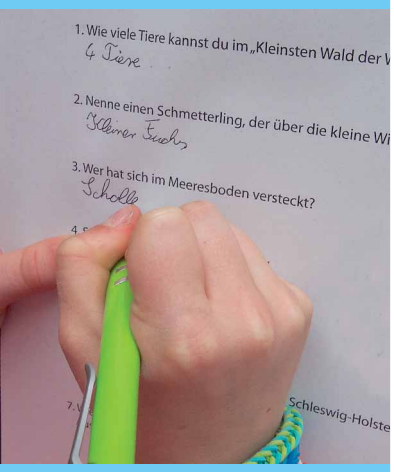


2014

Studie

Die Zukunftsfähigkeit der Grundschulen in den ländlichen Räumen Schleswig-Holsteins

AKADEMIE FÜR DIE LÄNDLICHEN RÄUME
SCHLESWIG-HOLSTEINS E.V.

SH Schleswig-Holstein
Ministerium für Energiewende, Landwirtschaft, Umwelt und ländliche Räume

SH Schleswig-Holstein
Ministerium für Schule und Berufsbildung

Impressum:

Auftraggeber:

Akademie für die ländlichen Räume Schleswig-Holsteins e.V.
Hamburger Chaussee 25
24220 Flintbek
Ansprechpartner: Torsten Sommer

Unter Mitwirkung und mit finanzieller Unterstützung von:

Ministerium für Energiewende, Landwirtschaft, Umwelt und ländliche Räume
des Landes Schleswig-Holstein
Mercatorstraße 3
24106 Kiel

Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein
Brunswiker Straße 16-22
24105 Kiel

Gutachter:

Prof. Dr. Holger Jahnke / Katharina Hoffmann
unter Mitarbeit von Dipl. Päd. Antje Huschke
Arbeitsbereich Bildungsgeographie
Interdisziplinäres Institut für Umwelt-, Sozial- und Humanwissenschaften
Europa-Universität Flensburg
Auf dem Campus 1
24943 Flensburg

Der Druck dieser Broschüre wurde gefördert durch die schleswig-holsteinischen Sparkassen Sparkasse

Mitglieder des Begleitgremiums

Die Akademie für die Ländlichen Räume Schleswig-Holsteins e.V. hat zur Begleitung der Erarbeitung der Studie ein Begleitgremium eingerichtet, in dem wichtige Schlüsselakteure und Expert_innen für das Thema Zukunftsfähigkeit der Grundschulen in den ländlichen Räumen Schleswig-Holsteins vertreten waren. Das Gremium tagte im Zeitraum von Februar bis Oktober 2014 fünf Mal und erörterte intensiv die für die Studie relevanten Themenkomplexe und Fragestellungen.

Name	**Institution**
Am Wege, Hans-Joachim	Schleswig-Holsteinischer Gemeindetag
Bahnsen, Kay	Kreis Nordfriesland - Fachbereich 5, Fachdienst Jugend, Familie und Bildung, Sachgebiet Bildung
Dahmani, Edeltraut	Schulleiterin Grundschule Klixbüll
Frank, Dr. Keno	Referent für Schulentwicklungsplanung im Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg
Hoffmann, Katharina	Europa-Universität Flensburg
Hollmer, Dr. Heide	Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein
Huschke, Antje	Europa-Universität Flensburg
Jahnke, Prof. Dr. Holger	Europa-Universität Flensburg
Kaack, Hans	Amtsvorsteher Amt Nortorfer Land Bürgermeister Gemeinde Brammer Mitglied im Schulverband Amt Nortorfer Land
Neukamm, Sandra	Vorsitzende Netzwerk der Dorfschulen Schleswig-Holsteins e.V.
Nötzold, Volker	Landeselternbeirat der Grundschulen und Förderzentren in Schleswig-Holstein
Pahlke, Sybille	Schulrätin Kreis Schleswig-Flensburg
Preine, Clemens	Bürgermeister Gemeinde Brokstedt
Sing, Angelika	Schulrätin Kreis Dithmarschen
Sommer, Torsten	Akademie für die ländlichen Räume Schleswig-Holsteins e.V.
Thoben, Hermann-Josef	Ministerium für Energiewende, Landwirtschaft, Umwelt und ländliche Räume Schleswig-Holstein

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung 1

1. Einleitung 3

1.1 Arbeitsauftrag 3

1.2 Abgrenzung des Arbeitsauftrages durch die Gutachter 3

1.3 Allgemeine Vorbemerkungen 4

1.4 Methodisches Vorgehen 5

2. Die Grundschullandschaft in Schleswig-Holstein 8

2.1 Demographische Rahmenbedingungen 8

2.2 Jenseits der Horizonte – Flüchtlingspolitiken als historische Konstante schleswig-holsteinischer Bevölkerungsentwicklung 14

2.3 Gesetzliche Rahmenbedingungen – Schulgesetze und Verordnungen 14

2.4 Grundschulbestand in Schleswig-Holstein 20

3. Das Grundschulwesen in den ländlichen Räumen Schleswig-Holsteins 25

3.1 Institutionelle Dimension 25

3.2 Soziale Dimension: Grundschule als sozialer Kristallisationskern im Dorf 35

3.3 Ökonomische Dimension: Grundschulen als Unternehmen 38

3.4 Pädagogische Dimension: Die Grundschule als pädagogischer Raum 45

4. Darstellung von Grundschulmodellen in ländlich-peripheren Räumen anderer Länder 53

4.1 Strategien des Umgangs mit Grundschulen in peripheren Räumen - Der Blick in andere Bundesländer 53

4.2 Strategien des Umgangs mit Grundschulen in peripheren Räumen - Die internationale Perspektive 63

5. Modelle für die zukünftige Grundschulentwicklung in den ländlichen Räumen Schleswig-Holsteins 66

5.1 Modelle der Kooperation und Vernetzung 66

5.2 Trägerlösungen 71

5.3 Pädagogische Modelle 73

6. Handlungsempfehlungen 75

Literaturverzeichnis 81

Zusammenfassung

Die Grundschullandschaft in Schleswig-Holstein befindet sich infolge der gegenwärtigen und prognostizierten demographischen Entwicklungen in einzelnen Teilen des Landes unter einem zunehmenden Anpassungs- und Restrukturierungsdruck: Eine wachsende Zahl von Grundschulen – insbesondere in den ländlichen Räumen – ist aktuell oder zukünftig von der Unterschreitung der vorgeschriebenen Mindestgröße der Schüler_innenzahlen und damit einer möglichen Schließung bedroht.

Grundschulstandorte haben in den ländlichen Räumen Schleswig-Holsteins – insbesondere in kleinen Gemeinden – häufig eine lange Tradition und stellen einen wichtigen sozialen Kristallisationspunkt des dörflichen Gemeinschaftslebens, aber auch der lokalgesellschaftlichen Integration dar. Die Schließung eines Grundschulstandorts kann daher das Dorfleben nachhaltig beeinträchtigen und eine demographische Abwärtsspirale beschleunigen.

Die Schulgesetzänderungen der Jahre 2007 und 2014 und insbesondere das Elternrecht auf freie Schulwahl haben auf struktureller Ebene Wettbewerbsmechanismen zwischen Grundschulstandorten befördert. Diese führen einerseits zu einem verstärkten lokalen Engagement für die Grundschule im Dorf, andererseits erschweren sie die Prognose der Schüler_innenzahlen an den einzelnen Standorten und somit die Schulentwicklungsplanung. Da die Mindestgrößenverordnung in Schleswig-Holstein im Vergleich zu anderen Bundesländern eher restriktiv ist, schließen sich kleine Grundschulstandorte in der Regel zu organisatorischen Verbindungen zusammen. Sie können darüber hinaus einen Schulversuch beantragen, der nach § 138 des aktuellen Schulgesetzes explizit auf den Erhalt kleinerer Grundschulen abzielt.

Die zukunftsfähige Ausgestaltung der Grundschullandschaft in Schleswig-Holstein erweist sich als politische Herausforderung für unterschiedliche Steuerungsebenen – vom Land über die Kreise, Ämter und Gemeinden bis hin zu den einzelnen Standorten. Grundschulen haben sich zu hochkomplexen institutionellen Wirkungsgefügen entwickelt, welche eine Vielzahl von institutionellen und individuellen, öffentlichen und privaten Akteuren involvieren. Wenngleich die Zuständigkeiten für innere und äußere Schulangelegenheiten vom Gesetzgeber eindeutig geregelt sind, hat sich in den letzten Jahren in der alltäglichen Praxis insbesondere durch den Offenen Ganztag oder durch den Einsatz von sonstigem pädagogischen Personal ein Zwischenbereich bzw. ein Handlungsfeld entwickelt, das einen wesentlichen Beitrag zur Profilierung einzelner Schulstandorte leisten kann.

Unter rein ökonomischen Aspekten lassen sich die Gesamtkosten für den Betrieb kleiner Grundschulstandorte in den ländlichen Räumen aufgrund der hohen Komplexität grundsätzlich nicht eindeutig quantifizieren. Zum einen werden eingesparte Kosten häufig auf andere Ebenen oder auf andere Akteure verlagert, zum anderen können indirekte ökonomische, soziale und ökologische Folgekosten kaum berechnet werden. Hierzu bedürfte es jeweils einer Einzelfallprüfung, die auch die indirekten Folgekosten beispielsweise der Gebäudenachnutzung oder Transferzahlungen berücksichtigt.

Unter pädagogischen Aspekten können sich Kleinschulen in den ländlichen Räumen als flexibel gesteuerte und innovative Systeme erweisen, die einerseits von Vertrautheit, Geborgenheit und Stabilität gekennzeichnet sein können, andererseits aber auch stärker von der Qualität einzelner Lehrpersonen abhängen und aufgrund ihrer knapperen Ressourcen stärker „verwundbar" sind.

Im Verlauf der Studie konnten unterschiedliche organisatorische und pädagogische Praktiken identifiziert werden, die als Handlungsorientierungen im politischen oder im Praxisdiskurs im Sinne der Zukunftsfähigkeit von Grundschulen im ländlichen Raum dienen können:

- Unter dem Aspekt der Kooperation und Vernetzung werden organisatorische Verbindungen als Schulnetze, die Flexibilisierung der Eingangs- und Ausgangsphase, das Primarhaus, die „Entgrenzte Grundschule" oder der Ländliche Bildungs- und Lerncampus vorgestellt.
- Mit Blick auf die Trägerschaft werden Modelle der Kommunalisierung und der (Teil-) Privatisierung diskutiert.
- Unter pädagogischen Aspekten werden insbesondere die altersgemischten Lerngruppen, die Flexibilisierung sowohl der Eingangsphase als auch der Steuerung von Lernprozessen, die soziale und räumliche Öffnung sowie die pädagogische Gestaltung der Schulwege angeführt.

Das Gutachten schließt mit den folgenden Handlungsempfehlungen an die verantwortlichen Akteure auf den unterschiedlichen Ebenen von Politik und Verwaltung in Schleswig-Holstein:

- Funktionierende Strukturen und Grundschulstandorte im ländlichen Raum nach Möglichkeit erhalten
- Negative Folgen des zunehmenden Wettbewerbs zwischen Grundschulstandorten bzw. Standortgemeinden begrenzen
- Innovationsimpulse setzen, um die Vielfalt der Grundschullandschaft in den ländlichen Räumen im Rahmen von Schulversuchen weiter zu entwickeln
- Den demographischen Wandel in den ländlichen Räumen durch Schulpolitik und lokale Zuwanderungspolitik aktiv gestalten
- Planungs- bzw. Koordinationsräume zwischen kommunaler Ebene und Kreisebene stärken, um nachhaltige und ausgewogene Bildungs- und Kulturlandschaften in den ländlichen Räumen zu gestalten
- Schulentwicklungsplanung informationsbasiert, transparent, ergebnisoffen, partizipativ, verlässlich und zukunftsorientiert umsetzen
- Zwischen „Inselschule" und „Normalschule" – die „Landschule der Zukunft" als standortrelevante Schule im ländlichen Raum einführen
- Organisatorische Verbindungen konstruktiv weiter entwickeln und Schulnetze zwischen gleichberechtigten Schulstandorten fördern
- Pädagogische Partnerschaft zwischen Schulen, Schulträgern und dem für Schulen zuständigen Ministerium stärken

Um die Zukunftsfähigkeit einer qualitativ hochwertigen Grundschulversorgung in den ländlichen Räumen Schleswig-Holsteins flächendeckend zu gewährleisten, wird den verantwortlichen Akteuren empfohlen, mit Blick auf die entwickelten Handlungsempfehlungen zeitnah geeignete Maßnahmen einzuleiten.

1. Einleitung

1.1 Arbeitsauftrag

Die Studie beschäftigt sich mit der Zukunftsfähigkeit der Grundschulstandorte in den ländlichen Räumen Schleswig-Holsteins vor dem Hintergrund des demographischen Wandels, der schon in den letzten 10 Jahren zu einem deutlichen Rückgang der Schüler_innenzahlen – gerade in den ländlich geprägten Kreisen Schleswig-Holsteins – geführt hat. Aufgrund der exponierten Stellung von Grundschulen im ländlichen Raum und vor der Frage nach einem zumutbaren Schulweg für Kinder der entsprechenden Altersgruppe wird der Fortbestand des existierenden Standortnetzes auch kleiner Schulen in Schleswig-Holstein seit mehreren Jahren sehr lebhaft diskutiert.

Entsprechend beschäftigt sich die Studie mit der Leitfrage, welche von den Auftraggebern gestellt wurde: Was sind pädagogisch, gesellschaftlich und volkswirtschaftlich kluge Strategien für die Entwicklung von Grundschulen in den ländlichen Räumen Schleswig-Holsteins vor dem Hintergrund des demographischen Wandels?

Im Zentrum der Analyse steht dabei die Betrachtung der Folgewirkungen von Standortschließungen in ländlichen Gemeinden. Vor dem Hintergrund einer umfassenden Analyse des demographischen Wandels und der gesetzlichen Rahmenbedingungen werden sowohl die pädagogischen als auch die wirtschaftlichen und sozialen Wirkungsgefüge von Grundschulen im ländlichen Raum genauer betrachtet sowie die Auswirkungen von Schulstandortschließungen aufgezeigt.

Im letzten Teil der Studie werden Handlungsmodelle skizziert, die als Leitlinien für die Diskussion um die Weiterentwicklung zukunftsfähiger Grundschulstandorte in den ländlichen Räumen Schleswig-Holsteins dienen. Daraus abgeleitet, können sich konkrete Handlungsempfehlungen ergeben, die sich sowohl an die Ebene des Landes als auch die Ebene der Kreise, der Ämter, der einzelnen Gemeinden und der Schulen wenden.

1.2 Abgrenzung des Arbeitsauftrages durch die Gutachter

Der spezifische bildungsgeographische und erziehungswissenschaftliche Fokus der Studie richtet sich auf die Zukunftsfähigkeit der Grundschulstandorte in einem umfassenden Sinne. Dabei stehen die besondere pädagogische Ausrichtung des einzelnen Grundschulstandorts, die Wechselbeziehung zwischen der Schule und dem spezifischen geographischen, ökonomischen und soziokulturellen Umfeld sowie die räumliche Wechselbeziehung mit anderen Institutionen und Standorten im Zentrum.

Grundschulen werden sowohl in ihrer pädagogischen Leistungsfähigkeit und ihrer ökonomischen Struktur als auch in ihrer Funktion als soziale Kristallisationspunkte und Orte von allgemeiner Bildung betrachtet. Sie werden als Teil eines komplexen sozialen und ökonomischen Gefüges analysiert, dessen systemische Zusammenhänge und Wechselwirkungen es herauszuarbeiten gilt, um daraus Handlungsorientierungen abzuleiten. Hierbei gilt es auch endogene Potentiale der einzelnen Schulstandorte im Kontext der vorhandenen und zu entwickelnden sozialen, kulturellen,

ökonomischen und naturräumlichen Bedingungen zu identifizieren und Vernetzungspotenziale sichtbar zu machen.

In allen Phasen der Studie wurde der Blick immer wieder auf die Entwicklungen in anderen vergleichbaren Bundesländern sowie auf die untersuchten Fallstudien gerichtet. Gerade bei der Zusammenstellung der Handlungsmodelle fließen die Erkenntnisse aus den Fallstudien und den Literaturrecherchen ein. Das Ziel ist in allen Arbeitsschritten der Studie die Diskussionen um die Zukunftsfähigkeit von Grundschulen in Schleswig-Holstein zu bereichern und neue Impulse zu setzen.

Eine besondere Bedeutung für das Ergebnis dieser Studie kommt den regelmäßigen Sitzungen des Begleitgremiums zu, welches sich aus ausgewiesenen Expert_innen für diese Thematik zusammensetzte. Die Qualität der Diskussionen bestand vor allem darin, das unterschiedliche Sichtweisen und teilweise gegensätzliche Interessen innerhalb des Gremiums sehr offen diskutiert werden konnten, da die anfänglich getroffene Vereinbarung des Vertrauens von allen während des gesamten Prozesses respektiert wurde. Die dadurch entstandene Vertrauensatmosphäre wurde von den Beteiligten nicht nur als konstruktiv und inhaltlich zielführend, sondern auch als Orientierung für vergleichbare Situationen erlebt. Allen Beteiligten sei hierfür an dieser Stelle ausdrücklich gedankt.

1.3 Allgemeine Vorbemerkungen

Bildungsinstitutionen genießen heute eine besondere politische und öffentliche Aufmerksamkeit, die auf eine gestiegene Bildungssensibilität von Eltern, Wirtschaft und Politik in der Wissensgesellschaft zurückzuführen ist, als deren Motor oder Ausdruck der sogenannte Pisa-Schock gelten kann. Als dessen Folge werden Bildungsinstitutionen und insbesondere Lehrer_innen und Schulleiter_innen mit wachsenden Anforderungen konfrontiert, die inzwischen weit über den Kernbereich guten Unterrichts hinausgehen. Die Zukunft der eigenen Kinder wird in besonderem Maße mit dem Bildungserfolg verknüpft, zudem wird der vorschulischen und Primarschulbildung heute eine stärkere Bedeutung beigemessen.

Die erhöhte Bildungssensibilität vermag auch die besondere Emotionalisierung von Debatten um aktuelle Veränderungen im Bildungswesen in Deutschland – zumindest teilweise – zu erklären. Hinzu kommt, dass die Bürger_innen Schleswig-Holsteins durch die vergleichsweise schnelle Abfolge von Reformen und Gesetzen in besonderer Weise gefordert worden sind. In Gesprächen mit vielen beteiligten Akteuren wurde immer wieder eine gewisse Verunsicherung mit Blick auf die aktuell gültigen bildungspolitischen Rahmenbedingungen zum Ausdruck gebracht, was vermutlich der Tatsache geschuldet war, dass die Erhebungen zum Teil noch in der Diskussionsphase um das Schulgesetz 2014 durchgeführt wurde.

In Bezug auf die Grundschulen in den ländlichen Räumen kommt hinzu, dass sich – angesichts des spürbaren demographischen Wandels – Debatten um den Erhalt der eigenen Grundschule mit der Angst um die Zukunftsfähigkeit des eigenen Dorfes mischen. Während in den 1960er Jahren – in einer Phase demographischer Expansion durch die Babyboom-Generation – Kleinschulen als Relikt eines vormodernen Bildungswesens bewusst geschlossen wurden, scheinen heute pädagogische Debatten und Standortdebatten kaum trennbar. Durch den immer wieder zitierten Satz „Mit der Schule stirbt das Dorf“ wird die Zukunft der Grundschule mit der Zukunft der Gemeinde verbunden und somit zur Standortfrage erhoben.

In einem komplexen Gefüge von mangelnden Einkaufsmöglichkeiten, mangelnder ärztlicher Versorgung, unzureichender sonstiger Infrastrukturausstattung sowie einem schwach ausgeprägten kulturellen und sozialen Leben kann der Grundschule in der Tat eine zentrale Funktion zufallen, die sie beispielsweise in urbanen Kontexten nicht hat. Aus diesem Grunde – und aufgrund der

begrenzten Zumutbarkeit von Fahrwegen – spielt neben der pädagogischen Beurteilung auch die Standortfrage im ländlichen Raum eine zentrale Rolle.

1.4 Methodisches Vorgehen

Methodisch gründet das Gutachten auf Literatur- und Dokumentrecherchen, auf der Analyse und Auswertung wissenschaftlicher Studien, Gutachten und (statistischer) Fachberichte, auf fünf Fallstudien sowie auf dem parallelen Dialog mit dem Begleitgremium der Studie in fünf Sitzungen. Insbesondere stützt sich die Studie auf…

… die Auswertung **vorhandener wissenschaftlicher Studien, Gutachten und Fachberichte** zur spezifischen Situation von Grundschulen in Schleswig-Holstein (vgl. Anhang).

… die Auswertung **bildungsgeographischer, bildungsökonomischer und pädagogischer Literatur** von Grundschulen in anderen Bundesländern und ausgewählten europäischen Ländern, die spezifische Strategien eingeschlagen haben (vgl. Literaturliste).

… die Analyse vorhandener **statistischer Berichte** des Landes Schleswig-Holstein, die Sichtung der **Schulentwicklungspläne** ausgewählter Kreise, der **Bildungsberichte,** ggfs. auch anderer Bundesländer (vgl. Literaturverzeichnis).

… den **regelmäßigen Dialog** mit den **Expert_innen im Begleitgremium** sowie ausgewählten Fachkolleg_innen an der Universität Flensburg und anderen Universitäten. Die Präsentation und Diskussion der Zwischenergebnisse im Begleitgremium fungierte als Spiegelfunktion für die Gutachter_innen vonseiten der Expert_innen der Ministerien und den Akteuren vor Ort im ländlichen Raum. Ziel war es, regelmäßig Zwischenergebnisse auf der lebensweltlichen Ebene hinsichtlich ihrer Tragfähigkeit zu reflektieren und anzupassen. Beispielsweise wurden die in der Studie entwickelten Wirkungsgefüge diskutiert, erweitert, gestärkt oder revidiert, mögliche Untersuchungsstandorte und Meinungssettings gesammelt sowie die entwickelten Handlungsempfehlungen in Bezug auf ihre Übertragbarkeit reflektiert.

… **fünf Fallstudien** in unterschiedlichen Gemeinden, in denen bereits Standortschließungen oder Standortzusammenlegungen erfolgten, die von solchen bedroht sind oder durch Nachfolgelösungen weitergeführt werden. Diese Fallstudien dienten einerseits dem besseren Verständnis der ökonomischen, sozialen, organisatorischen und pädagogischen Auswirkungen in einem systemischen Zusammenhang und andererseits dazu, unterschiedliche Möglichkeiten der kleinen zukunftsfähigen Grundschule im ländlichen Raum in Schleswig-Holstein aufzuzeigen und zu diskutieren. Auf der Grundlage vorbereitender Medienrecherchen wurden mit Hilfe von Expertengesprächen (Amts- und Gemeindeebene, Schulleiter_innen) oder Gruppendiskussionen die theoretisch angenommenen Wirkungszusammenhänge diskutiert und Praktiken untersucht.

Die **Auswahl der Standorte** erfolgt auf der Grundlage...

… eines theoretischen Samplings, d.h. nach dem Prinzip der Abbildung der strukturellen Vielfalt: Dieses umfasste einen geschlossenen Schulstandort, unterschiedliche organisatorische und administrative Modelle wie beispielsweise die Nachnutzung durch eine Privatschule oder einen Schulstandort mit mehreren Außenstellen. Ferner wurde ein in Planung befindliches Modell der Zentralisierung aller Grundschulstandorte in einem Amt berücksichtigt. Zudem wurde ein ländlicher Schulstandort ausgewählt, der aufgrund seines überzeugenden pädagogischen Profils einen deutlichen Schüler_innenzuwachs zu verzeichnen hatte.

… der gesammelten Vorschläge aus dem Begleitgremium. Es war wichtig mit den Standorten und den erhobenen Ergebnissen – sowohl in der Öffentlichkeit als auch im Begleitgremium selbst – in anonymisierter und sensibler Art und Weise umzugehen. Aufgrund der dichten sozialen Gefüge im ländlichen Raum werden strukturelle Debatten und Entscheidungen in besonderer Weise personalisiert, was zu langfristigen sozialen Brüchen führen kann. Daher haben die Gutachter_innen die Entscheidung getroffen, die Standorte nicht zu benennen und somit auch nicht in vollständiger Form abzubilden. Vielmehr werden eher strukturelle Merkmale, Defizite und Potentiale mit Blick auf die Zukunftsfähigkeit der Grundschulen in den ländlichen Räumen dargelegt.

… folgender Kriterien:

- Standorte, die bereits geschlossen wurden beziehungsweise unter 80 Schüler_innen verzeichnen.
- Standorte, die innovative Konzepte in pädagogischer, organisatorischer und ökonomischer Hinsicht verfolgen.

Folgende **Typisierung der Standorte**, die nicht in einer hierarchischen Struktur erfolgt, sondern der zeitlichen Abfolge der Interviews entspricht, wurde begründend identifiziert:

Das Fallbeispiel eines geschlossenen Schulstandorts wurde herangezogen, um die Mechanismen und Praktiken während eines Schließungsprozesses zu verstehen. Hierbei war es die Intention, die administrative Umsetzung darzulegen, um zu zeigen, welche Akteure in welcher Form und zu welchem Zeitpunkt an der Schulstandortschließung beteiligt werden. Darüber hinaus ging es darum, den Prozess der bereits erfolgten Schließung zu evaluieren. Außerdem wurden sowohl ökonomische Folgewirkungen betrachtet als auch die sozialen Auswirkungen im Gemeindeleben diskutiert. Zudem wurde die soziale, symbolische und politische Bedeutung von Grundschulen im Ort hinterfragt, um die soziale Kristallisationsfunktion von Grundschulen in den ländlichen Räumen zu verstehen.

Das Fallbeispiel eines geschlossenen Schulstandorts mit der Nachnutzung durch eine Privatschule wurde herangezogen, um pädagogische, schulorganisatorische und ökonomische Leitlinien und Mechanismen eines privaten Schulträgers zu verstehen, deren Potenziale und Möglichkeiten – aber auch deren Grenzen – im Gegensatz zu öffentlichen Schulen zu evaluieren und modellhaft für zukunftsfähige Grundschulen im ländlichen Raum Schleswig-Holsteins abzuleiten. Außerdem wurden das pädagogische Konzept sowie schulorganisatorische Aspekte vertiefend betrachtet, um diese auf ihre Übertragbarkeit auf das öffentliche Schulsystem zu prüfen. Hierbei stand die Frage im Vordergrund, wie es einem freien Träger gelingen kann, einen Schulstandort zu entwickeln, der vom öffentlichen System aufgegeben wurde.

Ein Schulstandort mit mehreren Außenstellen wurde als Fallbeispiel ausgewählt, da im Zuge der zunehmend schrumpfenden Schullandschaft in den ländlichen Räumen Schleswig-Holsteins in der Vergangenheit auf schulgesetzlicher und bildungspolitischer Grundlage flächendeckend organisatorische Verbindungen eingegangen wurden, um kleine Schulstandorte zu erhalten. Einerseits sollten auch hier Praktiken des Außenstellen-Modells untersucht werden, um bestehenden Möglichkeiten der schulorganisatorischen (z.B. Fortbildungen), administrativen (z.B. Lehrerstundenzuweisung) und pädagogischen (z.B. Konzept) Umsetzung nachzugehen, so dass Potenziale und Hindernisse modellhaft für weitere Schulstandorte möglicherweise kommunizierbar werden. Andererseits sollte aus der Perspektive eines Schulstandortes mit mehreren Außenstellen die soziale, symbolische und politische Bedeutung der Grundschule für den Ort hinterfragt werden.

Die Zukunftsfähigkeit von Grundschulen ist im ländlichen Raum eng mit dem Bestand von Kindertagesstätten verflochten. Ein Grundschulstandort mit enger räumlicher Verbindung zur Kindertagesstätte wurde zum einen ausgewählt, um Kooperationsstrukturen und -praktiken kennenzulernen. Die Synergien im täglichen Handeln sollten erhoben und administrative Hindernisse

aufgezeigt werden. Zum anderen sollten mit diesem Fallbeispiel weitere administrative, finanzielle und schulorganisatorische Gelingensbedingungen beleuchtet werden.

Schule als offen gestaltete Lebens- und Lernwelt zu begreifen und dementsprechend zu handeln, steht unter anderem auch im Einklang mit dem Leitbild der Kommunalen Bildungslandschaft. In zahlreichen bildungspolitischen Publikationen ist das Schlagwort der Lebenswelt verankert. Wie dies in der schulischen Alltagswelt mit einem pädagogischen Konzept gestaltet werden kann, welche administrativen bildungspolitischen Hindernisse überwunden werden müssen und wie eine Grundschule in diesem Zuge zu einem Magnet für zahlreiche Gemeinden wurde und möglicherweise in Zukunft auch zu einem Lebensort von Bürger_innen wird, wurde in einem vierten Fallbeispiel untersucht. Die bestehende – sehr erfolgreiche – Schule wurde ausgewählt, um herauszufinden, welche Erfolgsfaktoren zu einer „guten Grundschule“ beitragen können.

Die qualitativen Interviews erfolgten entlang eines vorstrukturierten, dem Standort angepassten Leitfadens.

Darüber hinaus gründen sich die hier dargelegten Ergebnisse auf erweiterte Erkenntnisse, die in **thematisch nahen Veranstaltungen** gewonnen werden konnten:

… Ein studentisches Seminar „Geographische Forschungspraxis“ im SoSe 2014 zum Thema der Studie in erweiternder und vertiefender Hinsicht. Die hierdurch gestaltete Verzahnung und Synergiewirkung zwischen Forschung und Lehre leistete einen begleitenden Beitrag für die Studie, so dass auch Erkenntnisse der studentischen Arbeiten indirekt Eingang in die Studie fanden.

… Teilnahmen an aktuellen Tagungen[1] zu Bildungslandschaften in den ländlichen Räumen. In der Diskussion gab es weitere Impulse, die den Denkhorizont für die vorliegende Studie zusätzlich erweiterten.

Zudem gingen Recherchen und Auswertungen von Zeitungsartikeln, Positionspapieren, Pressemitteilungen, Flyern, etc. mit ein, die mehrheitlich unter „Sonstige Literatur“ im Anhang aufgelistet sind.

In allen Phasen der Studie gingen Diskussionen in anderen Bundesländern, aber auch internationale Entwicklungen in die Bewertung ein. Letztere wurden vor allem auf die Alpenländer gerichtet, da diese auf eine lange Tradition von Klein- bzw. Zwergschulen zurückblicken. Darüber hinaus wurden die skandinavischen Länder in den Blick genommen, da diese häufig als Orientierungsmodelle genutzt werden.

[1] Akademie für die Ländlichen Räume / Bildungszentrum für Natur, Umwelt und ländliche Räume (21. Mai 2014): Seminar Zukunft Dorf: Lebensqualität durch Bildung. Flintbek.

Kreis Schleswig-Flensburg (22. Mai 2014): 1. Bildungskonferenz des Kreises Schleswig-Flensburg. Perspektiven gemeinsam gestalten – Kommunale Bildungslandschaften für den Kreis Schleswig-Flensburg. Schleswig.

Universität Freiburg (27. - 28. März 2014): Bildung – Quartier – Kommune: Perspektiven aus Forschung und Praxis. Gemeinsames Jahrestreffen des AK Quartiersforschung und des AK Bildungsgeographie der Deutschen Gesellschaft für Geographie. Freiburg.

Bucerius Law School (17. Juni 2014): Grundschule – und dann? Mit Kooperation zu mehr Bildungsgerechtigkeit. Hamburg.

2. Die Grundschullandschaft in Schleswig-Holstein

2.1 Demographische Rahmenbedingungen

Die Zukunftsfähigkeit der Grundschulen in den ländlichen Räumen Schleswig-Holsteins hängt in besonderem Maße von den demographischen Rahmenbedingungen ab, die in den letzten Jahrzehnten, aktuell und zukünftig starken Veränderungen unterlegen sind – insbesondere im ländlichen Raum. Der Demographische Wandel zeigt sich besonders im Rückgang der Anzahl der Kinder im Grundschulalter (6 bis 9Jährige), welcher die Grundlage für die Zukunftsfähigkeit der Grundschulen im Land Schleswig-Holstein auf Landesebene darstellt. Umgekehrt hängt die zukünftige Entwicklung der Zahl der Kinder im Grundschulalter auf der Ebene der einzelnen Gemeinden möglicherweise auch von dem Vorhandensein eines leistungsfähigen Grundschulstandorts ab.

Kinderzahlen sind in Schleswig-Holstein seit den 2000er Jahren rückläufig

Im Diagramm 1 wird die Entwicklung der Anzahl der Kinder im Grundschulalter seit 1990 in Schleswig-Holstein und exemplarisch in anderen Teilen Deutschlands anhand von Indexwerten dargestellt.

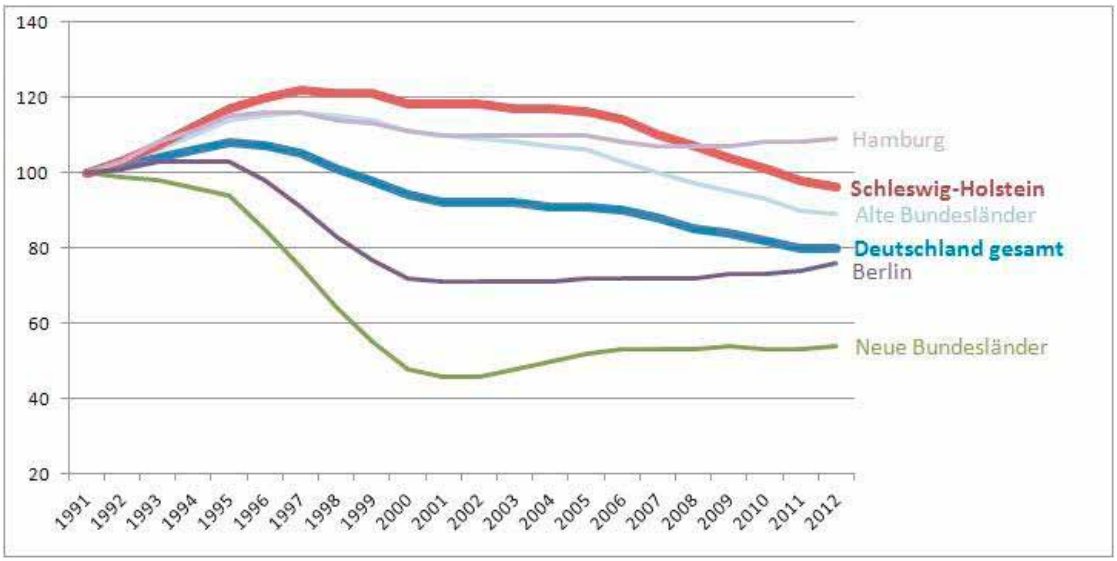


Diagramm 1: Entwicklung der Anzahl der 5-9 Jährigen zwischen 1991 und 2012 in ausgewählten Bundesländern (Indexwerte (1991=100)
Datenquelle: Statistisches Bundesamt; Eigene Berechnung und Darstellung: Jahnke / Hoffmann 2014.

Das Diagramm verdeutlicht für Schleswig-Holstein nach der Wiedervereinigung zunächst einen deutlichen Anstieg der 6 bis 9Jährigen um über 20% bis Mitte der 1990er Jahre mit einem konstant hohen Niveau bis zum Ende der 1990er Jahre. Seit den 2000er Jahren werden in der betrachteten Altersgruppe die mit dem demographischen Wandel verbundenen Geburtenausfälle erkennbar, die sich zunächst in einem sanften, ab 2006 in einem starken Rückgang bemerkbar machen. Im Jahr 2010

wird wiederum das Ausgangsniveau von 1990 erreicht, der Rückgang hält aber noch weiter an. Der Entwicklungsverlauf entspricht dabei grundsätzlich demjenigen der Alten Bundesländer, jedoch in höherer Intensität.

Im Vergleich dazu lassen sich in den alten Bundesländern und in den Metropolräumen Hamburg und Berlin zwei andere Entwicklungen erkennen [vgl. Diagramm 1]. Die Neuen Bundesländer erleben in den 1990er Jahren einen schnellen Rückgang der Anzahl der Kinder im Grundschulalter um über 30%, konsolidieren sich aber anschließend auf einem vergleichsweise niedrigen Niveau. Die beiden Metropolräume Berlin und Hamburg folgen zunächst dem jeweiligen Trend der neuen und alten Bundesländer in abgeschwächter Form, konsolidieren sich schon früher auf einem vergleichsweise stabilen Niveau und weisen in den letzten Jahren sogar leichte Tendenzen ansteigender Kinderzahlen auf. Diese Tendenzen werden in beiden Fällen vor allem von Kindern mit Migrationshintergrund getragen, die in urbanen Räumen sehr viel stärker vertreten sind (s.u.).

Die ländlichen Kreise sind von rückläufigen Grundschulkinderzahlen besonders betroffen

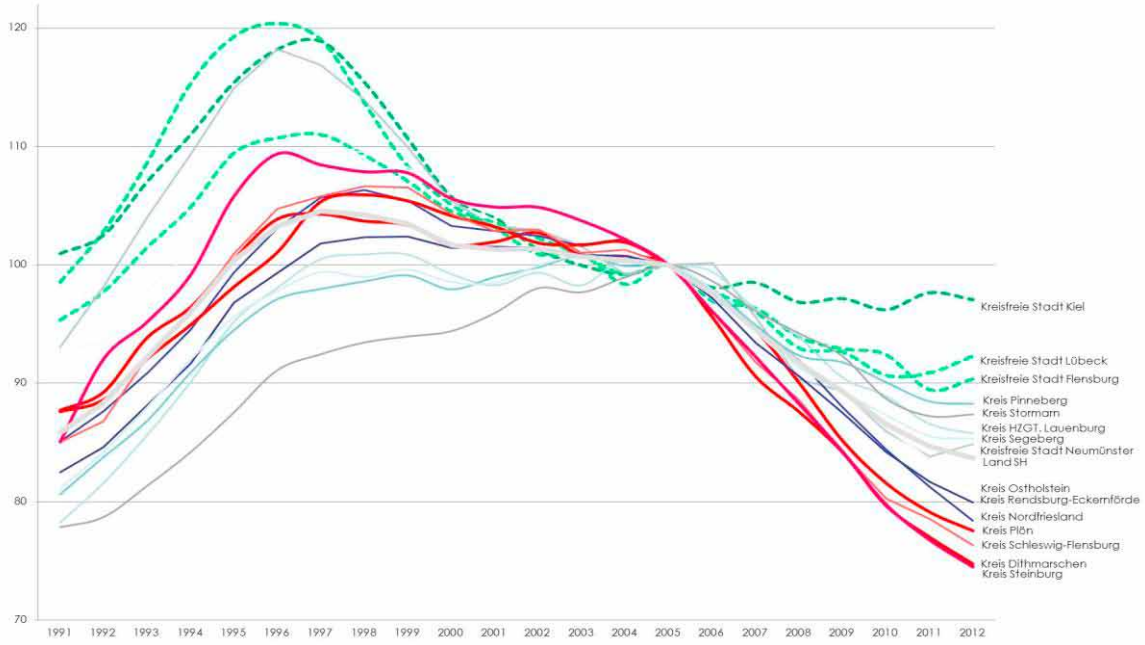


Diagramm 2: Entwicklung der Anzahl der 5-9Jährigen in den Kreisen Schleswig-Holsteins 1991-2012 (Indexwerte: 2005=100)
Datenquelle: Statistisches Landesamt; Eigene Berechnung und Darstellung: Jahnke / Hoffmann 2014.

Der Rückgang der Grundschüler_innenzahl in Schleswig-Holstein weist seit Mitte der 2000er Jahre eine stark negative Dynamik auf. Dieser insgesamt negative Trend der letzten 10 Jahre nimmt in den einzelnen Kreisen sehr unterschiedliche Verläufe: Während man in Kiel fast von einer Konsolidierung sprechen kann, zeichnet sich in den Städten Lübeck und Flensburg erst jüngst eine Trendumkehr ab, die auf einem deutlich niedrigeren Niveau auch in Neumünster erkennbar ist. Die Kreise des Hamburger Umlands sowie Bad Segeberg liegen mit 12-15% Rückgang allein zwischen 2005 und 2012 noch oberhalb des Landesdurchschnitts. Demgegenüber weisen die peripheren Landkreise Ostholstein, Rendsburg-Eckernförde, Nordfriesland, Plön und Schleswig-Flensburg sowie Dithmarschen und Steinburg Verluste von 18 bis 25% in nur sieben Jahren auf, ohne dass die Zahlen

eine Trendumkehr erkennen lassen. Statistisch betrachtet sind 2012 in diesen Kreisen – im Vergleich zu 2007 – etwa ein Viertel weniger Grundschulplätze notwendig.

