

GEW

Bezirksverband
Weser-Ems

**Hochschuldepesche
des Referats Hochschule
der GEW-Weser-Ems**

**Themenheft
„Kinderrechte in Schule
und Hochschule‘**

Herausgeber:innen

Margit Stein

Benjamin Möbus

Jürgen Faber

Bd. 1 - 2024

Willkommensworte

Liebe Leser:innen,

mit dieser Publikation meldet sich das Referat Hochschule der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Weser-Ems zu Wort, um einen offenen Blick auf aktuelle Themen rund um Bildung in Schule und Hochschule zu ermöglichen. In dieser Ausgabe stellen wir das Thema ‚Kinderrechte in Schule und Hochschule‘ in den Fokus – ein Anliegen, das uns als hochschulpolitisch aktiver Teil der GEW in besonderer Weise beschäftigt.

Warum gerade Kinderrechte in Schule und Hochschule? Unser Referat Hochschule nimmt eine zentrale Schnittstelle ein, an der verschiedene Akteur:innen zusammenkommen: (angehende) Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter:innen und Pädagog:innen, die sich noch im Studium befinden oder schon an Schulen praktizieren, sowie Wissenschaftler:innen und Hochschullehrende, die Forschung und Lehre an Universitäten und Hochschulen verantworten. Wir sind überzeugt, dass Hochschulen nicht nur Orte des Wissens, sondern auch der Werte- und Bewusstseinsbildung sind bzw. sein sollten. Sie tragen maßgeblich durch Kompetenzaufbau und Einstellungsprofilierung zur Professionalisierung des pädagogischen Personals bei, das in Schule und Gesellschaft Kinder und Jugendliche begleitet.

Es gilt, das Thema der Kinderrechte frühzeitig aufzugreifen und zu reflektieren – nicht nur in seinen theoretischen Grundlagen, sondern ebenso als praktischen Orientierungsrahmen der Arbeit in Schule und Unterricht. Wenn angehende Lehrkräfte sowie pädagogische und soziale Fachkräfte bereits im Studium Kompetenzen zum Kinderschutz, zur Förderung der Kinderrechte und zur Gestaltung partizipativer Bildungsprozesse erwerben, schafft das die Voraussetzungen für eine Schule, die Schutz, Teilhabe und Förderung aller Kinder und Jugendlichen bestmöglich umsetzt. Als Referat Hochschule setzen wir uns dafür ein, dass sich diese Themen in den curricularen Vorgaben und Studieninhalten aller einschlägigen Hochschulstudiengänge wiederfinden, die auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen vorbereiten – und das nicht nur am Rande als fakultative Angebote, sondern in Form verpflichtender Module und praxisnaher Lehr-Lern-Formate.

In diesem Themenheft zeigen unsere Autor:innen, wie vielfältig die Herausforderungen sind, Kinderrechte in Schule und Hochschule zu verwirklichen und zu vermitteln: vom Ringen um partizipative Strukturen in Unterricht und Schule insgesamt, die Vermittlung des Wissens über ihre Rechte für alle Kinder und Jugendliche, über Rassismuskritik und Berufsorientierung und Berufsvorbereitung als Querschnittsaufgabe bis hin zur Umsetzung von Schutzkonzepten. Gerade hochschulische Einrichtungen selbst sollten hier eine Modellfunktion übernehmen, etwa indem sie Studierende der Studiengänge, die für die Arbeit mit Kindern und Jugendliche befördern, bereits im Sinne eines Service Learnings aktiver in den Bereich des Kinderschutzes und der Kinderrechte einbinden und in Forschung und Lehre den Transfer zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen und pädagogischer Praxis aktiv befördern.

Einen wichtigen Bezugspunkt bildet in diesem Kontext auch der sogenannte ‚Demokratieerlass‘ in Niedersachsen (Erlass zur Stärkung der Demokratieerziehung und des Engagements gegen extremistische Bestrebungen). Dieser Erlass verdeutlicht, dass in niedersächsischen Schulen nicht nur das Vermitteln demokratischer Werte und Fertigkeiten, sondern auch die gezielte Förderung einer demokratischen Haltung fest verankert sein sollte. Genau an dieser Stelle lässt sich ein enger Zusammenhang zu den Inhalten dieses Themenhefts herstellen: Die konsequente Umsetzung von Kinderrechten in Schule und Hochschule kann nur gelingen, wenn eine solide Basis demokratischer Bildung geschaffen wird und alle Akteur:innen – von Lernenden über Lehrende bis hin zu Schulleitungen oder Hochschulverwaltungen – entsprechend handeln. Das bedeutet auch, dass Kinder und Jugendliche in ihren Rechten

gestärkt werden, mitreden dürfen und ihre Interessen gehört und konsequent mit umgesetzt werden. Gerade die Hochschule, an der zukünftige Lehr- und Fachkräfte ausgebildet werden, ist gefragt, diese demokratische und kinderrechtsorientierte Haltung zu fördern und vorzuleben.

Besonders wertvoll sind die Stimmen junger Menschen selbst: Interviews mit Schüler:innen, die im Rahmen des Themenheftes ebenfalls eine bedeutende Rolle einnehmen, machen deutlich, wie elementar es ist, dass Kinderrechte nicht nur in Lehrplänen verankert sind, sondern im Alltag gelebt werden. Dies sollte auch für Hochschulen gelten, zum Beispiel in Form transparenter Mitbestimmungsprozesse für Studierende, die künftig als Lehrkräfte, Pädagog:innen oder Sozialarbeiter:innen entscheidend dazu beitragen, ob Kinderrechte in Schulen tatsächlich umgesetzt werden.

Bitte beachten Sie, dass die in diesem Heft durch die Autor:innen der Einzelbeiträge vertretenen Positionen und Argumente nicht notwendigerweise den Standpunkten der GEW Weser-Ems oder des Referats Hochschule entsprechen müssen. Als Publikation mit unterschiedlichen Stimmen und Perspektiven möchten wir Impulse setzen, Diskurse anregen und zum gemeinsamen Weiterdenken und Handeln motivieren. Wir möchten uns ganz herzlich bei den Autor:innen für ihre spannenden Beiträge bedanken. Gleichzeitig laden wir alle Interessierten aus Wissenschaft, Praxis und Gewerkschaft ein, sich mit eigenen Impulsen, Forschungserkenntnissen und Praxiserfahrungen an zukünftigen Veröffentlichungen zu beteiligen. Gemeinsam können wir so weiterführende Diskussionen zum Thema Kinderrechte – und zu vielen weiteren bildungsbezogenen Fragestellungen – anstoßen und vertiefen.

Wir hoffen, dass Sie in diesem Themenheft viele anregende Gedanken und praktische Anregungen finden, die Sie in Ihrer Arbeit, Forschung oder im eigenen Hochschul- und Bildungsalltag weiterbringen. Denn nur gemeinsam – in einem offenen Austausch zwischen Studierenden, Lehrenden, Forschenden und pädagogischen Praktiker:innen – können wir sicherstellen, dass die Rechte von Kindern und Jugendlichen nicht bloß auf dem Papier stehen, sondern auch in Schule, Jugendhilfe und Hochschule lebendig werden.

Mit solidarischen Grüßen

Jürgen Faber und Benjamin Möbus

(für das Referat Hochschule der GEW Weser-Ems)

Empfohlene Zitierweise: Stein, Margit, Möbus, Benjamin und Jürgen Faber (Hrsg.) (2024). GEW Hochschuldepesche des Referats Hochschule der GEW-Weser-Ems. Themenheft ‚Kinderrechte in Schule und Hochschule‘, Bd. 1. <https://gewweserems.de/hochschule/>

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	5
<i>Margit Stein, Benjamin Möbus und Jürgen Faber</i>	
Einführung in das Themenheft ‚Kinderrechte und Schule‘: Kinderrechte – Kinderrechtskonvention – Kinderrechte monitoring – Kinderrechtesschulen.....	7
<i>Margit Stein und Benjamin Möbus</i>	
Systematisierender Überblick über Materialien zur Thematisierung von Kinderrechten in Schule und Unterricht.....	20
<i>Margit Stein</i>	
Das Recht auf eine rassismuskritische Schule.....	25
<i>Elvira Hadžić und René Breiwe</i>	
Diversitätsakzeptanz: Der individuelle Umgang mit sozialer Diversität in der Schule.....	35
<i>Christoph Jonas Kolb und Manuel Pietzonka</i>	
Schülervertretungsarbeit und Kinderrechte im Schulkontext.....	43
<i>Wiebke Maria Lohmann</i>	
„Wenn ich Bürgermeister:in wäre...“ Subjektive Sicherheit, Jugendsozialarbeit und die Sicht auf das städtische Schulumfeld – Ergebnisse einer Kinder- und Jugendbefragung.....	55
<i>Daniela Steenkamp und Lea Rittsteiger</i>	
Ziel erreicht? Die ‚Ausbildungsgarantie‘ des Aus- und Weiterbildungsgesetzes und das Kinderrecht auf (Aus)bildung.....	70
<i>Kirsten Rusert</i>	
Lebendige Rechte junger Menschen und mögliche Beiträge von Hochschulen im Kontext von Kinderrechten.....	78
<i>Saskia Croonenbroek</i>	

Wie kann man den Bereich Kinderschutz an Hochschulen und Universitäten verankern? Ein Interview mit Maud Amal Nordstern.....82

Maud Amal Nordstern

Kinderrechte in der Schule aus Sicht von Schüler:innen – Ein Interview mit Leonie.....91

Leonie

Kinderrechte in der Schule aus Sicht von Schüler:innen – Ein Interview mit Mina.....93

Mina

Autor:innenverzeichnis.....95

Vorwort: Kinderrechte als Basis pädagogischen Handelns

Margit Stein, Benjamin Möbus und Jürgen Faber

Die Auseinandersetzung mit Menschen- und Kinderrechten ist in der Schule nicht nur eine pädagogische, sondern eine gesellschaftspolitische Notwendigkeit. Das pädagogische Personal an Schulen steht im Mittelpunkt, wenn es darum geht, diese Rechte in Bildungsinstitutionen zu verankern und zu vermitteln. Pädagog:innen sowie Schulsozialarbeiter:innen müssen nicht nur Inhalte lehren, sondern auch Werte und Prinzipien vermitteln, die Kindern und Jugendlichen ein Verständnis von Respekt, Teilhabe und Gerechtigkeit vermitteln. Zudem muss Schule und Hochschule im Sinne des sogenannten ‚Whole-School-Approach‘ ein Setting der Erziehung, Bildung und Sozialisation schaffen, das selbst Kinder- und Menschenrechte befördert und schützt, gemäß dem Grundsatz, dass gelebt werden soll, was gelehrt wird und gelehrt wird, was Kinder und Jugendliche erleben.

Hier setzt das vorliegende Themenheft unmittelbar an, welches dringend benötigte Impulse für Bildungspraxis und Bildungspolitik offeriert. Es bietet nicht nur wissenschaftliche Analysen, sondern auch konkrete Handlungsempfehlungen für die Bildungs- und Schulpolitik, die den Bedarf nach einer rassistis- und diskriminierungsfreien, inklusiven Bildungsumgebung für alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen unterstreichen. Durch die Perspektiven der Autor:innen wird deutlich, dass die Verwirklichung von Menschenrechten in Schulen und Hochschulen ein gemeinsames Engagement erfordert – von der Bildungsforschung über die Pädagogik bis hin zur (Bildungs-)Politik.

Margit Stein und *Benjamin Möbus* führen zunächst in das Themenheft ein und bieten hierbei sowohl einen Überblick über die Kinderrechte, die in der Kinderrechtskonvention niedergelegt sind als auch die Umsetzung resp- das Scheitern der Umsetzung im Schulkontext.

Margit Stein versammelt in ihrem Beitrag anschließend aktuelle Materialien zur Umsetzung der Kinderrechte im Schulkontext und zur Thematisierung derselben mit den Schüler:innen. Dazu werden alle gängigen Anbieter:innen vorgestellt und es werden jeweils Links offeriert, unter denen das Material (aktuell) abrufbar ist.

Elvira Hadžić und *René Breiwe* befassen sich ferner mit der Bedeutung einer rassistis-kritischen Schule und wie strukturelle Diskriminierung in Bildungsinstitutionen überwunden werden kann. Sie plädieren für eine bewusste Reflexion und Sensibilisierung in der Lehrkräftebildung und fordern politische Maßnahmen, die Antidiskriminierungsarbeit nachhaltig fördern, indem sie sowohl auf institutioneller als auch auf gesellschaftlicher Ebene angesiedelt werden.

Christoph Jonas Kolb und *Manuel Pietzonka* beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit den Herausforderungen der sozialen Diversität im Schulkontext. Die Wertschätzung von Vielfalt stellt eine wichtige Querschnittsaufgabe für Schulen dar, um sozialen Konflikten und Diskriminierungen entgegenzuwirken. Besondere Berücksichtigung finden im Beitrag die individuellen Fähigkeiten von Schüler:innen sowie Lehrpersonen beim Umgang mit Diversität. Die Autoren entwickelten standardisierte Messinstrumente zur Erfassung von Diversitätsakzeptanz.

Ein anderer Fokus findet sich im Beitrag von *Wiebke Maria Lohmann*, der die Partizipationsrechte von Schülervertretungen in Deutschland thematisiert. Die Autorin zeigt auf, wie Schülervertretungen nicht nur zur demokratischen Schulentwicklung beitragen, sondern auch eine wichtige Rolle bei der politischen Bildung junger Menschen einnehmen können. Dabei wird deutlich, dass die Unterstützung von Seiten der Lehrkräfte notwendig ist, um eine effektive und engagierte Schülervertretungsarbeit zu gewährleisten, die über reine Formalismen hinausgeht und echte Mitgestaltungsmöglichkeiten bietet.

Daniela Steenkamp und *Lea Rittsteiger* berichten über eine weitläufig angelegte Studie zur subjektiven Sicherheit von Kindern und Jugendlichen im öffentlichen Raum. Die Ergebnisse verdeutlichen, wie wichtig eine sozialräumliche Gestaltung von Schulen sowie der Stadt als schulumgebendes Setting ist, die den Bedürfnissen der jungen Generation gerecht wird und ihre Rechte auf Sicherheit und Teilhabe respektiert. Der Beitrag stellt konkrete Empfehlungen zur Verbesserung der subjektiven Sicherheit durch die kommunale Jugendsozialarbeit vor und sensibilisiert für die Bedarfe junger Menschen in ihrem alltäglichen Lebensraum.

Kirsten Rusert untersucht in ihrem Beitrag die Ausbildungsgarantie, die 2023 im Aus- und Weiterbildungsgesetz beschlossen wurde, und beleuchtet, inwieweit das Versprechen eines Ausbildungsplatzes auch benachteiligte Jugendliche tatsächlich erreichen kann. Rusert hebt hervor, dass bestehende gesetzliche Maßnahmen eine inklusive Ausbildung noch nicht vollends garantieren, und fordert stärkere Mitbestimmungsrechte für Jugendliche im Sinne der Kinderrechtskonvention, um dem Recht auf Bildung und Ausbildung wirklichen Nachdruck zu verleihen.

Saskia Croonenbroek schließlich lenkt in ihrem Beitrag den Blick auf die Fragestellung, was im Kontext von Hochschulen und Universitäten zum Themenfeld des Kinderschutzes gelehrt werden müsste, um alle angehenden Lehrkräfte oder (Schul)sozialarbeiter:innen auf die Verwirklichung der Kinderrechte vorzubereiten und hier Gestaltungskompetenzen aufzubauen. Hierzu wurde an der Hochschule Magdeburg-Stendal ein Netzwerk Kinderrechte gegründet.

Maud Amal Nordstern stellt in diesem Kontext der Vorbereitung von Studierenden auf das Themenfeld konkret Maßnahmen und Programme der Frankfurt University of Applied Sciences im Kontext Kinderschutz vor und stellt sich hierbei den Fragen im Rahmen eines Interviews.

Das Heft will auch die Stimme der *Jugendlichen selbst* zu diesem wichtigen Thema sein. In zwei Interviews geben engagierte Schüler:innen, die in dem Beitrag bewusst anonymisiert werden, ihren subjektiven Blick auf den Bereich der Kinderrechte im Schulkontext wieder.

Dieses Themenheft vereint damit vielfältige Perspektiven und dringliche Ansätze, um Kinder- und Menschenrechte als Leitprinzipien in Schule und Hochschule zu verankern. Es versteht sich als Impulsgeber für alle, die sich für eine gerechte und menschenrechtsorientierte Bildung einsetzen, und hofft, den Weg für eine progressive und inklusive Bildungslandschaft zu bereiten.

Einführung in das Themenheft ‚Kinderrechte und Schule‘: Kinderrechte – Kinderrechtskonvention – Kinderrechte-Monitoring – Kinderrechtsschulen

Margit Stein und Benjamin Möbus

Kinderrechte – die UN-Kinderrechtskonvention

Die Kultusministerkonferenz (KMK) betonte 2006 in der [Erklärung zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes](#) sowie 2018 in der [Erklärung zur Menschenrechtsbildung in der Schule](#) die bedeutende Rolle der Institution Schule im Kontext von Kinder- und Menschenrechten. Einerseits müssen, so die KMK, Schulen Orte sein, die frei von Menschenrechts- und Kinderrechtsverletzungen sind, wo die „Rechte des Kindes auf Schutz und Fürsorge sowie auf Partizipation“ ([KMK 2006, S. 1](#)) geachtet und gewährleistet werden; andererseits müssen Schulen auch Orte sein, in denen Kinder über die Kinder- und Menschenrechte aktiv aufgeklärt werden, wo sie also lernen, kritische Situationen beurteilen zu können, und wo sie die Kompetenzen erlangen, um die Rechte von sich und anderen zu wahren. Dies ist auch vor dem Hintergrund von Bedeutung, dass Kinder vielfach nicht nur Opfer von Kinder- und Menschenrechtsverletzungen sondern auch – etwa bei Gewalt- und Mobbing-Situationen – Täter:innen sind und die Würde und Integrität anderer verletzen:

„Schülerinnen und Schüler sollen die Achtung des Mitmenschen und seiner Rechte im täglichen Umgang in der Schule erleben und daraus Folgerungen für das eigene Handeln ableiten können, damit sie auf diese Weise die Vorteile eines achtungsvollen Umgangs miteinander erfahren“ ([KMK 2018, S. 4](#)).

Kindern stehen zum einen (wie allen Menschen) unabhängig von Nationalität, Geschlecht, Alter, ethnischer oder religiöser Zugehörigkeit die unveräußerlichen Menschenrechte zu, die seit 1948 in der [Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte](#) (United Nations 1948) festgeschrieben sind. Darüber hinaus werden ihnen die Kinderrechte nach der [UN-Kinderrechtskonvention](#) (UN-KRK) (Deutsches Komitee für UNICEF e.V. 1989) zugeschrieben, um die besonders schützenswerte Rolle von Kindern in der Gesellschaft zu betonen. 1979 wurde von den Vereinten Nationen zum [Internationalen Jahr des Kindes](#) (Beermann 1979) ernannt, wobei ein besonderer Blick auf die Belange und die Rechte von Kindern gelegt wurde. Seit diesem Zeitpunkt wurden die Bemühungen verstärkt, die Kinderrechte global ebenfalls wie die Menschenrechte in einem verbindlichen Dokument festzuschreiben. Nach jahrelangen Vorarbeiten wurde schließlich die UN-Kinderrechtskonvention vorgelegt. Sie wurde 1989 durch die UN-Vollversammlung angenommen und ist seit 1990 in Kraft. In insgesamt 54 Artikeln gewährleistet sie einklagbare Rechte für alle Kinder, d.h. Personen unter 18 Jahren.

Die Kinderrechte fußen dabei auf drei Säulen, nämlich den Schutzrechten (Art. 2, 8, 9, 16, 17, 22, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38), den Förderrechten (Art. 6, 10, 15, 17, 18, 23, 24, 27, 28, 30, 31, 39) und den Partizipationsrechten (Art. 12, 13, 17). Weitere Artikel regeln die Zuständigkeiten der Staaten oder der Vereinten Nationen für die Einhaltung und Umsetzung der Rechte.

1. *Schutzrechte* schützen Kinder VOR etwas, etwa vor Gewalt, Misshandlung und Vernachlässigung, vor Missbrauch oder sexueller und wirtschaftlicher Ausbeutung. Unter diesen Bereich fällt auch der Schutz vor allem, was Kinder und Jugendliche seelisch oder gesundheitlich gefährdet, wie etwa gewalthaltige oder pornografische Inhalte oder Suchtmittel wie Alkohol und Nikotin.

2. *Förderrechte* sollen eine Förderung VON etwas bezwecken, etwa die Förderung einer qualitativ hochwertigen Bildung, von Gesundheit, Freizeit oder Engagement.
3. *Beteiligungsrechte* schreiben das Recht auf Partizipation AN bestimmten Rechten fest, etwa das Recht auf Meinungs- und Informationsfreiheit auch schon für Kinder sowie das Recht auf Vereinigungs- und Versammlungsfreiheit und Religionsfreiheit.

Der UN-KRK liegen vier Prinzipien zugrunde, nämlich die Gleichbehandlung und Diskriminierungsfreiheit für alle Kinder unabhängig etwa vom Geschlecht oder der Nationalität, der Vorrang des Kindeswohls, etwa vor wirtschaftlichen Erwägungen, das Grundrecht auf Überleben und persönliche Entwicklung und die Achtung der Meinung des Kindes.



Abb. 1: Die in der UN-KRK festgehaltenen Kinderrechte als Grafik

Umsetzung der Kinderrechte – das Kinderrechte monitoring

Insgesamt sind alle Vertragsstaaten der UN-KRK verpflichtet, die Einhaltung der Konvention zu gewährleisten, zu überwachen und jeweils auch Daten zu erheben, die den Zustand der Kinderrechte im jeweiligen Land belegen. Die Vertragsstaaten legen hierzu jeweils in regelmäßigen Abständen den Vereinten Nationen sogenannte ‚Staatenberichte‘ vor. In diesen wird dargelegt, wie es aktuell um den Zustand der Kinderrechte im jeweiligen Land bestellt ist sowie welche Fortschritte – und eventuell auch Rückschritte – in diesem Berichtszeitraum (meist fünf Jahre) im Bereich Kinderrechte gemacht wurden (Ist-Zustand). Gegenwärtig ist der aktuellste Staatenbericht für Deutschland der [5. bzw. 6. Staatenbericht](#), der 2019 vorgelegt wurde (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2019).

Das Deutsche Kinderhilfswerk betreibt diesbezüglich eine umfassende Internetseite zum Thema Kinderrechte in Deutschland und kritisiert, dass die Staatenberichte von Deutschland oftmals nicht rechtzeitig eingereicht werden oder dass Staatenberichte zusammengelegt werden, wie etwa der fünfte und der sechste Staatenbericht exemplarisch zeigen. Aufgrund vielfältiger Kritikpunkte an der staatlichen Berichterstattung legt eine Allianz aus etwa einhundert im Kinderkontext in Deutschland aktiven Nichtregierungsorganisationen jeweils neben den offiziellen Länderberichten einen sogenannten ‚[Parallel- oder Schattenbericht](#)‘ (National Coalition Deutschland (2019) vor, ebenso wie das Deutsche Institut für Menschenrechte (DIMR 2019), die sich jeweils kritisch gegenüber den offiziellen Berichten positionieren. Zudem legen die Staaten i.d.R. sogenannte ‚Aktionspläne‘ vor, in denen festgehalten ist, wie auf bisher weniger gut umgesetzte Bereiche in den nächsten Jahren – auch in Bezug auf bestimmte Bereiche, etwa die Kinderrechte im Schulkontext – mit Verbesserungen reagiert werden soll (Soll-Zustand). Diese Darstellung der Situation von Kindern bzw. der Kinderrechte wird als ‚Kinderrechte-Monitoring‘ bezeichnet.

Beim Kinderrechte-Monitoring erfolgt eine überblicksartige Bewertung der Situation der Kinderrechte in nationaler wie internationaler Hinsicht in ausgewählten (Bundes-)Ländern oder Regionen im Hinblick auf die Frage, wie gut Kinderrechte bereits umgesetzt sind. Hierbei orientiert sich das Monitoring an unterschiedlichen Parametern, wie etwa am Recht auf Bildung, Gesundheit oder Beteiligung.

Es gibt zum einen ein weltweites Monitoring, das die unterschiedlichen Länder vergleicht, als auch zum anderen ein deutschlandweites Monitoring. Bei den weltweiten Monitorings ist etwa der Kinderrechteindex der KidsRights Foundation zu nennen, einer niederländischen Organisation, die bei der Zusammenstellung der Daten mit der Universität Rotterdam zusammenarbeitet. Der ‚[KidsRight Index](#)‘ (KidsRights Foundation 2024) ermöglicht einen weltweit vergleichenden Blick auf die Situation der Kinder(-rechte). Jährlich werden für dieses Monitoring insbesondere folgende fünf Bereiche betrachtet (Unterdimensionen nachfolgend in Klammern, die dieses Recht im Monitoring konstituieren; [KidsRights Foundation 2024, S. 2 und S. 10](#)):

1. *Recht auf (Über-)Leben* (Kindersterblichkeit, Lebenserwartung, Müttersterblichkeit)
2. *Recht auf Gesundheit* (Unterernährung, Impfquote, Zugang zu Wasser, Sanitäreinrichtungen)
3. *Recht auf Bildung* (Jahre in der Schule für Mädchen und Jungen, Genderinequality)
4. *Recht auf Schutz* (Kinderarbeit, minderjährige Mütter, Geburtenregistrierung)
5. *Kindgerechte Umgebungen* (u.a. Kooperation Staat-Zivilgesellschaft, Gesetzgebung)

In weltweiter Perspektive haben sich die Kinderrechte insbesondere in den letzten Jahren im Kontext der Zunahme von (Bürger-)Kriegen sowie Klimakatastrophen und weltweiten Pandemien stark verschlechtert. So hat etwa im letzten Jahr die Gewalt gegen Kinder durch Kriege, Vertreibungen und noch immer im Nachgang von Covid19 um 21% zugenommen; auch leben mittlerweile ebenfalls durch Krieg, Vertreibung, Naturkatastrophen oder wirtschaftlichen Rezessionen mehr als 25% der Kinder unterhalb der Armutsgrenze. In dieser internationalen Perspektive schneidet Deutschland bei den Kinderrechten

insgesamt relativ gesehen gut ab und befand sich etwa 2024 auf Platz 4 (Spitzenreiter Luxemburg, gefolgt von Island). Das Schlusslicht bildeten Afghanistan und der Südsudan, die in allen Bereichen der Kinderrechte sehr schlecht abschneiden. Ein detaillierterer Blick in die fünf unterschiedlichen Bereiche zeigt in Bezug auf Deutschland jedoch, in welchen Bereichen sich Nachholbedarfe befinden. So schneidet Deutschland etwa in den Bereichen des Lebens (Bereich 1), wo etwa auch die Kindergesundheit oder die Impfquoten etc. betrachtet werden sowie im Schulsektor, wo sich immer noch starke Disparitäten im Schulerfolg unterschiedlicher Schüler:innengruppen zeigen, nicht besonders gut ab und wird von zahlreichen anderen europäischen Ländern sowie Japan überholt ([KidsRights Foundation 2024](#)).

Das Deutsche Institut für Menschenrechte (DIMR 2025) überwacht die Umsetzung der UN-KRK für den Vertragsstaat Deutschland im Rahmen einer [Monitoring-Stelle für Deutschland](#). Das Deutsche Kinderhilfswerk (DKHW) setzte zwischen 2017 und 2019 die [„Pilotstudie Kinderrechte-Index“](#) (Deutsches Kinderhilfswerk e.V. 2019) um, um die Umsetzung der Kinderrechte in Deutschland – auch im Vergleich der Bundesländer – zu bewerten. Bisher wurden zumeist nur Daten für Gesamtdeutschland ausgegeben. Eine Erweiterung und Neuauflage bzw. Neuerhebung wesentlicher Kennzahlen ist für 2025 angekündigt. Um den Kinderrechte-Index zusammenzustellen, griff das DKHW sowohl auf die amtliche Statistik zurück, etwa die Anzahl an Kindeswohlgefährdungen, erhob aber auch selbst Daten und führte repräsentative Befragungen von Kindern und Jugendlichen sowie Eltern durch. Insgesamt gingen in den nationalen Index wie auch im internationalen Index fünf Teilindizes ein (siehe Abb. 2). Insgesamt schneiden vor allem bei einer Gesamtbetrachtung die Bundesländer Brandenburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen und Schleswig-Holstein besonders gut ab. Aber auch hier gilt wie beim internationalen KidsRights Index, dass bei einer genauen Analyse und vor allem bei der Diskussion der Verbesserungsmöglichkeiten ein Blick auf die Teilindizes und noch stärker auf die einzelnen Indikatoren unabdingbar ist, um Verbesserungspotentiale auszumachen.



Abb. 2: Teilbereiche des [Kinderrechte-Index des DKHW](#): Recht auf Beteiligung, Bildung, angemessenen Lebensstandard, Gesundheit und Ruhe, Freizeit, Spiel und Erholung

Dass sich ein Monitoring auch in Deutschland mit dem Thema Kinderrechte und Menschenrechte in der Schule befasst, kann Unverständnis hervorrufen. Anders als in anderen Ländern dürfen etwa Kinder in der Schule seit 1973 nicht mehr geschlagen werden, da seit dieser Zeit Körperstrafen in der Schule verboten sind (Schutzrechte). Auch besteht eine allgemeine Schulpflicht für alle Kinder unter 18 Jahren, so dass zumindest theoretisch – auch wenn einige Kinder der Schule fernbleiben (Schulabsentismus) – (Förderrechte). Auch sollen sich Kinder laut den Schulgesetzen der einzelnen Bundesländer in Schule und Unterricht partizipativ einbringen dürfen, etwa in Form von Schülervertretungsarbeit (Beteiligungsrechte). In den letzten fünfzig bzw. hundert Jahren wurden sehr große Schritte auf dem Weg der Verwirklichung der Kinderrechte (in der Schule) erzielt. Dennoch zeigen sich auch in Deutschland im Kinderrechte-Monitoring noch große Nachholbedarfe in allen drei Bereichen der Kinderrechte – auch im Schulkontext.

Kinderrechte und Kinderschutz in der Schule

Nachfolgend wird in Bezug auf die drei Säulen der Kinderrechte – Schutzrechte, Förderrechte und Partizipationsrechte – aufgezeigt, wo trotz vielfältiger Fortschritte im Schulkontext noch Nachholbedarf in Deutschland besteht. Alle drei Rechte sind nicht nur in der UN-KRK festgeschrieben, sondern ebenso explizit in allen Schulgesetzgebungen der Bundesländer. Sie stellen zudem klare Zielpunkte in den Erklärungen der Kultusministerkonferenz zu den Menschen- und Kinderrechten im Schulkontext aus den Jahren 2006 und 2018 dar.

Schutzrechte: Schützen unsere Schulen Kinder ausreichend vor physischer, psychischer und sexualisierter Gewalt und Missbrauch?

