

Geleitwort..... 2

Beiträge **Plädoyer für neue Elemente der Lehrerbildung**
Über die Bedeutung der „pädagogischen Handlungs- und
Interaktionskompetenz“

Dr. Peter Rösner, Louisenlund 3

Büchertisch **Begrenzung der Privatschulfreiheit?**

- Ingo Richter: Privatschulfreiheit – Bedürfen Art. 7 Abs. 4 und 5 GG einer grundlegenden Revision?
- Hermann Avenarius: Allgemeine Schulpflicht und Privatschulfreiheit – Zur Integrationsfunktion der öffentlichen und privaten Schule

Prof. Dr. Johann Peter Vogel, Hamburg 11

Souveräner Überblick

- Wolfhard Kohte/Ulrich Faber: Arbeits- und Gesundheitsschutz an Schulen – Leitfaden für Personalräte und Schulleitungen

Prof. Dr. Arnold Köpcke-Duttler, Rechtsanwalt/Dipl.-Pädagoge, Marktbreit 15

Weiter Bogen

- Arnold Köpcke-Duttler: Die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen – Gesammelte Aufsätze zu rechtlichen und pädagogischen Fragen

Dr. Jörg Boysen, Vorsitzender des Montessori Dachverbands Deutschland 18

Geleitwort

Vor zehn Jahren hätte man die Luft angehalten bei der Nachricht, die Odenwaldschule mache dicht. Heute war den Medien diese Nachricht gerade einige Bemerkungen wert, die auf den Tenor hinauslaufen: Endlich macht der Pornoschuppen zu. GEROLD BECKER, prominenter, damals überall gefragter Pädagoge, hatte es als Leiter und Lehrer/Erzieher in einem Dutzend Jahren mit seinen Verbrechen an Schülern fertig gebracht, den Ruf dieser über 100 Jahre bestehenden Internatsschule der Reformpädagogik (Landerziehungsheim) so zu ruinieren, wie es die Nazis in ähnlichem Zeitraum mit dem Ruf der Deutschen fertig gebracht hatten. Als in letzter Zeit – nach Klärung aller Missbrauchsvorfälle – ein alltäglicher, an jeder Schule möglicher Vorfall passierte – die Schule erreichte die Meldung, dass einer ihrer (neuen) Lehrer pornographische Bilder bestellt habe und reagierte darauf sofort mit Kündigung –, geriet die Schule in den Ruch, eine ansteckende Porno-Krankheit zu haben. Eine Fortführung war nicht mehr möglich. Auch „Collateralschäden“ gab es: Die Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime löste sich in Panik auf, und HARTMUT VON HENTIG verspielte mit seinem verfehlten Eintreten für G. BECKER seinen Ruf. Das war's.

War's das? Erinnern wir uns: Gegründet von PAUL GEHEEB 1910 in einem Tal über Heppenheim/Bergstraße als eine damals moderne koedukative Internatsschule mit Gymnasium, wurde sie nach der Flucht GEHEEB'S vor den Nazis 1933 von einem den Nazis näher stehenden Leiter (der aber alles tat, um die Umwandlung der Schule in eine staatliche NAPOLA oder „Deutsche Heimschule“ zu verhindern) über das „Dritte Reich“ gerettet und danach von bedeutenden Pädagogen geleitet: MINNA SPECHT, KURT ZIER und WALTER SCHÄFER formten die Schule zu einem Internat, in dem Schüler und Schülerinnen Raum gelassen wurde, um sich zu selbständigen und verantwortungsbewussten Menschen zu entfalten und in einer weitreichenden Schülermitverwaltung Zusammenarbeit und Toleranz zu üben. Und zu einer Schule, die überaus reformfreudig war. Die Lehrkräfte wurden angehalten, ihre Erfahrungen und Vorschläge zu reflektieren, zu Papier zu bringen (Schriftenreihe im Hirschgrabenverlag) und neue Unterrichtsformen jenseits des Frontalunterrichts zu erproben. Unter SCHÄFER wurde schon in den 60iger Jahren der Typ der Gesamtschule entwickelt, der Vorbild für das hessische Schulwesen wurde, und ein Abitur eingeführt, das uno actu die allgemein- und einige berufsbildende Abschlüsse bot. Die Schule diente den Kindern aus Oberhambach als (kostenlose) Grundschule; der Anteil der schwierigen Schüler, die die Schule den Jugendämtern abnahm, war hoch und öffnete die Schule auch den weniger bemittelten Schichten. Die Schule entließ Tausende von Schülern, die glücklich und erfolgreich ihre Zeit an der OSO verbrachten. Mehr kann man von einer freien Schule nicht verlangen.

Dass die Missbrauchsfälle geschehen konnten, lag übrigens weder an der Reformpädagogik noch daran, dass die Lehrer zugleich Erzieher waren, noch am Familiensystem, sondern an einem Strukturmangel: Der Leiter der OSO war von Amts wegen Mitglied des Vorstands des Trägervereins, und die Schüler hatten für ihre Probleme nur einen erwachsenen Ansprechpartner: den/die Familienvater/mutter. Missstände konnten so weder am Familienvater noch am Schulleiter vorbei an die eigene Schulaufsicht, den Vorstand, gelangen. An anderen Landerziehungsheimen stand und steht der Leiter unter Aufsicht des Vorstands, und hat jeder Schüler institutionell mindestens zwei Bezugspersonen. Inzwischen haben sich einige Landerziehungsheime auch einen externen „Ombudsmann/frau“ zugelegt, an den/die sich die Schüler direkt wenden können. Lehrer/Erzieher, die zu Missbräuchen neigen, können nicht immer gleich erkannt werden, Vorkommnisse bleiben aber nicht lange verborgen.

Zufällig lag der Redaktion ein Manuskript aus einer dieser Internatsschulen vor (s. P. RÖSNER) – Zeugnis des innovativen Geistes, der immer noch in ihnen steckt.

DIE REDAKTION



Beiträge **Plädoyer für neue Elemente der Lehrerbildung** – Über die Bedeutung der „pädagogischen Handlungs- und Interaktionskompetenz“

DR. PETER RÖSNER¹, LOUISENLUND

Zusammenfassung:

Die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften findet in der Regel in Seminargruppen mit anderen Lehrkräften in Seminarräumen oder Hörsälen statt. Schülerinnen und Schüler sind dort nicht dabei. In diesen etablierten Fortbildungs-Settings lässt sich theoretisches Wissen vermitteln und lassen sich Erfahrungen austauschen. Woran man nicht arbeiten kann ist an der eigenen pädagogischen Handlungs- und Interaktionskompetenz mit Schülerinnen und Schülern. Sich hier zu erproben und unter Begleitung eigene Erfahrungen zu sammeln, diese fundiert zu reflektieren und daraus abgeleitet neue Handlungsmuster zu entwickeln, bedingt notwendigerweise Formate, in denen eine Lehrkraft in der direkten Interaktion mit Schülerinnen und Schülern steht. Dieser Essay beschreibt die Notwendigkeit neuer Formate für die Aus- und Fortbildung für Lehrkräfte.

Schule in Deutschland und Rolle der Lehrkräfte

Schulbildung in Deutschland wird im Unterricht vermittelt. In einer Klasse und mit einem Lehrer. Selbstverständlich inklusiv, binnendifferenziert und individualisiert. Es gibt einen Fächerkanon mit Fächern wie Deutsch, Englisch, Mathematik oder Geografie. Wissen wird in Portionen eingeteilt, die gelehrt und dann abgefragt werden. Ist das eigentlich richtig, dass unsere Schulen auch heute noch so organisiert werden, wo doch durch die Erkenntnisse der Neurowissenschaften, der Pädagogik oder der Entwicklungspsychologie heute viel klarer ist, wie unser Gehirn und also das Lernen funktionieren? Und geht die Bedeutung der Institution Schule nicht deutlich über den Fachunterricht hinaus?

Wünsche an den Lehrer

Wenn wir an unsere Kinder denken, dann wünschen wir uns vor allem, dass sie sich zu Persönlichkeiten entwickeln, die Verantwortung für sich und andere übernehmen. Die eine gute Allgemeinbildung haben, die gefestigt sind und ihre Stärken kennen. Wenn wir Studien über Lern- und Bildungserfolg auswerten, bleiben zwei entscheidende Erfolgsfaktoren übrig: die positive Selbstwirksamkeitserwartung der Schüler und die Kompetenz der Lehrkräfte.

Wer sich als Schüler zutraut, etwas zu schaffen, der hat Mut, sich auch auf schwierige Aufgaben, Themen und Bildungsbereiche einzulassen. Wer innerlich das eigene Scheitern erwartet, scheitert. Schule neigt dazu, Fehler zu finden, Schwächen aufzuzeigen und an Defiziten zu arbeiten. Warum eigentlich? In Fächern, zu denen wir nur wenig Talent haben und deren Sinn sich uns nicht erschließt, werden wir auch mit viel Mühe nur mittelmäßig sein. Mittelmaß hilft aber im Berufsleben nicht, weil es immer Mitbewerber geben wird, die uns im Zweifelsfall voraus sind, und ganz ehrlich: Mich mit Dingen zu beschäftigen für die ich nur mittelmäßig kompetent bin, macht auch keinen Spaß.

Sollten wir unsere Zeit nicht besser darauf verwenden, an unseren Stärken zu arbeiten und unsere Begabungen weiter zu entwickeln, die Dinge zu tun, die uns Freude machen und für die wir brennen, Fragen zu klären, die wir uns wirklich selber stellen, weil sie uns interessieren? Daraus entstehen Hobbys, die später vielleicht zum Beruf werden. Es sind unsere Stärken und Ta-

¹ DR. PETER RÖSNER, Lehramt Mathematik und Physik. Mitwirkung beim Aufbau und Leiter des Science Center „phano“ in Wolfsburg, danach Vorstand der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ Berlin, jetzt Leiter der Stiftung Louisenlund (Schleswig-Holstein), eines Internatgymnasiums der Reformpädagogik und einer World IB-School.

lente, die uns wertvoll machen, die uns Bestätigung geben, über die wir uns definieren und für die wir Wertschätzung und Anerkennung von anderen Menschen erfahren. Diese Bestätigung deckt zunächst unsere eigene Bedürftigkeit nach Anerkennung und Selbstverwirklichung uns selbst. Für das Unternehmen, für das wir arbeiten, ist das Humanpotential und die Kompetenz seiner Mitarbeiter in aller Regel ein entscheidender Erfolgsfaktor.