Personen mit Migrationshintergrund – insbesondere Kinder – sind in den ländlichen Kreisen deutlich unterrepräsentiert

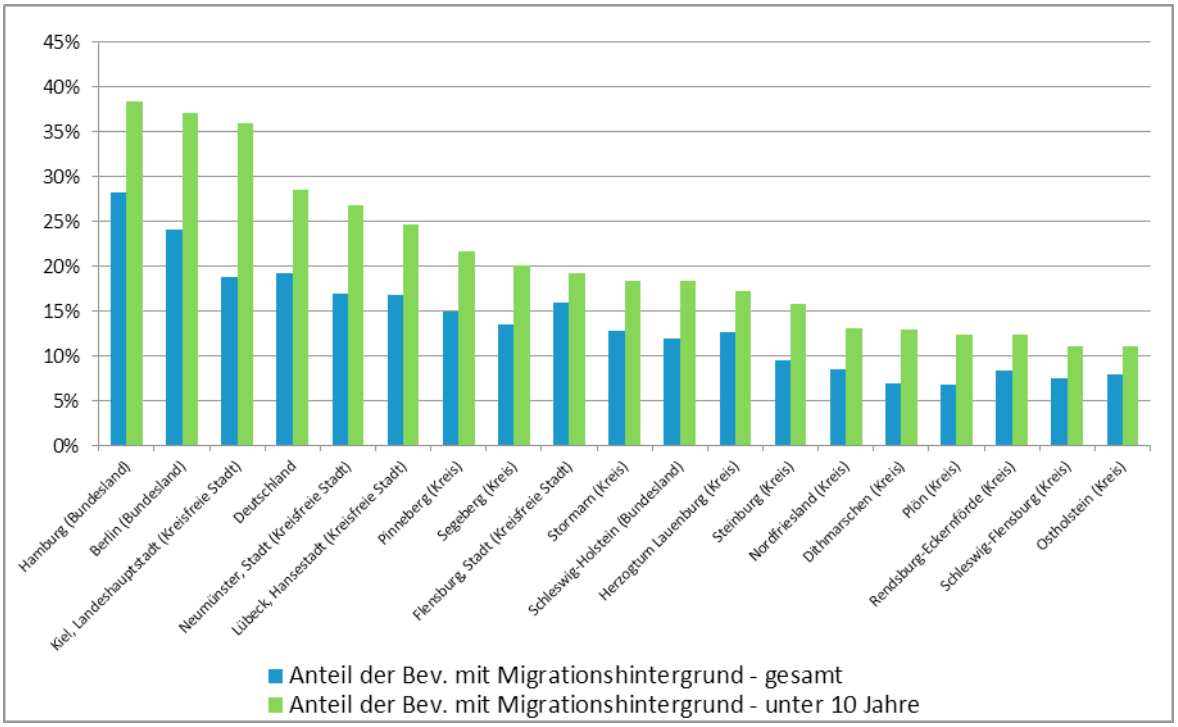


Diagramm 3: Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund im Stadt-Land-Vergleich Datenquelle: nach Zensusdaten, https://ergebnisse.zensus2011.de; Eigene Berechnung und Darstellung: Jahnke 2014.

Eine wesentliche Erklärung für die unterschiedlichen demographischen Verläufe in den städtisch geprägten und in den ländlichen Kreisen findet sich im unterschiedlichen Anteil der Personen mit Migrationshintergrund. Betrachtet man die Kinderpopulation (unter 10 Jahren) in den Stadtstaaten Berlin und Hamburg, so wird deutlich, dass hier etwa 35% einen Migrationshintergrund haben – ebenso in Kiel. Demgegenüber liegen alle übrigen Kreise Schleswig-Holsteins unter dem Bundesdurchschnitt von 28%. Werte über dem Schleswig-Holsteinischen Landesdurchschnitt von 18% finden sich ebenso hier – neben Kiel auch in den übrigen kreisfreien Städten Neumünster, Lübeck und Flensburg sowie in den Kreisen des Hamburger Umlands. Die niedrigsten Werte mit unter 15% werden in den Landkreisen Nordfriesland, Dithmarschen, Plön, Rendsburg-Eckernförde, Schleswig-Flensburg und Ostholstein gemessen. Diese Variable liefert neben der Abwanderung junger Familien, der geringen Zuwanderung allgemein und dem veränderten generativen Verhalten nur eine Erklärungsvariable für die schnell rückläufigen Grundschüler_innenzahlen, sie ist aber bislang in der politischen Debatte vergleichsweise unterrepräsentiert und spielt gerade für die zukünftige Entwicklung eine wichtige Rolle.

Exkurs: Wie würde sich die Kinderpopulation in den Kreisen Schleswig-Holsteins verändern, wenn der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund dem Niveau Hamburgs (38,44%) entspräche?

Die starke Differenz der Anteile der Kinder mit Migrationshintergrund zwischen den städtischen Ballungsräumen (Hamburg, Kiel) und den Landkreisen Schleswig-Holsteins wird von den Gutachtern als wesentlicher Erklärungsfaktor für die unterschiedlichen Entwicklungen der Schüler_innenzahlen in den städtischen Ballungsräumen und den Landkreisen erachtet. Um dies etwas plastischer zu machen zeigt Diagramm 4 den theoretischen Zuwachs der Bevölkerungsgruppe der unter 10 Jährigen in den Kreisen Schleswig-Holsteins, wenn der Anteil dem Hamburger Niveau (38,44%) entspräche. In der Rechenoperation wird die Bevölkerung (unter 10 Jahren) ohne Migrationshintergrund in den Kreisen konstant gehalten, in der Berechnung wird lediglich Bevölkerung mit Migrationshintergrund hinzugerechnet, bis der entsprechende Anteil erreicht ist. Die in Diagramm 4 dargestellten Prozentwerte beschreiben, um wie viel Prozent die Bevölkerung unter 10 Jahren in den entsprechenden Kreisen insgesamt größer wäre, wenn alle Kreise gleich hohe Anteile der Kinder mit Migrationshintergrund hätten. Deutlich zeigt sich, dass es in Kiel nur eine geringfügige Veränderung gäbe, aber schon in den Städten Neumünster, Lübeck und Flensburg sowie im Hamburger Umland würde die Bevölkerung der untersuchten Altersgruppe um 28% bis 32% wachsen. In den Landkreisen läge der theoretische Bevölkerungszuwachs in einem Wertespektrum von etwa 35% und 45%.

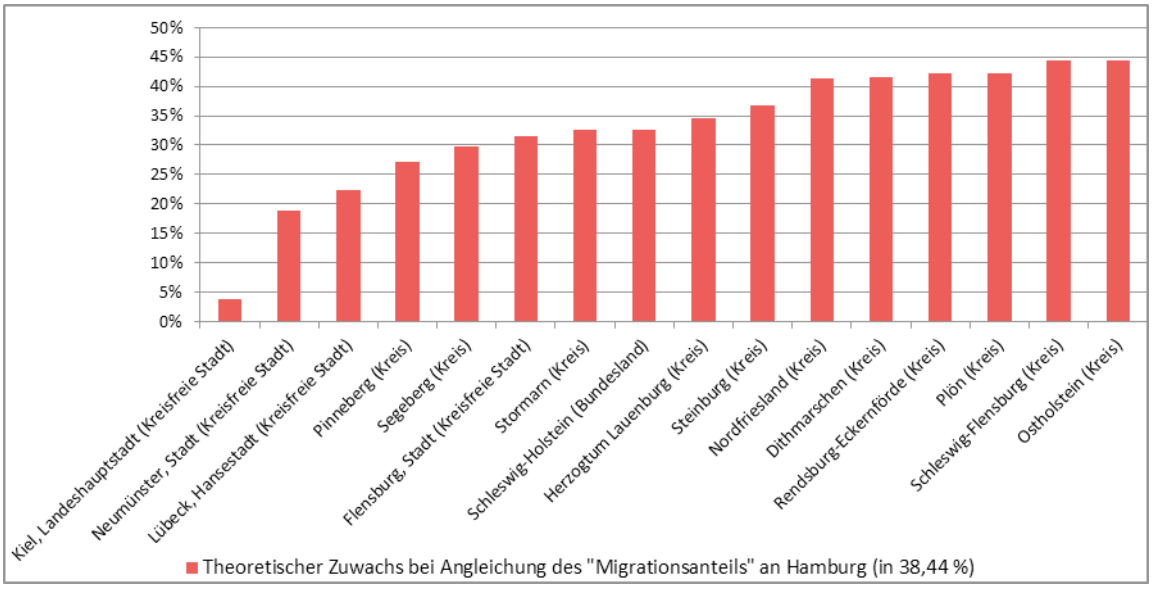


Diagramm 4: Theoretische Berechnung des Anstiegs der Kinderpopulation (0 bis 9Jahre) in den Kreisen Schleswig-Holsteins bei einem Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund mit dem Niveau Hamburgs (38,44%) Datenquelle: Statisches Bundesamt; Eigene Berechnung und Darstellung: Jahnke 2014.

Die Anzahl der Kinder im Grundschulalter wird auch zukünftig in Schleswig-Holstein vor allem in den ländlichen Räumen weiter zurückgehen

Die Bevölkerungsvorausberechnungen des Statistischen Landesamts (2011) sehen für die Zahl der Kinder in der Altersgruppe 5 bis unter 10 Jahren einen weiteren Rückgang um - 14,1% bis zum Jahr 2025[2] voraus. Das entspricht einem Rückgang um etwa 15.000 Grundschüler_innen (von 2009:

[2] Das Bezugsjahr ist 2009.

107.343 auf 2025: 92.200), die dann voraussichtlich nicht mehr durch das Schulsystem versorgt werden müssen (Statistikamt Nord 2011, S. 5f).

Die erwartete Entwicklung stellt sich in Bezug auf die einzelnen Kreise extrem unterschiedlich dar. Für die Städte Kiel und Flensburg wird davon ausgegangen, dass sich der Wachstumstrend der entsprechenden Altersgruppe weiter fortsetzt (Kiel +18,4%, Flensburg +18,2%), wohingegen Lübeck mit einem leichten Rückgang (-2,6%) immerhin als vergleichsweise stabil erachtet werden kann. Schon in den Hamburger Umlandkreisen wird ein deutlicher Rückgang der Grundschüler_innenzahlen erwartet, zwischen -9,2% in Pinneberg und -20,5% in Lauenburg. Die stärksten Verluste werden wiederum in den peripheren Kreisen Rendsburg-Eckernförde (-22,3%), Plön (-23,6%), Dithmarschen (-24,1%), Ostholstein (-26,2%), Nordfriesland (-26,3%) und Steinburg (-27%) erwartet (Statistikamt Nord 2011, S. 5f.).

Rückläufige Grundschüler_innenzahlen werden zum Katalysator von Sorgen und Ängsten um die Zukunftsfähigkeit ländlicher Gemeinden und Amtsbereiche

Vor dem Hintergrund des bereits eingetretenen Rückgangs von Grundschulkindern und in Anbetracht der dargelegten Bevölkerungsvoraussagen machen sich unter den Verantwortlichen auf Ebene der betroffenen Ämter und Gemeinden Befürchtungen um die zukünftige Bevölkerungsentwicklung im eigenen Verantwortungsbereich breit. Diese Entwicklung wird durch den Rückgang der Schüler_innenzahlen in der eigenen Dorfgrundschule besonders sichtbar, da sie unter den derzeitigen gesetzlichen Rahmenbedingungen den Bestand des Grundschulstandorts gefährden kann. Die drohende Schließung der Dorfschule, die häufig auf eine lange Tradition zurückblickt, wird dann zum Katalysator breiterer Sorgen und Ängste um die Zukunftsfähigkeit der gesamten Gemeinde bzw. des Amtes.

Das Problembewusstsein für den Demographischen Wandel und dessen Folgen für die Schulstandorte ist inzwischen flächendeckend im ländlichen Raum vorhanden: *„Wir spüren das schon“*

Die im Rahmen der Studie durchgeführten Erhebungen vorausgegangener Studien der Gutachter (Jahnke/Hoffmann 2012/2013) und das wachsende Interesse von Bürgermeister_innen an Veranstaltungen zum Thema Schule oder Bildung im Ort verdeutlichen das gestiegene Bewusstsein für die Problematik der gefährdeten Schulstandorte. Während das Thema des demographischen Wandels lange Zeit unter Aspekten der „Überalterung“ der Bevölkerung sowie der Infrastrukturausstattung für genau diese Bevölkerungsgruppe im Vordergrund stand, wurden die Aspekte Schul- und Bildungsplanung nun als Scharnierstellen für die zukünftige Entwicklung identifiziert. Gerade kleine Grundschulstandorte sind immer häufiger von Schließung bedroht, was das abstrakte Zahlenphänomen des Demographischen Wandels dann besonders erlebbar macht.

Der Demographische Wandel wird oft als Schicksal wahrgenommen: *„Das wird kommen“*

In den Interviews mit Schlüsselakteuren wurde neben dem Bewusstsein für den demographischen Wandel und dessen Auswirkungen gleichzeitig auch eine gewisse „Schicksalsergebenheit“ deutlich. Unter dem Satz „Das wird kommen“ oder „Das wird uns hart treffen“ sehen Lokalpolitiker und andere verantwortliche Akteure den Bevölkerungsrückgang den vorhergesagten Entwicklungen in

mittelfristiger Perspektive mit viel Realismus entgegen. Wenn die eigene Grundschule von Schließung bedroht ist, richtet sich der Blick häufig auf die Nachbargemeinden oder benachbarte Ämter, die neue Impulse setzen konnten und durch Glück, geschicktes Agieren oder günstige Bedingungen in einer besseren Lage sind. Auf „Zukunftsstrategien“ angesprochen, wurden die Ausweisung von Neubaugebieten für junge Familien, der Ausbau von U3- und Kitaversorgung, der Ausbau des eigenen Schulstandorts oder der Versuch, gerade junge Leute zu „halten“ oder anzuziehen, fast immer genannt . Mutige Lösungswege, wie zum Beispiel eine aktive Zuwanderungspolitik – auch von internationalen Migrant_innen, wurden hingegen häufig als „unrealistisch“ oder „undenkbar“ eingeschätzt.

Die Anzahl der Grundschüler_innen ist in kleinen Gemeinden besonders fragil

Besonders sehr kleine Gemeinden, in denen die Größe einer Jahrgangskohorte unter 10 oder gar unter 5 Kindern liegt, erweisen sich mit Blick auf Schülerwanderungen als äußerst fragile Systeme. Abwanderungsentscheidungen schon von einzelnen Familien können sich auf der Ebene einzelner Grundschulstandorte existenzbedrohend auswirken. Seit dem Wegfall fester Schuleinzugsbereiche sind die Schülerströme in doppelter Weise unberechenbar: Zum einen durch den Zuzug oder Wegzug von jungen Familien mit Kindern im Grundschulalter oder zum anderen durch die An- oder Abmeldung von Kindern aus der eigenen Grundschule im Dorf. Beispielsweise kann schon im Extremfall die Zu- oder Abwanderungsentscheidung von einer kinderreichen Familie für den Fortbestand einzelner Schulstandorte entscheidend sein.

Aus bildungsplanerischer Perspektive eröffnen rückläufige Schüler_innenzahlen durch die „demographische Rendite“ neue Gestaltungspielräume

Die bereits eingetretenen und prognostizierten rückläufigen Schüler_innenzahlen eröffnen für die Grundschullandschaft in den ländlichen Räumen neue Gestaltungsspielräume, bergen aber auch die Gefahr einer negativen Schrumpfungsdynamik. Rein rechnerisch bieten rückläufige Schüler_innenzahlen eine große Chance für eine Verbesserung der pädagogischen Betreuungsrelation und einer generell verbesserten Ressourcenausstattung von Grundschulen im ländlichen Raum. In der politischen Debatte wird hier bisweilen von „demographischer Rendite“ gesprochen, d.h. dass sich durch den demographischen Wandel eine bessere Pro-Kopf-Finanzierung der Grundschulbildung ergibt, ohne dass dem Land hierbei zusätzliche Kosten entstehen würden. Da sich diese Schrumpfungsprozesse nicht gleichmäßig in der Fläche vollziehen, eröffnen sich neue politische Handlungsspielräume, die es zu gestalten gilt. Aus bildungsgeographischer Sicht wäre es zunächst naheliegend, die demographische Rendite in eben jenen Gebieten einzusetzen, wo diese auch rechnerisch anfällt, also gerade in den Schrumpfungsräumen. Dies bedeutet nicht, dass jeder Grundschulstandort erhalten bleiben sollte, sondern vielmehr, dass die verbleibenden Standorte im ländlichen Raum gestärkt – und somit konkurrenzfähig – aus dem Prozess der Restrukturierung herauskommen sollten. Sofern nicht nach dem Gießkannenprinzip verfahren wird, bieten sich hier Chancen für eine konstruktive Restrukturierung, die sowohl dem Ideal einer Verbesserung der pädagogischen Versorgung als auch der Forderung eines effizienten Einsatzes von öffentlichen Mitteln folgt.

2.2 Jenseits der Horizonte – Flüchtlingspolitiken als historische Konstante schleswig-holsteinischer Bevölkerungsentwicklung

Exkurs: Historische Peuplierungs-, Anwerbe- und Flüchtlingspolitiken als demographisches Steuerungsinstrument

Aktive Flüchtlingspolitik stellt in der Bevölkerungsentwicklung des Landes Schleswig-Holstein eine wichtige Konstante dar. Ein immer wieder bemühtes Beispiel ist die Exulantensiedlung Friedrichstadt, die in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts von Friedrich III. von Schleswig-Gottorf entwickelt wurde, indem er Glaubensflüchtlingen aus ganz Europa Religionsfreiheit zusicherte. Den niederländischen Remonstranten bot er sogar Niederländisch als Amtssprache an. Es folgten Menschen unterschiedlicher Religionen aus ganz Europa, die in der Folgezeit der Stadt zu einer Blütezeit verhalfen. Heute ist es gerade diese religiöse Vielfalt, die zum identitätsstiftenden Merkmal der Siedlung geworden ist.
Eine zweite, zahlenmäßig noch viel bedeutsamere Flüchtlingsgruppe stellen die Heimatvertriebenen nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs dar. Auch hier tat sich die ansässige Bevölkerung zunächst schwer, diesen häufig verarmten und hilflosen Menschen eine Heimat zu bieten. Obwohl auch sie zunächst als Fremde erachtet und stigmatisiert wurden, verschwimmen heute – nur zwei bis drei Generationen später – auch hier die Grenzen zwischen beheimaten und Flüchtlingsfamilien immer stärker. Ohne die Zuwanderung jener Flüchtlinge wären möglicherweise schon heute einige Siedlungen des ländlichen Raums entvölkert.
Die jüngste spürbare Zuwanderungswelle wurde durch den Fall der Mauer und der damit verbundenen aktiven Zuwanderungspolitik für Spätaussiedler_innen ausgelöst. In den Jahren nach dem Fall der Mauer kamen „Deutschstämmige“ vor allem aus der ehemaligen Sowjetunion nach Schleswig-Holstein und ließen sich hier mit ihren Familien nieder. Hinzu kommt die kontinuierliche internationale Zuwanderung, die seit den 1990er Jahren ebenfalls zugenommen hat. In allen Fällen tat sich die Bevölkerung schwer, die neuen Menschen aufzunehmen. Die Angst vor dem Unbekannten, die Sorge um das eigene Wohlbefinden übertrafen bisweilen nicht nur das menschliche Mitgefühl und die humanistische Pflicht, sondern auch die rationale Erkenntnis, dass der Bevölkerungsrückgang im ländlichen Raum ohne Zuwanderer viel weiter fortgeschritten wäre.

Exkurs: Flüchtlingen und Zuwanderern eine Heimat bieten

„Flüchtlinge retten Riace vor dem Untergang“ titelte die Wochenzeitschrift Die Zeit am 13. November 2012 und berichtet über den Bürgermeister eines kleinen Ortes in Süditalien, Domenico Lucano, der seit einigen Jahren Flüchtlingen aus Afrika in seinem kontinuierlich schrumpfenden Ort Riace eine neue Heimat bietet. Heute leben und arbeiten über 500 Migrant_innen in Riace, das ist mehr als ein Drittel der Bevölkerung. Überwiegend sind es junge Männer aus Tunesien, Senegal und Eritrea sowie Frauen und Kinder aus Syrien und Algerien; viele von ihnen Kriegsflüchtlinge (ZEIT ONLINE 2012).

2.3 Gesetzliche Rahmenbedingungen – Schulgesetze und Verordnungen

Die Rahmenbedingungen für die Zukunft der Grundschulen in Schleswig-Holstein werden maßgeblich über das Schulgesetz und mittels ergänzender Rechtsverordnungen geregelt. Mit Blick auf den Bestand und die Entwicklung von Grundschulen im ländlichen Raum hat das Schulgesetz von 2007 sehr grundlegende Weichenstellungen vorgenommen, die auch die nachfolgenden Novellierungen und die aktuell gültige Neufassung des Schulgesetzes von 2014 nachhaltig geprägt haben.

Das Schulgesetz von 2007 als Weichenstellung für die Schulentwicklung in Schleswig-Holstein

Das Schulgesetz von 2007 hat für die Schullandschaft in Schleswig-Holstein einschneidende Änderungen gebracht, welche die räumlichen Dynamiken und die Ausdifferenzierungsprozesse maßgeblich bestimmen. Mit Blick auf die Entwicklung der Grundschullandschaft werden im Folgenden die wichtigsten Veränderungen betrachtet.

Freies Elternwahlrecht durch Auflösung fester Schuleinzugsbereiche

Die Auflösung fester Schuleinzugsbereiche und damit die Einführung des freien Elternwahlrechts wie es in §24 „Zuständige Schule“ Absatz 1 für alle Schultypen geregelt ist.

> ***§ 24 Zuständige Schule*** *(Schulgesetz 2007, unverändert 2014)*
> *(1) Die Eltern oder die volljährigen Schülerinnen und Schüler wählen im Rahmen der von der Schulaufsichtsbehörde festgesetzten Aufnahmemöglichkeiten aus dem vorhandenen Angebot an Grundschulen, weiterführenden allgemein bildenden Schulen und Förderzentren aus. Kann die ausgewählte Schule wegen fehlender Aufnahmemöglichkeiten nicht besucht werden, sind die Schülerinnen und Schüler in die zuständige Grund- oder Regionalschule oder das zuständige Gymnasium oder Förderzentrum aufzunehmen.*
> *(2) Zuständig ist bei den in Absatz 1 genannten Schulen eine Schule des Schulträgers, in dessen Gebiet die zum Schulbesuch verpflichteten Kinder und Jugendlichen ihre Wohnung haben. Hält der Schulträger keine Schule der gewählten Schulart vor, bestimmt die Schulaufsichtsbehörde nach Anhörung des Schulträgers die zuständige Schule. Sind mehrere Schulen vorhanden, legt der Schulträger mit Zustimmung der Schulaufsichtsbehörde die zuständige Schule fest.*
> *…*
> *(5) Die Schulaufsichtsbehörde kann eine Schülerin oder einen Schüler aus wichtigem Grund abweichend von den Absätzen 1 bis 4 einer bestimmten Schule zuweisen.*

Einführung von Mindestschülerzahlen mit Normgrößen, Ausnahmen und Handlungsoptionen

Im Schulgesetz 2007 wurde durch § 52 per Verordnungsermächtigung die Möglichkeit gültiger Mindestschülerzahlen für die einzelnen Schularten eingeführt. Das Gesetz legt erstmalig fest, dass die Mindestgrößen der einzelnen Schularten durch Verordnung des Bildungsministeriums geregelt werden können.

> ***§ 52 Mindestgröße von Schulen*** *(Schulgesetz 2007, unverändert 2014)*
>
> *Das für Bildung zuständige Ministerium kann durch Verordnung die Mindestgröße von Schulen der jeweiligen Schulart bestimmen.*

In der entsprechenden „Mindestgrößenverordnung“ (MindGrVO, §1 2007) wurde in Absatz 1 geregelt, dass Grundschulen mindestens 80 Schülerinnen und Schüler haben müssen. Ausnahmen bilden zum einen die Halligschulen, deren Funktionsweise in § 46 Halligschulen geregelt ist. Daneben werden in der Mindestgrößenverordnung weitere Ausnahmen definiert, die sich auf bestimmte Inseln beziehen:

> ***§ 1 Mindestgrößenverordnung 2007*** *(unverändert 2014)*
>
> *Die Mindestgrößen gelten nicht für Schulen auf Helgoland, Amrum, Pellworm und Nordstrand sowie den Halligen. (MindGrVO §1 Abschnitt 3 2007, unverändert in 2014).*
> *…*
> *Das für Bildung zuständige Ministerium kann weitere Ausnahmen befristet zulassen, wenn für Schülerinnen und*

Schüler der jeweiligen Schule sonst unzumutbar lange Schulwege entstehen würden oder eine anderweitige Beschulung der Schülerinnen und Schüler unwirtschaftlich wäre.

Bezüglich der Unterrichtsversorgung in peripheren Räumen (wohnortnahe Beschulung oder maximale Schulwegzeiten) machen weder das Schulgesetz 2007 noch das Schulgesetz 2014 konkrete Angaben[3]. Gleichwohl eröffnet die Mindestgrößenverordnung zwei weitere Ausnahmen, die jedoch laut Text lediglich befristet durch das Ministerium zugelassen werden können: das Kriterium der "unzumutbar langen Schulwege" und das Kriterium der „Unwirtschaftlichkeit", die jedoch beide keiner weiteren Spezifizierung oder Festlegung folgen.

Rückblick: Mindestschülerzahlen im Schulgesetz 1990

Die explizite Einführung von Mindestschülerzahlen ohne räumliche Differenzierung bedeutete gegenüber dem Schulgesetz von 1990 eine wesentliche Veränderung, da es bis 2007 keine diesbezüglichen Festlegungen gab. Vielmehr wurde in § 17 Unterrichtsangebot für den Bereich der Grundschulen lediglich festgelegt, dass es mindestens zwei Klassen und ein wohnortnahes Unterrichtsangebot geben muss, ohne dass dies näher spezifiziert worden wäre. Zudem lässt § 17 (Absätze 2 und 3) des Schulgesetzes von 1990 noch Ausnahmen zu, die sich explizit auf die kleinen Standorte und die Schulwege beziehen:

§ 17 Unterrichtsangebot *(Schulgesetz 1990, ab 2007 gestrichen)*

(1) Ein Unterrichtsangebot, das den Abschluß des Bildungsganges sichert, ist gegeben, wenn

1. bei Grundschulen wenigstens zwei Klassen wohnortnah vorhanden sind
[…]
(2) Ausnahmen von Absatz 1 sind zulässig, wenn die Voraussetzungen nur vorübergehend nicht erfüllt sind oder wenn durch organisatorische Verbindungen (§ 9) das Unterrichtsangebot gewährleistet bleibt.
(3) Ausnahmen von Absatz 1 sind ferner zulässig, wenn für Schülerinnen und Schüler, insbesondere durch Insellagen, ein unzumutbar langer Schulweg entstehen würde.

Ausweitung der Möglichkeit organisatorischer Verbindungen auf Schulen gleicher Schulart

Darüber hinaus gibt es für Schulstandorte die Möglichkeit, bei Unterschreitung der Mindestschülerzahlen eine organisatorische Verbindung (§ 60 Schulgesetz) mit einem oder mehreren anderen Grundschulstandorten einzugehen, um als organisatorische Einheit die erforderlichen Mindestschülerzahlen zu erfüllen.

§ 60 Organisatorische Verbindung *(Schulgesetz 2007, unverändert 2014)*

(1) Die Schulträger können Schulen oder Teile von Schulen derselben oder unterschiedlicher Schulart zu einer neuen Schule im Sinne dieses Gesetzes zusammenfassen (organisatorische Verbindung). Die organisatorische Verbindung bedarf der Genehmigung der Schulaufsichtsbehörde.

(2) Die Genehmigung setzt voraus, dass die durch die organisatorische Verbindung neu entstehende Schule die nach § 52 festgelegte Mindestgröße erfüllt. Werden nur Grundschulen miteinander organisatorisch verbunden, soll

[3] Über die jeweiligen Schülerbeförderungssatzungen der Kreise wird die Erreichbarkeit des nächstgelegenen Grundschulstandorts sicher gestellt.

zumindest eine die nach § 52 festgelegte Mindestgröße erfüllen. Zudem ist bei der Genehmigung insbesondere zu berücksichtigen, dass die organisatorische Verbindung der Schulentwicklungsplanung der Schulträger (§ 48 Abs. 1 Nr. 1) und der Kreise (§ 51) entspricht.

Die Mindestgrößenverordnung sieht im Falle organisatorischer Verbindungen keine Mindestschülerzahlen für die einzelnen Standorte (Außenstellen) vor, solange Schulen der gleichen Schulart miteinander verbunden werden. Gerade bei kleinen Außenstellen mit rückläufigen Schüler_innenzahlen führt dies immer wieder zu Unsicherheiten.

Mindestgrößenverordnung § 1 Abschnitt 2 *(2007, unverändert in 2014)*

Schulen können mehrere Standorte haben. Bei organisatorischen Verbindungen von Grundschulen (Primarbereich) mit Schulen des Sekundarbereichs I müssen die Bereiche getrennt die Mindestgröße überschreiten.

Einführung und Deregulierung des Schullastenausgleichs

Die Regelung des Schullastenausgleichs, also der Schulkostenbeiträge, welche die Wohnsitzgemeinde eines Schülers an den Schulträger der besuchten Schule erstatten muss, wurde nicht grundsätzlich neu definiert, erhielt aber durch die mit § 24 eingeführte freie Schulwahl ein neues Gewicht in der Entwicklung der Finanzströme zwischen den Kommunen. Denn fortan können Schulkostenbeiträge an einen anderen Schulträger fällig werden, obwohl die Gemeinde selbst in eine „eigene Schule“ investiert.

Damit kann der Fall entstehen, dass eine Gemeinde sowohl in den eigenen Schulstandort investiert als auch Schulkostenbeiträge an den Träger der Schule zahlen muss, für die sich die Eltern entschieden haben. Gerade schrumpfende Gemeinden mit einem eigenen Grundschulstandort haben dann höhere finanzielle Belastungen, weil in einer Übergangsphase bis zur Schulschließung doppelte Kosten entstehen können.

§ 111 Schulkostenbeiträge für den Besuch von allgemein bildenden Schulen und von Förderzentren *(Schulgesetz 2007, verändert 2014)*

(1) Eine Gemeinde hat für eine Schülerin oder einen Schüler, die oder der in ihrem Gebiet wohnt und eine Grundschule, eine weiterführende allgemein bildende Schule oder ein Förderzentrum besucht, an deren oder dessen Trägerschaft die Gemeinde nicht beteiligt ist, an den Schulträger einen Schulkostenbeitrag zu zahlen. Die Schulkostenbeiträge werden vom für Bildung zuständigen Ministerium für jedes Haushaltsjahr im Voraus getrennt für Grundschulen, Regionalschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen sowie für Förderzentren mit den Förderschwerpunkten „Lernen“ und „geistige Entwicklung“ festgelegt. Sie setzen sich jeweils aus einem Anteil für die
1. laufenden Kosten (Richtwert),
2. Verwaltungskosten der Schulträger und
3. Investitionskosten
zusammen. Die Höhe des Richtwertes bestimmt sich nach den laufenden Kosten (§ 48 Abs. 1 Satz 2), die im Landesdurchschnitt für eine Schülerin und einen Schüler der jeweiligen Schulart aufzuwenden sind. Die Höhe der Verwaltungskosten wird nach Anhörung der Landesverbände der Gemeinden und Kreise unter Berücksichtigung der Aufwendungen für Personal- und Sachmittel, die den Schulträgern bei der Wahrnehmung der Aufgaben nach § 48 entstanden sind, durch das für Bildung zuständige Ministerium festgesetzt. Die Höhe des Investitionskostenanteils beträgt je Schülerin und Schüler 250 Euro.

Hinzu kommt, dass die Schulkostenbeiträge bezüglich der laufenden Kosten und der Verwaltungskosten in den zurückliegenden Jahren den tatsächlichen Kosten der einzelnen Standorte angeglichen wurden, und somit eine Dynamisierung der Kosten und eine standortspezifische Differenzierung ermöglicht wurde (vgl. Schulgesetz 2014, § 111).

§ 111 Schulkostenbeiträge für den Besuch von allgemein bildenden Schulen und von Förderzentren (Schulgesetz 2014)

Die Höhe des Schulkostenbeitrages bestimmt sich aufgrund der laufenden Kosten nach § 48 Abs. 1 Nr. 3 und 4 sowie der Verwaltungskosten, die dem Schulträger jeweils unter Abzug erzielter Einnahmen umgerechnet auf die einzelne Schülerin und den einzelnen Schüler der jeweiligen Schule entstanden sind, zuzüglich einer Investitionskostenpauschale. Verwaltungskosten sind die Aufwendungen der Schulträger für Personal- und Sachmittel, die für die Wahrnehmung der Aufgaben nach § 48 erforderlich sind. Die Höhe des Investitionskostenanteils beträgt je Schülerin und Schüler 250 Euro. Ist der Schulträger Träger von mehreren Schulen derselben Schulart, kann er den Schulkostenbeitrag einheitlich für diese Schulen aufgrund der in Satz 2 und 4 genannten Kosten festlegen.

Entsprechend wurde vom verantwortlichen Ministerium eine Handreichung entwickelt, die regelt, welche Kosten in Rechnung gestellt werden können. Da diese Kosten zwischen den einzelnen Schulen – je nach Ausstattung und Standort – deutlich variieren können, entwickelt sich eine zunehmende Differenzierung zwischen „teureren“ und „billigeren“ Schulen.

Ermöglichung von Sponsoring (§ 29)

Ein weiteres Element, welches seit 2007 die Profilbildung der einzelnen Standorte weiter unterstützt, ist die Möglichkeit des Sponsorings, welches der Erfüllung der schulischen Aufgaben dienen muss. Auch wenn das generelle Verbot der Werbung, des Warenverkaufs, der Werbung und der Sammlungen aufrechterhalten bleibt, eröffnet Absatz 6 prinzipiell die Möglichkeiten, unter Entscheidungsvorbehalt der Schulkonferenz bzw. der Schulaufsichtsbehörde Ausnahmen von diesen Grundsätzen zuzulassen. Dieser 2007 veränderte Paragraph ermöglicht es fortan Schulen, eigene Einnahmen zu generieren, und sich somit im Zuge der angestrebten Profilbildung größere finanzielle Handlungsspielräume zu schaffen. Hierdurch werden die Möglichkeiten der Differenzierung und des zunehmenden Wettbewerbs zwischen Schulen erweitert.

§ 29 Warenverkauf, Werbung, Sammlungen, Sponsoring und politische Betätigungen *(Schulgesetz 2007, in der Sache unverändert 2014)*

(1) Waren aller Art dürfen in öffentlichen Schulen bei schulischen Veranstaltungen weder angeboten noch verkauft werden. Dies gilt entsprechend für den Abschluss sonstiger Geschäfte.
(2) Werbemaßnahmen und Sammlungen, die nicht schulischen Zwecken dienen, sind in öffentlichen Schulen unzulässig. Ebenso unzulässig ist die Weitergabe von Unterlagen über Schülerinnen, Schüler oder Eltern zu Werbezwecken und zu sonstigen Erhebungen. Schülerinnen und Schüler dürfen nicht für die Durchführung von Sammlungen geworben werden.
(3) Schulen dürfen zur Erfüllung ihrer Aufgaben ergänzend Zuwendungen von Dritten entgegennehmen und auf deren Leistungen in geeigneter Weise hinweisen (Sponsoring). Sponsoring muss mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule vereinbar sein und die Werbewirkung muss deutlich hinter den schulischen Nutzen zurücktreten
…
(6) Über Ausnahmen vom Verbot des Absatzes 1 im schulischen Interesse entscheidet die Schulkonferenz. Über allgemeine Ausnahmen vom Verbot des Absatzes 1 und über Ausnahmen von den Verboten des Absatzes 2 entscheidet die Schulaufsichtsbehörde.

Die sogenannte „Experimentierklausel“: § 138 „Schulversuche und Erprobung anderer Mitwirkungsformen“ als Handlungsoption

Eine weitere Möglichkeit, zumindest für eine temporäre Unterschreitung der Mindestschülerzahlen an Grundschulen eröffnet seit 2007 die sogenannte „Experimentierklausel“, die sich mit § 138 auf Schulversuche bezieht. Schulversuche werden demzufolge zunächst durch das verantwortliche Ministerium durchgeführt, können aber auch vom Schulträger oder von der einzelnen Schule beim Ministerium beantragt werden. Die letzte Entscheidung über die Genehmigung eines Schulversuchs obliegt in beiden Fällen dem Ministerium. Dieser Paragraph ermöglicht es den Schulträgern, auch bei Unterschreiten der Mindestschülerzahlen durch Schulversuche und die Erprobung anderer Mitwirkungsformen grundsätzlich einen Standort aufrecht zu erhalten, solange die entsprechende Genehmigung erfolgt.

In der Novellierung des Gesetzes im Jahr 2014 wurden zwei Veränderungen aufgenommen, die für den Erhalt kleiner Schulen bedeutsam sind: zum einen werden Schulversuche nun explizit mit der Erwartungshaltung verbunden, „das Schulwesen weiterzuentwickeln“ (Abs. 1), zum anderen beziehen sich Schulversuche nun ganz explizit auf Grundschulen (§ 138, Abs. 1, Satz 1) die unter die Mindestgrößenverordnung fallen.

§ 138, Schulversuche, Erprobung anderer Mitwirkungsformen *(Schulgesetz 2007; Ergänzungen 2014 fett)*

(1) Schulversuche dienen dazu, das Schulwesen weiterzuentwickeln. Im Rahmen von Schulversuchen können Abweichungen von den Bestimmungen dieses Gesetzes und der aufgrund dieses Gesetzes und der aufgrund dieses Gesetzes erlassenen Verordnungen geprobt werden. Schulversuche können sich insbesondere beziehen auf
1. schulische Organisationsformen, Unterschreitung der erforderlichen Mindestschülerzahlen gemäß Verordnung (§ 52) bei Grundschulen, Lehr- und Lernverhalten, Lernziele und -inhalte, Formen der Mitwirkung und der Leistungsbewertung sowie
2. den Bildungsauftrag, die Bildungsgänge und die Abschlüsse, die Aufnahmevoraussetzungen und die Zahl der Jahrgangsstufen.
Die im Rahmen eines Schulversuchs erreichbaren Abschlüsse und Berechtigungen müssen den Abschlüssen und Berechtigungen der allgemein bildenden oder berufsbildenden Schulen gleichwertig sein.
(2) Schulversuche können durch das für den jeweiligen Bildungsbereich zuständige Ministerium in bestehenden Schulen und in einzelnen besonderen Versuchsschulen durchgeführt werden. Der Schulträger ist anzuhören. Die Durchführung eines Schulversuchs kann auch vom Schulträger oder der Schule beim zuständigen Ministerium beantragt werden. Schulversuche sind zeitlich zu begrenzen und in angemessener Zeit daraufhin auszuwerten, wieweit ihre Ergebnisse auf das Schulwesen übertragbar sind. Die Ergebnisse sind zu veröffentlichen.

Von der Bildungsversorgung zur Wettbewerbsstruktur zwischen Schulen und zwischen Standortgemeinden im ländlichen Raum

Aus dem Schulgesetz von 2007 und in Fortschreibung durch das Schulgesetz 2014 resultieren grundlegende Konsequenzen für die betroffenen Schulen und Schulträger…

… neue (potentielle) räumliche Mobilitätsmuster zwischen den Wohnstandorten und den besuchten Grundschulstandorten.

… eine neue Wettbewerbssituation um Schüler_innen zwischen den einzelnen Grundschulstandorten und den Standortgemeinden.

… neue Finanzströme zwischen den Sendergemeinden von Schüler_innen und den Schulstandortgemeinden der besuchten Schulen.

… erweiterte Möglichkeiten der Profilbildung und Mittelgenerierung von Schulen, so dass deren Finanzausstattung jenseits der unterschiedlichen Finanzkraft der Schulträger noch weiter variieren kann.

… ein Mechanismus von Schulstandortschließungen durch die gesetzliche Einführung von Mindestschülerzahlen.

… die Möglichkeit der Einrichtung organisatorischer Verbindungen zwischen Grundschulen, um eine Standortschließung bei Unterschreitung der Mindestschülerzahlen zu verhindern[4].

… die Möglichkeit mit Blick auf die Wirtschaftlichkeit oder die Unzumutbarkeit der Schulwege einen kleinen Standort temporär zu erhalten.

… die Möglichkeit im Rahmen eines genehmigten Schulversuchs einen bestehenden Standort zu erhalten.

