

Rheinland-Pfalz



Kultusministerium

LEITLINIEN

für die Arbeit in der Grundschule

Georg-Eckert-Institut
für internationale
Schulbuchforschung
Braunschweig
Schulbuchbibliothek

Unibid 84/6132

Georg-Eckert-Institut -
Leibniz-Institut für internationale
Schulbuchforschung
- BIBLIOTHEK -

V RP

28(1984)

Grundschn 308 Leitlinien für die Arbeit
in der Grundschule

Emil Sommer, Verlag für das Schulwesen, Grünstadt

Georg-Eckert-Institut BS78



1 170 599 X

LEITLINIEN
FÜR DIE ARBEIT IN DER GRUNDSCHULE

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Eltern,

auch die Grundschule wird heute mit einer Vielzahl von Lern- und Erziehungsvorstellungen, oft auch mit unrealistischen Erwartungen und Forderungen konfrontiert. Dies hat mich dazu veranlaßt, eine Gruppe von Lehrern, Fachleitern, Wissenschaftlern und Schulaufsichtsbeamten zu beauftragen, gemeinsam einen Entwurf für Leitlinien der pädagogischen Arbeit in der Grundschule zu erstellen.

Der Entwurf wurde in den Grundschulen, den Elternvertretungen, den kirchlichen Institutionen, den Verbänden und in der interessierten Öffentlichkeit ausgiebig diskutiert und fand in mehr als tausend Stellungnahmen eine breite und grundsätzliche Zustimmung. Alle Stellungnahmen wurden ausgewertet, alle Anregungen und Verbesserungsvorschläge inhaltlich gewichtet und in die „Leitlinien für die Arbeit in der Grundschule“ einbezogen.

Die Leitlinien verknüpfen bewährte pädagogische Grundsätze mit neuen erzieherischen und unterrichtlichen Erkenntnissen in einer maßvollen und ausgewogenen Weise. Dabei stellen sie das Kind bewußt in den Mittelpunkt.

Sie heben die Bedeutung der Grundschule als einer grundlegenden und eigenständigen Schule hervor, messen der Einheit von Erziehen und Unterrichten einen hohen Stellenwert bei und betonen die Notwendigkeit einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Lehrer und Kind.

Nachdrücklich wenden sich die Leitlinien gegen Tendenzen einer wertfreien Erziehung, einer fachlichen Zersplitterung und eines überzogenen, einseitig intellektuell bestimmten Leistungsanspruchs.

Das Erziehen und Unterrichten in der Grundschule als einer „Lebens- und Lernstätte“ wird vielmehr von dem Auftrag geleitet, das Kind in allen seinen Kräften ganzheitlich zu fördern.

Damit der Grundschule die dafür notwendige Zeit bleibt, wurde in den neuen Lehrplänen für die Grundschule nicht mehr Lernstoff aufgenommen, als in 25 Unterrichtswochen zu bewältigen ist. Die Leitlinien bilden Grundlage und Sinnmitte der Lehrpläne. Sie treten zusammen mit den Lehrplänen ab dem Schuljahr 1984/85 in Kraft.

Lehrer und Eltern können gemeinsam dazu beitragen, Grundschule als eine kindgerechte Lebens- und Lernstätte zu verwirklichen. Die partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Lehrer und Eltern setzt das Bemühen um gegenseitiges Verständnis voraus und sollte stets von der Bereitschaft bestimmt sein, sich vertrauensvoll zu begegnen und zu helfen.

Allen, die an den Leitlinien mitgewirkt haben, danke ich herzlich.

(Dr. Georg Gölder)

Z-V RP
A-28(1984)

LEITLINIEN FÜR DIE ARBEIT IN DER GRUNDSCHULE

	Seite
I Der Auftrag der Grundschule	5
II Grundschule als Lebens- und Lernstätte des Kindes	5
1. Grundschule als Lebensstätte	6
2. Grundschule als Lernstätte	8
3. Der Unterricht in der Grundschule	13
3.1 Übergang zur Grundschule	13
3.2 Anfangsunterricht als pädagogische Einheit	14
3.3 Sozial- und Arbeitsformen	14
3.4 Differenzierung und Förderung	16
3.5 Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung	16
3.6 Übung und Anwendung	18
3.7 Hausaufgaben	19
III Der Lehrer in der Grundschule	19
IV Elternhaus und Grundschule	21
V Stundentafel der Grundschule	22

LEITLINIEN FÜR DIE ARBEIT IN DER GRUNDSCHULE

Seite

2	I	Der Auftrag der Grundschule
3	II	Grundschule als Lebens- und Lernort des Kindes
6	1.	Grundschule als Lebensort
8	2.	Grundschule als Lernort
13	3.	Der Unterricht in der Grundschule
13	3.1.	Übergang zur Grundschule
14	3.2.	Anfangsunterricht als pädagogische Einheit
14	3.3.	Sozial- und Arbeitsformen
16	3.4.	Differenzierung und Förderung
16	3.5.	Lernumgebung und Lernorganisation
18	3.6.	Übung und Anwendung
19	3.7.	Horsttag
19	III	Der Lehrer in der Grundschule
21	IV	Elternhaus und Grundschule
22	V	Standort der Grundschule

I Der Auftrag der Grundschule

Die Grundschule als grundlegende und eigenständige Schule erfüllt ihren Erziehungsauftrag auf der Grundlage des Schulgesetzes in der dieser Schulart entsprechenden Weise.

Es ist insbesondere ihre Aufgabe,

- das Kind als Person anzunehmen, seine weitere personale Entfaltung anzuregen und es in seiner Individualität ganzheitlich zu fördern,
- das Kind zur Ehrfurcht vor Gott, zur Achtung der Würde des Menschen, zur Achtung der Natur und Kultur und zur Toleranz der Überzeugungen anderer zu erziehen,
- das Kind zu bestärken, sich selbst anzunehmen, sich selbst zu vertrauen, selbständiger zu werden und eigene Standpunkte sachlich und begründet zu vertreten,
- an den durch die Erziehung und Förderung in der Familie und im Kindergarten erreichten Entwicklungsstand anzuknüpfen, in das schulische Leben einzuführen und Lern- und Erziehungsschwierigkeiten in dem ihr möglichen Rahmen abzubauen,
- durch Zuwendung und Ermutigung das Interesse und die Freude am Lernen zu wecken, die Leistungsbereitschaft zu erhalten und die für das schulische Lernen des Kindes grundlegenden Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln,
- die sozialen, kognitiven, emotionalen, kreativen und motorischen Fähigkeiten des Kindes zu erweitern und zu eigenem Mitplanen, Mitentscheiden und Mitgestalten zu ermutigen,
- gemeinschaftsbezogene Lebens- und Arbeitsformen zu entwickeln, Regeln für das Zusammenleben einsichtig zu machen und einzuüben sowie die Bereitschaft zum sozialen Lernen und gemeinsamen Handeln zu fördern,
- dem Kind eine Orientierung in seiner unmittelbaren Lebenswelt zu ermöglichen und den heimatlichen Lebensbereich zu erschließen,
- das Kind und die Eltern über seine weitere Schullaufbahn zu beraten und Empfehlungen zur künftigen Schullaufbahn des Kindes auszusprechen.