Wie aber muss Schule sein, um Kindern das Selbstvertrauen zu geben, das Lernen erst möglich macht? Wie agieren wir als Pädagogen, dass wir unseren Schülern erlauben, aus Fehlern zu lernen, ihre Schwächen abzuschwächen und vor allem an ihren Talenten und Begabungen zu arbeiten? Was brauchen Lehrkräfte, um in diesem Sinn arbeiten zu können? Und welche Anforderungen leiten sich daraus für die Aus- und Fortbildung unserer Lehrkräfte ab, um die hierfür notwendigen Kompetenzen und noch entscheidender, die pädagogische Handlungskompetenz weiter zu entwickeln?

Zentrale Erkenntnisse der HATTIE-Studie: Der „gute“ Lehrer macht den Unterschied.

Auf die Frage, was einen „guten“ Lehrer auszeichnet, kann man sicherlich eine große Anzahl an Erfolgskriterien benennen. Klar ist im Übrigen – nicht erst seit der viel beachteten Meta-Studie von JOHN HATTIE – dass der „gute“ Lehrer den Unterschied macht. Den Unterschied, der am Ende bessere Lernleistungen und Bildungserfolg bedeutet. Viele andere Faktoren, die Eltern manchmal fordern wie kleine Klassen oder modernste Ausstattung mit Ipad's oder Smartboards haben deutlich geringere Effekte wie der „gute“ Lehrer.

Die Hattie-Studie

In einem Gespräch mit mir als Schulleiter kritisierte eine Mutter die ihrer Ansicht nach mit 21 Schülerinnen und Schülern zu große Klasse für Ihren Sohn. Es entspann sich ein reger Dialog zu diesem Thema, der letztlich in meiner Frage gipfelte: „Wenn ich zwei Parallelklassen anbieten würde, eine mit 14 und eine mit 28 Schülerinnen und Schülern, und ich die kleinere Klasse mit durchschnittlich guten Lehrkräften und die große Klasse mit wirklich sehr guten Lehrkräften besetzen würde. In welche Klasse würden Sie sich Ihr Kind wünschen?“ Ohne zu zögern antwortete die Mutter, dass sie die größere Klasse mit den „besseren“ Lehrern wählen würde. Diese Anekdote antizipiert die Erkenntnisse von JOHN HATTIE. Die fiktive Entscheidung der Mutter können wir sofort nachvollziehen. Sie ist völlig plausibel. Wir alle haben wahrscheinlich die schmerzhaft wie beglückende Erfahrung gemacht, wie es sich anfühlt, von einem „durchschnittlichen“ Lehrer oder eben einem „guten“ Lehrer unterrichtet zu werden. Zu klären ist nun die Frage, was den „guten“ Lehrer vom „durchschnittlichen“ Lehrer unterscheidet.

Bleiben wir einen Moment bei den Erkenntnissen von JOHN HATTIE. HATTIE ist seit 2011 Direktor des Melbourne Education Research Institute in Australien. Vorher war er als Professor für Pädagogik an der Universität Auckland in Neuseeland. Vor allem dort hat er 15 Jahre seiner Forschung damit verbracht, über 800 Meta-Studien auszuwerten, die insgesamt über 50.000 kleinere Studien zu Fragen der Bildungsforschung und von Bildungserfolg zum Inhalt hatten. HATTIE hat praktisch alles ausgewertet, was im englischsprachigen Raum an Forschungsergebnissen zu Bildungserfolg publiziert wurde. Ergebnisse dieser Meta-Meta-Studie sind in seinem Buch „visible learning“ veröffentlicht, das in deutscher Sprache 2013 unter dem Titel „Lernen sichtbar machen“ publiziert wurde. Die Studie und ihre Ergebnisse fanden große Beachtung, auch in Kreisen der Politik – vielleicht auch deshalb, weil sie so erwartbar waren, und man innerlich sofort nickt und zustimmt, wenn man sie betrachtet:

Den höchsten Effekt auf bessere Lernergebnisse bei Schülerinnen und Schülern hat demnach deren eigene positive Selbsteinschätzung. Wer sich etwas zutraut und an sich glaubt, ist erfolgreicher als jemand, der fest mit dem eigenen Scheitern rechnet. In einem Vortrag in Berlin, bei dem ich Gast sein durfte, sprach HATTIE über die Bedeutung des Lehrers für die positive Selbsteinschätzung der Schüler. Entscheidend hierfür seien die pädagogische Interaktion und die pädagogische Handlungskompetenz der Lehrkraft. HATTIE fordert das gemeinsame Lernen, das gemeinsame Denken und das gemeinsame Entwickeln zwischen Lehrenden und Lernenden ein. Lehrer sind nach HATTIE „change agents“, Treiber der Entwicklung des Schülers.

Nicht „Lehrer“ sondern „Potentialentfaltungcoach“

HATTIE trifft in der pädagogischen Diskussion in Deutschland auf fruchtbaren Boden. Beispielsweise greift der Journalist REINHARD KAHL u.a. in einem Essay „Lernen heißt Flammen zu entzünden“ über den Lehrerberuf (erschienen in *Wirtschaft und Wissenschaft* des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft 3/2013) einige Gelingensmodelle von Schule auf. Er analysiert Methoden und Herangehensweisen von erfolgreichen Schulen, beispielsweise Gewinnerschulen des Deutschen Schulpreises. Er erzählt von Lehrern, die „brennen und entzünden“, die in ihrer Rolle als Gastgeber der Schüler ein „Gasthaus des Lernens“ betreiben, „kein Zwangrestaurant mehr mit Aufesszwang“.

Schule als Lebensort

KAHL schildert die Erkenntnisse der schwedischen Bildungsagentur, die den Erfolg der verbesserten Lernleistung auf die Reform der Lehrerarbeitszeit zurückführt. Lehrkräfte haben ein Büro, einen Arbeitsplatz an der Schule. Die Schule wird zum Lebensort für Lehrer und dadurch auch für Schüler. Das bringt Anerkennung und Wertschätzung und – seit sie den eigenen Arbeitstag dort verbringen – automatisch die Rolle des Schulgestalters für die Lehrkräfte – aus Eigennutz.

Der Schulgründer PETER FRATTON fordert von den Lehrkräften an seinen Schulen zunächst einmal sich selbst zu motivieren. Er spricht davon, die „Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte zu erhöhen“ und dadurch faktisch die tatsächliche Wirkung ihres pädagogischen Handelns zu stärken.

2011/12 lud die Bundeskanzlerin Expertinnen und Experten ein, Antworten auf die Frage „Wie werden wir lernen?“ zu finden. Drei der sechs Kernexperten in diesem Zukunftsdialog, MARGRET RASFELD, GERALD HÜTHER und STEPHAN BREIDENBACH gründeten daraufhin die Initiative „Schule im Aufbruch“. Sie setzen sich dafür ein, dass jede Schule zu einem Ort wird, an dem Schülerinnen und Schüler ihre Talente entdecken und ihre Potenziale entfalten können. Der Göttinger Neurobiologe GERALD HÜTHER schlägt vor, künftig nicht mehr vom „Lehrer“, sondern vom „Potentialentfaltungcoach“ zu sprechen. Aber was soll das denn sein, ein Potentialentfaltungcoach? Was macht der – und beinahe noch spannender: Kann man so etwas lernen? Und wie unterstützen wir Lehrkräfte in der Aus- oder Fortbildung, um sich zum „Potentialentfaltungcoach“ entwickeln zu können?

Ko-Konstruktion und Meta-Kognition

Der Vorteil des Kindergartens in der pädagogischen Diskussion ist, dass der Kindergarten viel mehr als Schule denn als Spielort für Kinder angesehen wird. Natürlich wünschen wir uns, dass Kinder dort auch gebildet werden, aber doch nicht mit dem Ernstcharakter, den Notendruck und Erfolgskontrollen in Schulen für unsere Kinder bedeuten.

Dennoch hat sich in den vergangenen Jahren das Bild des Kindergartens als erste – und wichtige Stufe der Bildungsbiografie von uns Menschen – geändert. In der Trias der Betreuung, Erziehung und Bildung haben sich die Erwartungen an die Kindergärten deutlich in Richtung „Bildung“ verschoben. Sinnbildlich dafür ist der große Erfolg der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“. Sie engagiert sich seit 2006 für eine bessere Bildung von Mädchen und Jungen im Kita- und Grundschulalter in den Bereichen Naturwissenschaften, Mathematik und Technik. Mit einem bundesweiten Fortbildungsprogramm unterstützt das „Haus der kleinen Forscher“ pädagogische Fach- und Lehrkräfte dabei, den Entdeckergeist von Kindern zu fördern und sie qualifiziert beim Forschen zu begleiten. Die Bildungsinitiative leistet damit einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung von Bildungschancen, zur Nachwuchsförderung im MINT-Bereich und zur Professionalisierung des pädagogischen Personals. Partner der Stiftung sind die Helmholtz-Gemeinschaft, die Siemens Stiftung, die Dietmar Hopp Stiftung, die Deutsche Telekom Stiftung und die Autostadt in Wolfsburg. Gefördert wird sie vom Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ hat sich mit ihrer Philosophie und ihrem Angebot innerhalb von nur 5 Jahren zur größten bundesweiten Initiative für die frühe Bildung entwickelt. Stand 2015 nehmen rund 25.000 Kindergärten dauerhaft am Programm der Stiftung teil – das ist rund jeder zweite Kindergarten in Deutschland.