Unter diesen Rahmenbedingungen hat sich aus Sicht der Schulentwicklungsplanung der Kreise und der einzelnen Schulträger zum einen ein erhöhter Druck aufgebaut, den eigenen Grundschulstandort im Zuge des Wettbewerbs zu stärken und zum anderen ist eine enorme Planungsunsicherheit bezüglich der zukünftigen Schüler_innenzahlen für die einzelne Standorte entstanden.

2.4 Grundschulbestand in Schleswig-Holstein

Die offiziellen Schulverzeichnisse werden seit der Jahrtausendwende regelmäßig vom Statistikamt Nord zur Verfügung gestellt, die diese ihrerseits vom zuständigen Ministerium erhalten. Sie beinhalten eine Liste der einzelnen Schulen mit wichtigen Angaben zum Status sowie den Schüler_innenzahlen an den einzelnen Schulen, wobei auch zwischen öffentlichen Schulen und Schulen in privater Trägerschaft unterschieden wird. Organisatorische Verbindungen – sowohl zwischen Schulen unterschiedlicher Schulart (Grund- und Hauptschule, Grund- und Regionalschule sowie Grund- und Gemeinschaftsschule) als auch zwischen mehreren Grundschulstandorten (Hauptstelle und Außenstellen) werden in dieser Statistik als eine Schule geführt. Für die Außenstellen wurden daher ergänzende Informationen des MSB ausgewertet. Mit Blick auf die Datenqualität wurden die Gutachter von verschiedener Seite auf die teilweise heterogene Qualität der früheren Jahrgänge hingewiesen; beispielsweise werden die kombinierten Grund- und Regional- bzw. Gemeinschaftsschulen in der aktuellen Statistik nicht als eigener Typ aufgelistet, so dass hier keine zuverlässigen Daten zur Verfügung stehen. Gleichwohl vermitteln die ausgewerteten Daten einen Eindruck über die Entwicklung der Schullandschaft.

[4] In Einzelfällen wurden organisatorische Verbindungen zwischen Schulstandorten gleicher Schulart auch schon vor dem Schulgesetz 2007 praktiziert.

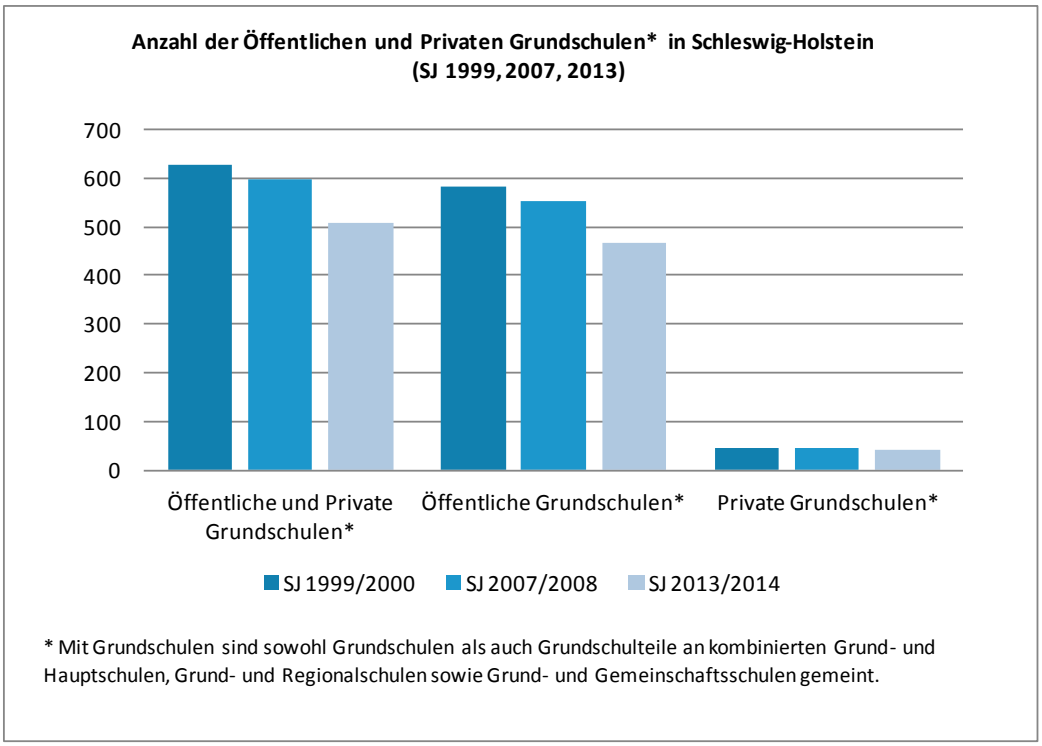


Diagramm 5: Anzahl der öffentlichen und privaten Grundschulen und Grund- und Hauptschulen bzw. Regionalschulen bzw. Gemeinschaftsschulen in Schleswig-Holstein im Schuljahr 1999, 2007, 2013; Datenquelle: Statistikamt Nord; Eigene Berechnung und Darstellung: Jahnke / Hoffmann 2014.

Diagramm 5 zeigt die Entwicklung der Anzahl der öffentlichen und privaten Grundschulen und Grund- und Hauptschulen bzw. Regional-/Gemeinschaftsschulen zu drei verschiedenen Zeitpunkten. Neben der Ausgangslage zur Jahrtausendwende wurde das Schuljahr 2007/08 ausgewählt, an dem das neue Schulgesetz in Schleswig-Holstein in Kraft getreten ist. Die aktuellsten verfügbaren Daten beziehen sich auf das Schuljahr 2013/2014. Zur Jahrtausendwende gab es demzufolge in Schleswig-Holstein noch 626 Grundschulen, von denen 44 in freier Trägerschaft waren. Insgesamt ging die Anzahl bis 2007/08 langsam um 29 Schulen auf 597 zurück, wobei die Zahl der Schulen in freier Trägerschaft nahezu konstant blieb (43). Ein weiterer Rückgang erfolgte dann zwischen 2007 und 2013 um weitere 87 auf 510 Grundschulen, einschließlich der kombinierten Grund- und Regional- bzw. Gemeinschaftsschulen. Diese Zahl setzt sich zusammen aus insgesamt 439 Grundschulen, 29 Grund- und Regionalschulen sowie 42 Grund- und Gemeinschaftsschulen; hinzu kommen 76 Außenstellen von organisatorischen Verbindungen, so dass in der Summe zu Beginn des Schuljahrs 2013/14 noch 586 Grundschulstandorte existieren. Auch in diesem Zeitraum wurde lediglich eine Schule in freier Trägerschaft geschlossen.

Aufgrund der Möglichkeit, organisatorische Verbindungen einzugehen, waren jedoch nicht alle Grundschulschließungen auch mit einer Aufgabe des Schulstandorts verbunden. Im Jahr 2013 gab es in Schleswig-Holstein neben den verzeichneten Grundschulen zusätzlich noch insgesamt 72 Außenstellen, die als eigene Teilstandorte von organisatorischen Verbindungen bestehen.

Somit gibt es aktuell insgesamt 62 Grundschulen, die als organisatorische Verbindungen mindestens eine (62 organisatorische Verbindungen), teilweise zwei (6 organisatorische Verbindungen), in Einzelfällen bis zu drei Außenstellen (2 organisatorische Verbindungen) haben (vgl. Tabelle 1). Somit existieren derzeit 72 Grundschulstandorte als Außenstellen, was den 158 seit 2007 geschlossenen Grundschulen gegenüber zu stelle ist.

Kreis	1. Außenstelle	2. Außenstelle	3. Außenstelle	
Dithmarschen	7	2		
Herzogtum Lauenburg	2			
Lübeck	4			
Neumünster	1			
Nordfriesland	10			
Ostholstein	5	2	1	
Pinneberg	4			
Plön	5	2	1	
Rendsburg-Eckernförde	11			
Schleswig-Flensburg	7	1		
Segeberg	4	1		
Steinburg	2			
Gesamtergebnis	**62**	**8**	**2**	**72**

Tabelle 1: Außenstellen an Grundschulen nach Kreisen im Schuljahr 2013/14;
Datenquelle: MSB

Die Größenstruktur der verzeichneten Außenstellen ist mit Blick auf die Schüler_innenzahlen sehr variabel: sie variiert zwischen 24 Schüler_innen am kleinsten verzeichneten Standort und 354 Schüler_innen am größten Standort. Insgesamt haben 12 Außenstellen Schüler_innenzahlen, die unterhalb von 44 liegen – und damit unterhalb einer doppelten Klassenstärke von jeweils 22 Schüler_innen; die Mehrheit der Außenstellen hat jedoch Schüler_innenzahlen, die zwischen 44 und 80 liegen – und damit oberhalb einer doppelten Klassenstärke und unterhalb der vorgegebenen Mindestschülerzahl. Größere organisatorische Verbindungen mit zwei oder mehr Außenstellen liegen ausschließlich in den Landkreisen Ostholstein, Dithmarschen, Plön, Schleswig-Flensburg und Segeberg.

Anzahl der Grundschulen nach Größenklassen (SJ 2013/14)

Für die Zukunftsfähigkeit der Grundschulen in den ländlichen Räumen Schleswig-Holsteins ist vor dem Hintergrund des aktuell gültigen Schulgesetzes und der aktuellen Mindestgrößenverordnung die Größenstruktur der Grundschulen ein wesentliches Strukturmerkmal.

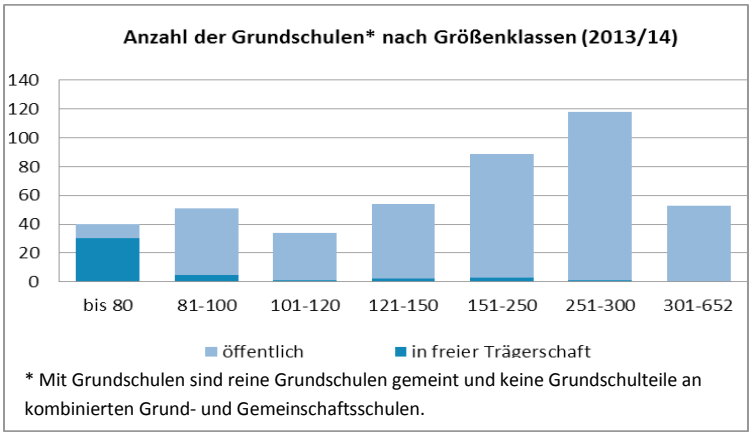


Diagramm 6: Anzahl der Grundschulen nach Größenklassen 2013/14;
Datenquelle: Statistikamt Nord; Eigene Berechnung und Darstellung: Jahnke / Hoffmann 2014.

Diagramm 6 verdeutlicht die Verteilung der Grundschulen auf die unterschiedlichen Größenklassen bezogen auf die Schüler_innenzahl: Die Mehrheit der Grundschüler_innen in Schleswig-Holstein besucht schon heute Grundschulen, die zwischen 150 und 300 Schüler_innen haben, darüber hinaus gibt es 52 Standorte, die über 300 Schüler_innen verzeichnen.

Deutlich geringer ist der Anteil kleiner Schulen, bei denen auch Schulen in freier Trägerschaft sowie teilweise auch organisatorische Verbindungen zweier oder mehrerer Grundschulstandorte zugerechnet werden (s.o.). Von den insgesamt 439 Grundschulen im Schuljahr 2013/2014 liegen insgesamt 40 Grundschulen unterhalb oder bei der gesetzlichen Mindestschülerzahl von 80. Drei Viertel dieser Schulen (30) sind in freier Trägerschaft – mehrheitlich der Dänischen Minderheit und fallen somit nicht unter die Mindestgrößenverordnung. Von den verbleibenden 10 öffentlichen Schulen befinden sich jeweils eine in Kiel und Lübeck, die übrigen verteilen sich auf verschiedene Landkreise.

Darüber hinaus gibt es 51 Grundschulen mit Schüler_innenzahlen zwischen 81 und 100, von denen 46 öffentliche Schulen sind. Aufgrund ihrer Nähe zur vorgegebenen Mindestschülerzahl von 80 könnten diese Standorte in den nächsten Jahren potentiell von einer Schließung bedroht sein. 34 weitere Schulen mit Schüler_innen zahlen zwischen 100 und 120 (davon 1 in freier Trägerschaft) könnten bei anhaltend rückläufigen Schüler_innenzahlen mittelfristig ebenfalls von Schließung bedroht sein.

Trägerschaft nach Rechtsstatus im Schuljahr 2013/2014

Ein weiteres wichtiges Strukturmerkmal für die Grundschullandschaft in Schleswig-Holstein ist die unterschiedliche Ausgestaltung der Schulträgerschaft – und damit die Übertragung von der Gemeinde bzw. der Stadt als eigentlichen Schulträger auf andere Trägerorganisationen. Zunächst einmal gilt es, auf die Besonderheit des dänischen Schulvereins hinzuweisen, der mit Blick auf die Anzahl der Grundschulen in Schleswig-Holstein immerhin 8% ausmacht, wohingegen die sonstigen privaten Träger bislang keine bedeutende Rolle einnehmen.

In der öffentlichen Trägerstruktur befinden sich 38% der Grundschulen in städtischer Trägerschaft gegenüber 18% in der Trägerschaft von Gemeinden. Immerhin 10% der Grundschulen liegen in der Trägerschaft von Ämtern, die übrigen 25% sind in eigenen Schulverbänden organisiert.

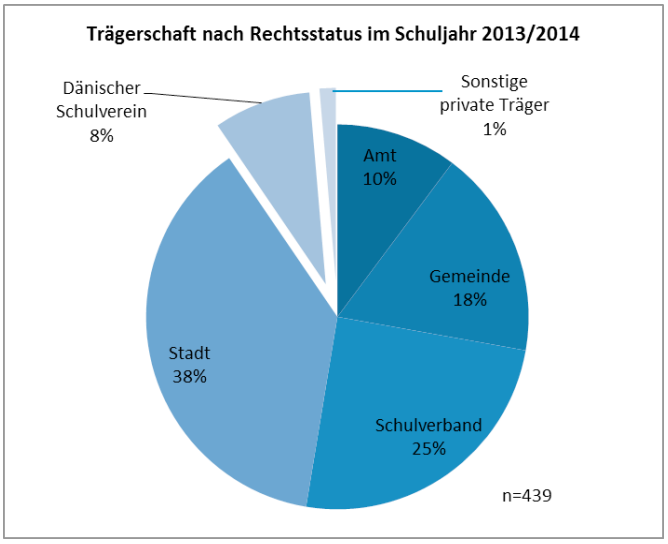


Diagramm 7: Anteile der Trägerschaft von Grundschulen nach Rechtsstatus im Schuljahr 2013/2014; Quelle: MSB, Eigene Darstellung: Jahnke / Hoffmann 2014.

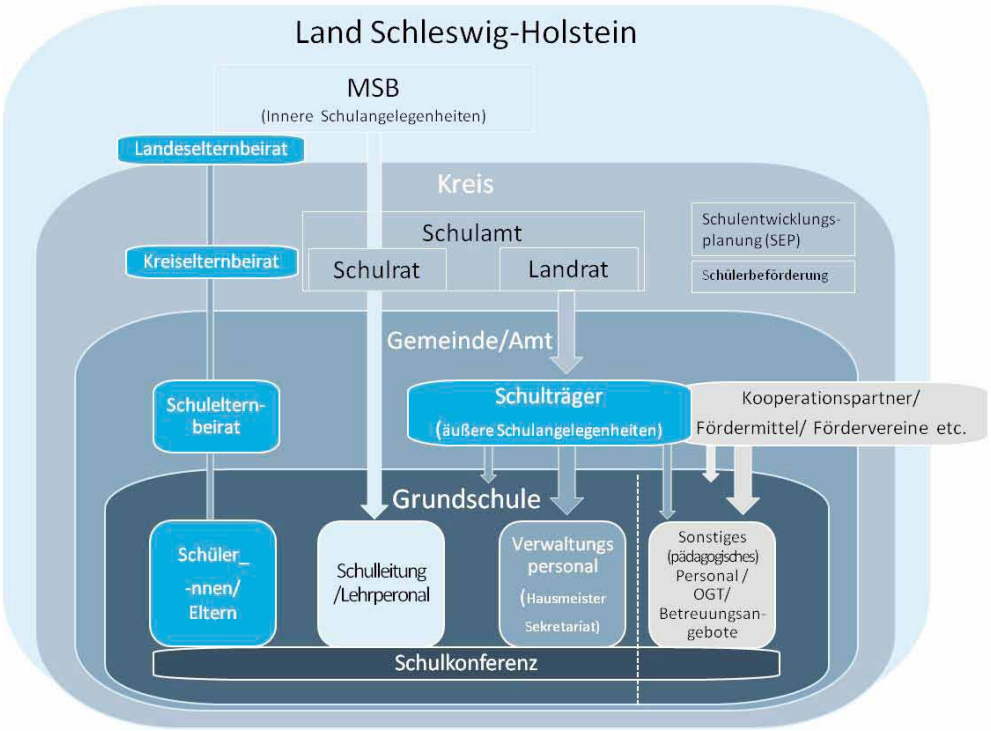
Vor dem Hintergrund einer zukünftigen Entwicklung der Grundschulstandorte im ländlichen Raum ist zum einen das starke Gewicht der dänischen Kleinschulen in den nördlichen Landesteilen bedeutsam, zum anderen aber auch der recht hohe Anteil von Grundschulen in Trägerschaft einzelner Gemeinden, da diese als eigenständige Institution agieren und nicht in einem größeren Verband organisiert sind.

3. Das Grundschulwesen in den ländlichen Räumen Schleswig-Holsteins

3.1 Institutionelle Dimension

Das Grundschulwesen ist – wie andere Teile des Bildungswesens auch – in ein komplexes Steuerungsgefüge eingebettet, so dass unterschiedliche politische Ebenen auf die Entwicklung einzelner Standorte Einfluss nehmen können. Während es auf der einen Seite eine klare Trennung gibt zwischen den äußeren Schulangelegenheiten – des Schulträgers – und den inneren Schulangelegenheiten – des für Bildung zuständigen Ministeriums, so zeigen die jüngeren Entwicklungen, dass sich zwischen diesen beiden Zuständigkeitsbereichen zunehmend Handlungsspielräume entwickelt haben, die zu einer Ausdifferenzierung zwischen den einzelnen Schulstandorten beitragen können. Die einzelnen Schulen und Schulträger engagieren sich auf unterschiedliche Weise, diese Handlungsspielräume zu gestalten.

Wirkungsgefüge zu den Steuerungsebenen von Grundschulen



Grafik 1: Grundschulstandorte als Governance-System

Die Grafik verdeutlicht die bestehende Komplexität der Interaktion unterschiedlicher Ebenen, die auf die Steuerung einzelner Grundschulstandorte Einfluss nehmen. Hierbei ist es zunächst die

Landesebene, die über die gesetzlichen Rahmenbedingungen, aber auch über die Zuweisung von Lehrkräften direkten Einfluss ausübt. Auf der Ebene der Kreise geschieht dies vor allem über die Schulämter und die Schulentwicklungsplanung sowie die Organisation der Schülerbeförderung, die im ländlichen Raum eine wichtige Rolle spielt. Die Ebene der Gemeinden bzw. Amtsbereiche wird vor allem über die Schulträgerschaft wirksam, die über die äußeren Schulangelegenheiten und somit auch das Verwaltungspersonal entscheidet.

Gestaltungsspielräume zwischen inneren und äußeren Schulangelegenheiten und deren Grenzen

Die klare Trennung zwischen inneren und äußeren Schulangelegenheiten kann zu einem Konfliktfeld werden, wenn die lokalen Akteure – als Träger der äußeren Schulangelegenheiten – einen Standort erhalten wollen und entsprechende Investitionen tätigen, die Schulentwicklungsplanung oder das für Bildung zuständige Ministerium hingegen einen Standort angesichts der Schülerzahlenentwicklung als nicht zukunftsfähig erachtet und entsprechend Übergangsregelungen ablehnen kann. In solchen Fällen fehlen – nach bestehenden Zuweisungsschlüsseln Lehrerstunden, so dass eine vollständige Unterrichtsversorgung nicht gewährleistet werden kann.

Nach der aktuellen Gesetzeslage haben die Schulträger keinerlei Möglichkeit, bestehende Defizite in der Ausstattung des Lehrpersonals durch die Anstellung eigener Lehrkräfte zu kompensieren, selbst wenn sie willens und in der Lage wären, eigenständig Stunden durch fachlich qualifiziertes Personal zu finanzieren. Dennoch versuchen die Akteure sich Handlungsspielräume zu schaffen, um die Ausstattung mit „sonstigem“ pädagogischen Personal auszubauen, und auf diese Weise das „pädagogische Personal“ insgesamt zu stärken. Zudem haben die Schulträger die Möglichkeit, über die Gestaltung des Offenen Ganztagsangebots die Schule auch pädagogisch zu profilieren und im interschulischen Wettbewerb zu stärken.

Strategien der Schulstandortprofilierung im Wettbewerb

Den Schulträgern steht somit die Möglichkeit offen, auch innerhalb der bestehenden Rahmenbedingungen den eigenen Standort zu profilieren, durch…

- Ausbau des Offenen Ganztagsangebots oder der Betreuungsangebote, um die eigene Schule insbesondere für berufstätige Eltern, aber auch für die Schüler_innen, attraktiver zu machen.
- Erhöhung des Stundendeputats bei Hausmeister und Sekretariat, um zum einen die Schulinfrastruktur besser zu pflegen, zum anderen aber auch um die Schulleitung stärker von den wachsenden Aufgaben zu entlasten. Theoretisch ergibt sich hier auch die Möglichkeit anstelle einer Sekretärin zusätzlich eine höher qualifizierte Kraft einzustellen, die sich im Sinne einer „Geschäftsführung“ primär den administrativen Aufgaben und der Außendarstellung widmet und somit die pädagogische Schulleitung von solchen Aufgaben entlastet.
- Einstellung sonstiger pädagogischer Kräfte oder Einbindung von Ehrenämtler_innen oder Eltern. Diese dürfen zwar keinen eigenständigen Unterricht halten, sie können aber die hauptberuflichen Lehrkräfte direkt oder indirekt in der Unterrichtsdurchführung unterstützen bzw. entlasten.
- Innerhalb von organisatorischen Verbindungen, die auf mehrere Standorte verteilt sind, ergeben sich zudem flexible Lösungen, die zur Qualitätssicherung an den Einzelstandorten beitragen können. Beispielsweise kann der Schulträger das sonstige pädagogische Personal

aufstocken, damit die Schulleitung möglicherweise Handlungsspielräume für die Versorgung der Außenstellen gewinnt.

Von der Bildungsversorgung zur *„Educational governance“*

In der wissenschaftlichen Fachliteratur wird diese – im deutschen öffentlichen Schulwesen relativ neue – Form der offeneren Steuerung als *„Educational governance“* bezeichnet (z.B. Altrichter / Maak Merki 2010). Anders als ein zentral gesteuertes Top-down-Regierungshandeln werden den einzelnen institutionellen Akteuren Gestaltungsspielräume eröffnet und gleichzeitig durch Anreizsysteme Entwicklungsrichtungen vorgegeben. Häufig geschieht dies in Form von Förderprogrammen, für die sich bestimmte Institutionen bewerben können. Von einer solchen Form der Steuerung erhofft man sich, dass bestimmte, politisch gewollte Ziele auf sanfte Weise von den Akteuren umgesetzt werden, ohne dass diese administrativ angeordnet werden müssen. Zudem werden solche Governance-Strukturen auch von Deregulierungsmaßnahmen begleitet, die eine Wettbewerbssituation herbeiführen können.

Governance und Wettbewerb als Innovationsmotoren

Im Falle der Grundschulen Schleswig-Holsteins wurde vor allem durch die Einführung des Elternrechts auf freie Schulwahl eine Wettbewerbsstruktur geschaffen, die mit der gleichzeitigen Einführung der Mindestschülerzahlen in einer Phase rückläufiger Schüler_innenzahlen zudem einen Mechanismus der „Marktbereinigung“ etabliert. Schulen mit sinkenden Schüler_innenzahlen rutschen somit automatisch in ein Schließungsszenario, sobald sie sich der vorgegebenen Mindestschülerzahl nähern. Neben der Option der organisatorischen Verbindung hat der Gesetzgeber mit der sogenannten „Experimentierklausel“ einen Wettbewerbsmechanismus etabliert, da hierdurch ganz explizit pädagogische Innovativität und konzeptionelle Ideen eingefordert werden, um zumindest ein temporäres Überleben zu sichern. Dies wird von den lokalen Akteuren vor Ort als Aufforderung zur Ideenentwicklung interpretiert. Grundsätzlich gilt aber darauf hinzuweisen, dass sich die „Experimentierklausel“ auf die Schule bezieht und nicht auf eine einzelne Außenstelle, die nicht als Antragsteller auftreten kann.

Educational Governance zwischen Wettbewerbsgedanke und Deresponsabilisierung

Die Bewertung solcher Governance Strukturen kann auf unterschiedliche Weise erfolgen. Positiv betrachtet fördert es Innovation, finanzielles oder sonstiges Engagement der Schulträger sowie Vielfalt und führt dadurch in unterschiedlichen Geschwindigkeiten zu einer Gesamtentwicklung des Systems. Zudem, so würden die Befürworter_innen argumentieren, werden durch die „Abstimmung mit den Füßen“ automatisch die „schlechten“ Schulen geschlossen, wohingegen sich die „guten Schulen“ besser entwickeln können.

Aus einer kritischen Perspektive hingegen lässt sich argumentieren, dass die Kräfte des freien Marktes keineswegs automatisch zu einer Qualitätssicherung oder -verbesserung beitragen. Zudem kann die Einführung von Wettbewerbsmechanismen bei schrumpfenden Schüler_innenzahlen kontraproduktiv sein, da sie zwangsläufig zu Fehlinvestitionen führen, wenn alle Standorte gleichzeitig um die kleiner werdende Zahl von Schüler_innen kämpfen. Hier sind die Kreise in ihrer

Funktion als Schulentwicklungsplanung gefragt, in Kooperation mit dem für Bildung zuständigen Ministerium sinnvolle Strukturlösungen vorauszudenken.

Schulentwicklungspläne als zentrales Instrument der Schulplanung auf Kreisebene

Das Schulgesetz schreibt den Kreisen vor, in regelmäßigen Abständen einen Schulentwicklungsplan zu erstellen, der als Grundlage für Standortentscheidungen fungiert. Die Erstellung der Schulentwicklungspläne erfolgt zunächst durch die einzelnen Schulträger und wird dann auf der Ebene der Kreise unter Berücksichtigung der Jugendhilfeplanung zusammengetragen. Damit wird gewährleistet, dass die Schulplanung in weitere Kontexte der Bildungsplanung oder beispielsweise auch der Schülerbeförderung eingebettet ist. Schulen und Schulräte werden an der Erstellung der Pläne beteiligt, da sie zum einen die notwendigen Daten liefern, zum anderen aber auch mit ihrer Expertise in den Prozess der Erstellung eingebunden werden sollten.

Schulentwicklungspläne sind in Form, Qualität und Erscheinungsfrequenz sehr heterogen

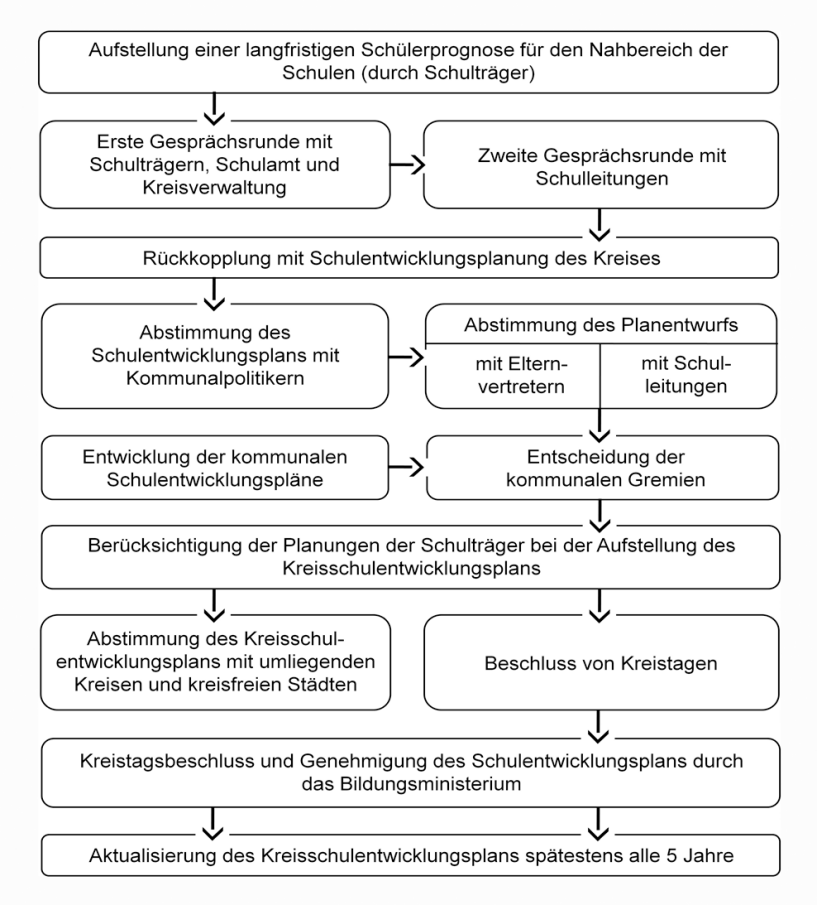
Da der Gesetzgeber bislang keine Vorschriften, sondern lediglich Leitlinien über Form, Umfang und vor allem die Regelmäßigkeit der Erstellung macht, sind die entsprechend vorliegenden Dokumente qualitativ sehr heterogen. Sie reichen von umfangreichen Darstellungen mit den Zahlenentwicklungen einzelner Schulstandorte und der Einschätzung ihrer zukünftigen Entwicklungen bis hin zu sehr knappen Abhandlungen. Auch die Erscheinungsjahre des letzten aktuellen Berichts variierten zwischen 2007 und 2013, so dass hier keine einheitlich vergleichbare Grundlage vorliegt. Das für Bildung zuständige Ministerium arbeitet daher an einer entsprechenden Software, welche die Daten der einzelnen Standorte erfasst und in einem Geographischen Informationssystem umsetzt. Die Software unter dem Namen Primus soll bei der Schulentwicklungsplanung auch einen transparenten Überblick über die Entwicklung einzelner Standorte in ihrem geographischen Gefüge ermöglichen. Aktuell befindet sich diese in einer Pilotphase und wird in einzelnen Kreisen erprobt.

Vorausschauende Schulstandortplanung ist durch das Elternrecht auf freie Schulwahl erschwert

Der Demographische Wandel hat – in Kombination mit dem freien Elternwahlrecht – die Entwicklung von Schüler_innenzahlen an den einzelnen Grundschulstandorten in den letzten Jahren stark dynamisiert und ihre Vorhersagbarkeit deutlich erschwert. Insbesondere die Auflösung der Schuleinzugsbereiche macht eine zuverlässige Prognose für die einzelnen Schulen immer schwieriger, da zwar die Zahl der Kinder in den einzelnen Gemeinden weitgehend bekannt ist, die Schulwahlentscheidung jedoch nicht vorhersehbar ist. Aus diesem Grunde erfordert es von der Schulentwicklungsplanung einen relativ engen Monitoring-Prozess, welcher negative Dynamiken früh erkennt und darauf angemessene Signale an die betroffenen Akteure vor Ort sendet, um zielführende Lösungen herbeiführen zu können.

Anpassung des Standortnetzes von Grundschulen als Routinehandlung der Schulentwicklungsplanung

Die Anpassung des Grundschulstandortnetzes erfolgt derzeitig in einem mehrstufigen Prozess. In einem ersten Schritt werden die Schüler_innenzahlen an den einzelnen Standorten erhoben und in die bestehende Entwicklungskurve der zurückliegenden Jahre eingetragen. Sobald die erhobenen Zahlen signifikant von der prognostizierten Entwicklung (z.B. durch Simulation) abweichen, führt dies zu einer Problemerkennung, die von Seiten der Schulentwicklungsplanung auf Kreisebene an den zuständigen Schulträger vor Ort zurückgemeldet wird. Sollte sich das statistische Problem nach Klärung vor Ort als unbedeutend erweisen, besteht zunächst kein weiterer Handlungsbedarf und der Schulträger wird hierüber in Kenntnis gesetzt.



Grafik 2: Idealtypischer Prozess der Schulentwicklungsplanung (Zylka / Frank 2010)

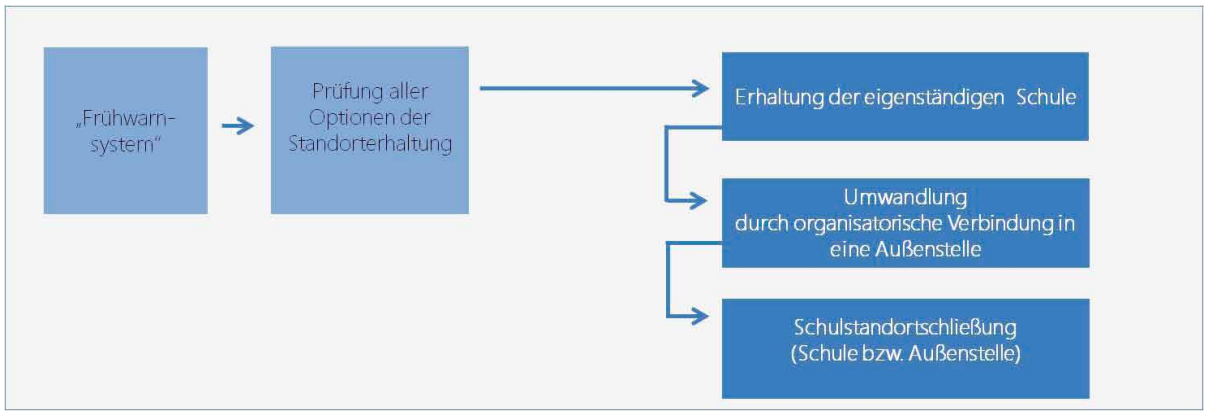
Sollte sich hingegen die identifizierte Abweichung mit Blick auf die Gefährdung des Standorts als Problem erhärten, so werden Schulträger, Schulleitung und Schulamt in gemeinsamen Gesprächen aufgefordert, Lösungen zu erarbeiten. Unter Mitwirkung dieser Beteiligten und ggfs. nach Beratung durch die Schulaufsicht wird dann ein Konzept entwickelt, das in die Beschlussvorlage des Schulentwicklungsplans eingeht.

Schulstandorterhaltung oder Schulstandortschließung als Konfliktfeld der Schulentwicklung

Obwohl in der politischen Rhetorik nahezu aller Akteure die Unvermeidbarkeit der Schließung von Standorten angesichts der aktuellen und zukünftig zu erwartenden Schüler_innenzahlen betont und der Satz „Natürlich werden wir nicht alle Standorte erhalten können“ regelmäßig wiederholt wird, verläuft die Diskussion um die mögliche Schließung einzelner Standorte nur in den seltensten Fällen konfliktfrei. Vor dem Hintergrund, dass es sowohl eine bestehende Gesetzeslage einschließlich der Mindestgrößenverordnung als auch klare Zuständigkeiten für die Schulentwicklungsplanung gibt, ist dies zunächst unerwartet. Im Laufe der Studie wurde deutlich, dass sich in die Diskussion um den Fortbestand des eigenen Standorts auch die Ängste und Sorgen um die Zukunftsfähigkeit des gesamten Dorfes mischen. Bisweilen scheint eine auf das Wohl und die Bildungschancen der betroffenen Kinder ausgerichtete Diskussion von anderen – möglicherweise gleichermaßen legitimen – Interessen dominiert.

Restrukturierung von Grundschulstandorten als Kommunikations- und Entscheidungsprozess

Ein Entscheidungsprozess, wie ihn die Schulentwicklungsplanung vorsieht, wird angesichts der bestehenden Gesetzeslage dann ausgelöst, wenn sich eine Grundschule der Mindestschülerzahl von 80 nähert und diese zeitnah erreichen wird. Nach Auslösung des „Frühwarnsystems“ durch die Schulentwicklungsplanung sollten die betroffenen Akteure zusammenkommen, um alle Handlungsoptionen zu prüfen. Hierbei gibt es die Möglichkeit der Weiterführung der Schule, entweder als Schulversuch auf Antrag unter Vorlage entsprechender Konzepte oder durch Eingliederung in eine organisatorische Verbindung; andernfalls erfolgt eine Standortschließung. Vor dem Hintergrund, dass eine Schließung mit hoher Wahrscheinlichkeit eine irreversible Entscheidung darstellt, sollte in diesem Prozess dem Standorterhalt eine hohe Priorität zugeordnet werden (vgl. Grafik 2).



Grafik 3: Modell der Standorterhaltung bzw. Standortschließung

Im Verlauf der Studie wurde deutlich, dass der Kommunikations- und Entscheidungsprozess um Standortanpassungen von Grundschulen im ländlichen Raum häufig von Konflikten und emotional bis persönlich verletzenden Diskussionen zwischen Einzelakteuren, Interessensverbänden, Entscheidungsträgern, politischen Verantwortungsträgern begleitet wird. Häufig werden auch die Medien einbezogen, um überregional für die Unterstützung der eigenen Position zu werben. Bei den Gutachtern ist in Einzelfällen der Eindruck entstanden, dass die sozialen und emotionalen Schäden, die aus solchen verbalen Auseinandersetzungen entstehen, gegenüber den aus Schließung erfolgten

Nachteilen sogar überwiegen können. Hierfür geben Beteiligte aus geführten Gesprächen hinreichende Anhaltspunkte.

Zudem hat die Emotionalisierung von Konflikten in einigen Fällen Lösungen zur Folge gehabt, die keiner sachlichen Begründung folgten, sondern auf Grundlage persönlicher Kränkungen getroffen wurden: „Mit dem gehe ich bestimmt nicht zusammen, nachdem er mich so hintergangen hat“, war die Begründung für eine augenscheinlich sachfremde organisatorische Verbindung. Unabhängig vom Ausgang der Entscheidung ist es offensichtlich der Kommunikationsprozess selbst, der innerhalb oder zwischen Dorfgemeinschaften nachhaltige Verletzungen hinterlassen kann, die auch für spätere Entscheidungen handlungsleitend sein können. Im Folgenden sollen daher die Punkte des Kommunikationsprozesses herausgestellt werden, an denen – aus Sicht der Gutachter – sich leicht Konflikte entzünden können. Ziel ist es dabei, Hinweise auf einen von den beteiligten Akteuren als fair empfundenen Anpassungsprozess zu geben.

Der Zeitpunkt der „Frühwarnung“

Obwohl eine drohende Unterschreitung der Mindestschülerzahlen angesichts der großen öffentlichen und politischen Sensibilität für das Thema „Schulschließung“ recht gut vorhersehbar ist, ist der Zeitpunkt in der Kommunikation dieser „Warnung“ immer wieder Gegenstand von Diskussion. Dabei wird der Schulentwicklungsplanung häufig vorgeworfen, durch eine „verfrühte Warnung“ den Schrumpfungsprozess unnötig beschleunigt zu haben, da es zu einer Verunsicherung der Eltern beitragen würde. Eine zu späte Warnung hingegen verhindere – so ein weiterer Vorwurf –, dass noch angemessen reagiert werden könne.

Die Transparenz des Aushandlungsprozesses

Ein zweiter Diskussionsgegenstand ist die Frage danach, wer zu welchem Zeitpunkt in den Beratungsprozess einbezogen werden sollte. Aus Sicht der Schulentwicklungsplanung sollten dies zunächst Schulleitung, Schulrat, Schulelternbeirat und Schulträger sein, da sie für die Schulstandortplanung zuständig sind, und die zukünftige Entwicklung vor Ort am ehesten einschätzen können. Falls sich die Warnung als berechtigt erweist, sollten im zweiten Schritt alle übrigen Akteure eingeladen werden, um sich an der Erarbeitung einer Problemlösung zu beteiligen (z.B. die Schulkonferenz, der Elternbeirat, der Bürgermeister der Standortgemeinde, ggfs. Schulleitungen benachbarter Schulen, betroffene Bürgermeister der Nachbargemeinden und der Kreis bezüglich der Schülerbeförderung).

Die Umwandlung in eine Außenstelle als naheliegende Lösung des Standorterhalts

Bei einer absehbaren Unterschreitung der Mindestgröße erfolgt häufig der Zusammenschluss zu einer organisatorischen Verbindung mit einer oder mehreren Nachbargrundschulen. Eine solche Maßnahme dient vor allem dem Erhalt des Schulstandorts sowie der Wahrung der pädagogischen Vielfalt, da nun ein größeres Kollegium für die Versorgung von zwei oder mehr Standorten zuständig ist. In der Praxis stellt es sich jedoch häufig so dar, dass lediglich die Anzahl der Schulleitungsstellen – und damit der sogenannten Leitungsstunden – reduziert wird, ansonsten aber die Lehrkräfte im Regelfall an ihren jeweiligen Standorten bleiben. Dadurch entsteht dann leicht der Eindruck, die Zusammenführung zu einer organisatorischen Verbindung führe nicht zur Verbesserung der

pädagogischen Vielfalt, sondern lediglich zur Einsparung von Schulleitungsstunden und der entsprechenden Gehaltsstufe.

