, die verständlich formuliert sind, bieten ein hohes Maß an Transparenz und sind durchaus als Qualitätsmerkmal zu bewerten.

Bei aller Notwendigkeit der Fachsprache, sollten nicht nur Lehrer, sondern auch die Eltern den Text verstehen. Selbst uns fiel der Zugang recht schwer und wir haben Kenntnis davon, dass auch Grundschullehrer ihre Schwierigkeiten mit dem Verstehen der Richtlinieninhalte haben. Wir erneuern unsere Forderung auf Lesbarkeit der Richtlinien.

Auf dem 4.Grundschulsymposium 2001 in Soest bestand eine große Einigkeit darin, dass die neuen Richtlinien konkretere Aussagen machen müssen. Nach unserer Einschätzung lassen die vorliegenden Richtlinien einen noch breiteren Interpretationsspielraum zu.

Mit diesem Entwurf wird augenscheinlich ein völlig neuer Weg bei der pädagogischen Profilbildung der Grundschule eingeschlagen. Ist dies der Abschied vom Haus des Lernens?

Die Inhalte konzentrieren sich nur noch auf den Unterricht und das fachliche Lernen. Die Gestaltung und Planung von Schule und Unterricht geht nicht mehr vom Kind aus, sondern von den zu erteilenden Fächern. So wichtig Unterricht und fachliches Lernen auch sein mögen, so wichtig ist es auch in der Planung von Unterricht von den Bedürfnissen der 5 bis 10-jährigen Kinder auszugehen. Besonders vermissen wir den Gedanken der „Bewegten Schule“ .

Der Erziehungsauftrag der Grundschule steht gleichberechtigt neben dem Bildungsauftrag. Darum müssen die Richtlinien konkrete Aussagen zum Erziehungsauftrag in einem eigenständigen Kapitel machen. Es reicht nicht aus, wenn diesbezügliche Fragmente aus den verschiedenen Textstellen herausgesucht werden müssen. Erziehung wird seit langer Zeit öffentlich breit diskutiert, auch der gemeinsame Erziehungsauftrag von Elternhaus und Schule. Es muss deutlich gemacht werden, was Schule in der Erziehung leisten muss und leisten kann.

Seit Jahren fordert die Landeselternschaft Grundschulen NW e.V. die Umsetzung der gültigen Richtlinien. Es ist bekannt, dass diese Umsetzung auch nach 18 Jahren noch lange nicht flächendeckend erfolgt ist. Deshalb fordern wir, dass in den neuen Richtlinien der „Geist“ der „alten“ Richtlinien erhalten bleibt und die Kinder im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit bleiben. Die Schule ist für die Kinder da und nicht die Kinder für die Schule!

1. Funktion der Richtlinien und Lehrpläne

Wir begrüßen es sehr, dass die Verbindlichkeit der Richtlinien nun deutlich verankert ist. Die Formulierung „Erwerb von Wissen und grundlegenden Kompetenzen“ sollte konkreter gefasst und der Bezug zu den verbindlichen Anforderungen am Ende der Klassen 2 und 4 hergestellt werden. Die Aussage soll auch den Hinweis erhalten, wo die verbindlichen Anforderungen konkret formuliert sind.

Wichtig ist uns an dieser Stelle die grundsätzliche Aussage, dass alle an Schule Beteiligten gemeinsam für die Kinder arbeiten und auch gemeinsam für die Entwicklung verantwortlich sind und dass diese Gemeinsamkeit erwünscht ist.

Deshalb schlagen wir folgenden Text vor:

„Die Richtlinien und Lehrpläne legen die Aufgaben, Inhalte und Ziele der Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Grundschule fest. Sie enthalten die verbindlichen Vorgaben für das Lernen und Lehren und sichern damit den Anspruch aller Grundschülerinnen und Grundschüler auf die Vermittlung und den Erwerb von Basiswissen und –kompetenzen auf Grundlage der verbindlichen Anforderungen am Ende von Klasse 2 und 4 (siehe ...). Sie unterstützen die Entwicklung von Werthaltungen und Einstellungen, die für das Leben in einer demokratischen Gesellschaft unverzichtbar sind, sowie die gemeinsame Arbeit und Verantwortung von allen an Schule Beteiligten.“

■ Aufgaben und Ziele

Der Hinweis auf § 1 AOGS sollte beibehalten werden:

„Die Ausbildungsordnung für die Grundschule (§ 1 AOGS) legt die Aufgaben“

3. Vielfalt als Chance und Herausforderung

Natürlich soll die Schule diese Vielfalt an unterschiedlichen Kindern als Chance begreifen. Die Aufgabe der Schule liegt aber darin, diese Vielfalt für das gemeinsame Leben und Lernen der Kinder zu nutzen.

Dass die Schule den unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder durch eine

entsprechende Bildungs- und Erziehungsarbeit gerecht werden muss, ist unter 3.1 zu finden und braucht hier nicht gesondert erwähnt zu werden.

„Die Grundschule ist eine gemeinsame Schule für alle Schülerinnen und Schüler. Neben vielfältigen individuellen Begabungen treffen hier unterschiedliche soziale oder ethnische Herkunft, verschiedene kulturelle Orientierungen und religiöse Überzeugungen aufeinander. Aufgabe der Schule ist es, diese Vielfalt als Chance zu begreifen und für das gemeinsame Leben und Lernen der Schülerinnen und Schüler zu nutzen. Erziehung, Unterricht und Schulleben schaffen verbindliche gemeinsame Lern- und Lebensbezüge.“

Reflexive Koedukation

Dieser gesamte Abschnitt muss für Lehrkräfte und Eltern verständlich geschrieben sein. Viele kennen den Gender-Gedanken nicht und verstehen darunter eine reine Frauenförderung. Auch unter dem Gesichtspunkt, dass die Richtlinien Arbeitsgrundlage sein sollen, ist es für die Einführung des Gender-Mainstreamings wichtig, dass der Sinn verstanden wird. In ein paar Jahren ist dieser Abschnitt sicher einkürzbar. Dieser Abschnitt sollte eigenständig sein, um ihm die erforderliche Bedeutung zukommen zu lassen. Unser Textvorschlag:

Die Schule durchleuchtet alle pädagogischen Gestaltungen daraufhin, ob sie die bestehenden Geschlechterverhältnisse eher stabilisieren, oder ob sie eine kritische Auseinandersetzung und damit ihre Veränderung fördern.

Sie berücksichtigt, dass unterschiedliche Sichtweisen und Neigungen von Mädchen und Jungen sich auf den Erwerb von Wissen und Kompetenzen auswirken können. Unterrichtsinhalte und –methoden lösen in der konkreten Situation unterschiedliche Lerneffekte bei Mädchen und Jungen aus, eine Gleichbehandlung führt nicht zu gleichen Lernergebnissen.

Die Grundschule berücksichtigt dabei die Wirkungen tradiert geschlechtsstereotypischer Rollenmuster und Erwartungshaltungen, von denen Mädchen und Jungen schon bei ihrem Eintritt in die Schule geprägt sind und dass Lehrerinnen und Lehrer selbst auch weibliche und männliche Rollenvorbilder sind, an denen Kinder sich orientieren.

Die Grundschule legt ihre Arbeit daher an als eine gezielte Mädchen und Jungenförderung im Sinne der reflexiven Koedukation, d.h.

- *Sie bezieht die unterschiedlichen Vorerfahrungen der Mädchen und Jungen ein,*
- *sie beachtet die unterschiedlichen Zugangsweisen,*
- *sie berücksichtigt die unterschiedlichen Bedürfnisse,*
- *sie reflektiert geschlechtsspezifische Situationen*

Grundsätzliches Vertrauen in die eigene Stärke und Lernfähigkeit werden auf diese Weise entwickelt. (Hinweis auf Angebote learn-line)

Ziel ist es, auf ein Leben in einer Gesellschaft vorzubereiten, in der Frauen und Männer ihre Lebensplanung unter Nutzung ihrer individuellen Begabungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten gleichberechtigt verwirklichen können.

4. Lernen und Lehren in der Grundschule

Gegen fachliches Lernen in der Grundschule ist nichts einzuwenden, nur muss der Unterricht vom Kind her erfolgen und nicht vom Fach. Von Elternseite her ist beides vereinbar, aber es muss auch in den Richtlinien verdeutlicht werden, da aus wissenschaftlicher Sicht eine Vereinbarung der beiden Dinge augenscheinlich nicht möglich ist (persönliche Erfahrung aus der AG „Sachunterricht“, Grundschulsymposium 2000 in Soest). IGLU zeigt, dass die Grundschule in der Art und Weise der Wissensvermittlung auf dem richtigen Weg ist und es erscheint uns als Rückschritt, wenn nun das fachliche Lernen zum Hauptziel der Grundschule erklärt wird. Es kann nicht sein, dass die Grundschule an die weiterführenden Schulen angepasst wird und demnächst dort die einzelnen

Fächer, aber nicht die Kinder unterrichtet werden.

Die Grundschule muss weiterhin „Schule des Kindes“ bleiben: Kindliches Lernen ist weitgehend ein Lernen mit dem **ganzen Körper** und mit **allen Sinnen**. Ein guter Unterricht ist deshalb der, der von den Bedürfnissen der Kinder ausgeht und die Wissensinhalte der einzelnen Fächer (am besten fächerübergreifend) kindgerecht übermittelt.

Im Laufe der Grundschulzeit sollte es durchaus auch zum fachlichen Lernen kommen. Diesem Entwicklungsprozess müssen die Richtlinien aber auch Rechnung tragen.

4.1 Die Basiskompetenzen müssen in den Mittelpunkt des Lernens, Lehrens und Leistens gerückt werden: nicht durch Aufzählung der vorgeschriebenen Unterrichtsfächer, sondern die Kompetenzen selbst:

- Sprach- und Lesekompetenz
- Mathematische Kompetenz
- Soziale Kompetenz
- Medienkompetenz
- Lernkompetenz

Dafür muss das Lernen, nicht das (Be-)Lehren im Mittelpunkt stehen.

Die Verwendung der „Anwendungsfähigkeit des erworbenen Wissens“ würde die Aussage in diesem Kapitel deutlicher machen.

4.2 Abs.1: Hier taucht das Thema Hausaufgaben nur noch in einem Satz auf. Gerade zu diesem Thema finden häufig Gespräche zwischen Schule und Elternhaus statt. Wichtig ist es, auch hier kurz darauf zu verweisen, dass die Hausaufgaben überprüft werden, da gerade das oftmals nicht erfolgt und die Kinder keinen Sinn in ihren Hausaufgaben erkennen können.

Unser Vorschlag:

„Das Lernen wird durch regelmäßige Hausaufgaben unterstützt, die der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit der Kinder gerecht werden. Die Hausaufgaben dienen dem Üben, Wiederholen und der Anwendung von gelerntem Wissen. Sie werden regelmäßig von den Lehrkräften überprüft. (BASS 12-31 Nr.1)“

Abs. 2: Die Lernfreude muss **erhalten und gefördert werden**, daher gehört sie nicht in diese Aufzählung.

Erziehender Unterricht

Der Absatz 1 ist sehr allgemein gefasst und macht keinen konkreten Aussagen. Was genau sind z. B. „tragfähige Wertvorstellungen im Sinne der demokratischen Grundordnung“? Der Interpretationsspielraum ist viel zu groß. Schule ist weitgehend demokratiefreier Raum, da die Mädchen und Jungen hier in der Regel keinen Anteil an Entscheidungsprozessen haben.

U. E. stehen Unterricht und Erziehung in einer wechselseitigen Beziehung. Der erziehende Unterricht zielt darauf ab, das Lernen von Kenntnissen (Unterricht) mit der Entwicklung eines reflektierten Selbstverständnisses der Kinder zum Gelernten (Erziehung) zu verbinden und so eine Handlungskompetenz zu fördern, die Sach- **und** Sozialkompetenz umfasst.

Die Kinder sollen mit denken, mit planen und mit handeln können. Dies führt zu Selbsttätigkeit und aktiver Mitwirkung der Kinder am eigenen Lernprozess und zur eigenen Lebensplanung innerhalb unseres gesellschaftlichen Wertesystems.

Dass dem fachlichen Lernen selbst im Abschnitt „Erziehender Unterricht“ ein hoher Stellenwert zugewiesen wird, stimmt uns sehr nachdenklich und rücken deshalb das Alter der Grundschul Kinder in den Blickpunkt: es sind **Kinder**, 5 bis 10 Jahre alt! Die 5-jährigen kommen nicht als „Schüler“ in die Grundschule, sondern müssen erst einmal lernen „Schüler“ zu werden! Deshalb ist es wichtig, in den Richtlinien einen Entwicklungsverlauf auch für den „Erziehenden Unterricht“ aufzunehmen. Den

hier aufgeführten Zielen wie Zuverlässigkeit, Verantwortungsbereitschaft, Einfühlungsvermögen, die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, Konzentrationsfähigkeit, Belastbarkeit, Lern- und Leistungsbereitschaft sowie Selbstständigkeit, Flexibilität, Kreativität, Kommunikation- und Teamfähigkeit werden noch nicht einmal die meisten Erwachsenen gerecht! Ziele für das Ende der Schulzeit sollten nicht in den Richtlinien für die Grundschule verankert sein!

Der gesamte Abschnitt 4 des Entwurfes ist eine gute Arbeitsgrundlage für die Sekundarstufe 1, sollte aber nicht den Grundschulen übergestülpt werden!

Auch wenn in den vergangenen Jahren die Arbeit der Grundschule oft unberechtigt als „Kuscheleckenpädagogik“ abqualifiziert wurde, fordern wir zwar leistungs-, aber auch **kindbezogene** Richtlinien!

5. Verbindliche Anforderungen

Grundsätzlich begrüßt die Landeselternschaft Grundschulen NW e.V. die verbindlichen Anforderungen zum Ende der Klassen 2 und 4. Hier wünschen wir einen Hinweis auf die Lehrpläne, wo die verbindlichen Anforderungen zu finden sind.

6. Leistung und Leistungsbewertung

6.1 Pädagogisches Leistungsprinzip

Unser Vorschlag für dieses Kapitel: Erster und letzter Satz entfällt, im Anschluss:

„... Durch Ermutigung, Unterstützung und die Anerkennung von Leistungen wird ein positives Lern- und Leistungsklima und damit die Voraussetzungen für das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit geschaffen. Die Kinder müssen erfahren, dass Anstrengung sich lohnt und zu besseren Leistungen führt. Die Erfahrung, allein oder gemeinsam mit anderen Leistungen erbringen zukönnen, stärkt Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen und damit die Bereitschaft, sich weiterführenden Anforderungen zu stellen.“ (6.2)

Zusätzlich: Leistungserziehung

Uns fehlt hier der Begriff der „Leistungserziehung“, eine Schlüsselfunktion der Grundschule: Leistungserziehung geht über das heranzuführen an schulische Leistungsanforderungen hinaus. Leistungserziehung setzt voraus, dass die Grundschullehrkraft in besonderem Maß mit seinen Lernanforderungen und seiner Unterrichtsorganisation die Verantwortung dafür trägt, dass sich Misserfolge für jedes einzelne Kind in einem pädagogisch vertretbaren Rahmen halten, eingetretene Lernmisserfolge aufgearbeitet werden und ein erfolgreiches, lern- und leistungsmotiviertes Weiterlernen gesichert ist. Im Rahmen der Leistungserziehung gewinnt das „Fehlermachen“ eine wichtige pädagogische Dimension. Die Kinder sollten so oft wie möglich an Lernkontrollen aktiv beteiligt werden. In einer konsequenten Leistungserziehung werden die Mädchen und Jungen zunehmend mehr zum Selbstauffinden und zur einsichtigen Korrektur von Fehlern befähigt.

Die Fähigkeit zur positiven und realistischen Selbsteinschätzung fördern

Voraussetzungen sind für uns:

- Transparenz über die geforderten Lernziele
- Transparenz über die Bewertungskriterien
- Transparenz über den Leistungsstand des Kindes

Textvorschlag:

„Die Schule führt die Mädchen und Jungen an eine realistische Einschätzung ihrer Leistungsfähigkeit heran. Den Kindern werden die Lernziele, die Bewertungskriterien und der eigene Leistungsstand transparent gemacht. Dadurch lernen die Kinder, sich selbst realistisch einzuschätzen und ihren weiteren Lernprozess mitzuplanen. Für die Mädchen und Jungen muss einsichtig sein, warum Arbeitsergebnisse gelungen, bzw. noch unzureichend sind und durch weitere Übungen und Versuche diese Ergebnisse verbessern. Sie werden dadurch zunehmend befähigt, eigene und

andere Leistungen zu bewerten, bzw. die Leistungsbewertung durch die Lehrkraft zu verstehen.

Unterstützt wird der Prozess durch regelmäßige Rückmeldegespräche zwischen Lehrerin bzw. Lehrer, Kindern und Eltern.“

8. Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer

Zusatz:

Den Eltern müssen sämtliche erforderlichen Informationen für eine konstruktive Zusammenarbeit zur Verfügung gestellt werden.

8.1 Reflexion der Unterrichts- und Erziehungsarbeit

Hier gehört auch die Beratung von Eltern hin, sowie die **Informationspflicht** der Lehrkräfte gegenüber den Eltern bei auffallendem Leistungsabfall oder Verhalten.

9. Beiträge der Eltern

Abs. 1 *Kinder lernen erfolgreicher, wenn sie von ihren Eltern unterstützt werden können. Die Unterstützung der Eltern kann in erzieherischer und vor allem in fachlicher Hinsicht nicht in jedem Fall vorausgesetzt werden. Deshalb verständigen sich Elternhaus und Schule auf bestimmte Ziele, die in der Schule erreicht werden sollen.*

Abs. 2 *Die Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und Elternhaus schlägt sich nieder in gemeinsam erarbeiteten Vereinbarungen über Erziehungsgrundsätze und –ziele, die wechselseitige Pflichten in Erziehungsfragen festlegen.*

Abs. 2: *Durch diese Richtlinien, durch die Lehrpläne der einzelnen Fächer, auf Grund regelmäßiger Informationen der Lehrkräfte über die anstehenden Lernziele, die Bewertungskriterien und den Lernstand ihres Kindes sowie der Möglichkeit am Unterricht teilzunehmen, werden die Eltern in die Bildungsarbeit der Schule einbezogen. Sie werden durch die Verständlichkeit dieser Informationen und im Einzelfall auch durch die Beratung von Lehrkräften in die Lage versetzt, zu Hause mit ihren Kindern über die Arbeit im Unterricht zu sprechen, sie zum Lernen anzuhalten und sich mit den Lehrkräften über Lernfortschritte und Lernschwierigkeiten auszutauschen.*

Die Mitarbeit der Eltern in den entsprechenden Gremien der Schule, die Mitwirkung am Schulprogramm und die aktive Unterstützung der Schule ist wichtig und gewünscht.

10. Beiträge der Schülerinnen und Schüler

Im Lauf der Grundschulzeit übernehmen die Kinder zunehmend mehr Verantwortung für ihr soziales Handeln und Lernen. Für die Schülerinnen und Schüler, die aufgrund fehlender Unterstützung oder anderer widriger Umstände schwieriger ist, in dem erwartetem Maß Verantwortung zu übernehmen, sind besondere Geduld und Ermunterung der Lehrkräfte erforderlich.

Stellungnahme der Landeselternschaft Grundschulen NW e.V. zum Lehrplan-Entwurf „Englisch in den Klassen 3 und 4 der Grundschule“

Lange Zeit wurde über die Einführung des Unterrichtsfaches Englisch in der Grundschule nachgedacht und diskutiert, im Februar letzten Jahres erschien zur Einführung des Unterrichtsfaches im Schuljahr 2003/2004 Ihr Lehrplan-Entwurf, zu dem wir dann im Juli letzten Jahres eine erste Stellungnahme abgegeben haben. In Kürze wird die erste Umsetzung in den 3. Klassen unserer Grundschulen stattfinden.

Im Folgenden möchten wir nochmals die Gelegenheit nutzen auf einige Punkte einzugehen:

Lehrkräfte

Trotz großer Bemühungen seitens der Schulleitungen um Versetzungen und Ausschreibung von „schulscharfen Einstellungen“, ist jetzt, wenige Monate vor Beginn der Unterrichtsverteilung in den 3. Klassen, an vielen Schulen die Personalfrage immer noch nicht geklärt, insbesondere da sich aus vielerlei Gründen in vielen Kollegien niemand fand, der freiwillig zu einer Fortbildung bereit war.

Dies führt somit zu einem sehr unbefriedigenden Bild und unsere Befürchtungen, die folgenden Punkte betreffend, können nicht ausgeräumt werden.

- es ist fraglich, ob überhaupt „ausreichendes“ Personal zur Verfügung stehen wird um, - entgegen den Lehrplan – die Kinder in „Blockunterricht“ zu unterrichten
- des Weiteren stellt sich die Frage, was bei einem längerfristigen Ausfall der Englisch-Fachkraft geschieht
- zu viele Schüler kommen auf eine Lehrkraft (enge Zusammenarbeit und Absprachen mit anderen Fachlehrern, wie im Lehrplan vorgesehen sind organisatorisch nicht möglich)

- Nach den Vorgaben des Lehrplans kann somit nicht unterrichtet werden. - -

Sicherlich sind in Zukunft weiterhin große personelle Anstrengungen notwendig, um für unsere Kinder das Unterrichtsfach Englisch – wie im Lehrplan deutlich – in kleinen Arbeitseinheiten in den Unterricht einfließen zu lassen, und keinesfalls als Doppelstunde umzusetzen.

Eine kritische Auseinandersetzung mit den Erfahrungen nach zwei Jahren Englischunterricht in der Grundschule ist dringend erforderlich. Welche Auswirkungen ergeben sich auf das Lernverhalten und die erbrachten Leistungen von Kindern mit unterschiedlich begründeten Sprachdefiziten?

Leistungsdifferenzierung

Wir sehen die große Notwendigkeit einer **Leistungsdifferenzierung**, befürchten aber weiterhin, dass bei zu großen Klassenstärken, auch in Klassen mit einem hohen Anteil von Problemkindern (die ja eigentlich im Personalschlüssel mit einem Punktesystem versehen werden müssten), die Durchführung einer personalsparenden Binnendifferenzierung **ein theoretischer Ansatz** auf dem Papier bleiben wird.

Sprachbegegnungskonzept

Englisch ab Klasse drei soll, wie ausgeführt auf dem Sprachbegegnungskonzept in den Klassen 1 und 2 aufbauen. Da dies an den Schulen sehr unterschiedlich - mehr oder weniger - gehandhabt wird, begrüßen wir sehr den Anstoß, dies in den Schulprogrammen weiter zu bearbeiten, damit es in Zukunft **deutlicher und verbindlicher** wird.