II Grundschule als Lebens- und Lernstätte des Kindes

Die Grundschule orientiert ihre pädagogische Arbeit an den individuellen Lernmöglichkeiten und -fähigkeiten des Kindes.

Sie ist dann kindgerecht, wenn es ihr gelingt, ihren Erziehungsauftrag in einer Schule zu verwirklichen, die

- von einer Atmosphäre der Achtung, der Anerkennung und des Vertrauens geprägt ist,
- Geborgenheit und Selbstsicherheit vermittelt,
- eine ganzheitliche Förderung des Kindes ermöglicht und Schule als Einheit von Lebens- und Lernstätte erfahren läßt.

1. Grundschule als Lebensstätte

Die Schule ist für das Kind Erfahrungs- und Lebensraum, in dem Werte, Normen, Einstellungen und Haltungen vermittelt werden, die ihm Orientierung und Hilfe für eigenverantwortliches und selbständiges Handeln ermöglichen.

Unsere Schulen wurzeln in der christlichen und humanistischen Tradition des Abendlandes. Die aus dieser Tradition überkommenen Werte wie Menschenwürde, Freiheit, Toleranz, Solidarität und Nächstenliebe prägen das Grundgesetz und unsere Landesverfassung und somit auch unsere Schule.

In der Grundschule muß die Empfänglichkeit der Kinder für Werte angeregt und gefördert werden. Wichtiger als das Reden über Werte ist für das Kind das Vorleben von und das Handeln nach Werten in der konkreten Situation.

Die Grundschule knüpft an den Erfahrungen des Kindes in der Familie und im Kindergarten an. Sie erweitert diesen Erfahrungsraum und bietet neue, vielfältige Lernsituationen für gemeinsames Erleben und Tun.

In einer aufgeschlossenen Klassen- und Schulatmosphäre hat das Kind die Möglichkeit, seine sozialen Erfahrungen einzubringen und neue Erfahrungen zu gewinnen. Im verständnisvollen Miteinander von Kindern und Lehrern wächst die Bereitschaft, sich und andere in der jeweiligen Eigenart anzunehmen, Vertrauen zueinander aufzubringen und in Konfliktsituationen vereint nach Lösungen zu suchen.

Dies erfordert Regeln für das Zusammenleben. Sie sind möglichst gemeinsam zu erarbeiten, um sie einsichtig zu machen und einhalten zu können.

Dabei sollte sich zunehmend die Bereitschaft des Kindes entwickeln, mit anderen rücksichtsvoll und hilfsbereit zusammenzuarbeiten und Mißerfolge gemeinsam zu ertragen und zu überwinden.

Um soziales Lernen und Handeln in der Grundschule und an außerschulischen Lernorten zu fördern und zu üben, eröffnet die Grundschule dafür geeignete Lernsituationen und Handlungsfelder.

Das Kind anzuregen und zu ermutigen, sich selbst anzunehmen und auf die eigenen Fähigkeiten zu vertrauen, gehört zu den zentralen und nicht immer leicht zu verwirklichenden Zielen des sozialen Lernens. Selbstannahme und Selbstvertrauen können die Bereitschaft wecken, anderen Menschen vertrauensvoll zu begegnen, mit ihnen verständnisvoll zusammenzuarbeiten und zunehmend verantwortungsbewußt zu handeln.

Diese Ziele sozialen Lernens und Handelns greifen weit über die Einwirkungsmöglichkeiten der Grundschule hinaus. Soziales Lernen und Handeln sind nicht aus dem Spannungsfeld zwischen Individuum und Gesellschaft herauszulösen und werden entscheidend auch vom sozialen Verhalten der Eltern, dem Einfluß der Medien und der Ansprechbarkeit des Kindes mitgeprägt.

Somit sind der Grundschule bei der Verwirklichung der Ziele sozialen Lernens und Handelns Grenzen gezogen: Sie kann lediglich vorbereiten, anbahnen, einüben und so ein Stück des Weges gemeinsam mit dem Kind gehen.

Lernsituationen und Handlungsfelder wie Unterrichtsgänge, Wanderungen, Klassenfahrten und Museumsbesuche tragen dazu bei, den Erfahrungsraum der Kinder zu erweitern, den Bezug zur heimatlichen Lebenswelt zu vertiefen und zusätzliche Möglichkeiten gemeinsamen Erlebens und Handelns zu erschließen.

Heimat ist dabei zunächst der geographische Raum, in dem das Kind aufwächst. Konkrete Erfahrungen im heimatlichen Lebensraum, die das Kind zum Beispiel in der Begegnung mit Menschen, in der Teilnahme an Festen, Feiern und am Brauchtum, beim täglichen Spielen und Erkunden gewinnt, begründen seine enge und zuerst noch vor allem emotional bestimmte Bindung an die Heimat. Damit umfaßt Heimat mehr als den geographischen Raum: Heimat ist die Gesamtheit der kulturellen, sozialen, sittlichen und religiösen Kräfte der Landschaft, in der das Kind „heimisch“ ist und Geborgenheit empfangen kann. Heimatverbundenheit bildet Grundlage für Weltoffenheit und Mobilität. Sie ist eine Voraussetzung dafür, daß das Kind die Heimat und die Lebenswelt anderer achten lernt.

Wichtige Erfahrungsräume der Kinder sind auch Schulhof, Pausen- und Sporthalle, wenn sie gezielt in die Erziehung zu sozialem Handeln einbezogen werden.

Durch eine „wohnliche“ Ausstattung und Gestaltung des Klassenraumes kann eine anregende „Atmosphäre“ geschaffen und gemeinsames und schrittweise auch selbstbestimmtes Lernen gefördert werden. Lese- und Schreibecke, Spielecke, Regale für Lern- und Arbeitsmittel tragen dazu bei.

Die Grundschule wird darüber hinaus zur Lebensstätte des Kindes durch gemeinsames Planen und Gestalten von Vorhaben, wie zum Beispiel:

- Feste und Feiern der Klasse und der Schule,
- Gestaltung eines Schulmorgens und einer Schulwoche in der Klasse unter einem bestimmten Thema und der Beachtung aktueller und jahreszeitlicher Gesichtspunkte,
- Einrichten von Neigungsgruppen (z. B. Tanzen, Theaterspielen),
- Ausgestaltung des Schulhauses und Schulhofes,
- Anlegen eines Schulgartens,
- Ausstellungen, Spiele und Wettkämpfe,
- Anknüpfen von Beziehungen mit anderen Schulen (z. B. auch Sonderschulen und ausländische Schulen),
- Patenschaften für Schulanfänger und ausländische Kinder als Hilfe zur schulischen Eingliederung.