Viele Gemeinden versuchen zudem, über die Aufstockung des sonstigem pädagogischen Personals, ihren Standort zu stärken. Da es dem Schulträger der von Schließung bedrohten Schule obliegt, einen Partner für die organisatorische Verbindung zu finden, sind die entwickelten Lösungen als Ergebnisse von politischen Aushandlungsprozessen zu betrachten. Somit muss die gefundene Lösung nicht immer die sachlich oder räumlich naheliegende sein.

Die Umwandlung in eine organisatorische Verbindung ist in der Regel von geringerem Widerstand der Akteure begleitet, da aus Sicht von Eltern und Schüler_innen zunächst wenig Änderung eintritt. Vielmehr ist es die Sorge um eine spätere Schließung, die schon den Schritt der organisatorischen Verbindung bedrohlich erscheinen lässt. Die Betroffenen vor Ort befürchten dann, dass die Umwandlung in eine Außenstelle einer „Schließung auf Raten“ entspricht.

Die Schulleitung der organisatorischen Verbindung als „Weichensteller“

Ein entscheidender Punkt des Zusammenschlusses ist die ungleiche Gewichtung von Hauptstelle bzw. „Hauptschule“ und Nebenstelle(n) innerhalb der organisatorischen Verbindung. Denn an der „Hauptschule“ ist auch die Schulleitung angesiedelt, die – im Sinne der bestmöglichen pädagogischen Versorgung – sowohl über den Einsatzort der Lehrkräfte als auch über die Zuweisung der Schüler_innen an die verschiedenen Standorte entscheidet. Dies kann zu Konflikten führen, wenn die Wünsche der Elternschaft oder der betroffenen Lehrkräfte von den Entscheidungen der Schulleitung divergieren. In den Gesprächen wurden Fälle beklagt, in denen Schulleitungen die Anmeldungswünsche für einen Außenstellenstandort auf die Hauptstelle kanalisiert und damit einen rechnerisch überlebensfähigen Standort bewusst zur Schließung geführt hätten.

Zudem kann die Schulleitung über die Zuweisung qualitativ unterschiedlicher Lehrkräfte die Attraktivität der einzelnen Schulstandorte steuern. Auch hier wird von Fällen berichtet, in denen beliebte Lehrpersonen gegen ihren Willen von den Außenstellen „abgezogen“ wurden und durch „schlechtere“ ersetzt wurden. Ungeachtet eines objektivierbaren Wahrheitsgehalts solcher Berichte bleibt strukturell festzustellen, dass in der jetzigen Form der organisatorischen Verbindung die Schulleitung als „Weichensteller“ faktisch die Zukunftsfähigkeit einzelner Außenstellen stark beeinflussen kann (und muss) bzw. bei unzureichenden Anmeldezahlen eine Außenstelle faktisch schließen kann. Da organisatorische Verbindungen organisatorisch eine Schule sind, liegt die Entscheidung über den Erhalt einer Außenstelle somit nicht mehr in der Hand des Schulträgers, sondern in der pädagogischen Verantwortung der Schulleitung.

Da es in der Mindestgrößenverordnung keine Festlegung der Mindestschüler zahlen an den einzelnen Außenstellen gibt, stellt sich regelmäßig die Frage, wann dort der Zeitpunkt für eine Schließung gekommen ist. Die Lehrerwochenstundenzuteilung wird von der Schuladministration als ausreichend angenommen, solange noch mindestens 44 Kinder vor Ort beschult werden. Abhängig von administrativen und pädagogischen Konzepten unterliegt diese theoretische Annahme in der Praxis einer erheblichen Varianz. Die Unterschreitung der Zahl 44 wird häufig als Anlass für eine Schließungsdiskussion genommen.

Stärken und Schwächen der organisatorischen Verbindung in der gelebten Praxis

In den betrachteten Fällen organisatorischer Verbindungen ist bei den Gutachtern das Bild entstanden, dass die intendierten Potentiale für den pädagogischen Austausch nur in wenigen Fällen gelebt werden und die Praxis des Erhalts des Status Quo deutlich überwiegt. In solchen Fällen bedeutet die organisatorische Verbindung – aus Sicht der Außenstelle – zwar wenigstens eine verbesserte Vertretungsregelung, ansonsten aber lediglich den Verlust einer Leitungsstelle und damit eine Verschlechterung der Stundenausstattung. Für Außenstehende kann in diesen Fällen der Eindruck einer „Sparmaßnahme des Ministeriums“ entstehen.

Zudem stellt die organisatorische Verbindung deutlich höhere Anforderungen an die Schulleitung, da diese auch die Außenstellen administrativ und pädagogisch leitet. Diese zusätzlichen Belastungen werden lediglich durch eine geringe Aufstockung der Leitungsstunden honoriert, so dass diese Stellen eine vergleichsweise geringe Attraktivität besitzen. Die entstehende Mehrbelastung für die Schulleitung fällt nach Schließung einer Außenstelle faktisch weg. Hinzu kommt, dass in einer organisatorischen Verbindung die Außenstellen auch keine eigenen Elternvertretungen haben, so dass diese ihr Interesse für den Erhalt ebenfalls als Minderheitenposition in die Gesamtelternschaft der Schule argumentieren müssen.

Möglichkeiten der Optimierung der organisatorischen Verbindungen

Die organisatorische Verbindung sollte weder eine Notlösung noch ein Sparmodell sein, sondern durch Ausgestaltung in Form von Zusammenschlüsse gleichberechtigter Partnerschulen zu einer attraktiven und zukunftsfähigen Organisationsform für Schulen im ländlichen Raum weiter entwickelt werden. Hierzu sollten die Spielräume der „Experimentierklausel“ großzügig ausgenutzt werden und über Optionen der vertraglichen Ausgestaltung für Schulleiter_innen organisatorischer Verbindungen beispielsweise durch Aufstockung der Abminderungsstunden oder des Sekretariatspersonals nachgedacht werden.

Antragsbearbeitung und -bescheid zu Schulversuchen wird als intransparenter Prozess wahrgenommen

Die Beantragung eines Schulversuchs unter Berufung auf die „Experimentierklausel“ ist eine weitere Möglichkeit, kleine Schulen zumindest mittelfristig zu erhalten. Der damit verbundene zeitliche und emotionale Aufwand bei den Akteuren vor Ort sollte dabei nicht unterschätzt werden, insbesondere wenn dieser Prozess partizipativ und „von unten“ gestaltet wird. Gerade an den kleinen Standorten erfordert es von allen Beteiligten ein hohes Maß an Einsatz und Geduld, zumal oft wenig Erfahrung in Konzeptentwicklung und Antragstellung vorhanden ist. Das Bildungsministerium, aber auch die Schulräte, werden in solchen Prozessen häufig als Befürworter_innen einer Schließung gesehen und dann nicht als kompetente Berater_innen in den Prozess einbezogen, was sich wiederum negativ auf die Antragsqualität auswirken kann. Ähnliches wird auch in der Antragsbearbeitung von pädagogischen Konzepten für Außenstellen berichtet.

Die Frage nach der „guten Schließung“

Ungeachtet der Stärkung und Profilierung organisatorischer Verbindungen, wie sie an späterer Stelle vorgeschlagen werden, bleibt basierend auf dem übergreifenden Konsens, dass angesichts der demographischen Entwicklung nicht alle Grundschulstandorte langfristig erhalten bleiben können, die Frage nach den Möglichkeiten, wie eine Schließung ohne die zuvor genannten Folgeschäden vollzogen werden kann.

Transparenz und verbindliche Ablaufpläne in der Abwicklung eines Schulstandorts

Um eine Verunsicherung bei den betroffenen Eltern zu vermeiden, sollte das für Bildung zuständige Ministerium (Schulentwicklungsplaner_innen und Schulrät_innen) in enger Zusammenarbeit mit den Schulleitungen aller betroffener Schulen, der Schulentwicklungs- sowie ÖPNV-planung des Kreises, der Schulräte und unter Einbeziehung der Ämter und Gemeinden einen zuverlässigen Plan vorlegen, nach dem die Auflösung eines Standorts ablaufen kann. Dieser sollte in einem transparenten Prozess mit allen Beteiligten diskutiert und beraten werden und im weiteren Verlauf regelmäßig evaluiert und entsprechend angepasst werden. Hierbei geht es vor allem um perspektivisch zuverlässige Lösungen für Eltern, die ihre Kinder in der Phase der Entscheidungsfindung in der betroffenen Schule haben bzw. einschulen wollen. Im Sinne der Planungssicherheit sollten diese Pläne die vorgesehenen Maßnahmen über einen Zeitraum von fünf Jahren verlässlich abdecken und durch kommunale Beschlüsse über die Entwicklung des Standorts abgesichert werden. Hierbei sollte auch die Verteilung der Schüler_innen auf andere Standorte geplant werden. Hier gilt es nicht nur die Aufnahmekapazitäten der betroffenen Nachbarschulen zu berücksichtigen, sondern auch bestehende Klassenverbände, Peer groups oder Ortsgemeinschaften, so dass die im Grundschulalter noch wenig gefestigten sozialen Gefüge weiterhin Bestand haben können. Im Sinne eines Bestandsschutzes könnten hier ggfs. ein zusätzlicher ÖPNV zwischen dem alten und den neuen Standorten eingerichtet werden, so dass das Schulgebäude als Referenzpunkt seine Funktion behält. In allen Fällen sollten rationale Abwägungen zwischen pädagogischen, ökonomischen, sozialen sowie ggfs. auch ökologischen Kosten erfolgen.

Dörfergemeinschaftsschulen als Wunschalternative zur Dorfschule

Entgegen der Medienwahrnehmung gab es auch in der Vergangenheit Schließungen, die in einem konstruktiven und zukunftsorientierten Prozess vollzogen wurden. Denn die Schließung von Grundschulstandorten ist in den ländlichen Räumen Schleswig-Holsteins kein neues Phänomen und wurde bereits in den 1960er Jahren massiv vorangetrieben. Damals wurden – häufig auf Wunsch der betroffenen Eltern nach zeitgemäßem Fachunterricht – die wenig gegliederten Landschulen durch größere Dörfergemeinschaftsschulen ersetzt, die den Anforderungen und Idealen der modernen Gesellschaft gerecht wurden (Besch 1966, S. 5). Die entsprechende wissenschaftliche Begleitforschung gibt keine Hinweise darauf, dass diese Prozesse in der gleichen Weise von Sorgen und Ängsten begleitet waren, wie dies heute der Fall ist. Hierbei sollte jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass es zu diesem Zeitpunkt weder Mindestgrößenverordnung noch eine freie Schulwahl gab, so dass Eltern gezwungen waren, ihr Kind auf die Dorfschule vor Ort zu schicken. Die Entscheidung für die Dörfergemeinschaftsschule war somit ein möglicher Ausweg aus einer unbefriedigenderen Beschulungssituation in der Landschule.

Die Schließung verschiedener Schulstandorte zugunsten einer zeitgemäßen, zentralen Grundschule stellt auch heute noch eine mögliche Handlungsoption im Prozess der Restrukturierung kommunaler

Grundschullandschaften dar. Zumindest in einem Fall haben Glaubwürdigkeit und partizipative Prozesse dazu beigetragen, dass die von Schulschließung betroffenen Gemeinden weder den Eindruck hatten, mit der Grundschule die für die Zukunftsfähigkeit des Dorfes entscheidende Institution zu verlieren, noch das Gefühl, damit als Verlierer aus einem Wettbewerb hervorzugehen. An dieser Stelle sei daran erinnert, dass auch heute noch einvernehmliche Lösungen für Standortschließungen nach dem Prinzip der Dörfergemeinschaftsschulen denkbar sind.

Verschiebung des Standortwettbewerbs von der Gemeindeebene auf die Amtsebene

Den Gutachtern ist zumindest ein Fall bekannt, in welchem von Amtsebene aus ein solcher Prozess angestoßen und auch konsequent weiterverfolgt wird. Hierbei scheinen eine funktionierende Amtsebene sowie eine transparenter und partizipativer Prozess unterstützende Rahmenbedingungen zu sein. Auch die Konkurrenz zu einer benachbarten starken Bildungslandschaft hat diesem Prozess gewiss Rückenwind verliehen. In diesem Fallbeispiel ist die Wettbewerbssituation durch ein spezifisches bildungsgeographisches Setting von der Ebene der konkurrierenden Gemeinden auf die Ebene der konkurrierenden Ämter gehoben worden und hat entsprechende Handlungsoptionen diskussionswürdig erscheinen lassen. (vgl. Handlungsempfehlungen)

Grundschulschließung als Entwicklungspotential

Die drohende Schließung eines Grundschulstandorts kann – unter Berücksichtigung der spezifischen geographischen Rahmenbedingungen – auch eine Debatte über die Entwicklungsziele und-potentiale einer Gemeinde beleben. Denn ungeachtet der zentralen sozialen Bedeutung, die eine Grundschule in einer Dorfgemeinschaft haben kann, kann sie allein die Zukunftsfähigkeit eines Dorfes langfristig nicht sicherstellen. Auch hierbei gilt es den spezifischen geographischen Kontext zu evaluieren, denn der Verkauf einer Grundschulimmobilie auf Sylt setzt neue finanzielle Handlungsspielräume frei, wohingegen dieselbe Immobilie in einem schrumpfenden Dorf in peripherer Lage möglicherweise unverkäuflich ist und weiterhin Unterhalts-und Instandhaltungskosten verursachen wird. So kann beispielsweise die Nutzung als Unterbringung für Flüchtlinge ganz neue Entwicklungsperspektiven eröffnen, da nicht nur neue Einwohner_innen, sondern auch neue Impulse in das Dorf kommen.

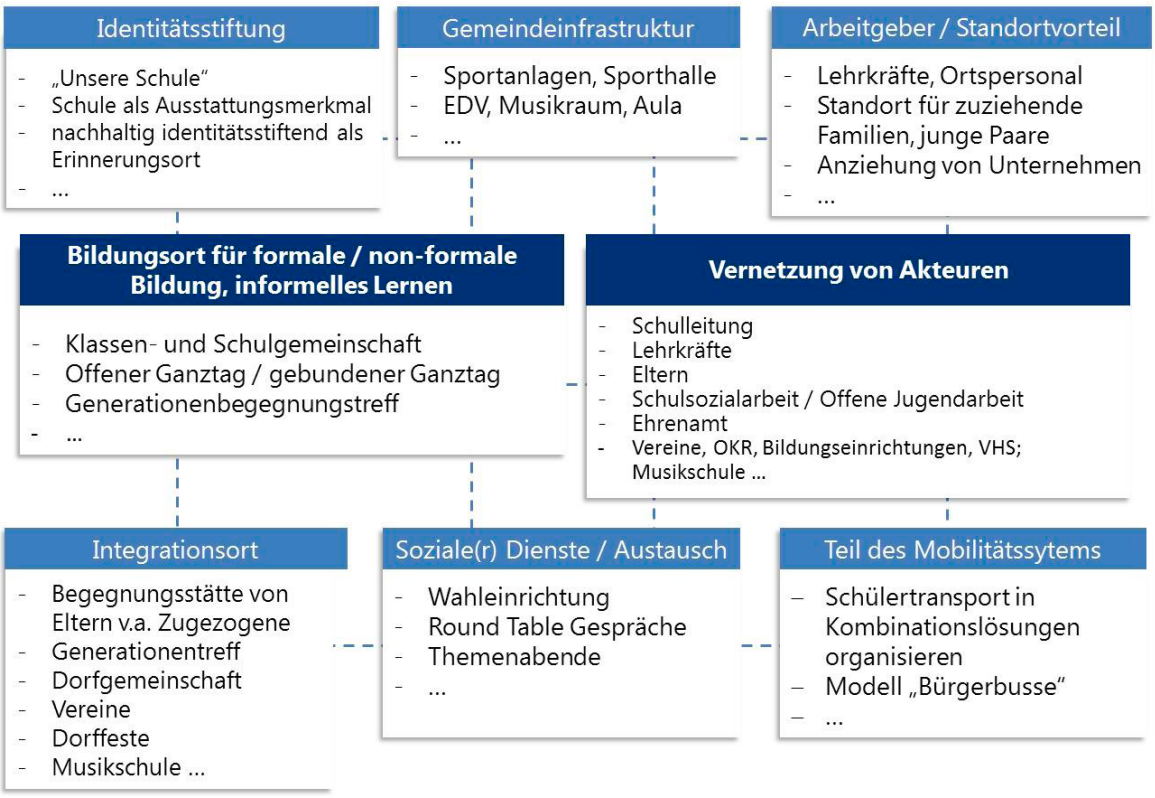
3.2 Soziale Dimension: Grundschule als sozialer Kristallisationskern im Dorf

In der bildungsgeographischen Literatur wird „die Schule“ und damit ist im ländlichen Raum häufig die Grundschule gemeint, immer wieder als „sozialer Kristallisationspunkt“ des dörflichen Lebens betont (Steiner et al. 2011; ergänzt nach Kramer 1997 / Neu 2007 et al. in Frank 2011; Gamerith 2006). Damit wird auf die soziale Funktion verwiesen, die der Institution Grundschule im ländlichen Raum in besonderer Weise zufällt. In welchem Ausmaß diese generell plausible Annahme für die Grundschulen in den ländlichen Räumen Schleswig-Holsteins zutrifft, ist in einer solchen Studie weder messbar noch generalisierbar.

Wenn Gegner_innen von Schulschließungen mit dem Argument „Mit der Schule stirbt das Dorf“ gegen die Grundschulschließung demonstrieren, so muss dies für Schleswig-Holstein zunächst

zurückgewiesen werden, da es „Dorfsterben“ im Sinne einer Dorfwüstung im Schleswig-Holstein des 21. Jahrhunderts nicht gegeben hat. Auch wenn die Grundschule für vier Jahre der Kindheit den sozialen Mittelpunkt der Kinder und – mit Einschränkungen – auch der Eltern bilden, so sollte nicht vergessen werden, dass soziales Leben auch an anderen Orten stattfinden kann. Umgekehrt darf die soziale Funktion eines Grundschulstandorts in einem kleinen sozialen Gefüge, wie es manche Dorfgemeinschaften darstellen, in seiner Vieldimensionalität nicht unterschätzt werden.

Gerade in der Literatur zu Klein- und Zwergschulen in den Alpenländern (z.B. Müller 2011) sowie in der bildungsgeographischen Literatur zu Kleinschulen (z.B. Meusburger 2009) wird immer wieder auf die Gefahr einer Negativspirale hingewiesen, die durch die Schließung der „Dorfschule“ beschleunigt werden kann. Mit dem Verlust des Grundschulstandorts sinkt die Wohnattraktivität für junge Familien: Eine Abwanderungsentscheidung kann dadurch erleichtert werden und umgekehrt bedeutet es einen klaren Nachteil im Standortwettbewerb um junge zuziehende Familien. Diese Katalysatorwirkung kann sich auch auf das soziale Leben, die Nahversorgung und den lokalen Immobilienmarkt negativ auswirken. Auch wenn ein Dorf“sterben“ im strengen Wortsinn bislang in Schleswig-Holstein unwahrscheinlich ist, so kann doch angenommen werden, dass die ersatzlose Schließung der Grundschule einen Bruch im dörflichen Gemeinschaftsleben markieren kann, der das Dorfgefüge in seiner Gesamtheit destabilisiert.



Grafik 4: Grundschule als sozialer Kristallisationspunkt

Grundschule als multifunktionaler sozialer Ort

Grafik 4 verdeutlicht die zahlreichen unterschiedlichen Aspekte, die die soziale Dimension von Grundschulstandorten in ländlichen Räumen haben kann und die in der entsprechenden Fachliteratur – insbesondere mit Blick auf den Alpenraum – hervorgehoben werden (vgl. s.o.). Sie

reichen von der zentralen Funktion als Bildungsort in seinen drei Dimensionen und der Vernetzung von Menschen, die unmittelbar in die dort stattfindenden Bildungsprozesse involviert sind, über eher indirekte Funktionen wie Identitätsstiftung, Bereitstellung von Gemeindeinfrastruktur, der Rolle als Arbeitgeber, Standortvorteil, Integrationsort, Sozialer Austauschort bis hin zu den Mobilitätssystemen, die im Zusammenhang mit dem Schulstandort angeboten werden. Da die Grundschulen im ländlichen Raum in besondere Weise auf die Unterstützung von Eltern und anderen engagierten Akteuren angewiesen ist, wurde sie in Gesprächen auch als „Geburtsstätte des Ehrenamts“ bezeichnet.

Die soziale Funktion von Grundschulen ist standortabhängig

Die hier genannten Merkmale sind als Katalog auf der Grundlage des in dieser Studie angewandten Methodenmix entstanden. Sie stellen weder eine vollständige Liste dar – denn viele andere Funktionen wären theoretisch denkbar – noch treffen sie zwingend auf alle Grundschulen im ländlichen Raum zu. Beispielsweise gibt es Grundschulen ohne Sporthalle, oder Grundschulleiter_innen, die ihre Räumlichkeiten – insbesondere die Fachräume – grundsätzlich nicht für andere Nutzungen zur Verfügung stellen. Eine negativ stigmatisierte Schule kann auch als negative Identität auf den ganzen Ort ausstrahlen, und gerade junge Lehrkräfte pendeln häufig an ihren Arbeitsplatz, um bewusst ihre Privatsphäre vom Arbeitsort räumlich zu trennen. Dorffeste und Vereinsaktivitäten finden häufig gar nicht an der Grundschule statt, sondern stellen bewusst eigene Institutionen des Gemeinschaftslebens dar. Entsprechend gilt es für jeden einzelnen Standort zu überprüfen, welche Funktionen dort erfüllt werden und welche weiteren noch zusätzlich ausgebaut werden können.

Geschlossene Dorfgemeinschaften bergen Gefahr der sozialen Abschottung

Darüber hinaus birgt die Fokussierung der sozialen Kontakte auf die Mitglieder der eigenen Gemeinde auch die Gefahr einer „Inselmentalität“ – eine geschlossene Gemeinschaft, deren soziale Identität sich in der Abgrenzung von benachbarten Dorfgemeinschaften oder von anderen „Fremden“ begründet. Auf diesen Aspekt wurde beispielsweise in einer attraktiven Landschule hingewiesen, da die lokalen Eltern Berührungsängste mit den unbekannten „anderen Eltern“ hatten, und diese anfänglich als Invasoren „unserer Schule“ begriffen. Ähnliches wurde auch von einem Ort berichtet, wo sich durch die Präsenz einer Waldorfschule – als Folge einer vorangegangenen Standortschließung – die lokale Bevölkerung nun zum Teil überfremdet fühlt. In dieser Perspektive führt die Ausdünnung des Grundschulstandortnetzes möglicherweise auch zu einer stärkeren gesellschaftlichen Durchmischung und zu einer räumlichen Erweiterung der bestehenden Kontaktnetze. Denn auch wenn es naheliegend ist, die Gemeinschaftsbildung in der eigenen Gemeinde zu favorisieren, so birgt die Integration in eine nahe gelegene Nachbargemeinde auch das Potential einer sozialen Mischung, die als bereichernd empfunden werden kann.

Schließung von Grundschulstandorten stellt häufig einen irreversiblen Prozess dar

Ungeachtet dieser Einschränkungen ist der Grundschulstandort ein im ländlichen Raum wichtiger – in Einzelfällen möglicherweise sogar der wichtigste – soziale Ort innerhalb der kleinen Dorfgemeinschaft. Mit der Schließung einer Grundschule geht in jedem Fall ein Ort verloren, der Möglichkeiten für soziale Begegnungen bietet und die Funktion „in Gemeinschaft leben“ somit

nachhaltig stärkt. Diese Funktion scheint gerade heute – in Zeiten zunehmender Individualisierung und gesellschaftlicher Fragmentierung – an Wert zu gewinnen, da die traditionellen Institutionen Kirche, Feuerwehr und Vereine tendenziell ebenfalls an Bedeutung verlieren. Darüber hinaus sollte beachtet werden, dass die Schließung eines Grundschulstandorts aus heutiger Sicht eine irreversible Entscheidung darstellt. Denn solange das freie Elternwahlrecht Gültigkeit hat, werden auch in Zeiten möglichen demographischen Wachstums Eltern neue Schulwege gefunden haben. Vor diesem Hintergrund verdient eine solche Entscheidung durchaus einen gründlichen Reflexions- und Diskussionsprozess.

3.3 Ökonomische Dimension: Grundschulen als Unternehmen

Die Wirtschaftlichkeit spielt implizit oder explizit in der Betrachtung der Zukunftsfähigkeit von Grundschulen eine wichtige Rolle und ist in ihrer Betrachtung hoch komplex, insbesondere wenn versucht wird, ein Wirkungsgefüge darüber zu erstellen, wie sich beispielsweise eine Standortschließung auf die Gesamtkostenstruktur der Grundschullandschaft in Schleswig-Holstein auswirkt. Die Studie konzentriert sich in diesem Kapitel darauf, das Kostenwirkungsgefüge zwischen den einzelnen Trägern im Sinne einer „ganzheitlichen“ Betrachtungsweise in seiner Komplexität transparent zu machen.

Als Vorbemerkung sei erlaubt, dass die Ökonomisierung von Bildungsdebatten und – mit Einschränkungen – auch von bildungspolitischen Entscheidungen das Kennzeichen einer tiefgreifenden Entwicklung zu einem ökonomisierten Bildungsverständnis ist, das Bildung als „Ware“, Schüler_innen als Kund_innen und Schulen als Anbieter oder Unternehmen in einem Wettbewerbsmarkt versteht. Dies steht zum einen im Widerspruch zu den parteiübergreifenden Bekenntnissen zu Bildung als wichtigster Zukunftsressource und zum anderen zur Vorstellung einer flächendeckenden hochwertigen Bildungsversorgung durch den Staat. Die Einführung von Wettbewerbsmechanismen, wie sie in Schleswig-Holstein durch das Elternrecht auf freie Schulwahl vollzogen wurden, entspricht dieser Logik von Bildung als Warenangebot.

Kennzeichnend für die meisten politischen Debatten – aber auch die Kostenberechnungen durch den Landesrechnungshof (LaRho-SH 2009) – ist die Fokussierung auf die Kosten, die leicht erfassbar und insgesamt verallgemeinerbar sind. Es werden Kennziffern diskutiert, wie etwa die Klassengrößen, das Schüler-Lehrer-Verhältnis, die einzusparenden Leitungsstunden, die Fahrtkosten der Lehrkräfte oder auch die Gebäudenutzungskosten. In einer solchen Sichtweise wird schnell deutlich, dass Kleinschulen insbesondere aufgrund von geringeren Klassengrößen zunächst höhere Kosten verursachen und eine Schließung entsprechende Einsparpotentiale für den Landeshaushalt und ggfs. auch die kommunalen Haushalte bietet. Bei genauerer Betrachtung können dadurch aber Folgekosten oder indirekte Kostensteigerungen anfallen, die sich außerhalb des für Schule zuständigen Ministeriums bewegen, sowie soziale oder ökologische Kosten (z.B. durch längere Fahrtstrecken), die sich nicht ohne Weiteres quantifizieren lassen.

Vorliegende quantitative Studien, beispielsweise aus Mecklenburg-Vorpommern, die sich der Frage nach dem Zusammenhang von Schulgröße und Kosten pro Schüler_in in einer weitgehenden Komplexität angenommen haben, indem sie sowohl die Personal- als auch die Sach- und Investitionskosten zugrundgelegt haben, kommen zu dem erwarteten Ergebnis, dass Schulgröße und Kosten pro Schüler_in negativ korrelieren. Dies bedeutet, dass kleinere Grundschulen bezogen auf die schülerbezogenen Sach- und Personalausgaben höhere Kosten verursachen. Dabei ist nicht

überraschend, dass sich die Investitionskosten als unvorhersehbare Größe erweisen, da sie zwischen den Einzelstandorten – ganz unabhängig von der Größe – stark variieren können (z.B. Fickermann et al. 2000).

Ein häufig verwendetes ökonomisches Argument gegen den Erhalt von Kleinschulen ist die durchschnittliche Klassenfrequenz, die bezüglich der Personalkosten rechnerisch umfängliche Einsparpotentiale bietet (z.B. Landesrechnungshof Schleswig-Holstein 2009, S. 48). Der Kern des Arguments besteht darin, dass sich – rechnerisch – in größeren Schülergruppen bei ungünstigen Konstellationen Klassen effizienter teilen lassen. Wenngleich dies nach der Wahrscheinlichkeitsrechnung zutreffend ist, greift die daraus abgeleitete Konsequenz, Kleinschulen in den ländlichen Räumen auf Kostengründen zu schließen, zu kurz. Eine Auswertung der aktuellen Daten zu den Grundschulen in Schleswig-Holstein verdeutlicht, dass es in der aktuellen Realität keinen eindeutigen Zusammenhang zwischen der Schulgröße und der Klassenfrequenz an der einzelnen Schule gibt. Vielmehr finden sich an kleinen wie an großen Grundschulen unterschiedliche Klassenfrequenzen.

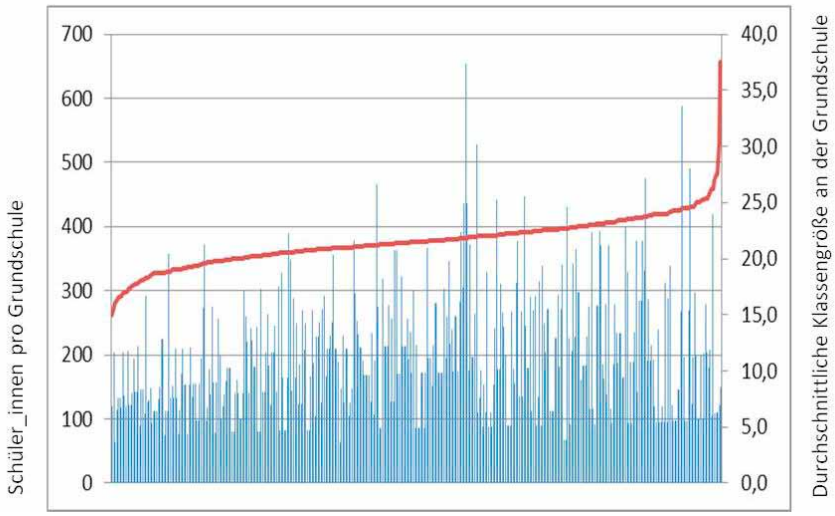
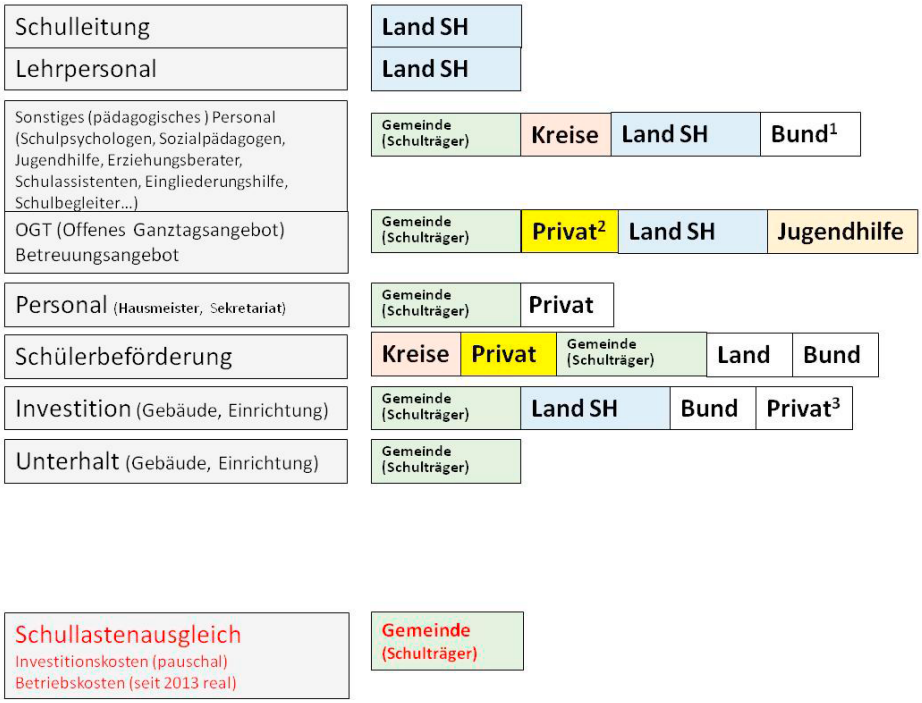


Diagramm 8: Zusammenhang zwischen Klassengröße und Anzahl der Schüler an den öffentlichen Grundschulen in Schleswig-Holstein
Datenquelle: Statistikamt Nord; Eigene Berechung und Darstellung: Jahnke 2014.

Die vorliegende Studie richtet sich nicht auf die Quantifizierung der ökonomischen Gesamtkosten und entsprechende Modellierungen, wie sie in bildungsökonomischen Studien durchgeführt werden. Vielmehr geht es darum – mit einem eher ganzheitlichen Blick – einerseits die Komplexität der Kostenstruktur als lokales „Unternehmen Grundschule“ sichtbar zu machen und andererseits mit Blick auf einzelne Grundschulstandorte die Komplexität des monetären Wirkungsgefüges exemplarisch herauszustellen, d.h. an einzelnen – abstrakten - Beispielen aufzuzeigen, inwieweit sich die Schließung einer Grundschule oder einer Außenstelle – unter den spezifischen Bedingungen in Schleswig-Holstein bzw. in bestimmten Kontexten auf andere Kosten auswirken können. Denn wie gezeigt wird, ist schon heute eine Vielzahl von Akteuren – direkt oder indirekt – an den Kosten in der öffentlichen Grundschule beteiligt. Ein weiterer Faktor sind die Investitionskosten, die zum einen extrem variieren können und bei einer vollständigen Schließung als (meist) öffentliche Fehlinvestitionen eingepreist werden müssen; hierbei spielen auch öffentliche Förderprogramme eine wichtige Rolle, die eine langjährige Bindung der geförderten Investition nach sich ziehen können. Darüber hinaus entstehen bei einer Schließung möglicherweise hohe nichtmonetäre Kosten, wie beispielsweise der mögliche Verlust einer Dorfidentität, sozialer Bindungen oder kultureller Aktivitäten, die mit einem Verlust von Sozialkapital oder kulturellem Kapital einhergehen.

Grundschulen als komplexe ökonomische Wirkungsgefüge



[1] 2013 sind die Bundesfördermittel zur Schulsozialarbeit ausgelaufen
[2] private Kostenträger: monetär / nicht-monetär. Es zählen auch Elternbeiträge hierzu.
[3] Einteilung in privat und öffentlich-private Förderung: privat (Förderverein, Bürgerstiftung) / öffentlich-private Partnerschaftsmodelle

Grafik 5: Grundschule als ökonomisches System

Wie bereits im Kapitel zum institutionellen Wirkungsgefüge aufgezeigt, erweist sich auch das ökonomische Wirkungsgefüge von Grundschulen als Interaktionsfeld unterschiedlicher institutioneller und individueller Akteure. Während in bildungsökonomischen Untersuchungen, vor allem die Personal-, Sach- und Investitionskosten berücksichtigt werden, haben die qualitativen Erhebungen den Blick auf weitere Kosten geöffnet: Diese betreffen beispielsweise Fördermittel, Sponsoren, das offene Ganztagsangebot, Investitionsmittel durch Förderprogramme oder die Schülerbeförderung, die im Falle einer Standortschließung in Abhängigkeit von der konkreten Situation in eine mögliche Berechnung einbezogen werden müssen. Bezüglich der Zuordnung stellt sich teilweise das Problem, dass bestimmte Förderprogramme oder Zuschüsse einfach durchgereicht werden, z.B. Bundesprogramme, die über die Länder- oder Kreisebene verteilt werden. Grundsätzlich gilt es aber zu beachten, dass bestimmte Kosten durch eine Schulschließung entweder auf andere Kostenträger verlagert oder durch Schulkostenbeiträge substituiert werden.

Personalkosten für die **Schulleitung** können in geringem Umfang bei einer organisatorischen Verbindung – durch die mögliche Einsparung von Besoldungsstufen und die Reduktion der Schulleitungsstunden – eingespart werden. Andererseits kann sich die Besoldungsstufe der Schulleitung auch mit den ansteigenden Schüler_inenzahlen in einer organisatorischen Verbindung erhöhen. Angesichts der gewachsenen Anforderungen an Schulleitungen allgemein – und an die Leitung von organisatorischen Verbindungen im Besonderen – ergeben sich auf der anderen Seite zusätzliche Fahrtkosten und darüber hinaus eine geringe Stellenattraktivität, die auch dazu führen kann, dass besonders im ländlichen Raum Schulleitungsstellen nicht besetzt werden können. Somit werden in diesem Bereich ohnehin Aufwendungen notwendig, um die Attraktivität solcher Stellen –

gerade in Zeiten des Wettbewerbs zwischen Schulen zu steigern, da die Managementaufgaben deutlich gewachsen sind. Dies könnte durch weitere Stundenentlastung, bessere Besoldung oder Entlastung durch ein höheres Sekretariatsdeputat (Schulträger) oder die kompensatorische Einstellung von höher qualifiziertem Personal mit betriebswirtschaftlichen Kenntnissen (Schulträger) kompensiert werden.

Der Stundenpool des zugewiesenen **Lehrpersonals** lässt sich in größeren organisatorischen Einheiten in aller Regel effizienter organisieren als in kleinen. Gleichwohl können auch Kleinschulen mit 44 Schüler_innen eine effiziente Auslastung aufweisen. Nimmt man eine organisatorische Verbindung als Lösung, so entstehen durch die Mobilität der Lehrkräfte wiederum erhöhte Kosten, denen aber die geringere Schülermobilität gegenüberzustellen wäre, die bei einer zentralen Standortlösung entstehen würde.

Als besonders komplex erweist sich der Bereich des **sonstigen pädagogischen Personals,** welches aktuell durch Landesmittel und teilweise auch durch Gemeindemittel oder durch Kooperationspartner über Kreis- oder Bundesmittel in den Schulen zu finden sind. Zum einen haben diese „schulfremden" kommunalen Mittel an vielen Standorten zu einer deutlichen Aufstockung des pädagogischen Personals in den Schulen beigetragen, zum anderen erfüllen sie aber auch – im Sinne einer offenen Grundschule – innerhalb der Jugend- und Gemeindearbeit weitere soziale Aufgaben. Gerade die verantwortlichen Akteure im ländlichen Raum haben hier ein hohes Maß an Kreativität und Flexibilität bewiesen, Einzelpersonen vielseitig einzusetzen.

Dies gilt üblicherweise für das **offene Ganztagsangebot (OGT)**, welches häufig durch Landesmittel und durch die Jugendhilfe unterstützt wird, zudem aber auch von der Gemeinde, durch freie Träger und Privatpersonen, die über Kostenbeiträge zum Erhalt des Angebots beitragen. Diese Elternbeiträge können in Abhängigkeit vom Angebot und auch der entsprechenden Preisgestaltung stark variieren; zudem wird ein Teil des Ganztagsangebots durch das ehrenamtliche Engagement der lokalen Dorfbewohner_innen getragen. Die Rolle des OGT kann darüber hinaus in ländlichen Gemeinden ein Dreh- und Angelpunkt für die soziale Bindung und die Entwicklung des Ehrenamts bedeuten.

Das **Personal für den Gebäudeunterhalt** (Hausmeister, Reinigungspersonal) und das **Schulsekretariat** werden vom Schulträger finanziert. Um aber beispielsweise die Schulleitung zu entlasten, können sich in diesem Bereich beispielsweise auch private Stiftungen mittel- oder langfristig engagieren, um auf diese Weise eine Schule attraktiver zu gestalten. Denkbar ist auch hier, dass sich Schulträger größerer organisatorischer Verbindungen dafür entscheiden, in eine tatsächliche Geschäftsführung zu investieren, um die Schulleitungsstelle großer organisatorischer Einheiten attraktiver zu machen.

Ein weiterer Kostenfaktor ist die **Schülerbeförderung,** die sowohl von den Kreisen als auch von den Schulträgern getragen wird, darüber hinaus aber vielerorts auch von den Eltern. Mit dem Rückbau der wohnortnahen Bildungsversorgung durch Schulschließungen, würden diese Kosten – auch für die öffentlichen Haushalte – ansteigen, da im Sinne der Gleichwertigkeit der Lebensbedingungen die Allgemeinheit Sorge für die Schülerbeförderung bei verlängerten Schulwegen tragen müsste. Solange im Rahmen der freien Schulwahl Eltern die Entscheidung für eine entferntere Schule treffen, müssen sie diese Kosten selbst tragen.

