Landeselternschaft Grundschulen Nordrhein-Westfalen e.V.

Mitglieder-Info 2010-2

Inklusion

– Unser gemeinsamer Weg

in die Zukunft -

Schutzgebühr 5,- €

Inhaltsverzeichnis

1. Das Team der Landeselternschaft....2

2. Vorstandsarbeit der Landeselternschaft Grundschulen NW e.V. 3

3. Inklusion – Definition und Grundlagen 4

3.1 UN – Behindertenrechtskonvention Artikel 24 4

3.2 Inklusive Pädagogik 5

3.3 Inklusion - mehr als nur ein neues Wort!? 7

3.4 Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden - Essay 10

4. Inklusion bedingt Veränderung 15

4.1 Veränderung in Schulen 15

4.2 Inklusive Schulentwicklung 16

4.3 Inklusion: eine Verpflichtung zum Systemwechsel — deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts 17

4.4 „JeKi“ und Inklusion? Oder „JeKi“ = Inklusion ? 19

5. Positionen der Politik 21

5.1 Grundsatzpapier der KMK April 2010 21

5.2 Antrag der Fraktionen SPD und Bündnis 90/Die Grünen, Landtag NRW 25

6. Positionen 26

6.1 Eltern-Umfrage der Bertelsmann-Stiftung....26

6.2 Position des Grundschulverbandes NRW....28

7. Landeselternschaft Grundschulen NW e.V....31

7.1 Beitrittserklärung / Änderungsmitteilung....31

7.2 SATZUNG....32

7.3 Die Landeselternschaft Grundschulen NW e.V....34

8. Stellungnahmen / Resolutionen....35

8.1 Stellungnahme zum Entwurf des 4. Schulrechtsänderungsgesetzes....35

8.2 Resolution des Bundeselternrates - Veränderungen wagen - Mut machen....38

9. Aktuelles rund um Grundschule....39

9.1 Initiative von 500 Grundschulleiterinnen und -leitern für längeres gemeinsames Lernen....39

9.2 Wartburg-Grundschule erweitert ihr Konzept bis Jahrgangsstufe 10....39

9.3 Übergang im Fach Englisch von der Grundschule zur weiterführenden Schule..40

10. Sichten zu G8....42

10.1 G8 – Ursache, Probleme, Konsequenzen....42

10.2 Das Turbo-Abitur überfordert die Kinder....44

11. Ergebnisse der Vergleichsarbeiten (VERA), Klasse 3, 2009....46

12. Elternsprechtag....54

12.1 Tipps zum Elternsprechtag....54

12.2 Elternsprechtag – Wie beim Beichten?....54

13. Hausaufgaben....58

13.1 Gut zu wissen - Wie umfangreich dürfen Hausaufgaben sein?....58

13.2 Streit um Hausaufgaben? Muss nicht sein....59

14. Förderoffensive Frühe Chancen....60

15. Kinderseiten....61

16. Linktipps....62

Herausgeber:
Landeselternschaft Grundschulen NW e.V., Keilstraße 37, 44879 Bochum, 0234/5882545
Redaktion:
Silvana Schneidersmann, Martin Depenbrock, Birgit Völxen

Landeselternschaft Grundschulen NW e.V.

beim Schulministerium anerkannter Elternverband

Vorsitzende:	Geschäftsstelle:
Silvana Schneidersmann	Birgit Völxen
Hauptstraße 11	Keilstraße 37
47877 Willich	44879 Bochum
Tel.: 02156 - 490494	Tel.: 0234 - 5882545

www.landeselternschaft-nrw.de

Liebe Eltern, sehr geehrte Damen und Herren,

die UN-Behindertenrechtskonvention, die seit März 2009 geltendes Bundesrecht ist, definiert in Artikel 24 Anforderungen an die Vertragsstaaten zum Bereich ‘Bildung‘. Darin wird gefordert, ‘dass Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden‘.
Ziel ist es, dass rund 85% der behinderten Kinder zukünftig gemeinsam in einer Klasse mit nicht behinderten Kindern lernen. Damit kommt eine riesige Herausforderung auf jede Grundschule zu. Was bedeutet das für unsere Kinder? Kann das funktionieren? Werden gesunde Kinder benachteiligt? Wie muss sich Schule verändern? Erhalten sowohl nicht behinderte als auch behinderte Kinder die nötige Förderung?
Dies sind die Fragen, die Eltern bewegen, doch wo stehen wir heute? Dieser zentralen Frage möchten wir mit diesem Infoheft nachgehen.
Das bisher verfügbare Material zeigt, dass die Bundesländer noch ziemlich am Anfang eines langen Weges zur Inklusion stehen. Zur Zeit wird noch eher um die rechtliche Würdigung denn um die praktische Umsetzung gestritten.
Doch glücklicherweise gibt es Wegbereiter wie z.B. Prof. Hans Wocken von der Universität Hamburg oder Prof. Dr. Andreas Hinz von der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, die uns erfolgversprechende Ansätze aufzeigen können.

Ihre

Silvana Schneidersmann

Bankverbindung:
Bank für Sozialwirtschaft (BfS), KtoNr 0008154400, BLZ 370 205 00
Spenden an die Landeselternschaft sind steuerlich absetzbar

1. Das Team der Landeselternschaft

Vorsitzende:
Silvana Schneidersmann
47877 Willich
silvanaschneidersmann@landeselternschaft-nrw.de

Stellvertretender Vorsitzender:
Jürgen Henneböhle
42655 Solingenl
juergenhenneboehle@landeselternschaft-nrw.de

Stellvertretender Vorsitzender:
Martin Depenbrock
44309 Dortmund
martindepenbrock@landeselternschaft-nrw.de

Schatzmeister/in:
Dieses Amt ist zur Zeit leider nicht besetzt

Geschäftsstelle:
Birgit Völxen
44879 Bochum
birgitvoelxen@landeselternschaft-nrw.de

Beisitzerin:
Astrid Collenberg
57223 Kreuztal
astridcollenberg@landeselternschaft-nrw.de

Beisitzer:
Bernhard Petters
46284 Dorsten
bernhardpetters@landeselternschaft-nrw.de

Beisitzerin:
Claudia Hardt
44575 Castrop-Rauxel
claudiahardt@landeselternschaft-nrw.de

Beisitzerin:
Katrin Roth
57223 Kreuztal
katrinroth@landeselternschaft-nrw.de

Beisitzerin:
Anja Schaper
32457 PortaWestfalica
anjaschaper@landeselternschaft-nrw.de

2. Vorstandsarbeit der Landeselternschaft Grundschulen NW e.V.

für den Zeitraum Mai 2010 - November 2010

19.05. Beirat Bildungsförderung, Düsseldorf (Fr. Schneidersmann)

19.05. Arbeitstreffen Vorstand, Willich (Fr. Schneidersmann, Hr. Henneböhle, Hr. Depenbrock, Fr. Völxen)

19.05. Blended Learning,Düsseldorf (Fr. Völxen)

31.05. Informationsaustausch mit KED, LER und LEK, Essen (Fr. Schneidersmann, Hr. Depenbrock)

07.06. Vorstandssitzung, Dorsten (Vorstand)

14.06. JEKI Stiftungsbeirat, Bochum (Fr. Depenbrock)

07.07. Kooperationsgespräch mit LAG NRW, Dortmund (Hr. Depenbrock)

- S o m m e r f e r i e n -

01.09. Vorstandssitzung, Bochum (Vorstand)

15.09. Dialogkonferenz "Die Zukunft unserer Schulen", Köln (Hr. Depenbrock)

22.09. Fachtagung "Auf dem Weg zur schulischen Inklusion", Köln (Fr. Völxen, Hr. Depenbrock)

23.09. Bildungskonferenz, Düsseldorf (Fr. Schneidersmann)

28.09. Arbeitstreffen Internetseiten LEGS, Porta Westfalica (Fr. Schaper, Hr. Schmitz, Hr. Depenbrock)

30.09. Elternforum, Vortrag zur Elternmitwirkung, Oberhausen (Hr. Depenbrock)

- H e r b s t f e r i e n -

03.11. Anhörung Landtag zum 4. Schulrechtsänderungsgesetz, Düsseldorf (Hr. Depenbrock, Hr. Petters, Fr. Völxen)

04.11. Inklusion: Eine Chance für alle?!, Münster (Fr. Völxen)

08.11. JEKI Stiftungsbeirat, Bochum (Hr. Depenbrock)

09.11. AG der Bildungskonferenz, Düsseldorf (Hr. Henneböhle)

13.11. und 14.11. Unkonferenz Inklusion, Essen (Fr. Völxen)

16.11. AG der Bildungskonferenz, Düsseldorf (Fr. Schneidersmann)

17.11. Verbändetreffen Schulministerium, Düsseldorf (Fr. Schneidersmann, Hr. Depenbrock)

Die Jugend liebt heute den Luxus. Sie hat schlechte Manieren, verachtet die Autorität, hat keinen Respekt mehr vor älteren Leuten und diskutiert, wo sie arbeiten sollte. Die Jugend steht nicht mehr auf, wenn Ältere das Zimmer betreten. Sie widersprechen ihren Eltern und tyrannisieren die Lehrer.

(Sokrates, 470 – 399 v. Chr.)

3. Inklusion – Definition und Grundlagen

3.1 UN – Behindertenrechtskonvention Artikel 24

Bildung

(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives [inklusives] [1] Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,

a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;

b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und Ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;

c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.

(2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass

a) Menschen mit Behinderung nicht aufgrund von Behinderungen vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;

b) Menschen mit Behinderung gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen [inklusiven], hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;

c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des einzelnen getroffen werden;

d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern;

e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration [Inklusion] wirksamen individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.

(3) Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern. Zu diesem Zweck ergreifen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen; unter anderem

a) erleichtern die das Erlernen von Brailleschrift, alternativer Schrift, ergänzenden und alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation, den Erwerb von Orientierungs- und Mobilitätsfertigkeiten sowie die Unterstützung durch andere Menschen mit Behinderungen und das Mentoring;

b) erleichtern sie das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der Gehörlosen;

c) stellen sie sicher, dass blinden, gehörlosen oder taubblinden Menschen, insbesondere Kindern, Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am Besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet.

(4) Um zur Verwirklichung diese Rechts beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens. Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ein.

(5) Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden.

1 Anmerkung :

In der deutschen Übersetzung der UN-Behindertenrechtskonvention wurde der englische Begriff *inclusive* mit integrativ übersetzt.

Völkerrechtlich bindend ist jedoch die englische Fassung, die korrekt mit inklusiv zu übersetzen ist.

3.2 Inklusive Pädagogik

Quelle: de.wikipedia.org/wiki/Inklusive_Pädagogik

Die inklusive Pädagogik ist ein Ansatz der Pädagogik, dessen wesentliches Prinzip die Wertschätzung der Diversität (Vielfalt) in der Bildung und Erziehung ist. Befürworter der Inklusion betrachten die Heterogenität als eine Gegebenheit, die die Normalität darstellt. Sie plädieren für die Schaffung einer Schule, die die Bildungs- und Erziehungsbedürfnisse aller Schüler zu befriedigen hat.

Unterschiede zur integrativen Pädagogik

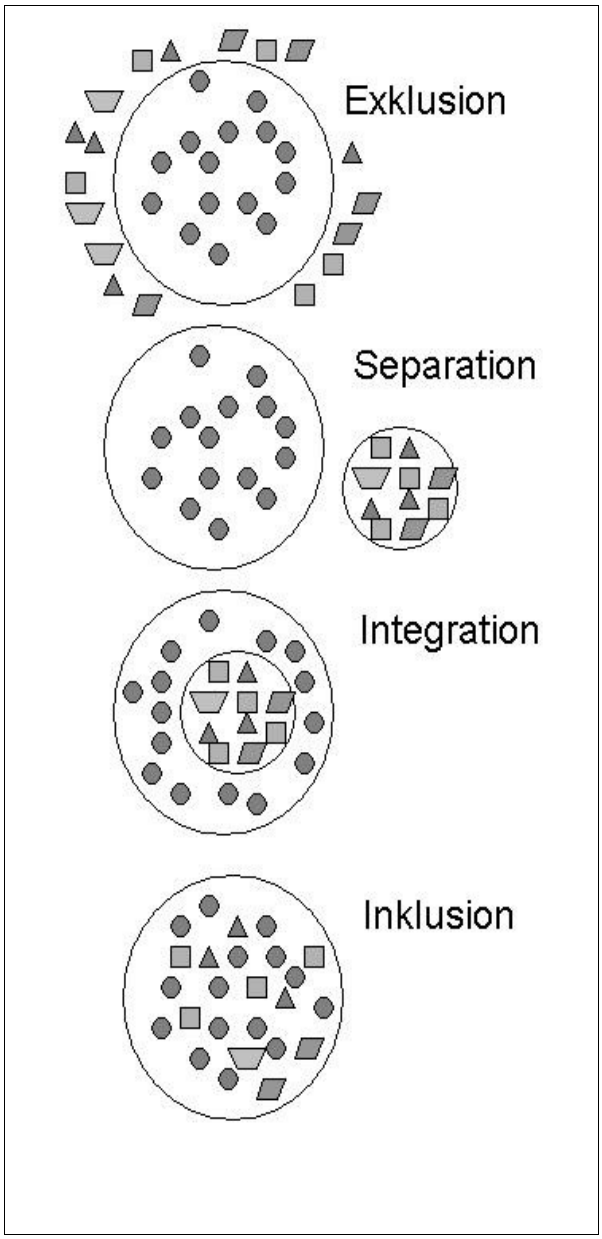
Die inklusive Pädagogik hat sich zwar aus der integrativen Pädagogik entwickelt, weist aber begriffliche und konzeptionelle Unterschiede auf, vor allem in Bezug auf die Wahrnehmung der realen Aussonderung von Schülern. Die integrative Pädagogik strebt in einer Welt, die real aussondert, integrative Verhältnisse an. Sie tritt wie die Inklusive Pädagogik für das Recht aller Schüler, unabhängig von ihren Fähigkeiten oder Beeinträchtigungen sowie von ihrer ethnischen, kulturellen oder sozialen Herkunft gemeinsam unterrichtet zu werden ein. Entgegen der Intention der Integrationspädagogik, hat sich jedoch in der schulischen Realität der Integration häufig die deutliche Unterscheidung von Kindern „mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ und die „ohne sonderpädagogischen Förderbedarf“ etabliert. Dieser Effekt wurde innerhalb der Integrationspädagogik kritisiert.

Die Inklusion beruft sich auf die Menschenrechte und fordert, dass die Schule den Bedürfnissen ihrer Schülergesamtheit gewachsen sein soll. Es sollte eine Schule für alle konzipiert werden, in der kein Kind ausgesondert wird, weil es den Anforderungen der Schule nicht entsprechen kann.

Im "Handlexikon der Behindertenpädagogik" definiert Andreas Hinz den Ansatz der Inklusion als

„"...allgemeinpädagogische[n] Ansatz, der auf der Basis von Bürgerrechten argumentiert, sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse zugesichert sehen will. Für den Bildungsbereich bedeutet dies einen uneingeschränkten Zugang und die unbedingte Zugehörigkeit zu allgemeinen Kindergärten und Schulen des sozialen Umfeldes, die vor der Aufgabe stehen, den individuellen Bedürfnissen aller zu entsprechen - und damit wird dem Verständnis der Inklusion entsprechend jeder Mensch als selbstverständliches Mitglied der Gemeinschaft anerkannt."[1]“

Für die Inklusion gibt es keine zwei Gruppen von Schülern und Schülerinnen, sondern einfach Kinder und Jugendliche, die die Schülergesamtheit darstellen und die unterschiedliche Bedürfnisse



haben. Viele
dieser Bedürfnisse werden von der Mehrheit geteilt und bilden die gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsbedürfnisse. Alle Schüler haben darüber hinaus individuelle Bedürfnisse, darunter auch solche, für deren Befriedigung die Bereitstellung spezieller Mittel und Methoden sinnvoll sein kann.

Für Susanne Abram

„"unterscheidet sich der Begriff der Integration vom Begriff der Inklusion insofern, als dass es bei der Integration von Menschen immer noch darum geht, Unterschiede wahrzunehmen und zuerst Getrenntes wieder zu vereinen. Inklusion hingegen versteht sich in Bezug auf Schule als ein Konzept,

das davon ausgeht, dass alle Schüler mit ihrer Vielfalt an Kompetenzen und Niveaus aktiv am Unterricht teilnehmen. Alle Schüler erleben und nehmen Gemeinschaft wahr, in der jeder/jede Einzelne seinen/ihren sicheren Platz hat und somit eine Teilnahme für alle Schüler am Unterricht möglich ist." [2]“

Walter Krög weist auch auf den Unterschied zwischen beiden Konzepten hin und betont, dass die Inklusion darüber hinausgeht:

„"Ist mit Integration die Eingliederung von bisher ausgesonderten Personen gemeint, so will Inklusion die Verschiedenheit im Gemeinsamen anerkennen, d.h., der Individualität und den Bedürfnissen aller Menschen Rechnung tragen. Die Menschen werden in diesem Konzept nicht mehr in Gruppen (z.B. hochbegabt, behindert, anderssprachig...) eingeteilt. Während im Begriff Integration noch ein vorausgegangener gesellschaftlicher Ausschluss mitschwingt, bedeutet Inklusion Mitbestimmung und Mitgestaltung für alle Menschen ohne Ausnahme. Inklusion beinhaltet die Vision einer Gesellschaft, in der alle Mitglieder in allen Bereichen selbstverständlich teilnehmen können und die Bedürfnisse aller Mitglieder ebenso selbstverständlich berücksichtigt werden. Inklusion bedeutet davon auszugehen, dass alle Menschen unterschiedlich sind und dass jede Person mitgestalten und mitbestimmen darf. Es soll nicht darum gehen, bestimmte Gruppen an die Gesellschaft anzupassen." [3]“

Praktische Umsetzung

Nach der Auffassung der Inklusionsbefürworter, kann jeder Schüler, jederzeit (ständig oder auch nur vorübergehend) und aus unterschiedlichen Gründen Schwierigkeiten beim Lernen haben, die Schule sei aber gefragt, die entsprechenden Hilfen und Mittel bereitzustellen[4]. In vielen Fällen kann die Intervention von Sonderpädagogen oder anderer Spezialisten in der direkten Arbeit mit den Schülern oder als Beratung für die Lehrkräfte sinnvoll sein. Aber auch diese Hilfeleistungen zur Befriedigung der besonderen Bedürfnisse müssen ohne jegliche Aussonderung stattfinden.

Eine Grundidee der Inklusion ist, dass herkömmliche Pädagogen im Prinzip alle Kinder unterrichten können. Das Schulsystem wird aufgefordert, die Mittel, die es in die „Exklusion“ investiert, für die Inklusion zur Verfügung zu stellen und dies sollte auch Fortbildungsmaßnahmen für die Pädagogen mit einschließen. Die Inklusion ist eine tiefgreifende Reform des Schulsystem, die nicht nur die Akzeptanz des Anderseins als morales Prinzip voraussetzt, sondern auch die mutige Abschaffung der im System allgegenwärtigen Barrieren erfordert, die das erschweren, darunter auch die mangelnden oder nicht optimal eingesetzten Ressourcen. Ein mögliches Modell, das in vielen Ländern erfolgreich funktioniert, ist die Gründung von Ressourcen-Zentren für die Vielfalt. Es handelt sich hierbei um Teams von speziell ausgebildeten Pädagogen, Psychologen, Ergotherapeuten, Logopäden, Heilpädagogen etc., aber auch um spezielle didaktische Materialien, Hilfsmittel, Literatur usw., die als Unterstützung für die Inklusion stadtteilweise als zusätzliche Ressourcen für die Schulen zur Verfügung gestellt werden. Dabei gilt aber das Prinzip, dass die Experten zu allen Kindern in ihrer normalen schulischen Umgebung kommen, mit dem Ziel, die Pädagogik für die Heterogenität zu unterstützen und nicht etwa darum, dass bestimmte benachteiligten Kinder zum Experten des Ressourcen-Zentrums geschickt werden.

Um die Ideen der inklusiven Pädagogik umsetzen zu können, ist es sicherlich nötig, bisherige Konzepte und Ideen zu verwerfen, die für die verschiedenen Schularten gelten. Denn die inklusive Schule erfordert grundlegende Anpassungen der Lehrpläne und der Schulorganisation, um die Teilnahme aller Schüler zu ermöglichen.

Viele Methoden und Konzepte der modernen Pädagogik, wie die Organisation der Schule in altersgemischten Gruppen statt herkömmlichen Klassen, die Gruppenarbeit an fachübergreifenden Themen, oder neuartige räumliche Gestaltungsmöglichkeiten dienen der Umsetzung des Grundgedankens der Inklusion viel besser als die traditionellen didaktischen Methoden.

Die Inklusion setzt einen gezielten und gewollten Umgang mit der Vielfalt voraus, legt viel Wert auf die Unterschiedlichkeit in der Bildung und verzichtet auf das Prinzip der Homogenität. Deswegen erfordert die inklusive Schule keine bestimmten Methoden oder Konzepte für ihre Umsetzung. Vielmehr benötigt die Inklusion eine weitgehend flexible Anwendung unterschiedlicher Unterrichtsmethoden und organisatorischer Vorschläge, damit die Bedürfnisse aller Schüler befriedigt werden.

Eine mögliche Form der Umsetzung wäre beispielsweise eine Schule in der es einen „Matheraum“, einen „Geografieraum“, einen „Informationsraum“ gibt. In den Räumen gibt es wiederum verschiedene Bereiche, eine „Bücherecke“, eine „Computerecke“ und eine „Lese- und Schreibecke“. Die Schüler können ihren Aufenthalt in den Räumen weitgehend selbst planen und bestimmen. Ein fragend-entwickelnder Frontalunterricht, wie er an deutschen Schulen üblich ist, findet hier keine Anwendung.

Bei einer solchen Organisation des Lehrplans müssen sich die Schüler den Stoff selbst aneignen, wofür ihnen eine Vielzahl von Medien zur Verfügung steht. Der Lehrer lehrt dabei nicht mehr, sondern gibt dem Schüler nur noch Hilfestellungen und steht für Beratung und Planung zur Verfügung.

Diese Hilfestellungen sind an die individuellen Bedürfnisse der Schüler angepasst.

Da Schüler bei diesem System das selbsterschließende Lernen möglichst früh lernen müssen, werden in Ländern, in welchen die inklusive Pädagogik bereits Realität ist, die besten und fähigsten Pädagogen in den Vor- und Grundschulen eingesetzt.

Quellennachweise:

[1] Andreas Hinz in: Bleidick u. a (Herausgeber), *Handlexikon der Behindertenpädagogik*. Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2006, S. 97-99

[2]Susanne Abram: *Die internationale Theoriendiskussion von der Integration zur Inklusion und die Praxisentwicklung in Südtirol*. Verlag Freie Universität Bozen, 2003

[3]Walter Krög: *Herausforderung Unterstützung. Perspektiven auf dem Weg zur Inklusion*. EQUAL - Entwicklungspartnerschaft MIM, 2005

[4]Vgl. UNESCO,*Open File on Inclusive Education"*

3.3 Inklusion - mehr als nur ein neues Wort!?

Quelle: Andreas Hinz, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Integrationsbegriff - selbstverständlich und unklar

Einerseits ist Integration ein Begriff, der inzwischen - auch in der Pädagogik insgesamt - einen hohen Bekanntheitsgrad hat, der relativ klar bezeichnet, dass die alte Gleichung 'normale Kinder in der allgemeinen Schule, Kinder mit Behinderung in Sonderschulen' nicht mehr stimmt, sondern dass auch Kinder mit spezifischen Bedarfen gemeinsam mit anderen in der allgemeinen Schule leben und lernen können. Und Integrationspädagogik ist die entsprechende Pädagogik, die sich auf Prozesse und Effekte des gemeinsamen Spielens Lebens, Lernens und Arbeitens in heterogenen Gruppen bezieht. So einfach, so klar. Andererseits ist Integration in der Praxis inzwischen alles Mögliche - gemeinsamer Unterricht in der allgemeinen Schule, punktuelle Feste und Feiern, selbst der Besuch einer Sonderschule wird gelegentlich als Integration bezeichnet. Fast kann man sagen: Alles, was als gut, fortschrittlich und hilfreich gesehen werden will, heftet sich das Etikett 'integrativ' an. Und das ist eines der vielen Probleme des Integrationsbegriffs.

Probleme der Integrationspraxis

Wenn im Folgenden über Probleme der Integration nachgedacht wird, geschieht das nicht mit der Botschaft 'Zurück - Integration war der falsche Weg!', sondern ganz im Sinne einer Haltung 'Integration ist ein wichtiger und richtiger Weg; die Schwierigkeiten dabei fordern zu einem konsequenteren Blick und Zugang auf'. Auch über Deutschland hinaus sind in der Praxis der Integration eine Reihe quantitativer und qualitativer Probleme deutlich geworden. Unter quantitativen Gesichtspunkten ist Integration ein sektorales Phänomen: im Kindergarten fast flächendeckend, in der Grundschule - bei deutlichen Unterschieden zwischen den Bundesländern - relativ weit verbreitet, in der Sekundarstufe I nur noch in geringem Maße zugelassen und in der Sekundarstufe II geradezu exotisch. Gemeinsamer Unterricht ist ein ergänzendes, nicht ein ersetzendes System geworden. In den letzten Jahren gibt es Stagnation, allerdings bei zunehmendem sonderpädagogischen Förderbedarf - eine Folge der Logik, nach der Ressourcen entsprechend den etikettierten Kindern zugewiesen werden. Auch qualitativ gibt es sektorale Tendenzen: Kinder mit Lern-, Sprach- und Verhaltensproblemen sind zahlreich vertreten, Kinder mit höherem Unterstützungsbedarf finden sich deutlich seltener in integrativen Klassen. Allgemein scheint die Gleichung zu gelten: je schwerer die Behinderung, desto geringer die Chancen für Integration. In Nordamerika wird dies als 'readiness-model' bezeichnet, dem zufolge mit den Fähigkeiten des Kindes auch seine Integrationsmöglichkeiten steigen und somit die Gefahr besteht, dass Kinder sich erst durch Fähigkeiten für Integration qualifizieren müssen - und damit bleibt Integration etwas Selektives. Zudem bleibt es häufig bei einem Denken in zwei Gruppen: den nichtbehinderten Kindern, den integrierenden, normalen und eigentlichen - und den behinderten Kindern, den zu integrierenden, anormalen und den 'Auch-Kindern', die dann an einem Thema 'auch' etwas arbeiten können.

Konzept der Inklusion

Im angloamerikanischen Raum wird diese kritische Sicht auf die Integration mit dem Konzept der Inklusion verbunden (vgl. STAINBACK & STAINBACK 1997, MITTLER 2000). Langsam gewinnt es nun auch im deutschsprachigen Raum an Bekanntheit (vgl. HINZ 2002, SANDER 2002). Was ist das Neue daran? Zunächst einmal ist es für die Theorie der Integrationspädagogik nichts Neues. Jedoch kann die integrative Praxis für ihre kritische Selbstreflexion einige Anregungen erhalten, denn bei Inklusion

· wird von einer untrennbaren heterogenen Lerngruppe und nicht von zweien ausgegangen,

· wird nicht nur (Nicht-)Behinderung beachtet, sondern es werden viele Dimensionen vorhandener Heterogenität zusammengedacht - Möglichkeiten und Einschränkungen, Geschlechterrollen, sprachlich-kulturelle und ethnische Hintergründe, soziale Milieus, sexuelle Orientierungen, politisch-religiöse Überzeugungen und was auch immer mehr,

· wird neben dem institutionellen Rahmen vor allem auch die emotionale und die soziale Ebene des gemeinsamen Lebens und Lernen in den Blick genommen,

· wird jede Person als wichtiges Mitglied der Gemeinschaft unabhängig von seinen Möglichkeiten und Einschränkungen, die sich ohnehin bei allen Menschen nur graduell unterscheiden, wertgeschätzt - ganz im Gegensatz zum 'readiness-model' und schließlich

· werden Ressourcen nicht mehr einzelnen Personen zugewiesen, deren Andersartigkeit dadurch wiederum dokumentiert wird, sondern Klassen und Schulen als Ganzes bekommen sie - denn sie sind es, die sonderpädagogischen Förderbedarf haben.

Mit diesem kritischen Blick soll nicht etwa der Gemeinsame Unterricht insgesamt kritisiert und schon gar nicht die Arbeit von integrativ arbeitenden PädagogInnen herabgewürdigt werden. Allzu häufig werden sie durch bestehende Strukturen und Denkgewohnheiten in ihrer Arbeit behindert. Manche arbeiten vielleicht dieser Gegenüberstellung folgend bereits inklusiv, allerdings häufig eher gegen Strukturen als mit deren Unterstützung - und das schafft eben qualitative Probleme.

Unterschiede zwischen Integration und Inklusion

Alfred SANDER (2002) resümiert, Inklusion bezeichne ein optimiertes und erweitertes Verständnis von Integration (vgl. auch HINZ 2003, 2004). Die folgende - zugespitzte - Gegenüberstellung integrativer und inklusiver Praxis führt diese qualitativen Unterschiede vor Augen:

Praxis der Integration	Praxis der Inklusion
• Eingliederung von Kindern mit bestimmten Bedarfen in die allgemeine Schule	• Leben und Lernen für alle Kinder in der allgemeinen Schule
• Differenziertes System je nach Schädigung	• Umfassendes System für alle
• Zwei-Gruppen-Theorie (behindert / nicht-behindert)	• Theorie einer heterogenen Gruppe (viele Minderheiten und Mehrheiten)
• Aufnahme von behinderten Kindern	• Veränderung des Selbstverständnisses der Schule
	• Systemischer Ansatz
• Individuumszentrierter Ansatz	• Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen
• Fixierung auf die institutionelle Ebene	• Ressourcen für Systeme (Schule)
• Ressourcen für Kinder mit Etikettierung	• Gemeinsames und individuelles Lernen für alle
• Spezielle Förderung für behinderte Kinder	• Ein individualisiertes Curriculum für alle
• Individuelle Curricula für einzelne	• Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligter
• Förderpläne für behinderte Kinder	• Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und Schulpädagogen
• Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und Sonderpädagogen	• Sonderpädagogen als Unterstützung für Klassenlehrer, Klassen und Schulen
• Sonderpädagogen als Unterstützung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf	• Veränderung von Sonderpädagogik und Schulpädagogik
• Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein	• Synthese von (veränderter) Schul- und Sonderpädagogik
• Kombination von (unveränderter) Schul- und Sonderpädagogik	• Kollegiales Problemlösen im Team
• Kontrolle durch ExpertInnen	

Tab. 1: Praxis der Integration und der Inklusion (HINZ 2002, 359)

Qualitätsentwicklung - Index für Inklusion

Im englischsprachigen Raum wurden Materialen zur Qualitätsentwicklung von Schulen entwickelt, die den Fokus genau auf jene Bereiche legen, die das Miteinander in den unterschiedlichen Dimensionen von Heterogenität betonen - so im Index for Inclusion, einem Instrument zur Selbstevaluation für Schulen, die "Schulen für alle Kinder" sein wollen (BOOTH & AINSCOW 2002). Gerade ist eine deutschsprachige Version als "Index für Inklusion" fertig geworden (BOBAN & HINZ 2003a, 2003b).

Der Index umfasst einen Prozess der Selbstevaluation, in dessen Rahmen eine Reihe von Schulentwicklungsphasen durchlaufen werden: Zunächst arbeitet eine eingerichtete Koordinationsgruppe mit dem Kollegium, den schulischen Gremien, SchülerInnen und Eltern zusammen. Alle Aspekte der Schule werden von ihnen gemeinsam untersucht, Hindernisse für das Lernen und die Partizipation benannt, Prioritäten für die Entwicklung gesetzt und der Prozess reflektiert. Unterstützt wird die Selbstevaluation durch eine detaillierte Sammlung von Indikatoren und Fragen, die es der Schule ermöglicht, in eine tiefe und herausfordernde Auseinandersetzung um ihre derzeitige Position in Sachen Integration und um Möglichkeiten einer weiterreichenden inklusiven Entwicklung einzusteigen. Dieser Phase folgen die weiteren aus der Schulentwicklungsforschung bekannten Phasen, wie die Planung nächster Schritte, deren Umsetzung sowie ihre Überprüfung.

Inhaltlich bezieht sich der Prozess inklusiver Schulentwicklung auf drei Dimensionen, die analytisch getrennt werden, obwohl sie sich teilweise überschneiden. Inklusive Kulturen richten ihr Augenmerk auf das Bilden von Gemeinschaften, die Vielfalt anerkennen. Inklusive Strukturen sichern dieses Selbstverständnis organisatorisch ab, indem sie 'eine Schule für alle' anstreben und Unterstützung für Vielfalt so organisieren, dass sie nicht diskriminierend, sondern inklusiv wirksam wird. Inklusive Praktiken schließlich berücksichtigen Kulturen und Strukturen in ihrem inklusiven Bemühen, so dass Lernen und Unterricht ressourcenorientiert stattfinden können.

Potential des Index für Inklusion

Das Potential des Index für Inklusion liegt neben seiner gewollt flexiblen und an konkreten Fragestellungen vor Ort anzupassenden Einsatzmöglichkeiten vor allem in zwei Aspekten. Zum einen ist es das weite Verständnis für Inklusion, das weit über den Rahmen des Gemeinsamen Unterrichts mit behinderten und nicht behinderten SchülerInnen hinausgeht und tatsächlich alle Dimensionen von Heterogenität umfasst. Dies ist insofern bedeutsam für einen möglichen Einsatz des Index, als Kollegien sich in den seltensten Fällen als Ganzes mit Integration bzw. Inklusion profilbildend auseinandersetzen, denn üblicherweise ist es doch eher eine kleine Gruppe in Kollegien, die sich praktisch wie theoretisch mit diesem Schwerpunkt beschäftigt. Geht es aber um die verschiedenen Dimensionen von Heterogenität, ist automatisch jedes Kollegium als Ganzes involviert, denn weibliche und männliche SchülerInnen, SchülerInnen unterschiedlicher kultureller, sprachlicher und ethnischer Herkunft und unterschiedlicher Bildungs- und Lernvorerfahrungen sind Teil jeder Schule. Das zweite hervorstechende Moment ist die Einbindung aller beteiligter Personen bzw. Personengruppen der Schule, insbesondere die selbstverständliche Einbindung der SchülerInnen der Schule - und dies gilt natürlich auch für die Grundschule. So verhilft dieses Instrumentarium des Index für Inklusion allen an einer Schule Beteiligten zur konkreten Auseinandersetzung mit den relevanten 'Lernfragen' auf dem Wege zu einer Schule für alle Kinder.

Literatur

BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (2003a): Der Index für Inklusion - eine Möglichkeit zur Selbstevaluation von "Schulen für alle". In: FEUSER, Georg (Hrsg.): Integration heute - Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt am Main: Peter Lang 2003, 37-46

BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (Hrsg.) (2003b): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln. Übersetzte und adaptierte Fassung von BOOTH & AINSCOW 2002. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität

BOOTH, Tony & AINSCOW, Mel (2002): Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. London: Center for Studies on Inclusive Education

HINZ, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion -terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik 53, 354-361

HINZ, Andreas (2003): Die Debatte um Integration und Inklusion - Grundlage für aktuelle Kontroversen in Behindertenpolitik und Sonderpädagogik? Sonderpädagogische Förderung 48, 2003, 330-347

HINZ, Andreas (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: SCHNELL, Irmtraud & SANDER, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik.Bad Heilbrunn: Klinkhardt (im Druck)

MITTLER, Peter (2000): Towards Inclusive Education. London: Falmer

SANDER, Alfred (2002): Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland.

In: HAUSOTTER, Annette, BOPPEL, Werner & MESCHENMOSER, Helmut (Hrsg.): Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Middlefart: European Agency, 143-164

STAINBACK, Susan & STAINBACK, William (Eds.) (2 1997): Inclusion. A Guide for Educators. Baltimore: Paul Brookes

Es hat keinen Sinn, Kinder zu erziehen, sie machen sowieso alles nach...

3.4 Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden - Essay

Quelle: Bundeszentrale für politische Bildung, Hans Wocken
Zur Person:
Prof. Dr. paed. (em.), geb. 1943; von 1980 bis 2008 Professor für Lernbehindertenpädagogik und Integrationspädagogik an der Universität Hamburg. Wissenschaftliche Begleitung der Schulversuche "Integrationsklassen" und "Integrative Regelklassen". hans-wocken@t-online.de
www.hans-wocken.de

Einleitung

Die Botschaft der UN-Behindertenrechtskonvention hat aufgerüttelt. Alle Organisationen, Institutionen und Verbände, die in irgendeiner Weise mit der pädagogischen Förderung von Kindern mit Behinderungen befasst sind, fühlen sich zu einer Stellungnahme herausgefordert. Eine kaum noch überschaubare Anzahl von Positionspapieren, Resolutionen und Memoranden bezeugt die lebhafte Auseinandersetzung mit der Konvention.