Gewalt gegenüber Schüler:innen und zwischen Schüler:innen ist trauriger Alltag vieler Kinder und Jugendlicher. In erster Linie sind die Täter:innen andere Schüler:innen, welche im Rahmen von Mobbing, sozialer Exklusion und Diskriminierung die Würde und Integrität anderer unterminieren; zudem wird zwischen den Schüler:innen vielfach verbale, emotionale, aber auch sexualisierte oder körperliche Gewalt angewandt. Fast die Hälfte der befragten Lehrkräfte (47%) stimmte in einer [repräsentativen Umfrage des Statistischen Bundesamts im August 2024](#) (Statistisches Bundesamt 2024c) der Aussage zu, dass es an ihrer Schule Probleme mit psychischer Gewalt zwischen den Schüler:innen gäbe. Am meisten wurden hierbei Beschimpfungen und Beleidigungen genannt (47%), gefolgt von Mobbing (35%), Cybermobbing (23%), Erpressungen und Bedrohungen (22%) sowie sexualisierter Belästigung (21%). 31% der Lehrkräfte berichteten zudem von häufiger körperlicher Gewalt zwischen den Schüler:innen, wobei hier am meisten Schläge, Tritte und sonstige körperliche Übergriffe genannt wurden. Viele der Opfer von Mobbing und Gewalt durch andere Kinder und Jugendliche im Schulkontext fühlen sich dabei durch die Schule, d.h. konkret durch das pädagogische Personal wie Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter:innen alleingelassen.

Zudem finden sich statistisch gesehen in jeder Klasse Kinder, die in ihrem Elternhaus von Vernachlässigung, psychischer, körperlicher oder sexualisierter Gewalt betroffen sind. [Das Statistische Bundesamt berichtet 2024 74.590 Inobhutnahmen innerhalb eines Jahres](#) (Statistisches Bundesamt 2024b); der [Sozialbericht 2024](#) listet 62.300 Fälle von Kindeswohlgefährdungen auf, die innerhalb eines Jahres dem Jugendamt gemeldet wurden (Nöthen 2024), nämlich Fälle von Vernachlässigung (59%), psychischer Misshandlung wie etwa Zurückweisung als Erziehungsrealität (35%), physischer Misshandlung (27%) und sexualisierter Gewalt (5%). Es gilt zu vermuten, dass diese Fälle jedoch nur die Spitze des Eisbergs darstellen, also diejenigen Fälle, wo bereits das Jugendamt und/oder die Polizei involviert sind. Diese Zahl ist in den letzten Jahren, auch bedingt durch die vielfache häusliche und familiäre Abgeschiedenheit während der Pandemie, stark angestiegen. Die meisten Fälle von sexualisierter, psychischer und physischer Gewalt in den Familien bleiben unentdeckt, so dass den Kindern nicht geholfen wird. Hier wären ebenfalls wie bei Mobbing und Gewalt durch andere Kinder und Jugendliche

pädagogische Mitarbeitende gefordert, genau hinzusehen und aktiv zu handeln. Sie können helfen durch Präventionsarbeit, etwa das Aufmerksam machen auf Hilfetelefone und Ansprechstellen. Eine Zusammenschau der Ansprechstellen findet sich etwa auf den [Seiten von UNICEF](#) (UNICEF 2024). Sie fungieren auch häufig als erste Ansprechpartner:innen für Kinder und Jugendliche, die sich offenbaren wollen und über ihre Erfahrungen sprechen möchten. Lehrkräfte und Mitarbeitende könnten dann etwa die Erziehungsberatungsstellen konsultieren, wenn sie einen Verdacht auf Kindeswohlgefährdung, Gewalt und Missbrauch haben, und die Kinder dorthin verweisen. Die Stellen bieten aber auch Beratung für pädagogisches Personal in Fragen der Kindeswohlgefährdung und bei sonstigen Problemen in pädagogischen Kontexten an.

Körperstrafen sind in vielen Ländern der Erde im Schulkontext – anders als in Deutschland – nicht verboten. Dennoch geht aber auch von Lehrkräften in Schulen in Deutschland teilweise Gewalt aus, etwa wenn nicht wertschätzend mit Kindern und Jugendlichen umgegangen wird. Auch heute gibt es noch vielfältige abwertende und verletzende Verhaltensweisen gegenüber Kindern in der Schule und der Jugendarbeit. Prengel schlussfolgert in ihren [„Ethischen Leitlinien für pädagogische Beziehungen“](#) (Winklhofer & Prengel 2018), dass psychische Verletzungen in Schulen eine Form der Gewalt darstellen, die nach wie vor sehr häufig vorkommen, wenn nicht reflexiv entgegengesteuert wird. In Beobachtungsstudien wurden von Prengel und ihren Kolleg:innen insgesamt über 12.000 Interaktionsszenen, etwa wenn Lehrkräfte mit Kindern kommunizierten u.a. in Schulen mitprotokolliert ([Winklhofer & Prengel 2018](#)). Es wurde etwa notiert, ob freundliche und anerkennende Interaktion stattfand, etwa in Form von Lob, konstruktiver Hilfe, Förderung von Fairness, aber auch das Setzen von Grenzen und konstruktiven Konsequenzen bei Übertretungen von Regeln ([Winklhofer & Prengel 2018, S. 104f](#)). Auf der anderen Seite wurden verletzende oder gewalthaltige Interaktionen ebenfalls protokolliert, wie etwa destruktive Ermahnungen, verletzende Ironie und Sarkasmus, oder aber auch, wenn notwendige Grenzen nicht gezogen wurden, und etwa zugelassen wurde, dass Mitschüler:innen wiederum durch das Kind verletzt werden ([Winklhofer & Prengel 2018, S. 105](#)). Insgesamt wurden 75% der Lehrkraft-Schüler:in-Interaktionen als anerkennend oder neutral gewertet, jedoch immerhin 20% als möglicherweise leicht verletzend und 5% als stark verletzend. Während manche Lehrkräfte nie verletzen, waren die Interaktionen anderer teilweise bis zu 75% als verletzend zu werten. Wichtig erscheint, dass eine stete Reflexion des eigenen Verhaltens erfolgt. Dies kann u.a. durch Coachings, kollegiale Beratung, eigenständige Reflexion oder auch durch kostenfreie Onlinekurse geschehen, die auf den Leitlinien der Reckahner Reflexionen basieren. Basierend auf diesen Beobachtungen wurden pädagogische Leitlinien für wertschätzende Interaktionen in pädagogischen Beziehungen im schulischen wie auch außerschulischen Bereich erarbeitet – die sogenannten ‚Reckahner Reflexionen‘.

„Was ethisch begründet ist:

Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt.

Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte hören Kindern und Jugendlichen zu.

Bei Rückmeldungen zum Lernen wird das Erreichte benannt. Auf dieser Basis werden neue Lernschritte und förderliche Unterstützung besprochen.

Bei Rückmeldungen zum Verhalten werden bereits gelingende Verhaltensweisen benannt. Schritte zur guten Weiterentwicklung werden vereinbart. Die dauerhafte Zugehörigkeit aller zur Gemeinschaft wird gestärkt.

Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte achten auf Interessen, Freuden, Bedürfnisse, Nöte, Schmerzen und Kummer von Kindern und Jugendlichen. Sie berücksichtigen ihre Belange und den subjektiven Sinn ihres Verhaltens.

Kinder und Jugendliche werden zu Selbstachtung und Anerkennung der Anderen angeleitet.

Was ethisch unzulässig ist:

Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Kinder und Jugendliche diskriminierend, respektlos, demütigend, übergriffig oder unhöflich behandeln.

Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Produkte und Leistungen von Kindern und Jugendlichen entwertend und entmutigend kommentieren.

Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen herabsetzend, überwältigend oder ausgrenzend reagieren.

Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte verbale, tätliche oder mediale Verletzungen zwischen Kindern und Jugendlichen ignorieren.“

Förderrechte: Fördern unsere Schulen Kinder genug, insbesondere in Bezug auf eine qualitativ hochwertige Bildung für alle?

In vielen Ländern sind die Kinderrechte nicht, wie in der UN-KRK gefordert, diskriminierungsfrei für alle Kinder gegeben. Beispielsweise sind die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mitunter an bestimmte Voraussetzungen gebunden, wie etwa das Geschlecht oder die Zugehörigkeit zu einer bestimmten ethnischen Gruppe. So dürfen etwa in Afghanistan oder anderen patriarchalisch geprägten Ländern Mädchen oder bestimmte Bevölkerungsgruppen nicht zur Schule oder Universität gehen. Obwohl es solche offensichtlichen Exklusionen auf Basis des Geschlechts und der ethnischen oder religiösen Herkunft in Deutschland nicht gibt, ist dennoch der Grundsatz der gleichen Bildungschancen in Deutschland nicht gewahrt, sondern es zeigen sich vielfältige Schranken, vor allem entlang den sozio-ökonomischen und den soziokulturellen Grenzen. Eigentlich sollte Schule ein Ort sein, der unabhängig von der Herkunft und dem Geldbeutel der Eltern gleiche Beteiligung an Bildung und gleiche Kompetenzentwicklungen ermöglicht.

Ähnliche Problemkonstellationen finden sich bei Personen mit Migrationshintergrund; 25% der Bevölkerung in Deutschland hat einen Migrationshintergrund, umso eher, je städtischer die Region ist und je jünger die betrachteten Personen sind ([Statistisches Bundesamt 2024a](#)). Bezogen auf Kinder und Jugendliche hatten im Schuljahr 2023/24 41% der Schüler:innen einen Migrationshintergrund; insgesamt waren 29% der Schüler:innen selbst zugewandert oder es waren beide Eltern zugewandert, während bei 12% nur einer der Elternteile zugewandert war ([Statistisches Bundesamt 2024a](#)). Ungleich ist sowohl die Bildungsbeteiligung, also der Zugang zu bzw. die Beteiligung an Schulen und Bildungsangeboten als auch die Kompetenz- und Leistungsentwicklung, die Lernende in einem bestimmten Bildungsbereich erreichen. Bei der Bildungsbeteiligung ist eine deutliche Überrepräsentation von Schüler:innen mit Migrationsgeschichte an Hauptschulen und eine Unterrepräsentation an Gymnasien erkennbar. Bei der Kompetenzentwicklung bestehen bereits vor der Einschulung deutliche (Kompetenz- und Bewertungs-)Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationsgeschichte; diese Leistungsunterschiede im Lesen, der Mathematik und den Naturwissenschaften bleiben über den Verlauf der Primar- und Sekundarstufe in allen Bereichen bestehen. Der Schulleistungserfolg ist insofern eng mit der sozialen Schicht gekoppelt und wird schon ab dem Krippenalter offensichtlich.

Bildungsungleichheit in der frühkindlichen Bildung: Qualitativ hochwertige frühkindliche Bildung kann (soziale) herkunftsbedingte Unterschiede verringern. Es bestehen jedoch deutliche Zugangsbarrieren, da häufig etwa Krippenangebote für Unter-Drei-Jährige finanziell kostspielig sind. Die Träger verfolgen zudem häufig eine selektive Aufnahmepraxis, etwa entlang religiöser Konfessionen, was eine soziale und religiöse Segregation in der Betreuung bereits im Alter von einem Jahr festigt. Auch besteht bei

Eltern noch Unkenntnisse über die Bedeutung frühkindlicher Bildungseinrichtungen für die weitere Entwicklung des Kindes ([Klinkhammer & Erhard 2018](#)).

Bildungsungleichheit in der schulischen Bildung: Kinder aus sozial begünstigten Familien haben durchschnittlich deutlich höhere Kompetenzen nach der Grundschulzeit und eine höhere Beteiligungsquote am Gymnasium, eine deutlich geringere an der Hauptschule. Anhand u.a. dieser Zahlen wird deutlich, dass in erster Linie die sozioökonomische Stellung der Familie und weniger der Migrationshintergrund per se mit dem Gymnasialbesuch in Zusammenhang stehen. Jugendliche mit niedrigem sozioökonomischem Status besuchten etwa 2012 nur zu 14% (ohne Migrationshintergrund) bzw. 15% (mit Migrationshintergrund) das Gymnasium; Jugendliche mit hohem sozioökonomischem Status: 68% (ohne Migrationshintergrund) bzw. zu 64% (mit Migrationshintergrund) das Gymnasium. Einen umfassenden Überblick zum Themenbereich der Bildungsungleichheit von der Elementarbildung bis zur Promotion in Abhängigkeit des ethnischen, kulturellen und finanziellen Hintergrunds der Familie sowie des Geschlechts bietet [das Dossier der Bundeszentrale für politische Bildung](#) (2024).

Bildungsungleichheit Übergang Schule-Beruf: Von der Bildungsexpansion seit den 1970er Jahren profitieren also nur eine bestimmte Gruppe von Kindern und Jugendlichen, während bei anderen Gruppen das Kinderrecht auf Förderung nicht vollständig umgesetzt wird. Die Chancen auf einen hohen Bildungsabschluss haben sich in den letzten Jahrzehnten stark ausgeweitet: Rund 50% der Jugendlichen erlangen zurzeit eine Hochschulzugangsberechtigung, aber es brechen auch viele die Schule ab und erwerben keinen Schul- oder Berufsabschluss. Die Chancen und Risiken sind hierbei ebenfalls stark ungleich verteilt nach ethnischer und sozialer Herkunft und Bildungsbiographie (Reisig 2017).

Diese Unterschiede für Kinder aus finanzschwachen Familien und Familien mit Migrationshintergrund waren so deutlich sichtbar, dass im Nachgang der ersten PISA-Studie (2000), welche den PISA-Schock in Deutschland auslöste, ein Sonderbeauftragter für das Recht auf Bildung nach Deutschland einreiste, um sich ein Bild von der Lage der Bildungseinrichtungen zu machen – in keinem OECD-Land war die Bildungsungleichheit in dieser ersten PISA-Studie so groß gewesen wie in Deutschland. Der Sonderberichterstatter mahnte in seinem [2007 vorgelegten Bericht](#) (UN General Assembly 2007) mehrere Aspekte kritisch an, welche Deutschland seither teilweise schon umsetzte, aber die noch nicht alle vollständig berücksichtigt wurden; so werden etwa finanzielle und strukturelle Maßnahmen sowie pädagogische und inhaltliche Schwerpunktverschiebungen vorgeschlagen. Strukturell wären Schulen in Deutschland zu sehr selektiv und zu wenig inklusiv; durch die starke und häufig trotz Tendenzen der Durchlässigkeit starre Drei- oder Zweigliedrigkeit würden soziale Schranken und Exklusionen insbesondere für Kinder aus marginalisierten Gruppen, wie armen Familien und Familien mit Migrationshintergrund, sodass Schule die Unterschiede weiter festigt statt sie aufzubrechen. Zu den strukturellen Vorschlägen gehört auch die stärkere Autonomie der Einzelschule in Bezug auf Inhalte und Strukturen. In finanzieller Hinsicht fordert er stärkere Investitionen für den Bereich der Ausweitung des Krippen- und Kindergartenbesuchs und in eine qualitativ hochwertige frühkindliche Bildung für alle, da diese den Grundstein für die spätere Schul- und Berufslaufbahn legt und Bildungsunterschiede schon frühzeitig abbauen kann. In inhaltlicher und pädagogischer Hinsicht wird eine stärkere sprachliche Förderung für Schüler:innen und mehr Raum und Zeit für die pädagogische Beziehungsarbeit und eine demokratische Schulkultur angemahnt; diese veränderten Schwerpunktsetzungen sind auch schon in der Lehramtsausbildung sowie Fort- und Weiterbildungen zu betonen. Diese letzte Forderung nach einer demokratischen Schulkultur schließt auch den Bogen zur Forderung nach mehr Partizipationsrechten für Kinder und Jugendliche.

Partizipationsrechte: Werden in unseren Schulen Kinder genug an allen Entscheidungen in Schule und Unterricht beteiligt?

In den letzten Jahren und Jahrzehnten wurden Kinder und Jugendliche in Schulen in stets stärkerem Maße als eigenständige Persönlichkeiten ernst genommen, die sich auch aktiv in die schulischen und unterrichtlichen Belange einbringen dürfen – zumindest dies gilt es positiv zu resümieren. Zumeist geben Lehrkräfte an, die oder den kritische:n Schüler:in sozialisieren und bilden zu wollen. Auch in den bundeslandspezifischen Schulgesetzen ist in starkem Maße eine demokratische Beteiligung aller Kinder und Jugendlichen an Schule und Unterricht gefordert. Kenner (2021, S. 256) sieht hier jedoch eine elementare Kluft zwischen der Forderung, dass „Schüler:innen zum selbstständigen und kritischen Analysieren, Urteilen und Handeln befähigt werden sollen“, es aber häufig institutionell nicht ermöglicht wird, sich ebenso kritisch und souverän in die schulischen Angelegenheiten und den Unterricht einzubringen. Häufig wird hier immer noch ein Machtverlust von Seiten der Lehrkräfte befürchtet und es bestehen große Ängste bei der Abgabe von teilweiser Verantwortung an die Schüler:innen. Hinzu kommt, dass die Rechte auf Beteiligung und Partizipation, etwa durch Klassen-Lehrkraft-Stunden oder durch Schülervertretungsarbeit oder Schulkonferenzen den Schüler:innen nicht bekannt sind. Häufig hängt die Umsetzung am Engagement und dem Willen der Schulleitung oder einzelner Lehrkräfte. Insgesamt klagen deswegen sowohl Kinder als auch Jugendliche über zu wenig Möglichkeiten der Mitsprache.

Schon die Grundschüler:innen in der Untersuchung [„Kinder ohne Einfluss?“](#) klagten über zu wenig Beteiligungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Lebensbereichen, wie etwa Familie oder Schule – im schulischen Kontext werden die Mitbestimmungsmöglichkeiten als sehr gering eingestuft: 24,6% sehen überhaupt keine Mitbestimmung und 60,4% wenig Mitbestimmung (Schneider et al. 2009, S. 16). Etwa die Hälfte der Schüler:innen wünscht sich ein anderes Handeln der Lehrkräfte im Kontext der Mitbestimmung. Auch Jugendliche sehen die Beteiligungsmöglichkeiten im Schulkontext als gering an. Das Bundesjugendkuratoriums (BJK) stellt etwa in Bezug auf die Schülervertretungsarbeit in einer [Stellungnahme](#) dar, dass „Schüler/innen [...] die Gremienarbeit für eine Scheinpartizipation ohne wirkliches Mitbestimmungsrecht“ halten (BJK 2009, S. 15). Aktuelle Zahlen des DKHWs von 2024 im Rahmen der [Neuaufgabe des Kinderrechte-Index](#) (Deutsche Kinderhilfswerk 2024b) belegen ebenfalls, dass sich Kinder und Jugendliche nicht adäquat an den schulischen und unterrichtlichen Belangen beteiligt sehen. Nur 29% sehen häufige Mitbestimmungsmöglichkeiten, 57% gelegentliche, 15% seltene und 2% keinerlei Mitbestimmungsmöglichkeiten.

Förderung von Menschenrechten und Kinderrechten an Schulen – die Kinderrechtesschulen

Die Vereinten Nationen bezeichnen in ihrem [„Report on the UN Decade for Human Rights Education \(1995-2004\) and public information activities in the field of human rights“](#) in Artikel 39, Absatz (c) an erster Stelle Lehrkräfte als “[k]ey professional groups“ (Kerngruppen) für die Umsetzung der Kinder- und Menschenrechte (UN General Assembly 1997, S. 13). Auch die Kultusministerkonferenz greift dies, wie eingangs in dem Beitrag geschildert, als Kernauftrag von Schule auf: „Menschenrechtsbildung ist ein Querschnittsthema für das gesamte Schulleben und daher auch Gegenstand fächerverbindenden und fachübergreifenden Unterrichts“ (KMK 2018, S. 5). Dabei soll Schule die „Rechte des Kindes auf Schutz und Fürsorge sowie auf Partizipation“ (KMK 2006, S. 1) achten; Schüler:innen sollen in der Schule einerseits vor Kinder- und Menschenrechtsverletzungen geschützt werden und andererseits befähigt werden, selbst vor dem Hintergrund der Menschenrechte verantwortlich gegenüber sich und anderen zu handeln. Aktuell ist die Förderung der Verbreitung des Wissens und der Kompetenzen im Kontext der Kinderrechte, allerdings noch stark ausbaufähig. Für die [Neuaufgabe des Kinderrechte-Index befragte das DKHW](#) Kinder und Jugendliche von 10 bis 18 Jahren; nur etwa ein Viertel (22%) gab an, sich mit Kinderrechten „ganz gut auskennen“ und auch einzelne nennen zu können; 67% sind die

Kinderrechte nur namentlich bekannt und 9% haben von Kinderrechten noch nie gehört oder gelesen. Diese Zahlen sind seit der ersten Erhebung für die Pilotstudie zum Kinderrechte-Index kaum angewachsen und auch bei den älteren Jugendlichen klaffen große Lücken (Deutsches Kinderhilfswerk 2024b).

Um dies leisten zu können, brauchen schulische Institutionen Hilfe. Diese Hilfestellungen möchte das Deutsche Kinderhilfswerk DKHW und UNICEF, das Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen, anbieten, die jeweils eigene Kinderrechtesschulungskonzepte anbieten, welche zu einer Zertifizierung der Schulen führt und systematisch begleitet wird; diese werden nachfolgend kurz beschrieben:

Kinderrechtesschulen des Deutschen Kinderhilfswerks: In den Jahren 2013 bis 2023 ermöglichte das DKHW im Rahmen eines Modellprojekts Schulen sich als Kinderrechtesschule zertifizieren zu lassen. Das Projekt ist aktuell ausgelaufen, so dass keine Bewerbungen mehr möglich sind; es soll allerdings mit einem Folgeprojekt namens [Kinderrechte-Landschaften](#) fortgesetzt werden (Deutsches Kinderhilfswerk 2024a).

UNICEF-Kinderrechtesschulen: UNICEF zertifiziert die Schulen auf Basis eines siebenstufigen Trainings, das sowohl die Schutz- wie auch die Förder- und Partizipationsrechte adressiert. Insgesamt gibt es zu meist drei Präsenz- und vier E-Learning-Module, die innerhalb eines Jahres zu bearbeiten sind und jeweils aufeinander aufbauen (siehe Abbildung 3; [UNICEF 2024a](#)). Sie setzen sich grundlegend zum einen aus der Wissensvermittlung über die für die Kinder geltenden Rechte sowie deren praktischer Umsetzung und zum anderen aus dem Aufbau einer differenzierten Reflexionskompetenz aller Beteiligten zusammen. Während des Trainings werden die Schulen durch Trainer:innen von UNICEF begleitet und erhalten die Möglichkeit zu regelmäßigen Netzwerktreffen zusammen mit den Verantwortlichen anderer Kinderrechtesschulen. Vor dem Start des Programms bilden Schulen eine aus drei bis acht Personen bestehende Steuerungsgruppe (etwa Vertreter:innen des Schulpersonals, der Eltern- und der Schülerschaft), welche den innerschulischen Entwicklungsprozess begleitet und die Schulgemeinschaft dabei unterstützt, das Programm, das Curriculum und das Leitbild entsprechend dieser Prozesse anzupassen und umzusetzen. UNICEF verantwortet vollständig das Training und berechnet dafür eine einmalige Aufwandsentschädigung in Höhe von 400 Euro pro Schule. Zudem erhalten die Schulen von UNICEF umfangreiches Kinderrechte-(Unterrichts-)Materialien und individualisierte Leitfäden und Unterlagen zur Meilensteinplanung und Zugang zu einer Lernplattform mit zahlreichen E-Learning-Modulen zu verschiedenen Themen zum Kontext ‚Kinderrechte‘ ([UNICEF 2024b](#)).



Abb. 3: [Die sieben Stufen des UNICEF-Kinderrechtesschulentrainings](#) (UNICEF 2024a)

Literatur

- Beermann, V. (1979). Das Internationale Jahr des Kindes. Hintergründe — Ziele — Aktivitäten. *Zeitschrift Vereinte Nationen* 3/1979. https://zeitschrift-vereinte-nationen.de/publications/PDFs/Zeitschrift_VN/VN_1979/Heft_3_1979/01_Beitrage_Beermann_VN_3-79.pdf.
- Bundesjugendkuratorium (BJK) (2009). *Partizipation von Kindern und Jugendlichen - Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums*. https://bundesjugendkuratorium.de/data/pdf/press/bjk_2009_2_stellungnahme_partizipation.pdf.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2019). *Fünfter und Sechster Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes*. Berlin: BMFSFJ. https://www.kinderrechte.de/fileadmin/Redaktion-Kinderrechte/1_Kinderrechte/1.7_Staatenberichte/04_Fuenfter-und-Sechster-Staatenbericht.pdf.
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2024). *Bildung - Bildung und soziale Ungleichheit. Dossier der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb)*. Bonn: bpb. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/174696/bildung-und-soziale-ungleichheit/>
- Deutsche Institut für Menschenrechte (DIMR) (2019). *Monitoring-Stelle UN-Kinderrechtskonvention. Parallelbericht an den UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes zum 5./6. Staatenbericht*. Berlin: DIMR. Deutschlands https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen?tx_lfcart_list%5Baction%5D=list&tx_lfcart_list%5Bcategory%5D=5&tx_lfcart_list%5Bcontroller%5D=Article&tx_lfcart_list%5Bfilter-search-term%5D=2018%20Monitoring-Stelle%20UN-Kinderrechtskonvention.%20Kinderrechte%20in%20Deutschland%20unter%20der%20Lupe.%20Das%20Berichtsverfahren%20zur%20Umsetzung%20der%20UN-Kinderrechtskonvention.%20&tx_lfcart_list%5Blanguage%5D=&tx_lfcart_list%5Boffset%5D=80&cHash=4b8151a136d27ac629f51aad3ed3b3b3.
- Deutsche Institut für Menschenrechte (DIMR) (2025). *Monitoring-Stelle UN-Kinderrechtskonvention. Kinderrechte in Deutschland unter der Lupe. Das Berichtsverfahren zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention*. Berlin: DIMR. <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/das-institut/abteilungen/monitoring-stelle-un-kinderrechtskonvention>.
- Deutsches Kinderhilfswerk (DKHW) (2024a). *Kinderrechtsschulen*. <https://www.dkhw.de/informieren/unsere-angebote/fuer-kitas-und-schulen/kinderrechtsschulen/>
- Deutsches Kinderhilfswerk (DKHW) (2024b). *Wie steht es um die Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen in Deutschland?* <https://www.dkhw.de/informieren/unsere-themen/kinderrechte/kinderrechte-index/kinderrechte-index-aktuell-beteiligung>.
- Deutsches Kinderhilfswerk e. V. (DKHW) (2019). *Kinderrechte-Index – Die Umsetzung von Kinderrechten in den deutschen Bundesländern – eine Bestandsanalyse 2019*. Berlin: DKHW. <https://www.dkhw.de/informieren/unsere-themen/kinderrechte/kinderrechte-index/>.
- Deutsches Komitee für UNICEF e.V. (1989). *Konvention über die Rechte des Kindes*. Köln: Deutsches Komitee für UNICEF e.V. https://headless-live.unicef.de/caas/v1/media/194402/data/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37?_gl=1*n4eui1*_gcl_au*ODQwMjA2NTEEx-LjE3Mjc4MDExMDM.*_ga*MTkwMDU3MTE1OS4xNzE2NjQwMzI4*_ga_B6TB8MESRV*MTczMTk1NTA1NC42LjEuMTczMTk1NTA3MC40NC4wLjA.*_fplc*a2xYNWZi3Q1U2tnN-WVBTvZ6NXZSZE1HWEE5bndTaTJOUFhXamNxV2RMNzNFYXo4UyUyRngyT3ZJMCUyQm-REQk9rV3RhUHRiM1INVUVWRExqZE9xMndubDdTzmdEJTJGc3N6OE1jcGFNRmpRQzFUREg-wSTIzeEQyUEwIMkZZRSUyRmR6b1dnQSuzRCUzRA.

- Kenner, S. (2021). Politische Bildung in Aktion. *Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion von selbstbestimmten Bildungserfahrungen in politischen Jugendinitiativen*. Berlin: Springer Open Access. https://www.researchgate.net/publication/354773077_Politische_Bildung_in_Aktion_Eine_qualitative_Studie_zur_Rekonstruktion_von_selbstbestimmten_Bildungserfahrungen_in_politischen_Jugendinitiativen.
- KidsRights Foundation (2024). *The KidsRights Index 2024 – Report*. Amsterdam: KidsRights Foundation. <https://files.kidsrights.org/wp-content/uploads/2024/07/16233907/KidsRights-Index-2024-Report.pdf>.
- Klinkhammer, N. & Erhard, K. (2018). *Gleiche Teilhabemöglichkeiten für alle? Aktuelle Erkenntnisse über Zugangsbarrieren in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungssystemen. Dossier der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb)*. Bonn: bpb. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/278953/gleiche-teilhabemoeglichkeiten-fuer-alle/>.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2006). *Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 3. 3. 2006 zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes*. Bonn: KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_03_03-UN-Kinderrechte_.pdf.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2018). *Menschenrechtsbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.1980 i.d.F. vom 11.10.2018*. Bonn: KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_12_04-Menschenrechtserziehung.pdf. Zugegriffen: 05. Mai 2023.
- Maywald, J. (2012). *Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen - umsetzen - wahren. Für Kindergärten, Schule und Jugendhilfe (0-18 Jahre)*. Langensalza: Beltz.
- National Coalition Deutschland (2019). *Die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland. 5. / 6. Ergänzender Bericht an die Vereinten Nationen*. Berlin: National Coalition Deutschland. https://www.kinderrechte.de/fileadmin/Redaktion-Kinderrechte/1_Kinderrechte/1.8_Schattenberichte/Ergaenzender_Bericht_der_National_Coalition_zum_Fuenft_und_Sechstbericht_deutsch.pdf.
- Nöthen, M. (2024). *Sozialbericht 2024 – Kinderschutz und Kindeswohl*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/sozialbericht-2024/553083/kinderschutz-und-kindeswohl/>.
- Prenzel, A. (2013): *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Reisig, B. (2016). Übergänge von der Schule in den Beruf. Forschungsbefunde und Herausforderungen. In W. Kühnel & D. Zifonun (Hrsg.). *Übergangspraxis: zur Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf*. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, S. 12-28.
- Schneider, H., Stange, W., & Roth, R. (2009). *Kinder ohne Einfluss? Eine Studie des ZDF zur Beteiligung von Kindern in Familie, Schule und Wohnort in Deutschland*. Mainz: ZDF. https://www.netzwerk-stiftungen-bildung.de/sites/default/files/2023-02/2009_Schneider_Stange_Roth_ZDF_Studie_2009.pdf.
- Statistisches Bundesamt (2024). *Bevölkerung – Migration und Integration*. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/inhalt.html>.
- Statistisches Bundesamt (2024a). *Bevölkerung – Migration und Integration*. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/inhalt.html>.
- Statistisches Bundesamt (2024b). *Soziales – Kinderschutz und Kindeswohl*. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kinderschutz/inhalt.html>.

- Statistisches Bundesamt (2024c). *Welche Formen der psychischen Gewalt nehmen Sie im Schulalltag häufig wahr?* <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1498760/umfrage/formen-von-psychischer-gewalt-an-deutschen-schulen/>.
- UN General Assembly (1997). *United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004) and public information activities in the field of human rights*. A/52/469/Add.1. <https://digitallibrary.un.org/record/246049?v=pdf#files>.
- UN General Assembly (2007). *Implementation of General Assembly Resolution 60/251 of 15 March 2006 entitledn "Human Rights Council" Report of the Special Rapporteur on the right to education, Vernor Muñoz. Addendum MISSION TO GERMANY*(13-21 February 2006)*. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g07/117/59/pdf/g0711759.pdf>
- UNICEF (2024a). *Häufig gestellte Fragen zum Programm*. <https://www.unicef.de/cae/re-source/blob/239124/8ad625dba7fab7f5b271040afbee1d8/pdf-fragen-und-antworten-data.pdf>.
- UNICEF (2024b). *Ihr Weg zur Kinderrechteschule. Teilnahmevoraussetzungen*. <https://www.unicef.de/cae/re-source/blob/235800/7fe9a47c737a43ec629cdf1ac6407610/pdf-teilnahmevoraussetzungen-data.pdf>.
- Winklhofer, U., & Prengel, A. (2018). *Ethische Leitlinien für pädagogische Beziehungen*. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 13 (1), 103-108. <https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/56423/ssoar-disk-2018-1-winklhofer-et-al-Ethische-Leitlinien-fur-padagogische-Beziehungen.pdf>.