Schulleben darf sich nicht in äußerer Betriebsamkeit erschöpfen, vielmehr muß Schulleben vor allem in den alltäglichen Situationen des Erziehens und Unterrichtens erkennbar werden.

Bedeutsam ist, wie Lehrer und Schüler, aber auch wie Lehrer und Lehrer und Schüler und Schüler einander begegnen und miteinander umgehen. So prägen z. B. Freundlichkeit, Humor, Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft, Geduld und Konsequenz das Schulleben entscheidend mit.

Erziehen und Unterrichten vollziehen sich nicht in einem isolierten Schonraum. Negative Einflüsse des sozialen Umfeldes und der Medien, lern- und verhaltensgestörte Kinder, Kinder aus verschiedenen Herkunftsländern, familiäre Vernachlässigung u. a. stellen die Grundschule immer wieder vor besondere Probleme.

Der Lehrer wird diese Probleme alleine nicht gänzlich lösen können. Wichtig ist jedoch sein Bemühen, alle Kinder gleichermaßen in ihren Sorgen und Nöten als pädagogische Aufgabe ernst zu nehmen.

2. Grundschule als Lernstätte

Die Vermittlung grundlegender Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten ist zentrale Aufgabe der Grundschule. Sie hat dabei

- die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernfähigkeiten der Kinder zu berücksichtigen,
- ihnen durch Differenzierung zu entsprechen und
- tragfähige Fundamente für das Lernen des Kindes zu legen.

Der Lehrer geht von den Erfahrungen, Fähigkeiten und Interessen der Kinder aus, fordert durch kindgerechte, sachgemäße und lebensnahe Aufgabenstellungen ihren Lernwillen heraus und führt sie schrittweise zum selbständigen Erfahren ihres eigenen Könnens. Er gibt Lernhilfen, stärkt das Selbstbewußtsein des einzelnen Kindes durch Anerkennung seiner Leistung und hilft so beim Aufbau einer positiven Arbeitshaltung. Das Erreichen der Lernziele verlangt vom Kind Ausdauer und die Bereitschaft, sich anzustrengen.

Ein kindgemäßer Unterricht erfordert Lehr- und Lernformen, die den Lernbedürfnissen und Lernvoraussetzungen der Kinder entsprechen. Dabei ist sowohl vom Lehrer gesteuertes als auch von den Kindern zunehmend eigenständig oder gemeinsam geplantes Lernen einzubeziehen.

Im entdeckenden Lernen bringt das Kind im verstärkten Maße seine eigenen Einfälle, Überlegungen und Erfahrungen in den Unterricht ein und lernt – vom Lehrer beraten und unterstützt – zunehmend selbständig neue Erfahrungen zu sammeln, zu ordnen, zu klären und konkret anzuwenden.

Das spielende Lernen fördert beim Grundschulkind in besonderem Maße Spontaneität, Phantasie und Selbständigkeit und läßt das Kind spielerisch zu Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten gelangen. Rollenspiele, Denkspiele und Sprachspiele stellen Möglichkeiten des Lernens im und durch Spiel dar. Spielerisches Lernen eignet sich besonders für das weniger selbstsichere und selbstbewußte Kind und kann ihm helfen, seine Hemmungen abzubauen und eine tiefere Bindung zur Klassengemeinschaft zu finden.

Erzählungen des Lehrers und der Kinder schaffen oft eine besondere Atmosphäre. Sie tragen zum Vertrauen und zur Gemeinsamkeit zwischen Lehrern und Schülern bei und sind daher gerade in der Grundschule als wichtige Gestaltungselemente einzubeziehen.

Eine Grundschule, die als Lernstätte dem Kind gerecht werden will, verlangt vom Lehrer, daß er sich sowohl bei der Planung als auch bei der Gestaltung des Unterrichts jeder einseitigen Auslegung didaktischer und methodischer Prinzipien widersetzt. Mit Umsicht und Sorgfalt wird er bemüht sein, extreme Sichtweisen und Zielvorstellungen zu vermeiden und statt dessen vor allem im Interesse der ihm anvertrauten Kinder auf Maß und Ausgewogenheit achten.

Die anschauliche Gestaltung des Unterrichts, die möglichst konkrete und handlungsorientierte Auseinandersetzung mit Lerngegenständen und das Anknüpfen an Erfahrungen aus der heimatlichen Lebenswelt sind wichtige Prinzipien der Grundschularbeit.

Diesen Prinzipien entspricht ein ausgewogener und sorgfältig aufeinander abgestimmter Einsatz von Medien; Einseitigkeit und übertriebene Häufung sind ebenso zu vermeiden wie abstrakter Wortunterricht. Bei der Auswahl und dem Einsatz von Medien sind Kindgemäßheit und Sach- und Wirklichkeitstreue zu berücksichtigen. Medien sollen im Kind eigenes Denken, Fragen, Entdecken und persönliches Stellungnehmen anregen und auch häufig zum vertiefenden Verweilen einladen.

Das Prinzip der Kindgemäßheit erhält durch das Prinzip der Sachgemäßheit ein unentbehrliches Korrektiv. Sachgemäßheit ist nicht der Gegensatz zur Kindgemäßheit, sondern eine ihrer wesentlichen Bedingungen: Sie setzt der Selbständigkeit und Selbsttätigkeit der Kinder, erst recht der Sprunghaftigkeit kindlicher Interessen Grenzen.

Diese Begrenzung durch die Sache braucht das Kind ebenso wie konsequente und beherrzte Führung durch den Lehrer. Bei allem Zugeständnis an das Bedürfnis der Kinder nach Entfaltung der eigenen Interessen, lassen sich in langfristiger Perspektive nur auf diesem Wege die Bereitschaft und die Fähigkeit der Schüler entwickeln, sinnvoll, zielgerichtet, systematisch, sorgfältig und gemeinsam zu lernen und zu arbeiten.

Sachgemäßheit darf jedoch in der Grundschule nicht zu einer reinen Fachsystematik führen und das Kind einseitig auf Sach- und Faktenwissen festlegen. Lerninhalte und Lernverfahren müssen sich in die individuellen Lernvoraussetzungen und die situativen Bedingungen einfügen und zugleich die objektiven Sach- und Sinnzusammenhänge angemessen repräsentieren.

Diesem Grundsatz entspricht auch der Auftrag, die Fächer in der Grundschule nicht als isolierte und scharf voneinander abgegrenzte Bereiche zu sehen, sondern immer, wo dies von Kind und Sache her geboten ist, die fachlichen Grenzen zu überschreiten und fächerübergreifend zu arbeiten.

