



Grundschule **aktuell**

Zeitschrift des Grundschulverbandes · Heft 153



Kinderrechte – Der Weg zur Inklusion

Tagebuch

- S. 2 Das „Bürgerrecht auf Bildung“ (H. Brügelmann)

Aus dem Grundschulverband

- S. 3 Ein wohlverdienter Abschied
(M. Gutzmann, G. Klenk, M. Töpler)

Thema: Kinderrechte – Der Weg zur Inklusion

- S. 6 Kinderrechte – Der Weg zur Inklusion (M. Töpler)
S. 8 Inklusion: Werte – Haltungen – Praktiken
(H. Wocken)
S. 12 Der Weg zur Inklusion – worum es geht
(A. Hinz)
S. 16 Kinderrechte in der Schule
(C. Güven Güres, E. Stroetmann)
S. 19 Das Mentoringprogramm Balu und Du (L. Gregor)
S. 21 Inklusion und Profession (I. Hoffmann)

Praxis: Kinderrechte – Der Weg zur Inklusion

- S. 24 Veränderungsprozesse positiv gestalten
(U. Brand, M. Töpler)
S. 26 Schule in der Transformation (V. Arntz, M. Töpler)
S. 28 Armin – mit starkem Autismus an einer inklusiven
Schule (U. Bosse)
S. 31 Vielfalt in einer kleinen Grundschule im länd-
lichen Raum (A. Keyser)

Aus der Forschung

- S. 34 Kinder als Forscher*innen in eigener und
gemeinsamer Sache
(P. Büker, H. Fernhomberg, B. Hüpping)

Rundschau

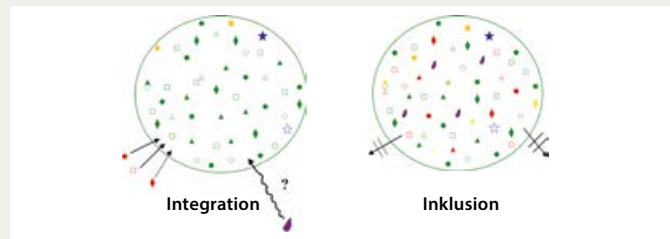
- S. 39 Eine Welt: Materialkiste „Kinderrechte“
(U. Olthmanns)
S. 40 Das Bündnis „Eine für alle – Die inklusive Schule
für die Demokratie“ (U. Widmer-Rockstroh)
S. 43 Eine Reflexion von Machtverhältnissen für die
Präventionsarbeit (H.-J. Voß, M. Urban)
S. 46 Sprachgenuss und Experimentierfreude
(M. Ritter, U.-M. Gutzschhahn)
S. 50 Nachruf auf Prof. em. Dr. Hans Arno Horn
(H. Bartnitzky)

Landesgruppen aktuell – unter anderem:

- S. 52 Bayern: Ein neuer Vorstand in Zeiten der
Pandemie
S. 53 Sachsen-Anhalt: Ein Ministerium lädt zu Friedens-
gesprächen ein
S. 56 Nordrhein-Westfalen: Der GSV beim Bundes-
präsidenten

In dieser Ausgabe blicken wir aus verschiedenen Perspektiven auf die Umsetzung der Kinderrechte und den Zusammenhang mit Inklusion. Mit den Texten von Prof. Hans Wocken und Prof. Andreas Hinz erhalten Sie Einblick in über viele Jahre gewachsene Erkenntnisse zur Inklusion – eine wichtige Lektüre nicht nur, aber auch für Studienanfängerinnen und Studienanfänger

► Seite 7–11 und ► Seite 12–15



Das Mentoringprogramm „Balu und Du“ ist ein erfolgreiches Projekt, das immer weiter wächst. Mehr dazu auf

► Seite 19–21



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: Strube Druck und Medien OHG, 34587 Felsberg

ISSN 1860-8604 / **Bestellnummer: 6097**

Beilagen: TOUSSINI-Circus mobile

► 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.



In der Rubrik „Praxis“ finden Sie zwei Interviews mit einer Vertreterin und einem Vertreter von Schulpreisträgerschulen, einen individuellen Erfahrungsbericht und einen Einblick in eine Schule im ländlichen Raum. Wir hoffen, dass Sie verschiedene Aspekte Ihrer Arbeit wiedererkennen und Anregungen für Veränderungen mitnehmen oder ihre Sicht auf Schulen erweitern und erfahren, was auch heute schon möglich ist.

► Seite 24–33



In unserer Rubrik „Rundschau“ versammeln wir verschiedene Themen, greifen Schwerpunkte vergangener Hefte wieder auf und Blicken auch auf kommende Themen. Ganz besonders aufmerksam machen möchte ich Sie dieses Mal auf den Artikel von Prof. Michael Ritter, der Ihnen das Wirken von Uwe-Michael Gutzschhahn näherbringt.

► Seite 46–49

Noch mehr Grundschulverband?

Dann abonniert uns jetzt – auf Social Media:



Grundschulverband e.V.



GSV_eV



Grundschulverband e.V.



Sucht auf Instagram nach eurer Landesgruppe!

Unserer Verantwortung gerecht werden

Liebe Leserinnen und Leser,

Kinderrechte und Inklusion – zwei große Themen, mit denen sich der Grundschulverband schon viele Jahre beschäftigt. Wenn man genau hinsieht, ist vieles von dem, was gute Lehrerinnen und Lehrer seit Jahren tun, beides: die Umsetzung bestimmter Kinderrechte und das Gestalten eines inklusiven Lern- und Lebensraumes. Ich möchte Sie einladen, einmal mit Blick auf die in der UN-Kinderrechtskonvention formulierten Rechte und den in der UN-Behindertenrechtskonvention niedergelegten Forderungen Ihr eigenes Handeln zu betrachten. Um gemeinsam unsere Schulen zu verändern hilft es, die Grundlagen und Ziele mit der gleichen Sprache zu benennen.

In diesem Heft werden Kinderrechte und Inklusion immer wieder aus verschiedenen Perspektiven behandelt, mal mit Blick auf die rechtlichen Vorgaben, mal bereits selbstverständlich in das eigene Handeln aufgenommen oder auch mit Forderungen an sich und andere. In unserem Schwerpunkt haben wir dieses Mal wieder zwei verschiedene Rubriken unterschieden. Nach den eher übergeordneten Betrachtungen zu Beginn folgen vier Beispiele aus der Praxis, in Interviews oder Artikeln vorgestellt.

Den Austausch von Theorie und Praxis fördert der Grundschulverband in besonderer Weise, intern und extern. Unsere Mitglieder in den Schulen, Hochschulen, Fortbildungseinrichtungen und allen anderen Orten lernen miteinander und voneinander. Es freut mich, dass die Diskussion in unserer Zeitschrift sichtbar wird und hoffe sehr, dass wir auch bald wieder mit Ihnen vor Ort in Kontakt treten können.

Die Corona-Pandemie spielt auch in diesem Heft eine Rolle: Einmal als Realität der Autorinnen und Autoren, die mal mehr, mal weniger in den Beiträgen aufscheint. Daneben aber als Hintergrund, vor dem alle Fragen der Umsetzung der Kinderrechte und der Verwirklichung von Inklusion umso drängender sind. In der Krise dürfen wir nicht vergessen, auch bei der Improvisation und der Mangelverwaltung unsere Werte hochzuhalten. Manchmal entstehen sogar kleine Freiräume und neue Wege aus festgefahrenen Strukturen.

Ich wünsche Ihnen eine angeregte Lektüre und hoffe darauf, dass unser aller Engagement für die Kinder weiter Früchte trägt und wir uns gegenseitig stärken können.

Michael Töpler

[www. grundschule-aktuell.info](http://www.grundschule-aktuell.info)

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

[www. grundschulverband.de/archiv/](http://www.grundschulverband.de/archiv/)

Macht endlich ernst mit dem „Bürgerrecht auf Bildung“!



Prof. em. Dr. Hans Brügelmann
Mitglied im Vorstand der
GSV-Landesgruppe Bremen

Über fünfzig Jahre ist es her, dass ich als junger Student das Buch „Bildung ist Bürgerrecht“ von Ralf Dahrendorf gelesen habe. Er warb damals (1966) für eine „aktive Bildungspolitik“ und begründete sie mit Sätzen wie: „Der Bildungspolitik stellt sich bei uns das deutsche Problem der civil rights, das dem der faktischen Befreiung der Farbigen in den Vereinigten Staaten an Pathos und Bedeutung nicht nachsteht. ... Mit der Bereitschaft zu einer Bildungspolitik für die Verwirklichung des Rechtes auf volle Teilnahme aller Bürger am Leben der Gesellschaft entscheidet sich für Deutschland mit dem Weg in die Modernität auch der in die Freiheit.“

Wer von uns hat im vergangenen Jahr nicht fassungslos die Nachrichten über immer noch alltägliche rassistische Bürgerrechtsverletzungen in den USA („I can't breathe“) verfolgt? Einige werden dabei an ähnliche, vielleicht seltenere oder weniger offensichtliche Bürgerrechtsverletzungen auch hier in Deutschland gedacht haben. Aber was ist mit dem von Dahrendorf eingeklagten Bürgerrecht auf Bildung?

Schon 1969 war dies der Schwerpunkt des ersten Bundesgrundschulkongresses. In seinem Rückblick auf „50 Jahre Grundschulreform – 50 Jahre Grundschulverband“ zeichnet Horst Bartnitzky die Geschichte dieses Themas im Detail nach, das 2009 sogar Titel des Kongresses wurde: „Allen Kindern gerecht werden“. Die Lektüre des Bandes mit der programmatischen Würdigung der Arbeit des GSV „Auf dem Weg zur kindergerechten Grundschule“ erinnert allerdings an die vergebliche Mühe des Sisyphe, der nach der griechischen Sage verdammt war, einen riesigen Felsbrocken jeden Tag von Neuem den Berg hinaufzurollen. So auch wieder Maresi Lassek bei ihrer Eröffnungsrede auf dem Jubiläumskongress 2019 in der Frankfurter Paulskirche: „Die Potenziale besonders von Kindern, die unter schwierigen Lebensbedingungen aufwachsen, können sich in unserem Schulsystem nicht ausreichend entfalten. Kinder müssen mehr Bildungsgerechtigkeit erfahren, auch um dem Auseinanderbrechen der Gesellschaft entgegenzuwirken.“ Dieser Satz hätte genauso auch schon

in der Eröffnungsrede von Erwin Schwartz auf dem ersten Kongress 1969 stehen können.

So deprimierend das klingt: Diese Trägheit des gesellschaftlichen Fortschritts darf uns nicht entmutigen, immer wieder von Neuem viele kleine Lichter anzuzünden.

Vor drei Jahren hat unsere Erwin-Schwartz-Grundschulpreisträgerin Annemarie von der Groeben eine Initiativ-Gruppe zusammengerufen, die über 7.000 Unterschriften für eine Petition an Bundesregierung und KMK gesammelt hat, um einen „Bildungsrat für Bildungsgechtigkeit“ ins Leben zu rufen. Nicht die fehlende Vergleichbarkeit der Abschlüsse sei das zentrale Problem unseres Schulsystems, sondern die Ungleichheit in den Bildungsmöglichkeiten. Dass diese nicht gottgegeben sind und „was Politik und Pädagogik konkret tun können“, hat die Initiativgruppe in ihrer kürzlich erschienenen Streitschrift „Bildung gegen Spaltung“ noch einmal nachdrücklich eingeklagt.

Zwar hat die KMK nicht den geforderten neuen Bildungsrat aufgelegt, sondern sich auf die Ankündigung beschränkt, eine „ständige wissenschaftliche Kommission“ zur fachlichen Beratung einzurichten.

Aber daneben hat sich ein neues Fenster aufgetan. Parallel zur KMK hat die „Montag Stiftung Denkwerkstatt“ in Bonn eine Initiative gestartet für einen „Bürgerrat Bildung und Lernen“. Wer jetzt mit einem Aufstöhnen abwinkt „noch ein Gremium“, sollte zuerst einmal auf die Website www.buergerrat-bildung-lernen.de gehen und sich das Konzept ansehen: Kein Wissenschaftsclub, keine Verbandsvertreter-Versammlung, sondern durch Los bestimmte Bürger:innen, also ein Querschnitt der Bevölkerung, werden eingeladen, darüber zu beraten, wie sich unser Bildungssystem weiter entwickeln soll. Vorbereitet wird dieser Bürgerrat durch Online-Befragungen, über die jede und jeder von uns seine Themen, Anregungen und Forderungen einbringen kann.

Was dieser Bürgerrat letztlich bewirken kann, weiß heute niemand. Aber Erfahrungen in anderen Ländern, z. B. zu Themen wie „Strafbarkeit von Abtreibung!“ und „Ehe für alle“ in Irland oder zur Klimapolitik in Frankreich zeigen, dass Bürgerräte öffentlichen Druck und damit harte Begründungszwänge für die Politik erzeugen können. Und wenn ein Bürgerrat „Bildung und Lernen“ über die handfesten Lebenserfahrungen der Beteiligten neue Blicke auf den Bildungsalltag und seine Schwächen eröffnet, wird das der Bildungsdebatte auf jeden Fall guttun.

Also: Beteiligen Sie sich!

Marion Gutzmann, Gabriele Klenk, Michael Töppler

Ein wohlverdienter Abschied

Manche Leistungen erkennt man erst im Rückblick – bei diesen vier Vorstandsmitgliedern des Grundschulverbandes konnte man bereits während ihrer Tätigkeit eindeutig feststellen, wie wichtig sie für den Verband waren und noch sind. Über viele Jahre haben sie, gemeinsam mit vielen anderen Aktiven im Grundschulverband, für die immer wieder neue Belebung einer Reform der Grundschule zu einer kindergerechten Schule gekämpft. Neben den Verdiensten als Handelnde in ihren jeweiligen Aufgaben haben sie auch gemeinsam gewirkt, auf Delegiertenversammlungen, auf kleinen und großen Veranstaltungen und in der Öffentlichkeit.

Für mich und manchen anderen haben sie in besonderer Weise den Geist des Verbandes verkörpert, Wertschätzung und Anerkennung nicht nur einzufordern, sondern im Umgang miteinander und an den Schulen, Universitäten, Instituten der Lehrerbildung und anderen Stellen vor Ort zu leben. Dabei gehörte die Auseinandersetzung bei strittigen Fragen und die auch emotionale Verbindung zu den diskutierten Punkten ebenso zur Zusammenarbeit wie die Fähigkeit, am Ende gute Kompromisse zu schließen. Nicht zuletzt durch die nun ausgeschiedenen Vorstandsmitglieder ist der Grundschulverband neben den vielen fachlichen Impulsen und wichtigen Diskussionsräumen für viele eine Art Heimat geworden, in der man immer wieder vom stressigen Alltag aufatmen kann.

Es wird bei Übergängen von einem Vorstand zum nächsten gerne von Fußstapfen gesprochen, die für die nachfolgende Generation sehr groß scheinen. Ich möchte hier nicht vergleichen, sondern die Besonderheit der gemeinsamen Vorstandszeit von Maresi Lassek, Ulrich Hecker, Erika Brinkmann und Andrea Keyser würdigen. Sie haben in ihrer Arbeit wichtige Impulse gesetzt, Beziehungen gepflegt und gestaltet und übergeben einen lebendigen und engagierten Verband an die Nachfolgerinnen und Nachfolger. Nach einer so langen und erfolgreichen Arbeit ist es nicht leicht, den richtigen Zeitpunkt für den Abschied zu finden. Auch das ist ihnen aus meiner Sicht gut gelungen. Danke für die gemeinsame Zeit und alles Gute für die nächsten Vorhaben!

Michael Töppler

Maresi Lassek

Mehr als 10 Jahre lang war Maresi Lassek zwischen zwei großen, die Arbeit der Grundschule prägenden Bundesgrundschulkongressen Vorsitzende des Grundschulverbandes. Maresi Lassek hat mit viel Herzblut und ihrer wertschätzenden, humorvollen und optimistischen Art über diese Zeit hinweg die Aufgabe als Vorsitzende des Bundesvorstandes souverän und erfolgreich gemeistert. Ein Schulklima zu schaffen, in dem Kinder willkommen sind, war stets ihr größtes Anliegen. Die konsequente Vernetzung aller an der Bildung und Erziehung Beteiligten voranzutreiben, gehörte zu den Grundpfeilern ihres Wirkens bei der Sicherung von Kontinuität in der Entwicklung der Kinder.

Maresi Lassek sah sich als Vorsitzende eines Verbandes zur Reform der Grundschule als grundlegende Schule, die maßgeblich für die Chancengerechtigkeit im Bildungssystem einzutreten hat. Immer wieder forderte Maresi Lassek insbesondere für Schulen in besonderer Lage und für benachteiligte Schülerinnen und Schüler die besondere Unterstützung der politisch Verantwortlichen ein. Engagiert in der Vorstandsarbeit, hat sich Maresi Lassek immer wieder mit zentralen Themen öffentlich zu Wort gemeldet. Sie stellte kritische Fragen zur Befriedigung der Bildungsansprüche der Kinder oder zur Angemessenheit von Testitems. In der Diskussion um eine pädagogische Leistungskultur gewannen ihre Argumente zunehmend an Gewicht. Mit vielen Aktivitäten des Verbandes setzte sich Maresi Lassek u. a. für eine barrierefreie Ausstattung, für die Arbeit in inter-

disziplinären Teams und für eine Schule ohne Noten und Sitzenbleiben ein. Die Vernetzung der Grundschule, ihre Verankerung im Umfeld erkannte sie schon früh als unverzichtbar. Ihre oft sehr erfolgreiche Einflussnahme mithilfe ihres kritischen Blicks war auch ihrer großen Zuversicht zu verdanken. So erinnerte sie immer wieder daran, dass es in einer guten Schule möglich ist, die Potenziale aller Kinder zu wecken und zu stärken. Ihr war es wichtig, dass allen Kindern größere Chancen im Bildungssystem eröffnet werden. Mit zahlreichen Beiträgen in *Grundschule aktuell* und als Autorin bzw. Mitherausgeberin in der Buchreihe *Bei-*



träge zur Reform der Grundschule hat sie für all diese Themen wichtige Meilensteine dokumentiert, zuletzt mit den beiden Bänden 150 und 151 *KINDER LERNEN ZUKUNFT* (2020).

Nicht nur im Rahmen der Verbandsarbeit war Maresi Lassek, die bereits seit 2004 als stellvertretende Vorsitzende des Bundesvorstandes tätig war, stark eingebunden. So „nebenher“ leitete sie auch viele Jahre die Landesgruppe Bremen bzw. war und ist dort nach wie vor sehr aktiv tätig. In der Kooperation mit der Universität Bremen sorgte sie mit dafür, dass die Studierenden des Grundschullehrerstudiums gleich im ersten Semester Informationen über die Aktivitäten des Grundschulverbandes zur Reform der Grundschule erhielten. Als Schulleiterin der Bremer Grundschule am Pfälzer Weg stellte sich Maresi Lassek den besonderen Herausforderungen einer Schule im sozialen Brennpunkt, – die Schule wurde

2012 mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet. Gemeinsam mit ihrem Kollegium ging es ihr darum, den jahrgangsübergreifenden Unterricht zu etablieren, auf die Lebenswelten der Kinder einzugehen, Unterschiede als selbstverständlich anzunehmen und den Startnachteil vieler Kinder auszugleichen und ihnen – mit Erfolg – eine Perspektive zu geben.

Mit einem „Willkommen, Herr Bundespräsident“ konnte Maresi Lassek anlässlich der beiden Jubiläen 100 Jahre Grundschule und 50 Jahre Grundschulverband bewegt und bewegend Herrn Dr. Frank-Walter Steinmeier auf dem Bundesgrundschulkongress 2019 in der Paulskirche in Frankfurt am Main begrüßen. In seiner Ansprache wurde eine große Würdigung und Wertschätzung der Arbeit der Lehrkräfte an den Grundschulen, der Arbeit des Grundschulverbandes, insbesondere auch der Bundesvorsitzenden Maresi Lassek entgegengebracht, deren Wirkung die Zeit zwischen den beiden Kongressen 2009 und 2019 besonders geprägt hat.

Im Rückblick auf die unzähligen und thematisch vielschichtigen bildungspolitischen Diskussionen und Gespräche ist Maresi Lassek immer noch präsent und ihr Rat ist nach wie vor gefragt – mit ihrer Empathie gegenüber den Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern, ihrem Wissen, ihrer Ermutigung und ihrer Stärke. Immer stand und stehen die Interessen der Kinder im Vordergrund.

Dieses großartige Engagement auf Bundes- und Landesebene ist eine Leistung, die höchsten Respekt und Anerkennung verdient – vielen Dank dafür, liebe Maresi Lassek!

Erika Brinkmann

Seit Anfang der 1990er-Jahre engagiert sich Erika Brinkmann im Grundschulverband und brachte sich auf Landesebene in die Vorstandsarbeit von Niedersachsen und Baden-Württemberg ein. Seit 2012 wirkte sie als Beisitzerin im Bundesvorstand mit und wurde 2014 als stellvertretende Vorsitzende des Bundesvorstandes gewählt. Besonders schätzen gelernt haben alle Beteiligten in der Zusammenarbeit ihre stets besonnene, die Sache klärende Positionierung und Integrationskraft unterschiedlichster Meinungen.

Mit einer Vielzahl von Fortbildungen und Vorträgen war Erika Brinkmann auf Herbsttagungen und Grundschulkongressen, auf Veranstaltungen mit den Grundschulreferentinnen und -referenten sowie auf Grundschultagen verschiedener Landesgruppen als nachgefragte Expertin präsent. Für viele Bundesländer war und ist ihr langjähriges Engagement für die Grundschrift, von der Entwicklung über Publikationen bis hin zur Verbreitung der Konzepte in Workshops, von großer Bedeutung. Ihr bildungspolitischer Einsatz für offene Ansätze im Anfangsunterricht zeigte über die Grenzen der Bundesländer hinaus auch international Wirkung.

Unermüdlich stellte sich Erika Brinkmann im Zusammenhang mit dem Thema Rechtschreiben den vielfältigen Fragen und Diskussionen und unterstützte mit Analysen und Argumenten die landesweiten Diskurse zu den verschiedenen Konzeptionen des Rechtschreibunterrichts. Mit der Veröffentlichung in der Buchreihe *Beiträge zur*



Reform des Grundschulverbandes, Band 140 „Rechtschreiben in der Diskussion“ (2015) schrieb Erika Brinkmann „Rechtschreibgeschichte“ sowohl für die Lehreraus- und -fortbildung als auch für Schulen und Lehrkräfte, die die unmittelbaren Folgen aus der Debatte um die angebliche Rechtschreibkatastrophe immer wieder verspürten. Mit der Bereitstellung von Materialien zur Rechtschreibdebatte auf der Homepage des Grundschulverbandes leistete sie Unterstützung in dem anspruchsvollen Vorhaben, Lehrkräften und ihren Schülerinnen und Schülern Anregungen und Spielraum auf dem Weg zum Schreiben eigener Texte und zum Erforschen und Reflektieren der Rechtschreibung zu geben. Intensiv stützte sie wiederholt die Forderung des Grundschulverbandes,

den Schriftspracherwerb und Methoden seiner Förderung nicht nur zu einem verpflichtenden, sondern auch zu einem gewichtigen Bestandteil der Ausbildung von Lehrkräften zu machen.

Schon während des Studiums hat Erika Brinkmann „Spuren“ auf Schrift bezogen hinterlassen, z. B. beim Aufbau der Lernwerkstätten „Büffelstübchen“ in Stuhr-Brinkum und Weyhe, in denen Kinder mit besonderen Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen nach dem Spracherfahrungsansatz gefördert und Lehrkräfte zu diesem Thema fortgebildet wurden. Später als Hochschuldozentin baute sie gemeinsam mit Albrecht Bohnenkamp, Hans Brügelmann und anderen die Lernwerkstatt OASE und das „Kindernetcafé“ bzw. während ihrer Zeit an der Pädagogischen Hochschule in Schwäbisch Gmünd die „Lese- und Schreibwerkstatt SCRIPTORIUM“ an der Klösterleschule auf. Parallel dazu hat sie die Zeitschrift „Grundschule Deutsch“ mit konzipiert und über fünf Jahre als Herausgeberin begleitet sowie die „ABC-Lernlandschaft“ für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben entwickelt. Im Vordergrund stand für sie immer der Blick auf die Entwicklungsdifferenzen und Unterschiede im Können der Kinder und wie dies aufgegriffen werden kann und Kinder die Chance erhalten, sich bestmöglich zu entwickeln.

Viele Lehrerinnen und Lehrer haben von und mit Erika Brinkmann Freude an der Vielfalt von Kinderliteratur, Spaß am Schreiben und an beeindruckenden ersten Schreibversuchen der Kinder sowie Lust am Gestalten mit Schrift entdeckt. Vielen Dank auch dafür, liebe Erika Brinkmann!

Ulrich Hecker

Wenn man in alten Zeitschriften des GSV immer wieder einmal blättert, stellt man fest, dass die Anliegen über die Zeit hinweg nicht an Bedeutung verloren haben. Hier war ein Redakteur am Werk, der mit den Inhalten von *Grundschule aktuell* den Nerv der Zeit getroffen und die von Dr. Bartnitzky begonnene Weiterentwicklung des früheren „Blättchens“ zu einer umfangreichen Zeitschrift mit Fortbildungscharakter ideen- und erfolgreich weitergeführt hat. Mit Ulrich Hecker hatte der Ver-

band einen Mitdenker und Mitstreiter für die Anliegen der Grundschulkinder, der klar aufzeigte, was „gute Grundschulen“ brauchen und was sie daran hindert, den berechtigten Bildungsanspruch aller Kinder zu erfüllen. Er machte deutlich, dass Schule ein Ort der Geborgenheit und der Lebensfreude sein muss, wenn sie eine dem Leben der Kinder bekömmliche Stätte ist und den Bildungsansprüchen von Kindern gerecht werden will.



Er brachte zum Ausdruck, dass „modernisierter Lernzielfetischismus“ Bildungsgerechtigkeit entgegensteht und der Grundschulverband sich als „Anwalt der Schwachen“ sieht. Ulrich Hecker setzte sich ein für „Grundschulen, die gemeinsam unterwegs sind“. Hier zeigte er auf, dass Pädagogik Bewegung braucht und es der Anspruch einer jeden starken Schule ist, die eigene Qualität selbst zu entwickeln. Die interaktive Plattform grundschulengemeinsam.de regte zum Austausch und zur gegenseitigen Unterstützung von Schulen an.

Immer wieder richtete er den Blick auf das Lernen der Kinder und beschrieb die Individualisierungs-Falle ebenso wie Umgebungen für gelingendes Lernen. Er machte immer wieder deutlich: Lernen braucht Wert-Schätzung. Die Leistungen aller Kinder wahrnehmen, würdigen und fördern, das ist die pädagogische Leistungskultur, für die der Grundschulverband steht und die in vielen Lehrplänen ihren Niederschlag gefunden hat.

Ulrich Hecker berichtete in der Zeitschrift Grundschule aktuell von seinen Erfahrungen in der Schreib- und Lesewerkstatt in der von ihm geleiteten Grundschule und stellte dar, wie man den „Kindern das Wort“ geben, den „Zeichen Sinn“ und dem „Sinn Zeichen“ geben kann. In der Projektgruppe Grundschrift beteiligte er sich an der Entwicklung der „Grundschrift als eine Schreibschrift“,

die mit der gedruckten Leseschrift korrespondiert und aus der die Kinder ihre individuelle Handschrift entwickeln.

Unermüdlich reiste Ulrich Hecker durch die Bundesländer, um Lehrkräfte in Veranstaltungen des Grundschulverbandes zu unterstützen oder Landesgruppen wieder neu zu beleben und ihnen Mut für ihre Arbeit zu machen. Immer verband er die Vorschläge für die Weiterentwicklung von Grundschulen mit den Forderungen zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen von Lehrkräften, die er als langjähriger Schulleiter selbst sehr gut kannte.

Für all diese Anliegen trat Ulrich Hecker während seiner aktiven Tätigkeit im Grundschulverband auch als stellvertretender Vorsitzender ein, ob in Interviews oder bei Kongressen des Verbandes, ob in Veröffentlichungen oder in Delegiertenversammlungen. „Schreiben kann jeder“ war die Überschrift eines Artikels von ihm. Er konnte es ganz besonders gut. Ulrich Hecker hat hervorragend dokumentiert, wofür der Grundschulverband steht. Es lohnt sich auch heute noch und immer wieder, alte Ausgaben der Grundschule aktuell in die Hand zu nehmen und darin zu lesen.

Andrea Keyser

„Es ist normal, verschieden zu sein.“ Dieser Leitsatz begleitete Andrea Keyser während ihrer gesamten Dienstzeit und kam auch in ihrer Tätigkeit für den Grundschulverband sowohl in der Landesgruppe Schleswig-Holstein als auch im Bundesvorstand immer wieder deutlich zum Ausdruck. Schon als Lehrerin sammelte sie vor 30 Jahren reichhaltige Erfahrungen in sogenannten Integrationsklassen und sie ist seitdem davon zutiefst überzeugt, dass alle Kinder gemeinsam in der Regelschule lernen und leben können. Auch als Schulleiterin ist ihr Handeln heute noch davon bestimmt, dass die Vielfalt der Kinder in der Schule eine Bereicherung und Chance für alle ist. Diese Grundeinstellung prägte auch ihre Arbeit im Bundesvorstand, die sie als Nachrückerin nach dem Ausscheiden von Susanne Peters im November 2014 aufgenommen hatte.

Von Anfang an brachte sie ihre Schwerpunkte in die Vorstandsarbeit ein: Jahrgangsübergreifendes Lernen, Frei-

arbeitsphasen, Partizipation von Kindern, Arbeit in Lernwerkstätten, eine notenfreie Beurteilung sowie die Umsetzung der Grundschrift in einer Schule für alle. Die Entwicklung einer kompetenzförderlichen Lernkultur im Dialog von Eltern, Kindern und Lehrkräften, die sie an ihrer eigenen Schule verwirklichte, fand auch nachdrücklich Eingang in die pädagogische Leistungskultur des Grundschulverbandes. Zielstrebig und konsequent arbeitete Andrea Keyser an der Weiterentwicklung der Standpunkte des Grundschulverbandes gemeinsam mit Vorstandsmitgliedern und Delegierten.

Beim Bundesgrundschulkongress 2019 stellte sie in einem reichhaltigen Bilderteppich dar, wie Grundschule heute aussehen kann. In der Zeitschrift Grundschule aktuell zeigte sie die Möglichkeiten einer „Willkommenskultur“



durch ihre eigene Schule auf und präsentierte hier zahlreiche Ideen für die Praxis zu einem willkommen heißen Anfang.

Als zertifizierte Moderatorin für schulische Entwicklungsprozesse brachte sie hervorragende kommunikative Kompetenzen mit, bereicherte jede Delegiertenversammlung durch ihre Methodenvielfalt und machte so den Landesgruppenaustausch zu einem lebendigen Element des sich gegenseitig Wahrnehmens und Hörens aufeinander. Ihre aktive Mitarbeit in der Vorstandsarbeit war von Prozessplanung und Evaluation ebenso gekennzeichnet wie von Optimismus und Begeisterung. In allen Gesprächen, ob in Vorstandsrunden, in Delegiertenversammlungen, auf Fortbildungen oder in Treffen mit Lehrkräften und Eltern war Andrea Keyser ein Anliegen sehr wichtig: Menschen zuhören, unterschiedliche Bedürfnisse wahrnehmen und eine Sprache verwenden, die alle verstehen können. ■

Gabriele Klenk, Marion Gutzmann

Michael Töpler

Kinderrechte – Der Weg zur Inklusion

Die nun vorliegende Ausgabe 153 der Grundschule aktuell liegt mir besonders am Herzen. Im Lauf der letzten Jahre habe ich mich immer intensiver mit den Kinderrechten beschäftigt und freue mich über viele gute Beispiele der Umsetzung. Allerdings hakt es im deutschen Bildungssystem an vielen Stellen noch gewaltig! Dieses „haken“ betrifft auch den Bereich der Inklusion, verstanden als das gemeinsame Leben und Lernen aller Menschen, egal, welche Unterschiede zwischen ihnen bestehen oder ihnen zugeschrieben werden. Dabei scheint es neben allen Defiziten bei der Umsetzung der Kinderrechte oder der Entwicklung von immer inklusiveren Bildungsangeboten bereits an sehr grundlegenden Kenntnissen zu fehlen. Nur wenige Erwachsene, Kinder oder Jugendliche kennen die Kinderrechte (in Form der UN-Kinderrechtskonvention) und noch zu wenige Akteure im Bildungssystem haben ein umfassendes Verständnis von Inklusion.

Ich werde in diesem einführenden Artikel vor allem die Eltern und andere Erziehungsberechtigte in den Blick nehmen. Sie finden sehr gute Darstellungen zu Perspektiven der Lehrkräfte, zu wissenschaftlichen Grundlagen und zu Erfahrungen aus der Schulpraxis in den folgenden Artikeln.

Zunächst möchte ich ein mögliches Missverständnis benennen und hoffentlich ausräumen: Die Achtung der Kinderrechte ist kein Luxus, den wir uns leisten können, wenn wir Zeit dafür haben. Wir stehen als Erwachsene in der Pflicht, allen Kindern dabei zu helfen, ihre Rechte zu kennen und zu nutzen. Ebenso ist die Veränderung unserer Gesellschaft von einer in bestimmten Feldern ausgrenzenden hin zu einer in allen Feldern inklusiven eine Verpflichtung, die bereits aus den allgemeinen Menschenrechten folgt und in der UN-Behindertenrechtskonvention noch einmal unterstrichen wurde.

Aus Sicht der Eltern und anderer Erziehungsberechtigter kann man sich den Kinderrechten in verschiedener Weise nähern. Zunächst einmal sollte man sie kennenlernen. Dazu gibt es zum Beispiel von UNICEF zwei sehr gute Angebote im Taschenformat (siehe Abbildungen). In dem einen Buch stehen die Artikel der KRK in der deutschen Übersetzung, sodass man immer den Wortlaut zur Hand hat, wenn man ihn braucht, etwa im Gespräch mit anderen Eltern oder in Gremien der Schule. Das andere Buch ist für die Hände der Kinder konzipiert, aber auch ausgezeichnet für eine

erste Beschäftigung der Eltern mit diesem Thema geeignet. In gut verständlicher Sprache werden die wesentlichen Inhalte deutlich gemacht.

Noch ein kurzer Blick auf das Problem der Übersetzung: Wenn die eigenen Sprachkenntnisse ausreichen, lohnt sich ein Blick in das englische Originaldokument. An manchen Stellen ist die Übersetzung ins Deutsche notwendigerweise eine Interpretation des ursprünglich Gemeinten, der man sich bewusst sein sollte. Besonders deutlich sieht man diese Problematik beim Begriff „Kindeswohl“. Der ist im Deutschen nicht klar definiert, es gibt verschiedene Auslegun-

gen. Häufig verleitet er zu einem eher paternalistischen Verständnis nach dem Motto „Wir Erwachsenen wissen ja, was Kinder brauchen“. Also besteht die Gefahr, die eigenen Wertvorstellungen auf Kinder zu projizieren und sie nicht danach zu fragen, was sie in bestimmten Situationen brauchen. Der englische Begriff lautet „the best interest of the child“. Auch dieser ist natürlich erklärungsbedürftig. Der Blick auf das „Interesse des Kindes“ legt zumindest nahe, dieses als Subjekt direkt mit einzubeziehen. „The best interest“ ist eine sehr interessante Formulierung, da es nicht nur um einen Wunsch oder eine Meinung des Kindes geht, sondern um die Abschätzung, was unter den gegebenen Umständen und mit dem Wissen um die Wünsche und Bedürfnisse des Kindes langfristig gesehen die beste Lösung ist. Es geht also nicht in erster Linie um das Erfüllen von spontanen Wünschen, sondern um die langfristige Sicherung der Rechte jedes Kindes, darunter fallen die großen Gruppen der Rechte auf Schutz, auf Förderung und auf Beteiligung.

Nach diesem Ausflug in Fragen der Begriffsdefinition zurück zu den Eltern und anderen Erziehungsberechtigten.



Die Broschüren im Taschenformat von UNICEF mit dem Text der Kinderrechte-Konvention bzw. mit den wesentlichen Inhalten in gut verständlicher Sprache (nicht nur) für Kinder können Sie unter www.unicef.de/informieren/materialien/ bestellen

Nicht selten stößt man im Gespräch mit Eltern auf Vorbehalte bezüglich der Kinderrechte. Zum einen gibt es eine Befürchtung, die Eltern könnten ihrer Rolle als Erziehende nicht mehr richtig nachkommen und die Kinder würden ihnen auf der Nase herumtanzen. Diese Sorge kann man durch eine genaue Beschäftigung mit den Kinderrechten in den meisten Fällen ausräumen. Dabei stößt man gelegentlich auf die interessante Vorstellung, dass man die Rechte der Kinder immer direkt im Zusammenhang mit deren Pflichten sehen müsste. Da liegt ein Missverständnis vor! Die Kinderrechte sind als Menschenrechte unbedingt und nicht an bestimmte Verhaltensweisen oder Aufgaben der Kinder geknüpft.

Neben den Vorbehalten von Eltern und anderen Erziehungsberechtigten gibt es auch nicht selten ganz bewusste Ablehnung der Rechte von Kindern, weil diese den eigenen Vorstellungen widersprechen. So ärgern sich manche Eltern darüber, wenn ihre Kinder erfahren, dass sie nicht geschlagen oder in anderer Weise entwürdigend behandelt werden dürfen. Das untergräbt die Macht mancher Erwachsener und das ist wichtig! Es ist noch nicht so lange her, dass in Deutschland das Verbot von Gewalt in der Erziehung eingeführt wurde (im Jahr 2000 eingeführt, nachzulesen unter www.gesetze-im-internet.de/bgb/_1631.html). Das ist ganz eindeutig auch ein Gebot der UN-Kinderrechtskonvention. Damit stehen manche Erwachsenen vor der Aufgabe, mit ihren Kindern anders umzugehen, als sie es gelernt oder erfahren haben. Hier würde ich mir mehr Angebote für Eltern und andere Erziehungsberechtigte wünschen, die ihre Kinder im Einklang mit der UN-KRK erziehen möchten und bei der Umsetzung vor Problemen stehen. In diesem Zusammenhang möchte ich Sie auf die beeindruckende Rede von Astrid Lindgren verweisen¹, die sie anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels 1978 gehalten hat. Dieser Text hat nichts von seiner Aktualität verloren, auch wenn wir kleine Fortschritte an vielen Orten in der Welt sehen.

Die Kinderrechte können und sollten sogar als Stärkung der Elternrechte gelesen werden. Denn im Kern unterstützt die Umsetzung der Kinderrechte in allen Bereichen der Gesellschaft die Aufgabe der Eltern, ihre Kinder bestmöglich zu fördern und sie zu immer mehr Selbstständigkeit zu befähigen. Es ist aus meiner Sicht eine „Umgewöhnung“ in verschiedenen Bereichen unserer Gesellschaft notwendig, um Kinder wirklich als Subjekte zu sehen und sie so zu behandeln. Dabei helfen Erfahrungen mit Kindern, die viele Erwachsene überraschen, zum Beispiel bei der Zusammenarbeit von Kindern in Schulparlamenten.

„Die Kinderrechte sind als Menschenrechte unbedingt gültig und nicht an bestimmte Verhaltensweisen oder Aufgaben der Kinder geknüpft.“

ten oder auch auf kommunaler Ebene. Wir als Erwachsene sind in der Pflicht, alle Kinder zu immer weitreichenderem Engagement zu befähigen. Das bedeutet immer wieder auch, Macht abzugeben, Prozesse kindgerecht zu gestalten und Veränderungen zuzulassen.

Wenn wir alle Kinder als Subjekte wahrnehmen, ihnen ihre Rechte bekannt machen und sie an Entscheidungen beteiligen, dann nähern wir uns automatisch einem inklusiveren Gesellschaftszustand. In der Grundschule haben wir die Chance, alle Kinder zu erreichen und ihnen zu ermöglichen, sehr verschiedene Lebensrealitäten wahrzunehmen. Hier lernen Kinder, dass die Art, wie ihre Familie lebt, nicht die einzig mögliche Art ist. Mithilfe der eigenen Erfahrungen mit den Kinderrechten entsteht auch ein Engagement für die Rechte anderer Kinder, zuerst in der Nähe, später auch in der Ferne. Wir können ihnen vorleben, wie man respektvoll miteinander umgeht, Fehler macht, zu diesen steht und die Vielfalt aller Menschen positiv wahrnimmt. Denn Inklusion gelingt dann, wenn wir zunächst alle Menschen willkommen heißen und dann die Umgebung des Lebens und Lernens so anpassen, dass alle zu ihren Rechten kom-



Michael Töpler

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

men. Dabei geht es nicht um Perfektion, sondern um immer weitere Annäherung an ein Ideal.