Systematisierender Überblick über Materialien zur Thematisierung von Kinderrechten in Schule und Unterricht

Margit Stein

Nach der UN-Kinderrechtskonvention KRK der Vereinten Nationen, die auch von Deutschland unterzeichnet wurde, sind die Vertragsstaaten dazu verpflichtet, Kinder umfassend über ihre Rechte aufzuklären (Bekanntmachungspflicht der Kinderrechte nach Artikel 42). Es stellt sich die Frage, wo – also an welchen Orten – und wie – also mit Hilfe welcher Materialien – dies geschehen könnte.

Einen idealen Ort, um Kinderrechte zu vermitteln und erlebbar zu machen, stellen Schulen dar. Die Schule erreicht aufgrund der obligatorischen Schulpflicht bis zum 18. Lebensjahr verbindlich alle Kinder und Jugendlichen. Sie stellt somit einen sehr geeigneten Ort dar, um Kinder und Jugendliche über ihre Rechte aufzuklären und Kompetenzen im Kontext der Kinderrechte zu vermitteln. Schule muss zudem die Kinderrechte erfahrbar machen, damit Kinder aktiv und direkt erleben, welche Rechte sie haben, etwa durch Beteiligung und Mitsprache und das Recht auf einen gewaltfreien und wertschätzenden Umgang.

Auch die Kultusministerkonferenz (KMK) fordert in ihrer [Erklärung zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes](#) bereits 2006 die Einbeziehung der Kinderrechte in die Schulen.

Neben der Gestaltung wertschätzender pädagogischer Beziehungen in Schule und Unterricht und der Beteiligung von Schüler:innen an Entscheidungen müssen hierzu auch Kinderrechte in schulübergreifenden Projekten, aber auch im Fachunterricht in allen Schularten und für alle Klassenstufen und Jahrgänge thematisiert werden. Die Kinderrechte stehen in allen Bundesländern in den Curricula als verbindliche Inhalte.

Von Seiten sehr vieler Organisationen sind in den letzten Jahren sehr viele Materialien entwickelt worden, welche Lehrkräfte, pädagogische Mitarbeitende und Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter bei der Vermittlung der Kinderrechte unterstützen. Hierzu müssen keine teuren Materialien erworben werden, wie sie häufig von Verlagen angeboten werden. Viele Materialien von renommierten Organisationen wie UNICEF, Amnesty International oder dem Deutschen Kinderhilfswerk sind online kostenfrei verfügbar.

Weitere spannende Webseiten zum Recherchieren zum Thema Kinderrechte mit vielen Materialien und Hinweise gibt es etwa vom [Netzwerk Kinderrechte oder dem Kinderrechteportal](#).

Die besondere Herausforderung besteht darin, das passende Material für die Altersgruppe, den geplanten zeitlichen Umfang oder den Themenkomplex – etwa Kinderrechtsverletzungen durch Kinderarbeit oder aber Übungen zur Perspektivenübernahme und Steigerung der Empathie und des Einfühlungsvermögens – zu finden.

Anbei werden in einer systematisierenden Tabelle die wichtigsten Materialien vorgestellt und kurz skizziert, wobei kein Anspruch auf Vollständigkeit besteht.

Überblick über die wichtigsten Anbieter: Name, Altersgruppe, Links, Beschreibung



Unicef: ‚Kinderrechte machen Schule‘: Materialien 6-14 J.(Klassen 1+2, 3+4, 5+6; Primar und Sek. I)
Homepage mit unterschiedlichen Materialien zum Thema Kinderrechte zur Thematisierung im Einzelunterricht und Projektvorschläge für die Schulen insgesamt

Für den Unterricht:

Kinderrechtepakete für Klasse 1+2 (Lesestarter), Klasse 3+4 (Lesefüchse) und Klasse 5+6, je ein Lehrkräfteheft mit Hintergrund- und Anleitungsmaterial, 25 Schülerhefte und 25 Kinderrechtskonventionen; Zusatzmaterial wird auf der Homepage in einer Dropbox zur Verfügung gestellt

<https://www.unicef.de/informieren/materialien/schule-und-lesen-weltweit-1-2/166412>

<https://www.unicef.de/informieren/materialien/schule-und-lesen-weltweit-3-4/166420>

<https://www.unicef.de/informieren/materialien/unterrichtspaket-kinderrechte/265094>

Buchreihe mit konkreten Anregungen zur weitergehenden Thematisierung der Menschenrechte in Zusammenarbeit mit Makista: Auflistung von Methoden und Konzepten: Bücher ‚Kinderrechte machen Schule‘ Nr. 1, 2 und 3 (für Kinder von 8-14 J.)

<https://www.unicef.de/informieren/materialien/kinderrechte-machen-schule-1/18408>

Arbeitsbuch Kinderrechte für Kinder von 8-12 mit Beschreibung der Kinderrechte in leichter Sprache, weiteren Übungen und Erklärungen für Lehrkräfte sowie Methodenpools und Links:

<https://www.unicef.de/cae/resource/blob/9440/8ef23b406f69bbe10009ece63799e0ed/praxis-buch-kinderrechte-komplett-2010-pdf-data.pdf>

‚The world’s largest lesson‘:(für Kinder von 8-14 J.)

Unterrichtseinheit von UNICEF zu entweder 30 oder 60 Minuten orientiert an den 17 Nachhaltigkeitszielen der Vereinten Nationen in Zusammenhang mit den Kinderrechten. Thematisierten werden etwa Ernährungssituation von Kindern, Gleichberechtigung von Jungen und Mädchen, Internationalisierung:

<https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/unicef-international/neue-entwicklungsziele/unterrichtsmaterial-worlds-largest-lesson>

Für die gesamte Schule:

Kinderrechteausstellung mit Erkundungsbögen für die Kinder zur Vertiefung bei der Betrachtung der Ausstellung; eher Fokus auf Kinderrechte weltweit, wie Armut und Hunger, Kinderarmut etc.:

<https://www.unicef.de/informieren/materialien/kinderrechte-machen-schule-1/18408>



Deutsches Kinderhilfswerk DKHW: Schwerpunkt Kinderrechte allgemein:

<https://www.kinderrechte.de/>

und

<https://www.dkhw.de/schwerpunkte/kinderrechte/>

<https://www.kindersache.de/schule/dossier-kinderrechte/kinderrechte-leben-in-schule-und-hort>

Vielfältige Hintergrundmaterialien für Erwachsene zu...

- Kinderrechteschulen des DKHWs und deren Evaluation
- Kinderrechteindex: „Wie kinderrechtetreundlich sind die einzelnen Bundesländer?“
- Kinderreport mit jährlich wechselnden Themen zu Kinderarmut, Freizeit, Gesundheit etc.
- Schattenbericht zur Umsetzung der Kinderrechtskonvention
- Informationsseiten mit Links zu weiterführendem Material:

Kinderrechtseite des DKHWs explizit für Kinder: <https://www.kindersache.de/>

Ausführliche Erklärungen zu einzelnen Rechten; Kindgerechte Aufbereitung auch mit Videos zur Übersicht über die Kinderrechtskonvention

Kinderrechte in der Kita:

Sechs Methodenpraxisbroschüren mit praktischen Übungen für die Kita, um Themen wie Vielfalt in der Kita, Ausgrenzung, Teilhabe etc. zu thematisieren.

Kinderrechte in der Grundschule/Primarstufe:

- Material für Schüler:innen, z.B. Flyer Kinderrechte, Materialbücher für Kinder, Kartenspiel
- Material für die Lehrkräfte zur Gestaltung von Unterricht zu Kinderrechten allgemein, aber auch zu speziellen Themen wie Mobbing, Frieden in der Welt und Gesellschaft, Kinderrechtesongs
- Material zu Kinderrechten auch für die Eltern, u.a. auch in Arabisch, Russisch, Türkisch o.ä.

Kinderrechte Material download:

<https://shop.dkhw.de/de/5-kinderrechte-artikel>

<https://www.kindersache.de/schule>

<https://www.kindersache.de/schule/dossier-kinderrechte/praxis-und-informationsmaterial>



Europarat: Compasito: 40 Kinder- und Menschenrechtsübungen: Alter 7-13 J. (Primarstufe und Sek. I)

<https://www.compasito-zmrb.ch/>

Homepage mit vielfältigen Themenbereichen (Kinder- und Menschenrechte allgemein, Gewalt, Armut etc.) im Zusammenhang mit dem Thema Kinderrechte und der nationalen und weltweiten Umsetzung
Zu jedem Thema wird angeboten:

- Einführung und Beschreibung des Themas und seiner Umsetzung
- Überblick über damit verbundene Dokumente und Organisationen
- Literaturempfehlungen und Websites.

40 ausführliche Übungen in übersichtlicher Tabellenform zum Download und als pdf

Übungen bestehen aus Titel, Beschreibung der Art der Aktivität (Gruppenübung, Einzelarbeit, Collage; nötiges Material wie Flipchart, Stifte etc.), tangierte Themen wie Armut, Diskriminierung, Menschenrechte allgemein, Altersgruppe, Komplexität der Übung, Vorbereitung, Reflexionsfragen

In den Übungsbeschreibungen sind auch alle Arbeitsblätter als Kopiervorlage enthalten



Amnesty International ai: Material Kinderrechte für Primar-, Sekundarstufe I und II und die Berufsschule:

Unterschiedliches Material der Sektionen Deutschland, Schweiz und Österreich

Unterrichtsmaterial von ai für die Primarstufe:

1. Handbuch Kinderrechte für die Primarstufe für Erwachsene (ca. 100 Seiten)
2. Handbuch „Wie leite ich Menschenrechtsworkshops an Schulen?“
3. Buch- und Filmtipps, um das Thema Kinderrechte etwa in den Schullektüren aufzugreifen
4. Kasperltheater Menschenrechte mit Video Kasperltheater, Skript zum Film, Reflexionsfragen und Bastelanleitung für die Handpuppen
5. Mal- und Wimmelbücher zum Thema Kinderrechte

Unterrichtsmaterial von ai für die Sekundarstufe I und II und die Berufsschulen:

1. Handbücher Kinder- und Menschenrechte für Sek. I und II und die Berufsschule
2. Vielfältige vorbereitete Unterrichtseinheiten zu Themen wie Frauenrechte, Recht auf Bildung, Folter, Todesstrafe, Meinungsfreiheit, Religionsfreiheit o.ä.
3. Passend darauf abgestimmte Präsentationen, um das Thema in den Unterricht zu bringen
4. Ausstellung Menschenrechte

<https://www.amnesty.de/wir-bringen-die-menschenrechte-ins-klassenzimmer>

<https://www.amnesty.de/material-menschenrechtsbildung>

<https://www.amnesty.at/academy/unterrichtsmaterial/>

<https://www.amnesty.ch/de/menschenrechtsbildung/schule/material/primarstufe>



Deutsches Institut für Menschenrechte

Deutsches Institut für Menschenrechte DIM:

Materialien zum Thema Menschen- und Kinderrechte ab der Sekundarstufe II (15 J.) für die (außer)schulische Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen. Insgesamt liegen Hintergrundmaterialien, z.B. Handbücher, vor und sechs Module zu unterschiedlichen Themenfeldern, die einen einführenden Text, Hinweise zu weiterführenden Publikationen, wichtigen Akteur:innen und Bildungsmaterialien enthalten und zudem online verfügbare Übungen und Arbeitsblätter enthalten.

1. Modul 1: Was sind Menschenrechte?
2. Modul 2: Schutz vor Diskriminierung
3. Modul 3: Zugang zum Recht
4. Modul 4: Behinderung und Inklusion
5. Modul 5: Kinderrechte und Partizipation
6. Modul 6: Flucht und Asyl

<https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/themen/menschenrechtsbildung/bildungsmaterialien#c1426>



Kindernothilfe: Schwerpunkt Kinderrechte allgemein und Kinderrechte in sogenannten Entwicklungsländern

<https://www.kindernothilfe.de>

<https://www.kindernothilfe.de/informieren/material-und-downloads/alle-materialien>

Kinderrechte für Kinder ab etwa 8 Jahren bis hin zu den Abiturjahrgängen

Hintergrundmaterialien für pädagogische Mitarbeiter:innen wie etwa Lehrkräfte jeweils als Ergänzung zum Material für die Kinder und Jugendlichen von der Klasse 3 ab bis hin zu den Abiturjahrgängen

- Unterrichtsmaterial für die Schule jeweils für die Kinder der Klassen 3.6 oder bis zu Sek II und zugeordnetes Lehrkräftematerial
- Material für Kinder
(Online)-Spiele wie ‚Escape Game Dschungel‘, ‚Finde Fahra‘ und ‚Flucht nach Europa‘
Filme und (Bilder)bücher schon ab dem Primarbereich zu Kinderrechtethemen wie etwa ‚Sheelas und Rajas Hochzeit‘ oder zum Themenkreis Weihnachten, Kinderrechtelexikon
- 19 unterschiedliche Gottesdienstbausteine etwa für eine Kinderrechtewoche, Faire Handels- und Lebensbeziehungen, Nachhaltigkeit etc.

Kinderrechte Material download:

<https://www.kindernothilfe.de/informieren/material-und-downloads/alle-materialien>

Recherchierhilfen in den Rubriken ‚Materialtyp‘, ‚Zielgruppe‘, ‚Kategorie‘



Europarat: ‚Kompass‘: Material für die (außer)schulische Bildung: 4.-9. Schuljahr

<https://www.kompass-menschenrechte.de/themen>

Material ist bis auf das Handbuch nicht herunterladbar, sondern als Übung nur online zu sichten



misereor
GEMEINSAM GLOBAL GERECHT

Brot
für die Welt

Sternsinger: Unterrichtsmaterial Kinderrechte:

Buch als Download verfügbar mit Zusatzmaterial (Arbeitsblätter; Quiz etc.); insbesondere interessant für die Thematisierung der Kinderrechte weltweit

<https://www.sternsinger.de/bildungsmaterial/fuer-schulen/unterrichtsmaterial/kinderrechte/>

Misereor: Unterrichtsmaterial Kinderrechte, Schwerpunkt „Eine Welt“ (Kinderarbeit, Fastenaktion etc.)

<https://www.misereor.de/mitmachen/schule-und-unterricht>

Brot für die Welt: Unterrichtsmaterial Kinderrechte, Schwerpunkt „Eine Welt“ (Kinderarbeit, Schule für alle): <https://www.brot-fuer-die-welt.de/bildungsmaterial/kinderrechte-kinderarbeit/>



SOS Kinderdorf: Unterrichtsmaterial zu kinderrechtsspezifischen Themen auf dem SOS Campus Server Materialien – auch mit Hilfe einer digitalen App für die Schüler:innen gestützt zu kinderrechtsspezifischen Themen im weitesten Bereich für die Sekundarstufe I und II. Jeweils Unterrichtseinheiten mit einer **Erweiterungsapp** für die selbständige Arbeit:

- Kinder- und Menschenrechte
- Familie und Bindung sowie die SOS Kinderdorfarbeit
- Agenda 2030 und die 17 Nachhaltigkeitsziele
- Kinderarmut
- Mentale und körperliche Gesundheit von Kindern und Jugendlichen
- Soziales Miteinander

<https://www.sos-kinderdorf-campus.de/campus/unterricht/unterrichtsmaterial/klassen>



Kinderministerium des Bundesministeriums für Familien, Senioren, Frauen und Jugend BMFSFJ Informationen über die Rechte von Kindern für Kinder und in einer separaten Seite für Eltern Kindgerechte Vorstellung aller Kinderrechte in einem kurzen Video Podcasts von wenigen Minuten zu allen zehn Hauptkinderrechten der Kinderrechtskonvention

<https://www.kinder-ministerium.de/>

Das Recht auf eine rassismuskritische Schule

Elvira Hadžić und René Breiwe

Die universellen Menschenrechte dienen zunehmend als programmatischer Rahmen für die Legitimation pädagogischer Praxis in schulischen Systemen. Die UN-Kinderrechtskonvention (Ratifikation in Deutschland: 1992) verkörpert mit Blick auf Kinder und Jugendliche explizit das Engagement zur Förderung und zum Schutz der Rechte jedes Individuums. So verpflichten sich Vertragsstaaten, laut Artikel 2 der Kinderrechtskonvention, jegliche Form von Diskriminierung zu bekämpfen und sicherzustellen, dass alle Kinder gleiche Chancen und Rechte in der Gesellschaft haben. Dokumente wie die UN-Behindertenkonvention (2007), die Frauenrechtskonvention (1985) und die Anti-Rassismuskonvention (1969) verdeutlichen die Notwendigkeit, spezifische Formen von Diskriminierung zu berücksichtigen. Rassismus wird in diesem Rahmen explizit als eine Verletzung der Menschenrechte verstanden, durch die Menschen aufgrund ihrer (vermeintlichen) ethnischen, kulturellen, religiösen oder sprachlichen Zugehörigkeit systematisch die Ausübung ihrer Grundrechte verwehrt wird. In historischer Perspektive verweisen die Verhandlung und Umsetzung von Menschenrechten zudem auf die Kontexte von Kolonialismus und bürgerlichen Revolutionen. Sie stehen exemplarisch dafür, wie die Konstruktion von „Rasse“ trotz deklarerter Menschenrechte genutzt wurde, um die Ausbeutung und Versklavung von Menschen of Colour und des globalen Südens zu rechtfertigen.

Vor dem Hintergrund dieser knapp skizzierten Diskurslage zum historischen und aktuellen Status von Menschen- und Kinderrechten widmen wir uns mit Blick auf Schule folgenden Fragen:

- Wie kann vor dem Hintergrund historisch gewachsener Ungleichheiten der Anspruch auf eine rassismuskritische Schule umgesetzt werden?
- Wie können rassismusrelevante Praktiken in der pädagogischen Arbeit erkannt und ihnen gezielt entgegengewirkt werden?
- Und welche Maßnahmen lassen sich daraus für Akteur:innen aus Schule, Hochschule und Politik ableiten?

Schule als machtwirksamer Raum: Institutioneller Rassismus und Adulthood

Seit Anfang der 2000er-Jahre belegen wissenschaftliche Analysen aus migrationspädagogischer und rassismuskritischer Perspektive, dass sich Rassismus insbesondere in den institutionellen Strukturen, Routinen und Entscheidungsmustern im Erziehungs- und Bildungssystem zeigen. In diesem Verständnis wird Rassismus als ein Phänomen betrachtet, das zwar historisch verwurzelt ist, jedoch als strukturelles Prinzip in modernen gesellschaftlichen Institutionen wie Schulen fortbesteht und sich im Laufe der Zeit verändern kann. Rommelspacher (2011) geht zunächst von dem Prozess aus, dass soziale und kulturelle Unterschiede als etwas Natürliches verstanden und menschliche Interaktionen dadurch als unveränderlich sowie angeboren bewertet werden (Naturalisierung). Menschen zudem in klar definierte Gruppen eingeteilt und durch Zuschreibungen vereinheitlicht werden (Homogenisierung). Diese Gruppen werden dann als grundlegend verschieden und unvereinbar mit anderen dargestellt (Polarisierung), was dazu führt, dass eine Hierarchie legitimiert wird, in der bestimmte Gruppen als überlegen oder minderwertig eingestuft werden (Hierarchisierung). Naturalisierung, Homogenisierung, Polarisierung und Hierarchisierung zeigen sich als Denkmuster und Praktiken in Rahmen gesellschaftlicher Bereiche. Rassismus umfasst in diesem Sinne weit mehr als nur individuelle Vorurteile, er legitimiert gesellschaftliche Macht- und Dominanzverhältnisse, die noch heute zur Diskriminierung von konstruierten Gruppen führen. Mit der Einsicht, dass es keine „Rassen“ gibt, verschiebt sich der Fokus im

gesellschaftlichen Diskurs auf das Konzept der „Kultur“ im Sinne eines „Kultur- oder Neo-Rassismus“ (Mecheril & Scherschel 2011). Machtdynamiken und Ordnungsprinzipien werden nunmehr auf der Grundlage dieser vermeintlichen Unterschiede aufrechterhalten und entstehen zum Teil in neuer Form.

Bei der Auseinandersetzung mit Rassismuskritik in Schule ist es relevant, sich mit der Bedeutung von Macht bzw. Machtverhältnissen in der Institution Schule zu beschäftigen. So kann Schule aus machtkritischer Perspektive als Ort verstanden werden, der grundlegend von *Adultismus*, d.h. einem ungleichen Machtverhältnis zwischen Erwachsenen einerseits (v.a. Lehrer:innen) und Kindern und Jugendlichen (als Schüler:innen) andererseits geprägt ist (Liebel & Meade 2023). Dieses ungleiche Machtverhältnis wird durch unterschiedliche Erziehungs- und Bildungspraktiken (z.B. Unterrichten, Beurteilen und Benoten, aber auch Disziplinieren, Bestrafen oder Einstufen) manifestiert. Schüler:innen stehen dabei den Handlungen und Entscheidungen der Lehrer:innen weitestgehend ohnmächtig oder hilflos gegenüber, zumal Schule einen Zwangsraum darstellt, der durch die Schulpflicht rechtlich verordnet ist. Hierbei wird implizit die Vorstellung zugrunde gelegt, dass es notwendig ist, die Kinder in einem gesellschaftlichen Sinne zu ‚zivilisieren‘ und sie zu befähigen, sich gemäß bestehender Normvorstellungen und Regeln anzupassen. Solche Perspektivnahmen und Bilder sind anschlussfähig an rassismusrelevante Praktiken (z.B. der Kolonisierung), bei denen Machtverhältnisse systematisch genutzt wurden, um gesellschaftliche Ordnungen und Legitimationsgrundlagen zu etablieren. Diese Vorstellungen, die Schule als Institution prägen, bilden demnach die Ausgangslage für die Auseinandersetzung mit machtkritischen Perspektiven wie der Rassismuskritik – insbesondere weil rassistische Denkmuster, z.B. die die Zusammenfassung, Adressierung und Benennung von Menschen in homogene Gruppen und Kollektiven aufgrund vermeintlicher Merkmale wie Kultur, Sprache, Religion oder Aussehen sowie Logiken im Rahmen dieser „Machttechniken“ eine Rolle spielen können. So hat Hertel (2021) die Herstellung von migrationsbezogenen, rassifizierenden Zuschreibungen in schulischen Disziplinar- und Strafpraktiken empirisch aufgezeigt, z.B. in Form einseitiger Sprachverbote als Teil von allgemeinen Klassenregeln.

Menschenrechte als Bezugs- und Legitimationsrahmen für schulischen Ausschluss

Die Berufung auf bestehende Menschenrechte gilt anders als im juristischen Feld in der pädagogischen Praxis erst seit einigen Jahren als bedeutsames Leitprinzip innerhalb liberaler Demokratien und umfasst relevante normative Ansprüche, einschließlich rechtlicher Verbindlichkeit, die Diskriminierungsschutz gewährleisten sollen. Diese ermöglichen folglich eine entschiedene Durchsetzung oder gar gerichtliche Konsequenzen, wie im Recht auf einen Kindergarten- und Schulplatz. So finden sich für die pädagogische Arbeit an Schulen mittlerweile auch vermehrt Weiterbildungsangebote, die auf Konzepte wie *Mobbingintervention*, *Sozialtraining* oder *Positive Autorität* abzielen und die Menschenrechtsbildung fördern sowie entsprechende Arbeitsethiken stärken. Diese Ausrichtung lässt viele Aspekte des Menschenrechtskonzepts im schulischen Bereich ungeklärt. Der Fokus auf *Menschenrechtsbildung* (dazu mehr bei Weyers 2019) schränkt dabei den Geltungsbereich, ihre Reichweite, ihre Bedeutung sowie ihre Anwendung im Bildungs- und Erziehungskontext ein und lenkt die Aufmerksamkeit stark auf das (Fehl-)Verhalten der Schüler:innen untereinander oder gegenüber Autoritätspersonen. Im Kontext von Diskriminierung und Rassismus stellen sich vor allem zwei Fragen:

- In welchen Anwendungskontexten, mit welchen Zielgruppen und daran anknüpfenden Erwartungen werden entsprechende Konzepte in der Schulpraxis genutzt?
- Wie wird in Weiterbildungsangeboten für Lehrer:innen, Sozialpädagog:innen und andere schulische Mitarbeiter:innen sichergestellt, dass sie die Grundlagen von Kinder- und Menschenrechten bei ihrer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen selbst reflektieren und gewährleisten?

Inwiefern und auf welche Weise von Fachkräften in der Schule auf Menschenrechte verwiesen wird, schulische Ordnungsprinzipien legitimiert und eigene Handlungsentscheidungen begründet werden, ist entsprechend auch eine zentrale Frage rassismuskritischer Schulentwicklung. So zeigen sich vor dem Hintergrund rassismuskritischer und migrationspädagogischer Forschungsarbeiten und der diskriminierungskritischer Bildungsarbeit mit Schulen folgende Horizonte im Spannungsverhältnis zwischen der Institution Schule als machtvollen und von Rassismus geprägten Raum und dem Anspruch Menschenrechte als Leitprinzipien in der Schule zu etablieren:

Das gängige Menschenrechtsverständnis und die Anwendung sowie Berufung auf den Begriff im Kontext pädagogischer Präventions- sowie Interventionsangebote oder auch in unterschiedlichen Kommunikationssituationen in der Schule (Konferenzen, interne Fortbildungen, Schüler:innen- oder Elterngespräche, im Lehrer:innenzimmer, auf Pausenhöfen) verweist auf bestehende Machtverhältnisse innerhalb der Schulen und versucht nicht selten, Vorgehensweisen sowie Entscheidungen zu *legitimieren*. Die Herausstellung eines unangemessenen Verhaltens seitens Schüler:innen gegenüber Lehrer:innen, weiterem Schulpersonal und Mitschüler:innen unter Verweis auf die Missachtung von Menschenrechten dient dabei als *Grundlage für Disziplinarmaßnahmen* gemäß der schulischen Ordnungslogik, darunter Ermahnungen wie Missbilligungen, Verweise aus der Klasse oder dem Gebäude, Klassenwechsel, Ausschluss von schulischen Veranstaltungen und Aktivitäten sowie Suspendierung. In dieser Logik sind auch Ausschlüsse aus der Schule als letzte Konsequenz gerechtfertigt. Eine derartige biografisch relevante Entscheidung über den Verbleib von Schüler:innen an der Schule obliegt der Einschätzung der Lehrer:innen und final der Schulleitung. Das von schulischem Personal als beispielsweise respektlos, aggressiv oder missachtend bewertete Verhalten von Schüler:innen verweist auf ein pädagogisches Menschenrechtsverständnis, das ausschließlich auf der Idee der Menschenrechtsbildung und des Auftrages von Schule beruht (vgl. Weyers 2019). Eine nennenswerte Aufmerksamkeit liegt darin, dass in vielen Fällen Kinder und Jugendliche in den Blick von Lehrer:innen und Schulverantwortlichen geraten, die eine tatsächliche oder vermeintliche Flucht- oder Migrationserfahrung haben. Es zeigt sich zunehmend, dass an Schulen, in denen Lehrer:innen und Pädagog:innen sich auf Menschenrechte beziehen oder entsprechende Schulungen nutzen, besonders das unangemessene Verhalten von Schüler:innen gegenüber Autoritäten oder Mitschüler:innen hervorgehoben wird. Dies wird von Schulverantwortlichen als Geltungsbereich definiert, in dem Menschenrechte gelten sollen. Es bleibt zu hinterfragen, ob die Grundrechte von Kindern und Jugendlichen in solchen Situationen sowie in pädagogischen Schulungskonzepten angemessen berücksichtigt werden. Ebenso stellt sich die Frage, vor welchem Hintergrund, aufgrund welcher Vorannahmen und Positionen, Einschätzungen von Situationen und Verhaltensweisen von Schüler:innen legitimiert werden, die zu entsprechenden Disziplinarmaßnahmen und folgenreichen Entscheidungen führen können.

Rechtliche Perspektive im Rahmen von Rassismuskritik

Ein Diskriminierungsschutz für Schüler:innen ist aus rechtlicher Perspektive bislang sehr unzureichend hergestellt. Einerseits gelten die Ausführungen im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz nicht für Schüler:innen an öffentlichen Schulen (vgl. ADS 2019). Andererseits sind die Ausführungen in den landesspezifischen Schulgesetzen sehr unterschiedlich und es fehlen konkrete Vorgaben zur Durchsetzung des Rechts auf diskriminierungsfreie Bildung (vgl. Breiwe 2024; 2020). Vor diesem Hintergrund gibt es Bestrebungen, Landesantidiskriminierungsgesetze auf den Weg zu bringen, die diese rechtlichen Lücken schließen. So ist beispielsweise in [Berlin](#) 2020 ein LADG in Kraft getreten, in dem in Paragraph 2 der Diskriminierungsschutz unter anderem aufgrund von rassistischen und antisemitischen Zuschreibungen formuliert wird (vgl. auch Moir 2021). Andere Bundesländer befinden sich in Planungsphasen für ein entsprechendes Gesetz – auch in Niedersachsen ist die Implementation eines LADG gemäß dem Koalitionsvertrag der Landesregierung vorgesehen. Als Orientierung hierfür können die Ausführungen der KMK von 2013 dienen:

„Sie [die Schule] tritt aktiv der Diskriminierung einzelner Personen oder Personengruppen entgegen. Sie prüft, inwieweit Strukturen, Routinen, Regeln und Verfahrensweisen auch unbeabsichtigt benachteiligend und ausgrenzend wirken, und entwickelt Handlungsansätze zu deren Überwindung“ (KMK 2013, S. 3).

Insgesamt wird deutlich, dass aktuell auf verschiedenen Ebenen Bemühungen bestehen, den Diskriminierungsschutz für Schüler:innen im Sinne der Kinder- und Menschenrechte (vgl. §2 der UN-Kinderrechtskonvention) auszubauen bzw. abzusichern. Gleichzeitig bleibt es den Schulen überlassen, Bedarfe von Schüler:innen zu erheben, angemessene und konkrete Verfahrensweisen zu entwickeln, um mit Beschwerden über Rassismus umzugehen und innerschulische Strategien zur Umsetzung der Kinderrechtsansprüche zu entwickeln. Auch dies ist von den entsprechenden Personen vor Ort und den institutionell geteilten Werten abhängig und kann schädliche Ausmaße nehmen.

In diesem Zuge steigt gegenwärtig die Anzahl an unabhängigen Beratungsstellen hinsichtlich der Diskriminierungserfahrungen von Schüler:innen. Ein Beispiel hierfür sind [BANDAS](#), eine unabhängige Beratungsstelle für Schüler:innen aus dem Regierungsbezirk Köln, die sich gegen die Diskriminierung von Schüler:innen einsetzt, und die Anlaufstelle für Diskriminierungsschutz an Schulen ([ADAS](#)) in Berlin.

