



Grundschule aktuell

Zeitschrift des Grundschulverbandes · Heft 127



Kinderrechte lernen und leben



Tagebuch

- S. 2 Grundschrift: Verwegene Attacken (H. Bartnitzky)

Thema: Grundschule und Kinderrechte

- S. 3 Glückwunsch zum Kinderrechte-Geburtstag (U. Carle)
 S. 6 Selbst- und Mitbestimmung in der Grundschule (H. Brügelmann)
 S. 12 Schule als »Haus der Kinderrechte« (S. Student / J. Gebhard)

Praxis: Kinderrechte lernen und leben

- S. 17 Schule mit allen Sinnen (B. Hunfeld)
 S. 20 Partizipation und Verantwortung für das eigene Lernen (A. Richter-Göckeritz)
 S. 24 Kinder wollen sich bilden und mitgestalten (R. Steiner)
 S. 28 JuniorBotschafter für Kinderrechte (M. Müller-Antoine)
 S. 29 Methoden, Materialien, Lernsituationen und mehr (R. Portmann)
 S. 32 Praxismaterial: Kinderrechte (L. Berend)

Rundschau

- S. 33 40 Jahre Laborschule Bielefeld (U. Bosse / R. Devantié / U. Hecker)
 S. 36 Inklusionsgipfel der UNESCO-Kommission (U. Widmer-Rockstroh)
 S. 37 Grundschrift: Großversuch am Grundschulkind? (H. Brügelmann)
 S. 38 Kleeblatt-Heft 4 ist da! (L. Kindler)
 S. 40 Zur Bedeutung der Silbe für das Lesen- und Schreibenlernen (E. Brinkmann)

Landesgruppen aktuell – u. a.:

- S. 43 Bremen: »Rechtschraipkaterstrofe«?
 S. 44 Berlin: Dauerthema Frühe Einschulung – frühe Förderung
 S. 45 NRW: Grundschulleitungen gesucht!
 S. 48 Schleswig-Holstein: Weiter auf dem Weg zur notenfreien Grundschule?

Kinderrechte lernen und leben

25 Jahre alt wird in diesem Jahr die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen. Alljährlich, so auch am 20. November 2014, begeht Deutschland einen bundesweiten Aktionstag für Kinderrechte. Ob tatsächlich Grund zum Feiern besteht?, fragt Ursula Carle in ihrem Geburts-tagsbeitrag ▶ S. 3



Kinderrechte in der Grundschule

Hans Brügelmann stellt die Kinderrechtsfrage mitten hinein in das Leben und Lernen in der Grundschule: »Die Demokratisierung der Schule ist in einer doppelten Perspektive bedeutsam: um Demokratie zu lernen – und zu leben.« ▶ S. 6

In die laufenden Debatten eingreifen

... und zwar mit guten, pädagogisch wie didaktisch begründeten Argumenten – das war stets eine Stärke des Grundschulverbands. In diesem Heft lesen Sie Texte von Horst Bartnitzky und Hans Brügelmann zu den zu oft »verwegenen Attacken« auf die Grundschrift ▶ S. 2 und 37, Erika Brinkmann fragt nach der tatsächlichen Bedeutung der Silbe für das Lesen- und Schreibenlernen ▶ S. 40

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);
 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: Ulrich Hecker, Hülsonker Str. 64, 47441 Moers,
 Tel. 0 28 41 / 2 17 14, ulrich.hecker@gmail.com, www.ulrich-hecker.de

Fotos: Makista e. V. (Titel); Autorinnen und Autoren, soweit nicht anders vermerkt

Herstellung: novuprint GmbH, Tel. 0511 / 9 61 69-11, info@novuprint.de

Anzeigen: Verlagsgruppe Beltz, Tel. 0 62 01 / 6 00 73 86, c.klinger@beltz.de

Druck: Beltz, Bad Langensalza, 99974 Bad Langensalza

ISSN 1860-8604 / **Bestellnummer: 6067**

▶ Aus Gründen der Lesbarkeit wird in der Zeitschrift darauf verzichtet, durchgängig die männliche und die weibliche Form gemeinsam zu verwenden. Wenn nur eine der beiden Formen verwendet wird, ist die andere stets mit eingeschlossen.

Kinder wollen sich bilden und mitgestalten

So der Titel eines der Beiträge in unserer Rubrik »Praxis«. Das könnte als Leitwort über allen Beiträgen stehen – Sie finden ein buntes Kaleidoskop von Anregungen und Ideen zur praktischen Arbeit mit und um die Kinderrechte ► S. 17



Zwei neue Veröffentlichungen

Bei all dem bleibt der Verband sachlich und konstruktiv, das belegen zwei neue Veröffentlichungen:



Linda Kindler stellt das **4. Kleeblatt-Heft** vor ► S. 38. Das Heft ist ab sofort über unsere Homepage erhältlich.

Auf der ► Rückseite finden Sie die Anzeige für den »**Ratgeber für Familie und Schule**«, eine aktualisierte Zusammenstellung der Beiträge, die Hans Brügelmann in Zusammenarbeit mit Axel Backhaus, Erika Brinkmann und Babette Danckwerts in den letzten Jahren unter dem Titel »GrundschulEltern« in dieser Zeitschrift veröffentlicht hat.



Beiden Publikationen wünschen wir eine große Verbreitung.

Zwischen Bewegung und Stillstand

Kurz vor der Sommerferienperiode stellten KMK-Präsidentin Löhrmann und Bundesbildungsministerin Wanka den »Nationalen Bildungsbericht« vor. »Bildung in Deutschland 2014« ist der Titel des 5. Berichts einer unabhängigen Wissenschaftlergruppe, einer umfassenden aktuellen Bestandsaufnahme aller Bildungsbereiche. Der Trend zu besserer Bildung in Deutschland sei unverkennbar, wird festgestellt. Fazit von Marcus Hasselhorn vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF): »Unser Bericht zeigt ein Bildungswesen zwischen Bewegung und Stillstand.« Auf allen Ebenen steige die Bildungsbeteiligung, aber: »nicht alle gesellschaftlichen Gruppen sind Teil dieser Dynamik«.



Wieder der alarmierende Befund: Nach wie vor bleiben Kinder und Jugendliche aus armutsgefährdeten und bildungsfernen Elternhäusern sowie mit Migrationshintergrund viel zu oft ausgegrenzt, sind Bildungserfolge extrem abhängig von der sozialen Herkunft. Zudem haben Jugendliche mit einer Behinderung bislang nur geringe Chancen auf Schulabschluss und anerkannte berufliche Ausbildung. Die Autoren der Studie markieren deutlich Handlungsbedarf. Hier der Hinweis auf drei Merkposten:

► **Frühkindliche Bildung:** Dem quantitativen Ausbau entspricht noch immer nicht die Entwicklung der pädagogischen Qualität der Kitas. Ein bundesweites »Qualitätsgesetz« ist dringend erforderlich. Dazu gehören auch bessere Beschäftigungsbedingungen für Erzieherinnen und Erzieher.

► **Ganztagschule:** Auch hier gibt es quantitativ ein deutliches Mehr an Ganztagsangeboten. Aber meist steckt dahinter eben kein echter, mit qualifiziertem Personal verschiedener Professionen ausgestatteter Ganztag. Die offenen Angebote verlangen von den Schulen einen hohen Kraftaufwand, liefern aber nicht das, was notwendig wäre, um Bildungsbenachteiligungen auszugleichen. Die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler plädieren für ein gebundenes Ganztagsprogramm. Mit der hastigen Einrichtung von Mensen oder »Nur-Betreuung« am Nachmittag ist es eben lange nicht getan. Nötig sind ausreichend ausgestattete pädagogische Konzepte, die einen veränderten Lernrhythmus und die Kooperation multiprofessioneller Teams im Ganztag ermöglichen.

► **Inklusive Bildung:** Die Berichterstatter fordern, dass die Bildungspolitik ein besonderes Augenmerk auf die Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte und die Finanzierung zusätzlicher Stellen richtet. Alle Bundesländer müssen vehement nachsteuern, wenn Inklusion gelebt werden soll – und nicht zum bloßen Schlagwort wohlfeiler Sonntagsreden (und damit zum Reizwort in vielen Lehrerzimmern) verkommen soll.

Ulrich Hecker

Grundschrift: Verwegene Attacken

»Eine fließende Handschrift bringt die Gedanken zum Fliegen.« So die weltberühmte Autorin Cornelia Funke. Sie schreibt ihre Manuskripte deshalb zuerst mit der Hand (s. Abb.). Und sie schreibt so, wie es der theoretischen Grundlage und dem praktischen Ziel des Grundschrift-Konzepts entspricht: Die Schrift ist orientiert an Druckschriftbuchstaben, verbindet nicht durchgängig im Wort alle Buchstaben, sie setzt vielmehr häufig ab. Die Bewegung der Schreibhand findet sich bei routinierten Schreibern eben nur zum Teil auf dem Papier wieder, zum größeren Teil bewegt sich die Hand zwischen Absetzen und Aufsetzen knapp über dem Papier. So entsteht Geläufigkeit.

Die Pointe ist aber, dass Cornelia Funke mit ihrer »fließenden Handschrift« gegen die Grundschrift argumentiert. Offenbar missversteht sie das Schrift-Konzept der Grundschrift als Malen isolierter Druckschrift-Buchstaben. Vermutlich kennt sie es gar nicht.

Abenteuerlich?

Gleiches gilt für prominente Wissenschaftler. Zum Beispiel der IGLU-Bildungsforscher Wilfried Bos. Er wettet: »Es ist abenteuerlich, ein Reformprojekt wie die Einführung einer neuen Schrift ohne einen Modellversuch mit fundierter Begleitforschung zu beginnen.« Gemach, Herr Professor. Erstens: Die Grundschrift ist nirgends vorgeschrieben, Schulen praktizieren sie freiwillig. Zweitens: Es ist keine neue Schrift, sondern die an den Druckbuchstaben orientierte Ausgangsschrift, die seit vielen Jahren in den meisten Grundschulen als erste Schrift praktiziert wird. Drittens: Sie wird derzeit in Bremen wissenschaftlich begleitet. Viertens: Sie ist keine Kopfgeburt reformwütiger Menschen, sondern basiert auf dem aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisstand, wie er sich in zahlreichen internationalen Studien zur Schriftentwicklung darstellt.

Von Analphabetismus und finanziellen Interessen

Ja, und dann ist da noch die eigentlich doch verdienstvolle Pädagogin Ute Andresen. Sie schüttet ein Füllhorn an vermeintlichen Mängeln aus: Die Kinder müssten sich die Schrift alleine beibringen; die Grundschrift setze die Ansprüche an die Handschrift herab; sie setze aufs Spiel, dass Kinder »die Fähigkeit lernen, eine allen gemeinsame lesbare Schrift zu schreiben«, sie könne sogar Analphabetismus befördern. Das ist alles schon sehr verwegen. Schon die Vorgaben, methodischen Hinweise



Horst Bartnitzky

und Materialien des Grundschulverbandes belegen: Die Kinder entwickeln ihre Handschrift wohl aktiv, aber doch angeleitet und unterstützt in einem anspruchsvollen didaktischen Programm. Und welche »gemeinsame Schrift« meint sie – LA, SAS, VA? Ganz zu schweigen von der Analphabetismus-Beschwörung.

Der Journalist Christian Füller hatte vor drei Jahren in der taz mit einer ganzen Artikelserie seine Kampagne gegen die Grundschrift begonnen, damals mit der Unterstellung, nicht pädagogische Überlegungen, sondern finanzielle Interessen hätten Pate gestanden. Jetzt nutzt er die Frankfurter Allgemeine Zeitung als Forum für seine Attacken und führt als Experten u. a. die genannten Autorinnen und Autoren ins Feld.

Vielleicht sollte der Verband an so verwegen fehlurteilende »Experten« die vier Kleeblatt-Hefte schicken. Das letzte (»Mit Schrift gestalten«) ist gerade erschienen. Auch anhand der Hefte lässt sich erkennen: Das Grundschrift-Konzept bringt die Entwicklung einer formklaren und

„Hat das Schrift auch eine Bedeutung?“ fragte Jacob.
„Wenn es gar nichts ist“, antwortete Julius Borchers,
während er ^{sich} auf dem Boden des Hofes, auf dem er saß.

Handschrift von Cornelia Funke

flüssig geschriebenen Handschrift in die besondere Aufmerksamkeit der Kinder wie der Lehrerinnen. Und damit auch das geklärt wird, kann folgender Hinweis ergänzt werden: Vertrieben werden die Hefte von einer sozialen Einrichtung, für den Grundschulverband zum Selbstkostenpreis. Die Autorinnen und Autoren verdienen selbst keinen Cent daran.

Hans Brügelmann

Horst Bartnitzky

Mitinitiator des Grundschrift-Konzeptes und Mitautor der Materialien des Grundschulverbandes

Anmerkung

Die genannten direkten und indirekten Zitate finden sich im Artikel »Grundschrift« bei wikipedia (Abruf 1. Juli 2014), bzw. in den dort nachgewiesenen Quellen.

Wissenschaftliche Kommentierung der Zeitschriften-Beiträge durch Hans Brügelmann bei www.hans-bruegelmann.com.

Informationen über Konzept und Materialien des Grundschulverbandes unter: www.die-grundschrift.de

Ursula Carle

Herzlichen Glückwunsch zum Kinderrechte-Geburtstag!¹⁾

2014 ist für die Kinderrechte und ihre Verwirklichung ein Jubiläumsjahr. 25 Jahre nach Verabschiedung der UN-Kinderrechtskonvention (KRK) durch die UN-Generalversammlung am 20. November 1989 haben sich – bis auf die USA – mittlerweile alle Staaten dieser Welt zur Einhaltung der Kinderrechtskonvention verpflichtet. Deutschland trat 1992 der KRK mit ausländerrechtlichen und finanziellen Vorbehalten bei und nahm 2010 auch den letzten Vorbehalt zurück. Alljährlich, so auch am 20. November 2014, begeht Deutschland den bundesweiten Aktionstag für Kinderrechte. Besteht wirklich Grund zum Feiern?

Liest man die aktuellen Sozialstatistiken und Armutsberichte, dann erscheint der bundesweite Aktionstag für Kinderrechte fast ein wenig zynisch. Immerhin leben etwa zehn Prozent der deutschen Kinder in Armut, und zwar in Familien mit einem Durchschnittseinkommen, das beinahe 20 % unter der Armutsgrenze liegt. Hinzu kommt, dass Deutschland trotz statistischer Verbesserungen im Bildungsbereich immer noch einen hohen Grad an Bildungsbenachteiligung produziert. Dies hat sich auch im Jubiläumsjahr der Kinderrechte weder strukturell noch quantitativ verändert. Erst der weite Blick zurück zeigt, was durch die Absicherung der Rechte der Kinder erreicht werden konnte – und wo es noch viel zu tun gibt.

Vor 90 Jahren wurden die Rechte der Kinder international deklariert

Am 26. September 1924 verabschiedete die fünfte Vollversammlung des Völkerbundes – die 1920 gegründete Vorläuferin der heutigen UNO – in Genf die erste *Internationale Deklaration der Kinderrechte*. Die pädagogische Debatte um die Selbstbestimmungsrechte des Kindes war allerdings auch vorher bereits in vollem Gange. Unter der reformpädagogischen Perspektive einer Pädagogik vom Kinde aus findet sich in der Kinderrechts-Literatur vor allem Ellen Key mit ihrem bereits 1900 erschienenen Buch »Das Jahrhundert des Kindes« (Key 2006).

Allerdings ließen sich diese Grundrechtskataloge nicht so einfach in die

politische Wirklichkeit übersetzen. In der wirtschaftlichen Krise schienen die sozialen Rechte ihren Gebrauchswert zu verlieren. Zunehmend erkannte man um die Jahrhundertwende die Notwendigkeit, dass Kinderschutz auch über das Verbot von Kinderarbeit²⁾ hinaus ganz speziell unter staatliche Obhut gestellt werden muss, was sich z. B. im deutschen Jugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) von 1922/24 niederschlug. Dabei stand nicht nur das Wohl jedes einzelnen Kindes im Vordergrund. Vielmehr ging es in der konservativen Argumentation vor allem um den Schutz des eigenen Lebensbereiches und Status vor benachteiligten Kindern, was sich in der Diskussion um »Eine Schule für alle Kinder« bis heute widerspiegelt.

Die Genfer Erklärung von 1924 umreißt lediglich jene Rechte der Kinder, die unter allen Umständen, auch in Zeiten der äußersten Not, eingehalten werden sollten. So basal die verabschiedeten Rechte waren, so sehr bestand die Notwendigkeit, sie unter Berücksichtigung der jeweiligen kulturellen Bedingungen vor Ort mit Leben zu füllen. Dies erkannten die Staaten bereits bei der Unterzeichnung und sie stellten sich die Frage, wer diese Umsetzung dokumentieren und koordinieren soll. So richtete der Völkerbund ein Komitee zum Schutz der Kinder ein. Die beschlossenen Kinderrechte waren jedoch

international nicht einklagbar, weil damals noch eine entsprechende Zuständigkeit einer internationalen Straf- oder Menschenrechts-Gerichtsbarkeit fehlte.

Von der Genfer Erklärung (1924) zur UNO-Kinderrechtskonvention (1989)

Der Nationalsozialismus und der Zweite Weltkrieg sorgten dafür, dass die Kinderrechtsdiskussion in Deutschland zum Erliegen kam. Im Ausland richtete sie sich entweder gegen die Kriegsgefahren für Kinder oder plante bereits für die Zeit nach dem Krieg voraus. So verabschiedeten am 12. April 1942 die Bildungsexperten von 19 Teilnehmerstaaten der Conference of the New

25 JAHRE KINDERRECHTE
für jedes Kind

Education Fellowship in London die Children's Charter for the Post-War-World. Zwar blieb diese Erklärung in ihren Forderungen recht vage, stellte aber deutlich heraus, dass ein gutes Bildungssystem die individuellen Bedürfnisse der Kinder beachten muss. Neben einer ausreichenden Versorgung der Kinder fordert die Erklärung Chancengleichheit aller Kinder, das Recht auf ganztägigen Schulbesuch und auf ein Angebot an Religionsunterricht. Mit dieser Erklärung stellten sich die Teilnehmerstaaten deutlich gegen die Ideologie des Nationalsozialismus.

Bereits 1946 begann die International Union for Child Welfare damit, die Mitglieder des Economic and Social Council (ECOSOC) der Vereinten Nationen für eine Anerkennung der Genfer Erklärung zu gewinnen. Dies gelang in einer nur wenig geänderten Fassung 1948. Die Diskussion insbesondere um

die Frage, ob es einer speziellen Kinderrechts-Erklärung bedürfe und nicht vielmehr die Rechte der Kinder bereits in den erklärten Menschenrechten aufgehoben seien, dauerte neun weitere Jahre, bis schließlich die Vollversammlung der Vereinten Nationen am 20. November 1959 eine erweiterte Erklärung abgab.

Die Mühlen des Kalten Krieges zermalmten für rund zwei Jahrzehnte jegliches Engagement zur Etablierung eines weltweit verbindlichen UNO-Kinderrechtsübereinkommens. 1983 begann schließlich eine Gruppe nicht-staatlicher internationaler Organisationen, auf den Fortgang der Verhandlungen und die Entscheidungen der UNO-Arbeitsgruppe Einfluss zu nehmen. Am 20. November 1989 beschloss die 61. Plenarsitzung der Vereinten Nationen das Übereinkommen. Zwei Jahre später hatten einhundert Länder die UN-Kinderrechtskonvention ratifiziert, teils mit Vorbehalten. 41 Länder, darunter Deutschland, hatten ihre Bereitschaft zur Ratifizierung angekündigt. Über die Einhaltung der Konvention müssen die Vertragsstaaten innerhalb von zwei Jahren nach Inkrafttreten des Vertrags und dann alle fünf Jahre dem Ausschuss für die Rechte des Kindes der Vereinten Nationen berichten. Am 6. März 1992 hinterlegte die BRD die Beitrittsurkunde beim Generalsekretär der Vereinten Nationen. Damit ist das Übereinkommen seit dem 5. April 1992 in Deutschland formal in Kraft.



Dr. Ursula Carle

ist Professorin für Grundschulpädagogik an der Universität Bremen und Fachreferentin für Grundschulforschung im Grundschulverband

Der internationale Schritt hin zum Individualbeschwerderecht kann gar nicht hoch genug bewertet werden. Das noch vor wenigen Jahrzehnten unvorstellbare Recht von Kindern, sich wie Erwachsene direkt bei Gericht zu beschweren, hat die Kinder als rechtlich-politische Subjekte enorm aufgewertet. Die Individualität und Rechtspersönlichkeit von Kindern wird dadurch national wie international gestärkt, auch wenn die konkreten Prozeduren und die Kontrollmacht der Kinderrechtsorgane sicher noch eines intensiven Entwicklungsprozesses bedürfen.

Es gibt also prinzipiell keine Unterschiede mehr zwischen dem Rechtsschutz von Kindern und dem von Erwachsenen. Auch für den internationalen Menschenrechtsschutz ist der

Schutz ihrer Rechte im Einzelfall ein wichtiger Zugewinn. Aber ob Kinder den Rechtsweg einschlagen können, hängt auch davon ab, welche Unterstützung sie dabei erhalten. Auf nationaler Ebene engagieren sich für die Kinderrechte in Deutschland mittlerweile neben dem Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen (UNICEF) Save the Children Deutschland, der Deutsche Kinderschutzbund (DKSB), terre des hommes (tdh), das Institut für Menschenrechte, die National Coalition Deutschland, das Deutsche Kinderhilfswerk (DKHW), die Deutsche Liga für das Kind u.v.a.m.³⁾ Eine Möglichkeit für Verbände, die Einhaltung der Kinderrechte auf dem Rechtsweg durchzusetzen (kollektives Klagerecht) wird diskutiert, konnte aber bisher noch nicht durchgesetzt werden. So bleibt es vor allem bei der Rechenschaftspflicht der Staaten gegenüber der UNO. Deutschland ist darüber hinaus auch in einem europäischen Netzwerk zur Weiterentwicklung der Grundrechte, auch der Kinderrechte, der *European Union Agency for Fundamental Rights (FRA)* eingebunden, von dem die Bundesregierung Unterstützung, aber auch kritische Zustandsbeschreibungen erhält.

Neben dieser offiziellen Linie hat sich eine zweite herausgebildet, die Kinderrechtsbewegung der Kinder selbst bzw. die kindernahe Kinderrechtsbewegung. Die eigentliche Zielgruppe der internationalen Bewegung für Menschen-

Jüngere Trends und Errungenschaften

Am 28. Februar 2013 ratifizierte Deutschland als dritter Staat das 3. Fakultativprotokoll zur KRK, das Kindern ein Individualbeschwerderecht einräumt. Dieses berechtigt Kinder, Verstöße gegen ihre in der KRK verbrieften Rechte gerichtlich anzuzeigen und sich gegebenenfalls an den in Genf sitzenden UNO-Ausschuss für die Rechte des Kindes, das »Committee on the Rights of the Child (CRC)« zu wenden. Kinder können sich seit dem 14. April 2014 in Genf über Kinderrechtsverletzungen beschweren. In schweren Fällen kann das CRC auch unter Umgehung der nationalen Gerichtsbarkeit Verstößen gegen die Kinderrechtskonvention nachgehen.



Schülerarbeit, Laborschule Bielefeld 1976



rechte der Kinder erscheint bereits vereinzelt auf der Akteursbühne – auch in Deutschland als Kinderparlamente, kommunale SchülerInnenräte etc. Was die internationale Kinderrechtsbewegung bereits antizipiert, das Kind als gleichberechtigten Akteur zu betrachten, bleibt im gemeinsamen Mikrosystem Lerngemeinschaft (Familie, Kindergarten, Schule) vorerst noch eine Zielstellung, eine Aufgabe von Eltern, Lehrenden, Bürgerinnen und Bürgern, Betrieben, Politikerinnen und Politikern, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern ... Und es gibt dazu viele Wege, heute wie vor 90 Jahren.

(K)ein Grund zu feiern?

Für die politische Ebene fordert das Deutsche Komitee für UNICEF im Jubiläumsjahr der UN-Kinderrechtskonvention konkret:

1. Die Politik muss entschieden gegen Kinderarmut vorgehen.
2. Bildung in Deutschland sollte frühzeitige und gezielte Förderung für benachteiligte Kinder umfassen.
3. Alle Kinder in Deutschland haben das Recht auf umfassenden Schutz vor Gewalt.
4. Die UN-Kinderrechtskonvention muss in Deutschland vollständig umgesetzt werden.
5. Die neue Bundesregierung sollte Kommunen dabei unterstützen, kinderfreundlicher zu werden.

Auf politischer Ebene heißt das: »Die Bundesregierung muss die internationalen verbrieften Rechte der Kinder umfassend verwirklichen. So muss zum Beispiel der Kampf gegen Kinderarmut in Deutschland Priorität in Bund, Ländern und Gemeinden haben. Die Kinderrechte müssen explizit im Grundgesetz verankert und unabhängige Ombuds- und Beschwerdestellen für Kinder eingerichtet werden, wie sie in über 70 Ländern bereits selbstverständlich sind« (Deutsches Komitee für UNICEF 2014 Kernbotschaften, S. 2).

Und die Schulen und Kindergärten? Sind sie 2014, im Jubiläumsjahr der UN-Kinderrechtskonvention, was Beteiligung, Chancengleichheit und Schutz vor Gewalt angeht, bildungspolitisch und pädagogisch aus dem Schneider? Das Gegenteil ist der Fall. Nicht nur müssen sie die Umsetzung der Kinderrechte im Bildungsbereich mikropolitisch und operativ tragen. Sie müssen auch die ihnen anvertrauten Kinder darauf vorbereiten, als künftige BürgerInnen den verschiedenen politischen Ebenen Druck zu machen, damit die Kinderrechte in Deutschland nicht nur umfassender, sondern auch schneller für alle Kinder Wirklichkeit werden. ■

Anmerkungen

- (1) Der Beitrag nimmt Bezug auf frühere Artikel (Carle 1998, Carle/Howe 2011). Eine ausführlichere Fassung, die alle verarbeiteten Quellen, Hintergrundinformationen und weiterführende Hinweise enthält, finden Sie hier: <http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/themen/kinderrechte/>
- (2) Derzeit startet terre des hommes gerade eine internationale Aktion gegen die immer noch weitverbreitete Ausbeutung von Kindern durch Arbeit.
- (3) Einige praktische Tipps zur Umsetzung des Individualbeschwerderechts für Kinder bietet die Webseite »www.individualbeschwerde.de« der Kindernothilfe. Dort findet sich auch ein aktuelles Rechtsgutachten von Dr. Mehrdad Payandeh 2014.

Literatur

- Carle, Ursula (1998): 75 Jahre Rechte der Kinder. Was haben drei Generationen aus den Forderungen der 20er Jahre gemacht? In: Ursula Carle und Astrid Kaiser (Hg.): Rechte der Kinder. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 12 – 23.
- Carle, Ursula/Howe, Sonja (2011): Kinderrechte als pädagogische Herausforderung. Historische Entwicklung und aktuelle Umsetzung. In: Grundschulunterricht / Sachunterricht 2011 (1), S. 4 – 7.
- Deutsches Komitee für UNICEF e. V. (2014): Kernbotschaften zu 25 Jahre UN-Kinderrechtskonvention. Die Kinderrechte verwirklichen für jedes Kind! Köln: Deutsches Komitee für UNICEF e. V. Online verfügbar unter www.unicef.de/blob/51274/4fbd8616e24e8253755f1b97aeaeaf8/2014-06-kernbotschaften-25-jahre-kinderrechte-25jkr-data.pdf, zuletzt geprüft am 20140619.
- European Union Agency for Fundamental Rights (FRA) (Hg.) (2014): Child-friendly justice. Key terms: European Union Agency for Fundamental Rights (FRA). Online verfügbar unter http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014-child-friendly-justice-key-terms_en.pdf, zuletzt geprüft am 20140621.
- Key, Ellen Karolina Sofia (2006, zuerst 1900): Das Jahrhundert des Kindes. Studien. Aus dem Schwedischen von Francis Maro. Neu herausgegeben mit einem Nachwort von Ulrich Herrmann. 2., unveränderte Auflage des unveränderten Nachdrucks der deutschen Ausgabe von 1992. Weinheim, Basel: Beltz (Beltz-Taschenbuch, 28).
- Payandeh, Mehrdad (2014): Die Individualbeschwerde zum Kinderrechtsausschuss der Vereinten Nationen. Das Fakultativprotokoll zum Übereinkommen über die Rechte des Kindes betreffend ein Mitteilungsverfahren aus der Perspektive der deutschen Rechtsordnung. Rechtsgutachten erstellt im Auftrag der Kindernothilfe e. V. in Kooperation mit der National Coalition Deutschland – Netzwerk zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention e. V. Berlin: Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ).

Hans Brügelmann

Kinderrechte: Selbst- und Mitbestimmung in der Grundschule ¹⁾

Eine persönliche Vorgeschichte: Ende der 1960er Jahre stand ich kurz vor dem Abschluss meines juristischen Studiums, als ich ein Stipendium für einen Englandsaufenthalt bekam. Mein Interesse galt schon damals der Pädagogik, und eine mögliche Brücke fand ich in der Frage nach Funktion und Form politischer Bildung in der Schule (vgl. Brügelmann 1969).

Mein Fazit damals: Politische Bildung darf sich nicht erschöpfen in der Vermittlung von Kenntnissen und Konzepten. Sie muss auf mindestens vier Ebenen ausgelegt werden:

- als *Fachunterricht*, der über politische Sachverhalte informiert, aber auch Methoden zur Analyse und Kritik dieser Sachverhalte vermittelt; in der Grundschule als Teil des Sachunterrichts;
- als *Unterrichtsprinzip*, das Aufmerksamkeit für Norm und Machtfragen in anderen Lernbereichen weckt, u.a. bei der Lektüre im Sprachunterricht oder bei der Frage nach Gerechtigkeit im Religionsunterricht;
- als Anforderung an *Arbeits- und Sozialformen im Unterricht*, d.h. als Forderung und Unterstützung von Selbst-

ständigkeit, Mitbestimmung, Zusammenarbeit in allen Lernbereichen;

- als Leitidee für die *Gestaltung des Schullebens*, z.B. durch Institutionalisierung der Mitwirkungsrechte von SchülerInnen in Entscheidungsgremien. Schon diese umfassende Sicht einer Demokratisierung der Schule war selten. Im Rahmen der Recherchen wurde zudem deutlich, dass politische Bildung nur von wenigen als Auftrag der Grundschule verstanden wurde. Und wenn Kinder und Politik zum Thema wurden, dann allenfalls in der Zukunftsperspektive einer Erziehung zur Demokratie. Plädoyers für Beteiligungsrechte von Kindern und Raum für ihre Entscheidungen auch in der Schule oder gar im Unterricht fanden sich kaum. Umso mehr beeindruckte mich das Buch »Summerhill« des eng-

lischen Pädagogen Alexander Sutherland Neill, dessen Botschaft, Kinder als Personen mit eigenen Rechten zu respektieren, in der deutschen Übersetzung durch den unglücklichen Titel »Antiautoritäre Erziehung« leider verzerrt wurde. Dabei stand diese Sicht in einer starken reformpädagogischen Tradition, aus der die Namen Célestin Freinet und Janusz Korczak hervorrangen, die aber auch in Deutschland – vor allem in den Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg – vielerorts auf eine lebendige Praxis verweisen konnte. Danach ist die Demokratisierung der Schule in einer doppelten Perspektive bedeutsam: um Demokratie zu lernen – und zu leben (so auch der Titel eines Förderprogramms der Bund-Länder-Kommission, vgl. Edelstein / Fauser 2001).

Welche schulischen Bedingungen können eine demokratische Bildung fördern?

Auf den ersten Blick mag es irritieren, dass Erfahrungen von Kindern in sozialen Kleinräumen für ihr Verständnis gesamtgesellschaftlicher Vorgänge und für ihre Mitwirkung an politischen Prozessen Bedeutung haben sollen. Dabei hat schon Piaget (1928) in seinen Studien zum moralischen Urteil gezeigt, wie sich die Vorstellungen von Kindern über Gerechtigkeit, Autorität und soziale Regeln durch ihren Umgang untereinander verändern. Merkmale des familiären Milieus, die für die Entwicklung politischen Engagements und für eine demokratische Haltung als bedeutsam erkannt wurden, sind auch in der Schule relevant (vgl. Geißler 1996, S. 60 – 61, 63): positives sozial-emotionales Klima, geringes Machtgefälle, hohe Kommunikationsdichte, offenes Austragen von Konflikten.

