

## Die pädagogische Haltung an der Schule Grumbrechtstraße

Wenn im Folgenden die pädagogische Haltung an der Schule Grumbrechtstraße beschrieben werden soll, dann geht es zugleich darum zu beschreiben, welche Haltung an der Schule im Alltag vorzufinden ist und welcher Haltung wir uns als Kollegium verpflichtet fühlen. Diese Haltung muss so gefasst werden, dass rund 100 Pädagoginnen und Pädagogen sich darin mit ihren eigenen Vorstellungen und persönlichen Stilen wiederfinden können, sie muss für über 650 Schülerinnen und Schüler und weit mehr als 1000 Eltern passen. Was genau unter einer pädagogischen Haltung zu verstehen ist, lässt sich nicht exakt definieren. Am ehesten noch kann man sich diesem Begriff assoziativ nähern, wie es in der nachstehenden Wortwolke versucht wird:



Das Wort Haltung weckt aber zunächst einmal die Assoziation Körperhaltung. Dies ermöglicht einen sehr unmittelbaren und anschaulichen Zugang zum Begriff der pädagogischen Haltung. Die Kolleginnen und Kollegen haben sich der Aufgabe gestellt, die pädagogische Haltung als Körperhaltung darzustellen. Dabei sind u. a. diese Standbilder herausgekommen:

- ausgestreckte Arme,
- eine Kopfhaltung, die Blickkontakt sucht,
- lächelnde Gesichter,
- ein Menschenkreis, der sich an den Händen hält,
- ein Kreis aus Personen, der an einer Stelle geöffnet ist,
- Personen, die sich um die Schultern fassen.

Ich möchte diese Impressionen an dieser Stelle nicht interpretieren, sondern sie als Bilder stehenlassen, die einen ersten Eindruck der pädagogischen Haltung an der Schule Grumbrechtstraße geben.

Ähnlich wie diese Körperhaltungen können drei Gedanken die Richtung deutlich machen, in die die pädagogische Haltung der Schule Grumbrechtstraße tendiert.

Grundlegend für unser pädagogisches Denken und Handeln ist, dass wir den Kindern ein Beziehungsangebot machen. Kinder kommen oft mit sehr viel Neugier, oft aber auch mit Vorsicht, ja Angst in die Schule. Daher halten wir es für sehr bedeutsam, dass wir den Kindern als Personen, als Erwachsene Begleitung und Unterstützung anbieten. Im Unterricht geht es ganz wesentlich darum, sich ständig neuen, unbekanntem Lernstoff anzueignen. Die Pädagogin, der Pädagoge stellt eine Brücke zwischen Kind und Lerngegenstand dar. Je nach ihrer bisherigen Lebenserfahrung und ihrer aktuellen Lebenssituation der Kinder ist der Bedarf unterschiedlich ausgeprägt, immer aber sind sie angewiesen auf authentische, verlässliche Beziehungen zu uns Erwachsenen. Um es mit Pestalozzi zu sagen: „Der Mensch bildet sich wesentlich nur von Angesicht zu Angesicht, von Herz zu Herz menschlich.“

Der zweite Kerngedanke betrifft unser Bild vom Kind. Dies ist nicht das Bild eines leeren Gefäßes, das mit Wissen aufgefüllt werden muss. Vielmehr betrachten wir die Schülerinnen und Schüler als Subjekte, die ihre Persönlichkeiten durch Selbsttätigkeit aufbauen. Auch hier kann ein Zitat das Gemeinte verdeutlichen, diesmal von Friedrich Fröbel: „Bei der Erziehung muss man etwas aus dem Menschen herausbringen, nicht in ihn hinein.“ Diese Haltung wirkt sich unmittelbar auf unser pädagogisches Selbstverständnis aus: Wir sehen uns weniger als Wissensvermittler denn als Lernbegleiter, weniger als Instruktoren denn als Aushandelnde.

Drittens sind wir der festen Überzeugung, dass der Unterricht und der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler im Zentrum aller schulischen Bemühungen stehen müssen. Dies mag wie eine Selbstverständlichkeit anmuten. Wer den Alltag in Schulen kennt, der weiß, dass sich immer wieder andere Themen und Aufgaben in den Vordergrund drängen, wie z. B. bürokratische Auflagen oder organisatorische Anforderungen. Daher richten wir unsere Aufmerksamkeit, wann immer dies möglich ist, auf die Gestaltung und Weiterentwicklung von Unterricht. Dazu gehört für uns auch, dass wir die Ergebnisse verschiedener Lernstanderhebungen sehr genau analysieren und Konsequenzen daraus ziehen.

Im Weiteren soll die pädagogische Haltung an der Schule Grumbrechtstraße auf acht konzeptionelle Schwerpunkte unserer Einrichtung bezogen werden. Dies sind die Bausteine

- Miteinander
- Inklusion/Förderung
- Ganztage
- sechsjährige Grundschule
- jahrgangsübergreifendes Lernen
- Schulversuch Alles>>Können
- multiprofessionelle Teamarbeit
- Mitwirkung.