Inklusion ist wie der Weltfrieden – vielleicht niemals ganz zu erreichen, aber unbedingt anzustreben. Wenn wir die Kinderrechte umsetzen, sind wir auf einem sehr guten Weg dahin.

Noch ein Wort zu uns Erwachsenen als Pflichtenträgern: Ein Blick auf die eigene Biografie und das eigene Lebensumfeld ist sehr wichtig, um sich mit ganzer Kraft für Kinderrechte einsetzen zu können. Wenn wir selbst als Kinder respektlos behandelt wurden und unsere Rechte missachtet wurden, kann uns das zu glühenden Kämpfern für die Rechte aller Kinder machen, aber ebenso kann Frustration entstehen und auch eine Form von „Neid“ (Warum sollen andere etwas haben, was ich nie hatte?). Daneben ist es wichtig, die eigenen aktuellen Rechte, insbesondere auf Beteiligung und Mitgestaltung in den Blick zu nehmen. Es fällt vielen leichter, andere in der Wahrnehmung ihrer Rechte zu unterstützen, wenn sie sich selbst respektiert und geachtet fühlen. Das lenkt den Blick auf Familien, Schulen und andere Bildungseinrichtungen: Haben wir überall Strukturen geschaffen, in denen alle Menschen wirklich Teil sind und an Entscheidungsprozessen teilhaben?

Lassen Sie uns den Kampf für die Umsetzung der Kinderrechte auch dazu nutzen, unsere gesamte Gesellschaft inklusiver und gerechter zu machen – ich habe schon viele kleine und größere Schritte erlebt, die auf diesem Weg gelingen. ■

Anmerkung

1) Siehe unter: <https://efraimstochter.de/167-Astrid-Lindgren-Niemals-Gewalt-Friedenspreis-des-Deutschen-Buchhandels.htm>

Hans Wocken

Inklusion: Werte – Haltungen – Praktiken

„Inklusion ist eine Haltung!“ – so titelt Otto Herz eine inspirierende Sammlung von Sentenzen über Inklusion. Und er fügt in prägnanter Kürze hinzu, was unter Haltung zu verstehen ist: Inklusion ist „eine Haltung, aus der Handlungen erwachsen. Für die Haltung Inklusion sind bestimmte Werte bestimmend“ (Herz 2013). Die argumentative Logik kann grafisch so dargestellt werden: Werte → Haltungen → Handlungen (Praktiken). Damit ist die gedankliche Struktur der Abhandlung vorgezeichnet. Zuerst müssen die Werte, die inklusiven Haltungen zugrunde liegen, benannt und erläutert werden. Auf die anschließende Beschreibung der inklusiven Haltungen folgt dann in einem letzten Schritt eine Skizzierung des pädagogischen Verhaltens.

Inklusion ist ein menschenrechtliches Konzept. Es beruft sich insbesondere auf die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEM 1948), die Kinderrechtskonvention (KRK 1989) und die Behindertenrechtskonvention (BRK 2009). Der fundamentale Wert aller Menschenrechtserklärungen ist die Menschenwürde. Die Menschenwürde ist der Urgrund und die Mutter aller Werte schlechthin. Der Artikel 1 der AEM definiert mit schlichter Klarheit den zentralen Gehalt von Menschenwürde: „Alle Menschen sind *frei* und *gleich* an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geiste der *Brüderlichkeit* begegnen.“ In deutlicher Anlehnung an die Losung der Französischen Revolution werden Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit als die drei elementaren Bestimmungsstücke von Menschenwürde benannt.

Diese drei Grundwerte fundieren dann die inklusiven Grundhaltungen „Wertschätzung von Verschiedenheit“, „Anerkennung von Gleichwertigkeit“ und „Wertschätzung von Gemeinsamkeit“ (Wocken 2017c).

1. FREIHEIT

Wert: Selbstbestimmung

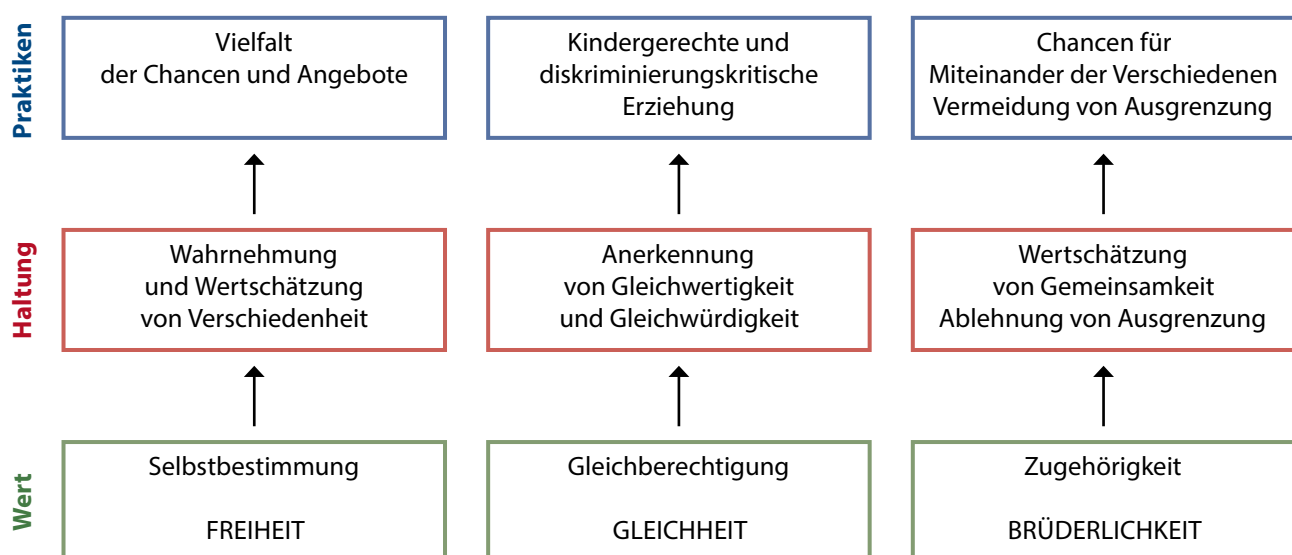
Aus dem basalen Wert Freiheit resultiert das Recht aller Menschen auf Selbstbestimmung. Alle Menschen gehören sich selbst, sind unverfügbar und autonom. Niemand ist einem anderen hörig, sondern jeder hat das Recht, über sich selbst zu verfügen. Sinn und Ziel individueller Existenz liegen nicht außerhalb der eigenen Person, sondern jeder existiert „als Zweck an sich selbst“ (Kant 1785; 1998, 36). Das Grundgesetz bestimmt folgerichtig in Art. 2: „Jeder hat das Recht auf die freie Entfal-

tung seiner Persönlichkeit.“ Mit anderen Worten: Das Recht auf Verschiedenheit ist ein fundamentales Freiheitsrecht. Janusz Korczak, der „Vater der Kinderrechte“ hat mit kompromissloser Deutlichkeit das Selbstbestimmungsrecht als „das Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist“ (Korczak 2018) beschrieben. Alle Menschen sind autorisiert zu eigenen Lebensentwürfen und selbstverantworteten Lebenswegen. Aus der Freiheit zum Selbstsein erwächst unausweichlich eine legitime Vielfalt von Lebensgestaltungen. Wer zur Freiheit Ja sagt, kann zur Vielfalt nicht Nein sagen. Das Resultat von freiheitlicher Selbstbestimmung lautet: „Es ist normal, verschieden zu sein“ (Richard von Weizsäcker).

Inklusive Haltungen werden hier untergliedert in (1.) die kognitive Wahrnehmung und (2.) die emotionale Bewertung von Diversität.

Haltung (1): Wahrnehmung von Verschiedenheit

Die Inklusionskritik wirft der Inklusion „diversity-blindness“ vor. Inklusion wolle alle Besonderheiten und Unterschiede unsichtbar machen und Behinderungen kategorial „entsorgen“. Die Inklusionskritik hat den substanziellen Kern von Inklusion leider nicht verstanden. Inklusion ist eine differenzbewusste Pädagogik der Vielfalt! Eine inklu-



sive Wahrnehmung von Verschiedenheit ist an einem einführenden, empathischen Verstehen des je einzigartigen Kindes interessiert, und zwar in einem umfassenden, ganzheitlichen Sinne. Die Wahrnehmung von Verschiedenheit kann zweifach ausdifferenziert werden:

- Sensibilität für interindividuelle Diversität, d. h. für individuelle, physische, kulturelle, soziale, ökonomische, ethnische und weltanschauliche Unterschiede. Alle Kinder gehören immer mehreren Kategorien an. Kein Kind darf auf eine einzige Kategorie, etwa Migration oder Behinderung, festgelegt werden.

- Sensibilität für intraindividuelle Diversität, d. h. für persönliche Bedürfnisse, Interessen, Gefühle, Bedarfe, Ressourcen, Stärken und Schwächen. Jedes Kind hat ein eigenes Diversity-Profil.

Haltung (2): Wertschätzung von Verschiedenheit

Eine inklusive Haltung, die dem Recht auf Selbstbestimmung verpflichtet ist, zeichnet sich durch eine Wertschätzung individueller Verschiedenheit und persönlicher Originalität sowie durch eine Wertschätzung der Vielfalt der je einzelnen Kinder wie auch der ganzen Lerngruppe aus. Eine inklusive, freiheitsliebende Haltung weist Normalismus-Vorstellungen zurück und kritisiert jede Verengung der Wahrnehmung auf Defizite und einseitige Identitäten. Jedes Kind ist so, wie es ist, wertvoll.

Aus dem Diversity-Ansatz folgen also als grundlegende Haltungen bedingungslose Anerkennung und unbedingte Respektierung von Unterschiedlichkeit und Vielfalt. Die BRK fordert „die Achtung vor der Unterschiedlichkeit von Menschen mit Behinderungen und die Akzeptanz dieser Menschen als Teil der menschlichen Vielfalt und der Menschheit“ (Art. 3, d) ein. Der Diversity-Ansatz der BRK befreit damit alle Menschen, die verschieden sind, von diskriminierenden Normalitätserwartungen und damit einhergehenden pauschalen Negativbewertungen von Anderssein und Unterschieden.

Praktiken: Vielfalt der Chancen und Angebote

Die gängige Verdächtigung der Inklusion als „Gleichmacherei“ und „Einheitsbrei“ ist eine absurde, übelwollende Verkennung der Inklusion durch die

Inklusionskritik. Aus dem Recht auf freie Persönlichkeitsentfaltung folgt mit logischer Notwendigkeit eine Didaktik der Vielfalt. Die Formel der separierenden Pädagogik „gleiche Kinder, gleiche Ziele, gleiche Inhalte, gleiche Wege, gleicher Raum, gleiche Ergebnisse“ hat endgültig ausgedient. Pädagogik und Didaktik der Vielfalt sind dagegen dem Leitbild „verschiedene Kinder, verschiedene Ziele, verschiedene Inhalte, verschiedene Wege, verschiedene Räume, verschiedene Ergebnisse“ verpflichtet. Alle Kinder brauchen vielfältige Chancen zur Entfaltung ihrer Potenziale und Befriedigung ihrer Bedürfnisse. Zieldifferentes Lernen, Wahlmöglichkeiten und freies Arbeiten sind unverzichtbare Merkmale einer inklusiven Didaktik. Inklusive Lernlandschaften gleichen etwa den Wimmelbildern, wie sie Ali Mitgutsch gemalt hat.

Alle Kinder dürfen ob ihres Rechts auf Selbstsein und Eigensinn das bleiben, was sie sind, und das werden, was sie werden können und wollen. Das der Freiheits-Dimension entsprechende inklusive Verhalten hat Hartmut von Hentig differenziert in dem „Sokratischen Eid“ für Lehrer beschrieben, dessen erster Satz lautet: „Als Lehrer/in und Erzieher/in verpflichte ich mich, die Eigenheiten eines jeden Kindes zu achten und gegen jedermann zu verteidigen“ (von Hentig 1993, 258f). – Die Frucht einer freiheitsdienlichen inklusiven Haltung sollte sein, dass alle Menschen ein Gefühl der eigenen Würde („sense of dignity and worth“; BRK 2009, Art. 24,1) empfinden können.

2. GLEICHHEIT

Wert: Gleichberechtigung

Kein Grundrecht ist ein in solchem Maße groben Missverständnissen, fälschlichen Interpretationen und bewussten Fehldeutungen ausgesetzt wie das Recht auf Gleichheit. Josef Kraus etwa, der langjährige Präsident des Deutschen Lehrerverbandes, wird nicht müde, gegen „Egalitarismus“ zu wettern. Er kleidet seine antisozialistischen Ressentiments in die unsägliche Plattitüde „Freiheit statt Gleichheit“ (Kraus 2017).

Gleiche Rechte für alle ist nicht „Gleichmacherei“. Menschenrechtliche Gleichheit meint Gleichheit der Freiheiten und Gleichheit der Menschenwürde.



Dr. Hans Wocken

von 1980 bis 2008 Professor für Lernbehindertenpädagogik und Integrationspädagogik an der Universität Hamburg, Mitglied in der UNESCO-Expertenkommission für Inklusion

Gleichheit bezieht sich gemäß Artikel 1 Grundgesetz auf gleiche Würde und Rechte, nicht auf einen Uniformismus von Besitz, Kleidung, Meinungen, Kulturen, Begabungen und anderem mehr. Gleichheit ist nicht der Feind der Freiheit, sondern der Garant der Freiheit aller! Mit den Worten des Gerechtigkeits-theoretikers John Rawls (1979): Gleichheit meint das Recht auf gleiche Freiheit aller!

Haltung (1): Wahrnehmung von Wertunterschieden

Eine inklusive Haltung ist zugleich differenzsensibel und diskriminierungskritisch. Das Problem ist nicht die Wahrnehmung von Verschiedenheit an sich, sondern – und das ist der entscheidende Punkt – dass aus menschlichen Unterschieden Wert- und Machtunterschiede gemacht werden. Das gegliederte Schulwesen etwa benutzt die Verschiedenheit der Kinder zur Rechtfertigung eines hierarchisch gegliederten, separierenden Schulsystems.

Eine inklusive, gleichheitsorientierte Haltung verbindet die sensible Wahrnehmung von gegebenen Unterschieden mit einer kritischen Aufmerksamkeit, ob die Unterscheidungen (= Diskriminierungen) mit Abwertungen und Hierarchisierungen einhergehen und damit dann zu negativen, diskreditierenden Diskriminierungen werden.

Haltung (2): Anerkennung von Gleichwertigkeit

Eine der Gleichberechtigung verpflichtete inklusive Haltung geht von einer grundsätzlichen Gleichwertigkeit und Gleichwürdigkeit aller Menschen aus. ►

Jede Ungleichbehandlung, die sich auf Geschlecht, Herkunft, Besitz, Weltanschauung und Religion, Ethnie, besondere Bedürfnisse und Einschränkungen bezieht, wird als negative Diskriminierung gewertet und aktiv bekämpft.

Praktiken: Kindergerechte und diskriminierungskritische Erziehung

Alle Kinder dürfen nicht aufgrund ihres Soseins und ihrer Identität gekränkt, beschämt oder abgewertet werden. Jegliche Attestierung von Minderwertigkeit muss unterbleiben. Eine kindergerechte, inklusive Haltung billigt allen Kindern gleiche Rechte und gleiche Würde zu; gleichviel, ob arm oder reich, muslimisch oder christlich, behindert oder nicht behindert, Junge oder Mädchen,



ausländischer oder deutscher Herkunft. Eine inklusive Haltung schützt insbesondere vulnerable Kinder, die ein höheres Risiko haben, diskriminiert und ausgegrenzt zu werden. Die Verwendung etikettierender Zuschreibungen und Kategorien ist stets auf ihre stigmatisierenden Effekte hin zu überprüfen. Die traditionellen selektiven Praktiken (Noten, Zeugnisse, Sitzbleiben u. a.) werden von einer inklusiven, auf Würde bedachten Pädagogik mit erheblicher Skepsis betrachtet und tendenziell abgelehnt. Ferner bedarf das Interaktionsverhalten zwischen Lehrern und Schülern sowie der Schüler untereinander großer Aufmerksamkeit. Eine inklusive, die Würde aller Kinder schützende inklusive Haltung muss nachhaltig um eine Kultur der Toleranz und des wechselseitigen Respekts bemüht sein. Einschlägige Forschungsarbeiten und

beherzigenswerte Regeln und Vorschläge hierzu hat insbesondere Annedore Prengel (2020) vorgelegt.

Die Verteidigung von Gleichwertigkeit und Gleichwürdigkeit erfordert nicht allein sensible Aufmerksamkeit, sondern auch (pro)aktive pädagogische Interventionen. Es ist notwendig, sich aktiv und konsequent gegen alle ungerechten, herabsetzenden Handlungen und diskriminierenden Vorurteile zu widersetzen und auf die Beendigung jeglicher Ausgrenzung und Aussonderung hinzuwirken (Wagner 2020). – Als Effekt einer kindergerechten, diskriminierungskritischen Haltung darf schließlich erwartet werden, dass alle Kinder keine Minderwertigkeitsgefühle empfinden, sondern einen „sense of equality“ ausgebildet haben.

3. BRÜDERLICHKEIT

Das schöne Wort „Brüderlichkeit“ ist nicht gendergerecht und heute nicht mehr angemessen. Leider gibt es keine begrifflichen Alternativen, die auch nur annähernd den semantischen Gehalt von Brüderlichkeit transportieren könnten. Im Umlauf sind etwa die Begriffe „Solidarität“ oder „Verbundenheit“. Ich selbst bevorzuge den Begriff „Zugehörigkeit“.

Wert: Zugehörigkeit

Die Corona-Zeiten haben uns allen an Leib und Seele spürbar in Erinnerung gerufen, dass wir Menschen keine selbstgenügsamen Einzelwesen sind, sondern zutiefst soziale Wesen. Menschen brauchen andere Menschen. Menschen brauchen soziale An-Bindungen und Ein-Bindungen, soziale Kontakte und Beziehungen. Wohlbefinden und Zufriedenheit, Lebenssinn und Lebensglück stellen sich nur dann und in dem Maße ein, in dem das angeborene Bedürfnis nach „sozialem Eingebundensein“ („relatedness“; Deci /Ryan 1993) in zulänglicher Weise befriedigt wird. Zugehörigkeit ist ein existenzielles Grundbedürfnis, von Erwachsenen wie auch von Kindern.

Haltung (1): Wahrnehmung von Ausgrenzungen

Eine inklusive Haltung, die dem Anliegen von Zugehörigkeit gerecht werden will, betrachtet alle Menschen allein aufgrund ihres Menschseins als „gebo-

rene“ Mitglieder der „Menschheitsfamilie“. Die Verpflichtung auf den Wert der Zugehörigkeit äußert sich in einer hochsensiblen Achtsamkeit und Wachsamkeit gegenüber allen Ausgrenzungen und Aussonderungen, Separationen und Exklusionen. Inklusive Lehrkräfte und Schüler sind darauf bedacht, dass niemand unverschuldet in gemeinsamen Lernprozessen zurückbleibt und aus gemeinsamen sozialen Kontexten herausfällt. Eine zugehörigkeitsverpflichtete Haltung ist selektionssensibel; sie nimmt exkludierende Situationen und Praktiken, soziale Abgrenzungen und Ausschlüsse als unerwünscht und unzulässig wahr.

Haltung (2): Wertschätzung von Gemeinsamkeit

Am Beginn des 21. Jahrhunderts zeigen sich in vielen Ländern Europas wie der Welt mächtige innergesellschaftliche Spaltungen, die vielfach mit einem übersteigerten Nationalismus einhergehen und sich in Distanzierungen von transnationalen Bündnissen entladen. Die politische Kultur der Gegenwart ist auf Abspaltung ausgerichtet; sie gefährdet den innergesellschaftlichen wie internationalen Zusammenhalt.

Eine inklusive Haltung ist von einer Wertschätzung von Gemeinsamkeit und Teilhabe durchdrungen. Sie will ein gleichberechtigtes, partizipatives „Miteinander der Verschiedenen“ (Adorno 1967, 163). Inklusive Bildung will „im Kleinen“ den Zusammenhalt aller fördern. Sie leistet damit auch einen Beitrag zu einer demokratischen Bildung. Demokratie braucht Zusammenhalt! Dies hat der Bundesbehindertenbeauftragte Jürgen Dusel in seinem Amtsmotto „Demokratie braucht Inklusion“ überzeugend zum Ausdruck gebracht. Die Wertschätzung von Zugehörigkeit will die solidarische Verbundenheit zwischen allen stärken. Sie ist zugleich mit einer entschiedenen Ablehnung von exkludierenden, selektierenden und segregierenden Praxen verknüpft.

Verhalten: Chancen für Teilhabe und Miteinander der Verschiedenen

Inklusion ist als „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 2019) auf die Welt gekommen und wird nicht selten auf diese eine Bestimmung reduziert. Aber „Vielfalt alleine genügt nicht“ (Wocken 2017a).

Es muss zwingend die „Gemeinsamkeit der Verschiedenen“ als die andere Seite der einen Medaille dazukommen. Inklusion ist eine Pädagogik der Vielfalt *und* der Gemeinsamkeit! Just die Gemeinsamkeit der Verschiedenen ist jenes distinkte, unbedingt notwendige Merkmal, das die Pädagogik der Inklusion von der Pädagogik der Separation radikal unterscheidet.

Eine inklusive Schule beherbergt grundsätzlich heterogene Lerngruppen, in denen allerlei verschiedene Kinder miteinander leben und lernen. Homogene Lerngruppen im gegliederten Schulwesen praktizieren dagegen ein Miteinander der Gleichen; sie können niemals inklusiv genannt werden.

Pädagogisch wird dem Gebot der Zugehörigkeit Genüge getan, indem den verschiedenen Kindern zahl- und variantenreiche Chancen zu einem gemeinsamen Leben und Lernen angebo-

ten werden. Das Miteinander der Verschiedenen muss tagtäglich in gemeinsamen Lernsituationen (Wocken 2017b) gelebt und geübt werden. Zusammenhalt und Zusammengehörigkeit stellen sich nicht von alleine ein, sie müssen durch kooperative Lernsituationen gestiftet, unterhalten und gestärkt werden. Die Favorisierung von gemeinsamen, partizipativen Lernsituationen darf allerdings nicht als ein strenges Diktat, das keine Ausnahme duldet, missverstanden werden. Eine permanente frontale Unterrichtung einer heterogenen Lerngruppe ist abstruser Nonsens und inklusionswidrig.

Ein inklusiver Unterricht, der Zugehörigkeit kultiviert, darf als pädagogische Frucht bei allen Kinder einen „sense of belonging“ (BRK 2009, m) erwarten. Alle haben das Gefühl, gut aufgehoben zu sein. Sense of belonging ist ein reziprokes Gefühl. Die Gruppe sagt zu

jedem Kind: „Du gehörst zu uns!“ Und zugleich sagt jedes Kind zu der Gruppe: „Ich gehöre zu euch!“ Zugehörigkeit ist ein Verhältnis der Gegenseitigkeit.

Zwei ergänzende Anmerkungen zum guten Schluss:

1. Inklusion ist eine Wertentscheidung. Niemand ist gezwungen, sich diese Wertentscheidung zu eigen zu machen. Inklusion darf indessen eine inklusionsbejahende Grundhaltung erwarten und voraussetzen.
2. Haltungen sind das Ergebnis langer biografischer Lernprozesse; sie sind daher tief in dem Habitus einer Persönlichkeit verankert. Haltungen sind zwar lernbar, aber ihre Änderung braucht viel Zeit und viel Geduld. Die Aneignung einer inklusiven Haltung bedarf eines kooperativen Teams, das die eigene Praxis einer kontinuierlichen Reflexion unterzieht. 

Literatur

[AEM] Vereinte Nationen (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Resolution 217 der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948. New York
[BRK] Vereinte Nationen (2009): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. (Behindertenrechtskonvention). Schattenübersetzung des Netzwerk Artikel 3 e.V. Berlin
[KRK] Vereinte Nationen (1989): Übereinkommen über die Rechte des Kindes (Kinderrechtskonvention) (1989) Berlin: In: www.deutsches-institut-fuer-menschenrechte.de
Deci, Edward L. / Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, 2, 223–238
Herz, Otto (2013): Inklusion ist eine Haltung! In: www.magazin-auswege.de/data/2013/06/Herz_Inklusion_ist_eine_Haltung.pdf. (09.06.2013)
Kant, Immanuel (1998): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (1785). Stuttgart: Reclam

Korczak, Janusz (2018): Wie man ein Kind lieben soll. (Polnische Erstausgabe 1919). 17. Aufl. Göttingen
Kraus, Josef (2017): 30 Jahre Bildungspolitik. Eine kleine Geschichte neuer und wiederkehrender Dogmen. In: lehrernrw, 4, 13–16
Prengel, Annedore (2019): Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. (1993). 4. Aufl. Wien: Springer
Prengel, Annedore (2020): Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen. Weinheim: Beltz
Rawls, John (1979): Eine Theorie der Gerechtigkeit (1971). Frankfurt am Main: Suhrkamp
von Hentig, Hartmut (2003): Die Schule neu denken. 2. Aufl. München / Wien: Hanser
Wagner, Petra (2020): Bildungsteilhabe und Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung. In: König, Anke / Heimlich, Ulrich (Hg.): Inklusion in Kindertagesstätten. Eine Frühpädagogik der Vielfalt. Stuttgart: Kohlhammer, 164–186

Wocken, Hans (2017a): Vielfalt allein genügt nicht! Zur dialektischen Einheit von Vielfalt und Gemeinsamkeit. In: Wocken, Hans: Beim Haus der inklusiven Schule. Praktiken – Kontroversen – Statistiken. Hamburg: Feldhaus Verlag, 170–250
Wocken, Hans (2017b): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Wocken, Hans: Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse – Räume – Fenster. 2. Aufl. Hamburg: Feldhaus Verlag, 59–75
Wocken, Hans (2013c): Zur Philosophie der Inklusion. Eckpfeiler und Wegmarken der Behindertenrechtskonvention. In: Wocken, Hans: Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten – Zugänge – Wege. Hamburg: Feldhaus Verlag, 109–127

Andreas Hinz

Der Weg zur Inklusion – worum es geht

Zwischen menschenrechtlichen Ansprüchen und systemkonformer Umformung

Inklusion hat in der (fach-)öffentlichen Wahrnehmung einen bemerkenswerten Weg hinter sich: Um die Jahrtausendwende dominierte Unkenntnis, worum es bei ihr geht, und kritische Stellungnahmen formulierten oft – mal ignorierend, mal aggressiv abwehrend – den Verdacht, dass Integration und der Gemeinsame Unterricht abgewertet werden sollten.

Nach der Verabschiedung der Behindertenrechtskonvention (BRK) 2006 gab es die Hoffnung, dass es auf deren Basis echte Schritte zur Inklusion geben würde. Jedoch, nicht wirklich überraschend, ist Inklusion in der Bildungspolitik und -verwaltung sowie im wissenschaftlichen und im zivilgesellschaftlichen Diskurs massiven Umformungstendenzen ausgesetzt, die sie zu einem systemkonformen ‚Reförmchen‘ zu machen suchen, und damit verbunden ist eine zunehmend negativ konnotierte Sicht auf sie. Während einige Schulen Inklusion zur Grundlage ihrer Schulentwicklung machten, lässt sich insgesamt die Kurzformel formulieren: von der Unkenntnis über die Unkenntlichkeit zur tendenziellen Aversion (vgl. Hinz 2013). Inklusion ist in der Praxis mittlerweile häufig zu einem Schimpfwort geworden. Dabei gilt es zu unterscheiden, was sich auf Idee und Ansatz der Inklusion und was sich auf ihre deutlich mangelbehaftete Umsetzung bezieht. In Corona-Zeiten scheint Inklusion zudem von einer Digitalisierungseuphorie überdeckt zu werden, die gleichzeitig in tradierte Formen eines frontal strukturierten Unterrichts zurückzufallen droht, sei es im Klassenraum oder zu Hause.

Menschenrechtliche Ansprüche

Während das pädagogische Verständnis von Inklusion im englischsprachigen Raum seit den 1970er-Jahren kontrovers diskutiert wird (vgl. Hinz 2008), war sie bis zur Jahrtausendwende im deutschen Sprachraum als pädagogischer Begriff nahezu unbekannt. Immerhin war der Integrationsbegriff, bezogen

auf (Nicht-)Behinderung, nach zwanzig Jahren Entwicklung des Gemeinsamen Unterrichts etabliert, die meisten Bundesländer hatten ihn in ihre Schulgesetze aufgenommen. Um in dieser Zeit begrifflicher Verwirrung zu einer gewissen Orientierung beizutragen, wurde nach 2000 oft eine Systematik der UNESCO benutzt, die später in reduzierter Form – u. a. über die Aktion Mensch – den Weg in die Öffentlichkeit fand. Demnach lassen sich unterschiedliche Phasen unterscheiden; ursprünglich war sie auf die Beschulung von Schüler*innen mit Förderbedarf bezogen, in der Adaption jedoch auf Bildung an sich (vgl. Sander 2003; Hinz 2004):

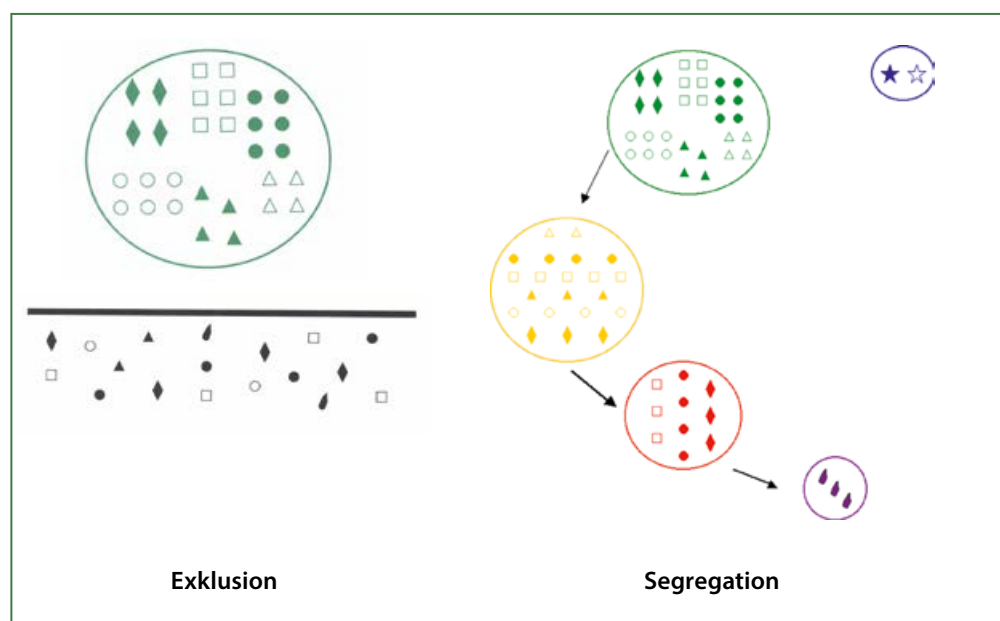
- Exklusion schließt einen Teil von Schüler*innen von Schule gänzlich aus.
- Segregation lässt alle Schüler*innen zur Schule zu, weist sie aber unterschiedlichen Teilsystemen in einem hierarchischen System zu.

● Integration ermöglicht gemeinsamen Unterricht mit der Zuweisung diagnostischer Labels, sodass Kinder primär unterschiedlich bleiben, etwa als ‚I-Kind‘.

● Inklusion nimmt alle Schüler*innen unabhängig von jeglichen Zuschreibungen auf und erkennt sie voraussetzungslos gleichermaßen an.

● Allgemeine Pädagogik wird „eines fernen Tages“ (Sander 2003) die Unterschiedlichkeit von Lernenden – im Unterschied zu einer sich allgemein nennenden Regelpädagogik – nicht mehr als spezifisches Thema wahrnehmen, weil sie selbstverständlich geworden ist; darum gibt es hierfür auch kein Bild.

Aus aktueller Sicht erscheint diese Systematik jedoch ambivalent, denn einerseits half sie ein Stück weit bei der Frage, was diese Ansätze unterscheidet. Andererseits war sie problematisch, denn sie legte so etwas nahe wie eine logische zeitliche Entwicklung, die, quasi genetisch, aufeinander zu folgen hätte. Das ist jedoch nicht der Fall, wie ein aktueller Blick zeigt (vgl. Hinz 2017): Deutschland praktiziert in hohem Maße, in manchen Ländern nahezu unverändert Segrega-



tion, es gibt eine breite Praxis der Integration in unterschiedlicher Qualität, und viele Schulen sind auf dem Weg zur Inklusion, leider meist gegen Regelungen von Bildungspolitik und -verwaltung anstatt mit ihrer Unterstützung. Daher kritisiert Wocken zu Recht, dass es sich bei dem Modell nicht um eine historische Abfolge handelt, sondern um unterschiedliche Rechte: bei der Exklusion lediglich das Recht auf Leben, bei der Segregation das Recht auf Bildung, bei der Integration auf Gemeinsamkeit und Teilhabe und bei der Inklusion auf Selbstbestimmung und Gleichheit (vgl. Wocken 2011, 75/77).

Allzu häufig wird Inklusion – quasi exklusiv – auf die Heterogenitätsdimension (Nicht-)Behinderung bezogen. Das ist die problematische Folge der massiven Diskussion um die BRK, deren produktive Folge die Massivität der Diskussion war. Dabei stellt die BRK nicht mehr, aber auch nicht weniger dar als die Erinnerung, dass die Feststellung in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948, dass alle Menschen an Würde und Rechten gleich sind und diese Rechte universell und unteilbar gültig sind (vgl. DIMR 2016, 11), ebenso für Menschen mit Behinderungserfahrungen gilt – ebenso wie die Frauenrechtskonvention (1979) dies für Frauen betont und die Kinderrechtskonvention (1989) für Kinder. Und da Inklusion die wesentliche Strategie zur Realisierung der Menschenrechte darstellt, gilt es den Rahmen der Inklusionsdebatte weiter zu spannen als ‚nur‘ die ‚Hinzufügung‘ von

bisher ausgeschlossenen Schüler*innen ‚in die Regelschule‘ zu thematisieren. Jegliche Diskriminierungs- und Marginalisierungstendenzen sind hier ein Thema – so u. a. sexistische, rassistische, ableistische, in jüngster Zeit auch stärker adultistische Diskriminierung (vgl. Liebel 2020) sowie soziale Benachteiligung; die Vielfalt von Abwertungsgefahren spiegelt sich auch im Konstrukt der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit wider (vgl. Heitmeyer 2002–2011). Damit sind Prozesse der Inklusion, der Exklusion und ihre Reflexion nie zu Ende, nie fertig und nie erledigt – und das mag aufregen oder aber den Druck relativieren.

Systemkonforme Umformung

Nach einer anfänglichen ‚Schabowski-Phase‘ (‚Ab wann gilt das? Ach, unverzüglich ...‘), in der die Politik sich keineswegs darüber klar war, was sie da beschloss, setzte die damalige Präsidentin der KMK Erdsiek-Rave durch, dass Deutschland nach der Inkraftsetzung der BRK aktiv werden muss – im Unterschied zur Verabschiedung der Kinderrechtskonvention, bei der lange Zeit politisch nichts geschah. Und in einem bisher auf Selektionsprinzipien beruhenden Bildungssystem hat ‚Reisefreiheit‘ Dimensionen, die bestehende Mauern und Grenzziehungspraktiken infrage stellen und grundlegende Veränderungen fordern.

In der Folge der BRK verabschiedeten alle Bundesländer neue Schulgesetze,

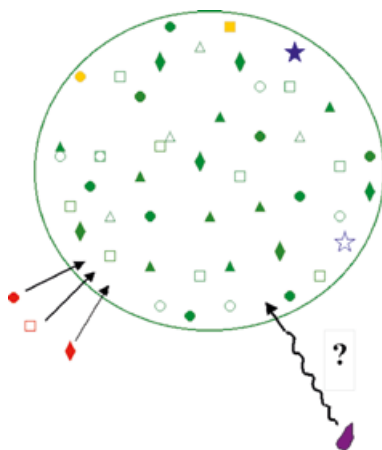


Dr. Andreas Hinz

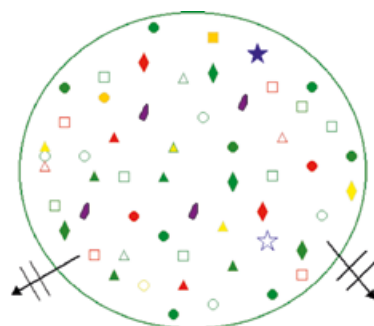
von 1999 bis 2017 Professor für Allgemeine Rehabilitations- und Integrationspädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, vorher 16 Jahre Mitglied wissenschaftlicher Begleitungen von integrativen Grundschulversuchen in Hamburg.
andreas.hinz@paedagogik.uni-halle.de
www.inklusionspaedagogik.de

die der Analyse der Mentoringstelle des Deutschen Instituts für Menschenrechte (DIMR) zufolge eher weniger als mehr den Anforderungen der BRK entsprachen (vgl. Mißling / Ückert 2014). Nach wie vor ist meist der Kostenvorbehalt enthalten, der einen beschränkten Zugang zu allgemeiner Bildung in allgemeinen Schulen bedeutet, insgesamt wird das Recht des individuellen Klagens verneint. Und insbesondere das postulierte Wahlrecht zwischen Förder- und allgemeiner Schule, das den Veränderungsprozess in Richtung Inklusion durch zwei dauerhaft parallele Systeme verlangsamt und verteuert, entspricht nicht den menschenrechtlichen Anforderungen. Denn das Recht auf eine hochwertige Bildung in der allgemeinen Schule nach Art. 24 BRK ist gerade nicht in das Belieben der Eltern gestellt, sondern sie haben für die Realisierung dieses Rechts ihres Kindes stellvertretend zu sorgen (vgl. Eichholz 2017; Hüppe 2020). Real haben Eltern zudem eher die ‚Wahl‘ zwischen schlecht ausgestatteter ‚Inklusion‘ in der Grundschule für vier Jahre mit ungewisser Fortsetzung und einem ‚Sorgenfrei-Programm‘ in der Förderschule für die gesamte Schulzeit einschließlich Bustransport und Therapien – so wird es ihnen jedenfalls in Aussicht gestellt (vgl. Krück 2020).

Bei allem Misstrauen gegenüber statistischen Angaben der Bundesländer zeigen die Statistiken der KMK, dass die sogenannte ‚Inklusionsquote‘, real eine Integrationsquote für Schüler*innen mit



Integration



Inklusion

Förderbedarf, seit Jahren in allen Bundesländern steigt. Dies wird politisch gefeiert. Weniger heben die Kultusministerien hervor, dass die Exklusionsquote, also der Anteil der Schüler*innen mit Förderbedarf in Förderschulen, seit Jahren konstant ist, in einigen Bundesländern sogar ansteigt – und das gilt ebenso für die Etikettierungsquote, also den Anteil aller Schüler*innen, denen sonderpädagogischer Förderbedarf zuerkannt wird (vgl. Hinz 2017). Das weist darauf hin, dass das Förderschulsystem relativ unverändert weiterbesteht, in allgemeinen Schulen dagegen vermehrt Kinder als sonderpädagogisch förderbedürftig etikettiert und dann als ‚Inklusionskinder‘ deklariert werden. Hans Wocken stellt für Bayerns Weg zur Inklusion die Diagnose „Etikettierungsschwemme und Segregationsstillstand“ (2017); sie ist auch bundesweit nicht von der Hand zu weisen (vgl. Hinz 2017). Damit scheint es sich bei der Umsetzung schulischer Inklusion eher um einen Fehlstart zu handeln, wenn man dies zu den menschenrechtlichen Ansprüchen in Beziehung setzt.

Gleiches gilt für die Aktionspläne der Bundesländer, die durchaus nicht den Standards von Aktionsplänen mit Zielen und Schritten in definierten Zeiträumen entsprechen, wie sie vom DIMR empfohlen werden. Im Extremfall eines Bundeslandes werden 2012 bisherige Schritte zur Integration seit den 1980er-Jahren in einem Aktionsplan – also eher einem Aktionsbericht – beschrieben und es findet sich keinerlei Planung für neue zukünftige Vorhaben (vgl. Hinz 2016a).