Lehr- und Lernmittel

An vielen Schulen ist nicht davon auszugehen, dass sie bereits über ausreichende, geeignete, ergänzende **Unterrichtsmittel** (Tonträger, Bilderbücher, Videos, Software) verfügen. Vielerorts werden bereits die Schulbaupauschalen und Bücherrabatte zur Sanierung der Haushalte der Städte und Gemeinden abgezweigt. Hier ist eine finanzielle Lösung zu schaffen.

Im Lehrplan-Entwurf wird deutlich umrissen, welche kommunikativen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten die Kinder nach zwei Schuljahren erworben haben sollen, die Verwendung eines Lehrbuchs ist nicht angedacht. Vor dem Hintergrund der großen Heterogenität der Schulen, Klassen und Kinder erscheint es uns sinnvoll ein möglichst breitgefächertes, immer wieder aktualisiertes **Angebot von Arbeitsblättern für die Lehrkräfte** zu schaffen.

Trotz intensiver Bemühungen des Landes und der Städte, auch vieler Eltern in den letzten Jahren, ist die Nutzung von **PC's (gar Internet)** noch lange nicht Alltag für alle Schüler in dritten und vierten Grundschulklassen geworden. Dies darf man nicht aus dem Auge verlieren und muss weiterhin nach geeigneten Maßnahmen suchen, um hier eine Chancengleichheit für die Schüler zu erreichen.

Elternbeteiligung

Natürlich legen wir großen Wert auf die Beteiligung der Elternschaft an der weiteren Diskussion der einzelnen Schulen (wie im Lehrplan angedacht in den Fachkonferenzen/Lehrerkonferenzen). Ein Aufruf des Ministeriums zur Elternbeteiligung in den Konferenzen wäre hier hilfreich, um Berührungspunkten an Grundschulen entgegenzuwirken.

Abschließend möchten wir betonen, dass wir **den Lehrplan grundsätzlich in seinen vorgelegten Ausführungen befürworten**, gleichzeitig aus den genannten Gründen jedoch bezweifeln, dass dieser derzeit so auch wirklich umgesetzt werden kann.

Wir fordern deshalb nochmals die notwendigen personellen und finanziellen Voraussetzungen zu schaffen, um die tatsächliche Umsetzung des Lehrplans zu ermöglichen.

Weiterhin halten wir eine kritische Auseinandersetzung mit den Erfahrungen nach zwei Jahren Englischunterricht in der Grundschule für dringend geboten.

Für den Vorstand

i.A. (Ingrid Söhlke)

Landeselternschaft Grundschulen NW e.V.
beim Schulministerium anerkannter Elternverband

Regine Denkhaus
Im Spich 5
40489 Düsseldorf
Tel.: 0211 / 407314

Bernd Baumheier
Wanheimer Str. 615
47249 Duisburg
Tel.: 0203 / 707322

Geschäftsstelle:
Ingrid Söhlke
Althoffweg 7
33378 Rheda-Wiedenbrück
Tel.: 05242 / 403318- Fax: / 403319

<http://www.landeselternschaft.de>

Ministerium für
Schule, Jugend und Kinder NRW
Völklinger Str. 49

40221 Düsseldorf

23.05.2003

**Stellungnahme: Lehrpläne für die Grundschule - AZ:
513.6.03.12.02**

Sehr geehrte Damen und Herren,

die Lehrpläne sind verständlich geschrieben und gut gegliedert. Ein unbefangener, nicht pädagogisch ausgebildeter Leser des Gesamtpakets der Entwürfe dürfte allerdings den Eindruck gewinnen, dass mit der Umsetzung **aller** genannten Punkte in den verbindlichen Anforderungen am Ende der Klasse 4 die Produktion nobelpreisverdächtiger Genies zu fast 100 % gesichert ist.

Besonders schwierig war für uns die gemeinsame Arbeit an den Lehrplänen, da die unter learn-line eingestellte Version nicht identisch ist mit der auf postalischem Weg zugestellten Fassung.

In den einzelnen Lehrplänen sind die Ziele für Sozialkompetenzen (Einstellungen und Haltungen), die wir in den Richtlinien vermissen, zum großen Teil aufgeführt. Da in der Grundschule in jedem Fach diese Kompetenzen vermittelt werden sollten, halten wir es für erforderlich, dass die Richtlinien um diesen Punkt trotzdem erweitert werden müssen.

Besonders im Lehrplan für den Sachunterricht vermissen wir die deutliche Aussage, dass die beschriebenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Kenntnisse, Einstellungen und Haltungen grundlegend und dem Alter der Kinder angemessen sein sollen. Da die verbindlichen Anforderungen den weiterführenden Schulen als Ausgangsbasis dienen sollen, hegen wir die starke Befürchtung, dass von den Kindern in der Klasse 5 noch mehr erwartet wird als bisher. Für Eltern gilt die generelle Aussage: In der Grundschule wird gefordert und gefördert, in der weiterführenden Schule nur noch erwartet.

Lehrplan Deutsch

Aufgabenschwerpunkt „selbstvergessenes Lesen“ (Seiten 6,13, 21, 22)

Es ist uns völlig unklar, was damit gemeint ist. Selbstvergessenes Lesen ist für uns der Zustand, in dem die Leserin oder der Leser Zeit und Raum vergisst und in einem Buch „abtaucht“, ein Lesen, bei dem auf den Inhalt geachtet wird und nicht auf die einzelnen Wörter oder Sätze. Es ist u.E. unmöglich, dass dies die Grundschule vermitteln kann, da Zeit und Ort dafür nicht gegeben sind.

Das trifft auf den Unterpunkt „vorgelesene und selber gelesene Kinderliteratur genießen“ genauso zu. Selbst wenn den Kindern eine ganze Unterrichtsstunde zum selber Lesen zur Verfügung stehen würde, fehlen die Ruhe und im Klassenraum die leseanregende Umgebung. Von den Kommunen wird bei der augenblicklichen Finanzlage kaum zu erwarten sein, die Schulen mit entsprechenden Räumlichkeiten auszustatten. Selbstvergessenes Lesen setzt voraus, dass sich beim Lesen „innere Bilder“ entwickeln und der Leser am Geschehen teilnimmt.

Der Unterricht kann aber einen wesentlichen Beitrag zum selbstvergessenen Lesen leisten, indem die Kinder regelmäßig an für sie interessante Kinderbücher herangeführt werden und die Vorstellungskraft der Kinder beim Lesen entwickelt und gefördert wird. So erfahren Kinder, dass Lesen auch Spaß machen kann.

Aufgabenschwerpunkt „Nutzen von Lesestrategien“ (Seite 14)

Die Formulierungen „zeilenübergreifend lesen, sowie überfliegend, selektiv lesen“ kennzeichnet nicht die vermutlich verfolgten Ziele.

Selbst Erwachsene, die einen Schnelllesekurs absolvierten, können nach längerem Training bestenfalls die normalen vier Fixationspunkte je Zeile auf zwei reduzieren, für Kinder von 5 bis 10 Jahren ist das absolut unmöglich. Sollte gemeint sein, die Fähigkeit des inhaltlichen Erfassens einer Zeile anstelle eines mühseligen Wort-für-Wort-Lesens zu fördern, dann müsste es auch so benannt werden. Das gleichzeitige Erfassen mehrerer Zeilen ist schlicht eine Illusion.

Die Kinder sollen altersgemäß und schrittweise an das inhaltliche Erfassen eines Lesestoffes herangeführt werden, indem sie lernen, sich von einzelnen Wörtern hin zur Satzerfassung zu konzentrieren.

Überfliegenes, selektives Lesen heißt, sich beim Lesen auf Kernaussagen zu beschränken und „Füllwörter“ zu überlesen.

Lesestufen:

1. vom Wort zum Satzinhalt
2. vom Satz zum Erfassen einer Absatzaussage (eines Gedankens)

Wenn die Schritte 1 und 2 erfolgreich bewältigt wurden, könnte sich daraus im späteren Alter die Fähigkeit herausbilden, überfliegend und selektiv zu lesen.

Der Lehrplan muss Ziele ausweisen, die angemessen und machbar sind. Deshalb gehören die Formulierungen „zeilenübergreifend, überfliegend und selektiv lesen, sowie „selbstvergessenes Lesen“ nicht in den Lehrplan Deutsch für die Grundschule.

Verbindliche Anforderungen am Ende von Klasse 2

Mündliches Sprachhandeln:

Einen mündlich gestellten Arbeitsauftrag verstehen und ausführen und um Hilfe bitten sollten die Kinder bei Eintritt in die Schule beherrschen. Zwei Anforderungen, die u.E. in das Schulfähigkeitsprofil gehören. Vielleicht müssen die beiden Punkte deutlicher gefasst werden?

Verbindliche Anforderungen am Ende von Klasse 4

Mündliches Sprachhandeln:

„Sie beachten die Wirkung von Gestik, Mimik und Stimmführung und setzen sie text- und rollenadäquat ein.“ Diese Anforderung setzt voraus, dass 10-jährige bereits das Endergebnis eines Rhetorikkurses beherrschen. Diese Aussage sollte altersgemäß formuliert sein oder ganz gestrichen werden.

Umgang mit Texten und Medien:

Fähigkeiten und Fertigkeiten:

Statt: „Sie können überfliegend lesen“, „Sie können sinnentnehmend und flüssig lesen“

Einstellungen und Haltungen:

Auf zwei Punkte beschränken:

- Sie wählen interessebezogene Texte zum Lesen aus
- Sie lesen gern in Kinderbüchern

Lehrplan Mathematik

Prinzipiell ist festzuhalten, dass kaum Unterschiede zu dem Lehrplan von 1985 festzustellen sind. Die gewählten Formulierungen in dem vorliegenden Entwurf sind aber zum Teil extrem umständlich und schwer verständlich, da man versucht hat, alles in möglichst kurzen Sätzen auszudrücken. Daher machen wir Alternativvorschläge mit Bezug zu den jetzigen Formulierungen:

Verbindliche Anforderungen am Ende von Klasse 4

„kreativ sein“: es sollte stärker betont werden, dass es um das Erkennen und Anwendung von erlernten Gesetzmäßigkeiten geht.

„mathematisieren“: Unserer Ansicht nach sollte ergänzend eingefügt werden: *„... die Situation modellieren, mit Hilfe des mathematischen Modells eine Lösung entwickeln und die Ergebnisse auf die Ausgangssituation zurück beziehen.“*, da andernfalls nicht klar wird, dass die Kinder mit dem abstrahierten mathematischen Modell arbeiten sollen. Gerade aber hier liegt die Transferleistung.

„darstellen“ und „kooperieren“: _ Diese beiden Punkte verstehen wir als Ergänzungen und bejahen die Förderung der in diesen beiden Punkten angesprochenen Fähigkeiten der Kinder ausdrücklich.

Fähigkeiten und Fertigkeiten

5. (Rechenwege aufgabenbezogen ...): Der Teilsatz „*hierbei auch den Taschenrechner reflektiert einsetzen können*“ sollte gestrichen werden. Gerade in dieser Phase des Rechnenlernens und Verbesserns ist vor allem für leistungsschwache Kinder der Einsatz eines Taschenrechners gefährlich. Wir denken, dass dies negative Auswirkungen auf die Motivation zum Kopfrechnen bewirkt.

8. (passend zum Kontext ...): Diese Anforderung halten wir für utopisch. Die Mindestanforderung, die in diesem Bereich sinnvoller Weise gestellt werden kann, ergibt sich durch den nachfolgenden Punkt 9. Punkt 8 sollte gestrichen werden.

9. Dieser Punkt ist aufgrund der Zusammenfassung zweier verschiedener Sachverhalte unverständlich. Deutlicher: „**Die Kinder können Daten aus lebensweltlichen Situationen in Tabellen und Diagrammen darstellen und Tabellen und Diagramme in Relation zur Lebenswirklichkeit setzen.**“

11. (wichtige Bezugsgrößen ...): Verständlicher wäre: „**zu jedem Größenbereich Repräsentanten aus der Erfahrungswelt kennen und beim praktischen Messen anwenden.**“

Kenntnisse

7. Das Wort „basale“ sollte durch „grundlegende“ ersetzt werden.

Zu den Anforderungen nach Klasse 4 muss ausdrücklich betont werden, dass sich alle Punkte auf den altersgemäßen Lernabschnitt beziehen.

Lehrplan Sachunterricht

Verbindliche Anforderungen

Aufgrund der Aussage: „Verbindliche curriculare Anforderungen werden in allen Lehrplänen in Form von **Mindeststandards** nach Klasse 2 und im Übergangprofil nach Klasse 4 formuliert. Mindeststandards sind notwendige Kenntnisse und Fähigkeiten, ohne die ein erfolgreiches Lernen in den aufbauenden Klassen nicht möglich ist.“ haben wir mit diesem Lehrplan besondere Schwierigkeiten.

In einigen Punkten sollte unbedingt deutlich gemacht werden, dass hier **grundlegende** Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen vorhanden sein sollten. Wir schlagen deshalb vor, folgende Aufteilungen zu machen:

- **Fähigkeiten und Fertigkeiten:** Punkte 2, 9, 10, 12, 13, 14, Punkt 6 geändert: *Pflanzen im Klassenzimmer und auf dem Schulgelände pflegen. Wer soll sich am Wochenende und vor allen in den Ferien um die Tiere kümmern?*
- **Grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten:** Punkte 1, 3, 4, 5, 7, 8, 11

- **Kenntnisse:** Punkte 1, 2, 3, 4, 5, 6, 12, 10: eingekürzt auf die Region
- **Grundlegende Kenntnisse:** Punkte 7, 8, 11, 13, 10: in Deutschland, in Europa, auf der Erde

- **Einstellungen und Haltungen:** Punkte 1, 2, 3, 8
- **Grundlegende Einstellungen und Haltungen:** Punkte 4, 5, 6, 7

Lehrplan Kunst

Seite 10, Grafisches Gestalten: Wir bitten Sie, den ersten Punkt „*von Kritzeleien zu reflektiertem Tun führen*“ umzuformulieren. Der Ausdruck „Kritzeleien“ ist unangemessen und negativ besetzt.

Mit freundlichen Grüßen
Für den Vorstand

(Ingrid Söhlke)

Landeselternschaft Grundschulen NW e.V.
beim Schulministerium anerkannter Elternverband

Regine Denkhaus
Im Spich 5
40489 Düsseldorf
Tel.: 0211 / 407314

Bernd Baumheier
Wanheimer Str. 615
47249 Duisburg
Tel.: 0203 / 707322

Geschäftsstelle:
Ingrid Söhlke
Althoffweg 7
33378 Rheda-Wiedenbrück
Tel.: 05242 / 403318- Fax: / 403319

<http://www.landeselternschaft.de>

An das
Ministerium für
Schule, Jugend und Kinder
des Landes NRW

Völklingerstr. 49

40221 Düsseldorf

23.05.03

**Stellungnahme der Landeselternschaft Grundschulen zu dem Manteltext
Lernbereich Sprachen – Aktenzeichen: 513.6.03.12.02 - 39206**

Sehr geehrte Damen und Herren,

nach der Bearbeitung des Lehrplanes für den Lernbereich Sprachen können wir dem Entwurf inhaltlich in großen Teilen zustimmen.

Es stellt sich uns jedoch die Frage, ob es sinnvoll ist, zusätzlich zu den Richtlinien und den Lehrplänen einen Manteltext herauszugeben.

Die hier angesprochenen Punkte sind übergreifender Art und gehören unserer Meinung nach nur in die Richtlinien. Unter dem Punkt „Deutschkenntnisse als Voraussetzung schulischen Lernens“ steht sogar, dass die Förderung der Sprachfähigkeit in Deutsch Prinzip in **allen Fächern** ist.

Man sollte also das, was inhaltlich zusammengehört zusammenfassen, in den Richtlinien verankern und aus den Lehrplänen sämtliche übergreifende, allgemeine Inhalte herauslassen.

Deutschkenntnisse als Voraussetzung schulischen Lernens

Die Punkte, die sie in den ersten beiden Abschnitten behandeln, gehören unserer Meinung nach in das Schulfähigkeitsprofil. Auch vorschulische Sprachförderung hat für den Lernbereich Sprache nur insoweit Bedeutung, dass die Grundschule Angaben darüber hat, mit welchen Grundvoraussetzungen die Schüler wenn möglich eingeschult werden. Um dies zu erreichen muss sichergestellt sein, dass Sprachförderkurse in ausreichender Anzahl und Qualität zur Verfügung stehen.

Um für Kinder mit Sprachschwierigkeiten gezielte Förderungshilfen zu geben, sollen Lehrerinnen und Lehrer Lernstandsdiagnosen durchführen. Dabei haben die Schwierigkeiten der Kinder in der Schule heute oftmals den Hintergrund,

dass den Lehrerinnen und Lehrern die Ausbildung fehlt, frühzeitig eindeutige Diagnosen über Teilleistungsstörungen stellen zu können. Hier ist vor allem in der Lehreraus- und -weiterbildung dringender Nachholbedarf, damit den Lehrkräften das erforderliche Handwerkszeug zur Verfügung steht.

Komponenten der Umsetzung

Mehrsprachigkeit als Bildungsziel

Es gibt einen Widerspruch zu Ihrem ersten Abschnitt „Deutschkenntnisse als Voraussetzung schulischen Lernens“

In Abschnitt zwei muss es heißen: „Jedes Kind hat bis zum Eintritt in die Schule *seine Muttersprache* so zu erwerben, dass es in seinen Lebensbezügen gut kommunizieren kann. Damit hat es wichtige Sprachfunktionen kennen und nutzen gelernt, und es beherrscht sprachliche Strukturen. *Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist und Kinder mit erheblichen Sprachdefiziten, haben durch vorschulische Sprachförderung grundlegende Kenntnisse der deutschen Sprache erworben.* Dies bildet die Grundlage für das Erlernen weiterer Sprachen.

Prinzipien für den Lernbereich Sprachen

Effekte bei der Koordinierung des Sprachenlernens

Dieser Abschnitt ist für uns nachvollziehbar, wenn wir von Kindern mit einer Sprachbegabung sprechen. Nicht berücksichtigt ist aber, dass es Kinder gibt, die keinen leichten Zugang zu Sprache finden, sowohl in der Muttersprache, als auch in jeder weiteren Sprache.

Besonderheiten der Sprachen und Sprachfelder

Deutsch

Ziel sollte es sicherlich sein, deutschsprachige wie nicht deutschsprachige Kinder möglichst weit an die Vorgaben des Lehrplans Deutsch heranzuführen.

Die augenblicklichen Ressourcen der Grundschulen lassen dies jedoch kaum zu. Um dieses Ziel zu erreichen ist ein individueller Umgang mit den Fähigkeiten der Kinder Voraussetzung. Zudem müssen nicht nur die Kinder, sondern auch die Lehrer Unterstützungsmaßnahmen erhalten.

Muttersprachlicher Unterricht

Muttersprachlicher Unterricht muss aus den hier genannten Gründen in ausreichendem Umfang zur Verfügung stehen. Dies ist sicherzustellen.

Mir freundlichen Grüßen

gez.

Regine Denkhaus

stellv. Vorsitzende

Landeselternschaft Grundschulen NW e.V.
beim Schulministerium anerkannter Elternverband

Regine Denkhaus
Im Spich 5
40489 Düsseldorf
Tel.: 0211 / 407314

Bernd Baumheier
Wanheimer Str. 615
47249 Duisburg
Tel.: 0203 / 707322

Geschäftsstelle:
Ingrid Söhlke
Althoffweg 7
33378 Rheda-Wiedenbrück
Tel.: 05242 / 403318- Fax: / 403319

<http://www.landeselternschaft.de>

25.02.03

An das
Ministerium für
Schule, Jugend und Kinder
des Landes NRW
Völklingerstr. 49

40221 Düsseldorf

Stellungnahme zum Entwurf eines Gesetzes zur Stärkung von Bildung und Erziehung
(Schulrechtsänderungsgesetz 2003)

AZ: 521.6.01.04/13154/02

Sehr geehrte Damen und Herren,

im Grundsatz begrüßen wir die Umsetzung des Rahmenkonzepts „Bildung und Erziehung“.

Allein auf Grund dieser Gesetzesänderung wird sich die Qualität des Unterrichts und der Schule allerdings nicht verbessern. Wichtig ist die **Umsetzung** der Inhalte in den Schulen und dazu brauchen die Schulen Unterstützung in Form von qualitativ guten pädagogischen Konzepten, Fortbildung und personeller Ausstattung. Wir sehen es als dringend erforderlich an, schnellstens ein Konzept zu entwickeln, wie die flexible Schuleingangsphase, verbunden mit dem jahrgangsübergreifenden Unterricht, positiv in die Schulen transportiert wird. Die Vergangenheit hat gezeigt, dass dies der schwierigste Schritt ist und dieser von vielen Schulen ungenügend vollzogen wird. Daher sehen wir die Schulaufsicht gefordert, dafür zu sorgen, dass die Schulen die Inhalte umsetzen.

Artikel 1,

§ 3 Abs. 3 SchpflG

Diese Änderung wird von der Landeselternschaft sehr begrüßt. Wir fordern in diesem Zusammenhang, dass die Mittel für die Angebote zur Sprachförderung im Elementarbereich weiterhin aufgestockt werden.

§ 3 Abs. 4 SchpflG

Das Informationsgespräch sollte nicht nur über vorschulische Fördermöglichkeiten beraten, sondern Eltern darüber informieren, welche Fähigkeiten für den Schulbesuch ihres Kindes

vorausgesetzt werden und was für den Übergang in die Grundschule wichtig ist. Dazu gehört, dass neben den sprachlichen Kompetenzen auch motorische und soziale Fähigkeiten angesprochen werden. Im Rahmenkonzept heißt es dazu: Eltern und Kindergärten brauchen eine deutliche Orientierung, worauf die Arbeit der Grundschule ab Klasse 1 aufbaut. **Dafür muss ein Schulfähigkeitsprofil erstellt werden, welches Kindergärten und Eltern zur Orientierung dient.** Wir setzen voraus, dass das Schulfähigkeitsprofil erstellt wird. Deshalb muss der Abs. folgendermaßen lauten:

*(4) Die Erziehungsberechtigten, deren Kinder das vierte Lebensjahr vollendet haben, lädt der Schulträger gemeinsam mit den Leiterinnen und Leitern der Tageseinrichtungen für Kinder und der Grundschulen zu einem Informationsgespräch ein, in dem die Erziehungsberechtigten **zum Übergang in die Grundschule und über vorschulische Fördermöglichkeiten, basierend auf dem Schulfähigkeitsprofil, beraten werden sollen.***

§4 Abs. 2

Mit der Abschaffung der Schulkindergärten wechselt der Förderbedarf in die Grundschulen. Es muss von Seiten der Gesetzgebung sichergestellt werden, dass die zur Zeit in den Schulkindergärten beschäftigten Pädagogen den Schulen auch **zusätzlich** zur Verfügung stehen

Der §4 Abs. 2 muss daher ersetzt werden durch:

*Die durch die Abschaffung der Schulkindergärten freiwerdenden Pädagogenstellen werden den Schulen **zusätzlich** zur Verfügung gestellt.*

Artikel 2, § 4 Abs. 3 SchVG und § 2 Abs. 2 ASchO

Grundsätzlich sehen wir die Einführung der flexiblen Schuleingangsphase positiv. Allerdings nur unter bestimmten Rahmenbedingungen:

Den Schulen muss frühzeitig ein grundlegendes pädagogisches Konzept in Verbindung mit Weiterbildungsmaßnahmen auf Schulamtsebene zur Verfügung gestellt werden.