Am Beispiel der Spracherziehung läßt sich die Notwendigkeit eines fächerübergreifenden Arbeitens aufzeigen. Spracherziehung ist zwar vornehmlich dem Fach Deutsch aufgegeben, jedoch durchzieht sie als ein für die personale Entfaltung und die soziale Entwicklung des Kindes höchst bedeutsames Prinzip den gesamten Unterricht.

Ausgehend von den Sprachformen und Sprachgewohnheiten des Kindes, dem heimatlichen Dialekt oder der fremden Muttersprache, sollen die Kinder zum sicheren Gebrauch der deutschen Standardsprache geführt werden. Vom Anfangsunterricht an ist es Ziel des Deutschunterrichts, die Kinder im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der deutschen Sprache zu üben und zu fördern.

Dies entbindet die anderen Fächer nicht, sondern verpflichtet sie, das sprachliche Lernen des Kindes zu unterstützen und zur ständigen Verbesserung der sprachlichen Grundfähigkeiten beizutragen. Über den Deutschunterricht hinaus leistet jedes Fach die Einführung in fachspezifische Sprachformen. Gilt dies zu Beginn der Grundschule zunächst vorwiegend für den Bereich der mündlichen Sprache, so ist mit zunehmender Beherrschung des Schreibens auch die Schriftsprache und die Rechtschreibung in die Arbeit der Fächer einzubeziehen.

Nur wenn sich alle Fächer an der Entwicklung der Sprachfähigkeit, der Gesprächsfähigkeit, an der Lese- und Rechtschreibfähigkeit und an der Fähigkeit des schriftlichen Gestaltens beteiligen und zur Sicherung dieser Fähigkeiten beisteuern, ist eine erfolgreiche Spracherziehung in der Grundschule zu erwarten.

Fächerübergreifendes Arbeiten setzt auch eine angemessene Sicht des Verhältnisses der einzelnen Fächer zueinander voraus. Ohne daß die Fächer ihren fachspezifischen Eigenwert preisgeben, können sie zusammenwirken und das Lernen des Kindes sinnvoll unterstützen und ergänzen.

Die Fächer Musik, Bildende Kunst/Textiles Gestalten/Werken, Sport würden in ihrem fachlichen Anspruch herabgemindert und in ihren pädagogischen, didaktischen und methodischen Zielsetzungen verkürzt und entwertet, wenn sie nur auf die Funktion des Ausgleichs oder der Entspannung beschränkt blieben.

Es entspräche außerdem einer ungerechtfertigten Sichtweise, diesen Fächern nur „das Gefühl“ oder das konkrete Tun zuzuordnen und die anderen Fächer nur für kognitives Lernen zu vereinnahmen. Alle wichtigen Lernprozesse, gleich in welchem Fach, treffen das Kind in allen seinen personalen Schichten; sie richten sich also nie nur auf Emotion hier und Intellekt dort, sondern sprechen das Kind insgesamt in seinem Wollen, Fühlen, Denken und Handeln an.

Ebenso wie die Prinzipien der Kindgemäßheit, der Sachgemäßheit, des fächerübergreifenden Arbeitens und der umfassenden Spracherziehung, haben auch die Prinzipien der Lebens- und Wirklichkeitsnähe und des abgestuften, schrittweisen Vorgehens einen hohen Stellenwert.

„Nähe“ ist zunächst durchaus als räumliche und zeitliche Nähe zu verstehen, aber auch im übertragenen Sinne aufzufassen.

Wo die Wirklichkeit Lerngegenstand sein kann und dem Kind nahe, zugänglich und erfahrbar ist, sucht zum Beispiel der Sachunterricht auch die außerschulische Wirklichkeit auf, schafft er „originale Begegnung“ und fördert er das sachangemessene Beobachten, Untersuchen,

Erfassen und Erleben am jeweiligen Lernort. Zentrale Aufgaben des Sachunterrichts wie das Grundlegen fachspezifischer Arbeitsformen (sachgerichtet fragen, problembezogen vermuten, zielgerichtet planen und experimentieren, Ergebnisse formulieren und in Protokollen oder Niederschriften festhalten, Einsichten und Erkenntnisse anwenden usw.), die Einführung in das Kartenverständnis und das Anbahnen eines ersten Zeit- und Geschichtsbewußtseins bedürfen immer wieder der konkreten Verbindung mit der kindlichen Lebenswirklichkeit und dem heimatlichen Erfahrungsraum des Kindes.

Der Mathematikunterricht greift das kindliche Verständnis für Zahlen und Formen auf, führt es an Hand geeigneter Materialien weiter (Dinge aus der Umwelt des Kindes, strukturiertes Lernmaterial usw.) und bindet durch praktisches Anwenden das Gelernte wiederum in die Lebenswelt des Kindes ein. Er gibt dem Kind, zunächst besonders auf den Ebenen des konkreten Tuns und des bildhaften Darstellens, vielfältige Gelegenheit zu vergleichen, zu unterscheiden, zu ordnen, zu konkretisieren und zu verallgemeinern. Diese Tätigkeiten sind wichtige Grundlagen für ein bewegliches und beziehungsreiches mathematisches Denken. Zugleich fördert der Mathematikunterricht das arithmetische Verständnis des Kindes und strebt er ein möglichst sicheres Beherrschen der Grundrechenarten in mündlicher (z. B. Kopfrechnen) und schriftlicher Form an. Im Mathematikunterricht werden geometrische Grunderfahrungen über das Bauen, Formen, Zusammensetzen, Zerlegen, Abbilden, Vergleichen, Messen usw. gewonnen. Er nutzt dabei vor allem die Verbindung mit den Fächern Bildende Kunst/Textiles Gestalten/Werken und Sachunterricht. Auch außerhalb der Schule läßt der Mathematikunterricht das Kind geometrische Formen und Sachverhalte entdecken und begreifen.

Die christlich-religiöse Erziehung in der Grundschule achtet darauf, die Fragen der Kinder aufzunehmen oder zumindest solche Fragen aufzuwerfen, die im religiösen Erfahrungs- und Sinnhorizont des Kindes liegen, seinem Verständnis entsprechen und seine Lebenswirklichkeit treffen. Sie hilft ihm in kindgemäßer und altersangemessener Form, die Frage nach Gott und nach dem Sinn des eigenen Lebens zu stellen und bietet ihm Antworten aus der Tradition des Christentums und der christlichen Kirchen an. Religiöse Feiern in der Klasse oder gemeinsames Beten sind sinnfälliger Ausdruck gelebter Religiosität. Im Religionsunterricht ist das Bemühen, im Kind menschliches Vertrauen, christliche Hoffnung und Nächstenliebe grundzulegen, eine zentrale Aufgabe.

Die genannten Prinzipien werden in den Lehrplänen für die Fächer der Grundschule aufgegriffen und differenzierter dargestellt.