Schulen und Kolleg*innen weisen mit Recht darauf hin, dass sie bei der Umsetzung der BRK weitgehend alleingelassen werden – und das nicht nur von Bildungspolitik und -verwaltung. Alle Phasen der Lehrer*innenbildung halten keineswegs genügend unterstützende Angebote bereit. Eher finden sich Versuche aus dem Feld universitärer Sonderpädagogik, auf der Basis des nordamerikanischen Ansatzes „response to intervention“ Kolleg*innen wie Bildungsministerien Sicherheit zu bieten durch ein System permanenter diagnostischer Kontrolle und festgelegter Normalitätserwartungen sowie ein mehrstufiges Förderkonzept bei deren Nichterfüllung. Hier wird mit einem behavioristischen Ansatz eine standardisierte und evidenz-

basierte Sicherheit versprochen, die die Individualität und Nicht-Linearität von Entwicklung, das ökologische Umfeld und letztlich auch das notwendigerweise gegebene Technologie-Defizit der Pädagogik – die es nicht mit Maschinen, sondern mit selbst agierenden, autonomen und interdependenten Subjekten zu tun hat – ignoriert (vgl. Hinz 2016b). Das hat mit Inklusion nichts zu tun, sondern mit (sonder-)pädagogisch aggressiver Prävention zum Erhalt des eigentlich zu verändernden Status quo. Dass die GEW eine exklusiv auf diesem Ansatz basierende landesweite Fortbildung in Nordrhein-Westfalen boykottiert hat, spricht für sich und für sie. Derlei Ansätze vollziehen die ohnehin verbreitete Schiefelage in der Sicht auf Inklusion mit, dass

„Differenzierte Förderung ist noch keine Inklusion“

sie sich vor allem in Differenzierung und Individualisierung vollzieht – und dabei geraten das gemeinsame Lernen, Kooperation und Austausch aus dem Blick. Differenzierte Förderung ist noch keine Inklusion – und ein Post-Corona-Laptop für jedes Kind ändert daran auch nichts.

Und – worum es nun geht

Auch in Deutschland finden sich viele Schulen, die bemerkenswerte Schritte auf dem Weg zur Inklusion gegangen sind und weiter gehen – nicht nur, aber viele Grundschulen. Dramatisch erscheint, dass sie ihre Schritte trotz vielfältiger bürokratischer Barrieren – und natürlich immer in Rufweite der Gesetze – gehen und meist ohne explizite Unterstützung und mit wenig inklusionskompatiblen Gesetzen und Verordnungen arbeiten müssen. Auch hier sind Veränderungen auf der Ebene der Bildungsverwaltung mit einer Abkehr von den vielfältigen selektiven Regelungen zugunsten der Schule als Raum von Kinderrechten dringend angezeigt.

Viele Schulen nutzen den Index für Inklusion (vgl. Boban / Hinz 2003, Booth / Ainscow 2017) als Hilfe für die gemeinsame Reflexion im Rahmen ihrer inklusiven Entwicklung. Offenbar ist dies ein Material, das bei einer klaren, menschenrechtsbasierten Orientie-

rung einen so offenen Rahmen zur Verfügung stellt, dass es für verschiedenste Situationen und Ausgangslagen hilfreich erscheint. Es wird nicht vorgegeben, wie die einzelne Schule mit ihm zu arbeiten hat. Vielmehr gibt es ein breites Spektrum, den Index für die eigene Entwicklung als Schule zu nutzen – von punktuellen Aktionen, etwa einen Indikator für die Diskussion über eine anstehende Entscheidung heranzuziehen, über die Praxis, jede Konferenz mit einer Frage aus dem Index zu beginnen, bis zu kontinuierlicher, breit angelegter Schulentwicklungsarbeit mit einer inklusiven Steuergruppe und breiter Partizipation möglichst vieler Akteure, und das von der Kita über die Grundschule und weiterführende Schulen bis zur Berufsschule und zur Lehrer*innenbildung (vgl. Boban / Hinz 2015; 2016).

Es geht nicht darum, alle hunderte bis tausende von Fragen des Index vollständig abzuarbeiten und dann auszurechnen, wie hoch der Anteil inklusiv feierbarer Ja-Antworten ist und ob sich daraus ein Inklusionszertifikat ableiten ließe. Das zentrale Anliegen des Index – und das anderer Materialien, die Anregungen für inklusive Aspekte der Schulentwicklung bieten (vgl. Boban / Hinz 2017) – ist die Anregung des Dialogs zwischen den verschiedenen Akteuren auf der Basis eines inklusiven ‚Nordsterns‘, der Orientierung für nächste Schritte geben kann, und die Planung nächster, nicht überfordernder, sondern attraktiver, fast verlockender nächster Schritte zu einem weniger behindernden und diskriminierenden Alltag.

Hier können Ansatzpunkte bei unterschiedlichsten Themen liegen, sei es der Umgang mit Gewalt, mit Nachhaltigkeit, mit Mehrsprachigkeit, mit der Demokratisierung durch verstärkte Partizipation (vgl. Boban / Hinz 2019), aber auch die ‚gesunde‘, die ‚bewegte‘, die ‚grüne‘ Schule ... Am sinnvollsten erscheint es zu überlegen, welche Themen in der Schule als Entwicklungsvorhaben anstehen, und dann zu schauen, wie das Nachdenken über sie aus inklusiver Perspektive angeregt werden kann. Dann ist inklusionsorientierte Schulentwicklung keine ‚zusätzliche Last‘ mit ‚zusätzlichen Kindern‘, sondern ein integraler Bestandteil der Schulentwicklungsarbeit.

Fazit

Eines können der Index und andere Materialien jedoch nicht – die einzelne Schule aus ihren bestehenden Widersprüchen herausholen. Weder können derlei Materialien die Spannung zwischen neoliberaler Standardisierung bei zunehmender Arbeitsverdichtung und inklusiven Vorstellungen auflösen, die von vielen als Zerreißprobe wahrgenommen werden, noch können sie den Widerspruch beseitigen, einerseits menschenrechtlich basiert und der Logik kindlicher Entwicklung folgend pädagogische Begleitung zu favorisieren und andererseits Repräsentant*in staatlicher Aufträge und

gesellschaftlicher Erwartungen zu sein. Hier gilt es auszuloten, welchen Pol eine Schule auf die Vorderbühne bringt und welchen sie auf die Hinterbühne schickt. Die einzelne Schule hat Gestaltungsmöglichkeiten von Widersprüchen, die es zu nutzen gilt – und die auch zu mehr Berufszufriedenheit beitragen können. Und es gilt auch auszutarieren, welche Aspekte und Themen sinnvoll in der Arena der Schulentwicklung verhandelt werden können, weil sie eigene Gestaltungsräume enthalten, und welche sinnvoller in die bildungspolitische Arena eingebracht werden sollten, weil sie von anderen entschieden werden. Beide Arenen sollten sich ergänzen.

Dies wird dennoch nicht ohne Widersprüche abgehen, denn Eltern fordern hier und jetzt die inklusive Schule für ihr Kind, und dabei darf es keine Rolle spielen, ob die Schule sich dieser nicht überfordernden, attraktiven, fast verlockenden Aussicht gewachsen fühlt oder ob sie meint, sie sei ‚noch nicht so weit‘. In solchen Situationen gilt es für die Beteiligten pragmatische Verabredungen zu treffen, die möglichst weitgehend inklusionskompatibel sind. Die Welt ist nun mal widersprüchlich, das gehört dazu. Und trotzdem – es gibt viele Schulen, in denen Besucher*innen das Gefühl haben können, dass sie dort gern ihre Grundschulzeit verbracht hätten. 

Literatur

Boban, Ines / Hinz, Andreas (Hg.) (2003): Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität.
Boban, Ines / Hinz, Andreas (Hg.) (2015): Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Boban, Ines / Hinz, Andreas (Hg.) (2016): Arbeit mit dem Index für Inklusion. Entwicklungen in weiterführenden Schulen und in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Boban, Ines / Hinz, Andreas (Hg.) (2017): Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Inklusive Bildungsprozesse gestalten – Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und mögliche Schritte. Seelze: Klett Kallmeyer.
Boban, Ines / Hinz, Andreas (2019): Zwischen Normalität und Diversität – Impulse aus der Perspektive Demokratischer Bildung. In: von Stechow, Elisabeth / Hackstein, Philipp / Müller, Kirsten / Esefeld, Marie / Klocke, Barbara (Hg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 101–113.
Booth, Tony / Ainscow, Mel (2017): Index für Inklusion. Weinheim: Beltz Juventa.
DIMR (Deutsches Institut für Menschenrechte) (2016): Menschenrechte. Materialien für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen. Berlin: DIMR. URL: www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Unterrichtsmaterialien/Menschenrechte_Materialien_fuer_die_Bildungsarbeit_mit_Jugendlichen_und_Erwachsenen.pdf.
Eichholz, Reinald (2017): Blick nach vorn: Menschenrechte bleiben der Maßstab! Schriftenreihe Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie, H. 2. Online im Internet: <https://eine-fuer-alle.schule.wordpress/wp-content/uploads/2016/04/DrReinaldEichholzMenschenrechte.pdf>.

Heitmeyer, Wilhelm (2002-2011): Deutsche Zustände. Folge 1–10. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Hinz, Andreas (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, Irmtraud / Sander, Alfred (Hg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41–74.
Hinz, Andreas (2008): Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: Hinz, Andreas / Körner, Ingrid / Niehoff, Ulrich (Hg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: Lebenshilfe, 33–52.
Hinz, Andreas (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit?! Kritische Anmerkungen zu zehn Jahren Diskurs zur schulischen Inklusion. Inklusion Online – Zeitschrift für Inklusion 8, H. 1. Im Internet: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/201/182.
Hinz, Andreas (2016a): Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Schulsystem – Segregation und „Integration plus“ statt Inklusion!? In: Böing, Ursula / Köpfer, Andreas (Hg.): Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 60–81.
Hinz, Andreas (2016b): Response-To-Intervention – Königsweg der Inklusion oder systemstabilisierende Umformung von Inklusion? In: Amrhein, Bettina (Hg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung – Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 243–256.
Hinz, Andreas (2017): Inklusion im Schulsystem. In: Holtappels, Heinz Günter (Hg.): Entwicklung und Qualität des deutschen Schulsystems – Neuere empirische Befunde und Entwicklungstendenzen. Münster: Waxmann, 173–193.

Hüppe, Hubert (2020): (Politische) Partizipation von Eltern im Bildungswesen. In: Boban, Ines / Hinz, Andreas (Hg.): Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Erfahrungen, Methoden, Analysen. Weinheim: Beltz Juventa, 121–133.
Krück, Bettina (2020): Inklusion und Partizipation – auch für Eltern?! In: Boban, Ines / Hinz, Andreas (Hg.): Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Erfahrungen, Methoden, Analysen. Weinheim: Beltz Juventa, 200–209.
Liebel, Manfred (2020): Unerhört: Kinder und Macht. Weinheim: Beltz Juventa.
Missling, Sven / Ückert, Oliver (2014): Inklusive Bildung. Schulgesetze auf dem Prüfstand. Berlin: DIMR. URL: www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/migrated/tx_commerce/Studie_Inklusive_Bildung_Schulgesetze_auf_dem_Pruefstand.pdf.
Sander, Alfred (2003): Über die Integration zur Inklusion. St. Ingbert: Röhrig.
Wocken, Hans (2011): Über die Entkernung der Behindertenrechtskonvention. Ein deutsches Drama in 14 Akten, mit einem Vorspiel und einem Abgesang. Inklusion online – Zeitschrift für Inklusion 2, Nr. 4. URL: www.inklusion-online.net/in_dex.php/inklusion-online/article/view/80/80.
Wocken, Hans (2017): Inklusion in Bayern: Stabile Fehlentwicklungen. Etikettierungsschwemme und Separationsstillstand auf hohem Niveau. In: Wocken, Hans: Beim Haus der inklusiven Schule. Praktiken – Kontroversen – Statistiken. Hamburg: Feldhaus, 155–169.

Ceren Güven Güres, Elisabeth Stroetmann

Kinderrechte in der Schule: Unser Engagement heute und in Zukunft!

Kinderrechteschulen-Programme

In der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte sind sie festgeschrieben: unsere Rechte. Sie gelten für alle Menschen weltweit – für Sie, für mich und für unsere Kinder. Aber gerade unsere Kinder sind keine „kleinen Erwachsenen“. Sie befinden sich in einer Entwicklungsphase, in der sie besonderen Schutz benötigen. In der UN-Kinderrechtskonvention sind deshalb explizit die Rechte für Kinder festgeschrieben. Diese gewährleisten, dass Kinder und Jugendliche sicher aufwachsen können, bestmöglich gefördert werden und sich entsprechend ihren Fähigkeiten gut entwickeln können.

Die UN-Kinderrechtskonvention ist 1992 in Deutschland in Kraft getreten. Damit wurde die rechtliche Grundlage für eine bestmögliche Versorgung, besonderen Schutz und die Beteiligung jedes Kindes geschaffen – unabhängig von Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit, Religion, Herkunft und weiteren Faktoren.

Dennoch hat die UN-Kinderrechtskonvention bis heute bei vielen Entscheidungen in Politik und Gesellschaft einen untergeordneten Stellenwert und nicht alle Kinder und Jugendliche kennen ihre Rechte.

UNICEF und weitere Kinderrechtsorganisationen setzen sich deshalb gemeinsam mit den zuständigen Bildungs-, Schul- und Kultusministerien dafür ein, dass Kinder und Jugendliche ihre Rechte in ihrem unmittelbaren Lebensumfeld kennenlernen und diese (er-)leben können – also auch in der Schule.

Beim Kinderrechteschulen Programm lautet das gemeinsame Ziel, Kapazitäten für die Kinderrechtsbildung in den Bundesländern zu schaffen sowie Kinder und Erwachsene über die Kinderrechte zu unterrichten. Über den Schulkontext hinaus sollen zudem Maßnahmen ergriffen werden, um die Kinderrechte in die Familien und Gemeinden zu tragen und sie auf nationaler und globaler Ebene zu verankern.

Insgesamt geht es um einen kinderrechtsbasierten Ansatz. Dieser ist universell, ganzheitlich, respektvoll und nachhaltig und beinhaltet Verpflichtungen und Verantwortlichkeiten bei der Inter-

aktion mit Kindern. Ihre Menschenwürde und Entscheidungsfreiheit sind dabei zwei wichtige Aspekte. Mit anderen Worten: ein auf Kinderrechten basierender Ansatz verändert die Perspektive und Paradigmen: Das Kind ist kein inaktives Objekt mehr, sondern wird zu einem aktiven Subjekt.

Fachkräfte, die am Kinderrechteschulen-Programm teilnehmen, bestätigen den Paradigmenwechsel. Sie stellen beispielsweise fest, dass sie bisher viel für Kinder getan haben, aber nicht mit ihnen. Diese Erkenntnis ist ein entscheidender Wendepunkt auf dem Weg zur Kinderrechteschule.

Ganz konkret beginnt dieser Weg mit einem obligatorischen „Pädagogischen Tag“. Dabei erhält das gesamte Schulpersonal anhand praktischer Beispiele Informationen über die UN-Kinderrechtskonvention, Kinderrechtsbildung und die Umsetzung der Kinderrechte im Schulalltag. Der Pädagogische Tag findet in den Räumen der Schule statt und ist Teil der ersten Stufe eines insgesamt siebenstufigen Trainings. Weitere Stufen behandeln die Themen Beteiligung, Vielfalt und Nichtdiskriminierung, Gewaltprävention und Kinderrechte global. UNICEF begleitet und unterstützt die Schulen während des gesamten Trainings und organisiert Netzwerktreffen zum gemeinsamen Austausch.

Das Kinderrechteschulen-Programm richtet sich an das gesamte Schulpersonal sowie die Eltern der Schülerinnen und Schüler. Ziel ist es, Wissensaufbau für Erwachsene zu schaffen.



KINDER
RECHTE
SCHULEN

unicef 
für jedes Kind

Die erste Implementierung des Programms in Deutschland fand in Hessen statt – zusammen mit der Bildungsorganisation Makista e.V. Nordrhein-Westfalen nahm wenige Jahre später an dem Programm teil – unterstützt von UNICEF.

Das Ministerium für Schule und Bildung in Nordrhein-Westfalen, die Partnerinstitution Education Y und UNICEF Deutschland entwickelten gemeinsam mit viel Engagement das „Landesprogramm Kinderrechteschule NRW“. Seit 2019 plant UNICEF Deutschland, das Programm bis 2030 schrittweise bundesweit einzuführen und eine eigenverantwortliche Übernahme durch alle Kultus-, Bildungs- und Schulministerien sicherzustellen.

Die Zusammenarbeit zwischen UNICEF, den Partnerorganisationen und den Ministerien besteht aus verschiedenen Phasen, die in drei Säulen eingeteilt werden können: Die erste Säule beinhaltet eine offizielle Kooperationsvereinbarung zur Umsetzung des Programms mit dem jeweiligen Ministerium. Die Implementierung des Programms und der Kapazitätsaufbau für eine nachhaltige Wei-

terführung innerhalb des Bundeslandes bilden die zweite Säule. Die letzte Säule beinhaltet eine regelmäßige Evaluation sowie die Dokumentation der bewährten Verfahren und Erkenntnisse.

Ziel ist es, das Kinderrechteschulen-Programm in den ersten drei Jahren in einer kleineren Zahl von Pionierschulen (Primar- und Sekundarstufe) umzusetzen. In dieser Zeit werden den Ministerien von UNICEF Trainer zur Seite gestellt. Gemeinsam mit den Ministerien soll das Programm nachhaltig in den Bundesländern verankert werden.

Langfristig soll sich die Auseinandersetzung mit den Kinderrechten und die Anerkennung der Kinderrechte im Schulalltag positiv auf Schülerinnen und Schüler sowie das Schulpersonal auswirken: Kinder fühlen sich in ihrer Schule sicher, gehört und geschätzt. Sie setzen sich aktiv für ihre Rechte und für die von anderen ein. So gestalten sie ihre eigene Zukunft und die der gesamten

Gesellschaft mit. Die Kinder wachsen über sich hinaus und übernehmen mehr Verantwortung für sich, ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, ihre Umgebung und ihre Zukunft. Des Weiteren zeigen die Erkenntnisse des Programms aus anderen Ländern, dass sich das Schulklima zum Positiven verändert. Lehrkräfte und pädagogisches Fachpersonal gaben in der Vergangenheit immer wieder an, mehr Freude am Unterrichten zu haben. Das überträgt sich wiederum unmittelbar auf die Schülerinnen und Schüler.

Kinder sind unsere *Zukunft*, aber dafür müssen wir ihnen *jetzt* eine kinderrechtsbasierte Grundlage schaffen. Informieren Sie sich über das Programm unter: Kinderrechteschulen: Schulen leben Kinderrechte | UNICEF (www.unicef.de/informieren/schulen/kinderrechteschulen). □

Ansprechpartnerin:

Dr. Ceren Güven Güres,
Koordinatorin Inlandsprogramme
UNICEF Deutschland
(kinderrechteschulen@unicef.de)



Dr. Ceren Güven Güres

Koordinatorin Inlandsprogramme beim Deutschen Komitee für UNICEF e.V., Bereich Kinderrechte und Programmarbeit

Elisabeth Stroetmann

Studienrätin für Deutsch und Philosophie, von 2006–2011 Pädagogische Mitarbeiterin im Ministerium für Schule und Weiterbildung, seit 2015 Landeskoordinatorin für das „Landesprogramm Kinderrechteschulen in NRW“ in Abordnung

Kinderrechteschulen in Nordrhein-Westfalen (Landesprogramm)

„Kindeswohl“ (Art. 3 UN-KRK) und „Kindeswillen“ (Art. 12 UN-KRK)

Die UN-KRK vereint bürgerliche, politische, ökonomische, soziale und kulturelle Rechte. Sie erhebt den Anspruch einer integrativen Sicht auf Menschenrechte, weshalb die 41 substanziellen Artikel nur in ihrer engen Verwobenheit ausdeutbar und realisierbar sind. Zwei der übergreifenden Prinzipien, das Recht auf „Berücksichtigung des Kindeswillens“ wie

es in der deutschen Fassung heißt (Art. 12 UN-KRK) und die Sicherstellung des Kindeswohls (Art. 3 UN-KRK), sollen hier als Beispiel für das umfassende Grundverständnis der Konvention dienen und in ihrer Bedeutung für den schulischen Alltag skizziert werden.

Kinder haben Rechte. Sie sind Rechteinhaber. Kinder haben das Recht, ihre Rechte zu kennen und diese aktiv in An-

spruch zu nehmen. Dazu brauchen sie Kinderrechtewissen und sie brauchen die Anerkennung ihrer Rechte durch die Erwachsenen. Ohne Kenntnis der eigenen Rechte und ohne Anerkennung der Kinderrechte durch die Erwachsenen können die Menschenrechte der Kinder und Jugendlichen weder ausgeübt noch in Anspruch genommen werden. Und genau hier liegt die Crux: denn Kinder und Jugendliche können als Heranwachsende von ihren Rechten erst zunehmend einen eigenständigen Gebrauch machen. Sie sind auf die Unterstützung der Erwachsenen, Eltern und Lehrenden angewiesen. Artikel 5 UN-KRK fordert Eltern oder Vertreter auf, „das Kind bei der Ausübung der in diesem Übereinkommen anerkannten Rechte in einer seiner Entwicklung entsprechenden Weise angemessen zu leiten und zu führen“. Das heißt, Heranwachsende brauchen Erziehung und Bildung, um ihre Rechte ausüben zu können. Mit der Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention 1992 hat sich die Bundesrepu-

Das Landesprogramm Kinderrechteschulen NRW

Unter Bezugnahme auf die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz vom 04.12.1980 i.d.F. vom 11.10.2018 hat das Ministerium für Schule und Bildung NRW das „Landesprogramm Kinderrechteschulen NRW“ über eine Laufzeit von 8 Jahren (2015 bis 2023) aufgelegt. In der Steuergruppe arbeiten Vertreter:innen der Schulaufsicht, Elternvertreter:innen, Förder:innen, Engagementpartner:innen, Lehrkräfte aus Schule und Hochschule sowie Akteur:innen aus der Zivilgesellschaft eng zusammen, um Kinderrechtsbildung nachhaltig im Schulalltag zu etablieren.

Unter www.kinderrechteschulen-nrw.de erhalten Sie umfangreiche Materialien zu Aufbau und Inhalt des Landesprogramms Kinderrechteschulen. Darüber hinaus finden Sie dort Selbstlernmodule Kinderrechtewissen für Pädagogische Fachkräfte sowie einen Jugendcheck Kinderrechte für Schüler:innen. Über 120 Schulen haben bislang das vier-tägige Training in regionalen Ausbildungsgruppen im Landesprogramm NRW erfolgreich absolviert.

blik Deutschland zur Achtung der Rechte der Heranwachsenden (Menschen von 0 bis 18 Jahren) vertraglich verpflichtet. Heute, 30 Jahre nach Ratifizierung der Konvention, muss sich die Bildungspolitik daran messen lassen, wie es gelingt, die Rechte der Kinder und Jugendlichen in Erziehung und Bildung zur Entfaltung zu bringen.

Unstrittig ist – die Bundesrepublik ist ihrer Aufklärungspflicht nur unzureichend nachgekommen. Menschenrechtsbildung/Kinderrechtsbildung wurde vonseiten des Staates weder als Bezugsrahmen in der sozialen Arbeit noch in der Bildungsarbeit verpflichtend eingefordert. Kinderrechtewissen im Verwaltungshandeln ist nur marginal vorhanden. Weiterhin fehlt es an Informationskampagnen für Eltern und Erziehungsberechtigte als primäre Adressaten. So empfiehlt die National Coalition dem UN-Ausschuss, die Bundesregierung aufzufordern, dem Anspruch der UN-KRK in Schule und Schulwirklichkeit gerecht zu werden.

Insgesamt werden die Rechte des Kindes zwar vermehrt als Unterrichtsgegenstand behandelt. Jedoch werden die Strukturen und Arbeitsweisen der Schule und die gesamte Schulwirklichkeit dem Anspruch der UN-Kinderrechtskonvention nicht ausreichend gerecht. Laut Kinderreport 2018 haben rund 84 Prozent der 1.000 befragten Kinder und Jugendlichen (10–17 Jahre) nur wenig bis noch gar nichts von den Kinderrechten gehört. Hier muss der Staat stärker in die Pflicht genommen werden“ (www.netzwerk-kinderrechte.de/fileadmin/bilder/user_upload/NC_ErgaenzenderBericht_DEU_Web.pdf, 57 – Kurzlink: <https://t1p.de/peoz>).

Wir wissen längst: Schüler:innen-Partizipation ist im Bildungskontext Schule ausdrücklich erwünscht. Partizipation als ein konstitutives Merkmal demokratischer Gesellschafts- und Staatsformen findet sich in Bildungsplänen, Programmen der Demokratie-Erziehung und selbstredend auch im Schulgesetz. Zwar ist die Mitwirkung von Schüler:innen in Schulkonferenzen und Schülervertretungen eine klassische Form von Partizipation im Schulkontext, doch entspricht sie bei genauerer Betrachtung nicht den Erfordernissen der UN-KRK, die eine Berücksichtigung der Meinung des Kindes unabhängig von seinem Alter

einfordert. So beschreibt § 74 SchulG die Schülervertretung als Interessenwahrnehmerin der Schülerinnen und Schüler, auffällig ist jedoch, „(...) dass die Grundschüler:innen und die Schüler:innen der Eingangsklassen der ersten zwei weiterführenden Klassen von der Mitwirkung in den Gremien faktisch ausgeschlossen werden (Mitgliedschaft in der Klassenpflegschaft und in der Klassenkonferenz ab der siebten Klasse, keine Mitgliedschaft in der Schulkonferenz in der Primarstufe) und dass eine Wahl von Schülersprecher:innen erst ab der fünften Klasse vorgesehen ist.“¹ An zahlreichen Grundschulen wird diesem Beteiligungs-vakuum mit der Etablierung von Klassenräten als Beteiligungs- und Aus-handlungsformat begegnet.

Klassenräte, Schülerparlamente und Formate des zivilgesellschaftlichen Engagements dienen oftmals der Einübung in eine demokratische Praxis und zielen auf die Herausbildung eines Demokratieverständnisses, auch, um möglicher Politikverdrossenheit entgegenzuwirken. Partizipative Formate an den Schulen werden oftmals intentional etabliert und bewegen sich auf der Ebene des Konsultatorischen. Bei genauer Betrachtung zeigt sich, dass die Themen eingeschränkt sind, bei denen Partizipation überhaupt möglich ist. Lernziele und Lerninhalte sind vorgegeben. Schulnoten werden autoritativ und einseitig vergeben. Rahmenbedingungen sind gesetzt und Gestaltungsmöglichkeiten entsprechend eingeschränkt. Darüber hinaus wird oftmals der Grad der Partizipation eingeschränkt. Das ist immer dann der Fall, wenn Erwachsene eine Vorauswahl möglicher Entscheidungsthemen treffen. Das Deutsche Institut für Menschenrechte hat auf diesen Umstand deutlich hingewiesen und fordert deshalb, dass: „(...) der Anwendungsbereich von Partizipation gerade auch in Bildungsinstitutionen möglichst ausgeweitet werden (soll), also möglichst oft Macht, Entscheidungen, Verantwortung ausgehandelt werden.“² Vor diesem Hintergrund fordert das Deutsche Institut für Menschenrechte, das schulische Hierarchiegefüge selbst zu reflektieren und zu thematisieren.

Das Recht auf „Berücksichtigung des Kindeswillens“ beschränkt sich bei Weitem nicht auf das „Einholen und Abfra-

gen“ von Meinungen des Kindes. Vielmehr verlangen kinderrechtebasierte „Beteiligungsaktivitäten“ die Anerkennung der unterschiedlichen Alltagsbedürfnisse der Kinder. Beteiligungsaktivitäten müssen die unterschiedlichen Lebenslagen der Schüler:innen im Blick haben und gemeinsam mit den Betroffenen anschlussfähige Formate entwickeln. Hier bietet die Schule im Ganztags hervorragende Möglichkeiten.

Das Landesprogramm Kinderrechteschulen NRW macht deshalb eine gemeinsame Teilnahme von Pädagogischen Fachkräften und Lehrer:innen erforderlich. Die Bündelung der Perspektiven, die Zusammenführung von Professionswissen und der enge Austausch mit Eltern und Erziehungsberechtigten ist geeignet, das „Wohl des Kindes“ im Bildungskontext zur Entfaltung zu bringen. Ein multiprofessioneller Austausch ist geeignet, die unterschiedlichen Lebenslagen der Schüler:innen zu verdeutlichen. Die Anerkennung unterschiedlicher Lebenslagen ist geeignet, gemeinsam mit den Schüler:innen Beteiligungsaktivitäten zu generieren, die sich als an den Lebensalltag der Schüler:innen anschlussfähige Formate erweisen.

Hegemoniale mittelschichtorientierte Beteiligungsformate reichen da nicht aus! 

Ansprechpartnerin:
Elisabeth Stroetmann,
Landeskoordinatorin
Kinderrechteschulen NRW

Anmerkungen

- 1) Institut für soziale Arbeit e. V.: Umsetzung von Beteiligungs- und Beschwerdeverfahren für Kinder und Jugendliche in der Kinder- und Jugendhilfe, der Schule und im Gesundheitswesen. Eine Expertise. Professor em. Dr. Hans-Jürgen Schimke, Münster, im Februar 2016, 22–23
- 2) Sandra Reitz, in: Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Partizipation, was aus menschenrechtlicher Sicht im Bildungsbereich getan werden muss. Deutsches Institut für Menschenrechte, Policy Paper Nr. 31

Lisa Gregor

Das Mentoringprogramm *Balu und Du*

Gelebte Präventionsarbeit und ein starker Gegner der Bildungsungerechtigkeit

„In kaum einem Industrieland ist der Bildungserfolg einer Person so abhängig von ihrem sozio-ökonomischen Hintergrund wie in Deutschland. Kinder aus Familien mit niedrigen Bildungsabschlüssen werden strukturell benachteiligt.“¹

„Platz 23 von 41: Bei der Bildungsgerechtigkeit ist Deutschland laut einer Studie weit von einem Spitzenplatz entfernt.“²

„Schon vor der Corona-Krise mussten in Deutschland wieder Rückschritte bei der Bildungsgerechtigkeit verzeichnet werden.“³

Diese drei Zitate, die einerseits erschreckend sind, erstaunen andererseits nur wenige, die im Bildungssystem tätig sind. Kinder, die in sozioökonomisch schwach aufgestellten Haushalten aufwachsen, haben unabhängig von ihren individuellen Fähigkeiten geringere Chancen, einen hochqualifizierenden Bildungsabschluss zu erlangen. Die Zahlen und Fakten dazu sind nicht neu, werden immer wieder bestätigt und doch ändert sich im System zu langsam zu wenig.

Der *Balu und Du* e.V. hat ein Programm entwickelt, mit dem auf innovative und zugleich sehr kostengünstige Weise im Leben von Grundschulkindern entscheidende Weichen gestellt werden.

Auch hier lassen sich leicht Auszüge aus der Begleitforschung anführen: „Kinder mit niedrigem SES⁴, die ausgewählt nach dem Zufallsprinzip, für ein Jahr einem Mentor zugeteilt wurden, haben eine um 20% höhere Wahrscheinlichkeit, an einem

Programm mit hohem Bildungsgrad teilzunehmen. Die Mentorenbeziehung wirkt sich sowohl auf Eltern als auch auf Kinder aus und hat langfristig positive Auswirkungen auf den Bildungsweg der Kinder.“ So fasst Prof. Dr. Fabian Kosse, Leiter der Studie an der LMU München, die neuesten Ergebnisse zusammen. Fest steht also, dass das von bei *Balu und Du* von jungen Leuten zwischen dem 17. und 30. Lebensjahr übernommene Mentoring den Grundschulkindern guttut. Wenn man aber nur Daten sprechen lässt, bleiben die Geschichten auf der Strecke, die jedes einzelne Tandem erlebt.

Balu und Du lässt sich als Projektkurs in die Abiturvorbereitung einbinden oder kann an Universitäten mit Credit Points vergütet werden. An anderen der deutschlandweit verteilten 118 Standorte wird das Mentoring ohne institutionelle Anbindung durchgeführt. Was all diese Mentor*innen, diese „Balus“ verbindet – und mittlerweile sind es jährlich rund

1200, die vermittelt werden –, ist neben der professionellen Begleitung über ein Onlinetagebuch und regelmäßige Begleitseminare vor allem die Horizontenerweiterung, die wohl alle im Projektjahr erleben.

Bei *Balu und Du* geht es um Persönlichkeitsentwicklung, die die oft selbst kaum volljährigen Balus an sich beobachten: „Mein Selbstbewusstsein wurde gestärkt und ich habe gelernt, Verantwortung zu übernehmen (sowohl für mich als auch für andere)“, berichtet ein Balu oder auch: „Das, was ich aus der gemeinsamen Zeit mit Mogli mitgenommen habe, ist, dass, wenn ich jemandem etwas rate oder versuche zu helfen, ich ihre Hilfe genauso annehmen muss wie sie meine.“

Es entstehen Beziehungen auf Augenhöhe, die gleichzeitig auch den Balus die eigenen Privilegien immer wieder deutlich vor Augen führen. Es gibt Erzählungen von Balus, die während des Projektjahrs zum Beispiel erfahren mussten, dass das Grundschulkind, das sie einmal pro Woche treffen, um eine positive Freizeitaktivität wie eine Radtour zu unternehmen, kein eigenes Bett hat, sondern seit Jahren auf einer durchgelegenen Matratze auf dem Fußboden schläft. Solche Erfahrungen können auch belastend sein und müssen gut begleitet und



Foto: Balu und Du e.V. / © Jan Voth

verarbeitet werden. Gleichzeitig eröffnen sie die Möglichkeit für schnelle Direkthilfe: Im Fall des fehlenden Betts konnte die Patin im Bekanntenkreis ein gebrauchtes, aber heiles Kinderbett organisieren, das von der Familie des Grundschulkindes gern angenommen wurde. Die Patin erfährt ihre Selbstwirksamkeit und das Grundschulkind hat nicht nur ein neues Bett bekommen, sondern auch das wertvolle Wissen erlangt, dass seine Bedürfnisse wichtig sind und wahrgenommen werden. Es lernt, dass es keine Verurteilung oder herablassendes Mitleid erzeugt, wenn man sich bei anderen Hilfe holt, sondern so ganz praktische Probleme gelöst werden können. Und danach geht es weiter – zum nächsten Ausflug. Vielleicht in den Zoo oder einfach nur zu einem entspannten Spielenachmittag? Bei *Balu und Du* entscheidet jedes Gespann selbst, was ihm guttut und wovon sowohl Grundschulkind als auch Mentor*in am meisten profitieren.

Die Mentor*innen im Programm lernen, dass ihre eigene, häufig von materiellem und strukturellem Wohlstand geprägte Lebensrealität nicht die Norm ist. Einige der jungen Menschen bei *Balu und Du* bekommen die Möglichkeit, über den Rand ihres eigenen, hochpreisigen Tellers hinauszublicken und dabei zu erkennen, dass die sonst nur über mediale Darstellung bekannte Chancengerechtigkeit auch in ihrer unmittelbaren Nähe Realität ist. Andere erhalten die Gelegenheit, die Unterstützung, die sie selbst in ihrer bisherigen Biografie erfahren haben, zurückzugeben, und sich in die Rolle des „guten Beispiels“ einzufinden und in ihr wohlzufühlen.

Die Grundschul Kinder erhalten ebenfalls Einblick in eine für sie bisher möglicherweise unbekannte Welt. Manchen wird von ihren Balus ein Universitätscampus gezeigt, sie erfahren möglicherweise zum ersten Mal, was „Klausurenphase“ oder „Abiprüfung“ bedeutet und wie wichtig es ist, sich für die eigene Bildung einzusetzen. Dieses „sich für etwas einsetzen“ und das Erlangen von Motivation kumulieren in einem Verständnis für das ihnen zur Verfügung stehende Gestaltungspotenzial des eigenen Lebens. Zusammen mit Balu entdecken die Kinder ihre Talente.

Denn *Balu* kommt für ein Jahr wöchentlich vorbei und nimmt sich einen Nachmittag Zeit, um mit dem Kind die

Welt zu erkunden. Diese lange Laufzeit des Projekts lässt Spielraum, die Fühler in unterschiedliche Bereiche auszustrecken und dabei eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen. Wichtig ist immer, dass *Balu* und Mentee mit Spaß bei der Sache sind. Das Grundschulkind wird bei der Auswahl der Aktivitäten beteiligt und lernt so, Wünsche zu formulieren und das eigene Interessenspektrum zu schärfen.

Die Schlüsselidee bei diesem Konzept ist das informelle Lernen. Sicher kann es passieren, dass bei *Balu und Du* auch Lesekompetenz oder mathematische Fähigkeiten geschult werden. Dann aber deshalb, weil eine Bastelanleitung vom Grundschulkind genau durchdrungen werden will oder weil ausgerechnet werden muss, ob von den zehn Euro Taschengeld, die jedes Tandem pro Monat erhält, noch genug für einen Eisbecher übrig ist.

Dieses Mentoringsystem überzeugt nicht nur das Tandem selbst, sondern auch die Eltern der Kinder. „Mein Kind ist sehr glücklich, dich als Balu zu haben, und würde sich am liebsten mehr als nur einmal in der Woche mit dir treffen“ – wenn die Mentor*innen solche Sätze zu hören bekommen, fühlen sie sich wertgeschätzt und wissen, dass sich ihr Engagement lohnt. Auch die Begleitforschung ist sich sicher, dass das informelle Lernen bei *Balu und Du* einen positiven Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung des Grundschulkindes hat. So stellte sich heraus, dass Kinder mit hohem sozioökonomischen Status eine sehr viel genauere Selbsteinschätzung haben als Kinder mit niedrigem sozioökonomischen Status. Selbsteinschätzung ist verständlicherweise im ganzen weiteren Leben relevant, weil viele kleine und große Entscheidungen davon abhängen, bis hin zu Berufswahl und Arbeitsplatz. Die durch die sozioökonomischen Umstände entstandene Lücke zwischen dem Verhalten der Kinder wird durch die Teilnahme am Mentoringprogramm *Balu und Du* ausgeglichen. Das heißt, durch das positive Vorbild von *Balu* und die gemeinsamen Aktivitäten verbessert sich die Selbsteinschätzung der teilnehmenden Kinder signifikant.

Bei allen Vorteilen und Möglichkeiten, die das Programm mit sich bringt, ist es wichtig, nie aus den Augen zu verlieren, dass hier junge Menschen, die (noch) keine formelle Ausbildung im



Lisa Gregor
M.A., ist als
Projektverantwortliche im
Programmausbau
Nordrhein-Westfalen für den *Balu und Du* e. V. tätig

Bereich der sozialen Arbeit haben, viel Verantwortung übernehmen. Damit es in den Beziehungen nicht zu Fehlentwicklungen kommt oder Missstände im alltäglichen Leben des Grundschulkindes unentdeckt bleiben, arbeitet der *Balu und Du* e. V. immer weiter an seinem Konzept. Von Anfang an spielte die professionelle und dichte Begleitung der Patenschaften eine große Rolle. Auch das Zusammenspiel von Mentoringpraxis, den begleitenden Bildungsinstitutionen und dem Elternhaus ist relevant.

Die gute Einbindung der Grundschullehrkräfte der Mentees ist besonders essenziell, denn sie wählen die Kinder aus. Es gibt keine systemischen Kriterien, die ein Kind für die Teilnahme erfüllen muss. Ein weitgefasster Inklusionsbegriff bildet die Grundlage des Programms. So findet sich unter den teilnehmenden Kindern ein breites Spektrum: Kinder, deren Eltern finanziell bestens ausgestattet sind und eine umfassende akademische Bildung mitbringen, aber sehr viel arbeiten und deshalb nicht immer ein offenes Ohr haben, sind genauso dabei wie Kinder aus gerade erst in Deutschland angekommenen Familien, die noch auf beengtem Raum und mit geringer ökonomischer Grundausstattung auskommen müssen. Häufig sind Kinder vertreten, die den Lehrkräften als sehr still auffallen, und Kinder, denen eine ergänzende Gelegenheit zum Sprechen der Sprache des Schulsystems guttun würde. Genauso vertreten sind laute und zornige Kinder, die bei den Aktionen mit Balu zur Ruhe kommen und plötzlich als viel fröhlicher und ausgeglichener auffallen.

„Ich habe gelernt, wie man mit kleinen Dingen Großes bewirken kann“, so formuliert ein *Balu* an der teilnehmenden Gesamtschule Gelsenkirchen Buer und bringt damit gut auf den Punkt, was den Kern des Balu-und-Du-Gedankens ausmacht. Zu diesen „kleinen Dingen, die Großes bewirken können“, gehört auch die Sensibilisierung von Grund-

schulkind und Mentor*innen für das Thema „Kinderrechte“ und daran anschließend „Kinderschutz“ und die „Prävention von Kindeswohlgefährdungen“.

Im Sommer 2020 hat der Verein dazu sein neues Konzept veröffentlicht. Dieses dient allen Balu- und Du-Standorten als Orientierung und gibt konkrete Hilfestellungen und Handlungsanweisungen beim Verdacht auf Kindeswohlgefährdungen. Das Konzept dient der Entwicklung eines vergleichbaren Standards im Umgang mit dem Thema „Kinderschutz“ an allen Standorten von *Balu und Du*. Ein wichtiger Bestandteil des Konzepts ist auch die Vernetzung und der Austausch zwischen den Standorten und den Strukturen der Jugendhilfe vor Ort. Die Vernetzung soll dazu beitragen, auf Gefährdungen präventiv zu reagieren und schnelle Intervention in Fällen akuter Kinderwohlgefährdung zu ermöglichen.