Damit wird für die Schule eine Unterscheidung bedeutsam, die Geißler (a.a.O., S. 53) für die Analyse der politischen Sozialisation in der Familie



Kinder beraten in ihrer Kinderkonferenz

Selbst- und Mitbestimmung der Kinder – ein zentrales Kriterium auch für die Wahl fachdidaktischer Konzeptionen *

A. S. Neill schrieb in seinem einflussreichen Buch über das Internat »Summerhill«: »Wir haben keine neuartigen Lehrmethoden; wir sind der Ansicht, dass der Unterricht an sich keine große Rolle spielt« (1969, S. 23).

Er fuhr dann fort, dass es ebenfalls keine Rolle spiele, wie eine Schule bestimmte Inhalte vermittele. Denn: »Ein Kind, das sie lernen will, lernt sie jedenfalls – gleichgültig, nach welcher Methode ...« (ebd.).

Entsprechend konventionell war und ist der meiste Unterricht in Summerhill. Die Selbstbestimmung der Kinder erschöpft sich darin, zu entscheiden, ob sie hingehen oder nicht, pointiert: ob bzw. wo sie sich fremdbestimmter Belehrung unterwerfen. Neills Sichtweise teile ich nicht. Auch wenn man den Willen hat, etwas Bestimmtes zu lernen, macht es einen Unterschied, ob man sinnvolle Unterstützungs- und Hilfsangebote (im Sinne von selbstständig zu nutzenden »Werkzeugen«) erhält, die Einsichten in das zu Lernende ermöglichen, oder ob man häppchenweise etwas serviert bekommt, das irgendwann zu einer komplexen Fähigkeit zusammenwachsen soll.

Für mich bestand der große Fortschritt in der Grundschuldidaktik der 1980er und 1990er Jahre darin, dass Kinder nicht mehr Teilleistungen auf Vorrat lernten, um sie dann später mal für sinnvolle Handlungen nutzen zu dürfen. Die neuen Konzepte des Schriftspracherwerbs beispielsweise zeichneten sich dadurch aus, dass Kinder von Anfang an lesen und schreiben, was ihnen wichtig ist, aber eben auch auf dem Niveau, das ihnen möglich ist. Sie lernen lesen, indem sie lesen, und sie lernen schreiben, indem sie schreiben – mit einer Anlauttabelle als Werkzeug, die es ihnen ermöglicht, sich selbstständig die Laut-Buchstaben-Beziehung unserer Schrift zu erschließen und das zu Papier zu bringen, was ihnen wichtig ist, anderen mitzuteilen. Ich denke, das ist das, was John Dewey wirklich mit Projektmethode gemeint hat: aus Erfahrung lernen (»learning by doing«), indem man persönlich oder gesellschaftlich bedeutsame Probleme bearbeitet. Aber das bedeutet Fehlertoleranz und Respekt dafür, dass die »Welt im Kopf« (E. P. Fischer 1985) bei verschiedenen Menschen unterschiedlich sein darf – etwas, das uns leichter fallen sollte, nachdem wir vom Konstruktivismus gelernt haben, dass dies unvermeidlich so ist.

Sowohl die Relativität wissenschaftlicher Erkenntnis als auch der Eigenwert des kindlichen Denkens schränken den Wichtigkeits- und Richtigkeitsanspruch eines kanonisierten Schulwissens ein. Aber wird damit nicht beliebig, was in der Schule passiert, und gibt es nicht Konventionen, ohne deren Beherrschung gerade Kinder aus bildungsfernen Familien in ihren Berufs- und Lebenschancen benachteiligt bleiben?

Ich finde hier eine Formel von Hans Brügelmann (2005, S. 273 f.) sehr entlastend: An demselben Inhalt lernen verschiedene Menschen Unterschiedliches – dieselbe Einsicht wiederum können sie aus ganz unterschiedlichen Erfahrungen gewinnen. Die Fixierung eines Inhaltskanons ist also weder nötig noch ist sie eine Garantie für gleiche Lernmöglichkeiten. Was aber unterscheidet Schule dann von einem Markt beliebiger Möglichkeiten? Hilfreich ist hier eine zweite Formel (a. a. O., S. 234 f.): Schule nicht als Ort der Belehrung oder gar der Bekehrung »von oben«, sondern als Forum der Begegnung von Kulturen und Generationen zu sehen. Menschen können ihr Potenzial nicht im luftleeren Raum entwickeln, allein durch Entfaltung eines, wie Maria Montessori missverständlich formuliert, »inneren Bauplans«.



Backhaus, A./Knorre, S., in Zusammenarbeit mit Brügelmann, H., und Schiemann, E. (Hrsg.) (2008): Demokratische Grundschule – Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen. Arbeitsgruppe Primarstufe/FB2. Der Sammelband (464 S.) kann unter folgender Adresse gegen eine Schutzgebühr von 15 € bestellt werden über den Universi Verlag der Universität Siegen: www.universi.uni-siegen.de/katalog/reihen/primar/?lang=de

Notwendig sind Anregung, Konfrontation, Modellierung, um Erweiterung des Denkens und der Handlungsmöglichkeiten herauszufordern und zu unterstützen – aber ohne Festlegung auf ein richtiges Wissen.

Der Anspruch einer demokratischen Schule kann sich deshalb aus meiner Sicht weder darin erschöpfen, die Kinder auf ihre Zukunft als »demokratische Bürger« vorzubereiten, noch darin, den Kindern die Freiheit zu bieten, in der Schule Angebote der Belehrung zu verwerfen oder sich ihnen zu unterwerfen. Die Schule muss auch Formen der Sacherfahrung ermöglichen, die den Eigenwert des kindlichen Denkens allgemein und des Denkens des einzelnen Kindes im Besonderen respektieren und dementsprechende Unterstützungsangebote zur eigenständigen Aneignung bereitstellen.

Wenn einerseits Schriftsprache so wichtig ist, wenn man andererseits Kinder nicht lesen und schreiben »machen« darf (und kann ...), dann muss die Schule sich mit aller Kraft darum bemühen, diese Tätigkeiten auch für die Kinder attraktiv zu machen, die bisher keinen Zugang zu den Schriftwelten hatten. Insofern macht es einen großen Unterschied, ob LehrerInnen Aufsätze zu vorgegebenen Themen schreiben lassen oder ob Kinder eigene Geschichten schreiben dürfen, ob alle dasselbe Buch lesen müssen oder ob sie sich ihre Lektüre selbst auswählen dürfen. Die Forderung nach einer demokratischen Grundschule muss also Konsequenzen haben bis in die Fachdidaktiken hinein, wenn sie nicht nur schöner Rahmen für eine weiterhin fremdbestimmte Aneignung des notwendigen Weltwissens bleiben soll.

* Leicht redigierter Auszug aus dem oben angezeigten Buch.

herausgearbeitet hat: manifeste vs. latente Sozialisation. Für erstere sind Sozialkunde und Politikunterricht mit ihrem expliziten Aufklärungsanspruch typisch, während latente Wirkungen aus eher beiläufigen Erfahrungen mit der Institution Schule und in der Beziehung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen folgen. Besonders bedeutsam ist der zweite Aspekt, der für politische Erfahrungen in der Schule unter dem Stichwort »heimlicher Lehrplan« vor allem von Kandzorra (1996, S. 81) diskutiert worden ist. Einschränkungen für die Entwicklung von Selbstständigkeit sieht sie in den »Strukturen, Abläufen, Organisationsformen und Inhalten von Schule« und in der »Eigengesetzlichkeit und Eigendynamik der Institution selbst«. Konkret verweist sie auf die weithin übliche Begrenzung der Handlungsmöglichkeiten der SchülerInnen im Unterricht, auf die asymmetrische Lehr-Lern-Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern und auf die durch Konkurrenz bestimmte Interaktion mit den MitschülerInnen. Damit sind die Voraussetzungen für das wichtige *implizite* Lernen in der Tat nicht besonders

günstig, wie die weiter unten referierten Studien bestätigen.

Für die Grundschule ist festzuhalten, dass bereits Kinder dieses Alters politisch sozialisiert werden und dass auch die Grundschule einen Beitrag dazu leisten kann (Deth u.a. 2007; Richter 2007b). Ausschlaggebend für eine erfolgreiche Teilnahme der Kinder an Entscheidungen ist, dass der Verfahrensablauf und die Form der Information auf die Bedürfnisse der Altersstufe bezogen werden. Schröder (2003, S. 127, 129, 133) zeigt beispielsweise für die Stadtplanung, wie Anschauung vor Ort oder dreidimensionale Modelle Kindern Urteile über Gestaltungsmöglichkeiten erleichtern können. Unklar ist aber die Stabilität der im Kindesalter erworbenen Orientierungen.

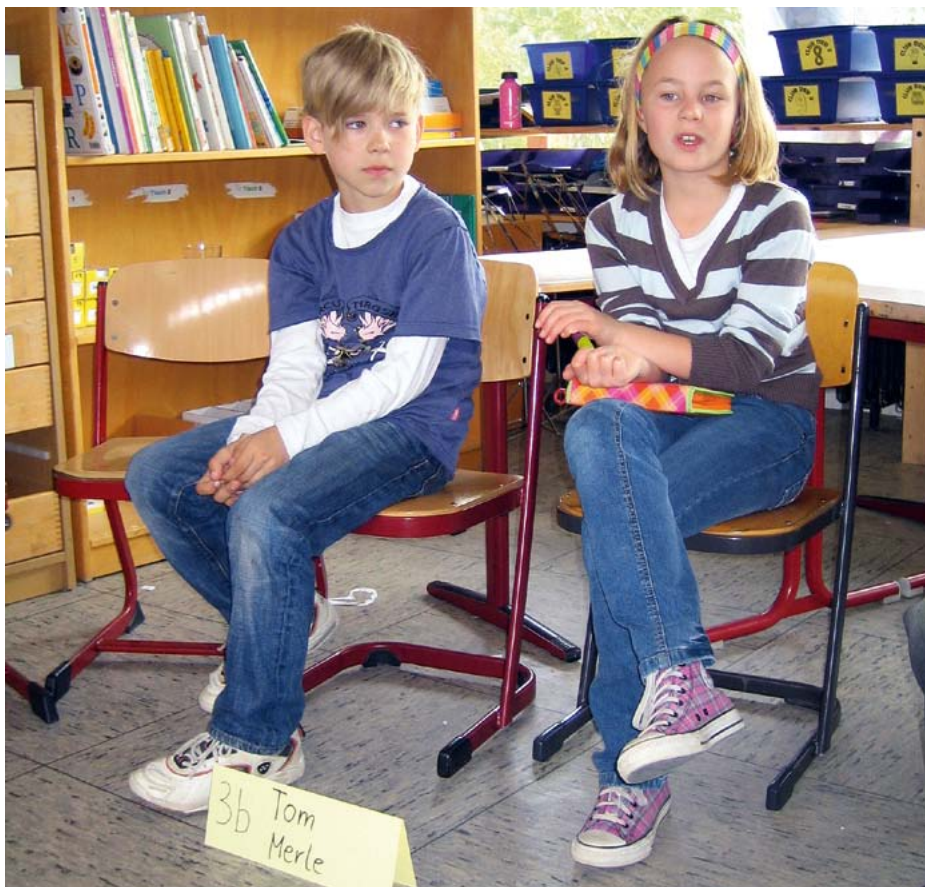
Für die Grundschule stellt sich die Frage, wie stark die intensiven sozialen Lernerfahrungen als bedeutsam für die Entwicklung von Wissen und Einstellungen im engeren Sinn angesehen werden können. Bejaht wird diese Annahme von Schreier (1996) mit seinem 3-Stufen-ABC, ganz im Sinne von Hentigs These (1993, S. 181): »Nur wenn wir im kleinen, überschaubaren

Gemeinwesen dessen Grundgesetze erlebt und verstanden haben [...], werden wir sie in der großen Polis wahrnehmen und zuversichtlich befolgen.« Dabei legen die vorliegenden Befunde nahe, dass *Unterricht* einen stärkeren Einfluss auf die Aneignung von Wissen und Konzepten hat, während *Partizipation* an Entscheidungen für die Entwicklung von Einstellungen bedeutsamer ist (vgl. Ackermann 1996). So auch die Hauptbefunde aus US-amerikanischen Evaluationsstudien zu verschiedenen Unterrichtsprogrammen (a.a.O., S. 95): »Wenn Schüler angehalten werden, sachliche Informationen – auf dem Wege des systematischen Begriffslernens, des entdeckenden Lernens oder Problemlösungsverfahrens – zu erschließen, können sie ihr Wissen und ihre Urteilsfähigkeit am ehesten verbessern ... Die dem sogenannten Aktionslernen zuzuordnenden Methoden wie Rollen- und Simulationsspiele kommen ihren Zielen, Einstellungsänderungen und Handlungsbereitschaft zu fördern, näher als herkömmliche Verfahren, bleiben dafür aber im kognitiven und analytischen Lernen zurück.«

Für die Konzeption einer demokratischen Grundschule besonders relevant sind Formen impliziten Lernens durch aktive Mitwirkung der SchülerInnen an Entscheidungen in Schule und Unterricht. Eine solche Pädagogik kann durch drei Prinzipien bestimmt werden (Hecht 2002, Übers. HB):

- »Eine demokratische Gemeinschaft mit Parlament, Schlichtungsausschüssen, ausführenden Gremien usw.
- pluralistischer Unterricht, der SchülerInnen erlaubt, wichtige Fächer selbst zu wählen, Angebote zum Selbstlernen anbietet usw.
- eine dialogische Beziehung auf der Grundlage besonderer wechselseitiger Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern.«

Verschiedene Studien, vor allem in den USA, u.a. aus der Arbeitsgruppe um Deci und Ryan, bestätigen die Bedeutung solcher informellen Erfahrungen sowohl in der Familie als auch speziell in der (Grund-)Schule für die Entwicklung von Autonomie und Partizipation (s. Grolnick/Ryan 1987; 1989; und speziell zum politischen Lernen die Zusammenfassung bei Molenaar u.a. 2006, S. 12 – 17).



Klassensprecher argumentieren im Schülerparlament

Im Anschluss an die Schweizer Studie von Biedermann (2006) schränkt Richter (2007a, S. 24) allerdings ein, dass Partizipation zwar das politische Interesse und Engagement stärken könne, aber allein nicht ohne Weiteres zur politischen Bildung beitrage. Insofern ist es wichtig, Raum für die Übernahme von Verantwortung zu verbinden mit Reflexion der dabei gewonnenen Erfahrungen. Ein Beispiel ist das Konzept des sog. »Service Learning«: »Service Learning bezeichnet [...] einen – meist in Projektform organisierten – Dienst in und für die Gemeinde, der gezielt mit Lerninhalten und Lernprozessen in der Schule (oder auch Hochschule) verknüpft ist.« (Sliwka 2004, S. 2; vgl. ausführlicher zu diesem Ansatz Sliwka 2001).

Positive Effekte sind in ganz verschiedenen Dimensionen nachgewiesen (vgl. die Zusammenfassung von Evaluationsstudien aus den USA bei Sliwka 2004, S. 5, 10 – 11):

- Abbau von Vorurteilen,
- positivere Wahrnehmung zwischen sozialen oder ethnischen Gruppen,
- gesteigertes Verantwortungsbewusstsein,
- höheres Selbstwertgefühl und höhere Selbstwirksamkeit,
- verbesserte soziale Kompetenzen,
- höhere Sensibilität für Probleme in der Gemeinde und
- eine ausgeprägtere politische Identität.

Solche Erfahrungen können nicht nur in außerschulischen Projekten (als »community service«) gewonnen werden, wie Ohlmeier (2006) in einer qualitativen Fallstudie ausgewählter Klassenkonferenzen in einer Grundschule gezeigt hat. Er stellt ein zunehmendes Spektrum an sozialen und politischen Erfahrungsmöglichkeiten fest, je mehr sich demokratische Verhandlungsverfahren etabliert haben. Insbesondere erwerben die GrundschülerInnen soziale Kompetenzen, die für eine zivilgesellschaftlich ausgerichtete, politische Demokratie von Bedeutung sind (a.a.O., S. 70).

Bisher habe ich Schule und Unterricht in einer bewusst eingeschränkten Perspektive in den Blick genommen, nämlich unter dem Aspekt ihrer Beiträge zur Vorbereitung auf *zukünftiges*



Dr. Hans Brügelmann

Professor für Grundschulpädagogik (i. R.), Fachreferent für Qualitätsentwicklung im Grundschulverband, freier Bildungsjournalist

politisches Urteilen und Handeln. Dies ist nur zulässig, weil ich im Folgenden Anforderungen an Qualitäten von Schule als *aktuellen* politischen Raum bestimme. Deren Bedeutung darf auf keinen Fall geringer geschätzt werden, wie die seit 1992 auch in Deutschland verbindlichen Vorgaben der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 deutlich machen.

Demokratie leben – schon in der Grundschule?

Lernräume wie Schulen sind immer auch Lebensräume. Nicht nur ihre Lernwirksamkeit im Blick auf fachliche Ziele ist zu bedenken, sondern auch, dass junge Menschen Freiräume brauchen, in denen sie selbstständig ihren individuellen Interessen und Bedürfnissen nachgehen können. Das Kunststück besteht darin, Lernumgebungen zu schaffen, die als Angebot einladen, herausfordern, anregen – ohne durch Verordnung zu verplanen, einzuschränken, festzulegen.

In diesem Kontext hat die UN-Kinderrechtskonvention von 1989 eine zentrale Bedeutung. Die Kinderrechte gelten nicht nur international, also völkerrechtlich im Verkehr zwischen den Staaten, sondern sind einklagbare Individualrechte – auch gegenüber der Schule (vgl. die Rechtsgutachten von Lorz 2003 und Cremer 2006).

Die Sprengkraft dieses Anspruchs geht verloren, wenn die Kinderrechte nur als Schutzrechte gegen Verletzung und Missbrauch von Kindern interpretiert werden, also als bloße Abwehr- und nicht als positive Mitbestimmungs-

rechte. In dieser Funktion werden sie zudem oft zu Rechten der Eltern umgedeutet, wenn diese die Ansprüche der (unmündigen) Kinder nach außen vertreten sollen – und damit auch interpretieren dürfen. Dann bestimmen die Erwachsenen, was kindgemäß ist – allgemein wie im Einzelfall (vgl. ausführlicher zur Kritik an diesen Einschränkungen u.a. Neumann 1999, Brügelmann 2005, Kap. 1 und 2).

Da war bereits die Reformpädagogik mit vielen konkreten Schulversuchen in den 1920er Jahren weiter. Flitner (1999, Kap. 5) nennt zwei Ansätze: erstens die Gemeinwesenschule, die sich zur politischen Gemeinde hin öffnet, auch an ihrem Leben teilhat – heute wiederbelebt bzw. reimportiert aus dem angelsächsischen Schulwesen als *community school*; zum zweiten die Idee der Kinderrepublik, die sich als kleiner »Staat im Staat« versteht, also mehr inselhaft, im Schonraum eines Landerziehungsheims etwa, ihr eigenes Modell des Zusammenlebens erprobt.

In reformpädagogischen Ansätzen finden sich aber auch eine Reihe konkreter Institutionen, die heute für die Gestaltung des Schullebens (wieder) an Bedeutung gewinnen: der Klassenrat (z.B. bei Freinet), die Schulgemeinde bzw. -versammlung (z.B. bei Geheeb und Neill), das Schülergericht (z.B. bei Wyneken und Korczak, bei Otto und Bernfeld).

Die UN-Kinderrechtskonvention

Die Kinderrechtskonvention ist von der UN-Vollversammlung 1989 verabschiedet worden. Seit 1992 ist sie auch in der Bundesrepublik in Kraft gesetzt. Die Kultusministerkonferenz hat 2006 die hohe Bedeutung der UN-Kinderrechtskonvention für die Arbeit in der Schule nachdrücklich betont, bisher haben die Schulministerien aber wenig für deren Umsetzung getan (vgl. dazu den »Offenen Brief« von 2007 an die KMK im Kasten auf S. 8). Der Originaltext ist zugänglich unter www.unicef.de/informieren/infothek/-/konvention-ueber-die-rechte-des-kindes/17528, eine für Kinder verständliche Fassung findet sich unter www.fuer-kinderrechte.de/wissen/die-un-kinderrechtskonvention-von-vorne-bis-hinten

Wie weit sind Räume für Selbst- und Mitbestimmung bereits in der Grundschule vorhanden?

Verschiedene Konzepte für die Schule und für die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit machen darauf aufmerksam, dass Grade der Reichweite und der Ernsthaftigkeit von Mitbestimmung zu unterscheiden sind (vgl. die »Partizipationsleitern« bei Hart 1997 und bei Oser/Biedermann 2006; analog für eine Öffnung des Unterrichts Peschel 2002). Dazu gibt es eine Reihe von Befragungs- und Beobachtungsstudien, die belegen, dass der Schulalltag nach wie vor in hohem Maße fremdbestimmt verläuft (vgl. Wagener 2013, Kap. 7).

Im DJI-Kinderpanel wurden SchülerInnen aus dritten und vierten Klassen befragt. Selbst bestimmen, was in den Schulstunden gemacht wird, konnten danach nur 4 % »fast immer« und 14 % »häufig«, dagegen 55 % »selten« und 27 % »nie« (so Alt u. a. 2005, S. 30). Nach der World-Vision-Kinderstudie (Andresen u. a. 2013, S. 127) durften über Klassenregeln »oft mitbestimmen« nur 35 % der 10- bis 11-Jährigen und 5 % der 6- bis 7-Jährigen, und bei Projektthemen war es jeweils sogar nur noch die Hälfte. »Wichtige Dinge« mitentscheiden konnten in der vierten Klasse gerade einmal 4–5 % (Bosenius/Wedekind 2004, S. 296).

Diese Aussagen von Kindern korrespondieren mit den Ergebnissen von Befragungen zur Öffnung des Unterrichts, in denen LehrerInnen auch selbst angaben, häufiger eine Mitbestimmung des sozialen Miteinanders in der Schule zu ermöglichen, aber nur selten Freiräume für eine ernsthafte Selbstbestimmung des (fachlichen) Lernens zu eröffnen (vgl. die Zusammenfassungen bei Brügelmann/Brinkmann 2009, S. 193 ff. und Wagener 2013, Kap. 7). Über die verschiedenen Erhebungen hinweg zeichnet sich ab, dass eher weniger als 10 % der LehrerInnen ihren Unterricht grundlegend öffnen und dass dieser Anteil allenfalls dann auf 20–30 % (oder noch höher) steigt, wenn man die Ansprüche entsprechend geringer ansetzt. Aber auch eine institutionalisierte Mitbestimmung ist nicht so verbreitet, wie man vermuten könnte: Zwar haben 70 % der Kinder einen

Klassensprecher erlebt, aber nur 32 % einen Klassenrat und sogar nur 12 % ein Schülerparlament (vgl. Bosenius/Wedekind 2004, S. 298).

Speck (2007, S. 11) fasst die Befunde verschiedener Studien in folgender These zusammen: »Schülern werden heute in der Schule zunehmend mehr Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht und außerunterrichtlichen Bereich eingeräumt. Eine Partizipationskultur hat sich jedoch noch nicht herausgebildet. Partizipation findet vor allem dort statt, wo nicht der unmittelbare Unterricht oder das Lehrerhandeln tangiert wird. Zudem gibt es gravierende Wahrnehmungsunterschiede zwischen Lehrern und Schülern über die realen Partizipationsmöglichkeiten und hat die Partizipation häufig nur eine Alibifunktion oder wird als Pflichtaufgabe wahrgenommen.«

Wagener (2013) hat gezeigt, dass Ganztagschulen zwar mehr Möglichkeiten für die Partizipation von Kindern bieten, dass sie aber auch hier nur sehr begrenzt genutzt – und von den Kindern als geringer eingeschätzt werden als von den Erwachsenen (a. a. O., S. 284 ff.).

Hier besteht also ein erheblicher Nachholbedarf – zumal es auch besondere Chancen gibt, etwa wenn man den Befund in Rechnung stellt, dass die Bereitschaft zum politischen Engagement am Ende der Grundschulzeit höher ist als in der Sekundarstufe (so schon Marz u. a. 1978, S. 141). Neuere Studien zeigen, dass eine Mehrheit der deutschen SchülerInnen Mitbestimmung wichtig findet und bereit ist, sich entsprechend zu engagieren, dass aber die Möglichkeiten einer ernsthaften Mitwirkung nicht sehr hoch eingeschätzt werden, so dass die Partizipationsbereitschaft im internationalen Vergleich eher gering ausfällt (vgl. Speck 2007, S. 13–14).

Fazit

Zusammengefasst sind es drei Begründungsstränge, die in der Diskussion über Partizipation von Kindern in der Schule zu bedenken sind, aber nicht vermischt werden dürfen:

● **Erstens** sind Selbst- und Mitbestimmung wichtig, weil ohne sie schulisches Lernen generell verkümmert. Damit

geht es um die fachbezogene *Effektivität* von Schule: Lernmotivation in allen Fächern ist abhängig von der Möglichkeit, sich als autonom und kompetent zu erleben (vgl. Kasten Brinkmann). Für diese These bieten die Studien zur Selbstbestimmungstheorie der Lernmotivation von Deci und Ryan vielfältige Belege (siehe u. a. Ryan/Deci 2000). Selbstgesteuertes Lernen ist nachhaltiger als fremdbestimmter Unterricht.

Die wirksame Förderung fachlichen Lernens ist aber nur *ein* Aspekt der Öffnung des Unterrichts für mehr Selbst- und Mitbestimmung:

● **Zweitens** ist Partizipation an schulischen Entscheidungen wichtig, damit SchülerInnen auf ihre Rolle als Bürger in einer Demokratie vorbereitet werden. Ich nenne dies das Passungs- und *Stimmigkeitsproblem* von Schule: Selbstständigkeit und Verantwortung können Kinder nur entwickeln, wenn man sie ihnen von klein auf zugesteht, wenn also kein Widerspruch zwischen Lernzielen und Lernformen besteht.

Während die ersten beiden Begründungen Partizipation mit ihrem Beitrag zur Entwicklung der Kinder, also zu ihren *zukünftigen* Handlungsmöglichkeiten rechtfertigen, zielt die durch die UN-Kinderrechtskonvention gestützte Argumentation auf die Gestaltung der Schule als *aktuellen* Lern- und Lebensraum:

● **Drittens** sind Selbst- und Mitbestimmung ein Wert an sich und deshalb in jeder gesellschaftlichen Interaktion, also auch zwischen den Generationen, zu respektieren. Damit ist die *Legitimität* von Schule angesprochen: Partizipation darf nicht reduziert werden auf ein Mittel zum Zweck der Erziehung und darf von Erwachsenen nicht lediglich instrumentell eingesetzt werden, sondern sie steht allen Kindern als grundlegendes Recht zu, über das Erwachsene nicht nach eigenem Gutdünken verfügen können.

Das ist aber schwer in der Schule umzusetzen, wenn LehrerInnen selbst kein Mitbestimmungsrecht bei wesentlichen Schulanliegen haben und die Schulen in vielen Bundesländern noch zu wenig mitreden/mitbestimmen können, was die Einstellung neuer Kolleginnen, die Verwendung von Sachmitteln und ähnliche Entscheidungen betrifft ... □

Kinder haben das Recht mitzubestimmen – auch in der Schule

Offener Brief an die Kultusministerkonferenz (Auszüge)

Als engagierte Bürgerinnen und Bürger und als verantwortliche Pädagoginnen und Pädagogen stellen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Experten-Tagung »Demokratische Grundschule« an der Universität Siegen fest: Die öffentliche Diskussion über die Qualität der Schule und ihre Probleme wird zurzeit einseitig geführt.

Im internationalen Vergleich zeichnen sich deutsche Achtklässlerinnen und Achtklässler durch den höchsten Grad an Fremdenfeindlichkeit aus. Ihre Bereitschaft zu politischem Engagement liegt unter dem Durchschnitt anderer Länder. Das sind zwei zentrale Befunde der CIVIC-Studie zur politischen Bildung, die uns mindestens so beunruhigen müssten wie die ebenfalls 2001 veröffentlichten PISA-Daten. Die Bildungspolitik wird aber von der Diskussion über die fachlichen Leistungen und ihre Verbesserung bestimmt. Damit wird der Bildungsauftrag gerade auch der Grundschule unzulässig eingeengt.

Wir fordern deshalb mehr Aufmerksamkeit für die Grundschule als sozialen Lebensraum und politischen Lernraum. Demokratisches Engagement wächst, wenn schon Kinder erleben, dass sie als Person respektiert werden, und wenn sie ihr Leben und Lernen in der Schule verantwortlich mitbestimmen können. Die Grundschule ist die einzige öffentliche Institution, in der junge Menschen aus allen sozialen Milieus verbindlich zusammenkommen. Damit ist sie der zentrale Raum, in dem unsere Gesellschaft zusammenwächst – oder Gruppen voneinander getrennt werden. Und sie ist alltäglicher Lebensraum, in dem Macht ausgeübt und Interessen ausgehandelt werden.

Im Alltag aller Schulen sind deshalb die grundlegenden Menschenrechte der Kinder zu achten, ist die Bereitschaft und Fähigkeit der Kinder zum demokratischen Zusammenleben zu fördern. Auch darüber, wie sie diesen Anspruch umsetzen, haben Schulen Rechenschaft abzulegen – nicht nur über die Förderung der fachlichen Leistungen. Dazu hat die Kultusministerkonferenz in ihrem Beschluss vom 3. 3. 2006 festgestellt:

»Die Kultusministerkonferenz bekennt sich ausdrücklich zu der Kinderrechtskonvention und dem darin festgeschriebenen Recht des Kindes auf Bildung, von dessen Verwirklichung die Zukunft des Einzelnen wie auch der Gesellschaft nicht unwesentlich abhängt. [...]

Die Kultusministerkonferenz spricht sich dafür aus, dass die Subjektstellung des Kindes und dessen allseitiger Entfaltungs-

anspruch in allen Schulstufen und -arten zu respektieren sind und Maßnahmen zur Förderung von Begabungsvielfalt sowie zur Vermeidung von sozialer Ausgrenzung verstärkt werden müssen.

Die Kultusministerkonferenz spricht sich dafür aus, dass die altersgerechte Berücksichtigung der Rechte des Kindes auf Schutz und Fürsorge sowie auf Partizipation essentiell für die Schulkultur ist.«

Wir begrüßen diesen Beschluss auch deshalb, weil er in der Grundschule auf vergleichsweise günstige Bedingungen trifft. Viele Grundschulen, viele Lehrerinnen und Lehrer haben tragfähige Ansätze entwickelt, die eine ernsthafte Beteiligung an Entscheidungen ermöglichen: von Freiräumen für selbstständiges Arbeiten über Klassenräte bis hin zu Schulversammlungen. Solche Ansätze brauchen Unterstützung und müssen verbreitet werden.

1. Wir fordern die Mitglieder der Kultusministerkonferenz auf, Hürden für die Umsetzung der Kinderrechte zu beseitigen und die schulrechtlichen Vorschriften entsprechend ihrem Beschluss von 2006 zu überarbeiten.

2. Wir fordern, Rahmenbedingungen zu schaffen, unter denen Schulen die Vorgaben der UN-Kinderrechtskonvention im Alltag umsetzen können, so insbesondere den Verzicht auf eine frühe Selektion und auf eine Leistungsbeurteilung, die die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder missachtet.

3. Im Anschluss an das Programm »Demokratie lernen und leben« der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung sind Netzwerke von Schulen aufzubauen, in denen unterschiedliche Formen der Selbst- und Mitbestimmung auf allen Ebenen des Schullebens und des Unterrichts erprobt werden. Dabei sind sowohl staatliche Regelschulen einzubeziehen als auch freie Schulen und Gründungsinitiativen, die weitergehende Demokratisierungsansätze umzusetzen versuchen. Anzustreben ist zudem eine enge Kooperation mit Reformverbünden, in denen Schulen ihre Entwicklung selbstverantwortlich und selbstkritisch von unten organisieren.

Verfasst und unterzeichnet von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Experten-Tagung »Demokratische Grundschule« vom 19. bis 21. 9. 2007 an der Universität Siegen.

Anmerkungen

(1) In diesen Artikel sind Ausschnitte aus meinen Beiträgen zu dem Band »Demokratische Grundschule« (Backhaus / Knorre 2008, S. 107 ff. und 193 ff.) eingegangen, in denen ich auch die Fachliteratur systematischer aufgearbeitet habe.

Grundlegende Literatur

Backhaus, A. / Knorre, S., in Zusammenarbeit mit Brügelmann, H., und Schiemann, E. (Hrsg.) (2008): Demokratische Grundschule – Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen. Arbeitsgruppe Primarstufe / FB2. Verlag Universi: Siegen.