Grundschule als Lernstätte des Kindes schließt ein, daß weder peinlich genaue Planerfüllung und das Erledigen des „Stoffes“ den Unterricht beherrschen noch daß der Unterricht dem Zufall und der Beliebigkeit ausgeliefert wird. Die Lehrpläne verstehen sich als die Mitte zwischen den Extremen völliger Freiheit und strikter Verpflichtung.

Dieses Verständnis von Lehrplan sollte den Lehrer ermutigen, im Rahmen eines verantwortungsvollen pädagogischen Ermessens und im Blick auf die bestmögliche Förderung der Kinder begründet zu entscheiden.

3. Der Unterricht in der Grundschule

Das Einleben in die Schule stellt Anforderungen an das Kind, z. B. das Einstellen auf den Mitschüler, den Lehrer, den Schulweg, das Schulgebäude, den Klassenraum. Damit solche Anforderungen nicht als eine große Belastung, sondern als eine Erweiterung des Handlungs- und Erfahrungsraumes erlebt werden, braucht jedes Kind die erforderliche Hilfe.

3.1 Übergang zur Grundschule

Beim Übergang zur Grundschule benötigt das Kind eine Zeit der Eingewöhnung. Der Weg von den bisher zumeist mehr spielorientierten Lernformen in die schulischen Lebens-, Lern- und Arbeitsformen ist behutsam zu gehen. Dabei erhält die persönliche Beratung und Hilfe durch den Lehrer besonderes Gewicht.

Übergang als Weiterführung trägt der Tatsache Rechnung, daß sich nicht alle Kinder in der gleichen Zeit und mit der gleichen Selbstverständlichkeit den neuen und bisher ungewohnten schulischen Anforderungen anpassen können. Daher ist es Aufgabe des Lehrers, die individuelle Ausgangslage zu erkunden und auf dieser Grundlage die individuellen Fertigkeiten und Fähigkeiten anzuregen und zu fördern.

Übergang als Weiterentwicklung fordert, daß z. B. im situationsbezogenen Lernen auch systematisches, lehrgangsbezogenes Lernen zunehmend berücksichtigt wird, daß das Lernen also, wie es den Kindern vom Kindergarten her vertraut ist, sich allmählich zu den Formen schulischen Lernens entfaltet.¹⁾

¹⁾ s. Verwaltungsvorschrift „Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule“ vom 26. 1. 1982

3.2 Anfangsunterricht als pädagogische Einheit

Die 1. und 2. Klassenstufe sind eine pädagogische Einheit.

Die Lernerwartungen des Kindes richten sich zunächst auf das Erlernen der grundlegenden Fähigkeiten und Fertigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen. Solche Erwartungen müssen erfüllt werden. Dabei ist der Gefahr einer einseitigen intellektuellen Inanspruchnahme zu wehren und in allen Fachbereichen stets eine ganzheitliche Förderung des Kindes anzustreben, um möglichst Lernerfolge zu eröffnen und Lernbereitschaft und Lernfreude zu wecken und zu erhöhen.

Anfangsunterricht ist nicht vom „45-Minuten-Takt“ bestimmt, sondern er fordert im Blick auf die Kinder seinen eigenen Zeitrhythmus und einen planvoll durchdachten Wechsel von Anspannung und Entspannung. Singen, Musizieren, Hören und Betrachten, Spiel, tägliche Bewegungszeit, Bauen, Basteln u. a. lockern die systematische Arbeit in den Lehrgängen auf. Sie geben dem Kind neue kreative Anreize, aber auch die Gelegenheit, sich zu besinnen, neue Kraft und neue Konzentration zu schöpfen.

3.3 Sozial- und Arbeitsformen

Das schulische Lernen der Kinder vollzieht sich vorwiegend im Miteinander der Klasse und ist somit in ein soziales Beziehungsfeld eingebunden.

Unterschiedliche Sozial- und Arbeitsformen bieten eine Möglichkeit, soziales Lernen und Handeln zu üben.

Im Klassenunterricht werden alle Kinder gleichzeitig als Lerngemeinschaft angesprochen. Er bietet sich besonders an, um

- gemeinsame Erlebnis- und Erfahrungsgrundlagen zu schaffen und das Zusammengehörigkeitsgefühl zu stärken,
- differenzierende Unterrichtsmaßnahmen einzuleiten,
- Lernvorhaben und einzelne Lernschritte gemeinsam zu planen und zu besprechen,
- Aufgaben mit der gesamten Klasse durchzuarbeiten,
- Ergebnisse z. B. der Partnerarbeit oder Gruppenarbeit darzustellen und auszuwerten.

In der Einzelarbeit setzt sich der einzelne Schüler selbständig mit bestimmten Aufgaben auseinander. Diese Aufgaben können z. B. der Vorbereitung bestimmter Unterrichtsphasen (Einlesen in einen Text, Betrachten eines Bildes usw.) oder auch dem Sichern/Anwenden von Lernergebnissen und dem Üben von Fertigkeiten und Arbeitstechniken dienen. Eine differenzierte Aufgabenstellung (Anforderung, Zeitmaß usw.) ist oft eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen der Einzel-

arbeit. Während der Einzelarbeit nutzt der Lehrer die Gelegenheit für individuelle Beratung; er achtet darauf, daß sich das Kind nicht alleine gelassen fühlt.

Die Partnerarbeit ist vor allem bestimmt durch wechselseitiges Helfen und Anregen. Das schließt auch die wechselseitige Kontrolle in behutsamer Form ein (Ergebnisse überprüfen, Überprüfen von Hausaufgaben, Verbesserung von Partnerdiktagen usw.), vorausgesetzt, der Lehrer beobachtet diesen Vorgang sorgfältig und greift beratend bei Fehlverhalten ein. Partnerarbeit bereitet auf die Arbeit in Gruppen vor und ist besonders geeignet, das Lernen ohne großen Aufwand abwechslungsreich zu gestalten.

Nur über den Weg umsichtig vorbedachter Zwischenstufen läßt sich die Form der (vornehmlich arbeitsgleichen) Gruppenarbeit mit Grundschulern sinnvoll und erfolgreich verwirklichen. Die sachbezogene Zusammenarbeit der Kinder gehört dabei zu den wichtigsten Anliegen. Besonders bei der Einführung dieser Sozial- und Arbeitsform sind leicht überschaubare, an Nahzielen orientierte und nicht allzu material- und zeitaufwendige Arbeitsaufträge angezeigt.

In der Freiarbeit, als Weiterführung des Freispiels, erhalten die Kinder innerhalb eines möglichst gemeinsam festzulegenden Rahmens die Gelegenheit, aus einem ausreichenden Angebot an Lernmaterial auszuwählen, sich eigene Ziele zu setzen, selbständig vorzugehen und einzeln oder gemeinsam zu arbeiten. Dabei stehen Probleme und Aufgaben im Vordergrund, die sich entweder außerhalb des Unterrichts den Kindern stellen oder unmittelbar aus dem Unterricht selbst erwachsen. Auf diese Weise kann Freiarbeit dem Kind helfen, die eigene Lebenswirklichkeit weiter zu erschließen, persönliche Interessen zu entfalten, gewonnene Erkenntnisse zu vertiefen und wichtige Lern- und Arbeitsverfahren zu üben.