Aufgabe des „Potentialentfaltungs- coaches“

Die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ unterstützt Fach- und Lehrkräfte in der praktischen Umsetzung der in allen Bildungsplänen der Bundesländer geforderten mathematischen, naturwissenschaftlichen und technischen Bildung für kleine Kinder. Sie geht der Frage nach: „Was ist eigentlich Physik für 5jährige?“ und wie helfe ich Kindern, zu lernen. Das impliziert die Frage nach der Aufgabenbeschreibung eines „Potentialentfaltungscoaches“. Der auch zahlenmäßig große Erfolg dieser Initiative lässt darauf schließen, dass Erzieherinnen und Erzieher die Fortbildungen als Gewinn für ihre eigene Arbeit ansehen, sonst würden sie nicht regelmäßig wieder kommen.

Die pädagogisch-didaktische Grundlage des „Haus der kleinen Forscher“ basiert auf Arbeiten von Prof. Dr. mult. WASSILIOS FTHENAKIS und seiner Arbeitsgruppe an der Universität Bremen in dem von der Deutschen Telekom Stiftung geförderten Programm „Natur-Wissen schaffen“. FTHENAKIS fordert, das Kind konsequent zum Akteur seines eigenen Lernens zu machen. Der Erwachsene wird zum Lernbegleiter, der ko-konstruktiv mit dem Kind interagiert. Lernprozesse werden von Kindern und pädagogischen Fachkräften gemeinsam „konstruiert“.

Ko-Konstruktiv gestaltete Lernprozesse bieten nach FTHENAKIS vor allem die Gelegenheit, an der allgemeinen Lernkompetenz der Kinder zu arbeiten, die er als „Meta-Kognition“ bezeichnet. In der Interaktion kann mit den Kindern thematisiert werden, dass sie lernen, was sie lernen und wie sie lernen. Dies geschieht über die Auseinandersetzung mit den eigenen kognitiven Prozessen (Gedanken, Meinungen, Einstellungen, usw.), also der Reflexion der Kinder über ihr Wissen, über ihren Wissenszuwachs und ihren Weg, wie sie das eigentlich gelernt haben. Diese dem naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinn besonders naheliegende Methode kann sinngemäß auf alle Lerngebiete übertragen und angewandt werden.

Die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ vermittelt die Methode der Ko-Konstruktion in ihren Fortbildungen und untersucht die Ergebnisse der Umsetzung durch die pädagogischen Fachkräfte wissenschaftlich. Dabei steht die Frage im Vordergrund, ob die Fortbildungen geeignet sind, das Rollen-

verständnis der Lehrenden zu verändern und ob und in welcher Form Erzieherinnen und Erzieher die Erkenntnisse und erarbeiteten Vorschläge der Fortbildung im pädagogischen Alltag umsetzen – und wenn ja, mit welcher Qualität. Eine begleitende Wirkungsforschung ist gar nicht hoch genug einzuschätzen, weil es im pädagogischen Umfeld zwar eine Vielfalt von Fortbildungsanbietern gibt, die Wirkung der Fortbildung in der Regel aber nicht untersucht wird.

Wirkung der Fortbildung

Eine erste solche Studie wurde unter Leitung der Pädagogin Prof. Dr. URSULA RABE-KLEBERG an der Universität Halle-Wittenberg durchgeführt. Die Fragestellung bestand in der Identifizierung und Typisierung von unterschiedlichen Haltungen und Wissensbeständen der Fortbildungsteilnehmerinnen gemessen an der Umsetzung der Fortbildungsinhalte in ihren jeweiligen Kindertagesstätten. Als zentrales Ergebnis arbeitet die Studie heraus, dass „viele Erzieherinnen ihre Grundhaltung gegenüber Kindern und ihre eigene Rolle in deren Bildungsprozessen erfolgreich in Richtung eines ko-konstruktiven Paradigmas geändert, haben bzw. an diesem Schritt arbeiten.“ Allerdings zeigte die Beobachtung in den Kindergärten auch, dass die meisten bei der Umsetzung dieses Prinzips im pädagogischen Alltag Schwierigkeiten haben. Viele Erzieherinnen initiieren naturwissenschaftliche Bildungsprozesse eher mittels Instruktionen oder Demonstrationen und verhalten sich als Lehrende in einer Rolle, die sie vermutlich als Lernende während der eigenen Schulzeit erlebt haben. Die Ergebnisse der Studie zeigen höchst erfreulich, dass alle beobachteten Erzieherinnen die Inhalte der Fortbildung umsetzen, dass sie sich selbst dabei als kompetent empfinden und sich praxisnah unterstützt fühlen. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass die Umsetzungsqualität mit den Kindern, also die nachhaltige Umsetzung des ko-konstruktivistischen pädagogischen Ansatzes des „Hauses der kleinen Forscher“ von der gelingenden Gestaltung ko-konstruktiver Bildungsprozesse, also der pädagogischen Handlungs- und Interaktionskompetenz seitens der Fachkräfte abhängt. Für eine weitere Verbesserung in der frühen MINT-Bildung genügt es daher nicht, an der Fach- und Methodenkompetenz der Erzieherinnen zu arbeiten, sondern vor allem an der pädagogischen Interaktionskompetenz. Es stellt sich die Frage: Wie macht man das?

Pädagogische Handlungs- und Interaktionskompetenz – Was ist das eigentlich?

Der pädagogische Alltag einer Lehrkraft sollte nach allen Erkenntnissen nicht darin bestehen, Vorträge oder Vorlesungen, übrigens egal ob an der Tafel oder mit dem Smart Board, zu halten. Wenn Schülerinnen und Schüler etwas „lernen“ sollen, dann kommt der Lehrkraft die Rolle des Lernbegleiters zu. „Lernen“ ist ein aktives Verb, kein passives. Der Schüler muss im Sinne konstruktivistischer Lerntheorien aktiv sein. Pädagogisch handlungskompetent ist also vor allem eine Lehrkraft, der es gelingt, Schülerinnen und Schüler zu eigener Aktivität, zu eigenem Lernen anzuregen und sie dabei zu begleiten.

Anregung der Schüler zur Lernaktivität

Es gibt viele Lerngelegenheiten aber vielleicht wenig so herausfordernde und auffordernde, wie eigene Fehler. Das geht aber nur, wenn diese Fehler nicht als endgültige Niederlage begriffen werden, sondern als Aufforderung, Ansporn und Motivation, es beim nächsten Mal besser zu machen. Wenn sich die Schüler nicht gleich aufgeben, sondern weitermachen, wenn sie lernen, Rückschläge nicht als persönliches Scheitern zu betrachten, sondern als Gelegenheit, zu wachsen, dann initiiert eine so verstandene „Fehlerkultur“ Lernprozesse. Pädagogische Interaktionskompetenz besteht darin, solche Lerngelegenheiten zu erkennen und zu fördern, bestärkende Rückmeldungen zu geben, Fehler als Lernchance zu begreifen und nutzbar zu machen.

Wenn der stärkste Indikator für Lernerfolg die positive Selbstwirksamkeitserwartung der Lernenden ist, dann besteht pädagogische Handlungskompetenz darin, genau diese zu unterstützen und aufzubauen. Hierzu gehören pädagogische Gespräche und Interaktionen, bewertende wie auch coachende – übrigens nicht nur mit den Schülern, sondern auch mit deren Eltern. Es gilt, Schülerinnen und Schülern mit ihren Stärken wahrzunehmen und diese zu fördern. Erfolgserlebnisse in den Fächern mit hoher Begabung bedingen eine positive Selbstwirksamkeitserwartung. Dies überträgt sich und man traut sich dann auch zu, Themen und Bildungsbereiche anzugehen, in denen man sich selbst als weniger begabt und kompetent erlebt. Pädagogische Handlungskompetenz besteht darin, diese Stärken zu erkennen und zu fördern und dieses Selbstwertgefühl aufzubauen.

Plädoyer für neue Fortbildungsformate „am Kind“

Fortbildungen für Lehrkräfte, die bereits im beruflichen Alltag stehen, finden in aller Regel in Hörsälen oder Seminarräumen statt. Das Setting ist meist eine Gruppe von Lehrkräften mit einem Fortbildner, der dann, je nach eigener Methodenkompetenz diesen Seminartag gestaltet. In vielen Fällen kommt dem Teilnehmer die eher passive Rolle des Rezipienten, des Zuhörenden und Zusehenden zu. Manchmal auch als „aktiv Lernender“ in Runden zum Brainstorming, der Partner- oder Gruppenarbeit, in Workshop, Icebraker- oder Präsentationsphasen. Die allermeisten Fortbildungen, gerade im Bereich der Sekundarschule, bilden zu (fach-)inhaltlichen oder (fach-)didaktischen Fragestellungen fort. Immerhin gibt es einige wenige, die pädagogische und erziehungswissenschaftliche Themen aufgreifen. Die These dieses Plädoyers ist es, dass die so beschriebenen und in aller Regel bislang eingesetzten Formate nicht geeignet sind, an der pädagogischen Handlungs- und Interaktionskompetenz der Lehrkräfte zu arbeiten, diese aber, wie in diesem Artikel ausführlich abgeleitet wurde, gerade die entscheidende Kernkompetenz für einen „guten“ Lehrer ausmachen. Das liegt daran, dass in diesen Fortbildungsformaten die entscheidende Komponente fehlt: der Grund und der Partner der Interaktion: Das Kind!

Handlungskompetenz durch Handeln lernen

Wie könnten Aus- oder Fortbildungsformat gestaltet sein, die Lehrkräften helfen, an ihrer pädagogischen Handlungskompetenz zu arbeiten? Betrachten wir hierzu einmal Beispiele aus anderen Bereichen:

Wenn Sie Schwimmen lernen wollen, müssen Sie ins Wasser steigen. Schwimmen lernt man nicht in einem Workshop im Seminarraum – so gut die Fortbildung gedacht und gemacht ist. Dieses Beispiel ist auf viele Bereiche wie Sport, Kunst oder Musik übertragbar. Wenn immer es um Handlungskompetenz geht, verbessert man sich durch ständiges Üben in der Handlung selbst.