Brügelmann, H. (2005): Schule verstehen und gestalten – Perspektiven der Forschung auf Probleme von Erziehung und Unterricht. Libelle: CH-Lengwil (bis 2008 aktualisiert unter: www.agprim.uni-siegen.de/schuleverstehen).

Edelstein, W., u. a. Hrsg. (2014): Kinderrechte in der Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation. Debus Pädagogik / Wochenschau-Verlag: Schwalbach.

Flitner, A. (1992): Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. Jenaer Vorlesungen. Serie Piper 1546: München / Zürich (erw. Neuaufl. 1999).

Richter, D. (Hrsg.) (2007): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule. Schriftenreihe Bd. 570. Bundeszentrale für Politische Bildung: Bonn. Wagener, Anna Lena (2013): Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen. Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus der Sicht verschiedener Akteure. Beltz Juventa: Weinheim / Basel.

Das vollständige Verzeichnis der zitierten Quellen ist erhältlich über den Autor hans.bruegelmann@grundschulverband.de

Sonja Student und Jasmine Gebhard

Schule als »Haus der Kinderrechte«

Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation

25 Jahre nach der Verabschiedung der UN-Kinderrechtskonvention sind die Kinderrechte immer noch nicht bei allen Kindern angekommen. Erst im Jahr 2011 wurde in der Studie »LBS-Kinderbarometer« festgestellt, dass bundesweit nur 27 % der Kinder im Alter von 9 bis 14 Jahren von den Kinderrechten gehört haben (vgl. LBS Hessen-Thüringen 2011, S. 50).

Am 3. März 2006 hatte die Kultusministerkonferenz eine »Erklärung zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes« abgegeben. Menschenrechte und Demokratie gehören ebenfalls zu den Erziehungs-Leitziele der EU, des Europarats und der OECD für das 21. Jahrhundert (vgl. OECD 2002 und Council of Europe 2010). Schulen sind die einzigen Orte, an denen *alle* Kinder mit diesen Werten in Berührung kommen. Hier können sie die Kinderrechte kennenlernen, Selbstwirksamkeit und Beteiligung erleben,

Anerkennung erfahren und Verantwortung für sich und andere übernehmen.

Schulnetzwerk für Kinderrechte

Wie kann es gelingen, dass jede Schule ein Haus der Kinderrechte und Demokratie wird? Von dieser Frage geleitet, initiierten der Frankfurter Verein »Makista – Bildung für Kinderrechte und Demokratie«, die Ann-Kathrin-Linsenhoff-UNICEF-Stiftung und UNICEF Deutschland im Jahr 2010 das Pilotprojekt »Modellschul-Netzwerk für Kinderrechte Rhein-Main«¹⁾. Zehn Schulen aus dem Rhein-Main-Gebiet erprobten, wie Schulentwicklung zu den Kinderrechten gelingen kann und übertragbare Standards sowie Praxis-Beispiele geschaffen werden können. Bei dieser Aufgabe wurden die Schulen dauerhaft unterstützt – durch die Zivilgesellschaft und staatliche Institutionen. Wichtige Transferpartner wurden von Anfang an in die Arbeit des Programms einbezogen: In einem halbjährlich tagenden Fachbeirat unter Leitung von Prof. Lothar Krappmann waren Experten vertreten, die wichtige Impulse und aktive Beiträge für die Durchführung des Projekts, den Transfer in Hessen und bundesweit gaben. In den ca. vier Jahren seit der Gründung ist aus dem Pilot-Projekt ein dauerhaft angelegtes Qualitätsnetzwerk von Kinderrechte-Schulen entstanden, das ein wichtiger und nachhaltig angelegter Bestandteil einer kinderrechtlichen Infrastruktur für die Schulen in Hessen ist. Die Kinderrechte wurden in Hessen in den Referenzrahmen für Schulqualität aufgenommen und in enger Kooperation mit dem HKM-Programm »Gewaltprävention und Demokratielernen« bieten die Modellschulen für Kinderrechte praxisnahe Fortbildungen für andere Schulen an.²⁾

Kinderrechte und Schulentwicklung

Schon vor dem Start des Modellschulnetzwerks hat der Verein Makista viele Jahre in Projekten für Kinderrechte gearbeitet, u. a. gemeinsam mit UNICEF Deutschland beim JuniorBotschafter-Wettbewerb für Kinderrechte (siehe Artikel von Marianne Müller-Antoine, S. 28). Das Modellschulnetzwerk war eine Antwort darauf, dass die Kinderrechte nur nachhaltig an der Schule verankert werden können, wenn sie nicht nur als Thema im Unterricht oder einzelnes Projekt behandelt werden, sondern im Zentrum von Schulentwicklung stehen. Kinderrechte berühren zahlreiche Themen im Lernalltag von Schülerinnen und Schülern – z. B. soziale und faire Umgangsformen, gewaltfreie Konfliktlösung, umfassende Informationen und Mitbestimmung am Lernort, basisdemokratische, repräsentative und projektorientierte Teilnehmungsformen, Bewegungs- und Spielräume, Möglichkeiten für kreative und kulturelle Betätigungen, Lernen durch soziales Engagement, Hilfsaktionen für andere Länder, die Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung. Um ein ganzheitliches Verständnis der Kinderrechte zu erleichtern, wurde mit dem »Haus der Kinderrechte« ein Beratungs- und Selbstevaluationsinstrument für Schulen entwickelt, um einen systemischen Blick auf die verschiedenen Dimensionen von Schulentwicklung im Bereich Kinderrechte zu erleichtern. Es fasst die folgenden Dimensionen in ihren Zusammenhängen anschaulich und übersichtlich zusammen und gibt Hilfestellungen zu deren Anwendung im Schulalltag:

1. Kinderrechte als »Dach«
2. Einbeziehung aller Zielgruppen
3. Inhaltliche Arbeit und Bildungsqualität
4. Organisatorische Qualität
5. Zeit und Entwicklung



Jasmine Gebhard (l.)

M.A., Studium der Soziologie und Betriebswirtschaftslehre, Geschäftsführerin von Makista, Projektleitung Kinderrechte-Schulen und Modellschul-Netzwerk Kinderrechte Hessen

Sonja Student (r.)

Gründerin und Vorstandsvorsitzende von Makista, Projektleitung Kinderrechte-Schulen und Modellschul-Netzwerk Kinderrechte Hessen, Netzwerkkordinatorin im BLK-Programm »Demokratie lernen & leben« 2003 – 2007, Serviceagentur »ganztagig lernen« Rheinland-Pfalz 2007 – 2011, Vorstandsmitglied der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe) bis 2008

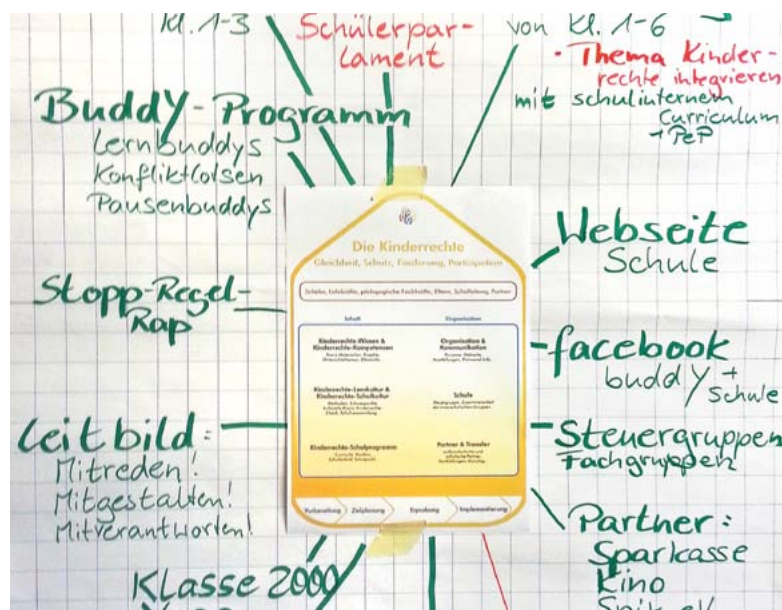
Jeder Aspekt im »Haus der Kinderrechte« hängt mit den anderen zusammen. Alle Einzelaspekte beziehen sich auf den Gesamtzusammenhang des Kinderrechte-Entwicklungsprozesses mit allen Beteiligten. Dieser Prozess betrifft nicht nur die Durchführung von Projekten oder den Aufbau neuer Strukturen, sondern vor allem das Bewusstsein aller Beteiligten, das Verständnis davon, was eine »kindergerechte Schule« bedeutet. Um sicherzustellen, dass alle an Schule Beteiligten die Kinderrechte kennenlernen und umsetzen, muss jede Schule ihr eigenes Kinderrechteprofil entwickeln und ihren selbstständigen und individuellen Weg zum »Haus der Kinderrechte« finden. Sowohl die inhaltliche Bildungsqualität als auch die Organisationsqualität der Schule müssen dabei berücksichtigt werden – nicht im Sinne eines Idealbildes von Schule, sondern unter Berücksichtigung der Ziel- und Prozessqualität von Schule.

Kinderrechte als »Dach«

Das »Haus der Kinderrechte« wird durch die vier Grundprinzipien der Kinderrechte näher qualifiziert: Gleichheit/Gleichberechtigung (Art. 2), Wohl, Schutz und Fürsorge (Art. 3), Förderung der persönlichen Entwicklung (Art. 6) und Partizipation (Art. 12). Damit soll auf einen Blick deutlich werden, worum es bei den Kinderrechten im Wesentlichen geht. Es empfiehlt sich, anhand dieser Prinzipien sowohl das Vorverständnis als auch das gemeinsam reflektierte Verständnis der Kinderrechte unter allen Beteiligten (Schulleitung, Lehrkräfte, Schüler, Eltern, Partner etc.) zu klären und im Verlauf des Prozesses weiterzuentwickeln. Ein vertieftes Verständnis erleichtert die Kommunikation untereinander und mit den verschiedenen Zielgruppen. Die Kinderrechte als Dach einer kindergerechten Schule werden so in ihrem inneren Zusammenhang leichter erkannt und jede Schule kann auf der Basis der Universalität der Kinderrechte ihr einzigartiges Profil entwickeln. Die vier Prinzipien fassen den »Geist« der UN-Kinderrechtskonvention zusammen:

Gleichheit

Alle Kinder haben die gleichen Rechte. Das bedeutet: das eigene Recht schließt auch immer das des Gegenübers und



Arbeit mit dem Haus der Kinderrechte

die Pflicht der Achtung dieser Rechte ein. Dieses Prinzip der Gleichberechtigung oder Gleichheit verweist zudem auf die Universalität der Kinderrechte als Menschenrechte für Kinder, die jegliche Diskriminierung aufgrund von Nationalität, Geschlecht, ethnischer oder sozialer Herkunft oder Religion ausschließt. Leitfragen dafür sind: Wie geht die Schule mit Heterogenität um? Wo werden Kinder aufgrund ihrer Herkunft, ihres sozialen Status etc. benachteiligt? Hier gibt es zahlreiche Anknüpfungspunkte zu anderen Anti-Diskriminierungsprogrammen, die menschenrechtlich basierte soziale Einstellungen, soziales Verhalten oder Zivilcourage fördern.

Schutz

Kinderschutz und eine sichere Lern- und Lebensumgebung betreffen die Bereiche Gewalt gegen Kinder – sei es körperliche, psychische oder verbale – sowohl von Erwachsenen als auch von Kindern untereinander. Jede Schule hat heute irgendeine Form von Streitlösungs-, Anti-Mobbing- oder Mediationsprogrammen. Die ausdrückliche Verbindung

im »Haus der Kinderrechte« macht es Schulen und Partnern leichter, den Kinderrechte-Fokus auf diesen Bereich anzuwenden und zu erkennen: Was tun wir schon, damit sich alle an der Schule sicher fühlen und in einer guten Atmosphäre lernen und unterrichten können und alle respektvoll miteinander umgehen? Wie ergänzen sich die Aktivitäten zum Kinderschutz mit den anderen Kernbereichen der Kinderrechte, zum Beispiel der Partizipation?

Förderung

Individuelle Förderung betrifft die Potenzialentwicklung von Kindern und Jugendlichen. Wie wird die Schule diesem Anspruch gerecht – wird das einzelne Kind mit seinen individuellen Ausgangsvoraussetzungen und Möglichkeiten in den Blick genommen? Werden Kinder mit Beeinträchtigungen gefördert? Hier kommt es darauf an, den Kinderrechte-Fokus auf den Bereich der Förderung zu richten und zu prüfen, was gelingt schon gut an der eigenen Schule und wo wollen wir uns entwickeln, welches sind die nächsten Schritte. Hier trifft sich die Kinderrech-

te-Perspektive mit vielen Bereichen der Schulentwicklung und mit den Anliegen verschiedener anderer Schulnetzwerke oder auch Förderpreise.

Partizipation

Beteiligung und Verantwortungsübernahme sind zwei Seiten einer Medaille. Das betrifft das eigene Lernen, die Möglichkeit, sich im Unterricht und in Projekten, durch demokratische Strukturen wie den Klassenrat, KlassensprecherInnen oder SchülerInnenparlament und integrierte Beteiligungsformen aus basisdemokratischen und repräsentativen Strukturen sowie projektorientierte Formen am Gemeinschaftsleben der Klasse, der ganzen Schule oder auch der Gemeinde zu beteiligen und gleichzeitig Verantwortung für dieses Handeln zu übernehmen. Partizipation von Anfang an gehört zur Essenz der UN-Kinderrechtskonvention: Kinder werden als Subjekte ihres Lebens und nicht als Objekte von Erziehung betrachtet. Hier trifft sich die Kinderrechtskonvention mit den Erkenntnissen der Hirnforschung, der Reformpädagogik und den Intentionen vieler Schulnetzwerke wie

Die Kinderrechte – kurz gefasst

Jedes Kind sollte seine Rechte kennen und die Rechte anderer respektieren. So können wir alle friedlich und gut miteinander leben – bei uns in Deutschland und anderswo. Die Rechte von Kindern und Jugendlichen bis 18 Jahren stehen in der UN-Kinderrechtskonvention. Dieser Vertrag mit 54 Artikeln wurde am 20. November 1989 von den Vereinten Nationen beschlossen.

 1. Alle Kinder haben die gleichen Rechte. Kein Kind darf benachteiligt werden.	 6. Kinder haben das Recht bei allen Fragen, die sie betreffen, sich zu informieren, mitzubestimmen und zu sagen, was sie denken.
 2. Kinder haben das Recht gesund zu leben, Geborgenheit zu finden und keine Not zu leiden.	 7. Kinder haben das Recht auf Schutz vor Gewalt, Missbrauch und Ausbeutung.
 3. Kinder haben das Recht bei ihren Eltern zu leben und von ihren Eltern gut betreut zu werden.	 8. Kinder haben das Recht, dass ihr Privatleben und ihre Würde geachtet werden.
 4. Kinder haben das Recht zu lernen und eine Ausbildung zu machen, die ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten entspricht.	 9. Kinder haben das Recht im Krieg und auf der Flucht besonders geschützt zu werden.
 5. Kinder haben das Recht zu spielen, sich zu erholen und künstlerisch tätig zu sein.	 10. Kinder mit Behinderung haben das Recht auf besondere Fürsorge und Förderung, damit sie aktiv am Leben teilnehmen können.

Mitmachen!
www.juniorbotschafter.de
www.kinderrechtesschulen.de

MAKISTA
 Bildung für Kinderrechte & Demokratie



»Blick über den Zaun«³⁾, dem hessischen Netzwerk »Gewaltprävention und Demokratielernen« (GuD) oder dem Netzwerk des Deutschen Schulpreises.⁴⁾

Ergänzend zu den Prinzipien im »Haus der Kinderrechte« sollte immer auch mindestens eine Kurzfassung der UN-Kinderrechtskonvention für Kinder bzw. Jugendliche hinzugezogen werden, damit die Prinzipien weiter mit Leben gefüllt und auf den Schulalltag bezogen werden können. Beim Einsatz des »Hauses der Kinderrechte« bei Lehrerfortbildungen hat sich gezeigt, dass einige Schulen eher mit den Prinzipien der Konvention, andere mit der Kurzfassung der Konvention arbeiten und wieder andere ihr eigenes Schulhaus der Kinderrechte anhand der Vorlagen und Anregungen frei gestalten.⁵⁾

Einbeziehung aller Zielgruppen

Auch wenn sich jeder und jede nur selbst entwickeln kann, sind wir Gemeinschaftswesen und brauchen einander – auf jeder Ebene. In der Schule betrifft das alle an der Schulgemeinschaft Beteiligten: Kinder und Jugendliche, Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte, Schulpersonal, die Schulleitung sowie Koordinatoren, Fortbildner, Partner aus Stiftungen, Kommunen, Land und Bund: Welche Zielgruppen sind schon gut informiert über die Entwicklungsprozesse und in das Projekt eingebunden, welche fehlen? Welche Materialien oder weitere Informationskanäle braucht die Schule, um das Thema besser an die verschiedenen Zielgruppen kommunizieren zu können? Beispiele sind die Elterninfo zu den Kinderrechten, Kinderrechte-Poster oder -Geburtstagskalender für die Klasse, Kinderrechte-Postkarten zum Verteilen auf dem Schulfest oder eine Materialliste bzw. ein Materialpaket für das Lehrerzimmer.

Inhaltliche Arbeit und Bildungsqualität

Eine Dimension im »Haus der Kinderrechte« betrifft die inhaltliche Umsetzung der Kinderrechtskonvention: Fragen nach der Tiefe des Verständnisses von Kinderrechten und dem, was eine kindergerechte Schule und Gesellschaft ausmacht.



SchülerInnen gestalten eine Kinderrechte-Botschafter-Konferenz vor dem Landtag

Das Wissen um Kinderrechte und den Erwerb kinderrechtlicher Handlungskompetenzen

Wie kann das Wissen über Kinderrechte für verschiedene Zielgruppen aufgearbeitet werden? Wie können die Kinder im Alltag Kinderrechte erfahren, ihre Bedeutung reflektieren und stark gemacht werden dafür, sich für die eigenen Rechte und die Rechte anderer Kinder zu engagieren? Werden die Kinderrechte im Unterricht und/oder Projekten besprochen? Wo kommen kinderrechtliche Themen bereits im Schulcurriculum für die gesamte Schule oder einzelne Fächer vor? Kennen alle Kinder und Erwachsenen die schuleigenen Regeln zur Umsetzung ihrer Rechte oder müssen sie für die verschiedenen Zielgruppen noch weiter konkretisiert werden?

Im Dialog über diese Fragestellungen im Leitungs- und Beratungsteam und mit den Schulen sind eine Vielzahl von Materialien für Kinder, Lehrkräfte und Eltern entstanden, wie Piktogramme zu zehn wichtigen Kinderrechten, passendes Poster für die Klasse, Arbeitsblätter und ein Elterninfobrief. Sie unterstützen Schulen dabei, das Wissen um die Kinderrechte zu verbreiten, ein Verstehen auf verschiedenen Ebenen der Komplexität zu ermöglichen und vielfältige Formen des Erlebens und der Reflexion anzuregen (s. dazu Artikel von Rosemarie Portmann und Lea Berend).

Eine kindergerechte und demokratische Lern- und Schulkultur

Wie können Kinder in einer sicheren und fördernden Lernumgebung ihre Fähigkeiten entwickeln? Wie können sie sich aktiv am eigenen Lernen und am Leben in der Schule beteiligen? Werden die Werte der Kinderrechtskonvention im Schulalltag gelebt? Sind die Prinzipien der Kinderrechte im Profil der Schule verankert und in den Regeln des Miteinanders in der Schule und in jeder einzelnen Klasse? Gibt es Klassenräte und wie sind sie mit der SV und dem Schülerparlament verzahnt? Wie werden die Kompetenzen für den Klassenrat und den gewaltfreien Umgang miteinander gelernt und anhand praktischer Fragestellungen eingeübt und vertieft?

Wie können sie sich aktiv am eigenen Lernen und am Leben in der Schule beteiligen? Werden die Werte der Kinderrechtskonvention im Schulalltag gelebt? Sind die Prinzipien der Kinderrechte im Profil der Schule verankert und in den Regeln des Miteinanders in der Schule und in jeder einzelnen Klasse? Gibt es Klassenräte und wie sind sie mit der SV und dem Schülerparlament verzahnt? Wie werden die Kompetenzen für den Klassenrat und den gewaltfreien Umgang miteinander gelernt und anhand praktischer Fragestellungen eingeübt und vertieft?

Kinderrechtliche Bildungsstandards

Der Bezug der Kinderrechte zu Qualitätsstandards des Landes oder Lehrplänen hilft den Schulen die Kinderrechte nicht als »exotisches« bzw. fakultatives Thema zu verstehen, sondern als Qualitätsmerkmal guter Schule. Für die Einzelschule stellt sich die Frage nach der spezifischen Umsetzung dieser Standards in das schulische Qualitätsprogramm.

Organisatorische Qualität

Die Organisationsqualität der Schule spielt für den Erfolg der Schulentwicklung im Bereich Kinderrechte eine bedeutende Rolle.

Organisation und Kommunikation

Wer steuert das Schulentwicklungsprogramm zu den Kinderrechten an der Schule? Wie sind Schulleitung und andere wichtige schulische Gruppen einbezogen und wie wird mit wem worüber und wann kommuniziert? Wie



Klassenrat in einer 1. Klasse

wird die Schule nach außen und innen als »Kinderrechte-Schule« dargestellt?

Zusammenarbeit der inner-schulischen Gruppen

Wie werden Schüler und Schülerinnen, das gesamte Kollegium, Eltern und pädagogische Fachkräfte (z.B. Nachmittags-AGs) einbezogen? Welche Gelegenheiten gibt es, dass alle Gruppen gemeinsam zum Thema Kinderrechte aktiv werden (Aktionstag, Tag der Offenen Tür ...)?

Partner und Transfer

Wie werden die schulischen Projekte bei außerschulischen Partnern, in der Kommune und den örtlichen Medien kommuniziert? Werden die Bürgermeister, die Schulbeauftragten, die Medien oder wichtige kommunale Träger zu Festen oder Veranstaltungen an der

eigenen Schule eingeladen? Wie werden offizielle Auszeichnungen oder Preise der Schule oder ihrer Schülerinnen und Schüler örtlich bekannt gemacht? Werden die Erfahrungen der eigenen Schule an andere Schulen weitergegeben und wird dazu Öffentlichkeit hergestellt? Werden die Kinderrechte in die sozialräumlichen Strukturen eingebracht und gemeinsame Vorhaben zu den Kinderrechten mit Partnern aus Jugendhilfe, Verbänden aus Wirtschaft und Politik geplant und durchgeführt? Gibt es ein Kinderrechte-Netzwerk auf örtlicher Ebene oder Ansätze dazu schon bzw. wie kann man diese schaffen?

Zeit und Entwicklung

Um den Prozess der Entwicklung als Kinderrechte-Schule zu betonen, hat das Haus der Kinderrechte eine Zeit-

schiene. Schulentwicklung geht nicht im Hau-Ruck-Verfahren und Entwicklungsprozesse brauchen ihre eigene Zeit. Es gibt klare Projektphasen, die für alle transparent sein müssen, und es gibt offene Räume, die von den Beteiligten gestaltet werden können. So sind Einheitlichkeit und Vielfalt gewährleistet.

Schlussbemerkung

Das Haus der Kinderrechte hat sich als Reflexions- und Evaluationshilfe für die Schulen und die Schulberatung bewährt. Jede Schule kann dieses Instrument für ihre eigene Entwicklung zur Kinderrechtesschule benutzen und bisherige Stärken und Entwicklungsbedarfe identifizieren. Eine Broschüre zum Haus der Kinderrechte kann von der Webseite www.kinderrechtesschulen.de für den eigenen Bedarf kostenlos heruntergeladen werden. Dort findet man außerdem zahlreiche Beispiele zur praktischen Umsetzung der Kinderrechte an der Schule – z. B. Ideen für Projekte und für Unterrichtseinheiten. Ausführliche Ergebnisse des Modellprojekts sind in dem Buch »Kinderrechte in die Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation« (Edelstein/Krappmann/Student 2014) dargestellt.

Makista kann bei der Entwicklung zur Kinderrechte-Schule behilflich sein mit eigenen Angeboten und Materialien oder der Vermittlung von Angeboten anderer Träger. Auch längere Reisen beginnen mit dem ersten Schritt, zu dem wir Sie nachdrücklich ermutigen möchten. ■

Anmerkungen

- (1) Gefördert von 2010 bis 2012 durch die Stiftung Flughafen Frankfurt/Main für die Region und die Ann-Kathrin-Linsenhoff-UNICEF-Stiftung
- (2) Das Fortbildungsprogramm der Kinderrechte-Schulen »Kinderrechte lernen und leben« wird für Lehrkräfte und weitere interessierte Fachkräfte hessenweit angeboten und ist über das Landesschulamt akkreditiert.
- (3) www.blickueberdenzaun.de
- (4) www.schulpreis.bosch-stiftung.de
- (5) Mehr dazu im Artikel von Busch, Barbara »Schulentwicklung hin zur kindergerechten Grundschule. Ein Praxisbericht der Albert-Schweitzer-Schule Langen«

Literatur

- Council of Europe (Eds.) (2010): Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education Recommendation*, http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/Charter_brochure_EN.pdf
- Institut für Qualitätsentwicklung (IQ) (Hg.) 2011: Hessischer Referenzrahmen Schulqualität*, Wiesbaden
- Kultusministerkonferenz 2006: Zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes*, www.kmk.org/dokumentation
- LBS Hessen-Thüringen (Hg.) (2011): LBS-Kinderbarometer Deutschland 2011 – Länderbericht Hessen, PROSOZ Herten*

- OECD (Eds.) (2002): DeSeCo Strategy Paper – An Overarching Frame of Reference for a Coherent Assessment and Research Program on Key Competencies*. www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.34116.downloadList.87902.DownloadFile.tmp/oecd-deseco-strategy-paper-deedsaedcericd20029.pdf

Beate Hunfeld



Schule mit allen Sinnen

Ganzheitliche Entwicklung zur Kinder(ge)rechte(n) Schule

Forschende Schule, Gesundheitsfördernde Schule, Familienfreundliche Schule, Lernende Schule, Ganztätig arbeitende Schule, Inklusive Schule – dies sind Beschreibungen für die Zielorientierung unserer Bildungs- und Erziehungsarbeit an der Hans-Quick-Schule, einer Grundschule mit Vorklasse in Bickenbach (Hessen, Landkreis Darmstadt-Dieburg).

Nun sollte also auch noch der Begriff der »Kindergerechten Schule« hinzukommen.

- Wir haben schon immer das Kind im Mittelpunkt einer ganzheitlichen Erziehung und Bildung gesehen. Beispielsweise durch die Integration und differenzierte Förderung beeinträchtigter Kinder in das Schulleben, durch eine intensive Zusammenarbeit mit Förderschulen, schulinterne Teamarbeit und offene Gesprächsrunden.
- Wir haben schon immer Wert auf einen respektvollen und wertschätzenden Umgang miteinander gelegt. Klassenstreiter fühlten sich für ihre Lerngruppe verantwortlich, regelmäßig stattfindende Schülerversammlungen zu jahreszeitlich geprägten und aktuellen Anlässen sorgten für ein lebendiges Miteinander und schulische und außerschulische Events stärkten das Wir-Gefühl der ganzen Schulgemeinde.
- Wir haben schon immer unsere Kinder im Unterricht zum Zuhören, Argumentieren, Diskutieren, Meinung äußern und kritischen Denken angeleitet.

● Wir haben schon immer durch unsere pädagogischen Konzepte versucht, unseren Kindern Strategien zu vermitteln, wie sie sich und andere beispielsweise im Straßenverkehr oder in Konfliktsituationen verantwortungsbewusst schützen können.

● Wir haben uns schon immer darum bemüht, unsere Schülerinnen und Schüler an Entscheidungen zu beteiligen. Sie sollen ihre Schule mitgestalten, beispielsweise bei der Auswahl der Angebote von Arbeitsgemeinschaften im ganztätigen Lernen.

● Wir haben schon immer im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule jahrgangsübergreifend gearbeitet. Wir haben Patenschaften gebildet, in denen sich »Groß für Klein« engagieren und Verantwortung füreinander übernehmen.

Was wir nun mit der Aufnahme des Begriffes kindergerechte Schule in unser Schulprogramm dokumentieren wollen, ist eine Haltungsänderung unseres Erziehungs- und Bildungsauftrag gegenüber. Während wir bislang Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse

für Kinder formuliert haben, gestalten wir diese nun konsequent mit den Kindern gemeinsam. Unsere Aufgabe als Lehrkräfte ist die eines Wegbegleiters. Wir bieten ihnen einen strukturierten Rahmen, in dem es ihnen selbsttätig und selbstbestimmt gelingen kann, eigene Rechte zu erkennen, einzufordern, zu schützen und verantwortlich einzuhalten. Dies betrachten wir als große Chance, den Kindern zu helfen, Kompetenzen und Strategien zu erwerben, mit denen sie eine Kultur der Beachtung, Wertschätzung und Einhaltung der Kinderrechte auch über den Schulalltag hinaus eigenverantwortlich leben können.

Die Festschreibung dieser neuen Haltung, Kinderrechte als selbstverständliches und permanentes Prinzip der Unterrichtsinhalte und organisatorischen Strukturen anzunehmen, benötigt viel Zeit, aufklärende Gespräche, sinnvolle Vereinbarungen, gemeinsame Verantwortungsübernahme, Offenheit und Flexibilität der ganzen Schulgemeinde und ist auch zum heutigen Zeitpunkt längst noch nicht abgeschlossen.

Mit dem Eintritt der Hans-Quick-Schule in das Netzwerk der Modellschulen für Kinderrechte in Hessen im Schuljahr 2011/2012 haben wir in der Organisation Makista, die das Netzwerk leitet, einen wertschätzenden



Forschende Schule



Gesundheitsfördernde Schule

Partner, einen kritischen »Freund«, einen konstruktiven Berater unseres aktuellen Schulentwicklungsprozesses gefunden. Gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrkräften, Sozialpädagogen und Mitarbeitern, unterstützt durch unsere Kooperationspartner in der Gemeinde Bickenbach und der Hochschule RheinMain in Wiesbaden, haben wir uns auf den folgenden, spannenden Weg zu einer »kindergerechten Schule« begeben:

1. Etappe: Kennenlernen des Netzwerks der Modellschulen für Kinderrechte

Auf einer Fortbildung zum Ganztägigen Lernen haben sich Schul- und Ganztagsleitung von der Präsentation des Schulentwicklungsinstruments

aus auf die Rechte der Kinder in Unterricht und Schulleben mit Unterstützung von Makista beschossen. Alle Schulgremien wurden daraufhin über die Absicht informiert, die Kinderrechte ganz bewusst als Leitbild unseres pädagogischen Handelns während der Unterrichtszeit, im ganztägigen Lernen und den Betreuungszeiten zu definieren. Lehrkräfte, pädagogische Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, Eltern und außerschulische Kooperationspartner haben sich bereit erklärt, Ressourcen und Expertisen zu nutzen, um diesen spannenden Entwicklungsprozess gemeinsam mit den Kindern zu gestalten.

3. Etappe: Arbeit am Projektplan

Eine neu gebildete Projektgruppe »Kinderrechte«, bestehend aus der Schullei-

gewaltfrei gemeinsam lernen, ihre individuellen Fähigkeiten und Neigungen entwickeln, sich aktiv an Entscheidungen beteiligen und für diese Verantwortung übernehmen. Im weiteren Verlauf der Planungsarbeit wurden somit Arbeitsschritte festgelegt, Stolpersteine definiert, Zuständigkeiten bestimmt und Evaluationsinstrumente ausgewählt.

