



Grundschule **aktuell**

Zeitschrift des Grundschulverbandes · Heft 154



Gleiche Bildungschancen

Tagebuch

- S. 2 Eine persönliche Handschrift
ohne Umwege entwickeln (L. Kindler)

Thema: Gleiche Bildungschancen

- S. 3 Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit
(W. Hopf)
- S. 7 Kann die Sonder-/Förderschule
Bildungsgerechtigkeit? (B. Schumann)
- S. 10 Privilegien im Schulsystem?
(T. Kern, M. Töpler)
- S. 12 Diskriminierungsschutz an Grundschulen
gestalten (A. Yegane Arani)
- S. 15 „Chancen für die ‚Generation Corona‘?“
(T. Mayerhofer, M. Töpler)

Praxis: Gleiche Bildungschancen

- S. 17 Die Otfried-Preußler-Schule
(A. Vanin-Andresen)
- S. 22 Lernpatenschaften (K.-J. Preuschoff)
- S. 25 Leos Welt (E. Feige)

Aus der Forschung

- S. 29 Chancengerechtigkeit für Schulkinder
mit Migrationshintergrund (K. Merz-Atalik)

Rundschau

- S. 33 Bildungspolitischer Impuls (V. Arntz, M. Töpler)
- S. 34 Fairer Handel (Projekt „Eine Welt in der Schule“,
U. Oltmanns)
- S. 36 Gemeinsam lernen, die Ungerechtigkeiten
der Welt zu beseitigen (U. Carle)
- S. 40 Geschlechtliche Selbstbestimmung –
ein Thema für die Schule (K. Schumann, H.-J. Voß)
- S. 43 Erinnerungen an Annemarie von der Groeben
(H. Brügelmann)
- S. 44 Vorschau auf Heft 155 und
Grundschulverband im Netz (M. Töpler)
- S. 45 Empfehlungen zu Schrift und Schreiben
in der Grundschule (Projektgruppe des GSV)

Landesgruppen aktuell – unter anderem:

- S. 47 Hamburg: Eine Kooperation mit der
Universität Hamburg
- S. 48 Brandenburg: Ein Blick auf Chancen und Fehler
in der Bildungspolitik
- S. 52 Thüringen: Mitgliederbeteiligung digital

In seinem einführenden Beitrag beschreibt Prof. Dr. Wulf Hopf am Beispiel von Frank-Walter Steinmeier sehr anschaulich, wie Bildungswege gebahnt oder auch versperrt werden können. Er nimmt uns mit zu den zentralen Fragen von Gerechtigkeitsnormen im Bildungswesen und macht die gesellschaftliche Dimension unseres Strebens nach gleichen Bildungschancen deutlich. ► Seite 3–6

Unter dem Titel „Schule war schwer, ich hab da nur gelernt, du gehörst hier nicht her“ eröffnet uns Aliyeh Yegane Arani einen tiefen Einblick in die schulische Realität der Diskriminierungserfahrungen. Die vielfach herrschenden Verhältnisse fordern uns zum Handeln heraus, dafür bekommen wir konkrete Hilfen an die Hand. Es ist eine Frage unserer Schulkultur, wie wir künftig gegen Diskriminierungen aller Art vorgehen werden. ► Seite 12–15

Impressum

GRUNDSCHULE AKTUELL,

die Zeitschrift des Grundschulverbandes,
erscheint vierteljährlich und wird allen Mitgliedern zugestellt.

Der Bezugspreis ist im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Das einzelne Heft kostet 9,00 €

(inkl. Versand innerhalb Deutschlands);

für Mitglieder und ab 10 Exemplaren 5,00 €.

Verlag: Grundschulverband e. V., Niddastraße 52,
60329 Frankfurt/Main,
Tel. 0 69 / 77 60 06, Fax 0 69 / 7 07 47 80,
www.grundschulverband.de, info@grundschulverband.de

Herausgeber: Der Vorstand des Grundschulverbandes

Redaktion: michael.toepler@grundschulverband.de

Fotos und Grafiken: Katrin Gamerschlag / smakdesign.de (Titel),
Autorinnen und Autoren (soweit nicht anders vermerkt)

Herstellung: novuprint Agentur GmbH, 30175 Hannover

Anzeigen: Grundschulverband e. V., Tel. 0 69 / 77 60 06,
info@grundschulverband.de

Druck: WKS Print Partner GmbH, 34587 Felsberg

ISSN 1860-8604 / **Bestellnummer: 6098**

Beilagen: Mekruphy GmbH und Friedrich Verlag GmbH

www.grundschule-aktuell.info

Hier finden Sie Informationen zu „Grundschule aktuell“
und hier das Archiv der Zeitschrift:

www.grundschulverband.de/archiv/

► In manchen Beiträgen dieser Zeitschrift bringen Autorinnen und Autoren ihr Bemühen um eine gendersensible Sprache durch besondere schriftsprachliche Zeichen zum Ausdruck. Da es zurzeit keine allgemein anerkannte Lösung für das Problem „gendersensibler“ (Schrift-)Sprache gibt, verwendet jede Autorin und jeder Autor ihre oder seine bevorzugte Form.



Otfried-Preußler-Schule
Wurzeln geben, Vielfalt leben

Die Otfried-Preußler-Schule stellt uns ausführlich ihre Vision einer inklusiven Schule vor, die nach und nach immer mehr Realität wird. Dabei wird unter anderem deutlich, wie wichtig das Schulleben für die Entwicklung der Kinder ist: zum einen individuell, aber vor allem auch für die Gestaltung der zukünftigen Gesellschaft. Eine inklusive Gemeinschaft, in der Partizipation wirklich gelebt wird, ist eine gute Vorbereitung für das aktive Leben und Teilhaben in der Demokratie. ► Seite 17–21



Ungleichheiten und Chancen erkennen und thematisieren

Liebe Leserinnen und Leser,

es ist ein gutes und wichtiges Ziel, allen Kindern in Deutschland gleiche Bildungschancen zu eröffnen. Wenn wir uns auf diesen Weg begeben, dann müssen wir zunächst vielfältige Formen von Ungleichheiten in den Blick nehmen: Welche Bedingungen führen eigentlich aktuell zu so vielen Ungleichheiten? Liegen diese in den Individuen, im Bildungssystem, in der Gesellschaftsordnung oder vor allem in der Verteilung von Ressourcen auf die Familien?

In diesem Heft führt Prof. Dr. Hopf in grundlegende Fragen der Chancenverteilung in unserem Bildungssystem ein. Die Frage nach der Möglichkeit von Bildungsgerechtigkeit im Sonder- oder Förderschulsystem wird von Dr. Brigitte Schumann kritisch beleuchtet. In den folgenden Artikeln geht es um Fragen ungleicher Chancen mit Blick auf Schulen in freier Trägerschaft, Überlegungen zu langfristigen Folgen für eine „Generation Corona“ und um Fragen der Diskriminierung an unseren Schulen.

Im Praxisteil stellt sich die Otfried-Preußler-Schule mit ihren Konzepten ausführlich vor. Wir erhalten einen guten Eindruck, welche Möglichkeiten zum konstruktiven Umgang mit Vielfalt bereits bestehen. Ebenfalls in der Praxis sind in vielen Bundesländern und Kommunen sogenannte Lernpaten aktiv, wir bekommen Einblick in verschiedene Formen der Gestaltung dieses Modells. Mit „Leos Welt“ stellen wir ein Programm vor, das Schulen vor Ort bei wichtigen Themen unterstützen will.

In „Aus der Forschung“ schildert Prof. Dr. Merz-Atalik wichtige Erfahrungen und Erkenntnisse aus ihrer Arbeit mit Studierenden und macht deutlich, wie wichtig die Lehre bezüglich der Einstellungen und Haltungen künftiger Lehrkräfte ist.

In der Rundschau starten wir mit einem kurzen „Bildungspolitischen Impuls“ und wollen damit auch in der Pandemie die weitere Arbeit an der Reform der Grundschule anregen. Unser Projekt „Eine Welt in der Schule“ bietet vielfältiges Material zum Thema „Fairer Handel“ an. Der Artikel zum Thema „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) schlägt einen Bogen zu unserem letzten Heftschwerpunkt und verbindet die Themen Inklusion, Kinderrechte und Nachhaltigkeit. Mit dem Artikel zur geschlechtlichen Selbstbestimmung setzen wir eine Reihe von Artikeln zum Themenbereich Sexualität und Präventionsarbeit fort.

Nicht zuletzt möchten wir mit einem Nachruf unsere Wertschätzung zum Ausdruck bringen: Annemarie von der Groeben war eine großartige Pädagogin und wird auch dem Grundschulverband fehlen. Von ihr können wir unter anderem lernen, wie ganz praktisch Bildungschancen verbessert werden können.

Angeichts der zahlreichen „Baustellen“, die wir in unserer Gesellschaft und unserem Bildungssystem mit Blick auf die Verteilung von Chancen haben, möchte ich Sie zur intensiven Auseinandersetzung damit einladen. Aus meiner Sicht ist es vor allem die Aufgabe der sogenannten „Mehrheitsgesellschaft“, also von Menschen, die zumeist keine Diskriminierung aufgrund ihnen zugeschriebener Eigenschaften erfahren, für bewusste und unbewusste Diskriminierungen aufmerksam zu werden. Durch einen veränderten Umgang miteinander können wir dann zahlreiche Chancen verbessern.

Michael Töpler

Eine persönliche Handschrift ohne Umwege entwickeln

Gedanken zur geplanten KMK-Empfehlung zur Handschrift



Linda Kindler
Sprecherin der
Projektgruppe
Grundschrift

Im Oktober 2020 kündigte die KMK die Überarbeitung der „Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule“ bis 2022 an. In Sachen Handschrift verständigte man sich auf die „Vermittlung einer verbundenen Handschrift, der ein normiertes, schreibmotorisches Konzept zugrunde liegt [...]“.¹

Die Idee, von einem schreibmotorischen Konzept geleitet vorzugehen, unterstützte ich sehr. Ich verbinde jedoch mit dem Wort *Überarbeitung* eine zeitgemäße Aktualisierung. Die Formulierung der KMK hingegen klingt für mich nach Rückschritt, zurück zu engeren Normvorgaben, die wenig Rücksicht auf die individuellen schreibmotorischen Lernvoraussetzungen und Schriftentwicklungen nehmen. Das Wort *normiert* lässt an die Lehrgänge normierter verbundener Ausgangsschriften (LA, VA, SAS) denken, die als zweiter Schritt nach dem Erlernen der Druckbuchstaben ihre Funktion von Ausgangsschriften schon seit vielen Jahren nicht mehr erfüllen.

Ein Blick in die „Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule“ von 2015 gibt mir den Eindruck, damals wären wir weiter gewesen: „Schülerinnen und Schüler lernen sowohl Druckschrift als auch eine verbundene Schrift und entwickeln ihre feinmotorischen Fertigkeiten. Sie entwickeln bis zum Ende der Jahrgangsstufe 4 eine individuelle, gut lesbare und flüssige Handschrift.“² Der letzte Satz trifft zwei Aspekte punktgenau:

- die Entwicklung individueller Handschriften,
 - das Heranziehen von Qualitätskriterien zur Bewertung (im Unterschied zum Nachahmen von Normen).
- Ich frage mich, wann wir es endlich schaffen, die Bildungspolitik zu überzeugen, dass es keine normierte, zweite Ausgangsschrift braucht. Wie lange möchte man sich noch an diese vermeintlich hilfreichen Schriften klammern? Warum fällt es in Sachen Handschrift so schwer, einen zeitgemäßen didaktischen Weg einzuschlagen? Wann weichen wir auch in diesem Bereich davon ab, etwas Vorgegebenes ohne Reflexion des eigenen Handelns nachzuahmen?

Der Fragenkatalog, der sich in meinem Kopf zu diesem Thema auftut, ist lang, denn ich beschäftige mich seit etwas mehr als einem Jahrzehnt damit. 2009 erprobte ich mit einer Gruppe von Zweitklässlern die Entwicklung verbundener Handschriften aus der Druckschrift. Was es brauchte, war Schwung, der durch die kleinen Druckbuchstaben ziemlich gebremst wurde – damals war die Grundschrift mit ihrem Wendebogen noch nicht in Sicht, der Begriff „Schreiben mit Schwung“ für mich jedoch schon leitend. Mit den Erfahrungen meiner Examensarbeit kam ich in die Projektgruppe Grundschrift des GSV. Auf den folgenden Tagungen wurde mit der Grundschrift ein schriftdidaktisches Konzept entwickelt, das den Anspruch hat, Kinder aktiv an der Entwicklung ihrer Handschriften zu beteiligen und sie dabei individuell zu begleiten.

Ich habe zahlreiche persönliche Erfahrungen im Umgang mit der Grundschrift sammeln können, von den Schreibanfängen bis zum weiterführenden Schreiben in Klasse 4. Für mich ist die Arbeitsweise mit den Grundschrift-Karteien und Schriftgesprächen ein fester Bestandteil meines Unterrichts geworden. Am meisten beeindruckt mich der veränderte Blick der Kinder auf das Schreiben und ihre Schriften. Auch die Qualität der Handschriften am Ende von Klasse 4 überzeugt mich. Natürlich schreiben mit der Grundschrift nicht plötzlich alle Kinder bewegungsrichtig, formklar, leserlich und flüssig. Es ist ein herausfordernder Weg zu einer qualitätvollen Handschrift, der kontinuierlich begleitet werden muss. Aber es lohnt sich, diesen Weg einzuschlagen und die Kinder zu Expert*innen für ihre eigene Handschrift werden zu lassen.

Die Projektgruppe Grundschrift hat sich anlässlich der oben zitierten Formulierung mit einem Schreiben an die KMK gewendet und eine aktualisierte Fassung der „Empfehlungen zu Schrift und Schreiben“ (siehe Seite 45) übermittelt. Diese sollen verdeutlichen: Es geht keineswegs nur um das Einüben von Formen einer irgendwie gearbeteten Ausgangsschrift. Vielmehr geht es um eine schriftdidaktische Konzeption für die gesamte Grundschulzeit (und darüber hinaus) und eine Einbettung der Schriftentwicklung in die Didaktik der modernen Grundschule: Damit Kinder besser schreiben lernen!

Anmerkung

- 1) <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/kmk-verabschiedet-zukunftsweisende-laendervereinbarung-und-richtet-staendige-wissenschaftliche-kommiss.html> (20.03.2021)
- 2) https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Empfehlung_350_KMK_Arbeit_Grundschule_01.pdf (20.03.2021)

Wulf Hopf

Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit

Bundespräsident Steinmeier (geboren 1956) hat in einem längeren Interview in der „ZEIT“ vom 11. Februar 2021 darüber Auskunft gegeben, welchen Anteil sein Elternhaus, die Schule und die Hochschule an seinem Aufstieg aus dem 800-Seelen-Dorf Brakelsiek bei Detmold ins Schloss Bellevue in Berlin hatten.

Steinmeiers Eltern gehörten unteren Schichten an – der Vater war Tischler im Dorf, die Mutter Flüchtling aus Ostpreußen und Fabrikarbeiterin. Es war ein Elternhaus „ohne Klavier und Bibliothek“, da war „Abitur nicht vorgesehen“ (alle Zitate von Steinmeier in der Folge in Anführungsstrichen). Steinmeier erinnert sich an sein mulmiges Gefühl kurz vor Ende des vierten Schuljahrs, als seine Eltern „in die Schule gerufen wurden“, wo sie eine Gymnasialempfehlung für ihren Sohn bekamen. Ein paar Kinder aus dem Dorf waren für weiterführende Schulen vorgeschlagen worden. Steinmeier blieb als einziger übrig – die anderen Eltern hatten alle „zurückgezogen“. „Glücklicherweise“, sagt der Bundespräsident, „hatte ich einen Grundschullehrer, der nicht nur mir Mut gemacht hat, sondern vor allem meinen Eltern sagte: Sie würden dem Jungen wirklich eine große Chance nehmen.“

„Groß“ war die Chance des Gymnasialbesuchs im Vergleich zum *Ausgangspunkt* der Familienherkunft, nicht im Hinblick auf ein klar fixiertes, fernerer Ziel. Als Steinmeier beim Abschluss des Gymnasiums vor der Frage der Wahl des Studienfaches stand, wählte er nicht ein Fach, das seinem eigentlichen Berufswunsch – Sportjournalist oder Architekt – entsprochen hätte, sondern Jura, ein „Brot-und-Butter-Studium“. „Wer Jura studiert, weiß zwar noch nicht, ob er Anwalt wird oder Staatsanwalt oder Richter, aber irgendwas davon wird’s werden.“ Steinmeier ging also auf Nummer sicher und wählte ein Fach, das flexibel unterschiedliche Berufe ermöglichte. Umso besser, dass es ihn dann inhaltlich interessierte und er gern studierte. Er erinnert sich, dass er vor allem im Studium Bücher geradezu „gefressen“

hat. Das lebenslange Interesse an schöngeistiger Literatur hatte eine „sehr strenge Deutschlehrerin“ im Gymnasium geweckt, die ein „besonderes Auge auf diejenigen hatte, die neugierig waren und Anregung brauchten“. Finanziell ermöglicht wurde das Studium durch ein BAföG-Stipendium. „Das Ergebnis einer Bildungspolitik, die dazu beitrug, dass Kinder aus Familien wie der meinen überhaupt den Weg zum Gymnasium gefunden haben. Für mich war das BAföG die entscheidende Unterstützung. Meine Eltern hätten die Last allein nicht tragen können.“

Der Bundespräsident und sein Interviewer (ZEIT-Chefredakteur di Lorenzo) fragen sich, ob heutzutage noch Aufstiegsbiografien wie die von Steinmeier möglich sind. Dieser denkt an seine Ehefrau, die über den zweiten Bildungsweg gekommen ist, und an ihre Tochter: Sie kann nicht wie die Eltern aufsteigen, weil sie schon Kind von Akademikern ist. Es gibt zwar auch heute noch „begeisternde Aufstiegsbiografien“, auch von Menschen mit Migrationshintergrund. Aber: „Ich finde, Chancengleichheit in einer Gesellschaft ist erst dann hergestellt, wenn nicht nur die Kinder aus Familien wie meiner Abitur machen können, sondern es auch nicht als Unglück begriffen wird, wenn Kinder aus Akademikerfamilien eine Ausbildung machen.“ 75 % aller Akademikerkinder besuchen gegenwärtig die Hochschule, aber nur 21 % der Arbeiterkinder. Es sei bisher nicht gelungen, „die unterschiedlichen Startbedingungen auszugleichen“, zum Beispiel durch Ausbau der Kitas, aber auch durch mehr Ganztagschulen.

Diese Interviewpassagen sind aus zwei Gründen interessant: Zum einen illustrieren sie *Alltagserfahrungen* mit Schule und Alltagsbegriffe von Chancengleichheit und Aufstieg. Zum anderen weisen sie auf wesentliche Fragen und Konzepte der *wissenschaftlichen* Befassung mit dem Thema hin. Die hierzu für alle Stufen des Bildungssystems unternommene Forschung ist äußerst umfangreich und kann hier nur in Grundzügen skizziert werden. Als sehr informativer, konzentrierter Überblick sei der Beitrag von Maaz und Dumont (2019) empfohlen.

Welche Anknüpfungspunkte bieten die zitierten Äußerungen für eine Diskussion des Konzepts von gerechten Bildungschancen?

1. Der Begriff der großen Chance, die dem Kind Walter Steinmeier mit der Gymnasialempfehlung geboten wird, ist Alltagssprachlich zunächst eine individuelle, in Kategorien des *Bildungssystems* beschriebene Aussicht auf späteren Bildungserfolg – Gymnasialbesuch,

Ein Dauerproblem der institutionalisierten Bildung liegt darin, dass das Interesse an formalen Abschlüssen das inhaltliche Interesse an Bildung zu überwuchern droht.

vielleicht Abitur, vielleicht Studium. Diese Erfolgskriterien sind solche der *formalen* Zugehörigkeit zu einer Schulform / Hochschule oder des erlangten Abschlusses einer Schule oder Hochschule. Davon getrennt zu betrachten sind die tatsächlichen Kompetenzen und Bildungserfahrungen der Schüler und Schülerinnen. Die unterschiedliche „Bildungschance“ ist immer auch eine der Aneignung von Inhalten der Kultur und der Selbstentwicklung.

Ein Dauerproblem der institutionalisierten Bildung liegt darin, dass das In-

teresse an formalen Abschlüssen das inhaltliche Interesse an Bildung zu überwuchern droht. Dies vor allem deshalb, weil ungleiche Bildungsabschlüsse häufig die Eintrittsvoraussetzungen für ungleiche Berufe darstellen. Die gesamte Diskussion über ungleiche Bildungschancen enthält deshalb immer den Bezug zu mehr oder weniger gerechten Berufschancen. In Meinungsumfragen zur Frage, ob nach Ansicht der Bevölkerung das Prinzip der „Chancengleichheit“ in der Gesellschaft gelte, wird in der Regel nicht genau zwischen Chancengleichheit in der Bildung und im Beruf unterschieden. Durch diese enge Verkoppelung wird die eigenständige Bedeutung der herkunftsbedingt ungleichen *Bildung* verdeckt.

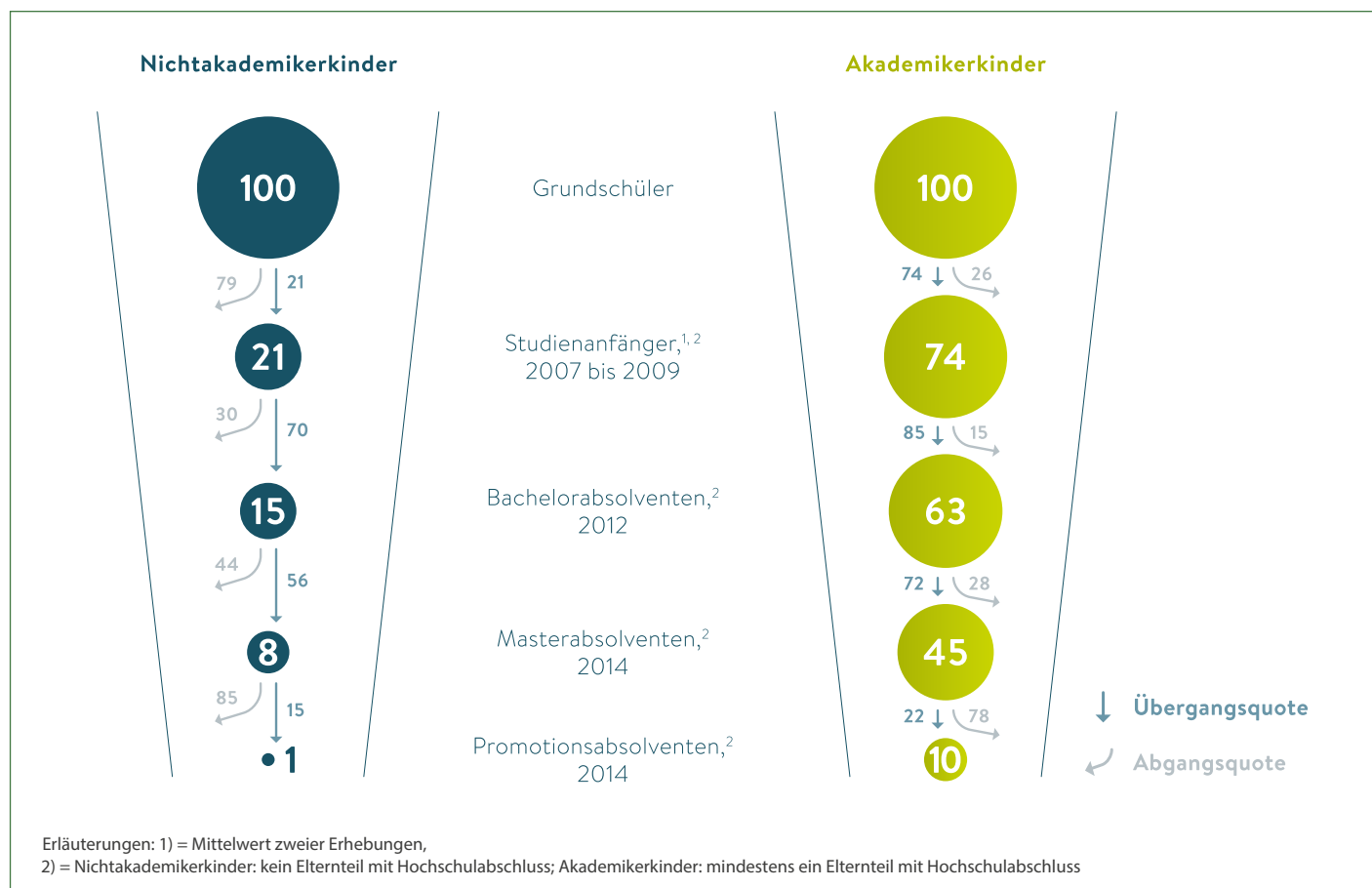
2. Die große individuelle Chance zu weiterführender Bildung wird im Fall Frank-Walter Steinmeiers auf besondere, ungünstige *soziale* Bedingungen der Herkunftsfamilie bezogen – „kein Klavier und keine Bibliothek“ zu Hause; „Abitur nicht vorgesehen“; von den Eltern allein nicht zu tragende finanzielle Last durch das Studium des

Kindes. Die individuelle Chance kann nur wahrgenommen werden, wenn der Gymnasialbesuch und das anschließende Studium möglichst *unabhängig* von derartigen Beschränkungen der sozialen Herkunft (im weitesten Sinn) erfolgen und stattdessen von den individuellen Fähigkeiten, Leistungen und Interessen des Schülers und der Schülerin bestimmt sind. Damit öffnet sich der Blick von der individuellen Bildungschance des einzelnen Kindes oder Jugendlichen in einem doppelten Sinn zu allgemeinen, gleichen Bildungschancen: a) Möglichst *keine* der mit dem Aufwachsen in einer Familie verbundenen *zugeschriebenen* (und nicht: selbst verantworteten) Beschränkungen sollen für die erreichte Bildung eine Rolle spielen. b) Das gilt für *alle* Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, die das gemeinsame Schicksal der jeweiligen gruppenspezifischen Benachteiligung tragen. Steinmeier ist kein Einzelfall.

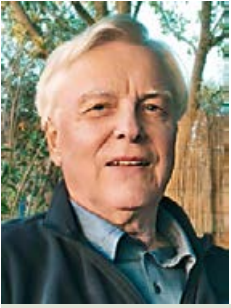
Der Artikel 3, Absatz 3 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland formuliert diesen Gedanken der gleichen Unabhängigkeit von zugeschrie-

benen Merkmalen der Herkunft – ohne speziell die Bildung zu nennen – folgendermaßen: „Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ (Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, 4. Auflage 1994).

3. Die empirische Forschung prüft im Bereich der Bildung auf allen Stufen, in allen Schultypen und Bildungsgängen, inwieweit einige zentrale zugeschriebene Merkmale der sozialen Herkunft die Bildungsergebnisse entgegen dieser Norm der Chancengleichheit doch bestimmen (vgl. z.B. die Abbildung des „Bildungstrichters“). Vor 50 Jahren waren dies die Schichtzugehörigkeit, die Geschlechterzugehörigkeit (Benachteiligung von Mädchen), die regionale Herkunft (Stadt-Land) und die Religionszugehörigkeit. Sie alle korrelierten für sich genommen mit verschiedenen Maßen für den Bildungs-



„Bildungstrichter“: Grundschule – Studium – Promotion (aus: Deutscher Stifterverband: Hochschul-Bildungs-Report 2017/18, 12)



Dr. Wulf Hopf

Prof. i. R., war Hochschullehrer am Institut für Erziehungswissenschaft der Georg-August-Universität Göttingen. Schwerpunkte in Forschung und Lehre: soziale Ungleichheit und Bildung; politische Sozialisation von Kindern und Jugendlichen, insbesondere Autoritarismus und Rechtsextremismus. Hauptveröffentlichung zum Thema Bildungschancengleichheit: Freiheit – Leistung – Ungleichheit. Bildung und soziale Herkunft in Deutschland. Weinheim u. München 2010 (Juventa)

erfolg (Abschlüsse, Noten, Kompetenzen). Trafen diese vier Dimensionen von Ungleichheit kumulativ zusammen, wie bei den „katholischen Arbeitertöchtern vom Lande“, so war die Bildungsbenachteiligung besonders hoch. Das Spiegelbild an besonderer Privilegierung stellten evangelische Oberschicht-söhne in der Stadt dar. Heute dagegen ist die Zugehörigkeit zu den christlichen Religionen als benachteiligendes Merkmal verschwunden, bei den Geschlechtern hat die Benachteiligung sich im Bereich der Sekundarstufe I zuungunsten der Jungen umgedreht. Und zu den mehr oder weniger stabil gebliebenen Ungleichheiten der Schichtzugehörigkeit und der regionalen Herkunft ist die immer wichtiger gewordene Benachteiligung nach dem „Migrationshintergrund“ getreten. Die Entwicklung herkunftsbedingter Bildungschancen ist also historisch zum Teil variabel, zeigt aber auch besonders hartnäckige, sich nur geringfügig verändernde Ungleichheiten (vgl. dazu Geißler 2008).

4. Ungleichheiten der Bildung, die auf zugeschriebene Merkmale der Familienherkunft beruhen, entstehen in *jeder Phase* der Bildungslaufbahn, und in jeder Phase werden pädagogische und bildungspolitische

„Gegenmittel“ eingesetzt. Bundespräsident Steinmeier weist z. B. darauf hin, dass die ungleichen „Startbedingungen“ in Vorschule und Grundschule noch nicht ausgeglichen sind. Sehr viel später, in der Hochschule, hat er vom staatlichen BAföG-Stipendium profitiert. Zwar herrscht mittlerweile Konsens darüber, dass die sehr frühe, ausgleichende Förderung von Kindern spätere Ungleichheiten (z. B. des Einkommens als Erwachsener) besonders wirksam beeinflusst. Aber unzweifelhaft ist auch, dass die Bemühungen um Ausgleich herkunftsbedingter Bildungschancen eine Daueranstrengung in allen Phasen der Bildungslaufbahn sein müssen.

In der zeitlichen Dimension der Bildungslaufbahnen *verknappen* sich die Chancen auf eine anschließende, höhere und anspruchsvollere Bildung zunehmend. Während die Grundschulbildung seit Langem unstrittig für alle Kinder gleichermaßen zugänglich ist und die obligatorische Vorschulerziehung zunehmend akzeptiert wird, beginnt im deutschen Schulsystem nach der Grundschule eine Aufteilung nach unterschiedlich langen, zu unterschiedlichen Bildungsabschlüssen führenden Sekundarschulen. Der Abschluss der Sekundarstufe I regelt den Übergang in die berufliche Bildung und in die Sekundarstufe II. Ihr Abschluss (Hochschulreife) eröffnet die weiterhin knapper werdenden Chancen zum Fachhochschul- und Universitätsstudium.

An den Übergängen treffen das (Eltern-)Recht auf freie Wahl der Bildung und das Recht der beteiligten Bildungsinstitutionen aufeinander, ihre Schülerschaft nach Leistungskriterien auszuwählen. An den Übergängen gibt es daher einerseits den (nicht ganz so) „freiwilligen Verzicht“ auf die Wahl einer höheren Ausbildung – so wie im Beispiel Steinmeiers. Er blieb als einziger angehender Gymnasiast übrig, weil andere Eltern „zurückzogen“. Andererseits rückt das „Leistungsprinzip“ in Form von Übergangsprüfungen in den Mittelpunkt, die die Verteilung knapper werdender Chancen zu weiterführender Bildung regeln. Wegen der immer

noch typisierten Struktur des deutschen Bildungssystems bedeutet das für die Grundschule, dass bereits die Klassen drei und vier in den Sog der Frühverteilung auf die Typen der Sekundarschule geraten (vgl. das bayerische „Grundschulabitur“). Das legt es nahe, Chancengleichheit im Zusammenhang mit der leistungsgerechten *Verteilung* knapper Lernmöglichkeiten zu verstehen: Jeder und jede soll die Chance haben, knappe Lernmöglichkeiten allein nach seiner bzw. ihrer individuellen Leistung zu erhalten.

Aber dieses Verständnis von Chancengleichheit ist nicht zwingend. Die in Punkt 2 genannte Norm der Nichtdiskriminierung des Artikels 3, Absatz 3 Grundgesetz weist den Bezug zu Verteilung und Knappheit nicht auf. Sie ist eine Norm der unbedingten Gleichheit in dem Sinne, dass es keine Bevorzugungen oder Benachteiligungen gemäß den dort aufgezählten Merkmalen der sozialen Herkunft geben dürfe. *Beide* Gerechtigkeitsnormen gelten im Bildungssystem – die der unbedingten

In der zeitlichen Dimension der Bildungslaufbahnen verknappen sich die Chancen auf eine anschließende, höhere und anspruchsvollere Bildung zunehmend.

Gleichheit und die der leistungsgerechten, differenzierenden Verteilung. Diese Normen stehen in einer widersprüchlichen Spannung. Man kann aus dem großen Stellenwert von Leistungsprüfungen in Schule und Hochschule nicht schließen, dass es allein um ein enges Konzept von Verteilungsgerechtigkeit nach Leistung geht. Die gemeinsame vierjährige Grundschule für alle, die möglichst allen in etwa gleiche Grundkompetenzen vermittelt; das Konzept von „Basiskompetenzen“ für die moderne Gesellschaft, die alle Jugendlichen am Ende der Sekundarstufe I erreicht haben sollen (Deutsches PISA-Konsortium 2001); die Ganztagschule und alle Formen gemeinsamen Lernens nach der Grundschule (wie die integrierte Gesamtschule) haben eines gemeinsam: Sie schieben den Zeitpunkt einer leistungsorientierten Verteilung ungleicher Lernmöglichkeiten und -chancen möglichst weit hinaus, ►

um überhaupt *den zeitlichen und sozialen Raum* dafür zu gewinnen, auf unterschiedliche Weise die Angleichung von herkunftsbedingten Kompetenzen zu erleichtern.

5. Angesichts der Hartnäckigkeit, mit der sich bestimmte herkunftsbedingte Ungleichheiten der Bildung – wie die der Schichtzugehörigkeit oder der regionalen Ungleichheit und neuerdings der „ethnischen Herkunft“ – über einen längeren Zeitraum erhalten haben, ist es nicht verwunderlich, dass seit einigen Jahren der „ganze Ansatz“ der auf gleiche relative Bildungschancen gerichteten pädagogischen und politischen Anstrengungen in Zweifel gezogen wird. Dies gilt umso mehr, als sich die etwas unrealistische Hoffnung nicht erfüllt hat, dass die enorme Expansion der weiterführenden und höheren Bildung in den letzten Jahrzehnten die schicht- und regionspezifische Bildungsungleichheit massiv reduzieren würde. Die Bildungsexpansion hat zwar den Einfluss der Schichtzugehörigkeit auf den Bildungserfolg in den letzten 30 Jahren etwas reduziert, aber nicht so stark und nachhaltig wie erwartet. Das Ziel gleicher Bildungschancen wird unter diesen Umständen nicht nur für politisch utopisch gehalten und in Parteiprogrammen zunehmend durch schwammige Konzepte wie „Chancengerechtigkeit“, „Bildungsgerechtigkeit“ oder „faire Chancen auf Bildung“ ersetzt. Auch in den Bildungswissenschaften wird beanstandet, dass der herkömmliche Begriff von Chancengleich-

heit allzu sehr auf Verteilungsgerechtigkeit verengt sei und durch die Konzepte von „Teilhabegerechtigkeit“ und „Anerkennungsgerechtigkeit“ ergänzt oder überwunden werden müsse (vgl. dazu Wigger 2015; Hopf 2017). „Gesellschaftliche Teilhabe“ umfasst mehr als die Zuteilung knapper Ressourcen in Bildung und Beruf nach dem Leistungsprinzip. Sie bezieht die Fähigkeit zur autonomen Lebensgestaltung und zur politischen Teilhabe am sozialen, politischen, ökonomischen und kulturellen Leben ein. „Anerkennungsgerechtigkeit“ wiederum fußt auf dem Postulat der Gleichheit der Achtung aller Personen. Eine „pädagogische Idealsituation“ ist gerecht, „in der jedes einzelne Kind den gleichen moralischen Respekt als Minimalvoraussetzung der Entwicklung seiner Autonomiefähigkeit erfährt“ (Stojanov, zitiert nach Wigger 2015, 85). Dieser moralische Respekt ist ein Merkmal der Qualität von Beziehungen und nicht der Quantität von zugeteilten Ressourcen.