Wir haben als Kinder Sprechen gelernt, indem wir – gesprochen haben. Viele Erwachsene dienten uns als Vorbild, wir haben nachgeahmt, gelallt, geformt, Spaß gehabt, intensives Feedback durch Erstaunen, Bestätigen und Nachfragen erhalten und so gelernt zu sprechen. Wir haben nicht dadurch sprechen gelernt, dass uns jemand ein Grammatik-Buch vor die Nase gehalten hat. Auch dieses Beispiel von Lernen durch Nachahmung und Feedback gilt für viele Bereiche des Lebens, unter anderem für unser gesamtes Sozialverhalten. Das haben wir – jedenfalls in aller Regel – nicht im Seminarraum gelernt.

Die Ausbildung zum Beruf des Logopäden besteht neben dem Aufbau von theoretischem Wissen zu Sprache, Erwerb und Störungen zu einem hohen Anteil aus der begleiteten und angeleiteten Durchführung logopädischer

Beratung und Therapie am Patienten. Das Gleiche gilt für die Ausbildung anderer Medizinalfachberufe wie Hebammen, Ergo-Therapeuten oder Physiotherapeuten.

In der Weiterbildungsordnung für Fachmediziner sind als Inhalte der Fortbildungen immer Kenntnisse, Erfahrungen und Fertigkeiten im jeweiligen medizinischen Fachgebiet beschrieben. Die Weiterbildung hat in aller Regel unter Anleitung des Weiterbildners am Patienten zu erfolgen. Die eigene Durchführung von Behandlungen und Eingriffen ist zu dokumentieren und Nachzuweisen. Ganz ehrlich: Ich fühle mich wohler, wenn ich weiß, dass mein Chirurg unter Anleitung bereits viele Blinddärme herausoperiert hat, bevor er meinen eigenen Bauch aufschneidet. Jedenfalls deutlich wohler, als wenn ich wüsste, dass mein Chirurg sich das im Wesentlichen in einem Buch angeschaut, theoretisch im Seminar besprochen und einen Film dazu gesehen hat.

Besonders spannend im Zusammenhang von Fortbildungsformaten zur pädagogischen Handlungskompetenz für Lehrkräfte sind einige Ausbildungsgänge im Bereich der Psychotherapie, der Gesprächstherapie oder der Familientherapie. Hier gibt es ein Dreieck aus Patient, Auszubildenden und erfahrenem Ausbilder. Dieser wirkt als Supervisor. Anhand von Videoaufzeichnungen und deren Analyse, in manchen Settings sogar unter „life“-Bedingungen wird an der Kompetenz der Auszubildenden in der direkten Interaktion mit dem Patienten gearbeitet. Selbstverständlich gibt es dann auch einen Patienten, der physisch anwesend ist! An welcher Stelle des Gesprächs gab es eine Wendung? Wo hat sich der Auszubildende unsicher gefühlt und warum? Wie war die Gesprächsführung, die Gestik, die Mimik? Wo unterstützte sie das Gespräch, wo nicht? In einer solchen Supervision kann die Interaktion reflektiert und an der Kompetenz, solche Interaktionsprozesse zu gestalten, gearbeitet werden.

Fortbildung am Kind in Modell- und Lehrschulen

Aus diesen Beispielen wird plausibel und klar, dass wir Fortbildungsformate für pädagogische Fach- und Lehrkräfte brauchen, in denen Lehrkräfte direkt an ihrer pädagogischen Handlungs- und Interaktionskompetenz am und mit dem Kind arbeiten können. Das Kind ist inhärenter Bestandteil in solchen Fortbildungen.

Wir brauchen Modell- und Lehrschulen, in denen solche Fortbildungen stattfinden können (mit fremden Kindern) und wir brauchen Fortbildner, die als Supervisor (nicht als hospitierender Schulleiter) mit in den Unterricht gehen (an der eigenen Schule). Solche Ansätze gibt es grundsätzlich im Rahmen der zweiten Ausbildungsphase der Lehrkräfte im Referendariat. Problematisch hierbei ist aber, dass hospitierte Unterrichtsstunden durch den Seminarleiter in aller Regel in die Bewertung und dann in die Note des Staatsexamens eingehen. So ist kaum echtes Erfahrungslernen möglich. Wir müssen Möglichkeiten für Lehrkräfte in der Aus- und Fortbildung schaffen, die deutlich über solche Elemente im Referendariat hinausgehen.

Will man im Sinne der Schulentwicklung im Team an der pädagogischen Haltung und damit am pädagogischen Konzept und seiner Implementierung in der Schule im Kontext der Lernbegleitung von Kindern arbeiten, so müssten so gestaltete Fortbildungsformate im Team absolviert werden können. Dies bietet gleichzeitig die Chance, mit einem erfahrenen Supervisor an gegenseitigem Coaching oder Team-Teaching zu arbeiten. Die Erfahrung zeigt, dass Schulentwicklung als Ganzes nur gelingt, wenn das Team an pädagogischen Fach- und Lehrkräften gemeinsam daran arbeiten und sich gemeinsam auf den Weg machen. Insofern wäre die Arbeit an der pädagogischen Handlungskompetenz im Team der Schule, als Element der Schulentwicklung, besonders zu begrüßen. Was nicht heißt, dass nicht selbstverständlich

jede Lehrkraft individuell an ihren Kompetenzen arbeiten sollte und, da Interaktion zu gestalten immer eine sehr persönliche Komponente beinhaltet, muss auch jede Lehrkraft für sich daran arbeiten.

Vielversprechende Ansätze:

In Kooperation mit der Jugendbildungsstätte im Brandenburgischen Blossin hat die Stiftung Haus der kleinen Forscher verschiedene Lehr-Lern-Formate im außerunterrichtlichen Kontext von Klassenfahrten und Forscher-Freizeiten entwickelt und erprobt.

Schulklassen kommen mit begleitenden Lehrkräften nach Blossin und führen im dort neu geschaffenen „Forscherhaus“ mehrtägige Freizeiten mit den Schwerpunkten Forschen, Entdecken und Bauen, durch. Gleichzeitig sind bis zu vier Lehrkräfte (die Fortbildungsteilnehmer) aus anderen Schulen dabei, die sich in Gruppen, Workshop, Kleingruppen, Projekt- oder Erarbeitungsphasen für Experimente oder Präsentationen mit einbringen. Die gesamte Gruppe wird von zwei Supervisoren der Stiftung Haus der kleinen Forscher begleitet und angeleitet. Der Vorteil dieses Settings ist, dass die Fortbildungsteilnehmer die Kinder nicht kennen und umgekehrt. Es kann also kein „schlechter Ruf“ vorauseilen, und Lehrkräfte haben die Gelegenheit, sich mit neuen Methoden selbst auszuprobieren, die im häufig eingefahrenen und reflexartigen Handeln im eigenen Unterricht nicht glaubwürdig zu versuchen sind.

Die Fortbildungsteilnehmer werden von den Supervisoren begleitet, und ihr pädagogisches Handeln wird videografisch dokumentiert. Sie erhalten teils ein direktes Feedback. Kern der Fortbildung ist aber das individuelle, sich auf die aufgezeichneten Szenen stützende Reflexionsgespräch, in dem die Teilnehmer berichten, wie sie agiert haben, Alternativreaktionen erörtern und bewerten, sich selbst von einer Meta-Perspektive aus erleben und daraus Schlüsse und Vorhaben für die nächste Interaktion am kommenden Tag ziehen können. Besonders spannend ist dabei herauszuarbeiten, dass verschiedene Kinder verschiedene Interaktionen benötigen. Manche brauchen eher Ermutigung, manche eher Hilfe bei der Fokussierung, manche Anregungen zum Weitermachen – und manche arbeiten am liebsten völlig selbständig. Sich dieser großen Varianz an Interaktionsmöglichkeiten bewusst zu werden und dieses Spektrum auch an verschiedenen Kindern auszuprobieren schaffen einzigartige Erfahrungen und übt eben „Handlungskompetenz“ im besten Wortsinn im Handeln und Interaktionskompetenz ebenso in der Interaktion. Ein weiterer Vorteil für die Teilnehmer besteht darin, dass sie diese Kinder nicht bewerten müssen. Sie können sich also ganz auf Fragestellungen wie beispielsweise der Binnendifferenzierung oder individuellen Förderung konzentrieren.

Die Erfahrungen in Blossin im außerunterrichtlichen Kontext sind äußerst positiv. Ursache hierfür ist auch die mit mehreren Tagen über einen relativ langen Zeitraum angelegte Dauer der Fortbildung. Sie ermöglicht Erfahrungslernen über mehrere Tage hinweg und zwingt nicht, wie sonst üblich, im Kontext des kraftzehrenden Schulalltages nachmittags noch einmal schnell ein zweistündiges Seminar als Fortbildung zu besuchen, um am nächsten Tag direkt wieder in den Unterricht einzusteigen. So komplexe Prozesse der eigenen Persönlichkeitsentwicklung als Lehrkraft benötigen Zeit zum Ausprobieren und zum Verstetigen. Der nächste Schritt wäre nun, solche Settings im Kontext von Schule und Unterricht direkt zu entwickeln, zu erproben und dann zu multiplizieren.

**Modell
Jugendbildungsstätte
Blossin**

Die in Louisenlund ab dem kommenden Schuljahr neu gegründete Grundschule auf dem Bildungscampus wird in Kooperation mit der Stiftung Haus der kleinen Forscher konsequent als Modellschule zur Entwicklung und Erprobung solcher Fortbildungsformate konzipiert. Lehrkräfte aus Schleswig-Holstein – und später darüber hinaus – sollen die Möglichkeit haben, in neuen Räumlichkeiten und mit moderner Technik und Infrastruktur an speziell auf solche Trainings- und Supervisions-Settings ausgerichteten Fortbildungstagen direkt an ihrer pädagogischen Handlungs- und Interaktionskompetenz zu arbeiten. Es sind Formate für einzelne Lehrkräfte, wie auch für Teams im Sinne der gemeinsamen Entwicklung von Unterrichtsqualität und Schule angedacht.