Der projektorientierte Unterricht ist mehrperspektivisch, fächerübergreifend und langfristig angelegt. Er intendiert eine gezielte und gründliche Auseinandersetzung der Kinder mit Fragen ihres Lebens- und Interessensbereiches, mit Vorhaben in der Klasse, in der Schule und aus aktuellen Anlässen. Die Kinder beteiligen sich dabei zunehmend an der Entscheidung über Themenwahl, Ziel, über Arbeits- und Sozialformen usw. Nicht die Arbeitsergebnisse alleine stehen also im Mittelpunkt, sondern auch Lernverfahren, die das Kind für die Bewältigung schulischer und außerschulischer Anforderungen benötigt.

Die aufgeführten Sozial- und Arbeitsformen bedürfen insgesamt der planvollen Vorbereitung, der schrittweisen Einführung und der regelmäßigen und konsequenten Übung.

3.4 Differenzierung und Förderung

Das Grundschulkind hat Anspruch auf eine angemessene und individuelle Förderung. Die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernfähigkeiten machen daher die innere Differenzierung zu einer wichtigen Aufgabe der Grundschule.

Durch innere Differenzierung muß versucht werden, die individuellen Lernrückstände und Lernschwächen zu verringern und zu beheben sowie das Lernangebot für besonders lernbegabte Kinder zu erweitern. Innere Differenzierung bietet außerdem eine Möglichkeit, das einzelne Kind verstärkt zu selbständigem Arbeiten zu führen.

Alle Differenzierungsmaßnahmen sind so anzulegen, daß sie das einzelne Kind und die Klassengemeinschaft fördern und nicht mehr als nötig belasten. Sie dürfen nicht mit „Etikettierungen“ einhergehen, sondern müssen sich in die Atmosphäre gegenseitiger Anerkennung unterschiedlicher Lernfähigkeiten einordnen. Die Einrichtung von Leistungsklassen ist nicht gestattet.

Für die innere Differenzierung bieten sich vielfältige Möglichkeiten an, die je nach der Zielsetzung und dem individuellen Lernvermögen der Kinder auch sinnvoll kombiniert werden können:

- Differenzierung nach Arbeitsmitteln, Lernwegen und Lernhilfen,
- Differenzierung nach sozialen Gesichtspunkten (z. B. „Helfersystem“),
- Differenzierung nach inhaltlichen Erwägungen (Anzahl der Aufgaben, Anspruchsniveau, Schwierigkeitsgrad usw.),
- Differenzierung nach individuellen Gegebenheiten (Zeitmaß, individuelles Lern- und Arbeitstempo usw.).

Differenzierung und Förderung verlangen nicht immer erhöhten Materialaufwand, komplizierte Vorplanung oder aufwendige organisatorische Veränderungen. So sind z. B. auch das besondere Lob, die rechtzeitige Ermutigung, der gezielte Impuls, die vertiefende Erläuterung, das geduldige Rückfragen, hilfreicher Trost und persönlicher Rat weitere sinnvolle Maßnahmen, die das Kind individuell ansprechen: Innere Differenzierung ist nicht „nur“ eine Methode, sondern vor allem ein ständiger pädagogischer Auftrag.

Für die Förderung von Kindern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben und für ausländische Kinder sind die entsprechenden Richtlinien anzuwenden.

3.5 Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung

Leistungswille und Leistungsfähigkeit sind wichtige Bedingungen für die personale Entfaltung des Kindes und für seine Aufgabe, das Zusammen-

leben in der Familie, in der Klasse, in anderen Gruppen, in Vereinen usw. mitzugestalten. Somit ist auch die Grundschule beauftragt, den Leistungswillen und die Leistungsfähigkeit des Kindes zu wecken, zu fördern, festzustellen und zu beurteilen.

Jede Form der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung muß von der Achtung und Anerkennung des Kindes als Person bestimmt sein. Gerade das Grundschulkind braucht zuerst und vor allem anderen die menschliche und vertrauensvolle Zuwendung der Eltern und des Lehrers, um Leistungswillen zu entwickeln und Leistungsversuche in der Auseinandersetzung mit Leistungsansprüchen zu wagen.

Wichtig für eine maßvolle Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung ist die Einsicht, daß das Kind zunächst und zumeist kaum die eigenen Leistungsversuche und Leistungsergebnisse nach objektiven und sachlichen Kriterien einschätzen kann. Objektivität und sachliche Kriterien verlangen u. a. das Heraustreten aus der eigenen subjektiven Befangenheit und die Distanz zur eigenen Leistung, stellen also Anforderungen, denen das Kind nur allmählich und nur unter behutsamer Anleitung zunehmend gerecht zu werden vermag, die es aber auf dem Weg zur personalen Selbstverwirklichung mehr und mehr erfüllen muß.

Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung stellen an den Lehrer hohe Ansprüche, deren Erfüllung nicht nur durch die eigene Fehlbarkeit, sondern auch durch die oftmals große Spannweite des Leistens und Leistenkönnens der Kinder erschwert wird. Darüber hinaus muß er z. B. der Gefahr begegnen, überzogene und einseitige (vor allem kognitive) Leistungserwartungen an die Kinder heranzutragen und die verschiedenen Leistungsnormen einseitig auszulegen und anzuwenden.

Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung sind vornehmlich darauf gerichtet,

- dem Kind individuelle Leistungshilfen anzubieten, um seinen Leistungswillen zu wecken, Leistungserfolge zu ermöglichen und so anhaltende Leistungsbereitschaft und Zutrauen zur eigenen Leistungsfähigkeit zu stiften,
- das Kind ganzheitlich in die Leistungsanforderungen einzubinden und neben den kognitiven auch seine affektiven, kreativen und sozialen Leistungen gleichrangig zu gewichten,
- dem Kind in behutsamer Form ggf. auch die Schwächen seines gegenwärtigen Leistungsvermögens zu verdeutlichen, es in pädagogisch verantwortungsvoller Weise zu beraten und ihm im Rahmen innerer Differenzierung erfolversprechende Möglichkeiten und Wege zur Leistungsverbesserung aufzuzeigen,

- das Kind zunehmend mit den Bewertungsmaßstäben vertraut zu machen und ihm dann, wenn seine Leistung benotet wird, diese Note in einer verständlichen Form zu erläutern und zu begründen,
- dem Lehrer Hinweise für seine bisherige und künftige erzieherische Arbeit und die erforderlichen Maßnahmen zur inneren Differenzierung zu geben.

Es ist darauf zu achten, daß sich die Leistungsfeststellungen gleichmäßig auf die Unterrichtswoche und das Schuljahr verteilen und im Unterricht genügend bewertungsfreie Abschnitte verbleiben.