Derartige Erweiterungen des Zieles gleicher, von Herkunftsbedingungen unabhängiger Bildungschancen sind aus drei Gründen problematisch:

(1) Auch „gleiche Teilhabe“ und „gleiche Anerkennung“ sind – genauso wie die Verteilung von Zertifikaten im Rahmen eines Leistungswettbewerbs um knappe Lerngelegenheiten – von den ungleichen Bedingungen der sozialen Herkunft abhängig. Das Ausgangsproblem beim Konzept gleicher Bildungschancen – die *soziale* Gerechtigkeit – bleibt auch bei den genannten Erweite-

rungen bestehen. (2) Die „pädagogische Idealsituation“ der Anerkennungsgerechtigkeit – jedes einzelne Kind bekommt den gleichen moralischen Respekt – knüpft an ein wichtiges Alltagsverständnis von Gerechtigkeit an: einer einzelnen Person „gerecht zu werden“, d.h. ihr in ihrer ganzen Individualität und einzigartigen Geschichte mit dem eigenen Handeln zu entsprechen. Der Ort dieses „Gerecht-Werdens“ ist eine Ich-Du-Beziehung. Aber in Kontexten von Schule und Unterricht geht es immer um die Beziehung der Lehrenden zu vielen und damit auch um die Gerechtigkeit gegenüber einer Gruppe. (3) Der herkömmliche Begriff von sozialer Chancengleichheit als Unabhängigkeit des Bildungserfolgs von herkunftsbedingten Beschränkungen hat den Vorteil, empirisch *bestimmbar* zu sein. Das kann man von bisher vorliegenden Versuchen, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit empirisch zu bestimmen, nicht sagen (z. B. Merckens 2019). Die empirische Bestimmbarkeit des herkömmlichen Begriffs von sozial bedingten Bildungschancen verhindert es, Chancenungleichheit nur als immanentes, innerhalb des Bildungssystems auftretendes Problem zu sehen, das allein mit pädagogischen und bildungspolitischen Mitteln zu lösen wäre. Vielmehr benötigen solche Anstrengungen stets die *gesellschaftspolitische* Unterstützung zu mehr Gleichheit, d.h. eine entsprechende Familien-, Einkommens-, Steuer- und Wohlfahrtspolitik, um nur einige zu nennen. ■

Literatur

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
DIE ZEIT Nr. 7 vom 11.2.2021, 36.
 „Was haben Sie in Brakelsiek gelernt, Herr Steinmeier?“
 Geißler, R. (2008): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In Berger, P.A. & Kahlert, H. (Hg.). Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert (71–100). 2. Aufl. Weinheim u. München: Juventa.

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (1994): 4. Aufl. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
 Hopf, W. (2017): Von der Gleichheit der Bildungschancen zur Bildungsgerechtigkeit für alle – ein Abschied auf Raten vom Gleichheitsideal? In: Baader, M. S. & Freytag, T. (Hg.). Bildung und Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS, 23–36.
 Maaz, K. & Dumont, H. (2019): Bildungserwerb nach sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht. In: Köller, O. et al. Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale. Bad Heilbrunn: Verlag J. Klinkhardt, 299–332.

Merckens, H. (2019): Bildungsungleichheit – Bildungsgerechtigkeit. Das Beispiel Berlin. In: Bellmann, J. & Merckens, H. (Hg.). Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts. Münster, New York: Waxmann, 123–203.
 Wigger, L. (2015): Bildung und Gerechtigkeit – Eine Kritik des Diskurses um Bildungsgerechtigkeit aus bildungstheoretischer Sicht. In: Manitiuss, V., Hermstein, B., Berkemeyer, N. & Bos, W. (Hg.). Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen. Münster, New York: Waxmann, 72–92.

Brigitte Schumann

Kann die Sonder-/Förderschule Bildungsgerechtigkeit?

Die Verwirklichung des Rechts auf Bildung ist der Maßstab, an dem auch die Sonderschule sich messen lassen muss. Inwieweit sie dieses Kriterium erfüllt, soll nachfolgend geklärt werden.

Das Recht auf Bildung – ein Menschenrecht: In der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 ist das Recht auf Bildung für alle Menschen in Artikel 26 kodifiziert. Es leitet sich wie alle anderen dort formulierten Rechte aus der Überzeugung und dem Bekenntnis ab, dass alle Menschen „frei und gleich an Würde und Rechten“ geboren sind. Die völkerrechtliche Verpflichtung, dieses Recht zu sichern, entstand allerdings erst mit dem UN-Sozialpakt, der 1966 von der UN-Generalversammlung einstimmig beschlossen wurde und 1976 in Kraft trat. Darin heißt es in Artikel 13, Absatz 1: „Die Vertragsstaaten erkennen das Recht eines jeden auf Bildung an. Sie stimmen überein, dass die Bildung auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und des Bewusstseins ihrer Würde gerichtet sein und die Achtung der Menschenrechte und der Grundfreiheiten stärken muss.“

In der Kinderrechtskonvention (1989) und der Behindertenrechtskonvention (2006) haben die Vereinten Nationen fast wortgleich in Artikel 28 bzw. Artikel 24 diese Zielsetzungen bekräftigt. Allerdings hat das Recht auf Bildung durch die Ergänzung „inclusive“ in der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) eine substanzielle Erweiterung erfahren. Sie ist im Sinne des zuständigen Genfer UN-Fachausschusses und seiner 2016 verabschiedeten Interpretationshilfe zu Artikel 24 eindeutig als Hinweis zu verstehen, „das Sonderschulsystem vollständig durch ein inklusives Bildungssystem zu ersetzen“ (Degener 2018, 65).

Deutschland hat alle Menschenrechtskonventionen ratifiziert und sich damit zu ihrer vertraglichen Erfüllung bekannt. Aber wie uns nationale und

internationale Studien immer wieder bescheinigen, ist gerade das Grundrecht auf Bildung für alle nicht gewährleistet, weil das Bildungssystem Ungleichheit, Diskriminierung und Bildungsarmut (re-)produziert.

Das Sonderschulsystem – ein Produzent von Bildungsarmut

Dass „die Sonderschule als Armenschule“ (Hänsel/Schwager 2004) Bildungsarmut und geringe Literalität produziert, wissen wir gesichert schon seit Langem (vgl. Begemann 1970), ohne dass diese Kenntnis zu bildungspolitischen Konsequenzen geführt hätte. Ganz im Gegenteil, behauptet doch die Kultusministerkonferenz (KMK) in einer für die Öffentlichkeit versteckten Stellungnahme an den UN-Fachausschuss über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (CRPD) die Hochwertigkeit der Bildungsqualität in den Sonderschulen. In der Rubrik „General Comments“ findet sich unter dem Stichwort „submissions“ die KMK-Stellungnahme, abgelegt unter „Germany“ (<https://t1p.de/l56a>).

Wrase hat in seinem Gutachten zum Recht auf Grundbildung (2020) im Auftrag der GEW die vorliegenden empirischen Befunde zur Sonderschule wie folgt zusammengefasst: „Ein besonderer Produzent von funktionalem Analphabetismus und Bildungsarmut sind Sonder- und Förderschulen, in die Schüler:innen mit sogenannten ‚Lernbehinderungen‘ oder sozialen Auffälligkeiten oft frühzeitig aus dem Regelschulbetrieb überwiesen werden. Mehr als 60 Prozent der jungen Menschen, die in Deutschland dauerhaft ohne berufsqualifizierenden Abschluss bleiben, haben eine Förderschule besucht, 18 Prozent eine Hauptschule. Vor allem den ehemaligen För-



Dr. Brigitte Schumann

ehemalige Lehrerin und Landtagsabgeordnete in NRW, arbeitet derzeit als Bildungsjournalistin und hat 2018 die »Streitschrift Inklusion« veröffentlicht

derschüler:innen gelingt es auch im Übergangssystem nicht, Abschlüsse und Kompetenzen nachzuholen; vielmehr wirken auf sie erhebliche Exklusions- und Stigmatisierungseffekte. Die Institutionalisierung eines kompetenzarmen schulischen Umfelds ist besonders deshalb fatal, weil Bildungsdefizite von Erwachsenen – insbesondere in Deutschland – häufig an ihre Kinder weitergegeben, also „sozial vererbt“ werden“ (ebd., 3).

Gegen die Interpretation von Bildungsarmut als individuelles Problem stellt Wrase ausdrücklich fest, dass auf die komplexen Problemlagen sozial benachteiligter Schülerinnen und Schüler die Schulen keine Antwort haben und zu Mitteln wie Nichtversetzung, Etikettierung als sonderpädagogisch förderungsbedürftig oder Abschulung greifen, die negative Wirkungen nach sich ziehen. „Die Schwierigkeiten in der Schule und die Reaktionen darauf führen bei den Betroffenen häufig zu einem negativen Selbstbild und einem geringen Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten. Damit werden Lernerfolge immer unwahrscheinlicher“ (ebd., 3).

Geradezu skandalös muten die wissenschaftlichen Befunde zum Bildungsertrag der Sonderschule von Wocken (2007) an. Er wollte wissen, wie es um die Lerneffizienz der Sonderschule steht

und welche Variablen den größten Einfluss auf die Schulleistung von Sonderschüler:innen haben. Er fand heraus, dass die Zahl der Schulbesuchsjahre im Sonderschulsystem den größten Effekt hat, allerdings im negativen Sinn. „Je länger ein Schüler in der Förderschule zugebracht hat, desto schlechter sind sowohl seine Rechtschreibleistungen als auch seine Intelligenzwerte“ (ebd., 58). Mit Wocken lässt sich festhalten, dass die Sonderschule nicht nur lernineffizient ist, sondern zur „Verdummung“ beiträgt.

Kaum „Möglichkeitsräume“ für ehemalige Sonderschüler:innen

Van Essen hat in seiner Studie über „Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus“ (2013) im Rahmen einer mündlichen Befragung die „Möglichkeitsräume“ von 19 ehemaligen Sonderschüler:innen ausgelotet. Ihre Möglichkeiten sind geprägt von Diskontinuität, Unsicherheit und prekären Verhältnissen, so

Unauffällige Selbsterhaltung und nicht Selbstverwirklichung oder individuelle Entfaltungsmöglichkeiten stehen auf der Tagesordnung.

der Wissenschaftler. Mit Zitaten aus den Interviews kann er eindrucksvoll das Erleben von Stigmatisierung und Scham dokumentieren. Die Gründe für ihr Schulversagen beziehen die Interviewten auf ihre eigene Leistungsunfähigkeit. Van Essen deutet dies als ein klares Indiz, dass die gesellschaftlichen Mechanismen zur Individualisierung sozialer Probleme bestens funktionieren.

Enttäuschung über die Aussichtslosigkeit auf eine berufliche Ausbildung und auf eine gesicherte Erwerbstätigkeit, die durch Ermutigung in berufsvorbereitenden und überbetrieblichen Maßnahmen aufgefangen werden soll, herrscht bei den Befragten vor. Ihre Orientierung an einem kleinbürgerlichen Lebensstil ist geprägt von dem Wunsch, handfeste Nöte und Bedingungen der Unsicherheit zu beenden. Unauffällige Selbsterhaltung und nicht Selbstverwirklichung oder individuelle Entfaltungsmöglichkeiten stehen auf der Tagesordnung. Van Essen vermutet, dass

angesichts zunehmender Verengung der arbeitsmarktbezogenen Möglichkeiten im Alter diese Orientierung möglicherweise brüchig wird und gefährdet ist. „Selbstaufgabe, Nonkonformismus oder radikale Gesellschaftskritik wären dann denkbar“

(ebd., 254). Prof. Haeberlin hat in seiner Schweizer Langzeitstudie über „Langzeitwirkungen schulischer Integration“ (2011) die beruflichen Chancen von jungen Erwachsenen, die in Sonderklassen separiert gelernt hatten, mit vergleichbaren jungen Menschen in Regelklassen verglichen. Er fand heraus: Wer separiert gelernt hat, hat später keinen Zugang zu anspruchsvollen Berufen. Ausbildungsabbrüche und Langzeitarbeitslosigkeit sind für diese Gruppe charakteristisch. Dagegen finden junge Menschen, die in Regelklassen gelernt haben, leichter Anschluss an eine berufliche Ausbildung. Sie haben sogar gewisse Chancen auf eine Ausbildung in mittleren und höheren Segmenten der beruflichen Ausbildung. Parallel dazu konnte Haeberlin feststellen, dass die ehemals segregiert Lernenden ein geringeres Selbstwertgefühl hatten und über ein bedeutend kleineres Beziehungsnetzwerk verfügten.

Ungleichheitsfördernde Strukturen, Haltungen und Prozesse im „Schonraum“ des Sonderschulsystems

Gerechtfertigt wird die Sonderschule mit dem Argument, sie böte im Interesse des Kindeswohls Kindern mit Behinderungen einen „Schutz- und Schonraum“ vor dem entmutigenden und beschämenden Leistungsvergleich mit leistungsstärkeren Kindern und Jugendlichen. Sie könne in kleinen Gruppen mit individueller Förderung durch speziell ausgebildete Sonderpädagog:innen ihre Persönlichkeits- und Lernentwicklung bestmöglich fördern.

Dieses Narrativ vom „Schonraum“ wurde von dem Verband deutscher

Hilfsschulen, der heute Verband Sonderpädagogik (vds) heißt, in der „Denkschrift zu dem heilpädagogischen Sonderschulwesen“ 1954 eingesetzt und stark gemacht, um den Ausbau der Hilfsschule als Kern des Sonderschul-

Tatsächlich erweist sich der „Schonraum“ für die Persönlichkeits- und Lernentwicklung der Sonderschüler:innen als fatale „Schonraumfalle“.

wesens in Westdeutschland politisch durchzusetzen (vgl. Schumann 2018). Es hat sich als sonderpädagogischer Mythos bis in unsere Zeit erhalten und wird von der herrschenden Bildungspolitik sowie großen Teilen der Gesellschaft und der Lehrerschaft nicht hinterfragt. Dabei drängt sich doch gerade unter dem Vorzeichen von Inklusion die Frage auf, warum die allgemeine Schule nicht endlich so gestaltet wird, dass sie allen Kindern gerecht wird, wie das die UNESCO schon seit der Salamanca-Weltkonferenz von 1994 fordert und wie dies in vielen Ländern seitdem auch umgesetzt wird.

Tatsächlich erweist sich der „Schonraum“ für die Persönlichkeits- und Lernentwicklung der Sonderschüler:innen als fatale „Schonraumfalle“ (Schumann 2007). Die im „Schonraum“ erzeugten „Wohlfühleffekte“ durch reduzierte Leistungsanforderungen können die negativen Effekte ungleichheitsfördernder, stigmatisierender Strukturen und defizitorientierter Haltungen, die das Lernen der Betroffenen behindern, nicht kompensieren (ebd., 191).

Die Feststellungsverfahren zur Überprüfung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs sind defizitorientiert und stigmatisierend. Davon sind allerdings auch die Kinder betroffen, die nachfolgend in allgemeinen Schulen sonderpädagogisch gefördert werden. Barow und Östlund (2019) verorten die Logik des Verfahrens in dem traditionellen sonderpädagogischen Denken und dem medizinischen Modell von Behinderung. Danach ist immer das Kind das Problem und nicht die fehlende Anpassungsfähigkeit des Systems an das Kind. Auch Koßmann (2019) stellt fest, dass im Rahmen der Feststellung der Förderbedarf weitgehend unabhängig von

Schule und Unterricht als Merkmal des Individuums konstruiert wird. Er sieht gerade im Bereich des Förderschwerpunktes Lernen die Tendenz, „die Schule als Bedingungsfaktor von Lernbehinderung auszublenden“ (ebd., 26).

Die Konzeption vom „Schonraum“ (ver-)führt geradewegs dazu, geringe Lern- und Leistungserwartungen an die Lernenden zu stellen und die Anforderungen zu reduzieren, um sie vor Misserfolg und Scheitern zu schützen. Koßmann kritisiert diese Haltung, die sich mit der Reproduktion von Faktenwissen oder dem praktischen Umgang mit Alltagstauglichem zufriedengibt, als eine „präventive Streichung von Bildungsansprüchen“ (ebd., 269).

Besonders diskriminierend ist die Feststellung eines zieldifferenten Unterstützungsbedarfs, weil damit die Abkopplung von den allgemeinen Bildungsgängen und den allgemeinen Lehrplänen verbunden ist. Betroffen sind die Kinder, die dem Förderschwerpunkt Lernen und Geistige Entwicklung zugeordnet sind. Sie lernen nur noch *in Orientierung an* den Anforderungen der Lehrpläne für Grund- und Hauptschule. Damit werden sie auf eine geringe Bildungsfähigkeit festgelegt. „Der entscheidende Punkt ist, dass ‚zieldifferent‘ negativ bestimmt ist, es bedeutet, dass alles, was an Inhalten ‚zu schwer ist‘, ausgespart werden darf“, so Koßmann (ebd., 36).

Die Abtrennung von den Peers der allgemeinen Schule und die Homogenisierung nach Förderschwerpunkten isoliert die Betroffenen in einer doppelten Weise von der Normalität und entzieht ihnen die wichtige Möglichkeit, mit und von anderen zu lernen. Dass es normal ist, verschieden zu sein, und der Gleichheitsanspruch unabhängig von indivi-

duellen Merkmalen wie Herkunft und Behinderung gilt, wird nicht als sozialer und demokratischer Lernprozess erfahren gemacht.

Stattdessen übernehmen Schüler:innen die Defizitzuschreibungen im Verlauf ihres Bildungswegs in ihr Selbstkonzept. Das äußert sich in Scham über den Sonderschulstatus, den sie verschweigen bzw. verleugnen (vgl. Schumann 2007). Mit der Sozialwissenschaft ist festzuhalten, dass Scham nicht nur als ein vorübergehendes negatives Selbstgefühl aufzufassen ist. Sie hat im gesellschaftlichen Kontext ungleicher Machtverhältnisse die Funktion, „soziale Konformität zu stiften, und als Selbstverurteilung der eigenen Identität bestehende Ungleichheitsordnungen mit einer stillschweigenden Legitimation zu versehen“ (Neckel 1991, 252). Mit der Scham wird die soziale Isolation und Exklusion der Sonderschüler:innen als Folge ihrer institutionellen Beschädigung im „Schonraum“ Sonderschule verfestigt.

Völkerrechtliche Verpflichtung: das Sonderschulsystems zugunsten einer Schule für alle überwinden

Das Recht auf inklusive Bildung stellt sich der Vorstellung entgegen, dass das Recht auf Bildung auch in Sondersystemen gewährleistet ist. Insbesondere die Allgemeine Bemerkung Nr. 4 über das Recht auf inklusive Bildung, die der zuständige UN-Fachausschuss über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (CRPD) als Interpretationshil-

fe 2016 beschlossen hat, macht deutlich, dass die deutsche Vorstellung vom Sonderschulsystem nicht mit der UN-BRK kompatibel und darum menschenrechtswidrig ist (<https://t1p.de/7ot9>).

Die Allgemeine Bemerkung stellt den segregierenden und diskriminierenden Charakter des Sonderschulsystems, das Lernende mit Behinderungen isoliert, scharf heraus. Inklusion will dagegen Barrieren mit dem Ziel überwinden, „allen Lernenden einer entsprechenden Altersgruppe eine auf Chancengleichheit und Teilhabe beruhende Lernerfahrung und Umgebung zuteilwerden zu lassen,

Mit der Scham wird die soziale Isolation und Exklusion der Sonderschüler:innen als Folge ihrer institutionellen Beschädigung im „Schonraum“ Sonderschule verfestigt.

die ihren Möglichkeiten und Vorlieben am besten entspricht“.

Die Allgemeine Bemerkung fordert die Vertragsstaaten auf, „so zügig und wirksam wie möglich Fortschritte in Richtung der vollen Verwirklichung von Artikel 24 zu machen. Dies ist nicht mit der Unterhaltung von zwei Bildungssystemen vereinbar: einem allgemeinen Bildungssystem und einem Sonderbildungssystem / auf Segregation beruhenden Bildungssystem“.

Die Allgemeine Bemerkung versteht inklusive Bildung „als ein fundamentales Menschenrecht aller Lernenden. Insbesondere ist Bildung ein Recht, das dem einzelnen Lernenden zusteht und nicht, zum Beispiel bei Kindern, ein Recht der Eltern oder Fürsorgeperson. Elterliche Verantwortung ist in diesem Fall dem Recht des Kindes untergeordnet“. ■

Literatur

Barow, Th./Östlund, D.: „The system shows us how bad it feels“: special educational needs assesment in North-Rhine Westphalia, Germany. In: European Journal of Special Needs Education, April 2019
Begemann, E.: Die Erziehung der soziokulturell benachteiligten Schüler. Zur erziehungswissenschaftlichen Grundlegung der „Hilfsschulpädagogik“. Hannover 1970
Degener, Th.: Auf dem Weg zu inklusiver Gleichheit: 10 Jahre UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen. September 2018
Haerlin, U. et al.: Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische

Studie zur Bedeutung von Integrations-erfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation. Bern 2011
Hänsel, D./Schwager, H.-J.: Die Sonderschule als Armenschule. Vom gemeinsamen Unterricht zur Sondererziehung nach Braunschweiger Muster. Bern 2004
Koßmann, R.: Schule und „Lernbehinderung“. Wechselseitige Erschließungen. Bad Heilbrunn 2019
Neckel, S.: Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit. Frankfurt/New York 1991
Schumann, B.: „Ich schäme mich ja so!“ Die Sonderschule für Lernbehinderte als

„Schonraumfalle“. Bad Heilbrunn 2007
Schumann, B.: Streitschrift Inklusion. Was Sonderpädagogik und Bildungspolitik verschweigen. Frankfurt/M. 2018
Van Essen, F.: Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler. Wiesbaden 2013
Wocken, H.: Fördert Förderschule? In: Demmer-Dieckmann, I./Textor, A. (Hg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Bad Heilbrunn 2007
Wrase, M.: Recht auf Grundbildung. Was Bund und Länder gemeinsam gegen geringe Literalität und Bildungsarmut tun müssen. In: WZBrief Bildung 41, September 2020

Interview mit Tilman Kern, Geschäftsführer im BFAS (Bundesverband der Freien Alternativschulen e. V.)

Privilegien im Schulsystem?

Michael Töpler (MT): Herr Kern, wir sprechen heute über das Problem ungleicher Bildungschancen mit Blick auf private Schulen in Deutschland. Was genau ist eine Privatschule eigentlich?

Tilman Kern (TK): Bei den sogenannten privaten Schulen handelt es sich um „Schulen in freier Trägerschaft“. Innerhalb dieser Gruppe gibt es eine große Vielfalt. So gibt es zahlreiche allgemeinbildende Schulen in katholischer oder evangelischer Trägerschaft, die wiederum sehr unterschiedlich gestaltet sind. Weitere Schulen werden von Vereinen, Stiftungen oder GmbHs getragen.

MT: Werden alle Schulen in freier Trägerschaft von einem Verband vertreten?

TK: Nein, die Schulen haben sich zu unterschiedlichen Verbänden zusammengeschlossen, etwa zum Verband deutscher Privatschulen, zum Verband der Waldorfschulen oder den Montessorischulen. Ich bin für den Bundesverband der freien Alternativschulen (BFAS) tätig, in dem 106 Schulen organisiert sind. Bei Verhandlungen mit den Bundesländern agieren die Verbände natürlich häufig gemeinsam.

MT: Auf welcher Basis werden in Deutschland Schulen in freier Trägerschaft gegründet?

TK: Zentral ist der § 7 des Grundgesetzes, in dem das Recht auf die Freiheit der Schulgründungen verankert ist. Dort ist ausdrücklich festgeschrieben, dass niemand aufgrund des Vermögens seiner Familie vom Besuch einer Schule ausgeschlossen werden darf, bezeichnet auch als „Sonderungsverbot“.

MT: Aber ist in der Praxis das Schulgeld einiger Privatschulen nicht genau eine solche Ungleichbehandlung?

TK: Die Schülerschaften der verschiedenen Privatschulen sind sehr unterschiedlich, es sind nicht nur Kinder aus wohlhabenden Familien dort. Allerdings entsteht notwendigerweise ein finanzielles Problem für Schulen in freier Trägerschaft, da sie vom Staat nur teilfinanziert werden. Das fehlende Geld muss anderweitig eingenommen werden, im BFAS geschieht das durch Eltern oder Vereine.

MT: Aber damit entsteht dann doch direkt eine finanzielle Zugangshürde, oder?

TK: Das wird durch solidarische Prinzipien abgemildert: Die Eltern einer Schule

sind vom Konzept überzeugt und viele leisten einen höheren Beitrag, damit andere mit weniger Ressourcen ebenfalls ihre Kinder zu dieser Schule gehen lassen können.

MT: Aber bleibt nicht das Problem bestehen, dass nicht alle Kinder die gleiche Chance haben, eine Schule in freier Trägerschaft zu besuchen?

TK: Das Problem ungleicher Chancen trifft die Schulen in freier Trägerschaft genauso wie die staatlichen Schulen. Die entscheidenden Zugangshürden liegen jenseits des Geldes! Das sieht man zum Beispiel an den Empfehlungen für Gymnasien, bei denen viele Faktoren eine Rolle spielen, die mit der Leistung des Kindes nichts zu tun haben.

MT: Demnach separieren sowohl staatliche Schulen als auch Schulen in freier Trägerschaft nach ähnlichen Prinzipien?

TK: Nein, das wollte ich damit nicht sagen. Schulen in freier Trägerschaft stehen vor dem Problem, dass viele Eltern nichts von ihnen wissen und sie daher überhaupt nicht als Alternative wahrgenommen werden. In diesem Fall kann nicht von einer bewussten „Separierung“ der betreffenden Kinder gesprochen werden. Besonders in migranti-

Dieses Bild stammt aus einer Videokonferenz des Themennetzwerkes Bildung in der National Coalition zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention. Tilman Kern (3. von oben in der rechten Spalte) und Michael Töpler (2. von oben in der linken Spalte) nehmen regelmäßig an diesen sehr anregenden Sitzungen teil. Dort werden unter anderem auch Fragen der Chancengerechtigkeit diskutiert. Bei der hier gezeigten Sitzung war Prof. Annedore Prengel (2. von rechts in der ersten Zeile) zu Gast.



schen Milieus sind Schulen in freier Trägerschaft noch wenig bekannt.

MT: Kann man überhaupt von einer spezifischen Schülerschaft sprechen, die Schulen in freier Trägerschaft besucht?

TK: Die bereits angesprochene Vielfalt der Träger und Konzepte lässt eine allgemeingültige Beschreibung nicht zu. Für die Schulen im BFAS kann man sagen, dass es viele „Quereinsteiger“ aus dem staatlichen Schulsystem gibt, die dort nicht gut zurechtgekommen sind, aus sehr unterschiedlichen Gründen.

MT: Sind die Schulen in freier Trägerschaft dazu gedacht, insbesondere Kinder mit schulischen Problemen zu unterrichten?

TK: Das würde ich anders beschreiben: Unsere Schulen machen spezifische Angebote, die für alle Kinder wichtig sind, besonders aber Kindern helfen können, die bereits negative Erfahrungen gemacht haben. So sind selbstbestimmtes Lernen, respektvoller Umgang miteinander und demokratisches Handeln wesentliche Bausteine vieler Schulkonzepte. Diese werden jeweils vor Ort gestaltet und weiterentwickelt, unter Beteiligung der Schülerinnen und Schüler.

MT: Diese Ideen werden doch auch an vielen staatlichen Schulen gelebt, sehen Sie sich da wirklich in einer Sonderrolle?

TK: Es gibt auch an staatlichen Schulen sehr gute Konzepte, aber im Gesamtsystem sind zentrale Punkte noch nicht verwirklicht: Die Schule als sozialer Ort der demokratischen Mitbestimmung ist vielfach eine Utopie, ein hierarchisches System mit sehr klaren Machtverhältnissen besteht noch sehr häufig fort. Grundsätzlich gilt natürlich: Es gibt in jeder Trägerschaft bessere und schlechtere Schulen (mit Blick auf die Belange der Kinder!).

MT: Wenn Sie in ihren Mitgliedsschulen andere Formen des Lernens praktizieren, aber nicht alle Kinder an eine dieser Schulen gehen können, dann fördern Sie doch eher die Zunahme von ungleichen Bildungschancen, oder?

TK: Die ungleichen Chancen entstehen in der Gesellschaft, nicht erst in der Schule. Ähnlich wie beim Thema Inklusion, wo ein inklusives Schulsystem in einer auf Selektion ausgerichteten Gesellschaft kaum realisierbar ist, verhält es sich auch mit der Chancenverteilung: Die Bildungschancen werden aktuell bereits vor dem Schulbeginn geprägt und verschärfen sich noch einmal nach Ende der Schulzeit.

MT: Ist das Thema ungleicher Bildungschancen dann also gar keines der Schulen?

TK: Doch, sogar für die freien Schulen ein zentrales. Im Unterschied zu den staatlichen Schulen müssen wir uns selbst darum bemühen, eine möglichst breite Schülerschaft zu informieren und anzusprechen, damit wir Kinder aus allen Bereichen der Gesellschaft aufnehmen können. Die Frage der Finanzierung ist natürlich wichtig, aber insbesondere das öffentliche Bild und die klare Darstellung unserer Angebote sind immer wieder neu zu gestalten. Das Angebot unserer Schulen soll allen Kindern offenstehen, als ein normaler Teil des Bildungssystems.

MT: Aber normal ist doch weiterhin das Angebot der staatlichen Schulen, sollte dieses nicht eigentlich für alle Kinder ausreichen?

TK: Das Grundgesetz formuliert sehr klar eine Absage an ein staatliches Schulmonopol, das ist eine wichtige Lehre aus unserer Geschichte. Die vielen neuen Schulgründungen in freier Trägerschaft in den östlichen Bundesländern bringt den Willen der Bürger zum Ausdruck, die Gestaltung der Schulen selbst mit in die Hände zu nehmen. Das war zur Zeit der DDR nicht denkbar und ist ein wichtiger Ausdruck der neuen Freiheit.

MT: Entstehen dadurch nicht eher Räume für Parallelgesellschaften und Möglichkeiten zur Abschottung?

TK: Diesen Vorurteilen kann man durch eine transparente Arbeit gut begegnen. Es geht hier um zivilgesellschaftliches Engagement und Förderung der Pluralität. Von vielen Schulen in freier Träger-

schaft gehen wichtige Impulse für staatliche Schulen aus. Den Raum für Innovation in eigener Verantwortung kann man zum Vorteil des gesamten Bildungssystems nutzen.

MT: Wird damit den staatlichen Schulen echte Innovationsfähigkeit abgesprochen?

TK: Nein, es geht bei der Gründung einer Schule nicht immer um Kritik an der Qualität oder den Möglichkeiten des staatlichen Systems. Auch dort sind viele Entwicklungen möglich und erkennbar. Vielmehr steht häufig der Wunsch nach der Gestaltungsfreiheit im Vordergrund, wenn sich Menschen für eine neue Schule entscheiden.

MT: Bestehen eigentlich in der Pandemie wesentliche Unterschiede für die Schulen in freier Trägerschaft?

TK: Nein, es gelten dieselben Auflagen infolge des Infektionsschutzgesetzes. Die Schulen haben allerdings häufig mehr Erfahrung mit der Gestaltung neuer Situationen und können in ihren Strukturen manches schneller entscheiden. Dabei werden Konzepte für Distanz-, Wechsel- und hybriden Unterricht erarbeitet und je nach Verordnungslage umgesetzt. Allerdings gibt es zum Teil Probleme bei der Freigabe von Mitteln einiger Bundesländer für Maßnahmen zur Digitalisierung.

MT: Abschließend interessiert mich noch, wie die Zusammenarbeit von Schulen und Elternhaus gelingt.

TK: In unseren in der Regel kleineren Systemen funktioniert die Zusammenarbeit gut. Es gibt schnelle Rückmeldungen und Feedback in beide Richtungen. Das ist mitunter herausfordernd für die Schulen, trägt aber zur gemeinsamen Suche nach guten Lösungen bei. Die alltägliche Kommunikation ist eine wichtige Quelle der Schulentwicklung. Die Investitionen in bessere Kommunikation zahlen sich langfristig aus, wir haben ja die entsprechende Freiheit, neue Wege zu suchen und zu gestalten.

MT: Herr Kern, ich danke Ihnen sehr für das informative Gespräch.

Aliyeh Yegane Arani

„Schule war schwer, ich hab da nur gelernt, du gehörst hier nicht her“¹

Diskriminierungsschutz an Grundschulen gestalten

Kinder machen in der Schule sehr unterschiedliche Erfahrungen. Einige der Erfahrungen können für sie prägend für die gesamte weitere Bildungslaufbahn, teilweise sogar für das gesamte Leben, sein. Hierzu gehören auch Diskriminierungserfahrungen.

Wenn Kinder erleben, dass sie wegen einer zentralen Dimension ihrer Persönlichkeit, wie zum Beispiel ihrer ethnisch-kulturellen Herkunft, ihrer Religion, wegen einer Behinderung oder der sozialen Herkunft in der Schule ausgegrenzt, stigmatisiert oder herabgewürdigt, wenn sie anders oder schlechter behandelt und benachteiligt werden und die Lehrkräfte ein solches Verhalten zulassen, dann ist Schule für sie kein sicherer Ort. Darüber hinaus erfahren sie – an der eigenen Person – Schule als eine Institution, in der Ungleichwertigkeitsideologien legitimiert und reproduziert werden.

Ein an Schulen bislang vernachlässigtes Grund- und Menschenrecht

Antidiskriminierungsstellen weisen seit Jahren auf die besonders hohen Diskriminierungsrisiken im Bildungsbereich hin und belegen, dass Diskriminierungserfahrungen an Schulen keine Einzelphänomene sind. Bei einer

Repräsentativbefragung der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) gaben 23,7 % aller Befragten an, in den letzten zwei Jahren Diskriminierungen im Bildungsbereich erlebt zu haben. In einer aktuellen repräsentativen Umfrage in Berlin gab sogar rund jede*r vierte von Diskriminierung betroffene Person (29 %) an, diese im Bildungsbereich erlebt zu haben. Aufgrund des sehr großen Machtgefälles und der starken Beschwerdehemmnisse ist zudem im Schulkontext von noch höheren Zahlen auszugehen. Damit ist der Bildungsbereich nach Arbeit der Bereich, in dem am häufigsten Diskriminierung erlebt wird. In einer internationalen Studie der OECD-Länder gaben 12–15 % der Schüler*innen an, dass Lehrer*innen eine negative Einstellung gegenüber bestimmten Personengruppen haben. In diesem Vergleich schneidet Deutschland schlechter ab als u. a. Spanien, Italien, Irland, Australien, Portugal und Chile. Der Unterschied in der Wahrnehmung von Diskriminierung in der Schule ist im Vergleich zwischen Schüler*innen aus Einwandererfamilien und

ihren Mitschüler*innen ohne familiäre Zuwanderungsgeschichte im internationalen Vergleich in Deutschland neben Island und Italien am höchsten (OECD 2020). Es zeigt sich, dass Kinder sich in der Schule in Deutschland mehr als in anderen Ländern mit dem Thema der Diskriminierung auseinandersetzen müssen.

Das Recht auf diskriminierungsfreie schulische Bildung

Diskriminierungsverbote bilden zentrale menschen- und verfassungsrechtliche Stützpfeiler der rechtsstaatlichen Ordnung, zu deren Gewährleistung der Staat auch in Schulen verpflichtet ist. Die Gleichheit aller Menschen vor dem Gesetz und der Schutz vor Diskriminierung gehören zum nicht verhandelbaren Kernbestand der freiheitlich-demokratischen Grundordnung. Vor diesem Hintergrund ist es ein Missverständnis, Schule aus einem Selbstverständnis schulischer Neutralität heraus als einen wertneutralen Ort zu begreifen. Entsprechend heißt es in einem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK): „Die Verwirklichung gleichberechtigter Teilhabe hängt in hohem Maße davon ab, inwieweit es dem Bildungssystem, aber auch der einzelnen

Berichte aus der Beratungsarbeit der Anlauf- und Fachstelle für Diskriminierungsschutz an Schulen (ADAS)

Ein schwarzer Grundschüler wird von seinen Mitschüler*innen immer wieder beschimpft: „Du Affe! Du siehst aus wie Sch**!“ etc. Die Eltern fordern die Schule auf, dies zu unterbinden bzw. das Thema Rassismus auch pädagogisch anzugehen. Es geschieht nichts. Als der Junge sich schließlich körperlich wehrt bzw. seine „Angreifer“ auch rassistisch beschimpft, wird er mit Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen bestraft.