4. Etappe: Einbeziehen der Schülerinnen und Schüler

An einem sich anschließenden Kinderrechte-Projekttag setzten sich die Schülerinnen und Schüler zum ersten Mal ganz bewusst mit ihren Rechten auseinander, indem sie mit Hand, Auge und Herz beispielsweise erarbeiteten, was es bedeutet, Recht zu haben oder im Unrecht zu sein oder unter welchen Bedingungen und Beeinträchtigungen Kinder in der ganzen Welt und bei uns leben. Arbeitsergebnisse wurden für alle sichtbar im Mittelpunkt unserer Schule, dem Bewegungszentrum, an Pinnwänden sichtbar und transparent festgehalten. In abschließenden Auswertungsphasen wurden gemeinsam folgende Vereinbarungen getroffen:

- Wir bilden in jeder Klasse einen Klassenrat, der sich je nach Kompetenzen der Lerngruppe einmal wöchentlich mit eigenen Gefühlen und Wünschen oder dem Lösen von Klassenkonflikten und Problemen beschäftigt.
- Wir treffen uns mindestens viermal im Schuljahr in einem Schülerparlament und tragen die Entscheidungen, Wünsche und Anliegen der Klassenräte zusammen. Die Vorsitzenden des Schülerparlaments stellen ihre Gedanken der Gesamtkonferenz vor und bringen die Ergebnisse zurück in die Klassen.
- Regelmäßige Schülerversammlungen sorgen für wichtige Informationen und Absprachen, gemeinsame Begegnungszeiten sowie Würdigung besonderer Leistungen.
- Jede Klasse erhält eine soziale Lernstunde im wöchentlichen Stundenplan. Auf der Grundlage der Kinderrechte sollen die Kinder dabei unterstützt werden, ihre Kommunikations- und Handlungsfähigkeiten zu entwickeln. Diese soziale Lernstunde wird von einer Sozialpädagogin nach einem zuvor von allen Lehrkräften gemeinsam erarbeiteten Konzept gestaltet. Sie ist zudem auch als Leiterin des ganztägigen Ler-



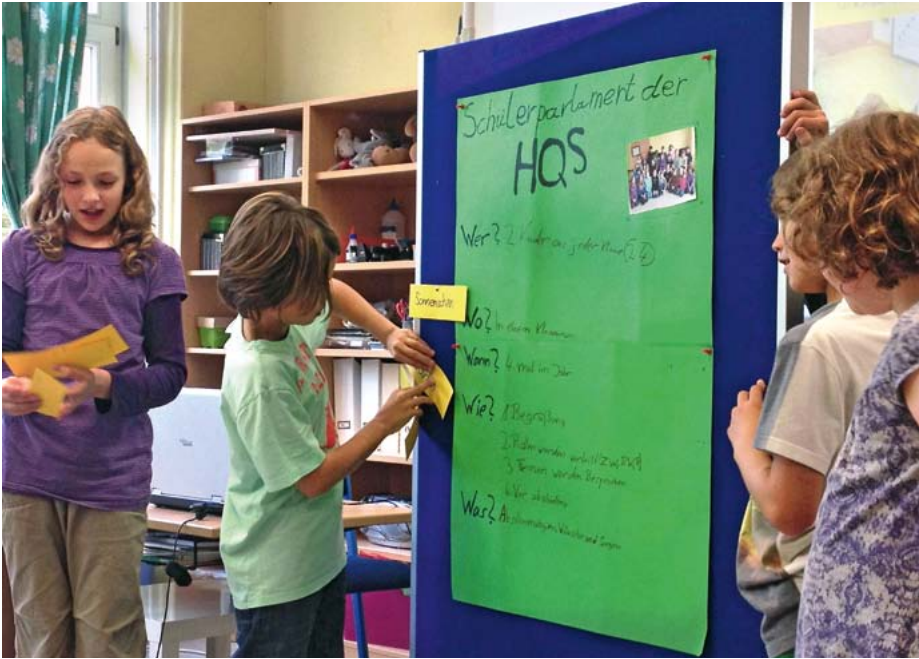
Beim Projekttag »Kinderrechte«

»Schule als Haus der Kinderrechte« von Makista begeistern lassen. Erste Gesprächstermine zur Projektberatung wurden vereinbart, Informationsmaterial zusammengestellt und Einladungen zu Hospitationen und Fortbildungen an bestehenden Netzwerkschulen ausgesprochen.

2. Etappe: Entscheidung der Schulgremien

Mit unserer Begeisterung und den umfangreichen, konkreten Hilfsangeboten im Gepäck wurde unmittelbar in der nächsten Gesamtkonferenz die Fokussierung des Schulentwicklungsprozesses

auf die Rechte der Kinder in Unterricht und Schulleben mit Unterstützung von Makista beschossen. Alle Schulgremien wurden daraufhin über die Absicht informiert, die Kinderrechte ganz bewusst als Leitbild unseres pädagogischen Handelns während der Unterrichtszeit, im ganztägigen Lernen und den Betreuungszeiten zu definieren. Lehrkräfte, pädagogische Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, Eltern und außerschulische Kooperationspartner haben sich bereit erklärt, Ressourcen und Expertisen zu nutzen, um diesen spannenden Entwicklungsprozess gemeinsam mit den Kindern zu gestalten.



Das Schülerparlament bei der Arbeit

nens Ansprechpartnerin für alle Kinder, Eltern und Lehrkräfte in Notsituationen.

- In ritualisierten Kooperationsaktionen wie beispielsweise dem vierteljährlichen Obstspendenfrühstück »Alle für einen – einer für alle« vertiefen wir unsere Patenschaften »Groß für Klein«.

- Unsere Streitschlichter helfen allen Kindern auf dem Schulhof, konstruktiv Konflikte zu lösen. Dazu lassen sie sich im 3. Schuljahr von einer Mediatorin ausbilden und verrichten ihren Dienst im folgenden Jahr selbstständig.

- Feste Vereinbarungen wie ein für alle Kinder gleich gestaltetes Hausaufgabenheft gibt den Schülerinnen und Schülern Sicherheit und Struktur in ihrem Lernalltag. Es bietet den Lehrkräften, Kindern und Eltern ein kontinuierliches wöchentliches Feedback des aktuellen Lernstandes, dient dem Festschreiben aktueller Vorhaben und sichert einen gegenseitigen Informationsaustausch.

- In Events wie der Gestaltung eines Kinderstadtplans für die Gemeinde Bickenbach oder einem Kinderrechtspfad im Bickenbacher Wald informieren wir die Öffentlichkeit über die Kinder- und Menschenrechte.

- Im Sinne des »Service Learning« nutzen wir generationsübergreifende Kooperationen mit einem Seniorenzentrum in Bickenbach, um Bedürftigkeit und Probleme alter Menschen kennenzulernen und eigene Handlungskompe-

tenzen zu entwickeln. Hierzu organisiert zum einen jede Klasse einmal im Schuljahr ein Treffen mit den Bewohnern. Zum anderen lädt die ganze Schulgemeinde diese zu Events in die Hans-Quick-Schule ein. Darüber hinaus kommen regelmäßig »Lern-Omas« zu uns in den Unterricht und helfen einigen Kindern beim Erwerb ihrer Lesekompetenz.

- Wir unterstützen notleidende Kinder in Krisengebieten oder beeinträchtigte und kranke Kinder in Hospizen oder Kindergärten mit eigener Arbeit wie beispielsweise dem Erlös aus gebastelten Weihnachtsgeschenken.

Ausblick

Die intensive Beschäftigung mit den Kinderrechten an unserer Schule hat eine Haltungsänderung in den Beziehungen von erwachsenen Lehrpersonen und Kindern angebahnt und wirkt sich bereits in vielen Teilbereichen auf Schul- und Unterrichtsprozesse aus. Es ist uns gelungen, die Rechte der Kinder auf Gleichheit, Förderung, Schutz und Partizipation in den Mittelpunkt unserer pädagogischen Arbeit zu rücken. Beobachtungen, Fragebögen und Interviews haben gezeigt, dass die aktive Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an ihrem eigenen Lernprozess mit allen Sinnen für ein wertschätzendes und konstruktives Lernklima gesorgt hat. Die Haltung, Lernprozesse mit Kindern

und nicht nur für sie zu beschreiben, hat bei allen Beteiligten ein Überdenken und zum Teil eine Änderung ihrer eigenen Rolle angestoßen. Zum kommenden Schuljahr wird dieser gemeinsame Lern- und Reflexionsprozess in dem Motto »Vielfalt erleben – mit Besonderheiten gemeinsam Lernen« ausgedrückt. Unsere Schülerinnen und Schüler haben uns in Gesprächen, ihren individuellen Lernprozessen und Arbeitsergebnissen gezeigt, wie wichtig es ihnen ist, gerecht und gleich behandelt zu werden. Wir Lehrkräfte haben uns Zeit genommen, ihre Bedürfnisse ernst zu nehmen und von diesen ausgehend gemeinsam Lernwege zu gestalten. Dabei sind uns besonders die Bedürfnisse der Kinder nach Anerkennung, Respekt und Sicherheit sowie die Vielfalt ihrer Potenziale deutlich geworden. Bei der Inklusion von Kindern mit Beeinträchtigungen wollen wir unsere Ressourcen besser nutzen und durch individuelles Fördern und Fordern eine möglichst große Chancengleichheit für alle Kinder erreichen. Wir sind uns bewusst, dass wir dabei auf die Partizipation der Kinder am Schulleben angewiesen sind und wollen ihnen hierfür Zeit, Gelegenheit und Unterstützung gewähren. Allerdings sind wir uns auch bewusst, dass wir als Lehrkräfte und pädagogische Mitarbeiter dieses Paket nicht alleine bewältigen können. Wir benötigen Kooperationspartner, die uns bei unserer Arbeit begleiten, beraten, kritisch betrachten und wertschätzen.

Gemeinsam gehen wir unseren Weg weiter und sind gespannt auf die Nachhaltigkeit der ganzheitlichen Entwicklung unserer »kindergerechten« Hans-Quick-Schule. □



Beate Hunfeld

Grundschullehrerin und Schulleiterin der Hans-Quick-Schule Bickenbach (Hessen), die Schule ist seit 2011 Modellschule für Kinderrechte

Annette Richter-Göckeritz

Partizipation und Verantwortung für das eigene Lernen

Kinderrechte lernen und leben

Seit 2011 beteiligt sich die Regenbogenschule in Schalkenbach zusammen mit über 40 anderen Schulen am Modellschulnetzwerk für Partizipation und Demokratie in Rheinland-Pfalz und nimmt seit 2013 an der Entwicklungswerkstatt »Kinderrechte« teil. Die Regenbogenschule hat die Kinderrechte als übergreifendes Prinzip des Zusammenlebens und Lernens in ihr Schulleitbild und Schulprofil integriert. Dabei konnte sie auf viele Entwicklungsansätze zurückgreifen, zu denen sie in den letzten Jahren erfolgreich gearbeitet hat. Bereits 2005 wurde sie als gesundheitsfördernde Schule zertifiziert, etwa um diese Zeit begann ein systematischer und kontinuierlicher Schulentwicklungsprozess, in dem Mitbestimmung und zukunftsfähiges Lernen im Mittelpunkt des Schullebens und Unterrichts stehen.

Die Themen Partizipation und Mitbestimmung werden an der Regenbogenschule auf drei Ebenen konkretisiert, die zusammengehören.

In diesem Artikel konzentriere ich mich darauf zu beschreiben, wie demokratische Lernkultur an unserer Schule umgesetzt wird.

Individualisierung und Kompetenzorientierung sind die Kernprinzipien des Gesamtunterrichts unserer Schule. Es gibt zwei bis drei Lernzeiten zu jeweils 100 Minuten am Tag. Phasen des individualisierten Arbeitens an Lerninhalten oder zu einem Interessenschwerpunkt sollen mit Arbeiten an gemeinsamen Vorhaben bzw. Projekten abwechseln.

Kulturwerkstatt: Lernen nach Neigung und Interesse

Alle SchülerInnen besuchen an zwei Tagen in der Woche für acht Wochen verpflichtend eine Werkstatt, in der sie ihren Interessen nachgehen können. Dabei können sie aus vielfältigen Angeboten der Lernbereiche Musik und Kunst wählen (z. B. Trommeln, Rappen, Chor, Musik mit Alltagsmaterialien, Holzwerken, Skulpturen bauen, Malen, Mosaik herstellen). Die Werkstätten sind jahrgangsgemischt. In den Werkstätten gezeigte Leistungen werden in Zertifikaten dokumentiert und im Lernjournal/Portfolio als Schatz gesammelt.

Lernbüro: Heterogenität und Individualisierung des Unterrichts

Das Lernbüro findet täglich für alle Klassen in der ersten Lernzeit statt. Geöffnete Türen, freie Wahl der Arbeitsplätze und Sozialformen, Arbeiten an individuellen Wochen- und Arbeitsplänen sowie selbstbestimmte Lernphasen prägen das eigenverantwortliche Lernen. Im Lernbüro werden jedem einzelnen Kind die größtmöglichen Kompetenzzuwächse ermöglicht. Jedem Einzelnen wird die Verantwortung für das eigene Lernen zugetraut und zugemutet. Kinder beraten sich gegenseitig und lernen voneinander. Lernphasen des Lernbüros können je nach Themenwahl, Lerninhalten und Schwerpunkten des Unterrichts wechseln.

Jedes Kind ist aktiv mitverantwortlich für das eigene Lernen und beteiligt sich an der Gestaltung des Unterrichts, indem es

- sich eigene Ziele setzt,
- Lernstrategien anwendet und Lernfreude hat,
- den eigenen Lernweg im eigenen Lerntempo geht,
- über seinen Lernprozess mit anderen spricht,

Entwicklung einer demokratischen Lern- und Schulkultur

Schulöffnung

Verantwortung

Großpflanzaktion
Kinderrechtspfad
UNICEF-Botschafter
PLANT-FOR-THE-PLANET-Botschafter
TUT-GUT-TAGE zur Demokratie und Gesundheitsförderung

Kooperationen im Unterricht:

Sportverein
»Jedem Schüler seine Kunst«
Kinder-Uni mit Experten/Eltern

Schulkultur

Klassenrat
Schülerparlament
Schülervollversammlung
Schulvereinbarung

Schülerverantwortung:

Pausenhelfer, Fit kids, Spielzeugdienst, Lesepaten
Schulmaterialienverkauf
Zubereitung des gesunden Frühstücks für alle
Mitgestaltung der Schule:
Schulgarten
Schulhof
Schulbücherei

Lernkultur

Lernbüro

Individualisiertes und kompetenzorientiertes Lernen
Kindersprechstunde
Individuelle Zielvereinbarungen
Fremd-/Selbsteinschätzung
Feedbackgespräche
Logbuch/Lernjournal/Portfolio

Interessegeleitete Werkstätten

Projektieren/SOL

Jedes Kind hat das Recht auf Partizipation und Mitbestimmung

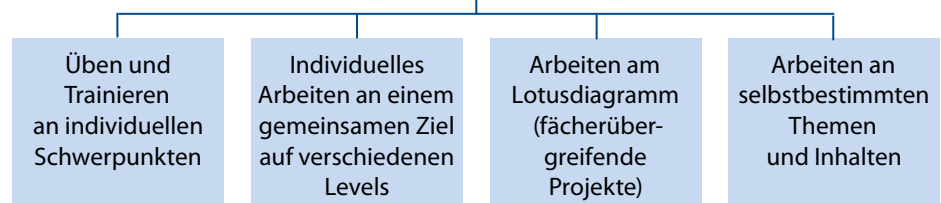
- von anderen lernt,
- seinen Lernstand kennt und Lernentwicklung reflektiert,
- Kompetenzen entwickelt und eigenen Kompetenzen vertraut.

SchülerInnen können an Planung und Organisation des Unterrichts beteiligt werden. Oft besteht die Möglichkeit, dass sie zu einem Inhaltsbereich Themen auswählen und/oder über deren Reihenfolge mitentscheiden. In Arbeits- und Wochenplänen werden individuelle Ziele mit Übungen und Schüler- und Lehrerinnenreflexion beschrieben. Sie dienen als Arbeitsprotokoll der SchülerInnen und werden ins Logbuch eingeklebt. Selbstlernkarteien, Selbstlernhefte und Freiarbeitsmaterial können je nach individuellen Kompetenzen selbstständig bearbeitet werden. Jedes Kind kann auf seine Weise das Lerntempo und den Arbeitsumfang mitbestimmen.

Individuelle Lernbegleitung

Die Aufgaben der Lehrerinnen an der Regenbogenschule haben sich in den

Lernphasen des individualisierten Arbeitens im Lernbüro



letzten Jahren verändert. Als Lernbeobachter unterstützten sie die Kinder bei der Aneignung ihrer Kompetenzen. Die Kolleginnen sind beratende Begleiterinnen, die den Kindern Orientierung und Strukturierung für ihren individuellen Lernweg anbieten, Zielvorgaben beschreiben, mit den Kindern gemeinsam ihren Lernweg bewerten und bei der Umsetzung der Lerndokumentation helfen.

Die Lehrerinnen bieten geeignete differenzierte Materialien zur optimalen Unterstützung des individuellen Lernprozesses und eröffnen Freiräume für Gespräche, Präsentationen und Reflexionen.

Sie entwickeln Instrumente für Lernentwicklungsdokumentationen und Zielvereinbarungen:

- **Instrumente zur Steuerung und Reflexion**, die von den Schülern selbstständig genutzt werden und als Grundlage für individuelle Beratung und Rückmeldung dienen: Kompetenzraster, Jahresplan für 3./4. Schuljahr/Lernbegleiter für 1./2. Schuljahr, Logbuch für Zielvereinbarungen, individuelle Wochen-, und Arbeitspläne sowie Stufenpläne im Lernjournal. Das Lernjournal, in das jedes Kind Nachweise über erbrachte Leistungen in Form von Urkunden, Zertifikaten, Lernbeweisen, ►

Ich kann Diagramme erstellen.	Ich kann Menüs aufstellen und berechnen.		Ich kann Tagesabläufe miteinander mathematisch vergleichen.	Ich kann mein Lernpatenkind und seinen Alltag beschreiben.	Ich kann das Leben meines Lernpaten recherchieren und in Vergleich setzen.	Ich kann eigene Baupläne zeichnen.	Ich kann Diagramme zeichnen.	Ich finde eine Forscherfrage zum Thema und beantworte sie.
Ich kann einen Steckbrief schreiben.	Baustein 1: Ich und meine Welt	Ich erwerbe Wissen über die Kinderrechte.		Baustein 2: Mein Lernpatenkind, seine Familie und sein Alltag.	Ich kann eine Bastelanleitung, einen Gegenstand oder ein Rezept beschreiben.	Ich nehme Stellung, argumentiere und begründe meine Meinung.	Baustein 3: Wir und unsere Rechte in der Welt.	Ich kann zu Bildern schreiben.
Ich kann meine Person und meinen Alltag beschreiben.	Fitmacher  Kinderrechte	Ich plane ein Portfolio zu den Kinderrechten.	Ich kann Fragen zu Sachtexten beantworten und verstehen.	Fitmacher  Kinderrechte	Ich kann Länder auf der Karte finden und einzeichnen.	Ich kann ein Land mit seinen typischen Eigenschaften beschreiben.	Fitmacher  Kinderrechte	
Ich lerne das Bilderbuch „Irgendwie anders“ kennen.	Religion/ Ethik	Ich spreche über Wünsche, Rechte und Pflichten.	Alle Kinder haben Rechte Ich kann ein Portfolio zu Kinderrechten planen, bearbeiten und reflektieren.			My family- My home- My hobbies		Ich kann meine Person vorstellen.
	Ich lerne die Weltreligionen kennen.					Englisch/Musik	Ich kann das Kinderrechte-Lied singen.	Ich kann das Schullied singen.
Ich plane und gestalte die Startfigur des Kinderrechte-Pfads.	Ich lerne die Biene als Umweltretter kennen. Ich kann einen Vortrag gestalten.		Ich organisiere und gestalte mein Portfolio.	Ich kann mein Lernen und Arbeiten im Portfolio einschätzen.	Ich erstelle einen Arbeitsplan zu meinem Lernweg und kann ihn erläutern.		Ich kann für mein Portfolio etwas Künstlerisches gestalten.	
	Werkstatt zu den Kinderrechten	Wir stellen „Seedballs“ für die Rettung der Bienen her.	Ich kann ein Kurzreferat halten.	Präsentation	Ich kann ein mitwachsendes Inhaltsverzeichnis schreiben.	Ich gestalte Fensterbilder.	Kunst	
			Ich präsentiere mein Portfolio.					

Bsp.: Arbeiten am Lotusdiagramm (fächerübergreifendes Projekt zu den Kinderrechten)

Fotos oder anderen Formen der Dokumentation sammelt. Es bildet eine Art Portfolio, in der alle Lernergebnisse ihren Platz finden, die für das jeweilige Kind besonders bedeutsam sind.

● **Instrumente zur individuellen Bewertung**, die die Zusammenarbeit von Schulkindern und Lehrerinnen strukturieren: Bilanz- und Zielgespräche, Lernentwicklungsgespräche, Kinder-sprechstunde

● **Methoden für Einzelarbeit**, die der Gestaltung von Selbstlernphasen dienen: Individuelle Wochen- und Arbeitspläne, Stationen- und Werkstattunterricht

● **Kooperative Methoden und Arbeitsformen**, in denen Schüler voneinander lernen und miteinander arbeiten: Partner- und Gruppenarbeiten, Helfer- und Chefsysteme, Schreibkonferenzen, Mathe- und Rechtschreibkonferenzen, Autorenlesungen, reflexives Lesen

● **Aufgaben und Materialien**, die so gestaltet sind, dass sie individualisiertes Lernen initiieren: Selbstlernhefte und Materialien, Freiarbeitsmaterial, Forscheraufgaben

● **Instrumente zur individuellen Rückmeldung**, die als Standortbestimmung über den Kompetenzstand und zur Festlegung nächster Schritte dienen: Selbst- und Fremdeinschätzungsbögen, Feedback-Runden, Checklisten. Und was an einer Kinderrechte-Schule besonders wichtig ist: An der Regenbogenschule können auch die Schulkinder den Lehrerinnen ein Feedback geben. Fragebögen (z. B. »Wie zufrieden bist du mit deiner Lehrerin«) geben dem Kollegium eine Rückmeldung über ihr Verhalten und ihren Unterricht.

● **Checklisten** zur Selbstwirksamkeitsförderung und Selbststeuerung, in denen die Schüler und Schülerinnen genau über Anforderungen und Bewertungskriterien informiert werden. Diese Checklisten sind fortlaufend in allen Lernphasen, Lernangeboten und bei Leistungsnachweisen und Lernbeweisen transparent.

● Zu guter Letzt ist die schöne **Gestaltung der Lernräume zu nennen**, die eine positive Lernatmosphäre schaffen, damit sich alle Beteiligten in den Räumlichkeiten wohlfühlen.

Individualisierung ist Teil der Kompetenzorientierung

Kompetenzorientierter Unterricht ist ein Unterricht, der alle im Rahmenplan genannten Kompetenzen jedes Schülers möglichst optimal fördert. Das Team der Regenbogenschule erarbeitete ein strukturiertes System, in dem Lernziele transparent, Lerninhalte dokumentiert, Lernbeweise gesammelt, Kompetenzen formuliert sowie Leistungen reflektiert und gewürdigt werden. Die Erstellung eines nach Kompetenzen gegliederten Schulcurriculums ermöglicht ein an transparenten Zielen orientiertes Lernen der Kinder. Damit wird ein wichtiger Teil der Dokumentation des Lernens in die Pflicht und Gewissenhaftigkeit der Schüler/innen gelegt. Eine Reflexion der Lernprozesse und Lernergebnisse mit Kompetenzrastern/Stufenplänen verbindet Selbst- und Fremdeinschätzung. Schon im Anfangsunterricht werden die Kinder an kompetenzorientiertes Lernen herangeführt. Sie arbeiten an festgelegten Zielen und reflektieren die Ergebnisse ihres Lernens.

Kompetenzraster Deutsch
Schuljahr 1/2

Ich kann.....

...lauttreue Wörter richtig schreiben

....lesen und Medien nutzen



Kriterien	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4
Phonologische Bewusstheit	Ich kann Silben hören Ich kann Reimwörter finden	Ich kann Silbenbögen schreiben Ich kann Reimwörter schreiben	Ich höre die zauberbuchstaben in jeder Silbe hören Ich kann Reime finden und schreiben	Ich kann offene und geschlossene Silben erkennen und unterscheiden
Laut – Buchstabenzuordnung	Ich kann die Anlaute den richtigen Buchstaben zuordnen	Ich kann die Laute im Wort hören	Ich kann alle Buchstaben richtig zuordnen und schreiben	Ich kann lauttreue Wörter richtig schreiben
Regelhafte Besonderheiten (sch, ng, sp, st, ei, au,...)	Ich kann die Anlaute den richtigen Buchstaben zuordnen	Ich höre genau hin und spreche beim Schreiben mit	Ich kann erste Rechtschreibmuster erkennen	Ich schreibe Wörter mit Besonderheiten richtig
Vokale und Konsonanten	Ich kenne die Zauberbuchstaben (Vokale)	Ich weiß, dass jede Silbe einen Zauberbuchstaben hat	Ich kann Vokale und Konsonanten unterscheiden	Ich erkenne Besonderheiten an der Silbengrenze
Strategien Mitsprechen, Verlängern, Zerlegen, Ableiten	Ich höre genau hin und spreche beim Schreiben mit. Ich schwinde die Silben.	Ich kann die Wortbausteine er –e. –en unterscheiden und nutzen.	Ich kann Nomen verlängern. Ich kenne Wortbausteine.	Ich kann die ersten Rechtschreibstrategien nutzen und anwenden.
Kriterien	Stufe 1		Stufe 2	
Lesemotivation/ Umgang mit Medien	Ich zeige Interesse an. Leseangeboten. Ich mag das Vorlesen und höre Geschichten zu.		Ich nutze die Lesezeit und leihe mir Bücher aus der Bucherei aus.	
Wortlesen	Ich kann den Lauten den richtigen Buchstaben zuordnen. Ich kann Laute zu Silben verbinden.		Ich kann zwei- und mehrsilbige Wörter lesen und verstehen. Ich erkenne Wortgruppen sofort. Ich kann Wörter mit doppelten Mitlauten lesen.	
Lautes Vorlesen	Ich habe Spaß, anderen vorzulesen.		Ich lese einfache Texte deutlich und betont.	
Lesetempo	Ich kann langsam vorlesen. Wenn ich geübt habe, geht es schon gut.		Ich kann Sätze und einfache Texte flüssig lesen. Ich kann hören, ob das Gelesene richtig klingt. Die W-Fragen kann ich beantworten. Ich kann eine Arbeitsanleitung lesen und verstehen.	
Textverständnis	Ich kann verstehen, was ich gelesen habe.		Ich kann die Fragen mit einem Stichwortzettel beantworten	
Textverarbeitung	Ich kann Wörter aus dem Text nehmen, schreiben oder aufmalen.		Ich kann am Computer selbstständig Lernprogramme bearbeiten	

Kompetenzraster 1. und 2. Schuljahr Deutsch (Wörter richtig schreiben/Umgang mit Medien)

Lernbeweise nach den einzelnen Teilzielen und die Urkunde dokumentieren den individuellen Lernfortschritt und die erworbenen Kompetenzen.

Kompetenzraster und Stufenpläne können:

- Schüler an der Planung und Gestaltung ihrer Lernwege beteiligen,
- ein Orientierungsrahmen sein, da sie helfen, den Lernstand zu klären und Ziele zu formulieren,
- Schüler an der Leistungsbeurteilung aktiv beteiligen,
- Lernprozesse strukturieren, indem sie Entwicklungsschritte nachvollziehen,
- Transparenz bieten für alle Beteiligten mit der »Was kann ich ...«-Formulierung,
- ein gemeinsames Qualitätsverständnis aller Lernpartner ermöglichen,
- Erfolge sichtbar machen und würdigen.

Selbstevaluation mit und für SchülerInnen

Selbsteinschätzung bzw. Selbstevaluation bedeutet, dass SchülerInnen Fragen zu sich und ihrem Lernen eigenständig nachgehen und in Gesprächen mit anderen Schulkindern und Lehrerinnen austauschen.

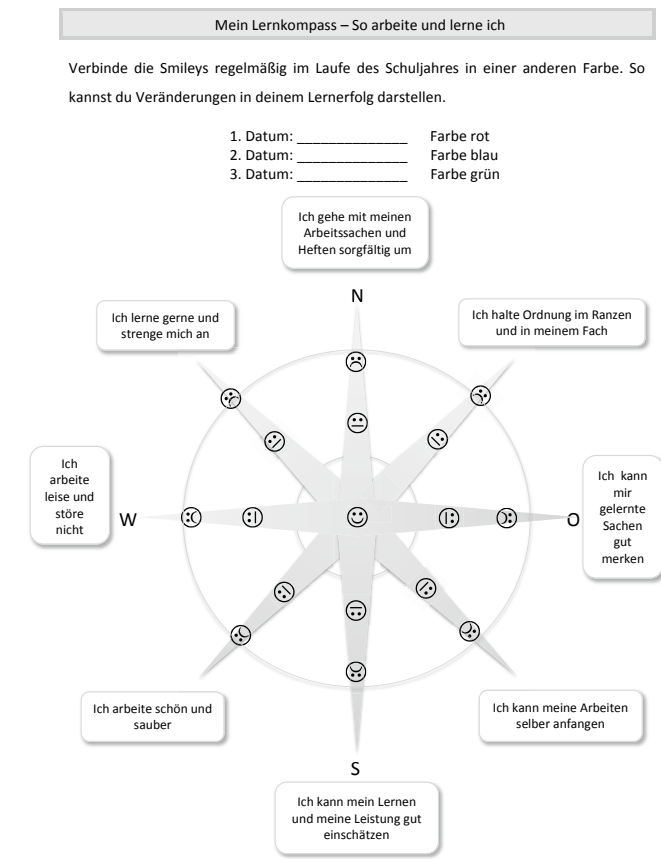
Die SchülerInnen können ihre Einschätzungen immer wieder über das ehrliche Feedback von MitschülerInnen und Lehrerinnen kontrollieren.

Solches Feedback dient zwei Zielen:

- Es ermöglicht den Lernenden eine angemessene Einschätzung der eigenen Stärken und Schwächen.
- Es stärkt das Selbstvertrauen der Schüler/innen. Beides ist für den Erfolg von Lernprozessen notwendig und fördert die Selbstwirksamkeit und die Eigenverantwortung des eigenen Lernens.

An der Regenbogenschule finden regelmäßig Feedbackgespräche und Selbstevaluationen statt, in denen das Recht in erster Linie beim Kind liegt:

- Ziel- und Bilanzgespräche (Kindersprechstunde mit Besprechung der neuen Zielvereinbarung, alle 2 bis 3 Wochen),
- Reflexionskreise (täglich im Lernbüro),
- Selbsteinschätzung im Logbuch (Ziele der Woche erreicht? Wie war mein



Schüler-Selbsteinschätzung für das Schüler-Eltern-LehrerInnen-gespräch

Lernen? Habe ich unsere Rechte beachtet?),

- Selbsteinschätzung (Checklisten im Hausaufgaben-, Wochen- und Arbeitsplan, Leistungsnachweise und Lernbeweise),
- Schüler-Eltern-Lehrerinnengespräch (2- bis 3-mal jährlich, SchülerInnen, Eltern und Lehrerinnen. Einschätzungsbögen werden miteinander verglichen und daraus Ziele vereinbart,
- Selbst-, und Schülerfeedback und Würdigung bei regelmäßigen Präsentationen.

Schlussbemerkung

Echte Beteiligung kann nur gelingen, wenn SchülerInnen nicht als Adressaten von Belehrungen gesehen, sondern als Experten für ihr eigenes Lernen in die Gestaltung von Unterricht und Schule integriert werden. Lernen in diesem Sinne setzt Partizipation der Kinder voraus. Denn nur eine aktive Beteiligung von Lernprozessen fordert und fördert Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme. Die Verwirklichung der Kinderrechte an der Schule braucht eine neue partizipative Lernkultur, die von Kindern und Erwachsenen gelernt und gelebt werden muss. □

Materialien

Logbücher
NIF – Netzwerk individuell fördern
www.individuell-foerdern.net

Literatur

Bonanati, M. / Richter-Göckeritz, A. (2011): Kompetenzorientierte Lernprozessbegleitung. In: Grundschule entwickeln- Gestaltungsspielräume nutzen. Frankfurt am Main



Annette Richter-Göckeritz

Grundschullehrerin und Schulleiterin der Regenbogenschule Schalkenbach, die Schule ist Mitglied im Netzwerk der Modellschulen für Partizipation und Demokratie Rheinland-Pfalz

Leitbild und Informationen über die Regenbogenschule Schalkenbach:

www.grundschuleschalkenbach.de
Regenbogenschule Schalkenbach
Schulstraße 35, 53426 Schalkenbach
gs-schalkenbach@gmx.de

Rüdiger Steiner

Kinder wollen sich bilden und mitgestalten

Kreativität im eigenen Lern-Zeit-Raum

»In jeden Kind steckt ein kleiner Künstler«, so der Hirnforscher Gerald Hüther und er bezieht sich dabei auf die ursprüngliche Neugier, Gestaltungskraft und Kreativität, die in Kindern steckt und mit der sie selbst entdecken, gestalten, mitgestalten und sich selbst bilden wollen. Diese *Bedürfnisse* der Kinder werden in der Kinderrechtskonvention ausdrücklich als *Rechte* der Kinder formuliert, z. B. im Recht auf Spiel und Kreativität, auf Bildung und Partizipation.