Ausgehend von den Erfahrungen wäre es ein wünschenswertes Ziel, überall in Deutschland solche Modell-Lehr-Lerneinrichtungen zu haben, an denen Lehrkräfte ohne Bewertungs- und Leistungsdruck sich selbst neu ausprobieren können und weiter daran zu arbeiten, ein „guter“ Lehrer zu sein. Ein Lehrer, der mehr „Potentialentfaltungskoach“ ist, ein Lehrer, der über eine Interaktionskompetenz verfügt und der Schülern dazu verhilft, sich auf der Basis eigenen Bewusstseins um die Stärken und Talente, auf neue Gebiete vor zu wagen, um sich so persönlich und fachlich in der Schule weiter zu entwickeln.

LITERATUR:

HATTIE, J. A. C. (2009): *Visible Learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. London, New York. Routledge.

RABE-KLEBERG, U. & SCHULZE, F. (2011). Erzieherinnen und ihre Haltung zu Naturwissenschaften und Technik für Jungen und Mädchen. Eine qualitative Pilotstudie in Kindertagesstätten Sachsen-Anhalts. In Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.), *Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“*, Band 1 (S. 95–148), Köln: Bildungsv Verlag EINS. Pdf verfügbar unter www.haus-der-kleinenforscher.de.

KAHL, R. (2013): „Lernen heißt Flammen zu entzünden“, erschienen in *Wirtschaft und Wissenschaft des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft*, 3/2013.



Büchertisch Begrenzung der Privatschulfreiheit?

PROF. DR. JOHANN PETER VOGEL, HAMBURG

Zu INGO RICHTER: *Privatschulfreiheit – Bedürfen Art. 7 Abs. 4 und 5 GG einer grundlegenden Revision?* RdJB 4/2013, S. 360 – 363.

HERMANN AVENARIUS: *Allgemeine Schulpflicht und Privatschulfreiheit – Zur Integrationsfunktion der öffentlichen und privaten Schule*. In: MAX-EMANUEL GEIS/MARKUS WINKLER/CHRISTIAN BICKENBACH (Hg.): *Von der Kultur der Verfassung. Festschrift für FRIEDHELM HUFEN zum 70. Geburtstag*. München 2015¹, S. 265 – 275.

Der Wortlaut des Art. 7 (4) und (5) GG ist seit 1919 vielfach durch Rechtsprechung und Praxis überformt. Für den Laien, der eine Schule in freier Trägerschaft gründen möchte, findet sich dort weder diese Bezeichnung,

¹ In der Festschrift für Hufen sind noch weitere Beiträge zum Recht der Schulen in freier Trägerschaft enthalten, auf die hier lediglich hingewiesen werden soll: Bodo Pieroth: *Tatsächliche Kosten als zusätzliche Begrenzung der Finanzhilfe für Schulen in freier Trägerschaft?* (S. 381 – 392), und Johann Peter Vogel: *Eine Wende in der Rechtsprechung zur staatlichen Leistungspflicht an Ersatzschulen?* (S. 411 – 420).

noch erfährt er etwas über eine Anerkennung, noch über eine öffentliche Finanzhilfe, noch über eine Ergänzungsschule. „Privat“ sind auch Schulen öffentlicher Körperschaften (Kirchen, Orden), aber nicht von Gemeinden, „privat“ sind Schulen auch, wenn sie überwiegend öffentlich finanziert werden. Sind Schulen in freier Trägerschaft nicht eigentlich öffentliche Schulen – und wieso nehmen dann nur die staatlichen Schulen die Bezeichnung „öffentlich“ für sich in Anspruch?

In den Augen der staatlichen Schulverwaltung verschwimmen die Grenzen der Aufsichtsbefugnisse zwischen öffentlichen und privaten Schulen und verschwimmen die Kriterien des Gleichwertigen („Nicht zurückstehen“) und des Gleichartigen. Wann wird die Sonderung nach den Besitzverhältnissen gefördert? Auch Absatz 5 ist unklar: „Volksschulen“, die einer strengeren Genehmigung unterliegen, gibt es nicht mehr; sind „Volksschulen“ nur noch Grundschulen? Was sind „Weltanschauungsschulen“? Und Absatz 6? „Vorschulen“ gibt es nicht mehr – aber „Vorschulklassen“? In Art. 7 gibt es keine quotenmäßige Begrenzung der freien Schulen – könnte es in der Bundesrepublik einmal mehr Schulen in freier Trägerschaft geben als staatliche? Kein Wunder, dass Art. 7 (4) GG immer einmal wieder Anlass gibt, über Reformen nachzudenken.

INGO RICHTER entnimmt Art. 7 (4) folgende zutreffende, wenn auch realitätsferne Aussage: „1. Der Staat kann ein öffentliches Schulwesen unterhalten, aber von verfassungswegen muss er es nicht. 2. Jedermann kann aufgrund des Grundrechts der Privatschulfreiheit private Schulen gründen und unterhalten. Nicht mehr und nicht weniger!“ (S. 360). Auf dieser Basis geht seine Vision dahin: Der Staat unterhält ein öffentliches Schulwesen, regelt seine Gliederung, bestimmt über Zugänge und Abschlüsse sowie über die Inhalte. Daneben hat jedermann das Recht, private Schulen zu gründen und zu unterhalten, Schüler und Lehrer auszuwählen, die Inhalte zu bestimmen und die Schule zu gestalten. Er trägt „dann aber auch die Kosten und die Risiken der Freiheit, und zwar ohne staatliche Absicherung und (steuerliche) Subventionierung“. Diese Schulen – und das ist eine überraschende Konsequenz –, sind weder Ersatz- noch Ergänzungsschulen, sondern „stehen außerhalb des öffentlichen Schulwesens“. (S. 361 f).

RICHTER weiß, dass das für die große Mehrheit der derzeitigen freien Schulen „keine aussichtsreiche Perspektive“ wäre; deshalb eröffnet er einen „Dritten Sektor“, d.h. einen „Bereich zwischen oder jenseits von Staat und Markt, in dem gemeinnützige private und öffentliche Organisationen Aufgaben übernehmen, die vom Staat nicht wirksam erfüllt werden können, die man aber auch nicht privaten Anbietern überlassen will“^d. Danach sollen private Schulen, die den öffentlichen Schulen nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten mindestens gleichwertig sind, durch Verträge mit dem Staat anerkannt werden („Vertragsschulen“). Die Gleichwertigkeit bestimmt sich nach den durchschnittlichen Leistungen der Schüler (output), nicht nach einem staatlichen Bildungskanon („die leidige Akzessorietät der sog. Ersatzschulen würde entfallen“). An ihnen wird die Schulpflicht erfüllt und werden die öffentlichen Abschlüsse erworben. Bedingungen: einerseits freie Wahl der Schüler und Lehrer, andererseits volle staatliche Finanzierung, Schulgeld nur für extracurriculare Aktivitäten. Die Schulaufsicht richtet sich lediglich auf die Einhaltung der Anerkennungsvoraussetzungen. Vertragsschulen sind privat getragene, aber in das öffentliche Schulwesen integrierte Schulen. Ein Anspruch auf Anerkennung ist jedoch nicht gegeben und kann nach Bedarf verliehen werden (S. 362).

1 INGO RICHTER: Das Grundgesetz – eine gute Verfassung für Familie, Kultur und Bildung? Berlin 2009. (s. auch R&B 4/09, S. 20–22).

Abs. 5 und 6 sollen gestrichen werden. Alles Vorgetragene soll auch für den Hochschulbereich gelten. Eine Sonderung der Schüler i.S. Art. 7 (4) Satz 3 GG gäbe es nur noch im privaten (2.) Sektor, würde „dort aber hingenommen werden“; ohnehin wären dort nur „einige wenige elitäre, plutokratische, sektiererische und ethnische Schulen“. Alles in allem möchte RICHTER mit dieser Dreiteilung des Schulwesens klare Verhältnisse schaffen, alle Streitereien um Berechtigungen und Finanzhilfeberechnungen vermeiden, die freien Schulen aus dem „Privatschulkäfig“ der staatlichen Vorgaben befreien und dem Staat wieder volle (von Privatschulgründungen ungestörte) Planungssicherheit geben. In das Modell ließe sich das umstrittene Homeschooling ohne weiteres einbauen (S. 362). Soweit RICHTER.

AVENARIUS hatte bereits in seinem GEW-Gutachten¹ die Auffassung vertreten, dass es eine Begrenzung der Gründungsfreiheit freier Schulen geben müsse – jedenfalls dort, wo eine Gefährdung des Besuchs staatlicher Schulen gegeben sei. Dem hatte Pieroth nachdrücklich widersprochen². Nun hat Avenarius seinen Standpunkt ergänzt. Er entnimmt der höchstrichterlichen Rechtsprechung zur Unterrichtsbefreiung bei Homeschooling und aus religiösen Gründen³ eine „herausragende Bedeutung der schulischen Integrationsaufgabe“: Schule erziehe zu gleichberechtigter und verantwortungsbewusster Teilhabe an den demokratischen Prozessen in einer pluralistischen Gesellschaft; der Bildung religiös motivierter Parallelgesellschaften müsse entgegengetreten, Minderheiten dagegen müssen geschützt werden. Schule müsse den Dialog mit Andersdenkenden einüben und praktizieren.