## Miteinander

Drei Papiere regeln das Miteinander an unserer Schule. Da ist zunächst das Schulethos, dann die Schulordnung und schließlich die Aufsichtsregeln. Das Schulethos lässt sich in seiner Funktion in der Schulgemeinschaft mit der des Grundgesetzes in der Bundesrepublik vergleichen. Es stellt eine weit gefasste Richtschnur dar. Es kann nur dann bedeutsam sein, wenn wir ihm im Alltag immer wieder Bedeutung geben, auf es verweisen. Daher taucht es immer wieder auf: im Gebäude, im Unterricht und im Gespräch. Es ist allgemein gefasst, bietet einen weiten Rahmen, der aber zugleich so klar ist, dass er eine Orientierung zu geben vermag. Dabei muss man sich auch vergegenwärtigen, dass sich die Haltung, die es ausdrückt, nicht in allen Punkten mit dem deckt, was viele Kinder in ihrer außerschulischen Erfahrungswelt erleben und in die Schule mitbringen. Nicht zufällig steht am Anfang unseres Schulethos die gegenseitige Wertschätzung. Dieses Wort vermag durch seine Präsenz im Alltag Handeln zu verändern, denn es macht deutlich, dass wir an unserer Schule weder Abwertung noch Geringschätzung wollen.

Schule Grumbrechtstraße

# SCHULETHOS

Für alle Kinder und Erwachsenen der Schule Grumbrechtstraße gilt:

 Du bist genauso viel wert wie ich.

 Ich bin anders als du.

 Ich höre dir zu.

 Ich löse Streit mit Worten.

 Ich bin freundlich zu dir.

 Ich habe Stärken und Schwächen.



Neben diesem zentralen Begriff gehören drei weitere zu der Wertegrundhaltung unserer Schule, die wie Puzzleteile zusammengehören:



Von Besucherinnen und Besuchern wird uns immer wieder gespiegelt, dass sie die Atmosphäre in der Schule als sehr freundlich erleben: Man wird im Flur begrüßt. Man wird gefragt, ob sich jemand um einen kümmert. Man beobachtet einen zugewandten Umgangston. Diese Freundlichkeit ist uns wichtig. Sie führt dazu, dass sich alle willkommen und angenommen fühlen können, die Bereitschaft entwickeln, offen miteinander in Kontakt zu treten und sich nicht in „Feindesland“ wähen. Für uns gehört dazu auch, dass diese Freundlichkeit authentisch und nicht aufgesetzt ist. Esther Kleppen formuliert das so: „Freundlichkeit ist eine Kraft und keine Maske.“

Ebenso gehört die Hilfsbereitschaft zu unserem Selbstbild. Es ist ganz selbstverständlich, dass sich die Kolleginnen und Kollegen gegenseitig unterstützen, sei es durch den Austausch von Unterrichtsmaterialien, sei es durch das „offene Ohr“ bei auftretenden Problemen. Auch im Schul-, im Hausmeister- und in den Schulleitungsbüros gehört eine hilfsbereite Haltung zum Selbstverständnis.

Im Alltag viel schwieriger umzusetzen ist die Verantwortung, die wir alle für die gesamte Schule haben. Wie kann ich als einzelner meiner Verantwortung gerecht werden, wenn ich ...

- für eine Aufgabe nicht zuständig bin?
- sehe, dass jemand anderes seiner Verantwortung nicht gerecht wird?
- meinen Teil einer Aufgabe erledigt habe, andere aber nicht?

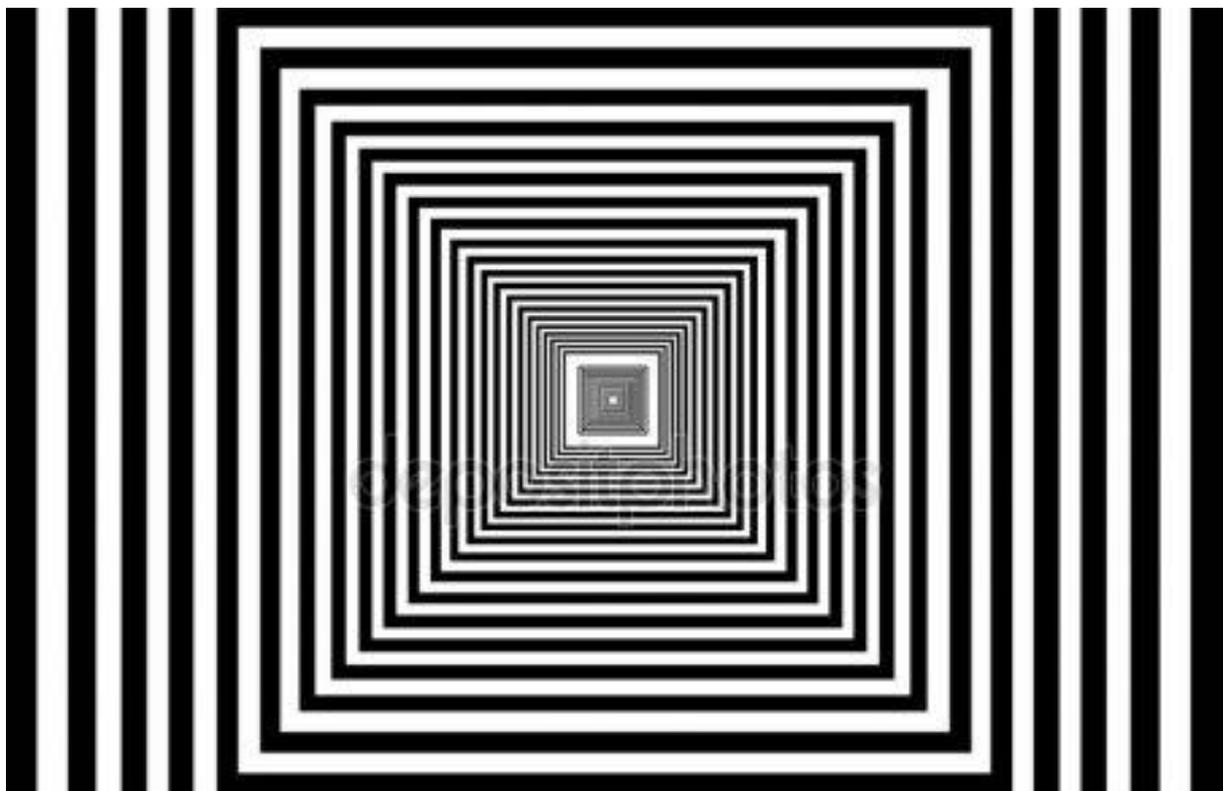
- mir eine Aufgabe nicht zutraue?
- mich von der Fülle der Aufgaben überfordert fühle?
- ...