Insbesondere die **Investitionskosten für Schulgebäude, -einrichtung und -infrastruktur** sind in einer möglichen Modellrechnung nicht verallgemeinerbar, da sie zum einen zwischen den Standorten stark variieren, zum anderen in Abhängigkeit von den in Anspruch genommenen Fördermitteln mit einer langjährigen Bindung verbunden sind. Im Falle einer Schulschließung müssten diese Kosten gegebenenfalls rückerstattet werden. Vor dem Hintergrund, dass in der aktuellen Wettbewerbssituation zwischen Schulstandorten in beeindruckender Weise in die bestehende

Schulinfrastruktur investiert wurde, kann jede Schulstandortschließung gleichzeitig auch eine erhebliche Fehlinvestition bedeuten.

Gleichermaßen variabel ist das mögliche Einsparpotential der **Unterhaltskosten** nach einer Schulschließung. Gemeinden sehen sich auch nach der Schließung von Standorten mit Sporthalle, Schwimmhalle, Sportanlagen oder sonstigen multifunktionalen Einrichtungen gezwungen, diese weiter zu betreiben, da sonst nicht nur die Schule als pädagogische und soziale Institution wegfallen würde, sondern auch das Vereinsleben und andere Aktivitäten, die für das Gemeinschaftsleben attraktiv sind. Für die Gemeinden können diese Kosten auch nach der Schließung weiter bestehen bleiben.

Das Problem der Schulkostenbeiträge im Kontext freier Schulwahl

Mit der Einführung des freien Schulwahlrechts und der damit verbundenen Schüler_innenmobilität wurde gleichzeitig auch die Berechnung des Schullastenausgleichs liberalisiert (s.o.), der dazu dient, Schulträger zu entlasten, wenn sie Schüler_innen aus anderen Gemeinden aufnehmen. Der sogenannte Schulkostenbeitrag ist ein von Schulstandort zu Schulstandort variierender Betrag, den die Sendergemeinde eines Schülers bzw. einer Schülerin an den Schulträger der besuchten Schule entrichten muss, wenn diese nicht dem eigenen Trägerverband angeschlossen ist. Dahinter steht der Gedanke, dass jede Gemeinde für die Beschulung der eigenen Schüler_innen Sorge tragen muss – zumindest mit Blick auf die Gewährleistung der äußeren Schulangelegenheiten.

Schulkostenbeiträge: Von der Pauschale zu den Realbeträgen

Die Schulkostenbeiträge setzen sich aus zwei unterschiedlichen Posten zusammen: Den Investitionskosten und den Betriebskosten. Ursprünglich erfolgte der Ausgleich beider Positionen über Pauschalbeträge, die vom MSB festgelegt wurden und im Bereich der Grundschule bei den Betriebskosten 800€/Schüler_in/Jahr betrugen und für die Investitionskosten 250€/Schüler_in/Jahr. Seit 2013 werden nur noch die Investitionskosten pauschal berechnet, wohingegen die Betriebskosten auf Grundlage einer realen Betriebskostenrechnung für jede Schule individuell festgelegt werden. Für diese Berechnung hat das MSB eine Handreichung (MSW 2011) als Leitfaden entwickelt, auf dessen Grundlage nun Rechnungen gestellt werden.

Aufgrund der sehr unterschiedlichen Ausstattung der Schulen gehen die ersten Schätzungen davon aus, dass die Rechnungsbeträge nun zwischen 800 Euro und 2500 Euro/Schüler_in/Jahr variieren können, was somit eine Kostensteigerung von über 300% bedeuten kann. Somit tragen Eltern, die sich für einen anderen Schulstandort als den eigenen entscheiden, die Schulkostenbeiträge der eigenen Gemeinde in eine andere und leisten damit einen Beitrag zur ökonomischen Stärkung dieses Standorts. Unter dem Gesichtspunkt eines freien Marktwettbewerbs kann somit die paradoxe Situation entstehen, dass sich Eltern für eine besonders gut ausgestattete – und damit kostenaufwendige – Grundschule entscheiden können, die entstehenden Mehrkosten aber von der eigenen Gemeinde übernommen werden müssen.

In einer gesamtökonomischen Betrachtung führt dieser Mechanismus schnell zu einem Gesamtkostenanstieg, da die Sendergemeinde – sofern sie selbst als Schulträger auftritt – gewissermaßen doppelte Kosten tragen muss: Denn zum einen muss sie sich weiterhin an den Betriebskosten des eigenen Standorts beteiligen – zumal mit dem Weggang einzelner Schüler die Betriebskosten nahezu unverändert bleiben; zum anderen muss sie zudem die gleichen Kosten noch

einmal für die besuchte Schule übernehmen, die zudem sogar teurer sein kann. Im Falle einer gänzlichen Schulschließung muss sich eine Gemeinde an den entsprechenden Kosten anderer Schulen beteiligen. Noch deutlicher stellt sich das Problem bei den Investitionskosten, da in der Wettbewerbssituation seit 2007 viele Schulträger in ihre Grundschulen investiert haben, im Falle einer Schließung aber nicht nur die eigenen Investitionen weiterfinanzieren müssen, sondern zudem an den Investitionskosten anderer Schulen beteiligt werden.

Wie ein Fallbeispiel in der Untersuchung gezeigt hat, kann es somit für kleine Schulstandortgemeinden ökonomisch durchaus sinnvoll sein, anstelle des Betriebs einer eigenen Schule von vornherein auf Investitionen zu verzichten und sich über Schulkostenbeiträge an einem anderen Standort zu beteiligen. Da jedoch aufgrund anderer Nutzungen der Schulinfrastruktur auch nach einer möglichen Schließung die Betriebskosten mehrheitlich bestehen bleiben, spricht auch aus ökonomischen Gründen vieles dafür, den eigenen Standort weiter zu betreiben.

Private Schulträger als Alternative?

Im Falle einer Schulstandortschließung gegen den Elternwillen gibt es inzwischen einzelne Fälle, in denen der Schulbetrieb gänzlich von einem freien Schulträger übernommen wird. In dem untersuchten Standort hat dies – erstaunlicherweise – zu einem Wiederanstieg der zuvor sinkenden Schülerzahlen geführt. Dieser kann sowohl dem Standort, als auch dem spezifischen pädagogischen Profil oder dem attraktiven Ganztagsangebot geschuldet sein. Aus rein ökonomischer Sicht mag dies sowohl für die Standortgemeinde als auch für das für Bildung zuständige Ministerium zunächst eine kostensparende Alternative sein: Denn die bestehende Schulinfrastruktur wird an den Schulbetreiber zu Konditionen vermietet, die zwischen beiden ausgehandelt werden können. Eine Weiternutzung der Schulinfrastruktur für andere Nutzungen bleibt der Gemeinde vorbehalten. Gleichzeitig erstattet das Land nach einer erfolgreichen zweijährigen Bewährungs- und Konsolidierungsphase lediglich 80% der durchschnittlich entstehenden Personalkosten. Die verbleibenden 20% muss die Schule anderweitig generieren, was in der Regel in Form von Elternbeiträgen geschieht. Tatsächlich findet damit eine Kostenverlagerung auf die Eltern statt, die über das Schulgeld für ein Grundrecht bezahlen, und gleichzeitig auf die Lehrkräfte, die in Privatschulen in aller Regel unattraktivere Arbeitsbedingungen vorfinden als in öffentlichen Schulen. Da Schulen in freier Trägerschaft – als Ersatzschulen – jedoch weder die Grunddaseinsvorsorge im Bereich der Grundschule sicherstellen können, noch verpflichtet sind, alle Schüler_innen aufzunehmen, bringt die Förderung von Schulen in privater Trägerschaft in der Regel keine ökonomische Entlastung der öffentlichen Haushalte – insbesondere in dünn besiedelten ländlichen Räumen.

Exkurs: Schule als Unternehmen – Die IES – International English Schools in Schweden

Internationella Engelska Skolan (IES), oder die “International English School”, ist ein schwedisches Unternehmen, das seit 1993 sogenannte „Freie Schulen“ in Schweden betreibt. Der pädagogische Kerngedanke ist der Bilinguale Unterricht, der zur Hälfte von Muttersprachler_innen aus dem angelsächsischen Raum auf Englisch durchgeführt wird. Ziel ist es, dass die Jugendlichen nicht nur über gute Englischkenntnisse verfügen, sondern sich frei und selbstverständlich in der englischen Sprache ausdrücken können. Darüber wird in den IES großer Wert auf Strenge und Disziplin (“tough love“) gelegt, verbunden mit einer hohen Leistungserwartung an die Schüler_innen. Ein dritter Aspekt sind die „pedagogical lunches“, bei denen Schüler_innen und Lehrer_innen gemeinsam essen und auf diese Weise außerhalb des Unterrichts ein Vertrauensverhältnis entwickeln. Das Unternehmen betrieb im Schuljahr 2013/14 insgesamt 22 Schulen mit 1.700 Mitarbeiter_innen, 15.200 Schüler_innen, überwiegend an sogenannten „Mittelschulen“ (Klassenstufen 4-9). (vgl. http://engelska.se/en/who-we-are)

Das Unternehmen Schule zwischen Sparpotential, Kostenverlagerung und Wettbewerbskosten

Betrachtet man ausschließlich die Personal- und Sachkosten der Basisausstattung einzelner Grundschulstandorte, so erweisen sich Standortschließungen zunächst als ökonomisch rationale Entscheidungen. Denn große Schulen lassen sich kosteneffizienter organisieren als kleine Standorte. Dies ist zwar nicht zwangsläufig der Fall, trifft jedoch mit hoher Wahrscheinlichkeit zu. Betrachtet man jedoch Grundschulstandorte im ländlichen Raum in ihren weiteren Wirkungszusammenhängen, so können sich die Gesamtkosten einer Schließung als ökonomisch nachteilig erweisen.

Die Berechnung der ökonomischen Folgen einer Schulschließung bzw. der Schließung einer Außenstelle erweisen sich angesichts der Komplexität und Individualität des wirtschaftlichen Wirkungsgefüges als kaum generalisierbar. Vielmehr verdient jeder Einzelstandort eine eigene Betrachtung und gegebenenfalls mögliche Szenarien, die nicht nur die Personal- und Betriebskosten isoliert betrachtet, sondern auch indirekte Kosten sowie die Kostenverlagerung auf Dritte (v.a. Eltern, aber auch Schüler durch längere Fahrtwege) berücksichtigt, da durch diese der Grundsatz der Chancengleichheit gefährdet werden kann.

Die Veränderung der Grundschule als Institution, ihre Öffnung nach außen und vor allem die Konkurrenz zwischen Schulen bzw. Standortgemeinden haben dazu geführt, dass Gemeinden als Schulträger – direkt oder indirekt – vermehrt in ihre Standorte investiert haben und die laufenden Kosten tragen. Somit stellen die Gemeinden als Schulträger selbst ohnehin eigene Kosten-Nutzen-Rechnungen auf, die in die Entscheidung für oder gegen den Erhalt des Standorts eingeht. Hierbei spielt der Schullastenausgleich eine entscheidende Rolle, der bei kleinen Standorten zunächst günstiger sein kann als der Betrieb eines eigenen Standorts. Aus den genannten Gründen sollten die Schulträger schon zu einem frühen Zeitpunkt an Restrukturierungsprozessen beteiligt werden.

Die versteckten Kosten des Wettbewerbs

In einer abschließenden ökonomischen Gesamtbetrachtung wird jedoch zudem deutlich, dass die Einführung von Wettbewerbsmechanismen bei demographisch bedingter schrumpfender „Nachfrage nach Grundschulbildung“ eigene Kosten erzeugt und mittel- und langfristig weiterhin Kosten erzeugen wird. Denn Wettbewerbsaktivitäten, die lediglich der Außendarstellung, dem Schulmarketing und anderen Formen der öffentlichen Darstellung dienen, leisten in aller Regel keinerlei direkten Beitrag zur Verbesserung der Schul- oder Unterrichtsqualität, verursachen aber gleichwohl direkte – oder indirekte Kosten – insbesondere durch die schleichende Mehrbelastung der Schulleitungen, die zunehmend unter Druck sind, nach innen und nach außen als „Manager“ zu agieren, eine Internetpräsenz und Werbematerial zu Broschüren, Tage der offenen Tür zu organisieren oder durch sonstige öffentliche Auftritte für den eigenen Standort zu werben. Da die überwiegende Mehrheit der Schulleitungen und Lehrkräfte in einem Beamtenverhältnis arbeitet, verlief dieser Prozess bislang scheinbar kostenneutral. Seit 2007 haben viele Gemeinden in die Infrastruktur der eigenen Schule, teilweise auch in sonstiges pädagogisches oder Verwaltungspersonal investiert, was bei jeder einzelnen Schließung als Fehlinvestition in eine ehrliche Gesamtrechnung einzupreisen ist, solange keine vergleichbare Weiternutzung gefunden werden kann. Auch gibt es Gemeinden, die vor dem Hintergrund einer drohenden Schließung auf eigene Kosten einen Schülertransport in andere naheliegende Gemeinden organisieren, um auf diese Weise die eigene Schule gegenüber anderen Standorten attraktiver zu machen.

Aus Sicht der Gutachter spielen diese Erwägungen bei ökonomischen Argumenten – ebenso wie die indirekten Mehrkosten – bislang eine unzureichende Rolle. Die Kosten des Wettbewerbs steigen in aller Regel, je knapper das Gut – in diesem Falle die Grundschüler_innen – sind, da die Investitionen

nicht die entsprechende „Rendite“ erzeugen können. Jede Schulschließung kann dadurch auch rückblickend Kosten verursachen, wenn keine geeignete Nachnutzung gefunden werden kann.

3.4 Pädagogische Dimension: Die Grundschule als pädagogischer Raum

Die Grundschule und ihr Umfeld als pädagogischer Handlungsraum

Aufgrund der besonderen Rolle der Grundschule im ländlichen Raum ist sie in aller Regel weit mehr als ausschließlich ein Ort der Erziehung und des Unterrichts. Mit dem Ausbau von Offenen Ganztagsangeboten, mit der wachsenden Öffnung zum schulischen Umfeld aber auch unter Einbeziehung des Schulweges erweist sie sich als hochkomplexer pädagogischer Ort, dessen Potentiale in unterschiedlicher Form entwickelt werden können. Denn neben der formalen Bildung kann zunehmend auch non-formale Bildung – beispielsweise durch Sportangebote, musische Bildung oder das offene Ganztagsangebot – und informelles Lernen – beispielsweise auf dem Schulgelände oder auf dem Schulweg stattfinden.

Was ist eine gute Schule?

In der Diskussion um die Zukunftsfähigkeit – und die Weiterentwicklung der Grundschullandschaft in Schleswig-Holstein, gerade auch im Rahmen der Experimentierklausel, taucht immer wieder die Frage nach „der guten Schule“ auf. Aus Sicht der Gutachter kann es „die gute Schule“ nicht geben, gleichwohl eine Vielzahl von unterschiedlich ausgestalteten guten Schulen, die aber der Vielfalt der Schüler_innen Rechnung tragen und für alle Schüler_innen offen sein müssen.

Kriterien für gute Schulen nach der Schulpreis-Kommission 2006

Für die Preisverleihung des Deutschen Schulpreises wurde von dem beauftragten Expertengremium ein Kriterienkatalog entwickelt, anhand dessen die Gütequalität von Schulen abgeklopft werden kann. Hieraus ergeben sich sechs Dimensionen, die bei der Entwicklung der Grundschullandschaft in den ländlichen Räumen Schleswig-Holsteins berücksichtigt werden können. Wenn mit Hilfe der Experimentierklausel Innovationsbereitschaft entwickelt werden soll, dann kann dies entlang der hier vorgestellten Kategorien geschehen (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz 2008, S. 26f).

1. **Leistung** – Leistungsbewertung sollte situativ vom Lernen getrennt werden und nach den Prinzipien von Fairness, Vielfalt und Transparenz erfolgen. Jegliche Form der Evaluation sollte als Instrument zur Qualitätsverbesserung beitragen, wobei auf ein förderliches Lernklima besonderer Wert gelegt werden sollte.
2. **Vielfalt** – Gute Schulen erkennen und anerkennen die Unterschiede der einzelnen Schüler_innen und greifen diese situativ, kontextorientiert und pro-aktiv auf. Sie betrachten

kulturelle und individuelle Unterschiede als Ressourcen für Lernen, Verstehen und Motivation.

3. **Unterricht** – Guter Unterricht erfolgt unter dem Kriterium der optimalen Förderung jedes Einzelnen, seines Lernens und seiner Entwicklung und beinhaltet auch Aspekte der Erziehung. Didaktische Inszenierung oder Choreographie sind dabei Mittel zum Zweck und unter dem Aspekt der Förderung zu bewerten.

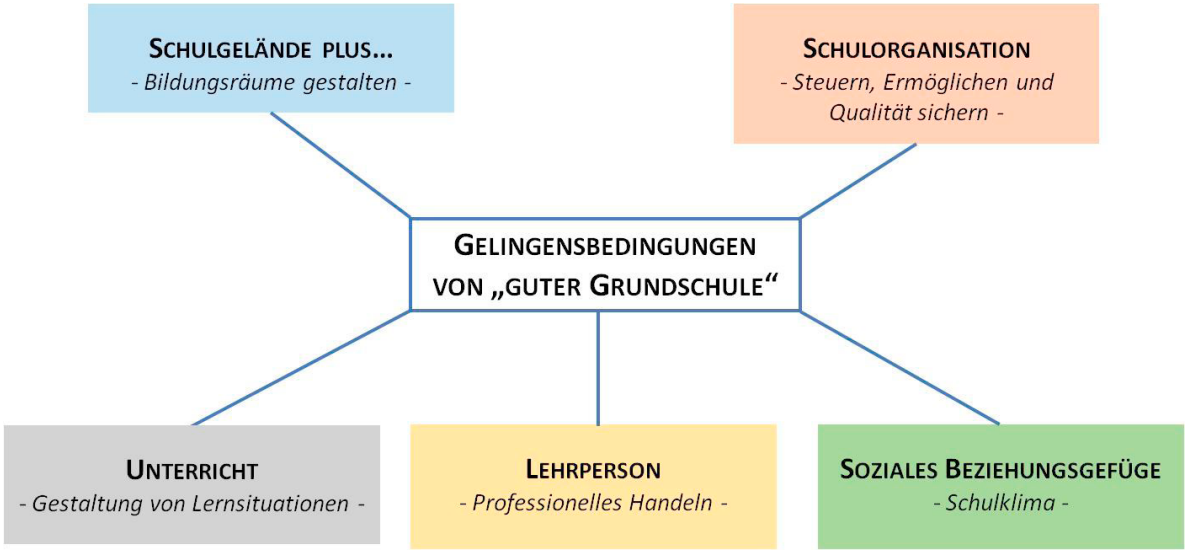
4. **Verantwortung** – Eine gute Schule ist eine Verantwortungsgemeinschaft von Schüler_innen, Lehrer_innen und Eltern, die sich durch funktionierende partizipative und demokratische Prozesse auszeichnet. Das Verantwortungsprinzip sollte auch die außerschulische (natürliche, gebaute und soziale) Umwelt einbeziehen.

5. **Schulleben** – Ein gutes Schulleben zeichnet sich durch ein Gemeinschaftsleben aus, das der Vielfalt und Verschiedenheit Anerkennung zeugt, und jedem Individuum Raum für eine optimale Entfaltung eigener Interessen und Potentiale gibt.

6. **Schulentwicklung** – Gute Schulen verstehen sich als eigenständige Unternehmen ohne Erwerbsabsichten, die demokratisch und integrativ geführt werden. Durch Prozesse der Selbstevaluation entwickeln sie sich weiter, setzen sich regelmäßig neue Ziele und verstehen sich als Teil eines übergeordneten gesellschaftlichen Ganzen.

Gelingensbedingungen von „guter Grundschule“

Das vorliegende Gutachten vermag es nicht zu leisten, pädagogische Kriterien für die „gute Grundschule“ zu definieren, anhand deren beispielsweise über die Zukunftsfähigkeit eines Standorts entschieden werden könnte. Wohl aber können – auf Basis der erfolgten empirischen Erhebungen und auf der Grundlage von Literaturrecherchen – Gelingensbedingungen von erfolgreichen Grundschulen herausgearbeitet werden, die in ihren unterschiedlichen Dimensionen als Richtschnur für mögliche Innovationsprozesse herangezogen werden können.



Grafik 6: Gelingensbedingungen von guter Grundschule

Hierzu zählen zum einen die Gestaltung der Bildungsräume – auf und ggfs. auch jenseits des Schulgeländes – die Schulorganisation, die Unterrichtsgestaltung, die Anforderungen an die Lehrpersonen sowie das Schulklima als soziales Beziehungsgefüge.

Schulgelände plus …. Bildungsräume gestalten

Die architektonisch-ästhetische Gestaltung eines Schulgebäudes und -geländes kann einen wesentlichen Einfluss auf die pädagogische Wirksamkeit von Grundschule haben. Rudolf Steiner legte bereits großen Wert auf die Gestaltung seiner Schulgebäude und auch aktuell wird die Bedeutung der Schularchitektur für das Lernklima stark betont. Hierbei geht es zum einen um die vorhandene Infrastruktur – wie Schwimmbad, Sporthalle, Sportanlagen, aber auch Musikraum, Werkraum sowie EDV-Raum. Eine offene Schule kann zudem dazu übergehen, den umgebenden Naturraum pädagogisch zu nutzen – sei es ein Waldgelände, Gemüsebeete oder Obstbäume, Tierhaltung, etwa von Hühnern oder Schafen – aber auch die Anlage von Ökotopen zur Beobachtung der Natur können sowohl die Neugierde der Kinder wecken, das Verantwortungsgefühl stärken als auch die Bindung an die Natur durch selbstgesteuerte Aneignungsprozesse fördern. Solche Aspekte können ebenso wie Barrierefreiheit und Maßnahmen der Binnendifferenzierung und Inklusion an kleinen Schulstandorten räumlich-architektonisch leichter umgesetzt werden.

Schulorganisation – steuern, ermöglichen und Qualität sichern

Die Anforderungen an Schulorganisation und damit die Erwartung an die Schulleitung haben in den letzten Jahren deutlich zugenommen. Von einer Schulleitung wird heute erwartet, dass sie nicht nur die pädagogische Leitung und die Verwaltungsleitung übernimmt, sondern zudem auch unternehmerisch denkt und handelt. Hierzu gehört neben der Personalentwicklung auch die Qualitätssicherung, die Profilbildung mit Hilfe eines Leitbilds und eines Schulprogramms sowie die Innen- und Außenrepräsentation in einem Wettbewerb zwischen den Schulen. Die Erfüllung dieser Aufgaben ist bei der Leitung einer Schule in organisatorischer Verbindung noch zusätzlich erschwert – z.B. erhöhter Koordinationsaufwand für Lehrkräfte und Vertretungsregelungen, Fahrzeiten zwischen den Standorten, Organisation von jahrgangsübergreifendem Unterricht oder Offenen Ganztagsangeboten – so dass hier eine adäquate Entlastung erfolgen sollte. Dies kann entweder durch eine weitere Erhöhung der Leitungsstunden oder durch die Einstellung bzw. Aufstockung einer fachkompetenten Verwaltungskraft bzw. sogar einer Geschäftsführung erfolgen.

Unterricht – Gestaltung von Lernsituationen

Unterricht als Kernaufgabe von Schule dient der Vermittlung grundlegender fachlicher, methodischer und sozialer Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse. Dabei steht die individuelle Schülerpersönlichkeit im Zentrum, was eine entsprechend differenzierte Unterrichtsgestaltung erfordert. Dies wird durch Methoden der Handlungsorientierung, der Partizipation und nach Möglichkeit eines flexiblen zeitlichen Umgangs ermöglicht. Eine kleinere Grundschule ermöglicht diesbezüglich sehr viel mehr zeitliche und räumliche Flexibilität, als dies in größeren Organisationen der Fall ist. Die entsprechende Öffnung erleichtert die Gestaltung von Lernarrangements, die dem einzelnen Kind ein selbstgesteuertes, aktives und reflexives Lernen ermöglichen. Denn von Seiten der Lehrkräfte erfordert dies eine sehr gute Kenntnis des einzelnen Schülers bzw. Schülerin, um ihren Lernfortschritt auch sinnvoll lenken zu können. Die kleine Grundschule erlaubt diesbezüglich ein

höheres Maß an Flexibilität, Experimentierfreude und methodischer Offenheit bezüglich der ausgewählten pädagogischen Konzepte. Hierzu zählen etwa der jahrgangsübergreifende Unterricht, das Konzept des Lernens durch Lehren – aber auch der organisatorisch erleichterte Zugang zu außerschulischen Lernorten oder Erlebnispädagogische Konzepte in außerschulischen Lernorten.

Lehrperson – Persönlichkeit und professionelles Handeln

Für den Lernerfolg steht die Lehrperson im Zentrum aller Gelingensbedingungen. Die meisten Menschen erinnern sich ihr Leben lang an einzelne Lehrpersönlichkeiten, von denen sie nachhaltig geprägt wurden. Der „gute Lehrer" bzw. die „gute Lehrerin" setzt zum einen Persönlichkeitsmerkmale voraus, die die Rolle als Pädagoge bzw. Pädagogin begünstigen. Denn gerade in der Grundschule umfasst die Lehrerrolle eine Vielzahl von Dimensionen: Organisator_in, Erzieher_in, Wegweiser_in, Beschützer_in, Berater_in, Begleiter_in und Gestalter_in, um nur die wichtigsten zu nennen. Erfolgreicher Unterricht erfordert aber auch professionelles Handeln durch den sinnvollen Umgang mit fachlichem und fachdidaktischen Wissen, pädagogischer Kompetenz zunehmend aber auch einer Professionskompetenz, die sich aus Organisations-, Interaktions-, Kommunikations- und Beratungskompetenz zusammensetzt. Denn die stärkere Öffnung von Schulen zu ihrem sozialen Umfeld, die zunehmende Heterogenität der Eltern- und Schülerschaft und die steigenden Erwartungen machen den Lehrerberuf zu einem komplexen Organisations- und Kommunikationsberuf. Während in einer großen schulischen Einheit der Mangel an bestimmten Fähigkeiten leichter durch ein Kollegium organisatorisch kompensiert werden kann, erfordert die Kleinschule geradezu Multitalente, die mit der Vielfalt der Anforderungen souverän umzugehen wissen und gleichzeitig anspruchsvolle Bildungsziele verfolgen, die auch über den lokalen Kontext der Schule hinausweisen. Kleinschulen verlangen somit nach den besten Lehrkräften, aufgrund einer häufig unzureichenden Bewerber_innenlage ist dies jedoch selten erfüllbar. Aus gerade diesem Grund wurde in Finnland der Beruf des Klassenlehrers bzw. der Klassenlehrerin eingeführt, der bzw. die gegenüber den Fachlehrkräften einer stärkeren Selektion bei Studienbeginn, einem anspruchsvolleren Studium und einer besseren Bezahlung folgt.

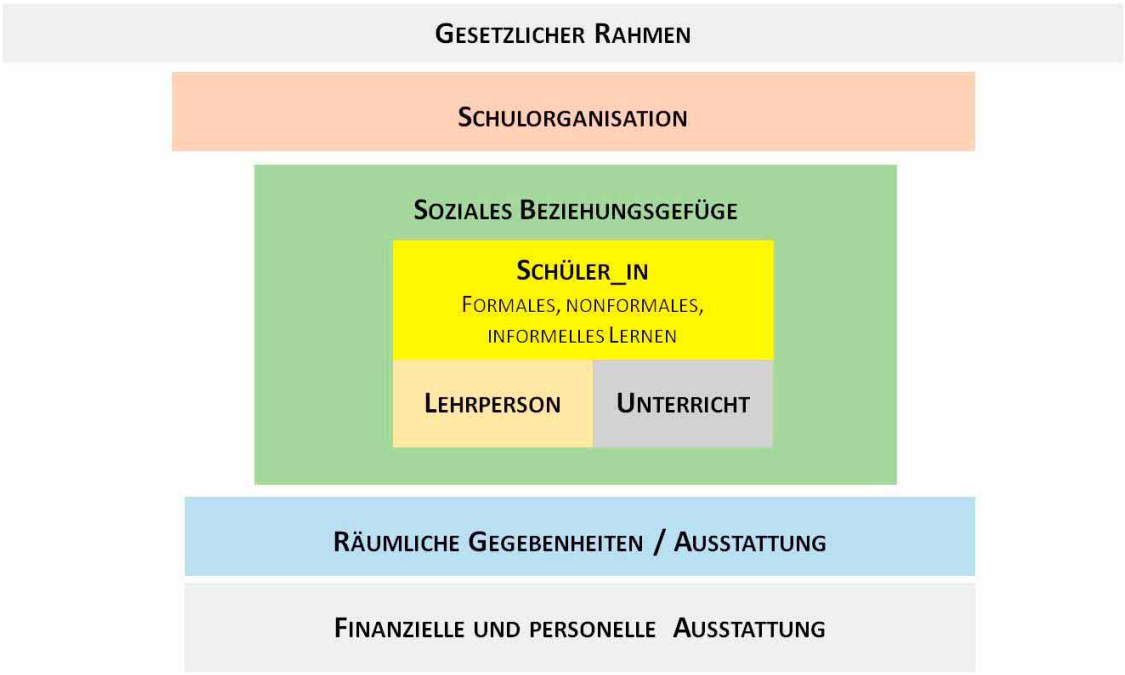
Soziales Beziehungsgefüge – Schulklima

Eine letzte wesentliche Gelingensbedingung für gute Schule ist das Schulklima, welches mit einem Begriff die Summe der zahlreichen komplexen sozialen Beziehungen bezeichnet, die zwischen den beteiligten Akteuren existieren. Im Mittelpunkt des sozialen Systems Schule sollte der einzelne Schüler bzw. die einzelne Schülerin stehen, die sich in einem engen Dreieck zwischen Lehrer_innen, Eltern und Schulleitung befindet, denn gerade in kleineren Grundschulen kann die Schulleitung eine wichtige Bezugsperson darstellen, zumal sie in partizipativen Strukturen wie etwa einem Schülerparlament auch eng mit den Schüler_innen verbunden sein kann. In einem weiteren Kreis spielen auch Hausmeister, Sekretärin und Schulsozialarbeiter_innen bzw. Schulassistent_innen als Ansprechpartner_innen eine wichtige Rolle, möglichweise auch das Personal des Offenen Ganztags oder der Nachmittagsbetreuung. Jenseits des täglichen Kontakts gibt es einen erweiterten Personenkreis, die in ihrer Funktion das „Schulklima" beeinflussen können, beispielsweise der Bürgermeister_in, der verantwortliche Schulrat, der Schulträger, die Erzieher_innen der Kita, die Lehrkräfte der weiterführenden Schule, außerschulische Partner oder Ehrenamtliche, etc., die in unterschiedlicher Intensität mit den Schlüsselakteuren von Schule in Kontakt treten. Es ist Aufgabe aller Beteiligten, zu einem positiven Klima der Wertschätzung, Transparenz, Toleranz, des Respekts, des Vertrauens, der Vielfalt und der Geborgenheit beizutragen, um den Lernerfolg der Kinder zu

unterstützen. Das soziale Gefüge ist in kleineren Grundschulstandorten auf dem Land enger geknüpft als in großen städtischen Strukturen. Viele der beteiligten Akteure können Mehrfachfunktionen haben – Eltern und Lehrer_in sein, oder Bürgermeister_in und Schulleiter. Die persönliche Ebene bietet dabei gleichermaßen Chancen und Risiken, da sie Lösungswege erleichtern kann, andererseits aber auch in „insider“ und „outsider“ zu spalten droht, was die Bildungs- und Chancengerechtigkeit gefährden kann.

Grundschule als pädagogisches Wirkungsgefüge

Fasst man die genannten Aspekte des pädagogischen Raums Grundschule in einer Grafik zusammen, so verdeutlicht dies die Komplexität der Steuerung, die auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen kann, gleichzeitig aber auch auf diesen Ebenen harmonieren sollte, um zum Gelingen (unterschiedlicher) guter Grundschulen beizutragen. Ausgehend von den multiplen Lernbedürfnissen von Kindern sind diese über die Lehrperson und die Unterrichtsgestaltung in ein komplexes soziales Gefüge aber auch in bestimmte räumliche Gegebenheiten eingebunden, die es bei der Ausgestaltung zu berücksichtigen gilt. Die Schulorganisation setzt hierbei den konkreten Handlungsrahmen, der seinerseits durch den Gesetzesrahmen aber auch die personelle und finanzielle Ausstattung beeinflusst wird.



Grafik 7: Pädagogisches Wirkungsgefüge

Kleine versus große Grundschule – eine Annäherung

Die Frage nach der optimalen Schulgröße lässt sich aus pädagogischer Sicht nicht eindeutig beantworten – weder unter quantitativen, noch unter qualitativen Aspekten.

Geringer Organisationsgrad Geringerer Koordinationsbedarf Hohes Maß an Verantwortung und Engagement	**Schulorganisation**	Geringe Personalreserven hohe Abhängigkeit vom Ehrenamt
Mehr menschliche Nähe Größere Handlungsspielräume	**Lehrperson**	Sehr hohe Anforderungen Geringerer kollegialer Austausch Kaum ersetzbar
Intensivere pädagogische Begleitung Höhere Flexibilität (Lernorte, Rhythmisierung,...)	**Unterrichtsqualität**	Geringeres fachliches und fachdidaktisches Spektrum der Lehrkräfte
menschliche Nähe und Vertrautheit	**Soziales Beziehungsgefüge**	Geringe Heterogenität / Gefahr der Enge hohe Anforderung an das Sozialgefüge (z.B. Ehrenamt)
Hohe räumliche Identifikation Stärkere Öffnung des Schulgeländes	**Räumliche Gestaltung**	Geringe Angebotsvielfalt

Grafik 8: Chancen (links) und Herausforderungen (rechts) von Kleinschulen im ländlichen Raum

Mit Blick auf kleinere Standorte lassen sich jedoch Chancen und Herausforderungen benennen, die durch den Erhalt bzw. auch den Aufbau kleiner Einrichtungen entstehen.

Schulorganisation: Unter schulorganisatorischen Aspekten überwiegen bei der kleinen Grundschule die Herausforderungen, die durch die geringeren Personalreserven entstehen. Die Anforderungen an jeden Einzelnen sind vielfältiger, Vertretungslösungen sind schwieriger zu gewährleisten und die Qualität organisatorischer Prozesse hängt häufig am Ehrenamt. In der Praxis schafft die Breite der Aufgaben jedes Einzelnen auch ein hohes Maß an Verantwortung und Engagement, die kurzen Kommunikationswege erfordern zudem einen geringeren Organisations- und Koordinationsbedarf, solange sich dieser nicht auf mehrere Standorte erstreckt.

Lehrpersonen: Für die einzelne Lehrperson bedeutet die Tätigkeit an einer Kleinschule sehr hohe Anforderungen, die sich mit einem geringeren kollegialen Austausch paaren. Die einzelne Lehrperson ist kaum ersetzbar, was Fortbildungsteilnahmen und die Begleitung von außerschulischen Veranstaltungen erschwert. Es erfordert ein entsprechend hohes Maß an Eigenmotivation und Selbstlernkompetenz, um die eigene Lehrpersönlichkeit über einen langen Zeitraum weiter zu entwickeln. Umgekehrt kann gerade die Vertrautheit eines kleinen Kollegiums die entsprechende Lernatmosphäre ermöglichen und Handlungsspielräume schaffen. Die erlebte Selbstwirksamkeit kann zu einer hohen Arbeitszufriedenheit führen.

Unterrichtsqualität: Die Unterrichtsqualität läuft an kleineren Schulstandorten Gefahr, im Laufe von längeren Zeiträumen zu degradieren, solange es kein aktives Bemühen um regelmäßige neue Impulse gibt. Fach- und fachdidaktische Kompetenzen können dann auf einem bestimmten Stand stagnieren, wenn die regelmäßige Infragestellung bzw. Reflexion, beispielsweise durch neue Kolleg_innen oder Referendar_innen fehlt. Umgekehrt bieten kleine Lerngruppen die Möglichkeit einer intensiveren pädagogischen Begleitung und ein größeres Maß an Flexibilität in der Unterrichtsgestaltung. Dies bedeutet nicht zwangsläufig, dass die Unterrichtsqualität von der Größe der Schule abhängig ist.

Soziales Gefüge: Das enge soziale Gefüge einer Kleinschule bietet zum einen ein hohes Maß an Vertrautheit, menschlicher Nähe und Geborgenheit, das sich sehr positiv auf die selbstbestimmte Entwicklung des Kindes auswirken kann. Andererseits birgt es die Gefahr der Enge, der mangelnden Vielfalt und Heterogenität, dem ein Kind ausgesetzt sein sollte, um seine eigene Persönlichkeit zu entwickeln. Auch das soziale Lernen, der Umgang mit Heterogenität können möglicherweise weniger erprobt werden, was den späteren Übergang zu einer weiterführenden Schule erschweren kann.

Räumliche Gestaltung: Der geringere räumliche Aktionsradius des Kindes an der Kleinschule ermöglicht es dem kleinen Kind, sich die eigene Umwelt in kleinen Schritten anzueignen und auf diese Weise ein hohes Maß an Identifikation mit der vertrauten Umgebung herzustellen. Ähnlich dem sozialen Gefüge besteht auch hier die Gefahr einer zu geringen Vielfalt an Angeboten und Impulsen für das informelle Lernen, welches auf einem größeren Schulgelände möglich ist. Gleichwohl bieten Schulen in dörflicher Umgebung häufig eher die Möglichkeit Bildungs- und Lernprozesse auch außerhalb des Schulgeländes stattfinden zu lassen.

Der Schulweg als Lerngelegenheit

Die wohnortnahe Beschulung eröffnet für eine Vielzahl der Kinder die Möglichkeit den Weg zur Grundschule eigenständig zu bestreiten. Das vielfältige Lernpotential dieses Weges sollte dabei nicht unterschätzt werden, denn es bietet dem Kind die Möglichkeit sich in einem selbstgesteuerten Prozess die eigene Umwelt schrittweise anzueignen. Gerade in Zeiten, in denen aufgrund zeitlicher Engpässe und wachsender Mobilität immer mehr Kinder von ihren Eltern von Ort zu Ort gefahren werden, und somit die Welt passiv und als Archipel erleben, gewinnt dieser durch das Kind gelenkte Lernprozess immer mehr an Bedeutung.

Wenngleich bislang wenig untersucht – bietet auf der anderen Seite auch die gemeinsame Busfahrt zur Schule Lernpotentiale, insbesondere in Hinblick auf das informelle und soziale Lernen. Die tagtägliche Auseinandersetzung mit anderen Kindern unterschiedlicher Altersgruppen, aber auch die Erfahrung der langen Fahrten selbst, werden bislang nicht als pädagogische Zeit, sondern als verlorene Zeit erachtet. Der schwedische Geograph Olsson beschrieb in einem autobiographischen Text in Rückblick auf seine eigene Schulzeit die soziale Lernprozesse, welche auf der gemeinsamen langen Busfahrt stattfinden können: „About others one learns a lot by riding a regular bus for three hours a day, six days a week, thirty-six weeks a year, four years - a total of 2.700 hours and 70.000 kilometers".

Inzwischen gibt es erste Ideen für die Nutzung des gemeinsam bestrittenen Schulwegs als potentielle Lernzeit unterschiedlicher Ausrichtung. Bei entsprechenden Radwegen ist eine gemeinsame begleitete Radfahrt ebenso vorstellbar wie die gemeinsame Wanderung zur Schule. Der kürzlich erschienene französische Film „Sur le chemin de l'école", der Kinder in unterschiedlichen Teilen der Welt auf ihrem Schulweg begleitet, gibt erste Einblicke in die informellen Lernprozesse der Kinder, die auf einem Schulweg stattfinden können.

Die kleine Schule – zwischen Innovationsmotor und struktureller Verwundbarkeit

Aus schulplanerischer Sicht gilt es zu berücksichtigen, dass die kleine Grundschule – unter pädagogischen Gesichtspunkten – weder als einziges Zukunftsmodell zu betrachten ist, noch zwangsläufig als zurückgebliebene Dorfschule, die den Kindern spätere Bildungschancen verstellt.