3.6 Übung und Anwendung

Übung und Anwendung sind wesentliche Bestandteile des Lernens und stellen wichtige Unterrichtsprinzipien dar. Sie dienen nicht allein dem Einprägen und Sichern der Lernergebnisse, sondern wirken über den unmittelbaren Übungsvorgang hinaus langfristig in einer erzieherischen Weise auf das Kind ein.

Ein für das Kind einsichtiges und sinnvolles Üben und Anwenden kann als wichtige Voraussetzung angesehen werden, seine Übungsbereitschaft zu gewinnen, seine Konzentrationsfähigkeit zu fördern und seine Ausdauer zu vergrößern.

Deshalb sollte möglichst in jeder Übungs- und Anwendungsphase dem Kind die Erfahrung seines eigenen Könnens und seiner, auch seiner kleinen, Fortschritte durch Ermutigung und Anerkennung vermittelt werden. Dies erfordert vom Lehrer Aufmerksamkeit und Geduld.

Das Herstellen konkreter und bedeutsamer Lebensbezüge, das Einbinden in überschaubare Sachzusammenhänge und abwechslungsreiche und differenzierende Übungsformen helfen dem Kind, sich das Gelernte durch Einsicht und auf Dauer einzuprägen und in neuen Lernsituationen anzuwenden. Wo immer sich die Gelegenheit bietet, ist das Kind ganzheitlich anzusprechen, also das Sehen, das Hören, das Tun, der Drang nach Bewegung und Spiel beim Üben und Anwenden zu berücksichtigen.

Dem Lehrer liefern planvolles und bedachtes Üben und Anwenden Hinweise auf den individuellen Lernfortschritt des Kindes und auf Möglichkeiten einer angemessenen Förderung und Hilfe.

Das Üben und Anwenden zielt langfristig auf selbständiges und selbsttätiges Lernen und macht die Kinder schrittweise mit Formen des gemeinsamen Übens und Anwendens in Partnerarbeit, kleinen Gruppen und mit der Selbstkontrolle vertraut. Es wird als pädagogische Aufgabe von dem Bestreben geleitet, das Selbstwertgefühl und das Selbstvertrauen des Kindes zu kräftigen und seine Freude am Lernen auch dann zu erhalten, wenn es Einsatz, Mühe und Anstrengung kostet und der Erfolg sich nicht sofort einstellt.

3.7 Hausaufgaben

Die Hausaufgaben als Ergänzung der Unterrichtsarbeit sind in der Schule im Blick auf die erforderlichen Lern- und Arbeitstechniken so zu üben und so zu stellen, daß sie das Kind alleine anzufertigen vermag und die Mithilfe der Eltern nicht vorausgesetzt wird.

Sie müssen in einem begründeten Zusammenhang mit der Unterrichtsarbeit stehen und können sowohl der Vorbereitung bestimmter Lernvorhaben als auch der Übung, Festigung, Vertiefung und Anwendung des Gelernten dienen. Auf keinen Fall darf jedoch das Üben als ein wesentliches Unterrichtsprinzip überwiegend oder gar ausschließlich auf die Hausaufgaben verlagert werden, vielmehr bleibt es hauptsächlich dem Unterricht vorbehalten.

Schwierigkeitsgrad und Umfang der Hausaufgaben sind unter Berücksichtigung der jeweiligen Klassenstufe sowie des Leistungsstandes der Kinder zu prüfen und zu bemessen; die Lehrer einer Klasse müssen die Hausaufgaben miteinander abstimmen und dabei auch Möglichkeiten der Individualisierung und Differenzierung besprechen und einbeziehen. Zudem ist der Lehrer verpflichtet, die Hausaufgaben regelmäßig auf ihre Richtigkeit, Vollständigkeit, Sorgfalt zu kontrollieren, um die Arbeitsergebnisse zu bestätigen oder Fehler, Versäumnisse oder Nachlässigkeiten möglichst sofort und wirksam zu beheben.

Es ist zwar anzustreben, aber keinesfalls als selbstverständlich vorauszusetzen, daß sich die Eltern für die Hausaufgaben interessieren und daß sie ihr Kind beim Anfertigen sinnvoll beraten können. Klassenelternabende oder auch eine individuelle Beratung bieten Gelegenheit, Form und Ausmaß der elterlichen Mithilfe zwischen Lehrer und Eltern abzusprechen.

III Der Lehrer in der Grundschule

Der Lehrer ist für das Grundschulkind wichtige Bezugsperson und Vorbild.

Dem Einfühlungsvermögen des Lehrers, seiner Hilfe und Ermutigung kommen bei der Erziehung des Kindes entscheidende Bedeutung zu. Eine positive Zuwendung zum Kind ermutigt es, fördert sein Selbstwertgefühl und leistet erfahrungsgemäß einen wesentlichen Beitrag für das Lernen des Kindes und den Aufbau seiner Persönlichkeit.

Die engagierte Vertretung und Vermittlung menschlicher und christlicher Grundwerte und die Art des mitmenschlichen Umgangs in der Schule geben dem Kind Orientierung beim Aufbau von Werthaltungen und Einstellungen.

Es liegt in hohem Maße am Lehrer, ob in der Klasse und in der Schule ein angstfreies, offenes und vertrauensvolles Lernklima entsteht und bestehen bleibt.

Besonders die Verwirklichung von Lern- und Erziehungszielen erfordert vom Lehrer pädagogisches Engagement, Geduld und Reflexion über sein Handeln und Verhalten.

Er überträgt die Ziele auf die besondere Klassensituation und das einzelne Kind. Dabei muß er bestrebt sein, in der jeweiligen Situation sowohl dem Kind mit seinen Bedürfnissen, Interessen und Lernvoraussetzungen zu entsprechen als auch dem Anspruch der Sache zu genügen.

Der Lehrer berät das Kind und seine Eltern besonders bei Lernschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten, bei Leistungsabfall und bei der Empfehlung über die weitere Schullaufbahn.

Der gerade für das Grundschulkind wichtige pädagogische Bezug und die vielseitigen Aufgaben des Lehrers geben dem Klassenleiterprinzip eine besondere Bedeutung. Nach dem Grundsatz, daß möglichst viel Unterricht in der Hand eines Lehrers liegen sollte, ist

- der Einsatz von Fachlehrern auf das notwendige Maß zu beschränken,
- bei teilzeitbeschäftigten Lehrern darauf zu achten, daß sie beim Einsatz in mehreren Klassen möglichst nicht nur ein Fach unterrichten.

Situationsbedingte Ausnahmeregelungen sind nur dann zulässig, wenn sie nicht gegen das Klassenleiterprinzip verstoßen.

Das jeweilige Ansehen und die Leistungsfähigkeit einer Schule werden besonders bestimmt von dem Engagement, dem pädagogischen Können der Lehrer und ihrem Bemühen um eine gemeinsame Erziehungskonzeption.