In einem so großen Kollegium stellt der Umgang mit Verantwortung eine große Herausforderung für alle Beteiligten dar. Auch wenn dies an vielen Stellen gut gelingt, so bleibt es ein Selbstanspruch, der nur schwer durchgängig eingelöst werden kann. Daher ist es umso wichtiger, die Verantwortlichkeit aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für die Schule zum Thema zu machen.

Neben dieser Grundorientierung bietet die Schulordnung eine Sammlung ganz konkreter Verhaltensregeln. Hier kommt es darauf an, die Einhaltung auch konsequent einzufordern. Die Aufsichtsregeln geben darüber hinaus für die Pädagoginnen und Pädagogen Hinweise, worauf im Detail zu achten ist. Diese haben wir extra aufgeschrieben, um die Kinder nicht mit einer Regelflut zu überfordern.

### **Inklusion/Förderung**

1986 wurde an der Schule Grumbrechtstraße die erste Integrationsklasse eingerichtet, in der behinderte und nicht behinderte Schülerinnen und Schüler gemeinsam unterrichtet wurden. Dem Gedanken der Integration fühlte sich die Schule seither über viele Jahre verpflichtet. Spätestens mit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahre 2008 wurde der Begriff Integration, auch im schulischen Kontext, durch Inklusion abgelöst. Mit diesem Wandel verknüpft sich ein radikales Umdenken. Dies soll das nachstehende Kippbild veranschaulichen: Aus dem Tunnel kippt es plötzlich zu einer Pyramide um oder umgekehrt.



Während es bei der Integration um die Einbeziehung Ausgegrenzter in eine bestehende Gemeinschaft geht, also z. B. in der Schule um die Einbindung behinderter Schülerinnen und Schüler, macht der Begriff Inklusion deutlich, dass jeder Mensch, ungeachtet seiner spezifischen Merkmale einen Anspruch hat, Teil der Gemeinschaft zu sein und dazuzugehören. Behinderte Kinder müssen also nicht mehr integriert werden, sie gehören ganz selbstverständlich zur Klasse und zur Schulgemeinschaft dazu. Diesem Anspruch fühlen wir uns als Schwerpunktschule Inklusion in besonderem Maße verpflichtet. Wenn wir uns dieser Vorstellung von Gemeinschaft nähern wollen, ist es aber auch wichtig, sich zu vergegenwärtigen, dass es um das Miteinander unterschiedlicher Gruppen von Kindern handelt und dass bestimmte Gruppen nach wie vor gesellschaftlich von Benachteiligungen betroffen sind. Konkret geht es um den gemeinsamen Unterricht

➤ von Mädchen und Jungen,

von Kindern ...

- aus armen und reichen Familien,
- aus bildungsnahen und bildungsfernen Familien,
- mit und ohne Behinderung,
- mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung
- sowie mit unterschiedlichen kulturellen, nationalen, religiösen und sprachlichen Hintergründen.

Wenn es um die Umsetzung der Inklusion geht, sieht man sich häufig mit einer Fülle von Vorbehalten konfrontiert, wie etwa dieser Spruch es zum Ausdruck bringt: „Sage mir, was du willst, und ich sage dir, warum es nicht geht.“ Es ist eine Haltung des „Ja, aber“: Wir würden ja gern Inklusion praktizieren, aber die Pädagoginnen und Pädagogen müssten erst einmal besser ausgebildet sein, es müsste zunächst mehr Personal, mehr Räume, mehr Sachmittel geben. Dies ist nicht unsere Haltung, auch wenn wir eine optimale Ausstattung der Inklusion einfordern.

Unsere Haltung zur Inklusion lässt sich in einem Satz zusammenfassen:

Was braucht

dieses Kind

gerade jetzt

für seine Entwicklung

und was kann ich dafür tun?

Was braucht: Es geht darum, das Kind zu verstehen und die Bedürfnisse zu erfassen.

dieses Kind: Es geht um die Individualität des einzelnen Kindes und darum anzuerkennen, dass es ein Kind mit seinen entwicklungspsychologischen Besonderheiten ist.

gerade jetzt: Es geht nicht um eine ferne Zukunft, es geht um die Gegenwart, um ganz konkrete Handlungsperspektiven.

für seine Entwicklung: Immer geht es darum, das Kind darin zu unterstützen, den nächsten Entwicklungsschritt zu vollziehen.

und was kann ich dafür tun?: Es geht darum, die Verantwortung als Pädagogin, als Pädagoge anzunehmen und ihr gerecht zu werden.