Die kleinen Grundschulen bieten aufgrund ihrer Überschaubarkeit für Kinder ein hohes Maß an Vertrautheit, Sicherheit und Stabilität. Kleinere Lerngruppen und eine geringere Anzahl von Bezugspersonen bieten ein persönlicheres und individuelleres Betreuungsverhältnis und ermöglichen sowohl Verlässlichkeit als auch Geborgenheit. Die stärkere soziale Bindung ermöglicht jedoch eine größere Vielfalt an offenen Unterrichtsformen und pädagogischen Angeboten; zudem bieten kleine organisatorische Einheiten mehr Möglichkeiten, mit kultureller, sozialer oder individueller

Heterogenität der Lernenden umzugehen. Dies betrifft sowohl altersgemischte Lerngruppen als auch Konzepte der Inklusion und der Integration, die es noch stärker zu fördern gilt. Das geschützte Umfeld bietet hierbei gute Möglichkeiten den Umgang mit Heterogenität zu experimentieren und zu erlernen. In der Untersuchung ist das Bild entstanden, dass dieses Potential bislang in den ländlichen Schulen noch wenig genutzt wird, und gerade Herausforderungen der Inklusion und Integration weniger als wechselseitige Bereicherung, denn als einseitige Belastung empfunden werden.

Auf der anderen Seite bieten kleinere Einheiten meist eine geringe Vielfalt an pädagogischen Angeboten und Stimuli – sowohl für das formale, das non-formale und das informelle Lernen. Auch ist die Vielfalt an Bezugspersonen, insbesondere an fachlich ausgebildeten Lehrkräften begrenzt. In Krankheits- und Vertretungsfällen ist die Organisation adäquater Ersatzstrukturen in der Regel erschwert.

Die Kleinschulen eröffnen somit Handlungsspielräume, die als Impulse in die schleswig-holsteinische Schullandschaft Eingang finden können. Gleichzeitig sind sie als kleine Systeme sowohl unter schulorganisatorischen als auch unter pädagogischen und sozialen Gesichtspunkten stärker „verwundbar“. Auch die teilweise enge Kopplung von (Lehr)Amt und Privatperson sowie die strukturell bedingte Abhängigkeit vom ehrenamtlichen Engagement der einzelnen Akteure tragen zu dieser Verwundbarkeit bei.

4. Darstellung von Grundschulmodellen in ländlich-peripheren Räumen anderer Länder

4.1 Strategien des Umgangs mit Grundschulen in peripheren Räumen - Der Blick in andere Bundesländer

Im Folgenden soll anhand von ausgewählten Bundesländern exemplarisch aufgezeigt werden, wie andere Bundesländer schulplanerisch mit den Folgen des demographischen Wandels umgehen. Hierbei werden zentrale bildungspolitische Handlungsansätze herausgearbeitet. Dies erfolgt nicht in einer vollständigen Darstellung, eher sollen interessante Ideenlagen und Besonderheiten verdeutlicht werden, um möglicherweise weitere Handlungsideen für Schleswig-Holstein abzuleiten.

Niedersachsen

Im Vergleich zu anderen Bundesländern besitzt Niedersachsen eine eigene Verordnung über die Schulorganisation aus dem Jahr 2011 mit der Aktualisierung von 2013, in der u.a. vornehmlich der Umgang mit sinkenden Schüler_innenzahlen geregelt wird (vgl. SchOrgVO). Zusätzlich wurde in Niedersachsen eine Prüfungsmitteilung hinsichtlich der Wirtschaftlichkeit kleiner Grundschulstandorte erstellt. (vgl. Niedersächsischer Landesrechnungshof 2013).

In Niedersachsen gibt es keine definitive Regelung über die Mindestschülerzahl, begründet aus dem Anlass, dass Schulträger zur Ausgestaltung der Schulorganisation möglichst viele Freiheiten besitzen sollen, so heißt es in einer aktuellen Pressemitteilung des Niedersächsischen Kultusministerium (Niedersächsisches Kultusministerium 2014a). Vergleicht man dies mit der aktuellen SchOrgVO, so wird in diesem Gesetzestext auf die Mindestzügigkeit verwiesen. In der Grundschule soll die Zahl der Klassen und Lerngruppen mindestens einzügig sein. Die Schülerzahl je Zug oder Lerngruppe soll 24 betragen. Jedoch darf eine Schule, die nicht einzügig geführt wird, fortgeführt werden, „wenn es die Entwicklung eines regional ausgeglichenen Bildungsangebots erfordert und eine andere Schule für die Schülerinnen und Schüler unter unzumutbaren Bedingungen nicht erreichbar ist“ (SchOrgVO, § 4). Zudem ist die zutreffende Schule in diesem Falle verpflichtet, mit einer benachbarten Schule in pädagogischer und organisatorischer Hinsicht zusammenzuarbeiten. In der Prüfungsmitteilung des Niedersächsischen Landesrechnungshofes wird die Zusammenarbeit mit einem Schulverbund gleichgesetzt (Niedersächsischer Landesrechnungshof 2013). In diesem Dokument, welches später als die SchOrgVO veröffentlicht wurde, werden ferner Empfehlungen zur Mindestschülerzahl explizit festgeschrieben. 50 Schüler_innen werden hier als anvisierte Zahl diskutiert: Grundschulen, die unter 50 Schüler_innen besitzen, können nicht fortbestehen, da sie unter der Einzügigkeit fallen. Grundschulen mit 50 bis 99 Schüler_innen sind unter der kommenden Gefahr der Einzügigkeit einzustufen und „werden verpflichtet, Schulverbünde zu gründen und unterliegen einer intensivierten Aufsicht durch die Landesschulbehörde“ (Niedersächsischer Landesrechnungshof 2013, S. 29). Grundschulen, die zwischen 100 und 149 Schüler_innen besitzen, „laufen Gefahr, mittelfristig in die Einzügigkeit zu geraten. Sie sind gehalten, in Schulverbünden zu arbeiten und ihre Organisationsstrukturen dynamisch der demographischen Entwicklung anzupassen. Dieser Prozess wird von der Landesschulbehörde begleitet“ (Niedersächsischer Landesrechnungshof 2013, S. 29). Es

wird also deutlich, dass Niedersachsen zum derzeitigen Zeitpunkt keine Vorgaben der Mindestschülerzahlen verfolgt, sondern auf die Mindestzügigkeit von Grundschulen verweist, die wiederum auch unter bestimmten Voraussetzungen unterschritten werden kann. So können kleine Grundschulen fortbestehen, was wiederum dem zentralen Ziel einer flächendeckenden Schulversorgung der Landesregierung entspricht (Niedersächsische Staatskanzlei 2012, S. 31).

Schulträger sind in Niedersachsen die Gemeinden und Samtgemeinden, wobei die Schulträgerschaft ebenso auch auf Zweckverbände übertragen werden kann (NSchG, § 102 / § 104). Entscheidend ist, dass Schulträger für die Errichtung, Aufhebung und Organisation von öffentlichen Schulen zuständig sind. Hierbei ist interessant, dass in der SchOrgVO explizit darauf verwiesen wird, dass Schulträger in ihren schulorganisatorischen Entscheidungen nachhaltig denken und handeln sollen, wenn es heißt, dass die Entscheidungen auf Prognosen der Schüler_innenzahlen der nächsten zehn Jahre zugrunde zu legen sind (NSchG, § 106 / SchOrgVO, § 6). Ferner können Schulzweige organisatorisch in einer Schule zusammengefasst werden, die in pädagogischer und organisatorischer Hinsicht zusammenarbeiten (NSchG, § 106). Dies entspricht einer *Zusammenlegung* von Schulen. Es gibt auch die Möglichkeit der *Zusammenfassung* von Schulen, hierbei besteht die Möglichkeit einer schulzweigübergreifenden Unterrichtsversorgung (Niedersächsisches Kultusministerium 2011, S. 9f). Schüler_innen der Primarstufe werden den Schulen in Niedersachsen entsprechend den Gebieten der Schulträger zugewiesen. Für jede Schule wird vom Schulträger ein bestimmter Schulbezirk festgelegt (NSchG, § 63). Dabei sollen die Einzugsbereiche der Grundschulen das Gebiet des Schulträgers nicht überschreiten (SchOrgVO, § 5). Diejenigen, „die ihren Wohnsitz oder gewöhnlichen Aufenthalt nicht im Gebiet des Schulträgers haben (auswärtige Schülerinnen und Schüler), sind in die Schule aufzunehmen, wenn sie im Schulbezirk der Schule […] wohnen“ (NSchG, § 105).

In Bezug auf den Schulweg, genauer betrachtet auf die maximal zumutbare Wegstrecke, wird im Schulgesetz lediglich auf die Beförderungs- oder Erstattungspflicht der Schülerbeförderung eingegangen und in diesem Sinne dargestellt, wann eine Beförderungs- oder Erstattungspflicht besteht und wann nicht. Zwar wird darauf verwiesen, dass die Landkreise und kreisfreien Städte individuell, also standortspezifisch, die Mindestentfernungen bestimmen und dabei „die Belastbarkeit der Schülerinnen und Schüler und die Sicherheit des Schulwegs zu berücksichtigen“ (NSchG, § 114) haben, jedoch werden diese Parameter nicht weiter bestimmt. Aufgrund des Fortbestehens der festen Zuordnung von Grundschulen zu Schulbezirken sind aber immer die Schulen in nächster Entfernung zu besuchen. In der Prüfungsmitteilung *Wirtschaftlichkeit kleiner Grundschulstandorte* wird darauf verwiesen, dass nach Rechtsprechung eine reine Wegezeit von 45 Minuten je Richtung für Grundschüler_innen zumutbar ist (Niedersächsischer Landesrechnungshof 2013, S. 18). Dies ist jedoch weder im Schulgesetz noch in der Verordnung zur Schulorganisation wiederzufinden.

Neben den eben angerissenen bildungspolitischen Rahmenbestimmungen sollen nachfolgend weitere ausgewählte Rahmenbedingungen für schulorganisatorische Maßnahmen und pädagogische Konzepte dargestellt werden, die in Niedersachsen Schulträgern zahlreiche Möglichkeiten bieten.

Folgende Möglichkeiten werden im Schulgesetz oder in Handlungsempfehlungen geschaffen bzw. angedacht durch…

… die Experimentierklausel und durch Schulversuche. Aus dem Niedersächsischen Schulgesetz geht hervor, dass im Einvernehmen des Kultusministerium und der Schulträger „die Erprobung von Modellen der eigenverantwortlichen Steuerung von Schulen […] [zugestimmt] werden kann, […] wenn dadurch die Wirtschaftlichkeit und Leistungsfähigkeit in der Verwaltung der Schulen verbessert

wird“ (NSchG, § 113 a). Schleswig-Holstein hat seit diesem Jahr eine erweiterte Fassung der Experimentierklausel, wodurch Gemeinden und Kommunen mehr Handlungsspielraum bekommen, innovative Konzepte zur Erhaltung kleiner Grundschulen zu entwickeln (Schleswig-Holstein Landesregierung 2014). Es wird deutlich, dass die Experimentierklausel des Niedersächsischen Schulgesetzes explizit auf die eigenverantwortliche Steuerung, nicht etwa zum Beispiel die schulorganisatorische Steuerung im weitesten Sinne, und die wirtschaftliche Betrachtung der Modelle eingeht. Eine weitere bildungspolitische Rahmenbedingung wird durch § 22 im Niedersächsischen Schulgesetz geschaffen. In Schulversuchen können „neue[] pädagogische[] und organisatorische[] Konzeptionen“ (NSchG § 22) erprobt werden.

… die „Zusammenarbeit zwischen Schulen sowie zwischen Schulen und Jugendhilfe“ (NSchG § 25). Schulen, die unter die Mindestzügigkeit fallen, sind verpflichtet, eine Zusammenarbeit mit benachbarten Schulen einzugehen. Zusätzlich dazu können Schulen eine Zusammenarbeit in pädagogischer und organisatorischer Hinsicht vereinbaren, um Unterrichtsplanung und -durchführung abzustimmen oder ein vielschichtiges Unterrichtsangebot zu ermöglichen. Hierdurch wird der Ort Schule geöffnet. Dies wird erweitert durch die fixierte Strategie des Niedersächsischen Kultusministeriums, welche die gemeinde- und kreisübergreifende Zusammenarbeit der regionalen Schullandschaft als Handlungsmöglichkeit aufnimmt (Niedersächsisches Kultusministerium 2011, S. 11). Die Zusammenarbeit kleiner Schulen wird im Schulgesetz ebenso im Schulverbund geraten und gefördert. Wenn ein Schulverbund mit Schulen geschlossen wurde, die jeweils über weniger als 20 Vollzeitlehrer-Einheiten verfügen, erhalten die Schulen des Verbunds, die jedoch gemeinsam mindestens 20 Vollzeitlehrer-Einheiten besitzen müssen, zusätzlich zwei Anrechnungsstunden (NSchG, §§ 32ff).

… die Bildung von Außenstellen als schulorganisatorische Verbindung. Nicht der Schulträger, sondern die Landesschulbehörde ist für die Genehmigung von Außenstellen zuständig. Die Auflagen hierfür sind allgemeingültig gehalten. Dazu zählen beispielsweise, dass ausreichend große Klassen vorhanden sind, ein differenziertes Unterrichtsangebot zur Verfügung steht und dass die Außenstellen in einem zumutbaren Maße erreichbar sind (NSchG, § 3). Im Strategiebericht *Herausforderung Demografie* wird angedacht, dass es möglicherweise denkbar ist, jahrgangsgemischte Klassen in einer Außenstelle zu beschulen und dies parallel zu Jahrgangsklassen in der Stammschule. Die Beschulung wäre befristet (Niedersächsisches Kultusministerium 2011, S. 8).

… die pädagogische Einheit des ersten und zweiten Schuljahrgangs. Aus dem Klassenbildungserlass geht hervor, dass die Gesamtschülerzahl des ersten und zweiten Schuljahrgangs für die Klassenbildung als Rechengrundlage herangezogen wird (Niedersächsisches Kultusministerium 2014b). Schüler_innen können die ersten beiden Schuljahre in drei Jahren durchlaufen. Dies entspricht einer flexiblen Eingangsstufe (NSchG, § 6).

… die Einrichtung von Kombiklassen durch den Klassenbildungserlass. Hierdurch besteht die Möglichkeit mehrere Schuljahrgänge zu kombinierten bzw. jahrgangsübergreifenden Klassen zu formatieren, „wenn in zwei oder mehreren aufeinander folgenden Schuljahrgängen nur maximal folgende Schülerzahlen erreicht werden“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2014b).

… die Einrichtung eines gemeinsamen Vertretungspools. Im Zuge dessen können gemeinsame Vertretungsstunden von Schulen im Schulverbund eingerichtet werden (Niedersächsischer Landesrechnungshof 2013).

Baden-Württemberg

Jede Grundschule – sowie Berufsschule und Sonderschule – ist nach baden-württembergischem Schulgesetz einem Schulbezirk zugewiesen. In Baden-Württemberg besteht also im Vergleich zu Schleswig-Holstein kein *freies Elternwahlrecht*. Dies wird explizit im Schulgesetz dadurch formuliert, dass Schulpflichtige Schulen zu besuchen haben, in deren Schulbereiche sie auch wohnen. Eine Ausnahme gilt für die Gemeinschaftsschule. Hier kann eine Abweichung zugelassen werden, wenn dadurch zum Beispiel etwa gleich große Klassen gebildet werden können. Die Gemeinden sind Schulträger der verschiedenen Schultypen. Dementsprechend entspricht das Gebiet des Schulträgers dem Schulbezirk. Wenn beispielsweise im Gebiet des Schulträgers mehrere Grundschulen vorzufinden sind, ist es die Entscheidung des Schulträgers die jeweiligen Schulbezirke zu bestimmen (BWSchG, § 25 / § 26 / § 76).

Baden-Württemberg besitzt im Vergleich zu Niedersachsen eine fest geschriebene Mindestschülerzahl. Diese beläuft sich bei Eingangsklassen des Primarschulbereichs auf 40. Wird die Mindestschülerzahl von 16 Neuanmeldungen – diese Zahl wird in Absatz zwei genannt und ist nicht mit der eingangs benannten Mindestschülerzahl übereinstimmend – in der Eingangsklasse unterschritten, informiert die Schulaufsichtsbehörde den Schulträger darüber. Der Schulträger ist aufgefordert eine regionale Schulentwicklung durchzuführen. Eine Schule ist aufzuheben, wenn in „zwei unmittelbar aufeinander folgenden Schuljahren die Mindestschülerzahl von 16 in der Eingangsklasse nicht erreicht wird und kein Antrag auf eine schulorganisatorische Maßnahme“ (BWSchG § 30b) gestellt wurde. Die Aufhebung der Schule ist zum darauf folgenden Jahr durch die oberste Schulaufsichtsbehörde zu vollziehen (BWSchG § 30b).

Zum zumutbaren Schulweg wird in keinem untersuchten bildungspolitischen Dokument eine Aussage gemacht.

Auch an dieser Stelle sollen neben den eben skizzierten zentralen bildungspolitischen Rahmenbestimmungen, weitere pädagogische und schulorganisatorische Praktiken aufgezeigt werden. Folgende Möglichkeiten können als Wegbereiter zur Erhaltung von Grundschulen gesehen werden. Das Kultusministerium sieht…

… Schulversuche vor, um das Bildungswesen gegenüber veränderter Lebens- und Berufsaufgaben zum einen zu entwickeln und zum anderen um pädagogische und schulorganisatorische Erkenntnisse zu erproben. Ob und inwiefern hiermit tatsächlich die Entwicklung schulorganisatorischer Maßnahmen in Bezug auf eine schrumpfende Schullandschaft gemeint ist, bleibt im Gesetzestext offen. Es wird von Organisationsformen für Unterricht und Erziehung gesprochen, nicht aber über schulorganisatorischen Verbindungen (BWSchG, § 22).

… die Bildung von Außenstellen vor. Hierbei soll geprüft werden, „ob kleine Grundschulen künftig als Außensteller einer größeren Schule geführt bzw. organisatorisch zu einer Schule mit mehreren Standorten zusammengefasst werden können“ (Landtag Baden-Württemberg 2012, S. 9). Nach dem Schulgesetz erfolgt eine Verteilung der Klassen auf Schulen mit Außenstellen. Eine Aufteilung der Klassen auf verschiedene Schulstandorte ist lediglich in Ausnahmefällen geboten: Zulässig ist es zwischen einzelnen Jahrgangsstufen, nicht aber innerhalb von einzelnen Klassen (BWSchG, § 30).

… die Bildung von Jahrgangsklassen vor, wenn die Mindestschülerzahl zur Bildung von jahrgangsspezifischen Klassen nicht erreicht werden kann. Der Unterricht kann in diesem Fall in kombinierten Klassen stattfinden. Dabei werden die ersten beiden Klassen zu einer Einheit gefasst, ebenso die dritte und vierte (Landtag Baden-Württemberg 2012, S. 9).

… eine verlässliche Kooperationszeit zwischen Grundschule und Kindertagesstätten vor. Aus dem Grund, dass Bildungshäuser für drei- bis zehnjährige Kinder finanziell nicht realisierbar sind, sollte es

ab dem Schuljahr 2012/2013 eine verlässliche Kooperation zwischen Grundschulen und den Kindertagesstätten geben (Landtag Baden-Württemberg 2012, S. 11). Dies ist im aktuellen Schulgesetz nicht zu finden.

Bayern

Für Bayern gibt es im Vergleich zu den anderen untersuchten Bundesländern – wohl mit der Kenntnis dass es für Niedersachsen eine Verordnung zur Schulorganisation gibt – verschiedene zentrale schulische Gesetzestexte, nämlich das *Bayrische Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen* (BayEUG), die *Schulordnung für die Grundschulen in Bayern* (BayGrSO) und das *Bayrische Schulfinanzierungsgeset*z (BaySchFG). Nachfolgend werden Angaben zur Schulträgerschaft, zum Schulbezirk, zu den Mindestschülerzahlen und zum zumutbaren Schulweg gemacht, um anschließend die landesspezifischen Gestaltungsmöglichkeiten Bayerns im Zuge der schrumpfenden Schullandschaft aufzuzeigen.

Die öffentlichen Grundschulen sind in Bayern in Schulsprengel eingeteilt. Die Entscheidung, zu welchem Schulsprengel ein Gebiet räumlich zugeordnet wird, obliegt der Regierung. Sind in einer Gemeinde mehrere Grundschulen ansässig und führt eine Schule eine gebundene Ganztagsklasse, kann auf Antrag „ein gesonderter Sprengel für einen Teil des Gemeindegebiets oder für das ganze Gemeindegebiet festgelegt werden“ (BayEUG, Art. 32). Dieser würde dann als Ganztagssprengel geführt werden. Schüler_innen sind in Bayern dazu schulpflichtig gebunden, die Schule des dem Wohngebiet zugewiesenenden Schulsprengels zu besuchen. Wenn jedoch der Aufenthalt der Schüler_innen innerhalb mehrerer Grundschulsprengel liegt, dann können die Erziehungsberechtigen eine Schule auswählen (BayEUG, Art. 42). Aus zwingenden Gründen können Erziehungsberechtige einen Antrag stellen, so dass auch ein Besuch einer Grundschule eines anderen Schulsprengels gestattet werden kann (BayEUG, Art. 43). Der Fall, dass eine Gemeinde mehrere Grundschulen besitzt, wird durch das BayEUG ebenso berücksichtigt. Hierbei kann das Schulamt im Einvernehmen der Gemeinde und der Elternbeiräte die „Bildung möglichst gleich starker Klassen für die Dauer von bis zu vier Schuljahren Abweichungen von den Schulsprengelgrenzen anordnen“ (BayEUG, Art. 42). Abschließend kann das Schulamt Schüler_innen Grundschulen eines anderen Schulsprengels zuweisen, beispielsweise, wenn es an einer Grundschule zur Bildung einer Jahrgangsklasse zu wenig Schüler_innen gibt (BayEUG, Art. 43).

In Bayern gibt es entweder Gemeindeschulen, dies ist der Fall, wenn eine Grundschule für eine einzige Gemeinde gegründet wurde, oder Verbandsschulen, hier wurde eine Grundschule gemeinsam „für mehrere Gemeinden, Gemeindeteile und gemeindefreie Gebiete“ (BayEUG, Art. 32) errichtet. Bei einer Verbandsschule entsteht gleichzeitig ein Schulverband aus den zugehörigen Gemeinden, der wiederum zugleich als Träger des Schulaufwands fungiert (BaySchFG, Art. 9). Eine Verbandsschule muss ebenso gegründet werden, wenn keine Gemeindeschule, begründend daraus, dass keine Jahrgangsstufen oder zwei zusammengefasste Jahrgangsstufen zustande gekommen sind, besteht (BayEUG, Art. 32).

Eine bildungspolitische Besonderheit in Bayern ist, dass kommunale Schulen, zwar mit der Ausnahme, dass die Lehrer_innenausbildung mit den öffentlichen Schulen einher zu gehen haben und die infrastrukturellen Rahmenbedingungen gegeben sein müssen, zulässig sind. Eine Aufnahme der Schüler_innen ist nicht abzulehnen, wenn diese „ihren Wohnsitz oder gewöhnlichen Aufenthalt nicht innerhalb des Gebiets des Schulträgers haben“ (BayEUG, Art. 27). Bei Kommunalen Schulen greift dementsprechend kein Schulsprengel oder Schulbezirk.

In den bayrischen Gesetzestexten werden keine näheren Angaben zu den Mindestschülerzahlen oder zu zumutbaren bzw. unzumutbaren Schulwegen gemacht. Lediglich im Aktionsplan *demografischer Wandel* wird empfohlen, dass für den Erhalt von *Kleinstschulen* mindestens 26 Schüler_innen in zwei jahrgangsübergreifenden Klassen festgelegt werden müssten (Bayrische Staatsregierung 2011, S. 25).

Folgende schulorganisatorische und pädagogische Maßnahmen Bayerns können unter Strategien gefasst werden, sinkenden Schüler_innenzahlen entgegenzutreten, hierzu zählt bzw. zählen beispielsweise:

… wie auch in anderen Bundesländern Schulversuche zur Weiterentwicklung des Schulwesens. In Bayern ist das Spezifische, dass Schulen den Status einer MODUS-Schule erhalten können (BayEUG, Art. 81). Als Schulversuch der *Stiftung Bildungspaket Bayern* und des *Bayrischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus* zählt beispielsweise die flexible Eingangsphase. In den Schuljahren 2009/2010 bis 2011/2012 wurde dieses Modell mit dem Ziel jahrgangsgemischte Klassen zu gründen, Lernausgangslagen zu erheben, individuelles Lernen u.a. mit einer flexiblen sowohl pädagogischen als auch organisatorischen Schuleingangsphase zu erzielen, an 20 Standorten erprobt (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2012, S. 207). Zum Schuljahr 2014/2015 sind es 152 Schulen, die am Modellprojekt teilnehmen. Gleichzeitig erhalten die Schulen zusätzliche Lehrerwochenstunden für die flexible Eingangsphase (Bayrische Staatsregierung 2014d).

… die Bildung von zwei jahrgangsübergreifenden Stufen in einer Klasse. Diese Möglichkeit besteht, obwohl eigentlich an Grundschulen Jahrgangsklassen zu bilden sind (BayEUG, Art. 32). Im BayEUG wird zusätzlich darauf verwiesen, dass das Staatsministerium „für einzelne Schularten […] Mindest- und Höchstzahlen […] festsetzen“ (BayEUG, Art. 49) kann. Ob Grundschulen hierunter auch fallen, wird nicht explizit aufgezeigt.

… die Zusammenarbeit von Schulen, insbesondere für Schulen im gleichen Einzugsbereich. Die Zusammenarbeit gilt als ergänzendes Unterrichtsangebot und bezüglich der Abstimmung der Unterrichtszeiten (BayEUG, Art. 30a).

… Kooperationsmodelle zwischen Grundschulen, beispielsweise durch eine gemeinsame Leitung. In den Handlungsempfehlungen des Aktionsplans zum demographischen Wandel wird ein rollierendes Modell angedacht, bei dem Kinder in einem jährlichen Wechsel entweder an Schule A oder an Schule B aufgenommen werden und dort ihre vierklassige Grundschulzeit absolvieren. Dies wäre ein konträres Beispiel der jahrgangsgemischten Klassen. Eine Verringerung des Verwaltungsaufwands könnte außerdem erzielt werden, wenn Zweckverbände als gemeinsame Schulaufwandsträger gegründet werden würden (Bayrische Staatsregierung 2011, S. 27).

… der Demographiefaktor. Hierbei wird empfohlen zusätzliche Lehrerstunden zuzuweisen, um das Unterrichtsangebot bei besonders stark betroffenen Standorten der Schrumpfung gewährleisten zu können (Bayrische Staatsregierung 2011, S. 26 / Kraus et al. 2014, S. 16f).

Mecklenburg-Vorpommern

Für Mecklenburg Vorpommern gelten nach dem aktuellen Schulgesetz Mindestschülerzahlen für die Bildung von Eingangsklassen. 20 Schüler_innen müssen an jedem Einzelstandort gegeben sein (MeckSch, § 45). Zum einen darf die Mindestzahl der Eingangsklasse unterschritten werden, wenn die Schüler_innenzahl gemäß der Prognose „in den Folgejahren mehr als 19 Schülerinnen und Schüler betragen wird“ (SchOrgVO, § 2). Wenn die Mindestschülerzahl jedoch im folgenden Schuljahr unterschritten wird, kann eine eigenständige Eingangsklasse lediglich dann eingerichtet werden,

„wenn die Schulwegzeit von 40 Minuten zur nächstgelegenen Grundschule überschritten würde und im folgenden Schuljahr mindestens zwei Lerngruppen mit je 20 Schüler_innen gebildet werden können“ (SchOrgVO, § 2). Dies geht aus der aktuellen Verordnung über die Unterrichtsversorgung für das aktuelle und nächste Schuljahr hervor (SchOrgVO).

Zum anderen ist eine Unterschreitung im Falle einer jahrgangsübergreifenden Klassenbildung zulässig „wenn in zumutbarer Entfernung vom Ort des gewöhnlichen Aufenthalts diese Schülermindestzahl nicht erreicht wird und der genehmigte Schulentwicklungsplan auf dieser Grundlage den weiteren Bestand der Schule vorsieht“ (MeckSchG, § 45). Hierbei müssen mindestens zwei Lerngruppen mit der Mindeschüler_innenzahlen bildbar sein.

An einem Mehrfachstandort müssen in der Eingangsklasse mindestens 40 Schüler_innen sein. Unterschreitbar ist die Mindestzahl nach Genehmigung der obersten Schulbehörde, „wenn für die Eingangsklasse der Grundschule mindestens 20 Schülerinnen und Schüler angemeldet sind und die durchschnittliche Schülerzahl in der Jahrgangsstufe 1 für alle Grundschulen am Mehrfachstandort mindestens 40 Schülerinnen und Schüler beträgt“ (MeckSchG, § 45).

Der Anspruch auf einen Grundschulplatz der jeweiligen Schule entfällt, wenn die Mindestschülerzahl nicht erfüllt wird. In diesem Falle kann die Schulbehörde die Schüler_innen einer anderen Grundschule unter Berücksichtigung einer zumutbaren Entfernung zuweisen. Des Weiteren kann die zugewiesene Schule eine Schule sein, die ihrerseits die Mindestschülerzahl nicht erfüllt hat. Die Schulbehörde kann Eingangsklassen trotz unterschrittender Mindestschülerzahl zulassen, beispielsweise, wenn die Mindestzahl einmalig unterschritten wird und mittels der Prognosen vorauszusehen ist, dass es keine weitere Unterschreitung geben wird (MeckSchG, § 45).

Wenn eben die Mindestschülerzahlen von Eingangsklassen skizziert wurden, sollen nun die Mindestzahl von gesamten Klassen der Grundschule betrachtet werden. Grundschulen müssen in Mecklenburg-Vorpommern mindestens drei Jahrgangsstufen führen und 42 Schüler_innen als Schülermindestzahl besitzen. Schulen, die keine Eingangsklassen führen und gleichzeitig die Schülermindestzahl nicht erreichen, müssen vom Schulträger aufgehoben werden. Die Schulbehörde weist in diesem Fall die Schüler_innen einer anderen Grundschule zu. Im Aufhebungsprozess können „zeitlich befristet oder unbefristet unselbstständige Außen- oder Nebenstellen geführt werden“ (MeckSchG, § 45a).

In Mecklenburg-Vorpommern besteht kein freies Elternwahlrecht. Der Einzugsbereich, in denen die Schüler_innen ihren Wohnsitz haben, ist das Gebiet des Schulträgers. „Landkreise müssen und die kreisfreien Städte können […] auf ihrem Gebiet Einzugsbereiche festlegen“ (MeckSchG, § 46). Der Schulträger der zuständigen Grundschule, also im Falle Mecklenburg-Vorpommerns die Gemeinden (MeckSchG, § 103), wobei Schulträger ebenso Schulverbände bilden und amtsangehörige Gemeinden die Trägerschaft auch den Ämtern übertragen können (MeckSchG, § 104), kann den Besuch einer anderen Schule beispielsweise zulassen, wenn die eigentliche Schule unzumutbar erreichbar ist oder spezielle Interessen bzw. Fähigkeiten an der anderen Schule gefördert werden (MeckSchG, § 46).

Besonders interessant ist, dass in den Übergangsvorschriften eine Schulwahlfreiheit für die Schuljahre 2010/2011 bis 2012/2013 bestehen sollte. In diesem Zuge sollten außerdem die Auswirkungen auf den ÖPNV, auf das Schulnetz, sowie auf pädagogische und soziale Prozesse untersucht werden. Diese Übergangsvorschrift wurde im Jahr 2012 gestrichen.

Die Errichtung, Organisationsänderung und Aufhebung von Schulen müssen Schulträger auf der Basis der Schulentwicklungspläne durchführen. Die oberste Schulbehörde muss diese zudem zubilligen (MeckSchG, § 108).

Eine konkrete Zeit der zumutbaren Wegstrecke bzw. -zeit ist im Schulgesetz nicht festgeschrieben. Es wird nur darauf verwiesen, dass die Landkreise die Mindestentfernungen unter Berücksichtigung der Belastbarkeit und Sicherheit bestimmen (MeckSchG, § 113).

Als schulorganisatorische und pädagogische Modelle im Umgang mit sinkenden Schüler_innenzahlen können folgende gezählt werden…

… Schulversuche zur Erprobung neuer pädagogischer Konzepte und organisatorischer Formen (MeckSchG, § 38).

… der jahrgangsübergreifende Unterricht als Wegbereiter einer flächendeckenden Grundschulversorgung (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2011).

… möglicherweise im weitesten Sinne das flächendeckend eingeführte Schulkonzept im Schuljahr 2009/2010 der Selbstständigen Schule, bei denen Schulen beispielsweise mehr Freiräume in Bezug auf Verantwortung, Partizipation und Kooperation erhalten (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2011).

… die Empfehlungen der Expertenkommission Mecklenburg-Vorpommerns zur Entwicklung eines zukunftsfähigen Bildungssystems. Diese empfehlen …

… die flexible Eingangsstufe der ersten beiden Jahrgangsstufen.

… das Modell der Kleinen Grundschule, wobei mindestens zwei jahrgangsübergreifende Klassen bestehen, mit jeweils 15 Schüler_innen.

… eine verbindliche Kooperation zwischen Grundschule und Kindertagesstätte.

… für die Festlegung der Einzugsbereiche die Bildung gemeinsamer Einzugsbereiche mehrerer Grundschulen (Expertenkommission Mecklenburg-Vorpommern 2008).

Brandenburg

Die Grundschule umfasst in Brandenburg im Vergleich zu allen anderen untersuchten Bundesländern statt vier Jahrgangsstufen sechs. Im brandenburgischen Schulgesetz wird explizit das Ziel einer wohnortnahen Betreuung nach den Grundsätzen der Wirtschaftlichkeit formuliert. Dies konnte bei der Untersuchung der anderen Schulgesetze in dieser Form nicht gefunden werden. Die sechs Jahrgangsstufen können sich vor diesem Hintergrund an verschiedenen Standorten befinden, „wenn jeder Standort mindestens zwei Jahrgangsstufen und zwei Klassen oder in besonders begründeten Fällen drei Jahrgangsstufen und eine Klasse umfasst“ (BbgSchG, § 19). Grundschulen müssen laut Schulgesetz mindestens einzügig sein (BbgSchG §103). Wenn jedoch die Mindestzügigkeit unterschritten wird, kann die Grundschule fortgeführt werden, wenn einerseits die Erreichbarkeit der nächst gelegenen Schule unzumutbar ist und wenn an der betreffenden Grundschule mindestens vier aufsteigende Klassen gebildet werden können (BbgSchG § 105) bzw. nach dem Modell der Kleinen Grundschule, welches in den 1990er Jahren entwickelt wurde, „jahrgangsübergreifend noch mindestens drei aufsteigende Klassen gebildet werden können“ (MBJS 2013, S. 37).

Grundschulen sind auf der Grundlage der Schulentwicklungsplanung von den Gemeinden und Gemeindeverbänden Schulbezirken zuzuordnen. Es besteht die Möglichkeit, dass diese sich überschneiden können. Eine freie Schulwahl besteht in Brandenburg nicht. Genauer betrachtet, besuchen Grundschüler_innen die für ihren Wohnort zuständige Schule. Das Schulamt kann den Besuch einer anderen Schule gestatten, wenn zum Beispiel die Schule nur im unzumutbaren Maße

erreichbar ist oder pädagogische Gründe tragend werden. Dies war bereits an den betrachteten Bundesländern auch feststellbar.

Träger der Grundschulen sind wie in den bereits untersuchten Bundesländern die Gemeinden oder Gemeindeverbände mit Ausnahme der Landeskreise (BbgSchG, § 100). Außerdem ist identisch, dass Schulträger sich zu Schulverbänden, also auch zu Zweckverbänden vereinigen können. Dabei sollen Schulverbände grundsätzlich „aus aneinander grenzenden Gemeinden desselben Landkreises gebildet werden und keine eigene Verwaltung unterhalten“ (BbgSchG, § 101). Gemeinde und Gemeindevertretungen können zur gemeinsamen Zusammenarbeit verpflichtet werden, wenn eine Schule errichtet wird oder im Fortbestand erhalten bleiben soll (BbgSchG, § 101). Im Schulgesetz ist verankert, dass „bei der Errichtung von Schulen […] die Mindestzügigkeit für wenigstens fünf Jahre ab der Eröffnung gesichert sein“ (BbgSchG, § 104) muss. Über die Fortführung, Änderung oder Auflösung des Schulstandorts entscheidet der Schulträger auf Grundlage des Schulentwicklungsplans (BbgSchG, § 105).

In Bezug auf die zumutbaren Schulwege sind in den anderen Schulgesetzen kaum Aussagen zu finden. Im Brandenburgischen Schulgesetz wird festgelegt, wenn eine Schule besucht wird, deren Anreise täglich nicht zumutbar ist, dass dann der Schulträger ein Wohnheim oder ein Internat bereitstellt (BbgSchG, § 99). Jedoch wird auch in diesem Gesetzestext die Unzumutbarkeit des Schulweges nicht weiter definiert. Aus dem Bericht der Demografie-Kommission geht hervor, dass definitive Aussagen zur Erreichbarkeit von Schulwegen ein unklarer Rechtsbegriff ist. In der Auslegung des MBJS ist „eine andere Grundschule dann nicht zumutbar erreichbar […], wenn die Zeit für den einfachen Schulweg von der Haustür bis zur Schule (Schülerbeförderung + Fußweg) für einen wesentlichen Teil (ein Drittel) der Schülerinnen und Schüler mehr als 30 min beträgt“ (MBJS 2013, S. 37). Wenn dies für einen wesentlichen Teil der Schüler_innen zutrifft, ist eine grundlegende Genehmigungsvoraussetzung für die Fortführung einer Grundschule als Kleine Grundschule gegeben.

Durch das *Schulgesetz* werden schulorganisatorische und pädagogische Handlungsoptionen, die in manchen Bundesländern lediglich in Aktionsprogrammen als Empfehlung aufgezeigt wurden, ermöglicht, nämlich…

… die enge Zusammenarbeit der Grundschule mit den Kindertagesstätten. Diese ermöglicht eine möglichst behutsame Einführung (BbgSchG, § 19).

… die Bildung jahrgangsstufenübergreifender Klassen in dem Fall, wenn die „Schülerzahl für […] jahrgangsstufenbezogene[] Klassen nicht ausreicht oder […] nach [einem] besonderen pädagogischen Konzept [ge]arbeitet“ (BbgSchG, § 19) wird. Jahrgangsübergreifender Unterricht ist ein zentrales Konzept von Brandenburg zur Umsetzung des Modells der *Kleinen Grundschule.* Es wurde Mitte der 1990er Jahre entwickelt und evaluiert (MBJS 2013, S. 37).

… die Bildung der flexiblen Eingangsphase der ersten beiden Jahrgangsstufen (BbgSchG, § 19).

Die *Demografie-Kommission Brandenburg* empfiehlt unter Prüfkriterien…

… die strukturellen Rahmenbedingungen der Mindestzügigkeit beizubehalten. Dabei wird empfohlen, dass die Mindestschülerzahl für jahrgangsbezogene oder -übergreifende Klassen 15 betragen soll (MBJS 2013, S. 56).

… die Filialbildung „in den Ämtern und amtsfreien Gemeinden ohne zentralörtliche Funktionen generell umzusetzen“ (MBJS 2013, S. 57).

… die Ausbildung und Fortbildung von Lehrer_innen für jahrgangsübergreifenden Unterricht (MBJS 2013, S. 58).

… die „Sicherung der Erteilung des Fachunterrichts“ (MBJS 2013, S. 58).

… die „Erarbeitung eines Konzeptes zur Lehrerkräftegewinnung“ (MBJS 2013, S. 58), insbesondere für räumlich peripher liegende Räume.

… die „Unterstützung der Erprobung von E-Learning-Modellen“ (MBJS 2013, S. 58).

… die „Stärkung von Möglichkeiten fachbezogener Kooperation von Grundschulen in öffentlicher und freier Trägerschaft, bei Beachtung der Grundversorgungsfunktion öffentlicher Schulen“ (MBJS 2013, S. 58).

… die modellhafte Erprobung von Schulverbünden bestehend aus Hauptstandorten und Nebenstandorten (MBJS 2013, S. 59).

… „sich zeitnah mit den Auswirkungen der demografischen Entwicklung auf das Schulsystem im Bereich der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen auseinanderzusetzen und Lösungsvorschläge zu entwickeln“ (MBJS 2013, S. 61).

Tendenzen des Umgangs mit Grundschulen in ländlich-peripheren Räumen in ausgewählten Bundesländern

Um eine flächendeckend wohnortnahe Unterrichtsversorgung und somit auch eine Bildungsgerechtigkeit in peripher gelegenen Räumen in den Bundesländern gewährleisten zu können, wurden rechtliche Rahmenbedingungen für die im Zuge des demographischen Wandels schrumpfende Schullandschaft geändert und angepasst.

Aus der vorangestellten Betrachtung geht hervor…

… Mit Hilfe von Schulgesetzen, Berichten, Pressemitteilungen zu den aktuellen bildungspolitischen Rahmenbedingungen können Informationen zum Umgang der sinkenden Schüler_innenzahlen gefunden werden, aber auch in Aktionsplänen der Länder, beispielsweise zur Demographie.