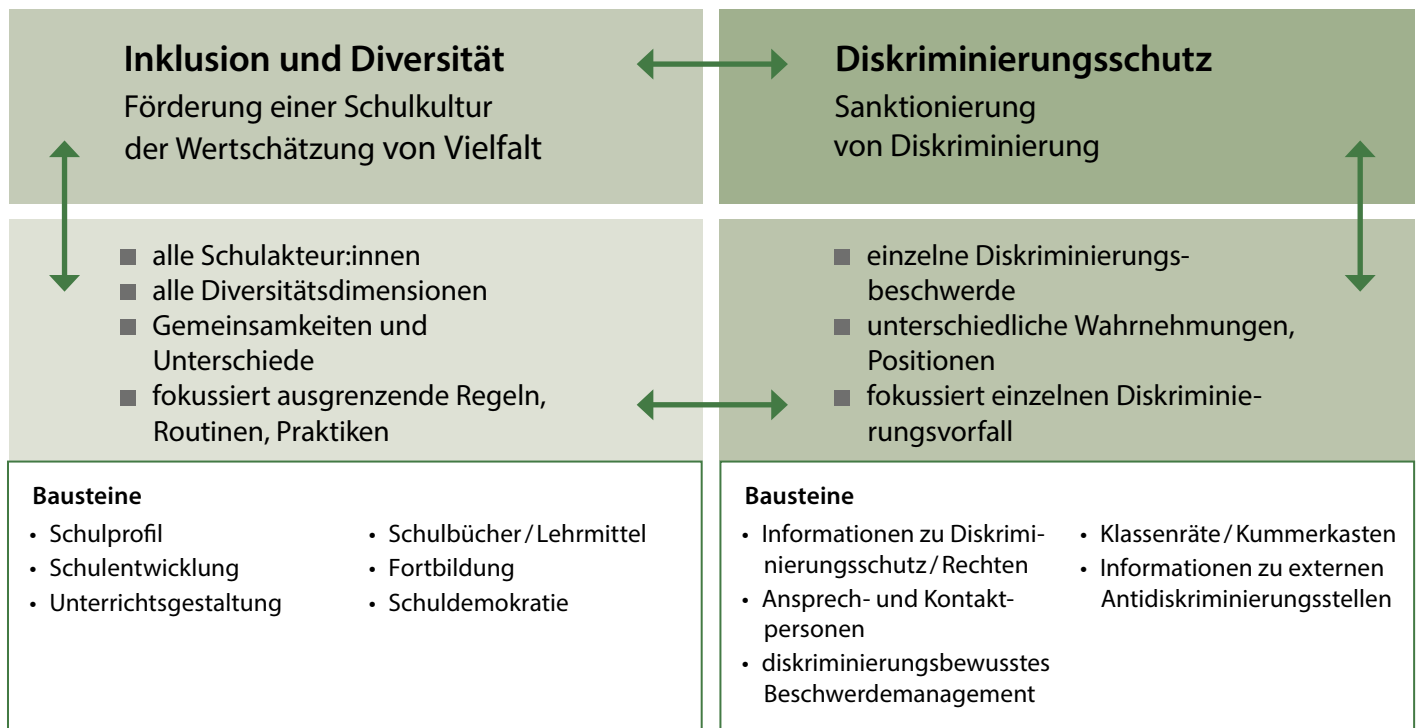
Ein Mädchen, das die zweite Klasse besucht, wird, als sie eines Tages mit einem Kopftuch zur Schule kommt, unter Druck gesetzt, sie solle es sofort ablegen, sonst dürfe sie nicht mehr am Unterricht teilnehmen. Die Lehrerin setzt sie nach hinten an einen

Einzeltisch, sagt ihr, dass sie sie in Zukunft im Unterricht nicht mehr aufrufen werde, solange sie das Kopftuch aufbehält. Einige Mitschülerinnen fühlen sich durch das Verhalten der Lehrerin bestärkt und fangen an, das Mädchen zu ärgern und versuchen ihr das Kopftuch vom Kopf zu ziehen.

Die Schulleiterin einer Grundschule sagte bei der Einschulung so laut, dass es alle Umstehenden hören konnten: „Die arabischen Jungs machen immer Lärm, wenn sie dort dann mit ihren Kopftuch-Müttern sitzen, weil diese sie ja nicht ermahnen und sie zu Hause wie kleine Prinzen erziehen.“

Prävention

Intervention



Schule gelingt, allen Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihrem sozio-kulturellen Hintergrund einen qualifizierten Schulabschluss zu ermöglichen. (...) Schule nimmt Vielfalt zugleich als Normalität und als Potenzial für alle wahr. Das bedeutet: (...) Sie tritt aktiv der Diskriminierung einzelner Personen oder Personengruppen entgegen. Sie prüft, inwieweit Strukturen, Routinen, Regeln und Verfahrensweisen auch unbeabsichtigt benachteiligend und ausgrenzend wirken, und entwickelt Handlungsansätze zu deren Überwindung“ (KMK 2013, 3).

Das deutsche Antidiskriminierungsrecht basiert neben dem Verfassungsrecht auf europa- und völkerrechtlichen Regelungen. Hiernach muss nicht nur das pädagogische Handeln in Schulen von demokratischen Werten und Haltungen, abgeleitet aus den Grund- und Menschenrechten, getragen werden. Schulen sind auch verpflichtet, Schüler*innen vor Diskriminierung zu schützen, nicht nur bei Diskriminierung durch Schulorganisation und deren Repräsentanten, sondern auch bei Diskriminierungen durch Mitschüler*innen. Da das 2006 in Kraft getretene Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) allerdings für öffentliche Schulen nicht gültig ist, fehlt es hier noch an konkre-

tisierenden Regelungen, die auf landesrechtlicher Ebene umgesetzt werden müssen. Diese rechtlichen Schutzlücken wurden nun v. a. in Berlin mit der Verabschiedung eines Landesantidiskriminierungsgesetzes (LADG) geschlossen. Berlin nimmt inzwischen nicht nur rechtlich bei Antidiskriminierungsstrategien in Schulen eine Vorreiterrolle ein. Auch wurden staatliche und zivilgesellschaftliche Beratungs- und Beschwerdestellen eingerichtet. Die Diskriminierungsdaten dieser Stellen bestätigen das Bild, dass Diskriminierungen in Schulen keine Einzelfälle sind, und zeigen darüber hinaus, dass Diskriminierung oft auch von der Schule selbst bzw. von Lehrkräften ausgeht sowie das große Ausmaß rassistischer Diskriminierung an Schulen.

Wirkung von Diskriminierung und Schulkultur

Stereotype und negative Bilder über bestimmte Gruppen beeinflussen Schüler*innen v. a. über die in der Sozialpsychologie gut erforschten sogenannten Erwartungseffekte und den „stereotype threat“ (Bedrohung durch Stereotype). Erwartungseffekte zeigen sich darin, dass Lehrkräfte beispielsweise von Kindern mit Migrationshintergrund, türkistämmigen und muslimischen Kindern

unabhängig von deren tatsächlichen Leistungen und Fähigkeiten geringere schulische Kompetenzen erwarten, die diese dann ähnlich selbsterfüllender Prophezeiungen antizipieren. Beispielsweise hat eine experimentelle Studie gezeigt, dass allein der Name – ob Max oder Murat – bei der gleichen Fehleranzahl im Diktat schon zu einer schlechteren Note führen kann. Mit „stereotype threat“ wird der Effekt bezeichnet, der sich dann einstellt, wenn Schüler*innen wahrnehmen, dass sie zu einer bspw. in der Schule negativ stereotypisierten Gruppe gehören und dann entsprechend schlechtere Leistungen erbringen, weniger motiviert sind und sich von der Schule abwenden. Oftmals ist den Lehrkräften oder Pädagog*innen die abwertende oder benachteiligende Wirkung ihrer Worte oder ihres Verhaltens bei den Kindern nicht bewusst. Die unbewusste negative Voreingenommenheit und Vorurteile, die das Handeln von Lehrkräften – auch ungewollt – beeinflussen können, werden als latente bzw. implizite oder unbewusste Diskriminierung (implicit bias) bezeichnet.

Diskriminierungserfahrungen können sich nicht nur auf die Leistungsbereitschaft und Lernmotivation von Kindern auswirken, sondern sie beeinflussen auch das Selbstwertgefühl und Sozialver-



Aliyeh Yegane Arani

seit 2015 Leitung der Anlauf- und Fachstelle für Diskriminierungsschutz an Schulen (ADAS) und Bereichsleitung bei LIFE – Bildung, Umwelt, Chancengleichheit e.V. in Berlin (www.life-online.de), Politikwissenschaftlerin und Diversity Trainerin

halten sowie die grundsätzliche Identifikation mit Schule und Lernen. In schwerwiegenden Fällen können sie zur Ursache von psychischen und psychosomatischen Störungen führen. Für Schüler*innen, die einen Großteil ihrer Lebenszeit in der Schule verbringen, bedeuten solche schulischen Erfahrungen täglichen Stress, der zudem auch ihre allgemeine Lebenszufriedenheit beeinträchtigt.

Wahrnehmung von Diskriminierung

Die Wahrnehmung und Reaktionen von Menschen auf Diskriminierungserfahrungen sind sehr unterschiedlich. Inwieweit eine (rechtliche) Diskriminierung als solche erkannt und benannt wird, hängt mit Faktoren zusammen wie (mangelndem) Wissen über eigene Rechte, Zeitpunkt der Migration, Selbstwirksamkeitsempfinden und individuelle Strategien im Umgang mit demütigenden Erfahrungen. Grundsätzlich sind Diskriminierungserfahrungen (psychische) Gewalterfahrungen, in deren Zentrum die individuelle Erfahrung einer Grenzüberschreitung sowie Verletzung der Integrität und Würde steht. Die demütigende Wirkung der erlebten psychischen Gewalt bei einer Diskriminierung im Sinne eines Stigmas als Beschädigung der Identität (Erving Goffmann) besteht auch dann, wenn z. B. jungen Kindern der Zusammenhang nicht bewusst ist oder/und die Erfahrung gar nicht als Diskriminierung benannt werden kann. Darum sind Kinder darauf angewiesen, dass Erwachsene in ihrem Lebensumfeld

sie dabei unterstützen, Diskriminierung zu erkennen und damit umzugehen.

Wenn Menschen eine Diskriminierung erleben, löst das bei ihnen viele negative Gefühle wie Scham, Ohnmacht oder Wut (auf sich selbst) aus. Der Schritt, sich damit einer anderen Person anzuvertrauen, fällt den meisten Menschen sehr schwer. Es ist in der Schule wichtig, jede Diskriminierungsmeldung ernst zu nehmen und dem subjektiven Erleben der betroffenen Kinder, aber auch von deren Eltern – und den damit verbundenen Gefühlen der Verletzung und Herabsetzung – Raum und Gehör zu geben.

In Gesprächen um Diskriminierungsvorfälle sind die zentralen Elemente der eigenen pädagogischen Haltung: Zuhören, Wahrnehmen und Anerkennen, ohne sich als Schulvertreter*in angegriffen zu fühlen. Es gilt, das eventuell andere Wirklichkeitserleben aus der Perspektive von Ausgrenzungs- und Machtverhältnissen in Schule und Gesellschaft zu verstehen und mit dem eigenen pädagogischen Auftrag in Beziehung zu setzen. Eine professionelle diskriminierungskritische Haltung ist dadurch gekennzeichnet, dass eigene Bilder und damit verbundene Interpretationen im Kontext der eigenen Eingebundenheit in Macht- und Privilegienstrukturen reflektiert werden.

Diskriminierungsschutz systematisch in der Schulkultur integrieren

Kinder kommen nicht mit diskriminierenden Einstellungen auf die Welt. Schulen bzw. Lehrkräfte können entweder unbewusst dazu beitragen, dass entsprechende Denk- und Handlungsmuster auch im schulischen Kontext erlernt und reproduziert werden. Oder sie können sich bewusst zur Aufgabe machen, ihre Schule zu einem diskriminierungskritischen Raum zu gestalten und dazu beizutragen, diese zu „verlernen“. Die Benennung und Intervention von bzw. gegen Diskriminierung stärkt Kinder, die betroffen sind, und unterstützt andere Kinder, die keine Diskriminierung erfahren, sensibler und solidarischer zu werden.

Da Diskriminierungsschutz ein übergreifendes Querschnittsthema von Schulqualität ist, ist es auf alle Handlungsebenen zu beziehen und setzt an bestehende Konzepte und Maßnahmen z. B. im Bereich der Unterrichtsgestaltung und

Lehrmaterialien, Gewaltprävention sowie Schuldemokratie an, die es gilt, diskriminierungssensibel weiterzuentwickeln. Damit Schulen systematisch, nachhaltig und im Kollegium gut aufeinander abgestimmt mit Diskriminierung umgehen können, sollte ein eigenes schulisches Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzept entwickelt werden. Die zwei Handlungsbereiche für ein schulisches Konzept zum Diskriminierungsschutz, die wie zwei Seiten derselben Medaille eng aufeinander bezogen sind, stellen Prävention und Intervention dar.

Bei der Prävention steht die Entwicklung einer inklusiven, vielfaltskompetenten Schulkultur zur chancengleichen Bildungsteilhabe im Zentrum. Die hierzu abzubauenen Barrieren betreffen neben baulichen Hürden für Schüler*innen mit Behinderung auch Barrieren im Kopf, wie Vorurteile und stereotype Einstellungen gegenüber bestimmten (Schüler*innen-)Gruppen, die beispielsweise durch Erwartungseffekte und unbewusste Stereotype den Blick auf die jeweils individuellen Begabungen und Stärken der Kinder verstellen. Es gilt, die an der Schule bestehende Vielfalt zu thematisieren und bessere Strukturen der Anerkennung und Wertschätzung zu entwickeln. Hierzu gehört es, ausgrenzende Alltagspraktiken, Regelungen und Schulroutinen zu identifizieren und zu verändern.

Für den nachhaltigen Erfolg von Prävention ist es wichtig, alle Schulakteur*innen – von der Schulleitung, dem Lehrpersonal, der Schulsozialarbeit über Schüler*innen und Eltern bis zum Sekretariat – einzubeziehen. Wichtig ist, in der Schule der Vielfalt den Zusammenhalt zu stärken und die vielfalts- und inklusionsorientierte Schulentwicklung zu einem Projekt zu machen, mit dem sich alle Gruppen identifizieren können. Hierzu ist es wichtig, eventuell verfestigte ‚Wir‘-, ‚ihr‘-Konstellationen, bspw. zwischen Familien mit Migrationsgeschichte und den ‚Deutschen‘, abzubauen und neben den Unterschieden, bspw. der Kultur, Sprache oder Religion/Weltanschauung, die Gemeinsamkeiten zu betonen. Inklusions- und Diversitätskonzepte wie der Index für Inklusion bieten hierbei eine fachliche Orientierung. Zentrale Bausteine bilden u. a. die Entwicklung eines inklusiven und diversitätsorientierten Schulprofils, Fortbildung des Schulpersonals, die Förderung von Partizipa-

tion und die Aktivierung von Schüler*innen und Eltern. Weitere Ansatzpunkte bilden eine diversitätssensible bzw. vorurteilsbewusste Unterrichtsgestaltung und die diskriminierungs- und rassismuskritische Überprüfung und Auswahl der an der Schule verwendeten Schulbücher und Unterrichtsmaterialien. Für Grundschulen bieten die Fachstelle Kinderwelten – Institut für den Situationsansatz ISTA und das hier angesiedelte Projekt KiDs – Kinder vor Diskriminierung schützen! hierzu Materialien und eine Kinderbuchmediathek an (www.situationsansatz.de).

Interventionsmaßnahmen setzen dann an, wenn eine Diskriminierung in der Schule bereits vorgekommen ist oder eine Diskriminierungsbeschwerde vorliegt, und sind immer auf den jeweiligen Einzelfall bezogen. Im Unterschied zur Prävention bildet hier der Umgang mit den Unterschieden in den subjektiven Wahrnehmungen und Positionen bei Diskriminierungsvorfällen im hierarchischen Schulsystem die zu bewältigende Aufgabe. Zentrale Bausteine bilden diskriminierungssensible Beschwer-

demöglichkeiten und Informationen über Rechte und (externe) Antidiskriminierungsstellen. Wichtige Elemente, um Diskriminierungserlebnisse in der Schule an- und besprechbar zu machen, sind spezifische Ansprech- und Kontaktpersonen, Klassenräte und Informationen über Diskriminierungsschutz für Elternvertretungen. Die Kooperation mit schulunabhängigen, neutralen Antidiskriminierungsstellen kann Schulen bei der Professionalisierung im Umgang mit Diskriminierungsbeschwerden unterstützen. In der Begleitung und Vertretung von Betroffenen können sie eine Brückenfunktion einnehmen und helfen, den Diskriminierungsvorfall in der Schule besprechbar zu machen, weitere Eskalation zu verhindern und zeitnahe, für beide Seiten Gesichtswahrende Lösungen vor Ort zu finden. Die Anlauf- und Fachstelle Diskriminierungsschutz an Schulen hat in dem Leitfaden *Schutz vor Diskriminierung in Schulen* konkrete Handlungsmöglichkeiten in Diskriminierungsfällen zusammengestellt (www.adas-berlin.de/publikationen/#top).

Für Schulen, die durch den Abbau von Diskriminierung das Ziel der inklusiven Schule vorantreiben wollen, ist es ein zentraler Gelingensfaktor, beide Bereiche – Inklusion/Diversität ebenso wie Diskriminierungsschutz – als gleichwertige tragende Säulen des eigenen Schulkonzepts zu entwickeln. 

Anmerkung

1) Textzeile aus dem Lied „Woher“ der Rapper Sido und Bozza (<https://www.azlyrics.com/lyrics/bozza/woher.html>, abgelesen am 03.04.2021)

Ausführlicher zum Thema:

Yegane Arani, Aliyeh (2020): „Eine Menschenrechtskultur des Diskriminierungsschutzes aktiv gestalten“, in: Kultur und Schule – Perspektiven kultureller Schulentwicklung öffnen, erschienen in der Reihe: Klasse, Schule – Schulleitung, Raabe, J Stuttgart

Literaturangaben zum Artikel

können Sie von der Website des Grundschulverbandes herunterladen: <https://t1p.de/yegane>

Thekla Mayerhofer, Michael Töpler

„Chancen für die ‚Generation Corona‘?“

Corona prägt unser aller Leben. Nicht nur Erwachsene mussten lernen, ihr Leben neu zu strukturieren. Für Kinder und Jugendliche gilt das zum Teil in noch stärkerem Maße. Erwachsene sind es jedoch, die diese Veränderungen in den Biografien von Heranwachsenden zu beurteilen versuchen. Der aktuell öffentlich vorherrschende defizitäre Blick auf Kinder und Jugendliche im deutschen Bildungssystem ist problematisch.

Einzelne Modellrechnungen, nach denen bereits über die Höhe des vermutlich verlorenen Lebenseinkommens einer ganzen Generation gesprochen werden kann, erscheinen uns höchst fragwürdig. Selbst wenn diese Rechnungen auf die Gesamtbevölkerung gesehen richtig sein könnten, sind die einzelnen Bildungs- und Arbeitswege noch nicht determiniert. Es ist möglich und sinnvoll, neben den zweifellos vorhandenen Problemen und bestehenden Benachteiligungen auch die Chancen

für grundlegende Veränderungen im Bildungssystem zu sehen. Bestimmte aktuell erworbene und in den kommenden Jahren noch steigende Kompetenzen könnten auf dem Arbeitsmarkt der Zukunft sehr gefragt sein.

Zunächst die zentrale Frage: Wer ist das überhaupt, diese „Generation Corona“? Sind es die Jugendlichen, die im Jahr 2021 ihren Abschluss machen wollen, sind es die Erstklässler:innen oder sind es alle derzeit im Schulsystem anwesenden Kinder und Jugendlichen?

Außerdem kann überlegt werden, ob die Schüler:innen des Abschlussjahres 2020 auch in diese Gruppe gehören, ebenso wie die Berufsschüler:innen und Studierenden. Die langfristig gebräuchliche Definition wird vermutlich stark mit der Dauer der Pandemie beziehungsweise der Dauer wesentlicher Einschränkungen verbunden sein.

Die Wirklichkeit wahrnehmen

Aus unserer Sicht ist es höchst problematisch und anmaßend, die „Corona-Generation“ mit einer Kriegsgeneration zu vergleichen, wie es in den Medien zum Teil getan wird. Die Probleme im Kontext von Krieg und Flucht sind noch einmal deutlich anders gelagert, Menschen verlieren dabei mitunter 

alles, das trifft auf die von der Pandemie Betroffenen nicht zu.

Es scheint vor allem schwierig, die Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen zu generalisieren. Neben Situationen des Kontaktverlustes zur Schule und vielen Varianten unzureichender Angebote gab und gibt es auch hervorragende Beispiele des Lernens und Lehrens auf Distanz. Ersten Erkenntnissen zufolge hängt dies vor allem von den einzelnen Schulen sowie den handelnden Personen vor Ort ab, weniger stark von Vorgaben der Bundesländer.

In manchen Fällen haben Schüler:innen zwar anders, jedoch nicht weniger gelernt. Natürlich spielen dabei vielfältige Faktoren, vordergründig die des häuslichen Umfeldes, eine wichtige Rolle. Das Lernen im eigenen Tempo hat manche Kinder entlastet, da sie in kürzerer Zeit den Schulstoff bewältigen und dann eigene Interessen verfolgen oder schulische Impulse vertiefen konnten. Zu dieser Gruppe sind statistische Erhebungen ebenfalls wünschenswert, um verschiedene Seiten der Entwicklungen zu untersuchen und dann zu verdeutlichen.

Es wird mit Recht darauf hingewiesen, dass bereits vor der Pandemie benachteiligte Kinder besonders schwer von ihren Folgen betroffen sind. Doch fehlen auch hier noch genaue Daten, welche Faktoren tatsächlich entscheidend sind. Wir müssen uns ganz grundsätzlich mit den Lebensumständen aller Kinder und Jugendlichen beschäftigen. Sie haben ein Recht auf eine qualitativ hochwertige Bildung und die Entfaltung ihrer ureigenen Persönlichkeiten. Die Verwirklichung dieser Rechte darf nicht in so hohem Maße wie bisher von den Lebensumständen der Eltern abhängig sein. So wichtig das Elternhaus ist, so zentral ist daneben der Kontakt zur sogenannten „Peer-Group“. Dieser Kontakt muss im Kontext Schule und Freizeit auch in Zeiten der Pandemie ermöglicht werden.

Übergänge neu denken

Die sich abzeichnenden Probleme bei Schulabschlüssen und nachfolgenden Studiengängen oder Berufsausbildungen erfordern eine kritische Prüfung unserer bisherigen Verfahren zur Anerkennung von Leistungen sowie zur Forderung nach bestimmten Qualifikationen. Sollte

Thekla Mayerhofer

Lehrerin seit 2011 mit dem Schwerpunkt Schuleingangsphase, Mitglied im Grundschulverband seit fast zehn Jahren

Michael Töpler

Redakteur der Grundschule aktuell seit Heft 151, M. A. der Philosophie, Geschichte und Literaturwissenschaft

es wirklich der Fall sein, dass Jugendliche das Schulsystem nach einigen Jahren Pandemie mit deutlich weniger Kenntnissen verlassen würden, dann müssen wir über neue oder erweiterte Formen des Wissenserwerbes sowie der Kompetenzermittlung nachdenken. Dabei ist zunächst eine Offenheit des Denkens gefragt: Wenn in unserem konkreten Fall die Schulbildung nicht als Kriterium für den weiteren Bildungsweg funktioniert, dann könnten individuelle Zulassungsverfahren zu Ausbildungsplätzen oder Studienfächern eingeführt werden, welche mit Qualifikationsangeboten für die spezifischen Anforderungen verbunden werden. Das wäre eine Erweiterung des berufsfeldbezogenen Lernens, welches es im Berufsschulbereich schon in verschiedenen Formen gibt. Am Ende ständen wahrscheinlich kein abstrakter Notendurchschnitt, sondern ein realistisches Abbild einer potenziellen, berufsfeldbezogenen Eignung, die einen Einstieg in den Beruf ermöglicht.

Dabei sollen wichtige Aspekte einer umfassenderen Bildung nicht wegfallen, vielmehr hätten Angebote wie Bewegung und politische Bildung ihren Platz, allerdings ohne das alte Benotungssystem. Bewegung und Freude daran sind wichtig für den Menschen, nicht für das erlernte Fach (außer vielleicht bei sehr körperlich orientierten Berufen). In einem neuen Bewertungsrahmen könnte die aktuelle Problematik der Benotung überwunden werden, bei der vielfach versucht wird, vollständig ungleiche Voraussetzungen der erbrachten Leistungen bei Schüler:innen am Ende gleich zu bewerten.

Natürlich muss kritisch geprüft werden, wie die Zugangsvoraussetzungen zu weiteren Bildungswegen handhabbar bleiben. Wenn ich statt einer allgemeinen Hochschulreife an jeder Universität eigene Testverfahren etablieren würde, wäre ein geordneter und zügiger

Einstieg in ein Studium vermutlich sehr schwierig. Es ist aber vorstellbar, valide Verfahren zu etablieren, die bundesweit Anerkennung finden könnten. All diese Überlegungen sollen Folgendes aufzeigen: Eine Krise ist insofern eine Chance, als dass alles Gewohnte auf den Prüfstand gestellt wird. Statt Schwarzmalerei zu betreiben, plädieren wir für die Gestaltung von Veränderung!

Das Lernen gestalten

Das Lernen auf Distanz hat Fragen aufgeworfen und sowohl technische als auch pädagogische Probleme deutlich gemacht. Andererseits entstehen neue Ideen: Wenn die Leistungskurse in der Oberstufe aus der Ferne besucht werden können, dann könnten die Schüler:innen grundsätzlich ein viel breiteres Angebot bekommen, da nicht überall Fachlehrkräfte unmittelbar vor Ort sein müssten. Das Angebot könnte entsprechend in einer kleinen Schule auf dem Land so groß wie in einer Millionenstadt sein. Dafür müssten natürlich Gesetze und Verordnungen angepasst werden, damit flexiblere Bildungsgänge an verschiedenen Institutionen möglich sind. Es wäre auch denkbar, deutlich mehr Förderangebote zu unterbreiten und ganz neue Kooperationen aufzubauen. In einem solchen Klima der Veränderung könnte eine junge Generation mit einem hohen Innovationspotenzial heranwachsen – das hat sich der „Wirtschaftsstandort Deutschland“ doch immer gewünscht.

Wir müssen immer die Beziehungen der Lehrenden und Lernenden, ihre Gemeinschaft und die Freude am gemeinsamen Gestalten der Gegenwart in den Blick nehmen. Dabei brauchen wir dringend die Beteiligung der Schüler:innen, Auszubildenden und Studierenden! Es besteht die Gefahr, dass wir ihnen sehr vieles zuschreiben, ohne sie vorher gehört und verstanden zu haben. Dabei sind alle Gruppen mit einzubeziehen und der gesamte Prozess muss inklusiv gestaltet werden. Alle dürfen mitreden, die Erwachsenen ermöglichen den Kindern und Jugendlichen echte Teilhabe. Dabei wird es Reibungspunkte geben, es geht um Macht und um Geld. Aber vor allem geht es darum, in der Krise auch die Chancen zu sehen und diese zu ergreifen. □

Alexandra Vanin-Andresen

Die Otfried-Preußler-Schule

Das sind wir: Das Ziel der Otfried-Preußler-Schule ist es, unsere Schüler*innen auf die Welt von morgen bestmöglich vorzubereiten – ihnen ein starkes Rückgrat zu geben, die Herausforderungen innerhalb der Gesellschaft zu meistern und kreativ mitzugestalten, bei auftretenden Schwierigkeiten nach sinnvollen Lösungen zu suchen und diese gegeneinander abzuwägen, Vielfalt als große Bereicherung anzuerkennen sowie eine eigene Haltung klar vertreten zu können.

Aus diesem Anspruch heraus ist der Leitgedanke unserer Schule entstanden: **Wurzeln geben – Vielfalt leben**, den wir in allen lebenspraktischen und unterrichtlichen Aktivitäten beherzigen. Dieser Leitgedanke stellt neben der Basis gleichzeitig aber auch die größte Herausforderung unserer täglichen Arbeit dar. So ist es unser Hauptziel, den Kindern haltgebende Wurzeln in Form von **Vertrauen** und **Wertschätzung**, aber auch der **Gesunderhaltung** sowie der **Demokratie** und **Mitbestimmung** zu geben. Dabei soll die Vielfalt durch ein größtmögliches Maß an individueller Potenzialentfaltung und die Anstrengungsbereitschaft eines jeden in all ihren Facetten aufblühen können.

Um eine solche **Individualisierung** zu ermöglichen und durchgehend im Alltag zu (er)leben, ist es unabdingbar, die **Rhythmisierung** der langen, aber auch kürzeren Unterrichtstage umzustellen,

um jedem Kind die Möglichkeit zu geben, sich in Inhalte zu vertiefen und den Lerntag durch Arbeitsgemeinschaften oder lange Pausenzeiten auf gesunde Art und Weise unterbrechen zu können. Als **teilgebundene Ganztagschule** ist dieses Wechselspiel aus Ruhe, Bewegung, Pause und Anstrengung gut umsetzbar und mit einem engagierten Kooperationspartner an der Seite können diese auch Hand in Hand an die Bedürfnisse der Schüler*innen angepasst werden. Dabei hat sich die noch immer viel diskutierte Inklusion an unserer Schule im Laufe der Jahre nicht nur zu einem festen Bestandteil entwickelt, sondern wird so selbstverständlich von Kindern und Erwachsenen gelebt, dass meist gänzlich vergessen wird, sie zu erwähnen. Hier spielen nicht nur die Offenheit und Akzeptanz dem Anderssein gegenüber eine große Rolle, sondern es wird die Individualität jedes einzelnen Menschen der Otfried-Preußler-Schule als Bereicherung anerkannt

und wertgeschätzt. Auch im Bereich der Mitarbeiter*innen bringen so Menschen der unterschiedlichen Professionen ihre Potenziale ins Schulleben ein und arbeiten gleichberechtigt als Team zusammen. Diese **Multiprofessionalität** wird insbesondere im Bereich der vielfältigen Arbeitsgemeinschaften und im Rahmen unserer wöchentlich stattfindenden **Projekttage** sichtbar.

Unsere Schule befindet sich somit seit einigen Jahren **im Aufbruch**, kooperiert mit unterschiedlichsten außerschulischen Partnern, bildet sich intern sowie in Kooperation mit anderen Schulen fort und organisiert Vorträge und Workshops für Eltern.

Unsere Challenge

Die sich unserer Schule stellenden Herausforderungen fallen dem Betrachter, wenn er Gebäude und Einzugsgebiet der Otfried-Preußler-Schule sieht, nicht direkt ins Auge.

In einem nach dem neuesten Standardraumkonzept errichteten Gebäude, einem Einzugsgebiet, in dem die Elternschaft zu einem großen Teil sehr bildungsnah ist, scheinen die Bedingungen für eine gute schulische Arbeit optimal



Von gestern bis heute

Die Geschichte der Otfried-Preußler-Schule begann vor 50 Jahren am Standort der Meterstraße in Hannover. 2010 machte sich die 2,5-zügige Grundschule in die integrative Arbeit auf und entstaubte ihr Profil von da an jährlich. In den folgenden 4 Jahren entwickelte sich die Arbeit hin zu einem inklusiven Verständnis und der Leitungswechsel in demselben Jahr bewirkte einen „Frühjahrsputz“ für die Schule. Eine Zukunftswerkstatt der Schulgemeinschaft ermittelte das gemeinsame Wertebild und stieß die Tür für eine moderne pädagogische Ausrichtung auf. Seit dem Umzug in ein größeres, neues Schulgebäude 2016 werden in der inzwischen 4,5-zügigen Grundschule bald 450 Schüler*innen im teilgebundenen Ganztag beschult.

Mit einem inklusiven Sportverein als Kooperationspartner an der Seite, dem Turn-Klubb zu Hannover, sind wir 2016 als „Bewegte Schule“ und 2018 als „sportfreundliche Schule“ ausgezeichnet worden. Die besonderen Bemühungen, ein

gesundes Mittagessen als Grundlage für ganztägiges Lernen zu unterstützen und umzusetzen, wurden 2017 mit dem ersten Stern der „Schulen auf Esskurs“ der Verbraucherzentrale Niedersachsen ausgezeichnet. Verbunden mit dem Selbstverständnis der Demokratieerziehung in unserem Leitbild, sind wir 2016 als erste Grundschule Niedersachsens „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ geworden.

Das besondere inklusive Grundverständnis machte die Schule ab 2017 zur Schwerpunktschule im Bereich inklusiver Beschulung in Hannover und wurde 2018 vom Down-Syndrom-Verein Deutschland für die besondere Arbeit mit Kindern mit Down-Syndrom ausgezeichnet. Die Bewerbung zum Jacob-Muth-Preis 2019 wurde mit einem Platz unter den letzten 7 Bewerberschulen honoriert, 2020 wurden wir als Hauptpreisträger des Deutschen Schulpreises ausgezeichnet.

Es ist jedoch nicht das Ziel unserer Schule, Preise zu sammeln, sondern in einem bildungsnahen und leistungsfordernden Einzugsgebiet Lernen als Weg der Welterkundung zu verstehen und damit auch zu lernen, Verantwortung für die Gesellschaft und den Demokratieerhalt zu übernehmen.

zu sein. Aber neben sehr guten Rahmenbedingungen kristallisieren sich zunehmend gesellschaftliche und erzieherische Herausforderungen in den Elternhäusern heraus, denen wir uns stellen müssen. Wollen wir unserem Anspruch gerecht werden, verstehen wir Schule nicht nur als Ort der Wissensvermittlung, sondern darüber hinaus als Ort, an dem Kinder Kompetenzen erwerben, die sie befähigen, eine demokratische Gesellschaft des 21. Jahrhunderts verantwortungsvoll mitzugestalten.

Der überwiegende Teil der Eltern unserer Schüler*innen stellt an Schule den Anspruch, ihren Kindern möglichst viele Lerninhalte zu vermitteln. Die Betreuungszeiten sollen lang und qualitativ hochwertig sein, da viele Eltern beruflich stark eingespannt sind. Von ihren Kindern verlangen sie im Umkehrschluss, dass sie gute schulische Leistungen erbringen. Dieser Prozess soll aber am späten Nachmittag bei Abholung umfänglich abgeschlossen sein. Ist dem nicht so, findet die Fehlersuche systemisch bei der Schule oder beim Kind statt. Weniger Wert legen sie unserer Wahrnehmung nach darauf, dass ihre Kinder Verantwortung für ihr Handeln übernehmen. Auch die Notwendigkeit, dass sich die Kinder ihrer individuellen Interessen und Potenziale bewusst werden, sich diesen mutig stellen, sie entfalten und dabei auch Fehler machen dürfen, findet in unserer Elternschaft weniger Akzeptanz. Aus diesem Grund stellt es für uns eine große Herausforderung dar, die Eltern mitzunehmen auf dem Weg, Schule neu und anders zu denken – individuelle Lernwege zuzulassen und zu fördern, Raum zu geben, eigene Fragen zu entwickeln, sich diesen zu stellen und

Schule als gemeinschaftsstiftenden Ort im Stadtteil zu erleben.

In den letzten Jahren haben wir intensiv daran gearbeitet, Räume in unserem Schulalltag zu etablieren, die den Kindern die Möglichkeit bieten, die Wurzeln unseres Leitbildes – Vertrauen, Demokratie und Mitbestimmung, Wertschätzung sowie Gesundheit – auszubilden. Durch die gelebte Inklusion, den Klassenrat, die Kinderkonferenz, die Monatsbühne, die individualisierte Lernzeit und das Lernbuch, die aus diesen Wurzeln erwachsen sind, haben die Schüler*innen ein stabiles Fundament erhalten.

Wir verstehen uns an der Otfried-Preußler-Schule als **inklusive Gemeinschaft**, die durch ihre Vielfalt bereichert wird. Diese Kultur der Vielfalt erfordert jedoch besonders feste Wurzeln. Diese sehen wir in der Ausbildung demokratischer Strukturen und dem Vertrauen in jede Person der Schulgemeinschaft und deren Wertschätzung. So kann Vielfalt positiv aus den Wurzeln festgelegter Werte erwachsen. Die Regeln und Vereinbarungen für unser Schulleben entwickeln wir dabei gemeinsam innerhalb der **Kinderkonferenz**. Dieses Gremium setzt sich aus zwei Vertreter*innen jeder Klasse inklusiv zusammen. Jeden Freitag trifft sich das Gremium im Mitarbeiter*innen-Zimmer. Durch die Leitung zweier Schüler*innen wird die Tagesordnung erstellt sowie bearbeitet und moderiert – ggf. durch individuelle Hilfsmittel unterstützt (wie z. B. Talker, Gebärden u. a.). Dabei bringen alle Vertreter*innen aus den Klassenräten Tagesordnungspunkte ein. Begleitet wird die Konferenz von der Schulleiterin, der Schulsozialarbeiterin und einer Teamerin des Turn-Klubbs zu Hannover (TKH). Alle Anwe-

Bunt ist unsere Lieblingsfarbe Umgang mit Vielfalt braucht feste Wurzeln

„Stellen Sie sich unsere Kinder mitten in unserer Gesellschaft vor: intellektuell durchaus hilfebedürftig, aber ungebrochen in ihrem vitalen Lebensgefühl, staunend über die Vielfalt des sie umringenden Lebens, freundlich und liebevoll das Leid der anderen mitfühlend, im Grunde zufrieden mit dem, was ihnen ihr Leben bietet, arglos, vertrauensvoll und unmaterialistisch. Vielleicht leben sie uns einen Teil unserer Sehnsüchte vor? Vielleicht zeigen sie uns Wege zu ganz anderen Zielen als denen, denen wir hinterherjagen? Und zuletzt: Vielleicht geben uns genau diese Kinder eine sehr konkrete Chance, uns – durch ihr Anderssein – zum Anderswerden zu ermutigen.“

(Chr. Joost-Plate, ehem. Vorsitzende des Down-Syndrom-Vereins Hannover)

senden, Kinder wie Erwachsene, müssen sich in Diskussionen gleichberechtigt an die Sprecherreihenfolge halten und haben bei Abstimmungen eine Stimme. Der Umgang mit Minderheiten bei Abstimmungen ist als gelebte Demokratie sofort erfahrbar. Entstanden sind in der Kinderkonferenz die Minimalregeln der Schule „friedlich und freundlich; langsam und leise“, die auf den gesamten Schulalltag übertragbar sind. Weitere von der Kinderkonferenz diskutierte und beschlossene Themenbereiche sind beispielsweise die Sammelkartentauschbörse oder die Toilettenpapiernutzung. Grundsätzlich endet jede Konferenz mit dem Punkt „Lob, Kritik und Wünsche“. Kinder, die schon schreiben und lesen



Alle Kinder haben an der Gemeinschaft teil



Die Meinung der Kinder ist gefragt



Besondere Aktionen werden geplant und mit viel Einsatz durchgeführt

können, halten sämtliche Aussagen und Abstimmungen im Protokollbuch der Klasse fest, sodass im Anschluss alle Klassenräte darüber informiert werden. Im wöchentlich stattfindenden **Klassenrat**, der denselben verabredeten Abläufen folgt wie die Kinderkonferenz, wird in der vertrauten Lerngruppe die Gewaltfreie Kommunikation geübt, um Konflikte zu lösen, Wünsche zu formulieren und gemeinsame Visionen zu entwickeln. Lob, Kritik und Wünsche werden auch in der monatlich stattfindenden Schulversammlung, der **Monatsbühne**, angebracht. Diese wird ebenso von Schüler*innen moderiert und bietet eine Bühne für Beiträge aus den Klassen, Präsentationen von Ergebnissen oder Anträgen.