Eine erste Sichtung der Reaktionen führt zu einem höchst überraschenden Ergebnis: Die Behindertenrechtskonvention wird allerorten einhellig "begrüßt"! Kritische oder gar ablehnende Stellungnahmen sind nicht bekannt. Es gibt also - so scheint es - keine Gegner der Inklusion. Auf der Ebene der Bekenntnisse sind wir "ein einzig Volk von Brüdern" (Schiller).

Widersacher der Inklusion

Der erste Eindruck einer allgemeinen Zustimmung ist indes oberflächlich. Aus den einstigen "Gegnern" der Integration sind keineswegs von heute auf morgen Anhänger und Freunde der Inklusion geworden. Wo gesellschaftliche Gruppierungen sich in Wahrheit positionieren, kann verlässlich erst mit der bohrenden Nachfrage: "Wie hältst Du's mit der Sonderschule?" erschlossen werden. Mittels dieser Tiefenbohrung wird alsbald deutlich werden, dass das hergebrachte Konzept einer separierten Unterrichtung behinderter Kinder in Sonderschulen sich unverändert einer nennenswerten Zustimmung erfreut. Manch einer fügt dem Bekenntnis zur Inklusion flugs den wichtigen Nachsatz hinzu: Aber die Sonderschulen müssen bestehen bleiben! Gegner der Inklusion gibt es nicht, Widersacher der Inklusion aber schon. Als Widersacher der Inklusion sind all diejenigen anzusehen, die zwar für Inklusion ein höfliches Lippenbekenntnis erübrigen können, aber an der weiteren Existenz von Sonderschulen unverbrüchlich festhalten. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien einige Widersacher der Inklusion namentlich angeführt.

Der Philologenverband und der Realschullehrerverband sind die natürlichen Exponenten des gegliederten Schulwesens schlechthin. Sie treten dafür ein, dass ausschließlich "geeignete" Schülerinnen und Schüler ihre Schulformen besuchen und schließen deshalb all jene mit Leistungsbeeinträchtigungen von vornherein aus. Viele Förderschulen befinden sich in privater Trägerschaft, entweder der christlichen Kirchen oder von Sozialverbänden und Stiftungen. Alle Privatschulen finanzieren sich auch über Pro-Kopf-Zuweisungen pro Kind. Die Inklusion behinderter Schüler in allgemeine Schulen könnte den Exodus behinderter Kinder zur Folge haben und damit den Privatschulen durch eine Abstimmung mit den Füßen die finanzielle Grundlage entziehen.

Die Interessenlage bei den Betroffenenverbänden ist unübersichtlich; sie variiert von Förderschwerpunkt zu Förderschwerpunkt und von Landesverband zu Landesverband zum Teil erheblich. Während etwa der Bundesverband Lebenshilfe sich deutlich pro Inklusion positioniert hat, halten manche Regionalverbände an der Notwendigkeit von separaten Sonderschulen fest. In den Förderschwerpunkten "Hören" und "Sehen" veranlassen positive Erfahrungen mit sonderpädagogischer Frühförderung die Eltern dazu, die separate Unterrichtung auch in der Schule fortzusetzen. In den Förderschwerpunkten "Lernen" und "emotionale und soziale Entwicklung" sind die Eltern aufgrund vielfältiger persönlicher Belastungen an Schule überhaupt wenig interessiert.

Während die Eltern dieser Förderschwerpunkte sich tendenziell gleichgültig verhalten, treten die entsprechenden Lehrerverbände zum Teil mit Vehemenz für den Erhalt "ihrer" Sonderschulen ein. Im Förderschwerpunkt "Sprache" wissen die Eltern den therapeutischen Anspruch der "Durchgangsschule" und die kleine Lerngruppe durchaus zu schätzen; die wissenschaftliche Sprachheilpädagogik befürwortet aufs Ganze gesehen die Möglichkeiten und Chancen einer inklusiven Förderung. Bei Körperbehinderungen und schweren Mehrfachbehinderungen hat für die Eltern die Möglichkeit einer ganztägigen Betreuung einen entscheidenden Stellenwert.

Unter den sonderpädagogischen Verbänden kommt dem Verband Sonderpädagogik (VDS) eine exponentielle Bedeutung zu. Der VDS, der größte sonderpädagogische Fachverband Europas, agiert weitgehend defensiv und hat sich eindeutig auf ein Sowohl-als-auch festgelegt. Theoretisch wird zwar das Primat der Integration und die subsidiäre Funktion von Sonderpädagogik unterstützt, praktisch aber an separaten, eigenständigen Existenzformen festgehalten: eigene Lehrerausbildung, eigene Schulhäuser, eigene Standesorganisation und eigene Lehrerbesoldung. Inklusion ist über die Sonderpädagogik scheinbar

über Nacht hereingebrochen. Sie wurde von der Sonderpädagogik nicht herbeigesehnt, sondern musste und muss ihr abgerungen werden.

Bezüglich der bildungspolitischen Positionen der Parteien spielt die Farbenlehre leider eine einflussreiche Rolle. Im linken Parteienspektrum wird ein inklusives Schulsystem durchgängig befürwortet, Unterschiede zeigen sich hier allenfalls hinsichtlich des Fortbestands eigenständiger Sonderschulen. Das bürgerliche Lager ist für eine inklusive Schulreform - mit erheblicher regionaler Varianz - durchaus aufgeschlossen, verbindet aber die schulpolitische Öffnung hin zur Inklusion zugleich mit einer verbindlichen Bestandsgarantie für Sonderschulen.

Sehr pointiert bringt diese Parallelität sonderpädagogischer Förderung behinderter Schüler in allgemeinen und besonderen Schulen die FDP zum Ausdruck - so betonte etwa Ingrid Pieper-von Heiden, FDP-Abgeordnete im Düsseldorfer Landtag, im Dezember 2009: "Für die FDP-Landtagsfraktion gilt: (...) Förderschulen werden auch künftig ein fester Bestandteil des nordrhein-westfälischen Schulsystems sein."

Der Streifzug durch diverse gesellschaftliche Organisationen und Gruppierungen hat gezeigt, dass die Bundesrepublik Deutschland - anders als die skandinavischen Länder oder Italien - noch recht weit von einem gesamtgesellschaftlichen Konsens entfernt ist. Das allgemein beteuerte Bekenntnis zur UN-Behindertenkonvention ist gewiss erfreulich, aber nicht wirklich tragfähig und belastbar. Wenn es konkret um den Aufbau inklusiver Bildungsangebote geht, klaffen das bekundete Bekenntnis zur Inklusion und die Bereitschaft zu realen schulpraktischen Konsequenzen immer wieder erheblich auseinander. Es gibt sie leider eben doch noch, die Widersacher der Inklusion.

Gegenreden gegen inklusive Bildung

Wie begründen die Widersacher inklusiver Bildung ihre defensive Position? Bei der argumentativen Verteidigung segregierender Bildung kommen - neben einer Reihe von detaillierten Begründungen - immer wieder recht typische Einwände und Vorbehalte zur Sprache. Diese typischen Argumentationsfiguren soll im Folgenden nachgezeichnet werden.

Die homodoxe Antwort: Der Glaube an Gleichheit

In der inklusiven Pädagogik ist die Anpassung der Schule an die Schüler Programm. Der Schüler ist gleichsam die Konstante, die Schule die Variable. Die Gegenreden aus dem Lager der separierenden Pädagogik folgen genau der entgegengesetzten Programmatik. Es gibt ein feststehendes System von Schulformen, in das die verschiedenen Schüler einsortiert werden müssen. Für die "begabungsgerechte" Schule werden die passenden Schüler gesucht. Das System Schule steht unveränderlich fest, die zu lösende Aufgabe ist die Auswahl ("Selektion") der richtigen Schüler. Diese homodoxe Philosophie von ein- und unterteilenden Schulsystemen sei in ihren Grundzügen kurz erläutert.

Verfechter und Widersacher inklusiver Bildung unterscheiden sich fundamental in der Wertschätzung von Heterogenität und Homogenität. Inklusive Bildung versteht sich als Pädagogik der Vielfalt; sie ist überzeugt von dem Nutzen und der Fruchtbarkeit von heterogenen Lerngruppen. Für den Gegenspieler ist dagegen Homogenität die grundlegende Voraussetzung und zugleich optimale Bedingung für erfolgreiches Lehren und Lernen. Dieses grundlegende Axiom exkludierender Bildung wird hier mit dem Begriff homodox umschrieben. Die Neuschöpfung wurde analog zum Begriff orthodox geprägt: Orthodox heißt rechtgläubig, homodox meint entsprechend gleichgläubig. Im Zentrum der homodoxen Pädagogik steht die Gleichheitsbedingung, der Glaube an Homogenität.

Die Schüler einer Lerngruppe sollten in ihren Lernvoraussetzungen, -möglichkeiten und -bedürfnissen möglichst gleich sein. Allein Homogenität gewährleistet optimale schulische Lernprozesse - das ist der Lehrsatz der homogenitätsgläubigen Philosophie. Den traditionellen Glauben an den Vorteil homogener Gruppen beschreibt die "Württembergische Schulordnung" aus dem Jahre 1559 so:

"So dann der Schulmeister die Schulkinder mit Nutz lehren will, so soll er sie in drei Häuflein einteilen. Das eine, darinnen diejenigen gesetzet, so erst anfangen zu buchstabieren. Das andere die, so anfangen die Syllaben zusammenzuschlagen. Das dritte, welche anfangen zu lesen und zu schreiben.Desgleichen soll er in jedem Häuflein besondere Rotten machen, damit diejenigen, so einander in jedem Häuflein am gleichsten sind, zusammensitzen; dadurch wird dem Schulmeister die Arbeit geringert."

Aus der Gleichheitsbedingung als oberstem Grundsatz der homodoxen Pädagogik folgt der Imperativ der Gliederung aller Schüler in möglichst gleiche Gruppen: Je gleicher, desto besser. Im Bildungssystem als Ganzem erfolgt die Aufteilung der Schüler in mindestens vier hierarchische Stufen: Gymnasium, Realschule, Hauptschule, Sonderschule. Nach der interschulischen Grobeinteilung in verschiedene Schulformen wird dann eine intraschulische Untergliederung in homogene Jahrgangsklassen vorgenommen. Und wenn die Heterogenität innerhalb eines Subsystems als grenzwertig empfunden wird, werden im eigenen Hause noch einmal A-B-C-Gruppen gebildet.

Die Stratifizierung der Schülerinnen und Schüler

durch das homodoxe Schulsystem misslingt in großem Maßstab. Zur Herstellung und Aufrechterhaltung der Gleichheit muss fortwährend nachgesteuert und korrigiert werden. Zehn Prozent aller Schulanfänger werden bei Schulbeginn als "schulunreif" klassifiziert und zurückgewiesen. 40000 Schüler erreichen Jahr für Jahr nicht das Klassenziel. Jeder vierte Schüler hat im Laufe der Schulzeit wenigstens eine "Ehrenrunde" gedreht, musste also eine Klasse wiederholen. 15 Prozent aller Schüler werden alljährlich aus höheren Schulen in niedere Schulen abgestuft. Innerhalb und außerhalb der Schule bemühen sich Liftkurse und ein exorbitanter Nachhilfemarkt darum, dass die Schwachen nicht aus den jeweiligen Subsystemen herausfallen und wieder mithalten können.

Die homodoxe Pädagogik lässt sich aber von derlei Pannen und Fehlleistungen der Gliederungs- und Exklusionsmaschinerie nicht beeindrucken und setzt das Werk des Sortierens unverdrossen fort. Auf der Unterrichtsebene ist das Idealbild einer homodoxen Didaktik der gleichschrittige Frontalunterricht. Der homodoxe Lehrer verlässt sich auf die Gleichheitsgarantie des Systems und geht folglich von einer prinzipiellen Homogenität der Schüler aus. Die gleichen Schüler erhalten den gleichen Unterricht mit den gleichen Zielen, den gleichen Inhalten und den gleichen Methoden.

Sofern vorübergehend sogenannte Maßnahmen der inneren Differenzierung zum Zuge kommen, dienen sie nicht der Anpassung des Unterrichts an die Schüler, sondern umgekehrt der Anpassung der ungleichen Abweichler an den fiktiven Standard. Individualisierung hat paradoxerweise De-Individualisierung, die "Normalisierung" der ungleichen Schüler zum Zweck, damit sie wieder im Gleichschritt mitmarschieren können.Die Gleichheitsbedingung der homodoxen Pädagogik führt konsequenterweise dazu, dass alle Schüler mit Behinderungen nicht nur aus dem allgemeinen Bildungssystem für "normale" Schüler herausfallen, sondern innerhalb des Sondersystems noch einmal kategorial aufgeteilt werden in unterschiedliche Behinderungsarten. Damit nicht genug. Innerhalb der Sonderschulen hat das Homogenisieren immer noch kein Ende, sondern dort werden noch einmal "normal" behinderte Schüler von schwerstbehinderten Schülern unterschieden und dann jeweils in separaten Klassen zusammengefasst.

Wenn die Bildungslandschaft erst einmal parzelliert und das gesamte Schülervolk auf die Kleinstaaten verteilt ist, beginnen die Bildungsprovinzen ein Eigenleben zu entfalten. Sie konstruieren vorab eine Sonderanthropologie des Schülers. Die monodoxe Schülertypologie weiß genau, was ein typischer Gymnasiast, ein typischer Realschüler, ein typischer Hauptschüler und ein typischer Sonderschüler ist. Zu diesen Bildern von typischen Schülern werden in einem zweiten Schritt dann als Rahmungen passgenaue, schülertypische Sonderpädagogiken erfunden.

Die Pädagogik der Realschule etwa hat insbesondere darzulegen, dass der typische Realschüler ein ganz anderer und unvergleichlicher Schüler ist, dem nur eine maßgeschneiderte, spezielle Realschulpädagogik zu entsprechen imstande ist. Die Sonderpädagogik ist in der Konstruktion "spezieller" Pädagogiken besonders erfinderisch und behauptet, dass es für alle "Störungsbilder" deutlich unterscheidbare differentielle Pädagogiken und Didaktiken gäbe.Das gegliederte System als Ganzes pflegt das Phantom der begabungsgerechten Schule. Dabei ist die begabungsgerechte Schule von der empirischen Forschung längst als Ideologie demaskiert worden; die vermeintlichen Begabungstypen gibt es nicht, sie sind ein mittlerweile historisches Relikt der Ständegesellschaft. Der "gute" Hauptschüler ist dem "befriedigenden" Realschüler durchaus ebenbürtig und schafft auch ein mindestens "ausreichendes" Abitur.

Und zwischen Sonderschülern "Lernen" und Hauptschülern gibt es breite Überlappungen, aber keinen cut off point, der eine klare Trennung der Gruppen erlaubte. Das letzte Glied in der Besonderung der Schulen, der Anthropologien, der Pädagogiken ist dann die besondere Professionalität der Lehrer, die sich in einer eigenständigen Lehreraus- und -fortbildung sowie in streng abgegrenzten Standesverbänden abbildet.

Das homodoxe Prinzip ist im bundesdeutschen Bildungswesen allgegenwärtig, bestimmend und von einer durchdringenden Wirksamkeit. Gegen diese Allmacht der Homodoxie tritt inklusive Pädagogik an. Es ist ein Kampf von David gegen Goliath. Dabei findet sich die Lehre der homodoxen Pädagogik eigentlich in keinem Lehrbuch der Pädagogik. Homodoxe Pädagogik ist keine ausgearbeitete wissenschaftliche Theorie, sondern gleicht einem ungeschriebenen Gesetz. Obwohl weder explizit ausformuliert noch rational begründet noch empirisch validiert, gilt die homodoxe Doktrin umso mehr. Kein anderes Regulativ ist für die Strukturierung von Lernprozessen so universal, so dominant und so wirkmächtig wie das homodoxe Grundgesetz, das Gesetz der Gleichheit.

Die gespaltene Antwort: sowohl - als auch

Die gespaltene Antwort gehört zum Standard der Inklusionsskeptiker und -widersacher. Die gespaltene Antwort toleriert - zähneknirschend und widerwillig - das Erfordernis eines inklusiven Bildungssystems, betont aber gleichzeitig mit standhafter Unnachgiebigkeit die absolute Notwendigkeit, das bestehende Sonderschulsystem in seiner vollen Differenziertheit zu erhalten. Die Formel heißt:

Sowohl Inklusion als auch Sonderschule. Ein quantitativer Rückgang der Sonderschülerzahlen wird hingenommen, eine qualitative Minderung der Sonderschultypen wird dagegen strikt abgelehnt.

Das primäre Ziel der Sowohl-als-auch-Strategie ist die Erhaltung und Rettung der Sonderschulen als zusätzliche Säule im gegliederten Schulsystem. Während die UN-Konvention eher eine sukzessive Abwicklung des Sonderschulsystems nahelegt, fordern die Widersacher im Gegenzug die "Weiterentwicklung". Mit "Weiterentwicklung" ist zunächst einmal gemeint, dass die bisherigen Sonderschulen sich zu externen Unterstützungssystemen entwickeln sollen. Externe Unterstützungssysteme, die ambulante Dienste für inklusive Schulen anbieten und auch unter den Begriffen "Kompetenzzentrum" oder "Mobile sonderpädagogische Dienste" firmieren, sind gewiss auch in einem inklusiven Schulsystem unabdingbar notwendig.

Bei der gespaltenen Argumentationsstrategie ist aber keineswegs an eine Umwandlung von Sonderschulen zu "Kompetenzzentren" als "Schulen ohne Schüler" gedacht. Die bisherige Sonderschule soll als ein stationäres System mit eigenen Klassen und eigenen Schülern voll erhalten bleiben und zusätzlich um ein ambulantes System ergänzt werden. Der Argumentationsduktus der Sowohl-als-auch-Strategie endet regelhaft mit einer Warnung vor einer neuen Schulstrukturdebatte. Es dürfe "auf keinen Fall eine Systemdiskussion" geführt werden, so der VDS-Bundesvorsitzende Stephan Prädl. Eine Diskussion des Schulsystems steht unter Ideologieverdacht: "Es darf keine Möglichkeit der Förderung aufgegeben werden aufgrund ideologischer Diskussionen."

Natürlich kann die Sowohl-als-auch-Strategie eine Strukturdebatte nicht wollen, denn diese würde nicht allein das viergliedrige Schulsystem problematisieren, sondern insbesondere auch die Existenz eines separierten Sonderschulsystems in Frage stellen.Die gespaltene Antwort ist mit zweierlei schwerwiegenden Folgeproblemen belastet.

Wenn man als grobe Schätzung unterstellt, dass sich etwa die Hälfte aller Eltern von behinderten Kindern eine inklusive Schule wünscht, hätte das logischerweise eine Halbierung der Schülerzahlen an Sonderschulen zur Folge. Das bedeutet, dass viele Sonderschulen mangels Masse geschlossen werden müssten, für die verbleibenden Sonderschüler längere Schulwege und höhere Fahrtkosten anfielen und gegebenenfalls manche Sonderschulen nur als Internat geführt werden könnten. Die Sonderschule würde den gleichen Erosionsprozess erleben wie die dahinsiechende Hauptschule, einschließlich der unerwünschten Nebenwirkung einer zunehmenden Problemkonzentration in den "Restschulen".Die weitere Folge der gespaltenen Antwort wäre eine gravierende Belastung der öffentlichen Haushalte. Ein zweigleisiges Fördersystem für behinderte Kinder wäre ohne Frage die schlechteste Lösung. Beide Systeme würden unentwegt um die knappen Ressourcen rangeln und sich wechselseitig das Wasser abgraben. Die Folgen wären dann Mittelknappheit und Mittelmäßigkeit auf beiden Seiten. Der Aufbau inklusiver Schulen bei gleichzeitiger Bestandswahrung und "Weiterentwicklung" der Sonderschulen - das wäre mit Sicherheit die teuerste und schlechteste Lösung überhaupt.

Die delegierte Antwort: Der Elternwille

Die Sowohl-als-auch-Strategie stattet die Sonderschulen mit einer verlässlichen Bestandsgarantie aus. Diese Bestandsgarantie bedarf natürlich einer Legitimation: Warum soll oder muss es eigentlich weiterhin Sonderschulen geben? Eine einleuchtende und überzeugende Rechtfertigung wäre ein wissenschaftlich belastbarer Nachweis ihrer qualifizierten pädagogischen Wirksamkeit. Genau daran aber mangelt es aus verschiedenen Gründen. Die großen internationalen und nationalen Vergleichsstudien (PISA, IGLU, KESS usw.) sparen regelmäßig die Sonderschulen aus. In der wissenschaftlichen Sonderpädagogik selbst sind empirische Effizienzstudien äußerst selten, allenfalls die Lernbehindertenpädagogik kann hier respektable Untersuchungen vorlegen. So bleibt es bei der unbewiesenen "optimalen Förderung", einem geflügelten Wort, das die Sonderschulen gerne als Rechtfertigungsformel vor sich hertragen.

In dieser argumentativen Notlage nehmen die Widersacher der Inklusion Zuflucht zu einer "demokratischen" Begründung der Schulform Sonderschule. Die Sonderschule - so die Begründung der delegierten Antwort - entspreche dem Elternwillen. "Es gibt Eltern, die für ihre Kinder den gemeinsamen Unterricht wünschen. Es gibt aber auch Eltern, die sich den Unterricht an einer Förderschule wünschen. (...) Die Förderschule muss als Angebot fortgeschrieben werden. Es darf kein Entweder-oder, sondern es muss ein Sowohl-als-auch geben", so Marie-Theres Kastner, CDU-Abgeordnete im Düsseldorfer Landtag, im Dezember 2009. Durch den Verweis auf den Elternwillen wird also die Begründungspflicht gleichsam an die Eltern delegiert. Die Eltern wollen und wünschen diese Schule, also ist sie berechtigt.

Der Rekurs auf den Elternwillen ist überraschend und historisch neu. Es ist nicht bekannt, dass die Sonderpädagogik in ihrer über 100-jährigen Geschichte jemals für das Elternwahlrecht plädiert hätte. In manchen Förderschwerpunkten, zumBeispiel in der Lernbehindertenpädagogik, musste die Sonderschule sogar gegen den Willen der Eltern durchgesetzt werden. Und in allen Förderschwerpunkten gab es bis zum Erscheinen der UN-Konvention eine gesetzlich verbindliche Pflicht zum Besuch der Sonderschule. Die behinderten Kinder wurden über viele Jahrzehnte etikettiert und

auch gegen den Willen von Eltern zwangsweise in Sonderschulen "eingewiesen". Angesichts dieser Tradition einer vollständigen Missachtung des Elternwillens verwundert dieser "Paradigmenwechsel".

Nun, wo der Besuch einer Sonderschule nicht mehr Pflicht ist und auch nicht mehr sein darf, wird Wahlfreiheit für Eltern behinderter Kinder reklamiert. Mit anderen Worten: Nach dem Verlust der Vormundschaft ist das Elternwahlrecht für Sonderschulen die letzte Möglichkeit der existentiellen Absicherung.Bildungspolitiker aller Couleur und aller Bundesländer haben schon bald nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention angekündigt, dass sie das Elternwahlrecht "stärken" wollen. Diese schulpolitische und -rechtliche Innovation wird von den Kultusministern gerne mit dem Gestus von demokratischer Toleranz vorgetragen und mit dem Respekt vor dem Elternwillen begründet. Die Abschaffung der Sonderschulpflicht ist indes nicht ein Ausdruck einer besonderen Reformfreudigkeit, sondern schlichtweg ein zwingendes Gebot der UN-Konvention.

Diese besagt bekanntlich, dass kein Kind wegen seiner Behinderung vom Besuch der allgemeinen Schule ausgeschlossen werden darf. Alles andere als eine vollständige Abschaffung der Sonderschulpflicht wäre konventions- und verfassungswidrig.Von hohem Interesse ist die weiterführende Frage, wie denn das Elternwahlrecht konkret ausgefüllt wird. Dürfen die Eltern behinderter Kinder ausnahmslos alle Schulformen des gegliederten Schulwesens wählen? Es wäre fatal, wenn in der Sekundarstufe ausschließlich die Hauptschule für die Mehrzahl von Eltern behinderter Kinder die einzige Wahlmöglichkeit wäre; die inklusive Schule wäre dann schlichtweg die Restschule der Nation. Auf eine Inklusionsreform, die de facto auf eine Zusammenlegung von Hauptschule und Sonderschule hinausläuft, wird inklusive Pädagogik sich nicht einlassen können und dürfen.

Die verweigerte Antwort: Das Kindeswohl

Nach der Berufung auf Eltern, die sich die Sonderschule wünschen, wird als weiterer Kronzeuge für die Rechtfertigung von Sonderschulen das behinderte Kind selbst benannt: Es gehe um das Kindeswohl! Auch die UN-Behindertenrechtskonvention kennt diese Begründung. Der einschlägige Paragraph (Art. 7,2) lautet: "Bei allen Maßnahmen, die Kinder mit Behinderungen betreffen, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist."Das Wohl des Kindes mit einer Behinderung ist in der Tat der oberste Leitwert, der nicht zur Diskussion gestellt werden kann. Jede Entscheidung über einen Lernort muss sich immer vor diesem prioritären pädagogischen Prinzip verantworten können. D

as Problem ist nicht die unantastbare Geltung des Prinzips, sondern seine Anwendung und Auslegung. Erstens wäre die Frage zu beantworten, wer eigentlich genau und sicher weiß, was bei einem Kind mit einer Behinderung das Wohl des Kindes ist. Und zweitens ist von erheblicher Bedeutung, wem die Kompetenz zugesprochen wird, letztlich zu entscheiden, was dem Wohle des Kindes dient. Und schließlich gilt es drittens zu bedenken, um wessen Kindeswohl es eigentlich geht, um das Wohl der behinderten Kinder oder um das Wohl der nichtbehinderten Kinder.Sind die Eltern selbst die Experten für das behinderte Kind, weil sie es aus eigenem Erleben durch viele Jahre hindurch und in vielfältigen Lebenssituationen genau kennen? Oder sind die Sonderpädagogen kraft ihres professionellen Expertentums, der angeeigneten theoretischen Kenntnisse und der gediegenen Umgangserfahrungen in der beruflichen Praxis die besseren Experten?

Experten sind sicherlich beide, Eltern wie Sonderpädagogen, aber wer hat zu guter Letzt das Sagen? Mit ausdrücklichem Bezug auf das Kindeswohl findet die Vorsitzende einer Elternvereinigung die Anmaßung, "dass der Staat besser als die Eltern weiß, wo die Kinder am besten aufgehoben sind" (CDU-Abgeordnete Kastner) unerträglich. Kann und darf der Staat die ultimative Entscheidungskompetenz in jedem Fall den Eltern überantworten und sich außer einem beraterischem Beistand ganz aus der Verantwortung zurückziehen? Kann umgekehrt von den Eltern behinderter Kinder erwartet werden, dass sie die Entscheidung über die schulische Bildung vollends dem Staat überantworten und außer einer Anhörung das grundgesetzlich verbriefte Erziehungsrecht aus der Hand geben?

Weder die Entmündigung des Staates noch die Entmündigung der Eltern ist tolerabel. Im Streit um das Kindeswohl hilft der fromme Rat zu einem einvernehmlichen Kompromiss nicht viel weiter, hier bedarf es handfester und handhabbarer Verfahrensregeln und -strukturen.Das Kindeswohl-Argument ist wichtig und richtig, aber es löst leider kein Problem, sondern wirft im Gegenteil gravierende neue Fragen auf, die niemand unangreifbar und schlüssig beantworten kann. Das Kindeswohl-Argument gibt eine Antwort, die keine ist. Die Antwort auf die Frage "Sonderschule oder Inklusion?" wird vertagt und letztlich verweigert.

Abschließend soll eine letzte Erwägung der bereits aufgeworfenen Frage gelten, ob es bei der Streitfrage um das Wohl der behinderten oder der nichtbehinderten Kinder geht. Natürlich immer um beiderlei Wohl, was denn sonst? So einfach liegen die Dinge aber häufig nicht. Es gibt durchaus Fälle, wo das Wohl des einen Kindes dem des anderen entgegensteht, wo das eine Kind das andere in seinem Wohlergehen und in seiner Entwicklung "behindert". Muss dann dasjenige Kind, welches das andere Kind "behindert" und ihm zu einer schwer erträglichen, kaum zumutbaren Last wird, das Feld räumen?Alle Kinder haben das gleiche

Recht auf eine volle und "ungehinderte" Entfaltung ihrer Persönlichkeit. Was ist nun im Konfliktfall, der "Behinderung" von Kindern durch Kinder, zu tun? Nach herrschender juristischer Meinung endet das Recht eines jeden Kindes auf freie Persönlichkeitsentfaltung und auf Gemeinsamkeit mit anderen Kindern dort, wo die gleichen Rechte der anderen Kinder auf Persönlichkeitsentfaltung in nicht zumutbarer Weise eingeschränkt werden. Recht und Wohl des einen Kindes dürfen sich nicht in erheblichem Umfange gegen Recht und Wohl des anderen Kindes wenden. Freiheit und Würde des einen finden eine begründete Grenze in der Freiheit und Würde des anderen.Es gibt unstrittig auch behinderte Kinder, die in schwerwiegender Weise andere Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und in ihrem Wohlbefinden beeinträchtigen können.

In all diesen Fällen würde das "behindernde" Kind seinen Rechtsanspruch auf Gemeinsamkeit und auf Inklusion verlieren. Im Konfliktfall wird es keine andere Lösung geben können. Die geschilderte Konfliktlösung ist bitter, aber unumgänglich. Wenn also in der Diskussion um die Notwendigkeit besonderer Schutzräume darauf verwiesen wird, dass in extremen Fällen die Verbringung "behindernder" Kinder in Schutzräume angezeigt ist, und zwar um ihrer selbst und um der anderen Kinder willen, dann wird zu Recht mit dem Wohl des Kindes argumentiert. Die ausdrückliche Anerkennung einer legitimen Argumentation wird hier aber mit einem zweifachen Vorbehalt verbunden.Zunächst: Es gibt angeblich behinderte Kinder, die für andere, nicht behinderte Kinder "unzumutbar" sind. Aber wie und warum können dann diese "unzumutbaren" Kinder anderen behinderten Kindern in Sondereinrichtungen zugemutet werden?

Sodann eine eindringliche und besorgte Warnung. Jene Extremfälle, die hier diskutiert werden, sind von einer außerordentlichen Seltenheit. Es ist wäre fatal, wenn in fahrlässiger Leichtfertigkeit im öffentlichen Diskurs immer wieder die schwersten Fälle in abschreckender Form gleichsam als Monster geschildert werden und zugleich der unausgesprochene Eindruck erzeugt wird, derartige schwerste Fälle seien eben keine Seltenheit. Eine derartige Argumentationsstrategie dient und bezweckt nichts anderes als Abschreckung.

Solche Abschreckungsfeldzüge musste ich leider häufiger erleben; sie sind perfide und instrumentalisieren die schweren Fälle in unaufrichtiger und wahrheitswidriger Weise für die Legitimation des Sonderschuldogmas.Geschichtlich wurde die Einrichtung von Sonderschulen immer schon mit der Entlastungsfunktion begründet. In Verbindung mit der sozialdarwinistischen Lehre wurde im Nationalsozialismus aus der Entlastungsfunktion unversehens die Ballasthypothese. Demnach sind Behinderte Ballastexistenzen, die es auszumerzen gilt. Weil dieser Entlastungs- und Belastungsgedanke weit verbreitet und tief verwurzelt ist, könnte er durch die beschriebene Abschreckungsstrategie wieder zu neuem Leben erwachen.

Wer in der Auseinandersetzung um Inklusion auf Abschreckung setzt, wird - so ist zu befürchten - Zustimmung finden, aber um den Preis der definitiven Abspaltung Behinderter aus der Gemeinsamkeit und der Mitmenschlichkeit. Das können nicht einmal die Widersacher der Inklusion wirklich wollen.

4. Inklusion bedingt Veränderung

4.1 Veränderung in Schulen

Quelle: www.inklusionspaedagogik.de, Andres Hinz

Schulen verändern sich auf unterschiedlichste Weisen. Nur ein Teil davon hat mit dem Schulprogramm zu tun - nicht alle diese Veränderungen sind miteinander oder gar mit einer inklusiven Entwicklung vereinbar.

* Finanzplanung für die nächsten Jahre
* Neueinstellung von MitarbeiterInnen
* Gruppierungen nach Leistungsniveaus
* Finden von Ressourcen
* Einbeziehen von mehr HelferInnen und ExpertInnen
* Ausschluss von Ehrenamlichen
* Inhalte von Fortbildungen für MitarbeiterInnen
* Einrichtung eins "time-out" Raumes
* Ansetzung von Elterntreffen zu Zeitpunkten, an denen einige Eltern nicht kommen können
* Überarbeitung von schulischen Informationsmaterialien
* Gegenseitige Hilfe und Unterstützung unter den MitarbeiterInnen
* Umsetzung ministerieller Vorgaben
* Ausschluss von Kleinkindern von Schulveranstaltungen
* Gedankenaustausch mit Eltern
* Entwicklung eines Schulprogramms
* Bemühung um Unterstützung von außen
* Umsetzung der Anweisungen der Schulaufsicht
* Reorganisation der Schule auf der Basis gemeinsamer Werte
* Schulfusion

Veränderungen von Schule werden zu inklusiven Entwicklungen, wenn sie auf inklusiven Wertorientierungen basieren.

Inklusive Werte
* Fairness
* Anerkennung von Vielfalt
* Gleichberechtigung
* Hilfsbereitschaft
* Teilhabe
* Nachhaltigkeit

* Gemeinschaft

Das Richtige zu tun, bedeutet auch immer Handlungen mit Wertorientierungen zu verbinden. Unsere Handlungen mit unseren Wertorientierungen zu verbinden, kann der effektivste Schritt bei der Verbesserung einer Schule sein.

Teilhabe bedeutet lernen, spielen oder arbeiten gemeinsam mit Anderen und beinhaltet Wahl- und Mitbestimmungsmöglichkeiten. Vor allem geht es darum, anerkannt, akzeptiert und wertgeschätzt zu werden - so wie wir sind.

Inklusive Pädagogik bedeutet außerdem, dass...

... alle SchülerInnen, Eltern und MitarbeiterInnen gleichberechtigt sind,

...Unterschiede zwischen SchülerInnen Potenziale für das Lernen voneinander sind, anstatt Probleme, die überwunden werden müssen,

...alle SchülerInnen das Recht auf eine gute, wohnortnahe Bildung in allgemeinen Schulen haben,

...alle SchülerInnen Barrieren beim Lernen und der Teilhabe erfahren können, nicht nur solche mit Beeinträchtigungen und solche mit 'sonderpädagogischem Förderbedarf',

...von allen Bemühungen, solche Barrieren für bestimmte SchülerInnen zu überwinden, alle SchülerInnen profitieren können,

...die Entwicklung der Gemeinschaft und ihrer gemeinsamen Wertorientierungen für die Schule ebenso wichtig sind, wie die Leistungsentwicklung der SchülerInnen,

...die Bezüge zwischen Schulen und ihrem Umfeld gefördert werden müssen und inklusive Pädagogik ein Aspekt einer inklusiven Gesellschaft ist.

4.2 Inklusive Schulentwicklung

Quelle: www.inklusionspaedagogik.de, Andres Hinz

Entwicklungsschritte versprechen in Richtung Inklusion produktiv zu werden, wenn sich

- Schulkulturen auf gewaltfreie Kommunikation und eine lebensbereichernde Pädagogik stützen und Werte wie Gleichwürdigkeit und Authentizität betonen,
- Schulstrukturen an Prinzipien von Demokratic Schools orientieren und entspezialisierte, systemisch angelegte schulinterne und -externe Unterstützungssysteme etablieren und
- Schulpraktiken auf Ansätze des kooperativen Lernens in heterogenen Gruppen und Formen bürgerzentrierter Planung beziehen.

Die effektivste Form der Weiterentwicklung einer (schulischen) Gemeinschaft dürfte die gemeinsame Fortbildung der gesamten (Schul-) Mitglieder sein, an die sich eine Probephase und deren gemeinsame Auswertung anschließt. Entscheidend ist, „wie Organisationen zu Zielsetzungen und gemeinsamem Handeln finden“, so WEISBOARD & JANOFF (2001) in ihrer grundlegenden Einführung in Zukunftskonferenzen. Auch weitere in der Organisationsentwicklung erprobte Vorgehensweisen wie „Appreciative Inquiry“ (BONSEN & MALEH 2001) oder „Open Space“ (MALEH 2001) ermöglichen ebenso wie MAP und PATH Einigungsprozesse und unterstützen die Entwicklung zu einer willkommen heißenden Schule mit dem Index für Inklusion.

Soll der Ansatzpunkt für konkrete Entwicklungsschritte beim kooperativen Lernen liegen, kann sich eine Schule z.B. von einem anderen, im kooperativen Lernen erfahrenen Kollegium Unterstützung vor Ort holen – am besten, nachdem es gegenseitige Hospitationen gegeben hat. Liegt der Ansatzpunkt bei der Gewaltfreien Kommunikation, können Trainer engagiert werden, die mit der ganzen Schulgemeinschaft die Einführung der Giraffensprache sicherstellen und Selbstbeobachtungsübungen initiieren. Danach werden wiederum über einen gewissen Zeitrahmen bewusst Erfahrungen gesammelt und dokumentiert – und wieder gemeinsam mit den ‚Experten’ ausgewertet. Aber unabhängig davon, an welchem Punkt eine Schule startet (vgl. BOBAN & HINZ 2007) und welche Prioritäten sie durch den Schulentwicklungsprozess mit dem Index für Inklusion eine Schulgemeinschaft auswählt – immer werden damit Entwicklungsimpulse in allen Bereichen einer inklusiver werdenden Schule angestoßen.