… Die Bundesländer favorisieren grundsätzlich das Prinzip *kurze Beine – kurze Wege* und finden kreative Handlungsoptionen auf Ebene der Schulorganisation und der pädagogischen Ausgestaltung, so dass vielfältige Schulmodelle im Querschnitt der aufgezeigten Bundesländer als Handlungsoptionen vorliegen.

… Die strukturellen Rahmenbedingungen sowohl pädagogischer als auch schulorganisatorischer Verpflichtungen und Empfehlungen bezüglich des Umgangs mit der schrumpfenden Ressource der Schüler_innen werden in den Leitdokumenten der verschiedenen Bundesländern in einem heterogenen Maß und zugleich in quantitativ unterschiedliche Art und Weise verhandelt.

… Aus der vorgefundenen Anzahl und Tiefe der jeweiligen Leitdokumente kann zum einen auf die Prägnanz der Thematik und den Handlungsdruck ausgehend von der Realität und der Problemlage im jeweiligen Bundesland geschlossen werden, zum anderen wird dadurch auch ein Bewusstsein gegenüber der schrumpfenden Schullandschaft erkennbar.

4.2 Strategien des Umgangs mit Grundschulen in peripheren Räumen - Die internationale Perspektive

Finnland: Praktiken im Umgang mit Kleinen Grundschulen bzw. Dorfschulen in peripheren Räumen

In Finnland wurde im Zeitraum von 1972 bis 1977 ein einheitliches Schulsystem, die Gemeinschaftsschule der ersten bis neunten Klasse, eingeführt. Somit wurde die vorherige vierjährige Volksschule abgelöst. Es handelt sich also um eine Einheitsschule der Sieben- bis Sechzehnjährigen. Hierdurch kann im Vergleich zu einem mehrgliedrigen Schulsystem eine höhere Chancengerechtigkeit und ein fortlaufender Bildungsweg erzielt werden. Die Trägerschaft obliegt den Kommunen. In Finnland besteht Lernpflicht und keine Schulpflicht. Interessant ist, dass in Finnland – genauso wie in Schleswig-Holstein – freie Schulwahl besteht und keine Einzugsbereiche festgelegt werden. Jedoch besitzen Schüler_innen das Recht die nächstgelegene Schule zu besuchen. Zwar möchte man durch die Einheitsschule eine Chancengleichheit im Bildungswesen erzielen, jedoch geht dies nicht mit der freien Schulwahl einher. Aus dem Grunde, dass Schulen beispielsweise thematische Schwerpunkte anbieten und Aufnahmekriterien bestehen, ähnelt dies einer Differenzierung und gleicht im gleichen Zuge einer Selektion (Fuhrmann et al. 2011, S. 11 / Matthies et al 2011, S. 16f. / Merimma 2009, S. 137-145).

Im peripher ländlichen Raum Finnlands werden die Lehrpläne auf Gemeindeebene unter Berücksichtigung der örtlichen Akteure entwickelt, so dass zahlreiche Hinweise für Kooperationen im Raum vor Ort aufgezeigt werden (Skiera 2009, S. 109). Hierdurch kann gleichzeitig die soziale Kristallisationsfunktion von Schulen abgeleitet werden.

In Finnland ist auch das Problem der strukturschwachen Regionen vorzufinden. Immer mehr Schulen sind in ihrem Bestand aufgrund von Abwanderungsbewegungen, sinkenden Geburtenzahlen, dem zentralisierten Schulsystem und von Einsparmaßnahmen in der Finanzpolitik der Gemeinden bedroht oder werden geschlossen (Matthies et al. 2009, S. 17). Werden im Schuljahr 1990/1991 noch 64% der Schulen zu *kleinen Grundschulen* gezählt, sind es 2004 lediglich 32%. *Kleine Grundschulen* sind Schulen mit weniger als 50 Schüler_innen in peripheren Räumen, aber auch in Städten. Kinder- und Jugendliche werden jahrgangsübergreifend von der ersten bis zur sechsten Klassenstufe unterrichtet. Es gibt sogar *Kleine Grundschulen*, an denen alle Schüler_innen der Unterstufe von einem Lehrer unterrichtet werden (Korpinen 2009, S. 165f). Dass es sich ohnehin um kleinere Schulen in Finnland handelt, bestätigt nachfolgende Kennzahl: „60 Prozent der Schulen besitzen weniger als sieben Lehrer[_innen]“ (Fuhrmann et al. 2011, S. 14).

Im Folgenden werden charakteristische Merkmale des Bildungswesen Finnlands in Bezug auf *Kleine Grundschulen* in peripheren Gebieten zusammengefasst.

- Es gibt Initiativen und Entwicklungsprogramme um dem Problem der schrumpfenden Schulen entgegen zu treten. Hierzu zählt zum Beispiel im Bereich der Lehrer_innenbildung der Ausbildungsschwerpunkt „Pädagogik an kleinen Schulen“ an der Universität zu Oulu (Matthies et al. 2009, S. 17).

- Reformpädagogische Konzepte – wie das jahrgangsübergreifende Lernen – werden als wesentliche Lösungsstrategie angesehen (Skiera 2009, S. 115).

- Unterrichtsangebote in Richtung des E-Learning (Informations- und Kommunikationstechnologie) werden als eine Handlungsoption angedacht (Merimma 2009, S. 146). Ebenso bestünde die

Möglichkeit des „Fernunterricht[s] mithilfe […] [von] vernetzten Lernkonzepten (Korpinen 2009, S. 168).

- Dorfschulen fungieren meist als einziger Kristallisationspunkt der Gemeinden. Die Infrastruktur der Schule wird für andere Akteure vor Ort nutzbar gemacht, beispielsweise für Vereine und Kirchengemeinden. Es wird versucht am Standort Freizeitaktivitäten und Essmöglichkeiten für die Bürger_innen zu etablieren, um somit das Gemeindeleben aktiv gestalten zu können (Korpinen 2009, S. 166ff.).

Grundschulen in den Alpenländern: Kleinschulen als historische Selbstverständlichkeit

Die kleine Grundschule im Alpenraum ist schon lange Gegenstand bildungswissenschaftlicher Untersuchungen. Insbesondere die Arbeiten des Bildungsgeographen Peter Meusburger waren und sind für die Schulplanung in peripheren Räumen bis heute handlungsleitend. In weiten Teilen des Alpenraums ist die Anzahl der schulpflichtigen Kinder regelmäßig zu klein, um für jede Stufe eigene Klassen einzurichten, so dass der jahrgangsübergreifende Unterricht beispielsweise im Vorarlberg alltägliche Praxis ist. Ähnlich wie Schleswig-Holstein erlebte auch Vorarlberg nach einem Einbruch der Schüler_innenzahlen an Volksschulen in den 1970er Jahren seit der Jahrtausendwende einen erneuten Rückgang, der die Debatte um Schulstandortschließungen ebenfalls wieder belebt hat (Müller 2011).

Im Gegensatz zu manchen deutschen Flächenländern gilt der Bestand der Kleinschule in Vorarlberg als gänzlich unumstritten, was sich beispielsweise auch in einem Bekenntnis der Landesregierung zu dieser Schulform aus dem Jahr 2005 mit der entsprechenden Zielformulierung manifestiert: „Erhalt von Kleinschulen zur Vermeidung langer Schulwege und zur Stärkung dörflicher Strukturen in enger Zusammenarbeit mit den Gemeinden“ (Bildungsland Vorarlberg 2005, zit. nach Müller 2011, S. 197). Gleichwohl verharrt man auch hier nicht in einer Haltung des Konservierens der tradierten Form der Dorf- oder Landschule, sondern sucht nach Wegen der Modernisierung und Öffnung, indem man Kooperationen fördert, Schulverbünde schafft, geeignete Unterrichtskonzepte entwickelt und Maßnahmen der Qualitätssicherung installiert (Müller 2011, S. 197).

Was für die Region Vorarlberg gilt, lässt sich in vielerlei Hinsicht auf andere alpin-ländliche Regionen übertragen. Denn sowohl in den österreichischen als auch in den Schweizer Alpen wird die wohnortnahe Schule als identitätsstiftendes Ortsmerkmal und als wesentlicher Baustein des sozialen Dorfgefüges erachtet, dessen Existenz nicht in Frage gestellt wird: In den Worten eines Bürgermeisters stellt sich das folgendermaßen dar: „Das Dorfgefüge besteht aus einem Stuhl mit drei Beinen und der hat einen guten Halt: Kirche, Schule und Vereinsleben“ (Steiner et al. 2011, S. 105). Wird die Schule geschlossen, so wird das stabile Gefüge wackelig. Dahinter steht aber auch die Idee eines ländlichen Lebens, welches sich selbstbewusst als traditionsverhaftet – teilweise auch gegenüber Zugezogenen verschlossen zeigt – oder mit festgelegten Rollenmodellen bewusst ein Gegenmodell zum städtischen Leben markiert (Steiner et al. 2011, S. 107ff.).

Unter schulorganisatorischen Aspekten werden Schulen im Alpenraum häufig nach drei verschiedenen Modellen organisiert, die sich üblicherweise an der Geburtenstärke der einzelnen Gemeinde orientieren. In der Literatur wird hierbei zwischen Kleinschulen (50-100 SuS), Kleinen Schulen (weniger als 50 SuS) sowie sehr kleinen Schulen (weniger als 21 SuS) unterschieden. Je nach Geburtenstärke bietet sich dann ein unterschiedliches Organisationsmodell an (vgl. Steiner et al. 2011, S. 83ff.):

- das „Lokal-Modell“ sieht die Persistenz eines eigenständigen Schulhauses in jedem Standort vor, solange die durchschnittliche Jahrgangsgröße in allen beteiligten Gemeinden mindestens 4 Schüler_innen umfasst.

- Beim „Zentrumsmodell“ besuchen Kinder aus mehreren Gemeinden gemeinsam die Schule an einem zentralen Standort

- Nach dem „Austausch-Modell“, welches im schweizerischen Wallis praktiziert wird, schließen sich zwei oder mehr Gemeinden zusammen und organisieren den Primarschulunterricht verteilt auf mehrere Standorte. Je nach Klasse und Zuteilung besuchen die Kinder beider Gemeinden dann den einen oder anderen Schulstandort. Der Schulweg kann dann – je nach Distanz – zu Fuß oder mit Verkehrsmitteln organisiert werden.

Darüber hinaus wird im Alpenraum damit experimentiert, „adaptive Schulmodelle“ als innovative Kleinschulen zu entwickeln (vgl. Nägeli 2011). Schule soll sich organisatorisch an die besonderen lokalen oder regionalen Bedingungen anpassen, um das Überleben der Schule – aber auch das Überleben des Dorfes zu sichern. Im Zentrum steht auch hier ein umfassendes Ganztagsangebot und altersgemischter Unterricht, der in unterschiedlichen Formen praktiziert werden kann. Der Gewinnung neuer und engagierter Lehrkräfte wird hierbei eine hohe Bedeutung beigemessen und wird in Einzelfällen (z.B. Graubünden) durch ein differenziertes Lehrergehalt, welches auf der Basis eines Minimums von jeder Gemeinde festgelegt wird, unterstützt. Zudem verlangen Schulen ein besonderes Engagement ihrer Lehrkräfte, das sich u.a. in einer ausgedehnteren Präsenzpflicht äußert (Nägeli 2011, S. 399). Im Falle einer untersuchten Schule wurde der Unterricht vom Kindergarten bis zur 6. Klasse in einer so flexiblen Form organisiert, dass je nach Schulfach verschiedene Altersgruppen gemeinsam unterrichtet werden – üblicherweise in Doppelklassen. Im Ergebnis kann dann beispielsweise der gestalterische Unterricht zwischen Kindergarten, erster und zweiter Klasse gemeinsam stattfinden, während andere Fächer in anderer Zusammensetzung unterrichtet werden.

Ein wesentlicher Erfolgsfaktor für die Entwicklung adaptiver Schulmodelle ist die enge Kooperation von Schule und Gemeinde, aber auch die Unterstützung durch Eltern, Schulbehörden, kollegiale Netzwerke und regelmäßige Fort- und Weiterbildungsangebote, welche die Akteure vor Ort in ihrem Handeln lenken.

5. Modelle für die zukünftige Grundschulentwicklung in den ländlichen Räumen Schleswig-Holsteins

Aufbauend auf den vorangegangenen Analysen der Situation von Grundschulen in den ländlichen Räumen Schleswig-Holsteins sowie den exemplarischen Analysen in anderen Bundesländern und in anderen Staaten werden im Folgenden in systematischer Weise „Modelle“ vorgestellt und erläutert, die sich auf unterschiedliche Aspekte der Entwicklung von Grundschulen beziehen. Der Modellbegriff ist hier weniger im Sinne einer normativen Bewertung als zwingend „positive Entwicklungsperspektive“ zu verstehen, sondern vielmehr als modellhafte Abstraktion der Erkenntnisse aus Beispielen von Schulen, Schulpolitiken und Schulentwicklungsformen in Schleswig-Holstein, anderen Bundesländern oder anderen europäischen Bildungssystemen.

Aufgrund der gewachsenen Sensibilität gegenüber öffentlichen Diskussionen um einzelne Schulstandorte – und aufgrund des Vertrauensschutzes gegenüber den einzelnen Gesprächspartner_innen – haben sich die Gutachter dazu entschieden, keinen Standort – weder bei den positiven Modellen noch bei non-konformen Praktiken, namentlich zu benennen. Grundsätzlich haben wir bei den Stichproben im ländlichen Raum Schleswig-Holsteins aber eine Reihe von Beispielen gesehen, die nicht nur die Vielfalt von Grundschule, sondern ein besonderes Maß an Kreativität und Flexibilität sichtbar gemacht haben. Die damit verbundenen Praktiken fließen – in systematisierter und abstrahierter Form – in den Bericht ein.

Im folgenden Kapitel werden Modelle oder modellhafte Praktiken dargelegt, die sich für die Diskussion um die Zukunftsfähigkeit der Grundschulstandorte des ländlichen Raums als richtungsweisend herausgestellt haben. Diese Modelle sind nicht isoliert zu denken. Vielmehr kann es sinnvoll sein, Elemente daraus für einen bestimmten Standort zu einem individuellen Konzept zu kombinieren.

5.1 Modelle der Kooperation und Vernetzung

Grundidee dieser Modelle ist die synergetische Nutzung lokaler Ressourcen durch verstärkte Kooperation zwischen Bildungsträgern, Gebäudenutzern oder ähnlichen. Auf diese Weise können die an kleinen Standorten knappen Ressourcen für den Betrieb von Grundschulstandorten in ländlich-peripheren Räumen besser genutzt werden.

Organisatorische Verbindungen als Schulnetze organisieren

Das bestehende Modell der organisatorischen Verbindung, wie es laut Schulgesetz praktiziert wird, sieht vor, dass es eine „Hauptstelle“ mit einer oder mehreren „Außenstellen“ gibt. Die organisatorische Verbindung kann zu synergetischen Lösungen führen, in der Praxis hat sich aber als nachteilig erwiesen, dass die Entscheidungsbefugnisse alleine bei der Schulleitung in der „Hauptstelle“ liegen. Schulnetze sehen ein gemeinsames Kollegium für zwei oder mehr Standorte vor, die für alle Standorte zuständig und verantwortlich sind. Dies entspricht dem „Austausch-Modell“ wie es beispielsweise im Wallis praktiziert wird. Trotz der Verteilung auf unterschiedliche

Schulgebäude versteht sich das Schulnetz als eine pädagogische Gemeinschaft. Lehrkräfte unterrichten somit an zwei oder mehreren Standorten, gleichermaßen nehmen ggfs. auch Schüler_innen Unterrichtsangebote an verschiedenen Standorten wahr.

Potentiale

- Es entstehen größere pädagogische Einheiten – sowohl im Lehrerkollegium als auch unter der Schülerschaft.
- Die einzelnen Schulstandorte können komplementäre Stärken ausbilden, so dass bestimmte Unterrichtseinheiten an einzelne Standorte gekoppelt sind.
- Die Schüler_innen finden die Vertrautheit der Kleinschule in Verbindung mit Heterogenität.

Herausforderungen

- Die Schulorganisation erfordert ein höheres Maß an räumlicher und zeitlicher Flexibilität der Lehrkräfte.
- Es entsteht ein höherer Mobilitätsbedarf für Lehrer_innen und Schüler_innen.

Modell „Netzschule“ mit fahrendem Klassenzimmer

Das Modell der Netzschule sieht vor, dass sich verschiedene Gemeinden zu einer „Netzschule“ verbinden, die die Lern- bzw. Unterrichtsorte in den verschiedenen Dörfern in die Bildungsplanung mit einbezieht. Der Unterricht für die Schüler_innen findet somit – in Epochen – an verschiedenen Schulstandorten statt. Dieses Modell erfordert, dass den einzelnen Schulstandorten jeweils spezifische Inhalte zugewiesen werden.

Potentiale

- Kinder kommen schon früh mit anderen Standorten bzw. Umwelten in Berührung, was für den Lernprozess genutzt werden kann.
- Der Schulweg ist als Lernweg bzw. Erfahrungsort pädagogisch gestaltbar.

Herausforderungen

- Es besteht ein hoher organisatorischer Aufwand.
- Es entsteht ein hoher Mobilitätsaufwand für die Schüler_innen.
- Es verlangt viel Flexibilität von den beteiligten Akteuren.

Modell Schulsprengel

Das Modell des Schulsprengels sieht vor, dass verschiedene Schulstandorte zu einer räumlichen Einheit zusammengeschlossen werden, die ähnlich den Schulbezirken als räumliche Zuordnungseinheit für Bildungsprozesse organisiert ist. Im pädagogischen Zentrum dieser Einheit steht ein zentrales Fachkollegium, welches sich regelmäßig über pädagogische und fachliche Entwicklungen sowie über organisatorische Fragen innerhalb des Schulsprengels austauscht, was zur

Qualitätssicherung innerhalb des Schulbereichs beitragen kann. Je nach Thema und Anlass fungiert dies auch als geeignetes Austauschgremium für pädagogische Fragen des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule oder zu den weiterführenden Schulen. In diesem Modell hat das Personal eine primäre Zuordnung an einem bestimmten Standort innerhalb des Bereichs, könnte darüber hinaus nach Bedarf von Jahr zu Jahr auch in anderen Standorten eingesetzt werden.

Sinnvoll wäre hier – nach dem finnischen Modell – eine Differenzierung zwischen Klassenlehrer_innen, die überwiegend an einem Standort als Bezugspersonen für die Kinder eingesetzt werden – und Fachlehrer_innen, die – ähnlich den Lehrkräften in den Förderzentren – regelmäßig, periodisch oder für Projekttage an verschiedenen Standorten eingesetzt werden.

Als räumliche Organisationseinheit bietet sich in vielen Fällen die Ebene der Amtsbezirke an, da auf dieser Ebene zum einen angemessene Kooperations- und Kompensationslösungen entwickelt werden können, zum anderen dabei Synergieeffekte bezüglich der Ausgleichslösungen und der Pendlerverflechtungen bzw. sonstiger funktionaler Verflechtungen entwickelt werden können.

Potentiale

- Die Institution eines gemeinsamen Lehrerkollegiums sichert den pädagogischen Austausch, die fachliche Vielfalt, Vertretungslösungen sowie die Integration eines Kollegiums.
- Auch Schüler_innen an kleineren Grundschulstandorten kommen in den Genuss eines fachlich differenzierten Unterrichts und haben neben den ortsnahen Klassenlehrer_innen auch eine gewisse Vielfalt an pädagogisch ausgebildetem Fachpersonal.
- Lehrer_innen an kleinen Standorten können sich austauschen.

Herausforderungen

- Es verlangt ein erhöhter Zeit- und Kostenaufwand für die Lehrkräfte innerhalb des Sprengels.
- Es entsteht ein hoher Kosten- und Verwaltungsaufwand für die Fachlehrer_innen.
- Es besteht eine erschwerte zeitliche Koordination, insbesondere bei langen Fahrwegen.

Modell: Flexibilisierung der Eingangs- und Ausgangsphase

Wie alle Übergänge zwischen Bildungsinstitutionen sind auch diejenigen zwischen Kita und Grundschule sowie zwischen Grundschule und weiterführender Schule basierend auf Erfahrungswerten durch den Gesetzgeber geregelt. Beide Übergänge ließen sich experimentell in Primarschulen mit geringeren Schüler_innenzahlen flexibilisieren, indem beispielsweise die Einschulung von Kindern zu einem früheren Zeitpunkt oder zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Schuljahres erfolgen kann und die Verweildauer in der Grundschule flexibilisiert wird. In ähnlicher Weise ließe sich durch eine enge Kooperation mit der weiterführenden Schule auch der Übergang in der Ausgangsphase der Grundschule schrittweise und über einen längeren Zeitraum gestalten.

Potentiale

- Der individuellen Lernentwicklung werden institutionell bessere Rahmenbedingungen gegeben.
- Die Altersheterogenität der Lerngruppen sowie die Flexibilisierung der Eingangs- und Ausgangsphasen wirken der Normierung von Lernprozessen entgegen, da diese nicht allen Kindern gerecht wird.

Herausforderungen

- Von den Lehrer_innen wird eine erhebliche pädagogische Kompetenz und Sensibilität verlangt.
- Für die Lehrer_innen entsteht ein organisatorischer Mehraufwand, da der Kontakt mit den beteiligten Institutionen sowie die Kommunikation mit den dortigen Lehrkräften intensiviert werden muss.
- Die Kostenbelastung zwischen Kita und Grundschulen muss möglicherweise neu verteilt werden.

Modell „Primarhaus“

Das Modell „Primarhaus“ betrifft die engere Kooperation zwischen vorschulischen Bildungseinrichtungen mit einer vorhandenen Grundschule.

Potentiale

- Auch an kleinen Standorten kann aufgrund von Synergien die wohnortnahe Beschulung aufrechterhalten werden.
- Der fachliche Austausch unterschiedlich qualifizierter Mitarbeiter_innen sorgt für neue pädagogische Impulse.
- Die Anzahl der pädagogischen Bezugspersonen, die mit unterschiedlichen Expertisen und Kompetenzen die Kinder betreuen, wird erhöht.
- Der Übergang zwischen Kita und Grundschule kann flexibler und nach den Bedürfnissen, Eignungen und Entwicklungen des einzelnen Kindes individuell gestaltet werden.
- Die Ganztagsbetreuung kann flexibel und wohnortnah gesichert und durch den Synergieeffekt relativ kostengünstig umgesetzt werden.

Herausforderungen

- Die pädagogischen Mitarbeiter_innen von vorschulischen Bildungseinrichtungen und Grundschulbildung sind derzeit verschiedenen Trägern zugeordnet.
- Das pädagogische Personal an beiden Einrichtungen hat nach aktuellen Ausbildungsstandards unterschiedliche formale Abschlüsse.
- An das pädagogische Personal werden höhere Anforderungen bezüglich der Differenzierung gestellt, insbesondere, wenn auch schon die Kita-Gruppen gemischt sind.
- Der Schulunterricht kann lediglich durch ausgebildete Lehrkräfte erteilt werden.

Modell „Entgrenzte Grundschule“

Das Modell „Entgrenzte Grundschule“ gibt durch die Öffnung von Schule zum schulischen Umfeld den unterschiedlichen Formen von Bildung und Lernen – formal, non-formal und informell – einen geeigneten Raum. Auf diese Weise wird das kreative Potential, dass sich aus der informellen Kooperation und der erhöhten Flexibilität an kleinen Standorten ergibt, besser ausgeschöpft. Dies betrifft vor allem die Ausgestaltung von Lernarrangements, sowohl in zeitlicher Dimension (Epochenunterricht, Freiarbeit, etc.) als auch in räumlicher Dimension (stärkere Einbindung

außerschulischer Lernorte bzw. der schulischen Umgebung). Durch die Einbeziehung der natürlichen, sozialen und gebauten Umwelt der Grundschule können ausgehend von der „Entgrenzten Grundschule“ Lernlandschaften entstehen, die der Verbindung von Schule und Leben von Anfang an Rechnung tragen.

Potentiale

- Den individuellen Lernbedürfnissen der Kinder können durch einen erhöhten Anteil selbstgesteuerter Lernprozesse mehr Entfaltungsmöglichkeiten geboten werden.
- Die Dorfschule entwickelt sich als ganzheitlicher Lernort für formale, non-formale und informelle Lernprozesse.
- Die „Offene Ganztagsschule“ entwickelt sich als zeitlicher Rahmen, in den formalisierte Unterrichtsphasen stärker eingebettet werden.
- Das außerschulische Umfeld kann durch die räumliche Flexibilisierung und Vielfalt der Lernorte stärker zugunsten eines ganzheitlichen Lernens in der Lebenswelt genutzt werden und zum intergenerationalen Lernen anregen.

Herausforderungen

- Eine solche Form der Grundschule verlangt von den Lehrkräften ein überdurchschnittliches Engagement, da auch für die Lehrkräfte die Grenze zwischen Arbeit und Privatsphäre weicher wird.
- Es erfordert offene und mutige, ganzheitlich orientierte Lehrerpersönlichkeiten, die bereit sind Lernarrangement auch in lebensweltlichen Kontexten zu organisieren.

Modell: Ländlicher Bildungs- und Lerncampus

Das Modell des „Bildungscampus“ oder „Lerncampus“ im ländlichen Raum zielt darauf ab, vorhandene Bildungs- und Kulturaktivitäten für verschiedene Ziel- und Altersgruppen auf einem größeren Bildungscampus zu vereinigen. Der Bildungs- und Lerncampus schafft eine Vielzahl unterschiedlicher Möglichkeiten der Begegnung und der Kooperation und damit zum einen eine große Zahl von Synergiepotentialen und zum anderen die symbolische Stärkung der Bildungs-und Kulturfunktion im ländlichen Raum. Sofern er als offenes Kulturforum gedacht ist, bietet er auch Möglichkeiten der interkulturellen Begegnung.

Potentiale

- Es entstehen Synergiepotentiale sowohl bezüglich der gemeinsamen Nutzung der Infrastruktur als auch für das generationenübergreifende Lernen.
- Organisatorische und administrative Ressourcen können gemeinsam genutzt werden, wodurch ebenfalls neue kreative Potentiale entstehen können.
- Sowohl die Bildungsfunktion als auch die soziale Funktion von Bildungseinrichtungen werden gestärkt.

Herausforderungen

- Die räumliche Konzentration von Bildungsinstitutionen an einem Standort führt zwangsläufig zur Schwächung anderer, kleinerer Standorte.
- Ein Bildungscampus erfordert hohe Investitionskosten, die gleichzeitig mit dem Risiko der Unternutzung verbunden ist.
- Die Gestaltung eines Bildungscampus erfordert Mittel oder entsprechend engagierte ehrenamtliche Mitarbeiter_innen.
- Es entstehen längere Fahrzeiten für Schüler_innen.

5.2 Trägerlösungen

Die nachfolgende Gruppe von zukunftsfähigen Grundschulmodellen setzt sich mit dem Problem auseinander, dass Schulen – insbesondere Außenstellen in der Praxis – einerseits durch den Schulträger betrieben und laut Gesetz auch geschlossen werden, andererseits aber in ihrem Bestand sehr stark von Personalentscheidungen des für Bildung zuständigen Ministeriums abhängig sind. Die nachfolgenden Modelle bieten gewissermaßen unterschiedliche Teillösungen für das häufig artikulierte Problem an, dass die lokalen Schulträger einer drohenden Schulschließung subjektiv machtlos gegenüberstehen, da sie keine Möglichkeit haben, auf eigene Kosten pädagogisches Personal für den Unterricht einzustellen, wenn die gesetzlich verankerte Mindestschülerzahl nicht mehr erreicht wird. Die Untersuchung hat gezeigt, dass für die Akteure vor Ort durch veränderte Trägerstrukturen neue Handlungsspielräume entstehen können.

Trägerlösung: Kommunalisierung von Grundschulen

Das Modell der vollständigen Kommunalisierung von Grundschulstandorten entspricht einer Weiterführung der erkennbaren Tendenz zu einem verstärkten politischen und ökonomischen Engagement einzelner Gemeinden und Bürgermeister_innen für den eigenen Grundschulstandort. Nach diesem Modell unterlägen nicht nur die äußeren Schulangelegenheiten, sondern auch die Einstellung und Finanzierung der Lehrer_innen – unter der fachlichen und inhaltlichen Aufsicht der Schulaufsichtsbehörden – der einzelnen Trägerkommune. Auf diese Weise werden die Gemeindevertreter_innen aus der empfundenen „Ohnmachtsituation“ befreit, da sie das Schicksal der Schule selbst steuern können und Investitionen in lokale Schulinfrastruktur durch entsprechende Personalinvestitionen mittelfristig planen können. Dieses Modell wird beispielsweise in Schweden praktiziert und hat unter anderem zu einer räumlichen Differenzierung der Gehaltsstruktur der Lehrkräfte geführt.

Potentiale

- Wohlhabende Gemeinden – die z.B. verstärkte Einnahmen aus Erneuerbaren Energien haben - könnten ihre Schulstandorte ausbauen und ausgestalten, so dass die Vielfalt der Grundschullandschaft gestärkt würde.

- Die Einbindung anderer lokaler Bildungsträger in die Grundschularbeit – z.B. Jugendhilfe, Schulsozialarbeit, Familienhilfe, Freiwillige Feuerwehr, Sportvereine – würde durch die Trägerschaft der Gemeinden erleichtert und die Identifikation von Schule und Gemeinde gestärkt.
- Die Kommunen können die Arbeitsbedingungen für Lehrkräfte standortspezifisch anpassen und wären für ihre Schule und ihr Personal im umfänglichen Sinne verantwortlich.
- Kommunen sind für Evaluation der Schulen und Entwicklungsprozesse inkl. Beratung, Fortbildungen verantwortlich.

Herausforderungen

- Die unterschiedliche finanzielle Ausstattung der einzelnen Gemeinden ließe erwarten, dass mittelfristig wohlhabendere Gemeinden ihre Grundschulsituation verbessern können. Im Kontext schrumpfender Schüler_innenzahlen führt dies zwangsläufig zu einer Beschleunigung der Schrumpfung schwächerer Standorte.
- Solange keine Ausgleichmechanismen geschaffen werden, wird dieses Modell mittelfristig zu einer Standortpolarisierung führen.
- Eine Schulgesetzänderung wäre notwendig.

Trägerlösung: Modell (Teil)Privatisierung

Kleinschulen in freier Trägerschaft sind zwar in Schleswig-Holstein aufgrund der Schulen der dänischen Minderheit recht verbreitet, tatsächlich ist der Anteil der nichtöffentlichen Träger jedoch der bislang niedrigste im Vergleich aller Bundesländer. Da der Gesetzgeber die Möglichkeit eines Ersatzschulbetriebs durch die Kommune nicht ermöglicht, wurden in Einzelfällen zu schließende Grundschulstandorte von privaten Schulträgern weitergeführt. Solche Entwicklungen können von einer Elternschaft bzw. Gemeindevertretung angestoßen werden, um auf diese Weise die Kontinuität eines von Schließung bedrohten Standorts zu sichern. Inzwischen gibt es im ländlichen Raum Schleswig-Holsteins einzelne Fälle, in denen geschlossene Standorte von privaten Trägern als Ersatzschulen weitergeführt werden. Denkbar wären in diesem Zusammenhang auch genossenschaftliche Modelle, wie sie in anderen Bundesländern vereinzelt zu finden sind.

Potentiale

- Schulen in privater Trägerschaft haben das Potential, effizienter organisiert zu werden.
- Für die öffentlichen Haushalte können kurzfristig zunächst geringere Kosten entstehen.
- Eltern und Gemeindevertretung haben über den Trägerverein – zumindest subjektiv – einen direkteren Einfluss auf Standortentscheidungen und Entwicklungen in der Schule.
- Schulen in privater Trägerschaft haben größere Gestaltungsspielräume.

Herausforderungen

- Schulen in freier Trägerschaft können nicht verpflichtet werden, alle Schüler_innen aufzunehmen, so dass eine starke Selektionsgefahr besteht und Ersatzschulen somit keine Bildungsversorgung leisten.

- Eltern zahlen an Privatschulen Beiträge, was die Gefahr der sozialen Selektion birgt.
- Die Arbeitsverhältnisse der Lehrkräfte und des sonstigen Personals werden durch den Arbeitgeber festgelegt (Entlohnung, Arbeitszeiten, etc.).
- Eltern und Gemeinden geraten in Abhängigkeit von den Betreibern der Schule, da die Schüler_innen in der privaten Schule in den öffentlichen Schulen fehlen und entsprechend Kapazitäten in nahegelegenen öffentlichen Schulen abgebaut werden.

5.3 Pädagogische Modelle

Die Vorstellung der pädagogischen Modelle zielt darauf ab, die Potentiale von Kleinschulen im ländlichen Raum stärker zu nutzen und auf diese Weise Raum für innovative pädagogische Formen der Gestaltung von Lernprozessen zu schaffen.

Ein solches Gutachten kann sich nur darauf beschränken, formale Handlungsfelder zu benennen und gegebenenfalls zu beschreiben. Ziel ist es dabei eher, Denkhorizonte zu öffnen ohne dabei eine Bewertung vorzunehmen. Jenseits grundlegender Theorien von Schule, pädagogischer oder weltanschaulich-religiöser Grundüberzeugungen sollen diese Hinweise lediglich dazu ermutigen, den formal zulässigen Rahmen im Sinne der eigenen pädagogischen Ziele auszuschöpfen. An Kleinschulen besteht oft eine intensivere persönliche Beziehung zwischen Schülerschaft und Lehrpersonal. Dies kann sich positiv auf das pädagogische Handeln auswirken.

Die Mehrzahl der in Kleinschulen praktizierten pädagogischen Praktiken zielt daher darauf ab, offenere und somit einen stärker binnendifferenzierten Umgang mit Heterogenität als Lernarrangements zu gestalten und durch erlebte Heterogenität – beispielsweise in altersgemischten Klassen – insbesondere soziale Kompetenzen weiter zu entwickeln.

- **Jahrgangsübergreifender oder altersgemischter Unterricht** in unterschiedlichen Formen:
    - Gemeinsamer Unterricht der Stufen 1-2 und 3-4
    - Gemeinsamer Unterricht in 4 Klassenstufen
    - Differenzierung des Unterrichtsangebots nach Schulfach in immer neuen Lerngruppen
- **Flexible Eingangsphase** der Schuljahre 1 und 2, die zwischen 1 und 3 Jahren besucht werden können.
- **Flexibilisierung der Steuerung**
    - Phasen der Freiarbeit und des selbstgesteuerten Unterrichts ausbauen
    - Gelenkten Unterricht im Klassenverband auf bestimmte Phasen beschränken
- **Rhythmisierung**
    - Der Stundentakt des Regelunterrichts kann aufgrund des besseren Betreuungsverhältnisses durch längere Arbeitsphasen, Projektunterricht oder Epochenunterricht leichter durchbrochen werden.
- **Bewusste Öffnung für heterogene Lerngruppen**
    - Integration – Flüchtlingsschule als interkulturelle Schule

- Inklusion – Ein besseres Betreuungsverhältnis eröffnet bessere Möglichkeiten der Inklusion
- Generationenübergreifendes Lernen beispielsweise im Bereich Deutsch als Zweitsprache

- **Räumliche Öffnung**
  - stärkere Einbeziehung der außerschulischen Lebenswelt
  - stärkere Kooperation mit außerschulischen Institutionen

- **Schulwege gestalten**
  - Der Weg zur Schule kann als außerschulischer Lernort pädagogisch entwickelt werden – beispielsweise unter Aspekten…

    … der Umweltbildung,

    … des sozialen Lernens oder

    … der Verkehrserziehung.

6. Handlungsempfehlungen

Funktionierende Strukturen und Grundschulstandorte im ländlichen Raum nach Möglichkeit erhalten

Die starken Veränderungen in der Schullandschaft, die durch die vollzogenen Schulreformen, die Wettbewerbssituation, den demographischen Wandel und infolge weiterer gesellschaftlicher Veränderungen entstanden sind, haben bei vielen beteiligten Akteuren eine große Verunsicherung und Reformmüdigkeit hervorgerufen. Viele der beschlossenen Veränderungen (v.a. Inklusion, aber auch Integration) sind naturgemäß noch nicht abgeschlossen. In diesem Kontext sollte gerade im ländlichen Raum dem Erhalt funktionierender Strukturen – eben auch der Schulstrukturen – grundsätzlich eine hohe Priorität eingeräumt werden, um auf dieser Stabilität aufbauend eine Weiterentwicklung voranzubringen.

Negative Folgen des zunehmenden Wettbewerbs zwischen Grundschulstandorten bzw. Standortgemeinden begrenzen

Die Wettbewerbsstrukturen, die durch das Elternrecht auf freie Schulwahl in der jüngeren Schulgesetzgebung Schleswig-Holsteins etabliert wurden, zeigen durchaus positive Wirkungen auf die Grundschullandschaft in Schleswig-Holstein. Angesichts rückläufiger Schüler_innenzahlen sehen die Gutachter die Gefahr einer Standortpolarisierung, die dazu führen könnte, dass Grundschulen in strukturstärkeren oder wohlhabenderen Gemeinden weiter gestärkt und Grundschulen in strukturschwächeren Gemeinden weiter geschwächt werden. Um die drohenden Schließungen des eigenen Schulstandorts zu verhindern, haben sich inzwischen Praktiken der aktiven Anwerbung von Schüler_innen aus Nachbargemeinden etabliert.

Die Gutachter empfehlen der Landesregierung geeignete Maßnahmen zur Begrenzung der Wettbewerbsaktivitäten zwischen den Schulen bzw. Schulstandorten in Erwägung zu ziehen. Solche Maßnahmen sollten die Schulkostenbeiträge, aber auch den Wettbewerb zwischen Schulen z.B. durch einen verbindlichen Verhaltenskodex begrenzen. Zudem sollte über Maßnahmen zur Begrenzung der Schülermobilität diskutiert werden, um eine zuverlässigere Schulentwicklungsplanung zumindest auf Ebene größerer Planungsräume zu gewährleisten.

Innovationsimpulse setzen, um die Vielfalt der Grundschullandschaft in den ländlichen Räumen im Rahmen von Schulversuchen weiter zu entwickeln

Mit der sogenannten „Experimentierklausel“ (vgl. § 138) hat der Gesetzgeber einen wichtigen Impuls und Handlungsrahmen gesetzt, kleine Grundschulen in den ländlichen Räumen als Innovatoren der Bildungslandschaft zu fördern. Im Gesetzestext und in der Praxis fehlt die klare Erwähnung der Außenstellen, demnach benötigen diese eigene Handlungsspielräume. Schon jetzt zeichnen sich einzelne Grundschulen im ländlichen Schleswig-Holstein durch herausragende und bundesweit beachtete Schulkonzepte aus. In der Praxis zeigt sich, dass gerade von Schließung bedrohte Standorte eher zu Lösungen der Bestandswahrung und der strategischen Nachahmung bereits erfolgreicher Modelle neigen als zu tatsächlich innovativen und visionären Ideen.

Die Handlungsempfehlungen sollen also Anregungen für „Schulversuche“ geben, die einen vielversprechenden und zukunftsorientierten Beitrag für die Entwicklung einer qualitativ hochwertigen und gleichzeitig vielfältigen Grundschullandschaft in den ländlichen Räumen Schleswig-Holsteins leisten können. Diese leiten sich aus den Ergebnissen des ausführlichen analytischen Teils dieses Gutachtens ab. Damit sollen Schulleiter_innen, Lehrkräften, Schulträgern und lokalen Akteuren Anregungen gegeben werden, ihre Einzelschule oder Schullandschaft weiter zu entwickeln.