Zum Konzept gehört auch, dass alle Mentor*innen während des Projektjahrs an drei Einheiten zu diesen wichtigen Inhalten teilnehmen. In diesen Veranstaltungen werden sie von Fachkräften sensibilisiert und setzen sich mit den eigenen und den Grenzen der Kinder auseinander. Mit bebildertem Mate-

rial kommen die Mentor*innen zunächst untereinander ins Gespräch: Möchte ich, dass Mogli mich zur Begrüßung umarmt? Wie verhalten wir uns in der Dusche im Schwimmbad? Was mache ich, wenn Mogli mir ein Geheimnis erzählt?

Ziel ist ein sicherer und respektvoller Umgang mit dem Kind und das Bewusstsein dafür, dass alle Kinder Rechte haben und diese Rechte kennen sollten.

Um von Beginn an auch bei den Mentees diese Stimmung zu erzeugen, erhalten alle beim Start des Programms ein kleines Willkommenspaket u. a. mit einer Karte mit den Kinderrechten.

Häufig beobachten die Mentor*innen im Jahresverlauf, dass die Kinder häufiger und deutlicher eigene Wünsche artikulieren und nicht mehr mit einem standardisierten „weiß nicht, egal“ auf Vorschläge reagieren. Sie gewinnen Entscheidungs- und Handlungskompetenz und bewegen sich selbstbewusster durch den Alltag.

Durch all diese Elemente entsteht ein Programm, das vielfältig und vielschichtig ist; Flexibilität und Individualität spielen eine große Rolle. So können sich alle Beteiligten wohlfühlen: *Balu*, das Grundschulkind, die Eltern des Kin-

des, die vermittelnde Grundschullehrkraft und die pädagogische Fachkraft, die *Balu* unterstützt. Dieses umfassende Konzept blickt auf mittlerweile gut 20 Jahre Erfolgsgeschichte zurück. Für die Zukunft gibt es neue, große Pläne. Die Zahl der jährlich vermittelten Partnerschaften soll weiter ansteigen. Deshalb sind Kontaktaufnahmen von allen interessierten Personen sehr erwünscht. Gemeinsam mit dem Vereinsteam wird dann ausgelotet, ob das Programm zu den lokalen Strukturen passt und wie es sich implementieren lässt. Durch ein wachsendes Netz von Unterstützer*innen, ehemaligen *Balus* und von der einfachen Wirkung Begeisterten kann es hoffentlich noch lange heißen: *Balu und Du* – Großes Engagement für kleine Persönlichkeiten. 

Anmerkungen

- 1) www.gew.de/bildungsgerechtigkeit/
- 2) www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/unicef-studie-deutschland-bei-bildungsgerechtigkeit-nur-im-mittelfeld-a-1235821.html
- 3) www.iwkoeln.de/studien/iw-kurzberichte/beitrag/christina-anger-axel-pluennecke-homeschooling-und-bildungsgerechtigkeit-464716.html
- 4) SES = socioeconomic status

Ilka Hoffmann

Inklusion und Profession – Vielfalt in der Schule aus Lehrer*innensicht

Auf einem guten Weg zur „Schule der Vielfalt“?

Zum Ende des Jahres 2020 verkünden Kultusminister- und Hochschulrektorenkonferenz in einer Pressemitteilung die frohe Botschaft: Die 2015 verabschiedete gemeinsame Empfehlung „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ zeigt deutliche Erfolge. Lehrkräfte sind bestens auf die Vielfalt der Schüler*innen vorbereitet.

Tatsächlich wurden Inklusion und Umgang mit Heterogenität als Querschnittsthema in die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ aufgenommen. Die inklusionspädagogischen Inhalte und Studiengänge in den Lehramtsstudiengängen haben deutlich zugenommen. Nun könnte man meinen, es gehe endlich voran, Inklusion sei schon längst Normalität und laufe an allen

Schulen gut. Umfragen und Studien der letzten Zeit zeichnen leider ein anderes Bild. Laut einer Studie von Hollenbach und Klemm sind die Bundesländer sehr unterschiedlich aufgestellt, was den Abbau von Exklusion angeht. Während der Besuch von Sondereinrichtungen insgesamt leicht zurückgegangen ist, gibt es aber auch Bundesländer, in denen die Förderschulquote

sogar ansteigt. Die Förderschwerpunkte haben sich lediglich in Richtung „sozial-emotionale Entwicklung“ verschoben.

Laut einer vom Verband Erziehung und Bildung (VBE) in Auftrag gegebenen Forsa-Umfrage unter Lehrkräften sprachen sich über 80 % für den Erhalt von Förderschulen aus und gut die Hälfte der Befragten hält die Fortbildung und Vorbereitung auf den gemeinsamen Unterricht für unzureichend. Diese Ergebnisse sind kein Grund zum Jubeln.

Nicht zuletzt in der Corona-Pandemie zeigte sich, wie gespalten unser Schulsystem ist. Benachteiligungen und Diskriminierungen von Kindern aus Armuts-



verhältnissen und mit Behinderungen wurden überdeutlich.

Der Weg in Richtung Inklusion muss beherzt weiter beschritten werden. Ein wesentlicher Faktor ist hierbei die Professionsentwicklung der pädagogischen Fachkräfte. Ich werde im Folgenden die Lehrkräfte in den Fokus nehmen.

Rahmenbedingungen inklusiver Bildung

Wenn vom „Scheitern“ der Inklusion gesprochen wird, dann rücken sehr schnell die schlechten personellen und auch materiellen Rahmenbedingungen in den Fokus. In der Tat behindert der extreme Fachkräftemangel im Bildungsbereich die Schul- und Unterrichtsentwicklung ganz erheblich. Große Lerngruppen, unzureichende Unterstützungssysteme für den Umgang mit herausfordernden Erziehungssituationen sowie sozialen oder ethnischen Konflikten führen in vielen Schulen zu einem Gefühl der ständigen Überforderung.

Bei Schulneubauten wird allzu oft weder auf Barrierefreiheit noch auf die Bedürfnisse einer vielfältigen Schüler*innenschaft geachtet. Bei der Sanierung werden Barrierefreiheit und moderne Pädagogik häufig auch nicht in die Überlegungen miteinbezogen. Die baulichen Mängel erschweren inklusive Lernsettings zusätzlich. Inklusive Pädagogik ist deshalb oft „Mangelverwaltung“ und verlangt den Lehrkräften und Schulen ein erhebliches Maß an

Kompensation unzureichender Rahmenbedingungen ab. Die Schulen gehen indes höchst unterschiedlich mit den schlechten Rahmenbedingungen um. Der Trend, Eltern in Richtung Förderschule zu beraten und Kinder mit Verhaltensproblemen „auszuschulen“, ist an manchen Schulen ungebrochen. Die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung kommt an einigen Schulen kaum in Gang. Andere Schulen versuchen mit allen Mitteln, viel Engagement und Kreativität die Situation zu meistern und allen Kindern möglichst gut gerecht zu werden. Die Berufszufriedenheit ist an erfolgreichen, inklusiven Schulen trotz

Mehrarbeit meist höher. Dennoch muss festgehalten werden, dass die Inklusion endlich deutlich bessere Rahmenbedingungen braucht und Politik sich nicht allein auf das Engagement der Kollegien verlassen kann.

Widersprüchliche Anforderungen an die Lehrkräfte

Eine wesentliche Rolle bei dem Gefühl der Überforderung stellen die widersprüchlichen Anforderungen an die Lehrkräfte dar. Individuelle Förderung und Gleichschritt schließen einander aus! – Das wichtigste gemeinsame Ziel der Kultusministerkonferenz (KMK) ist es indes nicht, die inklusive Bildung voranzubringen, sondern mehr Vergleichbarkeit herzustellen. Mit den Bildungsstandards hat man ein Bildungsmonitoring eingeführt, das den Fokus auf die Outputsteuerung legt. Mittels Testverfahren wird schon ab der Grundschule überprüft, inwieweit die Bildungsstandards erreicht wurden. Dieser Art von Bildungsmonitoring liegt die Grundannahme gleicher Lernanforderungen an alle Kinder zugrunde. Dies widerspricht den Grundannahmen inklusiver Bildung und Unterrichtsentwicklung diametral, denn Inklusion geht immer von der Verschiedenheit der

„Widersprüchliche Anforderungen lassen sich am ehesten bewältigen, wenn man eine eigene Vorstellung von seiner Profession und eigene ethische Handlungsmaximen hat.“

Lernzugänge und -voraussetzungen aus. Der Grundschulverband und die GEW haben auf diesen Widerspruch wiederholt hingewiesen. Er wird von der Politik und auch den mit den Studien befassten Wissenschaftler*innen indes schlicht geleugnet. In den Schulen ist dieses Problem aber offensichtlich: Einige inklusive Schulen erreichen dennoch gute Ergebnisse. Sie empfinden VERA nur als überflüssige Zusatzbelastung. Andere Schulen mit komplexen pädagogischen Herausforderungen werden durch schlechte Ergebnisse demotiviert.

Ein weiterer Widerspruch betrifft die professionelle Sozialisation der Lehrkräf-

te. Weder in den Hochschulen noch am Studienseminar ist kooperatives Arbeiten die Regel. Im Gegenteil: Immer noch werden Lehrproben häufig in Form von „Show“- und „Drehbuch“-Unterricht verlangt. Es zählt die „Lehrerpersönlichkeit“ und die Darbietung und nicht die Fähigkeit, kooperativ Unterricht vorzubereiten, im Team zu beraten oder gemeinsam zu unterrichten. Teilweise müssen Kinder, die sich schlecht anpassen können, für die Lehrproben „ausgelagert“ werden, damit der reibungslose Ablauf des Unterrichts nicht gestört wird. Mancherorts wird eine abgeschlossene Unterrichtsstunde im 45-Minuten-Format verlangt, obwohl einige inklusiv arbeitende Schulen andere Zeitkonzepte haben. So manche inklusive Schule ist deshalb schon aus der Lehrkräftebildung ausgestiegen. Lehrkräfte werden weitgehend immer noch als „Einzelkämpfer*innen“ ausgebildet. Dabei ist inklusive Bildung nur durch Kooperation, kollegiale Beratung und mit einem gemeinsamen Leitbild von Schule umzusetzen. Hier steht die berufliche Sozialisation im Widerspruch zu den Fähigkeiten, die eine inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung verlangt.

Widersprüchliche Anforderungen lassen sich am ehesten bewältigen, wenn man eine eigene Vorstellung von seiner Profession und eigene ethische Handlungsmaximen hat. Zur Lehramtsausbildung sollte stets die Selbstreflexion gehören: Was ist mein Bild von Schule, was sind meine eigenen Erfahrungen? – Wie sehe ich meine Rolle? Wenn Inklusion das gesellschaftliche Ziel ist – und dies sollte es in einer Demokratie sein –, dann sollten auch vorurteilsbewusste Erziehung, Antidiskriminierung und der Umgang mit Vielfalt wesentliche Grundlage jeder Lehramtsausbildung sein.

Multiprofessionelle Teams: eine gemeinsame Sprache finden

Multiprofessionelle Teams werden als Schlüssel zum inklusiven Erfolg gesehen. Das Zusammenwirken von Jugendhilfe, Schule und Sonderpädagogik soll es ermöglichen, alle Kinder in ihrer Bildung und Entwicklung zu unterstützen. Abgesehen davon, dass diese Teams nicht flächendeckend an den Schulen zur Verfügung stehen, macht das schlichte Vorhandensein verschiede-

dener Professionen an einer Schule noch kein multiprofessionelles Arbeiten aus. Jugendhilfe fußt auf grundsätzlich anderen pädagogischen Herangehensweisen und Organisationsformen als die Schule. Jugendhilfe beruht auf Freiwilligkeit. Die Jugendhilfe bietet Unterstützung, staatliche Eingriffe in die Erziehung durch die Eltern sollen weitgehend vermieden werden. Die Struktur der Jugendhilfe ist vielfältig: Viele verschiedene – auch private oder kirchliche – Träger machen Angebote. Der Bildungsbegriff der Jugendhilfe ist lebensweltorientiert. Der Bildungsbegriff der Schule ist dagegen weitgehend formal. Der Schulbesuch ist verpflichtend und nicht freiwillig. Es gibt feste und verpflichtende Bildungspläne und formale Abschlüsse, die erreicht werden müssen, Leistungen müssen bewertet werden. Wenn von der Schule als Lern- und Lebensort gesprochen wird, dann muss dieses Spannungsfeld zwischen ganzheitlicher Bildung und formalen Anforderungen in den Blick genommen werden. Wenn Sozialpädagog*innen und Lehrkräfte über Erziehungsprobleme sprechen, dann reden sie nicht selten aneinander vorbei. Lehrkräfte stehen immer auch unter dem Druck, Kindern Leistungen abverlangen zu müssen und diese zu bewerten. Die pädagogische Arbeit von Lehrkräften wird deshalb von sozialpädagogischen Fachkräften nicht selten als repressiv empfunden. Sozialpädagogische Arbeit wird dagegen von Lehrkräften oft nicht als gleichwertig oder lediglich als Unterstützung und Entlastung für das „Kerngeschäft“, den Unterricht, angesehen.

Aus der formalen Leistungsbewertung ergeben sich auch regelmäßig Konfliktfelder mit den Sonderpädagog*innen. Sonderpädagogik bedeutet einen spezifischen Blick auf das einzelne Kind. Dieser ist einerseits zwar oft defizit- oder störungsorientiert, andererseits aber auch subjektbezogen. Das heißt, Sonderpädagog*innen sehen eher die Lernfortschritte und die Anstrengungsbereitschaft des einzelnen Kindes und weniger seinen „Rang“ in der Lerngruppe. Sie fordern „individuelle“ Zensuren ein. Für die Regelschullehrkraft widerspricht dies den vorgegebenen und gesellschaftlich eingeforderten Grundprinzipien von Leistungsbewertungen. Auch hier braucht es viel gegenseitige Verständi-

gung, um zu einem gemeinsamen pädagogischen Vorgehen zu kommen.

Ein multiprofessionelles Team entsteht demnach erst in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit den verschiedenen professionellen Herangehensweisen und mit der Entwicklung eines gemeinsamen pädagogischen Leitbildes. Gemeinsame Teamfortbildungen und regelmäßige kollegiale Fallberatungen sind dafür unabdingbar.

Inklusion braucht ein kinderrechtlich fundiertes Professionsverständnis

Ein gemeinsames pädagogisches und professionelles Grundverständnis ist also die Grundlage jeder inklusiven Schulentwicklung. Oft wird die Umsetzung inklusiver Bildung eher formal in der Umsetzung von Strukturen und Abläufen gesehen. Eine Reflexion des vorherrschenden Menschenbildes oder die Beschäftigung mit einem gemeinsamen Berufsethos wird nicht selten als zeitraubend und überflüssig angesehen. Leitbilder sind allzu oft nur „Papier“. Dabei lassen sich praktische, pädagogische Herangehensweisen direkt aus einem ethischen und pädagogischen Selbstverständnis ableiten. So hört man oft in Diskussionen über die schulische Inklusion von den vielen „I-Kindern“, die so viel Arbeit machen und für die man unbedingt spezielle Sonderpädagog*innen braucht. Es ist von „E-Kindern“, „K-Kindern“ und „L-Kindern“ die Rede, nicht von Samira, Peter oder Murat. Kinder werden auf ein vermeintlich sauber diagnostizierbares Merkmal reduziert. Eine solche Wahrnehmung befördert Schubladendenken und auch Abwehrhaltungen gegenüber den „besonderen“ Kindern. Dass Kinder in erster Linie Kinder sind und von und miteinander lernen können, gerät aus dem Blick. Inklusion heißt, das Subjekt mit seinen Stärken, Wünschen und Bedarfen zu sehen. Inklusion heißt auch, die Kinder in ihren Anliegen ernst nehmen, nicht nur über sie, sondern mit ihnen zu sprechen. Der Kompass für eine gute Pädagogik muss jedes einzelne Kind und seine bestmögliche Bildung sein. Kinder ernst zu nehmen, ihre Eigenverantwortung und den Respekt gegenüber anderen zu fördern, sollte das „Kerngeschäft“ einer inklu-



Dr. Ilka Hoffmann

leitet seit 2013 den Vorstandsbereich Schule der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). Sie ist Grund-, Haupt- und Sonderschullehrerin und Erziehungswissenschaftlerin mit langjähriger Erfahrung im gemeinsamen Unterricht und in der Lehrkräftebildung

siv verstandenen Schule sein. Letztendlich hängen hierbei der Kampf für bessere Rahmenbedingungen und ein gemeinsames Berufsethos eng zusammen, denn schlechte Rahmenbedingungen und Fachkräftemangel schaden auch den Kindern und behindern sie in ihrer Entwicklung. Die „Pädagogik vom Kinde aus“ ist deshalb der Motor einer zukunftsgerichteten Professionsentwicklung und einer Verbesserung des Arbeitsplatzes Schule. ■

Literatur

- Brügelmann, H. (2015): Vermessene Schulen – standardisierte Schüler. Zu Risiken und Nebenwirkungen von PISA, Hattie, VerA und Co. Weinheim und Basel: Beltz.
- Forsa (2020): Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland. Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Lehrerinnen und Lehrern. VBE.
- Hoffmann, I. (2011): Inklusion – auch für „böse“ Jungs?. Zeitschrift für Inklusion, 5 (1). Abgerufen von www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/102
- Hollenbach-Biele, N./Klemm, K. (2020): Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten: Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts. Gütersloh.
- Simon, N. (2016): Inklusion bewegt. Vielfalt in der Praxis – ein Erfahrungsbericht. GEW.

Interview mit Ute Brand, Lehrerin an der Grundschule Schuttertal

Veränderungsprozesse positiv gestalten

Michael Töpler (MT): Frau Brand, bei der Vorbereitung auf dieses Interview bin ich auf Ihr Schulmotto gestoßen: „Hier wachsen wir gemeinsam!“. Wie haben Sie dieses Motto gefunden?

Ute Brand (UB): Das Motto wurde in den Teams der drei Standorte unserer Schule entwickelt und ausführlich diskutiert. Anschließend wurde mit Eltern und Schülern ein Wandteppich gefilzt (siehe Foto).



MT: Bezieht sich das Wachsen in erster Linie auf die Kinder Ihrer Schule?

UB: Natürlich wachsen die Kinder im Laufe ihrer Entwicklung in vieler Hinsicht, aber uns ist das gemeinsame Wachsen der Lehrkräfte ebenfalls sehr wichtig. In diesem Motto findet sich auch unser Verständnis von Inklusion wieder: Die Kinder wachsen aneinander.

MT: Damit setzen Sie ein wichtiges Kinderrecht um, das Recht auf gemeinsame Bildung. Inwiefern haben die in der UN-Kinderrechtskonvention verfassten Rechte sonst noch Einfluss auf Ihr Schulleben?

UB: Die Rechte der Kinder haben großen Einfluss auf unsere Schulentwicklung: Wir achten die Rechte der anderen, wir beschämen niemanden. Wir konzentrieren uns immer auf das Gelingen, fragen also nach dem nächsten Schritt in der Entwicklung.

MT: Wie kann ich mir das im Schulalltag vorstellen?

UB: Wenn man den bekannten Satz „Es ist normal, verschieden zu sein“ auf das Lernen der Kinder bezieht, dann wird

schnell deutlich, dass man individuelle Lernwege eröffnen muss, um mit allen Kindern stärkenorientiert arbeiten zu können. Wichtig dabei ist das Bild, das man von Kindern hat. Wir unterstützen sie beim Selbsttun und begleiten sie auf ihren Lernspuren über vier Jahre Grundschulzeit.

MT: Wie werden die Kinder in die Gestaltung des Lernens mit eingebunden?

UB: Es gibt verschiedene Möglichkeiten für die Kinder, ihre Wünsche und Anliegen vorzubringen. Neben der regelmäßigen Kindersprechstunde und dem alltäglichen Unterricht ist besonders das Schüler-Eltern-Lehrkräftegespräch einmal im Jahr ein wichtiger Ort des Austausches.

MT: Diese Gespräche gibt es inzwischen an immer mehr Schulen, aber die konkrete Gestaltung ist vielfach verbesserungswürdig. Wie stellen Sie sicher, dass die Kinder hier wirklich wahrgenommen werden und die Erwachsenen ein Feedback bekommen, das auch ihr Handeln verändern kann?

UB: Die Kinder nutzen im Laufe ihrer Entwicklung ein immer weiter ausdifferenziertes System zur Rückmeldung. Sie legen zunächst ihr Selbstbild mit Kärtchen zum Thema „Was kann ich schon gut?“. Dazu erhalten sie dann positives Feedback der Erwachsenen. Besonders wichtig ist die vertrauensvolle Beziehung aller Beteiligten. Dann können Kinder und Erwachsene auch ihre Wünsche zu Veränderungen äußern und Unterstützungsangebote für das Kind formulieren.

MT: Was würden Sie als besondere Qualität dieser Gespräche hervorheben?

UB: Wenn Kinder diesen Prozess bis zum Ende der vierten Klasse immer wieder durchlaufen, dann haben sie eine gute Vorbereitung auf den Übergang in die weiterführende Schule, da sie sich ihrer Fähigkeiten und ihrer weiteren Lernschritte sehr bewusst sind.

MT Die Gestaltung von Übergängen ist ein besonders wichtiger Aspekt der Lernbiografie. Wie unterstützen sie die Schülerinnen und Schüler bei diesem Schritt?

UB: Wir haben auf lokaler Ebene regelmäßige Treffen mit den weiterführenden Schulen, in denen wir uns über Unterricht, Inhalte und gegenseitige Erwartungen austauschen. Wir arbeiten auch intensiv mit den lokalen Kitas zusammen. Einmal pro Woche ist die Kooperationslehrerin in Kontakt mit den potenziellen Schulanfängern. Auch dieser Übergang kann so besser gestaltet werden.

MT: Wie ist die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler bei Ihnen organisiert, gibt es da besondere Formen?

UB: In jeder Klasse werden vier Schülerräte gewählt (zwei Mädchen und zwei Jungen). Diese leiten gemeinsam den wöchentlichen Klassenrat. Daneben vertreten sie ihre Klasse im kleinen Schülerrat und im großen Schülerrat (alle SchülerInnen/Lehrerinnen eines Standorts gemeinsam). Auch diese Ratssitzungen finden einmal wöchentlich statt. Jede Klasse erarbeitet zu Schuljahresbe-

Die Grundschule Schuttertal

im Ortenaukreis am Westrand des mittleren Schwarzwalds unterrichtet in jahrgangsübergreifenden Klassen (1–4) an drei Standorten: Dörlinbach, Schweighausen und Schuttertal.

Sie hat beim Deutschen Schulpreis 2020 eine Auszeichnung für den zweiten Platz erhalten.

www.grundschule-schuttertal.de/

ginn ihre Klassenregeln neu, immer mit dem Blick auf die Frage: Was brauchen wir für ein gutes gemeinsames Leben und Lernen?

MT: Kommen bei diesen Aushandlungsprozessen auch manchmal problematische Regeln heraus?

UB: Wenn sich herausstellt, dass eine Regel nicht funktioniert, dann wird sie wieder geändert. Die Lehrkräfte setzen in diesem Prozess einen Rahmen, der den Kindern Halt gibt und das Aushandeln immer wieder neu erlaubt. Geheime Wahlen zur Abstimmung wichtiger Fragen und das Aushalten anderer Meinungen sind ganz wesentliche Aspekte der Demokratieerziehung, die wir in unserer Schule umsetzen. Es werden auch immer wieder reale politische Entwicklungen von den Kindern thematisiert. In der Mitgestaltung ihrer Gemeinschaft erleben sie das, was sie lernen, unmittelbar.

MT: Erleben die Kinder denn auch eine Wirksamkeit ihrer Entscheidungen? Interessiert sich zum Beispiel die lokale Politik für die Meinungen der Schülerinnen und Schüler?

UB: Ja, der Kontakt zur Politik vor Ort ist sehr gut. Manchmal tragen die Kinder ihre Anliegen im Rathaus vor, ein anderes Mal wird der Bürgermeister eingeladen. Natürlich werden nicht alle Wünsche der Kinder umgesetzt, aber sie bekommen immer eine Rückmeldung, wie etwas umgesetzt wird oder warum etwas nicht gemacht werden kann.

MT: Das Thema Rückmeldungen spielt auch eine große Rolle für Ihre Arbeit als Hospitationsschule.

UB: Genau. Die Kolleginnen und Kollegen kommen vor allem zu uns, um etwas über differenzierten Unterricht zu erfahren. Dabei bietet sich uns die Chance, unseren eigenen Unterricht immer wieder zu reflektieren und von den Besuchern Feedback zu bekommen. So werden in gewisser Weise beide Seiten gleichzeitig bereichert.

MT: Mit dem Deutschen Schulpreis haben Sie eine ganz besondere Form von Feedback bekommen.

UB: Ja, dieser Preis hilft uns bei der weiteren Entwicklung. Im Prozess der Bewerbung haben wir viele Bereiche

betrachtet und haben jetzt eine Rückmeldung zu unserem Stand, aber genauso Anregungen zur weiteren Entwicklung. Eine Schulentwicklungsbegleitung gibt es bei uns auch vom Schulamt. Wir sind eine der Schulen, die sich mit Unterstützung durch Expertinnen auf den „Ortenauer Weg“ gemacht hat. Ähnlich wie die Kinder muss und will die Schule ihre nächsten Lernschritte in den Blick nehmen.

MT: Wie hat sich rückblickend Ihre Schule auf den Weg gemacht, der Sie zum deutschen Schulpreis geführt hat?

UB: Bevor wir uns an die Konzeptarbeit gemacht haben, war erst einmal das Teambuilding zu leisten, wozu wir Angebote der Lehrerakademie des Landes nutzten. Indem wir unsere Stärken erkannt und genutzt haben, konnten wir unseren gemeinsamen Weg gestalten. Besonders wichtig sind uns dabei Freiheit und Bindung.

MT: Hatten Sie besondere Persönlichkeiten mit außergewöhnlichen Fähigkeiten, die Ihre gemeinsame Entwicklung ermöglicht haben?

UB: Die Entwicklung, die wir durchlaufen haben, ist für alle „normalen“ Lehrkräfte möglich. Man muss sich fragen: Welche Schule wollen wir sein? Was ist uns wichtig? Welche Puzzleteile der gewünschten Entwicklung haben wir schon? Auch ich als Lehrkraft durchlaufe verschiedene Entwicklungsstufen. Diesen Veränderungsprozess kann und sollte man positiv gemeinsam gestalten.

MT: Wie haben die Eltern auf den Entwicklungsprozess Ihrer Schule reagiert?

UB: Um individuelle Lernwege zu gestalten, braucht man einen guten persönlichen Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern und deren Eltern. Viele Eltern bringen ihre Stärken mit in das Schulleben ein, zum Beispiel im Schulgarten, bei Frühstücksangeboten und bei der Gestaltung von Waldabenteuern.

MT: Wie kommen die Eltern ohne Ziffernnoten zurecht? Viele Eltern fordern diese ja nach wie vor vehement ein.

UB: Wir geben selbstverständlich auch Noten, die Kinder finden sie aber nicht unter ihren Arbeiten. Hier finden sie ein detailliertes Feedback zu ihrem derzeitigen Können und zu weiteren Schritten.

Die Eltern können die Noten jederzeit einsehen. Grundlage ist die Haltung, dass alle Kinder ihre Leistung bestmöglich erbringen wollen. Der Vergleich mit anderen Kindern steht nicht im Vordergrund.

MT: Bei all diesen positiven Entwicklungen und Kontakten, an welchen Stellen hakt es noch?

UB: Manche Zwänge des Systems sind für die Arbeit hinderlich. So muss man für bestimmte Unterstützungsleistungen immer noch nachweisen, dass „etwas mit einem Kind nicht stimmt“. Wirkliche Inklusion verbietet aber diese Zuschreibung von „Fehlerhaftigkeit“. Ist das Ziel, eine möglichst gute Entwicklung auf der Basis verlässlicher Beziehungen zwischen den Beteiligten zu gewährleisten, sollte die notwendige Unterstützung selbstverständlich sein. Am besten wären Teams aus multiprofessionellen Fachkräften für bestimmte Lerngruppen.

MT: Sind Sie manchmal frustriert, dass Sie immer noch in einem System arbeiten, in dem Inklusion schwer zu realisieren ist?

UB: Zur Inklusion wäre ein gesellschaftlicher Konsens und die Entwicklung von Konzepten mit Blick auf notwendige Voraussetzungen des Gelingens sehr wünschenswert. Momentan hängt aus meiner Sicht zu viel von der einzelnen Lehrerin oder Schule ab. Unser Schulamt hatte zu einem Treffen von Inklusionslehrkräften und zum Austausch eingeladen. Das fand ich sehr bereichernd.

MT: Sehen Sie in den aktuellen Bedingungen der Pandemie auch Chancen für die Schulentwicklung?

UB: In bestimmten Bereichen ist die Stärkung digitaler Unterrichtsangebote wichtig, die Konzentration auf technische Fragen greift aber zu kurz. Wir müssen die Themen und Fragen der Kinder aufgreifen und ihnen eine ganzheitliche Bildung vermitteln, bei der der Mensch im Mittelpunkt steht. Das tun wir als zertifizierte „Philosophierende Grundschule“ in besonderer Weise. Die Fragen der Kinder sind da und wir können diese nutzen, um mündige Menschen in unseren Schulen zu bilden.

MT: Vielen Dank für das sehr interessante Gespräch, Frau Brand! 

Interview mit Volker Arntz, Schulleiter der Hardtschule in Durmersheim

Schule in der Transformation

Michael Töpler (MT): Herr Arntz, Ihre Schule besteht aus einer Primarstufe und einer Sekundarstufe I. Heute möchte ich mit Ihnen in erster Linie über den Grundschulteil sprechen, also die Klassen eins bis vier. Inwiefern sind dort Kinderrechte ein Thema?

Volker Arntz (VA): Die Kinderrechte werden bei uns sehr konkret bereits im Grundschulbereich thematisiert. Die Kinder finden eigene Formulierungen, setzen sich mit Gefährdungen ihrer Rechte auseinander und führen besondere Projektstage zu einzelnen Rechten durch.

MT: Ihre Schule arbeitet als Ganztagschule, wie sieht der übliche Tagesablauf aus?

VA: Wir öffnen die Schule um 7 Uhr mit unserem Morgenangebot, der Unterricht beginnt dann um 7.30 Uhr oder um 8.25 Uhr. Nach dem „Kernunterricht“ folgt eine Mittagspause und danach gibt es etwa 20 breitgefächerte Wahlangebote. Der Tagesabschluss wird um 16 Uhr begangen, danach gibt es noch ein optionales Betreuungsangebot bis 17 Uhr. 90 % der Grundschulkinder sind bei uns im Ganztag angemeldet.

MT: Das klingt nach einem sehr durchstrukturierten Tag, bleibt da genug Raum für individuelle Lernangebote?

VA: Es gibt Phasen von synchronisiertem Unterricht, daneben aber auch die Bearbeitung individualisierter Lernpläne, zum Beispiel in Deutsch und Mathematik. Dazu stehen den Schülerinnen und Schülern dann frei wählbare Inputs zur Verfügung. Am Vormittag gibt es sowohl Zusatzangebote für schnell lernende Schülerinnen und Schüler als auch zusätzliche Lernzeiten für diejenigen, die hier einen Bedarf haben. Auf Hausaufgaben können wir bei den Kindern im Ganztag verzichten!

MT: Dann arbeiten die Kinder also selbstständig bestimmte Programme ab, sind diese dann grundsätzlich für alle gleich?

VA: Nein, die Angebote sind für verschiedene Lernniveaus differenziert und je nach Bedarf gibt es individualisierte Förderangebote. So entstehen individuelle Lernpläne für alle Schülerinnen und Schüler. Wir machen also den Schritt von der Individualisierung zur Personalisierung.

MT: Die Kinder arbeiten also in einem Wechsel von selbst gewählten und vorgegebenen Aufgaben. Wie behalten Sie dabei die Übersicht?

VA: Die Lernbegleitung durch die Lehrkräfte ist hier zentral. Die individuellen Lernkurven werden überprüft und die Lernprozesse immer weiter verbessert. Die Lehrkräfte haben einen genauen Blick, was gelernt wird, und können die Lernangebote sehr flexibel organisieren.

MT: Sind dann alle Kinder viel mit Einzelarbeit beschäftigt?

VA: Nein, die nimmt nur einen kleinen Teil ein. Die Arbeit in Kleingruppen ist sehr wichtig, auch damit es nicht zu einer „Exklusion in der Inklusion“ kommt. Die Lehrkräfte arbeiten in „Scrum-Teams“¹ mit Inklusionsfachkräften zusammen, um die Lernlandschaften für alle Schülerinnen und Schüler passend zu gestalten. Dabei werden auch konkrete Hinweise für Lernbegleiter in das Material aufgenommen. Die Fachkräfte für Inklusion stehen auch für Fragen des Prozessmanagements, für Schulungen und Kriseninterventionen zur Verfügung.

MT: Kommen Sie mit diesem Konzept auch an Grenzen bei der Beschulung von Kindern mit bestimmten diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarfen?

VA: Aktuell sind Kinder mit allen sogenannten Förderschwerpunkten außer „Sehen“ bei uns an der Schule. Wichtig für die Arbeit mit sehr verschiedenen Kindern ist die Gestaltung der Schule als Lern- und Lebensraum. Unsere Lernateliers sind ähnlich gestaltet wie Klassenzimmer, daneben haben wir im Hortbereich eine Küche und Aufenthalts-

räume. Durch die Vielfalt an Lernorten sind sehr verschiedene Schwerpunkte der Lernbegleitung möglich.

MT: Gibt es neben der Tagesstruktur noch weitere feste Rahmen für den Schulablauf?

VA: Jede Woche hat ihren Rhythmus, so findet jeden Freitag der Klassenrat statt. Dort geht es unter anderem um Feedback zu allen wichtigen Ereignissen der Woche.

MT: Gibt es neben dem Klassenrat noch weitere organisierte Formen der Schülermitwirkung?

VA: Ab der dritten Klasse beginnt bei uns die Schülermitverwaltung (SMV). Diese ist sehr aktiv, mit eigenen Veranstaltungen, wie etwa Talentworkshops, dem Schulball und anderen Festen. Ein besonderes Highlight ist unsere „School is out Party“ zum Jahresende. (Bilder zu dieser Schaumparty und vieles mehr finden Sie auf der Homepage der Schule <https://hardtschule-durmshheim.de/>).

MT: Das bedeutet dann, dass die Schülerinnen und Schüler der ersten beiden Klassen noch keine Erfahrungen mit demokratischer Mitwirkung machen?

VA: Nein, die Mitwirkung beschränkt sich in den beiden ersten Jahrgängen auf den Bereich der eigenen Klasse. Dort können die Schülerinnen und Schüler eigene Themen einbringen und den Schultag mitgestalten. Ein besonderes

Die Hardtschule Durmersheim

liegt südwestlich von Karlsruhe, nahe der französischen Grenze. Als Gemeinschaftsschule wird sie von Kindern der ersten bis zehnten Klasse besucht. Sie ist eine Ganztagschule, die im Primarbereich nach Wahl der Eltern und in der Sekundarstufe I verpflichtend auch am Nachmittag besucht wird. Die Schule arbeitet inklusiv, zum „Personal“ gehören neben zahlreichen multiprofessionellen Fachkräften auch Hunde, die den Kindern besondere Lernerfahrungen ermöglichen.

Highlight sind dabei Outdoorangebote, zum Beispiel mit einer Feuerschale auf dem Schulhof. Diese werden natürlich pädagogisch begleitet.

MT: Haben die Schülerinnen und Schüler der Primarstufe auch schon Kontakt zur kommunalen Politik?

VA: Der Kontakt zur Kommune besteht in der Primarstufe vor allem durch Ausstellungen und Museumsbesuche.

MT: Wie läuft die Zusammenarbeit mit den Eltern?

VA: Eltern sind ein ambivalentes Thema: Wenn sich Eltern aktiv am Schulleben beteiligen, sind sie sehr zufrieden. Manche Eltern finden die Verbindung der Primarschule mit der Sekundarstufe kritisch, auch unseren Umgang mit den Themen Migration und Inklusion finden manche Eltern nicht gut. Das liegt aus meiner Sicht aber nicht an unserer Art der Umsetzung, sondern an einer grundsätzlichen Ablehnung der von uns vertretenen Werte.

MT: Haben Sie dadurch zu wenige Anmeldungen?

VA: Nein, aber wir bekommen besonders häufig sogenannte „schwierige Kinder“, weil sie bei uns gute Chancen haben, sich ihrem Potenzial entsprechend zu entwickeln. Dadurch kann es auch zu Überforderungssituationen kommen. Es sollten stärker auch andere Schulen in die Pflicht genommen werden, sich um Kinder zu kümmern, die als schwierig gelten. Die Kinder und die Eltern unserer Schule bilden eine starke Gemeinschaft. Manche Probleme werden eher von außen an die Schule herangetragen.

MT: Der zweite Platz beim Deutschen Schulpreis macht deutlich, dass Ihre Arbeit gewürdigt und geschätzt wird. Ist diese Wahrnehmung vor Ort noch zu wenig ausgeprägt?

VA: Das kann sein. Wir sind schon einige Zeit dabei, unsere Schule zu transformieren und viele andere Bereiche der Gesellschaft stehen noch am Beginn dieses Prozesses hin zu einer immer inklusiveren Gesellschaft. Es ist zum Teil nicht nachvollziehbar, wenn unsere Schule mit anderen Schulen verglichen wird, die Inklusion und Integration verweigern und wir dann als weniger erfolgreich wahrgenommen werden.

MT: Wurde Ihr Konzept durch die besonderen Herausforderungen der Pandemie vor größere Probleme gestellt als andere Schulen?

VA: Da ist eher das Gegenteil richtig. Wir haben unsere Schule schon in den letzten Jahren für digitale Angebote ausgestattet, so haben alle Lehrkräfte und alle Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe iPads, die Primarstufenschüler werden in Kürze folgen. Unser Unterricht erfolgt aktuell unter anderem über I-TV. Diese Vollausrüstung muss über kurz oder lang für alle Schülerinnen und Schüler kommen, natürlich verbunden mit einem guten Lernmanagementsystem.

MT: Ist ein Lockdown also kein großes Problem, wenn man ihre Entwicklungsschritte bereits gegangen ist?

VA: Natürlich gibt es auch Probleme. Im Lockdown kann man nicht die erforderlichen Lernräume wie in der Schule anbieten, für das gemeinsame Lernen ist die Präsenz vielfach unverzichtbar. Wir arbeiten derzeit mit einem geteilten Unterricht für die eine Hälfte vor Ort und die andere zu Hause. Das sind etwa fünf Stunden Unterricht pro Tag. Mit guter Planung ist diese Form für Lehrkräfte und Schüler zu leisten.

MT: Können alle Schülerinnen und Schüler am Distanzunterricht in vollem Umfang teilnehmen oder gibt es da noch Engpässe?

VA: In manchen Familien ist zwar die Hardwareausstattung grundsätzlich vorhanden, wird aber von den Eltern für das eigene „Homeoffice“ benötigt. Hier muss dringend eine gute Ausstattung für alle Schüler gewährleistet werden. Daneben sind auch andere technische Fragen, wie die rechtlich abgesicherte Nutzung einer Cloudlösung, dringend zu lösen.

MT: Wie sind die Arbeitsbelastungen für das Kollegium in dieser besonderen Situation?

VA: Wir hatten zahlreiche Meetings und haben Arbeitspläne erstellt, auch zur telefonischen Individualbetreuung unserer Schülerinnen und Schüler. Die Eltern waren mit dieser Betreuung sehr zufrieden. Die Lehrkräfte waren insgesamt viel im Kontakt mit den Kindern, natürlich besonders dann, wenn die Hardwareausstattung vorhanden war. Diese Kontakte



Volker Arntz

Schulleiter der Hardtschule Durmersheim, leidenschaftlicher Schulentwickler, Musiker und Informatiker

waren auch für die Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte sehr wichtig.

MT: Haben die Schülerinnen und Schüler inzwischen deutliche Lerndefizite, oder hält sich das noch in Grenzen?

VA: Dazu fehlen uns noch aussagefähige Daten. Es ist aber deutlich zu sehen, dass manche Kinder zu Hause sehr gut lernen können, dass haben wir besonders in der Sek I beobachtet.

MT: Sehen Sie in der aktuellen Krise auch eine Chance für die weitere Umgestaltung des Schulsystems?

VA: In der Tat ist eine hybrid arbeitende Schule ein Schritt in die Zukunft. Vor allem müssen wir uns aber auch Gedanken um den gesetzlichen und verwaltungstechnischen Rahmen machen. Wenn man Kinder unterrichtet, dann geht es um das Lernen, nicht um den Bildungsplan oder rechtssichere Noten. Mit den Unschärfen bei der Bewertung muss man leben, im Dialog mit Kindern und Eltern.