Literatur

BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (2007): Inklusive Schulentwicklung ohne Gemeinsamen Unterricht. In: DEMMER-DIECKMANN, Irene & TEXTOR, Annette (Hrsg.): Inklusionsforschung und Bildungspolitik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 137-144
BONSEN, Matthias zur & MALEH, Carole (2001): Appreciative Inquiry (AI): Der Weg zu Spitzenleistungen. Weinheim/Basel: Beltz
MALEH, Carole (2001): Open Space: Effektiv arbeiten mit großen Gruppen. Weinheim/Basel: Beltz
WEISBOARD, Marvin & JANOFF, Sandra (2001): Future Search. Die Zukunftskonferenz. Stuttgart: Klett-Cotta

4.3 Inklusion: eine Verpflichtung zum Systemwechsel — deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts

Quelle: Brigitte Schumann

In der deutschen Öffentlichkeit ist der Begriff Inklusion noch weitgehend unbekannt und selbst in pädagogischen Kreisen herrscht erstaunlich viel Unsicherheit darüber, was eigentlich damit gemeint ist.

Von Inklusion ist meistens im Zusammenhang mit der Integration von Behinderten die Rede. Die „Schrägstrich-Bezeichnung " Integration/Inklusion ist so verbreitet, dass der falsche Rückschluss gezogen werden könnte und tatsächlich auch gezogen wird, Inklusion sei mehr oder weniger dasselbe wie Integration und bezöge sich ausschließlich auf die Belange von Menschen mit Behinderungen.

Integration = Inklusion?
Die Integration unterscheidet zwischen Kindern mit und ohne „sonderpädagogischem Förderbedarf". Die Inklusion geht von der Besonderheit und den individuellen Bedürfnissen eines jeden Kindes aus. Während die integrative Pädagogik die Eingliederung der „aussortierten" Kinder mit Behinderungen anstrebt, erhebt die inklusive Pädagogik den Anspruch, eine Antwort auf die komplette Vielfalt aller Kinder zu sein.

Sie tritt ein für das Recht aller Schüler und Schülerinnen, unabhängig von ihren Fähigkeiten oder Beeinträchtigungen sowie von ihrer ethnischen, kulturellen oder sozialen Herkunft miteinander und voneinander in „einer Schule für alle" zu lernen. Kein Kind soll ausgesondert werden, weil es den Anforderungen der Schule nicht entsprechen kann. Im Gegensatz zur Integration will die Inklusion nicht die Kinder den Bedingungen der Schule anpassen, sondern die Rahmenbedingungen an den Bedürfnissen und Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler ausrichten.

Während in anderen Ländern die Inklusion längst auf der Agenda staatlicher Bildungspolitik steht und inklusive Bildung international als pädagogischer Auftrag von Schulen verstanden wird (s. UNESCO-Weltministerkonferenz in Genf), hat die deutsche Bildungspolitik maßgeblich für Unwissenheit gesorgt und sich selbst unwissend gestellt.

Inklusion – Auftrag der UNESCO
Spätestens nach der Erklärung von Salamanca, die auf der UNESCO-Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität" 1994 unter Beteiligung der Bundesregierung abgegeben wurde, hätte die deutsche Politik zumindest den Forderungsgehalt der Erklärung verbreiten und eine Debatte über die pädagogischen, bildungs- und gesellschaftspolitischen Implikationen des Inklusionskonzeptes initiieren müssen. In dem von der Bundesrepublik mit unterzeichneten UNESCO-Dokument wurden alle Regierungen aufgefordert, ihre Schulsysteme so zu verbessern, dass Bildung für alle in inklusiven Schulen verwirklicht wird, die niemanden ausschließen, sondern alle einbeziehen, und mit einer Pädagogik für besondere Bedürfnisse sowohl Kindern mit Behinderungen als auch allen anderen in Anerkennung ihrer Verschiedenheit gerecht werden.

In dem ebenfalls beschlossenen „Aktionsrahmen" wurden der menschenrechtsbasierte Ansatz und die gesellschaftspolitische Zielsetzung der „Pädagogik für besondere Bedürfnisse" eindeutig benannt. Sie „ geht davon aus, daß menschliche Unterschiede normal sind, daß das Lernen daher an das Kind angepaßt werden muß und sich nicht umgekehrt das Kind nach vorbestimmten Annahmen über das Tempo und die Art des Lernprozesses richten soll. Eine kindzentrierte Pädagogik ist für alle Kinder und in der Folge für die gesamte Gesellschaft von Nutzen. Erfahrungen haben gezeigt, daß sie Drop-Out- und Wiederholungsraten, die ein wesentlicher Bestandteil vieler Schulsysteme sind, deutlich reduzieren kann und daß gleichzeitig ein höherer Leistungsdurchschnitt gesichert wird (…). Darüber hinaus sind kindgerechte Schulen der Übungsbereich für eine Gesellschaft, die sich am Menschen orientiert und sowohl die Unterschiede als auch die Würde aller Menschen respektiert."

In der deutschen Übersetzung des Dokuments durch die österreichische UNESCO-Kommission wurde der für den Gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen im deutschsprachigen Raum gebräuchliche Begriff „Integration" als Entsprechung für den englischen Begriff „inclusion" verwendet. Diese problematische Übersetzung ist allerdings keine hinreichende Erklärung dafür, dass bis heute die Philosophie der Inklusion in Deutschland bildungspolitisch ignoriert wird. Schließlich ließ nachfolgend die UNESCO in zahlreichen Zusatzveröffentlichungen nichts unversucht, um deutlich zu machen, dass mit dem Inklusionskonzept die Überwindung der in alten Strukturen und Mentalitäten verhafteten Integrationspraxis gemeint ist. Am besten wird dies auf den Punkt gebracht in der Feststellung: „Looking at education through an inclusive lens implies a shift from seeing the child as a problem to seeing the education system as a problem" (UNESCO 2006).

Konnte die UNESCO-Erklärung noch als ein unverbindliches Dokument angesehen werden, verpflichteten sich Bund und Länder mit der Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention im gleichen Jahr völkerrechtlich darauf, die Würde des Kindes und seine Subjektstellung in das Zentrum ihrer Politik zu rücken. Doch im Widerspruch dazu geht das Schulsystem bis heute mit seinen tiefgreifenden Selektionsmechanismen von den

Interessen der Institutionen aus und verstößt damit fortgesetzt gegen den völkerrechtlichen Anspruch, vom Kind aus zu denken.

Deutsche Schulverhältnisse
Im angeblich begabungs- und leistungsgerechten System müssen sich Kinder und Jugendliche den bestehenden Schularten anpassen und dort jeweils ihre rechtmäßige Zugehörigkeit durch Erfüllung normativer Leistungsanforderungen unter Beweis stellen. Kinder mit Lernschwierigkeiten und Behinderungen werden durch ein Feststellungsverfahren zu Kindern mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“ deklariert und nach Förderschwerpunkten kategorisiert. Ihre Integration in das Regelschulsystem ist im Schulrecht der Bundesländer unterschiedlich verankert. In einigen Bundesländern hat die Integration in die Regelschule sogar Vorrang vor der Sonderschule. In der Umsetzung ist Integration jedoch immer noch die Ausnahme, um die Eltern vor Ort meistens noch kämpfen müssen.

Die in diesem Feld engagierten Schulen und Pädagogen werden wenig unterstützt und eher entmutigt. Betroffenen Eltern und Kindern werden ständig fast unüberwindbare Barrieren in den Weg gestellt. Integration hängt ab von der Bereitschaft der Länder, die finanziellen und personellen Ressourcen bereitzustellen. Sie ist in der Regel angewiesen auf die Zustimmung der Schulaufsicht, der Schulträger und der Schulen. Lernzieldifferente Integration stößt nach der Grundschule auf die Grenzen des selektiven weiterführenden Schulsystems. Wegen der zumeist kümmerlichen Ausstattung orientieren sich zunehmend auch Grundschulen an dem Grad der Behinderung und nehmen nur die „leichteren Fälle“ auf. Die getrennte Ausbildung der Lehrer/innen und fehlende Fortbildungsangebote zementieren die defizitäre Situation.

Gegen den internationalen Trend werden in Deutschland laut KMK-Statistik 84,3 % der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Erhebungsjahr 2006 getrennt unterrichtet. Während andere Länder Schülerinnen und Schüler mit Lernproblemen gemeinsam unterrichten, ist der Ausschluss aus dem Regelschulsystem für diese Gruppe in Deutschland so gut wie sicher. Fast 90 % dieser Schüler/innen gehören zur untersten sozialen Schicht. Unsere Schulstrukturen sorgen also perfekt dafür, dass die sozial randständigen Milieus von vornherein ausgegrenzt werden. Deutschland ist Spitzenreiter in der sozialen Exklusion von Kindern mit Behinderungen und sozialer Benachteiligung.

Im Übrigen belegt die KMK-Statistik, dass die Gesamtzahl der integrierten Schüler/innen mit Behinderungen bundesweit nur langsam angestiegen ist. Zudem ist problematisch, dass mit Ausnahme von Schleswig-Holstein trotz der sinkenden Schülerzahl im Regelschulsystem die Zahl der Schüler und Schülerinnen an Sonderschulen nicht gesunken, sondern angestiegen ist. Außerdem sorgt das föderale System dafür, dass die Segregations- bzw. Integrationsquoten höchst unterschiedlich sind. Das Sonderschulrisiko für Kinder mit Förderbedarf ist in Bremen, Berlin, Hamburg und Schleswig-Holstein ungleich geringer als z.B. in den gelobten deutschen „PISA-Ländern“ Sachsen, Thüringen, Bayern und Baden-Württemberg.

NRW: Stagnation und Rückschritt
NRW gehört zu den Bundesländern, in denen die Integration trotz der schulrechtlichen Verankerung des Gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Behinderungen stagniert. Aus Stillstand droht Rückschritt zu werden. Im ganzen Land werden lediglich 11 % der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen integriert unterrichtet. Aber auch im Bundesland selbst gibt es erhebliche Unterschiede. Im Münsterland gibt es „weiße Flecken“, während Köln vergleichsweise eine Integrations-Hochburg darstellt. Aber überall werden Integrationskinder spätestens nach der Grundschule ausgebremst. Eltern müssen vor Ort um die Fortsetzung des gemeinsamen Lernens bangen und „Klinken putzen“. Der Zwangscharakter der Sonderbeschulung wird dadurch verstärkt, dass unter der neuen Landesregierung den Eltern kein Beschwerderecht mehr gewährt wird. Sie müssen gleich gerichtlich klagen, wenn sie mit der Sonderschulüberweisung nicht einverstanden sind.

Als Modellversuch sollen jetzt „Sonderpädagogische Kompetenzzentren“ an den Start gehen. In ihnen werden die in Sonderschulen und im Gemeinsamen Unterricht an Regelschulen tätigen Sonderpädagogen zusammengefasst. In der Zusammenarbeit mit den allgemeinen Schulen sollen Kompetenzzentren darüber entscheiden, welches Kind mit welchem Förderbedarf an welchem Ort gefördert wird. Offenbar möchte die Landesregierung die bestehenden sonderpädagogischen Systeme, Sonderschule und Gemeinsamer Unterricht, in der Hand der Sonderschulen kostensparend zusammenführen. Es ist nicht daran gedacht, dass die Sonderschulen zu Schulen ohne Schüler werden könnten – so ist also für den Erhalt der Sonderschule gesorgt.

Prävention soll angeblich durch die Einrichtung von Kompetenzzentren großgeschrieben werden. Bei den spärlich veranschlagten zusätzlichen Mitteln wirkt die Absicht wenig überzeugend. Und wäre sie wirklich ernst gemeint, dann würde es darum gehen, als erstes die Schulen für besonders benachteiligte Kinder, nämlich die Sonderschulen mit den Förderschwerpunkten Lernen, soziale und emotionale Entwicklung und Sprache, auslaufen zu lassen und die Personalressourcen bedarfsgerecht auf die Grundschulen zu verteilen. So geschehen in Hamburg und ebenfalls geplant in Bremen und Sachsen-Anhalt.

Neue Perspektiven mit der UN-Behindertenrechtskonvention
In der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, die am 13. Dezember 2006 von der UN-Vollversammlung beschlossen wurde, ist das Recht auf Bildung für Menschen mit Behinderungen in Artikel 24 im englischen Original eindeutig definiert. Danach sind die Vertragsstaaten völkerrechtlich verpflichtet, das Recht auf Bildung für Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit in einem inklusiven Bildungssystem zu gewährleisten.

Das Ratifizierungsdilemma für die Bundesregierung lag darin, die Zustimmung der KMK und der Bundesländer zu Artikel 24 zu bekommen. Dass die „eine Schule für alle“ trotz nachgewiesener Bildungsungerechtigkeit und miserabler Leistungsergebnisse des selektiven Schulsystems nicht das gemeinsame Ziel der 16 Kultusminister in der KMK ist, ist hinlänglich bekannt. Das federführende Bundesministerium für Arbeit und Soziales musste also zu einem Übersetzungstrick greifen, um den Forderungsgehalt der Konvention zu verwässern. So wurde aus „inclusion“ im englischen Original in der deutschen Übersetzung einfach „Integration“. Der Integrationsbegriff sollte die Konvention anschlussfähig erscheinen lassen an die deutschen Schulverhältnisse.

In dem Vertragsgesetz der Bundesregierung zur Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, das zum 1. Januar 2009 in Kraft tritt, werden die bildungspolitischen Zielkonflikte mit Artikel 24 völlig verwischt durch die Behauptung, es gäbe schon „vielfältige Übereinstimmungen“ zwischen den deutschen Schulverhältnissen und dem Menschenrecht auf Bildung der Vereinten Nationen. Politisch wird der irreführende Eindruck erweckt, als ginge es lediglich darum, die Integration von Behinderten in das bestehende Regelschulsystem zu optimieren. Die grundsätzliche Unvereinbarkeit unseres ausgrenzenden und aussondernden Regel- und Sonderschulsystems mit dem Anspruch der Konvention auf vollständige Inklusion oder Einbeziehung und wirksame Teilhabe von Menschen mit Behinderungen wird schlichtweg geleugnet.

Trotz aller Tricks der Politik[1] : Völkerrechtlich gilt uneingeschränkt der englische Wortlaut der UN-Konvention. Behindertenverbände wie die Lebenshilfe und Elterninitiativen in der BAG Gemeinsam Leben – Gemeinsam Lernen fordern jetzt die vollständige Umsetzung der UN-Konvention ein. Sie können sich der Unterstützung all derer sicher sein, die „eine Schule für alle“ wollen. 2009 ist die Chance, ein wirksames zivilgesellschaftliches Bündnis pro Inklusion zu schließen.

4.4 „JeKi“ und Inklusion? Oder „JeKi“ = Inklusion ?

von Heike Depenbrock, Jeki-Lehrerin

Die Welt ist akustischer als je
zuvor – voller Laute, Geräusche und
Melodien, die uns aus tausenderlei
Quellen entgegenschallen. Unsere
Sinne reagieren: machen dicht,
schalten ab, hören weg.

Ganz anders hingegen erlebt man
die Laute, Geräusche, Melodien,
die man selbst verursacht:
Sie erfüllen die Sinne, wecken Emotionen
und beleben die Phantasie.

Ein Programm darf im Rahmen der Inklusion nicht ungenannt bleiben. „ Jeki“ jedem Kind ein Instrument. Der Name ist Programm: Bis zum Jahr 2010 sollte jedem Grundschulkind des Ruhrgebiets die Möglichkeit offen stehen, ein Musikinstrument zu erlernen, das es sich selbst ausgesucht hat. Im Mittelpunkt steht das gemeinsame Musizieren der Kinder in der Grundschule – von der ersten bis zur vierten Klasse.
Die kulturelle Bildungsinitiative ist ein Beitrag zum Programm der Kulturhauptstadt Europas und wurde im Schuljahr 2007/2008 gestartet und von der Kulturstiftung des Bundes, dem Land Nordrhein-Westfalen und der Zukunftsstiftung Bildung in der GLS Treuhand e.V. entwickelt. Bundespräsident Christian Wulff unterstützt das Programm als Schirmherr. Die Stiftung Jedem Kind ein Instrument ist Trägerin des Programms. Sie berät die teilnehmenden Musik- und Grundschulen bei der Umsetzung vor Ort. Mit der Gründung der „Stiftung Jedem Kind ein Instrument“ wird beabsichtigt, das Programm zunächst schrittweise im Ruhrgebiet zu etablieren und nach Möglichkeit auf das ganze Land NRW auszuweiten. Die Stiftung will damit Zeichen setzen und Musik als wichtiges Element einer ganzheitlichen Bildung, und damit die Entwicklung der kreativen, kognitiven und sozialen Fähigkeiten von möglichst allen Kindern fördern.

Jedes Kind soll die Chance erhalten, ein Instrument spielen zu lernen. Und damit ist wirklich jedes Kind gemeint. Von der spielerischen Heranführung an Instrumente im ersten Schuljahr bis hin zum Ensemblespiel ab dem 3. Schuljahr, und öffentlichen Aufführungen im Rahmen von Schulorchestern soll in enger Zusammenarbeit von Grundschullehrern und Musikschullehrern ein nachhaltiges

musikalisches Kulturprojekt entstehen und weiterentwickelt werden.

Im ersten Schuljahr unterrichten Musikschullehrer im Tandem mit einem Grundschullehrer (oft Klassenlehrer) im Rahmen des normalen Unterrichts wöchentlich eine Stunde „Jeki“. Die Kinder dürfen die Instrumente des Instrumentenkanon ausprobieren und so heraus finden, bei welchem Instrument sie sich wohl fühlen. Ein Instrument (Gitarre, Geige, Blockflöte, Querflöte, Klarinette, Akkordeon, Bratsche, Cello, Kontrabass, Horn, Trompete, Posaune, Baglama, Mandoline oder Cajon) ihrer Wahl dürfen sie im 2. Schuljahr dann erlernen. Dieser Instrumentalunterricht findet im Gruppen von durchschnittlich 5 Kindern statt. Dieser Unterricht ist für die Eltern mit geringen Unkosten verbunden. Er wird allein von den Musikschulkräften erteilt und findet in den Randstunden des Stundenplans statt. Im 3. Schuljahr kommt das gemeinsame Orchesterspiel dazu. Alle Kinder die an einer Schule unterrichtet werden treffen sich einmal in der Woche um gemeinsam zu musizieren.

Die Instrumentalgruppen sind durch ihre Größe (an den Musikschulen wird in Kleinstgruppen bis max. 3 Schülern unterrichtet) sehr heterogen. Die Motorischen Anforderungen sind je nach Instrument sehr vielfältig. Es gibt Kinder die kein Zeit- und Rhythmusgefühl haben, Kinder die Wahrnehmungsgestört sind, oben und unten schlecht unterscheiden können, unruhige, die nicht stillsitzen können, Kinder mit wenig Feinmotorik, Kinder die nie zu Hause üben, Kinder die jeden Tag üben, die in einer Gruppe unterrichtet werden.

Das Können der Kinder ist also sehr breit gefächert und der Lehrer soll allen gerecht werden. Jedes Kind optimal fördern!

Und was hat dies nun mit Inklusion zu tun?

Ich finde, das ist Inklusion. Ein Kind, das schon privat ein Instrument lernt, lernt bei Jeki ein zweites, zusammen mit einem Kind, das nicht in der Lage ist im Takt zu stampfen. Deshalb muss Musik greif-, spür-, hör- und sichtbar, an den Möglichkeiten des einzelnen Kindes orientiert, vermittelt werden.

Das Ministerium für Schule und Weiterbildung hat zu Beginn des Programms 7 Förderschulen ausgesucht, die teilnehmen.

Fakt ist, im musikalischen Gruppenunterricht wird die Differenzierungsfähigkeit der unterschiedlichsten Wahrnehmungen gefördert. Es werden Unterrichtseinheiten für:

die Oberflächen – und Tiefenwahrnehmung

> Körperkontakt, mit anderen, mit Gegenständen, lokalisieren von Tasteindrücken, ertasten von Gegenständen ect.

die Kinästhetische Wahrnehmung

> Vorstellung von oben, unten, vorne, hinten, hoch, tief, Dosierung der Kraft, Ausmaße des eigenen Körpers

die vestibuläre Wahrnehmung

> Klettern, runterspringen, Bewegungsabläufe umsetzten

die auditive Wahrnehmung

> Geräuschempfinden, Geräuschefiltern, Richtung von Tönen/Klängen, Hohe/tiefe Töne erkennen, wiedererkennen von Tönen

die Visuelle Wahrnehmung

> Bewegungen mit den Augen verfolgen, Körperstellungen nachahmen, Muster nachlegen/ spielen, Tanz Richtungswechsel umsetzen, Räume nutzen,

durchgeführt.

Die Ziele in der Veränderung der Körper-Wahrnehmungsstruktur sind:

- Musikalischen Inhalte über Wahrnehmung der Oberfläche und der Tiefe erfahrbar machen
- Musikalischen Inhalte spür- und greifbar gestalten
- Körperwahrnehmungsstruktur unterstützen durch klar nachvollziehbare Unterrichtsstrukturen

Viele Kinder können dem Unterricht nicht folgen, weil sie die musikalischen Inhalte nicht verstehen und nachvollziehen können. Sie legen ein regelrechtes Vermeidungsverhalten an den Tag. Sie stören den Unterricht, finden alles „Babyleicht“ oder machen dauernd etwas anderes als verlangt wird. Hier ist der Lehrer gefordert, die Kinder mit dem Unterricht anzusprechen, zu motivieren und ihrem Leistungsniveau gerecht zu werden.

Wenn Sie, lieber Leser, nun sagen, ja das trifft auf Kinder an Förderschulen zu, dann darf ich ihnen an dieser Stelle versichern, es trifft genauso auch auf Kinder an allen Grundschulen zu.

Ich stelle fest, Kinder „mit besonderem Förderbedarf“ sind hinsichtlich der Musik nicht besonders förderungsbedürftig. Sie haben die gleichen Probleme wie andere Kinder:

- Einige können einen Rhythmus klopfen, stampfen, einige tun sich schwer damit...
- Einige können mit den Fingern einzelne Tasten drücken, einige tun sich schwer damit...
- Einige treffen die Töne beim Singen, einige tun sich schwer damit...

Musik ist auch eine Chance zur Lust an Leistung!

Eventuell ist das Endergebnis nicht so anspruchsvoll, wie wir es uns vorstellen. Aber wenn die Kinder Spaß an Musik entwickeln, werden sie sehr viel Energie einsetzen um ihr Ziel zu erreichen. Die Entwicklungsschritte zum Ziel sind völlig unterschiedlich, mal ganz kleine, mal große Sprünge, aber das Leuchten der Kinderaugen, die strahlenden Gesichter, wenn sie etwas erreicht haben, belohnen uns Lehrer und Eltern für den Einsatz.

Und ganz nebenbei wirkt sich Musik machen auch positiv auf die motorische Entwicklung, die Intelligenzentwicklung und vor allem auf soziale Kompetenz aus.

Studien belegen

„Es musiziert“ in jedem Kind, ob es das weiß und will oder nicht. Wir müssen es nur zulassen! Man muss sich nur hüten vor einer „Du kannst nicht singen“-Traumatisierung unserer Kleinkinder, wenn sie eine Oktave zu tief singen und als vermeintliche Brummer abgestempelt werden.

Musikhören und –machen fördern die Verbindung und Aktivität zwischen beiden Hirnhälften, sie führen zu gigantischen neuronalen Vernetzungen! Wir wissen heute, dass die Melodieverarbeitung in der Regel mehr in der rechten , die Rhythmusverarbeitung dagegen mehr in der linken Hirnhälfte geschieht, dass Musik also stets beide Hirnhälften aktiviert, was zu einer optimaleren Ausbalancierung beider Hemisphären führen muss.

Da die Vorraussetzungen und motorischen Fertigkeiten auch an „normalen“ Grundschulen bereits sehr breit gefächert sind, bin ich der Ansicht, dass Jeki-Unterricht bereits eine Form der Inklusion darstellt. Oft haben die Kinder von Förderschulen mehr Ergeiz ein musikalisches Ziel zu erreichen, weil Musik auch Emotionen widerspiegelt. Emotionen sind der Motor unseres Ehrgeizes...

Wenn sie sich nun fragen: „Schade, warum sind nicht alle Förderschulen bei Jeki dabei?“ - lautet meine Frage eher: Warum unterscheiden wir überhaupt zwischen Förder- und „normalen“ Schulen?

Alle Kinder sind auf einem unterschiedlichen Niveau und alle haben ein eigenes Lerntempo, dem sich der Lehrer stellen muss. Dies ist DIE Voraussetzung für Inklusion - nicht nur im Fach Musik...

Leistung allein genügt nicht. Man muss auch jemanden finden, der sie anerkennt.

Marcel Mart, französischer Schriftsteller

5. Positionen der Politik

5.1 Grundsatzpapier der KMK April 2010

Quelle: KMK

Stand: 29.04.2010 (nach Befassung in der 202.Amtschefskonferenz)

Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten

Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen

(Behindertenrechtskonvention - VN-BRK) in der schulischen Bildung

Die Behindertenrechtskonvention ist das erste universelle Rechtsdokument, das die bestehenden Menschenrechte - bezogen auf die Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen - stärkt und konkretisiert. Sie garantiert ihnen die bürgerlichen, politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Menschenrechte. Ziel der Behindertenrechtskonvention ist es, eine volle und gleichberechtigte Teilhabe an allen Menschenrechten und Grundfreiheiten für alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern (vgl. Art. 1 VN-BRK), sowie ihre Diskriminierung in der Gesellschaft zu unterbinden. Das Übereinkommen und das Fakultativprotokoll sind Bestandteile innerstaatlichen Rechts. Die deutsche Rechtslage entspricht grundsätzlich den Anforderungen des Übereinkommens.

Das Übereinkommen setzt wichtige Impulse für weitere Entwicklungsprozesse mit dem Ziel der aktiven gesellschaftlichen Teilhabe aller Menschen mit Behinderungen. Die Behindertenrechtskonvention ist für alle Träger öffentlicher Gewalt und damit für den Bund, die Länder und die Kommunen völkerrechtlich verbindlich. Soweit die schulische Bildung betroffen ist, liegt die Umsetzung nach der Kompetenzordnung des Grundgesetzes vor allem in Händen der Länder und der Kommunen. Artikel 24 des Übereinkommens begründet für die schulische Bildung eine staatliche Verpflichtung, die dem Vorbehalt der progressiven Realisierung unterliegt. Das heißt, dass die Verwirklichung nicht innerhalb eines kurzen Zeitraums erreicht werden kann und dass eine Konkurrenz zu anderen gleichrangigen staatlichen Aufgaben besteht. Die Umsetzung des Übereinkommens ist damit als gesamtgesellschaftliches komplexes Vorhaben längerfristig und schrittweise angelegt. Subjektive Rechtsansprüche werden erst durch gesetzgeberische Umsetzungsakte begründet

Kinder und Jugendliche mit Behinderungen haben ein Recht auf Bildung

Kinder und Jugendliche mit Behinderungen haben ein Recht auf schulische Bildung. Der Behindertenbegriff des Übereinkommens ist ein offener, an der

Teilhabe orientierter Begriff. Er umfasst für den schulischen Bereich behinderte Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ebenso wie Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

In Deutschland gibt es in allen Ländern - auch für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen - die allgemeine Schulpflicht. Für alle Kinder und Jugendlichen geht damit das Recht auf eine unentgeltliche, angemessene schulische Bildung, Förderung und Unterstützung einher. Niemand wird wegen seiner Behinderung von Bildung und Erziehung ausgeschlossen.

Bildung ist ein elementarer Bestandteil der Behindertenrechtskonvention. Der Artikel 24 des Übereinkommens bezieht sich auf das gesamte Bildungswesen und schließt das lebenslange Lernen ein. Bildung eröffnet individuelle Lebenschancen, sie ist der Schlüssel zur Selbstbestimmung und aktiven Teilhabe. Bildung ist eine Voraussetzung, um eigenverantwortlich an Gesellschaft, Kultur, Erwerbsleben und Demokratie teilzuhaben.

Auch wenn Schule nicht alles leisten kann und nicht der einzige Akteur bei der Umsetzung des Übereinkommens ist, stellt die Behindertenrechtskonvention eine zentrale Herausforderung für die Bildungspolitik dar.

Ziel ist der Ausbau des gemeinsamen Lernens von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung

Zentrales Anliegen der Behindertenrechtskonvention in der Bildung ist die Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in das allgemeine Bildungssystem und damit auch das gemeinsame zielgleiche oder zieldifferente Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen (vgl. Art. 24 Abs.1 VN-BRK) in der allgemeinen Schule (Allgemeine Schulen sind die allgemein bildenden und die berufsbildenden Schulen ohne Förderschulen oder Förderzentren.). Eine solche inklusive Bildung ist ein ständiger Prozess, der hochwertige Bildung für alle gewährleisten soll. Gruppen, in denen Vielfalt anerkannt und wertgeschätzt wird, bieten Chancen für alle Kinder, ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln. Die Länder stellen sich ausdrücklich diesen Herausforderungen und dem damit verbundenen pädagogischen Perspektivwechsel bezogen auf Kinder mit Behinderungen.

Alle Schulgesetze der Länder sehen das gemeinsame Lernen von behinderten und nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern vor. Die Behindertenrechtskonvention macht keine Vorgaben darüber, auf welche Weise gemeinsames Lernen zu realisieren ist. Aussagen zur Gliederung des Schulwesens enthält die Konvention nicht. Die Schulorganisation, die Richtlinien, Bildungs- und Lehrpläne, die Pädagogik und nicht zuletzt die Lehrerbildung sind perspektivisch so zu gestalten, dass an den allgemeinen Schulen ein Lernumfeld geschaffen wird, in dem sich auch Kinder und Jugendliche mit Behinderungen bestmöglich entfalten können und ein höchstmögliches Maß an Aktivität und gleichberechtigter Teilhabe für sich erreichen.

Innerhalb des allgemeinen Bildungssystems werden angemessene Vorkehrungen getroffen, um eine erfolgreiche Bildung für alle Kinder und Jugendlichen zu sichern. Erfolgreiche Bildung bezieht sich nicht allein auf den Schulabschluss, sondern immer auch auf den individuellen Bildungserfolg mit dem Ziel, durch eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung, durch den Erwerb lebenspraktischer, sozialer, kognitiver und personaler Kompetenzen und die Fähigkeit zu einer selbstbestimmten Lebensführung eine aktive Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen.

Für die schulische Bildung und Erziehung wird zunächst das allgemeine Curriculum zugrunde gelegt. Neben gemeinsamen ist auch individuellen Bildungs- und Erziehungsbedürfnissen Rechnung zu tragen: Darunter sind auch solche besonderer Art zu verstehen, für deren Einlösung die Bereitstellung spezieller Mittel, Methoden und Formen erforderlich ist. Die Lehrkräfte haben im Rahmen eines kontinuierlichen Prozesses gemeinsam mit den jungen Menschen und ihren Eltern sowie unter Einbindung des weiteren schulischen Personals die Aufgabe, die in den Curricula beschriebenen Ziele und Kompetenzen mit den individuellen Bildungs- und Entwicklungszielen sowie den Förder- und Unterstützungsmaßnahmen zu verknüpfen. Dabei werden die Inhalte, Themen und Formen des gemeinsamen sowie des individuellen schulischen Lernens festgelegt. Die Lernstandsund Leistungsmessung sowie die Leistungsbewertung müssen auch in Bezug auf diese individuellen Ziele erfolgen.

Kinder und Jugendliche mit Behinderungen sollen möglichst in ihrer örtlichen Gemeinschaft und ihrer gewohnten Umgebung zur Schule gehen können. In solchen Zusammenhängen ist es vielfach leichter möglich, die Lebens- und Sozialraumbezüge junger Menschen mit Behinderungen zu erhalten und ihnen Gelegenheit zu geben, diese Bezüge auf der Grundlage ihrer Bedürfnisse weiterzuentwickeln. Für den Fall, dass ein entsprechendes schulisches Angebot nicht vorgehalten wird, muss wie bisher die Erreichbarkeit der Schule durch geeignete und zumutbare Schülerbeförderung sichergestellt werden.

Eine Schulkultur und ein schulisches Umfeld zu gestalten, die alle Schülerinnen und Schüler einbeziehen, die Gesundheit fördern, die Schutz bieten, die die Lernenden stärken und die ihre Familien und Gemeinschaften einbinden, erfordert die Beteiligung der Zivilgesellschaft ein. Sonderpädagogische Förderung leistet bei der schulischen Bildung und Erziehung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf unmittelbar an der allgemeinen Schule oder in Kooperation mit Lehrerinnen und Lehrern der allgemeinen Schule ihren schüler- und damit systembezogenen Beitrag zur individuellen Förderung. Für die Verwirklichung inklusiver Bildung ist das Zusammenwirken der allgemeinen Pädagogik mit der Sonderpädagogik un-

abdingbar. Sie gestalten miteinander unter Berücksichtigung der jeweiligen berufsspezifischen Kompetenzen diesen gemeinsamen Lernraum. Die Lehrkräfte aller Schularten sollen in den verschiedenen Ausbildungsphasen für den gemeinsamen Unterricht aller Schülerinnen und Schüler vorbereitet und fortgebildet werden, um die erforderlichen Kompetenzen zum Umgang mit unterschiedlichsten Ausprägungen von Heterogenität zu erwerben.

Sonderpädagogische Förderung entwickelt sich weiter

Unabhängig vom Förderort ist Ziel der Sonderpädagogik die bestmögliche Förderung der betroffenen Schülerinnen und Schüler. Sie orientiert sich am Prinzip von Aktivität und Teilhabe, nicht am Prinzip der Fürsorge. Im Zusammenhang mit inklusiven schulischen Angeboten werden die Begrifflichkeiten des sonderpädagogischen Förderbedarfs und die Systematik der Förderschwerpunkte weiterentwickelt.

Bildungsprozesse nehmen weit vor der Schule ihren Anfang. Dem vorschulischen Bereich ist unter den Gesichtspunkten der Prävention und frühzeitigen Intervention mit Hilfe qualifizierten Personals verstärkte Aufmerksamkeit zuzuwenden. Konzepte einer umfassenden frühen Förderung in allen Entwicklungsbereichen werden in Kooperation mit den hierfür zuständigen Trägern weiterentwickelt.

Eine besondere Herausforderung besteht für berufliche Schulen, weil sie unmittelbar mit dem Arbeitsmarkt verbunden sind. Berufliche Schulen ermöglichen Zugänge zu Ausbildung, Arbeitswelt und Beschäftigung. Ihr Erfolg ist daher in einer besonderen Weise mit der gesamtgesellschaftlichen Aufgabe insbesondere der Wirtschaft verknüpft, Ausbildungs- und Arbeitsplätze für junge Menschen zu schaffen. Der Übergang in das Berufsleben mit dem Ziel der aktiven Teilhabe ist durch frühe, also schon in der Sekundarstufe I einsetzende Berufsorientierung, individuelle Förderung und begleitende Maßnahmen in Zusammenarbeit mit den berufsbildenden Schulen, der Agentur für Arbeit, den Integrationsfachdiensten und anderen Partnern anzustreben.

Förderschulen zeichnen sich durch ihre spezifischen sonderpädagogischen Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote aus. Sie arbeiten mit Partnern aus Medizin, Sozialoder Jugendhilfe eng zusammen. Förderschulen mit spezifischen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten sind sowohl Lernorte mit eigenen Bildungsangeboten als auch Kompetenz- / Förderzentren (in den Ländern gibt es unterschiedliche Bezeichnungen) mit sonderpädagogischen Angeboten in den allgemeinen Schulen. Damit sind sie je nach Bedarf alternative oder ergänzende Lernorte. Sie können – auch als Kompetenz- / Förderzentren – eigene Bildungsangebote vorhalten und unterstützen die schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der allgemeinen Schule. Die Professionalität der Sonderpädagogen ist zu sichern und durch kollegialen Austausch, Fortund Weiterbildung zu ermöglichen.

Die Entwicklung, Profilierung und Professionalisierung von Kompetenz- / Förderzentren kann einen erforderlichen und schrittweisen Umgestaltungsprozess der allgemeinen Schulen zu inklusiven Bildungseinrichtungen unterstützen. Förderschulen können in der allgemeinen Schule aufgehen. Sie können sich aber auch umgekehrt für Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung öffnen, um auch dort gemeinsames Lernen zu ermöglichen.

Als schulische Bildungseinrichtungen können Kompetenz- / Förderzentren oder Förderschulen

sich im Sinne dieses Prozesses inhaltlich und organisatorisch weiterentwickeln und u.a.