Die Gutachter schlagen für die Entwicklung der Grundschullandschaft in den ländlichen Räumen zunächst die Entwicklung folgender Profile vor:

*Die **Schule der Vielfalt** entwickelt Konzepte zum multikulturellen und multireligiösen Zusammenleben im ländlichen Raum, in welchem auch Flüchtlinge und Zuwanderer einen Platz finden und in denen DaZ-Zentren profilbildend wirken.*

*Die **Inklusive Schule** profiliert sich im Bereich der inklusiven Bildung, indem es unter Nutzung der spezifischen (sozial)räumlichen Gegebenheiten das Inklusionskonzept ins Zentrum pädagogischer Arbeit stellt und es somit als Bereicherung für formale und informelle Lernprozesse begreift.*

*Die **Mehrgenerationenschule** setzt sich durch einen verstärkten Dialog zwischen Jung und Alt mit den Herausforderungen der alternden Gesellschaft auseinander, in dem ältere Menschen gezielt in den Schulalltag integriert werden.*

*Die **Landschaftsschule** oder Naturschule profiliert sich durch die pädagogische Inwertsetzung der nahe gelegenen Naturräume und sonstiger außerschulischer Lernorte.*

*Die **Sprachenschule** geht den Weg einer frühen Immersion in verschiedene Sprachwelten, indem sie beispielsweise ein bilinguales Curriculum erarbeitet oder einen englischen Sprachraum einrichtet.*

Die Gutachter empfehlen der Landesregierung durch angemessene Anreizsysteme Impulse zu setzen und Beratungsstrukturen zu schaffen, welche die Akteure in den ländlichen Räumen ermutigen und darin begleiten, neue Wege zu gehen. Mit Wettbewerbsausschreibungen für Konzeptentwicklungen, die sich dezidiert mit Multikulturalität, Inklusion, religiöser Vielfalt und generationenübergreifendem Lernen beschäftigen, kann es gelingen, die Funktion von Grundschulstandorten als kulturelle und soziale Zentren in den ländlichen Räumen nachhaltig zu stärken und auf diese Weise gesamtgesellschaftliche Herausforderungen für die Entwicklung peripherer Räume positiv zu beeinflussen. Kleine Grundschulen im ländlichen Raum können sich hierbei als inklusive, integrative und generationenübergreifende Lerngemeinschaften entwickeln – nicht nur für Schüler_innen, sondern auch für Erwachsene.

Den demographischen Wandel in den ländlichen Räumen durch Schulpolitik und lokale Zuwanderungspolitik aktiv gestalten

Der demographische Wandel, bedingt durch Geburtenrückgang, Abwanderung junger Menschen und mangelnde Zuwanderung dominiert aktuell alle planerischen Diskussionen in den ländlichen Räumen Schleswig-Holsteins. Der demographische Rückgang wird als unabwendbares Schicksal wahrgenommen, was zum einen Anpassungsprozesse in der Infrastrukturausstattung beschleunigt und zum anderen Diskussionen um positive Zukunftsszenarien erstickt.

Im Gutachten konnte gezeigt werden, dass die unterschiedlichen demographischen Entwicklungen mit Blick auf die Kinderzahlen in städtischen und ländlichen Räumen statistisch vor allem der ungleichen räumlichen Verteilung von Menschen mit Migrationshintergrund geschuldet sind. Die

Erhebungen lassen zudem erkennen, dass kulturelle Vielfalt mit all ihren Ausprägungen in den ländlichen Räumen meist negativ konnotiert ist und als Belastung für das Leben in der Dorfgemeinschaft erachtet wird. Dies geht einher mit der Beobachtung, dass beispielsweise Flüchtlinge und Asylbewerber_innen häufig nur kurz in den ihnen zugewiesenen ländlichen Gemeinden verbleiben.

Ausgehend von dieser Erkenntnis bedarf es also gezielter Maßnahmen, welche die Bildungs- und Kultureinrichtungen, also auch die Grundschulen in den Mittelpunkt von Zuwanderungs- und Integrationsfragen rücken. Die zentrale soziale Funktion, die Grundschulstandorte in kleinen ländlichen Gemeinden haben kann, sollte noch stärker dazu genutzt werden, Zugezogene in die dörfliche Gemeinschaft zu integrieren und ihnen gleichzeitig Raum zu geben, das dörfliche Leben mittelfristig vielfältiger und damit kulturell reicher und auch für neu Zuziehende attraktiver zu machen.

Um die Grundschulen auch in den ländlichen Räumen schrittweise zu Zentren der Bildung und Vielfalt im ländlichen Raum zu entwickeln, bedarf es derzeit eines entsprechenden Mutes und visionärer politischer Kraft der verantwortlichen Akteure – sowohl auf der Landesebene als auch auf der kommunalen und Kreisebene. Um tatsächliche Vielfalt von kulturellen, sprachlichen und religiösen Hintergründen von Zuwanderer_innen als Chance und Mehrwert zu begreifen, bedarf es in vielen ländlichen Räumen noch eines grundlegenden Umdenkprozesses. Dieser sollte sowohl in Hinblick auf Beratung, die Verzahnung mit bestehenden Programmen zur Integrationsförderung, beispielsweise durch die Einrichtung von DaZ-Klassen (Deutsch als Zweitsprache), Sprachkursen für Eltern und Lehrkräfte oder Fortbildungen zum interkulturellen Lernen, als auch durch gezielte Förderprogramme unterstützt und begleitet werden.

Planungs- bzw. Koordinationsräume zwischen kommunaler Ebene und Kreisebene stärken, um nachhaltige und ausgewogene Bildungs- und Kulturlandschaften in den ländlichen Räumen zu gestalten

Das Ziel der Entwicklung nachhaltiger, räumlich ausgewogener und zukunftsfähiger Bildungs- und Kulturlandschaften in den ländlichen Räumen geht bei drohenden Schulschließungen im Spannungsfeld zwischen lokalen Erhaltungsinteressen und der Durchsetzung der bildungspolitischen und gesetzlichen Vorgaben durch die Landes- oder Kreisebene häufig verloren.

In Kontexten, in denen die isolierte Betrachtungsweise bezüglich der Entwicklung einzelner Grundschulstandorte weiterhin vorherrscht, bedarf es einer stärkeren Koordination auf der Mesoebene, die sich systematisch der Doppelfunktion von Grundschulen im ländlichen Raum (Bildung und Leben in Gemeinschaft) widmet und die spezifische Funktion eines gegebenen Grundschulstandorts in seinem lokalen und regionalen Beziehungsgefüge in den Blick nimmt. Für die Gestaltung vielfältiger Bildungs- und Kulturlandschaften bietet sich zunächst in den meisten Fällen die Ebene der Ämter an, da dort in Abstimmung mit anderen Ressorts auch tragfähige Folgelösungen beispielsweise für leerstehende Schulgebäude entwickelt werden können; alternativ kann diese Funktion auch durch funktionale Planungsräume wie Schulverbände oder kommunale Zweckverbände wahrgenommen werden.

Um die Entwicklung nachhaltiger und langfristig tragfähiger Bildungs- und Kulturlandschaften in den ländlichen Räumen zu gestalten, sollten die Ämter – ggfs. in enger Kooperation mit den relevanten kommunalen Zweckverbänden – eine Bestandsaufnahme der bestehenden Bildungs- und Kultureinrichtungen in ihren Zuständigkeitsbereichen etablieren und unter Beteiligung der betroffenen Akteure ggfs. Synergien und Kooperationspotentiale herausarbeiten. Mittelfristig sollte

darauf hingewirkt werden, die Ämter in ihrer Koordinations- und Steuerungsfunktion noch weiter zu stärken, indem Gemeinden beispielsweise ihre Schulträgerschaft auf das zuständige Amt übertragen. Eine Schulträgerschaft auf Amtsebene bietet den Vorteil, dass sie einerseits eine ausreichende Anzahl von Bildungseinrichtungen steuern und diese andererseits durch die Koordination mit anderen Ressorts Synergien entwickeln kann. Das Amt hat bei Restrukturierungsprozessen räumlich ausgewogene Lösungen anzustreben.

Schulentwicklungsplanung informationsbasiert, transparent, ergebnisoffen, partizipativ, verlässlich und zukunftsorientiert umsetzen

Schulstandortschließungen bzw. die Notwendigkeit einer organisatorischen Verbindung sind häufig von starken Ängsten und Konflikten begleitet und können aufgrund der dichten sozialen Bindungen insbesondere im ländlichen Raum leicht zu möglicherweise langfristigen zwischenmenschlichen Verwerfungen führen. Zudem wird der Übergang zur Außenstelle einer organisatorischen Verbindung häufig als erster Schritt zur Schließung interpretiert.

Daher besteht die Notwendigkeit eines fairen, transparenten und verlässlichen Verfahrens, nach dem Restrukturierungs- bzw. Anpassungsprozesse in Konfliktsituationen ablaufen sollten. Zunächst bedarf es einer Festlegung von einheitlichen Qualitätsstandards für die Schulentwicklungspläne, die von den Kreisen erstellt werden, so dass alle Betroffenen rechtzeitig und umfassend informiert werden.

Das für Bildung zuständige Ministerium und die untere Schulaufsicht sollten sich herbei als Partner der Schulentwicklung verstehen und sowohl mit fachlichem Rat als auch mit zukunftsgerichteten Lösungsvorschlägen in den Prozess einbezogen werden. Nach sorgfältiger Prüfung der Option einer Standorterhaltung, sollte in Konfliktfällen ein geordneter transparenter und partizipativer Prozess unter Koordination durch eine übergeordnete Instanz, i.d.R. des zuständigen Amtes, eingeleitet werden.

Während der Phase der Konzeptentwicklung könnte sowohl ein Bestandsschutz als auch – im Falle einer Schließungsentscheidung – ein verlässliches Auslaufprogramm über einen mittelfristigen Zeitraum mit allen Beteiligten vereinbart werden. Dieses sollte von den Beteiligten dokumentiert werden und allen Betroffenen zugänglich gemacht werden. Damit würde sichergestellt, dass insbesondere Eltern, die vor einer Einschulungsentscheidung stehen, eine verlässliche Planungsgrundlage haben.

Zwischen „Inselschule“ und „Normalschule“ – die „Landschule der Zukunft“ als standortrelevante Schule im ländlichen Raum einführen

Mit Ausnahme der Halligschulen und bestimmter Inselschulen, die von der Mindestgrößenverordnung ausdrücklich ausgenommen sind, sieht das Schulgesetz in Schleswig-Holstein – im Gegensatz zu einigen anderen Bundesländern – keine raumstrukturelle Differenzierung zwischen Grundschulstandorten im städtischen und in den ländlichen Räumen vor. Zur Sicherstellung der wohnortnahen Bildungsversorgung, aber auch zur Unterstützung des Gemeinschaftslebens bedarf es jenseits der gültigen Mindestschülerzahlen weiterer standortbezogener Kriterien, die den langfristigen Erhalt von Schulstandorten in Gemeinden in peripheren Lagen sichern.

Die Gutachter schlagen daher dem für Schule zuständigen Ministerium (MSB) vor, in Kooperation mit dem für ländliche Räume zuständigen Ministerium (MELUR) eine weitere Kategorie der „standortrelevanten Grundschule“ zu entwickeln, deren Bestand anhand von objektivierbaren

Kriterien (z.B. maximale Distanzen, maximale Schülerfahrtzeiten, zentralörtliche Funktion) aus raumstrukturellen Gründen gesichert werden soll. Zur Anerkennung als „standortrelevante Grundschule“ sollten die betroffenen Schulen und Gemeinden entsprechende Konzepte vorlegen können, die nicht nur die Funktion der Grundschule für das Leben in der Gemeinde erkennbar machen, sondern darüber hinaus auch ihre raumstrukturelle Relevanz als Bildungsstandort und sozialer Integrationsort in einem erweiterten räumlichen Kontext verdeutlichen.

Organisatorische Verbindungen konstruktiv weiter entwickeln und Schulnetze zwischen gleichberechtigten Schulstandorten fördern

Die Möglichkeit des Zusammenschlusses von verschiedenen Grundschulstandorten zu einer organisatorischen Verbindung mit Hauptstelle und Außenstelle(n) hat sich als Mechanismus des Erhalts kleiner Grundschulstandorte in den ländlichen Räumen flächendeckend etabliert. In vielen Fällen werden sie jedoch primär mit dem Ziel umgesetzt, den Status Quo einer kleinen Schule unter den Bedingungen des aktuell gültigen Schulgesetzes zu bewahren. Das Erreichen des Ziels einer qualitativ hochwertigen, wohnortnahen Bildungsversorgung kann aus unterschiedlichen Gründen in einer hierarchischen organisatorischen Verbindung von einer schulleitenden Hauptstelle mit einer oder mehreren abhängigen Außenstellen in der Praxis nicht immer umgesetzt werden.

Aus Sicht der Gutachter werden die pädagogischen Potentiale von organisatorischen Verbindungen, die durch eine größere Vielfalt der Lehrkräfte, aber auch innerhalb der Schülerschaft bestehen, bislang nicht ausreichend ausgeschöpft. Die Gutachter schlagen daher dem für Bildung zuständigen Ministerium vor, die organisatorischen Verbindungen stärker in Richtung von Schulnetzen von gleichberechtigten Standorten zu entwickeln. Dies beinhaltet eine gemeinsame Leitungsebene, die an allen Standorten gleichermaßen präsent ist, sowie ein zentrales Kollegium aus Klassenlehrer_innen, die einem Standort zugewiesen und mobilen Fachlehrer_innen, die an mehreren Standorten unterrichten. Zudem sollte die unterschiedliche räumliche oder infrastrukturelle Ausstattung der beteiligten Einzelstandorte zugunsten der Schüler_innen pädagogisch sinnvoll genutzt werden.

Um dieses Modell konstruktiv weiter zu entwickeln und der organisatorischen Komplexität dieser Schulform gerecht zu werden, bedarf es einer spürbaren Entlastung der Schulleitungsebene, beispielsweise durch eine angemessene Stundenentlastung oder bei größeren organisatorischen Einheiten durch eine Doppelspitze aus pädagogischer Leitung und Verwaltungsleitung. Zudem sollten Mittel bereitgestellt werden, um die erhöhten Mobilitätskosten zu decken und einen regelmäßigen pädagogischen Austausch zwischen den Lehrkräften aller Standorte zu ermöglichen.

Pädagogische Partnerschaft zwischen Schulen, Schulträgern und dem für Schulen zuständigen Ministerium stärken

Die im Rahmen der Studie durchgeführten Untersuchungen haben ergeben, dass das Verhältnis zwischen dem für Schule zuständigen Ministerium und den Akteuren vor Ort nicht vorrangig von Vertrauen und partnerschaftlichem Umgang geprägt ist. Gerade im ländlichen Raum wird das Verhältnis zu „dem Ministerium“ oder „nach Kiel“ immer wieder mit Begriffen wie Fremdbestimmung oder Abwesenheit charakterisiert; gerade bei den pädagogischen Herausforderungen fühlen sich die Schulen teilweise alleine gelassen.

In der Tat stellen Kleinschulen im ländlichen Raum sowohl Schulleiter_innen als auch Lehrkräfte vor unerwartete Herausforderungen, auf die sie sich in ihrer Ausbildung nicht hinreichend vorbereitet

fühlen. Häufig klagen Lehrkräfte in den Kleinschulen über mangelnden fachlichen Austausch und fehlende fachliche Unterstützung. Häufig sind sie gezwungen flexible Lösungen vor Ort zu finden, die nicht immer von professionellen Standards geleitet sind.

Das für die Schulen zuständige Ministerium sollte daher auf partnerschaftlicher Ebene Beratungsstrukturen aufbauen und Fortbildungsangebote entwickeln, die auf die spezifischen Anforderungen kleiner Schulen im ländlichen Raum zugeschnitten sind. Hierbei geht es ganz speziell um den Unterricht in altersgemischten oder kleinen Lerngruppen, die Rolle der Klassenleitung und Schulleitung in einer Kleinschule, auch im Hinblick auf einen professionelle Umgang mit lokalen Akteuren.

Um die Zukunftsfähigkeit einer qualitativ hochwertigen Grundschulversorgung in den ländlichen Räumen Schleswig-Holsteins flächendeckend zu gewährleisten, wird den verantwortlichen Akteuren empfohlen, mit Blick auf die entwickelten Handlungsempfehlungen zeitnah geeignete Maßnahmen einzuleiten.

Schlussbemerkung

Die Bearbeitung der Studie wäre ohne die regelmäßigen Reflexionen der Zwischenergebnisse mit den fachkundigen Vertreter_innen innerhalb des Begleitgremiums nicht in dieser Form möglich gewesen. Während der Bearbeitungszeit haben wir in den einzelnen Sitzungen gemeinsam eine von Vertrauen geprägte, sachorientierte und konstruktive Form des Austauschs entwickelt. Alle Beteiligten haben die kontroversen, aber stets sachlich und respektvoll geführten Diskussionen nicht nur als angenehm, sondern auch als zielführend erlebt. In diesem Sinne ist die Studie als Ergebnis eines gemeinsamen Prozesses aller Mitglieder des Begleitgremiums zu verstehen. Es wäre wünschenswert, wenn auch vor Ort in den ländlichen Räumen Schleswig-Holsteins, sowie in der Interaktion der beteiligten Akteure auf unterschiedlichen Ebenen eine solche Kultur der fairen, sachlichen und lösungsorientierten Diskussion vorherrschen würde.

Literaturverzeichnis

Baden-Württemberg. Landtag (2012): Haben die Schulen im ländlichen Raum noch eine Zukunft? <http://www9.landtag-bw.de/WP15/Drucksachen/2000/15_2348_d.pdf> (Zugriff: 2014-09-25).

Bayrische Staatsregierung (2011): Aufbruch Bayern. Aktionsplan demografischer Wandel. <http://www.bayern.de/Anlage10358483/AufbruchBayernAktionsplandemografischerWandel.pdf > (Zugriff: 2014-09-25).

Bayrische Staatsregierung (2014a): Bayerisches Schulfinanzierungsgesetz (BaySchFG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000. letzte berücksichtigte Änderung: Art. 57a Abs. 7a und 32 Abs. 4 aufgeh. (§ 5 Abs. 3 Nrn. 2 und 3 G v. 23.5.2014, 190). <http://www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psml?showdoccase=1&st=null&doc.id=jlr-SchulFinGBY2000rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs> (Zugriff: 2014-09-25).

Bayrische Staatsregierung (2014b**):** Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000. letzte berücksichtigte Änderung: mehrfach geänd. (§ 1 Nr. 233 V v. 22.7.2014, 286; ber. S. 405). <http://www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psml;jsessionid=BDBA27D9A47CE3F3BBF3D30FAFD7C41C.jpj5?showdoccase=1&st=null&doc.id=jlr-EUGBY2000rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs> (Zugriff: 2014-09-25).

Bayrische Staatsregierung (2014c): Schulordnung für die Grundschulen in Bayern. Grundschulordnung - GrSO vom 11. September 2008. letzte berücksichtigte Änderung: Inhaltsübersicht und mehrfach geänd. (V v. 18.6.2014, 240). <http://www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psml?showdoccase=1&st=null&doc.id=jlr-VoSchulOBY2008rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs> (Zugriff: 2014-09-25).

Bayrische Staatsregierung (2014d): Flexible Grundschule nach Modellversuch nun fest in der bayerischen Schullandschaft verankert - 63 Schulen neu in das Programm aufgenommen. Pressemitteilung. <http://www.bayern.de/Pressemitteilungen-.1255.10497553/index.htm> (Zugriff: 2014-09-25).

Expertenkommission Mecklenburg-Vorpommern (2008): Gesamtbericht - Zur Entwicklung eines zukunftsfähigen Bildungssystems in Mecklenburg-Vorpommern. Bericht mit Empfehlungen der Expertenkommission. "Zukunft der Erziehung und Bildung unter Berücksichtigung des lebenslangen Lernens in Mecklenburg-Vorpommern". < http://www.regierung-mv.de/cms2/Regierungsportal_prod/Regierungsportal/de/bm/_Service/Publikationen/index.jsp?&publikid=1340> (Zugriff: 2014-09-26).

Frank, K. (2011): Schulentwicklungsplanung im demografischen Wandel. Am Beispiel der Kreise Dithmarschen und Steinberg. (= Kieler Arbeitspapiere zur Landeskunde und Raumordnung. Geographisches Institut der Universität Kiel). Kiel.

Fuhrmann, J. C. / Beckmann-Dierckes, N. (2011): Finnlands PISA-Erfolge: Mythos und Übertragbarkeit. – In: KAS Auslandsinformationen 2, S. 6-22.

Gamerith, W. (2006): Ethnizität und Bildungsverhalten. Ein kritisches Plädoyer für eine „Neue Kulturgeographie“. – In: Kempter, C. / Meusburger, P. (Hg.): Bildung und Wissensgesellschaft. Berlin et al.: Springer, S. 309-332.

Jahnke, H. / Hoffmann, K. (2013): Handlungsorientierungen auf der Basis qualitativer Analysen ausgewählter Best-practices bestehender Kooperationen. Unveröffentlichter Abschlussbericht.

Jahnke, H. / Hoffmann, K. (2012): Sachstand der Befragung zu Kooperationen im Bereich Bildung/Kultur. Eine qualitative Datenerhebung. Unveröffentlichter Abschlussbericht.

Korpinen, E. (2009): Die kleinen Dorfschulen auf dem Land als Teil des finnischen Schulsystem. – In: Matthies, A. L. / Skiera, E. (Hg.): Das Bildungswesen in Finnland. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 165-169.

Kraus, J. / Zehetmair, H. (Hg.) (2014): Bildung und Demographie: Beiträge einer gemeinsamen Expertentagung der Hanns-Seidel Stiftung mit dem Deutschen Lehrerverband. <http://www.lehrerverband.de/Fachtagung_2013_Bildung_Demographie.pdf> (Zugriff: 2014-09-25).

Matthies, A. L. / Skiera, E. (Hg.) (2009): Das Bildungswesen in Finnalnd. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Merimma, E. (2009): Die allgemeine Grundschule – Neun Jahre gemeinsames Lernen für alle. – In: Matthies, A. L. / Skiera, E. (Hg.): Das Bildungswesen in Finnland. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 137-147.

Meusburger, P. (2009): Wenn in der Dorfschule das Licht ausgeht. In: Schule im Blickpunkt. Oktober 2009, Heft 1, S. 16-20.

Meusburger, P. / Kramer, C. (1991): Die Entwicklung des Vorarlberger Volksschulwesens zwischen 1948 und 1987 – im Vergleich zum gesamtösterreichischen Trend. In: Österreich in Geschichte und Literatur 35, S. 185-201.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBJS) (2014): Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz- BbgSchulG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 02. August 2002.Zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 14. März 2014. <http://www.bravors.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land_bb_bravors_01.c.47195.de> (Zugriff: 2014-09-27).

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBJS) (2013): Empfehlungen für künftige Modelle der Grundschulversorgung im ländlichen Raum im Land Brandenburg. Bericht der Demografie-Kommission an die Landesregierung. <http://www.mbjs.brandenburg.de/media/bb2.a.5813.de/Demografiebericht.pdf> (Zugriff: 2014-09-26).

Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein (2011): Handreichung zur Durchführung des Schullastenausgleichs. <http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Service/Broschueren/Bildung/Schullastenausgleich__blob=publicationFile.pdf> (Zugriff: 2014-10-05).

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2014) Verordnung über die Unterrichtsversorgung für die Schuljahre 2014/2015 und 2015/2016 (Unterrichtsversorgungsverordnung 2014/2015 und 2015/2016 - UntVersVO 2014/2015 und 2015/2016 M-V). Mitteilungsblatt 4/2014. < http://www.regierung-mv.de/cms2/Regierungsportal_prod/Regierungsportal/de/bm/Rechtsvorschriften/Mitteilungsblaetter/2014/index.jsp> (Zugriff: 2014-09-28).

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2012): Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern in der Fassung der Bekanntmachung vom 10. September 2010, letzte berücksichtigte Änderung: Gesetz vom 13. Dezember 2012: <http://www.regierung-mv.de/cms2/Regierungsportal_prod/Regierungsportal/de/bm/_Service/Publikationen/index.jsp?publikid=5867> (Zugriff: 2014-09-26).

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2011): Erster Bildungsbericht Mecklenburg-Vorpommern 2011. <http://www.regierung-mv.de/cms2/Regierungsportal_prod/Regierungsportal/de/bm/_Aktuelles__Blickpunkte/Erster_Bildungsbericht_fuer_Mecklenburg-Vorpommern/index.jsp> (Zugriff: 2014-09-26).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg. (2014): Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) in der Fassung vom 1. August 1983. *Gesamtausgabe in der Gültigkeit vom 01.08.2014 bis 31.12.2014.* <http://www.kultusportal-bw.de/,Lde/773101> (Zugriff: 2014-09-25).

Müller, R. (2011): Von der Landschule zur Kleinschule heute in Vorarlberg. In: Müller, R. et al. (Hg.)(2011): Schule im alpinen Raum. Innsbruck et al.: StudienVerlag, S. 171-200.

Nägeli, A. (2011): Adaptive Schulmodelle am Beispiel innovativer Kleinschulen. In: Müller, R. et al. (Hg.)(2011): Schule im alpinen Raum. Innsbruck et al.: StudienVerlag, S. 377-416.

Niedersächsische Kultusministerium (2014a): Die Zukunft der kleinen Grundschulen. Sitzung des Niedersächsischen Landtages am 25.07.2014 - TOP 33 - Nr. 3. <http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=1820&article_id=126552&_psmand=8> (Zugriff: 2014-09-26).

Niedersächsisches Kultusministerium (2014b): Klassenbildung und Lehrerstundenzuweisung an den allgemein bildenden Schulen. <http://www.nds-voris.de/jportal/?quelle=jlink&query=VVND-224100-MK-20110707-02-SF&psml=bsvorisprod.psml&max=true> (Zugriff: 2014-09-28).

Niedersächsisches Kultusministerium (2013a): Das Niedersächsische Schulgesetz. in der Fassung vom 3. März 1998 (Nds. GVBl. S. 137), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 19. Juni 2013 (Nds. GVBl. S. 165). <http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=24742&article_id=6520&_psmand=8> (Zugriff: 2014-09-26).

Niedersächsisches Kultusministerium (2013b): Verordnung für die Schulorganisation (SchOrgVO). (Nicht amtliche Textfassung). Vom 17. Februar 2011, zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 19. Juni 2013 (Nds. GVBl. S. 165). <http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=24742&article_id=6520&_psmand=8> (Zugriff: 2014-09-26).

Niedersächsischer Landesrechnungshof (2013): Wirtschaftlichkeit kleiner Grundschulstandorte. Prüfungsmitteilung. <http://www.uelzen.de/Portaldata/23/Resources/stue_dateien/stue_dokumente/schulen/PM_Wirtschaftlichkeit_kleiner_Grundschulen.pdf> (Zugriff: 2014-09-25).

Niedersächsisches Staatskanzlei (2012): Handlungskonzept Demografischer Wandel der niedersächsischen Landesregierung. Hannover.

Niedersächsisches Kultusministerium (2011): Herausforderung Demografie. Strategien und Handlungsmöglichkeiten zur Sicherung einer flächendeckenden Schulversorgung. Hannover.

Raggl, A. (2011): Altersgemischter Unterricht in kleinen Schulen im alpinen Raum. In: Müller, R. et al. (Hg.)(2011): Schule im alpinen Raum. Innsbruck et al. : StudienVerlag. S. 231-306.

Schleswig-Holstein. Landesregierung (2014): Neues Schulgesetz. <http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Schwerpunkte/Schulgesetz_2013/Schulgesetz_node.html> (Zugriff: 2014-09-28).

Skiera, E. (2009): Reformpädagogik und Innere Schulreform in Geschichte und Gegenwart – Das Beispiel Finnland. – In: Matthies, A. L. / Skiera, E. (Hg.): Das Bildungswesen in Finnland. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 101-113.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2012): Bildungsbericht Bayern. <http://www.isb.bayern.de/download/11654/bildungsbericht_2012.pdf> (Zugriff: 2014-09-25).

Statistikamt Nord für Hamburg und Schleswig-Holstein (2011): Bevölkerungsentwicklung in den Kreisen und Kreisfreien Städten Schleswig-Holsteins bis 2025. <http://www.statistik-nord.de/uploads/tx_standocuments/A_I_8_j11_S.pdf> (Stand: 2014-10-05).

Steiner, E. et al. (2011): Aufwachsen in alpin-ländlichem Umfeld – zum Stellenwert von Schule und anderen Bildungsorten aus Sicht der Akteure. In: Müller, R. et al. (Hg.)(2011): Schule im alpinen Raum. (= FokusBildungSchule Band 2). Innsbruck et al.: StudienVerlag. S. 75-142.

Weishaupt, H. (2002): Demographie und Schulentwicklung in den neuen Ländern. In: Döbert, H. / Fuchs, Hans-Werner / Weishaupt, H. (Hg.): Transformation in der ostdeutschen Bildungslandschaft. Eine Forschungsbilanz. Opladen: Leske und Budrich, S. 51-62.

Sonstige verwendete Quellen

Bartl, W. (2012): Entdifferenzierung der regionalen Schulstruktur in Deutschland durch demografischen Wandel? Der Hallesche Graureiher. Halle.

Basoglu, o.A. (2013): Themenkonferenz: Grundschulstandorte sichern - Schule im Dorf. Protokoll. Kiel

Bartl, W. (2011): Die Relevanz des demografischen Wandels für regionale Bildungssysteme : Das Beispiel Sachsen-Anhalt. Der Hallesche Graureiher. Halle.

Bürgerinitiative Pro-Grundschule-Berkenthin (o.A.): PRO-Grundschule-Berkenthin. Kurze Beine, kurze Wege. Berkenthin.

Demografie-Kommission Brandenburg (2013): Empfehlungen für künftige Modelle der Grundschulversorgung im ländlichen Raum. Bericht der Demografie-Kommission an die Landesregierung Brandenburg. Potsdam.

Dreu, P. (2013): „Wir haben es geschafft, aber der Kampf geht weiter." Grundschule Fahrenkrug gestern offiziell wieder eröffnet. Morgen ist Einschulung. - Tageszeitung (2013-08-06).

Erdmann, A. / Voss, B. (2013): Die Schule im Dorf lassen – Wege und Grenzen. Bausteine für eine Politik für den ländlichen Raum Schleswig-Holsteins. Ein grünes Diskussionspapier. Kiel.

Finanzministerium des Landes Schleswig-Holstein (2014): Vorlage des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft gemäß Drucksache 18/1355 über die Entwicklung der Lehrerstellen in Zeiten des demografischen Wandels und zu den Mindestgrößen von Schulen. Kiel.

Freie Planungsgruppe Berlin (2004): Übertragung des Modellansatzes Kleine Schulen im ländlichen Raum auf die Modellregion Ostthüringen. Ein Projekt des BMVBW/BBR (Bundesministerium für Verkehr, Bau und Wohnungswesen/ Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung) im Rahmen des Forschungsvorhabens „Aufbau Ost". Berlin.

Fücker, M. / Otto, A. / Leyda, N. (o. A.): Kleine Schule – Bildungsvorsorge im ländlichen Raum. Dresden.

Grüne Fraktion Schleswig-Holstein (2013): Kleine Grundschule – da geht noch was! - o.A. (2013-03-21).

Institut für Landes- und Stadtentwicklungsforschung und Bauwesen des Landes Nordrhein-Westfalen (ILS NRW) Fachbereich Raumordnung und Landesentwicklung (2007): Quartalsberichte zur Landesentwicklung. Räumliche Aspekte der Bildungsversorgung in NRW. Dortmund.

Kerstan, T. / Spiewak, M. (2013): Sind Sie der bessere Lehrer, Herr Precht. - Zeit Online (2013-04-11).

Laabs, D. (2013): Schulentwicklung: Kreis legt los. Zuständiger Kreistagsausschuss beauftragt Verwaltung, die Planungen zügig voranzutreiben / Schulträger erhalten in den nächsten Tagen Post. – LAZ (2013-01-30).

Landesrechnungshof Schleswig-Holstein (2009): Prüfung der Unterrichtsversorgung, der Schulentwicklung sowie der Auswirkungen der Schulreformen an den öffentlichen allgemein bildenden Schulen des Landes Schleswig-Holstein. Kiel.

Landesrechnungshof Schleswig-Holstein (2004): Prüfung der Unterrichtsversorgung, des Lehrerbedarfs sowie der Schulentwicklung der öffentlichen allgemein bildenden Schulen des Landes Schleswig-Holstein bis zum Schuljahr 2009/10. Kiel.

Landesregierung Schleswig-Holstein (2013): Schulgesetzänderungsentwurf. Kiel.

Landtag Brandenburg (1995):Situation und Entwicklung der kleinen Grundschulen im Land Brandenburg. - Drucksache 2/1312 (1995-09-05).

Meyer, K. (2011): Muss Bildung sich bezahlt machen? Zum Wert von Bildung und Wissen. Frankfurter Allgemeine. - FAZ.NET (2011-03-28).

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBJS) Brandenburg (o.A.): Die Schule soll im Dorf bleiben. Das Modell der 'Kleinen Grundschule'. o.A.

Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein (2013): Handreichung zur Durchführung des Schullastenausgleichs. Kiel.

Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein (2012): Neue Horizonte für Bildung, Bildung für neue Horizonte. Bildungskonferenz. Dokumentation. Kiel.

Montessori Ratzeburg gGmbH (2008): Die Überdehnung der Grundschule. Zum Problem der Belastung und Belastbarkeit der Schule durch Ansprüche, die außerhalb des Unterrichtbaren liegen. Ratzeburg.

Montessori - Schule Ratzeburg / Sterley (o.A.): Schule: Montessori – Schule. Flyer.

Müller, K. (2013a): Lasst die Schule im Dorf. – Landeszeitung (2013-03-22).

Müller, K. (2013b): Traumschule schmilzt dahin. 16 Kinder gehen noch in die Dorfschule Dersau – genug, um guten Unterricht zu machen meinen Lehrer und Eltern / Ein Besuch. – Tageszeitung (2013-03-22).

Müller, K. (2013c): Aus für Dorfschulen: Ministerin fordert Verständnis. – Tageszeitung (2013-03-22).

Nachrichten aus Schleswig-Holstein und der Welt (2010): Bildungsumfrage. Antworten der Eltern – Fehler nicht bestrafen. – SHZ (2010-05-10).

Netzwerk der Dorfschulen Schleswig-Holsteins e.V. (2014): Auch eine Schul-Behörde dient dem Souverän – dem Volk? – Pressemitteilung (2014-08-25).

Netzwerk der Dorfschulen in Schleswig-Holstein (2013): Netzwerk der Dorfschulen in Schleswig-Holstein.

Netzwerk der Dorfschulen Schleswig-Holsteins / Schleswig-Holsteinischer Gemeindetag / Landeselternbeirat Grundschulen und Förderzentren (2013): Gemeinsame Eckpunkte für den Erhalt kleiner Grundschulen.

Piopiunik, M. / Wößmann, L. (2009): Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum. Bertelsmann Stiftung: Gütersloh.

Primarhaus Morsum (o.A.). Gemeinsamkeit in Vielfalt von Anfang an. Flyer. Morsum.

Schleswig-Holsteinischer Landtag (2013a): Grundschulstandorte im Land. Kleine Anfrage der Abgeordneten Heike Franzen (CDU) und Antwort der Landesregierung: Ministerin für Bildung und Wissenschaft. Kiel

Schleswig-Holsteiner Landtag (2013b): Erhalt kleiner Grundschulstandorte als Außenstelle. Kleine Anfrage des Abgeordneten Jens-Christian Magnussen (CDU) und Antwort der Landesregierung: Ministerin für Bildung und Wissenschaft. Kiel.

Schleswig-Holsteiner Landtag (2012a): Von Schließung bedrohte kleine Grundschulen. Kleine Anfrage des Abgeordneten Sven Krumbeck (PIRATEN) und Antwort der Landesregierung: Ministerin für Bildung und Wissenschaft. Kiel.

Schleswig-Holsteiner Landtag (2012b): Bericht zur Eigenverantwortlichkeit von Schulen. Bericht der Landesregierung - Federführend ist das Ministerium für Bildung und Kultur. Kiel.

Schleswig-Holsteiner Landtag (2011): Schließung und Zusammenlegung von Grundschulen. Kleine Anfrage der Abgeordneten Anke Erdmann (Bündnis 90/Die Grünen) und Antwort der Landesregierung: Ministerin für Bildung und Kultur. Kiel.

Sommer, T. (2013): Notizen zur Themenkonferenz: Schule im Dorf. Persönliche Notizen zum dreistündigen Austausch auf der Themenkonferenz: Schule im Dorf. Flintbek.

Wilke, U. (2013): Wende will gerechtere Bildung. Bildungsministerin legt Entwurf für ein neues Schulgesetz vor – Bestandsschutz für G 9-Gymnasien. – KN-online (2013-12-09).

ZEIT ONLINE (2012): Italien. Flüchtlinge retten Riace vor dem Untergang. <http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2012-11/italien-dorf-riace-fluechtlinge-zuhause> (Stand: 2012-11-13) (Zugriff: 2014-10-05).

Auflistung der Schulentwicklungspläne

Kreis Dithmarschen. Der Landrat. Geschäftsbereich Bau, Wirtschaft, Ordnung und Umwelt (2012): Schulentwicklungsplan 2012-2018.

Stadt Elmshorn (2012) Die Bürgermeisterin. Amt für Kinder, Jugend, Schule und Sport: Schulentwicklungsplan 2012-2014. Allgemein bildende Schulen der Stadt Elmshorn.

Kreis Nordfriesland. Kommunal-, Ordnungs- und Schulamt (2007): Schulentwicklungsplan.

Kreis Ostholstein. Fachdienst Bildung, Kultur und Sport (2012/2013): Kreisschulentwicklungsplan allgemein bildende Schulen. Kreis Ostholstein. 2. Fortschreibung 2012/13 – 2030/31.

Kreis Pinneberg (2007): Schulentwicklungsplanung Kreis Pinneberg. Region. Pinneberg und Umgebung.

Kreis Plön (2012): Schulentwicklungsplan. 1. Fortschreibung.

Kreis Rendsburg-Eckernförde (2013): Schulentwicklungsplan des Kreises Rendsburg-Eckernförde. 1. Fortschreibung.

Kreis Schleswig-Flensburg. Sachgebiet Schule und Sport (2012): Schulentwicklungsplan. Fortschreibung 2012.

Kreis Segeberg. Fachdienst Schulangelegenheiten (2012): Schulentwicklungsplan des Kreises Segeberg. Fortschreibung Schuljahr 2011/2012 – 2028/29.

Kreis Steinburg. Amt für Kommunalaufsicht, Schulen und Kultur (2012): Schulentwicklungsplan des Kreises Steinburg 2012.

Kreis Stormarn (2009): Schulentwicklungsplan 2009/10 des Kreises Stormarn allgemein bildende Schulen. Teil B: Fortschreibung der Schülerprognosen. Entwurf.

AKADEMIE FÜR DIE LÄNDLICHEN RÄUME
SCHLESWIG-HOLSTEINS E.V.

ALR e.V.
Gemeinnütziger, eingetragener Verein, gegründet 1992

Satzungsziel: Erhaltung und Entwicklung der Funktionsfähigkeit der ländlichen Räume in Schleswig-Holstein, insbesondere der Dörfer in ihrer kulturellen, sozialen, ökonomischen und landschaftstypischen Ausgestaltung.

Mitglieder: Vereine, Verbände, Gemeinden, Ämter und weitere Vertreter der „kommunalen Familie", Planungsbüros, Wissenschaftler und Privatpersonen

Mitgliedsbeitrag: Zwischen 70,00 € (Privatpersonen) und 300,00 € (Institutionen)

Vorstand: 8 Persönlichkeiten aus verschiedenen Bereichen, u.a. S.-H. Gemeindetag, Landfrauenverband, Kirche, Landkreistag, MdL, Handwerk Schleswig-Holstein

Drei Arbeitskreise: „Dorf und Umwelt", „Wirtschaft im ländlichen Raum" und „Mobilität im ländlichen Raum"

Wissenschaftlicher Beirat: 15 Mitglieder verschiedener Fachdisziplinen der CAU und der Fachhochschulen des Landes

Tätigkeiten und Schwerpunkte:
Förderung wissenschaftlicher Untersuchungen, Projektarbeit, „Regionen-Netzwerk" (s.u.), Stellungnahmen, Vergabe Preis der ALR e.V. (alle 2 Jahre), Mitgliederheft TTT (2 Hefte pro Jahr), Veranstaltungen* und Initiativen, wie z.B. die „Koalition für die ländlichen Räume"

* Bildungsveranstaltungen werden seit 2011 regelmäßig in Kooperation mit dem ebenfalls in Flintbek ansässigen **Bildungszentrum für Natur, Umwelt und ländliche Räume** angeboten, siehe **www.bnur.schleswig-holstein.de**

Themen: Bildung, Breitband, Gesundheitsversorgung, Grund- und Nahversorgung, Innenentwicklung der Dörfer, Mobilität, Politiken zur Förderung ländlicher Räume u. a.

Regionen-Netzwerk Schleswig-Holstein:
Projekt in Trägerschaft und Federführung der ALR e.V. seit 2008. Netzwerkarbeit für die LAG Aktivregionen auf Landesebene: Regionalmanager-Treffen; Öffentlichkeitsarbeit zu den Themen ELER, Leader, AktivRegionen und Ländliche Entwicklung; Thematische Arbeitsgruppen; Entwicklung von Positionspapieren

Weiterführende Informationen:
www.alr-sh.de

AKADEMIE FÜR DIE LÄNDLICHEN RÄUME
SCHLESWIG-HOLSTEINS E.V.

Kontakt:

Akademie für die ländlichen Räume Schleswig-Holsteins e.V.
Hamburger Chaussee 25
24220 Flintbek
Tel. 04347 704-803
Fax 04347 704-809
E-Mail: info@alr-sh.de
www.alr-sh.de