



Inklusive Bildung unter dem Fokus der Kinderrechte

Ein Seminarangebot für Masterstudierende
in den Bildungswissenschaften

Daniel Bertels^{1,*}, David Rott¹ & Elisabeth Stroetmann^{2,**}

¹ Westfälische Wilhelms-Universität Münster

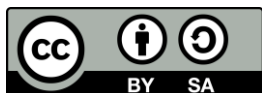
² Landesprogramm Kinderrecheschulen NRW

* Kontakt: Westfälische Wilhelms-Universität Münster,
Bispinghof 5–6, 48143 Münster
daniel.bertels@uni-muenster.de

** Kontakt: Landesprogramm Kinderrecheschulen NRW,
Benzenbergstraße 3, 40219 Düsseldorf
elisabeth.stroetmann@education-y.de

Zusammenfassung: Inklusive Bildung ist ein zentrales Thema der Lehrer*innenbildung und ein wichtiger Baustein mit Blick auf die Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen. Im Sinne einer dekategorisierenden Form inklusiver Schul- und Unterrichtsgestaltung erweist sich die Inblicknahme der Rechte der Kinder und Jugendlichen (UN-Kinderrechtskonvention) auf die Ausgestaltung entsprechender hochschulischer Praxis als gewinnbringende Perspektive. Dabei sind die Kinderrechte sowohl individuell als auch strukturell ein bedeutsames Element der Ausrichtung pädagogischer Handlungen. Im Seminar „Inklusive Bildung unter dem Fokus der Kinderrechte“ lernen die Masterstudierenden die UN-Kinderrechte als völkerrechtlich verbindliche Grundlage schulischer Praxis kennen und können sie im Kontext Inklusiver Bildung und Sozialer Ungleichheit verorten. Anschließend kommen sie mit verschiedenen Akteur*innen der pädagogischen Praxis zusammen und entwickeln im Sinne des forschenden Lernens explorative Interviewvorhaben, die in Kleingruppen durchgeführt werden. In Hinblick auf die Professionalisierung von Lehrkräften für Inklusion deuten die Ergebnisse der Studierenden auf eine reflektierte Auseinandersetzung mit den schulischen Herausforderungen der Verwirklichung der UN-Kinderrechtskonvention und UN-Behindertenrechtskonvention hin. Dabei gerät auch die Antinomie aus schulpolitischen Forderungen und schulstrukturellen Rahmenbedingungen in den Blick, in der sich Lehrkräfte tagtäglich bewegen.

Schlagwörter: Inklusive Bildung, UN-Kinderrechte, Professionalisierung, Grundschule, Sekundarstufe, Forschendes Lernen



1 Einleitung

Der Transformationsprozess für das deutsche Schulsystem, der durch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) angestoßen wurde, betrifft neben schulstrukturellen und -organisatorischen Fragen in besonderem Maße auch die Professionalisierung von Lehrkräften (Amrhein, 2015; Häcker & Walm, 2015; Heinrich, Urban & Werning, 2013). Auf breiter Ebene wurden seit der Ratifizierung der Konvention 2009 Weiterbildungsformate für Lehrkräfte etabliert und auch Lehramtsstudiengänge entsprechend inhaltlich ausgerichtet. Seminarangebote für Inklusive Bildung im Rahmen des Lehramtsstudiums sind in den vergangenen zehn Jahren in mannigfaltiger Form ausgestaltet worden und berücksichtigen in unterschiedlicher Weise spezielle Fragen der sonderpädagogischen Förderung, aber auch der Marginalisierung und Diskriminierung im Allgemeinen.

Mit der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK), die nunmehr vor über 30 Jahren in Deutschland ratifiziert wurde, kann eine Perspektive auf die Gestaltung inklusiver Schule und inklusiven Unterrichts gewonnen werden, die bislang vergleichsweise selten als strukturierendes Element der Professionalisierung von Lehrkräften wahrgenommen wurde.

Dieser Beitrag verfolgt das Ziel, das Seminarformat „Inklusive Bildung unter dem Fokus der Kinderrechte“ vorzustellen. Dafür werden zunächst die fachlichen und theoretischen Grundlagen des Seminars erläutert (Kap. 2), bevor die didaktisch-methodische Verortung des Angebots vorgenommen wird (Kap. 3). Die Durchführungshinweise geben einen dezidierten Einblick in die hochschuldidaktische Konzeption und Praxis (Kap. 4). Über studentische Ergebnisse und Evaluationsergebnisse (Kap. 5) werden den Lesenden die Perspektiven der Studierenden offengelegt und Hinweise auf das Professionalisierungspotenzial des Seminars gegeben.

2 Fachliche und theoretische Verortung

Die Lerninhalte und -ziele des erziehungswissenschaftlichen Seminars „Inklusive Bildung unter dem Fokus der Kinderrechte“ umspannen die Bereiche Inklusion und Inklusive Bildung (Kap. 2.1), eine Verortung der Menschenrechte und der daraus abgeleiteten Kinder- und Behindertenrechtskonventionen (Kap. 2.2) und das abzuleitende Ziel der Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften für Inklusion (Kap. 2.3).

2.1 Inklusion und Inklusive Bildung

Allgemein kann Inklusion verstanden werden als gleichberechtigtes und partizipatives Einbezogensein aller Menschen in die Gesellschaft (Biewer, 2016; Booth & Ainscow, 2017; Hinz, 2002; Prengel, 2015). Inklusion gilt spätestens seit der Formulierung der UN-BRK (2006) auch in Deutschland als Leitprinzip der bildungspolitischen Entwicklung (Biewer, Proyer & Kremsner, 2019).

Die Ratifizierung der UN-BRK im Jahr 2009 ist für das deutsche Schulsystem mit dem rechtsverbindlichen Auftrag verbunden, Strukturen und Organisationsformen so zu verändern, dass allen Schüler*innen der Zugang zu einem allgemeinen Bildungssystem ermöglicht wird (Wrase, 2015). Dies wurde über die Agenda 2030 der Vereinten Nationen (UN, 2015) und die darin formulierten Nachhaltigkeitsziele nochmals unterstrichen.

Inklusive Bildung fragt diesem menschenrechtlich verorteten Verständnis folgend danach, wo und wie Schüler*innen(gruppen) in Bildungsprozesse einbezogen oder aus Bildungsprozessen ausgegrenzt werden (Werning & Lütje-Klose, 2016). Nach dem aufgezeigten, menschenrechtsbasierten Verständnis von Inklusion handelt es sich bei der UN-BRK nicht um „die Formulierung und Etablierung von Sonderrechten für eine spezifische nach diagnostischen Kriterien definierbare Zielgruppe“ (Dannenbeck & Dorrance, 2016, S. 19), sondern es kann umgekehrt davon ausgegangen werden, dass allgemein

menschenrechtliche Prämissen an der Perspektive von Menschen mit Behinderungen unter einem sozialwissenschaftlichen Verständnis von Behinderung konkretisiert werden (Sturm, 2016). Inklusion ist in einem sozialwissenschaftlichen Verständnis immer in ihrer Relation zu Exklusion zu bestimmen (Budde & Hummrich, 2015). Behinderung zeigt sich danach nicht in Personen, sondern in Interaktionen, die wiederum Inklusion bzw. Exklusion hervorbringen. Eine solche Perspektive richtet ihren Blick auf schulische und unterrichtliche Situationen, in denen Schüler*innen(gruppen) Diskriminierung, Marginalisierung und Exklusion erfahren, da nicht an ihre biographischen und milieugeprägten Vorerfahrungen angeknüpft wird (Sturm, 2016). Der Anspruch eines inklusiven Unterrichts liegt umgekehrt dann darin, allen Schüler*innen in ihrer Verschiedenheit gerecht zu werden (Hackbarth & Martens, 2018).

Jedoch vollzieht sich der für das deutsche Bildungssystem angestoßene Transitionsprozess in Richtung Inklusion auch nach über einer Dekade der Ratifizierung der UN-BRK nur schleppend, wie die von Hollenbach-Biele (2016) aufbereiteten Daten der Kultusministerkonferenz zeigen. Demnach stagniert der deutschlandweite Anteil der Schüler*innen an Förderschulen bei knapp 5 Prozent über die vergangenen 15 Jahre. Zwar bewegen sich, Powell (2018) zufolge, die deutschsprachigen Länder „Schritt für Schritt in Richtung eines Kontinuums von Segregation über Separation und Integration hin zu vollständiger Inklusion“, wobei „die Rhetorik weitaus ambitionierter [ist], als es die schulischen Realitäten sind“ (Powell, 2018, S. 129). Aus dieser nachweisbaren Diskrepanz lässt sich auch ein Auftrag für Professionalisierung von Lehrkräften ableiten, wie noch zu zeigen sein wird.