- die sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern durchführen, begleiten und deren Qualität sichern,

- in regionalen Zusammenhängen unterstützende Dienstleistungen für die allgemeinen Schulen bündeln und koordinieren,

- Kooperationen mit der allgemeinen Schule ausbauen,

- bei präventiven Aufgaben mitwirken,

- Begegnungen mit Rollenvorbildern ermöglichen,

- Akzeptanz von Verschiedenheit erreichen,

- im kollegialen fachlichen Austausch und im wissenschaftlichen Diskurs Professionalität weiterentwickeln,

- am Kompetenztransfer mitwirken,

- sich mit anderen Hilfen vernetzen.

Das sonderpädagogische Angebot wird durch weitere Angebote anderer Kostenträger ergänzt, u.a. durch Schulassistenz, sozialpädagogische, medizinisch-therapeutische und pfle6 gerische Leistungen.

Die Zusammenarbeit zwischen Eltern, Schule und außerschulischen Partnern stärken

Bei der Frage der Entscheidung über den Lernort müssen die Vorstellungen der Eltern sowie der Schülerinnen und Schüler angemessen berücksichtigt werden. Entscheiden sich die Eltern eines Kindes mit einer Behinderung oder mit sonderpädagogischem Förderbedarf für ein gemeinsames Lernen mit nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern in der allgemeinen Schule, so ist diese der vorrangige Lernort. Dies erfordert auf jeden Fall eine eingehende Prüfung des Elternwunsches und eine für die Beteiligten transparente Auseinandersetzung mit dem durch den Wunsch auf gemeinsame Beschulung zum Ausdruck gebrachten elterlichen Erziehungsplan (vgl. BVerfG vom 8. Oktober 1997, 1 BvR 9/97).

Die Frage der bestmöglichen schulischen Bildung von jungen Menschen mit Anspruch auf sonderpädagogische Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote wird in jedem Einzelfall nach Maßgabe des jeweiligen Landes entschieden. Die schulische Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen

mit Behinderungen sollen in einem Umfeld geschehen, das die bestmögliche Bildung und Erziehung gestattet. Bei allen schulischen Maßnahmen und Entscheidungen steht das Kindeswohl im Vordergrund. Die Rechte der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen und die Rechte der Mitschülerinnen und Mitschüler sind zu berücksichtigen.

Sonderpädagogische Förderung erfordert sowohl in der allgemeinen als auch in der Förderschule die kontinuierliche Auseinandersetzung mit der individuellen Lernausgangslage und Lernentwicklung und eine darauf bezogene Lern- und Förderplanung; sie erfolgt auf der Grundlage einer person- und umfeldbezogenen Diagnostik. Vor diesem Hintergrund werden neben den notwendigen pädagogischen Maßnahmen ggf. auch sonstige Maßnahmen durch außerschulische Partner (z. B. Pflege nach Maßgabe der dafür geltenden Regelungen) in der Schule berücksichtigt. .Die Kinder und Jugendlichen und ihre Eltern sind Mitwirkende, Mitgestalter und Partner in schulischen Bildungsprozessen. Außerschulische Partner, insbesondere Träger der Sozial- und der Jugendhilfe, die gesetzliche Sozialversicherung sowie die Arbeitsverwaltung werden einbezogen.

Die für Bildung Verantwortlichen nehmen die Herausforderungen der Behindertenrechtskonvention an

Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung vom 6. Mai 1994 bilden die Grundlage für die Ausgestaltung der sonderpädagogischen Förderung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Sie haben in allen Ländern zu einer Pluralität der Förderorte und zu einer Vielfalt der Organisationsformen für die sonderpädagogische Förderung geführt.

Die wesentlichen Merkmale der Empfehlungen von 1994 sind:

- der Wandel von einer institutionsbezogenen zu einer personenbezogenen Sichtweise,

- die Ablösung des Begriffs „Sonderschulbedürftigkeit“ durch den Begriff „Sonderpädagogischer

Förderbedarf“,

- die besondere Bedeutung der individuellen Förderung,

- die Betonung der Zuständigkeit der allgemeinen Schule als Förderort bei sonderpädagogischem

Förderbedarf und

- die Subsidiarität sonderpädagogischer Förderung.

Die Empfehlungen von 1994 werden der Intention der Behindertenrechtskonvention entsprechend weiterentwickelt. Dabei werden die in den letzten Jahren gemachten Erfahrungen, vor allem mit dem integrativen Unterricht, berücksichtigt.

Das übergreifende Ziel der Überarbeitung liegt darin, das individuelle Recht auf gleichberechtigten Zugang zum allgemeinen Bildungssystem für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu sichern und ihnen damit gleichberechtigte, selbstbestimmte und aktive Teilhabe an Bildung, Arbeit und am Leben in der Gesellschaft zu ermöglichen. Die Kompetenzen der allgemeinen Schule im Umgang mit der Heterogenität der Schülerschaft sind ebenso wie ihre Einstellungen zur Akzeptanz von Verschiedenheit zu stärken. Die Erweiterung des Angebots sonderpädagogischer Förderung in einer zunehmend inklusiven allgemeinen Schule ist eine komplexe und kontinuierliche Aufgabe. Dies erfordert einen Gestaltungsprozess, der von den bestehenden Strukturen, den gegebenen finanziellen und personellen Ressourcen, den vorhandenen Kompetenzen und den Haltungen der Akteure ausgeht und diese weiterentwickelt.

Die Weiterentwicklung eines Bildungssystems, in dem Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen mit anderen gemeinsam leben und lernen, ist somit ein wichtiges Anliegen für die Bildungspolitik; auf der Ebene der Lehr- und Lernforschung stellt sie eine zentrale Herausforderung an die Erziehungswissenschaften und die Lehrerbildung dar. Bei der Entwicklung von „Konzepten auf dem Weg“ gilt es, so weit wie möglich offen zu sein, um Entwicklungsschritte im Sinne der Behindertenrechtskonvention zu ermöglichen. Die Akzeptanz von Anderssein und Verschiedenheit sowie der Umgang mit Vielfalt - das Einbeziehen aller Menschen in die Gemeinschaft - sind gesellschaftliche Verpflichtung und Aufgabe. Die jeweiligen Ausprägungen kennzeichnen den Entwicklungsstand der Gesellschaft unter dem Blickwinkel des Miteinanders, der Solidarität, der Teilhabe und Teilnahme. In einem umfassenden bildungs- und sozialpolitischen Sinn ist darunter die gleichberechtigte und chancengerechte Partizipation unter barrierefreien Bedingungen am Leben in der Gesellschaft und am Arbeitsleben zu verstehen. Dabei ist es Ziel aller pädagogischen und darauf bezogenen Bemühungen, die jungen Menschen für diese Partizipation zu befähigen.

Die Öffentlichkeit ist über den umfassenden Veränderungsprozess mit dem Leitbild von Teilhabe und Selbstbestimmung zu informieren. Dies schließt die Schulträger und andere Kostenträger ein. Dazu sind Entwicklungen zwischen den Ressorts Bildung, Jugend, Soziales und Arbeit abzustimmen. Die Kultusministerkonferenz wird ihrerseits dazu Gespräche mit der Gesundheitsministerkonferenz, der Arbeits- und Sozialministerkonferenz sowie der Jugend- und Familienministerkonferenz führen.

In diesen Veränderungsprozess und in eine differenzierte Bestimmung seiner Ziele wird die Kultusministerkonferenz im Rahmen ihrer Zuständigkeit die wesentlichen Akteure einbeziehen. Das sind die kommunalen und privaten Schul- bzw. Sachaufwandsträger, die Träger von Sozial- oder Jugendhilfe, die gesetzliche Sozialversicherung, die für die Berufsausbildung mitverantwortlichen Sozialpartner sowie insbesondere die Menschen mit Be-

hinderungen und die sie vertretenden Organisationen. Gemeinsam mit ihnen werden sowohl die Schlussfolgerungen aus Art. 24 VN-BRK als auch die Rahmenbedingungen für hochwertigen gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen in den Schulen herausgearbeitet. Das Ziel ist ein Schulsystem, das die individuellen Kompetenzen und Fähigkeiten aller Schülerinnen und Schüler, somit auch derjenigen mit Behinderungen, fördert und damit einen wesentlichen Beitrag zu ihrer weiteren persönlichen und beruflichen Entwicklung leistet.

Veränderungsprozesse sind schrittweise und längerfristig angelegt

Das gemeinsame Lernen von behinderten und nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern in der allgemeinen Schule erfordert personelle, sächliche und räumliche Grundlagen. Schritte zur Sicherung dieser Voraussetzungen sind von den Ländern und den Kommunen einzuleiten. Das allgemeine Bildungssystem ist aufgefordert, sich auf die Ausweitung seiner Aufgabenstellungen im Sinne einer inklusiven Bildung und Erziehung vorzubereiten. Dies erfolgt im engen Zusammenwirken mit den unterschiedlichen Kosten- und Leistungsträgern. Insbesondere sind die Träger von Eingliederungshilfen nach dem Sozialgesetzbuch entsprechend ihren jeweiligen Zuständigkeiten, Kompetenzen und Aufgaben frühzeitig einzubeziehen. Dies gilt insbesondere für Sicherstellung der Barrierefreiheit, Sicherstellung der Schülerbeförderung, Ausstattung mit vielfältigen Lehr- und Lernmitteln, Gewährleisten von Nachteilsaus9 gleich, Assistenz und angemessener Kommunikationsmöglichkeiten sowie das Einbeziehen anderer Fachdienste. Eine abgestimmte Regionalplanung und gemeinsame Umsetzungskonzepte der verschiedenen Kostenträger und sonstigen Beteiligten sind für diesen Prozess erforderlich.

Alle Länder sind für den jeweiligen Verantwortungsbereich aufgefordert, eine Bestandsaufnahme vorzunehmen, Schritte der Weiterentwicklung festzulegen, entsprechende Maßnahmen zu veranlassen und die ggf. erforderlichen rechtlichen Voraussetzungen zu schaffen. Gemeinsam mit allen Partnern sind die Rahmenbedingungen und Indikatoren für hochwertigen Unterricht für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen in allgemeinen Schulen und sonderpädagogischen Einrichtungen in den Ländern herauszuarbeiten.

5.2 Antrag der Fraktionen SPD und Bündnis 90/Die Grünen, Landtag NRW

Quelle: Landtag NRW, 6.7.2010

UN-Konvention zur Inklusion in der Schule umsetzen, Antrag vom 6.7.2010

Seit 2009 ist die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen auch für Deutschland verbindlich. Alle Bundesländer stehen vor der Aufgabe, ihre Schulgesetze entsprechend der neuen gesetzlichen Grundlage weiter zu entwickeln und zu konkretisieren. Die UN-Konvention fordert - auch wenn dies in der deutschen Übersetzung nicht berücksichtigt wurde - ein „inclusive education system“. Ein solches inklusives Bildungssystem unterscheidet sich von einem integrativen System. Die integrative Pädagogik strebt die Eingliederung der aussortierten Schülerinnen und Schüler an. Eine inklusive Pädagogik hingegen sortiert erst gar nicht aus. Inklusion bedeutet, dass Strukturen und Didaktik von vornherein auf die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler und individuelles Fördern und Fordern ausgerichtet sind. Notwendig ist deshalb eine Neuorientierung in der sonderpädagogischen Förderung, die die gegenwärtige integrative Phase als Übergangsphase zu einem vollständig inklusiven Bildungssystems des gemeinsamen Lernens bis zum Ende der Pflichtschulzeit betrachtet.

Menschen mit Behinderungen haben einen Anspruch auf volle Teilhabe an der Gesellschaft. Voraussetzung und Element dieser Teilhabe ist ihre volle Integration in das allgemeine Schulwesen.

Seit Jahrzehnten setzen sich Eltern von Kindern mit Behinderungen nachdrücklich dafür ein, dass deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft anerkannt und ihnen die volle Teilhabe am Unterricht der allgemeinen Schule ermöglicht wird. Wir wollen, dass der unwürdige Bettelgang der Eltern um einen Integrationsplatz ein Ende hat. Kinder brauchen den uneingeschränkten Rechtsanspruch auf Inklusion.

Ein gemeinsamer Unterricht wirkt sich deutlich positiv auf die Leistungs- und Intelligenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus und fördert die sozialen Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler.

Es ist deshalb notwendig, die sonderpädagogische Förderung in der Schule im Sinne der Inklusion so umzugestalten, dass alle Schülerinnen und Schüler in den allgemeinen Schulen optimal gefördert werden können. Dabei muss sichergestellt werden, dass bei der sonderpädagogischen Förderung von Schülerinnen und Schülern kein Qualitätsverlust eintritt. Die Ressourcen und die Kompetenzen der Fachkräfte der Förderschulen müssen erhalten und weiterentwickelt und schrittweise in die allgemeinen Schulen überführt werden.

Erforderlich ist dazu auch eine Fortbildungsoffensive in der Lehrerfortbildung: Alle Lehrkräfte sollen Kinder und Jugendliche mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen unterstützen können, aber weiterhin braucht es spezialisierte Förderlehrkräfte, die mit ihren besonderen Kenntnissen die Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen begleiten und andere Lehrkräfte hierin anleiten.

Alle allgemeinen Schulen sollen dazu befähigt werden, sich zu öffnen und mit der Verschiedenheit aller Schülerinnen und Schüler konstruktiv umzugehen. Die Verwirklichung des Rechtsanspruches der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen muss mit ei-

ner deutlichen Verbesserung der Rahmenbedingungen einhergehen.

Bei der Verwirklichung eines inklusiven Schulsystems darf es nicht zu weiteren Verzögerungen kommen. Der Umbau zu einem inklusiven Schulsystem soll schrittweise erfolgen und bereits zum Schuljahr 2010/2011 beginnen.

Die von der Landesregierung ins Leben gerufenen Kompetenzzentren werden entsprechend diesem Inklusionsplan in die Entwicklung einbezogen. Kompetenzzentren werden zu Orten der Lehrerfortbildung und Beratung. Eine Vernetzung mit den Inklusions-Fachverbänden und Elterninitiativen soll zudem eine fachgerechte Elternberatung gewährleisten. Die allgemeine Schule ist der Regelförderort. Da sich das Schulsystem auf das Inklusionsziel hin entwickeln muss, werden Eltern weiterhin für ihr Kind eine Förderschule wählen können.

Der Landtag fordert die Landesregierung auf:

• unter intensiver Einbeziehung aller Beteiligten (Kommunale Spitzenverbände, Ersatzschulträger, Landschaftsverbände, Sozialversicherungs- und Sozialhilfeträger, Kirchen, Eltern, Lehrerverbände, weitere gesellschaftlicher Kräfte) und mit wissenschaftlicher Begleitung eine Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung zur Umsetzung der

UN-Konvention im schulischen Bereich vorzunehmen;

• ein Transformationskonzept zur Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung in NRW zu entwickeln, mit dem Ziel, den sonderpädagogischen Förderbedarf in den Regelschulen zu gewährleisten;

• die personellen und finanziellen Rahmenbedingungen für einen massiven Ausbau des Gemeinsamen Unterrichts an allen Schulformen zu schaffen und eine entsprechende Fortbildungsinitiative aufzulegen;

• Schulen und Schulträger aktiv bei der Einrichtung des Gemeinsamen Unterrichts und von integrativen Lerngruppen zu beraten und zu unterstützen;

• eine Initiative zur Beförderung der Akzeptanz des Gemeinsamen Unterrichts an allen Schulformen und in der Öffentlichkeit aufzulegen.

Sylvia Löhrmann
Johannes Remmel
Sigrid Beer
und Fraktion

Hannelore Kraft
Carina Gödecke
Ute Schäfer
und Fraktion

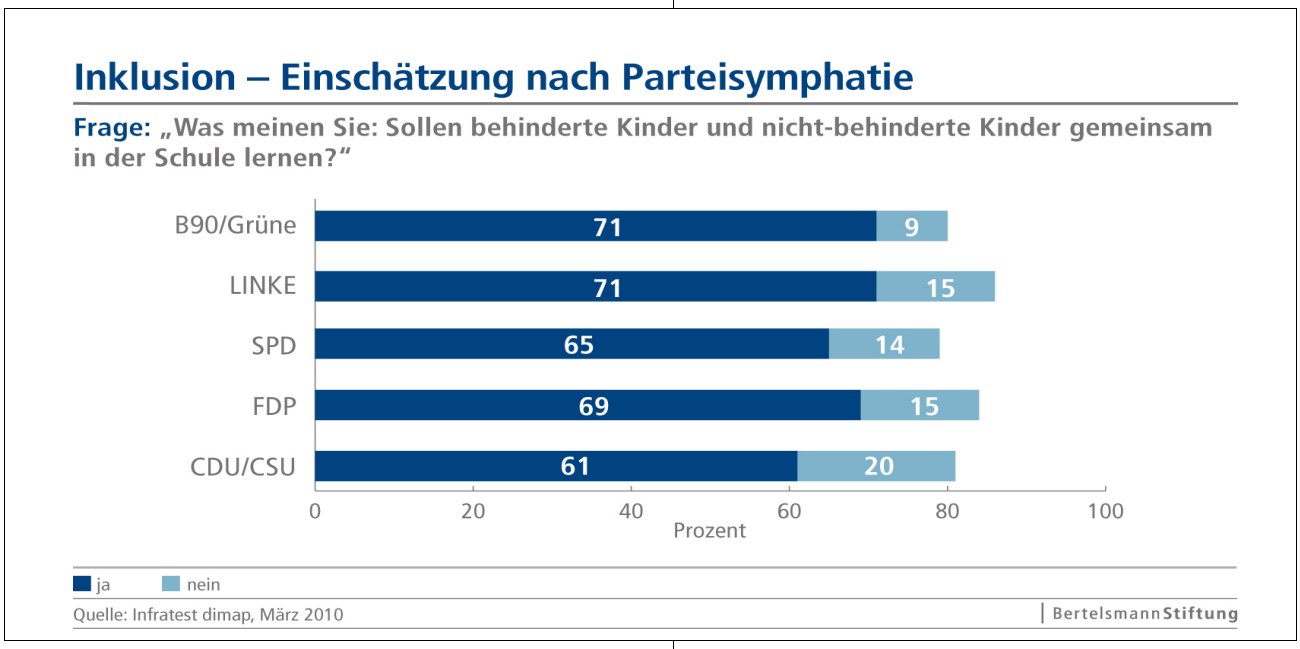
6. Positionen

6.1 Eltern-Umfrage der Bertelsmann-Stiftung

Quelle: Bertelsmann-Stiftung, Pressemeldung, 26,8,2010

Mehrheit der Eltern für Ganztagsschule / behinderte und nichtbehinderte Schüler gemeinsam unterrichten

Umfrage zur Schule der Zukunft: Lehrkräfte brauchen Unterstützung für individuelle Förderung

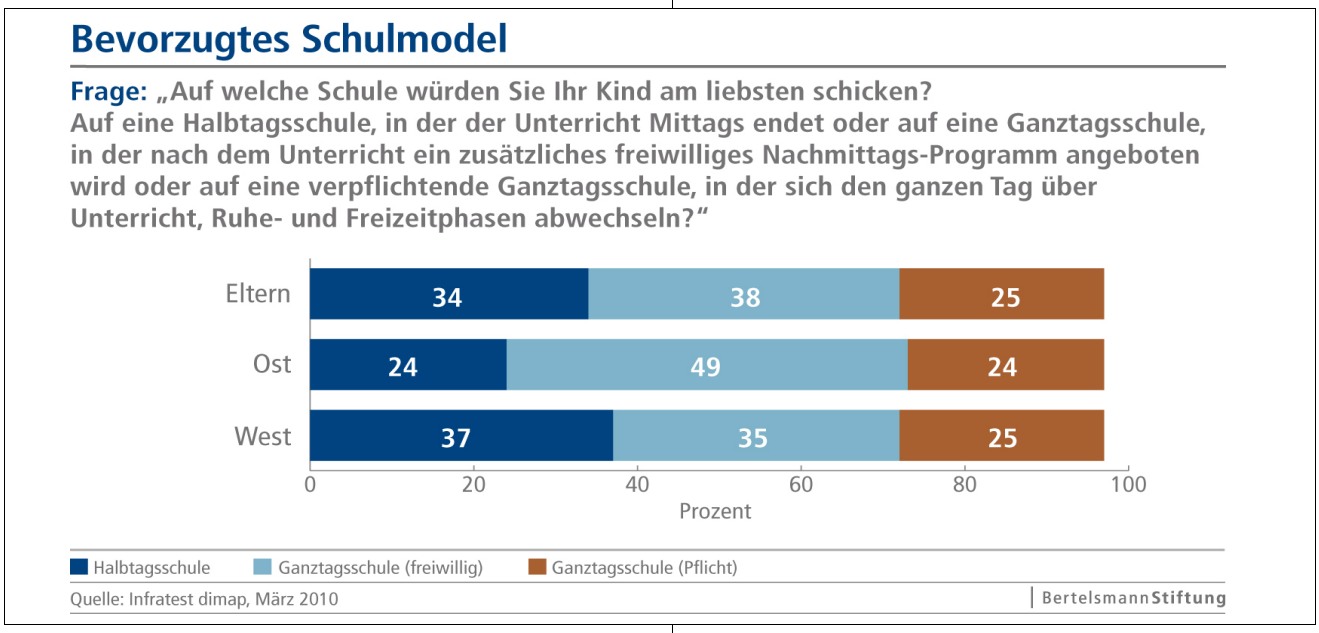


Rund zwei Drittel der Eltern in Deutschland sprechen sich für Ganztagsangebote an den Schulen aus. Ebenso viele befürworten einen gemeinsamen Unterricht für behinderte und nicht-behinderte Kinder.

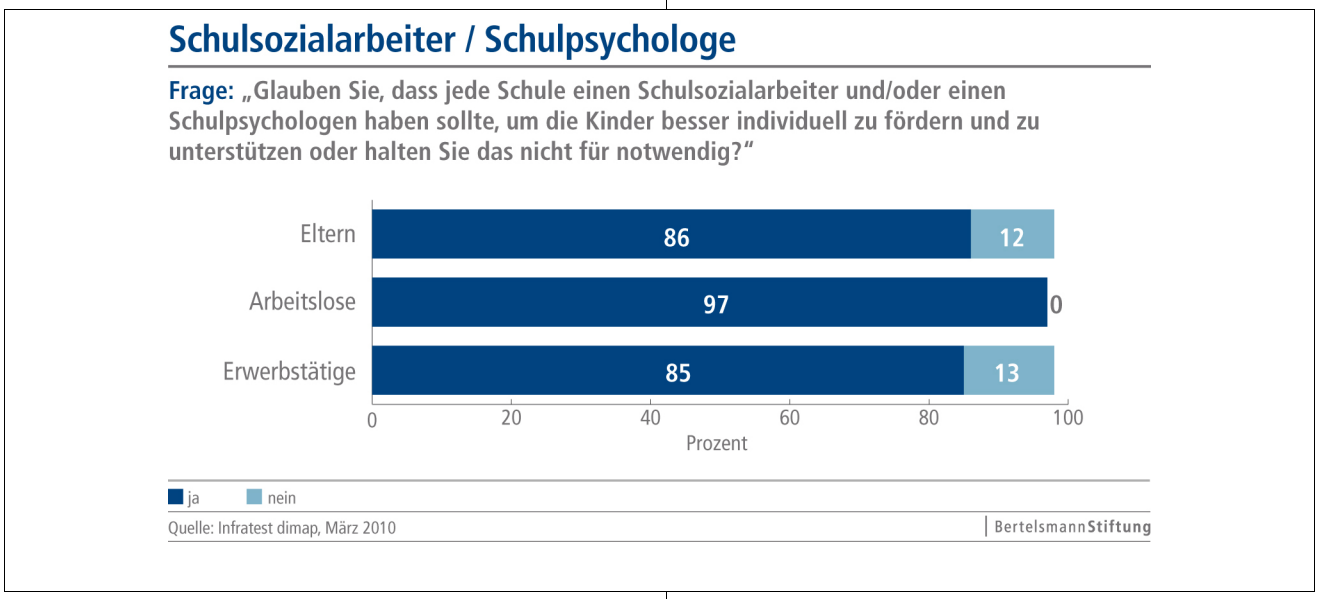
Dies geht aus einer repräsentativen Umfrage der Bertelsmann Stiftung zur Schule der Zukunft hervor, die vom Institut Infratest dimap durchgeführt wurde.

63 Prozent der Eltern in Deutschland wünschen sich die Schule als Ganztagsschule. Recht deutliche Unterschiede gibt es dabei im West- Ost-Vergleich: In den neuen Bundesländern sprechen sich insgesamt 73 Prozent für Ganztagsangebote aus, in den alten Bundesländern sind es 60 Prozent. Während von den Eltern mit hohem Schulabschluss 65 Prozent Ganztagsangebote befürworten und von den Eltern mit mittlerem Schulabschluss sogar 70 Prozent dafür sind, bevorzugt von den Eltern mit niedrigem Schulabschluss nur knapp die Hälfte diese Angebote.

"Die Schule der Zukunft ist in Deutschland die Ganztagsschule", sagt Dr. Jörg Dräger, Vorstandsmitglied der Bertelsmann Stiftung. Er plädiert für den schrittweisen Ausbau insbesondere von gebundenen Ganztagsschulen, in denen sich den ganzen Tag über Unterricht, Ruheund Freizeitphasen abwechseln. "Solche hochwertigen Ganztagsschulen bieten den besten Rahmen für individuelle Förderung und sind der entscheidende Hebel für bessere Qualität und mehr Chancengerechtigkeit im Schulsystem."



Die große Mehrheit der Eltern ist auch für den gemeinsamen Unterricht von behinderten und nicht-behinderten Kindern. Dabei spielt die Parteizugehörigkeit der Befragten eine eher untergeordnete Rolle:



Besonders stark befürworten die Anhänger von B90/Die Grünen das gemeinsame Lernen (71 Prozent), aber auch 61 Prozent der Anhänger von CDU/CSU unterstützen es. Von den Eltern mit Migrationshintergrund stimmen nur 55 Prozent für das gemeinsame Lernen, bei den Eltern von Grundschülern sind es 60 Prozent.

"Das gemeinsame Lernen behinderter und nicht-behinderter Schüler ist nicht nur eine rechtliche Ver-

pflichtung, die Deutschland durch die Ratifizierung der UN-Konvention für die Rechte behinderter Menschen eingegangen ist - es kann und muss auch ein Schlüssel für die flächendeckende Einführung individueller Förderung der Schüler sein", betont Dräger. "Auf den jeweiligen Stärken aufbauen und das einzelne Kind in den Mittelpunkt stellen, ist die Basis für guten Unterricht."

86 Prozent der Eltern wünschen sich zur besseren individuellen Förderung ihrer Kinder Schulsozialarbeiter oder Schulpsychologen an jeder Schule. Arbeitslose Eltern befürworten eine solche Unterstützung des Lehrpersonals sogar fast ausnahmslos (97 Prozent).

Zur Befragung:

Die Umfrage wurde durch das Institut Infratest dimap durchgeführt. Die repräsentative Basisbefragung berücksichtigte 1.400 Personen, darunter 650 Eltern von Schulkindern, die vertiefend befragt wurden. Die Grundgesamtheit bildete die deutschsprachige Bevölkerung ab 18 Jahren bzw. die Eltern von Schulkindern in Deutschland. Die Teilnehmer wurden durch eine repräsentative Zufallsauswahl (Randomstichprobe) ausgewählt und vom 10. bis 21. März 2010 per computergestützten Telefoninterviews (CATI) befragt.

6.2 Position des Grundschulverbandes NRW

Quelle: Grundschulverband NRW

Standpunkt Inklusive Schule

Die Unterschiede von Kindern respektieren

Zur Lage

Die „Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ hat Bewegung in die deutsche Schulentwicklung gebracht. Sie gilt seit dem 26. März 2009 auch in Deutschland und verpflichtet uns zur Überwindung des separierenden allgemeinen Schulwesens und zur Weiterentwicklung der Schulen zu inklusiven Schulen. Inklusive Schulen sind Schulen, die alle Kinder ohne irgendwelche Etikettierungen aufnehmen und niemanden aussondern. Wichtiger Grundsatz der inklusiven Schule: Kein Kind beschämen; kein Kind zurücklassen; jedes Kind zählt und verdient Unterstützung.

Was ist die Ausgangslage? Wir haben immer noch in allen 16 Bundesländern auf unterschiedliche Weise gegliederte separierende Schulsysteme. Gemeinsam sind ihnen nur die - bis auf Ausnahmen - vierjährige Grundschule, das Gymnasium und diverse Sonderschulen. Ansonsten gibt es im Sekundarbereich des allgemeinen Schulwesens viergliedrige, dreigliedrige und zunehmend zweigliedrige Systeme, sowie mehr oder weniger Gesamtschulen und Gemeinschaftsschulen. Gemeinsam ist allen Bundesländern außerdem immer noch, dass die pädagogische Arbeit der Grundschulen durch den Auslesedruck der verschiedenwertigen Schulen des Sekundarbereichs nachhaltig behindert wird.

Die „für alle gemeinsame Grundschule“, wie sie von der deutschen Nationalversammlung am 11. August 1919 im Rahmen der neuen Reichsverfassung beschlossen wurde und wie sie selbstverständlicher Standard einer demokratischen Gesellschaft sein sollte, ist in Deutschland immer noch nicht Realität. Weil Kinder verschieden sind, kann es in der Schule keine homogenen Lerngruppen geben. Kinder unterscheiden sich auf vielfältige Weise: Sie sind Mädchen oder Jungen, Einzelkinder oder Kinder mit Geschwistern, Kinder aus verschiedenen Familienformen, Kinder von arbeitslosen oder gut verdienenden Eltern. Kinder haben verschiedene Muttersprachen und gesellschaftlich-kulturell voneinander abweichende vor- und außerschulische Bildungserfahrungen. Es gibt gesunde und kranke Kinder, behinderte und nichtbehinderte, schwerfällige und sportliche, langsamer und schneller lernende Kinder.

Diese Unterschiede werden in vielen Schulen noch immer als Störfaktor statt als didaktische Herausforderung wahrgenommen. Noch immer bleiben Kinder sitzen und werden meist schon nach der vierten Klasse, also im internationalen Vergleich ungewöhnlich früh, entsprechend ihrer vermuteten Leistungsfähigkeit auf die verschiedenwertigen Schularten des Sekundarbereichs sortiert, um dort möglichst homogene Lerngruppen zu erreichen. Noch immer sind die in Armut lebenden Kinder - darunter besonders viele Kinder mit Migrationshintergrund - in der Schule benachteiligt und noch immer werden Kinder mit Beeinträchtigungen überwiegend aus den allgemeinen Schulen herausgenommen und in speziellen Schulen unterrichtet.

Es gelingt der allgemeinen Schule in Deutschland bisher nicht hinreichend, auf Unterschiede in den vor- und außerschulischen Erfahrungen der Kinder einzugehen. Die Besonderheiten der Kinder werden zu wenig respektiert und nicht als Ausgangslage pädagogischen Handelns verstanden. Dies gilt in besonderem Maße für viele Schulen des Sekundarbereichs, aber leider immer noch auch für viele Grundschulen.

Der Grundschulverband fordert Die Grundschule ist zur Grundstufe der „für alle gemeinsamen Schule“ weiter zu entwickeln, d.h. zur Basis einer Schule, in der alle Kinder für die Dauer der Pflichtschulzeit beim gemeinsamen Lernen miteinander und voneinander in ihrer Gesamtentwicklung bestmöglich individuell gefördert und zum eigenverantwortlichen Lernen ermutigt werden. Diese Schule ist als Ganztagsschule und Bildungszentrum im Stadtteil einzurichten. Die hierfür erforderlichen Voraussetzungen sind zu schaffen. Die Entwicklung der inklusiven Schule muss in konsequenter Kooperation mit PädagogInnen, Eltern und SchülerInnen erfolgen.

Zu Verwirklichung der inklusiven Schule hält der Grundschulverband folgende Maßnahmen für vordringlich:

Individuelle Förderung und differenzierter Unterricht

Wie auch immer schulische Lerngruppen organisiert werden, sie sind immer heterogen. Grundsätzlich können deshalb von den Kindern einer Lerngruppe zur gleichen Zeit nicht die gleichen Lernleistungen und Lernentwicklungen erwartet werden. Deshalb müssen alle in Grundschulen tätigen Pädagoginnen und Pädagogen in Aus-, Fort- und Weiterbildung befähigt werden, Kindern beim gemeinsamen Lernen individuelle Fortschritte zu ermöglichen; die notwendige Öffnung des gemeinsamen Unterrichts schließt die Differenzierung der von den Kindern zu erreichenden Ziele und der Termine zur Überprüfung bzw. Zertifizierung ihrer jeweiligen individuell erbrachten Leistungen ein.

Prozessorientierte Rückmeldungen

Die Schule hat die Aufgabe, die nachhaltige Lernbereitschaft aller Kinder, verbunden mit der Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen, zu fördern. Diese grundlegende Bildungsaufgabe wird durch die immer noch vorherrschende Praxis einer bezugsnormorientierten Leistungsbewertung durch Noten erschwert. Noten sind deshalb abzuschaffen. Die erreichten Kompetenzen sind zu dokumentieren, zu bewerten ist die individuelle Lernentwicklung. Die bisher übliche Notengebung ist durch prozessorientierte und kriteriengestützte Rückmeldung über die individuelle Lern- und Leistungsentwicklung zu ersetzen.

Kinder mit Beeinträchtigungen haben das Recht auf gemeinsamen Unterricht

Praktische Erfahrungen und wissenschaftliche Untersuchungen haben ergeben, dass Kinder aller Behinderungsarten und -grade unter bestimmten Voraussetzungen in der für alle gemeinsamen Schule erfolgreich lernen und gefördert werden können und dass sich dadurch die Schule zum Vorteil aller Kinder verändert. Das gemeinsame Lernen und die individuelle Förderung von Kindern in besonderen Lebenslagen und mit besonderem Förderbedarf muss selbstverständliche Aufgabe aller allgemeinen Schulen werden. Die dafür erforderlichen Voraussetzungen sind zu schaffen. Die sonderpädagogische Förderung ist in die allgemeine Schule und in die allgemeine LehrerInnenbildung zu integrieren. Nach Artikel 24 der auch in Deutschland geltenden UN - Behindertenrechtskonvention haben Kinder mit Beeinträchtigungen jetzt einen Rechtsanspruch auf inklusive Bildung. Dies ist unverzüglich in den Schulgesetzen der Länder zu verankern.

Besondere Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund

Die schulische Situation für Kinder mit nichtdeutschen Herkunftssprachen ist grundsätzlich zu verbessern. Alle Kinder mit nichtdeutschen Herkunftssprachen müssen in den vorschulischen Einrichtungen und in der Grundschule von Anfang an in ihrer Sprachentwicklung verstärkt gefördert werden.

Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen

Um im gemeinsamen längeren Lernen Kindern mit allen Begabungen und unterschiedlichem Förderbedarf gerecht zu werden, brauchen Grundschulen zusätzliche Fachkräfte unterschiedlicher Professionen, die der Grundschule auch als Teil des Kollegiums verlässlich zur Verfügung stehen.

Standortbezogene Budgets für inklusive Schulen

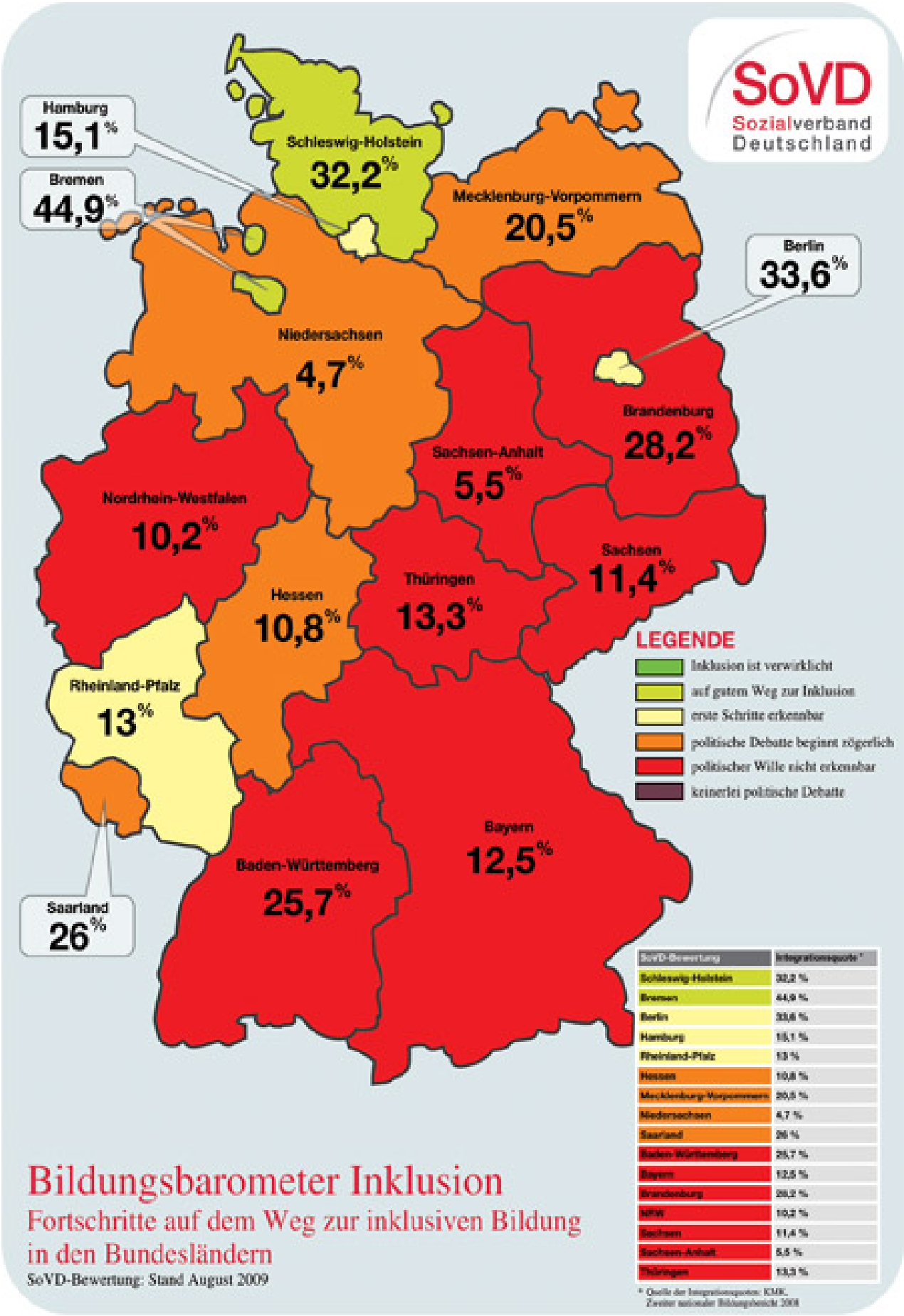
Inklusive Schulen brauchen in Abhängigkeit von ihrem Standort und der Zusammensetzung ihrer Schülerschaft ein Zusatzbudget, das sich am Sozialindex orientiert, damit die besonderen Förderansprüche durch personelle und materielle Verstärkung gesichert werden können.