Die Schumatmosphäre sowie die Bereitschaft und die Fähigkeit der Lehrer, einen pädagogischen Grundkonsens anzustreben und möglichst zu erreichen, beeinflussen sich wechselseitig. Der Schulleiter, die Lehrer einer Klasse, einer Klassenstufe und von aufeinanderfolgenden Klassen sind im Hinblick auf die Kontinuität der pädagogischen Arbeit, der Erstellung schuleigener Arbeitspläne, der Abstimmung und Planung des Unterrichts und der einheitlichen Leistungsbeurteilung zur Kooperation und Koordination – entsprechend der Dienst- und Konferenzordnung – verpflichtet.

Schulleiter und Lehrer arbeiten zusammen mit

- dem Kindergarten und dem Hort,
- dem Schulkindergarten,
- benachbarten Grundschulen,
- weiterführenden Schulen und Sonderschulen,
- dem Schulpsychologischen Dienst,
- dem Jugendamt und Gesundheitsamt.

Darüber hinaus pflegt die Grundschule den Kontakt mit den Kirchen, Gemeinde- und Stadtverwaltungen und macht damit ihre Stellung und ihren Auftrag in der Gemeinde und in der Region deutlich.

IV Elternhaus und Grundschule

Elternhaus und Grundschule haben die Aufgabe, im Interesse des Kindes bei der Erfüllung des eigenständigen Auftrages der Grundschule partnerschaftlich zusammenzuarbeiten. Sie sind dabei gehalten, sich in ihren jeweiligen Rechten anzuerkennen, sich in ihren jeweiligen Pflichten anzunehmen und die Zusammenarbeit insgesamt im Rahmen der gesetzlich geregelten Zuständigkeit zu verwirklichen.

Das enge und vertrauensvolle Zusammenarbeiten erwächst aus der gemeinsamen Verantwortung gegenüber dem Kind und stärkt das Bemühen um ein gemeinsames Erziehungskonzept.

Die Schule bedarf der Solidarität von Eltern und Lehrern und der pädagogischen Verständigung. Dazu gehören Offenheit, Aufeinanderzugehen, sachliche Kritik, Anerkennung, Ermutigung.

Elternbriefe, Sprechstunden, Sprechtage, Klassen- und Schulelternabende und Elternmithilfe bei der Gestaltung des Schullebens sind Möglichkeiten der Zusammenarbeit. Darüber hinaus bieten die Teilnahme und Mitarbeit der Eltern bei besonderen Veranstaltungen der Klasse und der Schule (z. B. Feste und Feiern, Tag der offenen Tür, Wandertage und Klassenfahrten, Ausstellungen und sportliche Wettkämpfe) eine weitere Gelegenheit, die Partnerschaft zwischen Lehrern und Eltern aufzubauen und zu vertiefen.

Information und Beratung der Eltern, besonders beim Übergang in die Grundschule, bei der Schulaufnahme, bei einer eventuellen Zurückstellung vom Schulbesuch, beim Zurücktreten oder Überspringen und bei der Wahl der Schullaufbahn erleichtern dem Kind die Übergänge. Solche Gespräche gewähren ihm die notwendige Unterstützung und schützen es vor überzogenen Erwartungen und Schulversagen.

Gegenseitige Beratung schließt ein, daß die Eltern im Interesse des Kindes den Lehrer über besondere Umstände und Vorkommnisse, die auf das Lernen und Verhalten des Kindes einwirken oder einwirken könnten, rechtzeitig informieren. Dies erweitert die Möglichkeiten für Eltern und Lehrer, die gemeinsame erzieherische Arbeit begründet und zielgerichtet auf die individuellen Gegebenheiten und Erfordernisse abzustimmen.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern ausländischer Kinder ist von großer Bedeutung für deren Eingliederung und Förderung. Gemeinsame Veranstaltungen deutscher und ausländischer Eltern helfen Vorurteile abzubauen und fördern das Hineinwachsen dieser Kinder in die Schulgemeinschaft.

V Die Stundentafel der Grundschule

Die Stundentafel versucht dem Anspruch der Kinder auf angemessene Lernzeit und dem Anspruch der Fächer gemäß dem Auftrag der Grundschule gerecht zu werden. Sie bildet den verbindlichen Rahmen für die gesamte Unterrichtszeit der einzelnen Klassenstufen sowie für die Stundenanteile der einzelnen Fächer.

Die Stundenansätze der Fächer dürfen zeitweise unter- bzw. überschritten werden. Sie sind jedoch innerhalb eines Schuljahres nach Möglichkeit auszugleichen.

In den ersten Wochen des 1. Schuljahres kann ein Teil der Unterrichtszeit für die Arbeit in kleinen Gruppen verwandt werden.

Französische Spracharbeit als freiwilliges Lernangebot ist bei Vorliegen der personellen und organisatorischen Voraussetzungen möglich.

Klassenstufe	1	2	3	4
Fächer:				
Religion		3	3	3
Deutsch		5	6	6
Sachunterricht		3	5	5
Mathematik	19 ¹⁾	5	5	5
Musik		2	2	2
Bildende Kunst/ Textiles Gestalten/Werken		2	3	3
Sport		3	3	3
Verfügungsstunde ²⁾	1	1	1	1
Schülerwochenstunden	20	24	28	28

¹⁾ In der ersten Klassenstufe wird auf die Angabe der Stundenanteile für die einzelnen Fächer verzichtet. Der Erstunterricht im Lesen, Schreiben und Rechnen bildet zusammen mit der Förderung der musisch-kreativen Kräfte den Schwerpunkt des Unterrichts.

²⁾ Die Verfügungsstunde ist für die Bildung von Neigungsgruppen, für fächerübergreifende Projekte und für Vorhaben im Rahmen des Schullebens zu nutzen.

Im einzelnen ist folgendes zu beachten:

1. Die für die einzelnen Klassenstufen angegebene Zahl der Schülerwochenstunden ist die verbindliche Gesamtunterrichtszeit pro Woche. Sie darf nur im Rahmen der geltenden Richtlinien für Fördermaßnahmen für Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben oder für die Förderung ausländischer Schüler überschritten werden.
2. Der Lehrer gestaltet in freier pädagogischer Verantwortung den Anfangsunterricht; er bestimmt auf der Grundlage der Lehrpläne die zeitliche Dauer und den Wechsel der Fächer. Er richtet sich dabei nach der Aufnahmefähigkeit und der Belastbarkeit der Schüler und beachtet ihr natürliches Bewegungsbedürfnis.
3. In den Fächern Deutsch und Sachunterricht ist die enge Verbindung von Sache und Sprache zu beachten, ohne die Eigenständigkeit dieser Fächer aufzugeben. Deutsch ist Unterrichtsprinzip in allen Fächern.