AVENARIUS überprüft dann, ob und wieweit diese Integrationsfunktion auch für genehmigte Ersatzschulen verbindlich ist (S. 270 ff.). Diese Schulen dürften in ihren Bildungszielen nicht hinter öffentlichen Schulen zurückstehen, an ihnen werde die Schulpflicht erfüllt, auch sie sollten zu mündigen Bürgern erziehen. Hier sieht er eine Problematik darin, dass diese Schulen ihren Schulbetrieb nach jeweils eigenem pädagogischen oder religiösen Konzept gestalten und ihre Schüler frei auswählen können (und dürfen). Entsprechend bieten sie den Eltern die Möglichkeit, für ihre Kinder ein ihren Erziehungsvorstellungen entsprechendes Bildungsangebot auszusuchen. Dies müsse der Staat respektieren, gerate aber in ein Dilemma. AVENARIUS verweist auf eine Untersuchung⁴, aus der sich ergibt, dass „in den letzten Jahren ein deutliches Auseinanderdriften der sozialen Milieus sowohl in räumlicher als auch in kultureller Hinsicht zu beobachten sei... Der Zulauf zu Privatschulen... gäbe ein beredtes Zeugnis dieser Entwicklung. Kinder der bürgerlichen Mitte hätten kaum mehr Kontakt zu Kindern unterer Schichten.“. Umso gravierender sei es, meint AVENARIUS, dass der allgemeine Schülerschwund bei gleichzeitiger Steigerung der Privatschulgründungen gerade in den neuen Bundesländern zu einer Gefährdung des Besuchs staatlicher Schulen führe. Der Staat „schneide sich mit der Inkaufnahme der Schließung der öffentlichen Schule und des Verlustes ihres Integrationspotentials gewissermaßen ins eigene Fleisch; er wäre darüber hinaus sogar dazu verpflichtet, die von ihm genehmigte private Schule finanziell zu fördern“. AVENARIUS lässt die Lösung des Dilemmas in diesem Beitrag offen. In seinem früheren Gutachten hatte er eine Einschränkung des Grundrechts auf Errichtung und Betrieb einer Schule

1 HERMANN AVENARIUS: Die Herausforderung des öffentlichen Schulwesens durch private Schulen. In: H. AVENARIUS/BODO PIEROTH/TRISTAN BARCZAK: Die Herausforderung des öffentlichen Schulwesens durch private Schulen – eine Kontroverse. Baden-Baden 2012, S. 9–69. (s. R&B 1/12).

2 BODO PIEROTH/TRISTAN BARCZAK: Die Freien Schulen in der Standortkonkurrenz., a.a.O., S. 71–164 (Kurzfassung R&B 1/12, S. 3–12).

3 BVerfG Kammerbeschluss vom 29.04.2003 – 6 C 12.12 und 6 C 25.12 vom 11.09.2013.

4 BORCHARD u.a.: Eltern unter Druck. 2008.

ins Auge gefasst. Immerhin wird erkennbar: Freie Schulen sind Hemmnisse in der Erfüllung der verfassungsrechtlich begründeten Integrationsaufgabe der Schule. (Ob das in der Schulwirklichkeit so ist, darf getrost bezweifelt werden).

Nun ist diese Integrationsaufgabe der Schule auch schon den Verfassungsvätern der Weimarer Verfassung und des Grundgesetzes bekannt gewesen. Der Staatsvorrang in der Volksschule, das Verbot der gymnasialen 'Vorschule' und das 'Sonderungsverbot' sind Zeugnisse des Wunsches, eine möglichst weitgehende Durchmischung der Gesellschaftsschichten, religiösen Bekenntnisse und ethnischen Zugehörigkeiten in der Schülerschaft herbeizuführen. Zugleich wurde aber in Weimar eine bedarfsunabhängige Genehmigungspflicht für Privatschulen, in Herrenchiemsee darüber hinaus sogar ein quotenmäßig unbegrenztes Grundrecht für jedermann auf Errichtung von Privatschulen normiert. Das Bundesverfassungsgericht¹ würdigt diese Privatschulfreiheit *„im Blick auf das Bekenntnis des Grundgesetzes zur Würde des Menschen (Art. 1 (1)), zur Entfaltung der Persönlichkeit in Freiheit und Selbstverantwortlichkeit (Art. 2), zur Religions- und Gewissensfreiheit (Art. 4), zur religiösen und weltanschaulichen Neutralität des Staates und zum natürlichen Elternrecht (Art. 6 (2))“*. Daraus leitet das Gericht ab, dass der Staat *„für die Vielfalt der Erziehungsziele und Bildungsinhalte und für das Bedürfnis seiner Bürger offen sein soll, in der ihnen gemäßen Form die eigene Persönlichkeit und die ihrer Kinder im Erziehungsbereich der Schule zu entfalten“*. Schon in seiner Entscheidung vom 14.11.1969 stellt das Bundesverfassungsgericht fest, dass die Privatschulfreiheit eine Benachteiligung der Ersatzschulen allein wegen ihrer Andersartigkeit verbietet; *„dieses Offensein des Staates für die Vielfalt der Formen und Inhalte ... entspricht den Wertvorstellungen der freiheitlichen demokratischen Grundordnung, die sich zur Würde des Menschen und zur religiösen und weltanschaulichen Neutralität bekennt“* (D I 1). Mithin steht der aus der Verfassung ableitbaren Integrationsaufgabe der Schule das Verfassungsprinzip der Vielfalt im Schulwesen gegenüber; neben der auf die Teilhabe an der Gesellschaft gerichteten Aufgabe wird der Schule auch die Entwicklung zur persönlichen Individualität aufgegeben. Dies gilt für die Staatsschule, aber eben auch und besonders für die Schule in freier Trägerschaft. Vielfalt im Schulwesen wird erzeugt durch unterschiedliche pädagogische Konzepte; keines dieser Konzepte wird jeden Schüler fördern können, so wie ja auch die Konzepte der staatlichen Schule zwar jedem Schüler zumutbar, aber nicht gleichermaßen förderlich sind. Diese ausgewogene „Doppelstrategie“ des GG, insbesondere das so nachdrücklich in die Grundrechtslandschaft eingebettete Verfassungsprinzip der Vielfalt im Schulwesen spielt bei Avenarius keine Rolle. Seine Argumentation für eine Beschränkung der Privatschulfreiheit gewinnt mit der einseitigen Betonung der Integrationsaufgabe m.E. nicht an Stichhaltigkeit.

RICHTER vertritt in seiner Vision einen relativ radikalen Ansatz: Die private Schule im eigentlichen Sinne (2. Sektor) soll außerhalb des öffentlichen (nur Sektor 1 oder Sektor 1 + 3 ?) Schulwesens stehen, Art. 7 (4) Sätze 2–4 GG gilt für sie nicht, sie bedarf also keiner Genehmigung und ist auch nicht dem 'Sonderungsverbot' unterworfen. Die Schulpflicht könnte dort nicht erfüllt werden. Wäre sie von der Aufsicht des Staates nach Art. 7 (1) GG betroffen – und wenn ja, wie? Art. 7 (5) GG, der den Vorrang der staatlichen Schule im Grundschulbereich sichert, kann deshalb getrost gestrichen werden, denn dort befinden sich nur schulpflichtige Kinder, die Schulen des 2. Sektors nicht besuchen könnten. Dass einige elitäre, sektiererische oder ethnische Schulen „Deutschland“, wie RICHTER meint, *„zu einem Platz auf dem internationalen Bildungsmarkt verhelfen würden“*, mag ein Vorteil für ausländische

¹ BVerfGE 75, 40 ff. v. 08.04.1987, (C II 2a).

Schulen sein (die derzeit wenigstens Ergänzungsschulstatus besitzen und der Staatsaufsicht unterliegen), nicht aber für die deutschen. Meint er die Internationalen Schulen? (die nebenbei bemerkt trotz ihrer geringen Zahl auch bei AVENARIUS eine bemerkenswerte Rolle spielen (S. 273 ff.)).

Wichtiger allerdings ist die Kategorie der „Vertragsschule“ (3. Sektor). RICHTER hält die Möglichkeit von Verträgen zwischen Staat und freien Schulen für möglich (AVENARIUS lehnt das grundsätzlich ab¹). Diese Möglichkeit wäre m.E. auch jetzt schon gegeben für die Ersatzschulen, die aufgrund der Schließung staatlicher Schulen eine Monopolstellung in einem Einzugsgebiet erlangen, freiwillig auf freie Schülerwahl und Schulgelderhebung verzichten und dafür vom Staat voll finanziert werden („Versorgungsschulen“)². Richter will allen Schulen des 3. Sektors alle Freiheitsrechte und Berechtigungen sowie die volle staatliche Finanzierung zugestehen.

Allerdings hat RICHTERS Vorschlag einen Pferdefuß: Einen Anspruch auf einen Vertragsschluss soll es für die freien Träger des 3. Sektors nicht geben; ein Vertrag kann vom Staat nach Opportunität oder Bedarf gewährt werden. Privatschulen, die keinen Vertrag erhalten, blieben also im 2. Sektor und wären keine Schulen des öffentlichen Schulwesens. Nur wenige von ihnen – das sieht auch RICHTER so – wären wegen der Höhe des kostendeckenden Schulgelds und wegen der begrenzten Zahl nichtschulpflichtiger Schüler lebensfähig. Es findet also eine durchgreifende Steuerung der Privatschulgründungen statt. RICHTER führt damit die Bedarfsprüfung wieder ein, die schon die Weimarer Verfassung abgeschafft hatte. Der im 3. Sektor zu vermutende Löwenanteil der freien Schulen würde zwar voll staatlich finanziert, das Grundrecht auf Errichtung aber de facto aufgehoben. Das ist m.E. – wie bei AVENARIUS – der Versuch, die Privatschulfreiheit zu begrenzen.

Warum eigentlich? Sind 10 % Schulen in freier Trägerschaft schon zuviel?



Souveräner Überblick

PROF. DR. ARNOLD KÖPCKE-DUTTNER, RECHTSANWALT UND DIPLOM-PÄDAGOGE, MARKTBREIT

WOLFHARD KOHTE/ULRICH FABER: Arbeits- und Gesundheitsschutz an Schulen – Leitfaden für Personalräte und Schulleitungen.
Hrsg.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Bund-Verlag, Frankfurt/M. 2015. 137 Seiten, 14,90 €. ISBN 978-3-7663-6411-1.