Für das Schuljahr 2004/05 muss eine Übergangsregelung im Stellenplan für die Grundschule geschaffen werden, damit die Kinder nicht nach einem Jahr wieder aufgeteilt werden müssen. Die Wochenstunden für die Schulen müssten mindestens so berechnet sein, dass die SchülerInnen im Schuljahr 2004/05 zumindest in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachkunde in kleinen „Kernlerngruppen“ unterrichtet werden können, die im Schuljahr 2005/06 durch die Neuzugänge zur normalen Klassengröße aufgefüllt werden.

Spätestens ab dem Schuljahr 2005/06 sollten dann für jede Schule ausreichend Wochenstunden für die Förderung zur Verfügung stehen, bzw. der Klassenfrequenzrichtwert auf 22 Kinder und der Höchstwert der Bandbreite auf 27 Schüler gesenkt werden.

Nur allein durch die Einführung einer flexiblen Schuleingangsphase verfügt die Grundschule keineswegs über hinreichende Fördermöglichkeiten und ausreichend flexible Strukturen, wie in Ihrer Begründung zum § 4 Abs. 1 SchpflG dargestellt.

Artikel 3, § 5 SchMG

Die Landeselternschaft Grundschulen hat schon immer darauf hingewiesen, dass Bildung und Erziehung zusammengehören und von allen an Schule Beteiligten mitzutragen sind. In den Schulen muss das Bewusstsein gestärkt werden, in diesen Fragen eng zusammen zu arbeiten. Die Zusätze zum § 5 Abs. SchMG finden daher unsere volle Zustimmung.

Allerdings sollten die gemeinsamen Erziehungsziele und –grundsätze verpflichtend im Schulprogramm aufgenommen werden und auch die neuen Richtlinien für die Grundschule müssen diesbezüglich eine klare Aussage enthalten.

Artikel 6 AO-GS

Auch an dieser Stellen möchten wir nochmals darauf hinweisen, dass die Abschaffung der Schulkindergärten, die flexible Schuleingangsphase und der jahrgangsübergreifende Unterricht in den Klassen 1 und 2 von der Landeselternschaft Grundschulen begrüßt wird, jedoch nur, **wenn die Rahmenbedingungen zu einer tatsächlichen Verbesserung von Unterricht führen und ein individuelleres Eingehen auf die Kinder ermöglichen.** Dies ist jedoch nicht durch Sparmaßnahmen zu erreichen, sondern nur, wenn alle Beteiligten das Wohl der Kinder mit ihrem unterschiedlichen Fähigkeiten im Auge behalten.

Artikel 6 § 2 (2)

Grundlage für die flexible Schuleingangsphase und den jahrgangsübergreifenden Unterricht in den Klassen 1 und 2 muss ein pädagogisches Konzept sein, wie Sie es für den jahrgangsübergreifenden Unterricht in Klasse 3 und 4 (§2 Abs. 3) fordern.

Artikel 6 §2 (2) muss daher um den Zusatz ergänzt werden:

Die Klassen 1 und 2 werden als Schuleingangsphase geführt, in der die Kinder jahrgangsübergreifend in Gruppen unterrichtet werden soll. Grundlage hierfür ist ein pädagogisches Konzept, dass den Schulen frühzeitig zur Verfügung stehen wird.

Artikel 6, § 10 a

Wir begrüßen es sehr, dass mit den Zeugnissen Lern- und Förderempfehlungen ausgesprochen werden. Hierdurch werden nicht nur die Lehrer in die Pflicht genommen, sich individuell mit den Schwierigkeiten des einzelnen Schülers auseinander zu setzen, sondern es verpflichtet auch die Schülerinnen und Schüler, gezielt an ihren fachlichen Defiziten zu arbeiten.

Artikel 6, § 11 Abs. 2 (neu)

Den Entscheidungen der Versetzungskonferenz müssen grundsätzlich die verbindlichen Mindeststandards der Lehrpläne zu Grunde liegen. Anhand dieser Mindeststandards können Beschlüsse der Versetzungskonferenz für Eltern transparent gemacht werden. Deshalb sollte der neue Abs. um folgenden Satz erweitert werden:

„...kann. Die Beschlüsse werden auf der Grundlage der verbindlichen Mindeststandards der Lehrpläne gefasst.“

Mit freundlichen Grüßen

gez. Regine Denkhaus
stellvertr. Vorsitzende

Grundschul-Treff 10.05.2003 in Castrop-Rauxel

Vortrag von Frau G. Gravelaar,
städtische evangelische Wartburg-Grundschule, Münster-Gievenbeck

Da Frau Barthel von der Bezirksregierung Arnsberg nicht zur Verfügung stand, bestritt Frau Gravelaar die Veranstaltung zum Thema „Das Schulrechtsänderungsgesetz in Theorie und Praxis“ allein. Die städtische evangelische Wartburg-Grundschule ist 4-zügig (je 2 Züge halb- und ganztags (mit 3 Personen zur Betreuung)) und betreibt seit 1969 kontinuierliche Schulentwicklung. Die Ganztagsangebote folgen einem pädagogisch ausgereiften System und sind nicht mit der „Offenen Ganztagschule“ vergleichbar. Seit 1996 liefen die Planungen für den jahrgangsübergreifenden Unterricht in den ersten beiden Klassen, der seit 2 Jahren durchgeführt wird. Man verfolgt in der Wartburg-Schule auch das Leitbild einer kind- und elterngerechten Schule. Etwa 30% der Kinder haben Migrationshintergrund. In der Schule haben alle Klassenräume (64 m²) auch Nebenräume (9m²).

Frau Gravelaar traf zur Grundschule allgemein folgende Aussagen:

- jedes einzelne Kind kommt in die Schule und trifft dort auf „29 weitere Individualisten“
- Kinder wollen lernen, aber auch manchmal spielen
- Kinder brauchen Sicherheit, dann „funktioniert der Rest“
- einzelne können schon lesen oder im Zahlenraum bis 100 rechnen, andere spüren Defizite
- Lernmotivation soll erhalten bleiben
- 4 bis 5 Wochenstunden mit doppelter LehrerInnenbesetzung sollten erreicht werden, z.B. für äußere Differenzierung (die aber nur selten stattfinden soll)
- wünschenswert wären Psychologen und Sozialarbeiter
- in den Schulkindergärten wird gute Arbeit geleistet; die Kompetenz sollte in jede Grundschule integriert werden
- jeder Lehrer hat Verpflichtung zur Weiterbildung, Hospitation weitet den Horizont; offener Unterricht ist entspannter, braucht aber intensive Vorbereitung

Frau Gravelaar beschrieb zum jahrgangsübergreifenden Unterrichts in der Wartburg-Grundschule folgende Konsequenzen:

- pädagogische Gestaltung der Übergänge Kindergarten 1. Klasse und 2. Klasse 3. Klasse
- jahrgangsübergreifende Unterricht hat Vorteile, pädagogische Planung ist notwendig, Zwang ist nicht angebracht (jahrgangsübergreifende Unterricht ist in NRW als Regel vorgesehen, bei Abweichung muss päd. Konzept vorgelegt werden)
- individuelle Verweildauer in den Klassen 1 und 2 über 1 bis 3 Jahre (erste Erfahrungen nach zwei Jahren: 4% brauchen nur ein Jahr, 8% drei Jahre)
- 15 „Profis“ können die „Neuen“ einführen (WC, Schulregeln, Sitzkreis, ...)
- Helfersystem: a) selbst nachdenken, b) Nachbar, c) Helfer an der Tafel, d) Klammer an das Heft als Zeichen für die Lehrerin
- jeder hat Verantwortung für sein eigenes Lernen, Rituale, Lerninhalte voneinander lernen, Vermittlung von Lerninhalten an andere festigt das eigene Verständnis
- selbstbestimmtes Lernen in Kleingruppen, auch Knobeln, „Forscherdinge“, Mühle, Schach
- Lerntagebuch für die Schüler
- jedes Kind (auch dominante) gehört erst zu den „jüngeren“, danach zu den „älteren“ mit Verantwortung und Vorbildfunktion
- schnellere und langsamere Kinder können mit einem Teil ihres Klassenverbandes weitergehen (Lernzeit „gönnen“, gutes Fundament anlegen)
- jahrgangsübergreifender Unterricht Klasse 1 bis 4 funktioniert wohl nur in relativ kleinen Schulen
- aufsteigender jahrgangsübergreifender Unterricht 1/ 2, 2/3, 3/4, 4/1 hat nicht den Vorteil der individuellen Verweildauer

- auch heutige „Jahrgangsklassen“ sind nicht homogen, sondern praktisch jahrgangsübergreifend
- Klassenlehrerwechsel in der 3. Klasse, da zumindest zunächst die „Expertenkenntnisse“ genutzt werden sollen; dazu haben „Clowns“ mit einer neuen Lehrerin eine neue Chance
- eigener Etat für die einzelnen LehrerInnen u.a. für die Einrichtung einer vielfältigen, lebendigen, differenziert ausgebauten Lernumgebung
- beim Start muss die Klasse 2 zur Aufnahme der neuen 1. Klasse geteilt werden,
- Vorbereitung auf neue Lehrerin durch Hospitieren, gemeinsames Frühstück, verstärkten Vertretungs- oder Fachunterricht
- Mitbestimmungsrecht der Kinder (3 Wünsche frei, 2 werden (fast immer) erfüllt)
- Kindergartentag zum Kennenlernen der zukünftigen Klassenkameraden und Paten
- die Klassen werden leistungs- und verhaltensheterogen zusammengestellt
- starke Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts, offene Unterrichtsformen sind Voraussetzung für jahrgangsübergreifenden Unterricht
 - es werden keine Lehrbücher gebraucht / angeschafft, differenziertes Lernmaterial ist notwendig, Wahrnehmungsmaterial
 - individueller Wochenarbeitsplan für jedes einzelne Kind, Freiarbeit, Projekte
 - jede(r) LehrerIn hat eigenen Etat z.B. für die Klassenraum-Einrichtung, vielfältige, lebendige Lernumgebung, differenziert ausgebaut
- ab Schulbeginn haben die Kinder vollen Unterricht; sie lernen schneller in der jahrgangsübergreifenden Klasse (Wasserfarbe ab 3. Woche(!)) und haben sehr früh einen Wochenarbeitsplan
- es gibt ausgeprägte Elternarbeit mit Elternabenden / Elternseminaren mit auswärtigen Referenten, „Elternpatenschaften“, Hospitation im Unterricht, Begleitung bei Ausflügen, „Elternschulung“ ist wichtig, da viele Ein-Kind-Familien zwangsläufig keine Schul-Erfahrung in den Jahrgangsstufen haben können
- Eltern sollen ihre Sorgen formulieren, Forderungen aufstellen und einklagen, konstruktiv kritisieren, zum Teil gibt es wertvolle Hinweise der Eltern
- Offener Schulbeginn ab 07:30, Unterricht ab 08:15
- unter anderem seitens der Universität gibt es (mittwochs, wenn die LAA nicht da sind) studentische Unterstützung

Der Start mit jahrgangsübergreifendem Unterricht ist Stress, zumal (fast) nichts schief gehen darf (sollte), Problem der Fehler-/ Defizitmentalität. Man muss im Auge behalten, dass nicht alles gleichzeitig umsetzbar ist. Die Vorbereitung und detaillierte Planung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts im Kollegium ist sehr wichtig.

Protokoll
Georg Maier

Forum Schulrechtsänderungsgesetz 2003 in Dortmund

In der Veranstaltung „Forum Schulrechtsänderungsgesetz“ wurde am 6. Mai 2003 in Dortmund der Entwurf des Artikelgesetzes zur Änderung verschiedener Rechtsnormen, insbesondere hinsichtlich der vorgesehenen Einführung der frühzeitigen Informationsveranstaltungen für Eltern von 4-jährigen Kindern, der möglichen Verpflichtung zur Teilnahme an vorschulischen Sprachkursen sowie der Einführung der flexiblen Schuleingangsstufe mit gleichzeitigem Wegfall der Schulkindergärten thematisiert.

Verschiedene Wissenschaftler, u.a. Prof. Dr. Dollase, Bielefeld, und Prof. Dr. Schäfer, Köln, nahmen kritisch zu den vorgesehenen Änderungen Stellung. Besonders die vom Ministerium erwarteten positiven Effekte der beabsichtigten Änderungen wurden von beiden Wissenschaftlern als nicht zutreffend eingeschätzt. Wünschenswert wäre gewesen, wenn die Veranstalter auch Wissenschaftler mit gegenteiliger Meinung eingeladen hätten, zumal auch durch die Vertreter der Berufsverbände die sehr einseitige Betrachtung des Schulrechtsänderungsgesetzes weitergeführt wurde. So entstand leider der Beigeschmack einer nicht nur auf sachlicher Ebene orientierten Veranstaltung.

Sicherlich sind viele Kritikpunkte gerechtfertigt und werden auch von der Landeselternschaft Grundschulen mitgetragen. U.a.:

- Sprachförderung muss im Umfeld der Kindertageseinrichtungen und nicht in schulischer Form stattfinden,
- die Umsetzung der flexiblen Eingangsstufe setzt einen erheblich höheren Einsatz von sozialpädagogischen Kräften voraus, als bisher vorgesehen.

Betroffen aus Sicht der Eltern machte die Aussage mehrerer Wissenschaftler, dass sie eine frühzeitige Information der Eltern hinsichtlich des Überganges zur Grundschule für nicht erforderlich halten. Das tatsächlich vorhandene Informationsdefizit und das große Informationsbedürfnis vor allem der Eltern, deren erstes Kind in die Schule kommt, wurde hier völlig ignoriert.

Die anschließende Diskussionsrunde mit Politikern aller Landtagsfraktionen zeigte, dass dort von der geäußerten Kritik nur erschreckend wenig angekommen war. Andererseits ließen die Diskussionsbeiträge des überwiegend aus Erzieherinnen und Erziehern bestehenden Publikums keinerlei Willen zur positiven, zielgerichteten Zusammenarbeit mit den Grundschulen erkennen.

Positiv bleibt sicherlich anzumerken, dass durch diese Veranstaltung eine öffentliche Anhörung des Landtags am 18. Juni 2003 bewirkt wurde, die große Chance der Grundschule die Hand zur Zusammenarbeit zu reichen wurde allerdings verpasst.

Martin Depenbrock

Landtagsanhörung zum Schulrechtsänderungsgesetz am 18. Juni 2003 in Düsseldorf

Um einen Überblick über die vielfältigen Ansichten und Meinungen zum geplanten Schulrechtsänderungsgesetz zu geben, haben wir aus der Landtagsanhörung zum Gesetz einige Stimmen wiedergegeben.

Leider haben viele der Vortragenden nur ihre eigenen Verbandsinteressen im Auge. Dabei sollte für alle bei den Auseinandersetzungen zum Thema Schule vor allem das Kind und der Jugendliche mit seinen unterschiedlichen Fähigkeiten und Voraussetzungen im Mittelpunkt stehen. Das Schulumfeld hat sich in den letzten 30 Jahren gewandelt und die Aufgaben, die Schule heute übernehmen muss, sind vielfältiger und sicher auch schwieriger geworden. Wir alle müssen bereit sein umzudenken denn Besitzstandswahrung bringt unsere Kinder nicht weiter. Es müssen neue Wege entwickelt werden um gute Lösungen für Schule und Unterricht zu finden.

Frau Gisela Gravelaar Rektorin der Wartburg-Grundschule in Münster

Herr Vorsitzender! Meine Damen und Herren! In der ersten Frage geht es darum, inwieweit ich etwas zu der erfolgreichen Integration von Kindern mit nicht ausreichender Schulfähigkeit in der Schuleingangsphase sagen könne.

Vorab: Die Wartburg Grundschule ist vierzünftig. Wir haben einen Zug ganztägige Erziehung und zwei Züge mit Halbtagsunterricht, wobei ein Zug mit gemeinsamem Unterricht ausgestattet ist. Wir verfügen über eine breite Erfahrung, weil wir seit zwei Jahren in allen Klassen jahrgangsübergreifend arbeiten.

Zu der Integration von Kinder, die eine nicht ausreichende Schulfähigkeit haben: Schulfähigkeit ist für uns an der Wartburg Grundschule keine stabile Größe, sondern sie besteht darin, durch Lernen Vorgänge zu beeinflussen. Wir bemühen uns, die Kinder gerade in der jahrgangsübergreifenden Eingangsklasse dort hinzubringen. Uns ist es wichtig, durch eine individuelle Förderung die Kinder zu stärken, und diese individuelle Förderung setzt das Ziel, dass man eine Passung zwischen Lernvoraussetzungen und Lernanforderungen hinbekommt. Das bietet der offene Unterricht. Das bieten der Wochenplan und das projektorientierte Lernen.

Die Integration dieser Kinder ist im jahrgangsübergreifenden Unterricht sehr viel einfacher als in der Jahrgangsklasse. Das hängt damit zusammen, dass sich Kinder untereinander helfen und diese Kinder andere Vorbilder – nämlich Kinder – haben, was sich auf die Motivation auswirkt. Ferner hängt es damit zusammen, dass die Kollegen, die sich auf die

jahrgangsübergreifende Klasse einlassen, eine andere Rolle des Lehrers eingenommen haben, nämlich die des Lernbegleiters. Hier ist es wichtig, dass man in der Förderdiagnostik qualifiziert ist und dass man guten offenen Unterricht anbieten kann.

Die zweite Frage lautet: Welche Erfahrungen sprechen für das Lernen im jahrgangsübergreifenden Unterricht? – Jahrgangsübergreifender Unterricht hat viele Aspekte. Entwicklungs- und Lernchancen werden durch die Helfersysteme und das Lernen voneinander gefördert. Der Schulstart wird erleichtert, da weniger Konkurrenz besteht und die Kinder in eine bereits gestaltete Umgebung kommen. Hinzu kommt eine hohe Motivation gerade der Erstklässler, die das Bedürfnis haben, den Zweitklässlern nachzueifern. Am Beispiel des Lesenlernens ist es eindrucksvoll: Kinder, die feststellen, dass Zweitklässler wirklich lesen können, haben eine ganz andere Motivation, dasselbe zu erreichen.

Der größte Gewinn der jahrgangsübergreifenden Eingangsstufe ist die individuelle Verweildauer. Ich möchte hier einen Punkt ansprechen: Der wirkliche Gewinner ist das langsam lernende Kind, das drei Jahre in der vertrauten Umgebung bleibt und bei Wiederholung nicht Lehrer, Schüler und Rituale aufgibt. Es bleibt letztlich als Experte in dieser jahrgangsübergreifenden Eingangsklasse und ist gerade für die neuen Erstklässler das Kind, das am meisten bewundert wird. Das stärkt das Selbstwertgefühl. Und Selbstwertgefühl brauchen unsere Kinder, damit sie erfolgreich lernen können.

Eine positive Begleiterscheinung, die mir vorher gar nicht so bewusst war, ist, dass sich die Kommunikation in der Schule durch den jahrgangsübergreifenden Unterricht enorm ändert, und zwar sowohl zwischen den Eltern, die auch jahrgangsübergreifend zusammengesetzt sind, als auch zwischen den Kollegen.

Die Frage, wie ich die Fördermöglichkeiten in leistungsheterogenen und altersgemischten Lerngruppen beurteile, hat mich ein bisschen zum Schmunzeln gebracht. Denn es gibt keine Jahrgangsklasse, die nicht altersgemischt und nicht leistungsheterogen ist. Auch in der Jahrgangsklasse brauchen wir einen qualifiziert guten offenen Unterricht, in dem die Individualität des einzelnen Kindes berücksichtigt wird. Hier liegt die Stärke des jahrgangsübergreifenden Unterrichts. Niemand, der weiß, dass Kinder zu unterschiedlichen Zeitpunkten eingeschult worden sind, wird von ihnen Gleiches verlangen. Das ist das Besondere am jahrgangsübergreifenden Unterricht.

Wie macht man dies überhaupt? – Das ist die große Frage, und es ist schwer, dies mit wenigen Worten zu erklären. Kinder lernen voneinander, und Kinder lernen individuell, wenn ihnen individuelle Aufgaben oder differenzierte Aufgaben in Kleingruppen gestellt werden. Das heißt, jedes Kind bekommt einen eigenen Plan. Ein Kind, das in die Schule kommt und schon lesen kann – diese Kinder haben wir auch -, kann direkt mit den Kindern in kleinen Lesegruppen lesen, die das Lesen während ihrer Schulzeit erlernt haben.

Kinder einer zweiten Klasse, die beispielsweise im Bereich Mathematik großen Förderbedarf haben, arbeiten in einer Gruppe von Kindern mit, die vielleicht erst ein Jahr in der Klasse sind. Also, im Laufe der Zeit ist es überhaupt nicht mehr einsehbar, welches Kind ein Jahr oder welches Kind schon mehrere Jahre in der jahrgangsübergreifenden Eingangsklasse ist.

Dann sollte ich zur Verzahnung der pädagogischen Fachkompetenzen Stellung nehmen. Als Ganztagschule in der sehr bildungsfreundlichen Stadt Münster ist es so, dass wir im Ganztage eine halbe Erzieherin pro Klasse haben. Dort wird deutlich, wie die Verzahnung sein kann: die Erzieherin als gleichwertiges Mitglied im Team, die im Austausch mit den Kollegen ist, die einen anderen nämlich ganzheitlicheren Blick auf das Kind wirft und die natürlich eine deutlich bessere Förderung grundlegender Fähigkeiten vornehmen kann, z.B. in der Wahrnehmung, in der Motorik, in der Sprache und im Spiel.

Zum Schluss möchte ich ein Fazit ziehen: Ich finde, dass der jahrgangsübergreifende Unterricht mit der flexiblen Eingangsstufe der richtige Weg ist. Ich glaube aber nicht, dass wir das zum Nulltarif bekommen. Wir stellen bei uns in der Wartburg Grundschule fest, dass die beste Integration im gemeinsamen Unterricht stattfindet, weil wir da Grundschullehrer, Sonderpädagogen und eine Erzieherin haben. Da werden Kinder optimal gefördert, sodass sie erfolgreich durch die Schule gehen können.

Also, wir bekommen keinen jahrgangsübergreifenden Unterricht zu Nulltarif. Wir brauchen mindestens vier bis fünf Stunden Doppelbesetzung, damit auch in kleinen Gruppen gefördert werden kann und der Übergang von der Eingangsstufe 1/2 zur 3. Klasse erfolgreich stattfinden kann, damit der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule begleitet werden kann. Also das sind Stunden, die die Grundschule im Moment nicht einfach so nebenbei leisten kann. Dafür brauchen wir Personal.