Vielfalt kann dort entstehen, wo die Individualität eines jeden wertgeschätzt und dessen Potenziale gefördert und respektiert werden. Diese Haltung ist die Voraussetzung für die Bereitschaft zur Umstellung einheitlicher, frontaler Unterrichtsformen hin zum Arbeiten am gleichen Gegenstand auf unterschiedlichen Aneignungsebenen. Wir beschulen 21 Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwick-

lung, wovon mehrere eine komplexe Mehrfachbeeinträchtigung haben, sowie viele weitere Schüler*innen mit unterschiedlichen Unterstützungsbedarfen, sodass an unserer Schule eine Quote von 16 % inklusiv zu beschulender Schüler*innen vorliegt. Um sich im inklusiven Miteinander auf eine gemeinsame, für alle nutzbare Kommunikationsform zu verständigen, lernen alle Schüler*innen nach und nach für den Schulalltag wichtige Gebärden (nach Kestner). Das Schreiben und Lesen erfolgt neben der Schriftsprache über Metacom-Piktogramme. Hierbei ist es uns wichtig, nicht nur schuleinheitliche Gebärden und Piktogramme einzusetzen, sondern unterstützende Kommunikationssysteme auszuwählen, die eine größtmögliche Verbreitung im gesellschaftlichen Kontext haben. Wir verstehen uns als inklusive Gemeinschaft nicht defizitär, sondern bereichernd und vom individuellen Können ausgehend. In diesem Zusammenhang lernen nicht nur die Kinder mit Unterstützungsbedarf von sprachlichen, kognitiven und motorischen Vorbildern, sondern auch umgekehrt. Insbesondere im Fokus einer behütenden und bildungsfördernden Elternschaft,

deren Kinder häufiger ich-bezogene Verhaltensweisen zeigen, jedoch wenig Verantwortung für ihr eigenes Handeln übernehmen, bietet die inklusive Schulgemeinschaft zahlreiche Momente, in denen soziale Verantwortung übernommen werden muss. Das gemeinsame Erleben von Freude und Nähe sowie der gemeinsame Erwerb lebenspraktischer Kompetenzen bieten Erfahrungen, die als Basis für die Entfaltung individueller Potenziale aller Kinder dienen.

Um den Schüler*innen in unserer inklusiven Gemeinschaft gerecht zu werden, bedarf es vielfältiger und komplexer **Team- und Kommunikationsstrukturen**. **Multiprofessionell** sind an der Otfried-Preußler-Schule Teams, die aus verschiedenen Professionen bestehen und versuchen, die maximalen Potenziale der Kinder zu entfalten. Klassenübergreifend unterstützt eine Schulsozialarbeiterin Kinder und Mitarbeiter*innen. Unter den Schulassistent*innen sowie den Mitarbeiter*innen des TKH finden sich Ergotherapeutinnen, Logopädinnen, Erzieherinnen, Kinderpflegerinnen, Heilerziehungspfleger*innen und Sozialpädagoge*innen. Für die Kinder, aber auch für das gesamte Kol-

legium stellt diese Multiprofessionalität eine große Bereicherung dar, da sie Sicherheit gibt, Überforderungen vorbeugt sowie das Aufzeigen neuer Blickwinkel und einen stetigen interdisziplinären Austausch ermöglicht. Wichtig ist uns dabei, der Multiprofessionalität wertschätzend und „fehlerfreundlich“ zu begegnen und Unterschiede aktiv anzuerkennen. Für alle wird aus der schulinternen Lehrer-Fortbildung (SchiLF) die schulinterne Mitarbeiter*innen-Fortbildung (SchiMF) und aus einem Lehrerzimmer wird ein Mitarbeiter*innen-Zimmer, welches allen offensteht. Um die multiprofessionellen Strukturen in den inklusiven Settings etablieren zu können, hat es sich bewährt, dass wir das Team der Schulleitung auf drei Mitglieder erweitert und die Aufgaben durch Schulleitung, Konrektorin und Leitung im Bereich Inklusion aufgeteilt haben. In den Gremien wie der Gesamtkonferenz, dem Schulvorstand und der Dienstversammlung sind bei uns laut Beschluss des Schulvorstands alle Mitarbeiter*in-

nen vertreten und auch stimmberechtigt. Sowohl durch diese kleinen Veränderungen, die oftmals nur in der Begrifflichkeit liegen, als auch durch grundlegende, strukturelle Angebote sind wir bemüht, dem Gedanken eines multiprofessionellen Teams gerecht zu werden, der alle Professionen als gleichwertig ansieht.

Angebote, auf die regelmäßig alle Mitarbeiter*innen zurückgreifen können und sollen, sind wöchentliche Häuser- und Teamsitzungen, pädagogische Fallbesprechungen sowie Supervisionen innerhalb der Schulzeit. An den Kommunikationsstrukturen im multiprofessionellen Team arbeiten wir kontinuierlich. Derzeit nehmen wir an der länderübergreifenden Inpro-KIG-Studie teil.

Ein Abweichen von den gängigen Zuständigkeiten ist bei uns ausdrücklich erwünscht. Vielfalt heißt auch, als Schulbegleitung eine AG am Nachmittag für Kinder anbieten zu können, weil individuelle Kompetenzen z. B. für eine Cheerleading-AG oder einen Erste-Hilfe-Kurs vorhanden sind. So soll es allen Mitarbei-

ter*innen möglich sein, seine/ihre individuellen Potenziale einzubringen. Auch Schüler*innen, die eine gute Idee für eine **Schüler-AG** haben, können diese in Begleitung eines Erwachsenen für ein Halbjahr übernehmen. Umgekehrt wird das Kind mit Unterstützungsbedarf vielleicht von der Grundschulkollegin oder dem Teamer des TKH betreut. Erst wenn wir es geschafft haben, dass alle Schüler*innen und Mitarbeiter*innen sich nach ihren Potenzialen entfalten dürfen, haben wir unsere Ressourcen gut genutzt und können Vielfalt vollständig leben. Schulassistenzen arbeiten an unserer Schule momentan im **Pool-Modell**, was bedeutet, dass jedem Kind so viel Unterstützung wie nötig, aber auch so wenig wie möglich zukommt. Die Assistenzen sind in der Regel nicht nur für ein Kind mit Unterstützungsbedarf zuständig, sondern sehen es auch als ihre Aufgabe an, das gesamte Klassengeschehen im Blick zu haben und zum Selbstständigwerden aller Kinder beizutragen. Weiter vertreten sie sich im Idealfall gegenseitig, sodass nicht ständig fremde Personen ins Schulteam kommen. Das Pool-Modell wurde als Modellversuch im Schuljahr 2014/15 an der Otfried-Preußler-Schule gestartet, nachdem es von den Mitarbeiter*innen und der Schulleitung in Zusammenarbeit mit Verantwortlichen von Stadt und Region erarbeitet wurde. Inzwischen wird es an mehreren Schulen in Hannover angewendet.

Unsere Schule wirkt in den Stadtteil hinein

Unser übergeordnetes Ziel ist, dass die Schüler*innen ihre Wertschätzung der erlebten Vielfalt in die Gesellschaft tragen.

Auf unserem kleinen Stadtschulhof konnte sich die **Südstadt-AG** für das Umgraben eines Grünstreifens einsetzen und hat über eine Antragstellung beim Bezirksrat die Errichtung eines Ackers für Gemüse und Saisonobst erwirken können. In Kooperation mit der benachbarten Kita pflegen Schülergruppen die Ackerfläche und es konnten im letzten Herbst erstmals Zucchini, Kartoffeln und Tomaten geerntet werden. Diese für Stadtkinder nicht selbstverständlichen Ernteprodukte werden nun auf Antrag und Beschluss der Kinderkonferenz für den **Schul-Kiosk** ver-



Die gemeinsame Zeit schafft Zusammenhalt



So kann entspanntes Lernen aussehen



Kleidung kann Zugehörigkeit nach außen sichtbar machen

arbeitet. Dieser Kiosk ist 2016 aus der Idee unserer Schulsozialarbeiterin heraus entstanden. Zum Start war nur eine Mini-Gruppe bestehend aus einer Schulbegleiterin, einem Schüler mit Förderbedarf, einem weiteren Mitschüler und der Sozialarbeiterin beteiligt. In den Anfängen gab es einmal im Quartal eine kleine Pausenaktion, zu der dann eine „gesunde Tüte“ mit Zucchini- und Möhrenstreifen verkauft wurde. Da in den Klassenräten Anträge gestellt wur-

den, dass mehr Kinder mitarbeiten möchten, ist der inklusive Schul-Kiosk „**Ottis Eck**“ inzwischen zu einer festen wöchentlichen Institution mit festen Einnahmen, Kassenbuchführung, Portfolio-Arbeit, Werbung und Wäsche-Dienst herangewachsen. Nach und nach wurden auch Inhalte aus Schulfächern in die Arbeit des Kiosks integriert. Die halbjährlich wechselnde Stammgruppe der 20–25 Kinder und ein multiprofessionelles Team aus Teamer*innen des TKH, Schulassistenzen, Lehrkräften, Eltern und der Schulsozialarbeit erarbeiten wöchentlich die Einkaufsliste, den Einkauf, die Umsetzung der Ideen sowie die Abrechnung und Dokumentation der Abläufe. Da sich mit der Zeit so viele Aufgaben entwickelt haben, werden Bereiche von den Kinder-Logistikern an andere Klassen ausgelagert. Mit Unterstützung eines multiprofessionellen Teams werden dann zum Kiosk-Tag Crêpes oder Waffeln gebacken, Dips hergerichtet, saisonales Gemüse arrangiert und eine Saft-Bar angeboten. Die Kiosk-AG hat über den Schulbetrieb hinaus eine Kooperation mit der 1. Bundesliga-Damen-Basketball-Mannschaft geschlossen und verkauft an den Heimspiel-Wochenenden Selbsthergestelltes. Diese lebendige Ausgestaltung des Schullebens bis hin zur außerschulischen Übernahme von Verantwortungen stellt für uns das Lernen von den Wurzeln bis zur mutigen Bereicherung der Gesellschaft dar.

Mit dem Handwerkszeug der **Selbstwirksamkeit** im Gepäck erfahren unsere Schüler*innen, dass mutige und kreative Ideen zu Veränderungen beitragen können. Beispielsweise wurde unsere wöchentliche Schulmilch in kleinen 200-ml-Gebinden geliefert. Da sich viele Kinder an dem hohen Müllaufkommen störten, wurden klassenratsweise Anträge in die Kinderkonferenz eingebracht. Es wurde ein Kampagne-Film für 1-l-Gebinde mit der Film-AG erstellt und an den Milchbetrieb gesandt. Daraufhin stellte die Landwirtschaftskammer Niedersachsen die Lieferung um. Ein weiteres Beispiel: Die Kinderkonferenz setzte im Rahmen der *Fridays for Future*-Kundgebungen einen „Frei-Tag“ durch, um sich an dem Kundgebungstag mit der gesamten Schulgemeinschaft über Umweltthemen zu informieren und Aktionen zum Müllsammeln zu organisieren. Als Mitglied des Netzwerks „Schulen im Aufbruch“ bereiteten wir diesen Tag parallel dazu im Bereich Hannover-Süd vor.

Auf die Welt von morgen bestmöglich vorzubereiten – die Herausforderungen innerhalb der Gesellschaft zu meistern und kreativ mitzugestalten, nach sinnvollen Lösungen zu suchen und diese gegeneinander abzuwägen, Vielfalt als große Bereicherung anzuerkennen sowie eine eigene Haltung klar vertreten zu können – zeichnet das gesamte Schulteam mit seinem Innovationsgeist und seinem besonderen Engagement aus. ■



Alexandra Vanin-Andresen

seit 2014 Schulleiterin im Schulleitungsteam der Otfried-Preußler-Schule, zuvor 15 Jahre als Sonderpädagogin und Grundschullehrkraft sowie Fachberaterin in der Niedersächsischen Landesschulbehörde tätig. Ihr Steckbrief ist es, Bildung so nachhaltig zu wandeln, dass es Kindern Spaß macht zu lernen und das Feuer der Handlungsfähigkeit und Potenzialentfaltung entfacht wird. Sinnvolles Lernen ist der Schlüssel für eine gesunde, nachhaltige und demokratische Welt von morgen.

Klaus-Jürgen Preuschoff

Lernpatenschaften

Reduzieren sie Chancenungerechtigkeit? Bereichern oder belasten sie Grundschulen?

Deutschlands Grundschulbildung ist „mittelmäßig“ – reicht das? PISA, IGLU, TIMSS und IQB-Bildungstrend verdeutlichen seit zwei Jahrzehnten Schwächen im deutschen Schulsystem. Deutschland sieht sich im Wettbewerb mit anderen Nationen, kann mit der Spitze nicht mithalten und liegt „nur“ im Mittelfeld. Unser Staat gehört wirtschaftlich zur Weltspitze und möchte weiterhin zur Spitze gehören, um seinen Wohlstand zu sichern. Zu diesem tragen nicht nur Manager der Wirtschaftselite bei! Auf die deutschen Facharbeiter und Fachangestellten kommt es ebenso an! Die fachlichen Ansprüche an die heutigen Arbeitnehmer sind erheblich. Und dennoch verbessert sich das deutsche Schulsystem nur sehr begrenzt.

Der Grundschulverband verabschiedete auf seinem Bundesgrundschulkongress 2019 wegweisende „Anforderungen an eine zukunftsfähige Grundschule“, die von zahlreichen Fachleuten teilweise schon „seit PISA“ formuliert worden sind.

Sozialsystem unterstützt Bildungssystem

„Die Abgehängten von morgen – ein Viertel der Viertklässler ist nach wie vor leistungsschwach“, stellt Thomas Kerstan nach Veröffentlichung der Ergebnisse von TIMSS 2019 in „Die Zeit“ vom 10.12.20 fest. Es ist gewöhnungsbedürftig, in welcher Weise verantwortliche Bildungspolitiker in Deutschland enttäuschende Ergebnisse von Grundschulstudien schönreden.

Diesem Handlungsbedarf, den auch der Grundschulverband seit mehr als einem Jahrzehnt anmahnt, kann oder will das deutsche politische Bildungssystem kurz- oder mittelfristig wohl nicht gerecht werden. Könnte das deutsche Sozialsystem hier unterstützen? Hier ist die Jugendhilfe angesiedelt und in manchen Bundesländern werden Lernpatenschaften über die Jugendhilfe gefördert. Schulisch leistungsschwache Schüler, die zu den o. a. „Abgehängten“ gehören, drohen „verloren zu gehen“. Viele Grundschulen nehmen das Angebot von Lernpaten, leistungsschwächeren Schülern ehrenamtlich zu helfen, die Mindeststandards zu erfüllen, gerne an. Lehrkräfte müssen der (zu) großen Hetero-

genität der Lerngruppe gerecht werden, Lernpatenschaften haben den Vorteil, dass sich Patenschüler auf ihren individuellen Lernstand angesprochen fühlen und die für sie notwendigen Hilfen erhalten. Schule und Träger von Lernpatenschaften sind Partner. Ihre wechselseitige wertschätzende Zusammenarbeit und ihre Identifikation mit der Partnerschaft sind Grundlagen für den Bildungserfolg ihrer Patenschüler. Bemühungen um weitere Optimierung der Beziehungen sind Indikatoren für Qualitätsentwicklung.

Was wissen wir inhaltlich von Lernpatenschaften?

Doch was wissen wir über das System von ehrenamtlichen Lernpatenschaften, wie z. B. die der „Stiftung Bildungspakt Pfalz“ (Verein „keiner darf verlorengehen“, www.buergerstiftung-pfalz.de), der „Stiftung Bürgerengagement Saar“ (www.lernpaten-saar.de), der Caritas Mettmann (www.caritas-mettmann.de) oder des Westerwaldkreises (www.westerwaldkreis.de)? Die Landesregierung Rheinland-Pfalz hatte eine hervorragende und richtungsweisende modulartig aufgebaute Konzeption gemeinsam mit der „Bürgerstiftung Pfalz“ erarbeitet, herausgegeben und erfreulicherweise sogar veröffentlicht (www.kinderrechte.rlp.de). Allerdings ist diese inzwischen „in die Jahre gekommen“. Sie gibt vor, dass das Projekt jährlich evaluiert wird und dass

die Erkenntnisse aus den Evaluationen für Fortschreibungen der Konzeption genutzt werden. Die Praxis sieht aber anders aus! Die letzte Evaluation wurde 2011 durchgeführt. Der Autor geht davon aus, dass der Kern des Konzepts heute noch aktuell, beispielhaft und organisatorisch sehr hilfreich ist. Optimierungsbedarf besteht meines Erachtens in pädagogischen, didaktischen und methodischen Inhalten, in der Qualitätsorientierung (die dort genannten „Qualitätskriterien“ sind keine) sowie in der Darstellung des Ansatzes des Kinderschutzes. Was macht den Kinderschutz dieses Konzeptes aus?

Wie wirken Lernpatenschaften?

Kleinere Evaluationsstudien fast aller Träger scheinen bei Patenschülern Erfolge auf der emotionalen, sozialen und kognitiven Ebene zu belegen. Allerdings werden diese Studien vielfach wenig systematisch und wenig transparent durchgeführt. Es fehlen auch hier Modelle und Erfahrungen. Auch ist selten zu erfahren, welche Konsequenzen aus den Ergebnissen der Evaluation für die Aus- und Fortbildung der Lernpaten und deren Mentoren gezogen werden. Die große Anzahl von ehrenamtlichen Lernpaten lässt aber auf eine breite Bereitschaft zur Unterstützung schulisch schwacher Schüler schließen. Wenn auch generell betont wird, dass Lernpaten keine Nachhilfelehrer seien, sondern auch die Persönlichkeitsentwicklung des Patenschülers unterstützen, so sind es doch eher lernschwächere Schüler, die von Lernpaten gefördert werden.

Übereinstimmend berichten Studien über einen deutlichen Ertrag für die Patenschüler. Eine Studie drückt diesen Befund so aus: „Das Kind ist selbstbewusster geworden. Das Kind ist neugieriger geworden. Die schulischen Leistungen haben sich verbessert.“¹ Eine andere: „Auffällig stark wird das So-

zialverhalten verbessert und das Selbstvertrauen gestärkt.“⁴² Diese Studie fährt fort: „Alle ... befragten Grundschulkin- der geben an, sich gut mit ihren Lern- paten zu verstehen. Für rund die Hälfte der Grundschulkin- der ähnelt ihr Lern- pate einem Lehrer, für die andere Hälfte einem Freund.“ Patenschüler spüren die Authentizität und die große Motivation von Lernpaten. Für über 80 % der Paten- schüler ist die Schule durch die Lernpa- tenschaft leichter geworden.

Zusammenarbeit Schule und Lernpate / Mentor

Wir können nicht sicher sein, dass die wechselseitig von Schulleitungen, Lehr- kräften und Lernpaten und deren Men- toren ausgedrückte Wertschätzung auf sicherer Grundlage steht. Wir wissen nicht, ob sich Schulen wirklich durch Lernpaten belastet oder bereichert sehen. Wenn Lernpaten mancherorts auch in 30 oder 35 Schulungsstunden auf ihre Aufgabe vorbereitet werden, so wissen wir nicht, ob die Ziele / Themen dieser Stunden angemessen gewählt und vermittelt worden sind. Welche Kompe- tenzen sollten ehrenamtliche Lernpaten besitzen oder verstärkt erwerben? Wel- che Qualitätskriterien sollten für Lern- patenschaften gelten? Was macht eigent- lich die Qualität eines Lernpaten aus? Für Lehrkräfte wird angenommen, dass

sich Unterrichtsqualität an den Lehrer- kompetenzen Klassenführung, kogniti- ve Aktivierung und konstruktive Unter- stützung feststellen lässt, ggf. könnte man noch die Motivierungskompetenz hinzunehmen. Gilt dies im übertragenen Sinn auch für Lernpaten? Macht es z. B. Sinn, am Beispiel des rheinland-pfäl- zischen „Orientierungsrahmen Schul- qualität“ einen „Orientierungsrahmen für Qualität in der Lernpatenschaft“ zu erarbeiten und zu diskutieren? Dieser müsste sowohl die begrenzte Fachlich- keit der Lernpaten als auch die Freiwil- ligkeit des Ehrenamts berücksichtigen. Mentoren des Projekts betonen immer wieder die von ihnen in der Lernpa- tenqualifizierung erfahrene sehr große emotionale Kompetenz, verbunden mit einer ausgeprägten „Lebenskompetenz“ der Lernpaten.

Wie pädagogisch kompetent sind Mentoren der Lernpaten als Gesprächs- partner der Lehrkräfte oder auch als Coach von Lernpaten? Rheinland-Pfalz stellt fest: „Die Lernpatenmentorin bzw. der Lernpatenmentor verfügt über einen pädagogisch oder psychologisch fun- dierten Hochschulabschluss sowie über langjährige Erfahrungen in der Kinder- und Jugendarbeit und in der Erwachse- nenbildung.“ Erstens sieht die Praxis in Rheinland-Pfalz anders aus, Mentoren haben in ähnlichen Berufen gearbeitet wie Lernpaten auch! Zweitens ist zu fra-

gen, ob diese Forderung gerechtfertigt ist. Lernpaten wertschätzen ihre Mento- rinnen und Mentoren in der Regel auf- grund von deren Engagements und fach- licher Erfahrungskompetenz.

Zusammenarbeit mit Optimierungspotenzial

Verstehen sich Grundschulen und die Träger von Lernpatenschaften wirklich als Partner? Die wenigen uns vorliegen- den Evaluationsstudien lassen aufhor- chen! Wenn ein Träger in den Koope- rationsverträgen mit den Schulen ver- einbart „Die Schule verpflichtet sich zur Teilnahme an der jährlichen Projekteva- luation“, dann sollten diese Evaluationen auch ab und zu stattfinden! Bei diesem Träger liegt die letzte jedoch 10 Jah- re zurück. Wenn manche Schulen nur zu 47 % bzw. zu 43 % zugesandte Fra- gebögen zurücksenden, ist dies einer- seits bedauerlich, andererseits spüren Lehrkräfte auch, wie authentisch das Erkenntnisinteresse von säumigen Trä- gern ist, ob Evaluationen möglicherwei- se eher Marketinginteressen als Quali- tätsentwicklungsinteressen dienen. Es gibt aber auch Träger, die einen Rücklauf von 70 % erzielen. Interessiert die Frage, woran dies liegen könnte?

Die Zusammenarbeit zwischen Lehr- kräften und Lernpaten ist vermutlich einer der Schlüssel zum Erfolg von

Daten und Zitate

Fach Deutsch: Lesen

„Allenfalls rudimentäres Leseverständnis auf Kompetenzstu- fe I ist knapp 6 Prozent der Viertklässlerinnen und Viertkläss- ler zu attestieren. ... Kompetenzstufe III wird in Deutschland von ca. 19 Prozent der Viertklässlerinnen ... nicht erreicht. ... Von den meisten europäischen Staaten wird sie (Pr.: die Quote) signifikant unterschritten (IGLU 2016, 139). ... Deutschland hat besondere Probleme mit der Chancengerechtigkeit, da es nach wie vor große Disparitäten in den Leistungen verschiedener sozialer Gruppen gibt. In manchen Ländern gelingt es wesent- lich besser, diese Disparitäten gering zu halten ... (ebd., 323).

Fächer Mathematik und Sachunterricht

„Auf Basis der TIMSS-Ergebnisse lassen sich keine Hinweise erkennen, dass es in Deutschland trotz vielfältiger Bemühun- gen bisher gelungen ist, dem bildungspolitischen Ziel – der systematischen Reduktion von zuwanderungsbezogenen Disparitäten – näher zu kommen. Die migrationsbezogenen Leistungsdisparitäten sind in Deutschland seit 2007 praktisch unverändert. ... Die Förderung von Kindern entsprechend

ihrer unterschiedlichen individuellen und dabei insbesondere sprachlichen sowie sozioökonomischen Voraussetzungen sollte noch stärker als bisher in den Fokus bildungspolitischer sowie praktischer Bemühungen rücken“ (TIMSS 2019, 309f).

„Für Deutschland bleibt demnach festzuhalten, dass 25 Pro- zent der Schülerinnen ... am Ende ihrer Grundschulzeit unter- durchschnittliche mathematische Kompetenzen (Pr.: unterhalb Kompetenzstufe III) zeigen. Diese Lernenden treten vermutlich mit erheblichen Schwierigkeiten im Fach Mathematik in die Sekundarstufe I ein“ (TIMSS 2019, 91).

Zu den naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Viert- klässlern: „Auf den unteren Kompetenzstufen I und II befinden sich 7 bzw. 20 Prozent der Schülerinnen ... Diese verfügen kaum über die notwendigen Grundlagen für den Unterricht der weiterführenden Schulen. Besonders kritisch ist dabei die Gruppe der Schülerinnen ... auf der Kompetenzstufe I, die lediglich über rudimentäres Alltagswissen verfügt (TIMSS 2019, 163). ... Um zu verhindern, dass die aktuellen Ergebnisse sich tatsächlich zu einem negativen Trend entwickeln, ist Hand- lungsbedarf geboten“ (ebd., 347).



Dr. Klaus-Jürgen Preuschoff

ist Diplompädagoge im Ruhestand, war Leiter einer privaten Fachschule für Sozialpädagogik, ist seit über 10 Jahren ehrenamtlich in Grundschulen tätig und ist auch ausgebildeter Lernpate. Er bittet ausdrücklich um Kritik dieses Beitrags.
E-Mail: k-j.preuschoff@t-online.de

Lernpatenschaften. Das wird niemand überraschen! In einer Studie bezeichneten Lehrkräfte diese zu 40 % als gut, zu 40 % als mittelmäßig und zu 20 % als schlecht. Umgekehrt bezeichneten Lernpaten diese zu 53,3 % als gut, zu 26,7 % als mittelmäßig und zu 20 % als schlecht. Drei „Botschaften“ sendet diese Studie: Erstens: „47,8 % der Lehrer wünschen sich mehr Austausch mit den Lernpaten.“ Zweitens: „Eine Mehrheit der Lernpaten (56,3 %) fühlt sich nur mäßig oder schlecht informiert.“ Drittens: „Große Übereinstimmung zwischen Lehrern und Lernpaten: Die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Lernpaten ist teilweise verbesserungsfähig.“ Allerdings sind diese „Botschaften“ 13 Jahre alt! Erkenntnisinteresse an aktuelleren Daten? Evaluationen scheinen wohl nicht nur für eine große Anzahl von Schulen, sondern auch für eine sehr große Anzahl von Trägern etwas Bedrohliches zu sein. Meine Hypothese: „Je kompetenter und selbstbewusster die Einrichtung, desto größer das Interesse, durch Interne Evaluationen noch besser zu werden.“ Eine andere Studie: „Die Zusammenarbeit zwischen dem Lernpatenzentrum, den Lehrkräften

und den Lernpatinnen und Lernpaten könnte verbessert werden.“ Allerdings ist auch diese „Botschaft“ 11 Jahre alt. Erkenntnisinteresse an einem aktuellen Befund? „Leider müssen wir Ihnen mitteilen, dass wir von Änderungen des sorgsam ausgearbeiteten und langjährig erfolgreich erprobten Konzeptes ... absehen wollen.“³ Eine dritte Studie stellt fest: „Die veränderten Gegebenheiten, pädagogische Konzepte und Umgangsformen in den Grundschulen stellen die Lernpaten/innen teilweise vor eine immense Herausforderung.“⁴ Es sei denn, der Träger selbst kennt „Grundschule von heute“ und die Grundlagen und Rahmenbedingungen ihres Wirkens, die z. B. auch exemplarisch in den Rahmenplänen für Grundschulen veröffentlicht sind. In manchen Schulungen erwerben angehende Lernpaten die Kompetenz, lernen und leben in einer Grundschule zu verstehen und in diesem „Gefüge“ auftragsorientiert mitzuwirken.

Sind Träger von Lernpatenschaften „lernende Institutionen“?

Wären Grundschulen bereit, Träger von Lernpatenschaften in der Qualitätsentwicklung zu beraten? Wollen sich diese Träger wirklich von Grundschulen beraten lassen? Woran erkennt man das Interesse von Trägern von Lernpatenschaften an der eigenen Qualitätsentwicklung? Ein gutes Beispiel: Lernpaten Saar arbeiten seit 2015, erste Evaluation 2017, zweite Evaluation 2020. Lernpatenschaften und Lehrkräfte benötigen für ihre Zusammenarbeit kontinuierliche fachlich ansprechende Kommunikationsplattformen und -foren! Die erfreulich zunehmende Vernetzung von Trägern von Lernpatenschaften auf lokaler Ebene könnte auf überregionale Ebene ausgeweitet werden, nicht um die Modelle anzugleichen oder gar zu vereinheitlichen, jedoch um systematischer Erfahrungen austauschen zu können. So könnten die Träger von Lernpa-

tenschaften zu lernenden Institutionen werden, wenn sie dies denn möchten. Die (quantitative) Kinder-, Jugend- und Schulforschung blüht auch in Deutschland. Deren Erkenntnisinteresse an dem Wesen und an den Wirkungen von Lernpatenschaften hält sich in Grenzen. Fassen wir zusammen:

1. Lernpatenschaften haben sich bewährt. Sie fördern Kinder sowohl schulisch als auch in deren Persönlichkeitsentwicklung und verhindern in vielfältiger Weise, dass Kinder „verloren gehen“. Patenschüler arbeiten mit ihren Lernpaten sehr gerne zusammen! Lernpatenschaften leisten einen sehr wichtigen gesellschaftlichen Beitrag!
2. Lernpatenschaften sind kein annähernder Ersatz, kein Ausgleich für knappe personelle Ressourcen an den Grundschulen. Lernpaten sind keine Lehrkräfte.
3. Daher können Lernpaten keine „PISA-Ergebnisse“ verbessern.
4. Daher können Lernpaten Chancengerechtigkeiten nicht reduzieren.
5. Das Verhältnis zwischen Schulleitungen und Lehrkräften einerseits und Mentoren sowie Lernpaten andererseits bietet Optimierungspotenziale.
6. Die sozialwissenschaftliche Forschung ist aufgerufen, die „weißen Flecken“ „Lernpatenschaften“ mit Erkenntnissen zu füllen. Schulen und Träger von Lernpatenschaften wären dann eingeladen, diese Erkenntnisse für ihre Qualitätsentwicklung zu verwerten.
7. Einige Träger von Lernpatenschaften könnten ermutigt sein, sich häufiger Fragen zu ihren Wirkungen zu stellen oder sich stellen zu lassen. Sie mögen Verbesserungsvorschläge nicht als „Bedrohung“ auffassen, sondern als Chance für eine „lernende Institution“. Zur Profession von Trägern gehört auch, die eigene Arbeit transparent zu gestalten und sich Rückmeldungen zur eigenen Arbeit zu holen. ■

Anmerkungen

- 1) Stiftung BürgerEngagement Saar – Lernpaten Saar: Interne Evaluationsstudie 2020, 10 (gemeint ist: Studie Interne Evaluation); www.lernpaten-saar.de
- 2) PD Dr. Klaus Birkelbach, Universität Duisburg Essen: Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation der Initiative Lernpatenschaften

der Caritas in Ratingen-West, 2014, 19

3) Antwort eines Trägers vom Februar 2021 auf das Angebot des Autors, bei der Qualitätsentwicklung dessen Konzepts ehrenamtlich mitzuwirken.

4) Westerwaldkreis: Motivierter, besser integriert und erfolgreicher in der Schule:

Wie Grundschulkinder von dem Einsatz der Lernpaten und Lernpatinnen profitieren. Eine Untersuchung des Lernpatenprogramms „Keiner darf verloren gehen“, 2013, 17

Eckhard Feige

Leos Welt

Erfahrungen mit einem Programm für soziales Lernen und Demokratieerziehung für die Klassen 1 bis 4

Im gesamtgesellschaftlichen Kontext beobachten wir Veränderungen beim Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen, welche die Notwendigkeit für den schulischen Bereich betonen, soziales Lernen gekoppelt mit Demokratieerziehung systematisch zu organisieren – vorgesehen ist das offiziell in keiner Stundentafel.

Es ist von Bedeutung, bereits im Kindergarten und nachfolgend ab der Einschulung mit grundlegender Vermittlung von Selbstwahrnehmung, Gestaltung von Beziehungen, Treffen von Entscheidungen und Übernahme von Verantwortung für sich und die Klassengemeinschaft zu beginnen. Die Vermittlung positiver Erfahrungen, sich seiner Stärken bewusst zu werden und das Geben von Halt und Orientierung für die Kinder und Jugendlichen müssen neben der Vermittlung von fachlichen Inhalten ebenso einen wichtigen Stellenwert einnehmen.

Bedeutung des sozialen Lernens

Mehr denn je wird die Institution Schule zukünftig auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen eingehen müssen, um sie für das Lernen zu motivieren, um eine entspannte, harmonische Lern- und Arbeitsatmosphäre zu schaffen. Es ist wichtig, dass die Schule sich als ein Ort versteht, an dem sich Schüler*innen wohlfühlen, wo sie aktiviert und an den verschiedenen Prozessen beteiligt werden, wo die Eltern verantwortungsvoll in den Bildungs- und Erziehungsprozess und in den schulischen Gestaltungsprozess eingebunden werden und bei Bedarf auch Hilfe und Unterstützung erhalten.

Die zunehmende Heterogenität der Klassen erfordert von den Pädagog*innen ein Repertoire an vielfältigen Möglichkeiten des professionellen Eingehens auf die Schüler*innen. Die Lehrpersonen benötigen sowohl Handwerkszeug für die Individualisierung des Unterrichts als auch Strategien im Umgang mit der bunten Vielfalt von Persön-

lichkeiten, deren Verhaltensweisen und Charakteren.

Der Erwerb sozialer Kompetenzen stärkt bei Schüler*innen die Selbstwirksamkeit, das Selbstkonzept und umfasst z. B. die Entwicklung in folgenden Bereichen:

- Selbst- und Fremdwahrnehmung
- Selbstbehauptung
- Empathiefähigkeit
- Umgang mit Stress und Angst
- Adäquate Kommunikation und Interaktion
- Widerstand gegen Gruppendruck
- Entscheidungsfindung und Zielstrebigkeit

Das Unterrichtsmaterial zu „Leos Welt“ steht im Kontext des Programms „Gemeinsam leben lernen“ – hier wird zu jeder Altersstufe von der Kita bis zur Sekundarstufe II geeignetes Unterrichtsmaterial für Erzieher und Lehrkräfte angeboten. Zwischen 2019 und 2024 werden diese Unterrichtsreihen im Verlag BurckhardtHaus publiziert.

„Leos Welt“ wurde vom Institut für angewandte sozialwissenschaftliche Forschung e.V. mit Sitz in Berlin (IsF) für Schüler*innen der Primarstufe entwickelt, um in Verbindung des sozialen Lernens und der Demokratieerziehung den Kindern die Möglichkeit zu eröffnen, soziale Verantwortung für sich und die Klassengemeinschaft zu übernehmen, ihre Stärken zu entwickeln, um so für sich auch ein stabiles Selbstkonzept erarbeiten zu können. Das Programm leistet einen wesentlichen Beitrag zur seelischen Gesunderhaltung der Kinder und bildet somit die Grundlage für ein soziales Miteinander in der Klassengemeinschaft, für tragfähige Beziehun-



gen und eine harmonische Lern- und Arbeitsatmosphäre. Soziale Kompetenz und angemessene Umgangsformen machen das Miteinander leichter.

Zur Vermittlung der Inhalte kommen unter anderem folgende Methoden zum Einsatz:

- Leben von Ritualen
- Gesprächskreise
- Stille- und Entspannungsübungen
- Spielerische Szenen (diese stehen in den Jahrgangsstufen 1 und 2 im Vordergrund)
- Identifikation über die Handspielpuppe „Leo“
- Gedankenspiele zu Texten
- Erlebnispädagogische Ansätze
- Kooperative Lernformen
- Beziehungsarbeit zwischen den verschiedenen Akteuren
- Klassenrat
- Erlernen von Strategien: Ich-Botschaften und Aktives Zuhören als Möglichkeiten des achtsamen Umgangs; Konstruktive Konfliktlösungen, Gewaltfreie Kommunikation
- Interaktionsspiele
- Rollenspiele
- Einbeziehen der Eltern durch Elternabende und Klassen-/Jahrgangsveranstaltungen



Spezifik des Programms „Leos Welt“

Lebenskompetenz
Einfühlsamkeit
Orientierung

Beachtung altersspezifischer Besonderheiten und Beziehungsarbeit

Ein wesentlicher inhaltlicher Aspekt in „Leos Welt“ ist die Gestaltung der Beziehungsarbeit und der Umgang des Kindes mit sich selbst. Jedes Kind ist in seiner psychischen, körperlichen und geistigen Entwicklung und auch in der sozialen und emotionalen Intelligenz unterschiedlich weit entwickelt. Daher ist ein differenziertes pädagogisches Vorgehen notwendig. Die Pädagogen beobachten und analysieren das Kind nach entwicklungspädagogischen und förderdiagnostischen Gesichtspunkten und erfassen bei den Kindern den jeweiligen Stand ihrer Entwicklung, Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Aus dem bisherigen Zusammenleben mit ihren erwachsenen Bezugspersonen haben die Kinder unterschiedliche Bindungserfahrungen, die ihre Erwartungen und ihr Verhalten gegenüber den Lehrpersonen und Erzieher*innen sowie gegenüber den in der Schule gestellten Anforderungen beeinflussen.