MT: Herr Arntz, ich danke Ihnen sehr für das Gespräch. ■

Anmerkung

1) Eine Einführung in das Konzept SCRUM finden Sie unter <https://de.wikipedia.org/wiki/Scrum>. Dieses Konzept ist natürlich in der Hardtschule für die eigenen Bedarfe angepasst worden.

Ulrich Bosse

Armin – mit starkem Autismus an einer inklusiven Schule

Herausforderungen gemeinsam bewältigen und daraus lernen

Heute bin ich Armin dafür dankbar, dass ich ihn am Ende meines sehr langen und erfüllten Lehrerlebens unterrichten und erleben durfte. Ihm habe ich es letztendlich zu verdanken, dass ich auch kurz vor der Pensionierung noch so viel gelernt habe – über das Autismus-Spektrum im Besonderen, über die vielen Möglichkeiten, aber auch Grenzen der Inklusion an unserer Schule¹ und ganz allgemein über die Vielfalt und Besonderheiten der unterschiedlichen Weltansichten von Menschen und deren Umgang damit. Doch es gab auch Zeiten, in denen mich dieser Junge an meine Grenzen brachte, ich nicht mehr weiterwusste und meine pädagogischen Ansprüche und Vorstellungen schwinden sah.

Autistischen Schülerinnen und Schülern bin ich zuvor mehrfach begegnet, wusste einiges darüber. Inklusion habe ich nie infrage gestellt, denn ich arbeitete an der Bielefelder Laborschule, in der das Leitmotiv „Eine Schule für alle“ zu sein, seit ihrer Gründung Anfang der 1970er-Jahre gelebt wurde, als noch niemand das Wort Inklusion benutzte.

Armin kam im Alter von acht Jahren in meine Klasse. Drei Schuljahre lang waren wir zusammen. Er ist ein Junge mit sehr starker Ausprägung im breiten Spektrum der Autismus-Dispositionen². Er entspricht aus klinischer Sicht beinahe prototypisch einem frühkindlichen *High Functioning Autisten*, denn er zeigt starke Defizite im sozial-emotionalen Bereich und deutliche Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung. Sein kognitives Potenzial ist dabei in einigen Bereichen überdurchschnittlich. Also geht sein Autismus nicht in den Bereich einer geistigen Einschränkung (*Low Functioning*), aber auch nicht von kognitiven Hochbegabungen oder Teilbegabungen, wie dies bei Menschen mit *Asperger-Syndrom* häufig der Fall ist.

In seinem Verhalten hat Armin uns häufig an den Rand der Verzweiflung gebracht, denn er bestand unerbittlich auf der Übernahme seiner Weltansichten, Interpretationen und vor allem Verhaltensweisen. So durfte in seiner Nähe nicht musiziert, auch nicht gesungen werden, denn er hasste Musik. Er konnte sehr wütend, auch gewalttätig werden und komplett

ausrasten, wenn das nicht beachtet wurde. Nach seiner Überzeugung müsse uns anderen das doch auch so gehen wie ihm. Oder er mochte es nicht, wenn sich Schülerinnen und Schüler auf Tische setzten. Diese sind doch keine Sitzmöbel und es ist unhygienisch, das war seine felsenfeste Meinung. Mit Gewalt versuchte er sich durchzusetzen und war dabei manchmal kompromiss- und manchmal auch erbarmungslos. Beim Lernen bestand er auf seiner eigenen Logik, zum Beispiel bei der Benennung von Buchstaben oder Zahlen. In seinem ersten Schuljahr hat er, wie fast alle Kinder in Deutschland, die Buchstaben zunächst lautierend erlernt. Jedes Zeichen steht für einen einzelnen Laut, ist damit klar identifizierbar und zuzuordnen. Ein B war ein [b]. Das klingt genauso zum Beispiel bei Bild. Das leuchtet Armin bis heute ein. Warum soll das jetzt nicht mehr gelten? Das B kann nicht plötzlich [be:] heißen! Wir dürfen ihm nicht diesen Namen geben! Das macht keinen Sinn! Das gilt selbstverständlich auch für die Zahlen. Durch Armin bin ich darauf aufmerksam geworden, mit wie vielen Ausnahmen unsere Bezeichnungen hierfür ausgestattet sind. Armin entdeckte sie alle und war dabei völlig logisch und detailgenau im Zahlensystem (siehe Tabelle).

Dieses ist nur ein kleiner Ausschnitt aus all den Begebenheiten, die wir mit seiner besonderen Sicht auf die Dinge hatten. Alles wäre nun kein so großes Problem gewesen, wenn er zumindest hätte akzeptieren können, dass viele

Menschen anders damit umgehen, als er das tut. Wie oft haben wir ihm angeboten, er dürfe die 20 durchaus weiter als *Zweizig* benennen, für uns wäre es eben eine *Zwanzig*. Doch das konnte er nicht hinnehmen. Es leuchtete ihm nicht ein und er wollte bzw. musste sich durchsetzen.

Dieser Durchsetzungsdrang, kombiniert mit unbändiger Energie und einer immer größer werdenden Körperkraft, war es, der mich tatsächlich an meiner jahrzehntelang gewonnenen und praktisch erfahrenen Überzeugung zweifeln ließ, dass auch ein Kind wie Armin an „Einer Schule für ALLE“ erfolgreich zu betreuen und zu unterrichten wäre. Vielleicht kann man sich die täglichen Konflikte und Kämpfe um die vielen Kleinigkeiten vorstellen, die für Armin immer von größter Wichtigkeit waren, und um

	Übliche Zahlen-namen	Armins Bezeich-nungen	
1	eins	eins	😊
2	zwei	zwei	😊
3	drei	drei	😊
10	zehn	einszig	😞
11	elf	einsundeins-zig	😞
12	zwölf	zweiundeins-zig	😞
13	dreizehn	dreiundeins-zig	😞
20	zwanzig	zweizig	😞
21	einundzwan-zig	einsundzwei-zig	😞
40	vierzig	vierzig	😊
41	einund-vierzig	einsundvier-zig	😞
60	sechzig	sechszig	😞

die er entsprechend verbissen kämpfte; bis deren Bedeutung durch seine Kämpfe auch für uns wuchs, weil sich keine Lösung im Rahmen unseres Verhaltens- und Umgangsrepertoires abzeichnete. Die Hilflosigkeit nahm zu. Nicht nur ich bekam Bedenken, ob ich, ob wir das schaffen könnten.

Warum wir mittlerweile doch davon überzeugt sind, auch Kinder wie Armin an unserer Schule und auch an Regelschulen betreuen, begleiten und unterrichten zu können, entsprang einem langen, mühsamen Erfahrungsprozess. Im Laufe der Zeit haben wir – in engem Kontakt mit seiner Mutter, den Therapeuten und dem beteiligten Jugendamt – die schulischen Bedingungen und vor allem unser Verhalten ihm gegenüber so entwickelt, dass der Anspruch der Inklusion auch für Kinder wie ihn realistisch wurde. Diese Bedingungen werden im Folgenden vorgestellt. Es ist zu betonen, dass sie im Prozess entstanden sind, teilweise durch *try and error*, immer angepasst an seine individuelle Situation. Sie stellen somit keinen fertigen Apparat dar, der vorab bereitstehen müsse, bevor man mit der Inklusion beginnen kann.

Von großer Bedeutung ist die **Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team** von Lehrerinnen und Lehrern, Sonderpädagoginnen, Sozialarbeitern und Schulbegleiterinnen. Die Lehrkräfte müssen den Alltag mit ihm absolvieren. Die Sonderpädagogin berät, begleitet, entlastet. Die Sozialarbeiter an einer Ganztagschule sind eng in den Kommunikations- und Austauschprozess einbezogen. Die Schulbegleiterin (sog. Integrationshelfer) nimmt eine zentrale Rolle ein. Sie ist die längste Zeit mit dem Kind zusammen; sie ist häufig seine erste Anlaufstelle, oft die Adresse der Konfliktaustragung. Hierfür benötigt sie gutes persönliches Standing und die entsprechenden Qualifikationen. Enge Beratung und gute materielle Ausstattung auch in ihrer Bezahlung sind dringend erforderlich.

Häufige Beratung und Unterstützung durch externe Fachleute ist wichtig. Wir konnten eng mit Armins Therapeuten zusammenarbeiten. Sie gaben uns bedeutsame Hinweise sowohl über das Autismus-Spektrum im Allgemeinen als auch über Armins spezielle Disposition. Gemeinsam erfolgten Absprachen mit dem zuständigen Jugendamt in Form der

Hilfeplangespräche, bei denen Unterstützungsmaßnahmen für das Kind angebahnt wurden. Wichtig war dafür der enge und gute Kontakt zur Mutter, die alle Beteiligten von Anfang an von der Schweigepflicht entbunden und so die effektive Kooperation überhaupt erst möglich gemacht hat.

Viele Probleme und Konflikte lösten sich, als wir für Armin einen **eigenen Raum** gefunden und eingerichtet hatten. Hierin konnte er sich immer zurückziehen, wenn die Anspannungen für ihn nicht mehr erträglich waren. Nie sollte er aus disziplinarischen Gründen dorthin geschickt werden. Der Raum sollte für ihn positiv besetzt bleiben. Für ein gelegentlich notwendiges Time Out wurde ein anderer Ort gefunden. Die Ansprüche an den Raum sind minimal. In unserem konkreten Fall handelte es sich gar um einen ca. 6 qm kleinen Windfang, den er sich wohnlich einrichten konnte und mit dem er sich stark identifizierte. Oft lud er andere Kinder dorthin ein. Die Stimmung hier war immer friedlich, denn es herrschten seine Vorstellungen.

Für Menschen mit Autismus sind **eindeutige Regeln und klare Absprachen** von besonders großer Bedeutung. Strukturen haben für sie dieselbe Bedeutung wie für andere ein Geländer in schwindelnder Höhe. Die vielen Uneindeutigkeiten, denen sie sich ausgesetzt fühlen, lassen sie darauf besonders angewiesen sein. So hatte Armin seinen persönlichen Stundenplan immer vor Augen. Hierauf konnte er mit einer Klammer markieren, an welcher Stelle im Tagesablauf er sich befand und was als Nächstes kommen würde. Dieser Plan war mit ihm gemeinsam visualisiert worden, sodass er ihn leicht lesen konnte.

Viele Autisten verfügen über **Neigungen und Teilbegabungen**, die wir mitunter als eigenartig oder absonderlich empfinden. Hierüber drücken sie ihre Fähigkeiten aus, hiermit identifizieren sie sich stark, hierin finden sie ihre Sicherheit. Bei Armin waren das die Vorliebe für alles Alte, Antike, Dinge von früher sowie seine Begabung im räumlichen Zeichnen und Malen. Wir haben ihm das Ausleben dieser Eigenheiten immer gestattet, es teilweise gefördert, indem wir ihm alte Schulhefte, eine mechanische Schreibmaschine, Karteikästen usw. besorgten, die ihm als Lernanreize dienen sollten. Aber Vorsicht!



Sobald er durchschaute, dass es sich um einen Trick handelte, um ihn zu etwas zu veranlassen, das ihm nicht einleuchtete und nicht passte, war der alte Gegenstand „verbrannt“ und wurde nicht weiter beachtet.

Wir mussten auch lernen, ihm **einseitige Toleranz** entgegenzubringen, ihm Dinge zu gestatten, die wir bei anderen Kindern kaum akzeptiert hätten. Zum Beispiel weigerte er sich konsequent, mit öffentlichen Verkehrsmitteln zu fahren. Er hatte in früher Kindheit negative, Angst auslösende Erfahrungen da-



Ulrich Bosse

hat bis zur Pensionierung 35 Jahre lang an der Bielefelder Laborschule als Lehrer gearbeitet. Seit 2003 Mitglied der Schulleitung als Abteilungsleiter für die Primarstufe

mit gemacht und war nicht in einen Bus oder die Bahn zu bewegen. Das machte Klassenausflüge ausgesprochen schwierig. Gleichwohl wollten wir ihn gerne dabei haben. Zum großen Glück fand sich über die persönliche Schulbegleiterin oder die Mutter immer eine Lösung, ihn auf andere Weise an unser Ziel zu befördern. Auch musste er nicht an jeder Unterrichtsstunde oder -phase teilnehmen und konnte sich in seinen Raum zurückziehen.

Aber wir hatten auch Notausgänge eingebaut. Mit der Mutter war verabredet worden, dass Armin von ihr aus der Schule spontan abgeholt würde, wenn wir einer Situation gar nicht mehr Herr wären. Und das kam durchaus vor. Er konnte sich in nicht endende Brüllexzesse steigern, es hat schon mal die Gefahr gegeben, dass er andere verletzen könnte, oder gelegentlich hat es besonders starke Regelverletzungen gegeben, die wir „ahnenden“ wollten, schon um den anderen Kindern nicht den Eindruck zu vermitteln, Armin dürfe sich Dinge erlauben, die üblicherweise streng verboten waren. Für die berufstätige Mutter stellte dies natürlich eine enorme Belastung dar.

Funktionieren tut ein solches schulisches Zusammenleben mit Kindern wie Armin nur mit einer **sozial kompetenten Kindergruppe**. Sie stellt generell die wesentlichste Voraussetzung für gelingende Inklusion dar. Nur in einer offenen Atmosphäre, mit hoher Transparenz und unmittelbarer Beteiligung aller Kinder an allen Fragen, die die Gruppe betreffen, kann ein derart besonderes Verhalten, wie Armin es oft täglich zeigte, gemeinsam getragen werden. Nur so wird verhindert, dass seine Besonderheiten

auf Kosten der anderen gingen. Weil dieser Aspekt von so großer Bedeutung ist, wird er im Folgenden ein wenig ausführlicher beschrieben.

Die Kinder bekamen alle aufregenden Vorkommnisse und Vorfälle um Armin natürlich sofort mit. Wir haben beinahe täglich mit ihnen darüber geredet und sie an Lösungsfragen beteiligt. Zum Beispiel, als es darum ging, dass er nicht akzeptieren mochte, dass im Klassenraum Musik gemacht oder gehört wurde. Die Kinder machten Vorschläge, wie ihre musikalischen Bedürfnisse und Armins Abneigung dagegen vielleicht zusammenfinden könnten. Als sie gar soweit gingen, auf das Musikhören in der Pause gänzlich verzichten zu wollen, intervenierte ich. Das mochte ich ihnen nicht zumuten und glaubte auch, sie hätten es nicht durchgehalten. Der eigene Raum für Armin bot schließlich hierfür die Lösung. – Oder auch bei seinen besonderen Ansprüchen an seine Sitzplätze beim Arbeiten oder im Versammlungskreis waren die Kinder rücksichtsvoll und tolerant, wie sie es anderen gegenüber nicht hätten sein mögen bzw. können.

Sie wussten von Anfang an um Armins Besonderheiten. Sie waren in einer Weise vorbereitet worden, die sie offen für und neugierig auf ihn gemacht hat. Vor seinem Eintritt in die Gruppe zum Beispiel haben wir Besuche mit ihm veranstaltet. Dabei haben die Kinder gleich gespürt, dass Armin ein einnehmendes Wesen besitzt. Es kam immer wieder zu liebevollen Szenen. „Wenn Armin das nun aber gar nicht will“, war eine oft gehörte Begründung dafür, ihm Ausnahmen zu gestatten, die andere nicht bekommen hätten.

Natürlich gab es auch hin und wieder Situationen, in denen einzelne Schüler der Toleranz der gesamten Gruppe nicht gerecht werden konnten. Einzelne wollten seine Reaktionen testen, zum Beispiel seine Abneigungen gegen Hunde, die sich auch darin äußerte, dass er selbst das Wort „Hund“ nicht ertragen konnte. Die Gruppe hatte daher beschlossen, dieses Wort durch „Vierbeiner“ zu ersetzen, womit Armin merkwürdigerweise gut leben konnte. Doch kam es vor, dass einzelne in seiner Nähe gelegentlich „Hund, Hund“ und „Wauwau“ zischten. Sie konnten sich seines Ausbruchs gewiss sein. Selten mussten wir Erwachsenen dazwischengehen. Fast immer regelten die Kinder das untereinander.

Vor wenigen Wochen wurde in einer Klasse des 10. Schuljahrs der Laborschule über Inklusion diskutiert. Die Lehrerin zeigte mein Buch über Armin. Lisa, die vormals mit ihm in unserer Gruppe war, wusste, dass sie darin auf einem Foto zu sehen ist, auf dem sie Armin liebevoll fest im Arm hält. Sie berichtete ihren Mitschülerinnen und Mitschülern von ihren Erfahrungen mit ihm, von den vielen Schwierigkeiten und Anstrengungen (vor allem für die Erwachsenen, wie sie betonte!) und von den häufigen Diskussionen über ihn. Aber am meisten erzählte Lisa von den schönen Momenten und den bereichernden Erlebnissen. Sie



sagt heute, dass sie durch ihn viel über den Umgang mit anderen Menschen erfahren habe. Vor allem könne sie Besonderheiten und Eigenheiten anderer leichter akzeptieren. Das habe sie von Armin gelernt. ■

Anmerkungen

- 1) Laborschule Bielefeld, Versuchsschule des Landes NRW, www.laborschule.de
- 2) Für rasche Informationen über Autismus siehe z. B.: www.autismus.de, www.autismuskultur.de

Literatur

Bosse, U.: Armin – Ein Junge mit Autismus in der Schule ... von dem ich so viel gelernt habe. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 2020 (Ein Einblick in das Buch: www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/2401.html)



Andrea Keyser

Vielfalt in einer kleinen Grundschule im ländlichen Raum

Wie ich zu meiner Überzeugung, Inklusion in der Schule zu praktizieren, kam: Als ich im Jahr 2004 Schulleiterin in der GS Steinbergkirche wurde, konnte ich auf Erfahrungen bauen, die ich als Berufsanfängerin in einer anderen Grundschule in Schleswig-Holstein gemacht hatte. In den 1990er-Jahren war ich Lehrerin in den Fächern Deutsch, Sachunterricht und Sport und wurde vom damaligen Schulleiter gefragt, ob ich Klassenlehrerin einer sogenannten Integrationsklasse werden könnte. Das konnte ich mir gut vorstellen, da in meinem Unterricht auch schon damals Differenzierung und die Öffnung von Unterricht für eigenverantwortliches Lernen der Schüler*innen zu den selbstverständlichen Unterrichtsprinzipien gehörten.

Ich konnte mir auch vorstellen, gemeinsam mit einer Sonderpädagogin zu arbeiten, Teamteaching musste prinzipiell stattfinden. Dazu gehörten die gemeinsame Vorbereitung von Unterricht und das gemeinsame Nachdenken über die Lernschritte von Kindern sowie deren Bewertung. Handlungsorientierung und das Planen von Vorhaben wurden Leitlinien für die Unterrichtsgestaltung. Zu den personellen und den inhaltlichen Rahmenbedingungen gab es damals ein finanzielles Extra-Budget. Wir konnten einen Gruppenraum einrichten und Materialien zum Lernen und Begreifen anschaffen.

Dadurch begann ich, unter anderem Montessori-Material in meine Übungsangebote aufzunehmen. Damals wurden tatsächlich die sächlichen, personellen und räumlichen Ausstattungsbedingungen als Gelingensbedingungen vorausgestellt und vorausgesetzt. Dann wurden Eltern gefragt, ob sie sich vorstellen könnten, ihr eigenes Kind mit einem behinderten Kind unterrichten zu lassen. Erst anschließend, nach der Zusage von genügend Eltern, konnte den drei Elternpaaren, die den Wunsch auf integrative Beschulung geäußert hatten, die Zusage gemacht werden, ihr Kind in eine Regelschule einzuschulen. Welch große Barriere mussten diese Eltern damals überwinden. Diesbezüglich hat sich die schulrechtliche Situation nun grundlegend geändert und alle Eltern haben die freie Wahl der Grundschule für ihr Kind. So entstand unter Abfrage der freiwilligen Bereitschaft von Lehrerinnen und

Eltern eine Integrationsklasse Anfang der 1990er-Jahre in einer der ersten dazu bereiten Grundschulen Schleswig-Holsteins, in der ich Klassenlehrerin wurde.

Ich bin noch heute dankbar dafür, dass die Eltern der drei Kinder diesen Mut aufbrachten, mir und den anderen ahnungslosen Grundschullehrkräften ihre Kinder anzuvertrauen. So lernte ich in Zusammenarbeit mit meinen Kolleg*innen, den gemeinsamen Unterricht für Kinder der unterschiedlichsten Behinderungen, unterschiedlicher Persönlichkeiten, unterschiedlicher Sozialisation und verschiedener Talente und Begabungen zu gestalten. Die Wahrnehmung und das Gespür für die Vielfalt innerhalb dieser Lerngruppe entwickelte sich so, dass zwangsläufig ein undifferenzierter Unterricht unmöglich war. Die Effekte auf die gesamte Schulgemeinschaft waren großartig. Der differenzierte Blick auf die Kinder in jeder Klasse nahm zu.

Nach über 30 Jahren Praxiserfahrung als Grundschullehrerin und Schulleiterin sowie Moderatorin für inklusive Schulentwicklungsprozesse hat sich meine Überzeugung gefestigt, dass es auf die Haltung, die grundsätzliche Einstellung zur Arbeit mit Schüler*innen ankommt. Für das Anerkennen der Heterogenität von Schulklassen brauchte ich nicht unbedingt Kinder mit unterschiedlichen Förderbedarfen, aber es half mir, die eigene Lehrfähigkeit zu schärfen.

Jedes Kind bringt durch seine Persönlichkeit einen Mosaikstein mit, der das Gesamtbild einer Lerngruppe ausmacht. Das Stärkenprofil der Einzelper-



Andrea Keyser

ist Schulleiterin einer kleinen Grundschule im Norden von Schleswig-Holstein. Sie ist Klassenlehrerin einer jahrgangsübergreifenden Eingangsklasse und unterrichtet in den Fächern Deutsch, Mathematik, Sport und Musik

son zu erfassen und darauf bezogen den Unterricht und das Schulleben zu gestalten, habe ich bis heute als meinen Auftrag gesehen.

In meiner Aufgabe als Schulleiterin versuche ich, Kolleg*innen, Eltern und Kinder darin zu bestärken, dass es bedeutsam ist, zu wissen und anzuerkennen, dass jeder anders sein darf.

Es ist notwendig, sich gegenseitig zu akzeptieren, Lernwege zu finden, die individuell passen, und Lösungen zu finden, wenn Probleme erkennbar sind. Dabei ist die Diagnostik oft nützlich, aber häufig auch nicht. Die Kategorisierung und formale Anerkennung von Förderschwerpunkten sehe ich nur als sinnvoll an, solange daran gemessen Stundenzuweisungen erfolgen. Gäbe es reichlich Ressourcen für die Gesamtaussstattung von Unterricht für alle, könnte auf die formale Anerkennung eines Förderschwerpunktes komplett verzichtet werden.

In der Schulentwicklung hin zu einer inklusiven Schule gibt es ein nützliches Werkzeug, den Index für Inklusion, den Andreas Hinz und Ines Boban in die deutsche Sprache übersetzt haben. Mithilfe von Indexfragen kann eine Schule checken, wo sich Barrieren befinden. ►

Und da Inklusion sich nicht allein auf das Abbauen von Barrieren für Menschen mit Behinderungen bezieht, empfehle ich sehr, sich mit den Indexfragen zu befassen.

In meiner Arbeit als Moderatorin für inklusive Schulentwicklungsprozesse habe ich erlebt, wie gewinnbringend und augenöffnend diese Fragestellungen sein können. Mit diesen Vorerfahrungen gelang es mir, die GS Steinbergkirche mit einem Team engagierter Kolleg*innen und wechselnder, immer kritisch kooperativer Eltern zu einer Schule der akzeptierten Vielfalt zu entwickeln.

Über unsere Rahmenbedingungen

Die Grundschule Steinbergkirche ist eine ländliche Grundschule im Norden von Schleswig-Holstein mit zwei jahrgangsübergreifenden Klassen 1 und 2 und zwei jahrgangsgebundenen Klassen 3 und 4. Auch die Jahrgänge 3 und 4 werden stundenweise jahrgangsübergreifend unterrichtet.

Einundsiebzig Kinder und sieben Lehrkräfte gestalten das Schulleben nach dem in der Pausenhalle hängenden Leitsatz: Es ist normal, verschieden zu sein. Das Kollegiumsteam wird ergänzt durch zwei Schulbegleiterinnen, eine stundenweise tätige Sozialarbeiterin, eine Schul-

assistentin, Lesepatinnen und -paten sowie eine Gesundheitsfördererin. Somit ist mittlerweile ein tatsächlich multiprofessionelles Team im Einsatz, um das Lernen zum Wohl aller Kinder zu unterstützen.

Der Auftrag, wertschätzend mit der Heterogenität der an der Schule arbeitenden Menschen umzugehen, wird nicht nur auf die Kinder bezogen, sondern gilt für alle am Schulbetrieb beteiligten Personen inklusive Sekretärin, Hausmeister und Reinigungsfrauen. Die Mitgestaltungsmöglichkeit der Eltern an entscheidenden Themen des Schullebens, z. B. Zensurenfreiheit, ist über Elternbeiräte organisiert und wird in sehr guter Kooperation gelebt. Gegenüber allen Eltern gilt es, eine respektvolle Haltung bei der Kenntnis der Verschiedenheit der Familienkonstellationen zu zeigen und auch für diese Personengruppe die Vielfalt als Bereicherung anzunehmen.

Im Anschluss an eine verlässliche, rhythmisierte Vormittagsschulzeit von vier bzw. fünf Stunden Unterricht gibt es die Möglichkeit, ein warmes Mittagessen einzunehmen und eine Nachmittagsbetreuung zu besuchen.

Für den Unterricht und die Lernzeit gibt es Klassenräume und Fachräume. Alle Räume, Lernnischen, die Pausen-

halle und Lernwerkstätten werden zu geöffneten Lernformen genutzt. Sporthalle und Sportplatz liegen auf dem Schulgelände. Ein Schulwaldgelände mit Teich befindet sich gegenüber der Schule. Die Schwimmhalle der Nachbarschule in Sterup wird mitgenutzt.

Auf unserem großen Schulhof gibt es ausgedehnte Grünflächen und einen geteerten Bereich zum Ballspielen und für Fahrzeuge. Mit einem Blockhaus und vielen Spielgeräten sowie Angeboten in der Pausenhalle bieten wir vielfältige Pausenaktivitäten.

Wir sind Ausbildungsschule mit qualifizierten Ausbildungslehrkräften. Somit haben wir regelmäßig Praktikant*innen in unserer Schule.

Unterrichtsziele und -prinzipien

Die Unterrichtsziele und -inhalte sind an den Fachanforderungen Schleswig-Holsteins und den bundesweit gültigen Bildungsstandards orientiert. Wir nutzen zum Gestalten des Unterrichts jede für uns tragbare Variante, die Lernwege individuell zu gestalten und uns an den leistbaren persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder zu orientieren, um ihre Kompetenzen zu erweitern. Das gilt für sogenannte Regelschulkinder ebenso wie für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Dabei setzen wir auch als Instrumente Lernpläne und Förderpläne ein, die mit Eltern und Fachberatung erstellt werden.

Die Lernarrangements und das Material in den verschiedenen Fächern sind weitgehend darauf ausgerichtet, die Eigenaktivität der Schüler*innen und deren Übernahme von Eigenverantwortung für den Lernprozess zu fördern. Die Lehrkräfte befinden sich auf dem Weg, verstärkt zu Lernbegleiterinnen und Lernbegleitern zu werden und ihre Rolle entsprechend der Vielfalt der Anforderungen neu zu definieren. Vermitteln von Unterrichtsinhalten mittels Erklärungen, Übungsphasen und Reflexion von Ergebnissen sind nach wie vor klassische Lehrtätigkeiten. Hinzu kommt die Aufgabe, die unterschiedlichen Tempi und den Umfang der Lernergebnisse sowie das Niveau innerhalb einer Lerngruppe aufzunehmen und zu strukturieren. Gerade bei geöffnetem Unterricht und in Freiarbeitsphasen gilt es, genau herauszufinden, wann es einer Einmi-



Kinder der Igelklasse – verschieden und gemeinsam fröhlich



Inklusive Lernsituationen



schung in das Vorhaben der Kinder bedarf. Überforderung und Unterforderung als Rahmenmaß für die an den Einzelnen gestellten Anforderungen zu nehmen, bedeutet immer wieder, mit den Kindern gemeinsam abzuwägen, was nun für ihr Lernen gerade bedeutsam ist.

Lerngespräche sind ein wichtiges Mittel zur gemeinsamen Reflexion, Leistungsnachweise und Zeugnisse werden notenfrei, aber kompetenzorientiert bewertet.

Selbstkompetenz stärken über den Weg der Individualisierung ist eine Säule im Schulleben unserer Schule.

Gemeinsame Klassenvorhaben und Schulaktionen gehören zur Stärkung der Sozialkompetenz und ergänzen die Individualisierung und sind eine weitere Säule. Die besondere Mitbeteiligung von Kindern am Schulleben gibt es im Kinderrat, den Friedensstiftern, der Umwelt-AG, Kinderpausendiensten und der Spielzeugausleihe.

Die didaktischen Grundsätze des Unterrichts beruhen auf aktuellen Erkenntnissen der Lerntheorien und wissenschaftlichen Ergebnissen, die durch Fortbildungen kontinuierlich erweitert werden.

Lernmaterial wird weitgehend nach dem Kriterium der Selbsterklärung ausgesucht und muss individuell fordernd und fördernd für das jeweilige Kind sein.

Der Anspruch an Barrierefreiheit gilt nicht nur für Räume, sondern auch für Lernmittel und den Gebrauch der persönlichen Schrift sowie der Akzeptanz

der Sprache und des Sprechens, der äußeren persönlichen Eigenarten sowie der Genderzugehörigkeit.

Gewalt und Mobbing werden nicht toleriert.

Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule

Wir haben das Anliegen, Kinder und Eltern in ihrer Verschiedenheit anzunehmen und wertzuschätzen. Die Bereicherung im Schulleben haben wir dadurch erleben können, dass wir Kinder mit besonderen Entwicklungsbedürfnissen (Kinder mit Förderschwerpunkt körperliche und geistige Entwicklung, Kinder mit Lernschwierigkeiten, nicht deutsch sprechende Kinder, besonders begabte Kinder, Kinder aus Erziehungshilfeeinrichtungen, ADSH-Kinder, autistische Kinder, Kinder mit Tourette-Syndrom, Kinder mit emotionalen Störungen, Kinder mit Diabetes, Kinder mit Epilepsie) im gemeinsamen Unterricht mit allen anderen sogenannten Regelkindern zusammen unterrichtet haben. Durch den Umgang mit ihnen haben wir Sicherheit gewonnen, eigene Vorbehalte weitgehend abgebaut und uns immer wieder mit dem Begriff der optimalen Förderung auseinandergesetzt. Immer wieder ist auch die Grenze zu spüren, wenn es nicht schaffbar ist, insbesondere Kinder mit emotional sozial herausforderndem Verhalten zu Lernfortschritten zu begleiten. Wir haben uns der Herausforderung gestellt, obwohl

die Rahmenbedingungen gemessen am Personalschlüssel nicht immer zufriedenstellend waren. Die Bedingungen, die wir selber in unserer Schule gestalten können, haben wir, wie oben beschrieben, zugunsten einer positiven Unterrichts- und Schulatmosphäre für alle verändert. Das hat alle Beteiligten Kraft, Mut und Engagement gekostet. Aber wir haben in die Idee und den Auftrag der Inklusion investiert, Kinder für eine die Vielfalt wertschätzende Gesellschaft der Zukunft fit zu machen. Wir sind auf dem Weg, den inklusiven Gedanken in unserer Schule mit Leben zu füllen.

Am wichtigsten für unsere eigenen Lernfortschritte sind die verschiedenen Kinder, auf die immer wieder unser differenzierter Blick fallen muss. Es gibt kein Rezept, aber wir werden besser darin, die Unterschiedlichkeit nicht mehr vorrangig als Störung zu sehen, sondern die verschiedenen Persönlichkeiten tatsächlich willkommen zu heißen. Manchmal hören wir Eltern, die sagen, mein Kind möchte ganz normal sein. Aber was ist das, normal zu sein? Individuell akzeptiert und doch gruppentauglich in der Gemeinschaft zu sein, das steckt hinter dem Motto unserer Schule: Es ist normal, verschieden zu sein. ◻

Petra Bükér, Birgit Hüpping und Hannah Fernhomberg

Kinder als Forscher*innen in eigener und gemeinsamer Sache

Wege zu einer neuen Qualität kinderrechtbasierter Partizipation

Der vorliegende Beitrag gibt einen Einblick in einen neuen Ansatz kinderrechtbasierter, partizipativer Forschung mit Kindern. Im Mittelpunkt steht ein forschungsorientiertes Lernkonzept und dessen Evaluation. In der Rolle der Sozialforscher*innen nehmen Kinder durch eine systematische Auseinandersetzung mit einem eigenen Forschungsanliegen aktiv Einfluss auf Veränderungen in ihrer Schule – im konkreten Beispiel auf das Mittagessen-Konzept der Schulmensa. Ziel dieses fächerverbindenden und kompetenzorientierten Lernangebotes ist es, durch eine konsequente Umsetzung des UN-Kinderrechts auf Mitbestimmung erweiterte Möglichkeiten der Beteiligung am Evaluations- und Schulentwicklungskonzept für die Kinder zu schaffen und auf diese Weise eine neue Partizipationsqualität zu erreichen.

Partizipation von Kindern ist mehr als Klassenrat und Schülerparlament!“ Dieser Gedanke war leitend für die Gründung einer partizipativ ausgerichteten Grundschule als private Ersatzschule im lippischen Detmold im Jahr 2015. Basierend auf langjährigen Erfahrungen mit einer von der Peter Gläsel Stiftung betriebenen Demokratie-Kita soll es in dieser Schule gelingen, durch die Veränderung traditioneller Rollen- und Hierarchieverhältnisse zwischen Lernbegleiter*innen und Kindern sowie mithilfe eines offenen Lernkonzepts Partizipation als durchgängiges Prinzip im alltäglichen Leben und Lernen in der Schule zu gestalten. So entscheiden die Kinder dieser komplett jahrgangsgemischten, gebundenen Ganztagschule tagtäglich in hohem Maße mit, was, wann, wie, wo und mit

wem sie lernen. Spielerisches und formalisiertes Lernen sind dabei nicht voneinander getrennt – Lernen erfolgt dem PRITTI-Bildungsmodell der Schule entsprechend ganzheitlich, kooperativ und kreativ (detaillierter: www.pgschule.net).

Bereits seit dem Jahr 2014 begleitet der Arbeitsbereich Grundschulpädagogik und Frühe Bildung der Universität Paderborn diesen Prozess wissenschaftlich. Durch wöchentliche, ethnografisch angelegte Beobachtungen vor Ort sowie regelmäßige Kinderinterviews wird erhoben, wie die Schüler*innen die gebotenen Freiräume für selbstbestimmtes Lernen und Mitbestimmung nutzen und mit Blick auf ihre eigenen Entwicklungsmöglichkeiten bewerten. Im Rahmen eines anwendungsnahen Forschungszugangs arbeiten die beteiligten Wissenschaftlerinnen eng mit der Stiftung als Träger, der Schulleitung und den Lernbegleiter*innen zusammen und spiegeln systematisch Beobachtungsergebnisse sowie die Perspektiven der Kinder ins Schulteam (detaillierter: Höke 2017).

Inspiriert von internationalen Arbeiten aus dem Bereich der kinderrechtbasierten Forschung, wurde das Partizipationskonzept der Schule wie auch das Design der wissenschaftlichen Begleitung im Jahr 2018 noch konsequenter auf den Gedanken „Partizipation als Kinderrecht“ abgestimmt.

Neben

- der Anerkennungstheoretischen Begründung des Respekts vor dem Kind,
- dem gesellschaftlichen und schulischen Auftrag der Demokratieerziehung,
- einer lernpsychologischen Fundierung von Partizipation,
- der Bedeutung von Partizipation als grundlegende Kompetenz für die verantwortungsvolle Mitwirkung an einer zukunftsfähigen, nachhaltigen, globalen Gesellschaft

- das Recht auf Beteiligung und Einflussnahme in allen das Kind tangierenden Angelegenheiten gemäß Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention von 1989

eine zentrale Begründungslinie.

In der Konsequenz bedeutet dies für den Schulkontext, Kinder neben bereits bestehenden Mitbestimmungsmöglichkeiten im alltäglichen Lernen (vgl. u. a. Höke 2020) unmittelbar an Schulentwicklungsthemen und -maßnahmen zu beteiligen. Im Sinne der Forderung „Voice is not enough“ (Lundy 2007) erhält nicht nur ihre Stimme Gehör, sondern Kinder bekommen darüber hinaus die Chance, den Kontext und die möglichen Wirkungen ihrer Meinungsäußerung zu verstehen, ihre Argumente selbst zu vertreten, persönlich Einfluss zu nehmen und Veränderungen in der Schule tatkräftig mitzugestalten.

Partizipation und partizipative Forschung als Kinderrecht

Lundys Ausdifferenzierung des Kinderrechtes auf Mitbestimmung in die vier Schlüsselkomponenten „Space and Voice“ sowie „Audience and Influence“ (siehe Abb. 1) liegt auch dem australischen Modell einer kinderrechtbasierten partizipativen Forschung zugrunde (Mayne/Howitt/Rennie 2018):

Partizipation

kann unterschiedlich stark ausgeprägt in verschiedenen informellen oder formalen Formaten (wie z. B. Schülerparlament) realisiert werden, meint im Kontext Schule aber grundsätzlich Beteiligung und Mitbestimmung aller Kinder im Bereich der sie betreffenden Entscheidungen. Partizipation erfordert die Reduktion von Machtunterschieden zwischen Erwachsenen und Kindern (vgl. u. a. Häbig et al. 2019, 40 f.).

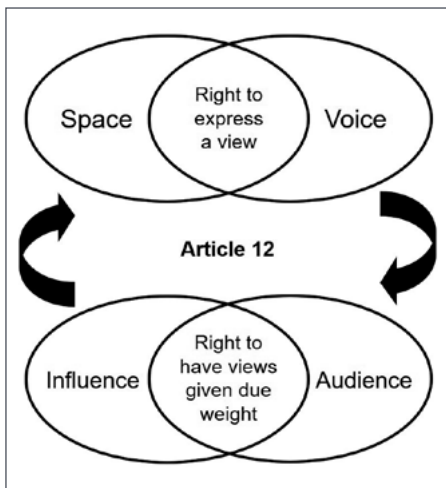


Abb. 1: Modellausschnitt aus: Conceptualizing Article 12 (Lundy 2007, 933)

Das „Hierarchical Model for Right Based Research with Children“ folgt dem Kerngedanken, dass das in der UN-Kinderrechtskonvention verbrieft Partizipationsrecht des Kindes auch die aktive Beteiligung an Forschung bedeutet. Die Autorinnen unterscheiden in ihrem Modell acht Stufen der Beteiligung von Kindern an Forschungsprozessen, die von Scheinpartizipation über unterschiedliche Grade der Selbst- und Mitbestimmung bis hin zu einer von den Kindern selbst initiierten Forschung reichen. Auf der obersten Stufe des Modells unterstützen nicht Kinder die Forschungsabsichten Erwachsener, sondern umgekehrt werden Erwachsene zu Partnern bei der Realisierung der Forschungs-ideen der Kinder. Das Modell, für das eine deutsche Adaption vorliegt (Büker et al. 2018), systematisiert das Partizipationsrecht als ein Recht der Kinder auf nachvollziehbare Information(en), auf Verständnis des Kontextes, auf die Möglichkeit, die eigene Stimme zu erheben und mit der Forschung Einfluss auf die eigene Lebenswelt zu nehmen.

Partizipation als Anspruch an die Kinder

Partizipation ist nicht nur ein *Recht* der Kinder. Gerade in aktuellen kompetenzorientierten Ansätzen wird Argumentations- und Mitbestimmungsfähigkeit als Lernziel und damit als *Anspruch* an die Kinder formuliert. Dies lässt sich beispielsweise an den aktuell diskutierten Zukunftskompetenzen zur Gestal-

tung einer durch komplexe Herausforderungen bestimmten globalen Gesellschaft ablesen. „Erkennen – Bewerten – Handeln“ bilden Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung (KMK et al. 2016).