Des Weiteren: Für qualifiziert gute offene Unterrichtsformen brauchen wir Fortbildung. Wir brauchen aber keine Fortbildung, in der man lernt, einen Wochenplan zu schreiben. Wir brauchen vielmehr eine Fortbildung, in der der offene Unterricht miterlebt werden kann, in der beispielsweise ein Coaching stattfindet oder in der qualifizierte Leute, die

offene Unterrichtsformen durchführen, begleitet werden.

Mir ist wichtig, dass die Stundentafel in der jahrgangsübergreifenden Eingangsklasse erhöht werden muss. Sie muss zumindest an der oberen Grenze der Zweitklässler orientiert sein. Denn sonst sind die Kinder der jahrgangsübergreifenden Klasse zwei Stunden alleine, weil die Zweitklässler auf jeden Fall 22 Stunden zur Verfügung haben. – Danke.

Prof. Dr. Rainer Dollase

Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung

Sehr geehrter Herr Vorsitzender! Meine sehr verehrten Damen und Herren! Ich bin gelernte Psychologin und seit 1970 in der Lehrerbildung tätig. Ich habe wöchentlich und täglich Kontakt mit Lehrern und Lehrerinnen, Kindern und Jugendlichen. Ich bin Empirikerin und habe mehrere Evaluationsstudien im Bildungssystem hinter mich gebracht.

Ich gehe auf drei Punkte ein, nämlich ersten auf den frühzeitigen Eingriff von Schule in den Bildungsweg unserer Kinder, zweitens auf die Heterogenisierung von Schuleingangsphase / Abschaffung des Schulkindergartens und drittens auf die Steuerungsmethoden, mit denen in diesem Lande versucht wird, Qualität des Unterrichts zu verbessern.

Alle drei Ideen haben einen eisgrauen langen Bart. Sie stammen aus dem 19. und 20. Jahrhundert. Sie haben sich nicht durchgesetzt – und das mit gutem Grund. Denn zu all diesen Maßnahmen gab es empirische Untersuchungen, Erprobungen und Modellvorhaben, die mehr oder weniger schlecht ausgefallen sind.

Erster Punkt. Am wenigsten muss ich auf den frühzeitigen Schuleingriff eingehen, der in Informationsgesprächen, Bildungsvereinbarungen, Schulfähigkeitsprofilen und in der Erschwerung der Zurückstellung des Schulbesuchs bestehen soll. Das ist empirisch widerlegt worden, und zwar zuletzt durch eine große Studie des Landes NRW über die Jahre 1970 bis 1977. Es mündete dann in eine Koalitionsvereinbarung zwischen Grundschule und Kindergarten. Die Ergebnisse unabhängiger Forschungsteams haben deutlich gezeigt, dass die beste Schulvorbereitung ein guter Kindergarten ist – und sonst gar nichts.

Der Versuch, mit Didaktik, mit Schule und Förderplänen hier herumzuführen, hat sich weltweit als negativ erwiesen. Die Arbeit mit kleinen Kindern braucht eine entwicklungspsychologische Validität. Das hat auch „Headstart“ – ein ebenfalls sehr großer Vorschulversuch in den USA gezeigt.

Zweiter Punkt. Die Heterogenisierung hatten wir schon einmal mit der einklassigen Dorfschule. Es ist ein Stress für Lehrer und Lehrerinnen. Eine aktuelle Umfrage des bayrischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes, der früher der GEW nahe stand, hat gezeigt, dass die größten Stressoren für den Lehrer zum einen einzelne Schüler mit Lernschwierigkeiten und zum anderen heterogene Schulklassen sind. Etwa 80 % der Lehrerinnen und Lehrer sind dieser Meinung.

Das ist – kleidet man es in eine Metapher – wie folgt aufzufassen: Sie haben eine Burg, die Burg der Qualität. Davor ist ein Wassergraben. Sie möchten über den Wassergraben. Sie hätten die Möglichkeit, eine bequeme Brücke zu konstruieren, legen aber einen Balken über den Wassergraben und seifen diesen mit Schierseife ein. Dann lassen Sie noch ein paar Alligatoren in diesen Burggraben und sagen: Die Struktur stimmt ja. Es kommt jetzt nur auf das Geschick der Lehrerinnen und Lehrer an, dass sie in die Burg der Qualität kommen.

Das würde mich noch gar nicht so sehr aufregen, weil es diese patenten Methoden der Qualitätssicherung gibt, die sich bei der Verpackung von Ölsardinen bewährt haben. Die Heterogenisierung führt – das ist unausweichlich – zu einer Art offenen Unterricht, und dieser offene Unterricht – das kann ich ihnen auch praktischer Erfahrung sagen – wird die unteren Sozialschichten benachteiligen. Diese Debatte ist im „Elementary School Journal“ schon vor zehn Jahren geführt worden. Danach ist „direct teaching“ für diejenigen, die mit diesem Schulsystem nicht so gut zurechtkommen, das Beste.

Dritter Punkt. Es ist merkwürdig – ich merke es überall, dass man in Dienstleistungsberufen diese kybernetischen Regelkreise bzw. Erkenntnisse aus der Betriebspsychologie der 20er Jahre des 20. Jahrhunderts wieder aufleben lässt. Es läuft nach dem Motto: Wir definieren eine Soll. Wir untersuchen das Ist. Dann konfrontieren wir die Lehrerinnen und Lehrer mit der Diskrepanz. Aus dieser Diskrepanz soll auf wundersame Art und Weise die Idee kommen, wie man es richtig machen kann. – Das kann man da, wo beispielsweise bei Opel in Eisenach die Ingenieure die Schöpfer des Produkts Auto sind, machen, weil man weiß oder wissen könnte, wo der Fehler liegt. Da, wo man Kinder erzieht, ist das aber nicht möglich, weil die Entwicklung eines Kindes nur zu 40 % oder 50 % der Varianz aufgeklärt ist.

Deswegen halte ich diese Art und Weise, dass man mit Lernstandserhebungen und permanentem Wiegen den Leuten beibringen will, wie man den Unterricht verbessert, für abenteuerlich. Ich meine, dass das keinen Effekt haben wird. Man muss schleunigst von diesem Papierkram absehen. Hunderte von Stunden haben einzelne Lehrerkollegen für die Formulierung von Schulprofilen und Schulprogrammen gebraucht – ohne irgendeinen messbaren Effekt.

Ich komme zu ein paar positiven Punkten. Wir müssen in Zukunft viel effizienter, wirksamer und vorsichtiger mit der Lehrerarbeitszeit umgehen. Ich weiß, wovon ich rede: Meine Schwägerin hat zwischen Oktober und Dezember 44 Konferenzen an einer Realschule hier in der Nähe gehabt. Ich frage sie: Wann soll man dort einen besseren Unterricht vorbereiten? – Die Qualität des Unterrichts hängt von der Qualität unserer Lehrkräfte ab, und sie hängt davon ab, dass sie ihre Zeit sinnvoll für die Vorbereitung von Unterricht nutzen.

In dem Schulrechtsänderungsgesetz stehen die Rahmenbedingungen, der breite Weg, der Qualität erzeugt, allerdings nicht. Natürlich müssen es kleine Klassen sein. Ich weiß aber auch, dass wir kein Geld haben. Dann braucht man Phantasie, wie man mehr Personen in diese Arbeit hineinbringen kann, wie die Lehrerzeit effektiv genutzt und vor allen Dingen eine Qualitätssteigerung der Aus- und Fortbildung erreicht werden können. Auch die neuen Modelle, die an der Uni Bielefeld laufen, versprechen nicht, dass die Kompetenz zum Halten von Unterricht, die Kompetenz zur Diagnostik und die Kompetenz zum Umgang mit einem schwierigen Schüler verbessert werden.

Wir haben in den letzten 30 Jahren eine erziehungspraktische und erziehungswissenschaftliche Infrastruktur aus Sparsamkeitsgründen systematisch zerstört. Wir brauchen und nicht zu wundern, dass Lehrer heute vor Klassen stehen und nicht wissen, wie sie diese Klasse ruhig kriegen können. – Herzlichen Dank für ihre Aufmerksamkeit.

Aus der Fragerunde möchten wir an dieser Stelle sowohl von Frau Gravelaar als auch von Herrn Dollase je eine Antwort wiedergeben.

Marie-Theres Ley (CDU): Frau Gravelaar hat gesagt, dass die Schwachen einen besonderen Vorteil dadurch haben, dass sie in der offenen Arbeit der Schuleingangsphase sind. Herr Prof. Dollase erklärte, dass der offene Unterricht besonders schlecht für die Schwächeren ist – also genau entgegengesetzt. Bitte begründen sie beide ihren Standpunkt noch einmal.

Prof. Dr. Rainer Dollase:

Ich bin auf die Auswirkungen des offenen Unterrichts angesprochen worden. Es gab in den USA schon vor vielen Jahren von Iacocca u.a. eine Zusammenstellung von etwa 150 Studien zur Wirkung des offenen Unterrichts. Dabei kam heraus, dass der offene Unterricht in den Leistungsfächern – Deutsch und Mathematik oder in Amerika Englisch und Mathematik – eindeutig kleine Vorteile hat. Ich bin Statistiker und möchte ihnen das gern erläutern.

In 20 von 150 Versuchen mit dem offenen Unterricht war der traditionelle Unterricht besser. In einer Reihe

von Studien wird gezeigt, dass es keine Unterschiede gibt, und einige weisen nach, dass der offene Unterricht besser ist. Was machen wir jetzt politisch mit einer solchen Aussage? Wir müssen uns – da wir für ein ganzes Land Entscheidungen treffen – an der Variante orientieren, die kleine Vorteile verspricht. Deswegen wäre eine logische und rationale politische Entscheidung, den offenen Unterricht nicht in den Himmel zu heben, sondern ihn kritische zu betrachten.

Ich kenne an ein und derselben Schule eine Klasse, in der der jahrgangsübergreifende Unterricht wunderbar klappt, in der Parallelklasse hingegen überhaupt nicht. Ob es funktioniert oder nicht, hängt nämlich von der Zusammensetzung der Klasse ab – wie viele Störenfriede und wie viele erziehungsschwierige oder verhaltensauffällige Kinder darin sind – und natürlich auch von der Vigilanz und dem Organisationstalent der Lehrer und Lehrerinnen, ein Merkmal, das man durch Fortbildung nicht ohne weiteres fördern kann. Das sind Menschen, die 25 Vorgänge gleichzeitig im Blick haben. Wollen sie das allen verschreiben, die den Lehrerberuf ergreifen? Dann können sie nur noch wenige Lehrer einstellen, denn diese Fähigkeiten sind dünn gesät. Es ist politisch nicht rational – ich habe vorhin schon versucht, das in der Metapher auszudrücken – etwas zu machen, was große Risiken birgt und ein enormes artistisches Talent von Lehrern verlangt. So macht man keine flächendeckende Politik.

Die Logik des offenen Unterrichts unterstütze ich als Angebot für den Kindergarten rückhaltlos. Ich wiederhole es noch einmal: Kleine Kinder im Kindergarten sollten nach einer Art offenem situationsorientierten Ansatz spielen und gefördert werden. In der Logik dieses Ansatzes heißt es dann: Wenn von 35 Kindern 20 nett spielen, hat man Zeit, sich um die anderen fünf zu kümmern.

Jetzt sprechen wir aber über die Schule und die Vermittlung von Kulturtechniken. Da geht es nicht darum, dass sich die Kinder nett beschäftigen und ein paar Mandalas ausmalen, sondern sie sollen etwas lernen. Damit das Konzept klappt, brauchen wir also Schüler, die sozusagen freiwillig sagen: Ich möchte jetzt ein bisschen Mathe lernen. Ich habe gehört, es gibt Integrale. Hast du ein Buch dazu? Und damit setzen sie sich dann hin.

Die Begründung, dass die Kleineren von den Älteren oder die Schwächeren von den Besseren lernen, ist Erziehungskitsch. Darüber habe ich 1984 einmal einen Artikel geschrieben. Das ist nicht die Realität. Ich komme von der Basis und mache solche Untersuchungen. Bei offenem Unterricht ist es für die Kinder mit Schwierigkeiten problematisch, überhaupt eine Motivation für einen akademischen Inhalt zu entwickeln. Hierbei sind die Lehrerinnen und Lehrer gefragt.

Wenn sie bei offenem Unterricht eine Zusammensetzung haben, bei der die besseren Kinder

alleine arbeiten, haben sie Zeit, sich um den Typus zu kümmern, der kein Interesse hat. Aber wie wollen sie die fragile Struktur einer Schulklasse, unter der offener Unterricht tatsächlich optimal laufen kann, in jeder Klasse herrichten? Das geht nicht. Das gibt manchmal ein komplettes Desaster. Wer glaubt, dass dadurch das Leistungsniveau allgemein gehoben wird – es gibt in Baden-Württemberg ähnliche Untersuchungen -, der hat sich getäuscht.

Es kommt nicht nur darauf an, dass man hierzu diejenigen hört, die sich profilieren wollen – auch Schulleiter und Schulleiterinnen oder Schulrätinnen und Schulräte. Gehen sie noch eine Stufe herunter. Sehen sie sich das vor Ort selber an und fragen die Lehrerinnen und Lehrer, ob sie das gerne machen. Es gibt nämlich auch eine so genannte Handlungslogik. Wer offenen Unterricht erhält, der braucht eine ganze Reihe von Voraussetzungen: Er darf die anderen nicht stören, er muss immer eine Idee haben, er muss alleine ruhig arbeiten, er soll die anderen nur fragen, wenn er ein Problem hat. Partnerarbeit erfordert nach der pädagogischen Literatur sogar jede Menge Voraussetzungen. Ich habe einmal irgendwo polemisch geschrieben: Wenn diese Voraussetzungen, die ein Kind für den offenen Unterricht haben muss, erfüllt sind, dann geben sie ihm beim Schuleintritt einen Ausweis für die Stadtbibliothek und sagen ihm: Mach doch dein Abitur alleine!

Das kommt auch daher, dass sie das alles nicht vormachen. Ich kenne Professoren – die heute leider nicht hier sind -, in deren Lehrveranstaltungen so geschwätzt wird, dass man denken könnte, es gäbe auch schon an den Universitäten Verhaltensstörungen. Da möchte ich einmal sehen, wie die mit 25 schwierigen Blagen offenen Unterricht machen.

Darüber zu reden und die Logik darzustellen, ist eine ganz einfache Geschichte. Eine Prüfung über innere Differenzierung kann jeder machen, auch Herr Born, selbst wenn er nicht erziehen könnte. Das wäre überhaupt kein Problem. Ohne ein bisschen Praxis kann man die potenziellen Vorteile natürlich erkennen. Ich weiß, dass es solche Gruppen und Schulklassen gibt, in denen es funktioniert. Aber ich warne vor einer flächendeckenden Einführung des Systems, das alle in den offenen Unterricht hineinzwingt. Gestandenen Rektorinnen haben mir gesagt: Was soll dieser Quatsch? Die spinnen, und dann soll man auch noch Berichte darüber schreiben. – Die Basis ist unruhiger, als sie sich das vorstellen, wenn sie nur Mandatsträger oder Vorgesetzte fragen.

Gisela Gravelaar

Es erstaunt mich, was hier über den offenen Unterricht gesagt wird. Ich glaube schon, dass es frontalen Unterricht gibt, der deutlich besser ist als ein schlechter offener Unterricht. Aber wenn man in

den gebundenen Unterricht hineinsieht, kann man erkennen, wie viele Kinder gerade nicht gefördert werden.

Als Leiterin einer Schule, die in der Eingangsphase jahrgangsübergreifend im offenen Unterricht arbeitet, kann ich sagen: Wenn der offene Unterricht das Kind in den Mittelpunkt stellt und klare Aufgabenfelder vorgibt, kann das eine gute Förderung sein. Man kann z.B. Arbeitspläne mit den Kindern besprechen und das, was sie leisten sollen, anschließend nachbereiten. Man muss aber auch Unterschiede machen und sehr selbstständigen Kindern beispielsweise einen Wochenarbeitsplan geben, während andere Kinder, die dies nicht sind, einen Tagesplan bekommen, der genau mit ihnen besprochen wird.

Ich bin ein bisschen erstaunt über das hier vorherrschende Lehrerbild. Ich bin der Meinung, ein offener Unterricht braucht qualifizierte und gute Lehrer, aber der Frontalunterricht braucht diese genauso.

Jetzt möchte ich auf die Förderung der Schwachen im jahrgangsübergreifenden Unterricht zu sprechen kommen. Die schwächeren Kinder finden wir nicht nur in der jahrgangsübergreifenden, sondern auch in der Jahrgangsklasse. Die Frage ist doch: Wie können wir diese Kinder optimal fördern? Kein Kind, das noch ein drittes Jahr in der Eingangsstufe bleiben soll, freut sich darüber. Kinder wollen an erster Stelle sein, sie wollen größer und leistungsfähiger sein, sie wollen leisten können. Meine Erfahrung in einer Schulstufe, in der 100 Kinder unterrichtet werden und 200 Kinder in der jahrgangsübergreifenden Klasse sind, ist, dass diese Kinder gewinnen, wenn sie drei Jahre in der Klasse bleiben. Der Vorteil gegenüber dem Wiederholen, dem Sitzenbleiben ist der, dass das Kind die vertraute Umgebung behält. Es behält die Regeln und Rituale. Es behält die Lehrerin und muss nicht erneut Grenzen austesten, wenn es in eine andere Klasse kommt. Das Kind wird gestärkt, weil es der Experte in der Klasse ist, es kennt sowohl die Schule als auch die Gepflogenheiten in der Klasse am besten. Bestimmte Dinge kann es an Erstklässler vermitteln, weil es durch das eine Jahr allemal weiter ist.

Optimal ist sicherlich, ein Kind so zu fördern, dass es auf den aktuellen Stand kommt. Dazu brauchen wir mehr Kapazitäten. Ich glaube, dass der offene Unterricht, bei dem ich mich gezielt mit einem Kind – zum Beispiel im Rahmen eines Lerntagebuchs – auseinandersetzen kann, den Kindern Einblicke gibt und deutlich hilft, Defizite aufzuzeigen sowie Stärken besser in den Mittelpunkt zu stellen.

Sigrid Beer
Landeselternrat der Gesamtschulen in NRW e.V., Paderborn

Herr Vorsitzender! Meine Damen und Herren! Erlauben

sie mir eingangs einige Bemerkungen aus meiner beruflichen Perspektive an der Universität Paderborn in meiner Tätigkeit in Forschung und Lehre und in der schulpraktischen Ausbildung. Es ist zwar immer unterhaltsam, Herrn Prof. Dollase zuzuhören, aber wir brauchen eine sehr viel intensivere fachliche Auseinandersetzung. Die IGLU Ergebnisse hätten so nicht ausfallen können, wenn alles zutreffend wäre, was wir hier heute Morgen gehört haben.

Ich möchte aus der Perspektive des Landeselternrates Stellung nehmen. Der vorliegende Gesetzentwurf bezieht sich auf die PISA Studie. Die anvisierten Maßnahmen und Regelungen werden jedoch dem Ausmaß der Bildungsmisere nicht gerecht. Vor allen Dingen für das Problemfeld Nr. 1, die Sekundarstufe I, werden die nötigen Schritte nur halbherzig verfolgt. Es ist und bleibt zutreffend und begründet unsere Forderungen: Im internationalen Vergleich nehmen wir zu wenig Geld für die Bildung in die Hand.

Aber wer trotz der Kassenlage von Bund und Land davon träumt, dass das kurz oder mittelfristig anders werden könnte, ist so weit von der Realität entfernt, wie Deutschland von der Landung auf dem Mars.

Die Haushaltslage ist so dramatisch, dass selbst beim harten Abbau von Subventionen gerade der Status quo bei den grundlegenden staatlichen Aufgaben gesichert werden kann.

Der Finanzminister von NRW ruft um Hilfe. Denn bei vorgezogener Steuerreform würde ohne Finanzausgleich ein Defizit von weiteren 1,7 Milliarden € aufzufangen sein. „Unmöglich“ – das attestiert auch der Ministerpräsident. Also muss – ob es uns gefällt oder nicht – auch erneut vehement darüber gesprochen werden, wie effektiv das vorhandene Geld in allen Bereichen eingesetzt wird.

Wenn die Grundschule und die offene Ganztagschule qualitativ besser gestaltet werden sollen, dann muss aus den Bereichen, die zurzeit an der Spitze der Bildungspyramide stehen, umverteilt werden.

Vielleicht ist der finanzielle Leidensdruck in der Kasse des Landes noch nicht groß genug. Es ist nicht nachvollziehbar, warum wir uns weiterhin ein gegliedertes teures ineffektives Schulsystem mit dem auch dadurch erzeugten schulverwaltungstechnischen Überbau leisten. Ich möchte nur darauf hinweisen, wie viele Seiten im Entwurf der Lernbereich Naturwissenschaften in den verschiedenen Schulformen in der Ausformulierung einnimmt.

Tatbestand ist, dass nicht konsequent Leistungs- und Entwicklungspotentiale unserer Kinder ausgeschöpft werden. Im Gegenteil: Sie werden

verschwendet und verkümmern. Das können wir uns volkswirtschaftlich eigentlich nicht mehr leisten. Es bleibt das Geheimnis dieses Hauses, warum dieser Missstand nicht konsequent angegangen wird.

Die Kinder, die heute geboren werden, drängen 2020 auf einen Arbeitsmarkt, für den Andreas Schleicher von der OECD folgende Prognose vorlegt: Nur noch 10 % der Menschen werden in der Produktion Beschäftigung finden. – Was sollen wir dann eigentlich noch mit unseren Schülerinnen und Schülern mit Hauptschulabschluss und Fachoberschulreife anfangen? Was machen dann diese Kinder, die heute geboren werden? Wie erreichen wir die nötigen Abiturquoten? Wie erreichen wir innovative Quoten von mindestens 60 bis 70 % eines Jahrgangs, und zwar quantitativ und qualitativ auf hohem Niveau?

Deswegen ist ein konsequentes Umsteuern nötig. In den Lehrerköpfen – vorrangig in den Lehrerköpfen der SEK I – scheinen die Vorstellungen und die Träume von Homogenität immer noch wie betoniert. Hier müssen klare Zielsetzungen und unterstützende Regelungen her, wie beispielsweise ein konsequentes Abschulungsverbot. Jede Schule hat die Schüler und Schülerinnen, die sie aufnimmt, zu einem qualifizierten SEK I Abschluss zu führen.

