

# Grundschullehrer/in heute:

## Pädagogisches Multitasking in einem schwierigen Umfeld

Hans Brügelmann

■ Vor 35 Jahren habe ich zum ersten Mal Studienanfänger in das Lehramtsstudium für die Primarstufe eingeführt. Ihr Bild von Schule: Unterricht. Damals versuchte ich vor allem, ihren fachdidaktischen Blick zu erweitern: weg von der Fixierung auf eine klein- und gleichschrittige Vermittlung vorgegebener Inhalte hin zu einer sensibleren Wahrnehmung der spezifischen Sichtweisen von Kindern und ihrer individuellen Zugänge zu den Welten der Schrift und der Zahlen.

Für diesen Winter habe ich wieder einen Lehrauftrag für Erstsemester übernommen. In meiner Einführung in die Grundschulpädagogik wird es aber um ganz andere Themen gehen, vor allem um Veränderungen in den Lebenswelten der Kinder und ihre Bedeutung für Schule als zukünftigem Arbeitsplatz der jungen Lehrer/innen. Sie stehen heute vor ganz anderen Anforderungen als vor 30, 50 oder 100 Jahren. Im Grundschulverband, dem Fachverband für Grundschulentwicklung, wird zurzeit intensiv an einem »Standpunkt: Arbeitsplatz Schule« gearbeitet. Schaut man sich die Entwürfe an, fällt ebenfalls auf, dass das sog. »Kerngeschäft Unterricht« nur einen vergleichsweise geringen Raum einnimmt. Es dominieren Themen wie Ganztags, Inklusion, Übergänge, Schulentwicklung und Elternarbeit. Grundschule als Lernort und Arbeitsplatz.

Sicher: Auch heute gilt der Unterricht als »Kerngeschäft« der Grundschule. Schon da haben die Ansprüche an die Profession erheblich zugenommen. Denn von einer Grundschullehrer/in wird heute fachlich mehr verlangt als früher. Man nehme nur das aktuell brisante Thema »Rechtschreibung« (vgl. die Beiträge in: Brinkmann 2015). In der Fachdidaktik werden die Kolleg/innen konfrontiert mit linguistischen

Kontroversen über unterschiedliche orthographische Theorien, die jeweils Geltung für den Unterricht beanspruchen. Auf der anderen Seite geht es um deren Aneignung durch die Kinder und konkurrierende Lerntheorien zu deren Erklärung. Neben der Psychologie meldet sich zudem immer lauter die Hirnforschung zu Wort, die sich unter Etiketten wie »Neurodidaktik« – wenn auch manchmal mit obskuren Ideen – direkt auf Schule bezieht. Aus der Bildungsforschung werden Studien zugunsten bestimmter Methoden ins Feld geführt, deren statistische Kennwerte immer komplexer werden. Professionalität verlangt, sich mit all' diesen Theorien, Befunden und Konzeptionen auseinanderzusetzen – und sei es über die Lektüre von Zusammenfassungen. Aber selbst eine kursorische Lektüre der Sekundärliteratur ist anspruchsvoll und beansprucht viel Zeit und Aufmerksamkeit. Rechtschreibung wiederum ist nur ein Feld des Sprachunterrichts – und dieser seinerseits nur eines der meist drei oder vier Fächer, die eine Grundschullehrerin unterrichtet und in denen sie sich auf dem Stand der fachlichen Diskussion halten soll. Hier den Überblick zu behalten ist Voraussetzung, aber auch nur eine Voraussetzung für eine erfolgreiche Alltagsarbeit.