2.2 Menschenrechte, Kinderrechtskonvention, Behindertenrechtskonvention und inklusive Bildung – eine Verortung

Wie hängen die Menschenrechte, die Kinderrechtskonvention und die Behindertenrechtskonvention nun mit einer inklusiven Schule bzw. der Schaffung inklusiver Bildungskontexte zusammen? Biewer et al. formulieren, dass „Inklusive Bildung [...] eng mit den Menschenrechten, einer menschenrechtlichen Grundlegung von Bildungsprozessen und der Frage nach Bildungsgerechtigkeit verbunden“ (2019, S. 27) ist. Bildung über, durch und für Menschenrechte, ausgerichtet auf die Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten sowie auf die volle Entfaltung der menschlichen Möglichkeiten, auf die Befähigung zur wirklichen und diskriminierungsfreien Teilhabe an einer freien Gesellschaft sowie das Bewusstsein über Würde und Selbstwertgefühl eines jeden Menschen sind die Aufgaben und Ziele der Menschenrechtsbildung, so wie sie von dem UN-Kinderrechtsausschuss, dem UN-Behindertenrechtsausschuss sowie der UN-Deklaration über Menschenrechtsbildung und -training definiert werden.

Hieraus ergibt sich eine Verpflichtung für alle pädagogischen Berufsgruppen. Die Bundesregierung verweist in ihrem Staatenbericht vom 4. April 2018 an die Vereinten Nationen in diesem Zusammenhang auf die „Empfehlungen zur Menschenrechtsbildung in der Schule“ (KMK), die 2018 überarbeitet und aktualisiert wurden. Dass mit den Empfehlungen der KMK keineswegs ihrer „Verpflichtung“ zur Bekanntmachung der UN-KRK nachgekommen wird (Art. 42 UN-KRK), ergibt sich aus der Tatsache, dass es allein die Landesschulgesetze sind, die sich für die Schulen als verbindlich erweisen. Es ist der Kulturhoheit der Länder geschuldet, dass Kinderrechte in den Landesschulgesetzen eher implizit mitgedacht als explizit erwähnt werden.

So fordert der UN-Ausschuss in seinen abschließenden Bemerkungen zum dritten und vierten Staatenbericht der Bundesrepublik zur Umsetzung der UN-KRK dazu auf, die Bildungssysteme der einzelnen Bundesländer anzugleichen, frühe Selektionsprozesse im Bildungssystem zu verhindern und das Bildungssystem inklusiv zu gestalten.

Sowohl die aktuelle bildungspolitische als auch eine bildungspraktische Perspektive auf Inklusion berufen sich in ihren Bemühungen um eine Transition des Bildungswesens

überwiegend auf die UN-BRK (UN, 2006), die 2009 von Deutschland ratifiziert wurde und damit eine rechtsgültige Grundlage für eine entsprechende Ausrichtung des Bildungssystems bildet. Über die UN-BRK werden die allgemeinen Menschenrechte für die vulnerable und marginalisierte Gruppe der Menschen mit Beeinträchtigungen spezifiziert.

Die Menschenrechte, die der Behindertenrechtskonvention zugrunde liegen, wurden 1948 im Rahmen einer Resolution der Generalversammlung der Vereinten Nationen in einer Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (UN, 1948) verabschiedet. Ausgangspunkt war die Übereinkunft der internationalen Gemeinschaft, dass sich die Gräueltaten des Nationalsozialismus niemals wiederholen dürften. Rein rechtlich handelt es sich bei der Erklärung der Menschenrechte jedoch lediglich um eine Empfehlung, die völkerrechtlich nicht bindend ist. Eine Verbindlichkeit kann dagegen über völkerrechtliche Verträge – sogenannte Konventionen – in eine für einzelne Staaten rechtlich verbindliche Form gebracht werden. Konventionen regeln im Allgemeinen den Schutz vulnerabler und von Marginalisierung bedrohter Gruppen und weisen in ihrer Spezifizierung auf Gruppen hin, die besonders von Diskriminierung und Ausgrenzung bedroht sind. Entsprechende Konventionen wurden beispielsweise für Menschen mit Fluchterfahrungen, gegen die Diskriminierung von Frauen, für Kinder im Alter von 0 bis 18 Jahren und für Menschen mit Beeinträchtigungen formuliert und von vielen Staaten ratifiziert.

Die UN-BRK (2006) gilt zunächst einmal als eine Spezifizierung der allgemeinen Menschenrechte für die Gruppe der Menschen mit Beeinträchtigungen. Sie weist aber sowohl durch ihren Bezug auf die allgemeinen Menschenrechte selbst als auch durch das in ihr deutlich werdende sozialkritische Verständnis von Behinderung (Dannenbeck & Dorrance, 2016; Sturm, 2016) auf eine generelle Anerkennung vulnerabler und marginalisierter Menschen hin.

Die UN-KRK (UN, 1989) als eine weitere Spezifizierung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte bzw. als völkerrechtlicher Vertrag zielt auf alle jungen Menschen zwischen 0 und 18 Jahren und damit in weiten Teilen auf die Gruppe, die durch die Institution Schule adressiert wird.

Die insgesamt 54 Artikel umfassende Konvention greift Rechte auf, wie sie schon in der Erklärung der Menschenrechte festgelegt wurden, doch lassen sich diese jetzt deutlich drei Rechtsbereichen zuordnen, die gemeinhin in Schutzrechte, Versorgungs- bzw. Förderrechte sowie Beteiligungsrechte unterschieden werden. So zählt das Recht auf Nichtdiskriminierung (Artikel 2) zu den Schutzrechten, das Recht auf hochwertige Bildung (Artikel 28) zu den Förderrechten und das Recht auf Berücksichtigung der Meinung des Kindes (Artikel 12) zu den Beteiligungsrechten. Grundsätzlich gilt: Bei allen Kinder betreffenden Maßnahmen ist die vorrangige Berücksichtigung des Kindeswohls (*best interests of the child*) sicherzustellen (Artikel 3). Die vorrangige Berücksichtigung der Interessen des Kindes gilt als Verfahrensregel sowohl in individuellen als auch in politischen Entscheidungen und als Leitprinzip für das Verfahren zur Ermittlung von Maßnahmen gegenüber dem Kind. Die Sichtweise des Kindes wird damit zum Abwägungsmaßstab und ist immer in die Bestimmung des Kindeswohls einzubeziehen. Das Recht auf Gehör (Artikel 12) ist folglich der Bestimmung des „Kindeswohls“ inhärent. Mit der Aufnahme von Partizipationsrechten wird deutlich, dass Kinder und Jugendliche nicht länger ausschließlich als Empfänger*innen von Schutz und Hilfe angesehen werden, sondern dass sie Rechtssubjekte sind, die nicht nur besondere Bedürfnisse, sondern auch ein Recht auf die Wahrnehmung eigener Interessen haben. Partizipation (Artikel 12) und Inklusion bzw. Nicht-Diskriminierung (Artikel 2) sind deshalb untrennbar miteinander verwoben. Das Prinzip der Unteilbarkeit der Kinderrechte bringt diesen Sachverhalt zum Ausdruck: Eine Hierarchisierung der Rechte ist nicht zulässig. Darüber hinaus spricht das Prinzip der Universalität der Rechte allen Kindern und Jugendlichen die gleichen Rechte zu.

Wenn Inklusive Bildung in einem weiten Verständnis Partizipation und Teilhabe aller Schüler*innen einfordert und damit den Fokus auf benachteiligende Lebens- und Lernentwicklungsbedingungen, sowohl aufgrund individueller Beeinträchtigungen als auch weiterer familiär (sozioökonomischer Status der Eltern, Migrationshintergrund) bzw. anders bedingter (z.B. Bildungssprache, Geschlecht) Faktoren, richtet, bildet die UN-KRK für die Institution Schule eine umfassende rechtliche und normative Grundlage der Verwirklichung von Inklusion unter menschenrechtlicher Perspektive. Jenseits von individuellen körperlichen und/oder seelischen Beeinträchtigungen werden hier auch Benachteiligungen und Schlechterstellungen im Bildungsbereich in den Blick genommen, die in den tradierten Strukturen und Organisationsformen von Schule nachgewiesen werden können (Biewer et al., 2019; Kolleck, 2020; Sturm, 2016; Vock & Gronostaj, 2017).

2.3 Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften für Inklusion

Neben bildungspolitischen und strukturellen Grundlagen sowie entsprechenden sächlichen und personellen Ressourcen bedarf die Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems der gezielten Professionalisierung der Lehrkräfte für Inklusion (Amrhein, 2015; Häcker & Walm, 2015; Heinrich et al., 2013; Lindmeier & Lindmeier, 2018).

Dem hier vorgestellten Seminarkonzept liegt ein berufsbiographischer Professionalisierungsansatz zugrunde (Hericks, Keller-Schneider & Bonnet, 2019). Demnach deuten und bearbeiten Lehramtsstudierende die hochschulischen Anforderungen vor dem Hintergrund eigener antizipierter Berufserwartungen und Idealbilder vom Lehrerwerden (Hericks & Kunze, 2002; Lindmeier & Lindmeier, 2018) sowie vor dem Hintergrund persönlicher Schulerfahrungen als ehemalige Schüler*innen (Herzmann & König, 2016). Diese persönlichen Schulerfahrungen haben Lehramtsstudierende in weiten Teilen im hoch selektiven und leistungsorientierten deutschen Schulsystem absolviert. Im Studium werden sie dann jedoch mit Grundprämissen und Fragen der Gestaltung inklusiver Bildung konfrontiert, die sich überwiegend von ihren bisherigen Berufsvorstellungen und Idealbildern des Lehrer*innenberufs unterscheiden. Zudem verbleibt auch die grundsätzliche Struktur der Lehrer*innenbildung bisher weitgehend an der Systematik tradierter Schulformen und -stufen orientiert (Heinrich et al., 2013). Und für dieses tradierte Schulsystem, welches durch seine Mehrgliedrigkeit, eine starke Orientierung an kognitiver Leistungsfähigkeit und damit verbundene Selektionsmechanismen charakterisiert werden kann, lassen sich starke Exklusionstendenzen für unterschiedliche Schüler*innen(gruppen) ausmachen (Heinrich, 2015), die im Rahmen der Verwirklichung inklusiver Bildungsideen in Frage gestellt werden müssen (s. Kap. 2.1).