Modellrechnungen – nachzulesen in „Schulverwaltung“, Ausgabe 1/2003 – zeigen auf, dass für Klassenwiederholungen ca. 3.500 Lehrerstellen als Ressourceneinsatz in NRW in jedem Jahr nötig seien. Das entspricht ca. 1,78 Millionen €. Diese Stellen sollten als zusätzliche Förderressourcen Einsatz finden und nicht ineffektiv im System verpuffen, wie es PISA deutlich zeigt. Schulen, die bei gleichzeitiger Evaluation und entsprechendem Qualitätsmanagement auf das Sitzenbleiben verzichten, sollten diese Stellen zugute kommen.

Es muss dort eine Verstärkung des Ressourceneinsatzes vorgenommen werden, wo größere pädagogische Anstrengungen nötig sind. Das bezieht sich auf die Anteile von Kindern aus schwierigen sozialen Lebenslagen und auf den Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund.

Die Fortbildungsvorhaben für die Lehrerinnen und Lehrer sind uns zu wenig konkret. Die Schulleiter kann man mit der Aufgabe, auf die Fortbildung hinzuwirken, nicht im Regen stehen lassen. Die Schulaufsicht muss sich konsequent und dringend auf die Unterstützungs- und Beratungsfunktion fokussieren und zur Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung entsprechende Unterstützungsleistungen bieten.

Neue Arbeitszeitmodelle für Lehrerinnen mit einer überwiegenden Präsenzzeit am Arbeitsort Schule müssen her.

Lassen sie mich abschließend etwas zum Lernbereich NW sagen. Wir begrüßen diesen Ansatz ausdrücklich.

Er ist schon längst überfällig. Ich erwähne den erfolgreichen BLK Modellversuch „PING“, der heute Morgen leider noch nicht von den Fachleuten angesprochen wurde. Er wurde 1993 bis 1997 vom IPN, d.h. vom Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften in Kiel, dem heutigen Leibniz Institut, das sicherlich keine fachfremde Veranstaltung ist, hinsichtlich der fachlichen Standards mit Gesamtschulen in Schleswig Holstein entwickelt. Genau dieses Institut ist in Form seines Institutsleiters Herrn Prof. Prenzel für den Bereich Naturwissenschaften der PISA Studie zuständig. Das ist ein internationales Verständnis von „Science“, das wir gerne in der Schule haben möchten.

Gerade an dem Beispiel der Widerstände gegen die Integration der Naturwissenschaften zeigt sich das Unglück, das in der Schulentwicklung sowohl in der inneren wie auch in der äußeren Schulform ständig im Käfig enger Lobbyinteressen gefangen bleibt. Wir halten das nicht für länger tolerierbar.

Es ist auch noch ein Wort zum professionellen Selbstverständnis und der Innovationsbereitschaft von Lehrerinnen und Lehrern zu sagen. Eltern, die in der freien Wirtschaft tätig sind und nicht auf Lebenszeit den Arbeitsplatz abgesichert haben, können sich da manchmal nur verwundert die Augen reiben.

Bezüglich unserer weiteren Ausführungen zu diesen und anderen Punkten des Gesetzentwurfes verweise ich auf unsere Stellungnahme. – Ich bedanke mich für ihre Aufmerksamkeit.

Schulrechtsänderungsgesetz Text von Ingrid

4 Seiten

18.05.2003

Resolution der Frühjahrsplenartagung des Bundeselternrates vom 16.-18.05.2003 in Ludwigsfelde

Thema: Notwendige Entwicklungen in den Schulen nach PISA und IGLU.

Welche Entwicklungen sind nach den Schulleistungsvergleichen an den deutschen Schulen unbedingt erforderlich? Was können die an den Schulen zusammen arbeitenden Gruppen zur Verbesserung der schulischen Leistungen beitragen? Welche Maßnahmen haben andere Länder der Welt in den letzten Jahren eingeleitet und welche Maßnahmen lassen sich übertragen?

Die internationalen Vergleichsuntersuchungen TIMSS und PISA haben für die Sekundarstufe I der deutschen Schule ein schlechtes Ergebnis ausgewiesen. Die Grundschulen mit ihrem integrativen Ansatz liegen dagegen bei IGLU im Mittelfeld. Gleichwohl zeigt auch IGLU, dass die begabungsgerechte Förderung der Schüler¹ nur unzureichend gelingt.

Die bildungspolitische Debatte muss mit dem Bewusstsein erfolgen, dass ein zukunftsfähiges Bildungsangebot entscheidend für die internationale Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands ist.

Die aktuelle Diskussion darf sich nicht auf Einzelfragen beschränken, sondern muss das ganze System im Blick haben.

Dazu sind Ziele der Bildung zu definieren und ihre Evaluation abzusichern.

In den letzten Monaten haben Viele eine ideologiefreie und vorbehaltlose Diskussion sowie Änderungen gefordert. Leider wird die Diskussion in vielen Ländern der Bundesrepublik bereits wieder aus partei- und verbandspolitischen Interessen geführt. Ursachen werden subjektiv bewertet und fragwürdige Maßnahmen eingeleitet.

Schule muss Kompetenzen vermitteln und Chancengleichheit sicherstellen. Eine gemeinsame Schule für alle ist der Weg dazu. Alle Schulen müssen alle Schüler individuell fördern und fordern.

Eine Verbesserung der Unterrichtspraxis und der Lehrerbildung fordert der Bundeselternrat seit Jahrzehnten. Die Professionalität der Lehrer¹ muss systematisch verbessert werden. Die Entwicklung einer guten Schule erfordert Personal, das diesen Prozess verantwortlich durchführt. Gemeinsame Zeit, Teamarbeit, Reflexion und Absprachen sind deshalb unerlässlich. Die Schule muss der Arbeitsort für Lehrer sein. Andere Professionen müssen die Schule selbstverständlich unterstützen.

Vorschulische Einrichtungen sind Bestandteil des Bildungssystems. Die Übergänge von Kindergarten zu Schule, innerhalb der Schulen, bis hin zu den Hochschulen sind in Kooperation von abgebenden und aufnehmenden Institutionen zu organisieren.

¹ Personen- und Funktionsbezeichnungen in diesem Text gelten selbstverständlich in der weiblichen und männlichen Form

Der BER fordert:

- Wahrnehmen von Begabungen, Erkennen von Stärken und Schwächen bei Schülerinnen und Schülern, individuelle Förderung und individuelle Lern- und Entwicklungspläne
- Recht auf sonderpädagogische Maßnahmen und Förderung an allen Schulen
- Ausbildung der Lehrer zur Diagnose- und Beratungsfähigkeit
- Training der Schüler zu Selbstständigkeit und Selbstbeurteilung
- Zutrauen in die Leistungsfähigkeit und die Leistungsbereitschaft der Schüler
- Lernen aus Fehlern zulassen
- Transparentes Beurteilungssystem verbunden mit Eigenbeurteilungen: Entwicklungswahrnehmung (Portfolio) der Schüler sowie Rückmeldungen durch Lehrer, auch an Eltern
- Freigabe des Elternwillens , freie Schulwahl bei intensiver, kontinuierlicher Beratung der Eltern durch die Schule
- Kein Sitzenbleiben und kein Abschieben in andere Schulformen

Abbau von bürokratischen Strukturen:

- Entwicklung zu Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit der Schulen mit öffentlicher Rechenschaftslegung
- Qualifizierung und Stärkung der Schulleitung, grundsätzliche Berufung auf Zeit
- Personal der Schule ist grundsätzlich in einer Auswahlkommission zu wählen, der Lehrer, Eltern und Schüler angehören
- Regelmäßige interne und externe Evaluation mit konkreten Unterstützungsmaßnahmen für Schulen und Lehrer
- Veränderung der Schulaufsicht zu einem schulbegleitenden und unterstützenden Service
- Experimentierklauseln in allen Schulgesetzen auch zu Fragen der Kooperation unterschiedlicher Schultypen und –formen miteinander
- Bessere Zusammenarbeit mit den Eltern und eine individuelle Beratung der Eltern und Schüler
- Öffnung der Schulen für Eltern
- Bessere Ausstattung von Schulen mit Sachmitteln, Räumen, Bibliotheken und Personal

Der BER fordert nationale und internationale Leistungserhebungen bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Angesichts des verfassungsrechtlichen Gebots vergleichbarer Lebensverhältnisse in Deutschland ist es unerlässlich:

Bundesweite Bildungsstandards zu entwickeln, die für alle gelten, und die regelmäßig überprüft und fortgeschrieben werden. Schulformspezifische Ausprägungen darf es nicht geben.

Eine nationale Bildungsagentur zu schaffen, die länderübergreifend nationale Entwicklungen begleitet und hilft, länderspezifische Unterschiede abzubauen.

Die Kultusminister müssen die bildungspolitische Kleinstaaterei überwinden und mehr als in der Vergangenheit zur Zusammenarbeit und zur Abstimmung kommen. Der BER fordert auch zukünftig die gemeinsame Bildungsplanung von Bund und Ländern, an der die Eltern zu beteiligen sind.

Der Bundeselternrat fordert und fördert eine offene Diskussion über die Schulstrukturen und das Bildungssystem in allen Ländern der Bundesrepublik und eine umfassende und unabhängige Information der Eltern über die Auswirkungen der Schulstrukturen auf die Qualität der Bildung.

Resolution des Grundschulausschusses des Bundeselternrats
vom 28. - 30.03.03 in Wandlitz

Thema: "Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule - eine wichtige Voraussetzung für eine positive Lernentwicklung"

- Ziel aller Eltern ist die bestmögliche Unterstützung und Förderung der Kinder in Erziehung und Bildung.

Notwendige Voraussetzungen dafür sind

ein unterstützendes Zuhause

ein intaktes soziales Umfeld

Kinderbetreuungseinrichtungen, die ihrer Erziehungs- und Bildungsaufgabe gerecht werden
erfolgreiche Schulen

Erfolgreiche Schule funktioniert nicht allein!

Sie stellt eine gesamtgesellschaftlich zu meisternde Herausforderung dar. Dazu ist es unabdingbar, dass alle genannten Voraussetzungen miteinander vernetzt werden. Mittelpunkt in dem gesamten Gefüge ist das Kind. Partnerschaftliche Zusammenar-beit von Schule und Eltern spielt dabei eine bedeutende Rolle!

Empirische Studien und gute Beispiele, wie das Parenting-Programm in England zei-gen, dass die vertrauens- und respektvolle Zusammenarbeit aller an Erziehung und Bildung Beteiligten zu einer positiven Entwicklung der Kinder beiträgt. Notwendige Grundlagen dafür sind

Eltern und Familien von Anfang an stärken

Barrieren abbauen, z.B. Berührungängste, Sprach- und Verständnis-schwierigkeiten
Integration

Ausbau der Unterstützungssysteme

psychologische Dienstleistung als Prävention begreifen und einsetzen

Anerkennung der Eltern als Erziehungsexperten für ihr Kind

Partnerschaftliche Zusammenarbeit auf gleicher Augenhöhe

Mitbestimmung der Eltern in schulischen Gremien

Erziehungsvereinbarungen

Ergebnisverantwortung aller an Bildung und Erziehung Beteiligten

Öffnung der Bildungs- und Erziehungseinrichtungen gegenüber allen Eltern und dem gesamten Umfeld

gegenseitige Transparenz, Information und Kommunikation

verbindliche nationale Bildungsstandards sowie schulbezogene Methodenstandards

interne und externe Evaluation

Zusammenlegung der nicht voneinander trennbaren Ressorts Familie, Jugend und Bildung

Diese Grundlagen sind sofort zu schaffen.

Für den Erfolg von Erziehung und Bildung ist eine frühzeitige Erkennung und Behe-bung von Problemen und Defiziten unerlässlich. Partnerschaftliche Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule und Prävention kommt den Kindern zugute. Sie spart der Gesellschaft erwiesenermaßen langfristig Geld. Schule darf sich niemals an den Sparzwängen von heute, sondern muss sich immer an Bildungsbedürfnissen von morgen orientieren.

Landeselternschaft Grundschulen NW e.V.
beim Schulministerium anerkannter Elternverband

Regine Denkhaus
Im Spich 5
40489 Düsseldorf
Tel.: 0211 / 407314

Bernd Baumheier
Wanheimer Str. 615
47249 Duisburg
Tel.: 0203 / 707322

Geschäftsstelle:
Ingrid Söhlke
Althoffweg 7
33378 Rheda-Wiedenbrück
Tel.: 05242 / 403318- Fax: / 403319

<http://www.landeselternschaft.de>

An den

02.06.2003

Bundeselternrat

und dessen
Mitgliedsverbände

Stellungnahme der Landeselternschaft Grundschulen NW e.V. zur Resolution des BER

Sehr geehrte Damen und Herren,

aufgrund der wissenschaftlichen Erkenntnisse aus PISA und IGLU sehen wir die Resolution des Bundeselternrates als eine konsequente Folgerung. Iglu hat uns gezeigt, dass die Grundschule, eine Schule für (fast) alle Kinder, deutlich bessere Ergebnisse hervorbringt als die weiterführenden Schulen mit ihrer vermeintlich homogenen Schülerschaft.

In der öffentlichen Diskussion sind nach PISA vor allem Konsequenzen für die Grundschule gefordert worden. Wir brauchen jedoch auch grundlegende Veränderungen für die Sekundarstufe I. IGLU hat uns gezeigt, das eigentliche Problem beginnt ab Klasse 5. Die Diskussion in NRW um das 2-Säulen System ist leider nur ein halbherziger Schritt und geht das eigentliche Problem nicht an.

Viele andere Länder zeigen uns, dass ein integriertes System über die Grundschulzeit hinaus durchaus zu Spitzenleistungen führen kann. Und auch in Deutschland gibt es solche Beispiele. Das sollte uns Mut machen.

Aber das alleine reicht nicht.

Daher sind in der Resolution des BER zusätzliche Forderungen aufgeführt, die bei einer Schulstrukturdebatte aus Elternsicht zu berücksichtigen sind.

Für uns ist es wichtig daran zu arbeiten, dass unsere Schüler zur Spitzengruppe gehören. Das derzeitige Schulsystem erreicht dies nicht, also dürfen wir uns nicht scheuen, über einen grundsätzlich anderen Weg nachzudenken.

Die Landeselternschaft Grundschulen NW e.V. begrüßt die Resolution des BER.

Die Landeselternschaft Grundschulen NW e.V. wird weiter daran arbeiten, ihre Eltern umfassend über wissenschaftliche Erkenntnisse, neue Ansätze und gute Beispiele von Schule umfassend zu informieren.

In der Anlage erhalten Sie unser Antwortschreiben an die Landeselternschaft der Gymnasien NRW und die Resolution des Bundeselternrates.

Mit freundlichen Grüßen

gez. Regine Denkhaus
(stellv. Vorsitzende)

Ministerpräsidenten billigen neue Ferienregelung der Kultusministerkonferenz

Das Ministerium für Schule, Jugend- und Kinder teilt mit:

Die Ministerpräsidenten der 16 Bundesländer haben heute auf ihrer Sitzung in Berlin die neue Sommerferienregelung, die die Kultusministerkonferenz am 12. Juni in Rostock beschlossen hatte, gebilligt. Damit stehen die neuen Sommerferientermine für die Jahre 2005 bis 2010 endgültig fest. Ministerpräsident Peer Steinbrück zeigte sich nach dem Beschluss sehr zufrieden: "Wir haben innerhalb weniger Wochen erreicht, dass sich alle Bundesländer auf neue Ferientermine geeinigt und dabei sowohl pädagogische als auch wirtschafts-, verkehrs- und umweltpolitische Aspekte berücksichtigt haben. Das Resultat ist eine Ausdehnung des gesamten Ferienzeitraumes im Sommer und gleichzeitig eine bürgerfreundliche Regelung, die vor allem in Nordrhein-Westfalen auf große Zustimmung gestoßen ist." Gemeinsam mit seiner schleswig-holsteinischen Amtskollegin Heide Simonis hatte Ministerpräsident Steinbrück auf der Ministerpräsidentenkonferenz am 27. März den Stein zur Überarbeitung der Ferienregelung ins Rollen gebracht.

Die neue Sommerferienregelung sieht vor, dass alle Länder bzw. Ländergruppen über einen mehrjährigen Zeitraum schrittweise mal früher und mal später in die Sommerferien starten.

Nur Bayern und Baden-Württemberg bleiben regelmäßig am Ende des Ferienzeitraumes, sind dafür aber mit ihren Terminen bis weit in den September gerückt.

Die neue Regelung bedeutet für NRW, dass der Beginn der Sommerferien bis 2007 Jahr für Jahr ein Stück nach vorn gezogen wird und von 2008 an dann wieder nach hinten rückt. "Die neuen Termine haben wir als Ausgangsbasis genommen und die so genannten kleinen Ferien, über die jedes Bundesland in eigener Zuständigkeit entscheiden kann, ebenfalls neu festgelegt," teilte Schul- und Jugendministerin Ute Schäfer mit. "Unser Ziel war dabei, endlich eine Ferienregelung aus einem Guss zu bekommen, in der die pädagogischen Aspekte mit den verständlichen Wünschen vieler Bürger und der Tourismusbranche weitgehend in Einklang gebracht werden. Wenn ich an die Rückmeldungen aus den meisten Eltern- und Lehrerverbänden denke, dann glaube ich, dass uns dies gelungen ist."

In NRW wird es demnach bis 2010 bei zweiwöchigen Oster- und Herbstferien bleiben, wobei die Herbstferien wieder deutlich früher, nämlich in der Regel Ende September, Anfang Oktober beginnen werden. "Gerade die Herbstferien bilden somit eine gute Alternative für Familien, abseits der Sommer-Hauptsaison gemeinsam Urlaub zu machen."

Um den Schulen möglichst zwei gleich lange Schulhalbjahre zu ermöglichen, werden künftig die Halbjahreszeugnisse flexibel ausgegeben - das heißt, je nach Beginn der Sommerferien, zwischen Mitte Januar und Mitte Februar.

Im Schuljahr 2003/2004 werden die Halbjahreszeugnisse an Hauptschulen, Realschulen, Gesamtschulen, Gymnasien, Sonderschulen und Berufskollegs (mit Ausnahme des Bildungsganges Berufsschule) am Freitag, dem 13. Februar 2004, ausgehändigt. An Grundschulen erfolgt die Aushändigung der Zeugnisse in der Woche vom 9. bis zum 13. Februar 2004.

Für die Schuljahre 2004/2005 bis 2009/2010 gelten folgende Termine:

Freitag, 11. Februar 2005 (Grundschulen: 7. Februar bis 11. Februar 2005)

Freitag, 27. Januar 2006 (Grundschulen: 23. Januar bis 27. Januar 2006)

Freitag, 19. Januar 2007 (Grundschulen: 15. Januar bis 19. Januar 2007)

Freitag, 18. Januar 2008 (Grundschulen: 14. Januar bis 18. Januar 2008)

Freitag, 23. Januar 2009 (Grundschulen: 19. Januar bis 23. Januar 2009)

Freitag, 29. Januar 2010 (Grundschulen: 25. Januar bis 29. Januar 2010)

Jahreszeugnisse werden am letzten Tag vor den Sommerferien ausgehändigt.

Die Zeugnisse für Schülerinnen und Schüler, die nicht versetzt worden sind, werden am vorletzten Unterrichtstag ausgehändigt oder vorher übersandt; diesen Schülerinnen und Schülern wird die Teilnahme am Unterricht bis zu den Sommerferien freigestellt.

PISA Studie – der zweite Ergänzungsbericht

Vorstellung der Ergebnisse vom Prof. Baumert am 07.03.03

Im Folgenden werden 5 Teilpunkte des Ergänzungsberichtes betrachtet.

1. Sind die Tests lernplanvalide?
2. Soziale Lernziele im Ländervergleich
3. Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund
4. Schulumwelten
5. Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive

1.Sind die Tests lernplanvalide?

Mit der Konstruktion der internationalen PISA Tests für die drei Leistungsbereiche Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften war die Absicht verbunden, abzubilden, in welchem Maße Schüler/innen am Ende der regulären Schulzeit über Basiskompetenzen verfügen. Die Testentwickler beabsichtigten jedoch nicht, die Curricula der betroffenen Unterrichtsfächer in den Teilnehmerstaaten umfassen abzubilden. Daher wurden PISA Aufgaben und Schulaufgaben gemischt und von Lehrplanexperten, hinsichtlich ihrer Übereinstimmung mit den Lehrplänen ihrer Länder überprüft. Der Anteil der Übereinstimmung variiert vor allem zwischen den neuen und den alten Bundesländern zum Teil erheblich. Es wurde dann für jedes Bundesland ein lehrplanoptimierter Test entwickelt. Die Testergebnisse des internationalen PISA Testes und die Ergebnisse aus den lehrplanoptimierten Tests wurden anschließend verglichen.

Fazit:

Insgesamt führt die Konzentration auf die lehrplanvaliden Aufgaben aus dem internationalen PISA Test weder bei den 15-Jährigen noch bei den Neuntklässlern zu einer Verbesserung des Leistungsniveaus der Schüler/innen in den drei unterschiedlichen Kompetenzbereichen. Dies bestätigt die Annahme, dass die im PISA Test gestellten Aufgaben nicht im Widerspruch zu dem stehen, was in deutschen Lehrplänen der Sekundarstufe I erwartet wird.

2.Soziale Lernziele im Ländervergleich

Als ein Bereich fächerübergreifender Kompetenz wurden in der nationalen Erweiterung von PISA auch Aspekte sozialer Kompetenz bei den Schüler/innen untersucht. Es geht dabei um zwei Komplexe. Zum einen die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Werten, d.h. inwieweit Schüler/innen lernen, Verantwortung für sich selbst und für andere zu übernehmen und sich durch ihr eigenes Verhalten für demokratisch-soziale Ziele einsetzen. Der zweite Punkt ist die Untersuchung, wie Schüler/innen positive Beziehungen zu anderen Personen aufbauen und aufrecht erhalten, gleichzeitig aber auch im Umgang mit anderen Personen ihre eigenen Ziele adäquat verfolgen.

Bei den Ergebnissen dieser Untersuchung ist allerdings zu beachten, dass die Entwicklung sozialer Kompetenzen in weitaus begrenzterem Maße von schulischen Bedingungen abhängt, als dies für die fachlichen Kompetenzen der Fall ist.

Fazit:

Nordrhein Westfalen liegt sowohl bei der Bereitschaft zu gesellschaftlicher Verantwortungsübernahme als auch bei der Frage der pro-sozialen Orientierung mit Bayern und Baden Württemberg an führender Stelle.

Als Haupttendenz ist jedoch die Differenz zwischen Jugendlichen der alten und der neuen Länder zu beobachten, wobei die Jugendlichen aus den neuen Ländern deutlich ungünstigere Werte aufweisen. Diese Ergebnisse bestätigen Befunde aus der Forschung zur politischen Bildung. Diese Ergebnisse bestätigen sich auch dann, wenn man die Unterschiede im Sozialstatus und sozialem und kulturellem Kapital herausrechnet.

Vergleicht man nun die Ergebnisse aus der Lesekompetenz und die der Verantwortungsübernahme, so zeigt sich, dass eine effektive Vermittlung sozialer Lernziele nicht auf Kosten der Vermittlung von Lesekompetenz gehen muss.