Die besteht im pädagogischen Umgang mit Kindern. Die heterogenen Lebensbedingungen und Lernvoraussetzungen und zugleich eine höhere pädagogische Sensibilität für die Bedürfnisse des einzelnen Kindes stellen auch in methodischer Hinsicht neue Anforderungen an die Grundschule. Schulanfänger unterscheiden sich in fachbezogenen wie auch in ihren persönlichen und sozialen Voraussetzungen um etwa drei Entwicklungsjahre. Durch Migration und durch die Öffnung der Grundschule für Kinder mit besonderem Förderbedarf erweitert sich dieses

Spektrum. Unter dem Anspruch der Inklusion bedeutet das nun nicht, Kinder mit immer unterschiedlicheren Voraussetzungen in ein Einheitscurriculum einzubinden, sondern den Unterricht zu öffnen für unterschiedliche Lernwege (vgl. Brügelmann 2005; Peters/ Widmer-Rockstroh 2014). Das verlangt ein differenziertes methodisches Repertoire der Lehrperson und deren situative Anpassung und es verändert ihre Rolle: hin zur individuellen Lernbeobachtung und Lernbegleitung – im Sinne einer »pädagogischen Leistungskultur« (vgl. Bartnitzky u. a. 2005ff.).

Betrachtet man Bilder der Volksschule aus früheren Jahrhunderten, sieht man den Lehrer entweder in Belehrungssituationen 1:1 oder vor einer frontal auf ihn ausgerichteten Klasse. Die Vielfalt von Arbeits- und Sozialformen, wie sie Reformpädagog/inn/en in den 1920er Jahren eingeführt haben, bestimmt erst heute in größerem Umfang den Unterricht. Die digitalen Medien eröffnen dabei neue Möglichkeiten, setzen aber auch besondere didaktische und technische Kompetenzen – und eine angemessene Ausstattung voraus (vgl. Irion u. a. 2015). Darüber hinaus verlangt die UN-Kinderrechtskonvention eine noch tiefer greifende Veränderung der Lehrerrolle: auch im Unterricht die Vorstellungen der Kinder ernst zu nehmen und sie an Entscheidungen zu beteiligen – individuell in Arbeitsformen wie Freiarbeit, aber auch institutionell in Form eines Klassenrats oder eines Schülerparlaments (vgl. Backhaus u. a. 2008; Krappmann u. a. 2015).

Inhaltlich fundierte und methodisch versierte Unterstützung für Kinder beim fachlichen Lernen ist das eine. Statt nur von 8 bis 13 h zu unterrichten sind Grundschullehrer/innen heute aber verantwortlich für eine Ganztagschule, die neue Möglichkeiten für die pädagogische Arbeit eröffnet, zugleich ganz neue Anforderungen an die Gestaltung des Schultages stellt (vgl. Burk/ Deckert-Peaceman 2006). Lehrer/innen sind damit als Mitwirkende in der Organisationsentwicklung gefordert, vor allem aber in der Kooperation mit



**Prof. Dr. Hans Brügelmann** ist Fachreferent für Qualitätsentwicklung im Grundschulverband

anderen Berufsgruppen innerhalb und Institutionen außerhalb der Schule (vgl. de Boer/ Peters 2011). Im Team zu arbeiten kann durchaus entlasten. Aber es bedeutet auch Austausch und Absprache und damit einen deutlich höheren Zeitaufwand. Multiprofessionalität lässt sich nicht additiv verwirklichen: Jahrgangs-, Fach- und Förderkonferenzen, Team- und Steuergruppensitzungen, Besprechungen wegen einzelner Kinder mit Jugendamt, Kinderärztin und verschiedenen Therapeut/inn/en... Das verlangt Zeit. Vor allem Kindern mit weniger Unterstützung von Zuhause soll die (Ganztags-)Schule helfen, ihre Bildungsmöglichkeiten besser zu entfalten. Angesichts der oft prekären Lebensverhältnisse sind Lehrer in hohem Maße auch sozialpädagogisch gefordert (vgl. Ellinger u. a. 2013), vor allem wenn Kinder ihre Lebensprobleme mit in die Schule bringen und mit ihren Regeln und Anforderungen nicht zurechtkommen (vgl. Hecker u. a. 2012).