Dabei sind wir aber keineswegs naiv. Wir erkennen die Herausforderungen, Widersprüche und Dilemmata der Inklusion sehr wohl:

- Einerseits möchte man die Inklusion umsetzen, andererseits sind Bedingungen unzureichend.
- Einerseits entspräche es der Idealvorstellung von Inklusion, alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von spezifischen Merkmalen auf die Schulen zu verteilen, andererseits erscheint Inklusion derzeit nur bei einer Bündelung von Kinder mit speziellem sonderpädagogischem Förderbedarf finanzierbar.
- Einerseits versucht man sinnvolle und produktive Lerngruppen zusammenzustellen, andererseits ist oftmals die Spreizung hinsichtlich des Leistungsvermögens und der Bedürfnisse kaum mehr zu bewältigen, zumal die Entwicklung der Kinder in ganz unterschiedlichem Tempo voranschreitet und sich dadurch Unterschiede noch vergrößern.
- Einerseits streben die Pädagoginnen und Pädagogen danach, jedes Kind zu seinem Recht kommen zu lassen, andererseits sind es oft genau die Schülerinnen und Schüler, die davon am stärksten profitieren, die dieses Recht der anderen Kinder durch ihr Verhalten in Frage stellen.
- Einerseits will man allen Schülerinnen und Schülern eine bestmögliche Unterstützung und Förderung zugutekommen lassen, andererseits fordern einzelne Kinder so viel Aufmerksamkeit, dass die Gefahr besteht, dass andere zu kurz kommen.

Wir sehen es als unsere Aufgabe, Widersprüche aufzulösen, zu verringern und auszuhalten. Wir halten es aber für kontraproduktiv, sie nicht zur Kenntnis nehmen zu wollen.

Zur Inklusion gehört wesentlich die Förderung. Hier prägen folgende Grundgedanken unsere Haltung:

- Förderung muss den gesamten Unterricht einschließen und darf nicht auf einzelne Maßnahmen oder Stunden begrenzt sein. Daher arbeiten wir mit einem individualisierenden Konzept, bei dem jedes Kind entsprechend seinen Voraussetzungen und Möglichkeiten lernen kann. Zentrale Elemente dieses Unterrichts sind der Basisplan und die Arbeit in Projekten (s. Homepage).
- Wir legen unsere Förderung ganzheitlich an. Nicht nur die Hauptfächer sind Gegenstand von Fördermaßnahmen, sondern auch das Arbeits- und das Sozialverhalten. Ebenso bieten wir für die Kinder mit speziellem sonderpädagogischen Förderbedarf Logo-, Ergo- und Physiotherapie an.
- Zur Förderung gehört auch, dass besonders leistungsstarke und -willige Kinder zu ihrem Recht kommen. Dafür halten wir spezielle Förderangebote vor.

Unsere Erfahrung zeigt, dass Kinder, die in bestimmten Bereichen Förderung benötigen, in der Regel sehr viel Unterstützung benötigen, um den Mindestanforderungen des Bildungsplans gerecht zu werden. Förderung so zu organisieren und durchzuführen, dass

sie wirklich nachhaltig ist, stellt für uns die größte Herausforderung dar, zugleich aber auch das zentrale Anliegen.

## **Ganztag**

Wir sind eine sogenannte GTS-Schule. Das bedeutet, dass wir einen gebundenen Ganztag haben. Wir sind der Auffassung, dass ein Ganztag, der für die Schülerinnen und Schüler verpflichtend ist, weitaus günstigere Möglichkeiten einer pädagogisch durchdachten Rhythmisierung schafft. Nur wenn es möglich ist, auch am Nachmittag Unterricht anzubieten und mit allen Kindern einer Lerngruppe zu arbeiten, kann der Nachmittag in ein sinnvolles Gesamtkonzept einbezogen werden. Wir gestalten den Ganztag weitgehend in Eigenregie. Es sind dieselben Pädagoginnen und Pädagogen, die für die Kinder am Vor- und am Nachmittag verantwortlich sind. Eine Ausnahme stellt lediglich die Vorschule dar, die wie an allen Hamburger Schulen, einen offenen Ganztag hat. Hier übernimmt die Pestalozzi-Stiftung Hamburg die Betreuung. Außerdem werden die Früh-, Spät- und Ferienbetreuung von Leben mit Behinderung Hamburg und der Pestalozzi-Stiftung Hamburg übernommen. Diese Kooperationen stellen für uns eine Bereicherung dar und erlauben uns, die schulische Aufgabenfülle zu reduzieren, weil wir so Betreuungstätigkeiten abgeben können.