Das Recht auf Rassismuskritik: Stellschrauben in Schule, Hochschule & Politik

Ausgehend von unserem Verständnis, dass rassistische Logiken sehr unterschiedlich und mitunter sehr subtil funktionieren, bedarf es unserer Ansicht nach einer mehrdimensionalen Analyse von institutionellen Strukturen, Routinen, Entscheidungsmustern und Alltagspraktiken innerhalb gesellschaftlich relevanter Institutionen wie (Hoch-)Schulen. Grundlagen und Leitlinien pädagogischer Arbeit, auf die in der schulischen Praxis zurückgegriffen wird, müssen im Kontext bestehenden und zu identifizierender Machtverhältnissen und schädlichen Unterscheidungspraktiken reflektiert werden. Dazu bedarf es unterschiedlicher Ansätze in der Ausbildung von Lehrer:innen sowie in der Schulentwicklungsarbeit vor Ort. Im Folgenden möchten wir einige Empfehlungen aus unserer bisherigen Arbeit zur rassismuskritischen Schule ableiten.

Take-aways für pädagogisches Fachpersonal und weitere Schulakteur:innen: Empowerment statt Legitimation von Machtverhältnissen in Schule

Mit Blick auf professionelles Handeln sollten Lehrer:innen und weitere an Schule tätige Personen in ihrem täglichen Agieren in Schule um folgende Aspekte bestrebt sein:

Reflexion um eigene Positionierung

Mit Blick auf die Akteur:innen ist zu betonen, dass Rassismus als gesamtgesellschaftliches Phänomen verstanden wird, dass alle Menschen angeht, diese aber gleichzeitig unterschiedlich davon betroffen sind. Grundlegend ist zu unterscheiden in *weiße*, in diesem Kontext privilegierte, und rassismuserfahrene (BIPOC), entsprechend diskriminierte Personen. Diese unterschiedlichen Perspektiven sind im Rahmen von Rassismuskritik in Schule (selbstkritisch bzw. reflexiv) mitzudenken. So ist zu unterscheiden in Formen des *Empowerments* von rassismuserfahrenen Menschen und Formen des *Powersharing*s bzw. des Bewusstseins des Abgebens von Privilegien, verbunden mit Elementen des *Critical Whiteness* Ansatzes von *weißen* Menschen.

Überprüfung von Routinen und Normen

Es sollten bestehende schulische Regelungen in den verschiedenen Professionsbereichen wie u.a. die Umsetzung von Disziplinarmaßnahmen, Bewertungsverfahren, Ansprachen und Benennungspraktiken, Anwendung von Unterrichtsdidaktiken, Datenerhebung, Gesprächsroutinen und -formate sowie die Arbeit mit ethischen Prinzipien in der eigenen Profession dahingehend überprüft werden, ob sie

mit neuen Erkenntnissen rassismuskritischer Forschung im Einklang stehen und die beschriebenen Spannungsfelder berücksichtigen.

Sensibilisierung und Reflexion von Perspektiven

Es sollte ein kritischer-reflexiver Umgang damit erfolgen, dass gemeinsame Erfahrungen im Kollegium auch in gemeinsame Werte münden sowie Grundlage für die Erarbeitung von Normen, Begründungen und Legitimationen von Negativereignissen werden können. Fehlen Perspektiven von betroffenen Menschen schlägt sich dies auch in den Werten und Prozessen der Schule nieder. Es bedarf entsprechend einer Sensibilisierung dafür, dass fehlende Sichtweisen z.B. im Kollegium oder durch mangelnde Beteiligung von Schüler:innen und Eltern/Erziehungsberechtigten in Prozessen und Entscheidungen unberücksichtigt bleiben.

Partizipation der Schüler:innen

Formen einer (möglichst) tatsächlichen Partizipation der Schüler:innen an schulischen und pädagogischen Prozessen im Sinne einer adultismuskritischen Sichtweise zu initiieren. Gerade da unabhängige Beschwerdesysteme zumeist noch fehlen, sind demokratiepädagogische Elemente im schulischen Miteinander relevant. Hier kann auf die Ausführungen zum [Diskriminierungskritischen Klassenrat](#) verwiesen werden.

Selbstbestimmung und Empowerment

Die Schüler:innen sollten als möglichst selbstbestimmte Lernende (statt Lernobjekte) verstanden und Räume für ihre Stärkung und Ermächtigung (Empowerment) geschaffen werden. Für die gezielte Stärkung und Einbindung von Kindern und Jugendlichen bedarf es einer hohen (Eigen-)Reflexivität, die im Kontext von ungleichen Machtverhältnissen in der Schule durch entsprechende Weiterbildungen und Qualifizierungen sowie die Inanspruchnahme externer Expertise gefördert und in der weiteren Schulentwicklung nutzbar gemacht werden kann.

Antidiskriminierungskonzept

Es sollte eine nachhaltige und gezielte Planung und Entwicklung eines Antidiskriminierungskonzepts mit verschiedenen und bedarfsgerechten Maßnahmen für alltägliche Praktiken sowie institutionelle Routinen vorgenommen und dem schulischen Handeln zugrunde gelegt werden. Dazu ist die Perspektive von Jugendlichen sowie Expert:innen unabdingbar.

Take-aways für Aus-, Fort- und Weiterbildner:innen in der Lehrkräftebildung: Rassismuskritik als Fundament zur Überprüfung bestehender Strukturen, Routinen und Alltagspraktiken sowie Entwicklung neuer Ansätze

Für Dozierende an Hochschulen sowie Fortbildner:innen in den länderspezifischen Weiterbildungsinstitutionen ergeben sich aus bisherigen Erkenntnissen der rassismuskritischen Forschung folgende Aufgaben:

Vermittlung rassismuskritischer Theorien

Es sollten grundlegende Kenntnisse aus der rassismuskritischen Forschung als theoretisches Gerüst zunächst identifiziert und in geeigneter Form fächerübergreifend ermittelt und für die Anwendung in die Praxis besprechbar gemacht werden. Auch hier ist die gezielte Einbindung der angehenden und bereits als Lehrkraft tätigen Personen von zentraler Bedeutung.

Förderung rassismuskritischer Reflexion und Kritik

In (selbst-)kritischer Aushandlung mit Studierenden und Referendar:innen sollte das (selbst-) reflexive Hinterfragen von rassismusrelevanten Unterscheidungen in Strukturen und Praktiken gefördert werden.

Rassismuskritischer Umgang mit Wissen(sbeständen)

Historisch entstandenes und zur Selbstverständlichkeit gewordenenes Wissen sollte aus rassismuskritischer Perspektive kritisch beleuchtet, historische und rechtliche Spannungsverhältnisse entlarvt und Möglichkeiten für Studierende sowie Referendar:innen geschaffen werden. Dabei sollte der Zusammenhang zwischen historischen und gegenwärtigen Unterscheidungspraktiken und Einstellungen identifiziert werden.

Vermittlung rassismuskritischer Schulentwicklungs-kompetenz

Kenntnisse und Grundlagen zur machtkritischen und diversitätsbewussten Schulentwicklung sollten als Grundgerüst des eigenen Agierens vermittelt und Studierende sowie Referendar:innen darin bestärkt werden, aktive Mitgestalter:innen zu werden sowie Verantwortung zu übernehmen.

Ermöglichung von Anwendung und Vertiefung

Es sollte eine wiederholte Anwendung bestehender Kenntnisse sichergestellt und Vertiefungen angeboten werden.

Take-aways für politische Entscheider:innen im Bildungs- und Erziehungsbereich: Grundlagen für eine rassismuskritische Arbeit in Schule schaffen

Nicht zuletzt sind Bildungspolitik und -verwaltung aufgefordert, geeignete Rahmen für die Arbeit vor Ort sowie in den Aus-, Fort- und Weiterbildungsinstitutionen zu schaffen und die bisher noch unzureichende Forderung, Diversität sowie Diskriminierungsschutz als durchgängige Querschnittsaufgabe auf allen Ebenen der pädagogischen Professionalisierung und Arbeit von Lehrer:innen zu etablieren (vgl. Paschalidou 2019) und mit konkreten Ressourcen und Gesetzesgrundlagen für den schulischen Bereich auszustatten. Dies umfasst folgende Aspekte:

Bereitstellung finanzieller Mittel

Es sollten finanzielle Mittel für die Entwicklung und Implementierung entsprechender Lehrpläne und Schulungsprogramme zur Verfügung gestellt werden.

Implementation eines rechtlichen Antidiskriminierungsschutzes

Es sollten rechtliche Rahmenbedingungen, die Diskriminierung aktiv bekämpfen und die vielfältigen Perspektiven sowohl in der Schüler:innenschaft als auch in der Personalentwicklung berücksichtigen, implementiert werden.

Überprüfung und Evaluation der Maßnahmen

Es sollte die regelmäßige Überprüfung und Evaluation dieser Maßnahmen eingerichtet werden, um sicherzustellen, dass Gesetzesgrundlagen effektiv sind und den Bedürfnissen von Schüler:innen sowie ihren Eltern und Erziehungsberechtigten im Schulsystem gerecht werden. Diese Prozesse sollten transparent, systematisch und partizipativ gestaltet sein, um sicherzustellen, dass die Bildungseinrichtungen kontinuierlich an ihren Zielen arbeiten und sich weiterentwickeln.

Stete Weiterentwicklung

Die beschriebenen Anstrengungen sollten nachhaltig sowie kontinuierlich fortgeführt und im Sinne neuer relevanter Erkenntnisse aus der Wissenschaft verbessert und angepasst werden, um eine inklusive und macht- und rassismuskritische Bildungsumgebung in einer dynamischen Gesellschaft zu schaffen. Netzwerke und Kooperationen zwischen Bildungsadministration, Lehrer:innenbildung, Wissenschaft und Schulpraxis in den Ländern bleibt von zentraler Bedeutung.

Literatur

- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) (2019). *Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule*. Berlin: ADS.
- Breiwe, R. (2024). Vielfalt und Diskriminierungskritik im Rahmen rechtlicher Vorgaben. Spannungsfelder (in) der deutschen Schulgesetzgebung. In K. Bräu, J. Budde, M. Hummrich & F. C. Klenk (Hrsg.). *Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik. Ansprüche und Widersprüche schulischer Bildung*. Opladen: Barbara Budrich, S. 17-32.
- Breiwe, R. (2020). *Diversitätsreflexive Bildung und die deutschen Schulgesetze. Eine kritische Analyse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hertel, T. (2021). Disziplin der Marginalisierung. Über die Reproduktion und Erfahrung nation-ethno-kultureller (Nicht-)Zugehörigkeit in schulischen Disziplinar- und Strafpraktiken. *Tertium Comparationis* 27(1), S. 84-102.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. Beschluss vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013.
- Liebel, M. & Meade, P. (2023). *Adultismus. Die Macht der Erwachsenen über die Kinder. Eine kritische Einführung*. Berlin: Bertz + Fischer.
- Mecheril, P. & Scherschel, K. (2011). Rassismus und „Rasse“. In C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.). *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung (2)*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 39-58.
- Moir, J. (2021). *Rechtsexpertise zur Bedeutung des Landesantidiskriminierungsgesetzes (LADG) für Schulen im Land Berlin*. Herausgegeben von ADAS/LIFE e.V. Berlin: ADAS/LIFE e.V.
- Paschalidou, A. (2019). Rassismuskritik als pädagogische Querschnittsaufgabe? In B. Hafenecker, B., K. Unkelbach, K. & B. Widmaier, B. (Hrsg.). *Rassismuskritische politische Bildung. Theorien – Konzepte – Orientierungen*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 92–108.
- Rommelspacher, B. (2011). Was ist eigentlich Rassismus. In C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.). *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung (2)*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 25-38.
- Weyers, S. (2019). Menschenrechte als normative Leitkategorie der Pädagogik. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Eds). *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 71-94.

Artikel 2: Achtung der Kindesrechte; Diskriminierungsverbot

(1) Die Vertragsstaaten achten die in diesem Übereinkommen festgelegten Rechte und gewährleisten sie jedem ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Kind ohne jede Diskriminierung unabhängig von der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds.

(2) Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, dass das Kind vor allen Formen der Diskriminierung oder Bestrafung wegen des Status, der Tätigkeiten, der Meinungsäußerungen oder der Weltanschauung seiner Eltern, seines Vormunds oder seiner Familienangehörigen geschützt wird.



Alkis, S., Frank, M., Steinbach, A. & Tilch, A. (2023). Schule im Rassismus. *Praxis Politik & Wirtschaft* 6/2023, S. 4-7.

Fereidooni, K. & Hößl, S. E. (Hrsg.) (2021). *Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reflexionen zu Theorie und Praxis*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). Institutionelle Diskriminierung. In M. Gomolla & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35-58.

Nguyen, T. Q. (2013). "Es gibt halt sowas wie einen Marionettentäter." Schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen, kindliche Vulnerabilität und Mikroaggression. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 36(2), S. 20-24.

Steinbach, A., Shure, S. & Mecheril, P. (2020). The racial school. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen. In J. Karakayali (Hrsg.), *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 24-45.

KONTINUITÄTEN UND NEUFORMIERUNGEN

VON INSTITUTIONELLEM RASSISMUS IN DER SCHULE

Mit einer auf fünf Jahre (2023-2027) angelegten Forschung untersucht die BMBF-geförderte Nachwuchsgruppe die Bedingungen, Mechanismen und Ausdrucksgestalten von Rassismus in der Institution Schule.

Gemeinsam mit Kooperationspartner:innen aus der Praxis werden die Ergebnisse für eine migrationsgesellschaftliche Öffnung und rassismuskritische Entwicklung von Schule genutzt.

www.konir.de

Insta: @nwg_konir



@NWG_KONIR

Kontinuitäten und Neuformierungen von
institutionellem Rassismus in der Schule



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Europa-Universität
Flensburg



Diskriminierungskritischer Klassenrat. Praxisheft zur diskriminierungssensiblen Weiterentwicklung des Klassenrats. Hrsg. von der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V.

Empfehlungen

 <p>Handreichung zur Prävention von und zur Intervention nach Rassismusevorfällen an Schulen</p> <p>Wie Rassismus an Schulen begegnen?</p>	<p>Wie Rassismus an Schulen begegnen? Handreichung zur Prävention von und zur Intervention nach Rassismusevorfällen an Schulen. Hrsg. von der Landeshauptstadt Düsseldorf. Amt für Migration und Integration.</p>
 <p>Themendossier</p> <p>Rassismus in Grundschulen</p>	<p>Themendossier Rassismus in Grundschulen. Hrsg. von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS)</p>
 <p>HLZ</p> <p>Heranbildung Lehrer:innenbildung Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion</p>	<p>Beck, A., Thielen, M. & Thönneßen, N.-M. (2023). Rassismuskritische Perspektiven für die Lehrkräftebildung. Herausforderung Lehrer:innenbildung – Zeitschrift Zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, 6 (1).</p>
 <p>Orientierungshilfe</p> <p>Den fahrenden Zug umbauen – Schule diversitätsbewusst und diskriminierungskritisch gestalten</p>	<p>Orientierungshilfe. Den fahrenden Zug umbauen – Schule diversitätsbewusst und diskriminierungskritisch gestalten. Hrsg. von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS).</p>
 <p>Rassismuskritischer Leitfaden</p> <p>Zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora</p>	<p>Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulischen Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora. Hrsg. vom Autor:innenkollektiv Rassismuskritischer Leitfaden.</p>

Diversitätsakzeptanz: Der individuelle Umgang mit sozialer Diversität in der Schule

Christoph Jonas Kolb und Manuel Pietzonka

Diversität in der Schule

¹Die Achtung und Förderung von Kinder- und Menschenrechten bilden die Grundlage für ein inklusives und gerechtes Bildungssystem, das sich der Herausforderung annimmt, die soziale Vielfalt in Schulen als Chance zu begreifen und zugleich Schülerinnen und Schülern wie Lehrkräften die notwendigen Kompetenzen für ein respektvolles und demokratisches Miteinander zu vermitteln. Die Schule als zentraler Ort der Bildung und Sozialisation trägt somit eine besondere Verantwortung, die in den Kinder- und Menschenrechten verankerten Prinzipien wie Gleichheit, Inklusion und Teilhabe zu fördern und Schülerinnen und Schüler auf ein Leben in einer vielfältigen und demokratischen Gesellschaft vorzubereiten.

Diversität, die an Schulen auf unterschiedlichste Weise in Erscheinung tritt – sei es in kultureller, ethnischer, religiöser oder sozialer Hinsicht – stellt Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer vor Herausforderungen, die ein respektvolles und inklusives Miteinander erfordern. Gesellschaftliche Veränderungsprozesse wie demographische Wandlungsprozesse, zunehmende Migration, Globalisierungs-, Pluralisierungs- und Individualisierungstendenzen sowie der Zuzug von Asylbewerbern und Geflüchteten (Eurostat 2022) tragen zu einer immer größer werdenden Vielfalt im Klassenkontext bei. Die subjektive und objektive Diversität in der Schule wird voraussichtlich auch künftig weiter steigen und stellt eine soziale Rahmenbedingung der Institution Schule dar. Ein professioneller Umgang mit sozialer Diversität ist einerseits eine notwendige Querschnittsaufgabe für Lehrpersonen, andererseits eine wichtige Fähigkeit, die sich Schülerinnen und Schüler aneignen sollten. Durch die Vermittlung entsprechender Fähigkeiten wird in der Schule ein wichtiger Beitrag zur Demokratiebildung geleistet, schließlich müssen in unserer offenen Gesellschaft alternative Lebensentwürfe, Überzeugungen, Werte und Identitäten toleriert und akzeptiert werden.

Die beiden wichtigsten Akteure in der Schule sind Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler, die sich jeweils hinsichtlich ihrer ethnischen, kulturellen, religiösen Herkunft, ihrer politischen und ideologischen Überzeugungen, ihres Geschlechts, ihres Alters, ihrer körperlichen Befähigungen, ihrer kognitiven und sozial-emotionalen Fähigkeiten, ihrer sexuellen Identität bzw. Orientierung unterscheiden, um nur einige Beispiele zu nennen. Abbildung 1 zeigt exemplarisch unterschiedliche Dimensionen sozialer Vielfalt von Schülerinnen und Schülern. Die inneren Dimensionen orientieren sich hierbei an den Diversity-Kerndimensionen, die vornehmlich als naturgegeben sowie persönlichkeitsbildend gekennzeichnet werden (Gardenswartz & Rowe 2003) – in einem gewissen Rahmen aber auch gesellschaftlich konstruiert und damit teilweise auch veränderbar sind (Salzbrunn, 2014). Hinzu kommen auch individuelle Förderbedarfe und Lernschwierigkeiten sowie die Lerntypen und -stile der Schülerinnen und Schüler und ihre Neurodiversität (z.B. akzentuierte Persönlichkeitseigenschaften, ADHS, Hochbegabung, Hochsensibilität oder Symptome aus dem Autismus-Spektrum).

¹ Die im vorliegenden Beitrag dargestellten Darstellungen und Ergebnisse sind projektbegleitend bereits in folgenden Rahmen veröffentlicht worden: Pietzonka (2021b), Kolb & Pietzonka (2024); Pietzonka & Kolb (2024); Pietzonka & Kolb (2025, im Druck)

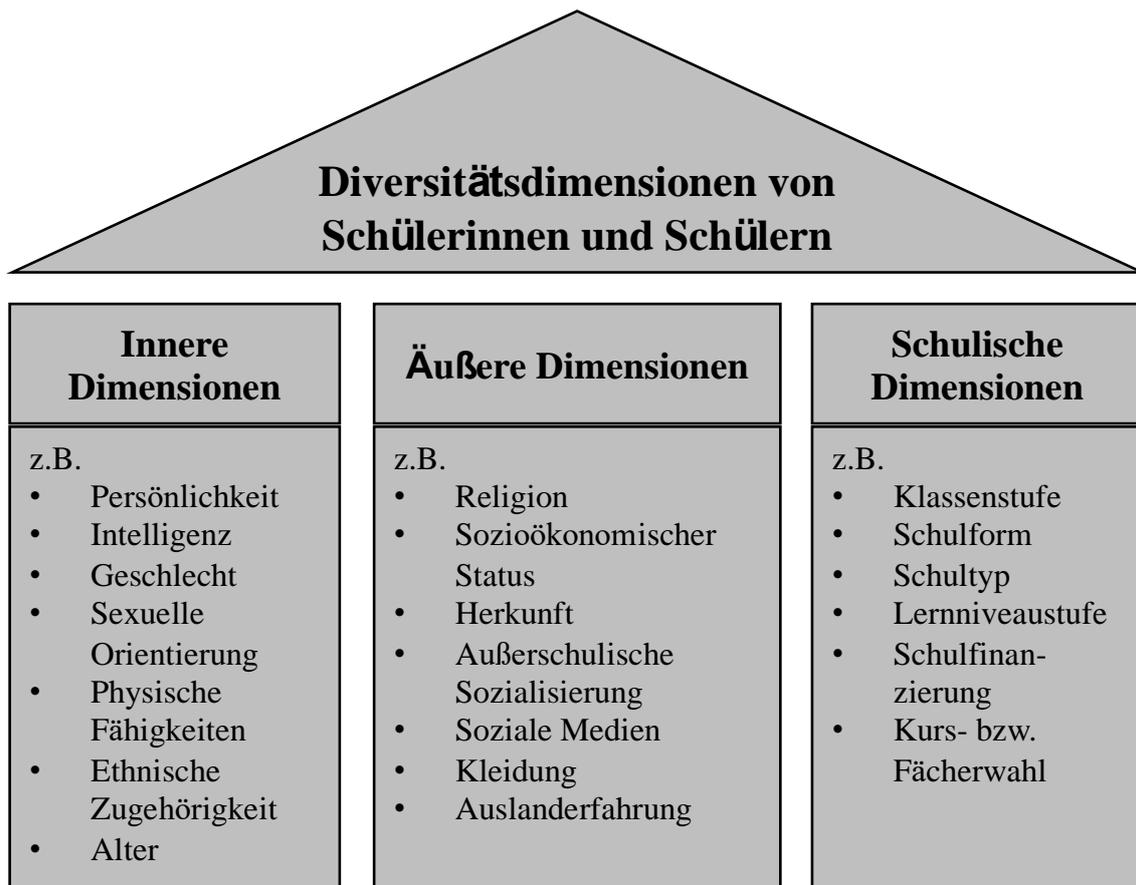


Abb. 1: Diversitätsdimensionen von Schülerinnen und Schülern (modifiziert übernommen aus Pietzonka 2018 und Kolb, Stein & Zimmer 2023)

Aus dieser Diversität können zahlreiche Probleme, Konflikte und Schwierigkeiten erwachsen, die sich sowohl innerhalb als auch zwischen beiden Gruppen auswirken können. In diesem Zusammenhang ist soziale Diversität eine systemimmanente Rahmenbedingung von Schule, deren relatives Ausmaß sich inter- und intrainstitutionell unterscheiden kann. In der schulbezogenen Diversitätsforschung finden sich zum einen Studien, die den Umgang von Lehrpersonen mit Diversität erfassen. Außerdem finden sich Forschungen zum diversitätsbezogenen Schul- oder Klassenraumklima sowie zu diversitätsbezogenen Diskriminierungen. Die empirischen Forschungen untersuchen in der Zusammenschau vornehmlich die Wirkungen von sozialer Diversität auf Klassenklima, Leistungserwartungen oder Bildungserfolg, die sehr kontextabhängig sind, was Metastudien verdeutlichen (z.B. Konan et al. 2010). Diversität kann eine Bereicherung für eine Klasse sein, da neue Impulse, Ideen und Sichtweisen auch Vorteile bringen können; der Wandel hin zu mehr Diversität birgt aber auch Risiken und Unsicherheiten für das Individuum in Form von Konflikten und Missverständnissen (Pietzonka 2021a).

In einer Befragung von Lehrkräften aller Schularten in Deutschland schilderten ca. 40% interreligiöse Konflikte im Schulalltag und ca. 30% Erfahrungen mit radikal-islamistischen Äußerungen oder Einstellungen, wobei sich wiederum ca. 40% auf diese Phänomene schlecht vorbereitet fühlten und großen Handlungsbedarf sahen (Lautz et al. 2022). Sozial diverse Klassenzusammenhänge haben einen Einfluss auf die Zusammenarbeit, die Ziele, die Werte, die Arbeitsbedingungen sowie die Planung, Gestaltung und Durchführung von Unterricht (Kolb & Pietzonka 2024). Schülerinnen und Schüler in Klassen mit größerer ethnischer und kultureller Vielfalt haben tendenziell mehr interethnische Freundschaften und können dadurch eine komplexere soziale Identität entwickeln (Zimmer & Stein 2022). Neben den

Wirkungen der Diversität untersucht die schulbezogene Diversitätsforschung auch individuelle Fähigkeiten von Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer zum Umgang mit Vielfalt.

Fähigkeiten zum Umgang mit Diversität von Lehrerinnen und Lehrern

Fähigkeiten zum Umgang mit Vielfalt sind eine notwendige Voraussetzung für die berufliche Professionalität und damit wichtige Ressource einer Lehrkraft, deren berufliche Kompetenz antinomische Strukturen aufweist: Beispielsweise müssen sich Lehrpersonen einerseits an ein Gleichbehandlungsgebot halten, andererseits individuelle Lagen berücksichtigen. Lehrpersonen müssen die individuellen Besonderheiten von Schülerinnen und Schüler berücksichtigen und dabei gleichzeitig curricular standardisierte Kompetenzen vermitteln. Von ihnen wird erwartet, dass sie auf Basis der individuellen Befähigungen der Schülerinnen und Schüler binnendifferenzieren und individuelle Lernwege gestalten können (Terhart 2015).

Beim Umgang mit Diversität in der Schule werden häufig lediglich die Schülerinnen und Schüler betrachtet und vernachlässigt, dass sich auch Lehrerinnen und Lehrer unterscheiden und jede Lehrperson als Individuum auf Vielfalt reagiert. Beispielsweise können die moralischen, politischen und religiösen Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrer selbstverständlich ihren Umgang mit Diversität beeinflussen. Lehrkräfte stehen täglich vor der Herausforderung, Wissen und Kompetenzen in einem heterogenen Klassenkontext zu vermitteln, auf dessen soziale Zusammensetzung sie keinen Einfluss haben.

Unterschiedliche Bildungsangebote in Hochschulen für Lehrerinnen und Lehrer versprechen eine Vermittlung von Fähigkeiten zum Umgang mit Diversität durch Studium und Lehre (Pietzonka 2016; 2021b). Teilweise wird die universitäre Vermittlung im Bereich Lehramtsstudium sogar explizit von Schulgesetzen und verbindlichen Vorgaben gefordert: In den Beschlüssen zur Lehrkraftbildung (KMK & HRK 2015) wird ausgeführt, dass die für Lehrpersonen benötigten Kompetenzen neben Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Einstellungen und Haltungen gegenüber Vielfalt einschließen, „die durch professionsbezogene, erfahrungsbasierte und theoriegestützte Reflexion entwickelt und durch Praxiserfahrung erlebbar werden müssen“. Die KMK (2014 S. 10) verlangt in den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“, dass Lehrerinnen und Lehrer Werte und Normen vermitteln, die eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität beinhalten. Alumni aus dem Lehramt sollen „wissen, wie wesentlich Anerkennung von Diversität für das Gelingen von Lernprozessen ist“. Daneben werden im Rahmen des Lehramtsstudiums teilweise auch pädagogische Ansätze zum Umgang mit Diversität gelehrt, wobei zwischen kategorialen Ansätzen (z.B. Antidiskriminierungspädagogik und Diversitätspädagogik) und dekategorialen Ansätzen (z.B. Pädagogik der Vielfalt und Inklusive Pädagogik) unterschieden werden kann.

Diversitätsbezogene Handlungskompetenzen von Lehrpersonen

Die individuelle Fähigkeit von Lehrkräften, mit Vielfalt umzugehen, zeigt sich in diversitätsbezogenen Einstellungen, Werten, Überzeugungen und Fähigkeiten, die sich in diversitätsbezogenen Handlungskompetenzen manifestieren. Im Folgenden wird anhand ausgewählter Beispiele erläutert, welche individuellen Fähigkeiten von Lehrkräften notwendig und förderlich sind, um die Herausforderungen heterogener Klassenkontexte zu bewältigen. Lehrerinnen und Lehrer sollten fachliche Inhalte im Kontext von Diversität erschließen, selbstständig darüber verfügen und auf professionelle Kontexte übertragen können. Eine künftige Lehrperson sollte z.B. durch ihr Studium über die Ursachen, Kennzeichen und Folgen sozialer Diskriminierung Bescheid wissen und die diesbezüglichen gesetzlichen Bestimmungen kennen. Ein wichtiger Teil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften stellt die Fähigkeit dar, Lernleistungen und -zuwachs akkurat einschätzen zu können (Baumert & Kunter 2006). Dabei kann laut einer Metaanalyse nur etwa ein Drittel der Varianz der Beurteilung durch die tatsächliche Leistung empirisch erklärt werden (Südkamp, Kaiser & Möller 2012). Ein wesentlicher Einflussfaktor auf die

Einschätzung bildet die empfundene Sympathie gegenüber dem Schüler bzw. der Schülerin (Rausch 2013). Beurteilungsfehler und Ungleichbehandlungen können verringert werden, wenn Lehrerinnen und Lehrer regelmäßig reflektieren, dass ihre Entscheidungen und Beurteilungen durch Sympathie und Antipathie beeinflusst werden, die gemäß dem Similarity Effect (Byrne 1997) von der empfundenen Fremd- bzw. Andersartigkeit abhängig ist: Mitmenschen, die einem ähneln, sind einem automatisch sympathischer und werden tendenziell eher mit prosozialem Verhalten bedacht. Auch sollten Lehrerinnen und Lehrer verstanden haben, dass ihre sozialen Kognitionen (z.B. „Ausländer sind faul“, „Mädchen sind fleißiger“) den Umgang mit Individuen einer sozialen Gruppe im Rahmen einer Leistungsbeurteilung unbewusst beeinflussen kann. Fähigkeiten zum Umgang mit Diversität gehen daher mit einer Sensibilität gegenüber Stereotypisierungen einher; so ist z.B. eine befähigte Lehrperson in der Lage, sich trotz gleichartiger Fallkonstellationen individuell und unvoreingenommen auf die Schülerinnen und Schüler einzulassen und versucht nicht auf ein Schema zurückzugreifen. Dabei können nicht nur Schülerinnen und Schülern, sondern auch Lehrpersonen diskriminieren und Personen aufgrund ihrer Diversität benachteiligen. Die entsprechenden Handlungen müssen entschlossen aufgedeckt, angesprochen und thematisiert werden. Lehrpersonen fungieren immer auch als Modelle für andere: Sie können hierbei einen multiplikatorischen Einfluss auf Schülerinnen und Schüler haben, z.B. durch eigenen Minderheitenstatus, sprachliche Sensibilität im Zusammenhang mit Diversität und dem Vermeiden ausgrenzender Sprache. Es gehört zur Handlungskompetenz einer Lehrperson, diskriminierende Sprache oder Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schüler angemessen anzusprechen und konstruktiv zu thematisieren. Während die Schülerschaft in der Regel (wenn auch schulformabhängig) die gesellschaftliche Vielfalt widerspiegelt, ist dies bei den Lehrkräften bislang nicht oder nur eingeschränkt der Fall. Ausgrenzungen und Diskriminierungen unter Schülerinnen und Schüler erfolgen häufig subtil, so dass ihre Wahrnehmung durch die Lehrkraft auch eine pädagogische Herausforderung darstellt. Für die Fähigkeit Vorurteile, Ausgrenzungen und Ungleichbehandlungen bei sich und anderen zu erkennen, ist ein gewisses Maß an Empathie erforderlich, die eine wichtige Säule für einen kompetenten Umgang mit Diversität darstellt (Czollek et al. 2009). Auch außerhalb der Klasse sollten Lehrpersonen wertschätzend mit Diversität umgehen, z.B. bei der „diversitätsgerechten“ Durchführung von Elterngesprächen oder beim Umgang mit Kolleginnen und Kollegen.