Schule muss Kindern Gelegenheiten bieten, diese Rechte nicht nur wahrzunehmen, sondern sie auch genießen zu können. Sie brauchen die Möglichkeit ihren Zugang zu sich selbst, zu anderen und zu sich selbst *mit* anderen in ihrem eigenen Tempo selbst erleben und mitgestalten zu können. Ideen und Möglichkeiten, um ihre Gestaltungspotenziale zu wecken, zu fördern und zu bilden sind unendlich und individuell einzigartig. Einige Beispiele möchte ich Ihnen hier vorstellen und Sie alle anregen zur Entwicklung von eigenen Ideen mit Kindern.

Frei-Räume und Zeit-Räume

Als Künstler, Kunstpädagoge und künstlerischer Leiter von Makista begleite ich seit vielen Jahren Schulen sowie Kinder- und Jugendgruppen beim Lernen und Erleben der Kinderrechte. Ein wesentliches Lernfeld bieten die sinnlichen, praktischen und körperlichen Erfahrungen; und die wiederum finden Kinder am direktesten in spielerischen und kreativen Herausforderungen. Spiel und Kunst ermöglichen ein ganzheitliches Entdecken, Ausprobieren, Erfahren und Mitgestalten. Kinder erleben darin einen Freiraum ohne vorgegebenes Ziel, ohne Bewertung, erleben einen Schaffensprozess von einem eigenen *Impuls*, von der eigenen *Idee* zur eigenen *Form* zur eigenen *Gestalt*. Wenn Farben sich zu einem Bild zusammenfügen, wenn ein Stück Ton in den eigenen Händen zu einer Form wird, wenn Holzteile zu einem Bauwerk verbunden werden, wenn Natur-

oder Alltagsmaterialien zu Geschichten zusammenwachsen, wenn der eigene Körper die Rolle eines anderen Wesens spielt, dann wird eine besondere Wirkung und Stärkung der eigenen Fähigkeiten erlebt.

Da viele dieser natürlichen Entwicklungsmöglichkeiten in der heutigen Freizeit der Kinder nicht mehr selbstverständlich sind, brauchen sie dafür an den Orten ihrer »Erziehung« und »Bildung« größtmögliche Frei-Räume und Zeit-Räume für eigenes Entdecken, Lernen und Gestalten. Das kann auf vielfältigste Art sein, denn alle menschlichen Aufgaben auf der Welt brauchen eine kreative Auseinandersetzung mit ihrer Gestaltung, also mit der Frage, *wie* etwas gemacht wird: Als Zeichnung, Bild, Plastik oder Collage, als ge-

schriebene Geschichte, Rechenaufgabe oder chemischer Versuch, als Kleidungsstück, Möbel oder Gebrauchsgegenstand, als Aufführung mit Theater, Tanz, Musik, als Spiel- und Kommunikationsregeln im Miteinander, als Klassen- und Schulordnung oder sogar als Verfassung eines Staates.

Himmelsleitern für Kinderrechte

Das Projekt »Himmelsleitern für Kinderrechte« habe ich 2004 mit dem Verein Makista ins Leben gerufen. Ziel der Aktion ist es, Kindern mit einem kreativen Ansatz ihre Rechte bewusst zu machen und sie zu einer Umsetzung in ihrem Alltag zu ermutigen, dass die Kinderrechte vom Himmel der Visionen auf die Erde gebracht werden können. Inzwischen sind einige 100 Himmelsleitern in ganz Deutschland entstanden. Die Himmelsleitern sind einfache Strickleitern, für die jedes Kind eine Holzspresse mit einem Kinderrecht gestaltet, das ihm besonders am Herzen liegt. Sinnvoll ist dabei die Ar-



Kinder bei der Präsentation ihrer Rechte im Rathaus Wiesbaden-Biebrich



Idylle und Stärke finden Gestalt in den Sprossen der Kinder (GS Landau)

beit in Zweiergruppen, um die eigenen Ideen auszutauschen, Anregungen zu bekommen und sich gegenseitig bei der Arbeit zu helfen. Alle fertigen Sprossen werden zu einer Himmelsleiter zusammengeknüpft und wenn möglich an öffentlichen Orten präsentiert. Wenn die Leitern aufgehängt werden, erklären die Kinder, welche Rechte sie dargestellt haben und warum sie gerade diese ausgesucht haben. Dazu werden nach Möglichkeit die Schulleitung, der oder die BürgermeisterIn oder sonstige Amtsinhaber eingeladen, damit sie direkt die Meinungen und Wünsche der Kinder erfahren.

Zu den Himmelsleiter-Workshops mit Schulklassen oder Kinder- und Jugendgruppen bringe ich immer viele Kisten voller Materialien und Werkzeuge mit, die im Raum verteilt stehen. Das Material kann alles sein, was sich finden und bearbeiten lässt. Aus diesen Kisten können die Kinder sich aussuchen, was sie für ihre Idee brauchen oder was sie zu einer Idee anregt. Die Vielfalt des Materials erlebe ich immer wieder als Schatz, der für alle unterschiedlichen Fähigkeiten und Vorlieben Anregungen bietet. Es ist wunderbar, wie bei diesem Durchstöbern der Kisten eine Neugier und Begeisterung entsteht, Ideen geweckt werden und wie sie in den Augen und Köpfen schon Gestalt annehmen. Durch die Freiheit bei dieser Auswahl erleben die Kinder



eine grundlegende Motivation für das *Eigene* und etwas *Neues*. Das Material an sich ist ein wesentlicher Bestandteil der kreativen Erfahrung und des Begreifens von Inhalten. Ist das Material weich und kann für Geborgenheit benutzt werden, ist es biegsam und kann Bewegung symbolisieren, ist es bunt und ungewöhnlich und kann für die Darstellung von Spiel, Kreativität, Mitgestaltung gut verarbeitet werden, oder ist es fest? Dann kann man architektonische Elemente damit bauen. Diese Assoziationen sind individuell vollkommen frei.

Straße der Kinderrechte

Der individuelle gestalterische Umgang mit den eigenen Rechten kann mit großen öffentlichen Projekten wirksam erweitert werden. Damit wird für die teilweise immer noch vernachlässigten Kinderrechte mehr Aufmerksamkeit erreicht. Öffentliche Projekte stärken Kinder auch als VertreterInnen der Kinderrechte und geben ihren kreativen Ausdrucksformen den nötigen Raum. In Nürnberg (Bayern) und in der Gemeinde Wedemark (Niedersachsen) sind eindrucksvolle »Straßen der Kinderrechte« entstanden, in denen die Kinderrechte richtig erlebt und durchwandert werden können.

Bei diesen Projekten werden die ersten Ideen der Kinder als Modelle gebaut und die gelungensten Ergebnisse werden dann gemeinsam ausgewählt. Bei der Umsetzung dieser Ideen können sich besonders die praktischen und handwerklichen Fähigkeiten entfalten, denn alles, was längere Zeit draußen stehen soll, muss Festigkeit und Beständigkeit haben. Mit den Materialien richtig zu »schaffen« fördert Begeisterung, Kraft, Lust und Ausdauer. Die Freude über das Gelingen und die eigene Wirksamkeit, den Stolz auf das Erreichte und die nachhaltige Wahrnehmung ihrer Werke können die Kinder bei ihren öffentlichen Präsentationen erleben und feiern.

»Die Weltbank« der Schülerinnen der Grundschule Mellendorf (Wedemark) ►



Gleichheitsfiguren – Recht auf Gleichheit (Nürnberg)



**Schildkröte (Trinkwasserbrunnen) –
Das Recht auf Gesundheit (Nürnberg)**

Weitere Informationen: www.kunstschule-wedemark.de / www.jugendamt.nuernberg.de

was in den Kindern vorgeht, wie sie sein wollen, was sie sich wünschen.

Geschichtenbaum und Himmelsläufer

Eine andere Form, eigene Figuren und Geschichten in ein gemeinsames Werk zu integrieren, sind Bildobjekte und Bildsäulen. Das können verschiedene Arten von Gerüsten und Säulen sein, an denen Werke zusammenmontiert und ebenfalls im Schulgebäude aufgestellt werden. Die Astrid-Lindgren-Schule in Vinningen (Rheinland-Pfalz) schuf einen »Geschichtenbaum« mit Wackelfiguren. Die Kinder sägten dafür kleine Figuren, Tiere, Köpfe und Hände aus, die an Drähten an einem Baumstamm befestigt wurden. Der Draht ermöglicht eine Beweglichkeit der Figuren, mit der sie zusammen ihre Geschichten schwingen lassen. Der »Geschichtenbaum« lädt auch andere Kinder ein, die Figuren zu berühren, sie in Schwingung zu versetzen, mit ihnen Kontakt aufzunehmen.

Zu dem Kinderrecht auf Spiel und Bewegung bauten Schülerinnen und Schüler des Wilhelmsgymnasiums in Kassel (Hessen) Stehleitern aus alten Holzleitern. Sie nahmen dabei auf ihre Art Bezug zu der Skulptur des »Man walking to the sky« in der Kasseler Innenstadt. Die Klasse hatte für einen Wettbewerbsbeitrag sehr kreativ neue Bewegungsspiele mit Alltagsmaterialien erfunden und mit diesem Erfindergeist gingen sie auch an die Arbeit mit den Leitern. Mit viel Spaß ließen sie ihre Ideen die Sprossen hinauf- und hinabwandern und umgaben sie mit allerlei schillernden Materialien. Spaß und ein freier Umgang mit bestehenden Themen oder Werken ist ein sehr motivierender Aspekt, der sich dann auch bei der Präsentation zeigen kann.

Nimm mich mit auf deinem Weg

An den Grundschulen Ebertsheim und Altleiningen (Rheinland-Pfalz) führten die Dipl.-Sozialpädagogin Christina Gokus und ich einen sehr bewegungsreichen Projekttag zur Gewaltprävention durch, bei dem Parcours mit selbst gestalteten Objekten zum Zusammenspiel herausforderten. Das war eine gelungene Verbindung zu dem Motto



verlangte und weckte z.B. diese Ausdauer und Kraft. Motive zu den Kinderrechten wurden in den harten Stein gemeißelt. Die »Gesundheits-Schildkröte« und die »Gleichheits-Figuren« im Stadtpark Nürnberg ermöglichten ebenso ein handwerkliches und farbiges Mitwirken an großen Objekten, mit denen Kinder durch einen körperlichen Bezug, also durch das Entstehen eines plastischen Gegenübers, wichtige und fördernde Erfahrungen machen. Solche Räume der Begegnung mit den eigenen Kräften und Rechten selbst mitzugestalten, ist ein lernintensiver und lehrreicher Weg, der auch für die Mitgestaltung der eigenen Umwelt in Zukunft Einfluss haben kann. Wichtig dabei ist die ernst gemeinte Absicht von allen beteiligten Erwachsenen, die den Kindern die Entscheidungs- und Handlungsräume selbst überlassen und sie nicht nur zur Ausführung zulassen.

Ich hab' Recht – ein Fall für uns

Mit einer Düsseldorfer Schule entstand zum 30. Geburtstag des Kinder- und Jugendanwalts »Till Eulenspiegel« ein Kinderrechte-Rap mit erzählerischen Pappfiguren. Auch dabei waren die eigenen Zugänge der Kinder ausschlaggebend, mit denen sie in ihrer Sprache und mit ihren Ausdrucksformen ihre Themen in die Welt bringen. Das Erfinden von Geschichten, Gedichten oder eines Rap-Textes in Verbindung mit der Entwicklung von Rhythmen und Melodien öffnet bei Kindern Bereiche, die manchmal nicht direkt formulierbar sind. Das ermöglicht und erlaubt eine Sprache der Kritik, Worte des Ärgers, die man sich oft im normalen Reden nicht traut. Und das Ganze als Abschluss gemeinsam einem Publikum vorzutragen, gibt diesen inneren Bereichen eine wirksame Bühne. Während des Düsseldorfer Projekts entstanden zu den Rap-Songs aufklappbare, lebensgroße Pappfiguren. Sie zeigten ein Innen und Außen von dem,



**Erzählende Pappfiguren zum
30. Geburtstag des AWO Kinder- und
Jugendbüros in Düsseldorf**



Herstellung von Holzbrettern für die »Überquerung des Schokoflusses«, bei dem man zusammen einen Weg über einen Fluss legen muss

»Sozial und kreativ miteinander umgehen«. 150 Kinder der beiden Schulen, aus jeweils 3 Klassen, bekamen Aufgaben und Anleitungen für gemeinsame Teamübungen und Gestaltungsmöglichkeiten. Es gab drei Stationen in den Klassenräumen, die die Klassen nacheinander durchliefen und dabei jeweils ihre »Spuren« hinterließen. Die Kinder bauten zu drei Themen benutzbare Objekte, mit denen sie dann die Gemeinschaftsübungen ausführten. Zum Abschluss wurden alle entstandenen Objekte in der Turnhalle präsentiert und die Kinder konnten zu ihren Erfahrungen erzählen. Die entstandenen Team-

Objekte sollten dann später zu einer verbindenden »Kette des Miteinanders« zusammenmontiert und in Klassenräumen oder Fluren aufgehängt werden.

Schlussbemerkung: Öffnen von Lern-Zeit-Räumen

In den vorgestellten Projekten zu unterschiedlichen Bereichen werden für mich beispielhaft Lernerfahrungen und Bildungsprozesse mit Kreativität geweckt, erweitert und verstärkt. Es geht bei all diesen Projekten jedoch nicht um spektakuläre oder besondere Ergebnisse. Oft sind die einfachen Wege für Kinder zu-

gänglicher und authentischer, bergen die nahe liegenden Potenziale und machen die Herausforderungen auch für uns LehrerInnen und BegleiterInnen übersichtlicher und handhabbarer. Der Schatz an Möglichkeiten ist unendlich ergiebig und sicher können Sie an bereits durchgeführte Projekte an Ihrer Schule anknüpfen. Öffnen Sie weitere Lern-Zeit-Räume für Kinder und holen Sie mit den Kindern eine kindgerechte Zukunft vom Himmel auf die Erde! ■



Rüdiger Steiner

Künstler und Kunstpädagoge,
stellvertr. Vorstandsvorsitzender von
Makista, Leiter der Kunstwerkstatt
Königstein bis 2013

Bewegliche Figuren am »Geschichten-
baum« der Astrid Lindgren Schule

Marianne Müller-Antoine

JuniorBotschafter für Kinderrechte

Der bundesweite Wettbewerb »JuniorBotschafter für Kinderrechte« ist ein motivierender und niedrigschwelliger Einstieg in das Thema Kinderrechte an der Schule: Seit 2003 haben sich Tausende von Kindern und Jugendlichen mit den Kinderrechten bei uns in Deutschland, aber auch weltweit beschäftigt. Ziel des UNICEF-Wettbewerbs ist es, sich für Kinder in Not zu engagieren und gleichzeitig sich selbst und andere Kinder und Jugendliche für Kinderrechte stark zu machen.

Alle Kinder und Jugendlichen, die sich für Kinderrechte einsetzen, einmalig oder dauerhaft, sind für UNICEF JuniorBotschafter/innen, kurz: JuBos. Als Peers wirken die aktiven JuBos nicht nur direkt und unmittelbar als Akteure sozialen Wandels in ihren eigenen Projekten und Kontexten, sondern sind zugleich immer auch Vorbilder oder Coaches für Gleichaltrige. Indem sie anderen etwas beibringen oder sie zum Mitmachen anstecken, vertiefen sie ihr eigenes Wissen und Können; sie lernen durch Lehren. Im Sinne ihres Rechts auf Partizipation entscheiden die Kinder und Jugendlichen selbst, mit welchen Kinderrechte-Themen sie sich beschäftigen, wie ihre Aktionen aussehen oder welche Kinder sie unterstützen möchten. Das können benachteiligte Kinder und Jugendliche in der lokalen Umgebung oder Vereinen, Kinder in Deutschland oder in anderen Ländern sein.

Mit der Aktion möchte UNICEF Deutschland sowohl die Rechte der Kinder in der Zielgruppe selbst stärken als auch in Schulen, Kommunen, in den Familien und einer breiten Öffentlichkeit bekannt machen und verwirklichen helfen. Die ehrenamtlichen UNICEF-Mitarbeiter/innen in den über 100 bundes-



Marianne Müller-Antoine
Deutsches Komitee für UNICEF,
Referentin Schulen, Initiatorin des
JuniorBotschafter-Wettbewerbs

weiten Gruppen, KiKA – der Kinderkanal von ARD und ZDF, die Zeitschrift GEOlino sowie der Verein »Macht Kinder stark für Demokratie (Makista)« sind seit Beginn als Partner dabei.

Wettbewerb, Preisverleihung und Partner

Die Bewerbungsphase für den JuniorBotschafter startet jährlich immer zum Weltkindertag am 20. September und endet am 31. März des Folgejahres. Die feierliche Preisverleihung findet dann in der Frankfurter Paulskirche statt, dieses Jahr am 30. Juni 2014. Seit 2008 gibt es den Sonderpreis »Kinderrechte in der Schule«. Schulen, die sich nachhaltig für Kinderrechte einsetzen, werden für ihr Engagement ausgezeichnet.

Die Kinder und Jugendlichen können sich im Internet auf www.juniorbotschafter.de bzw. über die UNICEF-Jugendwebseite www.younicef.de Anregungen verschaffen und anmelden. Als Startpaket für ihre Aktionen erhalten sie Faltblätter, Poster und Buttons sowie Informationsmaterial. Lehrkräfte erhalten Unterrichtsmaterial zum Thema Kinderrechte unter www.unicef.de/Infothek. Mit der anschließenden Einreichung einer (möglichst informativen und kreativen) Dokumentation der JuniorBotschafter-Aktion nimmt man offiziell am Wettbewerb teil.

Was machen JuniorBotschafter?

Die Themen und Aktionen sind ebenso vielfältig wie die Art der Dokumentation: Eingesandt wurden bisher Radiosendungen, Theaterstücke, Hörspiele, selbst erstellte Brett- und Computerspiele, Zeitungen, Vorträge, selbst geschriebene Bücher oder Liedtexte, Dokumentationen über Benefiz-Sportaktionen und



Konzerte, Kurzfilme, Comics, Kochbücher, Kalender, Fahnen, selbst gebastelte Gegenstände wie Traumfänger, Holzmännchen, Armbänder, Spielzeug aus Müll, Papiervögel, Glücksbringer und vieles mehr. Die JuBos setzen sich mit Themen wie Bildung, Wasser, Mobbing, Beteiligung, Armut, Kinderarbeit, Kinderhandel, Kinderprostitution, Kindersoldaten, Gewalt, AIDS, Mädchen, Malaria, Straßenkinder oder mit den Kinderrechten allgemein auseinander.

Kinder und Jugendliche wollen selbst gestalten

Weil sie sich für die Situation ihrer Altersgenossen interessieren und sehr empfänglich sind für Ungerechtigkeit, nutzen viele Kinder und Jugendliche das niedrigschwellige Angebot und den gestalterischen Freiraum, den ihnen das JuniorBotschafter-Programm bietet. Sie erschließen sich damit ein großes Lernfeld, in dem sie sich weitgehend selbstbestimmt bewegen können. Beim Organisieren großer Veranstaltungen, bei der Anwendung demokratischer Spielregeln, bei der Übernahme von Leitungsaufgaben und auch bei der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen können die JuniorBotschafter viele Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, die sie normalerweise viel später entwickeln würden. JuniorBotschafter, die sich langfristiger für Kinderrechte einsetzen möchten, haben die Möglichkeit, Mitglied im bundesweiten JuniorTeam zu werden. ■

Rosemarie Portmann

Wie Kinder zu Recht kommen

Methoden, Materialien, Lernsituationen und mehr

Damit Kinder ihre Rechte wahrnehmen können, haben sie zuallererst das Recht, diese Rechte kennenzulernen und ihre Bedeutung in ihrem Alltag zu erfahren. Dabei sind die Schule und die Lehrkräfte besonders wichtig.

Damit Lehrkräfte ihre Verantwortung für die Kinderrechte wahrnehmen können, brauchen sie zunächst selbst Kinderrechte-Wissen und -Kompetenzen:

- die Kinderrechte kennen und ihre Bedeutung verstehen,
- eine positive Einstellung zu den Kinderrechten entwickeln,
- die Rechte jedes einzelnen Kindes respektieren,
- die Kinder zu Reflexion und kritischem Denken ermuntern,
- emotionales und kognitives Lernen verknüpfen,
- die praktische Anwendung des Gelernten initiieren,
- dabei Freude und Kreativität zulassen und
- es aushalten, die eigenen Rechte mit denen der Kinder zu teilen.

Was die Kinder lernen sollen – Lernziele

Die UN-Kinderrechtskonvention ist auf die Situation vieler unterschiedlicher Staaten zugeschnitten und für Erwachsene geschrieben. Damit Kinder ihre Rechte kennenlernen können, muss die UN-Konvention in einer für sie verständlichen Form aufbereitet werden. Im Modellschulnetzwerk für Kinderrechte Hessen wird deshalb eine Kurzfassung mit 10 Rechten verwendet. Für kindgerechte Sach-Informationen zu einzelnen Kinderrechten kann die Internet-Seite www.younicef.de (Themen) oder die Arbeitsblattsammlung »Kinderrechte in die Schule« (Debus Verlag 2014, für GS und Sek I) empfohlen werden.

Den Kindern sollten die grundlegenden Prinzipien der UN-Kinderrechte deutlich werden: Sie haben nicht nur besondere Schutzrechte, sondern auch das Recht auf Förderung und Entfal-

tung sowie insbesondere auf Partizipation. Kinder haben das Recht, bei allen Angelegenheiten, die sie betreffen, sich zu informieren, gehört zu werden und mitzubestimmen. Dieses »Königsrecht« sollte alle Arbeit mit den Kinderrechten durchdringen. Darüber hinaus müssen Kinder die Erfahrung machen, dass die Kinderrechte »Alltagsrechte« sind. Sie betreffen nicht nur arme oder andere benachteiligte Kinder oder Kinder in Entwicklungsländern und Krisengebieten. Sie gelten für jedes Kind und jedes Kind hat das Recht, sie für sich einzufordern, auch wenn es verglichen mit der eigenen Situation anderen Kindern um vieles schlechter geht.

Die Beschäftigung mit den Kinderrechten ist weit mehr als Faktenlernen. Wichtig ist der Bezug zur individuellen Lebensrealität. Sie brauchen Handlungskompetenzen, wie sie ihre Rechte verwirklichen können und was sie tun können um sich für ihre Rechte einzusetzen. Sie müssen lernen, dass diese Rechte in jeder Situation und für alle Kinder überall auf der Welt gelten. Und nicht zuletzt müssen Kinder eine positive Einstellung zur Realisierung ihrer Rechte und zum Einsatz für die Kinderrechte entwickeln und erfahren, dass demokratisch leben nicht nur Anstrengung und Ausdauer erfordert, sondern Befriedigung gibt und Freude bereitet.

Wie die Kinder lernen – Methoden

Wenn es um Rechte und Demokratie geht, braucht auch ihre Vermittlung demokratische Prinzipien, partizipative Verfahren, einen Bezug zur Lebenswelt der Kinder und eine Handlungsorientierung, die darauf zielt, dass die Kinder fähig werden, entsprechend ihrer eigenen Rechte zu handeln und dabei die Rechte anderer zu achten. Dazu gehört

auch das Einüben und Zulassen von Kritik – auch gegenüber Lehrkräften und anderen Erwachsenen und Schule als Institution.

Die Methoden, wie Kinder zu Recht kommen, sollten den Lernzielen sowie den einzelnen Kindern und der Gruppe angepasst werden, d. h. ihre Fähigkeiten, ihr Alter, ihre Interessen, Bedürfnisse und die Zusammensetzung der Gruppe berücksichtigen. Alle Kinder einer Gruppe, deutsche und ausländische, ohne und mit Behinderungen, begabte und hoch begabte, arme und reiche u. a. m. müssen gleichberechtigt angesprochen werden und sich angesprochen fühlen. Kinder lernen immer auf der Grundlage ihrer Vorkenntnisse



Rosemarie Portmann

Dipl. Psychologin, Schulpsychologin i. R., Autorin pädagogischer Fachbücher, Spiele und Materialien für Erzieherinnen, Lehrkräfte und Eltern zu den Themen Kinderrechte und Kinder stärken

se und Erfahrungen. Die Beschäftigung mit den Kinderrechten macht Kindern oft bewusst, dass ihre Rechte verletzt worden sind. Das kann Emotionen auslösen, die zugelassen werden müssen und auf die sensibel reagiert werden muss.

Die eingesetzten Methoden sollen inhaltlichen Wissenszuwachs, emotionale Beteiligung, sozialen Austausch und praktische Umsetzung ermöglichen. Entsprechend der unterschiedlichen Kinder müssen die Methoden vielfältig sein sowie wandelbar und abwandbar – entsprechend der Bedürfnisse und der

Kreativität von Kindern und Erwachsenen. Es gibt keine »an sich richtigen« Methoden. Besonders geeignet sind:

- Gesprächsformen: Brainstorming, Blitzlicht, Diskussion, Interview, Schreibgespräch,
- Arbeit mit literarischen Texten oder Filmen als Impulse zum Nachdenken und Nachfragen,
- Simulationsspiele: Rollenspiel, Fallstudie, Zukunftswerkstatt,
- Szenische Arbeitsformen: Stegreifspiel, Pantomime, Standbild-Bauen,
- Künstlerische Arbeitsformen: ein Bild zeichnen, ein Plakat herstellen, ein Musikstück komponieren bzw. einstudieren,
- Meditationsformen: Fantasiereisen,
- Dokumentations- und Recherchformen: Internetrecherche.

Womit die Kinder lernen – Materialien

Die Materialien sollten jeweils entsprechend Lernsituation und Methode ausgewählt werden. Bezogen auf die Lernziele sind Materialien geeignet, mit denen Kinder die Kinderrechte und ihre Bedeutung für ihren eigenen Alltag kennenlernen können und die zur Auseinandersetzung mit den Kinderrechten weltweit anregen. Die Materialien sollten Ideen zur Einzelarbeit und Selbstreflexion und zur Arbeit in der Gruppe enthalten.

Schulbücher richten sich meist noch an eine weitgehend sprach- und kulturhomogene Schülerschaft, die in vielen Klassen schon lange nicht mehr gegeben ist. Es braucht Achtsamkeit dafür, dass kein Kind durch den unreflektierten Einsatz von Materialien in seiner Lebenssituation nicht wahrgenommen bzw. ausgeschlossen und/oder diskriminiert wird. Besonders sensibel muss bei der Thematisierung von Kinderrechten vorgegangen werden, deren Verletzung Kinder in der Gruppe unmittelbar betrifft wie ...

- Kinder, die nicht mit beiden Eltern teilen gut zusammenleben,
- Kinder mit Gewalt- und Missbrauchserfahrungen,
- Kinder mit Behinderungen oder Kinder, deren Geschwister oder Eltern eine Behinderung haben,
- Flüchtlingskinder mit ungeklärtem Aufenthaltsstatus,

- arme Kinder, deren Familien von Sozialleistungen leben.

Die Materialien sollten Spielräume bieten, zum Nachdenken und zu Eigenproduktionen anregen, motivierend sein und Interesse wecken, zum Austausch mit anderen anregen und die Kinder ermutigen. Vielfältige Materialien geben jedem Kind die Möglichkeit, den eigenen Interessen und Fähigkeiten entsprechend auszuwählen. Für selbst organisiertes Lernen sind Arbeitsblätter gut geeignet, um individuelle Schwerpunkte zu berücksichtigen.

Geeignete Aufgaben auf Arbeitsblättern lassen sich folgenden Schwerpunkten zuordnen:

1. Offene Anregungen lassen die individuelle Betroffenheit und die individuellen Bedürfnisse besonders gut zur Wirkung kommen. Je offener die Fragestellung, desto stärker werden die kreative Selbstdarstellung und deren Mitteilung angeregt.
2. Vorgegebene Fragen und Aussagen erleichtern den Austausch individueller Erfahrungen, ohne zu viel Nähe zu verlangen. Die Kinder können ihre Betroffenheit an vorbereiteten Aspekten



Kinder haben das Recht sich bei allen Fragen, die sie betreffen, zu informieren, mitzubestimmen und zu sagen, was sie denken.



6.2 Da darf ich mitbestimmen

→ Wo darfst Du mitbestimmen? Kreise die Bilder ein.



(in der Schule)



(bei der Essensauswahl)



(im Gespräch mit Erwachsenen)



(bei der Spielplatzgestaltung)



(als Schülervertretung)



(zu Hause)

→ Wo möchtest Du mitbestimmen? Male oder schreibe es auf.

6.2

Bsp. Arbeitsblatt für Kinder von 5 – 7 Jahre

des Themas anknüpfen. Diese Methode macht den Austausch für alle zunächst sehr klar und übersichtlich.

Im Rahmen des Modellschulnetzwerks für Kinderrechte Hessen wurde eine umfangreiche Material-Sammlung für Kinder von 5 bis 7 und 8 bis 12 Jahren sowie für die Sekundarstufe I entwickelt. Sie sind im Debus Verlag erschienen unter dem Titel »Kinderrechte in die Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation. Praxismaterialien Grundschule« (bzw. für Sek I). Die Sammlung enthält Arbeitsblätter und Handlungs-Anregungen für die Gruppenarbeit in der Klasse, gegliedert nach den vorgenannten 10 wichtigen Kinderrechten. Die Material-Sammlung ist kein Lehrgang. Die Arbeitsblätter können als Impulse eingesetzt werden, um die Kinderrechte auf den eigenen Alltag zu beziehen. Die Sammlung lässt Platz zur individuellen Ergänzung, z. B. mit Fotos aus Deutschland und anderen Ländern, die Kinder, Spiel-, Schul- und Wohnräume etc. in unterschiedlichen Lebenssituationen zeigen. Solche Bilder können Gesprächsanlässe zu Kinderrechte-Themen bieten, ebenso wie Kinderliteratur und Filme. Ergänzende Sachinformationen finden Lehrkräfte und Kinder z. B. auf den speziell für Kinder und Jugendliche zusammengestellten Seiten bei www.younicef.de oder für pädagogische Fachkräfte unter www.kinderrechteschulen.de

Wann die Kinder lernen – Lernsituationen

Aktuelle Anlässe

Der Bezug zu den Kinderrechten ist in jeder Kindergruppe leicht herzustellen. Situationen, die die Rechte der Kinder tangieren, wie Absprachen und Abstimmungen, Konflikte, Ausgrenzungen, Regelverletzungen und -setzungen u. a. gehören zum Alltag des Zusammenlernens und -lebens. Darüber hinaus gibt es besondere aktuelle Anlässe, die zur Thematisierung der Kinderrechte aufgegriffen werden können: ein Bolzplatz soll zum Parkplatz umfunktioniert werden, ein Kind mit Behinderung kann nicht aufgenommen werden, die Stadt will ein Kinderparlament einrichten, ein ausländischer Mitschüler soll abgeschoben werden. Je nach Anlass und seiner Bedeutung für die Kinder kann

sich daraus ein Projekt ergeben. Bei der Durchführung eines Projekts sollten in jedem Fall für die Kinder wahrnehmbare Erfolge garantiert werden, indem die Projektziele in erreichbare Teilziele gegliedert werden und einzelne Errungenschaften in jedem Fall erhalten bleiben, die Kooperation mit den Verantwortlichen in der Gemeinde und weiteren Partnern ist dabei ein Muss.

Projekttag

Ein guter Einstieg in die Arbeit mit den Kinderrechten kann ein Projekttag sein.

Er gibt mehr Zeit, Vorkenntnisse, Bedürfnisse und Fragen der Kinder zu ermitteln. Das erlaubt ein intensiveres Sich-Einlassen:

- Welche Kenntnisse und Erfahrungen haben die Kinder schon mit den Kinderrechten?
- Was möchten sie wissen?
- Womit möchten sie sich beschäftigen?
- Was können sie tun?

Projektstage zu den Kinderrechten stoßen bei Kindern im Allgemeinen auf großes Interesse. Besonders nachgefragt sind erfahrungsgemäß Projekte, die dazu dienen, anderen Kindern zu helfen (z. B. Spenden zu sammeln) u. Ä. Solche Projekte sind wichtig und werden von Kindern mit besonderem Einsatz in Angriff genommen. Das darf aber nicht dazu führen, dass Erwachsene sich schnell darauf einlassen, um sich der Reflexion des eigenen Tuns bzw. der eigenen Institution nicht stellen zu müssen. Es sollte darauf geachtet werden, dass die Kinderrechte nicht nur die »Rechte der anderen Kinder« sind. Um die Kinderrechte in einer Schule zu verankern, genügt ein einzelner Projekttag nicht. Ein Projekttag »Kinderrechte« kann aber in jeder Jahrgangsstufe wiederholt werden, z. B. kann er regelmäßig anlässlich eines Kinderrechtetages (Weltkindertag am 20. September oder Geburtstag der UN-Kinderrechtskonvention am 20. November) durchgeführt werden.