## **Sechsjährige Grundschule**

Die Schule Grumbrechtstraße ist eine von vier sechsjährigen Grundschulen in Hamburg. Wir bieten damit den Schülerinnen und Schülern eine Möglichkeit längeren gemeinsamen Lernens. Wir sind der festen Überzeugung, dass dies nicht nur zu mehr sozialer Gerechtigkeit beiträgt, sondern dass alle Kinder von der längeren Grundschulzeit profitieren. Die bisherigen Erfahrungen bestätigen uns darin. Wir können hier auf positive Ergebnisse hinsichtlich der Lernzuwächse und des Selbstkonzeptes verweisen. Unsere Kinder gehen, empirisch nachweisbar, mit einem gestärkten Selbstvertrauen in Bezug auf ihr schulisches Können und ihre Selbstwirksamkeit nach Jahrgang 6 in die weiterführenden Schulen. Zugleich erleben wir tagtäglich, dass man mit sechs bzw. sieben Jahrgängen, wenn man die Vorschule hinzunimmt, eine lebendige, kreative und anregende Schulgemeinschaft gestalten kann. Hierfür ist es aber erforderlich, die Lerngruppen des fünften und sechsten Jahrgangs nicht als Appendix zu betrachten, sondern den Bildungsgang von 0 bzw. 1 bis 6 als eine Einheit aufzubauen. So gibt es beispielsweise ein einheitliches schulinternes Curriculum, bei dem die einzelnen Lerninhalte und -methoden und ganz wesentlich auch die Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler erwerben sollen, aufeinander aufbauen. Daher ist die Kooperation innerhalb der Schule der wesentliche Erfolgsfaktor für die sechsjährige Grundschule. Schon die Arbeit in der Vorschule muss den weiteren Bildungsgang bis zum Abschluss der sechsjährigen Grundschule in den Blick nehmen. Dies lässt sich an zwei Beispielen verdeutlichen:

- In allen Stufen wird das Thema „Wir in Heimfeld“ in Form eines Projektes bearbeitet. Während die Vorschulkinder die Umgebung der Schule erkunden, beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler der Klassen 5/6 mit der Geschichte des Stadtteils. Schritt für Schritt baut der Lernprozess aufeinander auf.
- Während die Vorschülerinnen und Vorschüler in Kreisgesprächen erleben, wie die Pädagogin bzw. der Pädagoge Streitigkeiten unter den Kindern klärt, leiten die Schülerinnen und Schüler der Stufe III, das sind die Jahrgänge 5 und 6, den Klassenrat, in dem Konflikte geklärt werden, selbstständig.

Wesentlich für das Gelingen der sechsjährigen Grundschule ist für uns aber auch die Zusammenarbeit mit den anderen drei Schulversuchsschulen *An der Burgweide*, *Rellinger Straße* und *Vizelinstraße*. Gemeinsam tauschen wir uns in regelmäßigen Treffen der Schulleitungen aus und beraten uns gegenseitig. Wir konzipieren und organisieren zusammen Fortbildungen für alle vier Kollegien und betreiben kooperativ Unterrichtsentwicklung.

Unsere Haltung zur sechsjährigen Grundschule erwächst aus den Argumenten, die für die sechsjährige Grundschule sprechen. Für die verschiedenen Gruppen, die an dem Schulversuch beteiligt sind, stehen dabei zum Teil unterschiedliche Argumente im Vordergrund.

Von den Schülerinnen und Schülern werden häufig folgende Vorteile genannt:

- Ich kenne mich in der Schule gut aus und kann in meiner vertrauten Umgebung weiterlernen. Ich weiß, wie der Unterricht funktioniert. Auch meine künftigen Lehrerinnen und Lehrer habe ich schon kennengelernt.
- Ich kann mitbestimmen, mit welchen Mitschülerinnen und Mitschülern ich in eine Lerngruppe komme.
- Ich bin gespannt auf die Profilkurse, die ich wählen kann. Dadurch fühle ich mich auch gut vorbereitet auf das, was in Klasse 7 auf mich zukommt.
- Am Ende der 6. Klasse werde ich besser mitentscheiden können, welche weiterführende Schule für mich geeignet ist.

Für Eltern sind oft folgende Gründe ausschlaggebend:

- Mein Kind kann in einer schulischen Umgebung weiterlernen, die es bereits kennt.
- Mein Kind ist nach der 6. Klasse reifer als nach Klasse 4. Es hat eine längere Entwicklungszeit.
- Die Lehrerinnen und Lehrer können nach Klasse 6 genauer abschätzen, welche weiterführende Schulform für mein Kind geeignet ist.
- Mein Kind und ich fühlen uns nach sechs Jahren Grundschule sicher bei der Wahl der weiterführenden Schule.
- Da die meisten weiterführenden Schulen ihre Lerngruppen nach Jahrgang 6 neu zusammensetzen, ist der Übergang in die siebente Klasse für mein Kind genauso herausfordernd wie für alle anderen.
- Das Konzept der Schule ist darauf ausgerichtet, dass die eingesetzten Unterrichtsformen auf die individuellen Bedürfnisse meines Kindes abzielen, es fördern und fordern.
- Ich habe von anderen Eltern viel Positives über die Arbeit der Jahrgänge 5/6 an der Schule gehört.
- Ich bin vom pädagogischen Konzept der Schule überzeugt (z. B. Schulethos, Individualisierung, jahrgangsübergreifende Lerngruppen).
- Die Schule Grumbrechtstraße gewährleistet auch in den fünften und sechsten Klassen eine verlässliche Betreuung. Unterricht fällt praktisch nicht aus.
- Es gelingt der Schule, dass die Kinder in kleinen Lerngruppen mit maximal 23 Schülerinnen und Schülern lernen können, wobei der überwiegende Teil der Unterrichtsstunden mit zwei Pädagogen bzw. Pädagoginnen besetzt ist.
- Ich erlebe die Pädagoginnen und Pädagogen an der Schule als sehr engagiert.
- Die Schule ist mit Fachräumen, Smartboards und Lernmitteln gut ausgestattet.