In der bisherigen Umsetzung des Programms und im Rahmen der Unterstützungsangebote für die Lehrpersonen konnten wir feststellen, dass die Kinder mit Bindungs- und Beziehungsstörungen in den Klassen zahlenmäßig zugenommen haben, oft gekoppelt an Migrations- und bildungsfernen Hintergrund. Vor allem ist dieses Bild in städtischen Bereichen mit sogenannten sozialen Brennpunkten zu verzeichnen.

Das Anwenden von positiven Interventionen kann in Kopplung mit Lebenskompetenztraining (sozialem Lernen), haltgebender, grenzsetzender und vertrauensvoller Umgebung zu einer Ich-Stärkung und einem stärkeren Selbstkonzept und damit zu mehr Selbstwirksamkeit führen. Folgende Entwicklungsimpulse werden im Rahmen von „Leos Welt“ gesetzt:

- Übernahme von sozialer Verantwortung durch Wegbereitung von Präsenz- und Handlungskompetenz
- Spiegeln von Verhaltensweisen

- Rückmeldungen
- Anleitung zur Selbstreflexion
- Realisierung einer Fehlerkultur

Unter Berücksichtigung der Besonderheit der Altersgruppe fünf- bis siebenjähriger Kinder, bei denen das Spiel im Vordergrund steht, wird die Figur des Löwen „Leo“ als Puppe eingesetzt.

Die Puppe „Leo“ ist das Symbol dieser speziellen Stunden und als Identifikationsfigur der Kinder zu sehen. Sie nimmt eine besondere Stellung in den Kommunikationsbeziehungen zwischen den Kindern, zwischen dem Pädagogen und dem Kind, den Eltern und dem Kind ein. „Leo“ ist eine soziale Person, ein „Vermittler“, der in besonderer Weise geeignet ist, Kinder zum Spielen, generell zur Kommunikation, zum Lernen und zu gemeinsamer Tätigkeit, zum gemeinsamen Handeln zu motivieren.

Der Löwe „Leo“ steht als Symbol für Stärke, Mut und Überlegenheit. Durch sein kuscheliges Fell kann er auch Wärme spenden. Löwe „Leo“ soll die Kinder auf ihrem Weg des Stärker-Werdens und in der Gruppe als Beschützer, Berater und Tröster begleiten, denn der Weg kann mitunter holprig und beschwerlich sein. „Leo“ kann die Seele der Kinder streicheln.

Struktur und der „Rote Faden“

Das Programm berücksichtigt besonders für den 1. Jahrgang die herausfordernde Situation des Übergangs vom Vorschul- zum Schulkind, und im Mittelpunkt stehen:

- Kennenlernen und die Herausbildung der Klassengemeinschaft als soziales Gefüge
- Soziale Kompetenzentwicklung in vielfältigen spielerischen Sequenzen

In den Jahrgängen 2 und 3 setzt das Programm seinen Schwerpunkt in der spielerischen und aktiven Auseinandersetzung mit der eigenen Person sowie mit seinen sozialen Beziehungen. Für Kinder werden soziale Vernetzungen und Freundschaften zunehmend wichtiger. Die **Geschlechterrollen** werden intensiver gelebt, was auch zu mehr Konflikten und Verwirrungen führen kann. Hierfür sollen die Kinder ein Handwerkszeug erhalten, um mit diesen Situationen entsprechend umgehen zu können.



Streit zwischen Leo und Tim entsteht



Leo und Tim stehen zornig Rücken an Rücken



Leo und Tim als Freunde

CURRICULARER AUFBAU VON LEOS WELT



GEMEINSAM LEBEN LERNEN
Gesundheit, Glück und Verantwortung in die Schulen

KLASSE 1

T1	Guten Tag Schule!
ST1	Wir lernen uns kennen
ST2	Wir lernen Leo kennen
ST3	Mein Ich-Buch
ST4	Wir wollen uns wohlfühlen
ST5	Unsere Klassenregeln
T2	Wie geht es mir? Wie geht es dir?
ST1	Gefühle erkennen und benennen
ST2	Die eigenen Gefühle kennen
VM	Die eigenen Gefühle kennen

KLASSE 2

T1	Wieder in der Schule
ST1	Willkommen in Klasse 2
ST2	Erinnerung an die Klassenregeln
ST3	Unsere Klassenstunde
T2	Ich möchte mit dir fühlen
ST2	Gefühle äußern
ST2	Die Gefühle anderer auch verstehen
VM	Gefühle äußern

KLASSE 3

T1	Wie wollen wir miteinander umgehen
ST1	Wichtige Regeln für uns
VM	Super Klassenklima!
T2	Ereignis – Gedanke – Gefühle – Verhalten
ST1	Ereignis – Gedanke – Gefühle – Verhalten
ST2	Es geht mir gut – Ich bin stark
ST3	Starke Kinder
ST4	Ereignis – Gedanke – Gefühle – Verhalten

KLASSE 4

T1	Wir sind fit im Umgang miteinander
ST1+2	Hurra – Die Schule ist für uns wieder da
ST3	Erinnerung an die Klassenregeln
ST4	Klassenvereinbarung
T2	Die Gefühlsschule
ST1	Gefühle erkennen, benennen
ST2	Verantwortung für die eigenen Gefühle übernehmen
ST3+4	Ereignis – Gedanke – Gefühle – Verhalten

KLASSE 1

T3	Miteinander sprechen
ST1	Du redest – ich höre zu. Ich rede – du hörst zu.
ST2	Du redest – ich höre zu. Ich rede – du hörst zu.
VM	Spiele zum Aktiven Zuhören
T4	Darf ich vorstellen: Meine Freunde
VM	Wir spielen, sind gerne zusammen
T5	Wir können uns vertragen, müssen uns nicht schlagen.
ST1	Wir sagen Stopp!

KLASSE 2

T3	Ich fühle mich ..., weil ...
ST1	Ich- und Du-Botschaften
ST2	„Ich entschuldige mich...“
T4	Darf ich vorstellen: Meine Freunde
ST1	Wir erleben Freundschaft
T5	Wir können uns vertragen, müssen uns nicht schlagen.
ST1–3	Auch Worte können weh tun
ST4	Ohne Schimpfwörter miteinander reden

KLASSE 3

T3	... und ich wünsche mir
ST1+2 + VM	Wie sage ich, was ich fühle und wünsche
T4	Ich möchte Freunde
ST1	Wie stelle ich mir einen Freund vor
ST2	Was gehört dazu, ein Freund zu sein
T5	Wie lösen wir Streit
ST1	Die Friedensbrücke

KLASSE 4

T3	Gewaltlose Sprache
ST1	Die Giraffen- und Wolfssprache stellt sich vor
ST2	Giraffensprache? Wolfssprache?
ST3	Einfühlsam im Gespräch
T4	Freundschaft
VM	Werte der Freundschaft
T5	Konstruktive Konfliktlösung
VM	Wie gehen wir mit Streit um?


Eckhard Feige

Inklusionspädagoge und
ehemaliger Schulleiter in Bremen
E-Mail, auch für Kontakt zum ISF:
feiges@t-online.de

In der 4. Klasse verlieren die Kinder zunehmend das Verspielte und wenden sich mehr der verbalen Ausdrucksform zu. Deswegen rückt innerhalb des Programms die Identifikationsfigur in Form der Handpuppe „Leo“ immer weiter in den Hintergrund. Die Kinder lernen nun **zwei Figuren** kennen, die ihnen in realitätsbezogenen Geschichten die Inhalte nahebringen. In dieser Altersgruppe streben die Kinder mehr nach selbstständigem und eigenverantwortlichem Handeln. Die Inhalte der Streitschlichtung, des Klassenrates als demokratisches Instrument und erlebnispädagogische Ansätze fließen zunehmend in das Programm ein.

Für jeden Themenbereich des Programms „Leos Welt“ liegt eine grundlegende Ausarbeitung über einen Zeitraum von jeweils ein bis drei Unterrichtseinheiten vor. Entsprechend der Klassensituation kann die vorgegebene Grundstruktur abgewandelt und angepasst werden. Die vorgeschlagenen Inhalte und Bausteine sind nicht eins zu eins umsetzbar, sondern mit Blick auf die jeweilige Situation vor Ort, die Klassensituation und die jeweiligen Personen flexibel anzupassen und zu verändern.

Den einzelnen Unterrichtsbausteinen ist eine Sammlung von weiteren Ideen und Anregungen angefügt. Diese vielfältigen Möglichkeiten stellen Anregun-

gen dar, um die Basislektionen je nach den jeweils gegebenen Individualitäten, schul- bzw. klassenspezifischen Besonderheiten und verschiedenen Situationen zu erweitern und zu bereichern.

Das soziale Training mit „Leos Welt“ durchzieht in allen Jahrgängen eine bestimmte Struktur. Es ist angedacht, die inhaltliche Umsetzung als Ritual für die Kinder in ihrem Schulalltag zu entwickeln. Rituale vermitteln (vor allem auch bei Übergängen) Geborgenheit, Halt, initiieren und stabilisieren Interaktion und Kommunikation.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich folgende Stundenstruktur:

A Leos Fitmacher

Einstimmung und Beginn der Stunde mit:

- Zeit zur Besinnung im Morgen- und Gesprächskreis
- Sensomotorische Übungen
- Stille spüren, erleben, üben
- Phantasiereisen

B Was Leo heute beschäftigt

Die Handpuppe Leo führt die Kinder mit einer Geschichte zum jeweiligen Themenschwerpunkt.

C Wir arbeiten mit Leo

Als nächsten Schwerpunkt finden wir in den Stunden die Aktivitäten zum Thema. Hier gehen die Kinder auf vielfältige Art und Weise einzelne Schritte des sozialen Lernens:

- Die Arbeit auf der jeweiligen Beziehungsebene
- Techniken der Verhaltenssteuerung
- Der Umgang mit sich selbst und den anderen
- Kooperative Handlungen
- Verschiedene Lerntechniken

D Leos Abschluss

Die Handpuppe Leo reflektiert für die Kinder und mit den Kindern am Ende der Stunde über das Verhalten, das Ergebnis des Gelernten, der Befindlichkeiten, der Stimmungen und der Gefühlslagen.

Fortbildung und Praxisbegleitung

Das Programm „Leos Welt“ wird seit Jahren an Schulen in mehreren Bundesländern praktiziert.

● Die Fortbildung des IsF (Institut für angewandte sozialwissenschaftliche Forschung) richtet sich an ganze Kollegien oder auch Jahrgangsteams: Praxisbezogene sowie handlungsorientierte Einführung in das Material „Leos Welt“; Verinnerlichen, Üben und Trainieren einzelner Elemente auf der Basis des vorhandenen Erfahrungswissens der Lehrkräfte (1,5 Tage Fortbildung an der Schule).

● Darüber hinaus bietet das IsF den Schulen eine vorübergehende Praxisbegleitung an, innerhalb derer die Lehrkräfte ihre Selbsterfahrungen machen, mit anderen Kolleg*innen in einen intensiven Austausch treten, eine Vertiefung der Übungs- und Trainings Elemente vornehmen, in der Kollegialen Fallberatung Einzelfälle reflektieren, sich in den curricularen Aufbau des Materials einarbeiten und insgesamt dazu beitragen, das soziale Lernen über das Programm „Leos Welt“ im Schulleben zu verstetigen.

Leos Welt – das Unterrichtsmaterial

Leos Welt erscheint in Buchform im Jahr 2022.

Solange ist es im Kontakt zum IsF als Online-Material kostenfrei erhältlich – allerdings nur in Verbindung mit einer Fortbildung durch das IsF an einer interessierten Schule.

Zum Kennenlernen des Unterrichtskonzepts und -materials können Sie sich eine Beispielstunde mit Anhängen (Bildkarten sowie Situationskarten für das szenische Spiel) von der Website des Grundschulverbands herunterladen (<https://grundschulverband.de/zusatzmaterialien-gsa-154/>). □

Kerstin Merz-Atalik

Chancengerechtigkeit für Schulkinder mit Migrationshintergrund

Was hat Lehrer*innenbildung damit zu tun?

Kontinuierlich werden im Rahmen nationaler Bildungsberichte und internationaler Vergleichsstudien (z. B. TIMSS, PISA) deutliche Disparitäten in der Bildungsbeteiligung von Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland dokumentiert.

Zu den Anzeichen einer Bildungsbenachteiligung zählen (Merz-Atalik 2014c): 1. höherer Anteil an Klassenwiederholungen und Zurückstellungen beim Schuleintritt; 2. niedrigerer Prozentsatz in Sekundarschulen mit höherem akademischen Bildungsniveau (Realschule, Gymnasium); 3. Überrepräsentation in Schulen mit niedrigerem akademischen Bildungsniveau (Hauptschule); 4. deutliche Überrepräsentation in Sonderschulen, insbesondere von männlichen Schülern in Sonderschulen für Lernbehinderte; 5. geringere und nicht vorhandene Schulabschlüsse: Schüler*innen nicht-deutscher Staatsangehörigkeit haben doppelt so häufig keinen Hauptschulabschluss und erreichen dreimal seltener ein Abitur wie deutsche Jugendliche (Autorengruppe Bildungsbericht 2016). Die bildungsbezogenen Disparitäten haben sich dabei über die Einwanderungsgenerationen nur bedingt reduziert und sind auch in der dritten Generation noch relevant.

Von der einseitigen Problemwahrnehmung zu fehlgeleiteten Interventionen

In der (Fach-)Öffentlichkeit werden immer noch vorrangig „individuelle, gruppenbezogene Defizite“ seitens der Schüler*innen mit Migrationshintergrund als Ursachen für die Diskrepanzen diskutiert, wie mangelnde Deutschkenntnisse, unzureichende Unterstützungs- und Bildungsinfrastrukturen für den Bildungserfolg, kulturelle und/oder ethnische Differenzen, ein niedrigeres Bildungsniveau der Migranteneltern oder deren geringere Kompetenz zur

Anregung von Bildung sowie der Unterstützung des Lernens ihrer Kinder. 2016 zeigte sich im migrationspezifischen Bildungsbericht der Bundesregierung, dass trotz weiterhin bestehender Disparitäten sich im Sekundarbereich die Kompetenzen der Schüler*innen mit Migrationshintergrund leicht verbessert hatten. Die jedoch gleichwohl bestehenden Kompetenzrückstände gegenüber Mitschüler*innen ohne Migrationshintergrund stünden jedoch augenscheinlich in einem „engeren Zusammenhang mit sozioökonomischen Faktoren als etwa mit der Familiensprache oder dem Geburtsland der Eltern“ (Autorengruppe Bildungsbericht 2016, 161). Die Berichtersteller sind überzeugt, „dass es nicht einen einzigen ursächlichen Mechanismus gibt, sondern viele Faktoren auf unterschiedlichen Ebenen von Bedeutung sind. Im Schulbereich zeigt sich beispielsweise oftmals, dass bereits unter Berücksichtigung weniger Personenmerkmale wie der sozioökonomischen Herkunft der Kinder und Jugendlichen (Bildungsstand der Eltern oder Betroffenheit von Risikolagen) oder des Geschlechts **nur noch ein geringer ‚Migrationseffekt‘ in Bezug auf den Bildungserfolg feststellbar ist**“ (ebd., 162). Es sind also vermutlich nicht vorrangig migrationsbedingte Faktoren, wie die Sprache, die Kultur oder der ethnische Hintergrund, die zu der Bildungsbenachteiligung führen.

In derselben Studie wurde auch erstmals darauf aufmerksam gemacht, dass besondere Potenziale der Menschen mit einem Migrationshintergrund „oftmals nicht oder nicht hinreichend genutzt“ (Autorengruppe Bildungsbericht 2016,

162) würden. Zusätzliche Ressourcen, welche die Schüler*innen mit Migrationshintergrund in die Schulen mitbringen (wie Mehrsprachigkeit, interkulturelle Kompetenz, internationale Netzwerke und Wissensbestände) werden ungenügend als Chancen für Lernen und Bildung nutzbar gemacht. Nur wenige Schulen haben explizite **Unterrichtsangebote in den Erstsprachen der Schüler*innen**, welche gleichzeitig auch abschlussbezogen durch Noten für die Zeugnisse verwertbar wären (wie das Fach Deutsch bei den deutschsprachigen Schüler*innen). Während ca. 86 % der Schüler*innen in Deutschland Englisch als erste Fremdsprache erlernen, gibt es nur für wenige der Migrantensprachen in Deutschlands Gesellschaft, wie bspw. Russisch oder Türkisch (die beiden in Deutschland am häufigsten gesprochenen Zweitsprachen), ein systematisches Unterrichtsangebot. Dabei würden diese gerade in vielen beruflichen Handlungsfeldern, wie medizinischen, sozialen oder pädagogischen Berufen, aber auch im Handel und in der globalen Wirtschaft angesichts der Vielfalt der Kund*innen oder Patient*innen durchaus von Vorteil sein. Im staatlichen Bildungssystem wurde es weitgehend versäumt, Konzepte für **mehrsprachige Lernansätze** zu entwickeln, die neben dem bilingualen Unterricht mit anerkannten Fremdsprachen (z. B. Englisch-Deutsch) mit Migrantensprachen angelegt sind. Eine Ausnahme sind die Deutsch-Fremdsprachlichen Europaschulen. Es gibt einen deutlichen Mangel an Angeboten im staatlichen Bildungssystem, die Erstsprache auf einem der entsprechenden Bildungsstufe angemessenem Niveau akademisch weiterzuentwickeln (z. B. Russisch, Türkisch und Polnisch). In einigen skandinavischen Ländern haben die Kinder dahingegen bereits seit den 1990er-Jahren einen schulgesetzlichen

Anspruch auf eine feste Anzahl an Unterrichtsstunden Muttersprachenförderung in der eigenen Schule (siehe Finnland, 2 Stunden). Nur eine Minderheit der deutschen Schulen bietet dauerhafte und verlässliche **systematische Unterrichtsstunden für Lerner von Deutsch als Zweitsprache (DAZ)** an.

Bildungsthemen mit Migrationsbezug im Sinne einer mehrperspektivischen und international anschlussfähigen Allgemeinbildung, z. B. im Erdkunde- oder Geschichtsunterricht (wo Schüler*innen mit Migrationshintergrund und mit landesspezifischen Kenntnissen besondere Kompetenzen zeigen könnten) sind kein regelhafter Bestandteil des Bildungsplans (vgl. Merz-Atalik 2014a). So wird bspw. viel über die Fluchtsituation in den Klassen gesprochen, jedoch landeskundliches Wissen zu Syrien oder Afghanistan findet sich dort selten. Die Bildungspläne wurden bislang nur ansatzweise oder ungenügend an die migrationsbedingte Vielfalt angepasst und sind weitgehend ethnozentrisch.

Insgesamt entsteht der Eindruck, dass man einseitig auf die Integrationsanstrengungen der Zuwanderer setzt und nur wenig im Sinne einer inklusionsorientierten Zugangsweise die Bedeutung der Modifikation von Systemen und Organisationsformen sowie der Adaption der Bildungsangebote für die Potenziale und Bedürfnisse der Schüler*innen mit Migrationshintergrund (an)erkennt.

Bedarf der stärkeren Professionalisierung von Lehrer*innen für die Herausforderungen der migrationsbedingten Vielfalt

Es steht außer Frage, dass das Bildungspersonal in den Grundschulen „eine Schlüsselrolle für die erfolgreiche Gestaltung von Bildungsprozessen sowie für die Sicherstellung der Qualität des Bildungssystems“ (ebd., 35) auch angesichts des Drittels von Schüler*innen mit Migrationshintergrund einnimmt. Es gibt zahlreiche bildungspolitische Empfehlungen, das Thema Migration und DAZ ebenso wie Vielfalt in der Lehrerbildung zu verankern (KMK, HRK, ...). Die Nachfrage nach einer beruflichen Qualifizierung von Lehramtsstudierenden, die den Anteil

von Kindern mit Migrationshintergrund berücksichtigt, ist in den letzten Jahren gestiegen. In einigen Bundesländern sind Lehrveranstaltungen, die sich mit dem Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund befassen, in der Lehrerbildung obligatorisch. In der Mehrzahl der Bundesländer sind sie jedoch noch nicht verpflichtend und nur ein sehr geringer Teil der Lehramtsstudierenden wählt diese Kurse. Untersuchungen zeigen, dass sich in ganz Deutschland „Lehrerinnen und Lehrer nicht gut auf die Aufgaben vorbereitet fühlen, die in sprachlich und kulturell heterogenen Klassenräumen anfallen“ (Becker-Mrotzek et al. 2012; zitiert nach Gogolin 2016). Wo die Kompetenzen verankert sind, in den Erziehungswissenschaften alleine oder auch in Fach-

in der Migrationsgesellschaft“ als Bildungsziel für alle Schüler*innen unabhängig von dem Hintergrund oder der Klassenstufe anerkannt werden.

„Konzeptionen pädagogischer Professionalität in der Migrationsgesellschaft, die migrationspädagogisches Handeln auf die ‚Förderung von Menschen mit Migrationshintergrund‘ beschränken, [sind] kurzschlüssig, einseitig und problematisch. Diese ‚ausländerpädagogische‘, zumeist auf Unterstützung und Defizitkompensation ausgerichtete Zielgruppenorientierung wird weder dem Erfordernis gerecht, dass Veränderungen im Feld Migration und Bildung immer auch als **Veränderungen der Bildungsinstitutionen gedacht und konzipiert** werden müssen, noch

Existierende Unterrichtsstrukturen, Methoden und Curricula müssen an neue gesellschaftliche Gegebenheiten angepasst werden. Negative Stereotype und Annahmen müssen von den künftigen Lehrkräften infrage gestellt werden.

didaktiken oder der Psychologie, mit welchen methodischen und fachlichen Modulen, liegt in erster Linie in der Verantwortung der Hochschulen selbst. Sie legen mit ihren Studienordnungen die Themenbreite und -tiefe fest. Und nicht zuletzt ist die Qualität und die Perspektive auf das Thema auch abhängig von den einzelnen Hochschuldozent*innen, wie sie die Inhalte gestalten und ihre Seminare oder Vorlesungen anlegen.

Nach fortgesetzten Migrationsbewegungen des letzten Jahrhunderts, die sich nachhaltig auf die Gesellschaft und damit das Bildungssystem ausgewirkt haben, sind Deutsch als Zweitsprache und Migrationspädagogik immer noch kein verpflichtendes Lehrangebot in der Mehrzahl der Lehramtsstudiengänge (Studium und Fortbildung). Zudem sollte die einseitige, auf differenz- und defizitorientierte Faktoren beruhende Perspektive dringend ergänzt werden durch eine Bewusstmachung für die institutionellen Diskriminierungen (Gomolla/Radtke 2009) seitens des Bildungssystems im Umgang mit der Heterogenität der Lernenden und die „Pädagogik

dem Umstand, dass das komplexe Feld Migration und Bildung mit Anforderungen einhergeht, die beispielsweise **alle Schüler/innen betreffen**, nicht allein solche, die als ‚mit Migrationshintergrund‘ gelten“ (Doğmuş / Karaşoğlu / Mecheril 2016, 3).

Einstellungen zur migrationsbedingten Vielfalt in der Schüler*innenpopulation

Einstellungen gegenüber Migration an sich sowie gegenüber Menschen und damit Schüler*innen mit Migrationshintergrund „können auf eigenen Erfahrungen sowie auf inkorporiertem und alltäglichem Wissen basieren“ (Bello et al. 2017, 167). Sie haben eine kognitive Komponente (Wissen zu Migration, Herkunft, Mehrsprachigkeit), eine konative (Erfahrungs- und Handlungswissen) und eine affektive (emotionale Ebene). Die Einstellungen sind den Personen oftmals unbewusst und wirken sich aber häufig – beispielsweise durch Wertennormen – in der konkreten Interaktion auf die Anspruchserwartungen

oder das Bewertungshandeln von Lehrkräften aus. Im Rahmen eines Hochschulseminars wurden Studierende des Lehramtes Sonderpädagogik mit ihren eigenen Einstellungen und Haltungen konfrontiert. Ziel war es, ihnen die Auseinandersetzung mit der eigenen „Perspektivengebundenheit“ (vgl. Bello 2017) zu ermöglichen.

Das Seminar basierte auf dem folgenden inhaltlichen Ablauf:

1. Präsentation von Daten/Statistiken zur Bildungssituation von Schüler*innen mit Migrationshintergrund in Deutschland
2. Formulierung von Hypothesen durch die Lehramtsstudierenden über mögliche Ursachen für die Diskrepanz im Bildungserfolg zwischen Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund sowie unterschiedlicher Herkunftsnationen
3. Auswahl und Analyse der statistischen Daten und Forschungsergebnisse auf Basis der Validierung der Hypothesen der Lehramtsstudierenden (Verifikation/Falsifikation)
4. Kritische Diskussion über gängige Konzepte (basierend auf Publikationen und didaktischen Materialien) zum Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt in der Schule
5. Interpretation und Betrachtung der Ergebnisse
6. Kritische Reflexion der Eingangshypothesen

Nach der Vorstellung der Fakten zur Bildungsbenachteiligung anhand von

statistischen Daten und Diagrammen aus den aktuellsten Bildungsberichten (Baden-Württemberg 2018; Deutschland 2018) in der ersten Seminarsitzung des Semesters wurden die Studierenden aufgefordert, in Kleingruppen Hypothesen zu den Ursachen für die Bildungsbenachteiligung zu formulieren. Dazu sollten bspw. folgende Fragen Hilfestellungen bieten:

1. Wie lassen sich die Diskrepanzen zwischen Schüler*innen mit und Schüler*innen ohne einen Migrationshintergrund erklären?
2. Wie lassen sich die Differenzen zwischen den verschiedenen Herkunftsländern der Migrant*innen erklären?
3. Insbesondere die Zahlen zu den Bildungserfolgen von Schüler*innen aus Vietnam oder Russland zu jenen der Schüler*innen aus Serbien oder Albanien unterschieden sich sehr. Haben sie Erklärungsansätze dazu?

Als Zwischenergebnis von in 3 Semestern wiederholten Fallstudien mit Studierenden an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (zwischen Sommer 2016 und Sommer 2020) ergibt sich:

1. Die Lehramtsstudierenden hatten ein hohes Bewusstsein in Bezug auf die vermeintlichen „Differenzen“, die durch die Migration an unseren Schulen zunehmen. Sie nehmen sie als (zusätzliche) Herausforderung für ihre zukünftige Lehrertätigkeit wahr. Edelman (2013) hat als Ergebnis einer ähnlichen explorativen Studie mit Lehramtsstudierenden resümiert: Sie realisieren die Heterogeni-

tät als Herausforderung, aber meistens erkennen sie die Differenzen *zwischen* Individuen und *kross-kategoriale Effekte* nur ungenügend.

2. Die Mehrheit der von den Studierenden formulierten Hypothesen (ca. 90 %) basierten auf defizitorientierten Perspektiven auf die Schüler*innen mit Migrationshintergrund, ihre Familien/Eltern und die Migrantengesellschaften:

- Basierend auf **Kulturalismen**: Kulturdifferenzen und Kulturkonflikte werden als Ursachen für eine geringere Bildungsaspiration in den Familien mit Migrationshintergrund vermutet.
- Basierend auf **Linguizismen**: Das Defizit in der deutschen Sprache wird als Hauptursachenfaktor für die Bildungsbenachteiligung gesehen.
- Basierend auf **Nationalismen**: Die Bildungs- und soziale Situation in den Herkunftsländern wird als Ursache gesehen.

Nur sehr wenige Hypothesen basierten nicht auf einem defizitorientierten, individuumsbezogenen Konzept und thematisierten z.B. die fehlende Kompetenz von Lehrkräften, mangelnde Ressourcen oder Bildungskonzepte im Bildungssystem.

Einige ausgewählte Beispielhypothesen sind im unten stehenden Kasten aufgeführt.

Über das Semester wurden die einzelnen von den Studierenden formulier-

Hypothesen der Lehramtsstudierenden über mögliche Ursachen für die Diskrepanz im Bildungserfolg zwischen Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund sowie unterschiedlicher Herkunftsnationen

„Kinder mit Migrationshintergrund sind in Bezug auf die Grundvoraussetzungen benachteiligt, weil sie aufgrund von Sprachbarrieren weniger Unterstützung von zu Hause erhalten und ihre Familien weniger Zugang zu Bildung hatten.“

„Menschen aus verschiedenen Herkunftsländern haben eine andere Mentalität und Kultur in Bezug auf Leistung und Karriere.“

„In Albanien und der Türkei gibt es viele weit entfernte Orte mit weniger Zugang zu Bildungschancen. Bildung wird vom Staat nicht gefördert und unterstützt.“

„In den Herkunftsländern haben sie eine weniger wettbewerbsorientierte Gesellschaft – sie erfahren weniger Druck im Vergleich zu deutschen Studenten.“

„In verschiedenen Kulturen gibt es Unterschiede in Bezug auf das Konzept von Disziplin und Kindererziehung.“

„Einige Kulturen sind der unseren näher, andere weiter entfernt, die Integration kann daher leichter oder schwieriger sein.“

„Deutsche Eltern sind in der Lage, ihren Kindern zu helfen und dafür zu sorgen, dass sie die Schule besuchen.“

„Die Länder haben unterschiedliche Werte und Normen, was zu Unterschieden zwischen den Herkunftsnationen führt. In islamischen Ländern haben zum Beispiel Familie und Religion einen höheren Stellenwert und sind wichtiger als Bildung.“

„Vernachlässigung der deutschen Sprache im sozialen Umfeld/Familie (aufgrund mangelnder Kompetenz der Eltern).“

„Da mehr Albaner und Serben in Deutschland leben, haben sie ihre eigenen Netzwerke und können sich verständigen, ohne Deutsch zu lernen.“

ten Hypothesen auf der Basis von Forschungserkenntnissen und theoretischen Zugängen bearbeitet und verifiziert bzw. falsifiziert. Dabei wurden „Muster der Diskriminierung und Abweisung entlang von Normalitätserwartungen in Bezug auf die Schul- und Sprachfähigkeit, wie sie deutschsprachigen, im weitesten Sinne christlich sozialisierten Mittelschicht-Kindern entsprechen“ (Gomolla 2008), erkennbar. Die abschließenden Schlussfolgerungen der Studierenden wurden (bisher) nur in Bezug auf die Falsifikation und Verifikation der Hypothesen dokumentiert. Aus eigener Erfahrung haben die Lehramtsstudent*innen „... große Fortschritte bei der Interpretation statistischer Daten im Allgemeinen, aber speziell bei der Interpretation der Daten zu Kindern mit Migrationshintergrund in unserem Schulsystem“ gemacht (Zitat eines Studenten auf der Lern-Plattform). „Wir mussten erkennen, dass wir die gleichen Vorurteile haben, wie sie in der Gesellschaft zu finden sind! Das war manchmal sehr überraschend, sogar erschreckend“ (Zitat einer Studentin auf der Lern-Plattform).

Der Kurs wird in den kommenden Semestern mit der gleichen Struktur wiederholt. Es ist geplant, die Arbeit mit den Studierenden erneut zu dokumen-



Dr. Kerstin Merz-Atalik

Prof'in für Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung / Inklusion an der PH Ludwigsburg, setzt sich in Forschung, Lehre und im Rahmen internationaler Kooperations-/ Forschungsprojekte für die Umsetzung des Anspruchs auf inklusive Bildung für alle Menschen und für eine Lehrerbildung für Inklusion ein. Sie ist Fachreferentin für inklusive Bildung im Grundschulverband.

tieren, aber auch Gruppendiskussionen am Ende des vierzehnwöchigen Kurses durchzuführen und die Ergebnisse und Lernergebnisse hermeneutisch zu analysieren. Die Studie zielt darauf ab, die Auswirkungen auf die Überzeugungen der Lehramtsstudent*innen und auf deren Selbstwirksamkeit im Hinblick auf den Einfluss auf Bildungserfolg aller Schüler*innen, einschließlich derer mit Migrationshintergrund, zu verstehen.

Eine aktuelle Publikation fordert die Einführung obligatorischer Inhalte für alle Lehrer*innen auf der Basis einer Leitidee, die auf dem Prinzip „Bildung für alle“ – ungeachtet der unterschiedlichen individuellen, kulturellen und sozialen Voraussetzungen – basiert (Stifterverband 2019; vgl. auch Merz-Atalik 2014b). Existierende Unterrichtsstrukturen, Methoden und Curricula müssen an neue gesellschaftliche Gegebenheiten

angepasst werden. Negative Stereotype und Annahmen müssen von den künftigen Lehrkräften infrage gestellt sowie alte Denkschemata von interkulturellen Kompetenzen als einer Kombination aus der „Reparaturpädagogik“ für Kinder mit Migrationshintergrund und dem „Toleranztraining“ für inländische Kinder (Neumann/ Reuter 2004, 804) aufgebrochen werden. Statt auf möglichen Defiziten der Schülerinnen und Schüler sollte der Fokus auf den Fähigkeiten liegen, die sie bereits mitbringen. Die Ansätze einer ressourcenorientierten Pädagogik können dabei zum veränderten Pluralitätsbewusstsein und zu einer wertschätzenden Wahrnehmung von vorhandenen Potenzialen führen“ (Stifterverband 2019, 17). Nur so kann man sich dem Ziel der Chancengleichheit annähern. □

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Unterstützt durch: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Deutsches Jugendinstitut (DJI), Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), Soziologisches Forschungsinstitut an der Universität Göttingen (SOFI) sowie die Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Destatis, StaLä) Bello, B.; Leiss, D.; Ehmke, T. (2017): Diversitätsbezogene Einstellungen von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationsgeschichte. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 35 (2017) 1, 165–181. Doğmuş, A.; Karakaşoğlu, Y.; Mecheril, P. (Hg.) (2016): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS. Edelmann, D. (2013): Lehrkräfte mit Migrationshintergrund – ein Potential pädagogischer Professionalität im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität. In: Bräu, Karin/Georgi, Viola B./Karakaşoğlu, Yasemin/Rotter, Carolin (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie

und Praxis, 197–208. Münster: Waxmann. Gogolin, I. (2016): Lehrerbildung und Neuzuwanderung. In: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration: Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt. Berlin (Policy Brief des SVR-Forschungsbereichs, 4). Gomolla, M. (2008): „Schulqualität und Schulentwicklung im sprachlich-kulturell heterogenen Umfeld – welche Konzepte sind erfolgversprechend?“ In: Landesarbeitsgemeinschaft der Jugendsozialarbeit in Niedersachsen (LAG/JAW) (Hg.): Newsletter Nr. 10: Jugendliche Migrantinnen und Migranten in der Jugendsozialarbeit/ Jugendberufshilfe, Juni, 5–16. Gomolla, M.; Radtke, F.O. (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske und Budrich. 2. Aufl.: Wiesbaden Merz-Atalik, K. (2014a): Inklusiver Unterricht und migrationsbedingte Vielfalt. In: Wansing, G.; Westphal, M. (Hg.): Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Springer VS: Wiesbaden. 159–175. Merz-Atalik, K. (2014b): Lehrer_innenbildung für Inklusion – „Ein Thesenanschlag“.

In: Schuppener, S. et al. (Hg.): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 266–277. Merz-Atalik, K. (2014c): (Migrationsbedingte) Diversität und Bildungsgerechtigkeit – Von der separierten Förderung zur Personalisierung von Lernen in inklusiven Settings. In: Feyerer, Ewald/ Langner, Anke (Hg.): Umgang mit Vielfalt. Lehrbuch für Inklusive Bildung. Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, Band 3. Trauner: Linz. 235–248. Neumann, U.; Reuter, L.R. (2004): Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen – neuere Entwicklungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 6, 803–817. Stifterverband: Bildung, Wissenschaft, Innovation (2019): Professioneller Umgang mit Migration und Mehrsprachigkeit. Lehrkräftebildung für die Schule der Vielfalt. Eine Handreichung des Netzwerks Stark durch Diversität. Essen. Zugriff unter: <https://www.stifterverband.org/medien/lehrkraeftebildung-fuer-die-schule-der-vielfalt> (22.3.2021)

Volker Arntz im Gespräch mit Michael Töpler

Bildungspolitischer Impuls

Michael Töpler (MT): Herr Arntz, in der aktuellen Pandemie-Situation muss man viele Probleme vor Ort angehen und lösen, bleibt da noch Zeit für grundsätzliche Fragen zur Veränderung im Bildungswesen?

Volker Arntz (VA): Gerade jetzt ist die Zeit, über Veränderungen nachzudenken. Es reicht nicht aus, wenn wir im Kleinen über die Fortbildung von Lehrkräften in der Anwendung bestimmter digitaler Tools sprechen, wir müssen vielmehr einen Paradigmenwechsel herbeiführen.