Im Unterricht aller Fächer

In der Grundschule sind die Kinderrechte als ausdrückliches Unterrichtsthema dem Sachunterricht zugeordnet. Aber auch in jedem anderen Fach ist die Möglichkeit gegeben, Kinder innerhalb der fachbezogenen Zielsetzungen nicht

nur über die Kinderrechte zu informieren, sondern eigene Erfahrungen damit anzuregen – etwa durch Erkundungen, Umfragen, Interviews, Beobachtungen, Versuche, Auswertung von Zeitungsberichten oder anderen Medienberichten. Die Thematisierung der Kinderrechte im Unterricht macht deren Bedeutung für die Kinder erlebbar. Zahlreiche Beispiele aus allen Fächern – von Deutsch über Mathe, Ethik, Kunst und Sport – finden sich in der Broschüre »Kinderrechte machen Schule 2 – Unterrichts Anregungen für einzelne Fächer«.

Ein Beispiel aus dem Mathematik-Unterricht:

Thema sind die Maßeinheiten. Die Kinder messen ihre Körpergröße, sie messen Länge, Breite und Höhe ihres Arbeitstisches und Stuhls im Klassenraum.

- Hat jedes Kind genug Platz zum Lernen und Arbeiten?
- Warum ist es wichtig, dass der Arbeitsplatz zur Körpergröße passt?
- Was ist gut, was könnte besser sein? Was können wir tun?
- Wieviel Platz haben wir zum Spielen und Toben?
- Haben Kinder darauf ein Recht in der Schule?

Ein Beispiel aus dem Fremdsprachenunterricht:

Eine Klasse schickt ein selbst gewähltes Maskottchen/Kuscheltier auf Reisen zu einer Partnerschule in dem entsprechenden Land (England, Frankreich etc). Schüler tauschen in der Fremdsprache Bild-, Text- und Tonelemente aus. Sie erfahren, wie Kinder in anderen Ländern leben. Wie ist es in ihren Schulen? Wieviel Freizeit haben sie? etc.

Als Strukturelement im Rahmen der Schulentwicklung

Vertrauen in die Bedeutung und Wirksamkeit ihrer Rechte können Kinder letztlich erst dadurch gewinnen, dass diese als Qualitätsmerkmal guter Schule anerkannt und ihre Prinzipien für alle in Unterricht und Schulleben gelebt und im Schulprofil verankert werden. ■

Lea Berend

Praxismaterial: Kinderrechte in die Schule

Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation

Das Praxismaterial »Kinderrechte in die Schule« unterstützt Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte bei der Umsetzung der Kinderrechte im Schulalltag – gemeinsam mit den Kindern, Eltern und außerschulischen Partnern. Für unterschiedliche Zielgruppen bietet das Material grundlegende Informationen zur Kinderrechtskonvention und gibt Denk- und Handlungsanregungen für die schulische Praxis in der Grundschule und Sekundarstufe I.

Die Materialien orientieren sich an einer einfachen Systematik: Aus der UN-Kinderrechtskonvention wurden zehn wichtige Kinderrechte in einfacher kindgerechter Sprache zusammengefasst und mit Piktogrammen bildlich dargestellt. Das bietet einen einfachen ersten Zugang zu dem Thema, die Schülerinnen können z. B. Assoziationen zu den Piktogrammen austauschen, bevor sie die Kinderrechte näher kennen- und umsetzen lernen.

Buch mit Beiträgen u. a. von Lothar Krappmann, Wolfgang Edelstein, Sonja Student, Lehrkräften aus aktiven Kinderrechte-Schulen, städtischen Kinderbeauftragten und Schulentwicklungsberatern. Es werden Beispiele vorgestellt, wie Kinderrechte an der Schule gelernt und gelebt werden können und wie Schulentwicklungsprozesse einer »kindergerechten« Schule umgesetzt

werden können (Edelstein/Krappmann/Student 2014, Debus Verlag).

Praxismaterialien auf CD zum Ausdrucken (für die Grundschule/Kinder von fünf bis sieben und acht bis zwölf Jahre): Eine umfangreiche Sammlung von 90 Arbeitsblättern zu den zehn wichtigen Kinderrechten für Unterricht und Projektarbeit mit Kindern und Jugendlichen, eine kindgerechte Einführung zur UN-Kinderrechtskonvention, Methodenpool sowie weiterführende Literatur (Portmann 2014, Debus Verlag).

Praxis-Mappe Kinderrechte für die Klasse mit Materialien für den Sofortstart im Klassensatz:

- 2 Poster »Die Kinderrechte – kurz gefasst« (A2)
- 2 Poster »Kinderrechte Geburtstagskalender« (A2)
- 30 Postkarten »Alle Kinder haben Rechte!« mit Übung »Kinderrechte-Wahl«
- 30 x »Elterninfo Kinderrechte« (4 Seiten)
- 1 Broschüre »Schule als Haus der Kinderrechte« (8 Seiten)
- 2 Broschüren aus der Reihe »Kinderrechte machen Schule« (16 Seiten):



»Materialien zur Durchführung eines Projekttag« (Ausgabe 1), »Unterrichtsanregungen für einzelne Fächer« (Ausgabe 2) □



Lea Berend

M. A., Studium der Soziologie, Politologie und Ethnologie, Abschlussarbeit zum Thema »UN-Kinderrechtskonvention im Schulalltag. Wie Schulen die Vergegenwärtigung und Verwirklichung der Kinderrechte vorantreiben«, Mitarbeiterin bei Makista

Eine ausführliche weiterführende Literatur-, Material- und Linkliste findet man auf www.kinderrechteschulen.de/materialien.

Dort können auch die oben genannten Materialien bestellt werden.

40 Jahre Laborschule Bielefeld

»Selbstbewusste Kinder lernen für sich und für ihre Sache«

Am 9. September feiert die Bielefelder Laborschule ihr 40-jähriges Bestehen. »Grundschule aktuell« nahm dieses Jubiläum zum Anlass für ein Gespräch mit Rainer Devantié, der seit Februar 2014 Schulleiter ist, und Ulrich Bosse, seit 2003 Leiter der Primarstufe. Die Fragen stellte Ulrich Hecker.

Frage: Herr Devantié, Herr Bosse, die Laborschule feiert am 9. September ihr 40-jähriges Jubiläum. Ich konnte in dieser Zeit des Öfteren Einblicke in ihre Arbeit nehmen. Immer bin ich mit frischen Ideen und produktiven Praxisanregungen nach Hause gefahren. Was sind, wenn man diesen Reichtum an Konzepten und Erfahrungen überhaupt zusammenfassen kann, die nachhaltigen pädagogischen und auch politischen Wirkungen der Laborschule?

Bosse: Als vor 40 Jahren die Laborschule als Ganztagschule begann, war dieses eine kleine Revolution. Zwar gab es bereits Ganztags-Gesamtschulen, aber im übrigen Schulsystem, vor allem in der Grundschule, war das damals undenkbar. Hier hat sich die Schullandschaft bekanntlich völlig umgekrempelt, was wiederum auch Auswirkungen auf die Ganztagskonzeption der Laborschule hat.

Devantié: Ähnliches gilt für den Begriff der Inklusion. Laborschule hat schon inklusiv gearbeitet, als niemand diesen Begriff kannte. »Eine Schule für alle« war und ist immer unser Kerngedanke gewesen, Individualisierung unser pädagogischer Leitbegriff: Lernentwicklung immer je nach den individuellen Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler begleiten und auch beurteilen. Also: Eine Schule ohne Noten!

Frage: Nun stand und steht die Laborschule oft im Fokus der öffentlichen Aufmerksamkeit, auch von bildungspolitischen Kontroversen. Was sind denn die wichtigsten Entwicklungen und Vorhaben, von denen »ganz normale« Schulen lernen und profitieren können?



Gespräch mit Rainer Devantié (links) und Ulrich Bosse (rechts)

Devantié: Das größte Hallo geht nach wie vor von unserer Notenfreiheit aus. In vielen Diskussionen werden wir immer wieder gefragt, wie Lernen und Unterrichten überhaupt ohne Zensuren funktionieren kann.

Bosse: Der Hentigsche Satz »Die Menschen stärken und die Sachen klären« ist hierfür der Schlüssel: Selbstbewusste Kinder, die auch ihre Sache bearbeiten dürfen und dabei kompetente Unterstützung erhalten, lernen ohne Noten nach unserer Erfahrung besser



als mit. Sie lernen für sich und für ihre Sache und nicht primär für Zensuren. Gerade in den Grundschulen wird die Notenvergabe in vielen Bundesländern den Schulen freigestellt. Warum wird das so selten oder durch den Einsatz sogenannter Rasterzeugnisse genutzt?

Devantié: Ich habe neun Jahre in Finnland an der Deutschen Schule gearbeitet. Den finnischen Schulen ist es freigestellt, in den Klassen 1 bis 7 Noten zu erteilen oder Berichtszeugnisse zu verfassen. Daran kann man erkennen, dass es auch möglich ist, eine

Schule für alle in einem ganzen Land einzuführen. Daher stammt mein gerne genutzter Satz: Die Laborschule ist die finnischste Schule in Deutschland.

Frage: Mich fasziniert Ihr Ansatz der »Lehrer-Praxisforschung«. Was steckt hinter diesem Begriff? Und: Warum gibt es so etwas woanders so gut wie gar nicht?

Bosse: Das Lehrer-Forscher-Modell ist eine große Chance, die in Deutschland leider wenig genutzt wird, hingegen in Österreich mit einer eigenen Professur bedacht wird: Lehrerinnen und Lehrer erforschen und entwickeln die Praxis an ihrer eigenen Schule selber. Wer kann mehr als Experte für die Schul- und Unterrichtspraxis angesehen werden, als die Lehrerinnen und Lehrer. Der Einwand, man sei praxisblind, ist sicher berechtigt. Die Kooperation mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie ein kompetentes Beratungs- und Gegenleseverfahren schützen uns hiervor. Selbstevaluation ist ein Teil von Selbstreflexion, die wir ja auch unseren Schülerinnen und Schülern vermitteln wollen.

Devantié: Für mich ist faszinierend, wie schulische Entwicklungsprozesse von wissenschaftlichen Forschungen begleitet werden und dadurch die schulische Praxis wirksam verbessern. Üblicherweise setzt sich die Interpreta-



Eine Kleingruppe arbeitet am Gerüst des Zeltes

Die eigene Lern- und Lebenswelt mitgestalten: Kinder planen und bauen ein Tipi

tion schulischer Ereignisse durch Verfahren durch, hinter denen eine hierarchische Struktur steht (Schulaufsicht, staatliche Qualitätsanalyse etc.) und so allzu oft auf Abwehr stößt. Das ist in der Lehrer-Praxisforschung nicht der Fall.

Frage: Jahrgangsgemischtes Lernen, offener Unterricht, ein anderer Umgang mit Leistungen, gelebte Demokratie – nur wenige Stichwörter für Ihren gesammelten Erfahrungsschatz. Ist die Laborschule weiterhin nötig? Welche nächsten Entwicklungsvorhaben gibt es? Was wünschen Sie sich zum Geburtstag?

Devantié: Die Laborschule ist nötiger denn je, denn die Aufgaben, die auf die Schulen hinzugekommen sind, haben sich in den letzten Jahren deutlich vermehrt. Wir spüren dies in der deutlich gestiegenen Nachfrage zu Lehrerfortbildungen, für Vorträge und Tagungen.

Unsere Besucherzahlen gehen inzwischen in die Tausende pro Jahr. Natürlich steht zurzeit an vorderster Stelle die Frage, wie wir an der Laborschule die Inklusion konkret gestalten.

Bosse: Auch hinsichtlich des jahrgangsgemischten Lernens besteht nach wie vor großes Interesse und ein hoher Entwicklungsbedarf. An der Laborschule gibt es vom Vorschuljahr bis zum Jahrgang 5 durchgängig jahrgangsgemischtes Lernen in allen Stammgruppen und Fächern. Ab dem Jahrgang 6 bis zum Ende der Laborschulzeit bestehen in großem Umfang jahrgangsübergreifende Lerngruppen, zum Beispiel in unserem Kurssystem. Wir mischen immer drei Jahrgänge. Das hat sich bewährt. Keiner an unserer Schule will dahinter zurück, vielmehr entsteht vermehrt eine Diskussion über die Weiterführung jahrgangsgemischter Stammgruppen auch ab dem 6. Schuljahr.



Devantié: Und zur Frage nach unseren Wünschen. Da steht bei mir ganz oben, dass es nun wirklich sehr schön wäre, wenn die seit langem notwendige Renovierung, der Umbau der Mensa und die teilweise Sanierung des Gebäudes vom Zustand der Planung in den der Wirklichkeit überführt würde.

Frage: 40 Jahre gibt es nun die Laborschule, in diesem Jahr ist der Grundschulverband 45 Jahre geworden. Immer wieder gab es Berührungspunkte, gemeinsame Projekte und Ideen. Welche Beispiele aus dieser gemeinsamen Wegstrecke sind Ihnen wichtig?

Bosse: Da ist natürlich an erster Stelle die Diskussion über die notenfreie Schule zu nennen. Hier gibt es seit vielen Jahren viele Übereinstimmungen und gute Kooperation zwischen Grundschulverband und Laborschule. Natürlich auch der offene Unterricht, jahrgangsgemischtes Lernen, Schülerpartizipation – um nur einige weitere Themen zu nennen. Und ganz aktuell: unsere höchst effektive Zusammenarbeit bei der Grundschrift. Die Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule hat zusammen mit dem Grundschulverband hierfür eine »App« entwickelt, die den Kindern das Entwickeln der eigenen Handschrift erleichtert.

Devantié: Und dann dürfen wir in diesem November den Grundschulverband zu seiner Herbsttagung in unserer Schule als Gast begrüßen. Das ehrt und freut uns in besonderer Weise. Auch wir profitieren von dieser Zusammenarbeit ungemein. □

Lesen heißt Welten entdecken. Vor 40 Jahren wie heute



Ingo und Sven sehen sich ein Buch über Indianer an



Laborschule und Oberstufen-Kolleg

Innovatives Lernen und Lehren – dafür stehen die Versuchsschulen des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld, die Laborschule und das Oberstufen-Kolleg, seit nunmehr 40 Jahren. Vier Jahrzehnte, in denen beide Einrichtungen täglich bemüht sind, in ihrer pädagogischen und wissenschaftlichen Arbeit die Vielfalt und Heterogenität der Schülerschaft produktiv für eine demokratische Schulkultur zu nutzen und den Schülern den Wert von Mit- und Selbstbestimmung sowie sozialer Verantwortung zu vermitteln.

Ende der 60er Jahre war es der junge Göttinger Pädagogik-Professor Hartmut von Hentig, der mit einer verwegenen Idee nach Bielefeld kam: Neben der Interdisziplinarität, die die neue Universität Bielefeld auszeichnen sollte, wollte er ein »Labor« für die Lehrerbildung schaffen, in dem Theorie und Praxis direkt miteinander verbunden

sein sollten (Lehrer-Forscher-Modell). Es sollten sich zwei Schulen mit neuen Formen des Lehrens und Lernens beschäftigen: die Laborschule, die ihre Schülerinnen und Schüler vom Vorschulalter bis zum mittleren Bildungsabschluss führt, und das Oberstufen-Kolleg, das Kollegiatinnen und Kollegiaten in einem zunächst vier-, später dann dreijährigem Ausbildungsgang auf den Übergang von der Sekundarstufe II in die Universität vorbereiten sollte.

In der Laborschule lernen die Kinder der Eingangsstufe zunächst weitgehend in Sinnzusammenhängen im Rahmen eines rhythmisierten Tagesablaufes. Mit zunehmendem Alter gliedert sich der Unterrichtsstoff zunehmend in Fächer auf, wobei das Lernen aus Erfahrung weiterhin einen hohen Stellenwert besitzt, der sich auch durch viele außerschulische Lernorte niederschlägt. Lernen an und für die Sache, mit einem

sich immer weiter schärfenden individuellen Profil – ohne den Druck von Noten, zumindest bis zum Ende des 9. Schuljahres.

Natürlich haben sich beide Versuchsschulen nicht auf ihren Gründungsideen ausgeruht. Sie haben Strukturen und Lerninhalte beständig weiterentwickelt. Sie haben sie den Herausforderungen der modernen Welt, dem Wandel in der Gesellschaft, in Wissenschaft, Wirtschaft und Berufsleben angepasst. So konnten neue Formen des Lernen und Lehrens erprobt werden und immer wieder auf herausfordernde Fragen pädagogische Antworten gegeben werden. Impulse, die immer wieder und immer häufiger von den Regelschulen in der sich immer schneller wandelnden Schullandschaft übernommen werden.

Weitere Informationen finden Sie unter www.laborschule.de.

He.

Jetzt buchen

PÄDAGOGISCHE ZIRKUSPROJEKTE!

- + staatlich geprüfte Artisten und Lehrer
- + Refinanzierung!
- + die Show wird gemeinsam mit den Kindern erarbeitet!
- + Indoor-Circuszelt mit Show-Beleuchtung! 450 Zuschauer!

- + einmalige Show mit Livemusik
- + nachhaltige pädagogische Arbeit
- + kostenlose Weiterbildung enthalten!
- + erfahrene, ausgebildete Circuspädagogen



TOUSSINI-circus mobile

post@toussini.de
www.zirkusworkshops.de

Deutsche UNESCO-Kommission

1. Inklusionsgipfel

Zum 19./20. März 2014 hatte die Deutsche UNESCO-Kommission¹⁾ zu einem 1. Bundeskongress »Inklusion – Die Zukunft der Bildung« nach Bonn eingeladen. Es sollte eine erste Zwischenbilanz zur Entwicklung inklusiver Bildung in Deutschland und zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention gezogen werden. In mehreren kleinen »Runden Tischen« äußerten sich Vertreter von Verbänden, Ministerien, des Deutschen Städtetages, der Synode der EKD, des Bundeselternrates, von einzelnen Schulen, von Universitäten und ebenso die Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen; abschließend wurde kritisch kommentiert von Dr. Aichele von der Monitoring-Stelle am Deutschen Institut für Menschenrechte. Die Workshops befassten sich mit strukturellen Fragen der Inklusiven Bildung, Curricula, Professionalisierung der Lehrkräfte und der Lernumgebung, mit den Übergängen in Ausbildung, Schule und Beruf, mit den Ansprüchen an politische und gesellschaftliche Bewusstseinsbildung und notwendige Vernetzung der Bildungssysteme im Sozialraum.

Ein Blitzlicht-Eindruck: Die Inklusionsaufforderung provoziert eine Menge Unruhe und Veränderungsbewegung in allen Bundesländern, es haben sich zahlreiche auch sozialräumlich orientierte Netzwerke gebildet. Das ist positiv. Aber Inklusion wird oft noch sehr eng und einseitig verstanden, die Länderentwicklungen sind extrem unterschiedlich und unkoordiniert, die (offenen wie heimlichen) Widerstände gegen die Entwicklung eines wirklich umfassend inklusiven Bildungssystems sind weiterhin auf allen Ebenen groß. Besonders beeindruckend deshalb ein Vortrag über »Inclusive Education in Canada«, die unsere »Verteidigungskämpfe« im gegliederten System längst nicht mehr kennt und ein völlig anderes Bewusstsein spiegelt: es sei ein »Mythos«, dass Kinder mit Behinderungen unbedingt von Spezialisten und Therapeuten versorgt werden müssten – vielmehr käme es auf einen guten und ständigen

Austausch zwischen den unterschiedlich kompetenten PädagogInnen und den Eltern an; um alle SchülerInnen gut zu unterrichten, müssten alle Schulen effektiv und inklusiv sein; entscheidend für das Lernen aller SchülerInnen seien die anderen Kinder (Peergroup) in ihrer ganzen Vielfalt.

Der Kongress mündete in eine umfangreiche Abschlussresolution, die »Bonner Erklärung zur Inklusiven Bildung in Deutschland« (www.unesco.de/gipfel_inklusion_erklaerung). Sie betont, dass Deutschland im Vergleich zu vielen europäischen Nachbarstaaten erheblichen Nachholbedarf in der Entwicklung seines Bildungswesen hat und die Überwindung der Exklusion weiter-

dungsgesetzen der Länder enthaltenen Vorbehalte gegenüber Inklusion zügig aufzuheben«. Das sind weitgehende Forderungen, die ja in Konsequenz auch das vielerorts verteidigte Elternwahlrecht in Frage stellen.

Niemand im Saal widersprach den Feststellungen und Forderungen der Resolution. Eine solche Einmütigkeit in einem großen Kongress halte ich schon für bemerkenswert und für einen Fortschritt im bildungspolitischen Diskurs. Allerdings ging die Erklärung nicht so weit, als Zielperspektive die »Eine Schule für Alle« zu benennen und damit die Gliedrigkeit unseres Sekundarschulwesens konkret in Frage zu stellen. Dieses führte immerhin zu einer kurzen



hin Strukturveränderungen und (»zügige«!) Gesetzesänderungen verlangt. Eine Fülle von Forderungen richtet sich diesbezüglich an

- die Bundesregierung,
- die Bundesländer,
- die Kommunen,
- die Wirtschaft,
- die Zivilgesellschaft,
- die Wissenschaft,
- alle Akteure der Bildungspraxis.

Immerhin formuliert die Resolution, dass die Überwindung von Exklusion in unserem Bildungswesen auch bedeutet, »das bestehende Doppelsystem aus Sonder- und Regelschulen ... planvoll zu einem inklusiven Schulsystem zusammenzuführen« und »die in den Bil-

abschlusskontroverse zwischen Saal und Kongressleitung. In diesem Punkt geht die Auseinandersetzung weiter. Ein wirklich inklusives Bildungssystem kann in einem gegliederten und weiterhin Aussonderung ermöglichenden (Sekundar-)Schulwesen nicht verwirklicht werden. □

Ulla Widmer-Rockstroh

Anmerkung

(1) Deutsche Unesco-Kommission e. V. in Kooperation mit: Aktion Mensch, Bertelsmann Stiftung, Bildungs- und Förderungswerk der GEW im DGB e. V., Deutsches Institut für Menschenrechte, Heidehof Stiftung, Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft und unterstützt durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales sowie die Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland

Kommentar von Hans Brügelmann zur »pädagogischen Jagdzeit« im SPIEGEL

»Großversuch am Grundschulkind«?

Es war Mitte Juni und damit wieder die pädagogische Jagdzeit für den SPIEGEL. Letztes Jahr war es das freie Schreiben mit der Anlauttabelle. Dieses Mal hat sich die promovierte Medizinerin Veronika Hackenbroch (VH) die Grundschrift vorgenommen.* Sie unterstellt eine »Abschaffung der Schreibschrift« und einen »Großversuch am Grundschulkind«. Die »Feinde der Schreibschrift« versuchten, diese »vom Lehrplan zu streichen«. Das allerdings ist ein Popanz, denn offensichtlich hat VH das kritisierte Grundschrift-Konzept des Grundschulverbands nicht verstanden.

Die Kernidee ist ja nicht die Einführung einer neuen *Ausgangsschrift*. Schon seit Jahren fangen aus guten Gründen alle Bundesländer und didaktischen Konzeptionen mit einer Druckschrift als Lese- und Schreibschrift an. Die Grundschrift ist nur eine Variante, aber eine, die die Verbindung der Buchstaben erleichtert. Denn das Besondere des Ansatzes ist das Ziel, Ernst zu machen mit dem Auftrag, die Kinder bei der Entwicklung ihrer persönlichen Handschrift zu unterstützen. Anders als vor 50 oder gar 100 Jahren geht es nach den KMK-Bildungsstandards und den rechtlichen Vorgaben der Lehrpläne nicht mehr um die möglichst vorgebengegetreue Übernahme einer Normschrift. Das unumstrittene Ziel ist eine formklare und flüssige persönliche Handschrift – und dies nach den Forschungsbefunden auch zu Recht, denn wenn wir viel und schnell schreiben, die Bewegungen dabei nicht mehr bewusst kontrollieren und keine Hilfe bei der Weiterentwicklung der persönlichen Handschrift erhalten haben, vereinfachen wir Bewegungsabläufe unbewusst und so manche Schrift wird dabei eher unleserlich. Nur wenige Lehrer/innen haben sich bisher auch nach dem obligatorischen Schreiblehrgang in Klasse zwei dafür verantwortlich gefühlt.

Dies soll mit dem Grundschrift-Konzept anders werden. Dem Schreiben mit der Hand soll deutlich mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden: Statt eines kurzen Schreiblehrgangs soll die ganze

Grundschulzeit über mit den Kindern gemeinsam an der Schrift gearbeitet werden, sie sollen unterstützt werden beim Erproben und Einüben geschickter Verbindungen und sich kritisch mit den Ergebnissen auseinandersetzen unter der Fragestellung: Ist die Schrift gut lesbar und lässt sie sich flüssig schreiben? »Abgeschafft« wird also nicht »die Schreibschrift«, sondern die Vorgabe einer verbundenen Normschrift, die später eh' kaum noch jemand schreibt.

Nun beklagt VH, auf der Internetseite des Grundschulverbands sei keine einzige »qualitativ hochwertige Studie« zu finden, »die langfristig vergleicht«. Das ist ein Totschlagargument, mit dem man jeden Reformversuch unmöglich machen kann. Und interessanterweise nimmt VH es mit diesem Anspruch nicht so ernst, wenn sie unliebsame Methoden des (Recht-)Schreibunterrichts attackiert. Da reichen ihr für eine Verurteilung Untersuchungen mit 10 bis 15 Klassen, die nicht nach dem Zufallsprinzip gewonnen wurden, in denen weder vergleichbare Voraussetzungen gesichert noch der Unterricht selbst erfasst wurde. Auch Studien zur Schreibentwicklung leiden unter solchen forschungsmethodischen Einschränkungen. In der Pädagogik ist es eben nicht so einfach wie in den Naturwissenschaften, in denen Befunde aus dem Labor auch für den Alltag Geltung beanspruchen können. Und selbst im Praxisfeld lassen sich Ergebnisse aus einem Modellversuch nicht ohne Weiteres auf andere Schulen übertragen.

Zahlen sprechen nicht für sich. Man muss Forschung also interpretieren und ihre Ergebnisse gewichten. So gibt es aus der Grundlagenforschung starke Befunde, dass man schneller und entspannter schreibt, wenn die Bewegung nicht durchgehend auf dem Papier verlaufen muss, sondern durch Luftsprünge auch bei Richtungswechseln im Fluss bleiben kann (vgl. die Zusammenfassungen der Studien u. a. von Mai, Marquardt und Quenzel bei Mahrhofer-Bernt 2004; 2010). Entsprechend haben Studien in den USA und in Kanada gezeigt, dass eine voll verbundene Schrift

eher langsamer und weniger gut lesbar ist (vgl. Graham u. a. 1998; Morine u. a. 2012). In der Konsequenz hat der neue Kernlehrplan in den USA (inzwischen von 45 der 50 Bundesstaaten übernommen) sogar ganz auf die Schreibschrift verzichtet. In der Schweiz liegen Ergebnisse aus der Erprobung des grundschrift-analogen Konzepts Basisschrift vor (Hirschler-Lichtsteiner 2008). Sie haben dazu geführt, dass sich fast alle Kantone und Pädagogischen Hochschulen für die Entwicklung der Handschrift aus der Druckschrift heraus ausgesprochen haben – ohne eine der vorher üblichen verbundenen Ausgangsschriften dazwischenschalten.

Vor diesem Hintergrund ist ein »Großversuch am Grundschulkind« sehr kritisch zu betrachten, der seit vielen Jahren in Deutschland läuft und keineswegs evaluiert wurde: die auf ein, zwei Schuljahre begrenzte Einübung einer standardisierten Schreibschrift, ohne Begleitung bei der Entwicklung der persönlichen Handschrift. Über seine Ergebnisse gibt es seit langem Klagen aus den weiterführenden Schulen und viele Erwachsenenschriften bestätigen diese. Ist es da nicht an der Zeit, in einem Kleinversuch nach Alternativen zu suchen, die theoretisch besser begründet, empirisch besser abgesichert und unterrichtspraktisch überzeugender sind? Wer an solche Versuche den sog. »Goldstandard« experimenteller Forschung anlegt, wird auf Jahrhunderte mit der Schule von gestern leben müssen – die sich solchen Untersuchungen nie stellen musste: Weder die lateinische Ausgangsschrift in den 1930er Jahren noch die Schulausgangsschrift in der DDR oder die Vereinfachte Ausgangsschrift in den westlichen Bundesländern wurden auf der Basis einer solchen Studie eingeführt. Und trotzdem soll die Beweislast einseitig bei der Entwicklung der (teil-)verbundenen Druckschrift liegen? □

Anmerkung

* Hackenbroch, V. (2014): Großversuch am Grundschulkind. In: Der Spiegel, Nr. 25/2014, 125.

Das rote Heft zum Lernen und Gestalten

Neues zur Grundschrift: Kleeblatt-Heft 4 ist da!

Die Entwicklung einer persönlichen Handschrift soll Unterrichtsthema während der gesamten Grundschulzeit sein – auch nach dem Schreibenlernen und Üben mit der Grundschrift.

Wie kann es weitergehen? Wie behalte ich als Lehrerin das Thema »Schrift« kontinuierlich im Auge? Mit welchen Aufgaben setze ich es für die Kinder ansprechend im Unterricht um? Einen roten Faden für die weiterführende Auseinandersetzung mit der eigenen Handschrift bietet das neue Kleeblatt-Heft 4 zur Grundschrift.

Mit dem Erscheinen des vierten Kleeblatt-Heftes ist die Reihe zur Grund-

schrift nun komplett. In den Kleeblatt-Heften 1 bis 3 lag der Schwerpunkt passend zu den Grundschrift-Karteien auf dem Erwerb von Schreibfertigkeiten als Grundlage für die Entwicklung einer qualitativvollen Handschrift. Im Vorder-

Kriterien für eine qualitativvolle Handschrift

- ✓ Formklarheit der Buchstaben
- ✓ gute Leserlichkeit der Schrift
- ✓ Geläufigkeit (Schreiben mit Schwung)

grund stand das Schreiben und Schreibenüben von Buchstaben, das Ausprobieren von Buchstabenverbindungen und -varianten. Nun geht es darum, die

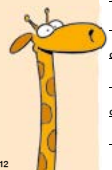
Handschriften der Kinder weiterzuentwickeln, daher ist ein Schwerpunkt die Verflüssigung der Handschrift. Dieser wird um den gestalterischen Aspekt von Schrift ergänzt, welcher dem vierten Kleeblatt-Heft einen ganz besonderen Stellenwert verleiht. Es bieten sich somit nicht nur vielfältige Berührungspunkte mit den verschiedenen Bereichen des Deutschunterrichts, sondern das Kleeblatt-Heft 4 lässt sich ebenfalls als Baustein für das fächerübergreifende Arbeiten zum Thema »Schrift« einsetzen.

Teil 1: Geläufiger schreiben

Als Einstieg in den ersten Teil sammeln die Kinder Schriftproben erwachsener Schreiber anhand eines Satzes (Der frühe Vogel fängt den Wurm) und bewerten die Handschriften kritisch mit Hilfe der Kriterien »Flüssigkeit« und »Leserlichkeit«. Denn genau darum geht es auf den folgenden Seiten: Wie schreibe ich mit meiner Schrift noch flüssiger und dabei gleichzeitig gut leserlich? Keine leichte Aufgabe, auch für routiniertere Schreiber – sind doch unsere schnell

Training 2

1. Schreibe jedes Wort zweimal. Die Wörter sollen auch richtig geschrieben sein. Du hast 5 Minuten Zeit – danach aufhören!



Lange Tier-Wörter schreiben

der Elefant	_____
die Giraffe	_____
der Papagei	_____
der Regenwurm	_____
der Flamingo	_____
der Seehund	_____
der Leopard	_____
der Eisbär	_____
der Maulkater	_____
das Kaninchen	_____
der Schlieferhund	_____
das Wildpferd	_____

2. Streiche alle Wörter durch, die nicht gut leserlich sind.

3. Streiche dann auch alle Wörter mit Rechtschreibfehlern durch. Wie viele Wörter hast du gut leserlich und richtig geschrieben?



Schreiben

Die Aufgabe zum Schreiben enthält eine Zeitvorgabe und den Hinweis, auch auf die Rechtschreibung zu achten. Wichtig ist hier, den Kindern zu erklären, dass es nicht Ziel ist, alle Wörter in der vorgegebenen Zeit zu schreiben, sondern dass die Kombination aus Flüssigkeit (Schreiben mit Schwung), Leserlichkeit und richtigem Schreiben zählt.