Aus Sicht der Pädagoginnen und Pädagogen stehen diese Argumente im Vordergrund:

- Die Phase von sechs bis zwölf Jahren stellt eine entwicklungspsychologische Einheit mit besonderen Eigenschaften und Bedürfnissen dar. Es ist sinnvoll, diesen Abschnitt in einer Einrichtung bruchlos pädagogisch zu begleiten, um ein ausgeglichenes Persönlichkeits- und Leistungsprofil zu ermöglichen.
- Die Fünft- und Sechstklässlerinnen und -klässler sind an unserer Schule die „Großen“ und somit die „Erfahrenen“, die „Kompetenten“. Diese Position im schulisch-sozialen Miteinander stärkt das Selbstvertrauen und die Selbstkompetenz der Schülerinnen und Schüler. In diesem Schulkontext können sie ihre gewachsene Selbständigkeit zeigen und Verantwortung übernehmen, gerade weil sie nicht durch die Risiken und Nebenwirkungen eines frühen Übergangs verunsichert sind. So können sie sich zum Beispiel im Schülerparlament und bei der Wahl zum Schulsprecher bzw. zur Schulsprecherin erproben, leiten schulische Projekte und Veranstaltungen und übernehmen Patenschaften für jüngere Kinder. Diese Möglichkeit haben sie in den weiterführenden Schulen zumeist nicht, denn in diesen großen Systemen sind sie nicht nur die „Kleinen“, sondern auch die „Neuen“, die „Unerfahrenen“, die „Unstabilen“, die sich erst noch orientieren und finden müssen.
- Jedes Jahr müssen etwa 800 Kinder in Hamburg das Gymnasium verlassen. Hinter dieser Zahl verbergen sich oftmals Misserfolgserlebnisse und Kränkungen, die nicht selten mit psychischen Problemen und der Entwicklung eines negativen Selbstbildes und Misstrauen in die eigenen Fähigkeiten einhergehen. Diese Erfahrungen des Scheiterns können wir unseren Schülerinnen und Schülern mit der sechsjährigen Grundschule ersparen.

Viele Kinder müssen in ihrer Grundschulzeit schwierige Hürden bewältigen. Diese können ganz vielfältig sein: Manche Kinder müssen zunächst die deutsche Sprache erlernen, andere wachsen in einer materiell unsicheren Umgebung auf, andere müssen die Trennung ihrer Eltern verkraften, und dies sind nur einige Beispiele. Viele Krisen können dazu führen, dass Schülerinnen bzw. Schüler am Ende der vierten Klasse ihr Leistungspotenzial noch nicht voll ausschöpfen und zeigen können. Nach sechs Grundschuljahren gelingt dies vielen Kindern weitaus besser.

### **Jahrgangsübergreifendes Lernen**

Wir arbeiten in jahrgangsübergreifenden Klassen, in denen jeweils zwei Jahrgänge zusammengefasst sind. Folgende Argumente sind dabei für uns maßgeblich:

- Die Vorstellung, altersgleiche Kinder durch einen gleichschrittigen Unterricht gleichzeitig zum gleichen Ziel zu bringen, hat sich als unrealistisch erwiesen.
- Familie und Kindheit haben sich gewandelt. Die Ein-Eltern-Familie ist häufiger vorzufinden und der Anteil der Einzelkinder wächst. Ein erheblich angestiegener Medienkonsum hat zu einer Abnahme von Primärerfahrungen im sozialen Bereich geführt. Jahrgangsübergreifende Lerngruppen bieten besonders günstige Chancen für soziales Lernen.
- Schulanfängerinnen und Schulanfänger werden in eine bereits bestehende Kindergruppe aufgenommen mit festgelegten Ordnungen und Regeln. Diese werden ihnen von den älteren Kindern vorgelebt, anstatt von den Pädagoginnen bzw. Pädagogen vorgegeben. Dies erleichtert die Eingewöhnung in die Schule.
- Die jüngeren Kinder lernen von den älteren, die auf Grund des geringeren Altersunterschieds oftmals besser erklären können als Erwachsene. Die

Verantwortung der älteren Schülerinnen und Schüler führt zu partnerschaftlichen Umgangsweisen der Kinder miteinander.

- Jedes Kind erfährt sich im Laufe der Jahre in unterschiedlichen Rollen, zunächst in der der Schulanfängerin bzw. des Schulanfängers, dem die Großen helfen, und wächst dann zunehmend selbst in die Rolle der bzw. des Großen, die resp. der die Jüngeren unterstützen kann.
- Durch die jährliche sich verschiebende Stellung des Kindes innerhalb der Gruppe und die Veränderung in der Zusammensetzung werden lang dauernde Außenseiterpositionen vermieden.
- Behinderte Kinder lassen sich auf natürliche Weise einbeziehen, weil es ohnehin selbstverständlich ist, dass alle unterschiedlich sind.
- In Bezug auf den Lernstoff kann in einer altersgemischten Gruppe eine Orientierung nach „unten“ oder „oben“ problemlos stattfinden. Jedes Kind findet Partner und Materialien, die seinem tatsächlichen Lernstand entsprechen.
- Die älteren Kinder können, indem sie jüngeren Sachverhalte erklären oder beim Lernen helfen, eigene Lernfortschritte erkennen und bereits erfahrene Einsichten strukturieren und vertiefen.
- Für lernschwache Kinder kann die Erfahrung, einem jüngeren Kind etwas erklären zu können, eine wichtige Ermutigung sein.
- Die Lernmotivation wird durch das natürliche Nacheifern der Jüngeren nach den Leistungen der Älteren geprägt, die negativen Auswirkungen der Konkurrenz unter Gleichaltrigen treten in den Hintergrund.
- Jahrgangsübergreifende Lerngruppen bieten besonders günstige Chancen für soziales Lernen.
- Alle Kinder erleben den Rollenwechsel vom Neuankömmling zum erfahrenen Schüler.
- In jahrgangsübergreifenden Klassen ist Unterschiedlichkeit offensichtlich und selbstverständlich.
- Innerhalb einer Klasse können leistungsstarke Kinder auf erhöhtem Niveau arbeiten.
- Lernmotivation wird durch die Orientierung nach oben und altersähnliche Vorbilder gestärkt.