Angemessene Räume

Für das ganztägige Schulleben mit vielfältigen Unterrichts- und Freizeitangeboten brauchen Kinder mehr Raum. Schulbau und Schulgelände müssen anregend und barrierefrei gestaltet sein und besondere Ansprüche einzelner Kinder berücksichtigen. Die in der Schule tätigen PädagogInnen brauchen zweckmäßig eingerichtete Arbeitsplätze und Räume für ihre kooperative Tätigkeit.

Es kann nicht früh genug darauf hingewiesen werden, dass man die Kinder nur dann vernünftig erziehen kann, wenn man zuvor die Lehrer vernünftig erzieht.

Erich Kästner



SoVD-Bewertung	Integrationsquote*
Schleswig-Holstein	32,2 %
Bremen	44,9 %
Berlin	33,6 %
Hamburg	15,1 %
Rheinland-Pfalz	13 %
Hessen	10,8 %
Mecklenburg-Vorpommern	20,5 %
Niedersachsen	4,7 %
Saarland	26 %
Baden-Württemberg	25,7 %
Bayern	12,5 %
Brandenburg	28,2 %
NRW	10,2 %
Sachsen	11,4 %
Sachsen-Anhalt	5,5 %
Thüringen	13,3 %

* Quelle der Integrationsquoten: KMK, Zweiter nationaler Bildungsbericht 2008

7. Landeselternschaft Grundschulen NW e.V.

beim Schulministerium anerkannter Elternverband

Vorsitzende:
Silvana Schneidersmann
Hauptstr. 11
47877 Willich
Tel.: 02156 - 490494

Geschäftsstelle:
Birgit Völxen
Keilstraße 37
44879 Bochum
Tel.: 0234 - 588254

7.1 Beitrittserklärung / Änderungsmitteilung

Name* .....

Straße .....

PLZ / Ort .....

Tel. / Fax .....

E-Mail .....

*die Nennung einer anderen Person, als der/des Schulpflegschaftsvorsitzenden, die die Schule als ordentliches Mitglied in der Landeselternschaft vertritt, ist möglich.

Schule .....

Anschrift .....

Anzahl der Klassen ..... Anzahl der Schüler/innen .....

Name der Schulleitung .....

Bitte Zutreffendes ankreuzen:

[ ] Ordentliche Mitgliedschaft (Mitgliedsschulen)
Hiermit treten wir der Landeselternschaft Grundschulen NW e.V. bei. Wir erkennen die Satzung des Vereins an und entrichten den gemäß § 5 der Satzung festgesetzten Beitrag von zur Zeit 0,50 Euro pro Schülerin/Schüler pro Schuljahr . (Es ist gem. § 55 (2) SchulG darauf zu achten, dass das Einsammeln des Mitgliedsbeitrags freiwillig und anonym erfolgt)

[ ] Fördernde Mitgliedschaft (Einzelperson)
Hiermit trete ich der Landeselternschaft Grundschulen NW e.V. bei. Ich erkenne die Satzung des Vereins an und entrichte den gem. § 5 der Satzung festgesetzten jährlichen Beitrag von zur Zeit 25,-- Euro pro Schuljahr.

[ ] Änderungsmitteilung zu Mitgliedsnummer .....

Bisheriges Mitglied

Name .....

Straße .....

PLZ / Ort .....

Datum ..... Unterschrift .....

Bankverbindung: Bank für Sozialwirtschaft (BfS) Kontonummer 0008154400 BLZ 370 205 00

Spenden an die Landeselternschaft sind steuerlich absetzbar

Landeselternschaft Grundschulen Nordrhein-Westfalen e.V.

7.2 SATZUNG

§ 1 Name und Sitz

(1) Der Verein führt den Namen “Landeselternschaft Grundschulen NW e.V.”.

(2) Der Verein hat seinen Sitz in Düsseldorf.

§ 2 Zweck

(1) Der Zweck des Vereins ist, die Eltern von Grundschülern bei der Erziehungs- und Bildungsarbeit, insbesondere im Bereich der Schule, zu beraten und zu unterstützen. Im Rahmen dieser Zweckbestimmung erfüllt der Verein die folgenden Aufgaben:

1. Weckung und Förderung des Verständnisses der Eltern für alle Fragen der Erziehung und des Unterrichts an Grundschulen; eingeschlossen sind Frage des Übergangs in die weiterführenden Schulen;
2. Vertretung der Auffassung der Eltern in den zu Nr. 1 genannten Fragen gegenüber den zuständigen Behörden, insbesondere dem Schulministerium, z.Zt. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen und gegenüber der Öffentlichkeit;
3. Zusammenarbeit mit Vereinigungen und Körperschaften, die sich mit Erziehungs- und Unterrichtsfragen befassen; hierzu gehört auch die Mitarbeit bei Maßnahmen in den Bereichen des Jugendschutzes, der Jugendhilfe, der Gesundheitsfürsorge und der außerschulischen Bildungsarbeit;
4. Anregung und Vertiefung der Arbeit in den Schulpflegschaften, insbesondere durch beratende Unterstützung bei Einzelfragen von Eltern zur Erziehungs- und Bildungsarbeit der Schule;
5. Unterstützung der Eltern bei der Ausübung ihrer verfassungsmäßigen und gesetzlichen Rechte auf Mitwirkung im Schulwesen und Wahrnehmung dieser Mitwirkungsrechte im überörtlichen Bereich.

(2) Der Verein verfolgt ausschließlich und unmittelbar gemeinnützige Zwecke im Sinne der §§ 51 ff. Abgabenordnung (AO 1977).

(3) Den Eltern von Grundschülern im Sinne dieser Satzung stehen Erziehungsberechtigte von Grundschülern, die nicht Eltern sind, gleich.

(4) Der Verein ist konfessionell und parteipolitisch unabhängig und ungebunden.

(5) Der Verein ist selbstlos tätig. Er verfolgt keine eigenwirtschaftlichen Zwecke.

§ 3 Erwerb der ordentlichen Mitgliedschaft

(1) Ordentliches Mitglied des Vereins kann der/die Vorsitzende der Schulpflegschaft einer Grundschule in Nordrhein-Westfalen oder an seiner Stelle ein(e) andere(r) Erziehungsberechtigte(r) derselben Schule werden.

(2) Die Mitgliedschaft wird erworben durch schriftliche Beitrittserklärung und durch Zahlung des Mitgliedsbeitrages.

(3) Wenn die Voraussetzungen für eine ordentliche Mitgliedschaft nicht mehr vorliegen, wechselt der Status in eine fördernde Mitgliedschaft.

(4) Fördermitglied kann auch der / die Vertreter/in einer Stadt-, Gemeinde- oder Kreisschulpflegschaft werden. Dokumentationen nach außen über die Mitgliedschaft in der Landeselternschaft z.B. im Briefkopf sind nur mit der Genehmigung des Vorstandes möglich.

§ 4 Erwerb der fördernden Mitgliedschaft, Ehrenmitgliedschaft

(1) Fördernde Mitglieder können alle Erziehungsberechtigte von Grundschülern sein.

(2) Auf Antrag kann jede natürliche und juristische Person förderndes Mitglied werden. Über den Antrag entscheidet der Vorstand.

(3) Personen, die sich in besonderem Maße Verdienste für den Verein erworben haben, können durch Beschluss des Vorstandes zu Ehrenmitgliedern ernannt werden. Sie sind von der Beitragszahlung befreit.

§ 5 Erlöschen der Mitgliedschaft

Die Mitgliedschaft erlischt:

1. durch schriftliche Austrittserklärung,
2. durch Wegfall der Voraussetzungen für den Erwerb der Mitgliedschaft,
3. durch Beschluss des Vorstandes.

§ 6 Beiträge

(1) Zur Deckung der Kosten des Vereins wird ein Mitgliedsbeitrag erhoben.

(2) Für die ordentlichen und fördernden Mitglieder setzt die Mitgliederversammlung den Jahresbeitrag fest.

(3) Der Jahresbeitrag wird fällig bei Beginn des Geschäftsjahres (§14).

§ 7 Organe

Organe des Vereins sind

1. die Mitgliederversammlung,
2. der Vorstand

§ 8 Mitgliederversammlung

(1) Den Vorsitz in der Mitgliederversammlung führt der/die Vorsitzende des Vorstandes oder ein(e) Stellvertreter(in).

(2) In der Mitgliederversammlung hat jedes ordentliche Mitglied eine Stimme. Die ordentlichen Mitglieder können sich durch einen von ihnen bevollmächtigten Erziehungsberechtigten derselben Schule vertreten lassen.

(3) Fördernde Mitglieder und Ehrenmitglieder können an der Mitgliederversammlung mit beratender Stimme teilnehmen.

(4) Gäste können auf Beschluss des Vorstandes an der Mitgliederversammlung teilnehmen.

§ 9 Zuständigkeit der Mitgliederversammlung

Die Mitgliederversammlung ist für folgende Angelegenheiten zuständig:

1. Wahl und Abberufung der Mitglieder des Vorstandes (§ 11 Abs. 3);
2. Entgegennahme des Jahresberichtes des Vorstandes und der Jahresrechnung (§11 Abs. 6);
3. Wahl von zwei Kassenprüfern;
4. Beschlussfassung über die Entlastung des Vorstandes;

5. Änderung der Satzung;
6. Auflösung des Vereins;
7. sonstige Angelegenheiten, die vom Vorstand der Mitgliederversammlung vorgelegt werden oder deren Erörterung von einem ordentlichen Mitglied wenigstens zwei Wochen vor der Mitgliederversammlung oder von mindestens einem Viertel der anwesenden ordentlichen Mitglieder in der Mitgliederversammlung beantragt wird.

§ 10 Geschäftsgang der Mitgliederversammlung

(1) Die Mitgliederversammlung wird von dem/der Vorsitzenden des Vorstandes mindestens einmal jährlich an einen vom Vorstand zu bestimmenden Ort einberufen. Sie muss einberufen werden, wenn mindestens ein Viertel der ordentlichen Mitglieder es verlangen.

(2) Die Einladungen ergehen schriftlich mit mindestens zwei Wochen Frist unter Mitteilung der Tagesordnung. Die Tagesordnung wird vom Vorstand festgesetzt. Über die Tagesordnungspunkte, die Grundsatzfragen des Schulwesens betreffen, sollen die Mitglieder so rechtzeitig unterrichtet werden, dass sie Gelegenheit haben, diese Fragen vor der Mitgliederversammlung in der Schulpflegschaft zu erörtern.

(3) Die Beschlüsse über Satzungsänderungen und über die Auflösung des Vereins bedürfen einer Mehrheit von drei Vierteln der Stimmen der erschienenen oder wirksam vertretenen Mitglieder. Alle übrigen Beschlüsse werden mit der einfachen Mehrheit der abgegebenen Stimmen gefasst. Stimmenthaltungen zählen nicht als abgegebene Stimme. Bei einer Wahl ist derjenige Kandidat gewählt, der die Mehrheit der abgegebenen Stimmen auf sich vereinigt. Werden Stimmen für mehr als zwei Kandidaten abgegeben und erhält keiner von ihnen die Mehrheit der abgegebenen Stimmen, findet zwischen den beiden Kandidaten mit den höchsten Stimmanteilen eine Stichwahl statt.

(4) Ist zu der Mitgliederversammlung ordnungsgemäß eingeladen worden, so können Beschlüsse mit einfacher Mehrheit der anwesenden Mitglieder gefasst werden.

(5) Über die Beschlüsse der Mitgliederversammlung wird eine Niederschrift aufgenommen, die vom/von der Versammlungsleiter(in) und einem weiteren Mitglied des Vorstandes zu unterzeichnen ist.

§ 11 Vorstand

(1) Der Vorstand (§26 BGB) besteht aus dem/der Vorsitzenden, zwei stellvertretenden Vorsitzenden, dem/der Schatzmeister(in). Bis zu vier weitere Vorstandsmitglieder können bestellt werden.

(2) Mitglieder des Vorstandes müssen zum Zeitpunkt der Wahl ordentliche Mitglieder sein und sollten über Erfahrungen in der Schulpflegschaftsarbeit verfügen. Zum/zur Schatzmeister(in) kann auch ein förderndes Mitglied gewählt werden.

(3) Die Vorstandsmitglieder werden für die Dauer von zwei Jahren gewählt; sie führen ihr Amt geschäftsführend weiter, bis der neue Vorstand gewählt ist. Neuwahlen müssen bis zum Ende des ersten Schulhalbjahres durchgeführt werden. Die Vorstandsmitglieder können jederzeit durch Beschluss der Mitgliederversammlung abberufen werden.

(4) Der Verein wird gerichtlich und außergerichtlich durch mindestens zwei gemeinsam handelnde Vorstandsmitglieder vertreten.

(5) Der Vorstand fasst seine Beschlüsse bei Anwesenheit von zwei Drittel der Mitglieder mit einfacher Mehrheit; bei Stimmengleichheit entscheidet die Stimme des/der Vorsitzenden.

(6) Der Vorstand führt die laufenden Geschäfte des Vereins. Er legt der Mitgliederversammlung jährlich den Jahresbericht und die Jahresrechnung vor.

(7) Über Beschlüsse des Vorstandes sind Niederschriften anzufertigen.

(8) Der Vorstand kann eine Geschäftsstelle einrichten, mit deren Leitung ein(e) Geschäftsführer(in) betraut werden kann. Der/die Geschäftsführer(in) nimmt an den Vorstandssitzungen mit beratender Stimme teil.

§ 12 Ausschüsse

(1) Für besondere Aufgaben oder einzelne Aufgabengebiete kann der Vorstand Ausschüsse einsetzen. Die Mitgliedschaft in diesen Ausschüssen wird durch entsprechende Erklärung und Mitarbeit im Ausschuss erworben; sie endet mit einer Austrittserklärung oder Einstellung der Mitarbeit.
(2) Die Beratungsergebnisse der Ausschüsse sind dem Vorstand in Form einer Niederschrift mitzuteilen.
(3) Es ist ein Ausschuss „Stadt-. Gemeinde-, Kreisschulpflegschaften“ zu bilden.

§ 13 Regionale Arbeitsgemeinschaften

Mitglieder der Landeselternschaft können in regionalen Arbeitsgemeinschaften zusammenarbeiten. Diese vertreten die Angelegenheiten der Landeselternschaft auf örtlicher Ebene. Sie werden vom Vorstand und der Geschäftsstelle unterstützt.

§ 14 Geschäftsjahr

Das Geschäftsjahr ist das Schuljahr.

§ 15 Mittelverwendung und Verwaltungsausgaben

(1) Mittel des Vereins dürfen nur für satzungsgemäße Zwecke verwendet werden. Die Mitglieder erhalten keine Zuwendungen aus Mitteln des Vereins.

(2) Es darf keine Person durch Ausgaben, die dem Zweck des Vereins fremd sind oder durch unverhältnismäßig hohe Vergütungen begünstigt werden.

(3) Für ausgaben des Vereins in eine Kassenausgaberegelung durch den Vorstand aufzustellen.

§ 16 Auflösung

Bei Auflösung des Vereins oder bei Wegfall seines bisherigen Zweckes fällt das gesamte Vermögen des Vereins an eine Körperschaft des öffentlichen Rechtes oder eine als steuerbegünstigt besonders anerkannte Körperschaft für die Förderung der Bildung und Erziehung.

Anmerkung: Als Wahlordnung gelten sinngemäß die Empfehlungen zur Wahlordnung in Schulmitwirkungsgremien, Düsseldorf, den 23.5.1987 Änderungen: Castrop-Rauxel, 16.05. u. 21.11.1998, Marl, 31.03.2001, Castrop-Rauxel 13.04.2002

Bankverbindung: Bank für Sozialwirtschaft (BfS), KtoNr 0008154400, BLZ 370 205 00

Spenden an die Landeselternschaft sind steuerlich absetzbar

7.3 Die Landeselternschaft Grundschulen NW e.V.

Gegründet wurde die Landeselternschaft Grundschulen 1986 in Düsseldorf. Grundlage unserer Arbeit ist das Grundgesetz und das in der Verfassung des Landes NRW festgelegte Recht der Eltern, die schulische Bildung ihrer Kinder mitzubestimmen.

- Die Landeselternschaft ist parteipolitisch, weltanschaulich und konfessionell unabhängig.
- Die Landeselternschaft ist der einzige vom Schulministerium anerkannte Elternverband, der ausschließlich die Interessen von Grundschuleltern wahrnimmt.
- Die Landeselternschaft vertritt die Interessen der Eltern von Grundschülern auf Landesebene, z.B. gegenüber dem Schulministerium, dem Landtag, den Parteien.
- Die Landeselternschaft ist nach §77 Schulgesetz berechtigt, sich bei allen schulischen Angelegenheiten von allgemeiner und grundsätzlicher Bedeutung zu beteiligen. So wurde sie beteiligt bei der Umsetzung der betreuenden Grundschule von 8-13 Uhr, an der Veränderung des Mitwirkungsgesetzes im Sinne der Eltern, an der Veränderung der Ausbildungsordnung für die Grundschule, an der Vorbereitung für das Fach Englisch u.a. mehr.
- Die Landeselternschaft ist für die Grundschulen Mitglied in der Arbeitsgemeinschaft schulformbezogener Elternverbände in NRW.
- Die Landeselternschaft nimmt die Interessen der Grundschulelternschaft NRW im Bundeselternrat wahr.
- Die Landeselternschaft berät die Klassen- / Schulpflegschaft bei ihrer Mitwirkungsarbeit.
- Die Landeselternschaft unterstützt die Klassen- / Schulpflegschaften durch Informationsschriften bei ihrer Arbeit.
- Die Landeselternschaft informiert ihre Mitglieder durch ihr „Info-Heft“.
- Die Landeselternschaft finanziert ihre Arbeit ausschließlich durch die freiwilligen Mitgliedsbeiträge der Elternschaft, da das Schulministerium – anders als in den übrigen Bundesländern – keine finanziellen Mittel für die gesetzliche Mitwirkungsarbeit der Elternverbände zur Verfügung stellt.
- Die Landeselternschaft erhält keinerlei Zuwendungen von dritter Stelle, was ihre Arbeit erschwert, aber ihrer Unabhängigkeit zugute kommt.
- Die Landeselternschaft ist als gemeinnütziger Verein anerkannt.
- Sämtliche Vorstandsmitglieder arbeiten ehrenamtlich.

Mitgliedschaft

Mitglied in der Landeselternschaft Grundschulen zu sein, bedeutet eine Lobby für die Grundschule mit zu tragen, die von vielen gestützt, für jede einzelne Schule von großem Nutzen ist. Die Beteiligung an der Bildungspolitik der Landesregierung hat für uns Eltern eine große Bedeutung und gewinnt mit einer zahlenmäßig starken Mitgliederzahl auch an Bedeutung für die Gremien.

Viele Grundschulen unseres Landes sind bereits in der Landeselternschaft vertreten, aber zu viele sind auch noch nicht Mitglied. Stärken Sie durch Ihre Mitgliedschaft die Position der Elternvertretung und somit die Lobby der Grundschulen in NRW!

8. Stellungnahmen / Resolutionen

8.1 Stellungnahme zum Entwurf des 4. Schulrechtsänderungsgesetzes

Die Textentwürfe der Gesetzesvorschläge der Fraktionen des SPD, Bündnis 90/Die Grünen und der Linken finden Sie unter
www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD15-24.pdf

sowie MMD15-28.pdf, MMD15-29.pdf, MMD15-36.pdf,MMD15-37.pdf

Im Kern geht es um vier Themen:

- Die Aufhebung der Verbindlichkeit der Grundschulempfehlungen sowie der Wegfall des Prognoseunterrichtes
- Der Wegfall der Kopfnoten als Ziffernnoten und der Ersatz durch die textliche Beschreibungen
- Die Wiedereinführung der Drittelparität in den Schulkonferenzen der weiterführenden Schulen
- Die Wiedereinführung von Schuleinzugsbezirken

Unser Stellungnahme dazu, die auch in der Anhörung am 3. November 2010 im Ausschuss für Schule und Weiterbildung erläutert wurde:

Landeselternschaft Grundschulen NW e.V.
beim Schulministerium anerkannter Elternverband

Vorsitzende
Silvana Schneidersmann
Hauptstraße 11
47877 Willich
Tel.: 02156 - 490494
vorstand@landeselternschaft-nrw.de

Geschäftsstelle:
Birgit Völxen
Keilstraße 37
44879 Bochum
Tel.: 0234 – 5882545
info@landeselternschaft-nrw.de

www.landeselternschaft-nrw.de

Willich, 27.10.2010

Stellungnahme der Landeselternschaft Grundschulen zu den Gesetzentwürfen

"Viertes Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes für das Land Nordrhein-Westfalen (4. Schulrechtsänderungsgesetz)", Gesetzentwurf der Fraktionen von SPD und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN,
"Gesetz zur Abschaffung der Kopfnoten", "Gesetz zur Stärkung der Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern", "Gesetz zur Aufhebung der verbindlichen Grundschulgutachten", "Gesetz zur Einführung der Grundschuleinzugsbezirke", Gesetzentwürfe der Fraktion DIE LINKE

Sehr geehrter Herr Uhlenberg,

vielen Dank für Ihre Einladung zur öffentlichen Anhörung zu den vorgelegten Gesetzesentwürfen der Fraktionen von SPD und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN sowie der Fraktion DIE LINKE am 3.11.2010 im Landtag.

Als Anlage übersende ich Ihnen vorab unsere schriftliche Stellungnahme.

Mit freundlichen Grüßen

Silvana Schneidersmann

Vorsitzende

Zu den vorgesehenen Änderungen des §11 (Prognoseunterricht):

Die mit dem 2. Schulrechtsänderungsgesetz im Jahr 2006 eingeführte verpflichtende Übergangsempfehlung wurde damals massiv und begründet von der Landeselternschaft kritisiert.

Die Erfahrungen haben gezeigt, dass diese Kritik in vollem Umfang gerechtfertigt war und diese Form des Entzugs der elterlichen Entscheidungsrechte keinerlei Vorteil gebracht hat.

Glücklicherweise hat sich herausgestellt, dass nur wenige Eltern ihre Kinder dem unnötigen Druck des Prognoseunterrichtes ausgesetzt haben und dass die Aussagequalität des Prognoseunterrichts stark bezweifelt werden muss, da sich in den Schulamtsbezirken extreme Unterschiede in den „Erfolgsquoten“ ergeben.

Dafür fielen im Rahmen der Durchführung des Prognoseunterrichtes Jahr für Jahr Unterrichtsstunden aus und es entstanden nach Schätzung der Landeselternschaft Kosten von rund 2 Mio. Euro pro Jahr.

Die Landeselternschaft spricht sich nach wie vor für das Entscheidungsrecht der Eltern aus und befürwortet daher die vorgesehene neue Fassung des §11(4) nach dem Entwurf der Fraktion von SPD und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN.

Zu den vorgesehenen Änderungen der §§46 und 84 (Schuleinzugsbezirke):

Die Landeselternschaft Grundschulen sieht in der Möglichkeit des Schulträgers Schuleinzugsbezirke zu bilden eine erhebliche Einschränkung des elterlichen Wahlrechts auf eine für ihr Kind geeignete Schule.

Dies betrifft sowohl die Wahl der geeigneten Grundschule als auch der weiterführenden Schule. Dadurch kann sich zudem auch noch ein täglicher längerer Schulweg ergeben, der insbesondere bei Grundschulkindern so nicht akzeptabel ist.

Bereits im Jahr 2005 hat sich die Landeselternschaft Grundschulen ausführlich mit der Thematik auseinandergesetzt, die Abschaffung der Grundschuleinzugsbezirke aber grundsätzlich befürwortet.

Grundschuleltern nehmen die Wahlmöglichkeit oft sehr bewusst wahr, informieren sich ausführlich bei den Schulen im Umkreis und entscheiden sich dann für die aus ihrer Sicht „beste“ Schule für ihr Kind.

Die Schulträger haben die Grenzen durch die Festlegung der Zügigkeit gesetzt und es entstanden keine zusätzlichen Kosten. Die Probleme der Schulträger sind nicht in der freien Grundschulwahl der Eltern begründet sondern in den zurückgehenden Schülerzahlen!

Durch eine Wiedereinführung von Schulbezirken befürchten wir eine Verstärkung der sozialen Abhängigkeit: Bis zum Jahr 2006 war feststellbar, dass trotz vorhandener Schuleinzugbezirke ein deutlicher, in der Regel der sozial besser gestellte, Teil der Eltern Mittel und Wege gefunden hat ihr Kind doch auf ein Schule außerhalb des Schuleinzugsbezirke einzuschulen.

Schuleinzugsbezirke für Grund- aber auch für weiterführende Schulen sind nach unserer Überzeugung nur akzeptabel bzw. sogar unproblematisch, wenn eine annähernd gleiche Qualität aller Schulen gegeben wäre. Davon sind wir in NRW und auch in Deutschland allerdings leider nach wie vor weit entfernt.

Es gibt vor Ort oft extreme Qualitätsunterschiede der Schulen, die vielfältige Gründe haben. Solange dies so ist, würden unsere Kinder durch die Wiedereinführung von Schuleinzugsbezirken ggf. gezwungen, Schulen nicht akzeptabler Qualität zu besuchen.

Die Landeselternschaft Grundschulen spricht sich daher deutlich gegen die Möglichkeit der Einführung von Schuleinzugsbezirken insbesondere Grundschuleinzugbezirken aus.

Zu den vorgesehenen Änderungen des §49 (Arbeits- und Sozialverhalten):

Aussagen zum Arbeits- und Sozialverhalten stellen in einer inhaltlich differenzierten Art und Weise sicherlich eine gute Orientierung für Schülerinnen, Schüler und Eltern dar. Das zeigen auch die langjährigen Erfahrungen der Grundschulen in den Klassen 1 bis 3. Sie sind ein wichtiger und selbstverständlicher Bestandteil der Zeugnisse der Grundschule.

Wir befürworten es, dass die Verfahrensweise nach dem vorgelegten Entwurf der Fraktion von SPD und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN dann auch bis einschließlich der Klasse 4, 1. Halbjahr möglich wäre.
Die Verpflichtung der Schulkonferenz hier Grundsätze zu einer einheitlichen Handhabung der Aussagen aufzustellen ist unbedingte Voraussetzung einer für alle Seiten transparenten Sicht auf die erteilten Beurteilungen.

Für den Bereich der weiterführenden Schulen dürfen Aussagen zum Arbeits- und Sozialverhalten, unabhängig von der Form, nicht auf Abschluss-, Abgangszeugnissen oder auf Zeugnissen (z.B. Versetzungszeugnis Klasse 9/10 Realschule), die zur Bewerbung dienen, erscheinen.

Die Landeselternschaft Grundschulen befürwortet den Entwurf der Fraktion von SPD und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, hält allerdings eine Ergänzung bezüglich der Zeugnisse zu Bewerbungszwecken für erforderlich.

Einen kompletten Wegfall der Aussagen zum Arbeits- und Sozialverhalten, wie im Entwurf der Fraktion DIE LINKE vorgesehen, lehnen wir ab.

Zu den vorgesehenen Änderungen des §66 (Zusammensetzung der Schulkonferenz):

Die Wiedereinführung der Drittelparität stellt aus Sicht der Landeselternschaft Grundschulen einen erheblichen Fortschritt dar. Die Schulen in NRW befanden sich bis 2006 auf einem stetigen Weg zu einem besseren demokratischem Grundverständnis. Dies wurde durch die im Schuljahr 2005 eingeführte Drittelparität gestützt. Die ersten Erfahrungen im Schuljahr 2005/2006 waren durchwegs positiv.

Auch wenn Grundschuleltern von der vorgesehenen Änderung nicht direkt betroffen sind , halten wir die Wiedereinführung der Drittelparität in den Schulkonferenzen der weiterführenden Schulen für den demokratisch und schulklimatisch besten Weg.

Die Landeselternschaft Grundschulen befürwortet den Entwurf der Fraktion von SPD und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN.

Die abweichenden Paritätsverhältnisse im Entwurf der Fraktion DIE LINKE erschließen sich uns nicht und ergeben im Ergebnis eine Unterrepräsentanz der Elternvertreter, daher lehnen wir diesen Vorschlag ab.

8.2 Resolution des Bundeselternrates - Veränderungen wagen - Mut machen

Resolution Bad Salzdetfurth vom 12.5.2010

Veränderungen wagen - Mut machen

Netzwerkarbeit für Kinder – Lernen vor Ort
Verbesserung der Übergänge im Bildungssystem

Der Bildungsweg aller Kinder in Deutschland ist von vielen Übergängen geprägt. Der Schritt in einen neuen Lebens- und Bildungsabschnitt verbindet sich mit Hoffnungen, aber auch mit Ängsten und Zweifeln. Deshalb müssen Übergänge professionell gestaltet werden.

Ihr Erfolg darf nicht vom zufälligen Engagement Einzelner abhängen.
Die Übergänge vom Kindergarten in die Grundschule und von der Schule in Ausbildung oder Studium sind Meilensteine der Entwicklung und bringen das Kind und den Jugendlichen voran. Bei den unfreiwilligen Übergängen innerhalb des Schulsystems - horizontal zwischen den Schulformen, vertikal zwischen den Schulstufen - überwiegen Unsicherheit und Frustration. Der Wechsel von einem Bundesland in ein anderes ist nicht selten schmerzhaft. Der Wechsel in eine niedrigere Jahrgangsstufe bringt nachweislich keine positiven Effekte, im Gegenteil, er verschwendet Ressourcen.

Auch wenn ein bundesweit einheitliches Schulsystem mit gemeinsamem Lernen bis zum Ende der Pflichtschulzeit politisch derzeit nicht durchsetzbar ist, muss der Übergang in die weiterführenden Schulen entschärft werden. Er muss später erfolgen und zwar dann, wenn das Kind die notwendige Reife zur Bewältigung des Übergangs entwickelt hat. Der Zwang zur Trennung durch Bewertung und Abwertung, der die Schulsysteme der Bundesländer prägt, schadet der Entwicklung der Kinder.

Die Methode des entdeckenden Lernens, bewährt im Elementarbereich, muss über die gesamte Schulzeit beibehalten werden. Lernen hat Können zum Ziel, nicht nur Wissen. Es muss sich an den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz orientieren, was den Wechsel an eine Schule in einem anderen Bundesland erleichtern würde.

Damit Übergänge besser gelingen, fordert der Bundeselternrat:

- Ausbau der Methodenkompetenz von Pädagogen
- sonderpädagogische Kompetenz muss an jeder Schule verfügbar sein, auch auf Leitungsebene
- Qualifizierung von Pädagogen für die Verzahnung von Übergängen
- Kooperation und Vernetzung aller Bildungsbeteiligten

Es gilt Kindern, Jugendlichen und Eltern Mut zu machen. Sie müssen Übergänge als Chance erleben. Eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Bildungseinrichtungen, die gestaltet und gelebt wird, garantiert das Gelingen.

9. Aktuelles rund um Grundschule

9.1 Initiative von 500 Grundschulleiterinnen und -leitern für längeres gemeinsames Lernen

Quelle: Grundschulverband, www.grundschulverband-nrw.de/Laenger_gemeinsam/LaengerGemeinsamLernen_PK.htm

5.2.2010:

Vor einer Woche haben die SchülerInnen der 4. Klassen ihr Halbjahreszeugnis bekommen zusammen mit der Empfehlung für den Besuch der weiterführenden Schule.

Die Erfahrungen in den Grundschulen und viele wissenschaftliche Untersuchungen belegen, dass die Schulformprognosen zu einem erschreckend hohen Prozentsatz im Laufe der weiteren Schullaufbahn revidiert werden müssen. Dabei ist nach Erfahrung aller Beteiligten nicht die Beratung der Grundschule oder die Entscheidung der Eltern falsch, falsch ist allein der Zwang, diese Entscheidung überhaupt zu diesem Zeitpunkt für so junge Kinder fällen zu müssen. Eine längere gemeinsame Schulzeit wäre ein erster Schritt für bessere Lebenschancen für unsere Kinder.

500 Grundschulleiterinnen und –leiter in ganz NRW haben innerhalb kürzester Zeit den untenstehenden Aufruf für ein längeres gemeinsames Lernen unterschrieben:

„*Wir wollen eine Schule leiten, die allen Kindern einen erfolgreichen Start ins lebenslange Lernen ermöglicht. Wissenschaftliche Untersuchungen belegen, dass unsere Grundschulen da auf dem richtigen Weg sind. Sie zeigen aber auch, dass die kindliche Entwicklung sehr unterschiedlich verläuft. Darauf muss Schule reagieren können.*

Wir erklären daher: Uns reicht die Zeit gemeinsamen Lernens aller Kinder nicht!

Grundschule braucht

- *mehr Zeit für jedes einzelne Kind, damit es in kleinen Gruppen seine individuellen Stärken entwickeln kann;*
- *mehr Zeit für die Förderung aller Kinder ohne eine frühzeitige Schulformempfehlung.*

Kinder brauchen

- *mehr Zeit für die individuelle Entwicklung ohne den Druck durch eine frühe Trennung in verschiedene Schulformen;*
- *mehr Zeit für ein längeres gemeinsames Lernen in einer Schule für alle Kinder ohne Auslese.*

Wir wollen eine Schule leiten, die die Lebenschancen aller Kinder fördert und nicht durch die Verteilung auf verschiedene weiterführende Schulformen belastet. Vier Grundschuljahre sind zu kurz, um Chancengleichheit zu schaffen und jedem Kind seine individuelle Entwicklung zu ermöglichen.“

Die Initiative der Grundschulleiterinnen und –leiter ist unabhängig und hat sich nur für diesen Appell zusammengeschlossen.

9.2 Wartburg-Grundschule erweitert ihr Konzept bis Jahrgangsstufe 10

Quelle: Grundschulverband, www.grundschulverband-nrw.de/Schulentwicklung/Wartburgschule/Wartburg_Konzept1005.htm

Münster: „ Auf der Wartburg-Grundschule auch nach der 4. Klasse bleiben zu können, das fänd ich schön“, sagte Lorena aus dem Schulparlament kurz nach der Verleihung des Deutschen Schulpreises. Das war für Eltern und Kollegen/innen der Beginn eines neuen Denkprozesses. Heute 18 Monate nach der Preisverleihung überreichen Gisela Gravelaar und Bettina Pake der Stadträtin Dr. Andrea Hanke ihr Konzept zur Erweiterung der Schule bis zur Jahrgangsstufe 10. Mit ihrem Angebot an die Stadt möchte die Schule ihr pädagogisches Konzept weiterentwickeln und einen Beitrag zur Erweiterung der Vielfalt in der Bildungslandschaft der Stadt Münster leisten.

Die Auszeichnung mit dem Deutschen Schulpreis im Jahre 2008 bestärkte das Kollegium, die Schul- und Unterrichtsentwicklung voranzutreiben und eine Schule zu konzipieren, in der Kinder und Jugendliche länger gemeinsam lernen können.

50 Eltern, Kollegen/innen und externe Berater/innen

haben in den letzten eineinhalb Jahren die Vision einer Schule von Jahrgang 1 bis 10 entwickelt und in einem Konzept verschriftlicht. Dabei stand das erfolgreiche Schulprogramm der Wartburg-Grundschule ebenso Pate wie die relevanten Qualitätsbereiche des Deutschen Schulpreises: Unterrichtsentwicklung/ Unterrichtsqualität, Umgang mit Vielfalt, Leistungserziehung, Verantwortung, schulische und außerschulische Kooperation und Schule als lernende Organisation (www.deutscher-schulpreis.de).