Reflektieren

Die Kinder überprüfen zunächst die Leserlichkeit und heben die gut leserlichen Wörter hervor. Anschließend werden die Wörter auf Rechtschreibfehler hin untersucht. Die Anzahl der gut leserlichen und richtig geschriebenen Wörter wird festgehalten. Die Kinder werden angeregt, über ihre Schreibverfahren zu sprechen:

- Wie geht es deiner Hand nach dem zügigen Schreiben?
- Wie sieht deine Handschrift aus, wenn du zügig schreibst?

- Welche Buchstaben verbindest du?
 - Verbindest du eher mehr oder weniger Buchstaben als bei »normalem« Schreibtempo?
 - An welchen Stellen wird deine Handschrift beim schnellen Schreiben weniger leserlich?
 - Haben diese Stellen etwas gemeinsam? Sind es dieselben / ähnliche Buchstaben(-verbindungen)?
- und formulieren Tipps aufgrund ihrer Schreibverfahren.

Zum Aufbau der Trainingsseiten am Beispiel von Seite 12 / 13 – Training 2: Lange Tier-Wörter schreiben

Die Aufgaben sind bewusst so formuliert, dass die Kinder selbstständig an den Experimenten und Trainings arbeiten können. Entscheidend für eine aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Handschrift im Sinne des Grundschrift-Konzeptes ist jedoch die Ergänzung der Arbeitsphasen durch gemeinsame Refle-

xionsphasen. Parallel kann das Thema »Schrift und Schreiben« in anderen Unterrichtssituationen aufgegriffen werden. Die Kinder können z. B. ein Schriftgespräch über einen zügig geschriebenen Text führen. So können Bezüge zwischen den Trainingssituationen und »realen« Schreibsituationen im Schulalltag hergestellt werden, was die Sinnhaftigkeit des Themas betont. Meine eigenen Erfahrungen im Umgang mit der Grundschrift

zeigen, dass es entscheidend ist, den eigenen Blick sowie den der Kinder zu sensibilisieren für unterschiedliche Schreibansätze und -situationen, in denen es sich lohnt, die eigene Handschrift genauer zu betrachten. Erfahrungsgemäß ist der Schulalltag reich an solchen Situationen und die Kinder setzen die Kriterien nach kurzer Zeit selbstständig zur Reflexion ein.



Linda Kindler

Lehrerin an der Libellen Grundschule in Dortmund, Mitglied der Projektgruppe Grundschrift im Grundschulverband

geschriebenen Notizen nicht selten schwer zu entziffern.

Ab Seite 2 sind die Kinder selbst an der Reihe. Sie sollen herausfinden, wie flüssig und lesbar sie zu dem aktuellen Zeitpunkt schreiben. Ein Partner nimmt die Zeit, der andere schreibt den Satz möglichst flüssig und leserlich. Wichtig: Am Ende wird die Rechtschreibung kontrolliert; für Rechtschreibfehler werden Sekunden hinzugerechnet (vgl. Kasten zur Rechtschreibung). Auf den nächsten Seiten folgen Experimente zu Schriftgröße, Schreibgerät und Schreibtempo. Anschließend gibt es mehrere Trainingsseiten, welche jeweils eine Aufgabe zum Schreiben und zum Reflektieren beinhalten. Das Training des geläufigen Schreibens beginnt mit dem Schreiben von Wörtern, es folgen kurze und längere Texte. In dem sogenann-

ten Abschlusstraining sollen die Kinder dann ein kleines Gedicht auswendig lernen und möglichst aus dem Kopf flüssig und fehlerfrei aufschreiben. Der erste Teil endet mit dem erneuten Schreiben des Satzes »Der frühe Vogel fängt den Wurm«. Die Kinder vergleichen ihre Schriftprobe mit der zu Beginn des Heftes geschriebenen und sprechen über die eigene Schriftentwicklung: »Wann hast du zügiger geschrieben?« »Wie hat sich deine Handschrift verändert?« »Welche Schriftprobe gefällt dir besser – warum?« »Welcher Satz ist besser lesbar – und woran liegt das?«

Teil 2: Mit Schrift gestalten

Als Einstieg in den zweiten Teil des Heftes unterschreiben die Kinder mehrmals mit ihrem Namen und sprechen mit ihren Mitschülern über die Leserlichkeit. Auf den folgenden Seiten geht es dann um die besondere Gestaltung von Buchstaben. Die Kinder untersuchen besonders gestaltete Buchstaben und gestalten eigene Buchstaben mit Farbe, Mustern und Bildern. Dabei spielen immer auch die Kriterien Formklarheit der Buchstaben und gute Leserlichkeit der Schrift eine wichtige Rolle.

Nach der kreativen Auseinandersetzung mit Buchstaben folgt die Gestal-

Zur Rechtschreibung in Kleeblatt- Heft 4

Das Thema »Rechtschreibung« blieb bisher innerhalb des Konzeptes der Grundschrift weitgehend unberührt, denn die Schreibfertigkeiten standen im Vordergrund. Grundlage zur Bewertung des Geschriebenen waren immer die drei Kriterien für eine qualitativ hochwertige Handschrift. Diese werden im ersten Teil des Heftes 4 um den Aspekt des richtigen Schreibens ergänzt.

Da die Kinder in Heft 4 durch die Zeitvorgaben zu schnellerem Schreiben angeregt werden, gibt es immer einen Hinweis auf die Bedeutsamkeit des richtigen Schreibens: Die Wörter sollen auch richtig geschrieben sein.

tung auf Wort- und Textebene. Die Kinder gestalten Bildwörter sowie Überschriften passend zu Texten, füllen die Umrisse von Bildern mit Wörtern und geben einem Gedicht eine besondere Form. Zu guter Letzt gestalten sie eine Postkarte und einen Verschenk-Text.

Der zweite Teil des Kleeblatt-Heftes enthält eine Reihe sorgfältig ausgewählter kreativer Aufgaben zum Gestalten mit Schrift. Selbstverständlich bietet sich die Ergänzung dieser Aufgaben außerhalb des Heftes an. □

Der gestiefelte Kater



Ein Müller hatte drei Söhne, seine Mühle, einen Esel und einen Kater. Die Söhne mussten mahlen, der Esel Getreide holen und Mehl forttragen und die Katz' die Mäuse wegfangen. Als der Müller starb, teilten sich die drei Söhne die Erbschaft. Der Älteste bekam die Mühle, der zweite den Esel, der dritte den Kater, weiter blieb nichts übrig...

Die Lutkens



Lu Hoyerwerda gab es früher eine Menge Lutken, kleine Kerle mit großen Fledermausohren an den verschrumpelten Köpfchen. Diese Lutkens kamen oft zu meinem Großvater Laschke, um sich Küchengeräte von ihm auszuborgen...

In Märchenbüchern sind oft die Anfangsbuchstaben (Initialen) besonders gestaltet. Hier sind zwei Märchenanfänge. Warum passen diese Initialen gut zu den Märchen?



40

Die Bremer Stadtmusikanten



Ein Mann hatte einen Esel, der lange Jahre unverdrossen die Säcke zur Mühle getragen hatte. Nun ließen aber seine Kräfte nach und er wurde immer untauglicher zur Arbeit. Da gönnte ihm sein Herr das Futter nicht mehr und er dachte daran, ihn aus dem Weg zu schaffen. Der Esel lief fort und machte sich auf den Weg nach Bremen...

Das tapfere Schneiderlein



In einem Sommernachmittag saß ein Schneiderlein auf seinem Tisch am Fenster und nähte. Da kam eine Bauersfrau die Straße entlang und rief: »Süßes Mus zu verkaufen, süßes Mus zu verkaufen!« Das hört sich gar nicht schlecht an, dachte das Schneiderlein, streckte seinen Kopf zum Fenster hinaus und sagte: »Hier herauf, liebe Frau, hier wird sie ihre Ware los!«



Welche Anfangsbuchstaben fehlen? Gestalte sie passend zu den Märchen.

41

Beispiele betrachten

Die Kinder betrachten die Initialen, lesen die Märchenanfänge und werden angeregt, über die Passung von Buchstabengestaltung und Textinhalt nachzudenken (vgl. nebenstehenden Arbeitsauftrag). In einem Unterrichtsgespräch können die Kinder ihre Antworten vorstellen und genauer ausführen. Die Kinder können in Märchenbüchern nach weiteren besonders gestalteten Initialen suchen und diese vorstellen.

Gestalten und reflektieren

Die Kinder lesen die Märchenanfänge, erschließen, welche Anfangsbuchstaben fehlen und gestalten diese passend zum Inhalt. Hier können die Anregungen der vorherigen Seiten aufgegriffen werden. Die gestalteten Initialen können der Klasse vorgestellt werden. Gemeinsam wird zunächst überlegt, ob die Buchstaben noch in ihrer Form erkennbar

sind (Kriterium der Formklarheit). Im nächsten Schritt wird überprüft, ob die Gestaltung des Buchstabens zum Märcheninhalt passt.

Zu beiden Aspekten können die Kinder einander Tipps geben, die auf den zwei folgenden Seiten zur Gestaltung weiterer Märchenanfänge umgesetzt werden können.

Zur Bedeutung der Silbe für das Lesen- und Schreibenlernen

Wörter in kleinere Einheiten wie Silben und Morpheme gliedern zu können ist zentral für ein erfolgreiches Lesen und Schreiben. Die Silben-Gliederung spielt in der Lese- und Schreibdidaktik seit langem eine Rolle. Sie wird aber in verschiedenen Ansätzen ganz unterschiedlich – und unterschiedlich sinnvoll genutzt.¹⁾ Sowohl in den fachdidaktischen Gesellschaften als auch in den Verlagen scheint sich inzwischen die Meinung durchgesetzt zu haben, dass das Silbenschwingen von Anfang an, die konsequente Gliederung *aller* Texte in Silben (sogar noch für das 3. und 4. Schuljahr) oder die Aufteilung zweisilbiger Wörter in Haus und Garage für das orthografische Lernen unabdingbar sei. Andere wichtige Zugriffsweisen auf die Schrift wie die alphabetische Strategie, also das lautorientierte Verschriften von Wörtern, werden dabei z. T. bewusst vernachlässigt. Damit wird der Silbe eine Rolle zugeschrieben, die ihr so nicht zukommt. Häufig beziehen sich diese Ansätze auf linguistische Modellierungen, die auf Erkenntnissen der Sprachwissenschaft (vgl. Maas 1992; Eisenberg 2006) basieren und von der Annahme ausgehen, dass unsere über Jahrhunderte hinweg gewachsene Orthographie systematisch strukturiert ist und auch für Kinder leicht verstehbar gemacht werden kann. Konzepte des Rechtschreibunterrichts lassen sich aber nicht allein aus fachwissenschaftlichen Modellen der Orthographie ableiten. Sie müssen sich auch daran orientieren, welche kognitiven Strategien kompetente Rechtschreiber nutzen (vgl. u. a. das Zwei-Wege-Modell von Scheerer-Neumann 2014), und vor allem daran, in welchen Schritten sich Kinder die Schriftsprache aneignen (vgl. die verschiedenen Schriftspracherwerbsmodelle seit Anfang der 1970er Jahre, u. a. in Brinkmann 1997). Im Folgenden werde ich versuchen zu klären, wo die Silbe das Lernen der Kinder sinnvoll unterstützen kann oder wo sie bestimmte Einsichten oder Lernerfolge eher behindert.

Zunächst zur **Sprechsilbe**: Rhythmisch zu sprechen gehört für die meisten Kinder zu den Erfahrungen, die

sie über Reime, Kniereitverse und Klatschspiele aus ihrer Kleinkind- und Kindergartenzeit mit in die Schule bringen. Diese lassen sich in der Vorschulzeit und am Schulanfang ausbauen, um den Kindern zu helfen, ihre Aufmerksamkeit nicht nur auf die Bedeutung, sondern auch auf den Klang der gesprochenen Sprache zu lenken. Dieser Perspektivenwechsel ist notwendig, um das alphabetische Grundprinzip unserer Schrift verstehen zu können. Das bewusste Gliedern der gesprochenen Sprache in Silben durch rhythmisches Sprechen und Klatschen, Schreiten oder Schwingen *kann* neben Anlaut- und Reimspielen helfen, die Entwicklung der **phonologischen Bewusstheit** zu unterstützen. Als besonders wirkungsvoll hat sich das lautorientierte Schreiben mit Hilfe von Anlauttabellen erwiesen: Erst durch die Verwendung der Schrift lässt sich der ununterbrochene



Erika Brinkmann
Professorin für
deutsche Sprache,
Literatur und ihre
Didaktik an der
PH Schwäbisch
Gmünd, Vor-
standsmitglied im
Grundschulverband

Lautstrom, der beim Sprechen entsteht, sichtbar gliedern – nur so wird es möglich, auch innerhalb der Wörter bzw. Silben die einzelnen Laute voneinander abzugrenzen.

Durch das lautorientierte Schreiben lernen die Kinder, die gesprochene Sprache zunehmend genauer darzustellen. Aus den ersten Anlautschreibungen werden nach und nach immer vollständige Wörter. Viele Kinder bilden im Laufe dieser Entwicklung überwiegend die Konsonanten ab, weil sie sie beim Sprechen im Mund besonders gut spüren können. Bei den Konsonanten merken sie, dass etwas Neues im Mund passiert und nutzen dieses Signal, um einen neuen Buchstaben aufzuschreiben. Bei den Vokalen spürt man im Mund nicht so viel – deshalb werden sie oft weggelassen. Hier kann die Gliederung

der Wörter in Sprechsilben helfen, dass die Kinder ganz bewusst für jede Silbe nach einem passenden **Vokal** („König“, „Kapitän“, besonderer Buchstabe) suchen und so lernen, die Wörter immer lesbarer aufzuschreiben. Dafür müssen allerdings die Vokale in den Anlauttabellen deutlich (z.B. farbig) markiert sein.

Der Vokal bleibt als besonderer Buchstabe auch im weiteren Verlauf der Schriftsprachentwicklung wichtig. Für viele Entscheidungen beim Rechtschreiben muss man die Vokalquantität beurteilen können. Alltagsprachlich: Klingt der Vokal *lang* oder *kurz*? Klingt er kurz, folgen in der Regel zwei Konsonanten. Wenn man nur einen hören kann, muss er verdoppelt werden (die wenigen Ausnahmen sollten als Merkwörter gelernt werden). Durch das Sprechen und Schwingen der Silben (vgl. zur FRESCH-Methode die Beiträge in Michel 2010) kann man die Doppelkonsonanz allerdings NICHT hören! Das funktioniert nur, wenn man bereits *weiß*, dass das Wort mit doppeltem Konsonanten geschrieben wird und man deshalb nicht die **Sprechsilbe** (z.B. So-mmer) sondern die **Rechtschreibsilbe** (Som-mer) bewusst artikuliert. Es wird den Kindern aber suggeriert, sie könnten sich die Doppelkonsonanz durch die Silbengliederung durch Sprechen und Schwingen *erschließen*. Das aber kann nicht funktionieren!

Später spielt die **Rechtschreibsilbe** eine Rolle, wenn es darum geht, Wörter am **Zeilenende** zu trennen – auch dafür muss man bereits wissen, wie das Wort geschrieben wird und dass man Doppelkonsonanten in der Mitte trennt. Unsichere Kinder sollten den pragmatischen Tipp bekommen, so mit dem Zeilenplatz umzugehen, dass sie am Zeilenende *nicht* trennen müssen.

Für das **Lesen** kann die Silbengliederung in einer bestimmten Phase des Leselernprozesses eine wichtige Hilfe sein: Wer noch mühsam einzelne Wörter lautierend erliest, hat bei langen Wörtern das Problem, dass er am Ende des Wortes nicht mehr weiß, was er am Anfang lautiert hat. Dann ergibt sich für das Wort keine Klanggestalt, aus der man die Bedeutung erschließen kann.

Das ist aber für das sinnverstehende Lesen unabdingbar. Was hat man vom Lesen, wenn man nicht versteht, worum es geht? Hier kann eine Gliederung helfen, sich silbenweise das Wort zu erschließen und es über diesen Zwischenschritt zu verstehen (so schon Scheerer-Neumann 1979). Unsinnig ist es jedoch, ganze Texte oder gar Bücher Wort für Wort in Silben zu zergliedern – damit wird das flüssige Lesen auf Dauer behindert und so manche Wortbedeutung lässt sich schwerer erschließen, weil der **bedeutungstragende Wortstamm** oft durch die Silbe zerhackt wird (lau-fen statt lauf-en). Für manche Kinder wäre es eine größere Hilfe beim Lesen, wenn man für sie die *mehrgliedrigen Grapheme* (wie z.B. sch, ch, st, sp, ei, eu, au, äu, ie) im Text markieren würde, damit sie bei der Buchstaben-Laut-Zuordnung nicht auf Abwege geraten.

Die linguistischen Strukturierungen der deutschen Orthografie durch die Silbenanalyse sind fachwissenschaftlich interessant und ertragreich (vgl. Maas 1992, Eisenberg 2006). Die daraus resultierenden **silbenanalytischen** Ansätze (z. B. bei Bredel 2010 und Röber 2004) für den Orthografierwerb sehen wir eher kritisch. Viele Kinder sind durch die hohen metasprachlichen Anforderungen der Häuschen-Modelle überfordert und nutzen sie eher analog zu den

Beispielwörtern statt selbstständig und effektiv als eine systematisierende Ordnungshilfe. Man muss insofern aufpassen, fachwissenschaftliche Elementarisierung nicht mit didaktischer Vereinfachung gleichzusetzen – ein Ansatz, dessen Grenzen bereits in den 1970er Jahren sowohl in der Sprachdidaktik als auch im Mathematik- und im Sachunterricht deutlich geworden sind. Wie aktuelle Untersuchungen (Weinhold 2009) zeigen, wirken sich auch die Besonderheiten der silbenanalytischen Ansätze nur sehr begrenzt auf die Rechtschreibentwicklung der Kinder (und ihre Fehler!) aus. Erfolgversprechender sind sprachstatistisch fundierte Ansätze, die Kindern über Forscher- und Sortieraufgaben bei der Entwicklung von Faustregeln helfen und die Sonderfälle gezielt als Wortgruppen üben lassen. So versteht sich der Spracherfahrungsansatz und er baut damit auf Beobachtungen, wie Kinder nicht nur Mutter- und Fremdsprache, sondern auch die Rechtschreibung lernen (implizite Musterbildung, Übergeneralisierungen, allmähliche Ausdifferenzierung, vgl. Brinkmann 1997 und 2013). □

Anmerkung

(1) Siehe zum Vergleich verschiedener didaktisch-methodischer Ansätze meinen Überblick in *Grundschule aktuell*, H. 123, S. 9–13.

Literatur

- Bredel, U., u. a. (2011): *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. Francke Verlag.
- Brinkmann, E. (1997): *Rechtschreibgeschichten – Zur Entwicklung einzelner Wörter und orthographischer Muster über die Grundschulzeit hinweg*. OASE-Bericht No. 33. FB 2/Universität: Siegen.
- Brinkmann, E. (2013): *Wie kann man Kinder auf dem Weg zum Rechtschreiben unterstützen? Stärken und Schwächen verschiedener Konzeptionen des Rechtschreibunterrichts*. In: *Grundschule aktuell*, H. 123, S. 9–13.
- Eisenberg, P. (2006): *Grundriss der deutschen Grammatik*. Bd.1: *Das Wort*. Metzler: Stuttgart u. a. (3. Aufl.).
- Maas, U. (1992): *Grundzüge der deutschen Orthographie*. Niemeyer: Tübingen (3. Aufl.; 1. Aufl. Osnabrück 1989).
- Michel, H.-J. (Hrsg.) (2010): *FRESCH. Freiburger Rechtschreibschule. Grundlagen, Diagnosemöglichkeiten, praktische Übungen zum Thema LRS*. 11. Auflage. AOL-Verlag: Buxtehude.
- Risel, H. (2008): *Arbeitsbuch Rechtschreibdidaktik*, Schneider Verlag: Baltmannsweiler.
- Röber-Siekmeyer, Ch. (2004): *Schrifterwerb*. In: Knapp, K. (Hrsg.): *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Narr-Verlag: Tübingen, S. 5–25.
- Scheerer-Neumann, G. (1979): *Intervention bei Lese-Rechtschreibschwäche*. Kamp: Bochum.
- Scheerer-Neumann, G. (2014): *Lese-Rechtschreib-Schwäche*. Kohlhammer: Stuttgart (in Vorb.).
- Weinhold, S. (2009): *Effekte fachdidaktischer Ansätze auf den Schriftspracherwerb in der Grundschule*. In: *Didaktik Deutsch*, H. 27, 2009, S. 52–75.

Hohe Nachfrage Grundschrift-Schreibhefte von Sedulus

Die neu entwickelten und seit März dieses Jahres erhältlichen Grundschrift-Schreibhefte für die Groß- und Kleinschrift erfreuen sich einer rasch wachsenden Popularität. Als exklusive Bezugsquelle hat der gut sortierte Onlineshop der Sedulus GmbH von allen Heftsorten bundesweit bereits zahlreiche Klassensätze ausgeliefert. Parallel dazu können jetzt auch die passenden Übungshefte ohne Umwege direkt bei sedulus.de mitbestellt werden. Die farbig illustrierten Exemplare sind in vier verschiedenen Versionen lieferbar: »Die Großbuchstaben«, »Alle Buchstaben«, »Schreiben mit Schwung« und (neu!) »Mit Schrift gestalten«. Gefertigt werden die Schulhefte in Handarbeit von betreuten Mitarbeitern in sozialtherapeutischen Werkstätten. Ein fertiges Schulheft entsteht aus der Zusammenstellung von manuell gefalzten Innenseiten und Umschlägen.



Der abschließende Dreiseitenschnitt mit finaler Sichtkontrolle gewährleistet eine durchgehend hohe Qualität. Die handwerkliche Produktion bietet dabei gute Beschäftigungs- und Entwicklungsmöglichkeiten für die behinderten Menschen in der Fertigung, ein durchaus erwähnenswerter sozialer Aspekt. Über sedulus.de kann übrigens auch anderes pädagogisches Material, wie z. B. Buntstifte und Farben, bezogen werden. Ein Besuch im Onlineshop lohnt immer.



Baden-Württemberg

Vorsitzende: Erika Brinkmann, erika.brinkmann@ph-gmuend.de;

www.gsv-bw.de

Grundschultag und Mitgliederversammlung in Freiburg

Am 18. 10. findet der nächste Grundschultag in Freiburg statt. Die Paul-Hindemith-Grundschule wird ihre Arbeit vorstellen und den TeilnehmerInnen die Möglichkeit geben, sich in Arbeitsgruppen zu folgenden Themen auszutauschen

- Inklusion im Alltag
 - jahrgangsübergreifendes Lernen
 - alternative Formen der Leistungsbewertung.
- Damit wir einen Überblick über die voraussichtliche Zahl der TeilnehmerInnen bekommen, bitten wir um Voranmeldungen an hans.bruegelmann@grundschulverband.de. Am Ende des Grundschultags wird auch die jährliche Mitgliederversammlung stattfinden, auf der vermutlich die ersten Nachwahlen für den Vorstand im Sinne des geplanten »gleitenden Generationenwechsels« stattfinden werden. Nach den letzten beiden Vorstandssitzungen haben sechs der teilnehmenden KollegInnen aus Schule, Hochschule und Schulaufsicht/Studienseminar ihre Bereitschaft bekundet, schon vor den regulären Wahlen 2016 im Vorstand mitzuarbeiten.

Bildungsplan 2016 neu in Baden-Württemberg

Zur Arbeit am neuen Bildungsplan berichtet unser Vorstandsmitglied Annette Pohl: Mit dem Bildungsplan 2016 soll die Bildungsgerechtigkeit erhöht werden. Klare Anforderungen verbunden mit einer systematischen individuellen Förderung sowie einem offenen Umgang mit Heterogenität sollen die Grundlage schaffen für mehr Durchlässigkeit im Bildungssystem.

Es werden sowohl der Bildungsplan für die Grundschule als auch der für die weiterführenden Schulen reformiert. In Baden-Württemberg als erstem Bundesland waren schon die Bildungspläne 2004 kompetenzorientiert. Die konsequente Weiterentwicklung von Kompetenzformulierungen ist Ziel des neuen Bildungsplanes, dessen Leitperspektiven sind:

- Bildung für nachhaltige Entwicklung
 - Prävention und Gesundheitsförderung
 - Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt.
- Im Grundschulbereich wird der Ansatz des fächerübergreifenden Lernens weiterverfolgt. Dabei soll die Fachlichkeit wieder gestärkt werden. Der derzeitige Fächerverbund »Mensch – Natur – Kultur« wird aufgelöst in die Fächer: Sachunterricht, Kunst/Werken und Musik. Diese Fächer sind in der Kontingenzstundentafel separat ausgewiesen und werden somit auch in den Halbjahresinformationen und Zeugnissen aufgeführt. Insgesamt sind für den musisch-kulturellen Bereich 13 Stunden vorgesehen, die konkrete Verteilung obliegt den Schulen. Der neue Bildungsplan soll zum Schuljahr 2016/2017 ab Klasse 1 nach hochwachsendem Prinzip eingeführt werden. An der Entwicklung der Bildungspläne soll die interessierte Öffentlichkeit teilnehmen können. Unter Mitwirkung der entsprechenden Referate des Kultusministeriums werden Anregungen und Rückmeldungen eingebracht. Weitere Informationen sind zu finden unter: www.bildung-staerkt-menschen.de.

Generationenwechsel im Vorstand der Landesgruppe angebahnt

Der Landesvorstand hat Anfang April einige besonders engagierte und an einer aktiveren Mitarbeit interessierte Mitglieder zu einem »Zukunftstreffen« in Stuttgart eingeladen. In zwei Jahren steht ein Generationswechsel bevor, da mindestens die Hälfte der zehn Vorstandsmitglieder – vor allem aus Altersgründen – nicht mehr kandidieren wird.

Im ersten Teil der Sitzung stellte der Vorstand die inhaltlichen Arbeitsschwerpunkte und Aktivitäten des Bundesverbands vor sowie die landespolitischen Aktivitäten der Landesgruppe, insbesondere deren Stellungnahmen zu den Themen Inklusion, Gemeinschaftsschule, Freigabe der Ziffernbenotung, Lehramt Grundschule in der neuen Lehrerbildung, Schulbau, aber auch Aktivitäten wie den monatlichen Newsletter und die Zusammenarbeit mit Eltern(verbänden), z. B. die Beihefter »GrundschulEltern« zu »Grundschule aktuell« (2011 bis 2014) und deren Zusammenfassung in einem »Ratgeber für Familie und Schule«.

Im zweiten Teil des Austauschs wurden Themen für die zukünftige Arbeit gesammelt und diskutiert. Inhaltlich ging es um verschiedene Problembereiche in der Grundschule: Rahmenbedingungen für eine gelingende Inklusion, Pädagogische Leistungskultur statt Ziffernnoten, Gleichstellung des Grundschullehramts, mangelnde Unterrichtsversorgung und Ausstattung der Grundschulen – auch im Vergleich mit den weiterführenden Schulen. Ein zweiter Schwerpunkt waren strategische Überlegun-

gen, um die Situation in den Grundschulen zu verbessern: weitere Initiativen gegenüber dem Kultusministerium, Kooperation mit anderen Verbänden bei konkreten Initiativen, Sammlung und Veröffentlichung von Beispielen für Missstände in den Schulen, Entwicklung der Homepage zu einem interaktiven Forum, bildungspolitische Aktivierung der Eltern. Denjenigen, die sich für eine stärkere Mitarbeit im Landesverband interessieren, wird angeboten, sich in unterschiedlicher Weise zu engagieren:

- Sie können punktuell bei bestimmten Themen mit dem Vorstand zusammenarbeiten.
- Sie können für die kommenden zwei Jahre als beratendes Mitglied im Vorstand kooptiert werden, um Erfahrung in der Vorstandsarbeit zu sammeln, und sich evtl. 2016 zur Wahl stellen.
- Sie können bereits 2014 oder 2015 für vakante Vorstandssitze kandidieren, wenn – nach Absprache – Vorstandsmitglieder früher zurücktreten, die 2016 nicht mehr antreten wollen. Durch einen solchen Wechsel »im Reißverschlussverfahren« könnte ein abrupter Generationenwechsel verhindert und die Kontinuität der Verbandarbeit gesichert werden.

Ministerbesuch im April

Anfang April hat unser Vorstandsgespräch mit unserem Kultusminister Andreas Stoch stattgefunden. Bereits zum zweiten Mal innerhalb eines Jahres hatten wir die Möglichkeit, uns mit ihm über die Situation der Grundschule auszutauschen und die hohe Bedeutung der Grundschule hervorzuheben. Zur Vorbereitung des Gesprächs hatten wir in einer Umfrage unsere Mitglieder


Bremen

Kontakt: www.grundschulverband-bremen.de

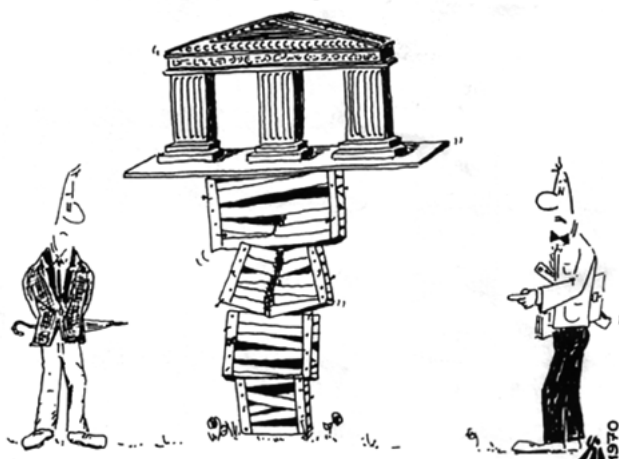
gebeten, uns Schwerpunkte und Prioritäten zu benennen. Die Auswertung der ca. 20 Rückmeldungen haben wir dem Minister und der zuständigen Grundschulreferentin Marianne Franz überreicht und die wichtigsten Punkte noch einmal erläuternd diskutiert.

Dabei gab es inhaltlich weitgehend Übereinstimmung in der Einschätzung der Probleme und Bedarfe. Darüber hinaus wurden die Themen Inklusion, die Weiterentwicklung der Lehrerbildung und der Seminare sowie der dringende Unterstützungsbedarf aus der Sicht des Schulalltags angesprochen. Schwierigkeiten der Umsetzung benannte der Minister vor allem in zwei Bereichen: finanzielle Beschränkungen und die Notwendigkeit, absehbare politische Konflikte zu begrenzen. Letzteres betrifft vor allem die Noten-Frage, zu der wir aber noch einmal gemeinsam mit der GEW bei ihm vorstellig werden wollen, zumal andere Bundesländer in dieser Frage deutlich mutiger sind. So will Schleswig-Holstein bis Klasse 8 Ziffern-

noten abschaffen bzw. nur auf Antrag zulassen. Konkrete Chancen, die Grundschule im Alltag zu unterstützen, sieht der Minister vor allem im Ganztagsprogramm, für das ebenso zusätzliche Mittel zugewiesen werden sollen wie für die Inklusion. Dem Minister hat unsere Vorsitzende, Erika Brinkmann, die unten abgebildete Karikatur von 1970(!) überreicht – mit dem Wunsch, ihm noch in seiner Amtszeit ein hoffnungsvolleres Bild schenken zu können. Verbunden war dies mit dem Dank für das offene und konstruktive Gespräch und dem Angebot, dass die Landesgruppe ihre Expertise in Sachen Grundschule auch in Zukunft jederzeit gerne einbringt.

Wer den monatlichen Newsletter nicht bekommt: Bitte schicken Sie eine Mail an hans.bruegelmann@grundschulverband.de. Nur so gelangen auch die aktuellen Infos der Landesgruppe an Sie.

Für die Landesgruppe:
Edgar Bohn



...ja, das müssen Sie sich als unsere Grundschule vorstellen. Darauf bauen wir das Bildungswesen auf...

»Rechtschraipkaterstrofe«?

Wir waren sehr erfreut, dass wir am 6. Mai 2014 Prof. Dr. Hans Brügelmann begrüßen durften, als es hieß »Rechtschraipkaterstrofe? Wie Kinder erfolgreich (recht)schreiben lernen«. Vor einer gut gefüllten Aula der Grundschule Pfälzer Weg stellte Prof. Dr. Brügelmann den vielen interessierten Lehrkräften und auch Eltern dar, was es mit den widersprüchlichen Befunden zum Thema Lesen und Rechtschreiben auf sich hat. Anhand von fünf Leitfragen wurden die Zuhörer durch die Veranstaltung geleitet:

1. »Ist Rechtschreibung (heute noch) wichtig?
2. Wie schlecht sind die schriftsprachlichen Leistungen heute tatsächlich?
3. Gibt es im Vergleich zu früher einen »Leistungsverfall«?
4. Welche Bedeutungen haben neue Unterrichtsmethoden?
5. Was ist im Unterricht konkret zu bedenken?»