Diese Antinomien müssen von Studierenden im Rahmen der Professionalisierung erkannt und explizit bearbeitet werden. Budde und Hummrich (2015) plädieren im Diskurs um eine Professionalisierung deshalb für einen Wandel in den professionellen Orientierungen und Perspektiven der schulischen Akteur*innen in Richtung Inklusion:

„Reflexive Inklusion zielt in dieser Anlehnung sowohl auf das Wahrnehmen und Ernstnehmen von Differenzen und das Sichtbarmachen von darin eingeschriebener Benachteiligung als auch auf den Verzicht auf Festschreibung und Verlängerung impliziter Normen durch deren Dekonstruktion.“ (Budde & Hummrich, 2015, S. 38)

Als menschenrechtsorientierte Grundlage der Verwirklichung von Inklusion bildet die UN-KRK hierfür eine angemessene normative Reflexionsbasis. Neben der Vermittlung des Wissens über die rechtliche und normative Grundlage der UN-KRK geht es deshalb im Rahmen der Professionalisierung auch um eine Reflexion bzw. Dekonstruktion bestehender schulischer Strukturen und um eine der Konvention entsprechende Umsetzung im Schul- und Unterrichtsalldag, die allen Schüler*innen gerecht werden will. Anders als die UN-BRK wird diese Reflexion bzw. Dekonstruktion nicht spezifiziert für eine Gruppe von Menschen (in diesem Fall Menschen mit Beeinträchtigungen) ausformuliert, sondern bezieht sich auf alle jungen Menschen zwischen 0 und 18 Jahren (s. oben). Die

UN-KRK ermöglicht damit eine reflexive Perspektive auf Teilhabe und die Vermeidung von Diskriminierung im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses.

Eine Ignoranz gegenüber den Rechten von Kindern und Jugendlichen bzw. auch explizite Verletzungen der UN-KRK lassen sich im Schulsystem auf unterschiedlichen Ebenen und in vielen Formen empirisch nachweisen. So führen beispielsweise die allgemeinen Strukturen und Organisationsformen des tradierten Schulsystems zu Benachteiligungen und Schlechterstellungen, wenn Lernprozesse nicht an biographische und milieugeprägte Vorerfahrungen aller Schüler*innen anknüpfen und die Muster der Unterrichtsgestaltung damit Exklusionen hervorrufen (vgl. z.B. Sturm, 2016; Vock & Gronostaj, 2017). Es lassen sich aber auch in den pädagogischen Beziehungen (Prenzel & Winklhofer, 2014a, 2014b) zu einem nicht unerheblichen Anteil verletzende Lehrpersonen-Schüler*innen-Interaktionen nachweisen (Prenzel, 2016). Diese empirischen Erkenntnisse bedürfen sowohl einer Reflexion und Aufarbeitung durch die professionellen Akteur*innen selbst als auch einer Bearbeitung im Rahmen der Professionalisierung. Inklusiv Bildung in einem menschenrechtlichen Verständnis bedeutet zusammenfassend, nicht die Schulfähigkeit von Individuen in den Blick zu nehmen, sondern die Kindfähigkeit des Systems herzustellen. Dies bedarf auch einer grundlegenden Neuausrichtung der Perspektive der verantwortlichen Akteur*innen.

Neben der Notwendigkeit der Reflexion schulisch-unterrichtlicher Handlungsmuster vor dem Hintergrund der Menschenrechte müssen Lehrkräfte außerdem in ihrem didaktischen Handeln im Bereich der Menschenrechtsbildung unterstützt werden. Denn es muss in didaktischer sowie curricular-struktureller Hinsicht an vielen Stellen konstatiert werden, dass „die Art, Intensität und Qualität der Vermittlung häufig dem Engagement oder Interesse einzelner Lehrpersonen vorbehalten“ (Biewer et al., 2019, S. 52) bleibt. Es gebe zwar gute Materialien zur Vermittlung, die jedoch nicht zentral akkordiert verfügbar seien und dadurch einen erhöhten Rechercheaufwand bedeuteten. „Andererseits sind sowohl die Verankerung in Curricula wie auch die wissenschaftliche Verankerung des Themas ausbaufähig“ (Biewer et al., 2019, S. 53). Schulisches Lehren und Lernen im Sinne der Menschenrechte vollzieht sich in einem „Dreiklang“ (Kaletsch, 2019, S. 172) der Menschenrechtsbildung: „Das Lernen über die Menschenrechte (Wissen), für die Menschenrechte (Fähigkeiten) und Lernen durch die Menschenrechte (Einstellungen/Haltungen)“. Damit werden neben dem Wissen und den Kompetenzen auch die Einstellungen bzw. Haltungen der verantwortlichen professionellen Akteur*innen angefragt.

3 Didaktisch-methodische Verortung

Die didaktisch-methodische Verortung des Seminars „Inklusive Bildung im Kontext der Kinderrechte“ wird hergeleitet durch die Begründung der Seminarinhalte und -ziele (Kap. 3.1) und die methodische Ausrichtung des Seminars (Kap. 3.2). Dabei wird davon ausgegangen, dass die Studierenden Seminare als Angebote wahrnehmen, in denen sie ihr Wissen vertiefen und ihre Fertigkeiten und Fähigkeiten erweitern können. Es geht weniger darum, sich Wissen anzueignen, sondern anknüpfend an die eigenen Erfahrungen und an das Vorwissen neue Wissensbestände aufzubauen und diese auch für die eigene studentische – und perspektivisch auch pädagogische – Praxis nutzen zu können. Einem berufsbiographischen Professionalisierungsansatz folgend werden Studierende dazu angeregt, wahrgenommene berufliche Anforderungen mit individuellen Ressourcen (Kompetenzen, Überzeugungen, Motiven) abzugleichen und diese entsprechend weiterzuentwickeln. Dabei werden berufliche Anforderungen im Seminar über den Austausch mit Personen aus der schulischen Praxis expliziert. Im Fokus steht demnach die Idee der Selbstbildung der Studierenden.

3.1 Begründung der Seminarinhalte und -ziele

Inklusive Bildung gilt als eine der zentralen Herausforderungen in der Lehrer*innenbildung (s. Kap. 2.3). Aktuelle Studien zeigen, dass Studierende den Aufgabenbereich Inklusion wahrnehmen, sich hier aber nur unzureichend qualifiziert fühlen, Schule und Unterricht inklusiv zu gestalten (Feyerer, Dlugosch, Prammer-Semmler, Reibnegger, Niedermair & Hecht, 2014; Hecht, Niedermair & Feyerer, 2016; Moser, Kuhl, Redlich & Schäfer, 2014; Scholz & Rank, 2016). Dies setzt sich mit Blick auf die Lehrpersonen, die bereits unterrichten, fort (Gasterstädt & Urban, 2016; Ruberg & Porsch, 2017). Auch wenn die Idee von Inklusion im Grundsatz eine hohe Zustimmung erfährt, wird deren praktische Umsetzung an vielen Stellen als Herausforderung oder gar Überforderung empfunden.

Inklusive Bildung wird, wie oben dargestellt, in der schulischen Praxis häufig fokussiert auf die Frage der Förderung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf diskutiert. Neben dieser Frage der individuellen Förderung einzelner Schüler*innen(gruppen) betont eine Idee Inklusiver Bildung jedoch auch die Schaffung von Gemeinschaft, die Vermeidung von Diskriminierung und die bedingungslose Teilhabe aller Schüler*innen an Bildungsprozessen. Die Kinderrechte bieten hier einen grundsätzlichen Entwicklungsrahmen, der inklusive Bildung als ganzheitliches Vorhaben im Sinne einer inklusiven Schulkultur für alle Schüler*innen deutlich machen kann.

Mit der Ratifizierung der UN-KRK hat sich die Bundesrepublik zur Bekanntmachung der Rechte der Kinder verpflichtet (Art. 42 UN-KRK). Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz vom 04.12.1980 in der Fassung vom 11.10.2018 zur Menschenrechtsbildung an den Schulen haben diese Bekanntmachungspflicht für das Schulsystem formuliert und damit den verantwortlichen Akteur*innen in der Schule das Mandat hierfür übertragen.

Heute, über 30 Jahre nach Ratifizierung der Konvention, unterbreitet das Seminar ein Angebot, die Rechte der Kinder und Jugendlichen in Erziehung und Bildung zur Anerkennung zu bringen. Eine profunde, akademische Kenntnisaneignung über die Menschenrechte der Kinder und Jugendlichen sowie die Bereitschaft, kulturelle Vorannahmen als zum Lehrer*innenhandeln zugehörig rechtsbasiert neu zu hinterfragen, sind dafür Voraussetzung. Ziel des Seminars ist es, die Anerkennung der Rechte der Kinder und Jugendlichen als normativen Bezugspunkt professionellen Handelns herauszuarbeiten und zu diskutieren.