Das Forschungsprojekt „Diversitätsakzeptanz“ und die DWD-Skalenfamilie

Die Entwicklung eines quantitativen Messinstruments, das den Umgang mit Diversität facettenübergreifend und multidimensional erfasst, stellte eine Forschungslücke dar, die 2015 zum Forschungsprojekt „Diversitätsakzeptanz“ führte, das im Wesentlichen drei Projektziele hat:

1. Entwicklung einer theoretischen Grundlage zur Definition und Kennzeichnung der Diversitätsakzeptanz,
2. Entwicklung von standardisierten Messinstrumenten zur individuellen Erfassung der Diversitätsakzeptanz für unterschiedliche Kontexte (auch für die Schule)
3. Erforschung des Konstrukts.

Das Forschungsprojekt hat somit zum Ziel, Rahmenbedingungen für eine Erforschung des individuellen Umgangs mit sozialer Vielfalt zu machen. Alle drei Messinstrumente tragen das Akronym DWD („dealing with diversity“) und liegen jeweils in deutscher und englischer Sprache vor:

- **DWD-Skala:** Kontextunabhängige Diversitätsakzeptanz (deutsche und englische Version geplant),
- **DWD-O-Skala:** Ratingskala für den Arbeits- und Organisationskontext (deutsche Skala: Pietzonka 2021a, englische Übersetzung: Pietzonka & Kolb 2021),
- **DWD-S-Skala:** Ratingskala für den Schulkontext für Schülerinnen und Schüler ab 13 Jahren (deutsche Skala im Peer Review, englische Skala: Kolb & Pietzonka 2024).

Die Items der DWD-Skalenfamilie beinhalten Aussagesätze, zu denen die Befragten den Zustimmungs- oder Ablehnungsgrad mittels einer sechsstufigen Antwortskala einschätzen sollen. Die Skalen erfassen Diversitätsakzeptanz multidimensional, wobei folgende fünf Bereiche Berücksichtigung finden:

- Umgang mit Diskriminierung,
- Diversity Beliefs,
- Ethischer Umgang mit Minderheiten,
- Affektive Diversity-Aspekte,
- Stereotypisierung.

DWD-S – ein psychologischer Test zur Messung von Diversitätsakzeptanz bei SuS

Bei der Entwicklung der Messinstrumente wurde jeweils ein aufwendiges methodisches bzw. statistisches Vorgehen berücksichtigt, das in den entsprechenden Publikationen ausführlich beschrieben wird. Es soll hier exemplarisch am Beispiel der DWD-S für den Schulkontext veranschaulicht werden: Zunächst wurden die Items der DWD-O-Skala hinsichtlich ihrer Altersangemessenheit modifiziert, damit Jugendliche ab 13 Jahren die Skala nutzen können. Hierzu wurden 20 Interviews mit SuS geführt, anschließend wurde die finale Skala in Fragebogenerhebungen mit 1031 befragten SuS entwickelt, wozu organisatorisch sehr aufwendige Befragungen in den Schulen notwendig waren. Anschließend wurden weitere Stichproben gezogen, um die Gütekriterien der Skala zu erfassen. Schließlich wurde die Skala in einer repräsentativen Stichprobe von Schülerinnen und Schülern eingesetzt, um Normwerte abzuleiten. Hierzu war eine erneute separate Stichprobe notwendig mit 1324 SuS notwendig, die 2023 gezogen und ausgewertet wurde.

Ausgewählte Forschungsergebnisse zur Diversitätsakzeptanz von SuS

Betrachtet man die soziodemographischen Variablen, so zeigen sich positive Korrelationen zwischen Diversitätsakzeptanz und der Klassenstufe, dem Alter sowie dem angestrebten Bildungsabschluss. Je älter die Jugendlichen und je höher der angestrebte Bildungsabschluss, desto höher die Diversitätsakzeptanz. Weibliche Befragte zeigen eine deutlich höhere Diversitätsakzeptanz als männliche Jugendliche (Kolb & Pietzonka 2024).

Die Skala wurde auch im Zusammenhang mit der „Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“ (Krause & Zick 2013) untersucht und zeigte erwartungsgemäße Ergebnisse: Je höher die Diversitätsakzeptanz, desto geringer sind die individuellen Ausprägungen von Homophobie, Sexismus, Islamophobie, Abwertung von Behinderten sowie zur Fremdenfeindlichkeit (Kolb & Pietzonka 2024). Alle gefundenen Zusammenhänge sind inhaltlich kohärent, erwartungskonform und sinnvoll interpretierbar. Die DWD-S ermöglicht als Forschungsinstrument auch eine Erforschung der entwicklungspsychologischen Implikationen der Diversitätsakzeptanz. Beispielsweise wurde Diversitätsakzeptanz im Zusammenhang mit dem aktuellen Stand der Identitätsentwicklung der Jugendlichen gemessen. Die diesbezüglichen Ergebnisse sind ebenfalls erwartungsgemäß: Je höher die Diversitätsakzeptanz, desto geringer die Identitätsdiffusion. Die Ergebnisse sprechen dafür, dass Diversitätsakzeptanz ein Kennzeichen gelungener Identitätsentwicklung darstellt (Kolb & Pietzonka 2024).

Neben der Erforschung jugendlicher Diversitätsakzeptanz zeigt die DWD-S auch Praxispotentiale; hierzu werden im Rahmen einer aktuellen Jugendbefragung mit einer repräsentativen Stichprobe Normwerte abgeleitet, die demnächst veröffentlicht werden. Es wurden Normwerte für unterschiedliche Schultypen, Klassen- sowie Altersstufen abgeleitet. Die Ableitung dieser Normwerte ermöglicht die Weiterentwicklung der Ratingskala zu einem normierten individualdiagnostischen Instrument zur (ehrlichen) Selbsteinschätzung bzw. Selbstreflexion für Jugendliche. Dann könnte die Skala als

Screeninginstrument zur Bestandsaufnahme eingesetzt werden, z.B. im Rahmen von schulischen Diversity-Trainings.

Fazit

Ein Miteinander in Verschiedenheit ist ein zentrales Schlüsselthema des heutigen Schulalltags. Menschen mit unterschiedlichen Kulturen, Ideologien, Identitäten, Kompetenzen und Interessen müssen in der Schule miteinander interagieren und kooperieren, um gemeinsam Lehr- und Lernziele zu erreichen. Die Wertschätzung von Vielfalt ist die Grundlage einer inklusiven Gesellschaft und damit auch eines inklusiven Bildungssystems, für dessen Erfolg die Fähigkeit, Bereitschaft und Unterstützung der Lehrkräfte in ihrer Vorbildfunktion entscheidend ist (Vierbuchen, 2022). Komplexe individuelle Merkmale wie die Fähigkeiten zum Umgang mit Diversität lassen aufgrund ihrer hybriden Kennzeichen den Unterschied zwischen Kompetenzen und Persönlichkeitseigenschaften verschwimmen: Einerseits handelt es sich um Fähigkeiten, die zur Lösung konkreter Probleme notwendig sind und andererseits um komplexe, tiefgreifende menschliche Eigenschaften, von denen auszugehen ist, dass sie schwer zu verändern oder zu entwickeln sind. Fähigkeiten zum Umgang mit Diversität sind für Lehrerinnen und Lehrer bedeutende Ressourcen; sie entscheiden darüber, ob Lehrpersonen der Diversität der Schülerinnen und Schüler proaktiv und konstruktiv begegnen oder sie als Irritation und Bedrohung wahrnehmen. Insbesondere die Diversitätsakzeptanz könnte in der Praxis eine Schlüsselrolle spielen: Ihr wird eine besondere praktische Bedeutung bei der Bewältigung der vielfältigen Herausforderungen in Organisationen zugeschrieben, da sie nicht nur einzelne Facetten und Dimensionen menschlicher Diversität berücksichtigt, sondern den individuellen Umgang mit Diversität global und dimensionsübergreifend erfasst (Pietzonka 2021a). Durch die standardisierten DWD-Skalen kann das Fähigkeitskonstrukt bei Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler erfasst werden, was spannende Praxispotentiale ermöglicht.

Die grundsätzliche Veränderbarkeit und Vermittelbarkeit von Diversitätsakzeptanz durch Bildungsprozesse im Rahmen eines Längsschnittdesigns stellt z.B. ein spannendes Forschungsdesiderat dar. Schulen und Bildungseinrichtungen investieren immer stärker in die Veränderung des Umgangs mit Vielfalt, z.B. im Rahmen von Schulprojekten, Diversity-Trainings oder Diversity-Tagungen für Schülerinnen und Schüler oder Lehrkräfte. Ob und inwiefern Diversitätsakzeptanz mit Trainings veränderbar ist, kann nur empirisch beantwortet werden. Beispielsweise könnte die Art und Dauer von Auslandsaufenthalten und ihr etwaiger Einfluss auf die Diversitätsakzeptanz mit der neuen Skala im Vorher-Nachher-Vergleich untersucht werden.

Die Autoren freuen sich über die Zusammenarbeit mit anderen Forscher:innen und stellen ihre Messverfahren zur Diversitätsakzeptanz gerne zur Verfügung.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Byrne, D. (1997). An overview (and underview) of research and theory within the attraction paradigm. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14 (3), 417-431. <https://doi.org/10.1177/0265407597143008>
- Czollek, L. C., Perko, G. & Weinbach, H. (2009). *Lehrbuch Gender und Queer: Grundlagen, Methoden und Praxisfelder*. Weinheim: Juventa.
- Eurostat. (2022). *Migration and migrant population statistics*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics
- Gardenswartz, L. & Rowe, A. (2003). *Diverse teams at work: Capitalizing on the power of diversity*. Society for Human Resource Management.
- Kultusministerkonferenz. (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der KMK vom 16.12.2004 in der Fassung vom 12.06.2014*. Berlin: KMK.
- Kultusministerkonferenz & Hochschulrektorenkonferenz. (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Berlin: KMK.
- Kolb, C. J., Stein, M. & Zimmer, V. (2023). Jugendlicher Umgang mit Diversität – erste Ergebnisse zweier Jugendbefragungen im Überblick. In B. Friele, M. Kart, D. Kergel, J. Rieger, B. Schomers, K. Sen, M. Staats & P. Trotzke (Hrsg.). *Soziale Arbeit und gesellschaftliche Transformation zwischen Exklusion und Inklusion: Analysen und Perspektiven*. Berlin: Springer, S. 185-199 VS. doi.org/10.1007/978-3-658-41471-9_13
- Kolb, C. J., & Pietzonka, M. (2024). Adaptation and validation of the rating scale DWD-S to measure diversity acceptance of adolescents in schools. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 31 (1), 105-120. <https://doi.org/10.4473/TPM31.1.6>
- Konan, P., Chatard, A., Selimbegović, L. & Mugny, G. (2010). Cultural diversity in the classroom and its effects on academic performance. *Social Psychology*, 41 (4), 230-237. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000031>
- Krause, D. & Zick, A. (2013). Kurzskaalen zur Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF). In C. J. Kemper & M. Zenger (Hrsg.). *Psychologische und sozialwissenschaftliche Kurzskaalen: Standardisierte Erhebungsinstrumente für Wissenschaft und Praxis*. Berlin: Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft, S. 119-121. <https://doi.org/10.1055/s-0034-1396798>
- Lautz, Y. v., Bösing, E., Stein, M. & Kart, M. (2022). *Die Bedeutung der Schule für die Prävention von islamistischer Radikalisierung und Deradikalisierung*. Bonn: Infodienst Radikalisierungsprävention der Bundeszentrale für politische Bildung BPB. <https://www.bpb.de/themen/infodienst/515495/die-bedeutung-der-schule-fuer-die-praevention-von-islamistischer-radikalisierung-und-deradikalisierung/>.
- Pietzonka, M. (2016). Diversity-Kompetenz als Lernziel der Hochschulbildung? *HQSL*, 58, 1-26.
- Pietzonka, M. (2018). Schlüsselkompetenzen zum Umgang mit sozialer Vielfalt für die Arbeitswelt 4.0 – Einordnung, Kennzeichnung und Messung. In B. Hermeier, T. Heupel & S. Fichtner-Rosada (Hrsg.). *Arbeitswelten der Zukunft*. Wiesbaden: Springer-Gabler, pp. 477-496.

- Pietzonka, M. (2021a). Die Ratingskala DWD-O zur Messung von Diversitätsakzeptanz im organisatorischen Kontext. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 65 (1), 17-26. <https://doi.org/10.1026/0932-4089/a000340>
- Pietzonka, M. (2021b). Fähigkeit zum Umgang mit Diversität und ihre Vermittlung in Hochschulen. In M. Gruber, K. Ogris, R. Wieser & B. Breser (Hrsg.). *Diversität im Kontext Hochschullehre: Best practice*. Münster: Waxmann, S. 21-46.
- Pietzonka, M. & Kolb, C. J. (2021). Diversity acceptance as an individual ability: The new rating scale DWD-O5 for the organizational context. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 28 (4), 1-16. <https://doi.org/10.4473/TPM28.4.1>
- Pietzonka, M. & Kolb, C. J. (2024, in press). Diversitätsakzeptanz: Der individuelle Umgang mit sozialer Diversität im Arbeits- und Organisationskontext – Bestandsaufnahme eines Forschungsprojekts. In S. Fichtner-Rosada, T. Heupel, C. Hohoff & J. Heuwing-Eckerland (Hrsg.). *Kompetenzen für die Arbeitswelten der Zukunft – Impulse des European Year of Skills für Wirtschaft, Bildung und Personalwesen*. Berlin: Springer VS.
- Pietzonka, M. & Kolb, C. J. (2025, in press). Der professionelle Umgang mit Diversität in der Schule – Die Diversitätsakzeptanz von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Busch, M. Dittgen, L. Frerick & B. Weyand (Hrsg.). *Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe der Lehrer:innenbildung*. Schwalbach im Taunus: Wochenschau Verlag.
- Pietzonka, M. (2025, in press). Diversität und Diversity Management an Hochschulen. In P. Pasternack, G. Reinmann & C. Schneijderberg (Hrsg.). *Handbuch Hochschulforschung – Wissenschaft zu Forschung, Lehre und Hochschulorganisation*. Baden-Baden: Nomos-Verlag.
- Rausch, T. (2013). Wie Sympathie und Ähnlichkeit Leistungsbeurteilungen beeinflussen kann. *Erziehung & Unterricht*, 263 (9/10), 937-944.
- Salzbrunn, M. (2014). *Vielfalt/Diversität*. Bielefeld: Transcript.
- Südkamp, A., Kaiser, J. & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104 (3), 743-762. <https://doi.org/10.1037/a0027627>
- Terhart, E. (2015). Heterogenität der Schüler – Professionalität der Lehrer: Ansprüche und Wirklichkeiten. In C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Onstrup & R. Buschmann (Hrsg.). *Umgang mit Vielfalt – Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, S. 13-30.
- Vierbuchen, M.-C. (2022). Inklusion und Bildung für nachhaltige Entwicklung: Konsequenzen der gegenseitigen Bezugnahme und potenzielle Handlungsstrategien. In A. Eberth, A. Goller, J. Günther, M. Hanke, V. Holz, A. Krug, K. Roncécic & M. Singer-Brodowski (Hrsg.). *Bildung für nachhaltige Entwicklung: Impulse zu Digitalisierung, Inklusion und Klimaschutz*. Opladen: Barbara Budrich, S. 18-34.
- Zimmer, V., & Stein, M. (2022). Interethnische Freundschaftsbeziehungen im schulischen Kontext aus Sicht der Lehrkräfte. *PFLB – Zeitschrift für Schul- und Progressionsforschung*, 4 (5), 152-169. <https://doi.org/10.48439/zmf.164>.

Schülervertretungsarbeit und Kinderrechte im Schulkontext

Wiebke Maria Lohmann

Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention sichert allen Kindern zu, entsprechend ihrem Alter und ihrer Reife an allen sie betreffenden Angelegenheiten beteiligt zu werden.

Dieser Anspruch, Kindern und Jugendlichen Raum zu geben und ihnen demokratisch zu begegnen, ist auch in den Schulgesetzen aller Bundesländer deutschlandweit verankert. Neben einem übergreifenden demokratischen Leitbild als Querschnittsaufgabe der Schule ist die Schülervertretung (auch Schülerrat, Schülermitverantwortung) als feste Instanz der Interessenvertretung von Kindern und Jugendlichen in allen deutschen Schulen verankert.

Wie im Bildungsbereich üblich, unterscheidet sich die Umsetzung in den einzelnen Bundesländern in Formulierung und Inhalt. Alle Schülervertretungen weisen jedoch gemeinsame Grundelemente auf:

- Aus den Klassen werden bis zu zwei Vertreter:innen gewählt, gleichberechtigt oder als Sprecher:in und Vertreter:in.
- Die Klassensprecher:innen sind nicht nur die Interessenvertreter:innen innerhalb ihrer Klasse, sondern gleichzeitig Mitglieder im klassenübergreifenden Gremium – der Schülervertretung.
- Dieses Gremium, bestehend aus den Klassensprecher:innen, hat besondere Rechte in der Schule: Sie dürfen während der Unterrichtszeit tagen, haben Anspruch auf eine Ausstattung und dürfen eigeninitiativ Projekte in der Schule umsetzen.
- An jeder Schule wird zudem mindestens ein:e Schülersprecher:in gewählt, der oder die mit seiner oder ihrer Vertretung oder einem ganzen Vorstand den Vorsitz der Schülervertretung hat.
- Jede Schülervertretung wird in ihrer Arbeit von Pädagog:innen unterstützt und begleitet.
- Schüler:innen sind Teil der Gremienarbeit der Schule. Vertreter:innen haben Anspruch darauf in Konferenzen, wie z.B. in die Fachkonferenzen, Klassenkonferenzen oder die Schulkonferenz eingebunden zu werden.

Als Teil der Schulkonferenz wiegen die Stimmen der Schüler:innen in der Regel ebenso viel wie die der Lehrer- und Elternvertreter:innen. Schulen, die dieser Form von Partizipation Raum geben, erleben Schülervertretungen als Motor der Schulkultur. Die Gremien arbeiten mit zunehmender Erfahrung eigenverantwortlicher, organisieren sich in festen thematischen Arbeitsgruppen und verbinden Elemente der gewählten Schülervertretung mit der Gründung von Arbeitsgemeinschaften im Nachmittagsbereich, die für die Mitwirkung aller Schüler:innen offen sind. Von Schülervertretungen, die eigene Podcasts ins Leben rufen, über Kunstwettbewerbe bis hin zu Antidiskriminierungsprojekten und der eigenständigen Beschaffung und Verwaltung von Menstruationsprodukten auf den Schultoiletten sind der Vielfalt der Schülerprojekte keine Grenzen gesetzt.

Was Schulen zur Stärkung der SV tun können

Neben festen monatlichen Sprechzeiten, einem eigenen Raum und einem kleinen Budget zur eigenen Verfügung sind vor allem Softskills und das Miteinander entscheidend:

Sowohl die begleiteten Pädagog:innen als auch die Schülervertretung selbst müssen die Strukturierung von Gremiensitzungen und Projektarbeit erlernen und einüben, bevor sie effektiv sein können. Außerdem muss sich die neu gebildete Gruppe erst kennen lernen, bevor sie gemeinsam Verantwortung übernehmen kann. Um Teambuilding, grundlegende Organisation und Projektmanagement zu verbinden, hat sich an vielen Schulen ein SV-Tag oder eine SV-Fahrt zu Beginn des Schuljahres etabliert.

Eine enge Anbindung an die Schulleitung durch regelmäßige Gespräche und das Prinzip der offenen Tür vermeiden Missverständnisse und stärken die allgemeine Beteiligungskultur. Ist die Schülervertretungsarbeit erst einmal ein elementarer Bestandteil der Schulkultur geworden, wird sie sowohl nach außen (im Schulprogramm, auf der Homepage und durch eine Informationstafel im Schulgebäude) als auch im Alltagserleben der Schüler:innen (Lob und Anerkennung für Engagement, Zeugnisvermerke) sichtbar. Um nicht nur die gewählten Vertreter:innen, sondern die ganze Schülerschaft zu erreichen, sollte regelmäßig und ansprechend über die Rechte und Pflichten von Schüler:innen informiert werden. Außerdem könnten Schüler:innen über das Mindestmaß hinaus eingebunden werden, zum Beispiel dadurch, dass Konferenzen jugendgerecht gestaltet werden: Themen, die für Schüler:innen relevant sind, immer ganz oben auf die Tagesordnung setzen, Konferenzen mit Schüler:innen vor- und nachbesprechen und neue Formate der Beteiligung wagen. So gibt es bereits die Idee der „erweiterten Schulkonferenz“, an der interessierte Schüler:innen teilnehmen können, Zukunftswerkstätten mit der ganzen Schule oder Arbeitsgruppen, die auch für Anregungen von Schüler:innen offen sind. Der Weg zu mehr und selbstverständlicherer Partizipation ist mühsam und sieht zunächst nach Mehrarbeit aus. Aber nach einiger Zeit sind die neuen Prozesse für die Lehrpersonen und vor allem auch für die Schüler:innen routinierter. In Anbetracht des beträchtlichen Lernpotenzials sowie der Tatsache, dass die Schule den einzigen Ort darstellt, an dem alle Jugendlichen erreicht werden und ihnen eine politische Bildung zuteil werden kann, sollte diese Aufgabe als Verpflichtung für alle Schulen betrachtet werden.

Was Lehrer:innen zur Stärkung der SV tun können

Das „Personal“ der Schülervertretung sind die gewählten Klassensprecher:innen. Wenn diese ihre Aufgabe und die Erwartungen an ihre Rolle kennen, kann die Schülervertretung auf einer Basis von Vorwissen und Motivation aufbauen. Die Zeit zu Beginn des Schuljahres ist knapp und die Lehrer:innen haben eine Vielzahl an Dingen gleichzeitig zu erledigen. Da wird die Klassensprecherwahl schnell abgehakt. Das ist leider fatal, denn Beliebtheitswahlen oder eine schnelle Festlegung der Klassensprecher:innen verhindern, dass die Ideenreichen und Engagementbereiten ihr Potenzial entfalten können, während unmotivierte „Hauptsache-kein-Unterricht“-Schüler:innen den Fortgang der Projektarbeit behindern. Ein Umdenken im Umgang mit Wahlen muss stattfinden! Wahlplakate gestalten, kurze Motivationsreden oder anonyme Wahlempfehlungen: Eine ausgiebige Wahlvorbereitung birgt Potentiale, seine Schüler:innen nochmal anders kennenzulernen und der Fokus auf die positiven Eigenschaften wirkt sich auch auf das Klassenklima aus. Dabei muss niemand das Rad neu erfinden: Es gibt viele Methoden und Ideen für gute Wahlen, die online verfügbar sind. Noch besser ist es, wenn die Schule dies einheitlich handhabt: zum Beispiel durch einen festen Wahl(kampf)tag.

Was die Politik zur Stärkung der SV tun kann und muss

Wie stark Schülervertretungen gefördert werden, hängt auch von den rechtlichen Rahmenbedingungen ab, die für die Schulen eines Bundeslandes gelten. Und hier steckt der Teufel oft im Detail: Rechte, die mit einer „Kann“-Formulierung einhergehen, führen oft dazu, dass andere Dinge priorisiert werden. Wir plädieren daher für:

1. Einen verpflichtenden, regelmäßigen Klassenrat als Basiseinheit der Demokratiearbeit jeder Schule.
2. Die Verpflichtung aller Schulen die gesamte Schulgemeinschaft regelmäßig über die Mitbestimmungsrechte der Schülervertretung zu informieren.
3. Ein festes Budget der Schülervertretung von 500 bis 1000 Euro für die Durchführung ihrer Projekte.
4. Das Recht der Schülervertretung, sich während der Unterrichtszeit im laufenden Schuljahr für mindestens zwei Tage inhaltlich fortzubilden.
5. Einen Zugang zu Qualifizierungsmaßnahmen sowie Entlastungen für die Lehrkräfte, die Schülervertretungsarbeit begleiten.

Problem des fehlenden übergreifenden Handlungsrahmens

Ein weiteres Problem in der Praxis ist die Komplexität und Verflechtung der Texte, die den rechtlichen Handlungsrahmen der Schülervertretungen prägen. Der alleinige Blick in das Schulgesetz reicht in vielen Bundesländern nicht aus. Die Informationen der entsprechenden Paragraphen des Schulgesetzes werden teilweise durch Erlassregelungen, Wahlverordnungen oder auch allgemeine Konferenzordnungen ergänzt. Da nicht alle begleitenden Pädagog:innen eine umfassende inhaltliche Vorbereitung auf ihre Rolle erhalten, kursieren viele Missverständnisse. Auch die teilweise kursierenden Leitfäden oder Übersichten sind nicht immer aktuell oder vollständig.

Tabelle zur Ausgestaltung der Schülervertretungsarbeit in den unterschiedlichen Bundesländern

Relevante Stellen in Gesetzen und Verordnungen der Bundesländer	
BaWü	§47, §62 - §70 Schulgesetz; SMV-Verordnung; Konferenzordnung Kultusministerium
Bayern	§62-64, §69 Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEuG), §8-11 Bayrische Schulordnung (BaySchuO)
Berlin	§77, §80-§81, § 83-§87, §171, §121 Schulgesetz (SchulG)
Brandenb.	§74 - §80 sowie §83 - §91 Schulgesetz (SchulG)
Bremen	§ 42 - §53 Bremisches Schulverwaltungsgesetz (BremSchVwG)
Hamburg	§52 - §67 Hamburgisches Schulgesetz (HmBSG)
Hessen	§121 - §122 Hessisches Schulgesetz (HSchG); Verordnung über die Schülervertretung und Studierendenvertretung (SV-Verordnung)
Meckl.-V.	§74 - §85 Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern (SchulG M-V)
Nieders.	§32 - §49 sowie §72 - §87 Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG)
NRW	§65 - §74 Schulgesetz (SchulG); SV-Erlass
Rheinl.-Pf.	§31 - §36 Schulgesetz (SchulG); Verwaltungsordnung (VV) "Aufgaben, Wahl und Verfahrensweise für Schülerinnen und Schüler" (Amtsbl. 2015, 239, Gamtsbl.2020, 249)
Saarland	§20- §34, §345 Schulmitbestimmungsgesetz (SchumG)
Sachsen	Sächsisches Schulgesetz (SächsSchuG); Schülermitwirkungsverordnung (SMVO)
Sachs.-A.	§29, §45 - §49 Schulgesetz (SchulG LSA)
Schles-H.	§62- §81 Schulgesetz (SchulG); Musterstatut für Schülervertretungen
Thüringen	§28 und §38 Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG); Thüringer Schulordnung (Thür-SchuO)

Namen für die Gremien: Schülervertretung, Klassenrat, Schülerrat, Schüler(voll)versammlung, Schülersprecher:in, Schulkonferenz	
BaWü	Begriff Schülermitverantwortung (SMV); Klassenschülerversammlung statt Klassenrat
Bayern	Begriff Schülermitverantwortung (SMV); Schülerausschuss als zusätzliches Gremium aus den drei Schülersprecher:innen; Klassensprecherversammlung entspricht dem Schülerrat und das höchste Gremium der Schule heißt Schulforum
Berlin	In Berlin ist die Rede von der Gesamtschülervertretung (GSV).
Brandenb.	Klassenrat heißt Klassenberatungsstunde: Konferenz der Schüler:innen entspricht dem Schülerrat
Bremen	Klassensprecher werden im Gesetz Klassenschülersprecher genannt. Alle Klassenschülersprecher:innen zusammen bilden den Schülerinnenbeirat (SB).
Hamburg	Keine abweichenden Formulierungen
Hessen	Keine abweichenden Formulierungen
Meckl.-V.	Der Klassenrat wird hier als Schülerversammlung bezeichnet.
Nieders.	Anstelle einer Schulkonferenz gibt es den Schulvorstand.
NRW	Die Schülervollversammlung heißt Schülerversammlung.
Rheinl.-Pf.	Klassenversammlung anstelle des Klassenrates; der Schülerrat ist die Versammlung der Klassensprecher:innen; das Äquivalent zur Schulkonferenz heißt Schulausschuss.
Saarland	Die Schülervollversammlung heißt hier Schülerversammlung.
Sachsen	In Sachsen wird Schülerversammlung als Oberbegriff für Schülervollversammlung oder Schülerteilversammlung benutzt.
Sachs.-A.	In Sachsen-Anhalt gibt es keine Schulkonferenz. Stattdessen ist die Gesamtkonferenz das höchste Gremium.
Schles-H.	In Schleswig-Holstein ist die Rede von Klassensprecherversammlungen und Schülerversammlungen.
Thüringen	Thüringen arbeitet mit dem Begriff der "Schülermitwirkung" und anstelle des Schülerrates gibt es die Klassensprecherversammlung.