Das Recht des Kindes auf einen unterstützten Lernprozess

Das Recht des Kindes auf Partizipation – sowohl allgemein als auch an Forschungsprozessen – ist auf die Zurverfügungstellung von Handlungsspielräumen und Beteiligungsmöglichkeiten durch Erwachsene angewiesen. Die damit einhergehende Aushandlung und Reflexion von Hierarchie- und Rollenverhältnissen sind notwendige, aber noch keine hinreichenden Voraussetzungen für die Partizipation von Kindern. Lundy (2007) und Mayne et al. (2018) stellen daher heraus, dass das Recht der Kinder auf Partizipation bis hin zur Einflussnahme auf sie betreffende Entscheidungen auch *das Recht auf einen begleiteten Lern- und Erfahrungsprozess* beinhaltet: Gerade junge Kinder sowie Schüler*innen mit besonderen Unterstützungsbedarfen benötigen eine an Alter und Lernvoraussetzungen angepasste Lernbegleitung (Scaffolding), um die gebotenen Freiräume für Partizipation systematisch nutzen zu können und mit dem Anspruch an partizipatives Handeln nicht überfordert zu sein. Partizipation als Recht und als Anspruch an die Kinder ist deshalb eng verknüpft mit didaktischen Fragen. Es bedarf daher Möglichkeiten der Übung und der Erfahrung in geeigneten Lernsituationen.

Durch selbstbestimmtes Forschen zur Partizipation: Ein didaktisches Konzept

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung der Peter Gläsel Schule entstand das Vorhaben, Kinder in Form eines Lernangebots als „Sozialforscher*innen in eigener und gemeinsamer Sache“ zu befähigen. Der Erwerb von Forschungskompetenz bietet dabei das Handwerkszeug für systematische und nachhaltige Formen der Beteiligung an Themen, die für die Kinder relevant sind. In Orientierung an den höheren Partizipationsstufen des

erwähnten Modells kinderrechtebasier-ten Forschens von Mayne, Howitt und Rennie wurde ein didaktisches Konzept entwickelt, welches Kinder in die Lage versetzen soll, auf systematische Weise ihren Fragen, Bedürfnissen und Veränderungswünschen auf den Grund zu gehen, neue Handlungsoptionen daraus zu entwickeln, diese mit relevanten Akteuren zu diskutieren und wo möglich auch selbstwirksam in die Tat umzusetzen (vgl. ausführlicher Hüpping/Büker 2019). Das Konzept zielt nicht allein auf die Kinder und deren erweiterte Möglichkeiten der Beteiligung in der Rolle der Forscherinnen und Forscher. Es ermöglicht auch den erwachsenen Akteuren des Schulteam, systematische Rückmeldungen zu ihren pädagogischen und didaktischen Maßnahmen von den Kindern zu erhalten. Die Forschung der Kinder wird auf diese Weise tragender Bestandteil des Evaluationskonzepts ihrer Schule.

Das Forschungs-Partizipations-Konzept

bietet Kindern in der Forscher*innenrolle einen strukturierten und dennoch offen gehaltenen Weg zur Partizipation: Forschungskompetenz unterstützt die Kinder von der Initiative bis zur Veränderung.

Das Konzept sieht eine handlungs- und projektorientierte Umsetzung als Lernangebot vor und ist in seiner didaktischen Strukturierung orientiert an den Forschungsphasen der Sozialforschung (siehe Abb. 2): beginnend mit dem Finden der Forschungsfrage über die Informationsbeschaffung zur Klärung des Forschungsfeldes, die Planung, Durchführung und Auswertung der Forschungsaktivitäten bis hin zur öffentlichen Kommunikation und zum Transfer der Ergebnisse in veränderte Handlungen. Daraus ergeben sich wieder neue Forschungsfragen. In jeder Phase sind Impulse zu möglichen Forschungszugängen und -methoden sowie zu Recherchemöglichkeiten integriert, die Kindern Informationen und Verständnis ermöglichen und – ganz wichtig – zur (kritischen) Reflexion anregen sollen. Feste Bestandteile dieses Konzepts bieten darüber hinaus die Bezüge zu den Kinderrechten und spielerische

Wahrnehmungsübungen zur Sensibilisierung für die Verschiedenheit von Perspektiven („Ich sehe was, das du nicht siehst“ / Vogelperspektive vs. Froschperspektive etc.). Das hier beschriebene didaktische Konzept geht von einer Verknüpfung von Partizipationskompetenz und Forschungskompetenz aus. Letztere umfasst im Sinne forschenden Lernens die Anbahnung

- einer Fragehaltung,
- forschungsmethodischer Kenntnisse und Fähigkeiten zur systematischen Analyse und Interpretation problemhaltiger Fragestellungen,
- einer forschungsbasierten Reflexion einschließlich der Sensibilisierung für (forschungs-)ethische Fragestellungen,
- einer angemessenen Kommunikationsgestaltung im Forschungsprozess und
- der Fähigkeiten zum Transfer der Forschungsergebnisse und der Einflussnahme auf die (Veränderung der) soziale(n) Praxis.

Der Erwerb von Forschungskompetenz beinhaltet ohne Zweifel hohe kognitive sowie motivationale Ansprüche an Kinder im Grundschulalter und stellt darüber hinaus ebenfalls einen hohen didaktischen Anspruch an die begleitende Lehrkraft. Gleichzeitig lassen sich zahlreiche Anknüpfungspunkte in Bezug auf die fachlichen und überfach-

lichen Kompetenzen in den Lehrplänen der Grundschule finden, welche auf eine forschende Grundhaltung zielen und forschendes Lernen fördern.

Umsetzung des Ansatzes im Forschungsprojekt „Mittagessen in der Schulmensa“

Im Folgenden werden die Umsetzung dieses Ansatzes an der Peter Gläsel Schule beschrieben und ausgewählte Ergebnisse der begleitenden Evaluation vorgestellt, welche in Form von Beobachtungen des Lernprozesses sowie von Einzelinterviews mit beteiligten Kinder realisiert wurde. Diese wurden hinsichtlich ihrer Könnens- und Partizipationserfahrungen wenige Wochen nach Abschluss des Projekts befragt.

Unter der Bezeichnung „Kinderrechte: Schulalltag erforschen – Schule gestalten“ wurde an der Schule ein Lernangebot angekündigt, an dem 22 Kinder aus verschiedenen Jahrgangsstufen freiwillig einmal wöchentlich über eine Projektlaufzeit von zwei Monaten teilnehmen konnten. Mit den 6 bis 10 Jahre alten Forscher*innen wurden zunächst, gestützt durch Filmmaterial von UNICEF, die Themen „Kinderrechte“ und „Partizipation“ erarbeitet und unter Aktivierung ihres Vorwissens eine Verknüpfung zu sozialwissenschaftlicher Forschung her-

gestellt. Die Kinder sammelten Themen, für die sie Veränderungsbedarf und zugleich den Wunsch nach Einflussnahme in ihrem Lebensraum Schule sahen. Per Mehrheitsbeschluss erfolgte eine Eini-gung auf das Thema „Mittagessen in der Schulmensa“, welches mit stark emotional gefärbten Äußerungen wie *ekelig* und *schmeckt nicht* konnotiert wurde. In der Beobachtung zeigte sich eine hohe Motivation der „Forscherkinder“, die Meinungen ihrer Mitschüler*innen zu diesem Thema zu erheben. Hierfür entwickelten und modifizierten sie zum Teil sehr kreative Befragungsinstrumente und -methoden: einen Postkasten zur Meinungsabfrage (siehe Abb. 3), ein Interviewbuch (gestaltet als Heft mit Frage-/Antwort-Struktur und angeknötetem Pappmikro, siehe Abb. 4) sowie einen Fragebogen mit selbsterstellten Ratingskalen (Smileys, siehe Abb. 5). Nachdem wichtige forschungsethische Grundsätze wie Freiwilligkeit der Teilnahme an den Befragungen, das Gebot der Anonymisierung und eine angemessene Kommunikation mit den teilnehmenden Mitschüler*innen geklärt wurden, zogen die Kinder mit diesen Instrumenten durch die Schule. Dabei erhielten sie ganz unterschiedliche Datenarten, die mündlich, schriftlich sowie in Form von Antwortkreuzen vorlagen.

Diese galt es auf jeweils angemessene Weise auszuwerten, wobei mathemati-

FORSCHUNGSPROZESS



Abb. 2: Forschen in eigener und gemeinsamer Sache: Der Forschungsprozess (eigene Darstellung)

sche Strategien des Sortierens, Zählens und Rechnens sowie die Darstellungsform des Säulendiagramms zum Tragen kamen.

Als sehr anspruchsvoll erwies sich die Suche nach Auswertungsmöglichkeiten von qualitativen Daten.

Einige Kinder aus der Forschergruppe äußerten in der Phase der Auswertung große Verwunderung über die Verschiedenheit der Ergebnisse je nach gewählter Erhebungsmethode. So folgten die von ihnen befragten Mitschüler in den mündlichen Befragungen viel häufiger der eigenen emotionalen Bewertung bzw. Negativstimmung mit Blick auf das Mensaessen, während die Fragebogenerhebung, wie in der Grafik ablesbar (siehe Abb. 6), ein deutlich ausgewogeneres Meinungsbild zeigte. Hieraus ergaben sich wertvolle Anknüpfungspunkte für eine vertiefende methodische und inhaltliche Reflexion und Diskussion, insbesondere über Themen wie Beeinflussbarkeit, Neutralität und Ähnliches mehr. Auch ergab sich eine für die Kinder erstaunliche Bandbreite der eruierten Meinungen: Neben Wünschen zu einer breiteren Menüauswahl ging es auch um Wünsche nach Verhaltensänderungen in der Mensa, wie z. B. *Nicht zu viel auf den Teller füllen! oder Leise sein!*. Zum Schluss präsentierten die Forscherkinder ihre gewonnenen Ergebnisse im schulöffentlichen Rahmen



Abb. 3: Postkasten zur Meinungsabfrage (Forscher*innen PGS 2019)

den Mitschüler*innen, den Lernbegleiter*innen und Eltern auf Plakaten. Basierend auf den Forschungsergebnissen und Vorschlägen der Kinder wurde seitens der Schule in Kooperation mit dem Caterer ein neues Mittagessenkonzept entwickelt und wenige Wochen später realisiert.

„Weil ich sehr gerne mitbestimmen wollte ...“: Kinderstimmen aus den Interviews

Wie sehen, beschreiben und beurteilen die Kinder nachträglich ihre Könnens- und Partizipationserfahrungen in diesem Projekt? Die oben angesprochene Irritation der Kinder bezüglich der Verschiedenheit der Meinungen zum Mittagessen in Abhängigkeit vom jeweils eingesetzten Instrument war auch Thema der Interviews. Ihre Äußerungen

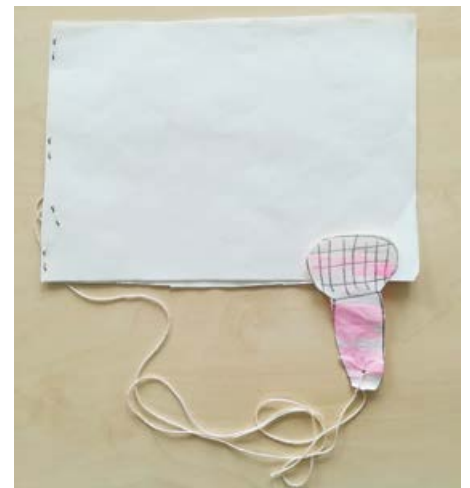


Abb. 4: Interviewbuch mit Pappmikro (Forscher*innen PGS 2019)

verweisen auf eine neue Sensibilität für die Meinungsvielfalt an der Schule: „Weil wir finden, dass das Essen zum Beispiel, dass wir das nicht nur entscheiden, weil es ja auch viele Meinungen gibt, die ganz verschieden sind. Zum Beispiel Hühnerfrikassee. Ich hab was ganz anderes aufgeschrieben. Ich hab zum Beispiel Fischstäbchen aufgeschrieben. Was ganz, ganz anderes. Deshalb haben wir auch von anderen Gruppen gefragt, was die mal essen möchten“ (Mädchen, 7 Jahre).

Auch die folgende Aussage unterstreicht das Erkennen der Bedeutung von Perspektivenvielfalt und freier Meinungsäußerung aller Kinder für das Zu-

Für Kinder von Kindern: Fragebogen zum Mittagessen in der Schule
Wir möchten wissen, was DU so über das Mittagessen denkst. Deine Teilnahme ist freiwillig. Dein Name wird nicht verraten, weil der Fragebogen geheim ist. Wenn du Hilfe brauchst, frage die Kinder aus dem Angebot Kinderrechte in der Schule: Mitbestimmung erforschen.

Was meinst du?	Kreuze den entsprechenden Smiley an!
	ja meistens manchmal nie
1. Ich esse gerne in der Schule.	😊 😐 😞 😡
2. Ich esse gerne zu Hause.	😊 😐 😞 😡
3. Ich esse in der Schule gerne Fleisch.	😊 😐 😞 😡
4. Ich esse in der Schule gerne Gemüse.	😊 😐 😞 😡
5. Ich esse in der Schule gerne Obst.	😊 😐 😞 😡
6. Ich werde beim Mittagessen in der Schule satt.	😊 😐 😞 😡
7. Ich habe genug Essen auf dem Teller.	😊 😐 😞 😡
8. Der Tisch ist meistens sauber.	😊 😐 😞 😡
9. Die Kinder sind beim Essen leise.	😊 😐 😞 😡
10. Ich hole mir Essen nach.	😊 😐 😞 😡
11. Ich probiere eine kleine Portion.	😊 😐 😞 😡
12. Ich esse meistens alles auf.	😊 😐 😞 😡
13. Ich esse gerne Nachtisch.	😊 😐 😞 😡
14. Was isst du gerne in der Schule? (Schreibe deine Antwort auf die Linie)	SPAGHETTI

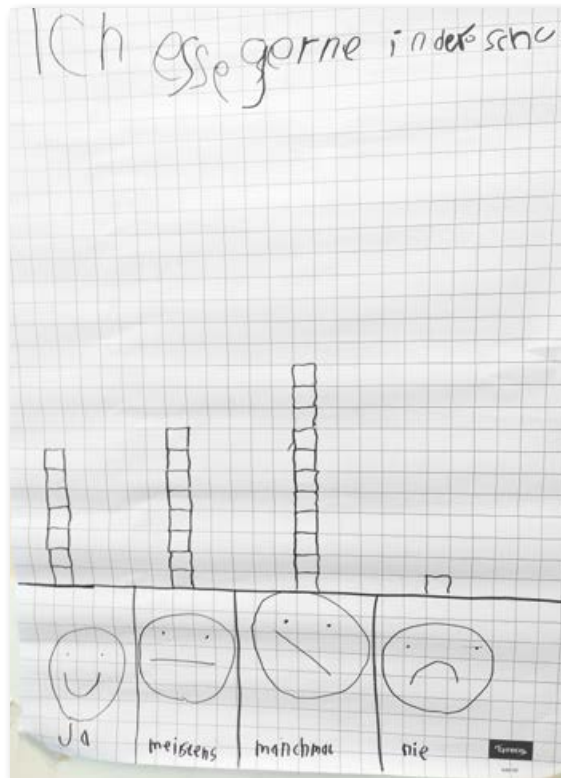


Abb. 5 (links): Fragebogen mit selbsterstellten Ratingskalen (Forscher*innen PGS 2019)

Abb. 6 (rechts): Säulendiagramm der Itemauswertung: Ich esse gerne in der Schule. (Forscher*innen PGS 2019)

sammenleben in der Schule: „Dass man auch von allen, dass man auch von allen Stimmen der Kinder guckt und nicht nur von einer“ (Mädchen, 7 Jahre).

Die befragten Kinder wiesen den freien Gestaltungsmöglichkeiten im Lernangebot eine große Relevanz zu. Hier nannten sie die Möglichkeit des Einsatzes unterschiedlicher, selbst konzipierbarer und modifizierbarer Erhebungsmethoden und -instrumente zur Klärung ihrer Forschungsfrage: „Ja, da haben wir so 'nen Kasten gemacht mit einem Schlitz drin [...] dann stand da drauf ‚Mensaessen – was wünscht ihr euch für gesundes Essen für deine Mensa‘. Und dann [...] hatten wir den am Ende aufgemacht und dann waren da ganz viele Sachen drin“ (Mädchen, 9 Jahre).

Verständnisschwierigkeiten zeigten sich bei einigen Kindern im Bereich der Verknüpfung von Kinderrechten und ihrer Rolle als Sozialforscher*innen, insbesondere weil sie den Begriff der Forschung auch nach der Lerneinheit ausschließlich mit naturwissenschaftlichen Themen assoziierten. Außerdem wurden Schwierigkeiten mit Blick auf die Datenauswertung berichtet, die von den Kindern teilweise als *anstrengend* empfunden wurde. Gefragt nach ihrer Motivation zur Teilnahme gaben die Kinder an, dass sie „sehr gerne mitbestimmen wollte(n)“ (Mädchen, 9 Jahre).

Eine neue Qualität der Partizipation?

Was ist neu an diesem Ansatz? Projektunterricht, der von den Fragen der Kinder ausgeht und Demokratieerziehung, die Kinder an für sie relevanten Themen beteiligt: Diese Konzepte sind seit Jahrzehnten in der Grundschulpädagogik präsent. Gleichzeitig belegen aktuelle Studien (im Überblick Bonanati 2018, 68 ff.), dass echte Freiräume für selbst gestaltbares Lernen sowie für signifikante Formen der Mitbestimmung in der Grundschule eher selten gewährt werden. Das hier entwickelte und erprobte Konzept versteht das Kinderrecht auf Partizipation sehr weitreichend bis hin zur Einflussnahme auf Entscheidungen und Mitgestaltung von Veränderung und verknüpft dieses Recht mit der Befähigung zu systematischem, planvollem Handeln und Argumentieren über den Erwerb von Forschungskompetenz. Das Forschen im Sinne der Sozialwis-



Prof. Dr. Petra Bükler
Professorin für Grundschulpädagogik und Frühe Bildung an der Universität Paderborn



Hannah Fernhomberg
Wiss. Mitarb. im Projekt „Kindersichten auf Partizipation“ an der Universität Paderborn



Prof. Dr. Birgit Hüpping
Professorin für Grundschulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

senschaft, d.h. „in eigener und gemeinsamer Sache“, lässt sich mit zahlreichen, wichtigen Querschnittskompetenzen wie Argumentieren, Präsentieren, Darstellen und Kommunizieren, Recherchieren und Bewerten verknüpfen. Daneben lässt es sich über das Forschen im Sachunterricht hinaus mit mathematischen, sprachlichen und anderen fachlichen Kompetenzen verbinden. Das hier dargestellte Konzept bietet eine Struktur, lässt aber Raum für die inhaltliche und methodische Ausgestaltung.¹ Die befragten Kinder selbst weisen auf die Bedeutung solcher Freiräume für die individuelle Verwirklichung ihrer Rolle als Sozialforscher*innen, welche mit ihren Ergebnissen etwas bewirken können, hin. Das in der Peter Gläsel Schule realisierte Pilotvorhaben mag auch anderen Schulen Impulse geben, über einen solchen Weg eine neue Qualität der Partizipation zu erreichen. Wichtig ist, ein solches Beteiligungsangebot nicht als kurzlebiges Projekt zu betrachten, sondern langfristig in das Schulkonzept zu integrieren. Weiterhin ist zu bedenken, dass die Reflexion über die vielen sensiblen Aspekte des normativ aufgeladenen Themas (das Rol-

lenverständnis der Lehrkraft, ihr Bild vom Kind, das Vertrauen in das Kind, Aushandlungsprozesse von Rollen und Hierarchien, die Beziehungsgestaltung etc.) einen Schlüssel zur professionellen Verankerung von Partizipation in der Grundschule darstellt. □

Anmerkung

1) Zurzeit wird ein auf dieses Konzept abgestimmtes didaktisches Material für Lehrkräfte sowie Material für die Hand der Kinder entwickelt.

Literatur

- Bükler, P./Hüpping, B./Mayne, F./Howitt, C. (2018): Kinder partizipativ in Forschung einbeziehen – ein kinderrechtsbasiertes Stufenmodell. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 13. Jg., H. 1., 109–114.
- Bonanati, M. (2018): Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktion zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern. Wiesbaden: Springer VS.
- Häbig, J./Zala-Mezö, E./Müller-Kuhn, D./Strauss, N.-C. (2019): „Im normalen Leben funktioniert das auch nicht“ – Rekonstruktionen des kollektiven Verständnisses von Schülerinnen- und Schülerpartizipation. In: Hauser, S./Nell-Tuor, N. (Hg.) (2019): Sprache und Partizipation im Schulfeld. Bern: hep Verlag, 39–57.
- Höke, J. (2017): Partizipation von Kindern in der Grundschule – Anregungspotentiale durch die Erforschung und Auseinandersetzung mit Kinderperspektiven für die Qualitätsentwicklung der pädagogischen Praxis. In: Peschel, M./Carle, U. (Hg.). Forschung für die Praxis. Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 143, Frankfurt a. M.: Grundschulverband, 157–169.
- Höke, J. (2020): „Und die Kinderkonferenz, die haben wir abgeschafft“ Möglichkeiten kindlicher Beteiligung im Zusammenspiel von Handlungsstrategien der Erwachsenen und Kinderperspektiven in einer partizipativ arbeitenden Grundschule. In: DDS – Die Deutsche Schule, 112, H. 2, 224–240.
- Hüpping, B./Bükler, P. (2019): Kinder als Forscher in eigener und gemeinsamer Sache – ein Weg zur Partizipation? Ein kinderrechtbasierter didaktischer Ansatz und dessen Relevanz aus der Perspektive von Grundschulkindern. In: Der Pädagogische Blick, H. 3, 159–173.
- Lundy, L. (2007): 'Voice' is not enough: Conceptualizing Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. British Educational Research Journal 33 (6). 927–942.
- Mayne, F./Howitt, C./Rennie, L. J. (2018): A hierarchical model of children's research participation rights based on information, understanding, voice, and influence. In: Early Childhood Education Research Journal 36, H. 2, 1–13.
- United Nations (UN) (1989): Convention of the Rights of The Child. Genf.

Materialkiste aus dem Projekt „Eine Welt in der Schule“

Materialkiste „Kinderrechte“

Haben alle Kinder die gleichen Rechte? Welche Rechte sind Kindern besonders wichtig? Welche Rechte wünschen sie sich? Kinder- und Menschenrechte sowie Kinder aus aller Welt stehen im Fokus dieser Materialkiste für die Klassen 1–6, die über das Projekt „Eine Welt in der Schule“ ausgeliehen werden kann.

Die Materialkiste bietet Anregungen und Impulse, sich mit Schülerinnen und Schülern dem Thema Kinderrechte von mehreren Seiten zu nähern. Poster, Übersichten und Bildmaterialien zu den Kinderrechten finden sich in der Kiste in unterschiedlichen Niveaustufen und Visualisierungen, anhand derer die Kinder ihre Rechte entdecken und diskutieren können.

Als Einstieg bieten sich die Materialien des Don Bosco Verlags an. Mit der Idee des Kamishibai/Erzähltheaters werden anhand von DIN-A3-Bildkarten einzelne Kinderrechte in den Mittelpunkt gestellt. Ergänzt werden die Bilder jeweils mit Geschichten aus dem Leben von Kindern. Zusätzlich gibt es aus dem gleichen Verlag ein Kinderrechte-Plakat und ein Postkartenset. Beide lassen die einzelnen Kinderrechte im Klassenraum sichtbar werden bzw. bieten sich für die Gruppenarbeit an.

Auch die Wimmelbilder vom Deutschen Kinderhilfswerk und der Bundeszentrale für politische Bildung machen die Kinderrechte visuell sichtbar. In ihnen finden sich verschiedene Szenen, die sich wiederum mit einzelnen Kinderrechten verknüpfen lassen. Die einzelnen Rechte werden in einer Über-

sicht auf der Rückseite des Plakats dargestellt und liegen in laminierter Form bei. Schülerinnen und Schüler können gemeinsam das Poster erkunden und so nach und nach verschiedene Kinderrechte entdecken. Neben den visuellen Zugängen bietet das Buch „Die 50 besten Spiele zu den Kinderrechten“ von Rosemarie Portmann Anregungen, sich den Kinderrechten spielerisch zu nähern. Auch die Veröffentlichung von Markus Ehrhardt u. a. „Echte Kinderrechte – Das Lieder- und Projektbuch zu Kinderrechten“ greift diesen spielerischen Zugang auf und ergänzt ihn durch Lieder zu den jeweiligen Kinderrechten.

Diverse Materialien von UNICEF wie z. B. „Du hast Rechte“ bieten mit ihren Kartensets mit 10 Steckbriefen von Kindern aus aller Welt, mit verschiedenen Heften für Schülerinnen und Schüler und einem Begleitheft für Lehrkräfte einen Einstieg in das Thema und greifen darüber hinaus den Alltag von Kindern aus anderen Ländern mit auf.

Darüber hinaus liegen verschiedene Arbeitsmaterialien vor, die die einzelnen Kinderrechte aufgreifen wie z. B. das Recht auf Mitbestimmung, das Recht auf Spielen und Freizeit und das Recht auf Schutz vor Vernachlässigung und Gewalt, das Recht auf Gleichbehandlung, das Recht auf besondere Förderung bei Behinderung. Sie geben didaktische und methodische Anregungen für den Unterricht mit Stundenverläufen, Arbeitsblättern und Bildvorlagen.

In Beiträgen in der Zeitschrift „Eine Welt in der Schule“ und „Grundschule

aktuell“ haben Lehrkräfte in den letzten Jahren immer wieder aus ihren Praxisprojekten zum Thema Kinderrechte im Unterricht berichtet. Ausgewählte Artikel liegen der Materialkiste bei und bieten weitere konkrete Inspiration für eigene Projekte.

Aber was wäre die Auseinandersetzung mit den Kinderrechten ohne die Möglichkeit, auch für sie einzutreten? Natürlich sollte dieser Blick auf die Umsetzung der Kinderrechte in der eigenen Umgebung nicht fehlen und zusammen mit Schülerinnen und Schülern können eigene Handlungsoptionen thematisiert werden. Auch hierzu finden sich Materialien mit Umsetzungsvorschlägen und Inspirationen aus Projekten wie z. B. Best-Practice-Beiträgen des Wettbewerbs „Eine Welt für alle – Alle für eine Welt“ und den Praxisbeispielen aus den aufgeführten Zeitschriften, auch der Blick auf das Engagement von Kindern in anderen Ländern in dem Artikel „Changemakers: Kinder bewegen die Welt“ (Heft 140 der Zeitschrift „Eine Welt in der Schule“, S. 14) lohnt sich.

In einigen Städten haben sich bereits feste Plätze der Kinderrechte im öffentlichen Raum etabliert, so z. B. in Bremen (www.dksb-bremen.de/de/ueber-uns/platz-der-kinderrechte/). Auch wenn das Projekt noch ausbaufähig ist und Pläne dafür bereits vorliegen, ist der Platz der Kinderrechte doch eine von vielen Aktivitäten, um den Rechten von Kindern in Zukunft vermehrt die notwendige Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. □

Ulrike Oltmanns



Informationen zur Ausleihe

Die Materialkiste „Kinderrechte“ wird bundesweit verschickt, für die Ausleihe fallen Kosten von 15 Euro + Rückversand an.

Weitere Informationen können auf der Seite des Projektes „Eine Welt in der Schule“ unter folgendem Link abgerufen werden: www.weltinderschule.uni-bremen.de/ausleihservice/materialpakete.html.



Das Bündnis „Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie“

Über das Bündnis „Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie“ wurde in dieser Zeitschrift bereits mehrfach kurz informiert, auch wurde von seinem Zukunftsforum auf dem Grundschulkongress 2019 berichtet. Ich möchte das Bündnis in diesem Beitrag etwas ausführlicher vorstellen, um seine Bedeutung zu unterstreichen und auf weitere geplante Aktivitäten aufmerksam zu machen.

Das Bündnis bildete sich 2014 aus den Organisationen AHS, GSV, GGG, GEW, NRW-Bündnis und PogA mit der Selbstverpflichtung, mit vereinten Kräften für eine Strukturreform des Schulsystems in Deutschland im Interesse chancengleicher, inklusiver Bildung für alle Kinder und Jugendlichen zu handeln und für dieses Ziel gesellschaftliche Mehrheiten zu gewinnen. Der Name des Bündnisses ist sein Programm.

Historische Wurzeln

Nach 1. Weltkrieg und Kaiserreich hatte die Weimarer Republik Bedarf und Chance, ein neues Schulsystem in Deutschland zu organisieren. Entschiedene Schulreformer und Traditionalisten stritten erbittert für und gegen eine gemeinsame öffentliche Schule, die nach Anspruch der Schulreformer gleichwertige Schulbildung für alle Kinder und Jugendlichen ohne sozial motivierte Gliederung und schulformbezogene Privilegien gewähren sollte. Der Streit endete 1919/20, wie wir wissen, im mageren Kompromiss der 4-jährigen öffentlichen Grundschule für alle Kinder. (Tatsächlich nicht „für alle“, denn alle Kinder mit Beeinträchtigungen und Behinderungen blieben ausgeschlossen; integrativ-inklusiv dachte man damals noch nicht.)

Das mehrgliedrige Sekundarschulsystem und die Aussonderung in Sonderschulen überlebten bis heute. Die vielfachen Reparaturmaßnahmen am System änderten grundsätzlich nicht die

Ungleichwertigkeit der Sekundarschulformen, Privilegienerhalt durch unterschiedliche Lehrkräfteausbildung und Besoldungen und Chancenungleichheit für Kinder aus einerseits „bildungsfernen“, andererseits bildungsaffinen Familien.

Das Bündnis „Eine für alle“ mit dem Anliegen, den Umbau des gegliederten Schulsystems in ein ungegliedertes, gemeinsames zu befördern, entstand aus einer breit angelegten Initiative der o.g. Verbände, Eltern und Schülervertretungen für Längeres gemeinsames Lernen (Lgl). Die Initiative reagierte auf die PISA-Ergebnisse Anfang des 21. Jh., die überraschend (!) höhere Bildungserfolge in Ländern mit nicht oder kaum gegliederten Schulsystemen in der Pflichtschulzeit im Unterschied zum früh gliedernden deutschen Schulwesen präsentierten. Das deckt sich auch mit den Bildungserfolgen von integrierten Gesamtschulen und integrativ-inklusiv arbeitenden Grundschulen. „Die Bildungspolitik“ (Bundesländer, KMK, Parteien ...) aber reagierte auf die miesen PISA-Ergebnisse allein mit der Entwicklung von Vergleichsarbeiten, MSA- und Abiturstandards und der Fokussierung auf schulische „Kernfächer“ zur „Qualitätssteigerung“. Sie verweigerte die grundlegende Transformation in ein ungegliedertes und nach der Ratifizierung der UN-BRK 2008 gefordertes inklusives Schulsystem.

Begründung für Eine gemeinsame Schule für alle ohne jegliche Auslese

Das Bündnis begründet seine Forderung nach Einer Schule für alle aus vier Blickrichtungen. Sie wurden im GSV-Kongress 2019 ausführlich dargelegt (s. GS aktuell Nr. 149, 2020):

• Gesellschaftliche Notwendigkeit:

Auslese und ungleichwertige Gliederung tragen zur Verschärfung der gesellschaftlichen Spaltung (soziale und ethnische Herkunft) bei.

• Kinderrechtliche und pädagogische Notwendigkeit:

Auslese ist systemische Diskriminierung von Schüler*innen, Lernerfolge oder -misserfolge werden als individuelles Versagen bewertet und wahrgenommen.

• Professionspolitische Notwendigkeit:

Schulformbezogene unterschiedliche Ausbildung, Lehrämter und Besoldung haben bewusstseinsbildende und systemerhaltende Wirkung.

• Strukturpolitische Notwendigkeit:

Auslesende Gliederung steht im Widerspruch zu einer inklusiven Schule.

„Wir dürfen nicht zulassen, dass schon in den Grund- und Vorschulen Klassenunterschiede entstehen oder sich verfestigen“ (Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier, im Festvortrag am 13.09.2019 in der Frankfurter Paulskirche zum Jubiläumskongress ‚100 Jahre Grundschule‘ des GSV). Schöne Worte, aber unsere Gesellschaft lässt es zu, Parteien und verantwortliche Bildungspolitik*innen nehmen mit der frühen Selektion diesen „Preis“ in Kauf. Die Grundschule wird dabei gezwungen, die Auslese durch Bewertungen und Sekundarschulformempfehlungen (euphemistisch „Förderprognosen“) vorzubereiten und die soziale Herkunft der Kinder spielt im Hintergrund eine mitbestimmende Rolle. Freundlich-pädagogisch kaschiert wird dieser Strukturbruch mit Maßnahmen zur „Gestaltung der Übergänge“ (s. auch Gutzmann, Lassek [Hg.], Kinder beim Übergang begleiten, Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 145, GSV 2018).

In Berlin gibt es seit 2008 Gemeinschaftsschulen von 1–10/13, die wissenschaftlich begleitet, langes gemeinsames Lernen ohne äußere Differenzierung mit anerkannten Erfolgen praktizieren, ein hohes Ansehen bei Schüler*innen und Eltern genießen, inzwischen als Schulform im Schulgesetz verankert sind –

ERKLÄRUNG zum Kongress am 26. / 27.9.2016 in Frankfurt:

„Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie“

Das den Menschen- und Kinderrechten zugrunde liegende Gleichheitsgebot gilt für alle Mitglieder unserer Gesellschaft. Alle Kinder haben demnach ein Recht auf bestmögliche Bildung und auf die optimale Entfaltung ihrer Potenziale. Die Schule in Deutschland wird diesem Bildungsauftrag nicht gerecht, weil das Bildungssystem insgesamt unterfinanziert und die gegliederte Struktur der Sekundarstufe auf Sortierung und soziale Auslese hin ausgerichtet ist. Das selektive Schulwesen verschärft die sozial, kulturell und regional bedingten Unterschiede in der Bildungsteilnahme von Kindern und Jugendlichen. Damit befördert das selektive Schulwesen die sich immer deutlicher abzeichnende Spaltung unserer Gesellschaft – anstatt dieser entgegenzuwirken.

Darüber hinaus widerspricht das Nebeneinander von Regelschulen und Sonderschulen dem Gleichheitsgebot unserer Verfassung, der Kinderrechtskonvention und der Behindertenrechtskonvention. Junge Menschen mit Beeinträchtigung und Behinderung werden durch strukturelle Segregation diskriminiert und nachhaltig beschädigt.

Es bedarf einer Schule für alle - ohne äußere Gliederung und Auslese. Dies gilt insbesondere für eine Migrationsgesellschaft, die gegenwärtig und zukünftig herausgefordert ist, geflüchtete Menschen aufzunehmen und zu integrieren.

Fast 100 Jahre nach der Einführung der gemeinsamen Grundschule muss die Reform des deutschen Schulwesens endlich bis zum Ende der Schulpflicht fortgesetzt werden und alle Kinder und Jugendlichen einschließen. Die vielen positiven Beispiele gemeinsamen Lernens in integrativ und inklusiv arbeitenden Schulen bedeuten eine Ermutigung auf dem Weg zur Überwindung selektiver Strukturen.

Das gemeinsame Leben und Lernen in einer Schule für alle fördert das Verständnis und die Verantwortungsbereitschaft füreinander, das friedliche Zusammenleben innerhalb der Gesellschaft und die Kultur einer demokratischen Teilhabe. Individualisierte und kooperative Lernerfahrungen unterstützen nachweislich auch die kognitive Entwicklung aller Schülerinnen und Schüler. Eine demokratische und an den Menschenrechten orientierte Lernkultur bereitet junge Menschen auf das Leben in einer zunehmend von Globalisierung und Diversifizierung geprägten Gesellschaft vor.

Wir leiten daraus die Selbstverpflichtung ab, an der Überwindung des gegliederten Schulwesens mitzuarbeiten und dafür gesellschaftliche Mehrheiten zu gewinnen.

Die Veranstalter des Bundeskongresses



Grundschulverband



aber nach wie vor nicht entschieden flächendeckend ausgeweitet werden (zzt. 30 Schulen). In NRW gibt es 4 Schulen im PRIMUS-Schulversuch 1–10, ebenfalls mit hohen Zustimmungswerten bei Schüler*innen und Eltern, die ständig um ihre politische Anerkennung kämpfen müssen. Modelle, die unsere laute, entschiedene Unterstützung brauchen!

Bündnisaktivitäten

- **Kongress 2016** in der Goethe-Universität Frankfurt/M.

● Schriftenreihe

In jedem Heft wird ein Inklusionsschwerpunkt diskutiert, ergänzt durch aktuelle Informationen über die Arbeit des UN-BRK-Fachausschusses u. a. inklusionsrelevante Ereignisse. (Die Hefte sind kostenlos erhältlich über die Geschäftsstellen der Verbände.) Bisher erschienen:

- H 1, Vernor Munoz, Deutschland auf dem Prüfstand des Menschenrechts auf Bildung
- H 2, Dr. Reinald Eichholz, Blick nach vorn: Menschenrechte bleiben der Maßstab!
- H 3, Justin J.W. Powell, Chancen u. Barrieren Inklusiver Bildung im Vergleich: Lernen von Anderen
- H 4, Dr. Sigrid Arnade, Die inklusive Gesellschaft – ein Gewinn für alle

- H 5, Dr. Brigitte Schumann, Das verweigerte Recht auf inklusive Bildung
- H 6, Dr. Peter Schmidt, Wie ich als Autist die Schulzeit (üb)erlebt habe

● Corona-Erklärung 2020:

„Neue Wege – statt weiter wie bisher!“

● Veranstaltung „1920–2020. 100 Jahre Schulreform – Eine (un)endliche Geschichte“

In dieser Veranstaltung sollen Forderungen auf der Reichsschulkonferenz 1920 für ein nicht-auslesenden Schulsystem in ihrer Gültigkeit bis heute vorgestellt und mit Bildungspolitikern diskutiert werden. Die Veranstaltung findet in der besonderen Form einer Performance des Legislativen Theaters Berlin statt. (Sie war für September 2020 in einer Berliner Gemeinschaftsschule geplant, musste aber wegen Corona ins Jahr 2021 verschoben werden. Wir werden rechtzeitig auf den neuen Veranstaltungstermin aufmerksam machen.)

Begleitend zur Veranstaltung:

● Broschüre „1920– 2020 Schulreform in Deutschland. Eine (un)endliche Geschichte“

Autorin Marianne Demmer

Argumente im Schulstreit der Reichsschulkonferenz 2020, Vergleiche und Analysen zu den Schulsystemen in der Weimarer Republik, in der DDR,



Ulla Widmer-Rockstroh

Grundschullehrerin i. R., Vertreterin des GSV im Bündnis „Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie“

der Vorwende-BRD und in Deutschland nach der Wende.

(Die Broschüre erschien im Januar 2021 und ist ebenfalls über die Geschäftsstellen der Verbände erhältlich.)

Ich halte es für bemerkenswert, dass die sechs Organisationen es geschafft haben, dieses Bündnis zu bilden und kontinuierlich gemeinsame Aktivitäten durchzuführen, um so für das Ziel EINER Schule für ALLE zu streiten. Ich habe das Vergnügen, für den GSV in diesem Bündnis zu arbeiten. □

Ulla Widmer-Rockstroh



Die bislang erschienenen sechs Hefte der Schriftenreihe können Sie u. a. von der Website <https://eine-fuer-alle.schule> kostenlos herunterladen

Eine Reflexion von Machtverhältnissen für die Präventionsarbeit

„welche Strukturen (...) es begünstigen, dass Missbräuche geschehen und de facto auch gedeckt werden können“

Seit den 1990er-Jahren hat sich in Bezug auf die Akzeptanz von geschlechtlicher und sexueller Selbstbestimmung und der Prävention von sexualisierter Gewalt einiges getan: 1994 wurde der §175, der sich gegen mann-männliche sexuelle Handlungen richtete, auch in den alten Bundesländern gestrichen (in Angleichung an DDR-Recht, das diesbezüglich noch in den neuen Ländern galt); 1997 wurde Vergewaltigung in der Ehe strafbar. Erst seit dem Jahr 2010 werden in größerem Maß Anstrengungen vonseiten des Bundestags und der Bundesregierung – mit Reichweite auch auf die Bundesländer – unternommen, Kinder und Jugendliche vor sexualisierter Gewalt zu schützen. Vorangegangen waren hier Aufdeckungen von sexualisierter Gewalt, die jahrzehntelang in Internaten und weiteren Einrichtungen stattgefunden hatte. Mit diesen Anstrengungen entsteht ein Rahmen für mehr Achtsamkeit, der aber voraussetzt, dass Geschlecht und Sexualität in den Einrichtungen Thema – und nicht Tabu – sind und dass alle Beteiligten (pädagogische Fachkräfte, weiteres Personal, Eltern sowie Kinder nach ihren Möglichkeiten) in die transparente Gestaltung der Einrichtung einbezogen sind.