Im Zusammenspiel Inklusiver Bildung, Sozialer Ungleichheit und der Kinderrechte ergeben sich für die Studierenden der Lehrämter für Grundschulen und der Sekundarstufe I Perspektiven für die eigene Professionalisierung, die sich lösen von einer rein kognitiven Entwicklungsperspektive hin zu einer ganzheitlichen Idee von Schule und Unterricht.

Studierende, die das Seminar besucht haben, sollen im Verlauf folgende Lernzuwächse erreichen:

- Sie kennen die Grundideen von Inklusion und Inklusiver Bildung.
- Sie kennen die Kinderrechte in ihrer historischen Entwicklung, können sie bildungspolitisch verorten und schulpraktische Umsetzungsmöglichkeiten benennen.
- Sie kennen die Kapital-Theorie nach Pierre Bourdieu und können sie auf Fragen Inklusiver Bildung beziehen.
- Sie kennen die Perspektiven unterschiedlicher Akteur*innen im Bildungssystem auf die Kinderrechte.
- Sie können auf Basis eigener explorativer Forschungszugänge (Interviews mit Akteur*innen) ihr Wissen im Themenkomplex selbstständig weiter vertiefen und eigenen Forschungsfragen nachgehen.

- Sie können die Idee der Kinderrechte vor dem Hintergrund Inklusiver Bildung reflektieren und auch bezüglich aktueller Entwicklungen (Corona-Pandemie, Klimakrise etc.) einordnen und als theoretischen Rahmen für ihre Argumentationen nutzen.

3.2 Methodische Ausrichtung des Seminars

In Hinblick auf die methodische Ausrichtung liegt dem Seminar ein berufsbiographischer Professionalisierungsansatz zugrunde. Eine solche berufsbiographische Perspektive

„konzeptionalisiert individuelle Professionalisierungsprozesse als subjektive Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung typischer struktureller Handlungsanforderungen des Lehrerberufs, in deren Zuge sich vorhandene Kompetenzen und Orientierungen weiter entwickeln, ausdifferenzieren und transformieren“ (Bonnet & Hericks, 2014, S. 88).

Diese Perspektive wird in drei unterschiedlichen Phasen im Seminarverlauf unterschiedlich aufgegriffen.

In der ersten Phase des Seminars werden den Studierenden über direkte und indirekte Vermittlungsmethoden in Form von Kurzvorträgen und Selbstlernangeboten die Themen Inklusion, Soziale Ungleichheit und Heterogenität in der Schule dargeboten. Zu allen inhaltlichen Schwerpunkten werden Diskussions- und Reflexionsangebote innerhalb der Seminarsitzungen offeriert.

Im zweiten Teil des Seminars erhalten die Studierenden einen Einblick in die Strukturen und Inhalte der UN-KRK. Diese adressiert alle Erwachsenen als Pflichtenträger*innen der Verwirklichung der Kinderrechte. Dies bedeutet, dass alle Erwachsenen die Aufgabe haben, „das Kind bei der Ausübung der in diesem Übereinkommen anerkannten Rechte in einer seiner Entwicklung entsprechenden Weise angemessen zu leiten und zu führen.“ (Art. 5 UN-KRK) Um den Umfang und das Ausmaß dieser Verpflichtung nachvollziehen zu können, erhalten die Studierenden deshalb im Rahmen eines Dialog- und Austauschforums Gelegenheit, mit Erziehungsberechtigten, pädagogischen Professionen, Personen aus der Schulaufsicht und vor allem Schüler*innen selbst hierzu ins Gespräch zu kommen, deren Erwartungen, Aufgaben und Handlungsmöglichkeiten kennenzulernen und in Beziehung zu ihrem (auch erwarteten) eigenen professionellen Tun zu setzen. Dies geschieht in Kleingruppen. Die Studierenden können an die jeweiligen Personen Fragen stellen, aber auch die eingeladenen Expert*innen können aus ihrer Praxis heraus berichten. Ziel ist, dass die Studierenden sich ein Feld (etwa die Kinderrechte in der Schule aus Elternsicht) einsteigend erschließen können, um hieraus weitere Fragen zu generieren.

Im Anschluss an die Wissensvermittlung zur Kinderrechtskonvention und den ersten Austausch mit Akteur*innen im Feld sollen die Studierenden im dritten Teil des Seminars Aspekte der Umsetzung und Gestaltungsmöglichkeiten der Kinderrechte in der Schulpraxis im Rahmen des forschenden Lernens (Rott, 2017) systematisch erheben. Die Fragestellungen ergeben sich aus dem ersten Austausch mit den Akteur*innen bzw. aus der anschließenden Diskussion im Seminar und bilden den Ausgangspunkt für die Wahl einer geeigneten Erhebungsmethode. Coronabedingt sind es bislang Interviews, die die Studierenden mit den Akteur*innen führen. Perspektivisch sollen aber auch ethnografische Zugänge im pädagogischen Feld genutzt werden, um Daten zu generieren. Die Studierenden sollen über methodisch abgesicherte Zugänge Informationen generieren, die über reine Tür-und-Angel-Gespräche hinausgehen, wie sie etwa im Kollegium vorstellbar sind. Vielmehr sollen die Studierenden im Seminar gezielt Methoden, etwa zur Interviewführung, einsetzen und ihre Kenntnisse hierzu vertiefen. Anknüpfen können die Studierenden dabei an Vorerfahrungen, etwa aus der Bachelorarbeit, oder aber sie lernen Techniken zur Leitfadengestaltung und Interviewführung kennen. Hiermit wird versucht, Qualität in die Datengewinnung hineinzubringen.

Im Seminar selbst können aufgrund der zeitlichen Vorgaben nur wenige konkrete Hinweise zum wissenschaftlichen Arbeiten gegeben werden. Stattdessen wird den Studierenden Material an die Hand gegeben, bspw. über den Semesterapparat in der Bibliothek oder das digitale Angebot im unterstützenden Learnweb-Kurs. Hinzu kommen Beratungsangebote seitens der Dozierenden, etwa mit Blick auf die Leitfadenerstellung, das Transkribieren oder auch die Interpretation der Daten.

Die erhobenen Daten werden anschließend innerhalb der studentischen Arbeitsgruppe diskutiert und vor dem Hintergrund des theoretischen Wissens zur Thematik eingeordnet. Zumeist nutzen die Studierenden Formen der qualitativen Inhaltsanalyse, um sich den eigenen Interviewdaten zu nähern. Diese Auswertungspraktiken können im weiteren Verlauf mit Blick auf Hausarbeiten oder Masterarbeiten tiefergehend interpretiert werden, etwa über rekonstruktive Verfahren. Die Präsentation und Reflexion der Ergebnisse aller Arbeitsgruppen erfolgt über wissenschaftliche Poster im Rahmen zweier Plenumsitzungen, zu denen neben den Studierenden auch die interviewten Gesprächspartner*innen eingeladen sind. Die Ergebnissicherung und -präsentation bilden die Grundlage für die Reflexion der Studierenden im Rahmen des eigenen Professionalisierungsprozesses für eine menschenrechtsbasierte Schulentwicklung unter berufsbiographischer Perspektive (Hericks et al., 2019). Die methodische Gestaltung orientiert sich dabei an der Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis nach Leonhard (2018a), der eine doppelte Professionalisierung sowohl in der Wissenschaftspraxis als auch in der Berufspraxis fordert. Studierende sammeln dieser Figur zweier unterschiedlicher Praxen folgend Situationen in Praxisphasen, die dann in der Hochschule im Modus der Wissenschaftspraxis weiterbearbeitet werden.

Darüber hinaus kann in Hinblick auf die Umsetzung der Kinderrechte als gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die über die Institution Schule weit hinausreicht, festgehalten werden, dass die Öffnung des Seminars in den gesellschaftlichen Raum unter Einbindung weiterer Akteur*innen dieser Logik folgt und die Möglichkeit eröffnet, im reflektierenden Dialog die komplexe Praxis beruflichen Handelns qualifiziert weiterzuentwickeln.

4 Durchführungshinweise

Das Seminar wird im Master of Education im Modul Sonderpädagogik (Westfälische Wilhelms-Universität, 2019) durchgeführt. Dieses Modul soll Studierenden der Lehrämter für die Grundschule bzw. die Sekundarstufe I einen Einblick in die Ideen Inklusiver Bildung geben. Voraussetzungen seitens der Studierenden bestehen nicht. Es wird davon ausgegangen, dass die Studierenden sich innerhalb dieses Moduls erstmalig vertiefend mit Fragen Inklusiver Bildung und sonderpädagogischer Förderung beschäftigen. Die Erfahrungen zeigen, dass die Studierenden hier unterschiedliche Anknüpfungspunkte haben, etwa durch Veranstaltungen in den Fachdidaktiken oder in anderen bildungswissenschaftlichen Modulen. Auch außeruniversitäre Erfahrungen bestimmen die Perspektive der Studierenden auf das Thema Inklusion (etwa Bundesfreiwilligendienst, Praxisphasen in Inklusiven Settings). Theoretische Grundlagen werden parallel in der Einführungsvorlesung erworben und können im Seminar vertieft werden.