Im Zentrum steht das Anliegen, eine Helferkultur in der Schule zu installieren bzw. zu stärken. In jahrgangsübergreifenden Klassen zu unterrichten, stellt eine besondere Anforderung an die Pädagoginnen und Pädagogen dar. So ist es beispielsweise sehr anspruchsvoll, stärker individualisierte und stärker gebundene Unterrichtsphasen in altersgemischte Lerngruppen miteinander zu verknüpfen. Durch eine intensive unterrichtsdidaktische und pädagogische Kooperation sowie durch Fortbildungen versuchen wir diesen Herausforderungen gerecht zu werden.

### **Alles>>Köner**

Im Schulversuch Alles>>Köner haben sich 44 Hamburger Schulen zusammengefunden, um gemeinsam an notenfremen Bewertungsformaten und der Erarbeitung eines kompetenzorientierten Unterrichts zu arbeiten. Die Motivation, hier mitzumachen, wurde in der Schule Grumbrechtstraße von dem Wunsch gespeist, Schülerleistungen nicht mit Zensuren beurteilen zu müssen, weil wir der Überzeugung sind, dass Noten wenig aussagekräftig sind, den Kindern in unangemessen kurzer Form Rückmeldungen zu ihren Anstrengungen und Lernerfolgen geben und die Gefahr einer Entmutigung in sich bergen.

In unseren Zeugnissen wird genau beschrieben, inwieweit die Schülerinnen und Schüler bestimmte Kompetenzen erreicht haben. Damit legen wir den Kindern, den Eltern und auch uns selbst gegenüber Rechenschaft ab, wie gut es gelungen ist, den Kriterien des Bildungsplanes zu entsprechen.

Kompetenzorientierte Zeugnisse bedeuten zugleich, dass auch der Unterricht auf den Erwerb von Kompetenzen ausgerichtet sein muss. Der Begriff der Kompetenz betont ganz wesentlich zwei Aspekte schulischen Lernens:

1. Im Fokus steht das, was die einzelne Schülerin bzw. der einzelne Schüler tatsächlich gelernt hat, nicht, was die Lehrkraft beabsichtigt zu lehren. Die Diskrepanz, die zwischen Input und Output im Unterricht liegen kann, karikiert der folgende Spruch: Wer glaubt, dass Schüler lernen, was Lehrer lehren, der glaubt auch, dass Zitronenfalter Zitronen falten.
2. Der Anwendungsaspekt des Lernens wird in den Vordergrund gerückt. Auf den Punkt bringt es ein Zitat von Herbert Spencer: „Das große Ziel der Bildung ist nicht Wissen, sondern Handeln.“

Es darf aber nicht übersehen werden, dass die Bewertung von Schülerleistungen unbedingt auch die individuelle Lernentwicklung beschreiben sollte. Eindringlich hat das Johan Heinrich Pestalozzi formuliert: „Vergleiche nie ein Kind mit einem anderen, sondern immer nur mit sich selbst!“ Daher gibt es in unseren Zeugnissen neben den Kreuzen, die den Erreichungsgrad einzelner Kompetenzen kennzeichnen, auch Kommentare zu den individuellen Lernfortschritten, -anstrengungen und -hindernissen. Darüber hinaus steht die individuelle Entwicklung in anderen Rückmeldeformaten im Vordergrund, wie z. B. in den Lernentwicklungsgesprächen.

### **Multiprofessionelle Teamarbeit**

Die Teamarbeit ist für unsere Schule konstitutiv. Wir sind keine Schule des Einzelkämpfertums. Wir sind der Auffassung, dass sich die schulischen Aufgaben im Team besser bewältigen lassen. Insbesondere folgende Vorzüge sehen wir in der Teamarbeit:

- Im Team kommen ganz unterschiedliche Fähigkeiten und Interessen zusammen.
- Wir können Aufgaben sinnvoll und effizient verteilen und bewältigen.
- Kooperation im Team erlaubt uns, dass ganz unterschiedliche Perspektiven auf das Kind eingebracht werden können.
- Die Schülerinnen und Schüler haben die Chance, auf unterschiedliche Persönlichkeiten als Ansprechpartner zurückgreifen zu können.
- Die Kolleginnen und Kollegen finden im Team die Möglichkeit, sich auszutauschen, und können Verantwortung teilen.
- Die Betonung der Teams schafft innerhalb einer großen Schule überschaubare Kooperationsstrukturen und verstärkt das Zugehörigkeitsgefühl.

Das Gelingen multiprofessioneller Teamarbeit ist allerdings von einer Vielzahl unterschiedlicher Faktoren abhängig, u. a. ist es wichtig, dass ...

- die Bereitschaft zu einem vertrauensvollen Miteinander vorhanden ist.
- die interne Kommunikation gelingt.
- die Aufgabenbeschreibungen klar sind.
- es ein gleichberechtigtes Miteinander der verschiedenen Berufsgruppen gibt.