Wichtige Eckpunkte dieser inklusiven gebundenen Ganztagschule sind u.a.

- das jahrgangsübergreifende Lernen,
- die individuelle Lernförderung eingebunden in die Gemeinschaft der Lerngruppe, eine kontinuierliche Begleitung der Schülerinnen und Schüler durch Pädagogen/innen,
- Zusammenarbeit der Pädagogen/innen in Teams,
- kontextbezogenes Lernen in Gesamtlernsituationen,
- die Weiterführung der demokratischen Schulkultur, in der auch die Schülerinnen und Schüler für sich und für andere Verantwortung übernehmen,
- eine ermutigende Leistungserziehung, in der Lernbeobachtung, -begleitung, -beratung die Leistungsbewertung maßgeblich beeinflusst.
- die Tradition der evangelischen Schule in städtischer Trägerschaft soll fortgesetzt werden.

Die neue Schule ermöglicht den Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 10 alle Abschlüsse der Sekundarschule I, die eine anschlussfähige und qualitative Fortführung der Bildungswege garantiert.

Die Wartburg-Grundschule ist Mitglied der Akademie des Deutschen Schulpreises der Robert Bosch Stiftung sowie des Schulverbundes „Blick-über-den-Zaun“ und nutzt über diese Netzwerke die Möglichkeit zur eigenen Weiterentwicklung durch die Beratung renommierter Wissenschaftler und Schulpraktiker. Der Kreissynodalvorstand der evangelischen Kirche in Münster hat eine enge Zusammenarbeit und Unterstützung zugesagt.

9.3 Übergang im Fach Englisch von der Grundschule zur weiterführenden Schule

Quelle: www.bildungsportal.nrw.de

Den Übergang im Fach Englisch von der Grundschule zur weiterführenden Schule begleiten - ein Modell:

Englischunterricht in der Grundschule erfolgt nach einem verbindlichen Lehrplan, der sich, ebenso wie die Kernlehrpläne der weiterführenden Schulen, am „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen“ orientiert. Er erfüllt die Ansprüche der Primarstufendidaktik und berücksichtigt die national wie international aktuellen und unbestrittenen Forschungsergebnisse der Fremdsprachendidaktik.

Lehrkräfte der Sekundarstufe I müssen in der Fortführung zwei wesentliche Aufgaben erfüllen: Einerseits geht es darum, die Grundschulkenntnisse zu ermitteln und weiter zu entwickeln. Außerdem sollen Lernfreude und Motivation der Kinder im Fach Englisch über die Grundschulzeit hinaus erhalten bleiben.

Die Tatsache, dass die Vorkenntnisse der Kinder, die mit Englischkenntnissen aus der Grundschule kommen, sehr heterogen sind, kann von Lehrkräften als Belastung empfunden werden.

Heterogene Voraussetzungen, welche die Kinder heute in den Englischunterricht der Sekundarstufe I mitbringen, entstehen jedoch nicht nur, weil Kinder durch den Unterricht der Grundschule die erwarteten Standards in unterschiedlichen Ausprägungen erreichen. Sie sind auch durch familiäre Umstände bedingt. So nutzen zum Beispiel Eltern, die davon ausgehen, dass der ideale Zeitpunkt für das Erlernen einer Fremdsprache im Vorschulalter liegt, zur Förderung ihrer Kinder bereits die Angebote der Kindergärten oder anderer Anbieter.

Für den konstruktiven Umgang mit Heterogenität ist es unerlässlich, die eigene Lehrerrolle in einem veränderten Sinn zu verstehen: Es gilt, gerade auch im Übergang diagnostische Kompetenz zu entwickeln, zu beobachten, was das Kind bereits kann, um aufgrund dieser Beobachtungen dessen weiteres sprachliches Wachstum nachhaltig fördern zu können.

Lehrkräfte der Sekundarstufe I müssen sich dazu auch mit den Arbeitsweisen der Grundschule vertraut machen. Möglich ist das durch das Einladen von Grundschullehrkräften in die Fachkonferenzen, um Erfahrungen und Materialien auszutauschen, durch gegenseitige Hospitationen,

durch Planung und Durchführung gemeinsamer Unterrichtsvorhaben und Projekte. Das Sprechen über gemeinsame Probleme wirkt nicht nur entlastend, oft ergeben sich aus solchen kollegialen Gesprächen auch Lösungsansätze, die die einzelne Lehrkraft alleine vergebens gesucht hätte. Wenn mehrere weiterführende Schulen und Grundschulen sich zu einem Netzwerk zusammenschließen, erhalten Erfahrungs- und Materialaustausch eine größere Plattform.

An der Arbeitsgruppe zum „Fortgeführten Englischunterricht“ nahmen im Schuljahr 2005/06 folgende Lehrkräfte teil: Jutta Backhaus (Adolf-Reichwein-Realschule), Katrin Berlage (Overbergschule), Jutta Frings (Alexanderschule Mellrich), Claudia Hartig (Realschule Bockum-Hövel), Sonja Krampe (Realschule Anröchte), Andrea Mann (EGS Dorfschule Witten), Wendelgard Saßnick-Lotsch (Konrad-Adenauer-Realschule), Hiltrud Stegemann (Carl-Orff-Schule), Heidi Weltermann (Realschule Anröchte).

Die beteiligten Lehrkräfte sind darin einig, dass die gemeinsame Arbeit sich positiv auf die weitere Entwicklung ihrer Professionalität ausgewirkt hat. Materialien, die sie erarbeitet haben, stellen sie anderen Kolleginnen und Kollegen hiermit gerne zur Verfügung:

Wie die Zusammenarbeit zwischen Grundschul-und Sekundarstufenlehrkräften zeitlich organisiert werden kann, finden Sie unter dem Stichwort Arbeitsplan. Weiterhin können Sie einen Informationsbogen der Grundschule ansehen, dem zu entnehmen ist, welche Unterrichtsmaterialien, Lieder, Reime und Spiele die Kinder einer bestimmten Grundschulklasse gelernt haben, sowie eine entsprechende Kopiervorlage dieses Informationsbogens für die eigene Verwendung ausdrucken.

Eine Checkliste, die sich an den Kompetenzen orientiert, welche die Kinder am Ende der 4. Klasse erreicht haben sollen, ermöglicht die gezielte und kriterienorientierte Beobachtung einzelner Kinder. Sie kann in Beratungsgesprächen mit den Kindern selbst oder mit Eltern zur Ermittlung des Förderbedarfs sowie zur Beobachtung der Progression oder zur Notenfindung eingesetzt werden. Durch das Transparentwerden von Stärken und Schwächen erlauben diese Checklisten motivierende Leistungsrückmeldungen, welche Vertrauen entwickeln helfen; Vertrauen bezüglich der Lernwege, Lernprozesse und Lernergebnisse des einzelnen Kindes. Zum Einsatz in Ihrem Unterricht finden Sie hier eine Kopiervorlage für eine Checkliste zu den Kompetenzen am Ende der 4. Klasse.

Die Durchführung einer gemeinsamen Fachkonferenz von Grundschulen und Schulen der Sekundarstufen kann durch eine Tischvorlage strukturiert werden.

Verschaffen Sie sich einen schnellen Überblick über Unterrichtsprinzipien der Grundschule und des fortgeführten Englischunterrichts sowie über die Möglichkeit, mit Bilderbüchern zu arbeiten, denn das lehrgangsartige Vorgehen des eingeführten Lehrwerks kann wegen der oben beschriebenen Heterogenität nicht alleinige Grundlage des Unterrichtes in der 5. und 6. Klasse sein, und Bilderbücher können zum Beispiel Möglichkeiten zur Differenzierung bieten.

In der modernen Fremdsprachendidaktik wird gefordert, dass Lernende zum self assessment und zur Beobachtung des eigenen Lernprozesses angeleitet werden. Das kann mit Hilfe eines Portfolios geschehen. Es zeigt auch, auf welche Weise die Erziehung zur Mehrsprachigkeit, welche ebenfalls eine neue Aufgabe des Englischunterrichts ist, bereits in der Grundschule angelegt werden kann.

Unter dem Stichwort „Sprachen lehren und lernen als Kontinuum“ finden Sie bei <www.uni-giessen.de> weitere Hinweise und Downloads zur Portfolio-Entwicklung. Zum Thema „Fortgeführter Englischunterricht in den Klassen 5 und 6“ sowie zum Englischunterricht in der Grundschule sind zusätzliche wertvolle Informationen unter <www.learn:line.de> veröffentlicht.

Weitere Lesetipps:

Doyé, Peter (1999):The Intercultural Dimension. Foreign Language Education in the Primary School. Berlin: Cornelsen.

Doyé, Peter (Hrsg.), (2005): Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule. Braunschweig: Westermann.

Edelhoff, Christoph (Hrsg.), (2001): Neue Wege im Fremdsprachenunterricht. Qualitätsentwicklung, Erfahrungsberichte, Praxis.Hannover: Schroedel, Diesterweg.

Haß, Frank (Hrsg.), (2006): Fachdidaktik Englisch. Tradition, Innovation, Praxis. Stuttgart: Klett.

Weskamp, Ralf (2003): Fremdsprachenunterricht entwickeln. Grundschule-Sekundarstufe I-Gymnasiale Oberstufe. Hannover: Schroedel, Diesterweg, Klinkhardt.

10. Sichten zu G8

10.1 G8 – Ursache, Probleme, Konsequenzen

Quelle: Prof. Dr. Matthias von Saldern, Universität Lüneburg

In den letzten Jahren wurde in Deutschland heftig darüber diskutiert, ob Schülerinnen und Schüler das Abitur nach acht Jahren oder nach neun Jahren machen sollen. Man fragt sich, warum so plötzlich, und nicht schon sehr viel früher, diese Diskussion entstanden ist. Dazu muss man ein wenig ausholen. Hintergrund ist ursprünglich der sog. Bologna-Prozess. Hier haben die Staaten ein Ziel formuliert, das durchaus erstrebenswert ist: den europäischen Hochschulraum. Es war Absicht, durch Angleichung der Studienstrukturen den Studierenden zu ermöglichen einige Semester im Ausland zu studieren unter Anerkennung der dort geleisteten Studienleistungen. Eine Konsequenz war, in Deutschland mit dem Bachelor-Master-System auf Studienstufen umzustellen. Interessanterweise beteiligen sich an diesem international üblichen Programm bestimmte Studiengänge nicht, wie zum Beispiel Medizin oder Rechtswissenschaften (siehe zu Jura die Koalitionsvereinbarung zwischen CDU und SPD vom 11.11.2005, S. 124).

Nun musste die internationale Gemeinschaft noch festlegen, wer überhaupt den Bachelor studieren darf. Man einigte sich u.a. darauf, dass 12 Jahre Schulzeit nachgewiesen werden müssen. Diese Entscheidung hatte für Deutschland erhebliche Konsequenzen: Der übliche Zugang zur Hochschule läuft in Deutschland immer noch über das Abitur. Das Abitur hätte man aber nicht mehr gebraucht, wenn man bereits nach 12 Jahren Schulnachweis auf die Universität hätte wechseln können. Also war es nur konsequent, nun das Abitur nach 12 Jahren anzubieten. Unbekannt war ein solches Verfahren nicht: Eine erste systematische Verkürzung gab es bereits aus bekannten Gründen 1938 für die Schüler, 1941 für die Schülerinnen.

Ein weiterer häufig genannter Grund für die Umstellung war die Tatsache, dass zwei Länder, die 1990 der Bundesrepublik Deutschland beigetreten sind, immer schon das Abitur nach 12 Jahren vergeben haben. Thüringen und Sachsen haben das Abitur nach 12 Jahren beibehalten. Bei dieser Argumentation übersieht man allerdings, dass in der DDR die Kinder nicht nach der vierten beziehungsweise sechsten Klasse aufgeteilt wurden. Dies ist nämlich ein entscheidender pädagogischer Unterschied, da man bei Einheitsschulsystemen, die ab der ersten Klasse konzipiert sind, den Bildungsgang über 12 Jahre hin planen kann. (Dies ist in den Systemen, in denen die Kinder aufgeteilt werden, kaum möglich.) Zur Erinnerung: International wird das Abitur (sofern es dies gibt) auch nach 12 Jahren vergeben, diese Länder haben allerdings keine gegliederten Schulsysteme (außer Österreich). International ist auch die Ganztagsschulbetreuung die Regel, woraus sich mehr pädagogische Möglichkeiten ergeben.

Inzwischen haben die meisten Bundesländer ihr Schulsystem dahingehend umgestellt. Die KMK hat 256 Wochenstunden für acht Schuljahre auf dem Weg zum Abitur festgelegt. Konsequente Folge war eine Erhöhung der Wochenstundenzahlen für die Schüler mit kürzerer Schulzeit (bis zu 33 Stunden pro Woche). Man diskutierte stellenweise auch die Wiedereinführung des Unterrichts am Samstag.

Dieser neue Weg ist allerdings mit erheblichen Konsequenzen verbunden:

* Die Annahme, man könne den Schulstoff eines Schuljahres auf die übrigen Schuljahre verteilen, ist falsch. In allen Bundesländern ist zu beobachten, dass der Stoff nach erheblichen Protesten gekürzt wird. Dabei wurde insbesondere über Kürzung der musischen Fächer diskutiert, was gerade für Kinder aus unteren sozialen Schichten besonders nachteilig gewesen wäre.

* Das deutsche Abitur repräsentiert daher nicht mehr den Bildungsstand, der früher galt. Die Umstellung auf das Abitur nach 12 Jahren ist also eine Form des Bildungsabbaus und schädigt das Ansehen im Ausland. Das deutsche Abitur hatte bisher im Ausland nämlich einen ausgesprochen guten Ruf. Die Frage ist, ob zukünftig auch weiter so sein wird.

* Hinzu kommt, dass die Beschleunigung und Vorverlagerung des Unterrichtsstoffes nie vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer Erkenntnisse oder gar Ergebnissen der Hirnforschung diskutiert worden sind. Jede didaktische Analyse wie der Fachinhalt für die angezielte Altersgruppe optimal aufbereitet werden kann. Ein reines Verschieben von Inhalten nach unten widerspricht jeder erziehungswissenschaftlicher und didaktischer Kenntnis.

* Auch fehlt die konsequente Übertragung dieses Verkürzungsgedankens auf die Sekundar-I-Abschlüsse (was wohl seinen Grund haben mag). Denn es ist überhaupt nicht einzusehen, dass ein angeblich so erfolgreiches Vorgehen der Schulzeitverkürzung nur für das Abitur Geltung haben soll. Warum sollte also nicht ein sehr guter Schüler bereits nach neun Jahren den Qualifizierten Sekundarabschluss I ablegen

können?

* Die Schulzeitverkürzung kollidiert mit dem Ziel, die Abiturientenquote zu erhöhen. Die Abiturquote in der DDR (mit Abitur nach 12 Jahren) lag 1989 übrigens mit 15% unter der der BRD mit rund 20%. Wenn man (wie politisch gewollt) die Abiturquote auf 40 % erhöhen will, dann wird die schwieriger bei einer verkürzten Schulzeit.

* Die Politik wird unglaubwürdig: Wie kann es sein, dass man über Jahrzehnte das Abitur mit guten Gründen nach 9 Jahren vergab, um nunmehr plötzlich zur Erkenntnis zu gelangen, dass dies nach acht Jahren möglich sei? Hat man sich die ganze Zeit geirrt? Hatten die Schülerinnen und Schüler zu viel Freizeit? Wurde über Jahrzehnte unsinniger Unterrichtsstoff gelehrt?

Durch diese Entscheidung und der gleichzeitigen Einführung eines Bachelor-Studienganges erreichte man tatsächlich, dass die Ausbildungszeiten in Deutschland verkürzt wurden. Anscheinend ist die Forderung nach einer Verkürzung der Schul- beziehungsweise Hochschulzeit immer wieder aus der Wirtschaft gekommen. Inzwischen kann man diesbezüglich nichts mehr vernehmen. Woran liegt das? Es liegt daran, dass nun auch die Wirtschaft erkennt, dass eine Verkürzung von Ausbildungszeiten zu Absolventinnen und Absolventen führt, die weniger Kompetenzen mitbringen. Nicht zuletzt sind die jungen Leute weniger lebenserfahren als die Generationen zuvor. Mit dem allgemeinen Begriff Lebenserfahrung sind Kompetenzen verbunden, die auch Arbeitgeber schätzen.

Man hört in jüngster Zeit, dass die in G8 und G9 erlangten Abiturnoten in etwa auf gleicher Höhe lägen. Dies wird als Nachweis dafür gesehen, dass die Einführung des G8 keine negativen Effekte gehabt hätte. Hier liegt allerdings ein Trugschluss vor: Es wurde nicht überprüft, was die Schülerinnen und Schüler insgesamt in der Schule gelernt haben, sondern nur das, was vorher als relevanter Prüfungsinhalt festgelegt wurde. Selbstverständlich schneiden Achtklässler und Mathematikprofessoren gleich ab, wenn nur eine einfache Frage zum Dreisatz gestellt wird. Der Vergleich ist also nicht zulässig und daher irreführend.

Die zentrale Frage der Zukunft muss doch sein, wie die Schülerinnen und Schüler bzw. Studierenden auf die neue Situation reagieren.

Hierzu gilt es Folgendes anzumerken:

* Das Lernverhalten der Studierenden ändert sich zu ihrem Nachteil ändert: Während man früher Zeit hatte, eine Sache tief zu durchdringen (was nicht immer gelang, aber gemeinhin zur Bildung gehört), grassiert an deutschen Universitäten nun mehr das so genannte Bulimie-Lernen. Ein Studierender orientiert sich an der nächsten Klausur, lernt fleißig dafür, absolviert die Klausur, um danach sich möglichst schnell den neuen Prüfungsleistungen zuzuwenden. Dadurch wird ein Lernverhalten induziert, das später im Arbeitsleben eher nachteilig ist. Das Tragische daran ist, dass dieses Lernverhalten durch das G8 sogar noch vorbereitend geübt wird unter der Flagge der Propädeutik.

* Eine der Möglichkeiten, die eigene Schülerleistung zu verbessern, ist die Nachhilfe. Hierbei geht man (durchaus sinnvoll), von der Annahme aus, dass eine Erhöhung (!) der Lernzeit und eine verstärkte Individualisierung die Ergebnisse verbessert. Im Einzelfall bedeutet dies, dass ein Schüler mit einer Wochenstundenanzahl von 33 noch zusätzlich Nachhilfe erhält. Man könnte jetzt süffisanterweise fragen, warum der Staat Schulversagen zulässt und eine Erhöhung der Lernzeit für den Einzelnen und eine verstärkte Individualisierung noch nicht flächendeckend als Fördermittel akzeptiert hat. In anderen Ländern, zum Beispiel Finnland, gibt es so gut wie keine Nachhilfe. Der Grund liegt darin, dass die Eltern davon ausgehen, dass der Staat für eine optimale Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler verantwortlich ist. Die Nachhilfe ist schon längst das große Unterstützungssystem der staatlichen und privaten Schulen geworden. Insbesondere die Schülerinnen und Schüler, die höhere Abschlüsse verfolgen, erhalten in den anstrengenden Fächern, wie zum Beispiel Mathematik, vermehrt Nachhilfe. Dies bedeutet zum einen, dass das staatliche Schulwesen schon teilprivatisiert ist. Zum anderen bedeutet dies aber auch, dass das staatliche Schulsystem, was die Qualität der Abschlüsse angeht, ohne Nachhilfe schon längst zusammengebrochen wäre. Dies deutet auf eine gewisse Verlogenheit des deutschen Schulsystems hin: Zum einen wird ein Pflichtsystem eingerichtet (in der BRD ist Schule ja nicht freiwillig), zum anderen werden Ziele formuliert, die von vielen Schülerinnen und Schülern auf dem normalen Wege gar nicht zu erreichen sind. Ohne Nachhilfe wären die ohnehin schon (international verglichen) geringen Abiturzahlen noch geringer. Vor diesem Hintergrund ist auch die Verkürzung der Schulzeit an den Integrierten Gesamtschulen kaum zu verstehen: Da die IGS richtigerweise keine Selektionsmechanismen kennt wie zum Beispiel das Gymnasium, ist sie in Niedersachsen benachteiligt.

* Die Schülerinnen und Schüler, die lange Anfahrtzeiten in Kauf nehmen müssen, werden unter der Schulzeitverkürzung besonders leiden: Sie müssen freiwillige Angebote wie zum Beispiel Musikschule, Sportverein usw. reduzieren, weil sie nun noch viel später nachhause kommen.

* Viele der Schülerinnen und Schüler, die im mittleren und unteren Leistungsbereich liegen, werden auf freiwillige Aktionen in der Schule

verzichten. Dazu gehören zum Beispiel der Chor, die Bigband, das freiwillige Fußballturnier und viele andere Dinge mehr. (Diese Effekte sind es auch in dem Bachelorstudium zu beobachten: Ehrenamtliche oder hochschulpolitische Tätigkeiten werden massiv zurückgefahren).

* Schon seit Jahren ist so, dass immer weniger männliche Schüler das Abitur machen. Gründe hierfür sind sicherlich vielfältig. Eines ist aber sicher: Die Verkürzung der Schulzeit wird die männlichen Schüler weiterhin verstärkt benachteiligen. Die männlichen Schüler entwickeln sich gegenüber den weiblichen zeitlich verzögert. Der daraus resultierende Unterschied gleicht sich erst am Ende der Pubertät (bei Spätzündern noch später) wieder aus. Wie man vor dem Hintergrund dieser Erkenntnis den Weg zum Abitur beschleunigen kann, ist vor den Erfahrungen von 40 Jahren Gleichstellungspolitik, die ja nicht einseitig gerichtet sein soll, nicht mehr nachzuvollziehen

Das Bedauerlichste an diesem ganzen Vorgehen ist die erneute Erkenntnis, dass derartige massive Eingriffe in ein bestehendes Schulsystem nicht in Ruhe vorher durchdacht werden und/oder mithilfe von Szenarientechniken (z.B. mit Lehrkräften, Eltern, Schülern) simuliert wird, was passieren könnte. Die Verantwortlichen in der Politik sind teilweise in Schnellschüssen zu Entscheidungen gekommen, die hinterher wieder notdürftig repariert werden, ohne das grundlegende Problem zu lösen.

Welche Konsequenzen ergeben sich daraus?

Das Abitur muss auch in Niedersachsen wieder nach 13 Jahren möglich sein.

* Nur in Niedersachsen gibt es an Integrierten Gesamtschulen ein Abitur nach 12 Jahren. Die anderen Bundesländer (auch die, die das Abitur nach acht Jahren am Gymnasium vorgeschrieben haben) lassen diesen etwas längeren Weg in den Integrierten Gesamtschulen zu. Gesamtschulen können sich der schwächeren Schüler nicht durch Abschulung oder Sitzenbleiben entledigen. Es ist deshalb ein Gebot der politischen Vernunft, aber auch die soziale Fairness, den Schülerinnen und Schülern an dieser Schulform das Abitur nach neun Jahren zu ermöglichen.

* Etwas anders sieht es an den Gymnasien aus. Diese Schulform könnte man etwas mehr Flexibilität angedeihen lassen. Es gab er bereits Versuche, in einem Gymnasium sowohl das Abitur nach acht Jahren als auch nach neun Jahren anzubieten (Baden-Württemberg). Sie ergaben sich allerdings Probleme, weil man zwei parallel laufende Züge innerhalb einer Schule implementierte. Dies verhinderte das Gemeinschaftsdenken bei den Schülerinnen und Schülern. Es wäre aber denkbar, ein Modell zu implementieren, welches in Norwegen vorgedacht ist: In der gymnasialen Oberstufe werden flexibel Zeitschienen zum Abiturs ermöglicht. Da die Oberstufe sowieso ein Kurssystem ist, wäre es denkbar, den Schülern, die hohe Schulleistungen bringen, das Abitur schneller zu geben. Diese Schülerinnen und Schüler müssen einfach mehr Kurse als ihre Mitschülerinnen und Schüler belegen. Denkbar wäre auch, dass ein dritter Weg eröffnet wird: das Abitur nach zweieinhalb Jahren Verweildauer in der Oberstufe. Dieses Verfahren wurde bereits erfolgreich in Rheinland-Pfalz getestet. Generell geht es also darum, die Oberstufe zur Flexibilisierung zu verhelfen, wobei der schnelle Schüler schnell zum Abitur kommt, andere Schüler aber etwas mehr Zeit erhalten, das gleiche Ziel zu erreichen. Auf die Lebenszeit gerechnet ist dann der zeitliche Unterschied zu vernachlässigen.

10.2 Das Turbo-Abitur überfordert die Kinder

Quelle: Birgitta vom Lehn (WELT Online, 09.08.2010)

Die Verkürzung der Gymnasialzeit auf acht Jahre stresst Schüler und bringt nur magere Ergebnisse. Eltern sollten gegen dieses System aufbegehren.

Wer als Mutter oder Vater Kritik an dem auf acht Jahre verkürzten Gymnasium (G8) übt, gerät schnell in den Verdacht, seinen Kindern Leistungen abzuverlangen, für die sie eigentlich nicht geeignet sind. Welche Eltern wollen schon gern als Streber dastehen, die das Abitur als „eine Frage der Existenz und der Ehre“ missverstehen und die für ihre Kinder auf Biegen und Brechen „ein Leben an der Parkallee“ durchboxen wollen, wie der „Spiegel“ höhnte? Da hält man lieber den Mund, duckt sich still weg, paukt mit seinen Kindern daheim bis zum Umfallen, bucht das Rundum-sorglos-Nachhilfepaket oder schickt sein Kind gleich aufs Internat.

Baden-württembergische und bayerische Internate haben in den vergangenen Jahren eine regelrechte G8-Flucht verzeichnet. Kein Wunder: Während die normalen G8-Gymnasien quasi zum Halbtagspreis Ganztagskost bieten müssen, indem sie Stunde an Stunde reihen – ohne zusätzliche Betreuungs- und Vertiefungsmöglichkeiten, geschweige denn vernünftige Essensangebote, Aufenthaltsräume und Arbeitsplätze für Lehrer und Schüler zu besitzen –, können die Internate jetzt mit ihrer immer schon gewährten Rundumpflege in kleinen Klassen und Gruppen aus dem Vollen schöpfen. Das entlastet Schüler und Lehrer, vor allem aber die Eltern zuverlässig, sofern diese über einen gut gefüllten Geldbeutel verfügen.

Selbst das Internat Salem ist gegen die

Turboschule

Dass aber selbst Internate unter G8 leiden, zeigt das Beispiel Salem. Das Landerziehungsheim Schloss Salem, das in dem wohl nicht ganz unberechtigten Ruf steht, vor allem die pubertierenden Zöglinge der Reichen und Schönen auf ihrem steinigen Weg zum Abitur zu begleiten (was bei Gebühren von gut 30.000 Euro jährlich für Schul- samt Internatsbesuch kaum abwegig scheint), wollte zum kommenden Schuljahr erstmals ein „Entschleunigungsjahr“ nach der zehnten Klasse anbieten: Der handverlesene, in kleinen Klassen unterrichtete und auch sonst mit allerlei Annehmlichkeiten versorgte Nachwuchs sei vielfach überfordert mit der Turboschule. Die „Lebenslust“ bleibe auf der Strecke, wenn es nur noch um Noten gehe, der „akademische Druck“ sei vielen Schülern zu hoch. So war es um den Jahreswechsel 2009/10 herum etwa vier Wochen lang auf der offiziellen Salem-Website zu lesen.

Das las man gern, zeigte es doch, dass selbst eine Einrichtung, die auch etliche Stipendien an begabte Schüler vergibt, keinesfalls nur über das intellektuelle Schülerpotenzial verfügt, das das Abi im Turbotempo schafft. Im Gegenteil: Wenn Salem etwas, was an gewöhnlichen Schulen „Ehrenrunde“ oder „Sitzenbleiben“ heißt (und zu G9-Zeiten schlicht das 13.Schuljahr war), zum „Entschleunigungsjahr“ institutionalisieren und umetikettieren möchte, dann muss der Druck gewaltig sein, auch von Elternseite. Es ist ja auch kein Wunder: Gerade die Eltern, die ihre Kinder nach Salem schicken, verfügen in der Regel über genügend Einblicke und Kontakte ins Wirtschaftsleben, um zu wissen, dass es auf ein Jahr früher oder später überhaupt nicht ankommt. Wichtiger für den späteren Erfolg im Berufsleben sind zum einen Beziehungen und zum anderen, dass Kinder und Jugendliche die unwiederbringliche Zeit des Heranwachsens voll ausschöpfen.

Dem G8 Modell steht eine massive Qualitätsdebatte bevor

Eine verlorene Kindheit kann man nicht zurückholen, eine verletzte nicht reparieren. Mit halbfertigen, unreifen Absolventen können die Universitäten wenig anfangen, die Wirtschaft noch viel weniger. Insofern wäre das Salem-Jahr ein echter Coup gewesen. Die Ankündigung war es ja auch schon, allerdings sorgte die für so viel Wirbel, dass die Schule sich schließlich genötigt sah, um des lieben Landfriedens willen den Antrag auf ein 13.Schuljahr wieder zurückzuziehen. Ansonsten hätte sich wohl rasch der Eindruck aufgedrängt, dass nur da, wo Eltern in der Lage sind, ein solches zusätzliches Schuljahr aus eigener Tasche zu bezahlen, die Kinder von einer Entschleunigungsrunde profitieren dürfen. Denn dass das G8 an den öffentlichen Schulen vor allem eine Sparmaßnahme ist, ist allen Beteiligten spätestens da klar geworden, als sie mit der Wirklichkeit konfrontiert wurden.

Philologenverbandschef Hans-Peter Meidinger rechnet in den kommenden Jahren mit einer „massiven Qualitätsdebatte“, ausgelöst durch G8. So fielen beispielsweise bei der zweiten Fremdsprache rund 100 Unterrichtsstunden flach, und eine Lateinvergleichsarbeit in der elften Stufe habe gezeigt, dass die G8ler im Vergleich zu den G9lern ein ganzes Schuljahr zurückliegen – trotz aller Beteuerungen, die Unterrichtsstunden würden nicht weniger, weil man ja an den 265 Jahreswochenstunden festhalte. Um das Niveau des Abiturs fürchtet auch Lehrerverbandspräsident Josef Kraus, er zweifelt an der Gleichsetzung von Studierberechtigung und Studierbefähigung. Hinter vorgehaltener Hand wird bereits von planwirtschaftlichen Manipulationen gemunkelt, die dem G8 brachial zum Erfolg verhelfen sollen. Die Instrumente heißen liberalisierte Notengebung, gelockerte Versetzungsbestimmungen, Nachprüfungsoptionen und so fort.

Turboabiturienten schnitten „signifikant schlechter“ ab

In diese Richtung muss man wohl denken, wenn der bayerische Kultusminister Ludwig Spaenle verkündet, G8-Schüler hätten im Halbjahreszeugnis der elften Jahrgangsstufe „nahezu gleich gut“ abgeschnitten wie die G9-Schüler der zwölften Jahrgangsstufe. Mehr noch: In Deutsch, Mathematik und Englisch hätten die Turboschüler sogar bessere Noten erzielt als ihre G9-Gefährten; Letztere lagen lediglich in Latein vorn. So werden sich Insider bestätigt sehen, die prophezeien: Die erste G8-Schülergeneration wird möglichst sanft durchs Abitur getragen, um einen allgemeinen Aufschrei – und damit eine erneute Diskussion übers G8 – zu vermeiden.

Zwei Magdeburger Forscher kommen nämlich zu ganz anderen Ergebnissen als Herr Spaenle. Zumindest für Sachsen-Anhalt, wo die Schulzeitverkürzung bereits 2003 umgesetzt wurde und es 2007 bereits das erste Doppelabitur gab, zeigte sich: Die Turboabiturienten schnitten „signifikant schlechter“ ab als ihre Langzeitkollegen nach neun Jahren Gymnasium; die Unterschiede sind vor allem fächer- und geschlechterzentriert.

Bezogen auf die Mathematikkenntnisse, heißt es in der Studie für das Europäische Institut für Wirtschaftsforschung wörtlich: „Der durchschnittliche Absolvent muss einen erwarteten Punkterückgang von elf Prozent (von 7,8 auf 6,9) hinnehmen, während der Rückgang für die durchschnittliche Absolventin bei acht Prozent (von 7,7 auf 7,1 Prozent) liegt. Zudem hat die Reform einen signifikant negativen Effekt auf die Englischkenntnisse bei Frauen. … Darüber hinaus zeigt sich, dass nicht alle Schüler der gestiegenen Lernintensität gewachsen sind, sondern ein Jahr

länger bis zum Abitur benötigen oder mit einem niedrigeren Abschluss die Schule verlassen."

Gekürztes Schuljahr an die Universität verlagern

Damit die hiesigen Hochschulen ihr Niveau künftig trotz der Schulzeitverkürzung halten können, gibt es bereits erste Tendenzen, das gekürzte Schuljahr an die Universität zu verlagern: So will die TU München künftig ein einjähriges „Studium naturale" einrichten, das Studenten in spe auf ein naturwissenschaftliches Studium vorbereiten und die Lücken aus der Schulzeit aufholen soll. Damit nähert sich die Eliteuniversität ihren französischen Pendants: Auch dort muss ja, wer an einer angesehenen Grande Ecole und nicht an irgendeiner x-beliebigen staatlichen Hochschule studieren will, nach dem (zwölfjährigen) Abitur in der Regel noch eine zweijährige „classe préparatoire" absolvieren. Das schnellere Abitur beschleunigt also keineswegs den Einstieg ins Berufsleben, sondern macht weitere Qualifikationsschritte erforderlich. Und wer noch nicht gleich loslegen will, entspannt erst mal nach all dem Turbostress für ein Jahr im sonnigen Australien oder Neuseeland mit Work & Travel, bevor er sich in die Mühle des Bachelorstudiums begibt.

Als Eltern reibt man sich die Augen: Wozu dann der Stress in der Kindheit? Wozu Elf- oder Zwölfjährigen überlange Schultage zumuten; ihnen Hobbys streichen; sie aus entwicklungspsychologischer Sicht viel zu früh mit Stoff quälen, der eigentlich erst für die höhere Stufe vorgesehen ist; ihnen mit Nachhilfe unter die Arme greifen, um den Anschluss nicht zu verlieren; sie mit Aufmerksamkeitspillen aufputschen, um anhaltende Konzentration im Langzeitbetrieb Schule zu gewährleisten?

Das Beispiel Hamburg hat gezeigt, was möglich ist, wenn Eltern sich zusammenraufen und mit hoher Professionalität und ebensolcher Energie gemeinschaftlich gegen ein unsinniges System stemmen. Politiker werden nicht länger über die Köpfe der Eltern entscheiden können: das ist das Signal, das aus Hamburg kommt. Die Turboschul-Gegner im ganzen Land werden davon profitieren – hoffentlich.

Die Autorin ist freie Journalistin und hat drei Kinder. Vor ihr erschien soeben „Generation G8. Wie die Turbo-Schule Schüler und Familien ruiniert" (Beltz/Weinheim)

> *"Ich erziehe meine Tochter antiautoritär, aber sie macht trotzdem nicht, was ich will."*
>
> *Nina Hagen*

11. Ergebnisse der Vergleichsarbeiten (VERA), Klasse 3, 2009

Quelle: www.bildungportal.nrw.de

4. September 2009

Am 12. und 14. Mai 2009 wurden in Nordrhein-Westfalen zum dritten Mal in den drittenKlassen der Grundschulen zentrale Lernstandserhebungen (Vergleichsarbeiten) geschrieben.

Beteiligt waren rund 165.000 Schülerinnen und Schüler in 3.171 Schulen. Vergleichsarbeiten werden seit Herbst 2004 in den Fächern Deutsch und Mathematikdurchgeführt. Bis zum Jahr 2006 fanden sie in den vierten Klassen statt. Die Aufgabenentwicklung erfolgt im Rahmen des länderübergreifenden Projekts VERA (VeRgleichs-Arbeiten), an dem alle 16 Länder beteiligt sind. Die wissenschaftliche Leitung liegt beider Universität Koblenz-Landau (Prof. Helmke und Prof. Hosenfeld).

Vergleichsarbeiten sind eine wichtige Grundlage für eine systematische Schul- und Unterrichtsentwicklung. Sie bieten den Lehrkräften zuverlässige Informationen, welche Lernergebnisse die Schülerinnen und Schüler erreicht haben und inwieweit die fachlichen Anforderungen der Lehrpläne und der nationalen Bildungsstandards erfüllt wurden.

Darüber hinaus ermöglichen die Lernstandserhebungen eine schulübergreifende Standortbestimmung. Die Schulen können sich mit den Ergebnissen vergleichen, die in Nordrhein-Westfalen insgesamt und in Schulen mit ähnlichen Standortvoraussetzungen erreicht wurden. Eine solche schulübergreifende Einordnung hilft, den Erfolg der pädagogischen Arbeit besser einzuschätzen. Die Ergebnisse zeigen, welche Stärken und Schwächen die Schülerinnen und Schüler in den untersuchten Bereichen haben und welcher weitere Förderbedarf besteht.