3.Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Ergebnisse aus PISA zeigen, dass Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien deutlich geringer Bildungserfolge erzielen als Schuler/innen ohne Migrationshintergrund, auch wenn sie ihre gesamte Schullaufbahn in Deutschland absolviert haben.

Es wurde nun auf die in der öffentlichen Diskussion der PISA Befunde wiederholt aufgeworbenen Fragen eingegangen, welche Ergebnisse sich für den internationalen Vergleich bei der ausschließlichen Betrachtung von Schüler/innen ohne Migrationshintergrund ergeben würden.

Obwohl Deutschland im internationalen Vergleich die homogensten Klassenzusammensetzungen aufweist, ist bei uns das Jammern über die enorme Heterogenität am größten. Aber man kann die Zuwanderung nicht herausnehmen, da die Schulen diejenigen gut zu fördern haben, die in ihrem Einzugsgebiet wohnhaft sind. Dennoch wurde diese Untersuchung gemacht.

Es wurde die Frage aufgeworfen, welche Ergebnisse ergäben sich, wenn man Jugendliche aus zugewanderten Familien aus den Analysen ausschließen würde.

Dabei ergibt sich für Deutschland ein geringfügig positiveres Bild als bei Betrachtung der Gesamtpopulation. Im Bereich Lesen ist der Leistungsmittelwert nun nicht mehr signifikant niedriger als der OECD Durchschnitt, sondern mit diesem fast gleich. In den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften liegen die Mittelwerte Deutschlands geringfügig oberhalb des jeweiligen Durchschnitts der OECD Staaten. Allerdings weiterhin in deutlichem Abstand zu den in den erfolgreichsten Staaten erreichten mittleren Leistungen.

In ähnlichem Maße wie für Deutschland verschieben sich die relativen Positionen durch die Herausnahme von Jugendlichen mit Migrationshintergrund auch für Belgien, die Schweiz, Lichtenstein und Luxemburg. Dabei handelt es sich überwiegend um Staaten, in denen sowohl die Leistungsunterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund als auch die sozialen Disparitäten besonders ausgeprägt sind.

Hier scheint also die Sicherung von Basiskompetenzen im unteren Leistungsbereich insgesamt weniger erfolgreich zu verlaufen, was u.a. eine Nebenfolge der relativ frühen Gliederung, die diese schulischen Systeme kennzeichnet, zu sein scheint.

Ausschlaggebend scheint eine gute Förderung bei deutschen und ausländischen Schüler/innen zu sein, daher haben Bayern und Baden Württemberg auch bei den Zuwanderern bessere Testergebnisse.

Mehrebenenanalysen der PISA Daten haben gezeigt, dass ein Zusammenhang zwischen dem Anteil von Schüler/innen mit Migrationshintergrund in Schulen und dem im Durchschnitt erreichtem Leistungsniveau besteht. Dieser Zusammenhang ist allerdings nicht linear. Es zeigt aber, dass es über die individuelle Benachteiligung auch eine Benachteiligung für die gesamte Schule gibt. Der Umgang mit Heterogenität scheint Schulen also bereits bei einer quantitativ relativ moderaten ethnischen Durchmischung (20 %) der Schülerschaft Schwierigkeiten zu bereiten. Besonders überraschend ist dabei, dass mit einem zusätzlichen Anstieg des Migrantenanteils auf 40% und mehr keine weitere Verringerung des mittleren Leistungsniveaus einhergeht. Die Ergebnisse von Schleswig-Holstein und Saarland zeigen, dass ein geringerer Anteil von Schüler/innen mit Migrationshintergrund keinesfalls garantieren, dass ein hohes Leistungsniveau erreicht wird. Möglicherweise muss die Größe der Gruppe erst eine kritische Schwelle erreicht haben, bevor Schulen beginnen, gezielte

Fördermaßnahmen einzusetzen. Die könnte auch eine Erklärung dafür sein, dass bereits ab einem moderaten Migrantenanteil von 20% innerhalb einer Schule Leistungseinbußen zu verzeichnen sind, diese jedoch mit einem weiteren Anstieg des Anteils offenbar nicht bedeutend größer werden.

Fazit:

Entscheidend ist, dass eine Quotierung Blödsinn ist. **Viel wichtiger ist, durch eine Qualifizierung der Lehrer/innen eine bessere Förderung zu erreichen. Man muss die Klassenstärke da verkleinern, wo die Probleme am größten sind und umgekehrt.**

Um die Schulen und die Probleme zu erkennen sind Lernstandserhebungen eine Möglichkeit

4.Schulumwelten

In Deutschland gibt es keine wirkliche 3-Gliedrigkeit mehr. Die Schulen haben sich geöffnet und es sind in allen Schulformen mehrer Abschlüsse möglich. So kann man auf der Hauptschule seinen Abschluss machen aber auch die mittlere Reife erlangen. Am preiswertesten ist das 2-gliedrige Schulsystem mit Mittel- und Oberschule. In diesem System kann man bis kurz vor die Abschlüsse sehr flexibel auf Schülerleistungen reagieren.

Sichtbares Ergebnis der Gliederung eines Systems in Schulformen, auf die sich Schüler/innen nach Leistungsgesichtspunkten verteilen, ist die Homogenisierung von Schülergruppen. Dem liegt die Vorstellung zugrunde, Unterricht könne in relativ homogenen Leistungsgruppen besser auf Schülervoraussetzungen abgestimmt und damit optimiert werden. Da Schulleistung vor allem in Deutschland auch mit der Sozialschichtzugehörigkeit zusammenhängt ist mit der frühen Verteilung auch immer der unerwünschte Nebeneffekt der sozialen Trennung verbunden. Eines der zentralen Ergebnisse der PISA Studie war, dass in Deutschland ein enger Zusammenhang zwischen Merkmalen der sozialen Herkunft und dem Kompetenzerwerb besteht. Die Schulform unterteilt in Deutschland das Schulsystem sowohl leistungsmäßig als auch sozial. Dennoch unterscheiden sich auch innerhalb der einzelnen Schulformen die Verhältnisse von Schule zu Schule zum Teil gravierend.

Die Untersuchungen zeigen, dass die in PISA nachgewiesene, im internationalen Vergleich ungewöhnlich große Leistungsstreuung am Ende der Vollzeitschulpflicht zu einem nicht unerheblichen Teil in der Sekundarstufe I institutionell erzeugt oder zumindest verstärkt wird.

5.Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive

Die Frage, was guten Unterricht ausmacht, beschäftigt die Schulpädagogik und die Didaktiken seit langem. Effiziente Klassenführung und fachdidaktisch anspruchsvoller Unterricht sind wichtig für die Förderung von fachlichem Verständnis. Ein schülerorientiertes Unterrichtsklima – gute Lehrer-Schüler-Beziehung, Unterstützung durch den Lehrer u.s.w. – ist vor allem für die Förderung von Motivation und Interesse bedeutsam.

Ergebnis dieser Untersuchung ist nun, dass sich in Japan, Skandinavien und den angelsächsischen Staaten ein relativ einheitliches Profil zeigt: Hier ist der Unterstützungsaspekt dominant. In den mitteleuropäischen Staaten, steht hingegen eindeutig die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung im Vordergrund. Deutschland schließlich zeigt, wie auch die osteuropäischen Staaten und Korea, einen dritten Profiltyp: Hier steht aus der Perspektive der Lernenden eindeutig der Leistungsdruck im Vordergrund. Dieser Befund ist zur Charakterisierung der Unterrichtskultur in Deutschland sehr bedeutsam. Sie zeichnet sich im Unterschied zur Unterrichtskultur in den allermeisten angelsächsischen, nord- und westeuropäischen Staaten durch einen relativ hoch empfundenen Leistungsdruck und eine relativ geringe Unterstützung durch Lehrkräfte aus.

Die Ergebnisse der PISA Schülerbefragung stehen somit im Einklang mit Forschungen zur Qualität von Unterricht. Sie zeigen, dass Unterricht mehreren Qualitätsdimensionen gerecht werden muss, um Leistung und Interesse gleichermaßen zu fördern. PISA gibt Hinweise, dass eine auf kognitive Aktivierung bzw. Schülerorientierung ausgerichtete schulische Unterrichtskultur hierzu beitragen könnte.

Regine Denkhaus

Erste Ergebnisse aus IGLU

Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich

*Wilfried Bos, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, Knut Schwippert, Renate Valtin
& Gerd Walther*

Anlage der Studie

An der internationalen Lesestudie der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* beteiligten sich weltweit etwa 150.000 Grundschülerinnen und -schüler aus 35 Staaten. In Deutschland nahmen alle 16 Bundesländer an der internationalen Lesestudie teil. Einige Bundesländer erweiterten ihre Stichprobe (*Oversampling*), so dass letztlich 10.500 Schülerinnen und Schüler an 246 Schulen getestet wurden. Für die Beteiligung am zweiten Testtag, an dem die Tests in Mathematik, Naturwissenschaften, Rechtschreiben und Aufsatz durchgeführt wurden, entschieden sich nur zwölf Bundesländer. Eine zwingende Teilnahme war hier nicht vorgesehen. Fragebögen für Schulleitungen, Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen und Schüler liefern Informationen über leistungsrelevante Hintergrundbedingungen.

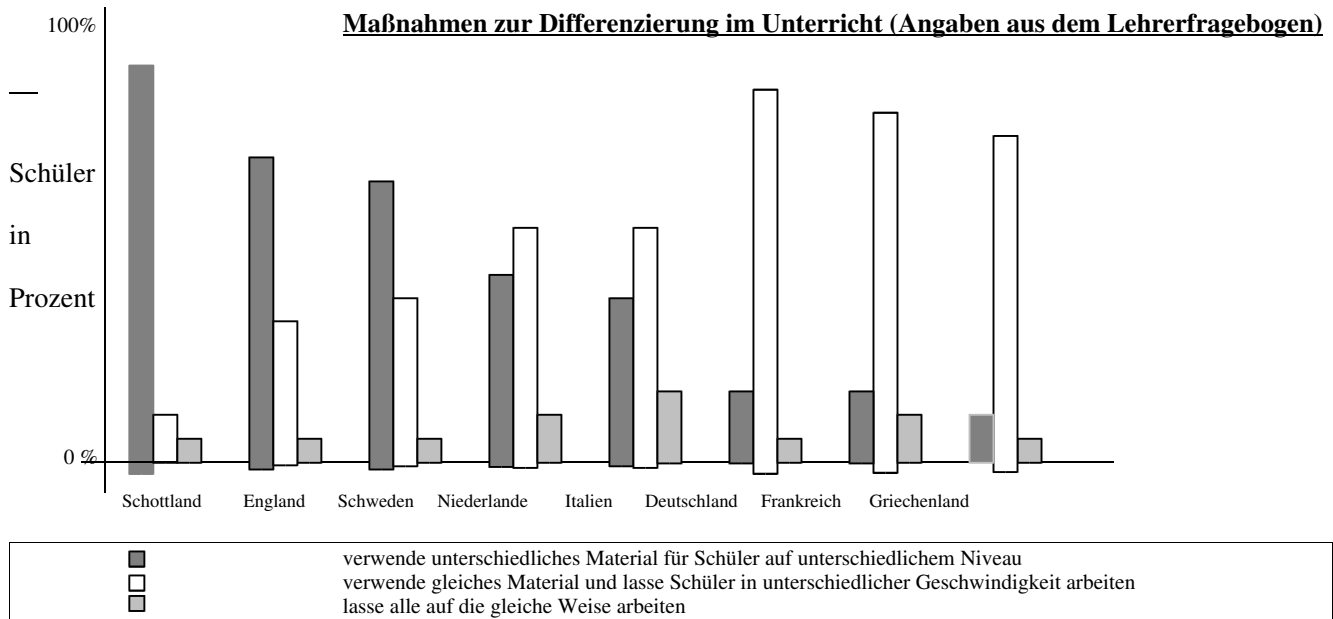
Zu einigen Lernbedingungen in den Teilnehmerländern

Die Informationen aus den internationalen Fragebögen vermitteln einen Eindruck von den Lernbedingungen in den Teilnehmerländern. Einige Befunde, die auf Unterschiede zwischen Deutschland und den Ländern im europäischen Umfeld hinweisen, werden im Folgenden kurz zusammengefasst. Zusammenhänge zwischen Leistungen und Lehr- und Lernbedingungen können erst in einer späteren Veröffentlichung differenziert und ausführlich berichtet werden.

In vielen Ländern werden anders als in Deutschland bereits im Kindergarten oder den vorschulischen Einrichtungen erste Erfahrungen mit Schrift angebahnt, so dass die Kinder bei der Einschulung schon über erste Lesevorkenntnisse verfügen. Die Klassengrößen in der Grundschule in Deutschland entsprechen denen im internationalen Durchschnitt, allerdings stehen in deutschen Schulen weniger zusätzliche Lehrkräfte bzw. ‚Spezialisten‘ zur Verfügung als in manchen Ländern mit geringfügig größeren Klassen. Grundschullehrkräfte in Deutschland sind im Mittel älter und verdienen im internationalen Vergleich besonders gut. In vielen Ländern sind die Schulen besser mit Computern ausgestattet als in Deutschland. Dementsprechend werden in Deutschland PCs als Arbeitsmittel im Unterricht eher zurückhaltend herangezogen.

Schulleiterinnen und Schulleiter an Grundschulen in Deutschland sind vor allem Lehrkräfte und erledigen die mit der Schulleitung verbundenen Aufgaben nebenbei. In anderen Ländern haben Schulleiterinnen oder Schulleiter verstärkt Leitungsfunktionen und sind inhaltlich auch für die Qualität der Schule und des Unterrichts verantwortlich, wobei der Unterricht nur einen vergleichsweise geringen Anteil an den Aufgaben der Schulleitung aufweist. Einige Länder forcieren die Kooperation der Lehrkräfte, indem an den Schulen Konzepte zur Zusammenarbeit beschlossen werden und feste regelmäßige Zeiten für gemeinsame Arbeitsbesprechungen vorgesehen sind. In Deutschland liegt die Initiative zur Zusammenarbeit eher in den Händen einzelner Lehrkräfte, kommt aber im Vergleich nicht seltener vor.

Sofern in Deutschland Angebote an Differenzierung vorhanden sind, sind sie überwiegend an den schwächeren Schülerinnen und Schülern ausgerichtet, Zusatzangebote für leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler kommen seltener vor. In Deutschland werden viele Schüler die meiste Zeit gemeinsam mit der ganzen Klasse unterrichtet. Zur Differenzierung wird mehr Zeit für die Bearbeitung des ansonsten gleichen Materials zugebilligt. In anderen Ländern wird öfter in Gruppen gearbeitet und für Schüler und Schülerinnen auf unterschiedlichem Niveau unterschiedliches Material verwendet. Länder wie Schottland, England und Schweden verwenden in der Mehrzahl unterschiedliches Material für Schüler auf unterschiedlichem Niveau. Deutschland, Frankreich und Griechenland dagegen verwenden zu 80 Prozent gleiches Unterrichtsmaterial und lassen die Schüler in unterschiedlichen Geschwindigkeiten damit arbeiten. Bei 15 Prozent der Schülerinnen und Schüler arbeiten sogar unabhängig von ihrem Leistungsniveau alle auf die gleiche Weise.

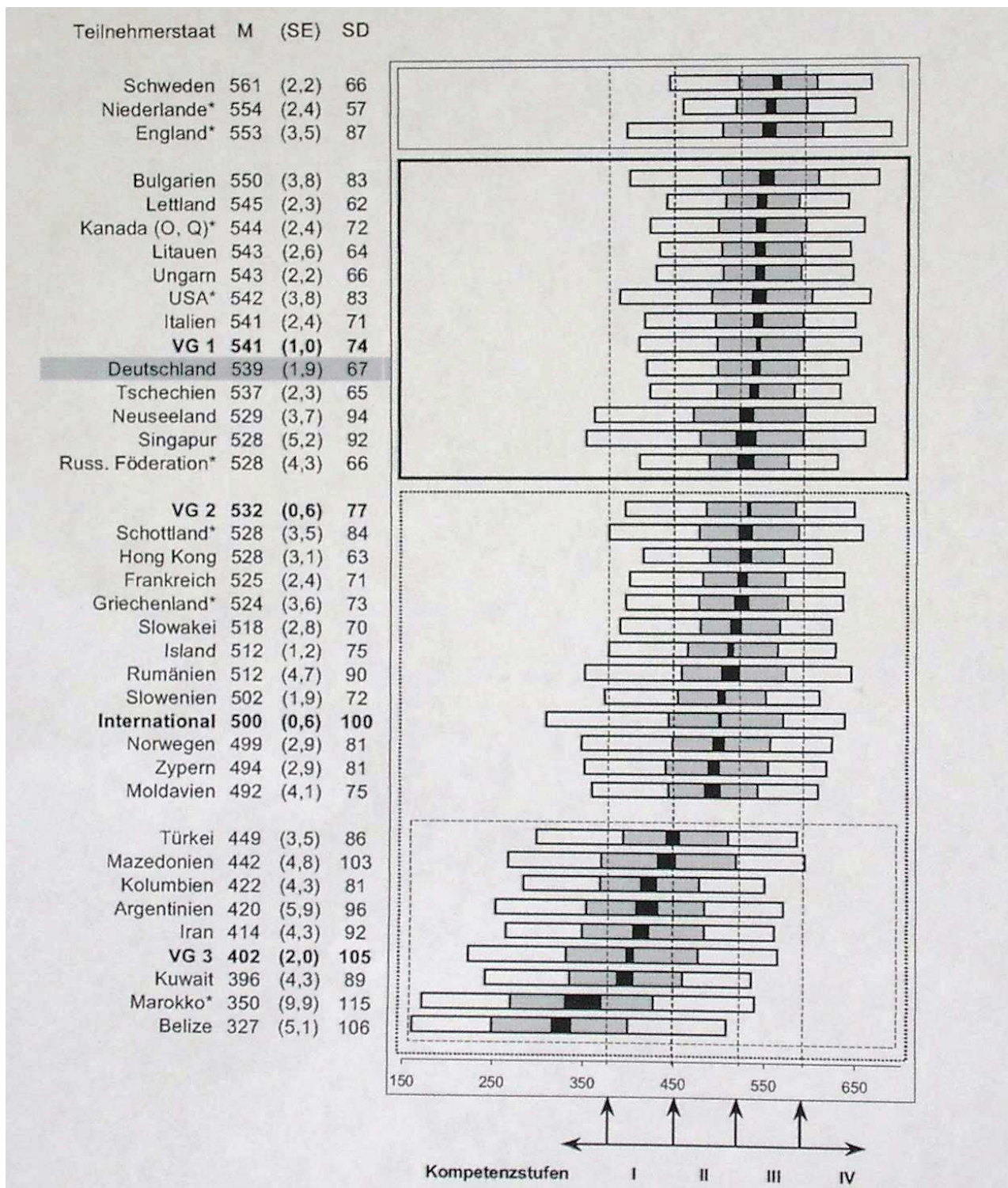


Lesekompetenz

Kinder in Deutschland erreichen im Leseverständnis am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich ein Kompetenzniveau im oberen Bereich. Nur die Länder Schweden, Niederlande und England erreichen signifikant bessere Leistungen. Allerdings haben an der IGLU-Studie einige Länder teilgenommen, mit denen ein Vergleich auf Grund der Verschiedenartigkeit des ökonomischen und kulturellen Hintergrundes wenig sinnvoll erscheint. Im Vergleich mit den Ländern der Europäischen Gemeinschaft, die an der Studie teilgenommen haben, liegt Deutschland im Durchschnitt, im Vergleich mit den OECD-Ländern, die sowohl an IGLU als auch an der PISA-Studie teilgenommen haben, belegt Deutschland einen Platz signifikant über dem Mittelwert. Darüber hinaus gelingt es, dieses Niveau nicht nur für eine kleine Gruppe zu erreichen, sondern für einen verhältnismäßig großen Teil der Schülerschaft. Nur wenige andere Länder erreichen eine geringere Streuung und übergeben somit eine in ihren Leseleistungen insgesamt homogenere Schülerschaft an nachfolgende Klassen. Auch die international zu beobachtenden Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen Jungen und Mädchen sind in Deutschland geringer ausgeprägt als in anderen Ländern.

Der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die am Ende der vierjährigen Grundschulzeit nur einzelne Wörter lesen oder in Texten wiederfinden können (unterhalb oder auf Kompetenzstufe I) beträgt 10,3 Prozent und ist damit im internationalen Vergleich eher gering. Allerdings gibt es neben dieser Risikogruppe am Ende der Grundschulzeit eine weitere Gruppe von Kindern (knapp 30 %), die über das Erkennen von Informationen auf der Textoberfläche (Kompetenzstufe II) nicht hinauskommen. Damit gelingt es etwa 40 Prozent der Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe nicht, über das reine Auffinden von Informationen hinaus mit Texten zu arbeiten. Auch dieser Wert ist im internationalen Vergleich zwar nicht beunruhigend, Länder wie Schweden (27 %) und die Niederlande (30 %) zeigen aber, dass dieser Anteil auch deutlich geringer sein könnte. Der Anteil der leistungsstärksten Leser (18,1 % auf Kompetenzstufe IV) liegt im Vergleich mit den europäischen Ländern im mittleren Bereich. Eine Reihe von Ländern erreichen hier jedoch Gruppen von 25 Prozent und mehr (England, Schweden).

Teilleistungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der 4. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich



Betrachtet man den Zusammenhang der von den Lehrpersonen vergebenen Lese- bzw. Deutschnoten mit den Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schüler, so wird deutlich, dass Kinder derselben Kompetenzstufe Beurteilungen in Form von Lese- bzw. Deutschnoten erhalten, die über drei bis vier Notenstufen streuen. Ähnlich ungenau sind die von den Lehrkräften ausgesprochenen Übergangsempfehlungen für die weiterführenden Schulen, wie die breiten Leistungsüberlappungen in den für die verschiedenen Schularten empfohlenen Schülergruppen zeigen. Dem deutschen Bildungssystem gelingt nicht die beabsichtigte Form der Auslese, die Grundlage des dreigliedrigen Schulsystems ist: Kinder nach Leistung zu sortieren, so dass homogene Gruppen in den weiterführenden Schulen entstehen.

Naturwissenschaftliche Grundbildung

Mit den Ergebnissen der IGLU-Erweiterung liegt für Deutschland der erste umfassende Überblick über den Stand naturwissenschaftlicher Kompetenz am Ende der Grundschulzeit vor. Ordnet man die Ergebnisse der nachträglichen Testung deutscher Grundschulkinde in die internationale Skala der TIMSS-Primarstufen-erhebung von 1995 ein, dann liegt der für die deutschen Grundschülerinnen und Grundschüler errechnete Skalenwert im oberen Drittel und deutlich über dem Mittelwert der Länder, die an TIMSS teilgenommen haben. Die durchschnittliche Naturwissenschaftsleistung der deutschen Schülerinnen und Schüler entspräche etwa dem Niveau der USA, von Österreich, den Niederlanden und England und wird nur von Korea und Japan deutlich übertroffen. Damit muss die im Anschluss an TIMSS und PISA gelegentlich geäußerte Vermutung zurückgewiesen werden, dass die Leistungsdefizite auf der Sekundarstufe I wesentlich durch Versäumnisse im Grundschulalter angebahnt werden.