Curricular wird in diesem Modul ein Schwerpunkt auf die inklusive Beschulung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf gelegt. Vor dem Hintergrund des oben dargelegten menschenrechtlich basierten Inklusionsverständnisses muss das jedoch als thematisch-inhaltliche Engführung kritisiert werden. Die für die Schulpraxis kritisierte Interpretation der UN-BRK als „Spezialthema mit einer spezifischen Zielgruppe“ (Hinz, 2013, o.S.) kann somit auch auf der Ebene der Professionalisierung von Lehrkräften erkannt werden. Zum einen bedarf es daher einer korrekten Einordnung der UN-BRK innerhalb der Erklärung der Menschenrechte; zum anderen bietet die UN-

KRK als weitere Spezifizierung der Menschenrechte für die Gruppe der 0- bis 18-Jährigen einen zweiten Bezugspunkt für die Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems.

Der zeitliche Rahmen umfasst ein Semester mit 15 Sitzungen. Die Sitzungen werden durch einen Learnweb-Kurs begleitet, in dem die Studierenden Materialien zu den Sitzungen finden, etwa Hinweise auf Texte, Videos und Podcasts, aber auch konkrete Arbeitsmaterialien z.B. zur Erstellung der wissenschaftlichen Poster.

Sitzung	Thema
1	Organisatorisches // Einstieg in das Thema „Inklusion – Inklusive Bildung“
2	Fortsetzung: „Inklusion – Inklusive Bildung“
3–4	Fragen Sozialer Ungleichheit
5–9	Werkstatt-Wochenende: Kinderrechte in der Schule
10–12	Forschungsaufträge zu Perspektiven auf Kinderrechte in der Schule
13–14	Präsentation der Ergebnisse aus den Arbeitsgruppen
15	Semesterabschluss

4.1 Einstieg in das Thema Inklusion – Inklusive Bildung

Inklusion und speziell Inklusive Bildung ist ein vielschichtiges Thema, das aus unterschiedlichen Perspektiven erarbeitet werden kann. Im Seminar werden zunächst diese unterschiedlichen Sichtweisen aufgedeckt und diskutiert. So kann Inklusion als „Nordstern“ (Hinz, 2015, S. 69) aller schulischen Entwicklungen oder „Leitprinzip der bildungspolitischen Entwicklung“ (Biewer & Schütz, 2016, S. 126) verstanden werden, aber auch als „Kommunismus für die Schule“ (Brodkorb, 2012, S. 20), „Provokation“ (Heinrich, 2015, S. 235) oder als „Inklusionslüge“ (Becker, 2015).

Die Begriffsdiffusion wird als Ausgangspunkt für die Beschäftigung der Studierenden mit diesem Konstrukt genommen. Über die Methode des „Inneren Teams“ (Erbring, 2014) werden spontane Gedanken der Studierenden zum Thema provoziert. Leitend für diese Aufgabe ist die Frage „Wenn ich an Inklusion denke, ...“ mit der weiteren Aufforderung: „Was kommt Ihnen spontan in den Sinn? Welche ‚Stimmen‘ melden sich bei Ihnen? Halten Sie Gedanken und ‚Stimmen‘ auf einem Blatt Papier fest.“ Für diesen Auftrag haben die Studierenden fünf Minuten Zeit. Im Nachgang tauschen sich die Studierenden in Kleingruppen aus (15 Minuten) und halten ihre Ideen und Fragen fest. Ausgehend hiervon wird eine Semindiskussion initiiert mit dem Ziel, die unterschiedlichen Betrachtungsweisen auf Inklusion herauszuarbeiten, eigene (implizite) Überzeugungsmuster aufzudecken und diese zu reflektieren.

Im Nachgang wird, ausgehend von der Präsentation der UN-BRK (UN, 2006) unter besonderer Berücksichtigung des Artikels 24, mit Biewer (2016, S. 193) eine zentrale Definition für inklusive Pädagogik gesetzt, um eine gemeinsame Sprachregelung für das Seminar herzustellen:

„Inklusive Pädagogik bezeichnet Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden.“

Ergänzt wird diese Perspektive, Werning und Lütje-Klose (2016, S. 208f.) folgend, um die Idee der inklusiven Bildung:

„Das Konzept der inklusiven Bildung zielt damit auf die Überwindung einer engen, allein auf Platzierungs- und Förderungsfragen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen orientierten Sichtweise und stellt konsequent die grundlegende Frage nach dem Umgang mit Verschiedenheit im schulischen Kontext in den Mittelpunkt der pädagogischen Debatte. Die Fragen, die dabei aufgeworfen werden, richten sich auf die Prozesse der Inkludierung bzw. der Exkludierung von Schülergruppen allgemein.“

Für das Seminar ergeben sich hieraus zentrale Prämissen, die gerade auch für die Auseinandersetzung mit den Kinderrechten von besonderer Relevanz erscheinen. Anknüpfend an Sturm (2016, S. 135f.) wird den Studierenden eine Frageperspektive für die Betrachtung schulischer Prozesse nahegelegt:

„Bezogen auf den Unterricht und die Schule ist zu fragen, wo und wie Schüler/-innen die Teilhabe am unterrichtlichen Geschehen, an den unterrichtlichen Lehrintentionen der Lehrkräfte und der Partizipation an Lern- und Bildungsprozessen behindert werden, z.B. weil nicht an ihre biografischen und milieugeprägten Vorerfahrungen angeknüpft wird und Lernen so nicht möglich ist.“ (Hervorh. i.O.)

Unterschieden wird dann, welche Zugänge zum Behinderungsbegriff möglich sind und wie sich diese Zugänge auf die Idee von Inklusion auswirken. Mit dem Fokus auf die Fragen nach Partizipation und Teilhabe aller Menschen wird aufgezeigt, dass das soziale Modell vor allem daraufhin ausgelegt ist, nach gesellschaftlichen Barrieren zu suchen, die Teilhabe verhindern, und dass es eben nicht auf individuelle Zuschreibungen (medizinisches Modell) begrenzt ist (vgl. Sturm 2016, S. 110). Für das Seminar wird ein weites Inklusionsverständnis angelegt, das sich am soziologischen Modell orientiert.

Ausgehend von diesen theoretischen Prämissen wird eine dezidierte Auseinandersetzung mit Heterogenitätsdimensionen im schulischen Kontext angeregt. Für einen Arbeitsauftrag wird den Studierenden die Expertise *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (Vock & Gronostaj, 2017) zur Verfügung gestellt. In der Expertise werden verschiedene Heterogenitätsdimensionen (etwa familiärer und sozioökonomischer Hintergrund, Bildungssprache, Intelligenz und Vorwissen) benannt und mit empirischen Daten hinterlegt. Bei der Lektüre soll herausgearbeitet werden, welche Benachteiligungen bzw. Diskriminierungstendenzen damit ggf. in Schule verbunden sind und wie diese einzelnen Dimensionen von Heterogenität mit dem Thema Inklusion in Verbindung stehen. Diese Arbeitsergebnisse werden dann im folgenden Themenblock aufgegriffen, miteinander verknüpft und diskutiert (Kap. 4.2).

4.2 Fragen Sozialer Ungleichheit

Fragen Sozialer Ungleichheit erweisen sich für das deutsche Bildungssystem als eine zentrale Problemstelle. Dies zeigt sich nicht nur in den internationalen Vergleichsstudien regelmäßig (etwa Weis, Müller, Mang, Heine, Mahler & Reiss, 2019), sondern auch in vertiefenden Forschungsdiskursen wie etwa zur Kinderarmut (Miller, 2020). Für Studierende erscheint daher eine soziologisch geprägte Auseinandersetzung mit Fragen Sozialer Ungleichheit als besonders zielführend, um tieferliegende Strukturen verstehen zu können. Im Nachgang an die Einführung zum Thema Inklusive Bildung (Kap. 4.1) und der diesem inne liegenden Beschäftigung mit Heterogenitätsdimensionen bietet dieser Zugang noch einmal eine neue Fundierung an.

Die Studierenden lesen in der ersten Sitzung den Text „Die konservative Schule“ von Pierre Bourdieu (2001).¹ Dabei werden die Studierenden mit dem theoretischen Konzept der Kapitalien nach Bourdieu konfrontiert. Demnach ist es nicht nur das ökonomische

¹ Wird das Seminar in analoger Form durchgeführt, so kann auch das Bourdieu-Spiel von Sturm, Weibel, und Włodarczyk (2017) eingesetzt werden.

Kapital, das sich auf gesellschaftliche Selektions- und Zuweisungsprozesse auswirkt, sondern eben auch das soziale und das kulturelle Kapital, das Beachtung finden muss in der kritischen Auseinandersetzung mit dem Bildungssystem. Durch die Beschäftigung mit Bourdieu erfahren die Studierenden eine Anwendung dieses Konzepts auf das französische Bildungssystem von vor 50 bis 60 Jahren. Anknüpfend an diese Leseaufgabe sind die Studierenden aufgefordert, das kennengelernte Konzept auf das deutsche Bildungswesen der Jetzt-Zeit zu übertragen. Hierzu erhalten sie einen Arbeitsauftrag: „Lesen Sie bitte den Text ‚Die Konservative Schule‘ und recherchieren Sie für sich selbst: Wo sehen Sie Übertragungsmöglichkeiten auf Deutschland bzw. das deutsche Bildungssystem? Wo erkennen Sie aber auch Unterschiede?“

Die Studierenden dokumentieren ihre Überlegungen in einem Forum in der digitalen Lernumgebung. Dabei werden sowohl lose Gedanken formuliert und persönliche (Lese-)Erfahrungen und Eindrücke geschildert als auch dezidiert recherchierte Forschungsergebnisse eingebracht. Diese Ergebnisse der Studierenden werden dann in der Folgesitzung aufgegriffen und systematisiert.