Wahlen der Klassensprecher:innen	
BaWü	ein Klassensprecher:in + ein Stellvertreter:in ab Klasse 5 (§65 SchG)
Bayern	Klassensprecher:in + Stellvertreter:in ab Klasse 5 (§62 Abs.3 BayEuG)
Berlin	zwei gleichberechtigte Klassensprecher:innen (§84 SchulG)
Brandenb.	paritätische Besetzung angestrebt, gleichberechtigte Klassensprecher:innen ab Klasse 4 (§83 SchulG)
Bremen	zwei Klassensprecher:innen ab Klasse 1 (§50 BremSchVwG)
Hamburg	zwei gleichberechtigte Klassensprecher:innen ab Klasse 1 (§63 HmbSG)
Hessen	Klassensprecher:in und Stellvertreter:in ab Klasse 5 (§1 SV-Verordnung)
Meckl.-V.	Klassensprecher:in + Stellvertreter:in (§81 SchulG M-V)
Nieders.	Klassensprecher:in und Stellvertreter:in ab Klasse 5 (§73 NSchulG)
NRW	ab Klasse 5, Sprecher:in und Stellvertreter:in (§74 SchulG)
Rheinl.-Pf.	Sprecher:in und Vertreter:in (§32 SchulG)
Saarland	ab Klasse 5 zwei gleichberechtigte Sprecher:innen (§27 SchumG)
Sachsen	ab Klasse 5 Klassensprecher:in und Vertreter:in (§7 SMVO)
Sachs.-A.	ab Klasse 5, Sprecher:in und Stellvertreter:in (§46 SchulG LSA)
Schles.-H.	ab Klasse 1, Sprecher:in und Stellvertreter:in (§81 SchulG)
Thüringen	ab Klasse 1, Sprecher:in und Stellvertreter:in (§10 ThürSchulO)

Teilnahme von Schüler:innen in Klassenkonferenzen	
BaWü	keine Teilnahme von Schüler:innen vorgesehen
Bayern	keine Teilnahme von Schüler:innen vorgesehen
Berlin	stimmberechtigte Teilnahme ab Klasse 7 (§82 SchulG)
Brandenb.	beratende Teilnahme unter Ausschluss bei personenbezogenen sensiblen Themen (§88 SchulG)
Bremen	stimmberechtigte Teilnahme ab Klasse 5, beratende Teilnahme ab Klasse 1 unter Ausschluss bei personenbezogenen sensiblen Themen (§42 BremSchVwG)
Hamburg	stimmberechtigte Teilnahme ab Jahrgangsstufe 4 (§61 HmbSG)
Hessen	beratende Teilnahme (§122 HSchG)
Meckl.-V.	stimmberechtigte Teilnahme ab Klasse 5 (§78 SchulG M-V)
Nieders.	Teilnahme mit Stimmrecht (§36 Abs.2 NSchG)
NRW	beratende Teilnahme ab Klasse 7 unter Ausschluss bei personenbezogenen Themen (§71 SchulG)
Rheinl.-Pf.	beratende Teilnahme (§ 27 Abs. 4)
Saarland	beratende Teilnahme ab Klasse 5 (§12 SchumG)
Sachsen	keine Teilnahme vorgesehen
Sachs.-A.	beratende Teilnahme (§29 SchulG LSA)
Schles-H.	stimmberechtigte Teilnahme (§65 SchulG)
Thüringen	keine Teilnahme vorgesehen (§37 ThürSchulG)

Fest definierte (Mindest-)Zeiten für Schülervertretungsarbeit	
BaWü	Klassenschülerversammlung: zwei Verfügungsstunden pro Halbjahr während der Unterrichtszeit (§8 Abs.2 SMV-Verordnung) -Infogespräch zwischen Schulleitung, Verbindungslehrkraft und Schülersprecher:in monatlich (§11 Abs.3 SMV-Verordnung)
Bayern	1 x Mo. Beratungszeit f. Schülerausschuss/Klassensprechervers. (§62 Abs.8 BayEuG)
Berlin	Mind. 1 h/Monat Klassenrat (§84 SchulG); GSV bis 2 x Monat für zwei Unterrichtsstunden (§84 Abs.2, §85 SchulG); Schülerversammlung bis 2 x Halbjahr für 2 Unterrichtsstunden (§85 Abs. 7 SchulG); SV-Fahrten (3 Tage/Schuljahr) (§84 Abs.2 SchulG)
Brandenb.	1 h/Monat für klasseninterne Beratung (Klassenrat) (§83 Abs. 2 SchulG) für Klassensprecher:innen für Vorbereitung auf Gremienarbeit 2 h/Monat (§83 Abs. 2 SchulG); Konferenz der Schüler:innen 2 mal im Halbjahr für zwei Stunden (§84 Abs. 7 SchulG)
Bremen	10 x Schuljahr 2 h für Schüler:innenbeirat (§47 Abs. 3 BremSchVwG); Schülerversammlung insgesamt 10 Unterrichtsstunden im Schuljahr (§49 Abs.2 BremSchVwG)
Hamburg	20 Unterrichtsstunden/Schuljahr für Schülerrat (§66 Abs.1 HmbSG); 10 Unterrichtsstunden/Schuljahr für die Vollversammlung aller Schüler:innen (§66 Abs.2 HmbSG)
Hessen	1 h SV-Stunde pro Klasse (§21 SV-Verordnung); mind. eine Schülerversammlung pro Schuljahr (§122 HSchG)
Meckl.-V.	mind. 1 Schülervollversammlung/Schuljahr zur Unterrichtszeit (§82 SchulG M-V)
Nieders.	eine Stunde wöchentlich für Beratungen innerhalb der Klasse (§80 Abs. 8 NSchulG) - Vier zweistündige Schülerversammlungen im Schuljahr (§80 Abs. 8 NSchulG) - Vier zweistündige Schülerratssitzungen (§80 Abs. 8 NSchulG)
NRW	eine Stunde im Monat für Beratung innerhalb der Klasse (SV-Stunde) (§74 SchulG) - Schülerversammlung bis zu zwei mal im Schuljahr (§74 Absatz 4)
Rheinl.-Pf.	eine Unterrichtsstunde im Monat für Klassenversammlung (SV-Stunde) (2.2 VV)
Saarland	Schülervertretung bis zu zwei Unterrichtsstunden im Monat (§26 SchumG)- Schülerversammlung mindestens zweimal im Schuljahr für je zwei Unterrichtsstunden (§23 SchumG)
Sachsen	Beratung in der Klasse: ½ Unterrichtsstunde/Woche (§2 Abs. 1 SMVO); 2 Unterrichtsstunden/Monat für Beratung des Schülerrates (§2 Abs.4 Satz 1 SMVO); zusätzliche 2 Unterrichtsstunden/Monat für Besprechungen für Klassensprecher:innen (§2 Abs. 4 Satz 3 SMVO) - Schülerversammlungen zweimal im Schuljahr (§14 SMVO)
Sachs.-A.	Es werden keine Zeitansätze im Schulgesetz genannt
Schles-H.	12 Unterrichtsstunden im Jahr für die Klassensprecherversammlung "(§84 Abs.10 SchulG)" - mind. eine Schülerversammlung jährlich (§7 Musterstatut)
Thüringen	einmal im Monat Klassenrat (§28 Abs. 1a SchulG) -Einmal im Monat Klassensprecherversammlung (§28 Abs.2 SchulG)

Teilnahme von Schüler:innen in Fachkonferenzen	
BaWü	eingeschränktes (themenbezogenes) Teilnahmerecht (§11 Konferenzordnung)
Bayern	keine Teilnahme vorgesehen
Berlin	beratende Teilnahme (§82 SchulG)
Brandenb.	beratende Teilnahme (§87 SchulG)
Bremen	beratende Teilnahme (§35 Abs. 2 BremSchVwG)
Hamburg	beratende Teilnahme (§58 Abs.3 HmbSG)
Hessen	beratende Teilnahme (§122 HSchG)
Meckl.-V.	beratende Teilnahme (§79 SchulG M-V)
Nieders.	Teilnahme mit Stimmrecht (§36 Abs. 2 NSchG)
NRW	beratende Teilnahme (§70 SchulG)
Rheinl.-Pf.	beratende Teilnahme (§27 Abs.4)
Saarland	ab Klasse 8 beratende Teilnahme (§15 SchuMG)
Sachsen	keine Teilnahme vorgesehen
Sachs.-A.	beratende Teilnahme (§29 Abs. 2 SchulG LSA)
Schles-H.	Beratende Teilnahme (§66 Abs.2 SchulG)
Thüringen	keine Teilnahme vorgesehen (§37 Abs. 4 ThürSchulG)

Budget und Ausstattung der Schülervertretungen	
BaWü	Beiträge erheben und Spenden einnehmen gestattet (§19 SMV-Verordnung)
Bayern	Einnahmen generieren und Spenden einnehmen gestattet (§10BaySchO)
Berlin	Sachkostenausstattung (§49 Abs. 2, §121 SchulG)
Brandenb.	Sachkostenausstattung (§80 SchulG)
Bremen	Anspruch auf eigenen, festen Raum (§47 Abs.5 BremSchVwG)
Hamburg	Schülervertretung bekommt Geldmittel zugewiesen und darf zudem Spendenentgegennehmen (§ 64 Absatz 6 HmbSG)
Hessen	Beiträge dürfen erhoben und Spenden entgegengenommen werden (§16 SV-Verordnung)
Meckl.-V.	Sachkostenausstattung (§80 Abs.9 SchulG M-V)
Nieders.	Spenden und freiwillige Beiträge dürfen genommen bzw. erhoben werden (§85 Abs.3 NSchulG)
NRW	Anspruch auf schwarzes Brett (1.10 SV-Erlass), Beiträge erheben und Spenden einnehmen gestattet (Absatz 8 SV-Erlass)
Rheinl.-Pf.	abschließbare Aufbewahrungsmöglichkeit bzw. eigener Raum, Internetzugang sowie eigener Auftritt auf der Schulhomepage (1.7 f. VV) freiwilliger Beitrag und Spenden dürfen entgegengenommen werden (1.9 VV) 1/3-
Saarland	Schülervertretung bekommt Geldmittel zugewiesen und darf zudem Spendenentgegennehmen (§34 SchumG)
Sachsen	Die Schülervertretung darf Beiträge erheben und Spenden entgegennehmen (§19 SMVO)
Sachs.-A.	Keine Informationen vorhanden
Schles.-H.	Die Schülervertretung darf Beiträge erheben und Spenden entgegennehmen (§13 Musterstatut)
Thüringen	Sachkostenausstattung (§28 Abs. 2 ThürSchulG)

Verteilung des Stimmgewichts in der Schulkonferenz zwischen den Interessengruppen (Lehrpersonen, Schüler:innen, Eltern) ab der Sekundarstufe 1	
BaWü	1/3 - Parität (§47 SchulG)
Bayern	1/3- Parität (§69 BayEuG)
Berlin	1/3 -Parität (§77 SchulG)
Brandenb.	1/3-Parität (§90 SchulG)
Bremen	1/3- Parität mit Vetorecht (§32 BremSchVwG)
Hamburg	1/3-Parität (§55 HmbSG)
Hessen	Eltern und Schüler:innen gemeinsam 50% bei variierender Verteilung je nach Schulform (§ 131 HSchG); devolutives Vetorecht (§22 SV-Verordnung)
Meckl.-V.	1/3-Parität (§76 SchulG M-V)
Nieders.	1/4 -Anteil (§38 b NSchG)
NRW	1/3-Parität (§66 SchulG)
Rheinl.-Pf.	1/3-Parität (§48 SchulG)
Saarland	1/3-Parität (§45 SchumG)
Sachsen	1/3 Parität, bei Kostenfragen 1/4 (§43 SächsSchG)
Sachs.-A.	1/3-Parität (§29 SchulG LSA)
Schles.-H.	1/3- Parität mit suspensivem Vetorecht (§63 Abs.4 SchulG)
Thüringen	1/3- Parität mit suspensiven Vetorecht (§38 Absatz 1a ThürSchulG)

Anmerkungen zur Tabelle:

Die Analyse der Gesetze und Vorschriften erfolgte unter der Fragestellung, welche Ansprüche den Schülervertretungen in jedem Fall zustehen. Des Weiteren finden sich in nahezu allen Bundesländern zusätzliche Formulierungen, welche eine Erweiterung der Schülermitwirkung zulassen. Diesbezüglich ist insbesondere die zur Verfügung gestellte Arbeitszeit von Relevanz, welche den Schüler:innen während der regulären Unterrichtszeit gewährt wird. Formulierungen wie "mindestens einmal im Schuljahr" (gemäß § 122 Abs. 7 Hessisches Schulgesetz) oder "Die Schülervertreterinnen und Schülervertreter sind [...] in angemessenem Umfang vom Unterricht freizustellen" laden zu Aushandlungsprozessen in der Schule ein. Auch das Schuljahr, ab dem Klassensprecher:innen gewählt werden, sowie die Teilnahme zusätzlicher Mitglieder in Konferenzen sind durch "Kann-Formulierungen" für individuelle Regelungen innerhalb der Schule geöffnet.

Schülervertretung heißt: Schule ein Gesicht geben!



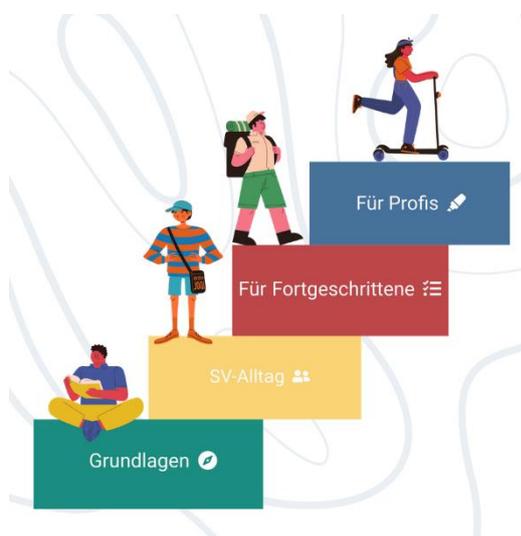
- 👍 Wir unterstützen euch durch Seminare und Fortbildungen
- 👥 Wir vermitteln Kontakte zu anderen Aktiven in der Region
- ❓ Wir beraten euch zu allen Fragen rund um die Schülervertretung (SV)
- 📖 Wir sammeln und bereiten SV-Wissen auf
- 📱 Wir bieten kostenlose digitale Tools, wie unsere neue SV-App meinsvwissen.de und Methoden zur Verbesserung der SV-Arbeit

Abb. 1: Arbeit des Vereins ‚Schule ein Gesicht geben‘

Der Verein ‚Schule ein Gesicht geben‘ setzt sich dafür ein, dass jede:r Schüler:in Rechte und Demokratie an der Schule selbst erleben kann. Er bietet Netzwerkarbeit und Beratung für Schüler:innen, Schülervertretungen und Lehrkräfte (<https://schuleeingesichtgeben.de/wp-content/uploads/2024/11/WasWirMachen.pdf>).

Im Rahmen eines kooperativen Forschungs- und Lehransatzes der Universität Vechta und des Vereins ‚Schule ein Gesicht geben‘ wurden gemeinsam mit Studierenden Herausforderungen und Gelingensbedingungen von Schülervertretungsarbeit erforscht und Praxismaterialien für die Schülervertretungsarbeit erarbeitet. Hierzu wurden an 55 Schulen aller Schularten sowohl aus ländlichen wie aus städtischen Räumen in sechs Bundesländern (Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt, Thüringen) Schülervertretungen sowie Schülervertretungsbegleitungen befragt. Kernfragen waren, was sie als unterstützend erleben, was als hinderlich und was ihrer Meinung nach unterstützend geleistet werden müsste, um gute Schülervertretungsarbeit umzusetzen. Basierend darauf wurden Materialien entwickelt und online zugänglich gemacht, die zum einen die Schüler:innen, aber auch die pädagogischen Begleitungen, wie etwa Lehrkräfte oder Schulsozialarbeiter:innen unterstützen, etwa u.a.:

- Methodenvorschläge für gelungene Klassensprecherwahlen (https://meinswissen.de/sv-archiv/#36-88-2-1-1-klassensprecher_innen)
- Leitfaden für Gremienwahlen (<https://meinswissen.de/arbeitshilfe-gremienwahlen/>)
- Material zur Unterstützung der SV Arbeit in inklusiven Klassen oder in Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt (<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/788>)
- Materialien für Lehrkräfte im Grundschulbereich zur SV-Arbeit (Web- App: <https://meinswissen.de/grundschulen/>),
- Handreichung für BNE-Projekten im Rahmen der SV-Arbeit (<https://meinswissen.de/klimaschutz-projekte/>)
- Schülervertretungs-Handbuchs in Kooperation mit der FES (<https://library.fes.de/pdf-files/bueros/schwerin/20577.pdf>)



Der Downloadbereich von ‚Schule ein Gesicht geben‘ für Schüler:innen und Lehrkräfte ist vielfältig:

<https://meinswissen.de/>

Interaktives Wissen aufbereitet auf unterschiedlichen Niveaustufen, für unterschiedliche Themen, Schularten, Bundesländer und Altersgruppen

Abb. 2: Interaktive Seite für Schülervertretungen und Schülervertretungsbegleitungen: <https://meinswissen.de/wissen/>



Abb. 3: Handbücher zur Schülervertretungsarbeit: <https://meinswissen.de/handbuecher/>

„Wenn ich Bürgermeister:in wäre...“

Subjektive Sicherheit, Jugendsozialarbeit und die Sicht auf das städtische Schulumfeld – Ergebnisse einer Kinder- und Jugendbefragung

Daniela Steenkamp und Lea Rittsteiger

Verunsichernde Erfahrungen an Orten im öffentlichen Raum gefährden nicht nur ein gesundes Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen, sondern engen aus sozialpädagogischer Sicht auch ihre Lebenswelten ein und verhindern sozialisationsbezogene gesellschaftsintegrative Raumeignungsprozesse (Meyer et al. 2017; Abt 2021, S. 8, vgl. auch Deinet 2009 und Deinet & Reutlinger 2013).

Im vorliegenden Beitrag werden Ergebnisse einer onlinegestützten Kinder- und Jugendbefragung mit 1889 jungen Menschen im Alter von 10 bis 18 Jahren vorgestellt, die 2023 in einer Mittelstadt im Südwesten Deutschlands durchgeführt wurde.

Ziel war, auf Basis der subjektiven Sicherheitseinschätzungen der Kinder und Jugendlichen Handlungsempfehlungen für die zukünftige Gestaltung städtischer mobiler Kinder- und Jugendsozialarbeit herauszuarbeiten. Zudem wurden die Kinder und Jugendlichen danach befragt, welche Sofortmaßnahmen sie in Bezug auf die Sicherheit in ihrer Stadt als Bürgermeister:in umsetzen würden.

Es zeigt sich, dass sich der Großteil der Kinder und Jugendlichen in ihrer Stadt sicher fühlt, sie aber einzelne vulnerable Orte als unsicher wahrnehmen, die auch als Treffpunkte für Menschen in besonders prekären Lebenslagen wie Menschen ohne Obdach oder suchterkrankte Menschen bedeutsam sind. Zugleich nehmen die Kinder ihre Innenstadt als verdichtet wahr, es fehlen ihnen eigene Räume. Es zeigen sich Parallelen: Ähnlich wie Menschen in besonders prekären Lebenslagen nehmen sich auch die Kinder und Jugendlichen als sozialräumlich exkludiert wahr. In der Folge kommt es zu einer Konkurrenz von Nutzungsinteressen beider Gruppen, die Unsicherheitsgefühle verursacht und kindliche Aneignungsprozesse des Sozialraums negativ beeinflusst.

Einleitung

Laut UN-Kinderrechtskonvention haben Kinder und Jugendliche ein Recht auf ein gewaltfreies Aufwachsen und das Recht, in einer gesunden Umwelt zu leben (UN-KRK, Art. 19 und 24). Der raumbezogenen Sicherheit kommt hier eine besondere Bedeutung zu, denn Kinder und Jugendliche nutzen täglich Straßen, Plätze, grüne Freiflächen oder Parks und die öffentlichen Verkehrsmittel sowie institutionalisierte öffentliche Räume (Klikar & Fuchs 2021, S. 415).

Sicherheit umfasst dabei nicht nur objektive Sicherheit im Sinne von Schutz vor Kriminalität, sondern auch subjektive, wahrgenommene Sicherheit, die „es erst [ermöglicht], den (öffentlichen) Raum frei zu nutzen – ohne dass sich in konkreten Bereichen ein ‚seltsames Gefühl‘ einstellt, bestimmte Orte im Quartier schon von vornherein gemieden werden oder aus Furcht vor anderen die Straßenseite wechselt wird“ (Abt et al. 2021, S. 9).

Subjektive Sicherheit bzw. Unsicherheit im öffentlichen Raum ist ein komplexes Phänomen. Diese entsteht in einem Wechselspiel auf strukturell-gesellschaftlicher, räumlich-lokaler und individueller Ebene und führt zur Ausbildung von individuellen Sicherheitsstrategien (AG Jugendbeteiligung der Stadt Stuttgart 2022, S. 23).

Auf *strukturell-gesellschaftlicher* Ebene steht sie in Zusammenhang mit Folgen gesamtgesellschaftlicher Krisen, mangelnder gesellschaftlicher Teilhabe und Benachteiligung (AG Jugendbeteiligung der Stadt Stuttgart 2022, S. 23). Auch wird mit Blick auf die raumbezogene Sozialisationsforschung seit geraumer Zeit diskutiert, ob und inwiefern sich das Verhältnis von sozialer zu physischer Sicherheit verschiebt: „Wenn die soziale (Sicherheit), im Sinne sozialer Einbindung und Absicherung, nicht mehr gewährleistet ist, wird die physische, im Sinne der Betonung der körperlichen Unversehrtheit, Schutz des Eigentums und der individuellen Freiheit vor einschränkenden oder bedrohlichen Handlungen Anderer, umso vehementer gefordert“ (Wehrheim 2012, S. 28).

Auf *räumlich-lokaler* Ebene lassen sich vier Parameter identifizieren, die subjektive Sicherheit beeinflussen: Menschen (Zusammentreffen unterschiedlicher Gruppen), Dinge (z.B. Beleuchtung, Sitzgelegenheiten), Bewegungen (z.B. Verkehr, Konkurrenz von Bewegungsflüssen) und Image/Identität (v.a. mediale Darstellungen bestimmter öffentlicher Orte) (Stadt Wien 2012).

Auf *individueller* Ebene spielen Erwartungen, Selbstwirksamkeitserleben, Integration in die (Stadt-)Gesellschaft und Erfahrungen eine Rolle für das persönliche Sicherheitsempfinden (AG Jugendbeteiligung der Stadt Stuttgart 2022, S. 30).

Zur subjektiven Sicherheit von Kindern und Jugendlichen in öffentlichen Räumen wurde bislang wenig geforscht, obwohl unstrittig ist, dass sich das subjektive Sicherheitsempfinden von Kindern und Jugendlichen im Vergleich zu Erwachsenen voneinander unterscheidet (Klikar & Fuchs 2021, S. 415).

So weist Abt (2021, S. 8) darauf hin, dass schon eine geringere Körpergröße oder ein selektives oder unzureichendes Wissen über sicherheitsrelevante Zusammenhänge zu anderen Wahrnehmungen und Ängsten führten sowie Erzählungen und mediale Einflüsse anders von jungen Menschen als von Erwachsenen reflektiert würden. Die Neue Leipzig Charta, das Bekenntnis des Bundesministeriums für Wohnen, Stadtentwicklung und Bauwesen zu einer sozial, wirtschaftlich und ökologisch nachhaltigen Stadtentwicklung, betont, dass in einer gerechten Stadt alle gesellschaftlichen Gruppen die Möglichkeit zur Integration in die Gesellschaft und Zugang zu verschiedenen Dienstleistungen und Angeboten erhalten müssen (BMWSB 2020, S. 5). Dies gilt auch für besonders vulnerable Gruppen, zu denen Kinder und Jugendliche gezählt werden.

Daher hält es das Deutsche Institut für Urbanistik für erforderlich, Kinder und Jugendliche stärker zu beteiligen und zu ihren Sicherheits- bzw. Unsicherheitserfahrungen im Sozialraum zu befragen. Hierzu hat es das Projekt INERSIKI entwickelt (Abt 2021, S. 8). Dabei handelt es sich um die Adaption klassischer qualitativer sozialräumlicher Forschungsmethoden zur Erfassung der raumbezogenen Sicherheitsbelange von Kindern und Jugendlichen (INERSIKI) des Deutschen Instituts für Urbanistik (Abt et al. 2021). Gesetzlich ist die aktive Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an der Mitgestaltung von Angeboten der Jugendhilfe, dazu können auch Angebote im öffentlichen Raum gezählt werden, geboten (§ 11 SGB VIII). Zudem war von Interesse, wie sich Kinder und Jugendliche (öffentliche) Räume aneignen (können). Frey (2004, S. 222, vgl. Meyer et al. 2017, S. 11) unterteilt diesen Raum in öffentliche Freiräume (wie Grünflächen, Parks, öffentliche Plätze), öffentlich zugängliche verhäuslichte Räume (wie Kaufhäuser oder U-Bahnhöfe) und institutionalisierte öffentliche Räume (wie Kirchenräume oder Bibliotheken).

Unter Aneignung wird in der Sozialökologie die individuelle Auseinandersetzung mit den materiellen und immateriellen Umweltgegebenheiten verstanden. Bildungstheoretisch betrachtet handelt es sich hierbei um informelle Bildungsprozesse. Kinder und Jugendliche eignen sich den öffentlichen Raum über die Selbstdarstellung und Repräsentation sowie Kommunikation und Interaktion an, um bspw. Orientierung, Anerkennung und Zugehörigkeit zu erfahren (Wehmeyer 2013, S. 68; vgl. auch Deinet

2009 und Deinet & Reutlinger 2013). Daher galt es, Bezüge zu gelingender Aneignung von Kindern und Jugendlichen herzustellen.

Forschungsdesign

Vor diesem Hintergrund fand in einer Mittelstadt im Südwesten Deutschlands nach einem Gemeinderatsbeschluss im Auftrag des Jugendamtes 2023 eine Befragung von Kindern und Jugendlichen statt, um ihre subjektiven Sicherheitseinschätzungen zu erheben und Handlungsempfehlungen insbesondere mit Blick auf die zukünftige Gestaltung städtischer mobiler Kinder- und Jugendarbeit abzuleiten. Um die Forschungsfragen und den Fragebogen zu entwickeln, wurden eine studentisch begleitete Stadtteilbegehung, ein informelles Gespräch mit Studierenden der Sozialen Arbeit und zwei Jugendlichen sowie ein informelles Gespräch der gleichen Studierendengruppe mit der örtlichen Polizistin, die für den Bereich der Prävention zuständig war, vorgeschaltet.

Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen sollten drei Forschungsfragen beantwortet werden:

1. Wie kann die Stadt ein noch sicherer Ort für Kinder und Jugendliche werden?
2. Wie soll mobile Kinder- und Jugendsozialarbeit so umgesetzt werden, dass das subjektive Sicherheitsempfinden positiv beeinflusst wird?
3. Welche Themen und Maßnahmen würden die Kinder und Jugendlichen als Bürgermeister: in umsetzen?

Für die Erstellung des Fragebogens wurden zudem folgende forschungsleitenden Unterfragen entwickelt:

- Wie sicher fühlen sich Kinder und Jugendliche?
- An welchen Orten fühlen sich Kinder und Jugendliche sicher oder unsicher?
- Welche Erfahrungen haben sie im Kontext von Sicherheit gemacht?
- Was für Maßnahmen wünschen Sie sich im Kontext von Sicherheit?
- Was für Angebote wünschen sie sich in der mobilen Kinder- und Jugendsozialarbeit?

Nach intensiver Vorbereitung (einem Vorgespräch mit den Mitarbeitenden des Kinder- und Jugendbüros der Stadt, einer studentischen Stadtteilbegehung unter Leitung des Kinder- und Jugendbüros sowie der Forschungsleiterin, einem Gespräch mit der örtlichen Polizei und einem Gespräch mit zwei Jugendlichen aus der Stadt im Mai 2022) wurde mit dem dortigen Kinder- und Jugendbüro vereinbart, die Sozialraumanalyse durch eine schriftliche online Befragung von Kindern und Jugendlichen im Alter von 10 bis 18 Jahren durchzuführen.² Diese Methode ist auch Bestandteil der 2021 veröffentlichten Instrumentenentwicklung zur Erfassung der raumbezogenen Sicherheitsbelange von Kindern und Jugendlichen (INERSIKI) des Deutschen Instituts für Urbanistik (Abt et al. 2021).

Erhebungsinstrument, Stichprobe, Datenerhebungsverlauf

Die online gestützte Befragung fand von März bis Juli 2023 statt. Sie erfolgte anonym und freiwillig via des Befragungstools Questionstar³ mittels eines altersgerecht gestalteten Fragebogens mit insgesamt 15 Fragen. Er enthielt nach einem kurzen einleitenden Informationstext sowohl geschlossene quantitative als auch halboffene und offene qualitative Fragen, je nach Fragentyp mit einfacher oder

² Vor dem Hintergrund der UN-Kinderechtskonvention war zunächst angedacht, auch jüngere Kinder zu befragen. Aus forschungsethischen Gesichtspunkten wurde dies später verworfen und darauf geachtet, dass die Kinder mindestens 11 Jahre alt sind.

³ Questionstar ist eine Software zur Erstellung, Durchführung und Analyse von Umfragen. Die Wahl fiel auf Questionstar, da dieses Tool die notwendigen Sicherheitsstandards erfüllt wie Serverstandort in Deutschland, Erfüllung der DSGVO, verschlüsselte Datenverbindung (SSL/https), tägliche Backups, Serverlastverteilung.

mehrfacher Antwortauswahl sowie optionaler Textfeldeingabe. Je nach Fragentyp wurde die subjektive Einschätzung mithilfe einer graduellen Antwortskala (Likert Skala) erfasst. Es konnten also sowohl nominal- als auch ordinal skalierte Daten sowie auch freie Textantworten der Kinder und Jugendlichen (Probanden) generiert werden.

Die Items sollten sowohl repressiv ausgerichtete Sicherheitsmaßnahmen als auch eine aufsuchende, sozialräumlich dialog- und verständigungsorientierte deeskalierende Form der mobilen Kinder- und Jugendsozialarbeit abbilden, bei der die Lebens- und Interessenslagen der Kinder und Jugendlichen im Fokus stehen (Meyer et al. 2017, S.7).

Zur Erhöhung der Validität wurde der Fragebogen vor der Finalisierung zunächst im Projektteam angepasst und anschließend in Form eines Pretests 11 Kindern und Jugendlichen im Alter von 11 bis 18 Jahren vorgelegt, um ihn auf Vollständigkeit, Verständlichkeit und Plausibilität zu prüfen. Nach der Auswertung des Pretests wurde der Fragebogen nochmals modifiziert, indem einige Fragen ergänzt bzw. umformuliert oder entfernt wurden.

Vereinbart wurde zudem, dass die Onlinebefragung ausschließlich während einer durch das Kinder- und Jugendbüro veranstalteten Jugendparty und in den Schulen vor Ort unter Anwesenheit von Projektgruppenmitgliedern durchgeführt werden sollte, um Verzerrungseffekte und Manipulation zu vermeiden und Kinder und Jugendliche ohne Internetzugang mit einbeziehen zu können. Die Teilnahme sollte freiwillig erfolgen. Aufgrund der genannten Voraussetzungen wurden eine Vollerhebung oder eine Stichprobenziehung mit Repräsentativitätsanspruch vorab ausgeschlossen.⁴

Wegen des eingeschränkten Zugangs zur Befragung wurden an ausgewählten Terminen und Orten (städtische Jugendparty und Schulen) sogenannte Gelegenheits- oder Ad-hoc-Stichproben vereinbart. Um jedoch eine möglichst große Anzahl an teilnehmenden Kindern und Jugendlichen zu generieren, wurden vorab die Schulen/Schulleitungen und Lehrkräfte kontaktiert und Zeitfenster vereinbart, in denen die Kinder- und Jugendlichen unter Aufsicht einen Zugang zur Befragung erhielten.

Alle Schulen wurden von Mitgliedern des Projektteams persönlich aufgesucht und die potenziellen Teilnehmenden in der Unterrichtszeit angesprochen. Den Kindern und Jugendlichen wurden Sinn und Zweck der Studie sowie die Freiwilligkeit erläutert. Anschließend füllten die dazu bereitwilligen Kinder und Jugendlichen den Fragebogen aus. Mitglieder des Projektteams waren während der Bearbeitungszeit anwesend und konnten so auf Fragen oder Unterstützungsbedarf reagieren.

Um den Anreiz zur Teilnahme zu erhöhen, konnten die Kinder und Jugendlichen am Ende der Umfrage freiwillig an einer Verlosung von Eintrittskarten für den Europapark teilnehmen. Zu diesem Zweck mussten sie freiwillig ihre Emailadresse bekanntgeben.

Auswertung

Nach dem Umfrageende wurde die Befragung mithilfe der Software Questionsstar in Form von Datenberichten und statistischen Datenanalysen aufbereitet und ausgewertet bzw. interpretiert. Die quantitative Datenauswertung erfolgte deskriptiv.⁵ Es wurden zudem auch einzelne Kreuztabellen erstellt, um geschlechtsspezifische oder altersbezogene Unterschiede im Antwortverhalten zu erkennen.