In einem Lehrbuch des Schulrechts heißt es, dass die Grundrechte der Lehrkräfte im Schulverhältnis kaum zum Tragen kämen. Zwar seien die Lehrkräfte auch Träger von Grundrechten³; doch könne die dienstliche Tätigkeit von Amtsträgern keinesfalls als Ausübung von Grundrechten angesehen werden. Die dienstliche Tätigkeit der Lehrkräfte werde nicht unmittelbar durch die Grundrechte geschützt, da die Lehrkräfte hier als Organ des Staates handelten. Ich gehe hier nicht der Frage nach, ob mit diesem Gedanken nur die verbeamteten Lehrkräfte angesprochen sind. Nur wenige Sätze später heißt es in demselben Lehrbuch, die Lehrkräfte könnten sich nur insoweit unmittelbar auf die Grundrechte berufen, als diese speziell ihre dienstliche

1 AVENARIUS: Die Herausforderung ..., S. 172 f.

2 JOHANN PETER VOGEL, DÖV 2011, S. 661 ff.

3 NORBERT NIEHUES/JOHANNES RUX, Schul- und Prüfungsrecht. Bd. 1: Schulrecht, 4. Aufl. München 2006, S. 155 = RdNr. 571.

Tätigkeit betreffen.¹ In einem anderen Lehrbuch zum Schulrecht heißt es in dem Kapitel „Gesundheitserziehung und -fürsorge“, die Schule müsse die Schülerinnen und Schüler gemäß ihres Erziehungsauftrages (Art. 7 Abs. 1 GG) zu verantwortungsvollem Handeln im Umgang mit ihrer Gesundheit und der Gesundheit anderer Menschen befähigen. Zu den Gegenständen dieser Gesundheitserziehung gehörten Hinweise auf eine gesunde Ernährung und Lebensweise, die Sexualerziehung, die Aufklärung über Suchtgefahren (Drogen, Alkohol, Nikotin), der Sportunterricht, Anleitungen zur Ersten Hilfe und mehr.² Von der Gesundheit der Lehrerinnen und Lehrer ist hier kaum die Rede.

Dabei ist, worauf KOHTE und FABER in dem hier anzuzeigenden Buch hinweisen, eine umfassende grundrechtliche Fundierung des Rechts auf sichere und gesunde Arbeitsbedingungen bereits in Art. 3 der Europäischen Sozialcharta vom 18.10.1961 und in dem Grundsatz 9 der Gemeinschaftscharta der sozialen Grundrechte der Arbeitnehmer vom 09.12.1989 erfolgt. Dieses Recht kommt zudem deutlich zum Ausdruck in Art. 31 der Charta der Grundrechte (S. 49; S. 134). Die Verfasser halten aber ernüchert fest, dass dieses Menschenrecht lange Zeit auch in der juristischen Öffentlichkeit kaum wahrgenommen worden sei – von der pädagogischen Öffentlichkeit zu schweigen. Erst mit dem Inkrafttreten des Arbeitsschutzgesetzes im Jahr 1996 hätten der Öffentliche Dienst und damit auch die öffentlichen Schulen ihre rechtliche Außenseiterstellung im Arbeitsschutz verloren.

Schon vor bald einem Jahrhundert hieß es in Art. 157 Abs. 1 der Weimarer Reichsverfassung, dass die Arbeitskraft unter dem besonderen Schutz des Reiches stehe. In der neuen Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik vom 09.04.1968 fand sich ein Recht auf Schutz der Arbeitskraft und auf menschengerechte Arbeitsbedingungen. Ein Grundauftrag des Staates zum Schutz von Leben und Gesundheit der Arbeitnehmer ist in dieser Konkretion im Grundgesetz nicht zu finden, wohl das Recht eines jeden Menschen auf Leben und körperliche Unversehrtheit in Art. 2 Abs. 2 Grundgesetz.³ Erst die Richtlinien 89/391/EWG und 91/383/EWG des Rates drängten später zu der Verabschiedung des Arbeitsschutzgesetzes vom 7. August 1996. Diesen Richtlinien folgend, durchdringt ein Universalgeltungsprinzip das Arbeitsschutzgesetz (§ 1 Abs. 1 Satz 2 ArbSchG). Umfasst sind alle in abhängiger Arbeit erbrachten Tätigkeiten, auch der gesamte öffentliche Dienst; erfasst sind alle privaten und öffentlichen Tätigkeitsfelder. In einem Kommentar zum Arbeitsschutzgesetz fällt auf, dass in den Bereich der Privatwirtschaft hineingerechnet werden „sonstige Unternehmen mit Gewinnerzielungsabsicht“, zu denen Privatschulen gehören sollen⁴ – neben Versicherungs- und Lotterieuunternehmen, Buchmachern, allen privaten Theatern.

Damit ist das Feld der Schulen erreicht, zugleich das Grundthema dieses Leitfadens für Personalräte und Schulleitungen: Arbeits- und Gesundheitsschutz an Schulen. Das Buch enthält nicht nur eine treffende und konzentrierte Zusammenfassung (S. 134–137), die auch als Hinführung gelesen werden kann, sondern auch ein aufschlussreiches Literaturverzeichnis (S. 23–26). Unermüdlich weisen die Verfasser hin auf das Menschenrecht auf gesunde Arbeitsbedingungen und fordern dessen praktische Einlösung. Der Arbeits-

1 Ebd., S. 246 = Rdnr. 922.

2 HERMANN AVENARIUS/HANS-PETER FÜSSEL, *Schulrecht*, 8. Aufl. Köln/Kronach 2010, S. 422 = Nr. 19.431.

3 FRIEDHELM HUFEN, *Staatsrecht II. Grundrechte*, 4. Aufl. München 2014, S. 214 ff. – HUFEN betont, eine aktuelle Bedeutung des Grundrechts auf Leben und körperliche Unversehrtheit liege darin, dass es bis heute vielfach das im Grundgesetz nicht vorhandene „Umweltgrundrecht“ ersetzt habe, wobei die Arbeitswelt, die Arbeits-Umwelt mitgemeint ist.

4 KOLLMER, in: KOLLMER/KLINDT – Hrsg. – *Arbeitsschutzgesetz*, München 2011, § 1 ArbSchG Rdnr. 57.

und Gesundheitsschutz stehe allen Lehrkräften zu, wie auch in der Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofs festgehalten werde.

Der Leitfaden des Professors an der Martin-Luther-Universität Halle und des Rechtsanwalts in Bochum/Köln erbringt einen souveränen Überblick über die Rechtsprechung und die Fachliteratur. Für alle Lehrkräfte gelte der Arbeits- und Gesundheitsschutz ohne Einschränkungen. Im Grundsatz sei das auch in Deutschland anerkannt worden in dem Arbeitsschutzgesetz vom 21.08.1996, das für Arbeiter, Angestellte sowie für private Betriebe und öffentliche Dienststellen gelte. Herangezogen werden neuere arbeitswissenschaftliche Erkenntnisse, dass die Tätigkeit von Lehrkräften ohne professionelle Schutzorganisation und klare Schutzziele die Gesundheit gefährde. Nicht allein Lärm, Baumängel und organisatorische Defizite führten physische und psychische Belastungen mit sich mit der Folge höherer Invalidisierungsrisiken.

Mit dem Blick auf § 4 ArbSchG werden für den Schulbereich neue Konzepte des Arbeits- und Gesundheitsschutzes dargestellt. Die Pflicht zur Gefahrenvermeidung, zur Gefahrenbekämpfung „an der Quelle“ und der „Vorrang der Verhältnisprävention vor der Verhaltensprävention“ werden betont. Eine umfassende Arbeitsschutzorganisation soll durch die Bestellung von BetriebsärztInnen, Fachkräften für Arbeitssicherheit, Sicherheitsbeauftragte und durch die Einrichtung von Arbeitsschutzausschüssen erreicht werden. Die Verfasser kommen hier auf das Arbeitssicherheitsgesetz zu sprechen und plädieren im Wissen um ungenügende Schutzvorkehrungen in der Mehrzahl der Bundesländer für die Nutzung des Initiativrechts aktiver Personalräte mit gewerkschaftlicher Unterstützung. Herausgeber des Buchs ist die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft; erschienen ist es in der Reihe „aktiv im Personalrat“. Der Arbeits- und Gesundheitsschutz als Zukunftsaufgabe soll vorangebracht werden bis hin zu Entscheidungen der Einigungsstelle. Verwaltungsinterne Zuständigkeitsprobleme und haushaltsrechtliche Bestimmungen dürfen den Arbeits- und Gesundheitsschutz nicht beschränken. So wird an die umfassende rechtliche Verantwortung des Dienstherrn/Arbeitgebers für die Sicherheit und Gesundheit der Lehrerinnen und Lehrer erinnert (S. 81 ff.).

Eine zentrale These lautet, dass Personalräte mit ihren Beteiligungsrechten ein unverzichtbares Element des Arbeits- und Gesundheitsschutzes darstellen (S. 91 ff.). Diese Beteiligung ist zu verbinden mit der Partizipation aller Beschäftigten (s. § 14 ArbSchG). Zu den speziellen Beauftragten im Gesundheitsschutz gehören die Sicherheitsbeauftragten (§ 22 SGB VII). Die „Förderung des sozialen Dialogs“ (S. 136) gehört zu der Arbeit der Personalräte, den nach § 75 Abs. 3 Nr. 11 BPersVG (und den landesrechtlichen Bestimmungen) ein zentrales Mitbestimmungsrecht zusteht. An dieser Stelle sollte eine Ergänzung bedacht werden in Richtung auf die Aufgaben von Betriebsräten (soweit überhaupt vorhanden) an Schulen in freier Trägerschaft. Dass das Menschenrecht auf gesunde Arbeitsbedingungen auch an diesen Schulen zu verwirklichen ist, scheint mir unabdingbar zu sein.

Als zentrales Instrument zur Vermeidung von (auch psychischen) Belastungen und zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen werden die Gefährdungsbeurteilungen hervorgehoben (S. 125 ff.). Zu treffende Maßnahmen sind in dem Arbeitsschutzausschuss zu beraten. Als ein Beispiel wird der Lärmschutz erwähnt (s. Lärmvibrationsarbeitsschutzverordnung, Arbeitsstättenverordnung), als ein weiteres die Reduktion der zu Krankheiten führenden Belastungen mit Feinstaubemissionen. Schließlich werden verschiedene Formen von Gewalt an der Schulen als Arbeitsschutzproblem gesehen. Der Schluss-Satz lautet:

„Das Ziel der gesunden Schule fördert daher zugleich auch die heutigen pädagogischen Anstrengungen einer toleranten Schule, so dass die notwendige Verbesserung des Arbeits- und Gesundheitsschutzes in der Schule auch mit den Interessen der Schülerinnen und Schüler sowie den offiziell erklärten Zielen der Schulpolitik im Einklang steht.“ (S. 137) Nicht allein an dieser Stelle wird deutlich, dass Arbeits- und Gesundheitsschutz an allen Schulen sich erstreckt auf das Wohlergehen aller in der Schule Arbeitenden, in jedweder Schule, unabhängig von ihrer Trägerschaft. Über das Feld der Schulen hinaus ist von einer Verbesserung aller Aspekte der Umwelt- und der Arbeitshygiene (s. Art. 12 Abs. 2 lit. b Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte), von einem Recht auf Schutz der Gesundheit und auf Sicherheit am Arbeitsplatz (Art. 11 Abs. 1 lit. f Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau) schon lange in Menschenrechts-Konventionen die Rede.