Pater Klaus Mertes SJ, von dem ein wichtiger Anstoß zu den kritischen Reflexionen über sexualisierte Gewalt kam, entschuldigte sich 2010 in einem offenen Brief bei den betroffenen Schülern des Berliner Canisius-Kollegs und fragte, „welche Strukturen an Schulen, in der verbandlichen Jugendarbeit und auch in der katholischen Kirche es begünstigen, dass Missbräuche geschehen und de facto auch gedeckt werden können. Hier stoßen wir auf Probleme wie *fehlende Beschwerdestrukturen, mangelnden Vertrauensschutz, übergriffige Pädagogik, übergriffige Seelsorge, Unfähigkeit zur Selbstkritik, Tabuisierungen und Obsessionen in der kirchlichen Sexualpädagogik, unangemessenen Umgang mit Macht, Abhängigkeitsbeziehungen*“ (Mertes 2010).

Zentral in den Präventionsstrategien gegen sexualisierte Gewalt war und ist es, dass Mädchen, Jungen und Kinder mit dem Geschlechtseintrag „Divers“ eine Sprache haben müssen, um stattfindende sexualisierte Gewalt beschreiben und sich Hilfe holen zu können. Heute sind die Konzepte ausgefeilter, sollen Kinder ein positives Verständnis für den eigenen Körper entwickeln und für ihn – einschließlich der Genitalien – Begriffe haben, auch gerade um beschreiben zu können, wenn ihnen etwas Schlechtes passiert. Klar ist heute auch, dass in den Einrichtungen, „wo entweder rigide gegen kindliche sexuelle Aktivitäten vorgegangen wird oder die Kinder im sexuellen Bereich sich selbst überlassen werden und auf pädagogische Begleitung (und Kontrolle!) verzichtet wird“ (Zartbitter 2007), das Risiko für sexualisierte Gewalt größer als in anderen Einrichtungen ist. Schutz bieten hingegen eine Kultur des Hinsehens und Hinhörens, ein „lebendiges“ Präventionskonzept, mit klaren Verfahrensleitlinien und einem auch für Kinder und Jugendliche verständlichen Beschwerdeverfahren, verbunden mit einem sexualpädagogischen Konzept.

Warum gerade Schule?

Dass gerade die Schule im Blick der Aufmerksamkeit ist, ist verständlich: Hier kommen alle Kinder zusammen – unabhängig von sozialer Schicht, gesellschaftlicher Zugehörigkeit, familiärem Hintergrund, Kultur und Religion. Die Kinder bringen dabei die Sozialisation aus ihren Elternhäusern mit, auch aus solchen familiären Kontexten, die nicht günstig für das Erlernen von Grenzen sind, etwa weil die Kinder dort selbst Übergriffe oder andere Grenzverletzungen erfahren.

Im pädagogischen Rahmen findet also einerseits soziales Lernen statt und können Defizite familiärer Strukturen ein Stück weit ausgeglichen werden. Andererseits ist der schulische Kontext, weil zumindest in Deutschland aufgrund der

geltenden Schulpflicht alle Kinder erreicht werden, besonders prädestiniert dafür, vertrauensvolle Gesprächsräume zu schaffen: Gewalt und sexualisierte Gewalt, die Kinder außerschulisch erleben, können hier einen Raum haben, um angesprochen zu werden. Kinder können sich Hilfe holen. Und schließ-



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

Maria Urban

ist Sozialarbeiterin (B.A.) und Medien- und Kulturwissenschaftlerin (M.A.), wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule Merseburg (BMBF-Forschungsprojekte „Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung“ und „SeBiLe – Sexuelle Bildung für das Lehramt“, BMG-Projekt „ELSA – Erfahrungen und Lebenslagen ungewollt Schwangerer“) und forscht und lehrt zur Prävention von sexualisierter Gewalt und institutionellen Schutzkonzepten

lich ist die Schule nicht nur ein möglicher „Schutzort“, sondern auch ein „Tatort“: Unter den Kindern können sich Übergriffigkeiten und Mobbingstrukturen ausprägen und Kinder können auch von Grenzverletzungen durch Erwachsene betroffen sein – auf dem Schulweg, durch den Fahrdienst, durch Pädagog*innen etc. Bei der Schule und den

dort tätigen Fachkräften liegt also auch im Hinblick auf Übergriffe eine besondere Verantwortung.

Neben der Chance, die die gesetzliche Schulpflicht beinhaltet, resultiert aus ihr auch ein „Zwangscharakter“, der die Verantwortung von pädagogischem Personal abermals erhöht: Kinder müssen zur Schule – sie werden von ihren Eltern dorthin gebracht; „schwänzen“ die Kinder, so gibt es Sanktionen, die sogar beinhalten können, dass sie von der Polizei zur Schule gebracht werden etc. Das bedeutet, dass klassische Strategien, sich zum Beispiel Übergriffen Gleichaltriger oder Erwachsener zu entziehen, in Bezug auf Schule eingeschränkt sind: Es besteht nicht oder kaum die Möglichkeit, der Schule fernzubleiben und auf diese Weise etwaigen Übergriffen zu entgehen. Zugleich ist die Schule in ihrer Einrichtungsstruktur hierarchisch angelegt: Die Schulleitung und die Lehrkräfte verfügen nicht nur über mehr Wissen und Erfahrung, wie es allgemein für das Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern zutrifft, sondern auch über Sanktions- und Disziplinierungsmöglichkeiten gegenüber Kindern. Von Kindern können Schulen damit tatsächlich als eine Art „totale Institution“ erlebt werden, also

als Einrichtung, die allumfassend ist und vor der es kein Entrinnen gibt – und die deshalb in besonderer Weise Vorkehrungen dafür treffen muss, dass es Möglichkeiten gibt, sich anzuvertrauen, ohne dass Restriktionen, Machtmissbrauch oder Bestrafungen befürchtet werden müssen. Kinder müssen gute Möglichkeiten haben, mitzuteilen, wenn ihnen familiär oder im schulischen Kontext, durch Gleichaltrige, Ältere oder Erwachsene etwas – zum Beispiel ein Übergriff – widerfährt. Dafür benötigen sie einerseits Begriffe für und Wissen über ihren Körper, auch Geschlechtliches und Sexuelles betreffend; sie müssen eine Kommunikationskultur vorfinden und mitgestalten können, in der sie auch negative Erfahrungen ansprechen können; und sie benötigen Fachkräfte, die aufmerksam sind – auch hinsichtlich geschlechtlicher und sexueller Themen – und über Präventions- und Interventionswissen verfügen sowie gut strukturell eingebunden sind (Stichwort: schulische Schutzkonzepte).

Ist das nicht ein Misstrauen gegen Schule und mich als Lehrer*in?

Nein, ist es nicht. Um die Prävention von sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche weiter voranzubringen,

arbeiten verschiedene Einrichtungen und zugehörige Professionen an entsprechenden Konzepten. Das gilt für die Kinder- und Jugendhilfe und die weiteren Kontexte der Sozialen Arbeit, aber auch für medizinische und Pflegebereiche, für Hochschulen und behördliche Kontexte. Gesellschaftlich ist die Sensibilität für das Themenfeld der Grenzverletzungen und Übergriffe und in besonderem Maß der sexuellen Grenzverletzungen und Übergriffe gewachsen. Das wird schon an den ganzen gesellschaftlichen Debatten wie beispielsweise #MeToo deutlich. Seit dem vergangenen Jahr gilt auch das Betatschen und Begrapschen von Frauen (und Männern), das zuvor eher als „Kavaliersdelikt“ verstanden wurde und etwa in Diskotheken regelmäßig stattfand, als juristisch relevanter Übergriff. Es wird also die gesamte Gesellschaft sensibler in Bezug auf Grenzverletzungen und Übergriffe – und damit werden auch für Schulen neue Anforderungen gestellt, denen sie gerecht werden müssen.

Gesellschaftlich war diese Neujustierung nötig. Nach Erfahrungen von Beratungsstellen ist es bislang so, dass Kinder, die von einem sexuellen Übergriff betroffen waren, bis zu *sieben* (!) erwachse-

Mithilfe von Fachberatungsstellen wie Wildwasser finden Sie kompetente Ansprechpersonen und professionelle Anleitung für die Entwicklung eines Präventionskonzeptes und eines sexualpädagogischen Konzeptes

ne Personen ansprechen müssen, bis ihnen geglaubt wird (und auch dann ist die Qualität der Unterstützung, die das sich anvertrauende Kind erfährt, nicht gesichert). Das liegt unter anderem daran, dass Kinder in aller Regel erst zaghaft, zum Beispiel mit umschreibender, „verklausulierter“ Sprache, testen, ob eine erwachsene Person vertrauenswürdig ist. Hier bedarf es besonderer Aufmerksamkeit und Sensibilität aufseiten Erwachsener, um das Gesagte zu entschlüsseln und ernst zu nehmen. Gleichzeitig müssen Erwachsene sich oft auch erst erarbeiten, für Grenzverletzungen und Übergriffe sensibel und ansprechbar zu sein, vor allem, wenn die Übergriffe geschlechtlicher oder sexueller Art und damit häufig noch tabuisiert sind. Erschwert wird dieser Prozess dadurch, dass wir häufig nicht gelernt und geübt haben, über Geschlechtliches und Sexuelles zu sprechen – das gilt für Erwachsene wie Kinder gleichermaßen. Einerseits weil diese Themen gesellschaftlich lange Zeit besonders tabuisiert waren – und es noch immer sind. Andererseits weil im Studium bisher die Themen Geschlecht/Sexualität bzw. geschlechtliche und sexuelle Selbstbestimmung sowie Prävention von sexualisierter Gewalt nicht oder kaum auftauchen. So hat die groß angelegte Studie *Sexuelle Bildung für das Lehramt* der Universität Leipzig und der Hochschule Merseburg (www.sebile.de) bei einer Befragung von 2.771 Lehrkräften und Lehramtsstudierenden ergeben, dass weniger als 20 % der Befragten überhaupt Inhalte der Sexuellen Bildung in ihrer Ausbildung (Studium bzw. Referendariat) hatten und weniger als 10 % Inhalte zur Prävention sexualisierter Gewalt. Die Qualität der (wenigen) Angebote ist in diesen Zahlen noch nicht einmal abgebildet. Und auch die Angebote in der Fortbildung sind bislang übersichtlich. Und auch hier gilt: In anderen Bereichen – etwa der Sozialen Arbeit, medizinischen und pflegerischen Bereichen – sieht es nicht anders aus. Auch in diesen Kontexten sind noch Inhalte zu Fragen geschlechtlicher und sexueller Selbstbestimmung und der Prävention von sexualisierter Gewalt rar. Und auch in diesen Bereichen werden aktuell gesellschaftlich besondere Anstrengungen unternommen, um die Situation zu verändern – also zum Beispiel diese Themen in die Aus-, Fort- und Weiterbildung einzubinden.



Auch die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung und das Familienministerium stellen Broschüren zum Thema bereit

Und die Eltern?

Eltern sind in erster Linie unsere Verbündeten. Sie sind in der Regel am Wohlergehen der eigenen Kinder interessiert und stellen im Alltag Nachfragen zur Funktion verschiedener Regelungen und Umgangsweisen an die pädagogischen Fachkräfte. Erfahrungsgemäß sind zwar schulische Angebote zu Körper, Geschlecht und Sexualität im Hinblick auf die Kinder besondere Themen, aber Eltern sind auch hierfür offen, wenn sie nachvollziehen können, dass die Umsetzung der Angebote zum Wohl der eigenen Kinder ist. Als zuweilen „schwierig“ erweisen sich hier im Regelfall nur diejenigen Eltern, die auch bei anderen Fragen zu ihren Kindern besonders kritisch sind. Inwieweit die manchmal deutliche Kritik in Wahrheit ein Ausdruck von Unsicherheit und Sorge ist, bleibt dabei zunächst offen. Bereits an anderer Stelle zeigt sich, dass vermeintliche Kritik letztlich eher einer übervorsichtigen Erwartungshaltung entspringt – und die geht mitunter sogar eher von den Fachkräften aus.

Einige Strategien können für die Elternarbeit hilfreich sein. Sie werden in folgenden Beiträgen in *Grundschule aktuell* noch Thema sein. Im Zweifel helfen Fachberatungsstellen wie *Wildwasser* – dort finden Sie kompetente Ansprechpersonen im Verdachtsfall und professionelle Anleitung für die Entwicklung eines Präventionskonzeptes und eines sexualpädagogischen Konzeptes. ■



Ausgewählte Quellen und empfehlenswerte Broschüren

BZgA (2020): Broschüren („Liebevoll begleiten“, „Über Sexualität reden ... Zwischen Einschulung und Pubertät“, „Über Sexualität reden ... Die Zeit der Pubertät“. Online zugänglich über www.bzga.de (Zugriff: 3.1.2021).

BMFSFJ (2012, 6. Auflage): Mutig fragen – besonnen handeln. Informationen für Mütter und Väter zum Thema des sexuellen Missbrauchs an Mädchen und Jungen, 23. Online: www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/mutig-fragen---besonnen-handeln/95882 (Zugriff: 3.1.2021).

Mertes, K. (2010): Dokumentiert: Der Brief des Canisius-Rektors. Tagesspiegel, 29.1.2010, online: www.tagesspiegel.de/berlin/dokumentiert-der-brief-des-canisius-rektors/1672092.html (Zugriff: 3.1.2021).

Spahn, A. / Wedl, J. (Hg., 2019): Schule lehrt/lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule. Göttingen: Waldschlösschen Verlag. Online: www.akzeptanz-fuer-vielfalt.de/fileadmin/daten_AfV/PDF/AWS_MAT18_Schule_lehrt_lernt_Vielfalt_Bd1.pdf (Zugriff: 3.1.2021).

Zartbitter Münster / Ärztliche Kinderschutzambulanz Münster (2007): Informationsschrift für Fachkräfte von Kindertages-Einrichtungen. Arbeits- und Orientierungshilfe zum Thema „Kindliche Sexualität, sexuelle Entwicklung und auffälliges Verhalten“. Online: www.drk-muenster.de/angebot/kinderschutzambulanz/downloads/arbeitshilfe_kindliche_sexualitaet_und_uebergriffe.pdf (Zugriff: 3.1.2021).

Gedichte für Kinder von und mit Uwe-Michael Gutzschhahn

Sprachgenuss und Experimentierfreude

In diesem Beitrag laden die Gedichte von Uwe-Michael Gutzschhahn zum genussvollen Spiel mit der Sprache ein; beim Lesen, Hören und eigenen Dichten. Anhand aktueller Gedichtbände und einem Gespräch mit dem Lyriker und Herausgeber werden mögliche Ansätze für den Deutschunterricht angedeutet.

Wer sich – wie ich – für aktuelle Kinder- und Jugendliteratur interessiert, kommt an Uwe-Michael Gutzschhahn nicht vorbei. Besonders häufig begegnet mir der Name des literarischen Multitalents beim Übersetzungshinweis. Dabei reicht die Spannbreite der Gattungen vom Bilderbuch bis zum Jugendroman. Legendar geworden ist zum Beispiel seine Übersetzung von Robert Paul Westons Versroman *Zorgamazoo* (dt. 2012). Nicht zuletzt für diese Meisterleistung erhielt Gutzschhahn 2018 den Sonderpreis des Deutschen Jugendliteraturpreises für sein Gesamtwerk als Übersetzer. Doch es wäre fatal, Uwe-Michael Gutzschhahn auf diesen Aspekt seiner Arbeit zu beschränken. Über Jahrzehnte prägte er den Kinder- und Jugendliteraturmarkt als Autor, Lektor, Verlagsprogrammleiter etc. und agierte dabei immer auch als Förderer einer anspruchsvollen Literatur für Kinder und Jugendliche (vgl. Weinkauff 2017, 129).

Im folgenden Beitrag soll sein lyrisches Schaffen für Kinder in den Blick geraten. Dabei werden aktuelle Gedichtpublikationen vorgestellt und hinsichtlich ihrer Einsatzmöglichkeiten im Deutschunterricht ausgeleuchtet.



Michael Ritter

ist Professor für Grundschuldidaktik Deutsch / Ästhetische Bildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Mitglied im Vorstand der Landesgruppe Sachsen-Anhalt

Begrüßung

Uwe-Michael Gutzschhahns Lyrik ist ein Genuss. Die Texte des Dichters sind feinsinnige Gebilde, die besonders das Material selbst, die Sprache, in den Mittelpunkt rücken. Das soll am Anfang direkt erlebbar werden:

Begrüßung

*Der Igel schaut noch in den Spiegel,
der Star fährt sich nervös durchs Haar,
die Ratte zupft an der Krawatte,
der Floh, der rennt noch kurz aufs Klo.*

*Am heißen Herd, da kocht das Pferd,
das Schwein sucht schnell nach einem Wein,
die Ameise übt noch mal leise
zu singen auf ganz zarte Weise.*

*Die Kuh schlüpft eilig in die Schuh,
die Maus hält einen Blumenstrauß,
der Stier, der reißt jetzt auf die Tür
und dann – küsst dir der Elefant die Hand.*
(Die Muße der Mäuse 2018, 9)



Im Mittelpunkt von Uwe-Michael Gutzschhahns Lyrik steht der Blick auf das ästhetische Potenzial der Sprache: das Spiel mit Form und Klang und das Ausschöpfen der schier unendlichen Möglichkeiten, durch kleine Änderungen, Verfremdungen, Vertauschungen, komische Kombinationen und skurrile Verwechslungen einen überraschenden und beglückenden Moment der Sprach- erfahrung zu erzeugen.

Doch die leichtfüßige Art der Sprach- gebilde täuscht. Es sind (im besten Sinne) einfache Texte; keinesfalls aber simple. So verändert zum Beispiel die Ameise im oben genannten Gedicht in Strophe zwei plötzlich das Versmaß. Während in den beiden vorhergehenden Zeilen betonte und unbetonte Silben sich fast schon mechanisch abwechselten, gerät die strenge Abfolge hier vermeintlich ins Straucheln. Das führt aber zu einem federleichten Erzählton, der der „zarten Weise“ des Ameisengesangs überzeugend Ausdruck verleiht.

So entpuppen sich seine Gedichte als handwerkliche Meisterstücke. Die klare Sprache nimmt den sprachlichen Alltag von Kindern auf, formt ihn aber neu zu künstlerischen Gespinsten. Diese sind vordergründig zuerst einmal dem Spiel mit den Klängen und Bedeutungen bzw. der „Dinglichkeit der Sprache“ (Löserner 2017, 150) verpflichtet. Gleichzeitig scheint dabei aber auch immer wieder ein tieferer Sinn durch, der sich vorsichtig zwischen den spielerischen Elementen auffinden lässt: zum Beispiel, wenn im oben genannten Gedicht *Begrüßung* viele unterschiedliche Praktiken und Rituale des Besuchens, Begrüßens und Bewirtens angesprochen und humoristisch überzeichnet und verfremdet werden.¹

Dieser erste Blick auf ein Gedicht wirft die Frage auf, wer sich hinter diesen Texten verbirgt. In einem Gespräch gibt Uwe-Michael Gutzschhahn Auskünfte über seine Arbeit und seine Idee von einer angemessenen Lyrik für Kinder.²

Uwe-Michael Gutzschhahn im Gespräch

Michael Ritter (MR): Michael, deine ersten Gedichtbände für Kinder und Jugendliche – mit Gedichten anderer Dichter – hast du in den 1980er- und 1990-Jahren herausgegeben. Was war dir dabei wichtig?

Uwe-Michael Gutzschhahn (UMG): Ich wollte nicht einfach irgendwelche Bücher für Kinder machen, sondern auch den zweiten Teil des Begriffes Kinderliteratur vertreten. Ich setzte auf *Literatur*. Als der Ravensburger-Verlag sein 25-jähriges Taschenbuch-Jubiläum feiern wollte, plante er etwas, das auffallen sollte und nicht unbedingt nach ökonomischen Zwängen kalkuliert sein musste. Meine Stunde hatte geschlagen. Ich sagte: eine Gedichtreihe für Kinder und bot an, Autoren zu fragen, die ich kannte. Aber ich kannte fast nur Erwachsenenbuch-Autoren.

So plante ich eine Reihe mit Dichtern wie Ernst Jandl, Günter Grass, Sarah Kirsch und Christoph Meckel. Mit jedem Autor wählte ich Gedichte aus dem bestehenden Werk aus, die uns für Kinder geeignet schienen. Es wurden 12 – zum Teil sehr erfolgreiche – Bände, die zwischen 1988 und 1992 herauskamen, und wenn nicht der Buchhandel irgendwann gestöhnt hätte, dass bereits zwei Gedichtbände der Reihe in den Regalen stünden, wär ich noch länger dabei geblieben und hätte mindestens zehn weitere Bücher gemacht.

MR: Und wie ist aus dem Verlagsarbeiter der Autor Uwe-Michael Gutzschhahn geworden?

UMG: Mein erster Lyrikband *Windgedichte* ist bereits 1978 erschienen. Der war aber nicht für Kinder geschrieben. 2001 gab ich meinen Traumberuf Lektor nach 20 Jahren auf und widmete mich wieder wie ganz zu Anfang dem Schreiben. Weil ich mich aber nie als der große Geschichtenerfinder gesehen hatte (es existieren bloß drei Kinder- und Jugendromane von mir), sondern mich zuallererst für Sprache interessierte, gab es eigentlich nur zwei verlockende Spielwiesen: übersetzen (die Handlung ist vorgegeben) und Gedichte schreiben (es braucht keine Handlung).

Bis dahin hatte es allerdings nur ein einziges Kindergedicht von mir gegeben, das ich in die Amelie-Fried-Anthologie

Ich liebe dich wie Apfelmus (2006) eingeschmuggelt hatte, sonst nichts.

MR: Und dann? Was hat dich angetrieben und zum Dichten herausgefordert?

UMG: Das Lesen und Hören unzähliger Unsinnsgedichte aus allen Zeiten für eine Anthologie, die ich plante, die dann allerdings erst 2015 realisiert werden konnte (vgl. Gutzschhahn 2015), schuf einen Nachklang bei mir. Ich wollte mit der Sprache, mit den Lauten und Buchstaben spielen. Das Spiel, die Leichtigkeit waren ein entscheidender Antrieb für das eigene Dichten. Ich spürte plötzlich die Lust am Spielen, die Lust am Verdrehen nicht nur von Wörtern, sondern auch von Vorstellungen. So etwas nennt sich Sprachphantasie und ist ein Grundelement moderner Kinderlyrik. Prägend dafür waren die Gedichte von Christian Morgenstern und Ernst Jandl, besonders das berühmte *ottos mops* (1988). Und dann natürlich die vielen Volksmund-Texte, die die Welt auf den Kopf stellen, in denen Wagen blitzschnelle langsam um die Ecke fahren und die den Reiter lautmalerisch in den Sumpf plumpsen lassen. Ich hatte Robert Gernhardt, F. W. Bernstein, die wunderbaren und zu Unrecht fast vergessenen Dichter Jürgen Spohn, Peter Maiwald oder den unglaublichen Sprachspieler Oskar Pastior im Ohr, die ich zum Glück alle noch persönlich gekannt habe. Dieses ganze reichhaltige Sprachmaterial hat mich förmlich zum Selberschreiben für Kinder animiert, gedrängt, provoziert.

MR: Du schreibst ja nicht nur Kindergedichte, man spürt auch, dass Dir die Vermittlung wichtig ist. Was treibt Dich an?

UMG: 2012, als mein erster Gedichtband *Unsinn lässt grüßen* erschien, war keine gute Zeit für Kinderlyrik. Die Jahre, in denen ich meine Gedichtreihe verlegt hatte, waren vorbei.

So fing ich an, mich immer mehr für die Wiederverbreitung des Gedichts bei Kindern starkzumachen. Ich hatte von Kindergärtnerinnen gehört, die sich scheuten, gereimte Bilderbücher einzusetzen, weil sie Angst hatten, dass das bei Kindern nicht mehr ankäme. Aber wann, wenn nicht da, will man Kindern zeigen, dass Sprache mehr ist als ein Mittel, Dinge bloß zu benennen. Sprache hat mit Musik zu tun, mit Rhythmus

und Melodie. Gedichte bestehen aus Bildern, die in der Sprache entstehen. Und Kinder lieben das Lautliche, das Spielerische. Es ist dem Menschen eingeboren und verliert sich erst, wenn die Ratio im Leben überhandnimmt.

MR: Worauf kommt es denn deiner Meinung nach bei der gemeinsamen Lektüre von Gedichten – zum Beispiel in der Grundschule – an?

UMG: Das Entscheidende ist, dass Gedichte eine Musik sind, dass man sie hören muss. Ein Student wollte von mir einmal wissen, was man mit Gedichten im Unterricht machen solle. Gar nichts, lautet die Antwort. Gedichte sind sich selbst genug, sie wollen gehört werden, auf den Zuhörer wirken, in ihm Bilder freisetzen und die Möglichkeiten der Sprache, des Spiels mit der Spra-



Uwe-Michael Gutzschhahn

(© Miriam G. Möllers)

che erlebbar machen. Sie wollen erfahren werden. Und jedes Kind hat einen eigenen Zugang dazu, es findet etwas in einem Gedicht, das ihm entspricht, bei ihm etwas anklingen lässt. Wenn man mit Kindern über Gedichte spricht, erfährt man viel über die Kinder selbst. Sie interpretieren den Text für sich und führen das Gedicht über seinen Autor hinaus. Wobei ich das schulische Interpretieren nicht generell verteufle, aber dem Interpretieren geht ein Hören, ein Lauschen, ein Staunen und Entdecken voraus. Und Kinder wollen staunen, sie

wollen entdecken, dass sie auch selber mit Sprache spielen können.

MR: Das ist ja der Anstoß für dein neues Lyrik-Projekt, das *MÄUSEKINO. Ein Versfest für Kinder*.

UMG: Ich wollte ein Buch mit Kindern machen. Anstoß gaben die Lyrik-Workshops, die ich in Schulen und Büchereien veranstaltet habe. Es ist faszinierend, wie kreativ, wie erfindungsreich Kinder sind, wenn sie Gedichte machen. Und das Faszinierendste ist, dass sie die Realität komplett überspringen können. So dichtete eine Klasse in Waldkraiburg einmal: „Mit uns kam auch noch eine Laus. / Die Laus, die war so schrecklich fett, / sie passte gar nicht in mein Bett.“ Diese jeder Vernunft zuwiderlaufende Phantasie ist großartig. Es ist wichtig für Kinder, zu erfahren, dass man in der Sprache die Wirklichkeit umkehren und so etwas Staunenswertes aussprechen kann. Genau darum geht es.

MR: Wie gehst Du denn heran, wenn Du Kinder zum eigenen Dichten herausforderst und sie dabei begleitest? Was ist Dir wichtig?

UMG: Auch ein Lyrik-Workshop beginnt mit dem Hören. Ich lese Gedichte – eigene und Texte von anderen Dichtern – vor, lasse die Schülerinnen und Schüler das Lautspiel spüren, das in den Texten steckt. Oft stellen sie dann die Frage: „Wie machst du das?“ Und ich zeige es ihnen. Und dann probieren wir es gemeinsam. Meistens erfinde ich eine Zeile, von der sich ausgehen lässt. Genauso ist es ja auch bei mir, wenn ich ein Gedicht erfinde. Am Anfang steht eine Zeile: „Eine Maus verliebte sich in einen Spatz.“ Was reimt sich auf Spatz? Die Kinder überlegen und irgendwann ist das Kosewort „Schmatz“ da. Und wobei gibt es einen Schmatz? Beim Küssen, das finden die Kinder blitzschnell. Und schon steht die erste kleine Strophe. „Geht das auch mit Hund?“, fragt jemand, der zu Hause einen Hund hat. „Klar“, ist meine Antwort. „Und was reimt sich auf Hund?“ – „Mund!“ kommt es wie aus der Pistole geschossen von allen. Also basteln wir mit Hund und Mund und auf einmal steht da Strophe 2: „Eine Maus verliebte sich in einen Hund / und küsste ihn auf seinen Mund.“ Die Kinder machen weiter, und zwar nicht bloß mit ihren Haustieren.

Gern suchen sie sich bei diesem Spiel etwas möglichst Absurdes: einen Pinguin, eine Schlange etc. Aber wohin küsst die Maus den Pinguin? Die Kinder sind verzweifelt. „Ich weiß nicht, wohin?“, ruft ein Mädchen. Und ich sage: „Das ist doch die Lösung: Dann küsst sie ihn werweißwohin.“ Diesen Trick fanden die Kinder genial und wollten ihn im Gedicht behalten. Denn das ist wichtig, dass die Lösung nicht mir, sondern ihnen gefällt. Natürlich kommen die Kinder auch auf das Liebespaar Maus und Katze und dichten nun: „Eine Maus verliebte sich in eine Katze und küsste sie auf ihre ...“ Tja, das richtige Reimwort ist natürlich „Tatze“. Aber da erhebe ich Einspruch: „Halt, das wäre schrecklich ausgegangen“, sage ich und fordere die Kinder auf, ein Reimwort auf „gegangen“ zu suchen. Die Antwort „fangen“ kommt prompt. Aber wer wird wen fangen? Nach einigem Nachdenken findet ein Kind den perfekten Gedichtschluss: „weil Katzen so gern Mäuse fangen.“ Fertig ist ein perfektes Gedicht. Es gibt auch andere Spielmöglichkeiten: Zum Beispiel wollte ich mal mit einer Klasse das Wort MAUS zerlegen. Es sollte immer ein Buchstabe mehr verschwinden. Vorgegeben habe ich nur die erste Zeile: „Eine Maus sah eine Schlange.“ Auf „Schlange reimend kamen die Kinder zu dem Wort „bange“, und weil ihnen nichts weiter einfiel, dichteten sie notgedrungen einen Dreizeiler: „Eine Maus sah eine Schlange. / Sie hatte große Bange, / ihr stahl das S die Schlange.“ So hatten die Kinder die Gedichtform selber festgelegt und bauten nun lauter Dreizeiler. Mein Lieblingsvers aus diesem Text lautet: „Die M, die wurde ganz plemplem. Ein Mann mit Namen Sam, / der klaute ihr auch noch das M.“

MR: Und welche Rolle spielst du dabei? Kann der „große Dichter“ so einfach mit den „Kindern“ gemeinsame Sache machen?

UMG: Es gibt Kinder, die brauchen fast gar keine Hilfe. Wenn sie Gedichte erfinden und mir nach einem Workshop zuschicken, dann stehe ich stauend da, weil ich höchstens die Rechtschreibung korrigieren muss. Aber nicht alle Kinder, nicht alle Schulklassen kommen ohne Hilfe aus. Dann zeige ich den Kindern, wie aus ihrer halben Idee eine ganze wird. Ich stelle Wörter um, damit

der Rhythmus besser klingt, ich helfe, ein Wort für den Zeilenschluss zu finden, das bessere Reimmöglichkeiten bietet. Das Wichtige dabei ist, dass die Kinder sehen können, wie Schritt für Schritt aus dem, was sie aufgeschrieben haben, ein echtes Gedicht wird. Ich will, dass sie das, was ich tue, die Art, wie ich mit Wörtern und Lauten spiele, wie ich sie ausprobiere und hin- und herschiebe, bis sie passen, wirklich erleben, wirklich begreifen. Ich tue eigentlich das, was ich auch beim eigenen Schreiben mache: Ich jongliere mit den Wörtern, den Zeilen. Ich bastle wie mit Lego-Steinen, die man hinsetzt und wieder wegnimmt, wenn sie nicht passen, solange, bis das Haus (das Gedicht) steht. Dieses Erleben, was Dichten ist, finden die meisten Kinder unglaublich spannend und gleichzeitig lustig. Ein Junge, der als Migrationskind die deutsche Sprache gerade erst lernte, kam nach einem Workshop zu mir und sagte: „In der Schule finde ich das Wörterlernen immer sehr schwer, aber bei dir in den Gedichten macht mir das ganz viel Spaß.“

MR: Eine letzte Frage: Tiere spielen in deinen Gedichten immer wieder eine prominente Rolle; insbesondere Mäuse. Warum?

UMG: Meine Mutter erzählte mir mal, dass ich als Neun- oder Zehnjähriger Abzählreime und sonstige Volksgutverse, die ich kannte, umdichtete, erweiterte, ihnen einen anderen Dreh gab. Warum ich damals – nach Aussage meiner Mutter – ständig Mäuse in meine Gedichte einbaute, weiß ich nicht. Wir hatten keine, in meiner Familie galten sie als eklig. Vielleicht war es das: ein kleines Sich-Widersetzen im Gedicht. Für das neue Buch *MÄUSEKINO*, in dem ich ja zum einen eigene Gedichte aus meiner Kindheit memoriere, zum andern Gedichte gesammelt habe, die mit Kindern zusammen entstanden sind, habe ich auf dieses magische Maus-Wort zurückgegriffen, das mich als Junge so provoziert hat, und es den Schülern in meinen Workshops als Stichwort vorgegeben. Es ist spannend zu sehen, wie viele Ideen und Geschichten das kleine Wort evoziert.

MR: Vielen Dank für das Gespräch! ▣

MÄUSEKINO. Ein Versfest für Kinder

Das neueste Projekt von Uwe-Michael Gutzschhahn ist im Herbst 2020 erschienen und eine Gemeinschaftsproduktion des Autors mit Kindern. Hier geht er nun den konsequenten nächsten Schritt, ausgehend von der kindlichen Freude am Sprachspiel Kinderlyrik nicht nur als Lyrik (von Erwachsenen) für Kinder zu denken, sondern das spielerische Potenzial der Texte offenzulegen und Lyrik mit Kindern zu betreiben.



MÄUSEKINO
(© ELIF-Verlag 2020)

Ausgangspunkt der Sammlung sind Gedichte, die Uwe-Michael Gutzschhahn selber als Kind gedichtet hat, indem er bekannte volkspoetische Vorlagen abwandelte und adaptierte. Jeder kennt wohl das bekannte „Es war einmal und ist nicht mehr ...“. Solche Vorlagen wurden von Gutzschhahn aufgegriffen und zum Ausgangspunkt für Neuschöpfungen gemacht. Unter den Texten finden sich teilweise Kommentare zur Herkunft und zu den „ursprünglichen“ Formen. Die Offenlegung dieser gestalterischen Differenz macht die

poetische Arbeit sichtbar und regt zum eigenen Fabulieren an. Die eigenen Kindergedichte wurden für den erwachsenen Autor zum Anlass, andere Kinder zum Dichten zu provozieren und die gemeinsam in Workshops u. Ä. entwickelten Texte für das Buch auszuwählen. Einzige Voraussetzung: eine Maus in jedem Gedicht, um dem Buch die Beliebigkeit zu nehmen. Kinder sind Meister im Dichten, sie sind unglaubliche Sprachspieler und unbekümmerte Phantasten.

In einem weiteren Abschnitt werden dann Gedichte von Gutzschhahn abgedruckt, zu denen es eine konkrete Anleitung gibt, wie nach dem Muster des Gedichts weitergereimt werden kann. Und den Abschluss machen schließlich einige Mausgedichte bekannter und mit Gutzschhahn befreundeter Autorinnen und Autoren sowie ein Nachwort, in dem der Autor von der Entstehung des Buches berichtet.

Im MÄUSEKINO macht Uwe-Michael Gutzschhahn nun Ernst mit seiner Poetik des Sprachspiels. Gänzlich unpräntiös und niedrigschwellig werden Texte vorgeführt, die zwar auch schön zu lesen sind, die aber vor allen Dingen etwas über ihre Herkunft verraten. Und damit können sie – weil sie eben auch sprachlich überzeugen – zum Nachahmen und Experimentieren anregen. Gutzschhahn durchbricht die vermeintliche Grenzlinie zwischen Kunstschaffenden und Publikum und zeigt, dass Lyrik in der Kindheit ihren Ursprung hat. Und er zeigt mit diesem Buch, dass Gedichte nicht nur eine ästhetische, sondern auch eine soziale Angelegenheit sind; und allen als Spielmaterial zur Verfügung stehen können.

Das MÄUSEKINO ist damit auch ein didaktisches Buch, das sich jedoch im künstlerischen Format zeigt und die ästhetische Erfahrung nicht im Herabbeugen zu den Kindern anbahnt, sondern in der kollegialen Handreichung auf Augenhöhe. Kinder sind weder die schlechteren noch die besseren Dichter. Sie sind einfach Dichter, wenn man sie lässt. Dazu bietet das Buch vielfältige Impulse.

Anmerkung

- 1) Eine ausführliche Besprechung und Einordnung der Lyrik Uwe-Michael Gutzschhahns findet sich bei Weinkauff 2017.
- 2) Im Gespräch wurden auch Auszüge aus einer Poetikvorlesung verarbeitet, die Gutzschhahn 2019 an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg gehalten hat. Der Volltext ist abzurufen unter: https://schulpaed.philfak3.uni-halle.de/grundschule_bereiche_mitarbeiter/deutsch/poesie_poetik/ (07.07.2020)

Literatur

Gutzschhahn, Uwe-Michael (2015): Ununterbrochen schwimmt im Meer der Hinundhering hin und her: Das dicke Buch vom Nonsens-Reim. München: cbj.
Gutzschhahn, Uwe-Michael (2018): Die Muße der Mäuse. Gedichte. Mit Zeichnungen von Manfred Schlüter. Nettetal: ELIF.
Gutzschhahn, Uwe-Michael (2020): Mäuse-

kino. Ein Versfest für Kinder. Mit Zeichnungen von Manfred Schlüter. Nettetal: ELIF.
Gutzschhahn, Uwe-Michael / Jana Mikota / Berbeli Wanning (Hg.) (2019): Und jeden Morgen ein Gedicht. Neue Kinderlyrik von 12 Autoren. Mit Zeichnungen von Anna Brandes. Siegen: Verlag universi.
Lösener, Hans (2017): „Für den Sommer find ich ein anderes Wort.“ Sprachreflexionen in den Gedichten von Uwe-Michael Gutzschhahn. In: Mareile Oetken / Karin Vach / Gina Weinkauff (Hg.): Uwe-Michael Gutzschhahn. Heidelberger Kinderliteraturgespräche 2016. Oldenburger Poetikvorlesungen 2016. München: kopaed, 141–151.
Weinkauff, Gina (2017): Gedichte im Werk von Uwe-Michael Gutzschhahn. In: Mareile Oetken / Karin Vach / Gina Weinkauff (Hg.): Uwe-Michael Gutzschhahn. Heidelberger Kinderliteraturgespräche 2016. Oldenburger Poetikvorlesungen 2016. München: kopaed, 118–140.



Nachruf auf Prof. em. Dr. Hans Arno Horn

Mit Hans Arno Horn verstarb einer der Gründungsväter des Grundschulverbandes (damals: Arbeitskreis Grundschule). Man kann seine Verdienste für die Grundschule und ihre Kinder nicht würdigen, ohne in die Anfangsgeschichte des Verbandes zurückzugehen, als er noch „Arbeitskreis Grundschule“ hieß: Hans Arno Horn gehörte Ende der 1960er-Jahre zum engen Kreis um den charismatischen Schulreformer Erwin Schwartz, der ab 1966 die erste Professur für Grundschulpädagogik in der Bundesrepublik erhielt. An der Frankfurter Universität hatte er einen kleinen Kreis von engen Mitarbeitern gewonnen: Kurt Warwel, Richard Meier und eben Hans Arno Horn.

Es war eine Zeit des bildungspolitischen Aufbruchs, in dem es um alles Mögliche in der Bildungspolitik ging. Nur die Grundschule sollte bleiben, wie sie war – mit zu großen Klassen, zu wenig Unterricht und mit veralteten Lernkonzepten. Das musste sich ändern. Erwin Schwartz reiste kreuz und quer durch die Republik, knüpfte ein Netzwerk für die überfällige Reform der Grundschule, gründete mit seinen Mitarbeitern den „Arbeitskreis Grundschule e. V.“.

Aber es fehlte an bundesweiter Ausstrahlung und Resonanz. Da kam Erwin Schwartz mit der Idee eines großen Grundschulkongresses zu seinem Team. *„Mir ist noch in lebhafter Erinnerung, wie es uns ... zumute war, als Erwin Schwartz die Idee seines Vorhabens zu Beginn des Jahres 1969 erstmals in unserem Kreise vortrug“*, so erinnerte sich Horn. *„Zwiespältige Reaktionen überkamen uns. Zwar konnten wir uns seinem fast visionären Elan nicht entziehen, andererseits aber unsere Zweifel nicht verbergen, wie ein solch unvorstellbares Unternehmen in den wenigen verbleibenden Momenten neben den normalen Belastungen des Semesters vorzubereiten sei.“*

Aber es gelang. Der erste Bundesgrundschulkongress im Oktober 1969 war eine Sternstunde für die Grundschule und wurde zum Wendepunkt: Die Reform der Grundschule war auf der Agenda.

Hans Arno Horn hatte vor dem Kongress mit Studierenden eine erste empirische Erhebung zur Situation der Grund-

schule erarbeitet. Sie belegte eindrücklich die politische Vernachlässigung der Grundschule: Die durchschnittliche Klassengröße in der ersten Klasse lag bei 36 (Gymnasium 26,3), ein Fünftel der Lehrkräfte führte zugleich zwei oder mehr Klassen, auf eine volle Lehrerstelle kamen 42 Kinder (in Schweden waren es nur 16) usw. Die statistische Bearbeitung und Auswertung dauerte allerdings länger als geplant, und so konnten die Ergebnisse erst nach dem Kongress 1971 veröffentlicht werden (in Band 5 der „Beiträge zur Reform der Grundschule“). Sie dokumentierten eindrucksvoll den „Notstand der Grundschule“, was dann zum geflügelten Wort wurde.