MT: Was steht dabei aus Ihrer Sicht im Mittelpunkt?

VA: Wir müssen Raum für die Kreativität der Lehrenden und der Lernenden schaffen. Dabei können wir nicht bei der Frage nach verschiedenen Tools stehenbleiben, sondern müssen über unsere Ziele nachdenken. Was genau beinhaltet eigentlich eine „gute Bildung“ im 21. Jahrhundert? Darüber müssen wir ins Gespräch kommen.

MT: Geht es dabei um ein Erweitern der bisherigen Lerninhalte, oder kann man auch auf manche Dinge verzichten?

VA: Wir könnten zum Beispiel damit anfangen, auf Hausaufgaben zu verzichten. Sie sind nicht signifikant wirksam und belasten Schule und Elternhaus. Auch die Synchronisation der Prüfungen für alle SchülerInnen zur gleichen Zeit kostet viel Energie und hilft nicht.

MT: Würden Sie sagen, dass die von Ihnen gewünschte Veränderung an jeder Schule angegangen werden kann, oder erwarten Sie, dass bestimmte Schulen vorangehen?

VA: Ich sehe, dass Schulen vorangehen, die sich grundsätzlich mit ihren Lernsettings auseinandersetzen. Wir können nicht davon ausgehen, dass die Ideen von gestern die Probleme von heute und morgen lösen. In der Pandemie zeigt sich zum Beispiel: Wenn Schulen bereits individuelle Lernsettings geschaffen hatten, dann konnten sie diese auch online nutzen.

MT: Das zentrale Problem sind doch aber die sehr unterschiedlichen Bedingungen in den Elternhäusern, da kann die Schule nicht viel ändern.

VA: Das sehe ich anders: Mit einer guten technischen Ausstattung und vor allem



Volker Arntz
Schulleiter der
Hardtschule
Durmersheim,
leidenschaftlicher
Schulentwickler,
Musiker und
Informatiker

einer intensiven und konstruktiven Unterstützung der Elternhäuser lässt sich viel erreichen. Unserer Erfahrung nach funktioniert das in allen Klassen und allen Stufen – unabhängig von den Lehrpersonen.

MT: Also brauchen wir erst einmal die technische Ausstattung und setzen dann erprobte Konzepte um?

VA: Wir brauchen eine Qualitätsoffensive in der Schule, die insbesondere die Leitungskultur in den Blick nimmt: Durch entsprechende Initiativen der Leitung werden alle Lehrpersonen auf Prozessen der Haltungsentwicklung begleitet, dabei werden sie in ihrem Ethos gestärkt und verpflichtet sich auf klare Handlungsweisen. Das sind dann keine Lippenbekenntnisse, sondern in der Tiefenstruktur verankerte Leitlinien.

MT: Wie soll das konkret aussehen, Schulleiterinnen und Schulleiter sind ja keine ausgebildeten Moderatoren oder Prozess Coaches?

VA: Genau diese Expertise muss den Schulleitungen zur Verfügung gestellt werden. So könnten Coaches fest engagiert werden, die zum Beispiel jeweils 10 Schulen intensiv begleiten. Im Rahmen dieser Prozesse ist ein hochwertiger kollegialer Austausch und echter Systemumbau möglich.

MT: Herr Arntz, ich danke Ihnen sehr für Ihre Anregungen.

*Unter diesem Motto
haben wir auf dem
Kongress 2019 eine
intensive bildungs-
politische Diskussion
geführt.*

*Wir bitten alle Mitglieder,
in den Landesverbänden
auch jenseits von
Corona über die Reform
der Grundschule
weiter nachzudenken!*



**KINDER
LERNEN
ZUKUNFT**

Fairer Handel

Ein Weg zu besseren Bildungschancen

Waren aller Art werden heutzutage überwiegend an verschiedenen Orten dieser Welt hergestellt. Negative Auswirkungen auf die Umwelt durch die Herstellung und den Transport rücken spätestens seit Fridays for Future wieder vermehrt in den Fokus, der Blick auf nachhaltige Produktionsansätze kommt aus seiner Nische heraus und schafft es bis in die Werbeslogans der großen Firmen.

Kritische Betrachtungen bestehender Produktionsweisen und -wege werden als Themen auch vermehrt in die Schulen getragen, sei es durch die Schülerinnen und Schüler selbst und/oder durch die Lehrkräfte. Die Fragen werden jeweils anders gestellt, aber immer mit einem Blick in die Zukunft. Antworten dazu müssen im besten Fall gemeinsam gefunden bzw. Lösungen in einem Austauschprozess gesucht werden. Auch das bestimmt unsere heutige Zeit – es gibt nicht die *eine* richtige Antwort.

Anknüpfungspunkte bieten die weltweite Herstellung von z. B. (Kinder-) Spielzeug und Kleidung, aber auch von Nahrungsmitteln wie z. B. Kakao, Orangensaft und Bananen. Deren niedrige Preise hier vor Ort gehen oft einher mit unfairen Arbeitsbedingungen der Menschen, die diese Güter anbauen und ernten, sowie mit umweltschädigenden Produktionsbedingungen.

Der „Faire Handel“ greift diese Missstände auf und lenkt den Blick auf Anbaugelände von Rohstoffen, die weltweiten Produktionsstandorte sowie auf die Lebens- und Arbeitsbedingungen, unter denen die einzelnen Produkte hergestellt werden. Er zeigt dabei auf, welche Zusammenhänge bestehen und welche Strukturen notwendig sind, um eine nachhaltige Produktion von Produkten zu gewährleisten, die alle Menschen entlang der Lieferketten und besonders aus den Produktionsstandorten des Globalen Südens mit einbezieht. Dadurch wird der globale Kontext einiger unserer Konsumprodukte transparent gemacht. So wird zum Beispiel die Vorgeschichte der Schokolade im Regal des Supermarktes sichtbar, denn bis dahin ist sie bereits durch viele Hände gegangen.

Ein wesentliches Ziel des Fairen Handels war und bleibt die Armutsbekämpfung in den Ländern des Globalen Südens, die unter anderem in der Bekämpfung der ausbeuterischen Vergütung der Arbeitskräfte dort besteht. Gute Lebens- und Arbeitsbedingungen für diese Menschen schließen auch deren Kinder und Jugendliche mit ein. Armut ist in Ländern des globalen Südens oft mit Kinderarbeit verbunden, als Teil einer notwendigen Überlebensstrategie von Familien. Das hat zur Folge, dass die Bildungschancen dieser jungen Men-

schen auf der Strecke bleiben. Gerechtere Bezahlung und Planungssicherheit in der Abnahme von Produkten, Preise, die unabhängig von kurzfristigen Preisschwankungen auf den Weltmärkten festgelegt werden, reduzieren das Armutsrisiko der Menschen und haben damit auch Auswirkungen auf die gesamte Familie. Statt einem frühen Arbeitsleben bleibt für die Kinder und Jugendlichen Zeit für Schulbesuche, auf die sie laut § 28 der Kinderrechte der Vereinten Nationen mit dem „Recht auf Bildung“ ein Recht haben.

Höhere Bildungschancen durch Schulbesuche ermöglichen Kindern und Jugendlichen auch langfristig ihre eigenen Lebensbedingungen zu verbessern bzw. in eine positive Richtung zu gestalten.

Der „Faire Handel“ ist auch ein Thema für die Grundschule. Über die Auseinandersetzung mit Produkten wie z. B. Kakao, Orangensaft und Kleidung als Konsumartikel hier vor Ort können Themen wie Armut und ungleiche Bildungschancen aufgegriffen und zum Beispiel über den „Fairen Handel“ positive Ansätze aufgezeigt werden.

Das Projekt „Eine Welt in der Schule“ bietet hierzu eine Vielzahl an praktisch erprobten Materialien an, die nebenstehend aufgeführt sind.

Ulrike Oltmanns

Die **World Fair Trade Organisation (WFTO)** ist eine internationale Dachorganisation mit ca. 350 Mitgliedern in über 70 Ländern. Ziel der WFTO ist die langfristige Veränderung von Handelsbeziehungen hin zu einer Verbesserung der Lebensgrundlagen aller Produzent*innen entlang einer Lieferkette. Die Mitgliedsorganisationen haben sich zur Einhaltung von 10 festgelegten Grundsätzen des Fairen Handels verpflichtet. Mehr unter www.weltladen.de/fuer-weltlaeden/wiki/37.

Der Begriff „fair“ bzw. „**Fairer Handel**“ ist in Deutschland nicht rechtlich geregelt. Über Siegel werden Informationen über den Herstellungsprozess teilweise transparent gemacht. Welche Siegel für was stehen bzw. wer sie überprüft, findet sich auf folgendem Link: www.siegelklarheit.de/

Länder des Globalen Südens: Länder des Globalen Südens sind die Länder, die früher als Entwicklungsländer oder Schwellenländer bezeichnet wurden. Die Mehrzahl dieser Länder liegt in Afrika, Latein- und Südamerika sowie Asien. Die Bezeichnung Globaler Süden dient dazu, die verschiedenen Positionen in der



globalisierten Welt wertfrei zu beschreiben und die Aufstellung einer Hierarchie zwischen verschiedenen entwickelten Ländern zu vermeiden. Quelle: <https://t1p.de/jhml>, Stand 20.03.2021

Materialien zum Fairen Handel über das Projekt „Eine Welt in der Schule“

Materialkisten im Verleih

www.weltinderschule.uni-bremen.de/ausleihservice/materialpakete.html

● Materialkiste Kakao

Eine bunte Materialkiste rund um das Thema Kakao, mit vielen interessanten Fakten zur Schokoladenherstellung, zum Fairen Handel und einer großen Auswahl an Realien zum Riechen und Anfassen für die Klassen 1 bis 6.



● Materialkiste Orangensaft

Der Weg des Orangensafts, vom Baum bis in unsere Gläser, steht im Mittelpunkt dieser Materialsammlung. Neben dem Anbau und den Anbaugebieten wie z. B. Brasilien wird auch der fair gehandelte Orangensaft thematisiert. Empfohlen ab Klasse 4.



● Materialkiste Echt gerecht?!

Vier Module mit den Themenschwerpunkten Schokolade, Spielzeug, Bananen und Kleidung nehmen das Thema „Fairer Handel“ unter die Lupe. Die Kiste enthält inklusives Bildungsmaterial für die Arbeit mit heterogenen Gruppen und wird ab Klasse 3 empfohlen. Die Materialkiste ist von Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V. (bezev e.V.) erstellt worden und steht über das Projekt zum Verleih zur Verfügung.



● Materialkiste Slow Fashion

Fast Fashion bestimmt heutzutage in weiten Teilen die weltweite Produktion von Kleidung. In der Kiste finden sich sieben Stationen und weitere Materialien rund um den textilen Kreislauf sowie Impulse, was jede*r von uns zu einer nachhaltigen Mode beitragen kann.



Zeitschrift

www.weltinderschule.uni-bremen.de/die-zeitschrift/inhalte-ausgaben.html

- Baum, C., Seithel, F. (2017): **Fairer Handel – Ein Thema für die Grundschule!?** In: Eine Welt in der Schule Nr. 140/05 2017, 6–11. Mit Schulworkshops zu den Themen Schokolade und Banane, Besuchen in Eine-Welt-Läden und Fortbildungen für Lehrkräfte haben die Autorinnen das Thema Fairer Handel in Hamburger Grundschulen geholt und berichten von ihrem Umsetzungskonzept.
- **Copy-to-go: Grundsätze des fairen Handels**, In: Eine Welt in der Schule Nr. 140/05 2017, 12–13
- Wöstemeyer, A. (2019): **So können wir fair handeln!** In: Eine Welt in der Schule, Nr. 144/Juni 2019, 16–18. Anhand der Produktionskette von Schokolade hat aus der Grundschule Fürstenberg eine 2. Klasse wichtige Aspekte des globalen Miteinanders unter ökonomischer, sozialer und ökologischer Fairness genauer betrachtet und eigene Handlungsmöglichkeiten dazu ausgelotet.

Einzelmaterialien

<https://einewelt.iopac.de/iopac/index.htm>

- Hg. Verein zur Förderung des Umweltbildungszentrums SCHUBZ Lüneburg e.V. (2017): **Fairer Handel als Lernfeld in der Schule, Hintergrundinformationen, Unterrichtstipps und Arbeitsblätter zu den Themen Globalisierung, Fairer Handel, Marketing und Partizipation in nachhaltigen Schülerfirmen.** Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler

Diese Veröffentlichung richtet sich vorrangig an Lehrkräfte und Multiplikator*innen ab Sek I, bietet aber auch Anregungen für die Grundschule.

„Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE 2030)“ und „Agenda 2030“

Gemeinsam lernen, die Ungerechtigkeiten der Welt zu beseitigen¹

Bitte, Präsidenten, Premierminister und Generäle, hört auf die Armen, auf die Stimme der hungrigen Menschen. Hört auf den lautlosen Tod sterbender Wälder, Seen, Flüsse und Meere, der sterbenden Böden der Erde, vergiftet und zertreten durch menschliche Gier, Armut und Ungerechtigkeit. Wir, die Jungen, hören sie laut und deutlich!²

„Bildung für nachhaltige Entwicklung“ verlangt von Lehrkräften, nachhaltig zu lehren, zu leben und sich dafür auch noch mit der Politik anzulegen. Das ist eine sehr schwierige Aufgabe in einer Zeit, in der die grundlegendsten Aspekte der Nachhaltigkeit täglich auf schlimme Weise missachtet und zum Teil sogar verachtet werden.

Die drei höchsten, universellen Werte, die die Vereinten Nationen mit ihrer Agenda 2030 erreichen und in die Umsetzung aller Agenda-Teilziele integrieren wollen, sind die „Menschenrechte“, die Zusicherung „Niemanden zurücklassen“ und die „Gleichstellung der Geschlechter“. Diese drei Grundwer-

te gehören zur Orientierung jedes der 17 Zielbereiche (vgl. Abb.), wobei die Gleichstellung der Geschlechter sogar im Ziel 5, Geschlechtergleichheit, noch einmal um den besonders entwicklungsbedürftigen Aspekt der Selbstbestimmung von Frauen und Mädchen erweitert wird. Diese ehrgeizigen Wertvorstellungen bedürfen nicht nur einer grundsätzlichen Umorientierung der Politik, sondern auch einer breiten gesellschaftlichen Bereitschaft zur Veränderung bzw. Weiterentwicklung fast aller sozialen, technischen und ökonomischen Tätigkeitsfelder. Genau dieser gewaltige Anspruch prägt die „Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung“, die von den 193 Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen in ihrer Generalversammlung im September 2015 verabschiedet wurde. Mit dieser Agenda will die Weltgemeinschaft sich globalen Herausforderungen wie Hunger, Armut, Bildungsnot, Geschlechterungerechtigkeit, Wohnungsmangel, Klima- und Biodiversitätskrise stellen. Das kann gelingen, weil die

17 Handlungsfelder (Ziele) in konkrete, erreich- und überprüfbare Teilziele und Umsetzungskriterien übersetzt wurden (Vereinte Nationen 2015).

Bildung spielt bei der Transformationsarbeit eine doppelte Rolle: Zum einen ist sie ein Gestaltungsziel (Nr. 4), zum anderen ist sie ein wichtiges Mittel zur Vermittlung der notwendigen Gestaltungskompetenz. So ist im Agendaziel 4 festgelegt, dass für alle Menschen eine „inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen“ zu gewährleisten sind.

Die 17 Ziele lassen sich jedoch nicht einzeln erreichen. Die Grafik zeigt, dass alle Agenda-Ziele mit allen verbunden sind und aufeinander wirken. Die im Wirkungsdiagramm (s. Abb.) genannten Prozentwerte geben an, wie stark eine definierte Maßnahme auf das jeweilige Ziel wirkt. Dabei wird deutlich: An kein Ziel gelangt man vollständig, ohne alle anderen Ziele zu erreichen. Der Annäherungsgrad kann differieren. Gefragt ist also Gleichklang, nicht Gleichschritt.



Vernetzte Ziele der Agenda 2030 (Quelle: Sustain2030 aus: simcision: Sustain2030 <https://icondu.de/wp-content/uploads/2019/06/Bildschirm-foto-2019-05-28-um-08.50.52.png>)

Ist die Agenda 2030 zu schwierig für die Grundschule?

Die weltumfassende Agenda 2030 ist keine Kopfgeburt, sondern fußt auf einer jahrzehntelangen, politischen und völkerrechtlichen Entwicklung, die mit der Gründung der Vereinten Nationen 1945 begann und erst 70 Jahre später, 2015, alle bisherigen weltpolitischen, menschenrechtlichen, entwicklungspolitischen und ökologischen Übereinkünfte und Zielvorstellungen in einem konkreten und zeitlich überschaubaren Handlungsplan zusammenführte. Einige markante Stationen sind die Verkündung der Menschenrechte 1948, der vertraglich bindende Beschluss der Menschenrechts-Charta 1966 bzw. 1976, die Wiener Weltkonferenz über Menschenrechte von 1993, der UN-Erdgipfel (UNCED) 1992 in Rio de Janeiro mit dem Beschluss der „Agenda 21“, die Formulierung der Welt-Entwicklungsagenda („Millenniums-Entwicklungsziele“) 2000, der Beschluss der Vereinten Nationen von 2002, die Jahre 2005 bis 2014 zur Weltdekade der Bildung für nachhaltige Entwicklung zu erklären, und schließlich das Bekenntnis von 193 Nationen zur gemeinschaftlichen, friedlichen, nachhaltigen und alle Lebensbereiche umfassenden Weltentwicklung. Viele hundert Stationen wären für diesen Zeitraum 1945–2015 noch zu nennen.

Was sich bis 2015 entwickelt hat, der Beschluss aller Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen, ein Rahmenkonzept samt Zielvorgaben und Fortschrittskriterien für die friedliche und einvernehmliche bzw. partnerschaftliche Entwicklung aller zentralen Bereiche der Welt und ihrer Bevölkerung, überschreitet den Horizont aller bisherigen internationalen Vereinbarungen um einen großen, qualitativen Sprung: Die Agenda 2030 ist inklusiv. Sie spricht alle Akteure dieser Welt an, sich für das Wohl aller Menschen dieser Welt einzusetzen, friedlich und einvernehmlich. Es gibt keine Staaten zweiter Klasse und damit auch keine Menschen, die besser oder schlechter behandelt werden dürfen, deren soziale und wirtschaftliche Interessen vorrangig oder nachrangig gelten.

Um die Ein- und Umlernphase etwas zu beschleunigen und um das Verändern möglichst frühzeitig zu einer zweiten menschlichen Natur werden zu las-

sen, haben die Vereinten Nationen ihre große und selbstständige Unterorganisation, die Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) mit der Ausarbeitung und Betreuung eines pädagogischen Programms beauftragt, der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE),

Die Wege zur inklusiven Bildung führen die Kinder in unserer heutigen Welt über Staatsgrenzen hinweg und kreuz und quer über die ganze Welt.

nach einem Relaunch 2020 als „Bildung für nachhaltige Entwicklung bis 2030“ (BNE 2030), im Englischen: „Education for Sustainable Development for 2030“ (ESD for 2030).

Danach können Kinder bereits im Kindergarten Weltveränderung lernen oder zumindest dabei mitwirken. Mit-Wirken geht weit über Nach-Vollziehen hinaus, gelingt aber nicht ohne Mit-Bestimmung. Denn die neuen, welttransformativen „Ziele für nachhaltige Entwicklung“ der Agenda 2030 verlangen von allen, die sie anstreben wollen, eine umfassende und „progressive“ Erneuerung ihrer Kultur, ihrer Strukturen und ihres alltäglichen Handelns. Progressiv meint hier eine politisch-ökonomische Wende in Richtung partnerschaftliche Kooperation, soziale Gerechtigkeit, direkte Demokratie und nachhaltige Lebens- und Arbeitswelt.

Nicht das eine oder das andere, sondern die gesamte Handlungsstruktur, von den höchsten Werten (z. B. Niemanden, nirgends zurücklassen) bis hinunter zu den trivialsten Routinen (z. B. Müll trennen) ist relevant. Damit stellt sich auch die Frage, ob diese methodisch neue, sozial „umstürzlerische“ und thematisch (fachlich) extrem weite Zukunftsperspektive für die schulische Arbeit nicht überspannt ist? – Aus Sicht der Kinder ist sie es sicher nicht. Der Horizont der Kinder, sei es aus dem Blickwinkel von Migranten, sei es aus dem beruflichen Horizont von Eltern, sei es aus der Urlaubsperspektive oder aus der Anschauung der global berichtenden Medien, umspannt diese Bandbreite vom Örtlichen bis hin zum Globalen, vom schrecklichsten Elend bis hin zum exzentrischen

Reichtum, von der wärmsten Solidarität bis zur brutalsten Aussonderung. Auch die Wege der Kinder zur inklusiven schulischen Bildung führen nicht nur in und durch das Schulhaus, nicht nur vom Heimquartier zum Schulparkplatz. Die Wege zur inklusiven Bildung führen die Kinder in unserer heutigen Welt über Staatsgrenzen hinweg und kreuz und quer über die ganze Welt.

Dennoch ist der idealtypische Implementierungsverlauf des Lernens für die Agen-

da-Ziele durch BNE in den meisten deutschen Bundesländern noch nicht wirklich vollzogen:

1. Integration von BNE in Politische Ziele, Strategien und Programme
2. Integration von BNE in Lehrpläne, Lehrbücher und Medien
3. Integration von BNE in die LehrerInnen- und -weiterbildung
4. Bereitstellung von Agenda-Materialien im Klassenzimmer und in webbasierten Lernumgebungen
5. Bewertungskriterien und -verfahren für die Prüfung und Evaluation der Agenda-Lernergebnisse und die Qualität der Agenda-Programme

Dieser hier skizzierte Implementierungsverlauf des Lernens für die Agenda-Ziele durch BNE in unseren Schulen braucht sicher länger als 10 Jahre (2021–2030). Wer sich also bereits jetzt in seiner / ihrer pädagogischen Arbeit für das Agenda-Lernen engagieren will, ist nicht nur Vor-Ort-Pionier*in, sondern zugleich auch Mit-Wegbereiter*in des ersten Implementierungsprozesses im Lande. Ist das alles eine Nummer zu groß? – Die praktischen Beispiele aus den Schulen zeigen das Gegenteil. Und sie zeigen auch, dass ein Einstieg erst einmal kein Modellergebnis zuwege bringen muss.

Wie kommt die BNE 2030 in die Schulen?

Seit 2015 ist der Kern der Empfehlung „Bildung für nachhaltige Entwicklung 2030“ auch im Nachhaltigkeits-Teilziel 4.7 der Agenda 2030 verankert: „Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifi-

kationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung“ (Vereinte Nationen 2015, 18)

„Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“ wurde bereits eine von der UNESCO konzipierte und ausgerichtete UN-Dekade 2005–2014 genannt. Ihr damaliges Ziel: Die Prinzipien der „Nachhaltigkeit“ in den Bildungssystemen

Bildung ist vor allem eine notwendige Bedingung der Möglichkeit zu lernen, die Welt zu verändern.

men der Welt zu verankern. Die gleichlautende, aber inhaltlich erweiterte Bildungs-Agenda von 2015, die „Education 2030“³, die sich ausdrücklich auf die transformative Weltentwicklungs-Agenda 2030 bezieht, stellt dagegen die „Bildung für alle“ und in allen Lebensbereichen vor die Nachhaltigkeitsbildung. Denn Bildung ist eine der wichtigsten Triebkräfte von sozialer, technischer, ökonomischer und ökologischer Entwicklung und damit grundlegend für die Transformation in jedem der 17 Ziel- und Entwicklungsbereiche – natürlich auch für die Transformation in den Zielfeldern Umwelt-, Infrastruktur- und Industrieressourcenschonung.

Bildung ist vor allem eine notwendige Bedingung der Möglichkeit zu lernen, die Welt zu verändern.

BNE-Umsetzungsdynamik in Deutschland – gebremst

In der Initialisierungsphase muss ein weltweiter Entwicklungsprozess auch weltweit angestoßen, koordiniert und gesteuert werden. Gleiches gilt – einige Strukturebenen darunter – für die nationale Ebene. Als erstes sind die für Bildung zuständigen Regierungen gefordert, Ziele und Inhalte der BNE in die Bildungspläne zu integrieren. Dieser Auftrag wird noch 2016 auf Bundesebene in einem gemeinsamen „Orientierungsrahmen“ der Ständigen Konferenz der Kul-

tusminister der Länder (KMK) und des Bundesministeriums für Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) für alle Schulstufen auf den Lernbereich „Globale Entwicklung“ begrenzt. Handelt es sich dabei um Versagen oder bewusste Obstruktion? Jedenfalls lag der Ansatz des UNESCO-Programms BNE bereits seit gut einem Jahrzehnt (UNESCO 2006, 33) pädagogisch-didaktisch von der UNESCO ausgearbeitet vor.

2017 ergab eine Situationsanalyse der Kultusministerkonferenz (KMK), dass BNE bereits nominell Eingang in alle Lehr- bzw. Bildungspläne der Länder gefunden habe. Die Integration dieser Lehrplanempfehlungen in die lokalen bzw. regionalen Aktionen zur Realisierung der Nachhaltigkeitsziele bekam allerdings nur in NRW als erstem Bundesland die

Verankerung in einer BNE-Landesstrategie – zwei Jahre nach Verabschiedung der Agenda 2030 und mehr als zehn Jahre nach Ausrufung der Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ durch die Vereinten Nationen.

Die KMK-AutorInnen sahen sich hinsichtlich des Einbezugs der BNE in die LehrerInnenbildung außerstande, von einer verbindlichen, flächendeckenden und systematischen Verankerung von BNE in allen Ländern zu sprechen. Die Bewertung dieser völlig unzureichenden Weiterentwicklung der BNE in den Ländern durch die Bundesregierung liest sich in dem im gleichen Jahr dem Bundestag vorgelegten, sechsten Bericht zur BNE fast wie eine Satire: „BNE wird – wie bereits 2012 – von allen Ländern weiterhin als eine wichtige Aufgabe und Herausforderung verstanden, die gesellschaftliche Leitidee der Nachhaltigen Entwicklung als selbstverständliche Bildungsaufgabe im formalen Bildungssystem zu verankern. Konkret bedeutet dies, dass die begonnenen Aktivitäten in den Ländern abgesichert, weiterentwickelt, ausgebaut und noch deutlicher strukturell und systemisch verankert werden sollen“ (KMK 2017, 77). Nach beinahe 30 Jahren UN-Engagement für eine Förderung der Welt-Nachhaltigkeitsentwicklung durch Bildung (Rio 1992) und gut 15 Jahren nach Beginn der UN-Dekade für BNE (2005–2014) ist Deutschland noch immer „Lichtjahre“

von einer durchgängigen Implementation des UN-Programms „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“ im deutschen Bildungssystem entfernt. Dabei führt seit 2015 ein wissenschaftliches Projektteam des Instituts Futur an der Freien Universität Berlin unter Leitung von Prof. Dr. Gerhard de Haan das nationale Monitoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung mithilfe wiederholter, groß angelegter, indikatorbasierter Dokumentenanalysen (Regierungsbeschlüsse, Bildungspläne etc.) durch. 2020 bilanzierte es einen niederschmetternden Befund (Holst et al. 2020): BNE ist im deutschen Bildungssystem weder verbindlich in allen Lehrplänen der Bundesländer verankert, noch werden die Studierenden in der LehrerInnenbildung ausreichend für die BNE qualifiziert – nur punktuell in wenigen Hochschulen und dort überwiegend fächerspezifisch. Etwas diplomatischer begründen sie ihre Forderung nach „erheblichen zusätzlichen Anstrengungen“: „Diese Studie umfasst über 4500 Dokumente aus den Bereichen frühkindliche Bildung, Schulbildung, Hochschulbildung sowie berufliche Bildung und Ausbildung und zeigt, dass der Prozess der Umsetzung der BNE im Zeitraum des globalen Aktionsprogramms (2015–2019) an Dynamik gewonnen hat. Gleichzeitig bestehen weiterhin große Diskrepanzen zwischen den Bereichen Bildung, verschiedenen Arten von Dokumenten, Bundesländern und hinsichtlich der Tiefe und Qualität der Kontextualisierung von BNE und verwandten Konzepten. Während in allen vier formalen Bildungsbereichen erhebliche Entwicklungen erkennbar sind, sind für eine umfassende strukturelle Umsetzung der BNE in Deutschland erhebliche zusätzliche Anstrengungen erforderlich“ (Holst et al. 2020, 1 – eigene Übersetzung).

So nimmt es auch nicht wunder, wenn das oberste Steuerungsorgan der BNE 2030-Aktionen in Deutschland, die „Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (NP BNE)“, in seiner letzten Zwischenbilanz zu dem Ergebnis kommt, dass die stofflichen Potenziale und die realen Interessen für BNE in den Schulen weit von der unterrichtlichen und organisatorischen Wirklichkeit an deutschen Schulen entfernt sind (NP BNE 2020, 25): „BNE hat in den vergangenen Jahren im Bildungsbereich Schule an Bedeutung gewonnen. Gleichzeitig bleibt BNE im schulischen Alltag oftmals



Dr. Ursula Carle

Professorin i. R. für Grundschulpädagogik, Universität Bremen, Stellvertretende Vorsitzende des Grundschulverbandes

nach wie vor auf engagierte Einzelpersonen und einzelne Fächer konzentriert (...). Die Ergebnisse einer großangelegten quantitativen Studie zeigten zudem, dass auf der Ebene von Schülerinnen und Schülern (n = 809) ein gutes Drittel (35 %) berichtet, Nachhaltigkeit bisher gar nicht in der Schule begegnet zu sein. Unter der Lehrerschaft (n = 525) stimmte lediglich ein gutes Drittel (35 %) zu, das Bildungskonzept BNE bereits umzusetzen, dabei wiesen nur durchschnittlich 16 % ihrer gesamten Unterrichtszeit deutliche Nachhaltigkeitsbezüge auf. Die Erfassung des gewünschten Ausmaßes von Nachhaltigkeitsbezügen in Bildungsinstitutionen ... ergab, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer 43 % der gesamten Unterrichtszeit Nachhaltigkeitsthemen widmen würden. Die gewünschte Verdreifachung von Nachhaltigkeitsbezügen zeigt sich ebenfalls auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler (von derzeitig 9 % auf 34 %). Diese bemerkenswerte Differenz zwischen gewünschtem und tatsächlichem Maß deutlicher Bezüge zu nachhaltiger Entwicklung im Unterricht lässt sich auch durch die Steuerungslogik des Bildungsbereiches erklären, nach der Inhalte nur langsam und nur, wenn ihnen eine hohe bildungspolitische Relevanz zu-

erkannt wird, in der Bildungspraxis verankert werden“ (NP BNE 2020, 25).

Wird also den Zielen der BNE-Agenda von der bildungspolitischen Exekutive keine „hohe bildungspolitische Relevanz“ zuerkannt?

Gute Ansätze und Entwicklungen

Nichtsdestotrotz gibt es doch bereits einige gute Ausarbeitungen, die Grundschulen helfen, das Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung aufzugreifen. Zum Auftakt des neuen 10-Jahres-Programms organisiert die UNESCO eine große Konferenz vom 17. bis 19. Mai 2021 in Berlin, die in Zusammenarbeit mit der Bundesregierung veranstaltet und insbesondere vom Ministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unterstützt wird. Wer jetzt in die BNE-Arbeit einsteigen will, findet ab Ende April bis Ende Mai 2021 eine anregende Einführung in den deutschlandweiten „BNE-Wochen“, die zur Vorbereitung und Begleitung der Berliner UNESCO-Konferenz stattfinden. Ein Beispiel: Speziell für BNE-EinsteigerInnen ist eine Online-Veranstaltung am 6. Mai auf www.abenteuerlernen.org geplant. Weitere Einzelheiten zu den Begleitveranstaltungen und der Konferenz finden sich auf www.bne-portal.de.

In der Schweiz lassen sich auf dem Portal *éducation 21 – Bildung für nachhaltige Entwicklung* zu allen 17 Zielen der BNE 2030 Unterrichtsmaterialien für die Altersstufen und Themendossiers mit ausgearbeiteten Materialien für alle Klassenstufen finden: www.education21.ch/de/17-sdg.

„Die Ziele der Nachhaltigkeit im Unterricht entwickeln“ heißt eine vom „Expertenetzwerk zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (ESD Expert Net)“ erarbeitete Handreichung für LehrerInnen mit konkreten und bebilderten Beispielen aus Indien, den Unterzie-

len, weiteren Links und Unterrichtsideen zu jedem einzelnen der 17 Agenda-ziele (kostenloser Download: [https://esd-expert.net/files/ESD-Expert/pdf/Was_wir_tun/Lehr- und Lernmaterialien/Broschuere_DE-SDG-Barrierefrei-web.pdf](https://esd-expert.net/files/ESD-Expert/pdf/Was_wir_tun/Lehr-und_Lernmaterialien/Broschuere_DE-SDG-Barrierefrei-web.pdf)).

Die drei Beispiele geben für den Anfang ausreichend Impulse, um BNE 2030 in den Unterricht zu integrieren. Die Lehrpläne lassen dazu genug Freiheit. Die Themen sind im Interesse der Kinder. Was steht einer Implementation in den Unterricht der Grundschule noch entgegen?

Ausblick

Wenn Sie jetzt noch zögern, sich an einem derart umfangreichen und radikalen Weltentwicklungsprogramm zu beteiligen, kann vielleicht das Schlusswort der 38. UNESCO-Generalkonferenz der UNESCO-Mitgliedstaaten mit vielen Bildungsexpert*innen ihren Entschluss erleichtern (aus dem Schlusswort der Incheon-Erklärung zu Bildung 2030, 39): *„In der Überzeugung, dass ‚Bildung 2030‘ historische Fortschritte im Bereich der Bildung bewirken wird, verpflichten wir uns zu mutigem, innovativem und nachhaltigem Handeln, um sicherzustellen, dass Bildung wirklich das Leben in der Welt verändert. Die Erreichung von ‚Bildung 2030‘ kann erst zum Erfolg erklärt werden, wenn sie für alle zum Erfolg geworden ist“* (eigene Übersetzung).

Die UNESCO fordert ausdrücklich das nationale Engagement von Verbänden. Es wäre eine Aufgabe, die im Grundschulverband vorhandene Expertise zum globalen Lernen, zu Inklusion, zu Lernkulturen und zu Kinderrechten zu bündeln und für laufende BNE-Vorhaben in Grundschulen sowie der Lehreraus- und -fortbildung im Bereich BNE aufzubereiten. □

Anmerkungen

- 1) In Anlehnung an „Lernen die Welt zu verändern“, die Überschrift des Mannheimer Appells der Deutschen UNESCO-Kommission vom 28.06.2019, der die Fortsetzung des Nationalen Aktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ begrüßte und ihre Intensivierung forderte. <https://www.unesco.de/bildung/mannheimer-appell-lernen-die-welt-zu-veraendern>
- 2) „Einer der jungen Leute aus Indonesien, die eingeladen waren, den Bericht von Gro-

Harlem Brundtland entgegenzunehmen“, Volker Hauff in seinem Vorwort zum „Brundtland-Bericht“, 1987

- 3) Der genaue Titel der Incheon-Erklärung des UN-World Education Forum 2015 lautet: „Education 2030. Framework for Action: Towards inclusive and equitable Quality education and lifelong learning for all“ – hier fehlt „Sustainability“. Allerdings blieb die UNESCO bei ihrem angestammten, ökologisch geprägten „Education for Sustainable Development“, verwendet aber bei einer

Anleitung (Roadmap) zu der „Education 2030“-Agenda gleich mehrere Bezeichnungsvarianten: „Education 2030, Education 2030 Framework for Action, Education for Sustainable Development: A roadmap, ESD-for2030“.

Ausführliche Literaturangaben

können Sie von unserer Website herunterladen unter: <https://t1p.de/carle>

Vielfalt in der Klasse betrifft auch das Geschlecht

Geschlechtliche Selbstbestimmung – ein Thema für die Schule

Selbstbestimmung und Partizipation von Kindern (und Jugendlichen) ist gesellschaftlich mittlerweile in den Fokus gerückt. Das gilt auch für geschlechtliche Selbstbestimmung, bei der es heute nicht mehr nur darum geht, dass Mädchen nicht gegenüber Jungen benachteiligt werden und umgekehrt, sondern Kinder und Jugendliche in ihrem freien Geschlechtsausdruck gefördert werden sollen. Das Kinderbuch *Jo im roten Kleid* von Jens Thiele thematisiert etwa einen Jungen, der gern Kleider trägt. Eine solche Situation ist nicht aus der Luft gegriffen und stimmt uns auf das Thema ein: So fragt sich etwa auf dem Internetportal *Mama Notes* ein Vater „Kann ein Junge in einem Kleid zur Schule gehen?“ (2018), die Zeitschrift *Brigitte* thematisiert „Kleine Jungs im Kleid: Na und?“ (2018), ebenso das Magazin der *Süddeutschen Zeitung*: „Der rosarote Junge“ (2018). Geschlechterrollen sind im Blick und auch die Herausforderungen für Eltern, wenn ihre Kinder diesen Rollen einmal oder auch dauerhaft nicht entsprechen. Nils Pickert (@pickinese) wurde in den Sozialen Medien zu seiner Reaktion auf das Ansinnen seines Kindes beglückwünscht: „Wenn dein Sohn im Secondhand-Laden ‚das tollste Kleid der Welt‘ entdeckt, brich ihm nicht das Herz. Wisch ihm nicht das Lächeln aus dem Gesicht, sag ihm nicht, dass das nur etwas für Mädchen ist. Frag ihn einfach, ob er es anprobieren will“ (2019). Seine Erfahrungen in der Umsetzung des Wunsches, mehr Freiräume für Jungen zu schaffen, hat der Feminist und Autor im Jahr 2020 im Buch *Prinzessinnenjungs* zusammengefasst.