Ich wünsche diesem ein alle Lehrkräfte und SchülerInnen elementar betreffendes Schutzrecht klug und präzise darstellenden Buch eine weite Verbreitung an allen Schulen, nicht allein den staatlichen und kommunalen.



Weiter Bogen

REZENSENT: DR. JÖRG BOYSEN, VORSITZENDER DES MONTESSORI DACHVERBANDS DEUTSCHLAND

ARNOLD KÖPCKE-DUTTLER: Die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen – Gesammelte Aufsätze zu rechtlichen und pädagogischen Fragen

Das Buch enthält eine Sammlung von Beiträgen zur UN-Behindertenrechtskonvention (BRK), die teilweise neu sind, teilweise überarbeitete bzw. erweiterte Versionen von anderweitig veröffentlichten Abhandlungen und Vorträgen darstellen.

Naheliegender Auslöser für die Veröffentlichung des Buchs ist die aktuelle Diskussion um inklusive Bildung, dessen Umsetzung in den deutschen Bundes- aber auch Landesgesetzgebungen teilweise recht zögerlich vonstatten geht. Der grundlegenden Tragweite der Folgen des deutschen Beitritts zur BRK wird hierbei vielfach nicht gerecht.

Mit dem Buch wendet sich der Autor, wie er einleitend erklärt, gleichermaßen an Rechtsfragen zugewandte Personen sowie auch an PädagogInnen mit Interesse an Grundfragen der Heil- bzw. Sonderpädagogik.

Der Blickwinkel der Aufsätze reflektiert die besondere Kompetenz- und Interessensbandbreite des Autors, nämlich Studium und Lehrtätigkeiten sowohl im Bereich Pädagogik, mit Schwerpunkt Heilpädagogik, als auch im Bereich der Rechtswissenschaften, mit Schwerpunkten Kinderrechte und Schulrecht. Er ist u.a. praktizierender Anwalt, Mitbegründer von inklusiven Bildungseinrichtungen und aktiv in Montessori- und anderen bildungsorientierten Verbänden.

In seinen Beiträgen geht der Autor (deutlicher eigener Grundauffassung folgend) von der unantastbaren Würde des Menschen aus, die bereits 1948 in der UN-Menschenrechtscharta bekräftigt wurde, mit noch frischer Erinnerung an Hitler, Stalin und Hiroshima. Er beschreibt die Weiterentwicklung der Charta durch die UN-Kinderrechtskonvention aus dem Jahre 1989 und die Konkretisierung im Jahre 2006 in der BRK, für Menschen mit Behinderungen.

Hierbei betont er in der Einleitung des Buches, dass es einem menschlichen Recht nicht genüge, dass die Schwachen und Verletzlichen einen Platz in der Gesellschaft hätten. Vielmehr bedürfe die Gesellschaft gleichzeitig einer umfassenderen Erneuerung. Die Aufsätze enthalten den impliziten Appell, hierfür zu kämpfen.

Mit ausführlichen Angaben zu Rechtsquellen und geistigen/philosophischen Quellen der Behindertenrechtskonvention gibt das Buch zunächst einen ausführlichen Einstieg in das Thema des Rechts von Menschen mit Behinderungen. Insbesondere wird hervorgehoben, dass die Konvention nicht nur geburtliche Behinderungen adressiert, sondern auch vielfache sozial und entwicklungsbedingte Benachteiligungen, die es inklusiv aufzufangen gilt. Erinnert wird an die Vulnerabilität eines jeden Menschen, im Laufe seines Lebens eine Behinderung bzw. Benachteiligung zu erfahren.

In einem wichtigen Aufsatz weist der Autor auf die deutsche Sozialgesetzgebung hin, die sich in – teilweise weit vor der BRK beschlossenen – einzelnen Kapiteln des Sozialgesetzbuchs niederschlägt. Die im SGB niedergelegten Sozialrechte sind dadurch zwangsläufig nicht synchronisiert mit der später verabschiedeten BRK. Er beschreibt einzelne ableitbare Sozialrechte und deren Umsetzung in der Praxis inkl. entscheidender Gerichtsurteile. In der Trennung zwischen Jugendhilfe und Sozialhilfe beschreibt er das Risiko von Abgrenzungsproblemen zu Lasten von Menschen mit Behinderungen.

Wesentliche Schwerpunktsetzung der Aufsätze ist dann die Ausformulierung der BRK im Bereich der Bildung.

Hierbei sieht er, in einem Aufsatz weiter ausgeführt, zunächst das Recht auf Bildung aller Menschen durch die BRK gestärkt und konkretisiert, über die einschlägigen Vorgaben der Menschenrechtscharta hinausgehend. Ein weiterer Aufsatz beschäftigt sich mit der bedenklichen erfolgten Ökonomisierung (Stichwort „Human Capital“) und der drohenden Privatisierung der Bildung. Es sieht gerade die menschliche Bildung als „Abwehr des ökonomischen Imperativs“ und hofft, dass die BRK hier Gegenakzente hervorruft.

Schließlich finden sich mehrere Aufsätze im Buch zum Thema des Menschenrechts auf *inklusive* Bildung und dessen Umsetzung. Aufsetzpunkt hierfür ist u.a. die referenzierte Schrift „Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik“ der UNESCO-Kommission, die parallel zur Erarbeitung der BKR entstand.

Konkret beschreibt und kommentiert der Autor in zwei separaten Aufsätzen zwei Urteile des Bundesverwaltungsgerichts aus dem Jahre 2007, die das Recht auf „integrative Beschulung“ stärken, sowie ein Urteil des Verwaltungsgerichts Freiburg, das einen „Durchbruch zur Inklusionspädagogik“ darstellt. In beiden Aufsätzen wird die Faszination des Autors – gekoppelt mit Bedenklichkeit – sichtbar, wie Gerichte manchmal trotz unzureichendem Verständnis der zugrunde liegenden Materie zu im Prinzip positiven Urteilen kommen.

In weiteren Beiträgen beschäftigt sich der Autor mit zwei großen ReformpädagogInnen, MARIA MONTESSORI und RUDOLF STEINER, im Kontext inklusiver Bildung. So betont er die Aussagen MONTESSORIS, ihre Pädagogik ginge von der Forderung nach Gerechtigkeit gegenüber allen Kindern aus sowie von der den Kindern zufallenden Rolle, die Zukunft der Menschheit zu gestalten. Separat legt er STEINERS weltanschauliche und pädagogische Grundlagen zum integrativen Horizont der Waldorf-Pädagogik dar.

Nicht unerwartet leitet der Autor aus seinen Ausführungen die Aufforderung ab, „die Schule neu zu gestalten“. In dieser sollten Menschenrechte auch Erziehungsziele sein. Hierbei fordert er gleichzeitig eine genauere begriffliche Klärung ein, was die Pädagogik der Inklusion konkret stiften soll.

So schließt das Buch ab mit einer Benennung von einigen Kritikpunkten am „zu beschwörenden Enthusiasmus des großen harmonischen Miteinanders“. Nach einer Hinterfragung des Begriffs „Inklusion“ selbst, ob er bei den gesetzten Grundgedanken nicht inhärent überflüssig sei, gibt er Bedenken wieder, ob die Inklusion im Einzelfall den Interessen eines jeden Kindes mit Behinderungen wirklich entspreche. Vor allem gelte es, Behinderungen und ihre Kombinationen diagnostisch und behandelnd zum Wohle des Kindes zu differenzieren. Nüchtern erinnert er auch an RAPPAPORTS Ausspruch, Rechte zu haben aber keine Ressourcen, sie zu erfüllen, sei „ein grausamer Scherz“.

Das Buch schlägt also einen weiten Bogen von den Grundlagen der Rechte von Menschen mit Behinderungen bis hin zu Auswirkungen und Unzulänglichkeiten der Umsetzung der BRK in der deutschen Sozialrechts- und Bildungspraxis. Hierbei ist der Charakter des Buchs als Sammlung von Aufsätzen manchmal erschwerend: Einige Hintergründe bzw. Inhalte sind zwangsläufig mehrfach dargelegt, auch stellt die Reihenfolge der Aufsätze nicht immer erkennbar einen „roten Faden“ dar.

Insgesamt leistet der Autor, begünstigt durch seinen breiten fachlichen Beitrag, einen beeindruckend umfassenden Horizont zu den aktuellen Fragen der Umsetzung der Inklusion.



IMPRESSUM

Herausgeber:
Institut für Bildungsforschung und Bildungsrecht e.V.
Osterstraße 1 • D-30159 Hannover
Tel.: 0511 – 260 918 -21 • Fax: 0511 – 260 918 -20
e-mail: info@Institut-IffBB.de
www.Institut-IffBB.de

Redaktionsleitung:
Rechtsanwalt Prof. Dr. Johann Peter VOGEL
e-mail: Redaktion@Institut-IffBB.de

R&B – Recht und Bildung und alle darin enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Außerhalb der gesetzlich zugelassenen Fälle ist eine Verwertung ohne Einwilligung des Herausgebers nicht erlaubt.

ISSN 1614-8134

Erscheinungsweise: vierteljährlich

Bezugspreis: 20,- € jährlich einschl. Versandkosten

Einzelpreis: 8,- € pro Heft zuzügl. Versandkosten

Neu- bzw. Nachbestellung von Heften:
e-mail: Abo@Institut-IffBB.de

Druck:
agenturdirekt druck + medien gmbh
Wiesenaue Straße 18 • D-30179 Hannover
www.agenturdirekt.de