Die ersten zwanzig Jahre des Verbandes, bis 1989, war Hans Arno Horn Mitglied im Vorstand. Dann trat er nicht mehr an. Schwerpunkte seiner Mitarbeit waren die Kooperation Kindergarten – Grundschule, Gesundheitserziehung, Spielpädagogik. Hier leistete er Pionierarbeit und es stimmt schon nachdenklich, dass das damals Erkannte auch heute noch gültig ist. Zwei Beispiele: ● Mit Pädagoginnen und Pädagogen aus Kindergarten und Grundschule, Ärztinnen und Ärzten, dem Bundeselternrat erarbeitete er eine kritische Bestandsaufnahme zum gesundheitlichen Aspekt der Kinder am Schnittpunkt von Elementar- und Primarbereich. Eine Konsequenz müsse sein, so Horn, dass die „historisch bedingte Trennung der beiden Erziehungsinstitutionen abgebaut und allmählich überwunden wird.“ Den Tagungsbericht gab er 1978 heraus. Er erschien als Sonderband S 35 des Grundschulverbandes.

● Den Kerngedanken, die Überwindung der Schranke beim Übergang vom Elementar- zum Primarbereich, verfolgte Horn weiter bei einer anderen Gelegenheit. Mit Vertretern des Kindergartens, der Grundschule, der Förderschulen und der Universität lotete er das Eigenständige und das Verbindende von Kindergarten und Grundschule aus. Die „Kontinuität

der Erziehungs- und Lernprozesse“ wurde an Beispielen aus verschiedenen Bundesländern aufgezeigt, notwendige zukünftige Rahmenbedingungen wurden daraus gewonnen. Im Band 51 der „Beiträge zur Reform der Grundschule“ trug Horn 1982 das Erarbeitete zusammen.

Beide Beispiele zeigen, dass es Horn auf interdisziplinäre Kooperationen ankam, um einen umfassenderen Blick auf Kinder und ihre Bedarfe zu gewinnen.

Mit den Teilnehmern unterschiedlicher Professionen erarbeitete er Positionen, die in die Programmatik des Grundschulverbandes eingingen.

Ich lernte Hans Arno Horn 1980 kennen. Was mich von Beginn an für ihn einnahm: Er hatte eine lebensfrohe Ausstrahlung. Er war im Fachlichen wie im Persönlichen immer ein angenehmer, zugewandter,

ausgleichender, bei allem Problembewusstsein ein optimistischer Diskussions- und Gesprächspartner und dem Wohl der Kinder verpflichtet.

Als ich in den 2010er-Jahren über 50 Jahre Grundschulreform recherchierte und Zeitzeugen befragte, nahm ich wieder Kontakt mit ihm auf. Wir haben dann häufiger miteinander telefoniert und neben Persönlichem auch über die ersten Jahre des Verbandes gesprochen. Ich hatte beim Telefonieren immer auch sein freundlich zugewandtes Gesicht vor Augen.

Am 14. Oktober 2020 ist er im Alter von 94 Jahren gestorben.

Anlässlich seines Todes ehrte ihn die Frankfurter Universität als „engagierten Vertreter einer kindzentrierten, reformorientierten und demokratischen Pädagogik“. Ja, das trifft es. Der Grundschulverband trauert um den Mitbegründer des Verbandes, den engagierten interdisziplinären Schulreformer, um sein Ehrenmitglied. Wer ihn persönlich kannte, wird diesen lebensfrohen und zugewandten Menschen in bleibender Erinnerung behalten. □

Horst Bartnitzky



Ein engagierter interdisziplinärer Schulreformer:
Hans Arno Horn
04.03.1926 – 14.10.2020



Baden-Württemberg

Vorsitzender: Edgar Bohn

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

Die Grundschulen – Stiefkinder der Landespolitik?

Mit hohem Engagement der Kollegien und von deren Schulleitungen wird im Lande der Unterricht an den Grundschulen als Präsenzunterricht aufrechterhalten. Die Personalnot schlägt durch. Da muss eine Schule 30 Lehrerwochenstunden auffangen, dort unterrichtet eine Kollegin von Anfang des Schuljahres bis Mitte November gleich zwei erste Klassen parallel. Gewiss kein Zustand, der überall so gegeben ist. Doch überall wird deutlich: die Belastungsgrenze vieler Lehrerinnen und Lehrer und deren Schulleitungen ist erreicht.

Zweifellos erfordert die Corona-Pandemie in vielen Bereichen unserer Gesellschaft ganz besondere Anstrengungen. So auch in den Schulen. Deren Lehrkräfte sind auch bereit, ihren Teil dazu beizutragen, dass deren Schülerinnen und Schüler gut durch die Pandemie kommen. Immer wieder wird auch von der Kultusverwaltung betont, wie außerordentlich der Einsatz dieser Lehrkräfte ist. Doch deckt auch und gerade im Grundschulbereich die

Pandemie schonungslos die Schwächen des Systems auf:

- Die Zeit zwischen dem Lockdown und dem Wiederbeginn nach den Sommerferien wurde von der Kultusverwaltung nicht genutzt, um Rahmenpläne für Szenarien für die zweite Corona-Welle vorzubereiten.
- Eine längerfristige Strategie zum Umgang mit der Pandemie fehlt. Das Reagieren auf immer neue Situationen erfordert schnelle Entscheidungen, die die Schulen an den Rand ihrer Möglichkeiten bringen.
- Die auf Kante genähte Versorgung der Grundschulen mit Lehrerinnen und Lehrern musste in der Pandemiesituation an vielen Grundschulen zu erheblichen Überbelastungen führen. Zwar wurden von der Landesregierung Gelder für Vertretungskräfte in deutlichem Umfang bereitgestellt. Dies nützt jedoch nur dort, wo solche Kräfte auch zur Verfügung stehen. In ländlichen Gebieten – ohnehin spärlicher besetzt – sind solche oft nicht oder nur mit langer Verzögerung zu finden.
- Kinder, die in Quarantäne sind, können nach wie vor

nicht oder nur schwer und mit großem persönlichen Einsatz erreicht werden. Internetverbindungen aus den Schulen heraus kommen oft gar nicht zustande oder brechen immer wieder zusammen.

- Die Grundschulen wurden auch bei der jüngsten Verteilung von Mund-Nase-Masken nicht bedacht. Die Begründung: Da für die Grundschulen keine Maskenpflicht vorgesehen ist, erübrigt sich damit der Schutz der Lehrkräfte, die einen solchen wünschen. Im Übrigen könnten Betroffene die Masken ja selbst kaufen. Die Landesgruppe macht sich ernsthafte Sorgen um den Gesundheitszustand ihrer Lehrkräfte und kämpft mit ihren Möglichkeiten um eine Verbesserung der Situation. Vor der Landtagswahl im März werden wir darum den im Landtag vertretenen Parteien Wahlprüfsteine zu Fragen der Grundschulbildung vorlegen und die Antworten – rechtzeitig vor der Wahl – veröffentlichen. Wir gehen davon aus, dass diese Antworten gute Anstöße zu Wahlentscheidungen bieten werden.

Grundschultag mit Mitgliederversammlung

Der abgesagte Grundschultag vom November 2020 wird neuer und größer stattfinden. Das Thema lautet:

Professionalisierung für die digitale Grundbildung – Herausforderungen, Handlungsstrategien, Gelingensbedingungen.



Termin: 18. und 19. Juni 2021

(Mitgliederversammlung mit Neuwahlen am 19. Juni)

Ort: Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd

Die Partner: Landesgruppe Baden-Württemberg, AG Medien und Digitalisierung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, Ausrichter: Zentrum für Medienbildung der PH Schwäbisch Gmünd.

Hier finden sich die jeweils aktuellen Informationen: <https://zentrum-fuer-medienbildung.de/fluxdays2021/> Bitte beachten Sie auch unsere speziellen Informationen auf unserer Homepage: www.gsv-bw.de

*Für die Landesgruppe:
Edgar Bohn*



Schleswig-Holstein

Vorsitzende: Prof. Dr. Beate Blaseio, Universität Flensburg, Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg

blaseio@uni-flensburg.de

Abschied

Nach über zwei Jahrzehnten aktiver Unterstützung verabschieden sich zwei ganz Engagierte aus der Vorstandsarbeit der Landesgruppe: Andrea und Jörg Keyser. Jörg ist seit Gründung unserer Landesgruppe aktiv für den Grundschulverband tätig, Andrea seit der Jahrtausendwende. Beide haben über die Jahrzehnte so viel für die Entwicklung der Grundschule durch ihre überzeugte Arbeit im Verband geleistet, dass

wir gar nicht wissen, wo beginnen und wo aufhören ... Deshalb nordisch kurz, aber umso mehr von Herzen:

Ein unendlich großes Dankeschön an euch beide!

Wir sind sicher, dass ihr eure Zeit mit vielen neuen und

spannenden Aufgaben füllen werdet. Genießt es!

*Für die Landesgruppe:
Sabine Jesumann*

- A** wie **A**ktive im Bundesvorstand des GSV
- N** wie **N**oten: **N**ein Danke!
- D** wie **D**anke für **D**eine Ideen
- R** wie **R**ektorin einer Grundschule in SH
- E** wie **E**ngagement für die Grundschrift und jahrgangsgemischtes Lernen
- A** wie **A**ktive im Landesvorstand SH
- J** wie **J**uwelenhüter (Kassenwart SH)
- Ö** wie **Ö**ffentlichkeitsarbeit (Homepage Landesgruppe SH)
- R** wie **R**uheständler mit Engagement
- G** wie **G**ründungsmitglied der Landesgruppe SH



Bayern

Vorsitzende: Gabriele Klenk

www.grundschulverband-bayern.de

Mitgliederversammlung und Landesgruppenvorstandswahl am 17.10.2020

Ursprünglich war die Mitgliederversammlung mit Landesgruppenvorstandswahl für Juni vorgesehen. Aus Gründen der Pandemie wurde sie auf den 17.10.2020 als Präsenzveranstaltung verlegt.

Nach einer Begrüßung durch die Vorsitzende Gabriele Klenk traf Prof. Dr. Jörg Ramseger, der durch seinen Zuzug nach Bayern auch als neues Mitglied begrüßt wurde, mit seinem Impulsvortrag „Menschen, nicht bloß Tablets: Schulen in Zeiten der Pandemie“ bei

allen Anwesenden den Nerv der Zeit. Dabei machte er deutlich, dass durch Corona Missstände in der Grundschule entlarvt wurden, die nun überdeutlich hervortreten. In Zeiten der Pandemie gab es viele verschiedene Schulschwierigkeiten und durchaus „kleine Siege der Pädagogik“. Gleichwohl rückte das Kindeswohl im vergangenen Schuljahr in den Hintergrund und viele Kinder fallen durch das Raster. Coronaverlierer sind sozioökonomisch benachteiligte Menschen wie Kinder mit Migrationshintergrund, sonderpädagogischem Förderbedarf oder von alleinerziehenden

Elternteilen. Schülerinnen und Schüler brauchen vor allem Kontakt zu anderen Kindern, wohlwollende, empathische Lehrkräfte und erst danach Tablets. Hier stellt sich deutlich die Frage nach einer zukunftssträchtigen Pädagogik. In einem regen Austausch wurde im Anschluss an den Vortrag nach Möglichkeiten gesucht, wie die Standards für eine zukunftsorientierte Grundschule umzusetzen sind. Hier stellte sich heraus, dass alle Teilnehmenden sehr wohl neben Schwierigkeiten in dieser Situation auch Chancen sehen, die für eine zukunftsfähige Grundschule

von Bedeutung sind. Nach einem anschließenden Bericht des Landesgruppenvorstands über die vergangenen vier Jahre und der Entlastung des Vorstands wurde der neue Vorstand einstimmig gewählt.

Dr. Petra Hiebl, Susann Rathsam und Jeannette Heißler schieden aus dem Vorstand aus und erhielten ein herzliches Dankeschön für ihre intensive Mitarbeit in den vergangenen Jahren.

Für die Landesgruppe:
Gabriele Klenk



Der neue Landesvorstand Bayern:

vorne von links: Lars Petersen, Rektor, Konstanze von Unold, Rektorin (Delegierte), Gabriele Klenk, Rektorin a. D., Dorothea Haußmann, Konrektorin;

hinten von links: Kathrin Ettner, Lehrerin, Martina Tobollik, Seminarrektorin, Ina Herklotz, Seminarrektorin;

nicht auf dem Bild: Bianca Ederer, Seminarrektorin (Ersatzdelegierte),



Bremen

Kontakt: grundschulverband-landesgruppe-bremen@email.de
www.grundschulverband-bremen.de

Die Pressemitteilung des Bundesvorstands zu den **Corona-Maßnahmen** hat die Landesgruppe sehr begrüßt, in Bremen verbreitet und um eine Stellungnahme ergänzt, in der u. a. betont wird:

Die Bedingungen in den Schulen, auch in Bremen, lassen sich nur sehr eingeschränkt verallgemeinern, Maßnahmen müssen daher standortbezogen entschieden werden. Sie können von Präsenzunterricht über Hybridunterricht bis zum Unterricht auf Distanz und zur Schließung von Schulen reichen.

Uns vorliegende Berichte aus Mitgliedsschulen zeigen, wie unterschiedlich die Bedingungen sind und wie abhängig von der Infektionslage im Stadtteil, der Zusammensetzung der Schülerschaft und den Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern sowie deren Lebens- und Arbeitssituation

und der Abhängigkeit von verlässlicher Betreuung für ihre Kinder.

*Auch in den Kollegien gibt es große Unterschiede, was die Zahl der Risikopersonen betrifft und den sich ständig verändernden Anteil an Pädagog*innen, die unter Quarantäne gestellt werden müssen.] Dies erzwingt flexible Maßnahmen mit flexiblen Entscheidungen, die vor Ort getroffen werden.*

Allerdings sind die Schulleitungen und Schulkonferenzen darauf angewiesen,

- *dass ihre Entscheidungen konsequent von der Bildungsbehörde gestützt werden,*
- *dass die Schulleitungen Unterstützung bei der Entscheidungsfindung und der Umsetzung der Maßnahmen erhalten,*
- *dass vor Ort eine möglichst breite Beteiligung der Betroffenen (Lehrkräfte,*

Schulleitungen, Eltern und Kinder) gesichert werden kann, damit die Umsetzungsschritte mitgetragen werden

(vgl. den vollständigen Wortlaut unter <https://t1p.de/gsv-bremen-NOV>).

Für das neue Schuljahr plant die Senatorin für Kinder und Bildung für Bremer Grundschulen mit Sozialindex 4 und 5 **Doppelbesetzungen** mit der Hilfe von pädagogischen Mitarbeiter*innen, die die Lehrer*innen im Unterricht unterstützen sollen. Sollte die Maßnahme umgesetzt werden, würde eine langjährige Forderung des Grundschulverbands erfüllt.

Am 27.10.20 hat die Landesgruppe zum ersten Mal einen **virtuellen Grundschultag** abgehalten. Thema war wegen der aktuellen Situation in den Schulen „Pädagogische

Lernkultur online – geht das? Pädagogische Lernumgebungen virtuell unterstützen“. Die Vorträge wurden als Videos aufgenommen und sind über die Referent*innen abrufbar: *Sachunterricht* – Sara Bach: sarah.bach@uni-saarland.de *Mathematik* – Janet Winzen: j_winz01@uni-muenster.de *Deutsch* – Marion Gutzmann: marion.gutzmann@grundschulverband.de Mit rund einer halben Stunde Dauer können sie gut in Konferenzen und in der Aus- bzw. Fortbildung genutzt werden (auch per ZOOM), da sie einzeln geschnitten wurden.

Landesgruppen, die ebenfalls virtuelle Veranstaltungen planen, können einen Auswertungsbericht anfordern über Maresi.Lassek@grundschulverband.de.

Für die Landesgruppe: Hans Brügelmann



Sachsen-Anhalt

Kontakt: Thekla Mayerhofer, Hafenstr. 44, 06108 Halle (Saale)
www.gsv-lsa.de, May_The@web.de

Jahresthema 2020

Für das Jahr 2020 hatte sich eine AG aus Mitgliedern unserer Landesgruppe vorgenommen, sich besonders mit der Situation von Quer- und Seiteneinsteiger*innen (QSE) im Land zu beschäftigen. Uns war dabei wichtig, die übliche, stark defizitäre Perspektive zu ändern und nach den Perspektiven der QSE zu fragen. Dazu wurden Interviews durchgeführt. Durch die Corona-Krise musste das Thema nun längere Zeit ruhen, seit Herbst sind wir aber wieder aktiv bei der Auswertung. Da sich das Thema als ausgesprochen vielfältig und ertragreich herausstellt, haben wir nun beschlossen, das Thema auch zum Jahresthema 2021 zu machen und im neuen Jahr daran weiter-

zuarbeiten. Geplant ist ein kurzer Bericht im Sommerheft von Grundschule aktuell.

Friedensgespräche des Ministeriums

Das Ministerium hat in Reaktion auf die Volksinitiative und das daraus erwachsene Volksbegehren zu Friedensgesprächen eingeladen. Unter der Schirmherrschaft von Prof. Dr. Johanna Wanka sollen für die zukünftige Regierung wegweisende Zielstellungen im Bildungsbereich formuliert werden. Der Ministerpräsident hatte für das erste gemeinsame Treffen der Vertreter*innen verschiedenster Verbände in die Staatskanzlei eingeladen. Bereits im Verlauf dieser Zusammenkunft wurde deutlich, dass es heraus-

fordernd werden würde, einen konstruktiven Konsens zu finden. Die Strategie des Ministeriums, mit einem „einfachen“ Thema bei der darauffolgenden Sitzung inhaltlich einzusteigen, erwies sich als Fehlgriff: Die Überschrift lautete „Sicherung der Schulstruktur“ und man meinte, nicht viel diskutieren zu müssen. Der Grundschulverband hat seine Position EINER Schule für ALLE mit Nachdruck vertreten, was seitens des Ministeriums lediglich mit Kopfschütteln beantwortet wurde. Dort ging man davon aus, alle seien so beschäftigt mit dem, was sie tun, dass eine Veränderung der Schulstruktur keinesfalls zur Debatte stünde und auch nicht gewollt sei. Weit gefehlt und so wurde beim ersten

Friedensgespräch nur einer der beiden Tagesordnungspunkte diskutiert. Wie es mit diesem Gesprächsangebot weiterverlaufen wird, ist schwer abzusehen. Bisher manifestiert sich der Eindruck, dass das Ministerium – immerhin prominent vertreten durch Bildungsminister Marco Tullner und Staatssekretärin Eva Feußner – wenig Interesse hat, den Gesprächspartner*innen zuzuhören, über bisherige Standpunkte hinauszudenken und einen aktiven Gestaltungswillen zu entwickeln. Wir bleiben (skeptisch) gespannt ...

Für die Landesgruppe: Thekla Mayerhofer



Hamburg

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

Erstellung neuer Bildungspläne in Hamburg

Mit Sorge nimmt die Landesgruppe zur Kenntnis, dass eine Überarbeitung der Bildungspläne vorbereitet wird und nicht erkennbar ist, dass die Expertise von Vertretern der Praxis mit einbezogen wird. Um die Bedeutung grundschulpädagogischer Prinzipien ins Blickfeld zu heben, hat der Vorstand der Landesgruppe eine Presseerklärung herausgegeben. Erste positive Rückmeldungen bestätigen, wie wichtig und bedeutend es ist, auf die Berücksichtigung der Belange der Grundschule im Allgemeinen und speziell in Hamburg zu dringen.

Presseerklärung des Grundschulverbandes zur Erstellung neuer Bildungspläne in Hamburg für die Grundschulen

Laut Koalitionsvertrag werden die Bildungspläne in Hamburg, auch für die Grundschule, überarbeitet. Der Grundschulverband möchte in diesem Zusammenhang hervorheben, dass

dabei die besonderen Belange der Grundschulen und grundschulpädagogische Prinzipien bedacht werden sollen:

1. Wir brauchen ein **transparentes Verfahren** für die Überarbeitung der Bildungspläne. Bisher gibt es dazu keine Kommunikation von Seiten der Schulbehörde. Das muss jetzt dringend nachgeholt werden! Zu einem transparenten Verfahren gehört auch, die Kompetenz der Fachverbände einzubeziehen.
2. Grundschulen in Hamburg haben sich in den letzten Jahren erheblich reformiert: Durch ein zunehmend inklusives Schulsystem wird der **Heterogenität** der Kinder begegnet. Neue Bildungspläne müssen dies berücksichtigen.
3. Neue Bildungspläne sollen pädagogische, fachdidaktische und fachliche wissenschaftliche Erkenntnisse berücksichtigen. Jedoch müssen auch die **Perspektiven der Kinder** auf Lernen und Gegenstände berücksichtigt werden.
4. Für die Bildungsplanarbeit fordern wir die Einsetzung

von Kommissionen, in denen auch die **Fachexpertise** von Schulpraktiker*innen einbezogen wird.

5. Die Grundschulen in Hamburg haben in den Reformprozessen der letzten Jahre (Stichworte: Inklusion, Ganztagschule) vielfältige pädagogische Konzepte entwickelt, z. B. jahrgangsübergreifende Lerngruppen, leistungsorientierte Rückmeldeformate etc. Die Vielfalt der pädagogischen Konzepte hat an vielen Stellen zu einer deutlich besseren Lern- und Leistungskultur geführt, erfordert aber an unterschiedlichen Schulen unterschiedliche pädagogische und didaktische Herangehensweisen. Neue Bildungspläne müssen daher **guten Unterricht in unterschiedlichen didaktischen Settings ermöglichen** und weiterhin kompetenzorientiert ausgerichtet sein, statt kleinschrittige Vorgaben zu machen.

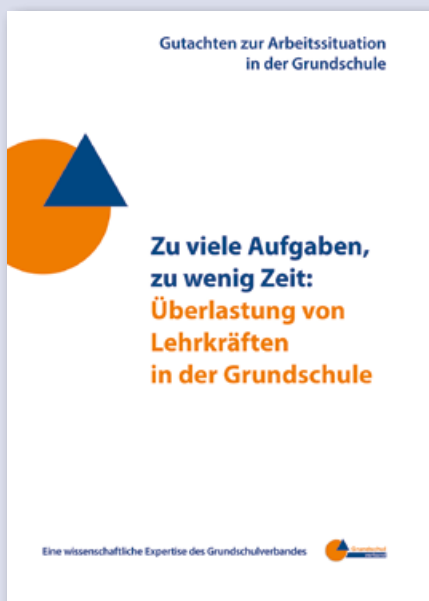
6. Grundschulen sind ein Ort **allseitiger Bildung**: Nicht einzelne fachliche Inhalte und Kompetenzen sollen

isoliert vermittelt werden, sondern Schule soll Kindern ermöglichen, ihre Selbst- und Weiterführung zu erweitern. Dafür gibt es einerseits Schlüsselkompetenzen wie Lesen, Schreiben und Rechnen.

Aber zur allseitigen Bildung gehören auch vielfältige kulturelle und ästhetische Erfahrungen, die Ich-Stärkung im Zusammenhang des sozialen Miteinanders und die Erfahrung der Mitgestaltung als demokratische Grunderfahrung.

„Neue Bildungspläne bieten eine große Chance zur Verbesserung des Unterrichts – dafür müssen sie aber gut gemacht werden. Ansonsten besteht die Gefahr, dass sie gängeln, begrenzen und guten Unterricht verhindern“, so Stefan Kauder, der Vorsitzende unserer Landesgruppe.

*Für die Landesgruppe:
Marion Lindner*



Gutachten zur Arbeitssituation in der Grundschule

Zu viele Aufgaben, zu wenig Zeit:

Überlastung von Lehrkräften in der Grundschule

Die vorliegende 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?

Bestellungen über unseren Shop auf www.grundschulverband.de

(Shortlink zur Bestellung: <https://t1p.de/n50z>) oder telefonisch unter 069 776006

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



Niedersachsen

Kontakt: gsv.nds@gmail.com
www.gsv-nds.de

Mitgliederversammlung

Nachdem schon etliche Vorstandssitzungen coronabedingt per Videokonferenz stattgefunden hatten, begaben wir uns am 23.11.2020 auch mit der diesjährigen Mitgliederversammlung auf neue Wege und trafen uns digital. Themen waren die Zusammenarbeit der Landesgruppe mit Kultusminister Tonne und den anderen Verbänden, ein Erfahrungsaustausch der Anwesenden zum Umgang mit der Pandemie sowie Anregungen und Wünsche an den Vorstand bzw. die Landesgruppe. Trotz der besonderen Rahmenbedingungen fand ein angeregter, engagierter und interessanter Austausch statt.

Fachtag „Pädagogische Lernkultur online – geht das? Pädagogische Lernumgebungen virtuell unterstützen“

Eine gemeinsame Onlineveranstaltung mit der Landesgruppe Bremen und dem Landesinstitut für Schule Bremen (Lis) fand am 27.10.2020 zum Thema „Pädagogische Lernkultur online – geht das?“ statt. *Franziska Tilke* und *Janet Winzen* aus Münster informierten in ihrer Präsentation über inklusiven **Mathematikunterricht** in der Grundschule durch den Einsatz der App „Book Creator“, die Möglichkeiten der Unterstützung in Form von digitalen Arbeitsräumen aufzeigt. Die Vorteile einer leicht zugänglichen und einfachen Bedienung (Möglichkeiten der Sprachaufnahme durch mündliche Erklärungen der Kinder, Aufgabenstellungen können eingesprochen werden) erleichtert die inklusive Arbeit. Handelnde Ebene, z. B. bei der Zahldarstellung, und symbolische Ebene können ohne größeren Darstellungs-

aufwand vernetzt werden. Material ist leicht zu organisieren und zu strukturieren. Argumentieren und Problemlösen sind feste Bestandteile der Lernprozesse. Die App läuft vorzugsweise auf einem I-Pad und ist durch kostenpflichtige Lizenz zu erwerben.

Dr. Sarah Bach aus dem Saarland stellte die multimediale Onlineplattform „kidipedia“ für den **Sachunterricht** vor. Kidipedia ist ein Online-Lexikon (Wiki) von Kindern für Kinder geschrieben und zeichnet sich durch eine funktional reduzierte und didaktisch angepasste Benutzeroberfläche und Struktur aus. Kinder sollen konsumieren und produzieren (Prosumer) zugleich. Dadurch, dass keine HTML-Kenntnisse erforderlich sind, bedeutet die Plattform geringen Lernaufwand für die Lehrkraft. Verschiedene Nachfragen zu der Präsentation wurden von Frau Dr. Bach kompetent beantwortet.

Marion Gutzmann aus Berlin, seit 2012 Vorstandsmitglied des Bundesvorstands des Grundschulverbands, trug vor, wie **sprachliches und digitales Lernen** sinnvoll verknüpft werden kann. Sprachliches Lernen kann dadurch für die Kinder als ein Mehrwert erfahrbar werden. In dem Vortrag wurden beispielhaft Präsentationen von Kindern vorgestellt wie zum Beispiel die „Wortgeschenke“ oder „Lieblingsbücher zum Sprechen bringen“, die starke Anreize zum Einsatz im Unterricht anbieten. Die einfühlsame und freundliche Moderation durch die Abfolge der Vorträge durch *Maresi Lassek* und *Eva Osterhues-Bruns* machten die Onlineveranstaltung zu einem angenehmen und informativen Workshop. Alle Beiträge waren hochinteressant und verschaffen die

Zuversicht, dass kindgerechte grundschulpädagogisch gut durchdachte digitale Lernangebote entwickelt worden sind und weiterentwickelt werden und für den Einsatz im Unterricht zur Verfügung stehen. Die Vorträge können bei den Landesverbänden auf Anfrage digital abgerufen werden.

Gemeinsamer Appell der Bildungsverbände zum Einzug der Professur „Inklusive Schulentwicklung“ an der Leibniz Universität Hannover

Am Institut für Sonderpädagogik an der Leibniz Universität Hannover gibt es bislang noch die in Deutschland einmalige Professur „Inklusive Schulentwicklung“, geleitet von Prof. Werning. Dieser für die inklusive Schulentwicklung wichtige Lehrstuhl soll nach dem Willen der Universität nach der Emeritierung von Prof. Werning aus Kostengründen abgeschafft werden. Die Landesgruppe Niedersachsen hat gemeinsam mit dem vds, dem NSLV, dem VNL, der GEW und dem VBE nun einen Appell für den Erhalt des Lehrstuhls erarbeitet und an Entscheidungsträger in Politik und Bildung weitergeleitet.

Den Appell kannst du auf unserer Homepage unter www.gsv-nds.de herunterladen und nachlesen, unter folgendem Link kannst du eine Petition für den Erhalt unterzeichnen: <https://t1p.de/24le>

Verbandetreffen

Wie auch in der Vergangenheit haben sich die Verbände des Forums „Eigenverantwortliche Schule“ gemeinsam mit Kultusminister Tonne regelmäßig zum Austausch getroffen. Während der Austausch bis zu den Herbstferien noch vor Ort in Hannover stattfand, trafen sich die

Verbände im November und Dezember in Form von digitalen Videokonferenzen. Im Vordergrund der ca. vierzehntäglichen Veranstaltungen stand weiterhin die Frage, wie das Recht auf Bildung in Zeiten von Corona bestmöglich durchgesetzt werden kann. In den gemeinsamen Gesprächen wurde deutlich, dass sich alle Verbände für eine möglichst lange Aufrechterhaltung des Präsenzunterrichtes aussprachen. Gleichzeitig fordern die Verbände aber auch einen besseren Gesundheitsschutz für alle an und in Schule Beteiligten ebenso wie mehr finanzielle Mittel, insbesondere für Grundschulen, um den gewachsenen Hygieneansprüchen gerecht zu werden. Auch die Lehrkräfte und insbesondere die Schulleitungen müssen in dieser Zeit durch mehr Personal und eine Reduzierung der Unterrichtsverpflichtung dringend entlastet werden. Inwieweit diese Forderungen seitens des Ministeriums umgesetzt werden, bleibt abzuwarten.

Öffentlichkeitsarbeit Homepage, Instagram, Facebook

Wir möchten zum Abschluss noch einmal auf unsere mittlerweile gewachsene Online-Präsenz hinweisen. Auf unserer Homepage findet ihr alle aktuellen Informationen, könnt euch an Diskussionen und Umfragen beteiligen. Zudem sind wir auf Instagram ([grundschulverband_nds](https://www.instagram.com/grundschulverband_nds)) sowie unter Facebook (Grundschulverband e.V. Niedersachsen) für euch aktiv.

Uns ist der Austausch mit euch besonders wichtig und wir hoffen, dass ihr die Chance nutzt, uns über diese Angebote eure Erfahrungen und Anliegen mitzuteilen.

*Für die Landesgruppe:
Eva-Maria Osterhues-Bruns*



Nordrhein-Westfalen

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



Die NRW-Bundesdelegierte Maxi Brautmeier-Ulrich beim Gesprächstermin mit dem Bundespräsidenten

Grundschule in Pandemiezeiten – Unterstützung durch die Politik?

Wie in allen anderen Bundesländern auch wird die Arbeit in den Grundschulen weiterhin von den Bedingungen der Pandemie bestimmt. Während jedoch unter dem Eindruck der steigenden Infektionszahlen etliche Bundesländer den Präsenzunterricht einschränkten bzw. eine Mischung zwischen Distanz- und Präsenzlernen einführten, hielt die NRW-Regierung bis zu den Weihnachtsferien an ihrem Willen zu einem möglichst uneingeschränkten Präsenzunterricht fest. Der Grundschulverband setzt sich nachdrücklich dafür ein, die Öffnung der Schulen im Interesse der Kinder so lange es nur geht aufrechtzuerhalten – fordert aber eine entsprechende Unterstützung der Schulen. Die AHA-Regel und das empfohlene regelmäßige Lüften wurden von den Kolleg*innen unter hoher Belastung konsequent und gewissenhaft umgesetzt – trotz teilweise sehr fragwürdiger Bedingungen in den Klassenzimmern für Kinder und Lehrkräfte. Dieser enorme Einsatz darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass nach wie vor eine erkennbare Strategie der Politik über ein reines Ad-hoc-Reagieren hinaus im

Umgang mit der Pandemie an den Schulen fehlt und leider wertvolle Zeit über den Sommer dafür nicht genutzt wurde.

Neue Lehrpläne zum Sommer 2021

Es drängt sich dagegen eher der Eindruck auf, dass die Realität der schulischen Lehr- und Lernbedingungen in Pandemiezeiten im Schulministerium nicht gesehen wird – wie sonst sind die ministeriellen Ansagen in Bezug auf die Einführung der neuen Lehrpläne zu verstehen? Auf der Internetseite www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-grundschule/index.html teilt das Ministerium am 7.12.20 mit: „Die Verbändebeteiligung gemäß § 77 Abs. 2 Ziffer 2 SchulG für die unten aufgelisteten Lehrpläne wurde eingeleitet. Das Mitwirkungsverfahren endet am 28.01.2021.“ Der Grundschulverband hält dazu fest: Zeitpunkt und Prozess der Lehrplanüberarbeitung weisen auf ein mangelndes Verständnis der pandemiebedingten Belastungen der Schulen und ein sehr geringes Interesse an echter Partizipation durch die Betroffenen hin: Mitten in der Pandemie soll in wenigen Wochen die Verbändebeteiligung zur Lehrplannovellie-

rung abgeschlossen werden!

Dieses ‚Beteiligungsverfahren‘ sieht Rückmeldungen von Vertreterinnen und Vertretern der Schulpraxis zu den erstellten Entwürfen innerhalb eines Monats vor und konterkariert damit alle Beteuerungen nach echter Partizipation: Der GSV vermisst eine ausführliche und ergebnisoffene Diskussion der Fachexpertinnen und Fachexperten mit Vertreterinnen und Vertretern der Schulpraxis und einen zeitlich angemessenen Implementationsrahmen, der nach einer Erprobungsphase die Rückmeldungen sieht, auswertet und in eine überarbeitete Endfassung überführt – in Kürze: Nicht Beteiligte betroffen machen, sondern Betroffene ernsthaft beteiligen, das wäre das Gebot der Stunde. Inhaltlich hätten wir vieles an Details beizutragen. Wegen der Kürze der Zeit deshalb hier nur Grundsätzliches: Wir treten ausdrücklich für eine Grundschule ein, die konsequent von den Bedürfnissen der Kinder ausgeht. Wir wollen die Grundschule so gestalten, dass die Lern- und Leistungsentwicklung aller Kinder auf der Basis erfüllbarer Kompetenzerwartungen bestmöglich gelingt. Mit dieser Haltung

stehen wir Veränderungen der Richtlinien und Lehrpläne grundsätzlich aufgeschlossen gegenüber.

So bewerten wir positiv die geplante Einführung des Fachs Ethik, das ein gemeinsames Lernen der Kinder, die weltanschaulich unterschiedlich sozialisiert sind, ermöglichen wird. Die Wertigkeit fachlicher Standards im Sinne von tragfähigen Grundlagen ist für uns selbstverständlich. Wir unterstützen ebenfalls die bereits bekannte Grundidee der Beschreibung von Kompetenzen, die Kinder auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus erwerben. Allerdings üben wir deutliche Kritik an der Anzahl und der fehlenden Priorisierung der beschriebenen Kompetenzen und verbindlichen Inhalte. Zusätzliches wird ergänzt, ohne Entbehrliches, zum Beispiel die schriftlichen Rechenverfahren, zu streichen. Wir nehmen den Lehrplanentwurf als Beschreibung eines unerreichbaren Erwartungshorizonts wahr, der Grundschullehrkräfte unter hohem Zeitdruck und Leistungsdruck setzt. Kritisch bewerten wir ebenfalls die Betonung der Anschlussfähigkeit der Grundschullehrpläne an die Kernlehrpläne der weiterführenden Schulen. Diese grund-

sätzlich sehr wichtige und sinnvolle Verbindung muss von den Grundschullehrplänen aus gedacht werden und die Kernlehrpläne der Sekundarstufe einer Überprüfung unterziehen! Nach wie vor gilt die Eigenständigkeit der Grundschule – sie ist in diesem Sinne kein ‚Zulieferbetrieb‘!

Einladung des GSV beim Bundespräsidenten

Wie der Arbeit der Grundschule in Pandemiezeiten Wertschätzung und Achtung entgegengebracht werden kann, zeigte sich durch die Einladung der

NRW-Bundesdelegierten Maxi Brautmeier-Ulrich zu einem Gesprächskreis mit dem Bundespräsidenten. In einer Runde mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus verschiedenen beruflichen Kontexten nahm sich der Bundespräsident Zeit und Aufmerksamkeit, um die jeweils spezifischen Probleme, Belange und Wünsche der Betroffenen zu hören und zu erörtern. Der Bundespräsident zeigte mit dieser Initiative einmal mehr seine große Wertschätzung der Arbeit der Grundschule – so wie er sie äußerst kenntnisreich auch in seiner

Rede zum Festakt des 100. Geburtstags der Grundschule und des 50-jährigen Bestehens des GSV im Jahr 2019 zum Ausdruck brachte. Wir freuen uns sehr über diese Anerkennung unserer Arbeit und danken dafür!

Digitale Mitglieder-versammlung und Grundschultag 2021

Auch und gerade in Pandemiezeiten sucht die Landesgruppe nach Möglichkeiten des kollegialen Austausches und der Vernetzung. Unter dem Motto „Kinder lernen Zukunft – Was heißt das unter dem Eindruck der

Pandemie?“ soll ein entsprechendes professionelles digitales Format noch vor den Osterferien angeboten werden. Nach einem Hauptvortrag soll in moderierten Kleingruppenforen Gelegenheit zu Gesprächen und gemeinsamem Austausch gegeben werden. Weitere Informationen dazu im neuen Jahr auf unserer Homepage: www.grundschulverband.nrw.de

*Für die Landesgruppe:
Beate Schweitzer*

Unsere Facebook-Seite



facebook.com/Grundschulverband – Aktuelle Informationen rund um die Grundschule und die Arbeit des Grundschulverbandes, Veranstaltungstipps und, und, und ...

Für eine lebendige und interessante Facebook-Seite laden wir alle zum regen Austausch auf der Seite ein.



Anzeige

AUF
NACH



Die Schule an der Deutschen Botschaft Moskau sucht zum **01.08.2021**

LEHRERINNEN und **LEHRER**

sowie eine(n) **LEITER(IN)** für die

GRUNDSCHULE

WIR FREUEN UNS AUF IHRE BEWERBUNG!

www.deutscheschulemoskau.de/karriere

+7 495 433 41 11 | +7 495 434 31 41

@ bewerber@dsmoskau.ru

Ausblick Grundschule aktuell 154

Chancengerechtigkeit

Unser Heft im Mai 2021 beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit dem Thema „Chancengerechtigkeit“. Allein der Begriff ist schon erklärungsbedürftig: Wessen Chancen sollen nach welchem Verständnis von Gerechtigkeit verteilt oder verbessert werden? Meint Chancengerechtigkeit im Kern Chancengleichheit? Müssen die Chancen mancher Kinder vielleicht geringer werden, damit die anderer Kinder steigen? Neben diesen sehr allgemeinen und vielleicht für die täglichen Herausforderungen manchmal zu abstrakten Fragen berichten Schulen aus ihrer Praxis, mit ungleichen Chancen umzugehen. Wir versuchen insgesamt, verschiedene Aspekte von möglichen Ungerechtigkeiten vorzustellen, da in der öffentlichen Debatte häufig eine Dimension besonders betont wird, während andere weniger ins Gewicht zu fallen scheinen.

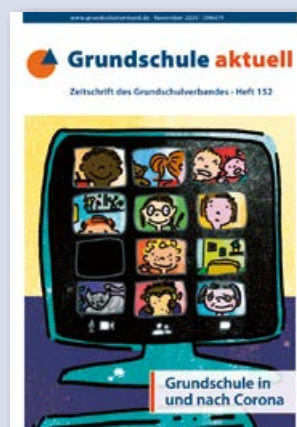
Wie bei vielen wichtigen Themen in der Grundschule ist auch hier die Pandemie im Moment nicht wegzudenken. Wir möchten zeigen, welche schon lange bestehenden Ungerechtigkeiten durch die aktuelle Lage verschärft werden und wo Alternativen sichtbar werden, die uns künftig zu mehr Chancengerechtigkeit führen könnten. Auch die Frage, ob es nach der akuten Krise durch unseren Umgang mit ihr neue Formen der Ungerechtigkeit geben könnte, wird in den Blick genommen.



Mai 2020



September 2020



November 2020

Die nächsten Themen

■ Heft 154 | Mai 2021
Chancengerechtigkeit

■ Heft 155 | September 2021
erscheint bereits im Juli (PDF) / August
Erfolgreich in die Schule starten

■ Heft 156 | November 2021
Identität und Persönlichkeitsentwicklung