Wenn wir über Kinderrechte und Selbstbestimmung diskutieren, können wir auch dann nicht aufhören, wenn es an eigene lieb gewonnene Gewissheiten geht. Nicht selten stellt sich die Frage, wie etwa mit dem Wunsch

eines Kindes in der Schule umgegangen werden soll, wenn dieser nicht der gängigen Vorstellung oder gesellschaftlichen Norm zu entsprechen scheint und wenn sich die Eltern des Kindes kritisch dazu verhalten. Wie kann zumindest ein schulischer Raum entstehen, in dem sich ein Kind, so wie es ist und sich äußert, respektiert wird – auch in Bezug auf die eigene Geschlechtlichkeit? Das kann, wie im Beispiel, Jungen oder Mädchen betreffen, die zeitweise oder dauerhaft nicht den Klischees entsprechen, wie ein Junge oder ein Mädchen zu sein habe. Das muss nicht so sichtbar sein wie mit einem Kleid, sondern kann Fertigkeiten, körperliche oder charakterliche Merkmale betreffen, wie sie Jungen oder Mädchen gesellschaftlich und tradiert zugeschrieben werden. In der Studie „Safer Places“ der Universität Kassel, in der es zentral um Grenzverletzungen und sexualisierte Gewalt geht, zeigte sich, dass sich rund 40 Prozent der befragten Teenager nicht als „typisches Mädchen“ oder „typischen Jungen“ sehen, sondern Abweichungen zum stereotypen Geschlechtsbild wahrnehmen (vgl. Tuidt 2017). Das heißt nicht, dass die Befragten sich nun alle als trans*, inter* oder divers sehen, aber dass sie einen individuellen Abstand zu dem gesellschaftlichen Bild wahrnehmen, wie ein Mädchen oder ein Junge zu sein habe.

Zunehmend werden darüber hinaus die Aspekte trans* Identität und ein diverser Geschlechtseintrag zum Thema im Kontext Schule.

Der gesellschaftliche Diskussionsstand

Wie weit die Debatten zur geschlechtlichen Selbstbestimmung fortgeschritten sind, wird nicht zuletzt aus den Positionierungen wichtiger gesellschaftlicher Akteure zum Urteilsspruch des Bundesverfassungsgerichts für einen dritten – würdigenden und wertschätzenden – Geschlechtseintrag deutlich. Das trifft auch auf eher „traditionelle“ und „konservative“ gesellschaftliche Kreise zu. So befürwortete selbst die zunächst noch zögerliche Katholische Kirche im Nachgang das Urteil des Bundesverfassungsgerichts. Der Sprecher der Katholischen Bischofskonferenz Matthias Kopp äußerte sich wie folgt: „Wenn bei einem Menschen eine eindeutige Zuordnung zu der binären Einteilung als Frau oder Mann nicht möglich ist, darf er nicht durch rechtliche Vorschriften oder gesellschaftliche Gewohnheiten dazu gezwungen werden, sich entgegen seinen eigenen Empfindungen einem Geschlecht zuzuordnen, das nicht zu ihm passt“ (Katholisch.de, 8.11.2017).

Die Katholische Kirche orientiert hier auf eine positive geschlechtliche Selbstverortung. Kürzlich bezogen die katholischen Bischöfe im Nachbarland Frankreich, ebenfalls in Anerkennung gelebter Realitäten, für eine geschlechtsneutrale Formulierung des Elterneintrags in Taufregistern Position – statt „Vater“ und „Mutter“ sollten dort nun „Namen und Vornamen der Eltern oder anderer Träger der elterlichen Gewalt“ eingetragen werden (katholisch.de, 2020). Und bei der Jugendseelsorgetagung des Bundes der Deutschen Katholischen Jugend, bei der es Anfang 2020 um „Liebe, Sexualität und Geschlecht in der kirchlichen Jugendarbeit“ ging, sprachen sich die Veranstaltenden für Toleranz und Offenheit aus und zitierten in ihrer Pressemitteilung Diözesanjugendseelsorgerin in Rottenburg-Stuttgart Nadine Maier wie



Kurzlink: <https://t1p.de/rb7r>



Dr. Kerstin Schumann

ist Geschäftsführerin im Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt e.V. Ihre fachlichen Arbeitsschwerpunkte liegen in den Themenfeldern Geschlechtervielfalt, Pädagogik der Vielfalt und Genderkompetenz in der Kinder- und Jugendhilfe.

Dr. Heinz-Jürgen Voß

ist Professor für Sexualwissenschaft und Sexuelle Bildung an der Hochschule Merseburg. Er forscht und arbeitet praxisorientiert zu Prävention sexualisierter Gewalt und zur Förderung geschlechtlicher und sexueller Selbstbestimmung.

folgt – hier fokussiert auf sexuelle Orientierung: *„Junge Menschen, egal welcher sexuellen Orientierung, brauchen die unverbrüchliche Zusage, dass sie angenommen sind, wie sie sind. Wir glauben, dass Gott alle Menschen gleich liebt, daher darf die Kirche nicht gegen ihre eigenen Grundsätze handeln und Menschen ausschließen und diskriminieren“* (BDKJ 2020).

Entwicklungen in Richtung geschlechtlicher (und sexueller) Selbstbestimmung sind in Gang und werden in ganzer gesellschaftlicher Breite getragen – auch aus „traditionellen“ gesellschaftlichen Kontexten heraus. Dennoch zeigt sich auch, dass diese Aktivitäten weiterhin erforderlich sind, da Studien noch immer in erheblichem Maß Diskriminierung und Gewalt gegenüber LSBTI¹ in Deutschland nachweisen, mit gravierenden Auswirkungen für die Betroffenen: So geben in internationalen Studien, inklusive der Europäischen Union, rund 20 % der befragten Schwulen und Lesben an, mindestens einen Suizidversuch unternommen zu haben. Bei transgeschlechtlichen Personen sind es sogar 30 bis 40 %, die eine versuchte Selbsttötung angeben. Für intergeschlechtliche Personen muss die Zahl auf eine ähnliche Größenordnung geschätzt werden. Die Betroffenen reagie-

ren dabei oft auf massive erlebte Diskriminierung und Gewalt. (Vgl. u. a. Council of Europe 2011; Franzen & Sauer 2010; Fundamental Rights Agency 2014.)

Handlungsmöglichkeiten und Hilfestellungen für die pädagogische Praxis

Das Vorhandensein geschlechtlicher Vielfalt ist also eine gesellschaftliche Realität. Nun ist es wichtig, dass diese auch zur Selbstverständlichkeit in Schulen und Horten wird. Es besteht der pädagogische Bedarf, Angebote zu schaffen und Kinder und Jugendliche zu unterstützen, für sich selbst Perspektiven zu sehen und sich mit ihren Lebensentwürfen in Lehr- und Unterrichtsmaterialien zu entdecken. Ideen und Möglichkeiten gibt es viele.

Es ist wichtig, dass zum Beispiel beim Thema Familie auf Materialien zurückgegriffen wird, die ganz selbstverständlich Vielfalt aufzeigen. Empfehlenswert sind die Arbeitsblätter im Themenheft *Was zum Kuckuck kann Familie sein* von Alina Birnschein. Darin zu finden sind, neben einer Erzählung über Conrad Kuckuckskind, diverse Ideen für einen Familiensteckbrief, der nicht vom binären Familienmodell ausgeht. Unterstützt werden kann das Thema durch das Familienspiel von Kinderwelten Berlin oder der Familienpuzzlebox des KgKJH. Bücher, die mit Grundschülerinnen und Grundschülern gelesen werden können, sind beispielsweise *Mia und die Regenbogenfamilie* von Lilly Fröhlich oder das *Familienbuch* von Edward Summanen und Johanna Arpiainen.

Auch zum Thema Intergeschlechtlichkeit gibt es mittlerweile Unterrichtsbau- steine für die Grundschule, die sich um das Kinderbuch *PS: Es gibt Lieblingseis* von Luzie Loda ranken. An der Erstellung hat die Internationale Vereinigung Intergeschlechtlicher Menschen – OII Germany e.V. mitgewirkt. Eingeschätzt wird das Material nicht nur als empowernd für intergeschlechtliche Kinder, sondern auch als grundlegend in der Auseinandersetzung mit Vorurteilen und im Entdecken von Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten. Die Unterrichtsbausteine stehen zum kostenfreien Download² zur Verfügung.

Im Themenfeld Trans* empfiehlt sich die Nutzung der Bücher *Leon, Hugo und die Trans*identität* von Thorben Rump oder *Prinz_essin* von Rabea-Jasmin

Trans*, inter*, divers – Definitionen

Trans* bzw. transgeschlechtliche Menschen wollen oder können nicht als das Geschlecht leben, das bei der Geburt für sie eingetragen wurde. Zum Beispiel haben die Eltern ihr Kind als Jungen eintragen lassen und aufgezogen, das Kind sieht sich aber selbst als Mädchen. Oder es ordnet sich weder als Junge noch als Mädchen ein und definiert für sich ein ganz eigenes Geschlecht. Trans*-Kinder wissen dabei oft sehr lange, welches Geschlecht für sie passt – der Weg zum inneren Coming-out und dann zum äußeren Coming-out ist aber schwierig, weil damit weitreichende gesellschaftliche Konsequenzen – medizinische und juristische Prüfungen, Nachteile auf dem Arbeitsmarkt etc. – verbunden sein können.

Inter* bzw. intergeschlechtliche Menschen haben Körper, die sich nicht eindeutig in die Kategorien „weiblich“ oder „männlich“ einordnen lassen. Lange wurden diese Personen gesellschaftlich und medizinisch als Problem betrachtet und nicht als Menschen mit einer eigenen Geschlechtsidentität. Das ändert sich gerade. So hat der Deutsche Bundestag in Reaktion auf ein Urteil des Bundesverfassungsgerichts im Jahr 2018 den dritten Geschlechtseintrag „divers“ eingeführt. Damit sollen Voraussetzungen entstehen, wertschätzend mit Intergeschlechtlichen umzugehen. Historisch und aktuell werden intergeschlechtliche Kinder häufig medizinischen Eingriffen unterzogen, um als „Mädchen“ oder „Junge“ zu erscheinen. Diese Eingriffe haben in der Regel schwere Nebenwirkungen. Daher sind in der Medizin und gesellschaftspolitisch Diskussionen zur Veränderung der Behandlungspraxis im Gang, mit dem Ziel, dass intergeschlechtliche Menschen im entscheidungsfähigen Alter selbst über geschlechtszuweisende und -vereindeutigende Eingriffe entscheiden sollen.

Usling und Linette Weiß. Im Mittelpunkt des letztgenannten Buches steht ein wunderschöner Prinz, dessen Problem ist, dass alle denken, er sei eine Prinzessin. Ein Nachdenken über die Aspekte von Zuschreibungen und Identität wird angeregt.

Der Kinder- und Jugendbuchmarkt hat sich in den letzten Jahren stark in Richtung Vielfalt entwickelt. Neben dem eingangs benannten Buch *Jo im roten Kleid* von Jens Thiele gibt es viele Bücher, die sich in Schulbibliotheken und Klassenräumen finden lassen sollten. Viele der benannten Bücher, aber auch andere Spiele, Filme und Methoden zu den Themen Geschlechtervielfalt, Rollenbilder und Familienvielfalt finden sich im *Medienkoffer für Grundschulen und Horte*, der in Sachsen-Anhalt kostenfrei für mehrere Wochen durch Einrichtungen ausgeliehen werden kann. Finanziert durch das Ministerium für Justiz und Gleichstellung des Landes begleitet der Referent für Geschlechtervielfalt Jonathan Franke die Einführung des Koffers in der Schule oder dem Hort, stellt Materialien vor und beantwortet Fragen. Ein Kontakt ist per Mail über koffer@geschlechtergerechteJugendhilfe.de möglich.

Empfehlungen, die darüber hinausgehen, finden sich, sortiert nach Altersgruppen, auf der Webseite www.vielfalt-erfahrenswert.de.

Natürlich existieren in diesem Zusammenhang bei Eltern, Großeltern und Fachkräften auch Unsicherheiten und Fragen, die den Schulalltag umfassen. Dabei geht es meist um organisatorische Dinge wie den Sportunterricht, um Klassenfahrten, Umkleidekabinen, Toiletten oder Zeugnisse. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule finden sich im Buch *Schule lehrt/lernt Vielfalt* von Anika Spahn und Juliette Wedel, das ebenfalls kostenfrei heruntergeladen werden kann.³

Die gesellschaftlichen Anstrengungen für geschlechtliche (und sexuelle) Selbstbestimmung werden exemplarisch durch das *Regenbogenportal* www.regenbogenportal.de des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) abgebildet: Mit Blick auf Ratsuchende und Fachkräfte wird dort der aktuelle Sachstand im Themenfeld LSBTI ansprechend und verständlich aufbereitet, werden Ratsuchenden Hilfestellungen gegeben und Fachkräf-

ten und der breiten Öffentlichkeit vielfältige Informationsmaterialien zur Verfügung gestellt.

Festzuhalten bleibt, die Themen geschlechtliche Selbstbestimmung und Vielfalt können in der Schule recht unkompliziert eingeführt werden, Materialien und Fachstellen, die dabei begleiten, sind vorhanden. Gemeinsam kann es gelingen, bei Kindern frühzeitig Lebenskompetenzen zu entwickeln, die ihnen erlauben, Vielfalt als einen wesentlichen Part gesellschaftlicher Realität erleben zu können. □

Anmerkungen

- 1) LSBTI: Lesben, Schwule, Bisexuelle, Transgeschlechtliche und Intergeschlechtliche.
- 2) https://oiigermany.org/wp-content/uploads/2020/10/UE_Lieblingseis-1.pdf
- 3) www.akzeptanz-fuer-vielfalt.de/fileadmin/daten_AfV/PDF/AWS_MAT18_Schule_lehrt_lernt_Vielfalt_Bd1.pdf

Literatur

- BDKJ – Bund der Katholischen Jugend Diözese Rottenburg-Stuttgart* (2020): „Es soll die Menschen froh machen“. Jugendseelsorgetagung 2020 diskutiert zu Liebe, Sexualität und Geschlecht in der kirchlichen Jugendarbeit. Online auf: <https://www.bdkj.info> (Zugriff: 7.3.2021).
- Council of Europe* (2011): Discrimination on grounds of sexual orientation and gender identity in Europe. 2nd ed. Strasbourg.
- Franzen, J./Sauer, A.* (2010): Benachteiligung von Trans*Personen, insbesondere im Arbeitsleben. Untersuchung im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Berlin.
- Fundamental Rights Agency* (2014): Being Trans in the European Union: Comparative analysis of EU LGBT survey data. Wien.
- Katholisch.de* (2017): Bischöfe reagieren auf Beschluss zur Intersexualität. Online: <https://www.katholisch.de/artikel/15405-bischoefe-reagieren-auf-beschluss-zur-intersexualitaet> (Zugriff: 7.3.2021).
- Katholisch.de* (2020): Bischöfe empfehlen geschlechtsneutrale Formulierung für Taufurkunden. Online: <https://www.katholisch.de/artikel/24188-bischoefe-empfehlen-geschlechtsneutrale-formulierung-fuer-taufurkunden> (Zugriff: 7.3.2021).
- OII Germany e. V.* (2020): Neue Unterrichtshandreichung für die Grundschule zum Thema Intergeschlechtlichkeit. Online: <https://oiigermany.org/interschulmaterial/> (Zugriff: 8.03.2021)
- Tuider, Elisabeth* (2017): Sichtweisen auf sexualisierte Gewalt und sexualisierte Grenzüberschreitungen unter Jugendlichen. In: Bardehle, Doris; Voß, Heinz-Jürgen; Klotz, Theodor; Staudenmeyer, Bettina; Stiftung Männergesundheit (Hg.): Dritter deutscher Männergesundheitsbericht: Sexualität von Männern. Gießen: Psychosozial-Verlag, 361–374.

Unterrichtsbausteine zum Thema	
Intergeschlechtlichkeit für die Grundschule	
zum Buch PS: ES GIBT LIEBLINGSEIS von Luzie Loda	
EINLEITUNG	
Intergeschlechtlichkeit und Bildung.....	4
Einordnung in den Berliner Rahmenlehrplan.....	5
DIE UNTERRICHTSBAUSTEINE	
1 Sich kennenlernen.....	7
2 Es gibt mehr als Junge und Mädchen.....	7
3 Wünsche an ein gutes Miteinander.....	8
4 Nur Entweder-oder? Das ist zu schwierig!.....	9
5 Richtige und falsche Zuschreibungen.....	10
6 PS: Es gibt Lieblingseis.....	10
METHODEN, MATERIALIEN, ARBEITSBLÄTTER	
M1 Mein Name, dein Name, unsere Namen!.....	11
A1 Die Kinder in meiner Klasse.....	12
A2 Minibuch: Viele Buchstaben - viele Geschlechter	13
A3 Buchstabensalat - Finde die Tiere.....	15
A4 Wünsche an meine Freund_innen.....	16
M2 Mehr als Entweder-oder.....	17
A5 Drei Musketiere?.....	18
A6 Etiketten.....	19
M3 Über Intergeschlechtlichkeit sprechen.....	20
Buchempfehlung für Kinder.....	22
Weiterführende Informationen für Pädagog_innen.....	23

Ein Beispiel (s. Anm. 2, Titel und Ausschnitt Inhaltsseite) für mittlerweile viele Informationen und Unterrichts Anregungen zum Thema

„Wir wollen Schule machen!“

Erinnerungen an Annemarie von der Groeben (1940-2021)

Es gibt nur wenige Menschen mit einer so starken Ausstrahlung, wie Annemarie von der Groeben sie hatte. Ihr Engagement und ihre Vitalität, ihre Offenheit und ihre persönliche Nähe belebten ein jedes Zusammensein. Sie konnte andere begeistern und gemeinsam mit ihnen Projekte auf die Beine stellen, die sich niemand allein zugetraut hätte. Und sie kannte keine Müdigkeit, wenn es darum ging, ihre Ideen oder gemeinsame Absprachen umzusetzen. Anfang März ist sie gestorben, im Alter von 80 Jahren.

Annemarie von der Groeben war eine bescheidene Frau – und hätte doch jeden Grund gehabt, vorne zu stehen, wenn es nach der Bedeutung ihrer vielfältigen Lebensleistungen gegangen wäre: der didaktischen Leitung der Laborschule Bielefeld, der Entwicklung der pädagogischen Standards für den Schulverbund „Blick über den Zaun“, der Gründung des Bielefelder Vereins TABULA mit seinem Projekt „Alle Kinder mitnehmen“, des Fortbildungsprogramms „Werkstätten Individualisierung“.

Aber nach vorne trat sie nur, wenn die Sache es erforderte: entschieden in ihrer pädagogischen Position, klug argumentierend in einer verständlichen, ja schönen Sprache und gewinnend in ihrer den Menschen zugewandten Art. Jetzt, da sie es nicht mehr selber tun kann, sprechen ihre Publikationen für sie. Jahrelang hat sie als Mitglied der Redaktion in der Zeitschrift „Pädagogik“ auch heute noch lesenswerte Einzelbeiträge geschrieben und fachlich grundlegende Themenhefte gestaltet. Ihre Bücher hat sie immer mit anderen zusammen veröffentlicht – auch wenn sie die eigentliche Autorin war. Wie zuletzt unsere Streitschrift „Bildung gegen Spaltung“, an der ihr Herz hing. Zwei Jahre haben wir zu fünft daran gearbeitet, aber sie war der Motor, von ihr kamen die Kernbotschaften, sie hielt uns zusammen, wenn andere Aktivitäten drohten, uns abdriften zu lassen. Gemeinsam etwas schaffen, aber selbst im Hintergrund bleiben, das hat ihr Freude gemacht.



Besonders in Erinnerung bleibt die einfühlsame Frau, die auch in öffentlichen Situationen einen Blick hatte für die, die am Rande standen. Sie wandte sich ihnen zu, bezog sie in die Runde der miteinander Vertrauten ein oder zog sich zu einem anregenden Zweiergespräch mit ihnen zurück. Kein Neuling musste sich fremd fühlen in der Runde der Alteingesessenen, wenn Annemarie von der Groeben dabei war – wie sie auch in der Schule darauf achtete, dass niemand zurückblieb oder gar ausgeschlossen wurde.

Unermüdlich hat sie für eine bessere Schule gekämpft – nicht nur programmatisch, sondern tagtäglich vor Ort. Sie wusste, wovon sie sprach, wenn sie Individualisierung im gemeinsamen Unterricht forderte. Anschaulich konnte sie zeigen, dass und wie es geht: jedem Kind und allen Jugendlichen gerecht zu werden. Getrieben von einem starken Ethos für Bildungsgerechtigkeit fühlte sie Verantwortung nicht nur für die Menschen in ihrem Umfeld, sondern auch für die Entwicklung der Gesellschaft. So wichtig ihr eine stärkere Individualisierung des Unterrichts und die Demokratisierung der Beziehungen in der Schule waren, genauso energisch klagte sie gegenüber Politik und Verwaltung angemessene Rahmenbedingungen für diese Pädagogik ein. Vor allem im Reformverbund „Blick über den Zaun“ hat sie sich politisch engagiert. Sie fuhr mit uns zur Kultusministerkonferenz nach Berlin –

und zornig wieder zurück, enttäuscht, dass diplomatische Vor- und Rücksicht mehr zählten als inhaltliche Argumente. Trotzdem gab sie nicht auf. Die vergebliche Fahrt nach Berlin wurde Auslöser für die überzeugungsstarke Streitschrift „Wir wollen Schule machen!“, die sie für den „Blick über den Zaun“ verfasste, um die Ideen und Erfahrungen aus 20 Jahren Reformarbeit in die Breite zu tragen.

Annemarie von der Groeben war eine verlässliche Freundin der Grundschule und eine überzeugte Verfechterin des längeren gemeinsamen Lernens. Vor fünf Jahren erhielt die ehemalige Gymnasiallehrerin den „Erwin-Schwartz-Grundschulpreis“. Was eine gute Schule ausmacht, hat sie in ihrem Festvortrag so formuliert: *„Alle Schülerinnen und Schüler können im Unterricht mitkommen, mit Freude lernen und individuell gute Leistungen erreichen.“* Die Oberflächlichkeit einer Leistungsbeurteilung, die sich in vergleichenden Noten oder in Punktwerten aus standardisierten Tests erschöpfte, schmerzte sie. Sie forderte ein grundsätzlich anderes Verständnis von Lernbeobachtung und Diagnostik: *„weg von dem Blick auf Defizite hin zum Blick auf Stärken ... von der Fehlersuche zur Schatzsuche.“*

Wer pädagogische Schätze sucht, findet solche in reicher Zahl in den Texten von Annemarie von der Groeben. Darum schloss meine Laudatio damals mit einem großen Dank an sie:

*Liebe Annemarie,
wir Grundschulleute können
ungemein viel von dir lernen:
von deinen Ideen,
aus deiner Erfahrung und
vor allem von deiner Haltung
den Menschen gegenüber –
den kleinen und den großen ...*

Dieser Respekt gegenüber den Besonderheiten eines jeden Menschen bleibt als Vermächtnis dieser großen Pädagogin – und als unsere Verpflichtung, ihr Verständnis von Pädagogik jeden Tag neu zu unserem Auftrag zu machen. ■

Hans Brügelmann

Vorschau auf das Heft 155 der Grundschule aktuell

„Erfolgreich in die Schule starten“

Einen Vorgeschmack auf den Inhalt des nächsten Heftes bekommen Sie wie gewohnt auf der Rückseite dieser Ausgabe. Damit Ihnen die Artikel noch für den Schulanfang nach den

Sommerferien von Nutzen sein können, stellen wir das Heft vorab in digitaler Form bereit: Normalerweise würden Sie die dritte Ausgabe des Jahres im September erhalten, das Heft 155 wird

Ihnen aber bereits im Juli 2021 als PDF auf unserer Homepage kostenlos zur Verfügung stehen.

Natürlich bekommen Sie als Mitglied weiterhin die Printausgabe zugesandt, voraussichtlich bereits im August 2021.

Wir laden Sie ein, auch (noch) Nichtmitglieder auf diesen Download hinzuweisen, der ab dem 16. Juli verfügbar sein wird.

16. Juli: Download
Heft zum Schulstart!!!

Der Grundschulverband im Netz

Beteiligen Sie sich, nennen Sie uns Ihre Wünsche!

Seit einiger Zeit ist der Grundschulverband auf verschiedenen Social-Media-Plattformen aktiv: Facebook, Twitter, Instagram und YouTube. Nutzen Sie diese Möglichkeiten, um sich zu informieren und mit uns in Kontakt zu treten. Einige Landesgruppen haben spezielle Angebote, schauen Sie mal auf Instagram nach.

Wir möchten unsere Social-Media-Kanäle in Zukunft stärker nutzen, um mit unseren Mitgliedern und anderen Interessierten in Austausch zu treten. Wir hoffen auf rege Diskussionen und darauf, uns gegenseitig vielfältige Anregungen zu geben! Haben Sie dazu Vorschläge oder Wünsche?

Ich freue mich über Ihre Post an
michael.toepler@
grundschulverband.de



Die „Projektgruppe Grundschrift“ ist im Grundschulverband weiterhin aktiv. (Auf Seite 2 dieser Ausgabe finden Sie den Beitrag von Linda Kindler hierzu.) Zu Ihrer Information anbei die aktualisierte Fassung der „Empfehlungen für Schrift und Schreiben in der Grundschule“, wie sie zuletzt der Kultusministerkonferenz gesandt wurde.

Empfehlungen zu Schrift und Schreiben in der Grundschule

1. Eine **gut lesbare und flüssig geschriebene Handschrift** ist ein selbstverständliches Ziel der Arbeit in der Grundschule und darüber hinaus.
2. **Ausgangsschrift** für das Lesen und Schreiben sind die Druckschriftformen der sogenannten „Gemischt-Antiqua“.
3. Die handgeschriebene Druckschrift ist im Weiteren die **Entwicklungsschrift**: Durch vielfältiges Probieren, Anleitungen, Beispiele, Übungen und Reflexionen über Geschriebenes entwickeln die Kinder ihre persönliche Handschrift.
4. Für die Handschriften gelten bei allen individuellen Ausprägungen die **gemeinsamen Kriterien**:
 - formklar (Sind die Buchstaben gut zu erkennen?)
 - leserlich (Kann man alles gut lesen?)
 - flüssig (Ist die Schrift „mit Schwung“ geschrieben?)

Anmerkungen zum Schreiblern-Prozess

Der Schreiblern-Prozess ist einerseits **normbezogen**: Bezug sind die Buchstabenformen, die an den Druckbuchstaben orientiert sind, sowie die oben angegebenen Kriterien für Geschriebenes: Formklarheit, Leserlichkeit und Flüssigkeit.

Der Schreiblern-Prozess ist andererseits **individuell**: Kinder entwickeln ihre persönliche Handschrift durch Schreiben, Erproben, Schriftbetrachtungen, Gespräche und Reflexionen über Schriften. Die oben angegebenen Kriterien sichern dabei den Normbezug.

Schreibmotorische Gesichtspunkte

sind je nach Entwicklungsstand der Kinder unterschiedlich wichtig. Dazu zählen

- fingermuskuläre Vorübungen,
- individuelle Entscheidungen über Schriftgröße, Schreibgerät, Lineatur,
- Übungen von Buchstaben mit gleichem Bewegungsverlauf,
- Übungen von Buchstabenverbindungen.

Zu Didaktik und Umsetzung

Mit diesem Grundverständnis entwickelte im Grundschulverband die Projektgruppe Grundschrift seit 2005 eine schriftdidaktische Konzeption, die inzwischen an vielen Schulen erfolgreich praktiziert wird und mit dem Begriff **Grundschrift** bezeichnet wird:

- Sie orientiert sich an der gedruckten Schrift.
 - Sie ist von Beginn an auf einen flüssigen Bewegungsverlauf angelegt (zügiges Buchstabenschreiben, Wendebögen für Verbindungen, Verbindungssequenzen, unterstützende schreibmotorische Übungen).
 - Sie realisiert das didaktische Doppelprinzip handeln und reflektieren:
 - schreiben (nachspüren, ausprobieren, anwenden) und
 - reflektieren (Eigenreflexion und Schriftgespräche).
- Leitend sind dabei die o. a. drei Kriterien.

- Sie bezieht die Lernbegleitung über den Anfangsunterricht hinaus auf die Entwicklung in allen Grundschuljahren.
- Sie führt ohne den Umweg über eine zweite Ausgangsschrift nachweislich zu gut leserlichen und flüssigen Handschriften der Kinder.

Die Projektgruppe Grundschrift hat in zahlreichen Fachpublikationen Schriftdidaktik, Forschungsstand, schreibmotorische Aspekte dargestellt und schulpraktische Erfahrungen dokumentiert. Dazu wurden auch beispielhaft Arbeitsmaterialien für alle Grundschuljahre erarbeitet.

Zur weiteren Information

- ▶ grundschulverband.de/grundschrift
- ▶ Bartnitzky, H. / Brinkmann, E. / Fruhen-Witzke, A. / Hecker, U. / Kindler, L. / van der Donk, B. (Hg.) (2016): Grundschrift. Kinder entwickeln ihre Handschrift. Grundschulverband, Frankfurt/M.



Baden-Württemberg

Vorsitzender: Edgar Bohn

edgar.bohn@gsbv-bw.de, www.gsv-bw.de

Grundschulen im roten Bereich

„Zu viele Aufgaben, zu wenig Zeit: Überlastung von Lehrkräften in der Grundschule“ ist der Titel des vom Grundschulverband in Auftrag gegebenen Gutachtens zur Arbeitssituation in den Grundschulen. Das Ergebnis – und das unmittelbar vor Ausbruch der Pandemie – lautete: „Der Befund ist eindeutig: durch im Verhältnis zur Arbeitszeit zu viele unspezifische Aufgaben auch außerhalb des ihrer Qualifikation entsprechenden Kernbereichs sind die Grundschullehrerinnen einer latenten Überforderung ausgesetzt“ (S. 67).

Corona hat die Situation drastisch verschlimmert. Der Lehrkräftemangel gerade im Grundschulbereich tut ein Übriges. Es ist Zeit, dass wir auf diesen Missstand aufmerksam machen.

Zusammen mit der GEW wird die Landesgruppe für die Dauer der Fußball-EM (12. Juni bis 12. Juli) die Aktion **Grundschulen im roten Bereich** starten, die das Ziel hat, Aufmerksamkeit auf diese Tatsache zu lenken und Lösungen einzufordern. Zu Beginn einer neuen Legislaturperiode ein richtiger Zeitpunkt, um das Anliegen politisch zu platzieren. Seien Sie mit Ihrer Schule bei dieser Aktion dabei. Näheres

erfahren Sie auf unserer Homepage: www.gsv-bw.de.

Grundschultag und Mitgliederversammlung

Am 18. und 19. Juni findet im Rahmen der FluxDays des Medienzentrums der PH Schwäbisch Gmünd auch unser Grundschultag statt.

Das Thema des Grundschultags: *Professionalisierung für die Digitale Grundbildung.*

Herausforderungen, Handlungsstrategien, Gelingensbedingungen

Hier finden Sie die genaue Ausschreibung:

<https://zentrum-fuer-medienbildung.de/fluxdays2021/>

Die Mitgliederversammlung

Am 19. Juni 2021, von 16 bis 18 Uhr, findet die verschobene Mitgliederversammlung mit Neuwahlen statt.

Wir führen diese als Online-Veranstaltung durch.

Die Tagesordnung finden Sie auf unserer Homepage (www.gsv-bw.de), den

Anmeldelink erhalten Sie über unseren Newsletter bzw. auf Antrag per Mail (edgar-bohn@gsbv-bw.de). Wir haben ein interessantes und abwechslungsreiches Programm vorbereitet und hoffen auf regen Zuspruch.

Für die Landesgruppe: Edgar Bohn



Bayern

Vorsitzende: Gabriele Klenk

www.grundschulverband-bayern.de

Landesgruppe Bayern aktiv für ihre Mitglieder

Wie geht „Grundschule ohne Schulhaus“? Wie geht „Unterricht ohne Kontakt zwischen Lehrkraft und Schüler*innen“? Wie geht „Lernen ohne Mitschüler*innen“? Seit nun über einem Jahr lösen Präsenz-, Wechsel- und Distanzunterricht einander ab, teilweise von einem Tag auf den anderen. Der Landesgruppenvorstand hat es sich zur Aufgabe gemacht, mit Mitgliedern und Akteuren der Bildungspolitik ins Gespräch zu kommen sowie Lehrkräfte zu unterstützen.

Unsere Unterrichtsidee für Sie: morgen einzusetzen

Auf der Homepage der Landesgruppe Bayern finden Lehrkräfte Beispiele, wie

Kinder sowohl im Wechsel- als auch im Distanzunterricht kooperativ lernen können. Diese sollen im Laufe der Zeit erweitert werden.

Onlinegespräche mit Mitgliedern

In Onlinegesprächen mit Lehrkräften konnten wir deren Situation vor Ort wahrnehmen: Sorge um den eigenen Gesundheitsschutz, enorme Zusatzbelastung durch gleichzeitige Notbetreuung im Wechselunterricht, vorgeschriebene Leistungserhebungen, Ziffernzeugnisse und Übertrittsbestimmungen, aber auch mangelnde digitale Ausstattung sowohl in den Schulen als auch in den Elternhäusern und die Erfahrung, manche Kinder „völlig verloren zu haben“.

In einem Onlinegespräch mit Schulleitungen kamen hierzu noch der gravierende Lehrermangel, kurzfristige Vorgaben für Unterrichtsorganisation, die Umsetzung von Hygienevorschriften, die Forderungen von Eltern und die besondere Situation in vielen Elternhäusern.

Gespräche mit dem Staatsministerium

Bei verschiedenen sog. Schulpfeln mit dem Ministerium und weiteren Verbänden stellten wir immer wieder unsere Forderungen dar:

- Gesundheitsschutz (Impfungen und sinnvolle Teststrategien),
- Präsenzunterricht (auch als Wechselunterricht), um Beziehungsarbeit zwischen Lehrkraft und Kind zu ermöglichen,

- zeitlicher Vorlauf, um die Unterrichtsorganisation planen zu können,
- eine wertschätzende Leistungsrückmeldung in der 4. Jahrgangsstufe statt Benotung auf Basis der Probearbeiten, da deren vorgeschriebene Anzahl nicht eingehalten werden kann,
- Entwicklung von Konzepten, um Bildungsbenachteiligung von Kindern zu mindern.

Für die Landesgruppe: Gabriele Klenk, Konstanze v. Unold



Hamburg

Vorsitzender: Stefan Kauder, Rautenbergstraße 7, 20099 Hamburg
stefan.kauder@gsvhh.de, www.gsvhh.de

Jenseits der Mediengrenzen – Medienübergreifendes Erzählen in didaktischer und literaturwissenschaftlicher Perspektive

Zeitgenössische Literatur für Kinder erzählt ihre Geschichten oft in Form einer Überschreitung von Mediengrenzen. Verarbeitet werden interkulturelle, interpiktorale oder intermediale Bezüge, zudem sind ursprünglich in anderen Medien erzählte Geschichten in Medienverbünde eingeschlossen. Medienübergreifendes Erzählen rückt daher in den Fokus von Deutschunterricht sowie didaktischer und narratologischer Forschung.

In Sommersemester 2021 bietet die Fakultät der Erziehungswissenschaften der **Universität Hamburg** zu dieser Thematik in Kooperation mit der Literaturwissenschaft eine **Ringvorlesung** an.

- Erzählforschung: Welche Formen des medienübergreifenden Erzählens für Kinder gibt es?
- Rezeptionsforschung: Wie rezipieren Kinder inter- und transmediale Erzählformen?
- Fachdidaktik: Welche didaktischen Ansätze für inter- und transmediales Erzählen gibt es?



Veranstaltungen ab Mai

03.05.2021

„Stereotype Darstellungen in Migrationsliteratur. Literaturwissenschaftliche und didaktische Überlegungen zu einem medienübergreifenden Phänomen“
Prof. Dr. Nicole Masanek,
Universität Duisburg-Essen

10.05.2021

„Erstlesebücher – Mediale Grenzen in einem konservativen Erzählmedium überschreiten“
Dr. Christoph Jantzen,
Universität Hamburg

17.05.2021

„Herbst 89 – Umbrucherzählungen für Kinder in intermedialer Perspektive“
Dr. Kirsten Kumschlies,
Universität Trier

31.05.2021

„Brüche in der Narration? Metafiktionale Phänomene im Bilderbuch und ihre Rolle in einer sich wandelnden Literaturdidaktik“
Lukas Doleschal,
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

07.06.2021

„Märchen im Bilderbuch – Rezeptionsprozesse von Grundschulkindern“
Johanna Duckstein, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

14.06.2021

„Spielend die Welt entdecken – Einsatzmöglichkeiten narrativer Computerspiele im Literaturunterricht“
Dr. Lisa König,
Pädagogische Hochschule

21.06.2021

„Von Lummerland nach Kummerland und zurück – Eine (Zeit)Reise durch die Medientransformationen eines Kinderliteraturklassikers“
Dr. Inger Lison,
Technische Universität Braunschweig

28.06.2021

„Mediale Spuren in schriftlichen Erzählungen von Kindern“
Gastprof. Dr. Lis Schüller,
Freie Universität Berlin

05.07.2021

„Mit Bildern erzählen – das japanische Papiertheater Kamishibai“
Annette Huber,
Literaturwissenschaftlerin,
Hamburg

Die Vorträge mit anschließender Diskussion finden in digitaler Form statt.