Bei den Lernstandserhebungen werden jährlich wechselnd ausgewählte Teilleistungsbereiche der Fächer untersucht. Im Jahr 2009 standen in Mathematik die Bereiche "Raum und Form" und „Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit" im Mittelpunkt. Im Fach Deutsch wurden das „Leseverständnis" und der Bereich „Schreiben" getestet.

Das Anforderungsniveau der Vergleichsarbeiten orientiert sich an den länderübergreifenden Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (http://www.kmk.org/schul/home.htm). Bei den Bildungsstandards werden bislang allerdings noch keine Niveaustufen ausgewiesen, die im Sinne von Mindest- oder Regelstandards von den Schülerinnen und Schülern erreicht werden sollten. Bislang erfolgt die Darstellung der Ergebnisse bei VERA in Form von so genannten Fähigkeitsniveaus, die in enger Zusammenarbeit von Fachdidaktik und Psychometrie erarbeitet wurden.

Für die untersuchten Teilleistungsbereiche werden jeweils drei Niveaustufen definiert. Kinder auf Fähigkeitsniveau 1 lösen hinreichend sicher Aufgaben mit grundlegenden Anforderungen, Kinder auf Niveau 2 Aufgaben im mittleren Anforderungsbereich und Kinder auf Niveau 3 lösen auch anspruchsvollere Aufgaben hinreichend sicher. Darüber hinaus wird bei der Darstellung der Ergebnisse angegeben, wie hoch der Anteil von Schülerlösungen ist, die so bruchstückhaft sind, dass eine Zuordnung zu einem der drei Fähigkeitsniveaus nicht möglich ist, sei es, weil die Kinder die Aufgaben nicht fertig stellten oder nicht lösen konnten. Die Niveaustufen werden jeweils gesondert für die einzelnen Teilleistungsbereiche definiert und inhaltlich beschrieben. Sie sind über die Bereiche und Fächer hinweg nicht unmittelbar vergleichbar.

Die Fähigkeitsniveaus bei den Vergleichsarbeiten 2009 sind so gebildet, dass auch Schülerinnen und Schüler im Fähigkeitsniveau 1 zum Teil bereits die Anforderungen der Lehrpläne erfüllen.

Die Aufgaben sowie Beschreibungen der einzelnen Fähigkeitsniveaus werden nach Abschluss des Verfahrens auf der Homepage des Projekts VERA veröffentlicht (http://www.projekt-vera.de).

Die Lernstandserhebungen sind von ihrer Anlage her ein Instrument zur Qualitätssicherung der einzelnen Schulen mit einem klaren Schwerpunkt auf Unterrichtsentwicklung und Förderung in den einzelnen Klassen. Der eigentliche Wert der Lernstandserhebungen liegt in den kompetenzorientierten Rückmeldungen auf Basis inhaltlich beschriebener Fähigkeitsniveaus für die einzelnen Klassen, deren Ergebnisse durch den Vergleich untereinander und durch den Vergleich mit den Landeswerten aufschlussreiche Informationen über Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler geben. Mit der Berücksichtigung des schulischen Einzugsgebietes (sozialer Kontext) können sich Klassen auch mit einer Gruppe von Klassen vergleichen, deren Schülerschaft der eigenen Klasse ähnlich ist.

Für Vergleiche der Bundesländer sind die Lernstandserhebungen weder von ihrer Zielstellung noch von ihrer Anlage her geeignet. Auskunft über den Leistungsstand der nordrhein-westfälischen Grundschülerinnen und -schüler im Ländervergleich kann den Ergebnissen von Systemmonitoring-Studien, wie z. B. dem Ländervergleich des IQB entnommen werden, der voraussichtlich im Sommer 2012 veröffentlicht wird.

Nachfolgend werden die folgenden landesweiten Ergebnisse des VERA-Durchgangs 2009 für das Land Nordrhein-Westfalen dargestellt:

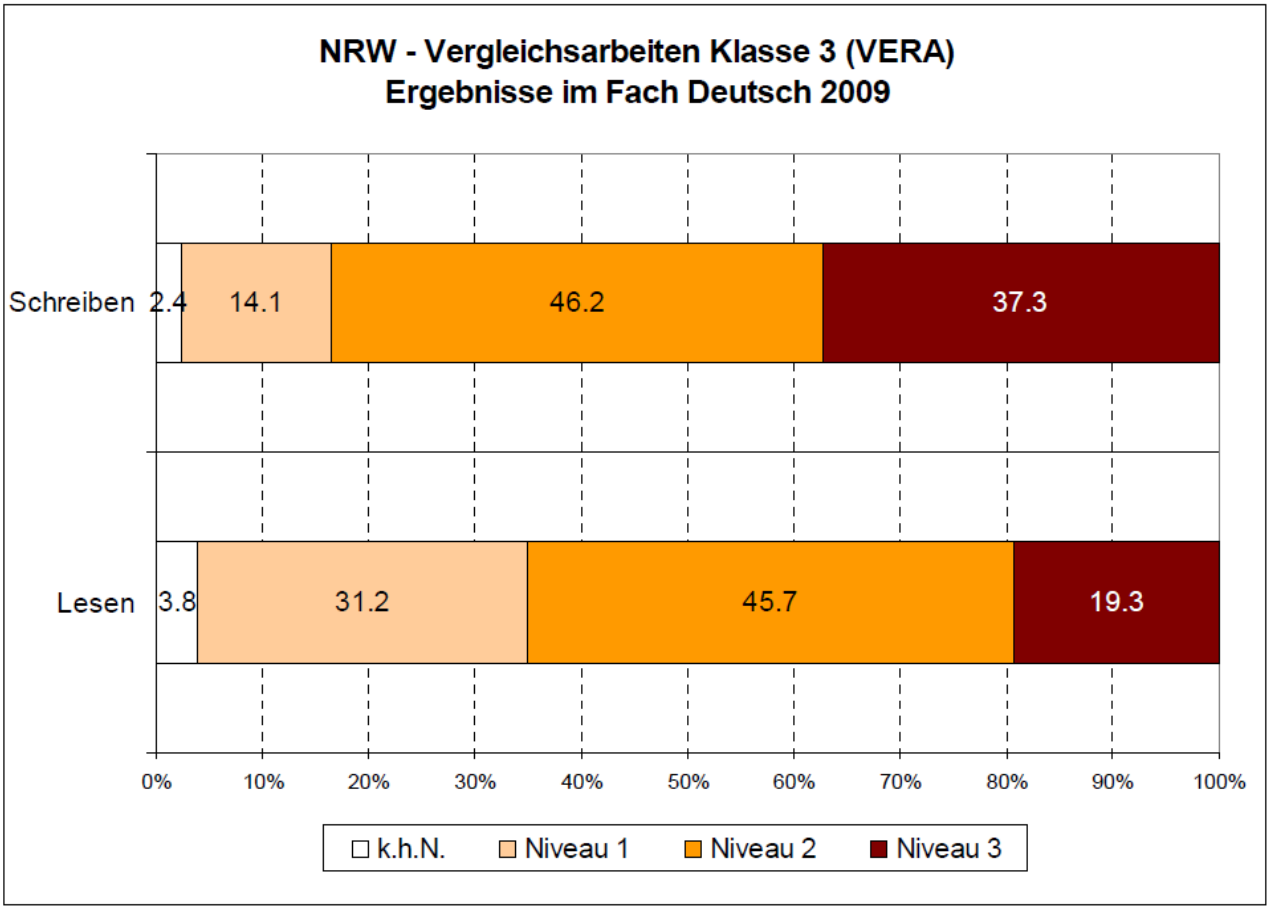
1. Ergebnisse im Fach Deutsch
2. Ergebnisse im Fach Mathematik
3. Ergebnisse nach Kontextgruppen (Standorttypen)
4. Ergebnisse nach Sprachhintergrund der Schülerinnen und Schüler
5. Ergebnisse nach Geschlecht
6. Ergebnisse im Vergleich zwischen 2008 und 2009

Weitere Informationen zu dem Projekt VERA finden Sie im Internet unter folgenden Adressen:
• http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/vera3/
(Informationsseite des Ministeriums für Schule und Weiterbildung)
• http://www.projekt-vera.de
(Homepage des Projekts VERA der Universität Landau)

1. Ergebnisse im Fach Deutsch

Die landesweiten Ergebnisse für das Fach Deutsch zeigen, dass sowohl im Bereich „Schreiben“ als auch im Bereich „Leseverständnis“ die große Mehrheit der Kinder das Fähigkeitsniveau 2 oder 3 erreicht und somit in der Lage ist, auch Aufgaben auf mittlerem bzw. höherem Anspruchsniveau erfolgreich zu bearbeiten. Im Bereich „Schreiben“ ist dieser Anteil besonders hoch. Beim Lesen kommen rund 35% der Schülerinnen und Schüler über das Fähigkeitsniveau 1 nicht hinaus.

Schaubild 1

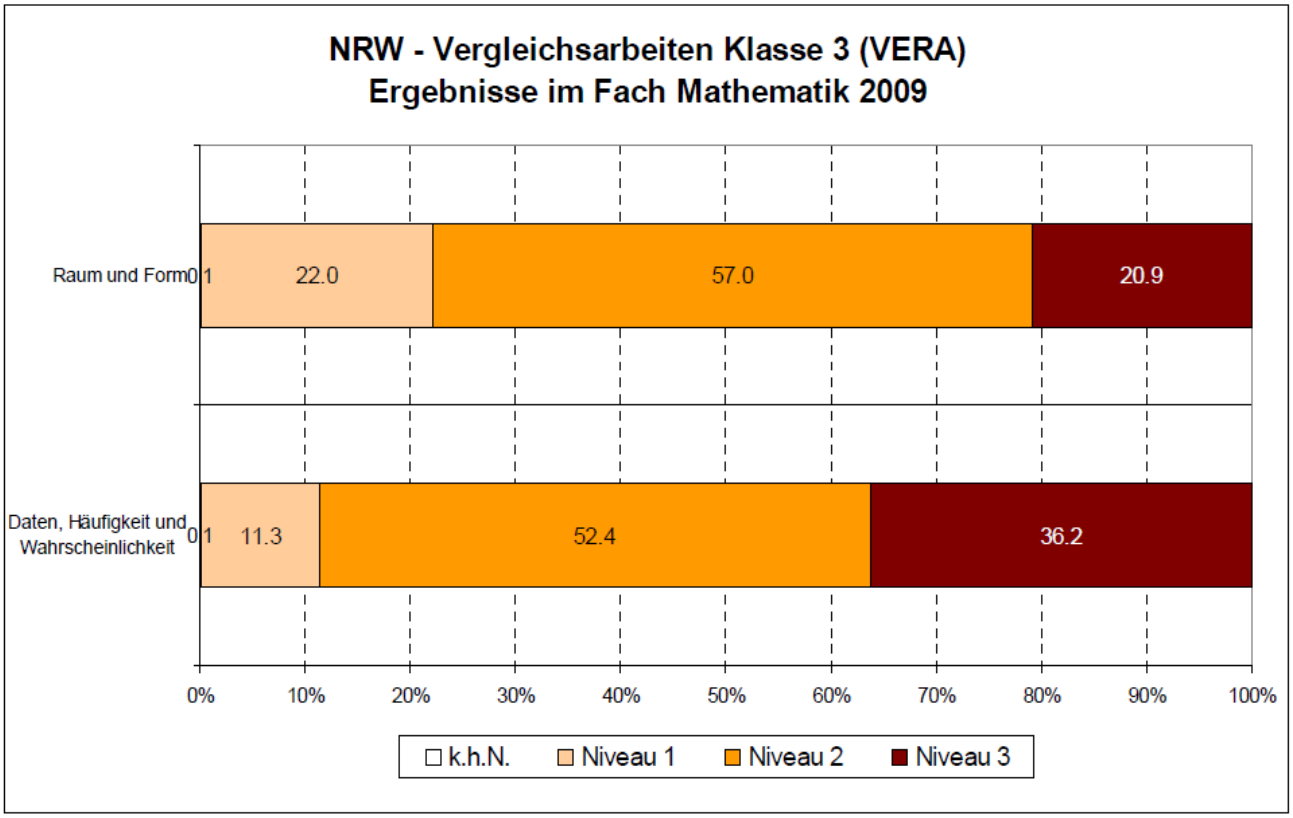


k.h.N.	Fähigkeitsniveau 1	Fähigkeitsniveau 2	Fähigkeitsniveau 3
Kein hinreichender Nachweis für das Erreichen des Fähigkeitsniveaus Eins	Einfache Aufgaben mit grundlegenden Anforderungen werden gelöst	Aufgaben mit mittlerem Anforderungsniveau werden gelöst	Anspruchsvollere Aufgaben werden gelöst

2. Ergebnisse im Fach Mathematik

Auch im Fach Mathematik schneiden die Schülerinnen und Schüler im Landesdurchschnitt sehr erfolgreich ab. Mehr als ein Drittel der Kinder kann in Klasse 3 bereits anspruchsvolle Aufgaben aus dem in diesem Jahr zum ersten Mal getesteten Bereich „Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit“ sicher lösen (vgl. Schaubild 3). Insgesamt sehr positiv ist auch die sehr geringe Anzahl von Kindern, die das Niveau 1 nicht erreicht haben.

Schaubild 2

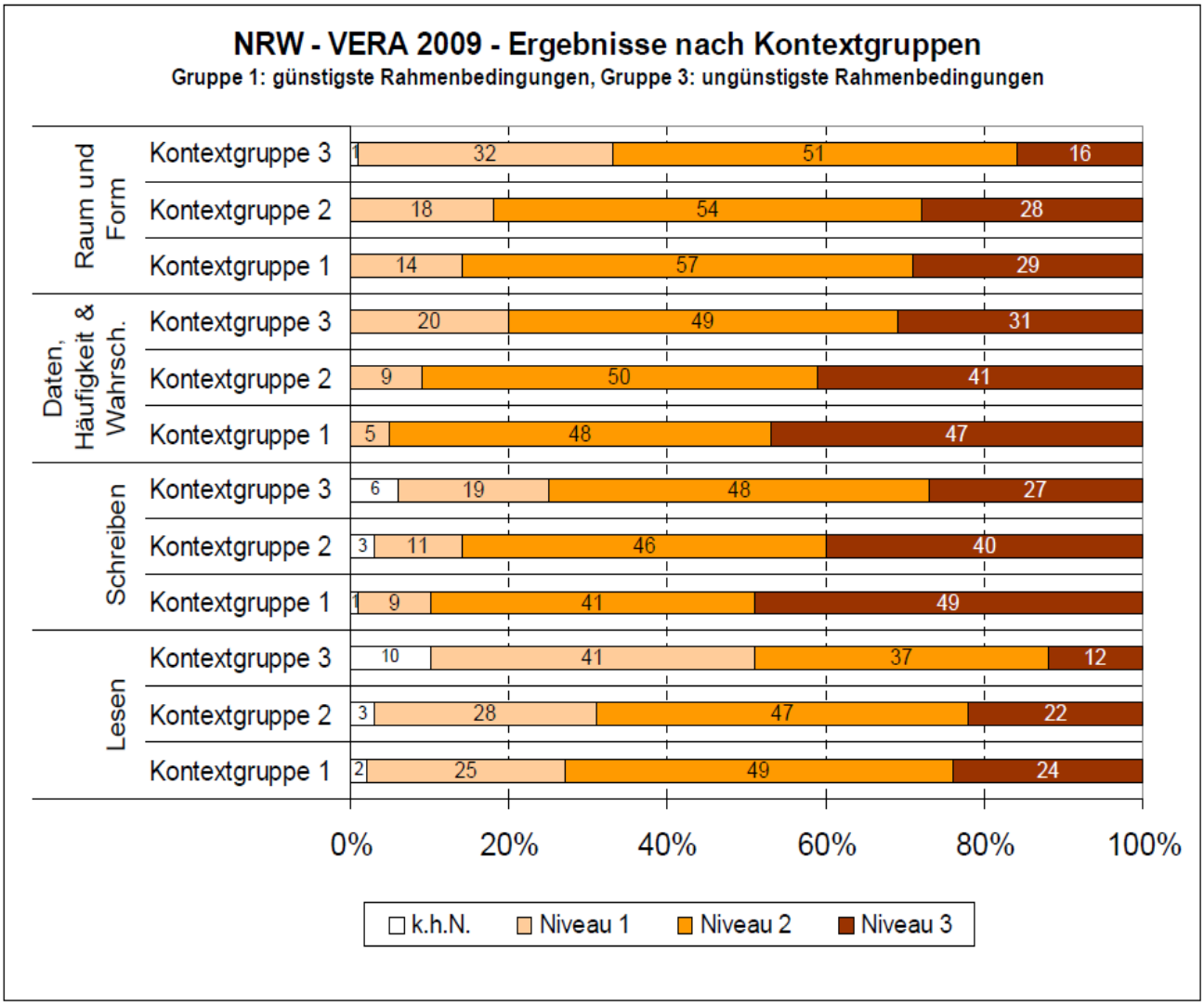


k.h.N.	Fähigkeitsniveau 1	Fähigkeitsniveau 2	Fähigkeitsniveau 3
Kein hinreichender Nachweis für das Erreichen des Fähigkeitsniveaus Eins	Einfache Aufgaben mit grundlegenden Anforderungen werden gelöst	Aufgaben mit mittlerem Anforderungsniveau werden gelöst	Anspruchsvollere Aufgaben werden gelöst

3. Ergebnisse nach Kontextgruppen (Standorttypen)

Um Schulen bei den Vergleichsarbeiten eine "faire" Standortbestimmung und eine realistische Einschätzung ihrer Ergebnisse zu ermöglichen, werden den Schulen neben den landesweiten Resultaten auch die Ergebnisse von Schulen, die unter vergleichbaren Rahmenbedingungen arbeiten, zur Verfügung gestellt. Dafür werden die Klassen sogenannten Kontextgruppen zugeordnet. Berücksichtigt werden dabei Merkmale, die von den unterrichtenden Lehrkräften nicht unmittelbar verändert werden können, wie beispielsweise der Sprachhintergrund der Kinder, das Bildungsniveau der Eltern oder die sozialen Verhältnisse der Familien.

Schaubild 3



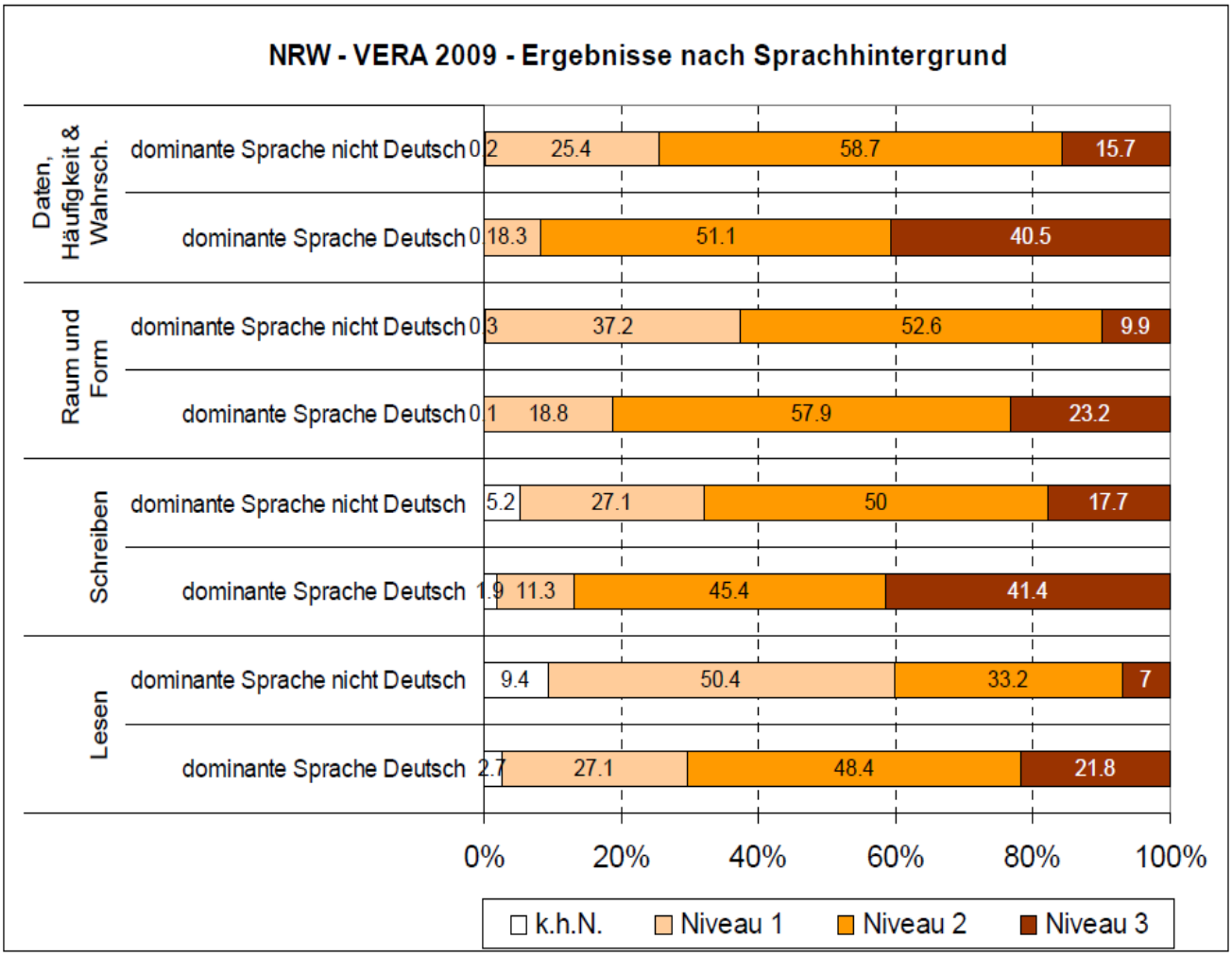
Beim Durchgang 2009 werden wie bereits im vergangenen Jahr drei Kontextgruppen unterschieden. Kontextgruppe 1 bilden die 25% Klassen mit den günstigsten Standortvoraussetzungen, Kontextgruppe 2 die mittleren 50% Klassen mit durchschnittlichen Voraussetzungen und Kontextgruppe 3 die 25% der Klassen mit den ungünstigsten Rahmenbedingungen.

Die VERA-Ergebnisse 2009 bestätigen wieder den bei allen Leistungsstudien der letzten Jahre deutlich gewordenen engen Zusammenhang von Schülerleistungen und sozialer Herkunft. In allen untersuchten Teilleistungsbereichen erreichen Schulen mit günstigen Rahmenbedingungen deutlich bessere Ergebnisse als Schulen in sozialen Brennpunkten.

4. Ergebnisse nach Sprachhintergrund der Schülerinnen und Schüler

Bei der Auswertung der Ergebnisse erfassen die Lehrkräfte auch den Sprachhintergrund der Kinder. Unter "Deutsch nicht dominant" werden alle Schülerinnen und Schüler zusammengefasst, bei denen - unabhängig von Nationalität und Geburtsort – im Alltag in der Regel nicht Deutsch gesprochen wird. Damit soll dem Sachverhalt Rechnung getragen werden, dass ein Teil der Kinder zwar in Deutschland geboren ist, aber nicht hauptsächlich Deutsch spricht bzw. nicht in Deutschland geboren ist, jedoch hauptsächlich Deutsch spricht.

Schaubild 4

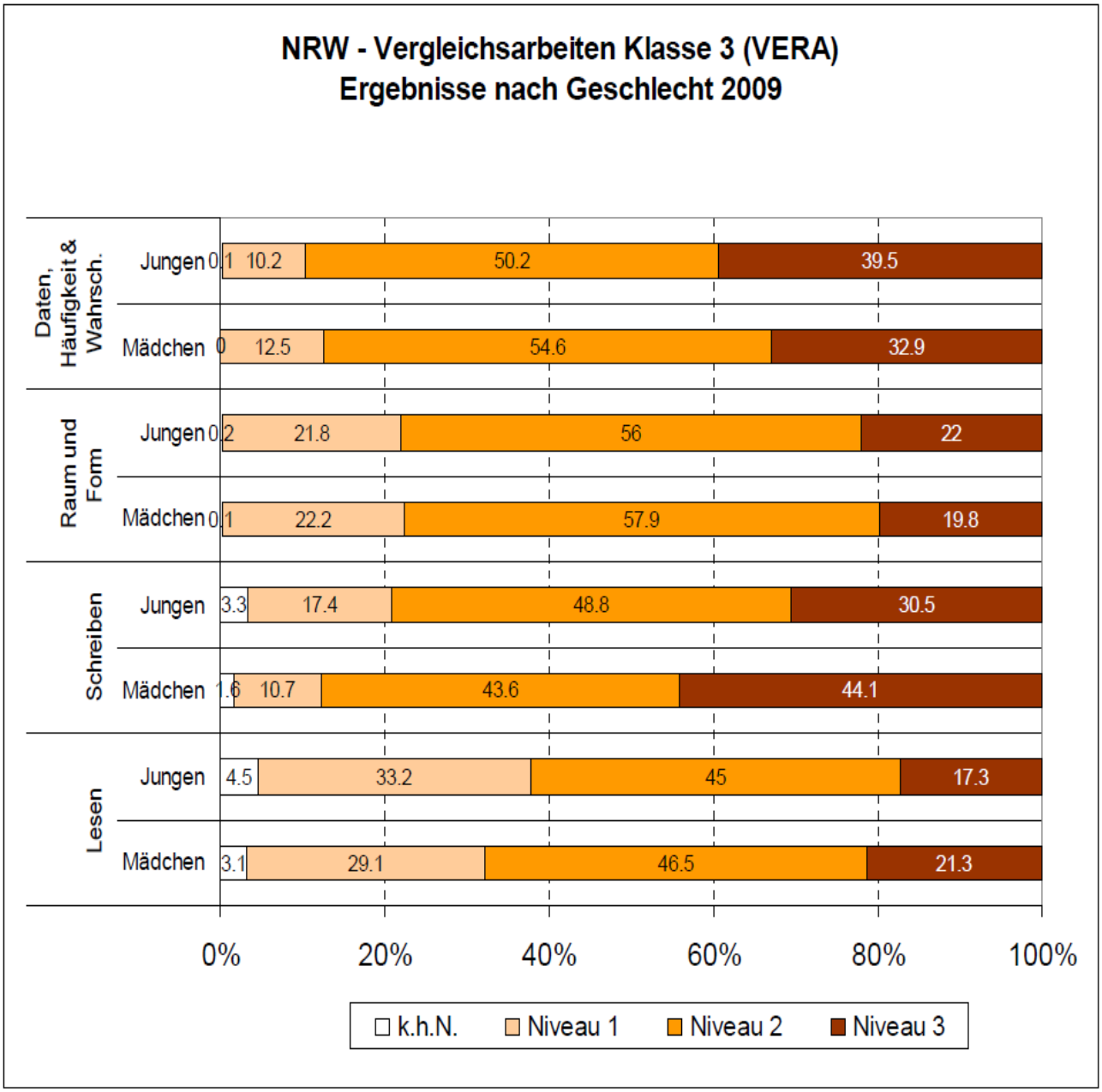


Die Ergebnisse (Schaubild 4) bestätigen ein Ergebnis, das bereits bei den vergangenen VERA-Durchgängen deutlich wurde: Kinder, bei denen zu Hause nicht Deutsch gesprochen wird, erreichen deutlich schlechtere Ergebnisse als Kinder mit deutschem Sprachhintergrund. Dieser Unterschied ist erwartungsgemäß im Fach Deutsch ausgeprägter als im Fach Mathematik. Ganz besonders deutlich sind die Kompetenzunterschiede beim Leseverständnis.

5. Ergebnisse nach Geschlecht

Viele Untersuchungen zeigen, dass Jungen in Mathematik etwas bessere Ergebnisse erzielen als Mädchen, während Mädchen im Fach Deutsch einen Vorsprung vor den Jungen haben. Auch bei den Vergleichsarbeiten zeigt sich dieses Bild, wobei die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen insgesamt eher gering sind.

Schaubild 5

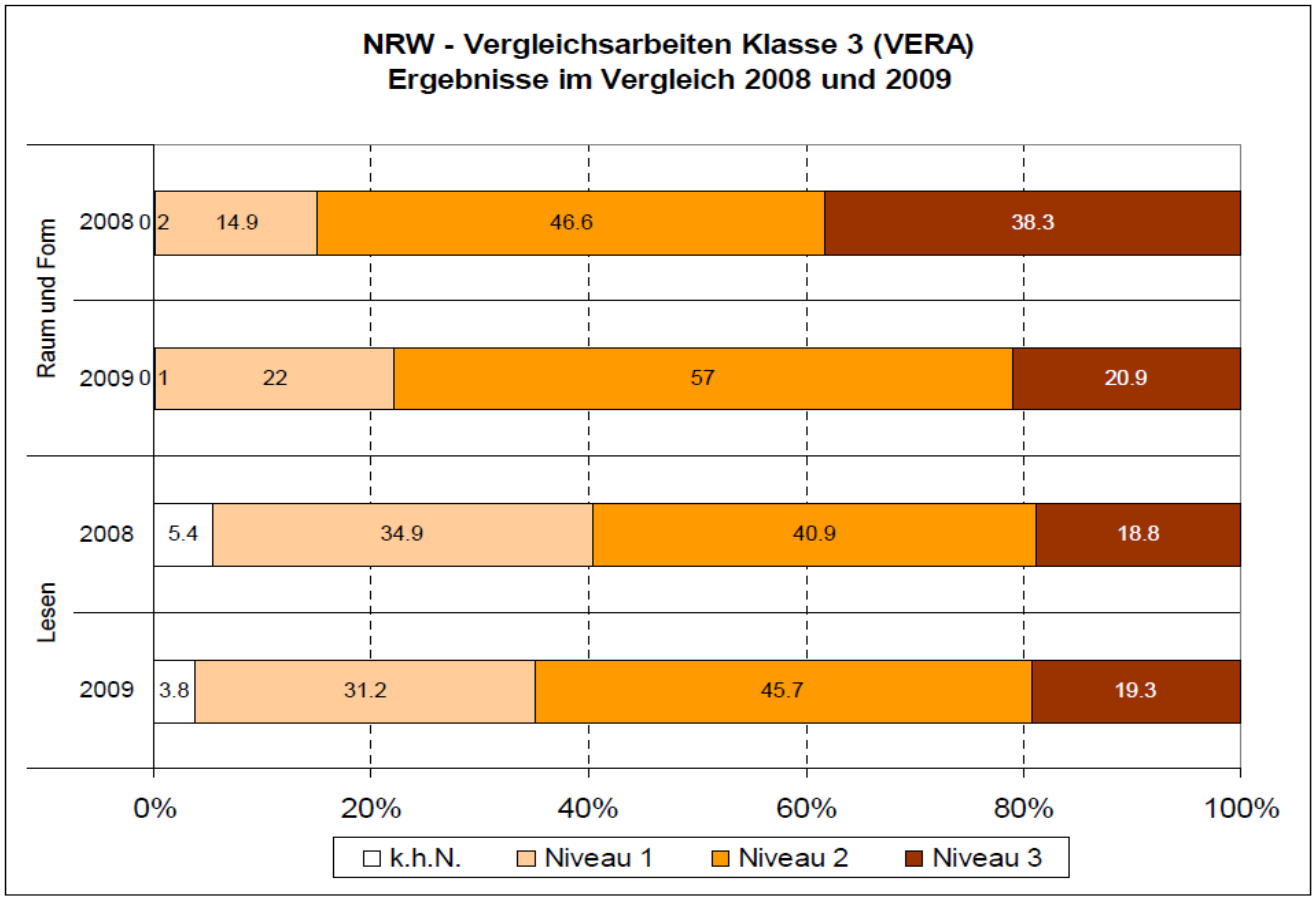


6. Vergleich der Ergebnisse zwischen 2008 und 2009

Das Leseverständnis als Basiskompetenz wird seit mehreren Jahren jährlich untersucht, sodass für diesen Bereich und für „Raum und Form“ in Mathematik Vergleichsdaten aus dem vergangenen Jahr vorliegen. In Schaubild 6 sind im Überblick die 2008 und 2009 getesteten Bereiche dargestellt. Der Vergleich der Leseergebnisse zeigt, dass 2009 im Landesmittel nahezu dieselben Ergebnisse erreicht wurden wie im Vorjahr. Gegenüber 2008 hat sich der Anteil von Kindern, die über das Fähigkeitsniveau 1 hinaus kommen, um fünf Prozentpunkte verbessert. Dies macht deutlich, dass eine gezielte Förderung des Lesens auch weiterhin eine wichtige Aufgabe darstellt.

Der Vergleich des im Fach Mathematik untersuchten Teilleistungsbereichs „Raum und Form“ zeigt, dass im Landesmittel die Schülerinnen und Schüler beim Lösen von Aufgaben etwas weniger erfolgreich waren als im Vorjahr. Die relative Schwäche in "Raum und Form" im Vergleich zum Vorjahr und zum Bereich "Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit" ist ein Phänomen, das sich dahin gehend interpretieren lässt, dass "Raum und Form" im letzten Jahr zum ersten Mal bei VERA getestet und demzufolge diesem Bereich möglicherweise viel Aufmerksamkeit im Unterricht gewidmet wurde. Dies trifft in diesem Jahr in ähnlicher Weise auf den Bereich "Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit" zu.

Schaubild 6



k.h.N.	Fähigkeitsniveau 1	Fähigkeitsniveau 2	Fähigkeitsniveau 3
Kein hinreichender Nachweis für das Erreichen des Fähigkeitsniveaus Eins	Einfache Aufgaben mit grundlegenden Anforderungen werden gelöst	Aufgaben mit mittlerem Anforderungsniveau werden gelöst	Anspruchsvollere Aufgaben werden gelöst

12. Elternsprechtag

Quelle: www.bildungportal.nrw.de

12.1 Tipps zum Elternsprechtag

So gelingt das Elterngespräch

1. Gehen Sie nicht erst dann zum Lehrer, wenn es Probleme gibt. Ein regelmäßiger

Austausch zwischen Ihnen und dem Lehrer Ihres Kindes kann Problemen auch vorbeugen.

2. Gehen Sie offen und ohne Vorurteile in das Gespräch. Vermeiden Sie es, die Sicht Ihres

Kindes oder die anderer Eltern zu übernehmen.

3. Bleiben Sie sachlich und vermeiden Sie Vorwürfe / klagen Sie nicht an.

4. Sagen Sie klar, was Ihnen wichtig ist und was Sie sich wünschen.

5. Bereiten Sie sich auf das Gespräch gründlich vor; gerne auch durch ein kurzes Gespräch

mit Ihrem Kind.

6. Hören Sie dem Lehrer aufmerksam zu und versuchen Sie, auch seine Sicht

nachzuvollziehen.

7. Nehmen Sie jedes einzelne Fach wichtig.

8. Erwarten Sie keine Sofortlösungen, sondern suchen Sie gemeinsam mit dem Lehrer nach

einem Lösungsansatz.

9. Sagen Sie dem Lehrer, was Ihnen an seinem Unterrichtsstil gefällt und wie dieser bei

Ihrem Kind ankommt.

10. Sprechen Sie nicht nur über die Leistungen Ihres Kindes in der Schule, sondern beziehen

Sie auch die Freizeit und Hobbys mit ein. Oft lässt sich dadurch die Motivation des

Kindes steigern.

Das sollten Sie den Lehrer fragen

1. Falls eine Zeugnisbemerkung unklar ist – was steht zwischen den Zeilen? Wie kommt es

zu der erteilten Note?

2. Wo liegen die individuellen Stärken meines Kindes und inwiefern kann ich als Elternteil

es dabei noch weiter unterstützen?

3. In welchen Bereichen besteht bei meinem Kind

Förderbedarf?

4. Wie gut ist mein Kind motorisch entwickelt?

5. Wie gut liest mein Kind?

6. Wie gut kennt es sich im behandelten Zahlenraum aus?

7. Was für ein Lerntyp ist mein Kind? Wie kann ich es beim Lernen am besten unterstützen?

8. Wie kommt mein Kind im Klassenverband klar? Kann es sich einfügen? Welche Rolle

nimmt es im Klassenverband / in der Gruppe ein?

9. Inwieweit kann mein Kind selbstständig arbeiten?

10. Kann sich mein Kind gut konzentrieren? Falls nein, wie kann ich die

Konzentrationsfähigkeit fördern?

Das möchte der Lehrer gerne von Ihnen wissen

1. Welche Erwartung haben Sie bezüglich der Zusammenarbeit zwischen Kind,

Eltern und Lehrer?

2. Wie sind Sie mit der Entwicklung Ihres Kindes zufrieden?

3. Wie lernt und arbeitet Ihr Kind zu Hause?

4. Wie verbringt Ihr Kind seine Freizeit?

5. Wie verhält sich Ihr Kind außerhalb der Schule im Umgang mit Kindern und

Erwachsenen?

Sollten Sie im Laufe des Schuljahres Probleme oder Auffälligkeiten bemerken, so bitten Sie den

Lehrer Ihres Kindes um ein persönliches Gespräch. Solche Gespräche sind, auch außerhalb von

Elternsprechtagen, nach Absprache mit dem Lehrer möglich. Auch wenn Sie der Meinung sind,

dass der Zeitrahmen, welcher für Elternsprechtage vorgegeben bzw. angedacht ist nicht ausreicht,

eignen sich die jeweiligen Sprechzeiten des Lehrers.