Durch die Rechercheaufgabe für die Studierenden wird sichergestellt, dass diese sich individuell mit dem Themenkomplex Soziale Ungleichheit auseinandersetzen. Damit werden im Seminar unterschiedliche Schwerpunkte aufgegriffen, die sich aus den Suchergebnissen der Studierenden ableiten lassen. Hier sind es zum einen der tiefere Einstieg in die internationalen Schulvergleichsstudien, auch in einer zeitlichen Entwicklungsperspektive, und zum anderen aktuelle Themen wie der Einfluss der Corona-Pandemie auf die Beschulung sozial marginalisierter Schüler*innen, etwa unter dem Gesichtspunkt der Kinderarmut, die von den Studierenden herangezogen werden. Deutlich wird den Studierenden auch, dass Inklusion im Sinne von Partizipation und Teilhabe sich nicht nur auf die Frage von Behinderungen konzentriert, sondern viel weitgreifender ist. Hinzu kommen weitere Betrachtungsmöglichkeiten, etwa die Frage von sozialem Aufstieg, wie sie bei El-Mafaalani (2012) beschrieben wird, oder der Zusammenhang von Teilhabe und Elitebildung als kritischer Blick auf exkludierende Praktiken (vgl. Hartmann, 2004), die von den Studierenden entwickelt werden.

4.3 Werkstatt-Wochenende: Kinderrechte in der Schule

Das Werkstatt-Wochenende verfolgt zwei Ziele: Zum einen erhalten die Studierenden hier einen theoretischen Einblick in die UN-KRK sowie das Landesprogramm Kinderrechteschulen NRW. Zum anderen lernen die Studierenden in Austauschforen die Perspektiven von Akteur*innen kennen, die sich auf unterschiedlichen Ebenen mit der Verwirklichung der Kinderrechte in der Schule befassen.

Ein einführender Vortrag informiert über Historie, Aufbau und Inhalt der UN-KRK. Der Schwerpunkt liegt hier auf dem Wandel im gesellschaftlichen Bild von Kind/Kindheit und dem damit verbundenen rechtebasierten Perspektivwechsel auf junge Menschen zu Inhaber*innen eigener Rechte (von Werdenden zu Seienden). Neben Informationen zum Monitoringverfahren durch den UN-Ausschuss (hier: Berichtspflicht der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-KRK nach Art. 44 Abs. 2 der UN-KRK) erhalten die Studierenden Einblick in die abschließenden Bemerkungen (*Concluding Observations*) des UN-Ausschusses an die Bundesregierung.

Die Darstellung des Kinderrechtsansatzes (Recht auf hochwertige Bildung; Lernen über, durch und für Rechte) bildet das Zentrum des Vortrags, wobei dem Recht auf Bildung (Art. 28 UN-KRK) unter expliziter Bezugnahme auf das bundesdeutsche Schulsystem besondere Bedeutung zukommt.

In einem abschließenden Teil werden konkrete praxisbezogene Kinderrechteformate, wie sie an *rights respecting schools* weltweit entwickelt wurden, vorgestellt. Zudem wird auf Erfahrungen verwiesen, die Kinderrechteschulen in NRW mit der Implementierung dieser Formate – die immer an die Alltagserfahrungen der Kinder und Jugendlichen anknüpfen – haben machen können. Dabei wird deutlich hervorgehoben, dass ein Childs-

Rights-Mainstreamingprozess nur gemeinsam mit allen Kindern und Jugendlichen erfolgen kann, um die Institution selbst partizipativ, inklusiv und damit diskriminierungsfrei zu entwickeln.

Das Landesprogramm Kinderrechtesschulen NRW wird in Kooperation zwischen dem Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW), UNICEF Deutschland und EDUCATION-Y durchgeführt. UNICEF initiiert und unterstützt weltweit Kinderrechtesschulen, sogenannte *rights respecting schools*. Das Landesprogramm Kinderrechtesschulen NRW greift diese Erfahrungen auf und entwickelt geeignete kinderrechtliche Formate gemeinsam mit den am Programm teilnehmenden Schulen. Ein Kooperationsvertrag zwischen dem Schulministerium NRW und EDUCATION-Y legt die Laufzeit des Landesprogramms Kinderrechtesschulen NRW auf einen Zeitraum von 2015 bis 2023 fest.

Die Qualifizierung im Landesprogramm Kinderrechtesschulen in NRW wurde um ein digitales Selbstlerntool (www.kinderrechtesschulen-nrw.de) erweitert, das pädagogische Fachkräfte über die Rechte der Kinder und Jugendlichen informiert und einen an den Rechten der Kinder orientierten Arbeitsansatz (*Child-Rights-based Approach*) aufzeigt. Das Tool gibt Orientierung und praktische Anleitung, wie die Rechte der Kinder und Jugendlichen in Bildungsinstitutionen nicht nur vermittelt, sondern vielmehr mit erfahrbaren Konsequenzen in der Alltagspraxis er- und gelebt werden können.

Alle Lehrkräfte und alle weiteren pädagogischen Fachkräfte, die sich mit der UN-KRK auseinandersetzen wollen, können das Tool zur individuellen Wissensaneignung im Selbststudium nutzen. Das Selbstlernmodul eröffnet die Gelegenheit, Kinderrechtewissen weit zu verbreiten, und kommt damit der Verpflichtung zur Bekanntmachung der UN-KRK nach.

Die Aufeinanderfolge der sechs Module orientiert sich in Aufbau und Ablauf an ausgewählten Themen des Landesprogramms Kinderrechtesschulen NRW. Folgende Module können die Studierenden bearbeiten:

- Einführung in die UN-Kinderrechtskonvention;
- Kennenlernen des Kinderrechteansatzes;
- Partizipative Schulentwicklung;
- Kinderrechte Konkret.

Die Module unterscheiden deutlich zwischen Kinderrechtewissen und Kinderrechtpraxis. Diese Unterscheidung ist bedeutsam für pädagogisches Handeln. Während es sich beim Kinderrechtewissen um die Aneignung akademischen Wissens handelt, zielt Kinderrechtpraxis auch auf eine Reflexion des eigenen pädagogischen Habitus. Es sind diese, sich an jede Lektion anschließenden Reflexionsfragen, die geeignet sind, Alltagsroutinen über einen längeren Zeitraum hin immer wieder neu auf ihre kinderrechtliche Eignung hin anzufragen oder aus kinderrechtlicher Perspektive in neuem Licht zu betrachten. Darüber hinaus sind die Fragen geeignet, einen kinderrechtlich orientierten Diskurs auch im Kollegium zu initiieren. Die Studierenden haben im Rahmen des Werkstatt-Wochenendes die Möglichkeit, sich über die Plattform selbst vertiefend in das Thema einzuarbeiten, und können aus ihrer Warte heraus an die Verantwortlichen Rückmeldungen für die Plattform geben. Gezielte Arbeitsaufträge für die Studierenden zum Aufbau und zur Didaktik der Plattform im Rahmen des Selbstlernprozesses ermöglichen auf der einen Seite eine reflektierte inhaltliche Auseinandersetzung, auf der anderen Seite aber auch eine Evaluation und ggf. Weiterentwicklung der Plattform durch die Rückmeldung von Nutzer*innen mit methodisch-didaktischer Expertise durch das Lehramtsstudium.

Aufbauend auf diesen Wissenserwerb erhalten die Studierenden die Gelegenheit, mit unterschiedlichen Akteur*innen aus der schulischen Praxis der Umsetzung der UN-KRK ins Gespräch zu kommen. Zur gezielten Vorbereitung auf diesen Austausch entscheiden sich die Studierenden nach individueller Interessenslage im Vorfeld für eine Akteur*innenperspektive (z.B. Schüler*innen, Aktivist*innen von Fridays for Future, Lehrkräfte,

Schulleitung, Seminarleiter*innen aus der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung, Verantwortliche in der Lehrer*innenfortbildung, Schulaufsicht) und bereiten die Gespräche in Kleingruppen vor. Das auf 60 Minuten ausgelegte Austauschforum dient dazu, die Perspektiven und Arbeitsschwerpunkte der jeweiligen Akteur*innen in Bezug auf die UN-KRK kennenzulernen, Fragen zu stellen und eine gezielte Forschungsperspektive für die dritte Phase des Seminars zu entwickeln. Mit den Akteur*innen wird abschließend das weitere Vorgehen vereinbart.