- die Arbeitsverteilung gerecht ist.
- die Kinder und die pädagogische Arbeit im Fokus der Teamarbeit stehen.
- Absprachen verbindlich eingehalten werden.

Erfolgreiche Teamarbeit ist keine Selbstverständlichkeit, sondern eine Aufgabe, der sich alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter stellen müssen. Dies bedeutet auch, vorhandene Schwierigkeiten engagiert und konstruktiv anzugehen. Hierzu gehören ggf. auch die Einbeziehung von Supervision und Moderation.

Das wichtigste Arbeitsfeld der Teamarbeit ist aber der gemeinsame Unterricht. Nur wenn es uns gelingt, hier eine aufeinander abgestimmte, zielgerichtet vorbereitete und genau kommunizierte Kooperation zu praktizieren, werden die Schülerinnen und Schüler tatsächlich von der Teamarbeit der Pädagoginnen und Pädagogen profitieren. Vielfältige Formen der Rollenaufteilung sind möglich, die situativ eingesetzt werden müssen. So kann etwa eine Pädagogin/ein Pädagoge den Lerngruppenunterricht leiten, während die andere/der andere einzelne Kinder unterstützt oder zwei Erwachsene können die Klasse in zwei Gruppen aufteilen, um nur zwei von vielen Optionen zu skizzieren.

## **Mitwirkung**

Spätestens seitdem die Schule Grumbrechtstraße 2017 Preisträgerschule des DemokratieErleben-Preises der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V. geworden ist, ist das Thema Mitwirkung in der Schulgemeinschaft fest verankert und Bestandteil des Selbstverständnisses unserer Schule. Wir wollen dass alle an Schule Beteiligten informiert werden, zu Wort kommen können, wirklich gehört werden und sich beteiligen können.

Hier kommt der Arbeit des Schülerparlaments eine wichtige Rolle zu. In diesem Gremium, in das alle Lerngruppen ihre Sprecherinnen bzw. Sprecher entsenden, werden Impulse für das Schulleben entwickelt und die Umsetzung von Ideen auf den Weg gebracht. Damit dies gelingen kann, tagt dieses Gremium nicht nur einmal im Monat, sondern es werden auch Blocktage durchgeführt, an denen die Lerngruppensprecherinnen und -sprecher sich intensiv mit der Mitwirkung und ihren konkreten Vorhaben auseinandersetzen können. Für den Erfolg der Schülermitwirkung ist die Haltung der Pädagoginnen und Pädagogen wichtig: Wir wollen, dass die Kinder sich aktiv gestaltend in das Schulleben einbringen und sehen es als unsere Aufgabe, die Fähigkeit zur Partizipation bei allen Schülerinnen und Schülern zu stärken.

Neben den Kindern spielen in unserer Schule auch die Eltern eine wichtige Rolle. Mütter und Väter arbeiten in verschiedenen Gremien mit, etwa dem Elternrat, der Schulkonferenz und dem Ganztagsausschuss. Aber auch in verschiedenen Projekten, wie der Organisation von Festen oder der Gestaltung einer Corporate Identity der Schule, bringen sie sich aktiv ein. Ebenso steht der Unterricht ihnen für Hospitationen und konkrete Mitarbeit offen. Wir wollen, dass die Mütter und Väter ein aktiver Teil der Schulgemeinschaft sind.

Auch die Struktur unserer schulischen Arbeit weist Besonderheiten auf, die Mitwirkung ermöglichen soll. Neben verschiedenen Gremien, wie etwa die Pädagog/inn/enkonferenz oder das Erzieher/innentreffen, haben wir eine erweiterte Schulleitung, die sich aus zehn Mitgliedern zusammensetzt. Dadurch sind ganz unterschiedliche Bereiche und Gruppen in der Leitung repräsentiert. Daneben gibt es das Teamvertreter/innentreffen, in deren

Arbeit alle Teams ihre Sichtweisen und Anliegen einbringen können. Wichtig ist auch das Fachvertreter/innentreffen, das die Unterrichtsentwicklung maßgeblich vorantreibt.

Alle Beteiligten in Entscheidungsprozesse einzubinden, ist allerdings ein schwieriges Unterfangen, wenn man sich vor Augen führt, dass die Schulgemeinschaft über 100 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, mehr als 650 Schülerrinnen und Schüler und weit über 1000 Eltern umfasst. Dabei lassen sich folgende Zielkonflikte identifizieren: Es geht darum, möglichst viel Transparenz zu schaffen und gleichzeitig die Informationsflut zu begrenzen. Möglichst viele sollen an Entscheidungsprozessen beteiligt werden und ebenso muss das Ergebnis dabei im Blick behalten und in angemessener Zeit und mit angemessenem Aufwand erreicht werden. Es muss das Ziel sein, einen möglichst breiten Konsens herzustellen und zugleich den konzeptionellen Anspruch der Schule nicht aufzugeben oder zu nivellieren. Mitwirkung kann folglich nicht perfekt und immer zur Zufriedenheit aller gelingen. Vielmehr gilt es stets, zwischen diesen divergierenden Zielen eine dynamische Balance zu halten bzw. zu finden.

Eine Schule, die Mitwirkung im Alltag leben und erfolgreich arbeiten will, braucht aber in jedem Fall ein hohes Maß an Verbindlichkeit, die darauf fußt, dass alle an der Schule Beteiligten getroffene Entscheidungen mittragen, vertreten und umsetzen.

*Arndt Paasch*