Es ergibt sich ein ganz anderes Bild, als es in dem mit dem Thema verknüpften Medienhype dargestellt wird, wenn man sich alleine die zugrunde liegenden Studien genauer anschaut. Denn die Anforderungen an die Lese- und Schreibkompetenz sind heutzutage kaum noch vergleichbar mit den Anforderungen von früher.

Das Kontrollieren und die Überarbeitung eigener Texte gehört heute genauso dazu wie das Nachdenken über Rechtschreibung oder das Nutzen von Strategien zur Erschließung von der Schreibweise unbekannter Wörter. Durch diese gestiegenen Anforderungen lassen sich auch die gängigen Testverfahren zur Erfassung der Rechtschreibkompetenz nur schwer anwenden bzw. sie sind nicht vergleichbar mit den Ergebnissen früherer Untersuchungen.

Interessant war auch die Sichtbarmachung des »Schriftsprachverfalls«, bei der die Verschlechterung bzw. Verbesserung der Lese- und Schreibkompetenz je nach Zeit, Aufgabentyp, Altersgruppe und Stichprobe stark variierte. Die Zwischenbilanz fällt trotz des nicht eindeutig nachweisbaren »Leistungsverfalls« nicht positiv aus: »Zu viele (junge) Menschen können nicht gut genug lesen und (recht) schreiben.« Die Situation war allerdings früher nicht besser, es kommt nur erschwerend hinzu, dass die schriftsprachlichen Anforderungen von heute gestiegen sind.

Im letzten Teil des Vortrages wurde noch ein genauerer Blick auf Unterrichtsmethoden geworfen, wobei auch hier die empirischen Vergleiche mehr als problematisch sind. Da die Methodenkonzept- und kontextspezifisch wirken, kommt es immer in starkem Maße auf die Kompetenz der Lehrperson an. Abschließend plädiert Prof. Dr. Brügelmann im Hinblick auf die o. g. Problematik für die Methodenfreiheit in Verbindung mit der professionellen Verantwortung der Lehrperson und sprach sich eindeutig gegen Verbote einzelner Methoden aus.

Interessierte können sich unter der Homepage unserer Landesgruppe die Folien zu der Veranstaltung gerne herunterladen: www.grundschulverband-bremen.de

Für die Landesgruppe:
Eva Röder-Bruns

Öffentliche Vorstandssitzung am Dienstag, **23. September 2014** um 17 Uhr im LIS

Mitgliederversammlung im **November**

Alle Termine auch per Newsletter, Anmeldung: post@grundschulverband-bremen.de



Bayern

Vorsitzende: Gabriele Klenk
www.grundschulverband-bayern.de

Mitgliederversammlung



Am Samstag, **18. Oktober 2014**, findet von 9:30 – 13 Uhr die Mitgliederversammlung an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt statt. Im Rahmen der Implementierung des LehrplanPlus steht die Kompetenzorientierung

im Mittelpunkt des Unterrichts. Für die Umsetzung ist es von besonderem Interesse, dass dazu auch über kompetenzorientierte Leistungsfeststellung und -beurteilung nachgedacht wird. Das **Programm des Vormittags** sieht somit folgendermaßen aus:

09:30 Uhr Beginn mit Kaffee und Gespräch
10:00 Uhr Öffentliches Impulsreferat:
»Leistung und LehrplanPlus« (Gabriele Klenk)
11:00 Uhr Austausch / Regionalgruppen stellen sich vor
11:45 Uhr Mitgliederversammlung: Rückblick und

momentane Arbeitsschwerpunkte
An die Mitglieder ergeht ein Einladungsschreiben, für das Impulsreferat sind weitere Teilnehmer willkommen. Wir freuen uns auf Ihr Kommen!
*Für die Landesgruppe:
Petra Hiebl*



Berlin

Kontakt: Inge Hirschmann, Babelsberger Straße 45, 10715 Berlin
info@gsv-berlin.de; www.gsv-berlin.de

Frühe Einschulung – frühe Förderung – ein Dauerthema in Berlin

Mit der Schulanmeldung im Jahr 2003 wurde in Berlin das Einschulungsalter um fast ein halbes Jahr vorverlegt. Damit wurden alle Kinder, die bei Schulbeginn 5 ½ Jahre alt waren, schulpflichtig. Das bildungspolitische Ziel der frühen Einschulung war: frühe Förderung, vor allem eine frühe Bildung von Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern und von Kindern mit schlechten Deutschkenntnissen. Gleichzeitig wurde das jahrgangsübergreifende Lernen mit einer flexiblen Verweildauer in der Schulanfangsphase eingeführt. Mit diesen Reformen sollte eine »verpflichtende Struktur mit hohem pädagogischem Niveau« geschaffen werden. Um dieses Ziel zu erreichen, hätten die Schulen eine hohe Ausstattung mit Erzieher- und Lehrerstunden sowie Räumen erhalten müssen, die eine individuelle, differenzierte frühe Förderung ermöglichen würde. Sparmaßnahmen in der Berliner Schule haben dazu geführt, dass die notwendige personelle und räumliche Ausstattung nie an den Schulen angekommen ist. Auch fehlte es an einem umfassenden Fortbildungskonzept, eine systemische Begleitung

der Schulen bei der Umsetzung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts in sehr heterogenen Lerngruppen blieb aus.

Seit 2003 gibt es von Seiten der Eltern, der Pädagogen, der Schulärzte, der Kinder- und Jugendärzte, der Schulpsychologen, der Presse, der Politik immer wieder Kritik an der frühen Einschulung mit dem Tenor, diese zurückzunehmen.

Verweilen in der Schulanfangsphase ist oft keine Lösung

Die im Schulgesetz verankerte Möglichkeit, die Schulanfangsphase in zwei oder in drei Jahren zu durchlaufen, war eine gut gemeinte Idee, die sich in der schulischen Realität oft nicht als sinnvoll herausgestellt hat. Kinder, die verweilen – was oft immer noch als »sitzenbleiben« empfunden wird – brauchen oft von Anfang an ein völlig anderes Lernangebot, eine völlig andere Lernumgebung als die meisten ihrer Mitschüler. Der Schulanfang von sehr jungen Kindern und denen, die nur unzureichend auf den Schulbesuch vorbereitet sind, muss mit einem differenzierten Lernangebot in allen Bereichen einhergehen, mit Möglichkeiten des Rückzugs, des Ausruhens oder auch der Bewegung. All dies ist bei der

vorhandenen personellen, räumlichen und sächlichen Ausstattung in den Schulen nicht möglich.

Vereinfachung der Rückstellung vom Schulbesuch

Die Reaktion unserer Verwaltung war und ist ein stetiger Rückzug, eine Aufgabe der eigentlichen Idee, die hinter der Grundschulreform steht. Jahrgangsübergreifender Unterricht kann auf Betreiben der Schulen wieder aufgegeben werden, und schrittweise ist das Verfahren der Zurückstellung vom Schulbesuch wieder erleichtert worden. Das Verfahren war kompliziert. Die Eltern mussten einen schriftlichen Antrag stellen, ein Gutachten seitens der Schulärzte und Schulpsychologen war nötig, die Schulaufsicht entschied. Seit 2013 sind Rückstellungen leichter – ein Kreuz der Eltern auf dem Anmeldebogen genügt, der Schularzt muss die Rückstellung empfehlen, die Schulleiter entscheiden. Für alle Kinder, die vom Schulbesuch zurückgestellt werden, besteht Kita-Pflicht.

Mangelnde Ressourcen auch in den Kindertagesstätten

Leider ist aber auch das keine wirkliche Lösung. In den Kindertagesstätten gibt es bereits jetzt personelle und

räumliche Probleme. Bereits jetzt gibt es für die unter 5 ½-jährigen zu wenig Plätze. Dazu kommt ein bundesweiter Mangel an gut ausgebildeten Erzieherinnen und Erziehern. Allein um die Zahl der »Rücksteller« in Kindertagesstätten aufzunehmen, werden ca. 3 500 zusätzliche Plätze benötigt. Bei der Rücknahme des Einschulungsalters wäre ein Vielfaches notwendig.

Es wäre so schön einfach, wenn allein die Rücknahme von begonnenen Reformen ein Beitrag zur Lösung der Probleme wäre. Wer dies glaubt, vergisst aber, welches Ziel diese Reform hatte: Verbesserung der Bildungschancen von benachteiligten Kindern. Unsere Schulen verfestigen soziale Unterschiede, statt den betroffenen Kindern echte Chancen zu bieten, ihrer Benachteiligung zu entkommen.

So haben wir uns hier in Berlin einmal im Kreis gedreht und alles beginnt von vorn. Die Berliner Landesgruppe kritisiert, dass durch die o.g. Maßnahmen die Arbeit der Pädagogen, die die Reform engagiert und erfolgreich umsetzen, nicht gewürdigt wird.

*Für die Landesgruppe:
Lydia Sebold*



Brandenburg

Vorsitzende: Denise Sommer, www.gsv-brandenburg.de

Endlosdebatte Rechtschreiben – eine endlose Debatte führen?

Angeregt durch die breite Diskussion in den Medien, die den Rechtschreibunterricht immer wieder in den Fokus von öffentlichen und bildungspolitischen Debatten stellt, hatte der Landesvorstand der Landesgruppe Brandenburg im Frühjahr traditionell zu einem Grundschultag unter der Thematik »Wie Kinder rechtschreiben lernen« in das Landesinstitut Berlin-Brandenburg eingeladen. Etwa 150 Lehrkräfte waren der Einladung gefolgt und tauschten sich zu den vielfältigen Aspekten der individuellen Förderung des Rechtschreibens aus. Dabei stand die Verständigung über das Rechtschreiblernen

als Zusammenwirken von normorientierten und kindgeleiteten Lernprozessen im Mittelpunkt der Tagung. Ausgehend vom Vortrag, in dem Prof. Angelika Speck-Hamdan fachdidaktische Positionen und wissenschaftliche Erkenntnisse zum Rechtschreiblernen darlegte, wurde u. a. auf die Bedeutsamkeit des Erwerbs von Rechtschreibstrategien verwiesen, Prinzipien des Rechtschreibunterrichts wurden thematisiert und Wege und Meilensteine des Rechtschreiblernens beschrieben. Interessant war u. a. der Aspekt, dass sich das fachliche (sprachstrukturelle) Wissen von Lehrpersonen positiv auf die Rechtschreibleistungen der Schülerinnen und Schüler auswirkt, insbe-

sondere auf die der Kinder mit schwächeren kognitiven Voraussetzungen (Corvacho del Toro / Thomé 2013). In einem umfangreichen Praxisinput gewährte Beate Leßmann Einblick in die Vielzahl ihrer Schatzkästchen. Authentisch verdeutlichte sie anhand von Texten der Kinder und Videoaufzeichnungen von Lernsituationen die wichtigsten Schritte bzw. Bausteine für den Rechtschreibunterricht, z. B. wie individuell bedeutsames Schreiben initiiert oder wie an individuellen Fehler Schwerpunkten gearbeitet werden kann. Dies eröffnete unterschiedlichste Sichtweisen auf Planungsgegenstände individueller Förderung im Bereich des Rechtschreiblernens und bot Anregungen,

die Bausteine in der Fachkonferenz vorzustellen und in schulinterne Vereinbarungen zu überführen.

Geht man von der aktuellen Debatte um die Einführung von Grundwortschätzen in anderen Bundesländern aus, so machte auch die Diskussion an diesem Tag vor dem Hintergrund der Brandenburger Grundwortschätze deutlich, dass weniger die Vorgabe der Wörterauswahl als vielmehr die Art des Umgangs mit den Wortschätzen für den rechtschriftlichen Lernerfolg von Kindern zuständig ist.

*Für die Landesgruppe:
Marion Gutzmann*



Nordrhein-Westfalen

Vorsitzende: Christiane Mika, Ruhrbogen 30, 45529 Hattingen; www.grundschulverband-nrw.de

Fortbildungsangebot »Grundschrift«

Das vom Grundschulverband entwickelte Projekt »Grundschrift« zieht mittlerweile breite Kreise. Das Interesse von Lehrerinnen und Lehrern ist groß und viele Schulen nutzen die Gelegenheit, dazu auch kollegiumsinterne Fortbildungen anzubieten. Am 12.06.2014 fand in der Libellenschule in Dortmund ein Fortbildungsnachmittag statt, zu dem sich interessierte Kolleginnen und Kollegen anmelden konnten. Unter fachkundiger Leitung von Linda Kindler, die das Projekt seit langer Zeit begleitet und unterstützt, hatten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Gelegenheit, die neuesten Entwicklungen des Projektes kennenzulernen und mit ihren Fragen, Erfahrungen und Anregungen in einen ergiebigen Austausch untereinander zu treten. Der

Grundschulverband NRW bietet diese Veranstaltung auch in anderen Regionen des Landes an – Interessenten melden sich bitte bei der Landesgruppe kontakt@grundschulverband-nrw.de.

Mitgliederversammlung 2014 in Paderborn

Die diesjährige Mitgliederversammlung findet statt in der Grundschule Sande, nordwestlich von Paderborn. Die Landesgruppe freut sich, wenn sie am Samstag, **25. Oktober 2014**, in der Zeit von 10 bis 16 Uhr möglichst viele Interessierte begrüßen kann. Neben der Neuwahl des Vorstandes sollen in Fortsetzung der letzten Mitgliederversammlung auch hier wieder einige Schulen des Zusammenschlusses »Starke Schulen« Gelegenheit bekommen, über Schwerpunkte ihrer Arbeit zu berichten. In kleinen Ar-

beitsgruppen können dann im Anschluss diese Aspekte vertieft und ausführlicher diskutiert werden – auch dies ist sicherlich ein Beitrag zur schulischen Qualitätsentwicklung!

Grundschulleitungen gesucht!

Um Grundschulen weiter zu entwickeln und zukunftsfähig zu gestalten, braucht es engagierte Schulleitungen – leider ist in NRW keine Verbesserung für die »verwaisten« Grundschulen in Sicht. Mindestens jede achte Schulleitungsstelle an Grundschulen ist in NRW unbesetzt – die Zahl der unbesetzten Stellvertretungsstellen liegt noch um einiges höher. Zwar findet das Thema in der Politik mittlerweile Beachtung – die Vorschläge, um diesem eklatanten Missstand zu begegnen, sind jedoch aus Sicht des Grundschulverband-

des nicht geeignet und nicht ausreichend, um wirkliche Verbesserungen herbeizuführen. In zahlreichen Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen konnte der Landesvorstand immer wieder feststellen, dass die Gründe für das mangelnde Interesse an dem Amt komplex sind – in besonderer Weise geht es um eine deutliche Verbesserung der Besoldung und um eine angemessene Berechnungsgrundlage für die Leitungszeit. Grundschulen heute sind Systeme mit vielfältigen Aufgabenbereichen, die ein hohes Maß an schulinterner Kommunikation und Vernetzung erfordern – um hier weiterhin zukunftsfähig Schule zu gestalten, braucht es dringend eine tragfähige und wirkungsvolle politische Steuerung.

*Für die Landesgruppe:
Beate Schweitzer*



Hamburg

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

Gleichstellung der Ganztagschularbeit in den Hamburger Grundschulen

Seit einem Jahr arbeiten mittlerweile alle Hamburger Grundschulen als Ganztagschulen. Viele der in den vergangenen zwei Jahren neu gestarteten Schulen haben sich für das GBS-Modell entschieden, ein Kooperationsmodell, bei dem die gesamte Betreuungszeit, die über den Unterricht hinausgeht, an einen Jugendhilfeträger übertragen wird. Die Landesgruppe sah diese Form von Beginn an kritisch und nur als Übergangslösung, da die Trennung von Unterrichts- und Betreuungszeit die Rhythmisierung des gesamten Schultages ausschließt und eine effektive Verzahnung von Vormittag und Nachmittag – ein wichtiger Baustein gelingender Ganztagschularbeit – erschwert. Leider sichert die von der Bürgerschaft beschlossene Ressourcenausstattung den Ganztagschulen, die kooperativ als GBS arbeiten, in unterschiedlichen Bereichen Ressourcen zu, die den in schulischer Verantwortung arbeitenden Ganztagschulen, GTS, nachhaltig verwehrt bleiben. So erhalten die GBS-Standorte für die Planung ihrer Ganztagschule über 2 Jahre eine Implementierungsressource von 12 Stunden pro Woche und auf Dauer eine Kooperationszeit in gleichem Umfang für Gespräche mit dem außerschulischen GBS-Partner. GTS-Standorte haben jedoch vielfach ebenfalls Absprachen und Koordinierungsaufgaben mit einem Partner zu führen, mit denen sie über sogenannte Dienstleistungsverträge gemeinsam

die zusätzlichen Angebote realisieren. Darüber hinaus haben alle Ganztagschulen im Zusammenhang mit ihrer sozialräumlichen Ausrichtung und der politisch gewollten Kooperation mit zahlreichen Partnern im Umfeld der Schule zum Teil sehr viele und in der Regel auch kontinuierlich stattfindende Koordinierungsrunden, die bei der GBS vom zuständigen Partner des Nachmittags übernommen werden. Da dies die zentralen Blöcke sind, wo jedem, der sich mit der Arbeit in einer Ganztagschule auskennt, klar ist, dass das Arbeitsvolumen in einer schulisch verantworteten GTS in diesen Segmenten zumindest für die entsprechenden Schulen nicht geringer ist, eher größer, sah sich die Landesgruppe veranlasst, in zusammen mit dem Verband Hamburger Schulleiter diese Ungleichbehandlung in einem Brief an den Senator Ties Rabe zu hinterfragen. Schulleiter- und Grundschulverband fordern darin im Namen der Mitgliedsschulen und Mitglieder eine Nachjustierung und zumindest Gleichbehandlung bei der Ausstattung mit Kooperationszeiten.

Gleichbehandlungsgrundsatz der Vorschulklassen in Kitas und Schule

Kindertagesstätten und Grundschulen arbeiten in Hamburg grundsätzlich sehr gut zusammen. Im Bereich der Vorschule besteht zurzeit allerdings in fast allen Stadtteilen eine harte Konkurrenz um jedes Vorschulkind. Eltern werden daher umworben und entscheiden neben Fragen der Qualität, der Wohnortnähe und guter Erfahrungen auch mit Blick

auf ihre finanzielle Situation, wo sie ihr Kind unterbringen. Nun wurde in der letzten Zeit schon zweimal nachgesteuert, um sicherzustellen, dass die Vorschulen der Kitas gegenüber den Vorschulen der Grundschulen nicht benachteiligt werden. So wurde die 5-stündige Betreuung im letzten Kita-Jahr vor der Einschulung kostenfrei gestellt, und seit diesem Schuljahr werden Kinder, die die Vorschule in der Schule besuchen, nicht mehr bei der Vergabe von Erstklässlerplätzen an den Schulen bevorzugt.

Diese Änderungen waren richtig und wichtig, um zu gewährleisten, dass die Eltern sich aus persönlichen und pädagogischen Gründen für die Vorschule an einer Kita oder Schule entscheiden können und nicht wegen finanzieller Vorteile, die die Entscheidung für die Kita bzw. Schule mit sich bringt.

Durch eine geplante Beitragsänderung wird sich dies ändern; nicht nur die 5-stündige Betreuung in der Kita wird für Vorschüler kostenfrei sein, sondern auch das Mittagessen. Die Landesgruppe sah sich verpflichtet, diesen Sachverhalt in Bezug auf schulische Vorschulklassen zu hinterfragen. Aussagen der Ganztagsabteilung des Schulbehörde zufolge sind bisher diesbezüglich für den schulischen Bereich keine Veränderungen in Vorbereitung. Das bedeutet, dass Eltern von Vorschülern in Grundschulen weiterhin deren Mittagessen bezahlen müssen. Damit werden die Kinder der Grundschulen aus unserer Sicht in unangemessener

Weise benachteiligt. Elternentscheidungen werden einseitig durch finanziellen Vorteil, sachfremd und pädagogisch zweifelhaft beeinflusst.

Die Landesgruppen von Grundschulverband und Ganztagschulverband sowie die Vereinigung Hamburger Schulleiter bitten die Behördenleitung in einem gemeinsamen Brief nachdrücklich um ein Überdenken dieser Maßnahme und um Umorientierung. Da die Gleichbehandlung von Kitas und Grundschulen im Bereich der Vorschulen immer sehr wichtig gewesen ist, müsste auch in den Vorschulen der Grundschulen das Mittagessen unbedingt kostenfrei angeboten werden, wenn dies in den Kitas der Fall ist.

*Für die Landesgruppe:
Marion Lindner*



Rheinland-Pfalz

Anschrift: Werner Lang, Am Wingertsberg 8, 67756 Hinzweiler
www.wl-lang.de

Verabschiedung

In der zurückliegenden Sitzung des Vorstandes der Landesgruppe RLP dankte der Vorsitzende W. Lang dem ausscheidenden Rechnungsführer Uli Dittrich (re.) für seine langjährige Mitarbeit. 1995 war er in den Vorstand gewählt worden, 1998 hatte er die Kassenführung übernommen. Mit einem Präsentkorb wurde er in den wohl verdienten Grundschulverbands-Ruhestand entlassen.



Informationen zur Grundschrift und Mitgliederversammlung



Am Freitag, **26. September 2014** wird am Studienseminar für GS in Kaiserslautern um 15.30 Uhr eine Informationsveranstaltung zur Grundschrift und im Anschluss daran eine Mitgliederversammlung mit Neuwahlen des Landesgruppenvorstandes stattfinden. Hierzu ergeht eine herzliche Einladung.

Für die Landesgruppe:
Werner Lang



Sachsen-Anhalt

Kontakt: Petra Uhlig, Richard-Wagner-Str. 29, 06114 Halle
petra.katrin.uhlig@googlemail.com, www.gsv-lsa.de

Fortbildungsreihe: Individualisierung von Lernprozessen

Mit dem Ende des Schuljahrs 2013/14 enden auch die diesjährigen Kurse der von unserer Landesgruppe konzipierten und durchgeführten Fortbildungsreihe »Individualisierung von Lernprozessen«. In den letzten beiden Schuljahren haben mittlerweile 18 Grundschulen an unserem Qualifizierungsangebot teilgenommen. Die enge Verzahnung von Theorie und eigenen Praxiserfahrungen erweist sich dabei gleichermaßen als Herausforderung und produktiver Diskussionsraum. Es zeigt sich aber auch, dass der Weg zum gemeinsamen Lernen aller an vielen Stellen immer noch weit ist. Das Interesse an unserem Angebot ist ungebrochen. Auch im nächsten Jahr werden wieder Veranstaltungen zum Thema angeboten.

Weitere Informationen:
www.gsv-lsa.de/index.php?option=com_content&view=article&id=21&Itemid=28

Neue Strukturen in der Lehrerbildung

Inklusion beschränkt sich nicht auf die Schule, erfährt dort jedoch im Moment viel Aufmerksamkeit. In diesem Zusammenhang muss auch die Lehrerbildung auf die veränderten Anforderungen reagieren. Die bessere Vernetzung klassischer grundschulpädagogischer und förderpädagogischer Domänen bereits im Lehramtsstudium und die Ergänzung um inklusionspädagogische Inhalte steckt in Sachsen-Anhalt noch in den Anfängen. Eine entsprechende Anfrage am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg konnte nun als Impuls wirken, eine kollegiale Diskussion innerhalb der Universität anzuregen und über neue Strukturen in der Lehrerbildung ins Gespräch zu kommen. Wir begleiten diesen Prozess aufmerksam und sind gespannt auf Ergebnisse.

Grundschultag 2015

Auch im Jahr 2015 soll wieder ein Grundschultag in Kooperation unserer Landesgruppe mit der Gewerkschaft GEW, der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, dem Verband Sonderpädagogik und dem Staatlichen Seminar für Lehrämter Halle stattfinden. Bei einem ersten Treffen wurde bereits der **30. Mai 2015** als Termin festgelegt. Das Thema wird noch konkretisiert, es soll aber um das schwierige Verhältnis von Bildungskultur und Kompetenzorientierung gehen.

Weitere Informationen demnächst auf: www.gsv-lsa.de

Für die Landesgruppe:
JProf. Dr. Michael Ritter



Schleswig-Holstein

Vorsitzende: Prof. Dr. Beate Blaseio, Universität Flensburg, Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg; www.grundschulverband-sh.de

Weiter auf dem Weg zu einer notenfreien Grundschule?

Auf einer Podiumsdiskussion in Kiel war am 7. Mai auch die Bildungsministerin des Landes Wara Wende zu Gast. Sie positionierte sich zum Thema Zensurenfreiheit völlig im Sinn des Standpunktes des Grundschulverbandes. Auf die kritische Frage, warum der Erlass zur neuen Grundschulverordnung nicht verpflichtend das Verzichten von Zensuren in den Klassen 3 und 4 vorsieht, antwortete sie folgendermaßen: wegen der politischen Einstimmungsmehrheit der regierenden Koalition war nur dieses minimal erreichbare Ergebnis möglich. Eine Option für Schulen soll offen bleiben. So ist ab Schuljahr 2014/15 wenigstens ein Schritt in die richtige Richtung gedacht, auch wenn für viele Grundschulen damit erst ein langer Weg der Argumentation und Überzeugung beginnt. Fakt ist nun, dass im Regelfall keine Benotung in den Zeugnissen (!) von Klassenstufe 3 und 4 gegeben ist. Per Antrag kann auf der Schulkonferenz aber sehr wohl über das Beibehalten oder Wiedereinführen von Zensuren entschieden werden. Die Diskussion im Land ist also erst am Anfang, was auch auf der Podiumsdiskussion deutlich wurde. Zwar häufen sich mehr und mehr Stimmen, die diese historische Chance auf eine Umsetzung einer zeitgerechten und humaneren Lern- und Leistungskultur wertschätzen und unterstützen, aber es gibt noch reichlich herkömmlich denkende und argumentierende Menschen sowohl in der Elternschaft als auch in Kollegien, die die Bewertung der Kinder in den Ziffern 1 bis 6 sehen.

Es gibt also noch viel Erklärungsbedarf. Auch die vom Ministerium angekündigten tabellarischen Zeugnisse für Klasse 4 werden Diskussionen entfachen. Die Vielfalt der üblichen Zeugnisarten, ob tabellarisch, berichtend, zensierend ist als Grundlage für ein allgemein gültiges Formular in Klasse 4 keine gute Ausgangsvoraussetzung. Schulen, die sich bisher nicht mit kompetenzorientierten Zeugnissen befasst haben, müssen nun einen Riesenschritt der Veränderung machen. Schon da sind Widerstände unvermeidbar und Energie raubend.

Ich wünsche im Namen der Landesgruppe allen Schülern und Kolleginnen und Kollegen gutes Gelingen beim Argumentieren für eine bessere Leistungsbewertung, als die Ziffern sie abbilden. Im letzten Bericht stand, dass wir von der Landesgruppe helfen wollen, wo wir können. Es ist nun nach Anfrage vieler Schulen deutlich, dass wir nicht zu individuellen Beratungen und Unterstützungsveranstaltungen reisen können, aber regionale Veranstaltungen sind angedacht. Auch die Vorstandsmitglieder der Landesgruppe arbeiten ehrenamtlich im Verband

und im Bündnis mit anderen Verbänden. Daher bitten wir in dieser »heißen« Phase der Veränderungen um Verständnis. Die nächste Mitgliederversammlung kann ein Forum für gemeinsame Anliegen sein und uns gemeinsam stärken. Zum Schluss zweimal Hurra! 1. Die Autorin kennt schon drei Schulen im Norden des Landes, die nun notenfrei sind! Da spielt eine gute Zukunftsmusik! Wir würden uns über weitere Erfolgsmeldungen freuen. 2. Es gibt ab nächstem Schuljahr keine Schulartempfehlungen mehr! *Für die Landesgruppe: Andrea Keyser*



Grundschulverband

Appell an alle Mitglieder und Mitgliedschulen

ZENSURENFREIE GRUNDSCHULEN IN SCHLESWIG- HOLSTEIN JETZT !!!

Seit der Gründung des Grundschulverbandes (1969) gibt es den
Standpunkt Leistung:
Das Können aller Kinder entwickeln helfen und würdigen

In Schleswig- Holstein haben Schulen nun die Chance, diesen Standpunkt umzusetzen und in den Klassenstufen 3 und 4 ab dem nächsten Schuljahr auf das museale System der Benotung zu verzichten.

- Eine Rangordnung nach zensierten Leistungen ist überflüssig
- Statt Noten im Unterricht muss eine pädagogische Lernkultur des eigenverantwortlichen Lernens mit Begleitung der Lehrkräfte her
- Dialogische Formen der Beratung mit Kindern und Eltern sind nötig
- Leistungsstärkende Rückmeldungen und am Fortschritt des einzelnen Kindes gemessene Bewertung sind die Maßstäbe in einer inklusiven Grundschule

Der Mythos der leistungsfördernden Wirkung der Ziffernzensur ist längst durch Studien widerlegt. Der entwicklungsschädigende Einfluss wurde wiederholt bewiesen! Die Schülerinnen und Schüler in den Klassenstufen 1 und 2 erbringen seit Jahrzehnten Leistung auch ohne am Durchschnitt gemessene Zensuren zu bekommen.

Nehmt in den Schulen die Diskussion auf, falls Anträge zum Erteilen von Zensuren gestellt werden ! Auch wenn Schulkonferenzbeschlüsse jetzt noch mehrheitlich für die weitere sinnlose Zensurerei plädieren, stellt erneut den Gegenantrag auf der nächsten Konferenz !

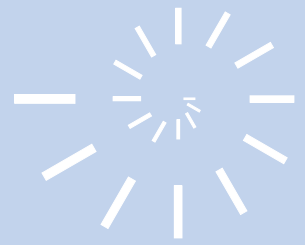
In unserer Stellungnahme ans Ministerium haben wir bemängelt, dass es keine einheitliche Verordnung für alle Schulen gibt. Aber nun haben wir immerhin die Möglichkeit, unseren Standpunkt umzusetzen und sachlich überzeugend zu argumentieren.

Zur Unterstützung in der Diskussion können folgende Quellen helfen:
www.grundschuleltern.info Argumente auch für Lehrkräfte
www.grundschulverband.de/veroeffentlichungen Expertise: Sind Noten nützlich und nötig?
www.aktionhumaneschule.de Ohne Noten lieber lernen und mehr leisten



Gesellschaft für Didaktik des
Sachunterrichts e.V. (GDSU)

Pädagogische Hochschule
Schwäbisch Gmünd
University of Education



Die Abteilung Grundschulpädagogik
der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd
und die Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V. (GDSU)
laden ein zur Tagung

Wischende Finger im Sachunterricht – Tablets in der Grundschule

10. und 11. Oktober 2014

Theoretische
Grundlagen

Praxiskonzepte

Forschungsansätze
und Ergebnisse

Diskussionen



Prof. Dr. Thomas Irion
Abteilung Grundschulpädagogik; Institut für Erziehungswissenschaften
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V. (GDSU)

Informationen und Anmeldung unter: zfmedienbildung.de

Unterstützt durch den



Grundschulverband

Wir freuen uns, Sie im Oktober bei uns begrüßen zu dürfen!

Grundschulverband e.V.
Niddastraße 52 · 60329 Frankfurt/Main
Tel. 069 776006 · Fax 069 7074780
info@grundschulverband.de
www.grundschulverband.de

Versandadresse

Neu – nicht nur für Eltern



Ein kompakter Ratgeber für Eltern und Schule zu den Themen

- Schulanfang heute
- Inklusion – Integration
- Die Not mit den Noten
- Schulwechsel: Welche Schule ist gut für unser Kind?
- Kinder erforschen die Welt – wie Wissenschaftler
- Kinder: Entdecker und Erfinder – auch beim Lesen- und Schreibenlernen
- Rechnen – auf eigenen Wegen
- Ästhetisches Lernen: Malen, Singen, Tanzen, Spielen, Bewegen ...
- Kinder bestimmen mit – in Familie und Schule
- Hausaufgaben: wozu und wie?
- Kinder mit Problemen – Probleme mit Kindern?
- Kinder und die »neuen Medien«

48 Seiten, 7,50 €
(für Mitglieder und ab 10 Exemplaren 5,50 €)
Bestellnummer: 6064

Erarbeitet von Hans Brügelmann in Zusammenarbeit mit
Axel Backhaus, Erika Brinkmann und Babette Danckwerts

Zu beziehen über die Geschäftsstelle des Grundschulverbandes
Niddastraße 52, 60329 Frankfurt/Main bzw. online:
www.grundschulverband.de/veroeffentlichungen/extras/