4.4 Forschungsaufträge zu Perspektiven auf Kinderrechte in der Schule

Im Anschluss an das Werkstatt-Wochenende bereiten die Studierenden in Arbeitsgruppen gezielte Forschungsperspektiven auf der Grundlage ihres Forschungsinteresses vor. Diese Forschungsperspektiven werden in enger Abstimmung mit den jeweiligen Akteur*innen verfolgt und über geeignete Forschungsmethoden (z.B. leitfadengestützte Interviews oder perspektivisch auch Beobachtungen) in der jeweiligen Kinderrechtepraxis erhoben. Die Akteur*innen werden als Expert*innen für ihre Praxis angesprochen und entsprechend mit in den Prozess eingebunden. Die Befragten haben die Möglichkeit, konkrete Einblicke in die eigenen Handlungsfelder zu geben. Anschließend erfolgen eine Aufbereitung und Interpretation der erhobenen Daten innerhalb der studentischen Arbeitsgruppe. Dieser Prozess forschenden Lernens (Rott, 2017) endet mit der Aufbereitung der Ergebnisse in Form eines wissenschaftlichen Posters, welches im Seminar vorgestellt und vor dem Hintergrund wissenschaftlichen Wissens diskutiert wird (s. oben). Einen Schwerpunkt der Diskussion und Reflexion bildet hier die eigene Professionalisierung im Kontext einer menschenrechtsbasierten Schulentwicklung.

Die wissenschaftlichen Poster stellen abschließend eine Arbeits- und Diskussionsgrundlage für die Prüfungsleistungen dar. Die Präsentation der Ergebnisse ist so angelegt, dass auch die Befragten selbst teilnehmen können. Sie haben die Möglichkeit, sich zu den Postern zu positionieren und Stellung zu beziehen. Dabei werden nicht nur die Erwachsenen, sondern auch die Kinder und Jugendlichen eingeladen. Ziel ist es, auch hier ein größtmögliches Maß an Transparenz sicherzustellen. Die Akteur*innen sollen erkennen können, welche Entwicklungen die Studierenden selbst gemacht haben, und sie sollen auch in der Lage sein, die Ergebnisse kritisch zu würdigen.

5 Erfahrungen und Ausblick

Die Präsentationen der Studierenden zum Ende des Seminars sind geprägt von den individuellen Fragestellungen der Kleingruppen und geben Aufschluss sowohl über die pädagogische Praxis im Feld Schule als auch zu den Perspektiven der Studierenden selbst. Denn in den Postern zeigen sich die Schwerpunkte, die die Studierenden selbst gebildet und über die leitfadengestützten Interviews bearbeitet haben. Deutlich wird, dass die Studierenden ein großes Interesse an Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht, aber auch in der Schule insgesamt haben. Sie fragen nach Methoden und auch Materialien und sind interessiert, wie Schulen sich auf den Weg machen, um die Kinderrechte an ihrer Schule fest zu verankern. Eine beispielhafte Umsetzung einer solchen studentischen Auseinandersetzung ist auch durch das Poster, das als Online-Supplement nachzuvollziehen. Hier dokumentieren die Studierenden ihre Ergebnisse aus dem Interview und leisten erste Einordnungen, die ein weiteres Diskutieren im Seminar, aber auch mit den weiteren beteiligten Akteur*innen ermöglicht.

Das Seminar ist ein Angebot, das sich nach den ersten Erfahrungen aus zwei Semestern etablieren und weiterentwickeln soll. Hierzu tragen auch die positiven Rückmeldungen der Studierenden und Gäste bei. Eine Anbindung etwa an das Landeskompetenzzentrum für Individuelle Förderung des Landes Nordrhein-Westfalen mit Sitz in Münster wird angestrebt. Ebenso sollen die anstehenden Öffnungen der Bildungsinstitutionen nach den Schließungen im Kontext der Corona-Pandemie auch Öffnungen des Formates

selbst ermöglichen. So sollen etwa die Studierenden die Möglichkeit erhalten, Kinderrehteschulen zu besuchen und hier im Austausch mit den Akteur*innen entsprechende Ausgestaltungen wahrnehmen und dokumentieren können.

Eine systematische Evaluation des Seminars erfolgt durch die Veranstaltungsevaluation. Weitere Formate der wissenschaftlichen Begleitung werden aktuell geplant. Die Rückmeldungen der Studierenden in der schriftlichen anonymen Evaluation des Seminars fallen sehr positiv aus. Dabei heben die Studierenden sowohl inhaltliche als auch strukturelle Elemente hervor, die hier dokumentiert und eingeordnet werden sollen:

Ein sehr interessantes Seminar, das die sonst wenig betrachteten Kinderrechte im Lehramtsstudium thematisiert hat. Es hat mich stark sensibilisiert, Kinderrechte an Schulen zu stärken und Inklusion als Aufgabe der Gesellschaft und des Rechtsstaates zu sehen.

Oder eine andere Äußerung:

Durch die Veranstaltung wurde ich für das Thema Kinderrechte umfassend sensibilisiert, so dass ich zukünftig als Lehrkraft ein besseres Verständnis davon habe, wie ich Kinderrechte realisieren kann. Ich empfinde die Thematik als ausgesprochen relevant und würde daher empfehlen, das Thema weiterhin als Seminar anzubieten.

Deutlich wird, dass die Studierenden das Thema Kinderrechte im Seminar erstmals bearbeitet haben und hier keine Vorkenntnisse einbringen konnten. Die Idee der Sensibilisierung erscheint damit auch als ein Auftrag, hier vertiefende Angebote im weiteren Verlauf des Studiums anzubieten.

Strukturell betonen die Studierenden, dass die Einbindung der verschiedenen Personen aus der pädagogischen Praxis als bereichernd wahrgenommen wurde: *„Besonders gut gefallen hat mir die Kooperation mit verschiedensten Akteuren! Kannte ich aus bisherigen Seminaren nicht und hat die Veranstaltung belebt.“* Die verschiedenen Perspektiven, mit denen sich die Studierenden beschäftigen konnten, haben ein tieferes Verständnis auch für strukturelle Umsetzungsfragen in der schulischen Praxis geweckt.

Mit Blick auf einen berufsbiographischen Professionalisierungsansatz eröffnet die Thematisierung der Kinderrechte im Seminar eine grundsätzliche Perspektive auf Schule und Unterricht, die den Studierenden bislang nicht bekannt zu sein scheint. Denn über die Praxiszugänge werden auch Spannungsfelder im Schulsystem erkennbar, in denen sich Lehrkräfte bewegen (müssen). So führte die Vorstellung eines schulisch etablierten Trainingsraums im Rahmen des Seminars zu einer engagierten Diskussion über Exklusion/Inklusion sowie die Ermöglichung bzw. Verweigerung von Bildungsangeboten für Schüler*innen(gruppen). Studierende werden damit in die Lage versetzt, entsprechende Kompetenzen und Orientierungen weiterzuentwickeln und für ihre Berufsbiographie nutzbar zu machen.

Bezüglich zukünftiger Durchführungen wurden auch Anregungen gegeben, die die Dozierenden im Folgesemester umsetzen. Gewünscht wurde etwa, dass im Seminar *„noch intensiver auf einzelne Kinderrechte“* eingegangen wird. Dies wird nun im Nachgang an die Gespräche mit den Akteur*innen sichergestellt. Hierzu zählt auch, verschiedene *„Umsetzungsmöglichkeiten in der Schule vertiefend [zu] diskutieren“*. Neben der Beschäftigung mit der Selbstlernplattform am Werkstatt-Wochenende werden verschiedene Materialien vorgestellt, die Lehrpersonen im Unterricht, aber auch in außerunterrichtlichen Situationen nutzen können.

Seitens der Gäste im Seminar gab es ebenfalls positive Rückmeldungen, die sich zum einen darin zeigen, dass viele auch in den weiteren Seminaren die Rolle als Expert*in kostenfrei übernehmen und den Studierenden einen Einblick in ihre Handlungspraxis geben. Zum anderen entstehen im Nachgang unterschiedliche Kooperationen und Vorhaben, die sich etwa in Masterarbeiten oder in einer Zusammenarbeit zwischen den Akteur*innen und den Dozierenden im Kontext der Kinderrechte niederschlagen.

Perspektivisch ergeben sich aus den ersten Seminarerfahrungen viele Forschungsfragen rund um das Themenfeld Kinderrechte in der Lehrer*innenbildung. Bislang scheint dieses Thema noch wenig bearbeitet und bietet viele Perspektiven, etwa zum Wissensstand von Lehrpersonen und Studierenden, aber auch von Kindern selbst zu den Kinderrechten. Geplant ist, einen stärkeren Feldzugang auch für die Studierenden zu ermöglichen und hier ethnografisch zu arbeiten.