Dabei steht die Grundschule noch stärker als die anderen Schulformen in der Spannung von Individualisierung und Standardisierung (vgl. Brügelmann 2015). So fordert die KMK (2015, 5, 26) unmissverständlich: »Ausgangspunkt des gemeinsamen Lernens und Lebens in der Grundschule bildet die vorhandene Vielfalt. (...) Jedes Kind ist einzigartig, jedes Kind ist anders. Das bedeutet, dass auch jeder Bildungsprozess einmalig ist. Lehrerinnen und Lehrer unterstützen das Kind, seinen eigenen

Lernweg zu finden, und beziehen es in Entscheidungsprozesse ein«. Gleichzeitig postuliert sie zeitlich gebundene »Standards« für die fachlichen Leistungen, an deren Erreichen – z. B. mit Hilfe der flächendeckenden Normtests von VerA – die Qualität der pädagogischen Arbeit von Lehrer/inne/n und Schulen gemessen wird: »Die Bildungsstandards beschreiben die Kompetenzen mit definierten Teilkompetenzen, die ein Kind am Ende der Jahrgangsstufe 4 in den Kernbereichen der Fächer Deutsch und Mathematik in der Regel erworben haben sollte.« (KMK 2015, 11) Die Spannung von Förderung und Selektion hat Lehrer/inne/n schon immer erschwert, den Kindern mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen gerecht zu werden. Heute, da einerseits die Eltern ihre Erwartungen an die individuelle Förderung ihres Kindes stärker geltend machen und andererseits standardisierte Tests den Vergleich forcieren, sehen sich viele Kolleg/inn/en daran gehindert, ihren eigenen pädagogischen Ansprüchen gerecht zu werden.

Dabei haben die Kultusminister vor wenigen Monaten in ihren »Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule« (KMK 2015, 26) entschieden formuliert:

»Letztlich ist für die Arbeit in der Grundschule der Blick auf das einzelne Kind Leitlinie allen Handelns. Die gesellschaftliche Wertschätzung der Grundschule drückt sich in der Sicherung der dafür notwendigen Ressourcen aus. Gemeinsam tragen

Familien, Bildungseinrichtungen, gesellschaftliche Gruppen und Politik Verantwortung für eine solidarische Kultur des Aufwachsens und für Bildung.« Damit hat sich die Politik selbst in die Verantwortung genommen. Hoffentlich vergisst sie diese Selbstverpflichtung nicht, wenn es um den nächsten Bildungshaushalt und ganz konkret um die Stellenversorgung und Ausstattungspläne geht. Denn die Grundschule ist immer noch unterfinanziert: im internationalen Vergleich zur Primarstufe in anderen Ländern wie im nationalen Vergleich zu den »höheren« Schulen (vgl. OECD 2014, 284) – ein für eine demokratische Gesellschaft unverzeihliches Relikt ihrer historischen Herkunft aus der Schule für die unteren Schichten, zu dem die Zeitschrift *erziehung* bereits vor fast fünfzig Jahren die nebenstehende Karikatur veröffentlichte...

Fazit: Das Anforderungs- und Aufgabenspektrum der Grundschule ist angesichts der gesellschaftlichen Entwicklungen deutlich vielschichtiger geworden. Damit sind die individuelle Kompetenz der Pädagoginnen und Pädagogen ihr Engagement in gemeinsamer Entwicklungsarbeit gefordert. Diese kann aber nur bei angemessener Ausstattung der Schulen erfolgreich sein. Zu ihr gehören: die räumliche Gestaltung, die Personalzuweisung, die zeitlichen Ressourcen für Kooperation und Beratung sowie Unterstützungssysteme für Schulentwicklung.

### »Hauptsache, das Haar sitzt ..., aus dem Alltag einer Super-Lehrerin«

Das war der Titel einer kabarettistischen Lesung von Regina Meyer auf der Personalversammlung für Grundschullehrkräfte in Bremen am 09. Juni 2015. Dieser Beitrag, der sehr gut zu Hans Brügelmanns Ausführungen passt, war leider zu lang für dieses Heft. Er kann aber auf der Homepage der BLZ nachgelesen werden. Ebenso ist dort Hans Brügelmanns Literaturverzeichnis zu finden.