Unsere Landesgruppe beteiligt sich durch eine finanzielle Unterstützung, damit stehen die Veranstaltungen auch unseren Mitgliedern offen. Ein Anmeldeformular und weitere Informationen finden sich auf der Website unter <https://uhh.de/jenseitsdermediengrenzen>.

Die schon vorliegenden Anmeldezahlen für die einzelnen Veranstaltungen zeigen das große Interesse für die Thematik und das gewählte Format.

*Für die Landesgruppe:
Marion Lindner*

Unser Textarchiv auf

Open Access Erziehungswissenschaften

Als Ergänzung zum Jubiläumsband 148/149 haben wir über 200 Texte mit Analysen, Problembeschreibungen, Lösungsansätzen und Praxisbeispielen aus 50 Jahren zugänglich gemacht – nicht nur auf unserer Website (grundschulverband.de/textarchiv), sondern zusammen mit weiteren Texten auch in der erziehungswissenschaftlichen Open-Access-Datenbank peDOCS: pedocs.de. Gesucht werden kann nach „Grundschulverband“, „Grundschule aktuell“ oder einzelnen Autoren bzw. Schlagworten.



Brandenburg

Vorsitzende: Denise Sommer

denisomm@aol.com, www.grundschulverband.de

Ein Blick nach vorn:

Chancen für die Grundschularbeit

Neben einer Vielzahl von erschwerten Bedingungen und Begleiterscheinungen in der Pandemie sehe ich auch Chancen für die Grundschularbeit. Eine davon ist die schnellere Entwicklung in der **digitalen Ausstattung** in den Schulen. Die größte Chance liegt für mich allerdings darin, ein gutes Stück **auf dem Weg zur Inklusion voranzuschreiten**. Schulschließungen und Wechselunterricht in kleinen Gruppen eröffneten neue Wege. Durch die individuellen Unterrichtszeiten per Telefon, bei kurzen Treffen zur Übergabe von Materialien oder auch am Computer hatten viele Grundschullehrer*innen die Möglichkeit, zu den Kindern einen **viel persönlicheren Kontakt** aufzubauen. So konnten sie die Mädchen und Jungen in ihrer Individualität anders wahrnehmen als im gewohnten Schulalltag. Durch die Rückmeldungen aus den Familien lernten die Lehrkräfte sie nicht nur intensiver kennen, sondern konnten auch mit den Eltern enger in Kontakt treten.

Der Freiraum, der sich eröffnete, als Präsenzunterricht nicht mehr stattfinden konnte, wurde von vielen Lehrer*innen genau dafür genutzt. Und nun kann daraus eine Chance erwachsen, auf der Grundlage dieser Erkenntnisse auch in der Schule mit größerer Individualisierung einen Schritt weiter zu gehen, einen Schritt auf dem Weg zur Inklusion: **Alle Kinder lernen gemeinsam und dabei nach ihren eigenen Möglichkeiten**. Jedes Kind bekommt die dafür notwendige Unterstützung, sei es durch den Einsatz zusätzlicher Materialien, (digitaler) Medien und Hilfsmittel oder auch durch die Begleitung durch eine pädagogische Fachkraft. Gerade die Absicherung der Notbetreuung hat uns in Brandenburg vielfältige Wege für zusätzliche Fachkräfte u. a. durch den Einsatz von Lehramtsstudentinnen und -studenten auf Honorarbasis eröffnet. Diese sollten nun unbedingt weiter eingesetzt werden, sei es zur Begleitung einzelner Kinder, zur Unterstützung und Begleitung einer Klasse als Co-Lehrer*in oder auch zur Absicherung

von Vertretungsstunden. Die Vorteile und Notwendigkeit einer inklusiven Beschulung sind vielfach benannt und wurden u. a. sehr ausführlich in „Grundschule aktuell“ 153 umfangreich beleuchtet. Ein wichtiger Bereich für die Arbeit in der Schule besteht für mich im Folgenden: Diejenigen, die Hilfe benötigen, erhalten sie von denen, die es schon können, und die, die es schon können, fassen ihr Wissen in Worte, durchdenken es neu. Das Beste an einer durch und durch heterogenen Arbeitsgruppe ist, dass jeder einmal in der Rolle des Erklärenden, Zeigenden oder Wissenden sein kann und jeder auch in der Rolle desjenigen, der Hilfe und Unterstützung benötigt. So entwickeln die Kinder Respekt vor der Leistung ihrer Mitschüler, lernen tolerant zu sein und füreinander Verantwortung zu übernehmen. Dies wird ermöglicht durch einen Unterricht, der sowohl gemeinsame Lernzeiten mit der ganzen Gruppe an gemeinsamen Themen beinhaltet als auch individuelle Lernzeiten, in denen ganz spezielle, auf die Bedürfnisse des Einzelnen abgestimmte

Materialien zum Einsatz kommen. Es braucht auch Zeiten, in denen die Kinder ihren ganz eigenen Interessen und Lernthemen nachgehen können. So entwickeln sich ihre Begabungen, lernen sie in ihrem eigenen Tempo, werden selbstständiger und übernehmen Verantwortung für ihr eigenes Lernen. Das kann Auswirkungen auf ihr ganzes weiteres Leben haben und uns auch als Gesellschaft beflügeln. Trotz der in vielen Bereichen angestoßenen Modernisierung und Digitalisierung in vielen Schulen spüren wir, wie sehr ein persönliches Vor-Ort-Lernen unseren Kindern und uns Lehrer*innen fehlt. Deshalb sind wir froh, dass die Grundschulen in Brandenburg seit dem 22. Februar im Wechselmodell geöffnet sind.

*Für die Landesgruppe:
Simone Gruschke*



Bremen

Kontakt: grundschulverband-landesgruppe-bremen@email.de

www.grundschulverband-bremen.de

Auch die ersten Monate des Jahres 2021 waren vom Umgang mit der Corona-Krise bestimmt. Die Bremer Landesgruppe hat sich im Januar und Februar mit drei Stellungnahmen an der bildungspolitischen Diskussion beteiligt und insbesondere mehr **Planungssicherheit** für den Wechselunterricht in den Schulen auf der Grundlage eines praktikablen Hygienekonzepts gefordert: <https://grundschulverband-bremen.de/pressemitteilungen/>.

Auch in einem **Gespräch mit der Senatorin** hat der Vorstand seine Kritik erneuert, dass bereits ab dem 1. März in den Grundschulen verbindlich Präsenzunterricht in Klassenstärke stattfindet. Die Umsetzung der Teststrategie und die Impfungen hätten davor erfolgen müssen. Als besondere Probleme wurden die Anforderungen der kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung und der Vergleichsarbeiten VERA angesprochen. Eine Beteili-

gung der Landesgruppe an der Weiterentwicklung der Verfahren zur Leistungsbeurteilung wird in Aussicht gestellt.

Mit dem 2. Lockdown gingen in Bremen und Bremerhaven Corona-bedingte Einschränkungen des Präsenzunterrichts mit ergänzendem Distanzunterricht einher. Diese Einschränkungen sollten abgemildert werden, indem alle Schüler:innen mit iPads ausgestattet wurden.

Bildungsbenachteiligten Schülern und Schülerinnen fehlt es jedoch häufig an den technischen und individuellen Lernvoraussetzungen, um erfolgreich am Distanzlernen teilnehmen zu können. Um in dieser Situation und auch jetzt im Präsenzunterricht mit möglichst geringer Zusatzbelastung für die Klassenlehrkräfte Kinder zu unterstützen und Defizite aufzufangen, wurde in Kooperation mit der Universität Bremen und mit Unterstützung der Schütting-

Ein kritischer Blick auf Brandenburger Bildungspolitik in der Corona-Pandemie

Zunächst stehen für uns die **Arbeitsbelastung für Lehrkräfte und Schulleitungen** seit nunmehr mehr als einem Jahr im Vordergrund, die in der Krise die wahre Überlastung unseres Schulsystems offenlegt. Jetzt, wo Lehrer, die schon vorher an den Schulen fehlten, noch viel stärker gebraucht werden, um z. B. kranke Kolleginnen und Kollegen zu vertreten sowie den Unterricht in halbierten Klassen zu ermöglichen, die Notbetreuung abzusichern und parallel das Distanzlernen durchzuführen sowie die Hygienekonzepte umzusetzen, fehlen sie doppelt. Ebenso empfinden wir die **didaktische und methodische Arbeit als schwieriger**. Die **Heterogenität ist noch größer** geworden, denn Kinder werden im Distanzlernen sehr unterschiedlich von ihren Familien unterstützt. Lehrerinnen und Lehrer müssen dauerhaft die Möglichkeit bekommen, Kinder individuell und nicht nur mit dem Blick auf die

Leistungen, sondern auch in ihrer emotional-sozialen Entwicklung zu fördern. Das **Programm „Studierende an die Schulen“** muss deshalb im Land Brandenburg unbürokratisch und dauerhaft etabliert werden. Was wir, unsere Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern aber als größte Belastung empfinden, ist die **Unplanbarkeit**, die mit häufig wechselnden Maßnahmen und Unterrichtsmodellen einhergeht, die oft sehr kurzfristig umzusetzen sind. Aus unserer Sicht ist **das Lernen in halbierten Klassen** die beste Alternative, um die Maßnahmen in der Pandemie bei wechselnden Infektionszahlen und damit das **kontinuierliche Lernen in Präsenz** in den Schulen zu sichern. Das hat der Vorstand der Landesgruppe am 20. Januar in einer Telefonkonferenz mit dem Grundschulreferat des Bildungsministeriums deutlich gemacht. Weiterhin sind eine **Stärkung der Verantwortung der Einzelschule und das Vertrauen auf die Expertise von Schulleitungen und Lehrkräften** sowie eine regelmäßige **Kommunikation**

von Administration und Schulpraxis unerlässlich. Das war in den vergangenen Monaten in Brandenburg nicht der Fall und wird von uns scharf kritisiert. Das Agieren des Bildungsministeriums in der Pandemie macht deutlich, wie **wenig Wissen im Ministerium über die realen Zustände an den Schulen des Landes** herrscht. Wo soll dieses auch herkommen, wenn Entscheidungen von oben nach unten durchgereicht werden, weder Schulämter und das LISUM noch Verbände und Gewerkschaften vorher oder im Prozess einbezogen werden? Für eine nicht abgestimmte Teststrategie zu den Corona-Selbsttests in den Schulen unter der Aufsicht der Lehrkräfte gab es Mitte März sehr großen Protest und öffentliche Kritik u. a. von GEW, Landeslehrerrat, Landeselternrat und unserem Landesgruppenvorstand. Kurzfristig wurde die Teststrategie des MBS dahingehend geändert, dass sich die Schülerinnen und Schüler freiwillig zweimal wöchentlich zu Hause in Verantwortung der Eltern testen können. Die fadenscheinige

Begründung mit angeblich falsch bestellten und für Schule nicht geeigneten Testmaterialien durch den Bund ist ein weiterer Beleg für eine **verfehlte Bildungspolitik im Land Brandenburg und mangelnde Fähigkeit zur Selbstkritik der Verantwortlichen**. Eine erfolgreiche Teststrategie, die zur Eindämmung der Pandemie und zur dauerhaften Öffnung der Schulen beiträgt, hätte vor Monaten geplant und mit den Beteiligten vorbereitet werden müssen. Vor dem Hintergrund der gemachten Erfahrungen muss dringend das neue Schuljahr in den Blick genommen werden, um langfristig gute Bedingungen an den Schulen zu schaffen. Nur gemeinsam, mit Kompetenz und Erfahrung gelingt erfolgreiche Bildungspolitik im Sinne einer bestmöglichen Bildung unserer Schülerinnen und Schüler. Dafür steht unser Landesgruppenvorstand und dafür engagieren wir uns im Grundschulverband in Brandenburg.

*Für die Landesgruppe:
Hannes Fischer,
Denise Sommer*

Stiftung das Projekt „LeOn – Lernbegleitung Online“ entwickelt.

Im Rahmen des Projekts sollen bildungsbenachteiligte Grundschülerinnen und Grundschüler einzeln, in Lerntandems, Kleingruppen, am Nachmittag und in den Ferien durch Lehramtsstudierende unterstützt werden. Bei der Lernbegleitung geht es je nach Einschätzung und in Absprache mit den Lehrkräften um Inhalte der Kernfä-

cher – also Lesen, Schreiben, Rechnen – und besonders um die Vermittlung von Lernstrategien, Förderung von Selbstwirksamkeitserwartungen und die persönliche Stärkung insgesamt.

Die Unterstützung der Kinder bei der Bearbeitung der von der Lehrkraft ausgewählten Inhalte erfolgt durch die Studierenden z. B. per Telefon, Videokonferenzen, über die Lernplattform *itslearning* und vor Ort in der Schule. Das Pro-

jekt ist flexibel durchführbar sowohl an Distanzlerntagen während des Halbgruppenunterrichts, in Quarantänephasen und vor allem auch während der Ferien. Schwerpunkt dabei ist, die Kinder in ihren individuellen Lernmöglichkeiten adaptiv zu unterstützen und ihnen somit größtmögliche Bildungsteilhabe zu ermöglichen. Es besteht die Chance, dass durch zeitliche Kontinuität (direkter Anschluss an Praktikum der Studierenden) gelingende

pädagogische Beziehungen aufgebaut werden können.

Die beteiligten Studierenden können im Projekt – über ihre Praktika hinaus – Erfahrungen mit der gezielten Förderung unterschiedlicher Schüler und Schülerinnen sammeln.

*Für die Landesgruppe:
Hans Brügelmann,
Heike Hegemann-Fonger*



Niedersachsen

Kontakt: gsv.nds@gmail.com

www.gsv-nds.de

Anhörung im Kultusausschuss am 12. Februar Umsetzung der Inklusion an Niedersachsens Schulen verbessern

Die vier Landtagsfraktionen des Niedersächsischen Landtages SPD, CDU, Bündnis 90/Die Grünen und die FDP haben einen Entschließungsantrag mit dem Titel „Umsetzung der Inklusion an Niedersachsens Schulen verbessern“ in den Kultusausschuss eingebracht. Unsere schriftliche Stellungnahme dazu haben wir bereits auf unserer Homepage veröffentlicht. Am 12. Februar bekam der Grundschulverband dann die Gelegenheit, in einer mündlichen Anhörung noch einmal zu der vorgelegten Drucksache Stellung zu nehmen. In einer COVID-19-bedingt digital durchgeführten Anhörung stellten wir noch einmal heraus, dass der Grundschulverband grundsätzlich dem Entschließungsantrag zustimmt, wichtige Fragen allerdings noch im Detail geklärt werden müssten. In der Anhörung standen folgende Aspekte im Vordergrund:

- Klares Bekenntnis des Landes Niedersachsen zur Umsetzung der Inklusion, zunehmende Auflösung der Förderschulen
- Gleichwertige Verteilung der personellen Ressourcen an Grundschulen und an weiterführenden Schulen, damit einhergehend die Forderung nach mindestens fünf Stunden sonderpädagogischer Grundversorgung in der Grundschule
- Einsatz Pädagogischer Mitarbeiter*innen auch an allgemeinbildenden Schulen,

äquivalent zu deren Einsatz an Förderschulen

- Veränderung der APVO für das Lehramt für Sonderpädagogik, damit eine Ausbildung an allgemeinen Schulen erleichtert bzw. zur Regel wird
 - Ausbau der RZIs als Anlaufstelle für Beratung, nicht nur für sonderpädagogische Fragestellungen, sondern auch für Begabungsförderung, Migration etc.
- Abschließend wurde die Forderung formuliert, endlich das Bildungswesen, insbesondere die Grundschulen mit ausreichenden finanziellen Mitteln und Ressourcen auszustatten, damit Schule und inklusive Schule gelingen. Die Vorlage der mündlichen Stellungnahme ist ebenfalls auf unserer Homepage www.gsv-nds.de einsehbar.

Forum Eigenverantwortliche Schule – Berufsbild Schulleitung

Das Land Niedersachsen hat unter der Leitung von Frau Johannes eine Arbeitsgruppe eingerichtet, die ein Konzept zum Thema „Berufsbild Schulleitung“ entwickeln soll. Neben Verbändevertreter*innen nehmen auch Schulleiter*innen an dieser Arbeitsgruppe teil. Zentrale Elemente sind zunächst die Entwicklung eines Leitbildes sowie das Benennen von Handlungs- und Kompetenzfeldern von Schulleitungen, um ein Anforderungsprofil an neue Schulleitungen zu erstellen. An dem Konzept „Berufsbild Schulleitung“ wird in der Arbeitsgruppe weitergearbeitet; zentrale Fragestellungen sind:

- Ausgestaltung des Arbeitsplatzes (Arbeitszeit, Unterstützung), was sind Aufgaben von Schulleitung, was nicht? Wie bleiben Schulleiterpositionen attraktiv?
 - Wie erfolgt die Qualifikation von Schulleitungen? Gibt es begleitende Fort- und Weiterbildungen?
 - Welche Möglichkeiten der Weiterentwicklung der Eigenverantwortlichen Schule gibt es?
- Diese ersten Überlegungen der Arbeitsgruppe wurden am 25. Februar in einem Forum Eigenverantwortliche Schule mit den Verbändevertreter*innen diskutiert. Dabei wurde deutlich, dass es unter anderem noch keine Überlegungen zur Besoldung von Schulleitungen, insbesondere an Grundschulen gibt. Auch die Frage, wie die Aufgaben der stellvertretenden Schulleitungen bzw. der kollegialen Schulleitungen mit dem Berufsbild Schulleitung verzahnt werden können, wurde noch nicht in die Überlegungen der Arbeitsgruppe miteinbezogen.

Gespräche mit dem Kultusminister

Weiterhin steht der Grundschulverband gemeinsam mit anderen Verbänden im regelmäßigen Austausch mit dem Kultusminister. Im Vordergrund stehen zurzeit insbesondere Fragen zur Gestaltung des Schullebens im Umgang während der Corona-Pandemie. Der nächste Jour fixe mit Kultusminister Tonne, dem VDS, dem NSLV, der GEW, dem VBE sowie dem NLV findet am Montag, den 12. April 2021, statt.

Schule Digital – was geht? Was fehlt?

Unter diesem Motto luden die Niedersächsischen BÜNDNIS 90 / Die GRÜNEN am 10. März zu einem digitalen Austausch ein. Eingebettet in die Zielsetzung, ein neues grünes Schulprogramm zu entwickeln, stand die Frage im Vordergrund, welche Rolle die Digitalisierung in der Schule der Zukunft spielen wird bzw. werden kann. Vertreter*innen verschiedener Personengruppen (Partei, Elternvertreter*innen, kommunale Vertreter*innen, Lehrkräfte und Verbändevertreter*innen) diskutierten gut zwei Stunden über die Themen **Ausstattung** (z. B. Hardware, Netzwerk, Technik, Finanzen ...), **Didaktik** (z. B. Welche Ausstattung kann wie im Unterricht eingesetzt werden? Welche neuen Formen des Unterrichtes können sich durch die Digitalisierung des Unterrichtes entwickeln? Soll Informatik ein Pflichtfach werden? ...) und **Organisatorisches** (z. B. Fortbildung, Verwaltung, digitale Schulsoftware ...). Mit vielen, teilweise auch kontrovers diskutierten Impulsen ging diese intensive digitale Veranstaltung zu Ende.

Mitgliederversammlung

Die Landesgruppe Niedersachsen lädt im Herbst zu einer digitalen **Mitgliederversammlung** ein. Thematisch steht „**Kognitive Aktivierung**“ im Vordergrund. Sobald wir hierzu Neuigkeiten haben, könnt ihr diese auf unserer Homepage einsehen. [Für die Landesgruppe:](#)
[Eva-Maria Osterhues-Bruns](#)



Nordrhein-Westfalen

Vorsitzende: Christiane Mika, Heroldstr. 28, 44145 Dortmund
www.grundschulverband-nrw.de

Neue Grundschullehrpläne – gemeinsame Petition von GSV, GEW und VBE

Die vom Schulministerium geplante Einführung der neuen Lehrpläne zum Schuljahr 2021-2022 hat zu vielfachem Unverständnis, Unmut und Widerstand bei den Lehrkräften geführt – ist damit doch angesichts der fortgesetzten pandemiebedingten zusätzlichen Arbeitsbelastung in den Grundschulen eine weitere Aufgabe verbunden, die zu einer Verschärfung der Situation beiträgt. In einem Bündnis von GSV, GEW und VBE ist es daher in kurzer Zeit gelungen, eine gemeinsame Petition zu verfassen, die die Ablehnung auf breiter Basis deutlich macht. Diese Petition wurde am 25. März der Schulministerin übergeben und die Initiatoren und Unterzeichnenden fordern und hoffen auf eine entsprechende Umsteuerung im Ministerium. Hier der Wortlaut der Petition:

GEW, GSV und VBE fordern: Neue Grundschullehrpläne – NICHT JETZT!

Seit Jahren wird an den Grundschulen in NRW der Mangel verwaltet. Immer wieder haben GEW, GSV und VBE dies unabhängig voneinander bei der Landesregierung deutlich gemacht. Die Corona-Pandemie zeigt nun drastisch, wie sehr an den Grundschulen gespart wurde. Bereits jetzt bringt die Arbeit in den Schulen das gesamte Personal täglich an seine absolute Belastungsgrenze. Das Schulministerium verkennet die Realität der schulischen Lehr- und Lernbedingungen an den Grundschulen, die Arbeitsleistung der Beschäftigten unter den derzeitigen Belastungen wird nicht erkannt und gewürdigt. Warum genau in diesem Moment das Schulministerium mit der Umsetzung neuer Lehrpläne für die Primarstufe beginnt, erschließt sich nicht.

GEW, GSV und VBE lehnen diese neue Lehrplanarbeit zum aktuellen Zeitpunkt ab. Das Schulministerium ist gefordert, die Arbeit der Grundschulen zu unterstützen, neue Arbeitsaufträge gehen in die völlig falsche Richtung und verschärfen die angespannten Situationen vor Ort.

Wir stellen fest:

1. **Die Grund- und Förderschulen brauchen die vorhandene Zeit für die Kinder, ihre individuelle Förderung und den Unterricht.**
2. **Die hohe Arbeitsbelastung der Kolleg*innen muss endlich anerkannt werden. Unsere gemeinsame Forderung lautet: Neue Grundschullehrpläne – Nicht JETZT!**

GEW, GSV und VBE erwarten von der Landesregierung, in dieser Ausnahmesituation nicht auf diesem Vorhaben zu beharren.

Die Begründung und Stellungnahme der Landesgruppe finden sich auf unserer Homepage.

Digitale Mitgliederversammlung und Grundschultag

Zwischen Redaktionsschluss und Erscheinen dieser Zeitschrift hat am 24. April das neue Format einer digitalen Mitgliederversammlung und eines digitalen Grundschultages stattgefunden – den Bericht dazu finden Sie ebenfalls auf der Homepage der Landesgruppe: www.grundschulverband-nrw.de

Für die Landesgruppe:
Beate Schweitzer



Schleswig-Holstein

Vorsitzende: Prof. Dr. Beate Blaseio, Universität Flensburg, Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg; blaseio@uni-flensburg.de

Mitgliederversammlung weiter verschoben

Aufgrund der hohen Infektionszahlen in mehreren Kreisen Schleswig-Holsteins zu Redaktionsschluss und der noch nicht absehbaren Ausbreitung der Mutationen gibt es noch keinen neuen Termin für die aus dem Frühjahr 2020 verschobene Mitgliederversammlung. Es stehen Wahlen zum Vorstand an, zumal sich einige Änderungen ergeben. Wie dem letzten Bericht zu entnehmen war, haben sich Andrea und Jörg Keyser aus

der Vorstandsarbeit zurückgezogen. Auch Petra Heinatz nimmt nach vielen Jahren engagierter Arbeit im Vorstand Abschied. Mit ihrer Expertise als Förderschullehrkraft war sie stets eine kompetente Unterstützung. Der auf drei Mitglieder reduzierte Vorstand (Prof. Dr. Beate Blaseio, Maren Barck, Sabine Jesumann) freut sich besonders, Aenne Thureau als Unterstützerin zu begrüßen.

In den letzten Jahren hat Schleswig-Holstein die

Lehrpläne sukzessive durch Fachanforderungen ersetzt. Der Vorstand hat jeweils zu den Fachanforderungen im Bereich Grundschule Stellung genommen, zuletzt zum Fach Technik.

Im Februar wurde eine Stellungnahme zum Stufenplan der Landesregierung abgegeben.

Veranstaltungen wurden aufgrund der pandemiebedingten Einschränkungen nicht durchgeführt.

Für die Landesgruppe:
Sabine Jesumann



Sachsen-Anhalt

Kontakt: Thekla Mayerhofer, Am Sophienhafen 6, 06108 Halle (Saale)
www.gsv-lsa.de, May_The@web.de

Schulverwaltung im Wandel?

Nach coronabedingt mehreren Anläufen hat sich ein Teil unseres Landesgruppenvorstandes mit Torsten Klieme getroffen, der in Sachsen-Anhalt mehrere Jahre das Landesschulamt leitete und nun als Abteilungsleiter in die Schulbehörde Bremen gewechselt ist. Anlass war Kliemes gemeinsam mit Stephan Gerhard Huber und Siegfried Arnz vorgelegte Publikation „Schulaufsicht im Wandel“ (Raabe Verlag), über die wir ins Gespräch kommen wollten. Aus unserer Sicht ergeben sich hier gemeinsame Ziele, die wir besonders in einer Neubestimmung des Unterstützungsverhältnisses von Schulverwaltung und Schulleitung ausmachen. Zu oft agiert die Schulverwaltung in Sachsen-Anhalt

den Schulen gegenüber eher als bürokratische Institution mit zu oft nicht funktionalen Kommunikationsstrukturen, statt den Schulen als partnerschaftliches Gegenüber bei der Bewältigung der vielfältigen Aufgaben der Praxis unterstützend an die Seite zu treten. In dem gemeinsamen Gespräch am 12. Januar wurde besonders deutlich, dass der zunehmenden Professionalisierung für diese Aufgaben (Schulverwaltung und Schulleitung) mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte. Wir wollen uns in nächster Zeit nun dafür einsetzen, die verantwortlichen Akteur:innen zu sensibilisieren und eine Diskussion zum Thema in den Strukturen der Schuladministration zu initiieren und zu moderieren. Die nächsten Schritte sind bereits geplant. Wie werden berichten ...

Austausch mit den bildungspolitischen Sprecher:innen

In anderer Form als ursprünglich geplant, konnte der Vorstand unserer Landesgruppe die bildungspolitischen Sprecher:innen der Landtagsfraktionen zu einer digitalen Gesprächsrunde begrüßen. Als Thema hatten wir „Qualitätssicherung in Zeiten der Effizienzsteigerung“ gesetzt. Der Austausch war in zwei Phasen untergliedert. Während in der ersten Phase die Politiker:innen in Statements ihre Prioritäten und Visionen darlegen durften, wurde in der zweiten zu drei Themenschwerpunkten debattiert. Beginnend mit der Qualifizierung von Lehrkräften, über die Schulverwaltung bis hin zur Leistungsbewertung wurde sich teils hitzig ausgetauscht. So sprachen sich

mehrere bildungspolitische Sprecher:innen bspw. für den Verzicht auf Zensuren aus. In Anbetracht der Datierung des Treffens war es interessant zu hören, welche Schwerpunkte die Politiker:innen mit Blick auf die bevorstehende Landtagswahl setzen. Kurz wurde der Vorschlag der CDU zur Gründung einer Pädagogischen Hochschule diskutiert, welche die Mehrheit der Teilnehmer:innen konsequent ablehnen. Insgesamt war es ein gewinnbringender Austausch, bei dem wir das Gefühl hatten, als Expert:innen gehört worden zu sein. Auf allen Seiten gab es Interesse an der Fortführung solcher Gespräche.

*Für die Landesgruppe:
Thekla Mayerhofer,
Michael Ritter*



Thüringen

Vorsitzende: Steffi Jünemann
www.grundschulverband.de/landesgruppen/landesgruppe-thueringen/

Der Vorstand der Landesgruppe Thüringen hat sich seit seiner Ernennung in den vergangenen Wochen und Monaten regelmäßig bezüglich unterschiedlicher aktueller Themen digital ausgetauscht. So wurden beispielsweise Stellungnahmen zur Besoldungsänderung sowie zum neuen Lehrerbildungsgesetz formuliert und an die entsprechenden Stellen weitergeleitet. Ein weiterhin sehr aktuelles Anliegen des Vorstandes ist die Mitgliedergewinnung und der laufende Informationsfluss und -austausch. Aus diesem Grund wurde ein digitales Treffen für die Mitglieder der Landesgruppe Thüringen sowie alle weiteren Interessierten geplant. Der sogenannte „Kaffeeeklatsch“ fand am 18. März statt und diente dem generellen Austausch,

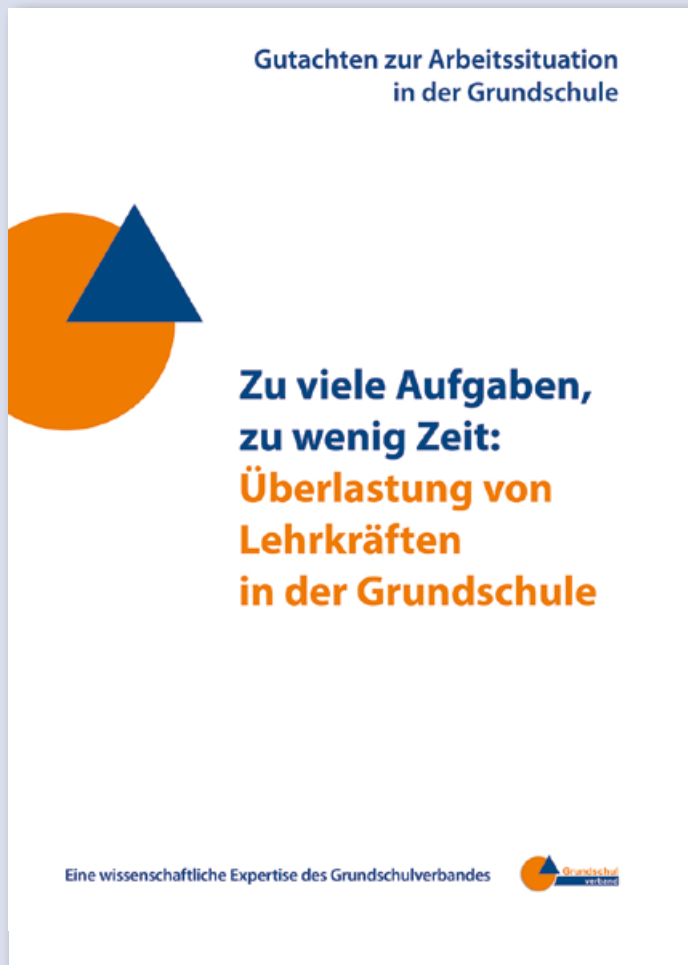
dem Stellen von Fragen und dem Äußern von Wünschen. Zu Themen wie dem Stand der Digitalisierung an Grundschulen, der Frage nach personeller Unterstützung für Lehrende im Unterricht sowie Meinungen und Wünschen zu Schnelltests und Masken an Grundschulen wurden sehr konstruktive Gespräche geführt, die es ermöglichen werden, Wünsche, Fragen und Forderungen der Mitglieder der Landesgruppe zu vertreten und weiterzuleiten. Des Weiteren wurden Lehramtsanwärter:innen sowie Lehramtsstudierende eingeladen, ebenfalls an der Versammlung teilzunehmen, um etwaige Fragen an den Vorstand und die Mitglieder der Landesgruppe zu stellen und diese kennenzulernen. Mit diesem Schritt wollten wir den Grundschulverband,

seine Anliegen und sein Wirken näher an Studierende und Anwärter*innen bringen und seinen Bekanntheitsgrad erhöhen. Neben diesen Aktionen wurde der Vorstand der Landesgruppe Thüringen bezüglich der schrittweisen Öffnung der Schulen tätig. Im offenen Brief an Minister Holter stellten wir u. a. Fragen zur scheinbaren Beliebigkeit bei der Verwendung von Inzidenzzahlen sowie zur Missachtung von wissenschaftlichen Meinungen zur Öffnung der Schulen. Wir sind überzeugt, dass alle Grundschullehrer*innen und Erzieher*innen die Antworten mit Spannung erwarten. Um den Kontakt mit dem Ministerium beizubehalten, wird ein weiterer offener Brief folgen, der Wünsche und Forderungen beinhaltet, die während

der Gespräche am 18. März Thema waren. Ein weiteres aktuelles Anliegen des Vorstandes unserer Landesgruppe ist die Unterstützung von Ferienkursen an Grundschulen. Wir sprechen uns deutlich für die Durchführung dieser Kurse aus. Sie sind von großer Bedeutung für die Schüler*innen, indem ihnen Erfolgserlebnisse vermittelt werden. Zudem sind sie eine großartige Möglichkeit, um beispielsweise Künstler*innen oder Trainer*innen zu helfen, die in Zeiten der Pandemie mit Existenzängsten zu kämpfen haben, indem sie als externe Kursleiter*innen engagiert werden. Wir blicken voller Erwartung in die nächste Zeit und hoffen, Sie sind und bleiben gesund.
*Für die Landesgruppe:
Leah Faßbender*

Gutachten zur Arbeitssituation in der Grundschule

Zu viele Aufgaben, zu wenig Zeit:
Überlastung von Lehrkräften in der Grundschule



Die Studie überprüft das Aufgabenspektrum von Lehrerinnen und Lehrern in der Grundschule und gleicht dessen Leistbarkeit mit den von den Kultusministerien zur Verfügung gestellten Zeitressourcen ab.

- Was sind die ureigenen Aufgaben im Unterricht, was kommt an übergreifenden Aufgaben und Verwaltungsverpflichtungen hinzu?
- Was belastet die Lehrkräfte besonders und wo würden sie ihr pädagogisches Fachwissen gerne viel intensiver einbringen können?
- Wie steht es eigentlich um die Verantwortung des Arbeitgebers für den Gesundheits- und Arbeitsschutz?
- Welche Folgen zeigen sich für die Bildungsbedingungen der Kinder?

Auswertung von Befragungen mit
27 Abbildungen und 7 Tabellen

ISBN 978-3-941649-29-3 | Best.-Nr. 2043
Erschienen im September 2020
19,50 € (für Mitglieder 16,- €) zzgl. Versandkosten

Bestellungen über unseren Shop auf www.grundschulverband.de
(Shortlink zur Bestellung: <https://t1p.de/n50z>) oder telefonisch unter 069 776006

Ausblick Grundschule aktuell 155

Erfolgreich in die Schule starten

Unser Heft im Juli (PDF) und August (Printversion) 2021 nimmt das Thema „Erfolgreich in die Schule starten“ in den Blick. Es geht um wichtige Aspekte der Gestaltung dieser spannenden Lebensphase: Wie sollte der Weg bereits aus der Kita heraus vorbereitet werden? Welche Möglichkeiten haben die Eltern, ihre Kinder zu unterstützen? Wie werden aus Schulanfänger:innen Klassengemeinschaften?

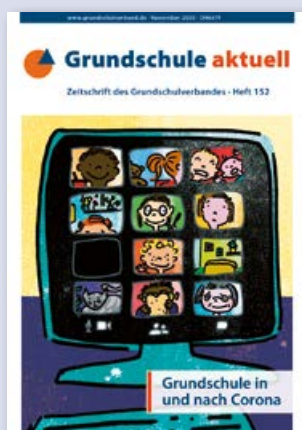
Wir möchten dabei insbesondere die verschiedenen Perspektiven von Kindern, Eltern und Lehrkräften vorstellen: Welches Bild haben diese Gruppen eigentlich von der Schule? Wie unterschiedlich sind die Perspektiven auch innerhalb dieser Gruppen?

In immer mehr Schulen arbeiten sogenannte Quer- oder Seiteneinsteiger als Lehrerinnen und Lehrer, obwohl sie ursprünglich etwas anderes gelernt hatten. Was es für Erfahrungen damit gibt, berichtet uns die Landesgruppe aus Sachsen-Anhalt.

Es ist im Moment noch nicht abzusehen, wie sehr der Start in das Schuljahr 21/22 von den Rahmenbedingungen der Pandemie geprägt sein wird. Mit den vielfältigen Erfahrungen aus über einem Jahr Krisenmanagement werden viele Schulen gute Lösungen entwickeln. Auch unter den gegenwärtigen Bedingungen kann man erfolgreich in die Schule starten.



September 2020



November 2020



Februar 2021

Die nächsten Themen

- Heft 155 | September 2021
erscheint bereits im Juli (PDF) / August
Erfolgreich in die Schule starten
- Heft 156 | November 2021
Identität und Persönlichkeitsentwicklung