12.2 Elternsprechtag – Wie beim Beichten?

Quelle: www.prof-kurt-singer.de

Anregungen für das Eltern-Lehrer-Gespräch

„Ich komme mir vor, als säße ich wieder auf der Schulbank“

Eltern-Sprechstunde oder Eltern-Sprechtag: nicht wenige Eltern sehen ihm mit Bangen entgegen. Sie gehen wieder, wie vor zwanzig Jahren, in die Schule: das ist es, was manche bedrückt. Leicht

taucht in ihnen die alte Autoritätsängstlichkeit gerade an dem Ort auf, an dem die „Angst vor Vorgesetzten“ erworben wurde. Oder es stellt sich die Autoritätshörigkeit ein, zu der sie sich als Kind gezwungen sahen. Solche Erinnerungs-Gefühle wahrzunehmen, ist zwar unangenehm. Aber sie können helfen, die eigenen Kinder mit ihren Schul-Erfahrungen besser zu verstehen. Das Erleben eigener Ängste kann auch dazu beitragen, das Gespräch mit Lehrerinnen und Lehrern produktiv zu führen.

„Mir wird schon ganz mulmig, wenn ich das Schulhaus betrete“, sagt eine Mutter, „ich fühl mich wie verloren. In mir tauchen dann Erinnerungen an meine eigene Schulzeit auf. Und wenn ich vor dem Lehrer sitze, fühle ich mich unsicher, als wäre ich die Schülerin von damals. Mein Herz klopft, als könnte mir etwas passieren, mein Mund wird ganz trocken vor Aufregung.“ Manchen Eltern geht es in der Sprechstunde ähnlich: Frühe Schulängste werden spürbar, die abhängige Situation des damals ohnmächtigen Kindes wird wieder belebt. Die früh erworbene Autoritätsangst kann sich auch leibhaftig bemerkbar machen: in Aufgeregtsein, Anspannung, Schwitzen, Magendrücken, Händezittern...

„Ist mein Kind gut genug? Oder bin ich selbst nicht gut genug?“

Eine andere Mutter: „Manchmal meine ich in der Lehrer-Sprechstunde, es wäre eine Gerichtsverhandlung. Ich komme mir schuldig vor, weil mein Kind nicht so passend ist, wie es für die Schule sein soll. Meine Tochter ist ’nicht gut genug’, heißt es. Und bei dem vorwurfsvollen Ton denke ich gleich: Bin ich nicht gut genug? Habe ich das Mädchen nicht richtig erzogen? Oder habe ich ihm keine guten Gene vererbt?

Da fällt mir eine Geschichte ein, ich kenne die Leute. Der Lehrer, auch den kenne ich, sagte zu einer Hauptschülerin mit brutaler Gutmütigkeit: ’Du bist ein liebes Mädchen, aber du bist genau so dumm wie deine Mutter war.’ Diese Mutter ging bei diesem Lehrer in die Grundschule und tat sich im Lernen schwer; aber sie ist heute eine tüchtige Schneiderin. Nicht genug seiner Taktlosigkeit, fügte der Lehrer noch überheblicher Freundlichkeit hinzu: ’Sagst deiner Mutter einen schönen Gruß von ihrem alten Lehrer, da hat sie dir nichts Gutes vererbt.’ Die Geschichte ging natürlich herum im Dorf. Die Mutter hat furchtbar geweint, aber sich nicht beschwert. Der Lehrer war Schulleiter und seit 40 Jahren am Ort. Diese Geschichte fällt mir manchmal ein, weil ich große Angst habe, schlecht bewertet zu werden.“ – Solch schlimme Erfahrungen sind selten, aber auch die weniger schlimmen können lange Zeit ein Gefühl schweren Verletztseins zurück lassen, die in der Lehrer-Sprechstunde Ängste wach rufen.

„Mutter wird aussehen, als habe man sie gescholten“

Die Schriftstellerin Helene Flöss erzählt vom Eltern-Sprechtag:

An diesem Tag kam zur Schularbeit am Morgen die Elternsprechstunde am Nachmittag; deshalb hatte Benno doppelt schlecht geschlafen. Nur an den Sprechtagen wünschte er sich, ein guter Schüler zu sein. Auch die Mutter sah der Unterredung mit den Lehrern voller Sorge entgegen. Irgendwie fand es Benno ungerecht, dass die Mutter in seine eigene Schulgeschichte hineingezogen wurde und dass man ihr seine kläglichen Leistungen zum Vorwurf machte.

Die Mutter würde ihm nach der Sprechstunde ein bisschen halbherzig ins Gewissen reden, Benno würde dasitzen und vor sich hinzeichnen und wieder einmal alles versprechen. Nach der Unterredung mit den Lehrern begann Benno regelmäßig in neue Hefte zu schreiben; in der ersten Woche war seine Schrift sauber, er korrigierte die Fehler mit Tintentod, aber die Vorsätze hielten nie lange. Die Lehrer würden wieder traurige Gesichter machen und den Kopf schütteln. Bald würde es die Mutter aufgeben, seine Zeichenleidenschaft ins Spiel zu bringen, weil dies die Lehrer doch schon wussten.

Benno war es zuwider, dass die Mutter wie eine Angeklagte von einem Lehrer zum anderen wechseln und mehrmals die alten Klagen über sich ergehen lassen musste. Hätten sich die Lehrer zumindest in einem Raum zusammengesetzt und ihr die Wiederholung erspart! Sie konnte doch nichts dafür, dass ihn die Schule langweilte. Am Abend würde die Mutter aussehen, als habe man sie gescholten.

„Wie eine Angeklagte musste sie die Klagen über sich ergehen lassen“

Benno fand, dass Mutter noch verlegener dastand als die übrigen nervösen Frauen. Sie zog mehrmals den Merkzettel aus der Tasche, auf dem sie die Lehrernamen notiert hatte. Benno erinnerte sie daran, was sie den Lehrern zu sagen und was sie ihnen zu verschweigen hatte. Sie hörte aufmerksam zu, und Benno wusste, seine Mutter wollte ihm nicht schaden.

„Sie kommen wie vom Beichten“, sagte sie über die Frauen, die aus den Klassenzimmern traten. Einige strahlten, als wären sie gerade prämiert worden, andere schlichen betreten zum Ausgang. „Alle Väter drücken sich“, sagte die Mutter zu einer anderen Frau. „Es ist wie immer ein Muttersprechtag“, antwortete diese. Als sie an der Reihe waren, zog die Mutter ihren Buben hinter sich her und setzte sich unaufgefordert dem Deutschlehrer gegenüber. Der Deutschlehrer zog mit dem Finger einen unsichtbaren Strich von der Namensliste zu den Urteilsbemerkungen und machte aus den paar unleserlichen Sätzen eine lange Beschwerde.

Benno wäre lieber zu Hause geblieben. Es war gar nicht üblich, wenn auch nicht verboten, dass die Schüler zur Sprechstunde mitgenommen wurden. Mutter aber meinte, was die Lehrer zu sagen hatten, ginge doch Benno mindestens ebenso viel an wie sie selbst. Im vergangenen Jahr hatte ein Lehrer ihren

Benno lang und breit gelobt. Und erst am Schluss war er draufgekommen, dass er ihn verwechselt hatte mit einem anderen Schüler. Die Mutter wollte sich und den Lehrern eine neue Peinlichkeit ersparen.

Welche Erfahrungen haben Sie in der Schulsprechstunde gemacht?

Helene Flöss erzählt diese Schulgeschichte in Ihrem Buch „Spurensuche. Erzählungen“ (Innsbruck 1992, Haymon-Verlag) Was hat Sie an ihrer Schilderung angesprochen? Gehören Sie zu den „prämierten“ oder „gescholtenen“ Müttern? Haben Sie – ähnlich der Erzählerin – manchmal den Eindruck, „wie beim Beichten“ reuig sein, Buße tun und Besserung versprechen zu müssen? Geht es Ihnen so wie ihr: dass Sie „der Unterredung mit den Lehrern voller Sorge entgegen sehen“?

Mit welchen Gedanken und Gefühlen gehen Sie zum Elternsprechtag? Was erwarten Sie sich? Freuen Sie sich darauf, mit der Lehrerin Ihres Kindes zu sprechen? Oder löst das Lehrergespräch Unbehagen in Ihnen aus? Findet das Gespräch in einer freundlichen Umgebung statt? Fühlen Sie sich von der Lehrerin gehört und verstanden? Wird deutlich, dass Sie ein gemeinsames Interesse am Kind verbindet?

Kennen Sie das Gefühl, als Mutter oder Vater angesichts des Lehrerblicks unzulänglich zu sein: Sie haben Ihr Kind für die Schule nicht passend erzogen, vielleicht etwas versäumt, von dem der Studienrat sagt, dass er es schließlich nicht „nachliefern“ kann? Sitzen Sie als Mutter auf dem „Prüfstand“? Oder können Sie ein partnerschaftliches Gespräch führen, das in Ihnen Zuversicht weckt?

Nehmen Sie – wie die Erzählerin – Ihr Kind in die Schulsprechstunde mit, damit nicht über das Kind gesprochen, sondern mit ihm die Schulsituation betrachtet wird? Gemeinsame Lehrer-Eltern-Schüler-Gespräch sind nicht überall üblich. Könnten Sie an Ihrer Schule anregen, dass die Schüler mitkommen dürfen?

Anregungen für das Eltern-Lehrer-Gespräch – Ein Miteinander anstreben

„Zuhören“ fördert das konstruktive Gespräch

Hören Sie dem Lehrer zu, interessieren Sie sich für seine Sicht des Kindes, und gehen Sie auf seine Fragen ein. Das erleichtert es, ihm Ihre Sicht darzulegen. Halten Sie fest an Ihrem Wunsch nach gutem Kontakt. Zuhören ermöglicht, die Sicht des Lehrers wahrzunehmen und die eigene Eltern-Sicht zu klären. Für den anderen „ganz Ohr sein“ unterstützt die Absicht, dass aus dem Gespräch etwas Gemeinsames herauskommen, und das Trennende vermindert werden kann.

Bereiten Sie sich gut vor – auch im Gespräch mit Ihrem Kind

Scheuen Sie sich nicht, einen Zettel zu schreiben und die Notizen mitzunehmen, damit Sie in der Aufregung nichts vergessen. Machen Sie sich klar, was Sie der Lehrerin mitteilen möchten und stellen Sie ihr die Fragen, die Sie interessieren. Bei manchen Themen ist es nötig, sich sachkundig zu machen: durch die Schulordnung zum Beispiel oder mit pädagogischen Grundeinsichten. - Sprechen Sie mit Ihrem Kind aufmerksam durch, wie es selbst seine Situation im Unterricht einschätzt. Und überlegen Sie mit ihm, was Sie seiner Meinung nach in der Sprechstunde sagen, fragen, mitteilen sollen. Dadurch erfahren Sie viel über das Kind und sein Befinden in der Schule. Dabei kommen Sie mit ihm in einen engeren Kontakt. Bereden Sie nach dem Gespräch mit dem Lehrer, was Sie erörtert haben – und welche Folgerungen Sie aus dem Gespräch ziehen: was das Kind verändern kann, wie Sie ihm beistehen können und worauf der Lehrer achten möchte.

Geben Sie sich selbst und dem Lehrer eine Chance zur Verständigung

Gehen Sie nicht mit dem Vorurteil in die Sprechstunde: „Ich erreiche ja doch nichts“ und bauen Sie kein „Feindbild Lehrer“ auf. Denn die Feindbild-Erwartung kann den Kontakt von Anfang an stören. Lassen Sie sich von dem Wunsch leiten, sich zu verständigen. Suchen Sie nicht nach Schuldigen, sondern versuchen Sie, die Perspektiven aller Beteiligten zu sehen. Die des Kindes – deshalb kann es hilfreich sein, wenn das Kind dabei ist – , die der Lehrerin und Ihre eigene. Wenn es um kritische Punkte des Lehrerverhaltens geht: Ermöglichen Sie dem Lehrer, sein Gesicht zu wahren. Das ist nicht als „Taktik“ zu verstehen, sondern als Takt. Kritik sollte nicht so vorgebracht werden, das sich der andere „ertappt“ fühlt und sich rechtfertigen muss. Vielmehr soll er die Möglichkeit haben, sich selbstkritisch mit seinem Verhalten auseinander zu setzen – und etwas zu verändern.

Bedenken Sie nicht nur Ihre eigene Angst, sondern auch die von Lehrern

Wenn Sie Angst vor der Elternsprechstunde haben, dann warten Sie nicht, bis Sie Ihre Angst überwunden haben, sondern gehen Sie mit Ihrer Angst hin. Womöglich ist es sogar hilfreich, wenn Sie nicht versuchen, die Angst zu verbergen, sondern sie in das Gespräch einzubeziehen. Und denken Sie daran, dass auch Lehrer Ängste vor den Eltern, wie diese vor den Lehrern. Lassen Sie deshalb erkennen, dass Ihnen vor allem darin liegt, miteinander ins Gespräch zu kommen, Ihre Anliegen in nicht-aggressiver Form vorzubringen. Vermeiden Sie, etwas „besser wissen“ zu wollen, aber tun Sie Ihre eigene Meinung deutlich kund. Versuchen Sie nicht, den Lehrer zu belehren,

sondern machen Sie ihm Ihr eigenes Denken klar.

Sprechen Sie nicht nur über den „Schüler“, sondern auch über Ihr „Kind“

Ihr Kind ist ja nicht nur „Schüler“. Lassen Sie die Lehrerin erkennen, wie Sie Ihr Kind sehen, was in Ihren Augen seine Vorzüge sind, seine Neigungen, seine Freuden, sein Kummer, wo seine Hilfebedürftigkeit liegt, wo Sie Nachteile ausgleichen wollen. Für Lehrerinnen und Lehrer ist es interessant und hilfreich, auch von anderen Seiten des Schülers etwas zu erfahren, nicht nur von seinen Schulleistungen. Er hat vielleicht besondere Fähigkeiten, die in der Schule nicht sichtbar werden, oder Eigenschaften, die der Lehrer nicht wahrnehmen kann. Da ist es hilfreich, den „Schüler“ als ganze Person zu sehen.

Auch Lehrerinnen und Lehrer brauchen ein „gutes Wort“

Sprechen Sie auch davon, dass Ihr Kind etwas Freundliches aus der Schule erzählt; oder wenn Sie erkennen, wo sich die Lehrerin besonders für Ihr Kind einsetzt, oder wenn sie dem Kind ein persönliches Wort zukommen lässt, oder wenn es von einem Unterrichtsthema begeistert war, oder wo sie als Mutter merken, dass es besonders gern gelernt hat... Nicht „Lob“ ist hier gemeint, sondern: die Lehrerin in ihrer oft schwierigen Aufgabe wahrnehmen und ihr Bemühen um den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler anerkennen. Oft freut es Lehrer, wenn sich die Eltern auch dafür interessieren, wie es Ihnen geht in ihrer Lehrer-Situation.

Versuchen, Eltern-Lehrer-Konflikte gewaltfrei zu lösen

Wenn es keine Probleme mit Schüler und Lehrer gibt, ist es einfach, das Gespräch zu führen. Manchmal handelt es sich aber nicht nur um eine normale Verständigung zwischen Eltern und Lehrern über die Schulsituation des Kindes. Wenn spezielle Konflikte vorliegen, sollten Sie mit dem Vorsatz in das Gespräch gehen, den Konflikt gewaltfrei zu regeln.

Greifen Sie nicht an, sondern lassen Sie sich mit Ihrem Anliegen begreifen

Wenn der Lehrer zum Beispiel Ihr Kind taktlos behandelt hat, dann erzählen Sie ihm vor allem, wie bedrückend die Beleidigung auf das Kind gewirkt hat. Womöglich erfolgte die Kränkung ohne Absicht. Mag sein, dass der Lehrer abstreitet, das Kind geängstigt oder überfordert oder bloßgestellt zu haben. Dann beharren Sie nicht auf Ihrer Darstellung, sondern vertrauen Sie darauf, dass Ihre Mitteilung nachwirkt. Manch herabsetzende Lehrerbemerkung geschieht im Affekt. Wenn Sie dem Lehrer deren Auswirkung auf das Kind und seinen Lernwillen mitteilen, kann er sich darüber Gedanken machen. Werfen Sie ihm hingegen pädagogische Taktlosigkeit vor – und mag der Vorwurf noch so berechtigt sein – ist es schwer, das Gespräch produktiv fortzusetzen. Orientieren Sie sich nicht daran, was Ihrer Meinung nach „falsch“ oder „richtig“ ist, sondern daran, wie etwas auf das Kind wirkt und wie Eltern und Lehrer pädagogisch helfen können.

Sagen Sie dem Lehrer, was Sie sich wünschen – aber belehren sie ihn nicht

Bitten Sie ihn zum Beispiel darum, das Kind nicht vor der Klasse an die Tafel zu rufen, weil es das so sehr ängstigt. Oder schlagen Sie vor, dass Sie für Ihren Jungen die Hausaufgabe selbst dosieren wollen, damit er, weil er sich so schwer tut, nicht stundenlang verzweifelt dasitzen muss. Sprechen Sie nicht von dem, was die Lehrerin „soll“, sondern davon, was Sie bewegt und was Sie gern verändern möchten.

Vermeiden Sie Überzeugungs-Machtkämpfe, dafür: wechselseitige Wahrnehmung

Versuchen Sie eine Einstellung zu wahren, die erfüllt ist von dem Wunsch nach Übereinkunft, nicht vom Rechthabenwollen. Bleiben Sie bei Ihrem Berührtsein von den Schulproblemen und den Fragen, die Sie mit der Lehrerin besprechen wollen. Versuchen Sie, nicht „Sieger“ sein und den anderen zum „Verlierer“ machen zu wollen; denn wo es Sieger und Verlierer gibt, ist die Verständigung missglückt. Einspruch sollte argumentativ und wo immer möglich mit Handlungsvorschlägen verknüpft sein, aber nicht persönlich angreifend.

Überlassen Sie das Gespräch nicht nur dem Lehrer, nehmen Sie es selbst in die Hand

Besonders wenn sich Eltern unterlegen oder ängstlich fühlen, neigen sie dazu, nur auf das zu re-agieren, was der Lehrer ins Gespräch bringt. Versuchen Sie bewusst – schon während Ihrer Vorbereitung – das Gespräch mit zu gestalten. Bringen Sie Ihre Themen, die des Kindes, und Ihre Fragen ein. Notieren Sie sich vor dem Gespräch Stichpunkte, damit Sie in der Aufregung nichts Wichtiges vergessen. Sie können in der Familie ein Rollenspiel durchführen: Wie eröffnen Sie das Gespräch? Wie gehen Sie auf die Beschwerde der Lehrerin ein? Wie lassen Sie sich keinesfalls verleiten, in einen Machtkampf zu geraten? – Hören Sie dem Lehrer aufmerksam zu, aber bleiben Sie gleichzeitig fest bei dem, was Sie von sich und Ihrem Kind sagen wollen. Fragen Sie den Lehrer gezielt um Ratschläge für spezielle Lernprobleme Ihres Kindes. Versuchen Sie alles, damit das Gespräch weiter gehen kann.

Vermeiden Sie Schuldzuweisung und Vorwurf

Aber lassen Sie sich selbst erkennen: mit Ihrem Denken, Ihrem Fühlen, Ihren Erfahrungen, Ihrer Zustimmung, Ihren Bedenken, Ihren Ängsten, Ihren Vorschlägen und Wünschen. Sich mit den eigenen Ansichten kenntlich zu machen, vermindert die Gefahr eines machtbehauptenden Gegeneinanders.

Betrachten Sie das Gespräch als Beginn eines Verständigungs-Prozesses

Nicht alle Unterschiedlichkeiten können ausgeräumt werden. Wenn das Gespräch so endet, dass es weiter geführt werden kann, haben Lehrer und Eltern viel erreicht: das gemeinsame Bemühen um Lösungen, mit denen dem Kind und den Erwachsenen geholfen ist. Falls Sie die Ergebnisse des Gesprächs spärlich finden: Sie können darauf hoffen, dass jedem der Gesprächspartner etwas nachgeht; denn es ist wechselseitige Aufmerksamkeit entstanden. Die kann sich für die Situation des Kindes erleichternd auswirken.

Das Eltern-Lehrer-Gespräch ist ein Prüfstein für eine demokratische Haltung

Es zeigt, ob wir demokratisch miteinander umgehen, oder ob der Kontakt einem Untertanen-Verhältnis gleicht, ob sich Eltern in einer Abhängigkeits-Beziehung sehen, oder in einer gleichwertigen Beziehung. Ob sich Eltern und Lehrer kooperativ aufeinander einlassen, oder ob sie machtbehauptend dem andern überlegen sein wollen, ob sie einander autoritär begegnen oder partnerschaftlich. Die Frage der Eltern-Lehrer-Beziehung könnte im Elternbeirat, in der Lehrerkonferenz und im Schulforum immer wieder Thema sein. Dazu sollten alle Beteiligten ihre wechselseitigen Wünsche ausdrücken. Dann können neue Formen der Eltern-Lehrer-Schüler-Zusammenarbeit gefunden werden, die dem Begriff „Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Schule“ zu lebendiger Praxis verhelfen.

13. Hausaufgaben

13.1 Gut zu wissen - Wie umfangreich dürfen Hausaufgaben sein?

Quelle: www.bildungportal.nrw.de

Wie umfangreich dürfen Hausaufgaben sein? Dürfen Lehrer Hausaufgaben zur Strafe aufgegeben? Sind Aufgaben über die Feiertage erlaubt? Hier die wichtigsten Regeln rund um Hausaufgaben.

In welchem zeitlichen Umfang sind die täglichen Hausaufgaben zu erledigen?

Das ist von Schuljahr zu Schuljahr unterschiedlich.

– Für Klasse 1 und 2 in 30 Minuten

– Für Klasse 3 und 4 in 60 Minuten

– Für Klasse 5 und 6 in 90 Minuten

– Für Klasse 7 bis 10 in 120 Minuten

Wer achtet darauf, ob dieses Pensum eingehalten wird?

Der Klassenlehrer muss sich mit den unterrichtenden Fachlehrkräften absprechen und das Ausmaß der Hausaufgaben beobachten. Bei Bedarf muss er für einen Ausgleich sorgen.

Dürfen Hausaufgaben als Strafarbeiten aufgegeben werden?

Hausaufgaben, die der Disziplinierung dienen, sind nicht erlaubt. Auch wenn Unterricht ausgefallen ist oder nicht stattgefunden hat, sind Hausaufgaben als Ersatz unzulässig.

Dürfen Hausaufgaben über das Wochenende aufgegeben werden?

Ja, in Schulen mit einer Fünftagewoche können von Freitag zu Montag Hausaufgaben aufgegeben werden, es sei denn, es werden am Freitag mehr als zwei Stunden Nachmittagsunterricht erteilt. In dem Fall sind Hausaufgaben nicht erlaubt. Für den Fall, dass es Samstagsunterricht gibt, dürfen von Samstag zu Montag keine Hausaufgaben aufgegeben werden.

Dürfen Hausaufgaben erteilt werden, wenn Nachmittagsunterricht stattfindet?

Ja, allerdings dürfen die Hausaufgaben nicht für den Folgetag erteilt werden.

Welche Regelungen gibt es für Feiertage?

An Tagen vor einem Feiertag dürfen keine Hausaufgaben für den unmittelbar darauffolgenden Schultag erteilt werden.

Dürfen Hausaufgaben über die Ferien aufgegeben werden?

Ferien sollen vor allem der Erholung dienen. Gelegentlich wird empfohlen, dass die Kinder auch in der schulfreien Zeit einige Übungsaufgaben machen. Das offizielle Vergeben von Hausaufgaben entspricht allerdings nicht dem Sinn von Schulferien.

Werden Hausaufgaben benotet?

In der Regel nicht. Sie müssen aber regelmäßig überprüft und für die weitere Arbeit im Unterricht ausgewertet werden.

13.2 Streit um Hausaufgaben? Muss nicht sein

Quelle: www.bildungportal.nrw.de

Die meisten Eltern kennen das: Mühsam muss der Sohn oder die Tochter nachmittags für die Hausaufgaben motiviert werden. Das muss aber nicht sein.Experten raten: Eltern sollten Ruhe bewahren, auch wenn's mal nicht so läuft.

Von Inke W. Schumacher

Krach gibt's offenbar vor allem dann, wenn Eltern ihrem Kind bei den Hausaufgaben zu nah auf die Pelle rücken. Knapp jeder dritte Schüler empfindet die Hilfe von Vater oder Mutter als Einmischung und Druck. Gefragt, was sie am meisten nerve, antworteten die Schüler: „wenn meine Eltern danebensitzen" und „schon beim Schreiben korrigieren", wenn sie „schimpfen oder schreien", „unfreundlich oder ungeduldig" sind, wenn sie „immer alles besser wissen wollen" und „ständig fragen, ob man Hilfe braucht", gar „Hilfe aufzwingen", kurz: „wenn sie so tun, als wären es ihre Hausaufgaben".

Die Antworten stammen aus einer Umfrage unter Fünft- und Sechstklässlern am Wuppertaler Carl-Duisberg-Gymnasium. Deren Lehrer hatten wissen wollen, wie die Kinder zu Hausaufgaben stehen. Auch wenn die Ergebnisse der Umfrage sicher nicht vollständig übertragbar auf ganz Nordrhein-Westfalen sind, so geben sie doch ein verbreitetes Stimmungsbild wieder. Fast die Hälfte der befragten Schüler erklärte, manchmal oder sogar häufig mit den Eltern über die Hausaufgaben in Streit zu geraten. Klar ist: Das Thema birgt Sprengstoff für Familien.

Tatsächlich warnen Fachleute Eltern davor, die Regie bei den Hausaufgaben zu übernehmen. „Kinder sollten frühzeitig lernen und auch deutlich vermittelt bekommen, dass Hausaufgaben ihre Aufgabe sind", sagt die Leiterin des Carl-Duisberg-Gymnasiums, Silvia Schwarz, und erklärt: „Wer ständig danebensitzt, nimmt dem Kind die Selbstständigkeit. Es kann nicht lernen, seine eigenen Arbeitsmethoden zu entwickeln und die Hausaufgaben zu organisieren. Letztlich wird dem Kind das Erfolgserlebnis genommen."

Hausaufgaben, die durch Eingreifen der Eltern perfekt ausfallen, bringen auch die Lehrer womöglich zu falschen Schlüssen. Schwarz: „Bei der Abfrage im Unterricht entsteht dann der Eindruck, dass das Kind den Lernstoff verstanden hat und kein Erklärungsbedarf besteht" – obwohl dem Schüler vielleicht doch noch nicht alles so klar ist. Genauso falsch wäre es allerdings, sich nun überhaupt nicht mehr um die Hausaufgaben seines Kindes zu kümmern.

Am Carl-Duisberg-Gymnasium haben Eltern und Lehrer gemeinsam in einem Ratgeber acht goldene Regeln zum Thema aufgestellt:

Eltern sollten …

1.… mit ihrem Kind eine feste Zeit vereinbaren, in der täglich die Hausaufgaben gemacht werden – und dabei die außerschulischen Aktivitäten nicht vergessen.

2.… zusammen mit ihrem Kind die Woche planen, um Klassenarbeiten oder familiäre Ereignisse im Blick zu haben.

3.… einen Zeitrahmen festsetzen, in dem konzentriert gearbeitet wird („Bis drei Uhr solltest du dann fertig sein").

4.… die Reihenfolge der Hausaufgaben mit dem Kind absprechen.

5.… inhaltliche Hilfe nur dann geben, wenn das Kind darum bittet.

6.… auf ihren Ton achten und Anregungen nur sachlich und vorwurfsfrei geben.

7.… bei Schwierigkeiten mit dem Lehrer Kontakt aufnehmen.

8.… die Hausaufgaben als Arbeit des Kindes respektieren.

Von Lehrern wird am Carl-Duisberg-Gymnasium erwartet, dass sie die „Hausaufgaben zur Kenntnis nehmen, würdigen und positiv bestärken", dass sie „auf Form und Art der Ausführung Wert legen, gegebenenfalls die Aufgaben neu machen lassen" und „auch außerhalb des Deutschunterrichts auf die Rechtschreibung achten".

Was aber ist zu tun, wenn ein Kind sich mit den Hausaufgaben erkennbar quält oder sie sogar verweigert? „Grundsätzlich sollte in extremen Fällen von Schulverweigerung abgeklärt werden, ob tiefer

liegende Ursachen wie eine Lese-Rechtschreib-Schwäche oder Hyperaktivität dahinterstecken und Hilfe von außen erforderlich machen“, sagt die Psychologie-Professorin Elke Wild von der Universität Bielefeld. Ansonsten empfiehlt sie Eltern, sich zunächst mal zu fragen: Ist mein Kind über- oder unterfordert? Hat es zu viele andere Termine wahrzunehmen, etwa im Sportverein oder in der Musikschule? Gibt es in der Klasse Probleme? Stimmt die Zeitplanung? Wie sieht es mit der notwendigen Ruhe aus?

Tatsächlich brauchen Schüler, das betont auch Schulleiterin Schwarz, einen festen Arbeitsplatz, um ihre Aufgaben erledigen zu können. „Dafür ist weder ein eigenes Zimmer noch ein eigener Schreibtisch erforderlich“, sagt die Praktikerin, „das kann auch die Küche oder das Wohnzimmer sein. Nur Ruhe sollte herrschen.“ Hausaufgaben bei laufendem Fernsehen oder Computer? Das geht nicht. Auch Musik, die manche Schüler gerne bei den Hausaufgaben hören, ist nicht förderlich. „Zehn Minuten leise Musik sind erlaubt, dann aber abschalten. Untersuchungen haben gezeigt, dass selbst leise Musik das Lernen beeinträchtigt“, sagt Professorin Wild.

14. Förderoffensive Frühe Chancen

Bundesregierung fördert mit 400 Millionen Euro "Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration"

Mit einer umfassenden Initiative stellt die Bundesregierung zusätzliche Mittel für die frühkindliche Bildung bereit. Damit werden gezielt Kinder mit erhöhtem Förderbedarf, die in Kindertagesstätten betreut werden, in ihrer sprachlichen Entwicklung unterstützt. Bis zu 4.000 Einrichtungen, in denen der Förderbedarf am größten ist, erhalten durch die Initiative die Möglichkeit, eine zusätzliche, qualifizierte Fachkraft einzustellen. Diese Fachkraft wird die individuelle sprachliche Entwicklung der Kinder auf der Grundlage wissenschaftlicher Konzepte unterstützen und Sprachförderung als Querschnittsaufgabe im Betreuungsalltag verstärken.

Welche Ziele verfolgt die Offensive?

Mit der Weiterentwicklung von rund 4.000 Einrichtungen zu „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ sollen besonders Kinder mit einem hohen Sprachförderbedarf erreicht werden. Insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund oder aus bildungsfernen Familien soll das Betreuungs- und Bildungsangebot verbessert werden. Diese Kinder konzentrieren sich, analog zur allgemeinen Bevölkerungsstruktur, häufig in bestimmten Kitas. Sie liegen typischerweise in Stadtvierteln mit einer relativ homogenen Bevölkerungszusammensetzung aus niedrigen Sozialschichten oder in strukturell benachteiligten Gebieten mit einem mangelnden Arbeitsmarktangebot, hohen Abwanderungsquoten und einer ungenügenden Infrastruktur an Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangeboten.

Ein wesentliches Ziel der Offensive Frühe Chancen ist es daher, in diesen Gebieten Kitas gezielt mit zusätzlichen Ressourcen für eine alltagsintegrierte, frühe Sprachförderung auf der Grundlage qualitativer Mindeststandards auszustatten.

Dabei liegt der Schwerpunkt auf Einrichtungen, die von Kindern unter drei Jahren besucht werden. Denn je früher die Bildung und Förderung einsetzt, desto besser können allen Kindern faire Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe eröffnet werden. Auf diese Weise entwickelt der Bund die bereits in den Bundesländern umgesetzten Initiativen zu einer besseren Sprachförderung, die sich vor allem an ältere Kinder wenden, gezielt weiter.

Was wird gefördert?

Jede „Schwerpunkt-Kita Sprache & Integration“ erhält ein Budget für zusätzlich einzustellendes Fachpersonal in Höhe von 25.000 Euro pro Jahr. Dies schafft den Spielraum, in jeder Einrichtung eine Halbtagsstelle für eine zur Sprachförderung qualifizierten, angemessen vergüteten Fachkraft zu schaffen. Rund drei Stunden zusätzlicher Sprachförderung werden damit in jeder Kita möglich: Einzel- oder Gruppenangebote, zusätzliche Angebote für Eltern und Qualifizierungsangebote für das gesamte Team der Einrichtung. Auch zusätzliche Sachausgaben können aus der Pauschale erfolgen – zum Beispiel für Fortbildungskosten und Coaching, Honorare, Lehr- und Lernmittel u.a.m.

Weiter Informationen unter

www.fruehe-chancen.de/fuer_erzieherinnen_erzieher/kindertagespflege/dok/360.php

15. Kinderseiten

Quelle: www.seitenstark.de

SEITEN STARK

seitenstark.de
Arbeitsgemeinschaft
Vernetzter
Kinderseiten

Gemeinsame Projekte:

Der Kinderseiten-CHAT

kidsville.de
blinde-kuh.de
sowieso.de
hanisauland.de
rossipotti.de
wasistwas.de
kindersache.de
wolf-kinderclub.de
kidnetting.de
zzzebra.de
vuz-web.de
volkswagen-kinderleicht.de
jolinchen.de
internauten.de
klasse-wasser.de
bio-find-ich-kuhl.oekolandbau.de
news4kids.de
primolo.de
starke-pfoten.de
internet-abc.de
notenmax.de
lucylehmann.de
tip-top.de
kidkit.de
kidspods.de
radio108.de
listen-to-our-future.de
medizin-fuer-kids
wissenskarten.de
global-gang.de

16. Linktipps

Aktion Mensch(früher Aktion Sorgenkind)	www.aktion-mensch.de
Bildungsatlas	www.bs-atlas.de
Bildungsmarkt 2003	www.bildungsmarkt2003.de
Bildungsmesse	Bildungsmesse Köln 2004
Bund der freien Waldorfschulen	www.waldorfschule.info
Bundeselternrat	www.bundeselternrat.de
Bundesministerium für Bildung und Forschung	www.bmbf.de
Bundesverband der Schulfördervereine	www.schulfoerderverein.de
Bündnis für Erziehung	www.buendnisfuererziehung.nrw.de
Deutsche Gesellschaft für Ernährung	www.dge.de
Deutscher Bildungsserver	www.bildungsserver.de
Die Kinderschutz-Zentren	www.kinderschutz-zentren.org
Elternberatung online	www.bke-elternberatung.de
Elterninitiative für Bildungsreform	www.sinn-ev.de
EPA European Parents' Association	www.epa-parents.org
European Education Partnership	www.eep-edu.org
Eurydice	www.eurydice.org
Forum Bildung	www.forum-bildung.de
Forum Informationsgesellschaft	www.forum-informationsgesellschaft.de
IGLU-Studie	www.erzwiss.uni-hamburg.de/IGLU/home.htm
Initiative D21	www.initiatived21.de
Institut für Bildungsmedien	www.vds-bildungsmedien.de
KABI	www.kabi-online.de
Kinderbuchforum-Stiftung	www.kinderbuchforum.de/presse/presse.htm
Kindertagesbetreuung	www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=1835
Klassenfahrten	www.bundesforum.de
Klassissimo	www.foerderkreis-bonn.de
Kultusministerkonferenz	www.kmk.org
Landeselternkonferenz NRW	www.landeselternkonferenz-nrw.de
learn:line NRW	www.learn-line.nrw.de
Mama lernt Deutsch	www.integrationskurse.de
Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW	www.bildungsportal.nrw.de
Modellprojekt "Selbstständige Schule NRW"	www.selbststaendige-schule.nrw.de
Netzwerk Wege ins Studium	www.wege-ins-studium.de
Ökonomische Bildung online	www.oekonomische-bildung-online.de
PISA 2003	www.ipn.uni-kiel.de/projekte/pisa
PISA Deutschland	www.mpib-berlin.mpg.de/pisa
PISA Studie	www.pisa.oecd.org
Schulbusnetz	www.schulbus.net
Schule & Co	www.schule-und-co.de
Schulen ans Netz	www.schulen-ans-netz.de
Schüleraustausch	www.ausgetauscht.de
Schule-Wirtschaft-Arbeitsleben	www.swa-programm.de
Schulinfos	www.schulinfos.de
Schulpsychologie	www.schulpsychologie.de
Stiftung Lesen	www.StiftungLesen.de
Stiftung Mitarbeit	www.wegweiser-buergergesellschaft.de
Tipps zu Ausbildung, Studium, Beruf	www.uni-protokolle.de
Verein f. frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen u. Schulen	www.fmks-online.de
Welt in der Schule	www.weltinderschule.uni-bremen.de
Netkids	www.kindersindtabu.de
Wissens-Schule	www.wissensschule.de