Literatur und Internetquellen

- Amrhein, B. (2015). Professionalisierung für Inklusion – Impulse für die Lehrer/-innenbildung der Sekundarstufe. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (Inklusion in Schule und Gesellschaft, Bd. 2) (S. 140–164). Stuttgart: Kohlhammer.
- Becker, U. (2015). *Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus*. Bielefeld: transcript.
- Biewer, G. (2016). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik* (3., überarb. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.36198/9783838546940>
- Biewer, G., Proyer, M., & Kreamer, G. (2019). *Inklusive Schule und Vielfalt* (Inklusive Schule, Bd. 1). Stuttgart: Kohlhammer.
- Biewer, G., & Schütz, S. (2016). Inklusion. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 123–127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb.
- Bonnet, A., & Hericks, U. (2014). „... kam grad am Anfang an die Grenzen“. Potenziale und Probleme von Kooperativem Lernen für die Professionalisierung von Englischlehrer/innen. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsfor-*schung, (3), 86–100. <https://doi.org/10.1055/b-0034-97099>
- Booth, T., & Ainscow, M. (Hrsg.). (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Herausgegeben von B. Achermann, D. Amirpur, M.-L. Braunsteiner, H. Demo, E. Plate & A. Platte. Weinheim: Beltz.
- Bourdieu, P. (2001). Die konservative Schule. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik* (S. 25–52). Hamburg: VSA.
- Brodkorb, M. (2012). Warum Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung. In Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.), *Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress M-V. Dokumentation* (S. 13–36). Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern.
- Budde, J., & Hummrich, M. (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 33–41. <https://doi.org/10.25656/01:11569>
- Dannenbeck, C., & Dorrance, C. (2016). Über die Bedeutung des Menschenrechtsbezugs für ein Inklusionsverständnis mit kritischem Anspruch. In U. Böing & A. Köpfer (Hrsg.), *Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume* (S. 15–25). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- El-Mafaalani, A. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus: Habitus-transformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19320-5>
- Erbring, S. (2014). *Inklusion ressourcenorientiert umsetzen*. Heidelberg: Auer.
- Feyerer, E., Dlugosch, A., Prammer-Semmler, E., Reibnegger, H., Niedermaier, C., & Hecht, P. (2014). *Einstellungen und Kompetenzen von LehramtsstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung*. Forschungsprojekt BMUKK-20.040/0011-I/7/2011 Endbericht, April 2014. Zugriff am 06.12.2021. Verfügbar unter: http://www.bzib.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/BIZB/Downloads-Dokumente/Forschungsprojekt_Einstellungen_und_Kompetenze

n_von_LehramtsstudentInnen_und_LehrerInnen_fuer_die_Umsetzung_inklusiver_Bildung.pdf.

- Gasterstädt, J., & Urban, M. (2016). Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 8 (1), 54–66. <https://doi.org/10.25656/01:11854>
- Hackbarth, A., & Martens, M. (2018). Inklusiver (Fach-)Unterricht: Befunde – Konzeptionen – Herausforderungen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 191–206). Opladen: Barbara Budrich utb.
- Häcker, T., & Walm, M. (2015). Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in inklusiven Zeiten. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 81–89. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21071>
- Hartmann, M. (2004). Eliten in Deutschland – Rekrutierungswege und Karrierepfade. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, (10), 17–21.
- Hecht, P., Niedermair, C., & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik*, 8 (1), 86–102.
- Heinrich, M. (2015). Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit. In V. Manitus, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 235–255). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M., Urban, M., & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Münster: Waxmann.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M., & Bonnet, A. (2019). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiographischer Perspektive. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 597–607). Münster: Waxmann.
- Hericks, U., & Kunze, I. (2002). Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. Ein Beitrag zur Professionalisierungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (3), 401–416. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0058-y>
- Herzmann, P., & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung* (Studententexte Bildungswissenschaft, Bd. 4337). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb. Zugriff am 06.12.2021. Verfügbar unter: <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838543376>.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53 (9), 354–361.
- Hinz, A. (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion*, (1), o.S. Zugriff am 13.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26>.
- Hinz, A. (2015). Inklusion als Vision und Brückenschlag im Alltag. Über Anliegen, Umformungen und Notwendigkeiten schulischer Inklusion. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 68–84). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hollenbach-Biele, N. (2016). Inklusion statt Förderschule? Zum Stand des gemeinsamen Unterrichts in Deutschland. In N. Hollenbach-Biele (Hrsg.), *Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis* (S. 11–33). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- Kaletsch, C. (2019). Kinderrechte als Bezugspunkt für die Herausforderungen unserer Zeit. In M. Gloe & H. Rademacher (Hrsg.), *Demokratische Schule als Beruf* (Jahrbuch Demokratiepädagogik, Bd. 6) (S. 160–174). Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2018). *Menschenrechtsbildung in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.1980 i.d.F. vom 11.10.2018. Zugriff am 13.12.2021. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_12_04-Menschenrechtserziehung.pdf.
- Kolleck, N. (2020). *Was uns zusammenhält. Wie erreichen wir mehr Teilhabechancen in unseren Schulen? Für ein besseres Morgen*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Leonhard, T. (2018). Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven/PH Wien, Band 10* (S. 11–26). Münster & Wien: LIT.
- Lindmeier, C., & Lindmeier, B. (2018). Professionalisierung von Lehrpersonen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 267–281). Opladen: Barbara Budrich.
- Miller, S. (2020). Kinderarmut in der Grundschule – Analyse und Handlungsperspektiven. In P. Rahn & K. Chassé (Hrsg.), *Handbuch Kinderarmut* (S. 226–234). Opladen: Barbara Budrich.
- Moser, V., Kuhl, J., Redlich, H., & Schäfer, L. (2014). Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), 661–678. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0587-1>
- Powell, J.J. (2018). Inclusive Education: Entwicklungen im internationalen Vergleich. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 127–142). Opladen: Barbara Budrich.
- Prenzel, A. (2015). Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 27–46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prenzel, A. (2016). Pädagogische Beziehungen im Lichte der Kinderrechte. In L. Krappmann & C. Petry (Hrsg.), *Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: Ein Manifest* (Kinderrechte und Bildung, Bd. 2) (S. 149–161). Schwalbach i.Ts.: debus Pädagogik.
- Prenzel, A., & Winklhofer, U. (Hrsg.). (2014a). *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Band 1: Praxiszugänge*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzfm1>
- Prenzel, A., & Winklhofer, U. (Hrsg.). (2014b). *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Band 2: Forschungszugänge*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0d53>
- Rott, D. (2017). *Die Entwicklung der Handlungskompetenz von Lehramtsstudierenden in der Individuellen Begabungsförderung*. Münster: Waxmann.
- Ruberg, C., & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (4), 393–415. Zugriff am 06.12.2021. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18583/pdf/ZfPaed_2017_4_Ruberg_Porsch_Einstellungen_von_Lehramtsstudierenden.pdf.
- Scholz, M., & Rank, A. (2016). Perspektive Inklusion. Inklusionsverständnis und Einstellungen zur integrativen Beschulung bei Studierenden des Grundschul- und Förderschullehramts. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85 (1), 53. <https://doi.org/10.2378/vhn2015.art21d>
- Sturm, T. (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule* (2., überarb. Aufl.). München: Reinhardt utb. <https://doi.org/10.36198/9783838546155>

- Sturm, T., Weibel, M., & Wlodarczyk, S. (2017). Simulationsspiel als hochschuldidaktisches Medium zur Auseinandersetzung mit soziologischen Theorien. *Zeitschrift für Inklusion*, (2). Zugriff am 06.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/402>.
- UN (United Nations). (1948). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Resolution der Generalversammlung*. Zugriff am 06.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>.
- UN (United Nations). (1989). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes*. Zugriff am 06.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.kinderrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-370/>.
- UN (United Nations). (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Zugriff am 06.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.behindertenrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-3101/>.
- UN (United Nations). (2015). *Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25.09.2015. Zugriff am 06.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>.
- Vock, M., & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung, 40.2). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Studienförderung.
- Weis, M., Müller, K., Mang, J., Heine, J.-H., Mahler, N., & Reiss, K. (2019). Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 129–162). Münster: Waxmann.
- Werning, R., & Lütje-Klose, B. (2016). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen* (4., überarb. Aufl.). München: Reinhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838547268>
- Westfälische Wilhelms-Universität Münster. (2019). *Lehramtsstudium*. Zugriff am 06.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.uni-muenster.de/studieninteressierte/bewerbung/lehramt.html>.
- Wrase, M. (2015). Die Implementation des Rechts auf inklusive Schulbildung nach der UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Evaluation aus rechtlicher Perspektive. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H.A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 41–74). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_2

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Bertels, D., Rott, D., & Stroetmann, E. (2021). Inklusive Bildung unter dem Fokus der Kinderrechte. Ein Seminarangebot für Masterstudierende in den Bildungswissenschaften. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4 (1), 398–417. <https://doi.org/10.11576/hlz-4461>

Eingereicht: 21.05.2021 / Angenommen: 10.11.2021 / Online verfügbar: 14.12.2021

ISSN: 2625–0675



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Inclusive Education with a Focus on Children's Rights. A University Seminar for Master Students of Educational Sciences

Abstract: Inclusive education is a central topic in teacher training and important for the professionalisation of future teachers. In the sense of a decategorising form of inclusive school and teaching, the consideration of Children's Rights in the design of corresponding higher education practice proves to be a profitable perspective. In this context, children's rights are a significant element in the orientation of pedagogical actions, both individually and structurally. In the seminar "Inclusive Education with a Focus on Children's Rights", the Master students learn about the UN Children's Rights as a basis for school practice that is binding under international law and can situate them in the context of inclusive education and social inequality. Subsequently, they meet with different actors in educational practice and develop explorative interview projects in the sense of research-based learning, which are conducted in small groups. The results of the studies show which questions the students develop, which perspectives they gain and which further ideas are developed from the seminar.

Keywords: inclusive education, UN-Children's Rights, professionalisation, primary education, secondary school, research-based learning