Betrachtet man die IGLU-Testergebnisse aus einer inhaltlichen Perspektive, dann zeichnet sich bei einer Aufschlüsselung nach Kompetenzstufen ab, dass ein erheblicher Anteil der Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufen gute (33,7 % auf Kompetenzstufe IV) oder gar ausgezeichnete (8,1 % auf Stufe V) Voraussetzungen für ein weiterführendes naturwissenschaftliches Lernen mitbringt. Allerdings werden Wissensgrundlagen mit Bezug zur Physik und zur Chemie in den folgenden Schuljahren an deutschen Schulen normalerweise erst einmal nicht aufgegriffen. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern auf der Kompetenzstufe I und darunter fällt zwar kleiner als bei PISA aus. Dennoch findet man eine Gruppe von ca. 16 Prozent, die besonders gefördert werden muss. Bemerkenswert sind die Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern zugunsten der Jungen. Auch die ausgeprägten Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und naturwissenschaftlicher Kompetenz sind ein weiterer Befund, der besondere Beachtung verdient. Die Einschätzung der Aufgaben durch Experten zeigt, dass nur etwa 30 Prozent der Aufgaben explizit den Themen des naturwissenschaftlichen Bereichs im Sachunterricht entsprechen. Die Befragungen der Lehrkräfte lassen jedoch erkennen, dass der Sachunterricht selbst und naturwissenschaftliche Themen als durchaus bedeutsam erachtet werden. Es gibt keine Hinweise auf grundsätzliche Aversionen; vielmehr scheint es auch hier ein Potential für einen anregenden und schülerbezogenen Naturwissenschaftsunterricht zu geben, das bisher noch nicht ausgeschöpft ist. Damit verbinden sich Fragen nach den Lehrplänen, der Lehrerbildung und didaktischen Konzeptionen für den Sachunterricht, die Fragestellungen für die weiteren Auswertungen der IGLU-Daten und für empirische Forschung zum naturwissenschaftsbezogenen Sachunterricht einschließen.

Mathematische Grundbildung

Auch in Mathematik können die Leistungen der Grundschülerinnen und Grundschüler in Deutschland nachträglich eingeordnet werden in die internationale Skala der TIMSS-Primarstufenerhebung von 1995, an der Deutschland nicht teilgenommen hatte. Die Leistungen der deutschen Grundschülerinnen und Grundschüler liegen auf einem Niveau mit denen von Kindern aus Ungarn, Australien, den USA und Kanada und deutlich über dem internationalen Mittelwert. Die Gruppe der Länder, die erheblich besser abschneiden – dazu gehören einige asiatische Länder, aber auch die Niederlande, Tschechien und Österreich –, ist jedoch größer als in den naturwissenschaftlichen Leistungen.

Die durchschnittliche Leistung der deutschen Schülerinnen und Schüler in Mathematik zeigt am Ende der Grundschule keine Hinweise auf ausgeprägte Schwächen. 35 Prozent der Kinder bringen gute, 7 Prozent sogar ausgezeichnete Voraussetzungen für das Lernen in weiterführenden Schulen mit. Beunruhigend ist allerdings der Befund, dass knapp ein Fünftel der Kinder in Deutschland die Grundschule mit zum Teil erheblichen Defiziten in der mathematischen Grundbildung verlässt. Neben Kindern aus unteren Sozialschichten sind es hier besonders die Mädchen, die einen erhöhten Unterstützungsbedarf in Mathematik haben.

Nicht nur die Leistungen am Ende der Grundschulzeit, auch die bei beiden Geschlechtern von den Leistungen und der durchaus realistischen Selbsteinschätzung unabhängig hohe Lernmotivation zusammen mit einer hohen Anstrengungsbereitschaft stellen ein Potenzial dar, das eine günstige Voraussetzung für eine Steigerung der Effizienz von Mathematikunterricht in den weiterführenden Schulen ist.

Orthografische Kompetenzen

Mit dem Rechtschreibtest DoSE wurde den Kindern ein Lückentext vorgelegt, in den 45, nach schriftlogischen Gesichtspunkten ausgewählte Wörter nach Diktat eingetragen werden mussten. Mit der Auswahl der Testwörter, d.h. den geforderten rechtschriftlichen Regularitäten, wie sie in den Lehrplänen der ersten bis vierten Klassen auftauchen, war die Erwartung verbunden, dass am Ende der Grundschulzeit jene grundlegenden orthographischen Kompetenzen erworben sind, die ihre Richtigschreibung erfordern.

Im Mittel wurden von den 45 Wörtern 26 Wörter richtig geschrieben, wobei die Mädchen den Jungen deutlich überlegen sind. Aufgrund des Fehlens verbindlicher Standards lässt sich nicht einschätzen, ob diese Leistungen als gut oder schlecht zu betrachten sind. Wenn jedoch sogar einige rechtschriftliche Regularitäten, wie sie am Ende der zweiten Klasse erwartet werden (ng - nk, f - v, Ableitung von Verschluss- und Umlaut), von nur 80 Prozent der Viertklässler sicher verschriftet werden, wenn bis zu 25 Prozent der Schülerinnen und Schüler mehr als jedes dritte und der Durchschnitt jedes fünfte

Rechtschreibphänomen, das auf erweiterte orthographische Kompetenzen verweist, fehlerhaft verschriften, kann unter Lernzielaspekten der ermittelte Leistungsstand in der Rechtschreibung nicht befriedigen – schon gar nicht, wenn man die für den Rechtschreibunterricht aufgewendete Zeit berücksichtigt.

Teilt man nach der klassischen Definition von Legasthenie Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten in eine Gruppe mit mindestens durchschnittlicher Intelligenz (Legastheniker) und eine Gruppe mit unterdurchschnittlicher Intelligenz, so zeigen sich in beiden Gruppen die gleichen Fehlerarten in den gleichen Häufigkeiten. Eine je nach Intelligenzniveau unterschiedliche Behandlung erscheint aus diesem Grund nicht nur unsinnig, sondern auch ungerecht.

Heterogenität und Chancengleichheit

Ein Ziel moderner Bildungssysteme ist neben einer qualitativ hochwertigen Ausbildung, die zu hohen Leistungsergebnissen führt, der Ausgleich individueller Benachteiligungen aufgrund von persönlichen Voraussetzungen wie Schichtzugehörigkeit, Migrationshintergrund und Geschlecht.

Die Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern sind in Deutschland am Ende der Grundschulzeit kleiner als in vielen anderen Ländern und sie sind in allen Ländern, in denen Vergleichswerte aus PISA bekannt sind, kleiner als am Ende der Sekundarstufe I. Auf das Geschlecht bezogene Unterschiede in Leistungen, die später meist auch mit Fachinteressen einhergehen, manifestieren sich – so scheint es – mit zunehmendem Alter oder Schulbesuch. Aus diesem Grunde bedarf es schon in der Grundschule gezielter Intervention, um diese Unterschiede so klein wie möglich zu halten.

Der Zusammenhang zwischen Leseleistung und soziokulturellem Hintergrund ist am Ende der Grundschule zwar geringer als am Ende der Sekundarstufe I, die Tendenz ist aber bereits sichtbar: Nur noch neun Länder weisen am Ende der Grundschulzeit eine größere Differenz in den Leistungen zwischen Kindern mit mehr bzw. weniger unterstützendem soziokulturellen Hintergrund auf. Am Ende der Sekundarstufe I gibt es dann kein Land mit größeren Unterschieden als Deutschland. Durch den soziokulturellen Status der Familie begründete Unterschiede manifestieren sich – so scheint es jedenfalls – mit zunehmendem Schulbesuch.

Noch deutlicher zeigt sich das Problem mangelnder Förderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. Kinder, deren Eltern beide im Ausland geboren sind, sind in ihren Leistungen am Ende der Grundschulzeit rund ein Jahr hinter denen zurück, deren Eltern beide in Deutschland geboren sind. Bereits am Ende der Grundschulzeit weist kein anderes Land eine signifikant größere Differenz auf. PISA bestätigt diesen Befund für die Sekundarstufe I.

Konsequenzen

In der Zusammenschau der Ergebnisse von IGLU und PISA offenbaren sich einige dringende Handlungsfelder im deutschen Bildungssystem:

Förderung im unteren Kompetenzbereich

Familiär, sprachlich und durch das Geschlecht bedingte Leistungsunterschiede zeichnen sich in allen untersuchten Fächern bereits in der Grundschule ab. Die Befunde der PISA-Studie lassen vermuten, dass sich diese Unterschiede über die Schulzeit hinweg verstärken und verfestigen. Bereits vor und in der Grundschule ist für Kinder im unteren Kompetenzbereich eine Förderung dringend notwendig. Diese muss für Kinder mit Migrationshintergrund vor allem in einer Stärkung der deutschen Sprache bestehen. Kinder aus bildungsfernen und sozial schwachen Elternhäusern brauchen zum Ausgleich bereits im Kindergarten, aber auch in der Grundschule besonders anregungsreiche Spiel- und Lernumgebungen, wie sie Kinder mit einem bildungsnahen Hintergrund bereits innerhalb der Familie erfahren können. Das gilt für mathematische und naturwissenschaftliche Erfahrungen ebenso wie für die Anbahnung schriftsprachlicher Vorkenntnisse. Die Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern machen einen ausgleichenden Unterricht bereits in der Grundschule dringend notwendig: Der Mathematik- und Naturwissenschaftsunterricht muss sich stärker an den Mädchen ausrichten so wie der Lese- und Rechtschreibunterricht besonders die Jungen in den Blick nehmen muss.

Förderung von Kindern im oberen Leistungsbereich

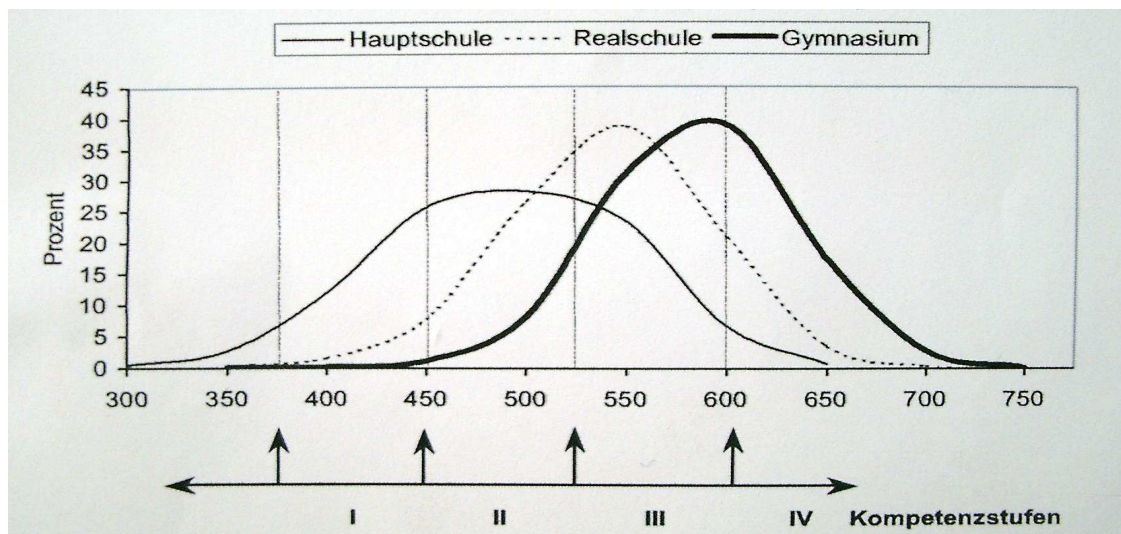
Bereits am Ende der Grundschulzeit ist zu erkennen, dass die Leistungsspitze in allen getesteten Fächern in Quantität und Qualität hinter der Spitze vergleichbarer Länder (England, Bulgarien, Schweden, die USA, Neuseeland, Kanada) zurückbleibt. Besonders deutlich zeigt sich dieser Befund dann am Ende der Sekundarstufe I. Die Konzentration auf einen vor allem im unteren Leistungsbereich ausgleichenden Auftrag führt in der Grundschule in Deutschland zu einer nicht genügenden Förderung der Kinder, die bereits mit hohen Fähigkeiten in die Schule eintreten oder durch kognitive Voraussetzungen schneller und mehr lernen können als andere Kinder. Im Unterricht unterforderte Kinder haben ebenso einen Anspruch auf eine ihren Möglichkeiten angemessene Entwicklung wie Kinder, die dem Unterricht nicht folgen können. Um für beide Gruppen einen Förderbedarf zu erkennen, gilt es, die Diagnosefähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern der Grundschule weiter auszubilden, damit möglichst frühzeitig gezielte pädagogische und fachdidaktische Maßnahmen

eingeleitet werden können. Gleichzeitig wäre es wünschenswert, wenn Lehrerinnen und Lehrer nicht nur vermehrt Differenzierungsmaßnahmen im Unterricht einsetzen, sondern auch personelle Verstärkung zur individuellen Förderung von Kindern innerhalb und außerhalb des Unterrichts erhalten, wie das in einigen – und gerade auch den gut abschneidenden – Ländern praktiziert wird.

Gerechte Verteilung von Bildungschancen

Nach der vierten Jahrgangsstufe werden in Deutschland in den meisten Bundesländern die Kinder auf die weiterführenden Schulen verteilt. Durch die Homogenisierung der Leistungsgruppen erhofft man sich für das einzelne Kind verbesserte Lern- und Leistungsbedingungen. Die großen Überlappungen in den Leistungen zwischen den für Hauptschule, Realschule oder Gymnasium empfohlenen Kindern zeigen, dass zumindest für die Lesekompetenz die gewünschte Homogenisierung nicht gelingt. Das bedeutet, unserem Bildungssystem insgesamt gelingt erwartungsgemäß nicht die Form der Auslese, die Grundlage des dreigliedrigen Schulsystems ist: Kinder nach Leistung zu sortieren, so dass homogene Gruppen in den weiterführenden Schulen entstehen. Aus diesem Grund besteht in den weiterführenden Schulen eine größere Heterogenität und damit ein größerer Bedarf an Individualisierung und Differenzierung als bisher vermutet.

Kompetenzstufenzugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler nach der Übergangsempfehlung



Mit Sicherheit kann aber festgestellt werden, dass es ungeachtet anderer eventuell überttrittsrelevanter Merkmale wie Lernverhalten oder Anstrengungsbereitschaft keine verbindlichen Leistungsstandards in den Kernfächern gibt, die allgemein ausleserelevant sind. Aus diesem Grund erhalten Kinder derselben Kompetenzstufe unterschiedliche Beurteilungen in Form von Lese- bzw. Deutschnoten und auch von Übergangsempfehlungen. Neben den im Einzelfall möglicherweise fatalen Folgen für die Schullaufbahn eines Kindes führt dies auch zu Problemen im Unterricht, weil die aufnehmenden Schulen mit einer Homogenität rechnen, die nicht gegeben ist, und deshalb vermutlich auch nicht der vorfindbaren Heterogenität angemessene Maßnahmen zur Differenzierung und Unterstützung anbieten. Stattdessen wird nachträglich versucht, „Fehler“ bei der Sortierung zu korrigieren. (Wiederholungen, Abstufung in niedrigere Schulformen).

Die misslungene Aufteilung hat aber auch zur Folge, dass Bildungschancen nicht nach objektiver Leistung, sondern nach anderen Kriterien vergeben werden. Eines dieser Kriterien ist der sozioökonomische Status des Elternhauses, der bereits bei der Entscheidung über den Einschulungszeitpunkt eine Rolle spielt, besonders aber selbst bei gleichen Leistungen die Übergangsempfehlung beeinflusst. Die Situation am Ende der Sekundarstufe I zeigt, dass in den ersten Jahren auf den weiterführenden Schulen eine Korrektur nach Leistung allenfalls nach unten aber nicht nach oben statt findet. Solange man an dem mehrgliedrigen System ab der fünften Jahrgangsstufe festhalten will, müsste es Ziel sein, die Aufteilung nach Leistungskriterien zu verbessern, z.B. durch die klare Definition von ausleserelevanten Standards. In dem Bewusstsein, dass die Aufteilung im Einzelfall immer von Fehlern behaftet sein wird, müssen Fördermöglichkeiten für leistungsschwache wie leistungsstarke Schülerinnen und Schüler auch in den weiterführenden Schulen etabliert werden. An erster Stelle aber muss die Durchlässigkeit des Systems zur nachträglichen Korrektur von Entscheidungen vor allem nach oben konsequent erhöht werden. In den meisten, besonders auch den gut abschneidenden Ländern werden diese Probleme umgangen, indem die Schülerinnen und Schüler erst in zum Teil deutlich höherem Alter auf verschiedene Schulzweige verteilt werden, die zu unterschiedlichen Abschlüssen führen.

Kontinuität im naturwissenschaftlichen Unterricht

Am Ende der Grundschulzeit verfügen die Schülerinnen und Schüler in den Naturwissenschaften über ein gutes kognitives und motivationales Potential, das aber vermutlich nur zu Teilen auf den naturwissenschaftlichen Unterricht in der Grundschule zurückgeführt werden kann. Das wirft die Frage nach den Lernorten für naturwissenschaftliche Kompetenz im Kindesalter auf, zeigt aber auch gleichzeitig, dass Grundschul Kinder sehr wohl in der Lage sind, naturwissenschaftliche Sachverhalte zu begreifen und naturwissenschaftlich zu denken. Allerdings werden Wissensgrundlagen mit Bezug zur Physik und zur Chemie in den folgenden Schuljahren an deutschen Schulen normalerweise erst einmal nicht aufgegriffen. Vor diesem Hintergrund kann die Diskrepanz zwischen den Naturwissenschaftsbefunden aus PISA und den IGLU-Ergebnissen relativ leicht nachvollzogen werden. Die Befunde der IGLU-Erweiterung zur naturwissenschaftlichen Grundbildung lassen so zum einen den Schluss zu, dass ein gutes kognitives und motivationales Potential nach dem Übertritt auf die Sekundarstufe nicht konsequent weiter entwickelt wird. Zum anderen weisen die Befunde aber auch darauf hin, dass der Sachunterricht in der Grundschule selbst die Voraussetzungen für naturwissenschaftliches Verständnis noch wenig aufgreift und schüler- wie zielorientiert weiterführt.

Bildungspolitik: Endlich mal nicht unterdurchschnittlich

Aufatmen in der deutschen Bildungsszene: Während Deutschlands Schule in der PISA-Studie die Note „fünf“ erhalten hatte, schneidet unsere Grundschule mit einem „gut minus“ ab. So fasst der deutsche Koordinator der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU), Professor Wilfried Bos, die Ergebnisse des Grundschultests zusammen. In Deutschland waren 10.571 Schüler an 246 Schulen zwei Tage lang im Lesen und zusätzlich auch in Mathematik, Naturwissenschaften und Orthographie (IGLU-E) getestet worden. Während sich an IGLU alle 16 Bundesländer beteiligt haben, nahmen an IGLU-E Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt nicht teil. Nur sieben Bundesländer - Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen - stellen sich einem innerdeutschen Vergleich, der für Ende 2003 angekündigt worden ist.

Das Hauptergebnis ist positiv: Deutschlands Grundschüler liegen mit ihren Leistungen im oberen Drittel der Vergleichsstaaten und haben damit überdurchschnittlich gut abgeschnitten (Platz 11 von 35 Teilnehmerstaaten). Beim Lesen erreichten Deutschlands Viertklässler als Mittelwert 539 Punkte (OECD-Mittel 500). Die absolute Spitzengruppe bilden Schweden, die Niederlande und England. Deutsche Grundschüler können international mithalten. Besonders positiv ist dabei, dass dies für einen sehr großen Teil der Schüler gilt: In der Grundschule wird ein recht homogenes Leistungsniveau erreicht. Die Leistungsstreuung - das heißt der Abstand zwischen den stärksten und schwächsten Schülern - ist klein und fällt nur in acht von 35 Ländern noch geringer aus.

Ländervergleiche könnten manches erhellen

Das Ergebnis für die Rechtschreibung sieht allerdings wesentlich schlechter aus. 25 % der Viertklässler hatten erhebliche Probleme, mehr als 20 %-30 % der Wörter im Diktat richtig zu schreiben, nur 1 % schaffte es mit weniger als 2 Fehlern. Das Lernziel der Grundschule in der Rechtschreibung wird damit klar verfehlt. Allerdings darf nicht vergessen werden, dass über Jahre Rechtschreibung als „unwichtig“ galt... Ein Ländervergleich könnte da sicherlich manches erhellen.

In den naturwissenschaftlichen Tests erreichen die Grundschüler als Mittelwert 560 Punkte und damit wiederum einen Platz oberhalb des internationalen Durchschnitts von 524 Punkten.

Korea (597 P.) und Japan (574 P.) liegen hier einsam an der Spitze; es folgen USA, Österreich, Australien und dann Deutschland. Die Lernmotivation der Grundschüler ist außerordentlich hoch. Der Vergleich zur internationalen TIMS-Studie macht deutlich, dass naturwissenschaftliches Potenzial vorhanden ist, aber nicht weiter entfaltet wird: In der Sekundarstufe I stagniert der Wissenszuwachs, der in den Vergleichsländern sehr stark ist. Auch in Mathematik schneiden die Grundschüler mit dem Mittelwert 545 Punkte deutlich oberhalb des internationalen Mittels von 529 Punkten ab.

Bei 22 % der Grundschüler ist ein Elternteil im Ausland geboren, bei 14 % sind es beide Eltern. Schüler mit Migrationshintergrund sind mithin alles andere als eine „Randgruppe“. Kinder ohne Migrationsgeschichte schneiden im Leistungsvergleich der Gruppen am besten ab; Kinder, deren Eltern beide aus dem Ausland stammen, liegen dagegen schon in der Grundschule im Lesen rund ein Schuljahr zurück. Kinder, bei denen nur ein Elternteil aus dem Ausland stammt, stehen leistungsmäßig näher an den deutschen Schülern, fallen aber

immer noch ab. Die Leistungen sind in der Grundschule generell aber weit weniger vom sozio-ökonomischen Status der Eltern abhängig als sich dies bei der PISA-Studie für die 15-Jährigen gezeigt hatte. Schon in der Grundschule haben Kinder aus einem Elternhaus mit Büchern allerdings einen Vorsprung, der bei PISA noch gewaltig anwächst. Zensuren und Schullaufbahneempfehlungen der Schüler deckten sich nicht mit den im IGLU-Test festgestellten Kompetenzen. Schüler, die im IGLU-Test kaum lesen konnten, hatten im Lesen zu 3 % die Note „gut“ erhalten, umgekehrt bekamen sehr gute Leser zu 5 % nur ein „befriedigend“. Noch gravierender sieht die Schullaufbahneempfehlung aus: Ein Teil der Schüler auf der höchsten Lese-Kompetenzstufe hatte eine Hauptschulempfehlung in der Tasche, umgekehrt ein Teil der unterdurchschnittlichen Schüler eine Gymnasialempfehlung. Dass die Diagnostik der Lehrer dringend verbessert werden muss und sie als Maßstab dafür verbindliche Leistungsstandards brauchen, muss hier die eindeutige Schlussfolgerung sein.