⁴ Zum 31.12.2022 waren in der Stadt insgesamt 3.827 Personen zwischen 10-18 Jahren mit Haupt- und Nebenwohnsitz gemeldet, 3.790 Personen mit alleinigem Wohnsitz.

⁵ Möglich waren beispielsweise Angaben zu Anzahl von Antworten/ ausgewählten Alternativen, Minimum, Maximum, Median, Varianz und Standardabweichung.

Die qualitative Auswertung erfolgte in Form einer Inhaltsanalyse, deduktiv strukturiert betrachtet entlang von sozialwissenschaftlich einschlägigen Kategorien in wissenschaftlich anerkannten Referenzmodellen (Viernickel 2022; Eggen 2021; Betz & Andresen 2014; Holz et al. 2012; Kilb 2011) wie:

1. dem in der empirischen Kindheits- und Jugendforschung national und regional häufig rezipierten Lebenslagenansatz, der zu einer Einschätzung der Lebenssituation anhand von vier zentralen Lebenslagedimensionen (materiell, sozial, gesundheitlich und kulturell) dient,
2. ergänzt durch Elemente des sowohl international als auch national und regional häufig rezipierten dimensions-/indikatorenbasierten Konzepts Child Well-being, das auf einem multidimensionalen Verständnis von Wohlbefinden basiert und einschlägige Bereiche wie Sicherheit, Digitales, Freizeit, Partizipationsmöglichkeiten oder die Umgebungsqualität in den Blick nimmt sowie
3. drei zentralen Bereichen sozialräumlicher Konzepte und Strategien im Umgang mit Jugendgewalt im städtischen Raum, wie sie von Kilb (2011) unterschieden worden sind in: a.) überwachungsräumliche Maßnahmen, b.) baulich-architektonische Maßnahmen und Konzepte und 3.) gewaltpräventive sozialraumorientierte Konzepte und Angebote in Jugendhilfe und sozialer Arbeit.

So konnten die bislang generierten Daten auf der Basis anerkannter theoriebasierter Forschungsmodelle aus der Kindheits- und Jugendforschung interpretiert werden. Die den Forschungsmodellen entnommenen Kategorien wie beispielsweise „Gewaltfreies und sicheres Umfeld“ oder „Sport, Spiel und Freizeit“ finden sich unter den ausgewählten Ergebnissen in diesem Beitrag.

Ergebnisse

An der Befragung nahmen insgesamt 1963 Kinder und Jugendliche teil. 1889 von ihnen füllten den Fragebogen vollständig aus. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 96%. Davon gaben 48% an, 10 bis 13 Jahre alt zu sein, 52% waren 14 bis 18 Jahre alt. Die Geschlechtsverteilung war ausgewogen. 50% der Befragten waren weiblich, 48% männlich. 98% der Befragten gaben an, noch zu Schule zu gehen. Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse zu den forschungsleitenden Fragen präsentiert.

Wie sicher fühlen sich Kinder und Jugendliche in ihrer Stadt?

Die Mehrheit der befragten Kinder und Jugendlichen fühlt sich eher sicher oder sicher an öffentlichen Orten in der Stadt. 44% gaben an, sich eher sicher zu fühlen. 13% gaben an, sich sehr sicher zu fühlen. Demgegenüber fühlen sich 26% der Befragten eher unsicher. 5% gaben an, sich gar nicht sicher zu fühlen. 20% gaben „weiß nicht“ an.

Es zeigen sich jedoch geschlechtsspezifische Unterschiede. Die weiblichen Befragten gaben häufiger an, sich eher unsicher zu fühlen (15% w., 9% m.). Auch die sich als divers geschlechtlich eingeordneten Befragten wiesen ein etwas schlechteres subjektives Sicherheitsgefühl auf (12% gaben an, hier eher unsicher zu sein).

Werden dagegen die beiden Variablen Alter und Sicherheitsempfinden betrachtet, zeigt sich, dass sich das subjektive Sicherheitsgefühl der jüngeren und älteren Kinder und Jugendlichen nur geringfügig voneinander unterscheidet.

Die am häufigsten genannten Orte, an denen sich die befragten Kinder und Jugendliche sicher fühlten, waren das eigene Zuhause, die Schule und öffentlich stark frequentierte Orte (z.B. Lebensmittelläden sowie in öffentlichen Einrichtungen wie Jugendtreffs, der Bücherei, in Räumen von Vereinen und Sportgruppen, Restaurants und im Kino.

Auf die offene Frage, an welchen Orten sich die Kinder und Jugendlichen unsicher fühlten, wurden am häufigsten eine bestimmte Bushaltestelle/Unterführung an einem öffentlichen Platz, ein bestimmter

Stadtteil und der Bahnhof genannt. Auffallend war auch eine häufige Nennung des Begriffs „Gassen“, der zudem mit bestimmten Uhrzeiten (ab 17 h, abends/nachts) und weiteren sicherheitsrelevanten Punkten wie auffälligen Personen und Verhaltensweisen genannt wurde. Hier wurden insbesondere alkoholisierte Menschen oder Drogenabhängige, obdachlose Menschen und ältere Männer genannt. Auch die Begriffe Gruppen und Banden wurden geäußert. Als verunsichernde Verhaltensweisen wurden das Dealen, längere Aufenthalte der o.g. Personengruppen auf Bänken oder auf der Straße sowie das Ansprechen von Kindern genannt.

Welche Erfahrungen haben Kinder und Jugendliche im Kontext von Sicherheit in der Stadt gemacht?

64% der befragten Kinder und Jugendlichen haben schon einmal eine sie verunsichernde Situation an öffentlichen Orten in der Stadt erlebt, 20% gaben an, eine solche Situation noch nicht erlebt zu haben.

Auf die Frage, was das für eine Situation gewesen sei, gaben 44% der Kinder und Jugendlichen an, schon einmal durch alkoholisierte Erwachsene im öffentlichen Raum verunsichert worden zu sein. 34% gaben an, eine sie verunsichernde Erfahrung schon mit gleichaltrigen Jugendlichen gemacht zu haben. 30% gaben an, diese Erfahrung mit drogenabhängigen Erwachsenen gemacht zu haben.

Bei den offenen Antworten nannten die Kinder und Jugendlichen eine Vielzahl an erlebten Situationen, insbesondere körperliche Angriffe, die sich gegen sie oder andere richteten, vereinzelt auch mit Waffen wie Messer, Hammer oder Hunden. Es wurden ebenfalls verbale Übergriffe wie Beleidigungen und Diebstähle genannt. Ein auffallender Ort, an dem Kinder und Jugendliche von verschiedenen Situationen berichteten, waren öffentliche Busse, ein anderer Ort waren öffentliche Toiletten. Es wurden insgesamt 14 Verfolgungssituationen geschildert.

Auch sexualisierte Übergriffe (Anstarren, Ansprache, Angrapschen, sexuelle Belästigung, nach Hause locken, Verfolgung, körperliche Annäherung) wurden beschrieben.

Ebenfalls wurde das Thema Rassismus angesprochen, im Gegensatz zu ansonsten oft auffällig detaillierten und präzisen Äußerungen in Bezug auf andere Items aber weniger konkret („Rassismus“, „Rassistischer Fall“). Zudem wurden erneut die Themen alkoholisierte Menschen und drogenabhängige Menschen („Junkies“, „pöbelig“, Drogenhandel) sowie Obdachlosigkeit adressiert.

Was für Maßnahmen wünschen sich Kinder und Jugendliche im Kontext von Sicherheit?

64% der befragten Kinder und Jugendlichen sprachen sich für Maßnahmen für mehr Sicherheit an öffentlichen Orten aus. Besonders hohe Zustimmungswerte zeigten sich in Bezug auf mehr Beleuchtung (48%), Videoüberwachung (39%) und mehr Anwesenheit von Polizei an öffentlichen Orten (33%). Auch sogenannte Notfallinseln (30%), Notfallsäulen (25%) und die Bereitstellung einer Notfalltelefonnummer (24%) trafen häufiger auf Zustimmung. 19% der Befragten sprachen sich zudem für Selbstverteidigungskurse aus. Als offene Antworten nannten sie zusätzlich Späti, ein Zentrum für unterstützungsbedürftige Jugendliche, einen Fußball-/Basketballplatz, einen Park bzw. „extra überwachte Chillorte“ und mehr W-Lan.

Wie stehen Kinder und Jugendliche zu mobiler Kinderjugendsozialarbeit und was für Angebote wünschen Sie sich?

Auf die Frage, ob sich Kinder und Jugendliche mobile Kinder- und Jugendarbeit wünschen, waren 43% dafür, 40% antworteten hier mit „weiß nicht.“ 11% wünschten so ein Angebot nicht.

In Bezug auf mögliche Angebote in der mobilen Kinder- und Jugendarbeit sprachen sich 74% für kostengünstige Getränke und Snacks, 73% für W-Lan und 57% für einen Treffpunkt mit Sitzgelegenheiten

aus. 41% wünschten sich Spielmöglichkeiten. Beratungen trafen bei 9% und Infoveranstaltungen bei 5% auf Interesse.

Zur Frage, welche Themen für die Kinder und Jugendlichen relevant sind, gaben 52% an, dass sie sich Gedanken zum Thema „Meine Sicherheit in der Stadt“ machen, 51% gaben hier „meine Familie“ an und 49% „meine Freundschaften“. Weitere wichtige Themen waren die Mobilität in der Stadt (34%) und das Thema Krieg (32%). Bei den 267 offenen Nennungen fielen insbesondere die gehäufte Nennung der Themen Schule, Sport (insbesondere Fußball), Obdachlosigkeit, Religion, Mobbing, Drogen, Rassismus und Tierschutz auf.

Auf die offene Frage, zu welchen Themen sich die Kinder und Jugendlichen Beratungen wünschten, benannten sie eine Vielzahl von Themen wie Probleme in der Familie oder mit Freund:innen (Gewalt zuhause, Möglichkeiten zur Streitschlichtung), schulbezogene Themen (Probleme in der Schule, Sozialverhalten, Probleme mit Lehrkräften), gesundheitsbezogene Themen (Drogen, mentale Probleme, Motivationsprobleme, Aggressivität, Depressionen, Selbstmordgedanken, Selbsthilfe bei Panikattacken, Umgang mit Traumata, Umgang mit Trauer, Sexualität), Sicherheit und Gewalt (Mobbing, Hänselei, Selbstverteidigung, Umgang mit Gefühlen von Unsicherheit im öffentlichen Raum), Digitalisierung (Social Media, Sexualisierung im Internet, digitale Beratung), Arbeit und Geldverdienst (Nebenjobs, Steuern, Geld sparen, Berufswahl) und Mobilität („*wie man nach Hause kommt, wenn man z. B nicht weiß, in welchen Bus man muss*“).

Informationsveranstaltungen wünschten sich die Kinder und Jugendlichen insbesondere zu den Themen Sport und Freizeit (z.B. Fußball, Ausflugsmöglichkeiten und Attraktionen), Schule (Umgang dort mit Behinderung, erweiterte Bildungsmöglichkeiten), Gesundheit und Drogen (Alkohol, Vapes, Abhängigkeit, Selbstmord), Arbeit und Beruf (z.B. Schullaufbahn, Berufsauswahl), Gewalt und Sicherheit (z.B. Gewaltprävention, Selbstverteidigung), Sexualität (LGBTQ, Verhütung), Religion, Digitalisierung/Medien (Handynutzung), Verkehr (Arbeitsweg, Busfahrer), Politik vor Ort (Neuigkeiten in der Stadt) und Politik national und international (z.B. Diskriminierung, Gleichberechtigung).

Was würden die Kinder und Jugendlichen sofort umsetzen, wenn sie Bürgermeister:in wären?

Auf die Frage, welche Maßnahmen Kinder und Jugendliche, wenn sie Bürgermeister oder Bürgermeisterin wären, umsetzen würden, machten die Kinder und Jugendlichen 1610 Eintragungen. Sie schlugen mehr Spielplätze, mehr Sportstätten wie Fußballplätze und Freibäder und mehr Freizeitangebote für Kinder und Jugendliche vor. Benannt wurde auch der Wunsch: „*mehr Orte für Jugendliche einrichten wo sie einfach sein können (sitzen, reden).*“ Mehrere Kinder und Jugendlichen sahen einen Zusammenhang zwischen dem Auftreten/ der Zunahme von delinquentem Verhalten, zu wenig Beschäftigungsmöglichkeiten und vorhandenen bzw. nutzbaren Aufenthaltsorten. Eine Probandin benannte zudem den Wunsch nach „*sicheren Orten für Mädchen, die sich unwohl fühlen, wenn sie draußen ist.*“

Auswertung der Ergebnisse

In der Kategorie **Gewaltfreies und sicheres Umfeld** wurden die Ergebnisse auf die drei von Kilb (2011) unterschiedenen Bereiche sozialräumlicher Konzepte und Strategien im Umgang mit Jugendgewalt im städtischen Raum bezogen auf

- überwachungsräumliche Maßnahmen
- baulich-architektonische Maßnahmen
- gewaltpräventive sozialraumorientierte Konzepte und Angebote in Jugendhilfe und sozialer Arbeit ausgewertet.

An *überwachungsräumlichen Maßnahmen* schlugen die Kinder und Jugendlichen mehr Kameras in der Stadt und in öffentlichen Verkehrsmitteln, mehr Licht, mehr Sitzgelegenheiten, mehr Polizeipräsenz sowie Telefonzellen oder die Möglichkeit, Hilfe zu rufen, wenn das Handy ausfällt, vor. Außerdem wünschten sie sich keine Menschen, die betteln oder eine:n ansprechen und weniger alkoholisierte Menschen ohne Obdach.

Mit Blick auf *baulich-architektonische Maßnahmen* und Konzepte nannten sie mehr Winterdienst, Renovation bestimmter Treppen und Gehsteige (Steine/Schlaglöcher) und Obdachlosenunterkünfte.

Hinsichtlich *gewaltpräventiver sozialraumorientierter Konzepte und Angebote in Jugendhilfe und sozialer Arbeit* benannten die Kinder und Jugendlichen die Bekämpfung von Mobbing, die Verbesserung von Brennpunkten (z.B. durch Streetwork), die Gleichberechtigung für Mädchen und Frauen und Maßnahmen gegen Rassismus (z.B. Entfernung von rechtsextremen Stickern und Parolen).

In der Kategorie **Sport-, Spiel- und Freizeitangebote** nannten die Kinder und Jugendlichen insbesondere Maßnahmen, die auf eine bessere Infrastruktur/ Erhaltung der Infrastruktur bezüglich Sportplätzen (z.B. Fußballplätze, Skateplatz, Hallenbad), Freizeitstätten (z.B. Shoppingcenter, Streichelzoo, Freizeitpark) und den Ausbau von kinder- und jugendgerechten Freizeitangeboten (z.B. Kampfsporttraining, Tanzangebote, öffentliche Feste) abzielen. Explizit wurden außerdem Angebote für jüngere Kinder (Fußball-/Spielplätze) gewünscht.

Bezogen auf die Kategorie **städtische Kinder- und Jugendsozialarbeit** schlugen sie bessere Öffnungszeiten des Jugendtreffs, altershomogene Ausflüge und konkrete Angebote (z.B. Gaming, Club, Jugendkeller) vor. Auch der Wunsch nach kostenlosen, kostengünstigen (oder günstigeren) Angeboten und Eintritten wurde geäußert. Zwei Personen kritisierten, dass Öffnungszeiten und Busfahrzeiten besser an ihre Bedürfnisse angepasst werden könnten.

In der Kategorie **Partizipation** thematisierten die Kinder und Jugendlichen mehr Berücksichtigung der Kinder- und Jugendinteressen und deren Umsetzung (z.B. Umfragen, Jugendforum) und mehr Partizipationsmöglichkeiten (z.B. Mitbestimmung, Beteiligung an Politik).

Zur Kategorie **Inklusion** von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen wurden von den Befragten mehr Möglichkeiten für Menschen mit Behinderungen und mehr Barrierefreiheit („*dass die Kinder, die im Rollstuhl sitzen müssen, dass es halt nicht nur Treppen gibt*“) vorgeschlagen.

Hinsichtlich der Kategorien **Kultur und Gesundheit** wünschten sich die Kinder und Jugendlichen beispielsweise Bibliotheken, Lerncafés, Kunstläden, kostenlose Bücher, ermäßigte Eintritte für Kulturangebote und die Wiederaufnahme traditioneller Feste („*Maibaum*“). Bezogen auf gesundheitsbezogene Angebote wünschten sich die Kinder und Jugendlichen Sportstätten (z.B. Outdoor Gym, Turnhallen), gesetzliche Regelungen (z.B. Durchsetzung des E-Zigarettenverbots und Alkoholverbots, Altersbegrenzung für Energy Drinks ab 18 Jahren) und Angebote zur Förderung der psychischen Gesundheit (z.B. Selbsthilfegruppen, Therapiestunden).

In der Kategorie **Umgebungsqualität** benannten die Kinder und Jugendlichen die Themen überdachte Sitzgelegenheiten und neue Plätze/Aufenthaltsorte für Kinder und Jugendliche sowie mehr Grünflächen/Natur. Wichtig war ihnen zudem Sauberkeit (z.B. Mülleimer, Entfernung von Graffiti), Barrierefreiheit, Versorgung (z.B. öffentliche Toiletten, Wasserspender), Verkehrsführung (z.B. Beschilderung der Wander- und Radwege, mehr Parkplätze, Einkaufsgelegenheiten (z.B. Snack- und Getränkeautomaten, Shoppingangebot) und kulturelle Vielfalt (z.B. diverse Restaurants).

In Bezug auf die Kategorie **Mobilität** adressierten die Kinder und Jugendlichen im Bereich öffentlicher Verkehr u.a. zuverlässige, kostengünstige/kostenlose und eng getaktete Busverbindungen (z.B.

Anpassung an Unterrichtszeiten) sowie saubere Busse und freundliches Busfahrpersonal. Im Bereich Infrastruktur wünschten sie sich u.a. ebene Straßen und Straßenrampen sowie mehr Wege für Menschen mit Behinderung, sichere Radwege und Fahrradstationen sowie E-Scooter und ausgebauten Bushaltestellen (Mülleimer, Sitzgelegenheiten).

Hinsichtlich der Kategorie **digitale Einbindung** thematisierten die Kinder und Jugendlichen freies WLAN überall bzw. besseres Stadt-WLAN ohne zeitliche Limitierung.

In der Kategorie **Schule, Kita und Bildung** adressierten die Kinder und Jugendlichen in Bezug auf die Schulinfrastruktur die Modernisierung von Gebäuden und Räumen, die Schaffung angenehmer und sauberer Aufenthaltsräume (z.B. mehr Sitzmöglichkeiten, Wasserspender, Spiel- und Entspannungsräume), kostenloses Essen und Getränke sowie Klimaanlage und saubere Sanitäreinrichtungen. Eine Person zog einen direkten Zusammenhang zwischen modernen und attraktiven Gebäuden und der Lernmotivation: „*Ich würde erstmal die Schulen und Kindergärten, die es notwendig haben, renovieren lassen oder verbessern, sodass die Schüler/innen mehr Spaß am Lernen haben.*“

Bezüglich der Lehr- und Lernprozesse wünschten sich die Kinder und Jugendlichen teilweise mehr und bessere Lehrkräfte für weniger Schulstundenausfall, teilweise aber auch längere Ferien und Wochenenden sowie weniger Tests und Hausaufgaben. Bezüglich der Unterrichtsinhalte wünschten sie sich ein breites Sportangebot, Berufsorientierungsmaßnahmen (z.B. auch Besuchstage von Polizei oder DRK), soziale Stunden und vielfältige AGs. Beim Schulklima waren ihnen ein sicheres und positives Umfeld, mehr Selbstbestimmung und der Ausbau der Schulsozialarbeit wichtig. Auch wurden bessere Kitastätten, mehr Ganztagesplätze und die Renovierung von Kitas benannt.

In der Kategorie **Familie/ Häusliche Umgebung** thematisierten die Kinder und Jugendlichen die (bessere) Fürsorge der Eltern (z.B. bei der Essensversorgung ihrer Kinder) den Wunsch nach einer gewaltfreien Erziehung und einem sicheren Zuhause für alle.

Fazit

Nachfolgend werden die zentralen Ergebnisse zu den Bereichen Sicherheit und mobile Jugendsozialarbeit zusammengefasst und daraus ableitend Handlungsempfehlungen für die weitere Diskussion in Politik und Verwaltung vorgeschlagen.

Sicherheit

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass sich der überwiegende Teil der Kinder und Jugendlichen in ihrer Stadt eher sicher oder sicher fühlt. Auf strukturell-gesellschaftlicher Ebene beeinflusst das Geschlecht das subjektive Sicherheitsempfinden, da sich Kinder und Jugendliche, die sich als weiblich oder divers verorten, weniger sicher fühlen. Nur sehr geringe Unterschiede zeigen sich dagegen hinsichtlich des Alters. Auf räumlich-lokaler Ebene zeigen sich einige wenige öffentliche Orte, die von vielen Kindern und Jugendlichen als unsicher wahrgenommen werden. Dazu gehören ein öffentlicher Platz, Mobilitätsknotenpunkte (Bahnhof, Busbahnhof), eine Unterführung und einige Gassen. Teilweise liegt das Unsicherheitsgefühl an diesen Orten in ihrem (medialen) Image begründet. Die Unsicherheit an diesen Orten geht insbesondere von drei Personengruppen – alkoholisierten Menschen, drogenabhängigen Menschen, Menschen ohne Obdach – sowie auch von gleichaltrigen Jugendlichen aus. Die verunsichernden Verhaltensweisen, die mit den drei zuerst genannten Gruppen in Zusammenhang gebracht werden, sind ungewolltes und unaufgefordertes Ansprechen und Betteln sowie vereinzelt Ausübung von unterschiedlichen Gewaltformen. Die Uhrzeiten, in denen Unsicherheitserfahrungen genannt werden, sind insbesondere ab 17 Uhr und/bis nachts.

Die Kinder und Jugendlichen schlagen einerseits überwachungsräumliche repressive Maßnahmen wie eine stärkere Polizeipräsenz, Kontrollen, Videoüberwachung und Platzverweise vor, die sich insbesondere auf drogenabhängige, alkoholisierte Menschen und Menschen ohne Obdach sowie auffällige Jugendliche beziehen. Andererseits sprechen sie sich auch für mehr Hilfsangebote für Jugendliche und insbesondere weitere Freiflächen auf ihre Bedürfnisse hin angepasst. Im Bereich der sicherheitserhöhenden Maßnahmen wünschen sich die Kinder und Jugendlichen mehr Beleuchtung. Auch Notfallinseln, Notfallsäulen, eine Notfallnummer oder Selbstverteidigungskurse treffen mehrheitlich auf ihre Zustimmung.

Wohlbefinden, Partizipation und Aneignung öffentlicher Räume

Neben der Sicherheit spielen für ein multidimensionales Verständnis von Wohlbefinden auch die Bereiche Digitales, Freizeit, Partizipationsmöglichkeiten und Umgebungsqualität eine Rolle. Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass die Kinder und Jugendlichen zu jedem dieser Bereiche Meinungen und Verbesserungsvorschläge äußern. So sprechen sie sich beispielsweise für mehr verfügbares WLAN, viele unterschiedliche Freizeit- und Sportmöglichkeiten, mehr Partizipation (z.B. durch weitere Befragungen) und eine Erhöhung der Umgebungsqualität (z.B. durch Sanierung und Verschönerung der Stadt) aus.

Die hohe Beteiligung an der Befragung und besonders die vielfältigen Antworten auf die offenen Fragen zeigen, dass die Jugendlichen sich aktiv mit „ihrer“ Stadt, ihrer Sicherheit, ihrer Freizeitgestaltung im öffentlichen Raum und ihren Wünschen an diesen und an die Jugendarbeit auseinandersetzen. Sie halten sich an verschiedenen öffentlichen Orten, darunter öffentliche Freiräume (z.B. Parks), öffentlich zugängliche verhäuslichte Räume (z.B. Kaufhäuser) und institutionalisierte öffentliche Räume (z.B. Bibliotheken), auf und gestalten diese dadurch mit (Frey 2004, S. 222). Durch diese Auseinandersetzung mit materiellen und immateriellen Umweltgegebenheiten eignen sie sich diese Räume an.

Dies macht es notwendig, Stadtgestaltung und Jugendsozialarbeit sozialräumlich zu verstehen und umzusetzen. Sozialräumliche Jugendarbeit „versteht Sozialräume auch als subjektive Aneignungs- und Bildungsräume“ und „gewinnt ihre konkreten [...] Ziele aus einer qualitativen Sozialraum- und Lebensweltanalyse“ (Deinet 2011, o.S.). Dementsprechend lassen sich aus der durchgeführten Analyse konkrete Handlungsempfehlungen für die Gestaltung der untersuchten Stadt und ihrer Jugendarbeit ableiten, welche die Jugendlichen bei einer gelingenden Aneignung des öffentlichen Raums unterstützen. Objektive und subjektive Sicherheit sind dafür Voraussetzungen.

Handlungsempfehlungen

Adressat:innen der sozialen Arbeit identifizieren und konkrete Maßnahmen an tatsächlichen Bedarfen ausrichten: Soziale Arbeit ist dann besonders wirkungsvoll, wenn sie möglichst früh und direkt bei den betroffenen Menschen und ihren konkreten Herausforderungen ansetzt, ein Transfer in den Alltag stattfinden kann und Maßnahmen in einem persönlichen und überschaubaren Bezugskontext stattfinden können (Kilb 2011, S. 35).

Mobile Soziale Arbeit darf im Zuge sicherheitspolitischer Interessen nicht instrumentalisiert werden, als Überwachungsinstanz agieren und dazu beitragen, dass sich die Konkurrenz verschiedener Nutzungsinteressen verschärft. Da die mobile Kinder- und Jugendarbeit auf Kinder/ Jugendliche/ junge Erwachsene bis 27 Jahren abzielt, die Unsicherheit bei den Befragten jedoch laut der Befunde insbesondere von Menschen mit Alkohol- und Drogenproblematik sowie Menschen ohne Obdach ausgeht, ist die Frage zu stellen, inwiefern sich vielmehr ein Handlungsbedarf mit Blick auf soziale Arbeit mit Menschen in besonders prekären Lebenslagen bzw. suchterkrankten Menschen stellt, d.h. ein Bedarf an Straßensozialarbeit mit diesen Menschen vorhanden ist, der von mobiler Kinder- und Jugendarbeit weder zu decken noch mandatiert ist.

Es lässt sich annehmen, dass sich das subjektive Sicherheitsgefühl der Kinder und Jugendlichen erhöhen würde, wenn **Strategien für eine bessere sozialräumliche Integration von Menschen in prekären Lebenslagen oder von Sucht betroffenen Menschen** ergriffen würden und gleichzeitig die räumliche Konkurrenzsituation über sportpädagogische Angebote für die Kinder und Jugendlichen wie Mitternachtssport in Turnhallen entzerrt wird.

Sozialökologisch betrachtet repräsentieren die Menschen, die als suchterkrankt oder ohne Obdach wahrgenommen werden, aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen einen Bruch von sozialen Ordnungsregeln. Die äußere Ordnung ist insbesondere für Kinder und Jugendliche wichtig, denn über sie stellen Kinder und Jugendliche (auch) ihre innere Ordnung her, von der äußeren Ordnung ausgehend orientieren sie sich bezogen auf das eigene Verhalten und die Interaktion mit der Gesellschaft (Klikar/ Fuchs 2021, S. 407). Eine Handlungsoption wäre eine bislang in Form von Modellprojekten (z.B. Hamburg) erprobte **quartiersbezogene aufsuchende Arbeit für Menschen in besonders prekären Lebenslagen**. Gleichwohl könnte eine mobile Kinder- und Jugendarbeit flankierende Maßnahmen umsetzen, die das subjektive Sicherheitsgefühl der Kinder und Jugendlichen zusätzlich erhöhen, in dem mit gezielten Angeboten insbesondere die vermutlich sehr kleine Gruppe von verunsichernden Jugendlichen erreicht wird.

Hierfür wäre jedoch genauer zu untersuchen, von welchen gleichaltrigen Jugendlichen wann welches verunsichernde Verhalten ausgeht, welche gemeinsamen Merkmale sie aufweisen und an welchen Orten sie sich zu diesen Zeitpunkten aufhalten. Da in den offenen Textnennungen die genannten unsicheren Orte insbesondere mit alkoholisierten, drogenabhängigen Menschen und Menschen ohne Obdach in Verbindung gebracht werden - jedoch nicht mit Jugendlichen - ist zu vermuten, dass Konflikte unter Jugendlichen oder Unsicherheit auslösende Erfahrungen an anderen Orten stattfinden.

„Unsichere“ Orte aktiv in den Fokus nehmen, sichere Orte aufwerten und in die Kinder- und Jugendarbeit stärker einbinden: Der genannte öffentliche Platz, Mobilitätsknotenpunkte (Bahnhof, Busbahnhof), eine Unterführung und einige Gassen werden mehrheitlich als unsichere Orte wahrgenommen. Auch Busse bzw. Bushaltestellen sind potentiell als unsicher benannt worden. Als mehrheitlich wahrgenommene sichere Orte klassifizieren die Kinder und Jugendlichen dagegen insbesondere Orte mit einer hohen formellen oder informellen sozialen Kontrolle wie Schulen, öffentliche Einrichtungen (Bücherei, Räume von Vereinen/ Sportgruppen) oder bekannte Schnellimbissrestaurants. Alle diese Einrichtungen bieten sich daher als Kooperationspartner für sicherheitserhöhende Maßnahmen in der Kinder- und Jugendarbeit an. Insbesondere dem **Ausbau von gewaltpräventiven Angeboten an Schulen** kommt hier eine besondere Bedeutung zu: Beispielhaft seien die Projekte „Wehr dich mit Köpfchen“ und „Stark ohne Gewalt“ genannt.

Die als potentiell wahrgenommenen „unsicheren“ Orte sollten bezüglich ihrer Aufenthaltsqualität und möglicher Gegenmaßnahmen in den Blick genommen werden. Hierzu zählen auch die mediale Darstellung der Orte sowie die Berichterstattung in Presse, sozialen Medien und dem persönlichen Umfeld. Auch eine erhöhte Sichtbarkeit, Ansprechbarkeit und Ansprache von eventuell kontrollierenden Instanzen (so verhältnismäßig und nachvollziehbar sie auch sein mag) kann den gegenteiligen Effekt auslösen und zu einem niedrigeren subjektiven Sicherheitsgefühl führen (AG Jugendbeteiligung der Stadt Stuttgart 2022, S. 26). Eine weitere Empfehlung - angelehnt an den Mobilien Kunstraum Mitte in Stuttgart - ist die **Installierung eines temporären mobilen Kunstraums**, z.B. am Bürgerturmplatz und die **Adaption des Stuttgarter Modells Haltestelle** (AG Jugendbeteiligung der Stadt Stuttgart 2022, S. 20).