Krasser Leistungsabfall von IGLU zu PISA

Was wundert, ist natürlich der krasse „Abfall“ der deutschen Schülerleistungen von IGLU zu PISA. Die Test-Experten warnen jedoch vor einfachen Vergleichen, handelt es sich doch bei den beiden Studien um zeitgleiche Querschnitte und nicht um eine Längsschnittuntersuchung. In einigen Ländern – Italien, USA, Norwegen – ist die Diskrepanz zwischen den Leistungen in der Grundschule und nach der Sekundarstufe I ähnlich groß wie in Deutschland.

Das deutsche Schulsystem versagt nicht in der Grundschule, sondern in der Sekundarstufe I. Schüler verlieren die Lust am Lernen, lesen nicht mehr gerne und lernen längst nicht so viel, wie sie dies in vergleichbaren Ländern tun. Grundschullehrer sind offenbar didaktisch-methodisch besser, unterrichten anschaulicher und realitätsnäher und sind in weit höherem Maße als Lehrer an weiterführenden Schulen auf unterschiedliche Begabungen und die individuelle Betreuung und Förderung eingestellt.

Trotz des positiven Gesamtergebnisses sind aber auch Defizite der Grundschule erkennbar. So liegt zum Beispiel mit 18,1 % der Anteil der Spitzenschüler nur im mittleren, nicht im oberen Bereich; die EU-Länder erreichen im Schnitt jedoch 20,6 % (England 30 %). 18,3 % der Viertklässler können in Mathematik nur einfache Additionsaufgaben lösen, aber nicht subtrahieren geschweige denn multiplizieren.

Insofern ist es richtig, dass die Grundschule nach PISA in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt ist. Probleme, die in der Primarstufe nicht gelöst werden, potenzieren sich in der Sekundarstufe I offenbar noch weiter – zumindest in Deutschland. Fazit: Die Sekundarstufe I ist es, in der die Qualität des Unterrichts primär dringend besser werden muss.

Donate Kluxen-Pyta

„Bahnanlagen sind keine Abenteuer-Spielplätze“

ein Präventionsprogramm des Bundesgrenzschutz (BGS)

Als im Jahr 1993 im Bereich von Bahnanlagen es zu verschiedenen, schweren Unfällen mit Kindern kam, fanden sich engagierte BGS-Beamte, die mit Aufklärungsarbeit auf lauernde Unfallgefahren auf dem Eisenbahngebiet aufmerksam machten.

Das BGS-Amt Köln erkannte schnell, wie wichtig eine solche Aufklärung im Bahnbereich ist und nahm das Programm „Bahnanlagen sind keine Abenteuer-Spielplätze“ in ihr Präventionsprogramm auf.

In Eigeninitiative der BGS-Beamten wurde mit diesem Vorbeugungsprogramm anfangs in erster Linie Grundschulkindern angesprochen, deren Schule sich in Bahnnähe befand. Um diese Kinder auch zu erreichen, stellte man dem Programm das Maskottchen „Toni“, der bekannte Polizeibär, zur Seite.

Während des Unterrichtes versuchen die BGS-Beamten den Kindern die Gefahr, die von der Bahn ausgehen kann, näher zu bringen. Besonders wird hier angesprochen: Aufenthalt im Gleisbereich, Werfen von Gegenständen auf Züge, Spielen an Bahnanlagen, Gefahr durch die Oberleitung, u.v.m.

Mittlerweile wird das Toni-Programm bundesweit durchgeführt und intern nur noch „Toni-Programm“ und logischerweise die eingesetzten Beamten „Tonis“ genannt. Auf allen BGS-Inspektionen die Bahnbezug haben, gibt es Beamte, die „Toni“ in die Schulen tragen. Diese Art von Präventionsarbeit wurde sehr positiv angenommen und es ist erfreulich, dass nicht nur Grundschulen, sondern auch weiterführende Schulen sowie Kindergärten Aufklärungsbedarf anmelden.

Sollten Sie in Ihrer Schule den Bedarf für das Programm sehen, wenden Sie sich bitte an den Bundesgrenzschutz unter folgenden Telefonnummern:

BGS-Amt Köln	0221	/ 96856170 (Prävention)
BGS-Amt Kleve	02821	/ 7451320
BGSI Düsseldorf	0211	/ 17927615
BGSI Köln	0221	/ 1609318
BGSI Essen	0201	/ 2452317
BGSI Dortmund	0231	/ 56557800
BGSI Bielefeld	0521	/ 9668720

Elternratgeber:

„Bahnanlagen sind keine (Abenteuer)-Spielplätze“

Schützen Sie Ihr Kind vor Gefahren!

Hotline: 01805/234566 - 24 Stunden für Sie da!

Internet: www.bundesgrenzschutz.de

Landeselternschaft Grundschulen NW e.V.
beim Schulministerium anerkannter Elternverband

Regine Denkhaus
Im Spich 5
40489 Düsseldorf
Tel.: 0211 / 407314

Bernd Baumheier
Wanheimer Str. 615
47249 Duisburg
Tel.: 0203 / 707322

Geschäftsstelle:
Ingrid Söhlke
Althoffweg 7
33378 Rheda-Wiedenbrück
Tel.: 05242 / 403318- Fax: / 403319

<http://www.landeselternschaft.de>

Beitrittserklärung / Änderungsmitteilung

Name*

Straße

PLZ / Ort

Tel. / Fax

e – mail.....

*die Nennung einer anderen Person als der/den Schulpflegschaftsvorsitzenden, die die Schule als ordentliches Mitglied in der Landeselternschaft Grundschulen vertritt, ist möglich.

Schule

Anschrift

Anzahl der Klassen Anzahl der Schüler/innen

Name des/der Schulleiter/in

Bitte zutreffendes ankreuzen:

Ordentliche Mitgliedschaft (Mitgliedsschulen)

Hiermit treten wir der Landeselternschaft Grundschulen NW e.V. bei. Wir erkennen die Satzung des Vereins an und entrichten den gemäß § 5 der Satzung festgesetzten Beitrag von zur Zeit 0,50 € pro Schülerin/Schüler pro Schuljahr . (Es ist gem. § 8 a (2) SchMG darauf zu achten, dass das Einsammeln des Mitgliedsbeitrags freiwillig und anonym erfolgt)

Fördernde Mitgliedschaft (Einzelperson)

Hiermit trete ich der Landeselternschaft Grundschulen NW e.V. bei. Ich erkenne die Satzung des Vereins an und entrichte den gem. § 5 der Satzung festgesetzten jährlichen Beitrag von zur Zeit 25,-€ pro Schuljahr.

Änderungsmitteilung

Bisheriges Mitglied Name

Straße

PLZ / Ort

Datum Unterschrift

Bankverbindung: Bank für Sozialwirtschaft (BfS), Kontonummer 0008154400, BLZ 370 205 00

Spenden an die Landeselternschaft sind steuerlich absetzbar

Landeselternschaft Grundschulen Nordrhein-Westfalen e.V.
SATZUNG

§ 1 Name und Sitz

- (1) Der Verein führt den Namen "Landeselternschaft Grundschulen NW e.V."
- (2) Der Verein hat seinen Sitz in Düsseldorf.

§ 2 Zweck

(1) Der Zweck des Vereins ist, die Eltern von Grundschulern bei der Erziehungs- und Bildungsarbeit, insbesondere im Bereich der Schule, zu beraten und zu unterstützen. Im Rahmen dieser Zweckbestimmung erfüllt der Verein die folgenden Aufgaben:

1. Weckung und Förderung des Verständnisses der Eltern für alle Fragen der Erziehung und des Unterrichts an Grundschulen; eingeschlossen sind Frage des Übergangs in die weiterführenden Schulen;
2. Vertretung der Auffassung der Eltern in den zu Nr. 1 genannten Fragen gegenüber den zuständigen Behörden, insbesondere dem Schulministerium, z.Zt. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen und gegenüber der Öffentlichkeit;
3. Zusammenarbeit mit Vereinigungen und Körperschaften, die sich mit Erziehungs- und Unterrichtsfragen befassen; hierzu gehört auch die Mitarbeit bei Maßnahmen in den Bereichen des Jugendschutzes, der Jugendhilfe, der Gesundheitsfürsorge und der außerschulischen Bildungsarbeit;
4. Anregung und Vertiefung der Arbeit in den Schulpflegschaften, insbesondere durch beratende Unterstützung bei Einzelfragen von Eltern zur Erziehungs- und Bildungsarbeit der Schule;
5. Unterstützung der Eltern bei der Ausübung ihrer verfassungsmäßigen und gesetzlichen Rechte auf Mitwirkung im Schulwesen und Wahrnehmung dieser Mitwirkungsrechte im überörtlichen Bereich.

(2) Der Verein verfolgt ausschließlich und unmittelbar gemeinnützige Zwecke im Sinne der §§ 51 ff. Abgabenordnung (AO 1977).

(3) Den Eltern von Grundschulern im Sinne dieser Satzung stehen Erziehungsberechtigte von Grundschulern, die nicht Eltern sind, gleich.

(4) Der Verein ist konfessionell und parteipolitisch unabhängig und ungebunden.

(5) Der Verein ist selbstlos tätig. Er verfolgt keine eigenwirtschaftlichen Zwecke.

§ 3 Erwerb der ordentlichen Mitgliedschaft

(1) Ordentliches Mitglied des Vereins kann der/die Vorsitzende der Schulpflegschaft einer Grundschule in Nordrhein-Westfalen oder an seiner Stelle ein(e) andere(r) Erziehungsberechtigte(r) derselben Schule werden.

(2) Die Mitgliedschaft wird erworben durch schriftliche Beitrittserklärung und durch Zahlung des Mitgliedsbeitrages.

(3) Wenn die Voraussetzungen für eine ordentliche Mitgliedschaft nicht mehr vorliegen, wechselt der Status in eine fördernde Mitgliedschaft.

(4) Fördermitglied kann auch der / die Vertreter/in einer Stadt-, Gemeinde- oder Kreisschulpflegschaft werden. Dokumentationen nach außen über die Mitgliedschaft in der Landeselternschaft z.B. im Briefkopf sind nur mit der Genehmigung des Vorstandes möglich.

§ 4 Erwerb der fördernden Mitgliedschaft, Ehrenmitgliedschaft

(1) Fördernde Mitglieder können alle Erziehungsberechtigte von Grundschulern sein.

(2) Auf Antrag kann jede natürliche und juristische Person förderndes Mitglied werden. Über den Antrag entscheidet der Vorstand.

(3) Personen, die sich in besonderem Maße Verdienste für den Verein erworben haben, können durch Beschluss des Vorstandes zu Ehrenmitglieder ernannt werden. Sie sind von der Beitragszahlung befreit.

§ 5 Erlöschen der Mitgliedschaft

Die Mitgliedschaft erlischt:

1. durch schriftliche Austrittserklärung,
2. durch Wegfall der Voraussetzungen für den Erwerb der Mitgliedschaft,
3. durch Beschluss des Vorstandes.

§ 6 Beiträge

(1) Zur Deckung der Kosten des Vereins wird ein Mitgliedsbeitrag erhoben.

(2) Für die ordentlichen und fördernden Mitglieder setzt die Mitgliederversammlung den Jahresbeitrag fest.

(3) Der Jahresbeitrag wird fällig bei Beginn des Geschäftsjahres (§14).

§ 7 Organe

Organe des Vereins sind

1. die Mitgliederversammlung,
2. der Vorstand

§ 8 Mitgliederversammlung

(1) Den Vorsitz in der Mitgliederversammlung führt der/die Vorsitzende des Vorstandes oder ein(e) Stellvertreter(in).

(2) In der Mitgliederversammlung hat jedes ordentliche Mitglied eine Stimme. Die ordentlichen Mitglieder können sich durch einen von ihnen bevollmächtigten Erziehungsberechtigten derselben Schule vertreten lassen.

(3) Fördernde Mitglieder und Ehrenmitglieder können an der Mitgliederversammlung mit beratender Stimme teilnehmen.

(4) Gäste können auf Beschluss des Vorstandes an der Mitgliederversammlung teilnehmen.

§ 9 Zuständigkeit der Mitgliederversammlung

Die Mitgliederversammlung ist für folgende Angelegenheiten zuständig:

1. Wahl und Abberufung der Mitglieder des Vorstandes (§ 11 Abs. 3);
2. Entgegennahme des Jahresberichtes des Vorstandes und der Jahresrechnung (§11 Abs. 6);
3. Wahl von zwei Kassenprüfern;

4. Beschlussfassung über die Entlastung des Vorstandes;
5. Änderung der Satzung;
6. Auflösung des Vereins;
7. sonstige Angelegenheiten, die vom Vorstand der Mitgliederversammlung vorgelegt werden oder deren Erörterung von einem ordentlichen Mitglied wenigstens zwei Wochen vor der Mitgliederversammlung oder von mindestens einem Viertel der anwesenden ordentlichen Mitglieder in der Mitgliederversammlung beantragt wird.

§ 10 Geschäftsgang der Mitgliederversammlung

- (1) Die Mitgliederversammlung wird von dem/der Vorsitzenden des Vorstandes mindestens einmal jährlich an einen vom Vorstand zu bestimmenden Ort einberufen. Sie muss einberufen werden, wenn mindestens ein Viertel der ordentlichen Mitglieder es verlangen.
- (2) Die Einladungen ergehen schriftlich mit mindestens zwei Wochen Frist unter Mitteilung der Tagesordnung. Die Tagesordnung wird vom Vorstand festgesetzt. Über die Tagesordnungspunkte, die Grundsatzfragen des Schulwesens betreffen, sollen die Mitglieder so rechtzeitig unterrichtet werden, dass sie Gelegenheit haben, diese Fragen vor der Mitgliederversammlung in der Schulpflegschaft zu erörtern.
- (3) Die Beschlüsse über Satzungsänderungen und über die Auflösung des Vereins bedürfen einer Mehrheit von drei Vierteln der Stimmen der erschienenen oder wirksam vertretenen Mitglieder. Alle übrigen Beschlüsse werden mit der einfachen Mehrheit der abgegebenen Stimmen gefasst. Stimmenthaltungen zählen nicht als abgegebene Stimme. Bei einer Wahl ist derjenige Kandidat gewählt, der die Mehrheit der abgegebenen Stimmen auf sich vereinigt. Werden Stimmen für mehr als zwei Kandidaten abgegeben und erhält keiner von ihnen die Mehrheit der abgegebenen Stimmen, findet zwischen den beiden Kandidaten mit den höchsten Stimmanteilen eine Stichwahl statt.
- (4) Ist zu der Mitgliederversammlung ordnungsgemäß eingeladen worden, so können Beschlüsse mit einfacher Mehrheit der anwesenden Mitglieder gefasst werden.
- (5) Über die Beschlüsse der Mitgliederversammlung wird eine Niederschrift aufgenommen, die vom/von der Versammlungsleiter(in) und einem weiteren Mitglied des Vorstandes zu unterzeichnen ist.

§ 11 Vorstand

- (1) Der Vorstand (§26 BGB) besteht aus dem/der Vorsitzenden, zwei stellvertretenden Vorsitzenden, dem/der Schatzmeister(in). Bis zu vier weitere Vorstandsmitglieder können bestellt werden.
- (2) Mitglieder des Vorstandes müssen zum Zeitpunkt der Wahl ordentliche Mitglieder sein und sollten über Erfahrungen in der Schulpflegschaftsarbeit verfügen. Zum/zur Schatzmeister(in) kann auch ein förderndes Mitglied gewählt werden.
- (3) Die Vorstandsmitglieder werden für die Dauer von zwei Jahren gewählt; sie führen ihr Amt geschäftsführend weiter, bis der neue Vorstand gewählt ist. Neuwahlen müssen bis zum Ende des ersten Schulhalbjahres durchgeführt werden. Die Vorstandsmitglieder können jederzeit durch Beschluss der Mitgliederversammlung aberufen werden.
- (4) Der Verein wird gerichtlich und außergerichtlich durch mindestens zwei gemeinsam handelnde Vorstandsmitglieder vertreten.
- (5) Der Vorstand fasst seine Beschlüsse bei Anwesenheit von zwei Drittel der Mitglieder mit einfacher Mehrheit; bei Stimmgleichheit entscheidet die Stimme des/der Vorsitzenden.
- (6) Der Vorstand führt die laufenden Geschäfte des Vereins. Er legt der Mitgliederversammlung jährlich den Jahresbericht und die Jahresrechnung vor.
- (7) Über Beschlüsse des Vorstandes sind Niederschriften anzufertigen.
- (8) Der Vorstand kann eine Geschäftsstelle einrichten, mit deren Leitung ein(e) Geschäftsführer(in) betraut werden kann. Der/die Geschäftsführer(in) nimmt an den Vorstandssitzungen mit beratender Stimme teil.

§ 12 Ausschüsse

- (1) Für besondere Aufgaben oder einzelne Aufgabengebiete kann der Vorstand Ausschüsse einsetzen. Die Mitgliedschaft in diesen Ausschüssen wird durch entsprechende Erklärung und Mitarbeit im Ausschuss erworben; sie endet mit einer Austrittserklärung oder Einstellung der Mitarbeit.
- (2) Die Beratungsergebnisse der Ausschüsse sind dem Vorstand in Form einer Niederschrift mitzuteilen.
- (3) Es ist ein Ausschuss „Stadt-, Gemeinde-, Kreisschulpflegschaften“ zu bilden.

§ 13 Regionale Arbeitsgemeinschaften

Mitglieder der Landeselternschaft können in regionalen Arbeitsgemeinschaften zusammenarbeiten. Diese vertreten die Angelegenheiten der Landeselternschaft auf örtlicher Ebene. Sie werden vom Vorstand und der Geschäftsstelle unterstützt.

§ 14 Geschäftsjahr

Das Geschäftsjahr ist das Schuljahr.

§ 15 Mittelverwendung und Verwaltungsausgaben

- (1) Mittel des Vereins dürfen nur für satzungsgemäße Zwecke verwendet werden. Die Mitglieder erhalten keine Zuwendungen aus Mitteln des Vereins.
- (2) Es darf keine Person durch Ausgaben, die dem Zweck des Vereins fremd sind oder durch unverhältnismäßig hohe Vergütungen begünstigt werden.
- (3) Für Ausgaben des Vereins in eine Kassenausgaberegulierung durch den Vorstand aufzustellen.

§ 16 Auflösung

Bei Auflösung des Vereins oder bei Wegfall seines bisherigen Zweckes fällt das gesamte Vermögen des Vereins an eine Körperschaft des öffentlichen Rechtes oder eine als steuerbegünstigt besonders anerkannte Körperschaft für die Förderung der Bildung und Erziehung.

Düsseldorf, den 23.5.1987 Änderungen: Castrop-Rauxel, 16.05. u. 21.11.1998, Marl, 31.03.2001, Castrop-Rauxel 13.04.2002

Anmerkung: Als Wahlordnung gilt sinngemäß die Wahlordnung zum Schulmitwirkungsgesetz (WahlOzSchMG)

Die Landeselternschaft Grundschulen NW e.V.

Gegründet wurde die Landeselternschaft Grundschulen 1986 in Düsseldorf. Grundlage unserer Arbeit ist das Grundgesetz und das in der Verfassung des Landes NRW festgelegte Recht der Eltern, die schulische Bildung ihrer Kinder mitzubestimmen.

- Die Landeselternschaft ist parteipolitisch, weltanschaulich und konfessionell unabhängig.
- Die Landeselternschaft ist der einzige vom Schulministerium anerkannte Elternverband, der ausschließlich die Interessen von Grundschulleitern wahrnimmt.
- Die Landeselternschaft vertritt die Interessen der Eltern von Grundschulern auf Landesebene, z.B. gegenüber dem Schulministerium, dem Landtag, den Parteien.
- Die Landeselternschaft ist nach § 16 Schulmitwirkungsgesetz berechtigt, sich bei allen schulischen Angelegenheiten von allgemeiner und grundsätzlicher Bedeutung zu beteiligen. So wurde sie beteiligt bei der Umsetzung der betreuenden Grundschule von 8-13 Uhr, an der Veränderung des Mitwirkungsgesetzes im Sinne der Eltern, an der Veränderung der Ausbildungsordnung für die Grundschule, an der Vorbereitung für das Fach Englisch u.a. mehr.
- Die Landeselternschaft ist für die Grundschulen Mitglied in der Arbeitsgemeinschaft schulformbezogener Elternverbände in NRW.
- Die Landeselternschaft nimmt die Interessen der Grundschulleiterschaft NRW im Bundeselternrat wahr.
- Die Landeselternschaft berät die Klassen- / Schulpflegschaft bei ihrer Mitwirkungsarbeit.
- Die Landeselternschaft unterstützt die Klassen- / Schulpflegschaften durch Informationsschriften bei ihrer Arbeit.
- Die Landeselternschaft informiert ihre Mitglieder durch ihr „Info-Heft“.
- Die Landeselternschaft finanziert ihre Arbeit ausschließlich durch die freiwilligen Mitgliedsbeiträge der Elternschaft, da das Schulministerium – anders als in den übrigen Bundesländern – keine finanziellen Mittel für die gesetzliche Mitwirkungsarbeit der Elternverbände zur Verfügung stellt.
- Die Landeselternschaft erhält keinerlei Zuwendungen von dritter Stelle, was ihre Arbeit erschwert, aber ihrer Unabhängigkeit zugute kommt.
- Die Landeselternschaft ist als gemeinnütziger Verein anerkannt.
- Sämtliche Vorstandsmitglieder arbeiten ehrenamtlich.

Mitgliedschaft

Mitglied in der Landeselternschaft Grundschulen zu sein, bedeutet eine Lobby für die Grundschule mitzutragen, die von vielen gestützt, für jede einzelne Schule von großem Nutzen ist. Die Beteiligung an der Bildungspolitik der Landesregierung hat für uns Eltern eine große Bedeutung und gewinnt mit einer zahlenmäßig starken Mitgliederzahl auch an Bedeutung für die Gremien.

Viele Grundschulen unseres Landes sind bereits in der Landeselternschaft vertreten, aber zu viele sind auch noch nicht Mitglied. Stärken Sie durch Ihre Mitgliedschaft die Position der Elternvertretung und somit die Lobby der Grundschulen in NRW!

Die Satzung der Landeselternschaft ist jederzeit einsehbar.