Mix aus kontrollierenden, regulierenden und helfend-beratenden Angeboten bereitstellen: Hohe Zustimmungswerte zeigen sich in Bezug auf Videoüberwachung (39%) und eine stärkere Polizeipräsenz (33%). Auch die abgefragten Anlaufpunkte im Notfall treffen auf häufige Zustimmung. Es wird daher empfohlen, einen Mix aus kontrollierenden, regulierenden und auch helfend-beratenden Angeboten

bereitzustellen (Kilb 2011, S. 167). Insbesondere **Notfallinseln** (Geschäfte, Restaurants oder Einrichtungen, die im Bedarfsfall Kindern und Jugendlichen Hilfe anbieten) könnten hier helfen, das subjektive Sicherheitsgefühl zu erhöhen. In der kinderfreundlichen Kommune Remchingen beispielsweise ist ein **Kinderortsplan** entwickelt worden, in dem die Notfallinseln explizit benannt sind. Der in der Befragung zum Ausdruck kommende Zusammenhang zwischen einem hohen Sicherheitsgefühl und Polizeipräsenz an vulnerablen Orten wie auch in der Schule könnte durch gezielte und regelmäßig stattfindende Maßnahmen wie **Coffee with Cops** oder **Polizeigespräche in der Schule** genutzt werden. Auch der Einsatz von **Respektlotsen/Lotsinnen** wäre zu überdenken (AG Jugendbeteiligung der Stadt Stuttgart 2022, S. 20) und es sollte erörtert werden, inwiefern es gezielte Strategien mit Blick auf die Rassismus Bekämpfung und die Bekämpfung sexualisierter Gewalt braucht.

Baulich-architektonische Maßnahmen: Fast die Hälfte aller Befragten (48%) spricht sich für mehr Beleuchtung aus. Auch sichere Straßen für alle Verkehrsteilnehmenden, sichere Verkehrsmittel und Haltestellen sowie eine wetterangepasste Straßenräumung werden im Kontext von Sicherheit gewünscht.

In den Freitextantworten fällt auf, dass Kinder und Jugendliche die **multifunktionale Nutzung von Räumen** favorisieren. Die nach Sicht vieler Kinder und Jugendlichen **fehlenden Freiflächen und Treffpunkte** sind sozialpädagogisch für die Gewaltprävention bedeutsam, denn sie ermöglichen ein reguliertes Ausleben von Emotionen und Aggressionen und stellen ferner ein Feld des sozialen Lernens und der Zielgruppenerreichung dar. Gleichzeitig stellt sich die Frage, wo Begegnungsräume, also integrative Orte bzw. Orte des sozialen Zusammenhalts, an dem mehrere Bevölkerungsgruppen zusammenkommen, vorhanden sind oder geschaffen werden können. In dem Kontext sei der Wunsch nach einem **Rückbezug zu festlichen Traditionen** in den Freitextantworten erwähnt. **Diese Feste und historisch gewachsenen Rituale sind gleichzeitig als temporäre integrative Räume des Zusammenhalts zu bewerten.**

Weitere Handlungsempfehlungen

Kinder und Jugendliche brauchen Rückzugsräume im öffentlichen Raum, die sich dem Blick der Kontrollinstanzen (Familie, Schule, sozialpädagogische Fachkräfte) entziehen (Scherr 2002, zitiert nach Meyer et al. 2017, S. 11). Mit Blick auf die Frage nach der subjektiven Raumwahrnehmung und Aneignung der Kinder und Jugendlichen (vgl. Frey 2004) lässt sich aus den vorliegenden Forschungsbefunden ableiten, dass

1. den Kindern und Jugendlichen öffentliche Freiräume (wie Grünflächen, Parks) fehlen und sie sich für **mehr öffentliche Freiräume** aussprechen,
2. sie an öffentlichen Plätzen mit anderen Personengruppen (hier alkohol-/suchterkrankte Menschen und Menschen ohne Obdach) um den (bereits zu wenig vorhandenen) Raum konkurrieren, sich verdrängt fühlen und sie die dem Konzept des modernen Urbanismus zufolge gewünschten maximalen Raumprofite nicht erzielen können (Konkurrenz von Nutzungsinteressen),
3. ihnen öffentlich zugängliche sog. verhäuslichte Räume (wie Shoppingcenter) fehlen,
4. sie institutionalisierte öffentliche Räume (wie Schulen oder Bibliotheken) als besonders sicher wahrnehmen.

Der in der Befragung zum Ausdruck gebrachte Wunsch nach Shoppingcentern wird in der raumbezogenen Forschung mit verschiedenen Push- und Pull-Faktoren in Verbindung gebracht, die Kinder und Jugendliche zum Aufsuchen dieser motivieren. Die Antworten der Kinder und Jugendlichen weisen demnach sowohl auf vorhandene Push- als auch auf Pull Faktoren hin. Zu den Push-Faktoren gehört das Gefühl der Verdrängung aus dem öffentlichen Raum, fehlende jugendgerechte öffentliche örtliche

Treffpunkte sowie ein potentiell als unsicher wahrgenommener öffentlicher Raum (Meyer et al. 2017, S. 14; vgl. auch Neumann 2008, S. 42). Zu den Pull-Faktoren zählen u.a. die gute Erreichbarkeit, die klare soziale Struktur, der Erlebnis-Faktor, die Sicherheit sowie die Soziabilität in Shopping-Malls (ebd., S. 82). Ein weiterer Pull-Faktor aus Sicht der Jugendlichen ist die Möglichkeit, sich in Shoppingcentern eigene Räume zu schaffen, in denen sie ein gewisses Maß an Freiheit genießen (Deinet 2021, S. 1489). Durch die Aneignung von Räumen in Shopping Malls, aber auch Fast-Food-Ketten, erweitern Jugendliche ihren Handlungsspielraum und erfahren Anerkennung als Gruppe (Deinet 2021, S. 1490).

Auch wenn Deinet (2014) einen Trend in Richtung „von der Grünanlage in die Shopping Mall“ festgestellt hat, wird gerade auch mit Blick auf die Aussagen der Kinder und Jugendlichen die **Errichtung, der Erhalt und der Ausbau von Grün- und Freiflächen empfohlen**. So kann gewährleistet werden, dass sich die Kinder und Jugendlichen mit ihrem räumlichen Umfeld identifizieren und sich dieses aneignen können. Hier wäre also zu erarbeiten, wie öffentliche Freiräume (insbesondere multifunktionale Grünflächen) besser gewährleistet oder neu entwickelt werden können. Auch sollten **Kinder und Jugendliche hier partizipativ in die Stadtplanung (z.B. Gebäudearchitektur, Raumstruktur, Nutzung und Gestaltung von Freiflächen) mit einbezogen werden** (BBSR 2018).

Die von den Kindern und Jugendlichen benannten Wünsche hin zu einer **besseren Qualität der Versorgung hinsichtlich von Waren und Diensten** (z.B. vielfältiges Shoppingangebot, diverse Restaurants) sind ebenfalls zu prüfen. Sie haben für sie eine Bedeutung, da auch solche Orte neben der Organisation ihres Alltags ebenfalls Gelegenheiten für zufällige Treffen bieten, die für den informellen Informationsaustausch genutzt werden können.

Ein weiterer letzter Punkt ist die **politische Kommunikation** in Bezug auf das Thema Sicherheit: Auch Information schafft Sicherheit (AG Jugendbeteiligung der Stadt Stuttgart 2022, S. 50). Daher sollte von städtischer Seite eine jugendgerechte Informationsvermittlung vorhandener und zukünftig geplanter Angebote und Maßnahmen erfolgen. Dazu wird der Aufbau eines nachhaltigen Netzwerkes „Sichere Stadt“ vorgeschlagen, das unter Einbeziehung aller relevanten Stakeholder und in Form von gezielten Kooperationen die zuvor vorgeschlagenen Maßnahmen diskutiert und gegebenenfalls umsetzt. Es wird auch mit Blick auf die positiven Erfahrungen der AG Jugendbeteiligung in Stuttgart ausdrücklich empfohlen, Kinder und Jugendliche aktiv an so einem Netzwerk zu beteiligen.

Literatur

- AG Jugendbeteiligung der Stadt Stuttgart (2022). *Sicherheit ist mehr! Sicherheit ist vielfältig!* Stuttgart: AG Jugendbeteiligung der Stadt Stuttgart.
- Abt, J., Filehr, B., Hermannsdörfer, I., Kappes, C., von Seeler, M. & Seyboth-Teßmer, F. (im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Förd.) (2021). *Kinder und Jugendliche im Quartier (INERSIKI). Handbuch und Beteiligungsmethoden zu Aspekten der urbanen Sicherheit*. Berlin: BMBF.
- Abt, J. (2021). Sichere Städte für und mit Kindern und Jugendlichen gestalten. In: Deutsches Institut für Urbanistik (Difu) (2021): *Berichte. Das Magazin des Difu*. Berlin: Difu. S. 8-9.
- Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) im Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (BBR) (2018). *Stadt(t)räume von Kindern. Kinderorientierte Stadtentwicklung*. Bonn: BBSR.
- Bundesministerium für Wohnen, Stadtentwicklung und Bauwesen (BMWSB) (2020). *Neue Leipzig Charta. Die transformative Kraft der Städte für das Gemeinwohl*. Berlin: BMWSB.
- Betz, T. & Andresen, S. (2014). Child Well-being. Potenzial und Grenzen eines Konzepts. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (4), 499-504.
- Deinet, U. (2009). Der offene Bereich als Aneignungs- und Bildungsraum. *sozialraum.de* (1) Ausgabe 2/2009. URL: <https://www.sozialraum.de/der-offene-bereich-als-aneignungs-und-bildungsraum.php>, Datum des Zugriffs: 02.02.2024.
- Deinet, U. (2011). Sozialräumliche Jugendarbeit und Gemeinwesenarbeit: Schwestern, aber keine Zwillinge! *sozialraum.de* (3) Ausgabe 1/2011. URL: <https://www.sozialraum.de/sozial-raeumliche-jugendarbeit-und-gemeinwesenarbeit.php>, Datum des Zugriffs: 22.04.2024.
- Deinet, U. & Reutlinger, C. (2013). *„Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte*. Berlin Heidelberg New York Springer.
- Deinet, U. (2021). Jugendliche in Shopping Malls. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel & M. Schwerthelm (Hrsg.). *Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: Springer, S. 1487-1491.
- Eggen, B. (2021). Das Wohlbefinden des Kindes. Theoretische und methodische Aspekte zu Studien zum „Kindlichen Wohlbefinden“. *Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg*, 6+7, 13-20.
- Frey, O. (2004). Urbane öffentliche Räume als Aneignungsräume. Lernorte eines konkreten Urbanismus? In U. Deinet & C. Reutlinger (Hrsg.). *„Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte*. Wiesbaden: Springer, S. 219-234.
- Holz, G., Laubstein, C. & Sthamer, E. (2012). *Lebenslagen und Zukunftschancen von (armen) Kindern und Jugendlichen in Deutschland. 15 Jahre AWO-ISS-Studie*. Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V. (Hrsg.). Frankfurt a.M.: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V.
- Kilb, R. (2011). *Jugendgewalt im städtischen Raum. Strategien und Ansätze im Umgang mit Gewalt*. Berlin Heidelberg New York: Springer.
- Klikar, C. & Fuchs, S. (2021). Öffentliche Räume, in denen sich Kinder sicher und wohl fühlen. In D. Bär, R. Roth & F. Csaki (Hrsg.). *Handbuch kinderfreundliche Kommunen. Kinderrechte kommunal verwirklichen*. Schwalbach Taunus (Debus Pädagogik).

- Meyer T., Rahn, S., Daum, S. & Koch, D. (2017). *Freizeitort Europaviertel. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung* (im Auftrag der mobilen Jugendarbeit Stuttgart). Institut für angewandte Sozialwissenschaften (Ifas) an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg Stuttgart, Fakultät für Sozialwesen.
- Neumann, U. (2008). *Jugendliche in Shopping Malls*. Magisterarbeit (Oldenbourg).
- Schwenzer, V. & Behn, S. (2007). *Sportaktivitäten zur Prävention von Jugendgewalt und Jugendkriminalität in Deutschland. Eine Untersuchung im Rahmen des EU-Programms AGIS*. Berlin: AGIS.
- Viernickel, S. (2022). Kindliches Wohlbefinden. Theoretische Verortungen, begriffliche Annäherungen, empirische Erfassung. *Frühe Bildung*, 11 (3), 107-114.
- Wehmeyer, K. (2013). *Aneignung von Sozial-Raum in Kleinstädten. Öffentliche Räume und informelle Treffpunkte aus der Sicht junger Menschen*. Berlin Heidelberg New York: Springer.
- Wehrheim, J. (2012). *Die überwachte Stadt – Sicherheit, Segregation und Ausgrenzung*. Berlin: Barbara Budrich.

Ziel erreicht? Die ‚Ausbildungsgarantie‘ des Aus- und Weiterbildungsgesetzes und das Kinderrecht auf (Aus)bildung

Kirsten Rusert

Mit dem Aus- und Weiterbildungsgesetz 2023 wurde eine Ausbildungsgarantie mit Start in 2024 beschlossen (BMAS 2023), die das seit 1992 bestehende Kinderrecht auf Bildung und Ausbildung regeln soll. Der Beitrag gibt einen Überblick über die Diskussion zur Ausbildungsgarantie in der dualen Berufsausbildung und diskutiert, inwiefern Jugendliche durch die Neuregelung ihr Recht auf Ausbildung und auf Mit- und Selbstbestimmung (Artikel 12 und 28 der Kinderrechtskonvention) ausüben können. Im Mittelpunkt stehen dabei Ausbildungssuchende mit Zuwanderungsgeschichte.

Das Recht auf Ausbildung nach Artikel 28 der Kinderrechtskonvention

Angestoßen wurde die Diskussion zum Rechtsanspruch auf eine Ausbildung mit Artikel 28 der Kinderrechtskonvention 1989, die 1992 von der Bundesrepublik Deutschland ratifiziert wurde. Auch auf EU-Ebene wurden entsprechende Regelungen vereinbart. Die EU Charter of Fundamental Rights beinhaltet im Artikel 14, Satz 1: „Jede Person hat das Recht auf Bildung sowie auf Zugang zur beruflichen Ausbildung und Weiterbildung“ (EU 2007). 2019 forderte der Expertenkreis Inklusive Bildung der Deutschen UNESCO-Kommission:

„Es sollten ein Recht auf Ausbildung mit Sicherstellung von Ausbildungsplätzen für jeden einzelnen jungen Menschen und ein Recht auf angemessene Vorkehrungen und individuelle Unterstützung mit Priorität auf reguläre Ausbildungsorte [...] geschaffen werden, mit der Zielsetzung des Abschlusses einer anerkannten Berufsausbildung und der anschließenden Aufnahme eines sozialversicherungspflichtigen Arbeitsverhältnisses. Es sollten Anreize geschaffen werden, damit Betriebe ihr Ausbildungsplatzangebot erhöhen und für junge Menschen mit Behinderungen und andere Benachteiligungen öffnen (z.B. durch Vergabe öffentlicher Aufträge und gezielte Beratungsangebote)“ (Deutsche UNESCO-Kommission e. V. 2019, S. 12).

Der Konflikt um eine gesetzlich geregelte Ausbildungsgarantie resultiert aus den unterschiedlichen Interessen der beteiligten Akteur:innen in einer komplexen Struktur mit „staatlichen, marktwirtschaftlichen und kooperativen Steuerungselementen“ (Kutscha 2010, 314). Im dualen Ausbildungssystem entscheiden allein Unternehmen, ob und wen sie ausbilden. Bei der In- und Exklusion von Bewerber:innen in den Ausbildungsmarkt hat somit „der Staat der Wirtschaft die Rolle des Eingangswächters [...] übertragen [...]“ (Eberhard & Ulrich 2010, 133). Deren Perspektive konfligiert zumindest teilweise mit sozial- und arbeitspolitischen Zielsetzungen des Staates und Interessen der Ausbildungssuchenden (vgl. Steib & Ketschau 2022).

Inklusive und integrativ-kompensatorische Ansätze in der dualen Berufsausbildung vor dem Aus- und Weiterbildungsgesetz

Inklusive Ansätze zur dualen Berufsausbildung wurden 2005 im Kapitel 4 des Berufsbildungsgesetzes und der Handwerksordnung (7. Abschnitt) materialisiert. Hierbei wird ein enges Inklusionsverständnis vertreten, bei dem Ausgleich ausschließlich für Menschen mit Behinderung betrachtet werden.⁶ In 58 der rund 330 Ausbildungsberufen wurde dazu ein Abschluss als „Fachpraktiker“ eingeführt, der

⁶ vgl. hierzu Enggruber et al. (2021), die insbesondere für junge Menschen mit Behinderung aus menschenrechtlicher Perspektive die Übergänge Schule/Beruf betrachten.

modular einen Teil der regulären Ausbildung abdeckt und grundsätzlich die Möglichkeit eröffnet, sich im Anschluss zum regulären Ausbildungsberuf weiterzubilden. Für sozio-ökonomisch benachteiligte Jugendliche wurde ein Berufsvorbereitungsjahr eingeführt, in dem die Ausbildungsreife gefördert werden soll. Zudem besteht die Möglichkeit eines verlängerten Praktikums (Einstiegsqualifizierung: § 54a Sozialgesetzbuch III), in dem Ausbildungsbetrieb und Praktikant:in sich anschließend für eine Ausbildung entscheiden können. Die assistierte Ausbildung als weiteres Instrument zur Unterstützung der sogenannten Ausbildungsreife bietet in ihrer Vorphase eine intensive Berufsorientierung sowie eine individuelle Unterstützung und sozialpädagogische Begleitung der Ausbildung (§ 74ff. Sozialgesetzbuch III).

Diese Maßnahmen sind – wie auch die Integrationsklassen für Zugewanderte in berufsbildenden Schulen – im Übergangssektor des Bildungssystems angesiedelt. Hierbei handelt es sich um eine Art ‚Aufgangsbereich‘ für junge Menschen, die nach der Regelschulbildung nicht in Arbeit oder Ausbildung vermittelt werden konnten bzw. keinen Ausbildungsplatz gefunden haben. Die Anzahl der Jugendlichen in diesem Bereich nimmt mit höherem Bedarf auf dem Ausbildungsmarkt ab, woran die Interdependenz eines marktwirtschaftlich orientierten Ausbildungsmarkts sichtbar wird: Bis 2014 nahm die Anzahl der Jugendlichen im Übergangssystem kontinuierlich ab. Mit der verstärkten Migration seit 2015 stiegen die Zahlen mit einem Peak im Jahr 2016 erneut an. Seitdem waren die Zahlen bis 2022 wieder rückläufig, wenn auch noch nicht auf dem Stand von 2014. Der erneute Anstieg 2022 erklärt sich mit dem Zuzug junger Menschen durch die Fluchtmigration aus der Ukraine.

Die strukturelle Benachteiligung zugewanderter Jugendlicher lässt sich u.a. in Bezug auf die Inanspruchnahme dieses Hilfesystems deutlich erkennen: 2020 wurden 46% der ausländischen Jugendlichen, die neu ins Ausbildungssystem kamen, in das Übergangssystem aufgenommen; bei deutschen Jugendlichen waren es 23% (ABBE 2022, S. 168). Gründe für die schwierigere Situation am Ausbildungsmarkt lassen sich nicht nur durch Sprachbarrieren erklären, die durch die Sprachklassen in den berufsbildenden Schulen aufgegriffen werden. Sie liegen darüber hinaus „im Aufenthaltsstatus [...] oder betrieblichen Rekrutierungsprozessen.“ (ABBE 2022, S. 169). Strukturelle Benachteiligungen zeigen sich auch bei einer Unternehmensbefragung der KOFA (2020, S. 13): 26,8% der befragten Unternehmen gaben mögliche Vorbehalte von Kund:innen und 20,1% die kritische Haltung der Belegschaft als hemmend für die Beschäftigung von Menschen mit Fluchterfahrung an. Rassistische Vorbehalte, Fragen des Bleiberechts und ein hoher bürokratischer Aufwand bei der Beschäftigung von Auszubildenden mit Zuwanderungserfahrung sind von den Betroffenen nicht beeinflussbar. Es ist daher nachvollziehbar, dass Bewerber:innen mit Migrationshintergrund häufiger anstelle der eigentlich angestrebten Ausbildung auf anderweitige Tätigkeiten ausweichen als ihre Mitbewerber:innen bzw. vermehrt schulische Ausbildungsmöglichkeiten wählen (BIBB 2023, S. 296).

Teilhabestrukturen des Übergangssystems wirken integrativ und kompensatorisch, indem die notwendigen Anpassungsleistungen an das Bildungssystem an die (potentiellen) Auszubildenden herangetragen werden, inklusiv sind sie damit nicht. Dies zeigt sich auch darin, dass

„[n]ur rund ein Drittel der Jugendlichen, die zunächst in den Übergangssektor einmünden, [...] nach einem Jahr den Übergang in Ausbildung [schafft], nach 36 Monaten steigt der Anteil dann auf etwa 60 Prozent. Sofern der Ausbildungszugang gelingt, münden die Betroffenen häufiger in Ausbildungsberufen mit niedrigerem Sozialprestige und höheren Abbruchrisiken. [...] Eine Kumulation von Risikolagen nach Vorbildungsniveau und sozialer Herkunft erhöht zudem das Risiko, in instabile und fragmentierte Ausbildungsverläufe einzumünden“ (Euler & Seeber 2022, S. 2).⁷

⁷ Dies bezieht sich auf alle Jugendlichen im Übergangssektor.

In diesem Zusammenhang und im Hinblick auf die Ausbildungsgarantie wurde zentral die Ausweitung des Anspruchs auf eine außerbetriebliche Ausbildung (§ 76 Sozialgesetzbuch III) für benachteiligte Jugendliche diskutiert. Dabei gibt es unterschiedliche Modelle. Einheitlich ist, dass ein Bildungsträger mindestens einen Teil der Ausbildung sowie sozialpädagogische Begleitung und Nachhilfeleistungen sichert. Bisher war der Zugang stark reglementiert, sodass 2021 bundesweit 16.512 neue Verträge geschlossen wurden, was einem Anteil von 3,49% aller neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen entsprach (ABBE 2022, S. 43). Im Vergleich haben junge Menschen in Österreich, die bei ihrer Ausbildungssuche nicht erfolgreich waren, bereits seit 2008 die Möglichkeit, eine dementsprechende überbetriebliche Ausbildung durchzuführen. Eine Simulationsstudie der Bertelsmann Stiftung kam zu dem Ergebnis, dass

„eine Ausbildungsgarantie nach österreichischem Vorbild in Deutschland zu einer Win-Win-Situation für alle Beteiligten führen kann: Jugendliche bekommen einen Einstieg in eine vollwertige Berufsausbildung, die Wirtschaft erhält zusätzliche Fachkräfte und der Staat profitiert mittelfristig von steigenden Einnahmen. Langfristig verspricht die Einführung einer Ausbildungsgarantie in Deutschland sich positiv auf die Gesamtwirtschaft und auf die öffentlichen Haushalte auszuwirken“ (Wieland 2022, S. 206).

Beispiel: Einblick in eine außerbetriebliche Ausbildung

Welche Wirkung eine außerbetriebliche Ausbildung für junge Menschen entfalten kann, zeigt das Beispiel von Ilir (Name geändert), einem Auszubildenden im Handwerk. Er wurde im Rahmen einer Studie mit Auszubildenden mit Flucht- und Migrationserfahrung im erweiterten Oldenburger Münsterland befragt (Rusert 2023). Zum Zeitpunkt des Interviews führte er eine außerbetriebliche Ausbildung durch. Die Ausbildung wird seitens der Bundesagentur für Arbeit gefördert und ist bei einem Bildungsträger verankert, der sozialpädagogische Angebote und Nachhilfe integriert, ohne dass sich die Auszubildenden aktiv darum bemühen zu müssen. Dies vermittelt Ilir Sicherheit:

Der [Nachhilfelehrer] tut mir ganz gut und der hilft mir auch ziemlich viel. Wir können alles besprechen was wir in die Schule gemacht haben.

Den praktischen Ausbildungsteil absolviert er in der Werkstatt des Bildungsträgers. In der Struktur sind auch Praktika und ggf. ein Übergehen in einen Ausbildungsbetrieb vorgesehen, hierzu äußert sich Ilir aber nicht. Bei seinem Bildungsträger herrscht nicht nur ein gutes Betriebsklima, sondern Ilir erhält die notwendige Unterstützung:

Meine Firma [Anm.: Bildungsträger] hat mir das so ausgewählt. Meine Firma hat alles da gemacht, mich angemeldet und so. Weil das könnte ich so selber nicht.

Ilir und seine Kolleg:innen profitieren in der außerbetrieblichen Ausbildung von einer weitergehenden Lernunterstützung, z.B. fachdidaktisch fundierter Lernstrategien, die anderen Auszubildenden in den Interviews fehlten. Zudem werden sie sozialpädagogisch begleitet, sodass sie auftauchende Probleme jedweder Art adressieren können.

Auffällig ist, dass er seine Erfahrungen durchgehend im Plural teilt. Er fühlt sich der Gruppe Auszubildender zugehörig, mit denen er die außerbetriebliche Ausbildung absolviert. Dies unterscheidet ihn im Sample der Studie von den meisten der insgesamt 33 befragten Auszubildenden, die (mit einer weiteren Ausnahme) ungleiche Hilfebeziehungen zu den einheimisch-deutschen Mitauszubildenden beschreiben. Durch die Unterstützung und enge Begleitung in der außerbetrieblichen Ausbildung ist Ilir nicht so stark auf die Hilfe durch Lehrkräfte und Mitschüler angewiesen. Deshalb kann er lächeln, als er schildert, dass die Lehrkräfte nur teilweise hilfsbereit sind, einige seien „spitz und angestrengt“. „Die Mitschüler sind freundlich, sie sind auch zufrieden, mit denen kommen wir auch klar.“

Trotz dieser sehr intensiven Unterstützung benennt Ilir, wie die meisten der befragten Auszubildenden, sprachliche Hürden eindeutig als „Nachteil“ für sich und seine Peer-Group. Er konstatiert die notwendige Anstrengung und Mehrarbeit gegenüber einheimisch-deutschen Auszubildenden. Es ist daher verständlich, dass er die Ausbildung in der außerbetrieblichen Ausbildung bis zur Abschlussprüfung durchführen und nicht in eine betriebliche Ausbildung wechseln möchte. Die Unterstützung in der außerbetrieblichen Ausbildung eröffnet Ilir und seinen Mitauszubildenden einen Schutzraum, in dem sie Fragen und Probleme adressieren können. Überforderungssituationen werden frühzeitig erkannt und können bearbeitet werden, sodass Ausbildungsabbrüche verhindert bzw. verringert werden.

Politische Diskussion und das Ringen um eine Ausbildungsgarantie

2014 wurde die Diskussion mit dem Koalitionsvertrag (2014, S. 23) aufgegriffen, die dort vereinbarte ‚Ausbildungsgarantie‘ beinhaltete jedoch keinen Rechtsanspruch auf eine Ausbildung. Eines der Ziele der stattdessen gegründeten Allianz für Aus- und Weiterbildung (2014, S. 2) aus Vertretern der Bundesregierung, der Bundesagentur für Arbeit, führender Wirtschaftsverbände, der Gewerkschaften und der Länder lautete in den Jahren 2015 bis 2018, „die Chancen für benachteiligte und behinderte junge Menschen sowie Jugendliche mit migrationsbedingten Problemlagen auf betriebliche Ausbildung [zu] verbessern“. In ihrer Vereinbarung für die Zeit von 2019 bis 2022 reagierte die Allianz (2019, S. 3) auf die schwierige Besetzung von Ausbildungsstellen in Engpassberufen und forcierte, dass „gezielt Betriebe [angesprochen werden], die ihre Ausbildungsplätze nicht besetzen können, und [...] dafür sensibilisier[t werden], Bewerbern mit schwierigen Startchancen und jungen Menschen mit Behinderung eine Ausbildungschance zu geben.“

Die Zuspitzung des Fachkräftemangels in einigen Berufsbereichen führte dazu, dass sich der Ausbildungsmarkt partiell für die Besetzung von Engpassberufen öffnet. Gemeinsame Interessen können grundsätzlich die gegenseitige Akzeptanz erhöhen und damit eine inklusivere Entwicklung befördern. Für benachteiligte Schüler:innen bedeutet diese Entwicklung, dass sie überhaupt auf dem Arbeitsmarkt Fuß fassen können. So wurde für den Zeitraum 2023 bis 2026 vereinbart, „Menschen mit Behinderungen den Zugang zu einer Berufsausbildung zu erleichtern. Ein weiteres Ziel muss es sein, Menschen mit Einwanderungsgeschichte – auch in 2. oder 3. Generation – in das duale Ausbildungssystem einzubinden“ (Allianz für Aus- und Weiterbildung 2023, S. 4). Von der Materialisierung eines Kinderrechts ist man damit noch weit entfernt.

Dies zeigte und zeigt sich in der ablehnenden Haltung der Arbeitgeberverbände zu einem Rechtsanspruch auf Ausbildung. Sie fürchten durch eine Ausweitung der außerbetrieblichen Ausbildung die Entkopplung der Ausbildung junger Menschen vom Markt und verweisen auf ein freiwilliges Regulativ. Danach werden noch nicht vermittelten Ausbildungssuchenden jeweils am 30.09. eines Jahres – losgelöst von ihren Berufswünschen – drei Angebote der Agentur für Arbeit unterbreitet. Angesichts von mehr unbesetzten Ausbildungsplätzen als Bewerber:innen fordern Unternehmensverbände von jungen Menschen, ihre Wünsche zu Ausbildungsberuf und Arbeitsort stärker dem Markt anzupassen. (BDA 2021; 2022; DIHK 2023). Mit ihrer Forderung berühren sie das Kinderrecht der Mit- und Selbstbestimmung nach Artikel 12 der Kinderrechtskonvention, zudem kann von einer positiven Passung zwischen Auszubildenden und Ausbildungsberuf nicht ausgegangen werden. Ein weiteres, auch für die Ausbildungsbetriebe relevantes Argument junge Menschen jenseits ihrer Wünsche in eine Ausbildung zu drängen, liefert der Bildungsbericht 2022:

„Wenn Auszubildende in dem Beruf ihre Ausbildung beginnen konnten, auf den sie sich auch bewerben wollten (Realisierung des intendierten Ausbildungsberufs), steigt die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Abschlusses der Ausbildung um 9 (duales System) [...] Prozentpunkte“ (ABBE 2022, S. 183).

Das Aus- und Weiterbildungsgesetz – (k)eine Ausbildungsgarantie?!

Einen konstruktiven Vorschlag zur Ausgestaltung einer Ausbildungsgarantie hatten Euler/Seeber 2023 vorgelegt, die GEW hatte ihre Eckpunkte 2022 in einer Stellungnahme dargestellt. Mit dem Festschreiben einer Ausbildungsgarantie im Koalitionsvertrag 2021 stieg die Hoffnung auf eine Umsetzung des Rechts auf Ausbildung. Verhandelt wurde es im Aus- und Weiterbildungsgesetz, das 2023 beschlossen wurde: Um allen jungen Menschen ohne Berufsabschluss den Zugang zu einer vollqualifizierenden, möglichst betrieblichen Ausbildung zu ermöglichen, gibt es künftig eine Ausbildungsgarantie. Sie umfasst verschiedene Beratungs- und Unterstützungsangebote, angefangen bei der beruflichen Orientierung und Beratung, bis zu Hilfen bei der Aufnahme und für den erfolgreichen Abschluss einer Berufsausbildung (BMAS 2023).

Beim Blick auf die Neuregelungen im Aus- und Weiterbildungsgesetz zeigt sich jedoch, dass der bisherigen Pfadabhängigkeit einer kompensatorisch-integrativen Ausbildungsförderung gefolgt wird. Abb. 1 zeigt die Maßnahmen des Aus- und Weiterbildungsgesetzes, die der ‚Ausbildungsgarantie‘ zugeordnet werden. Neue Maßnahmen sind fett markiert.

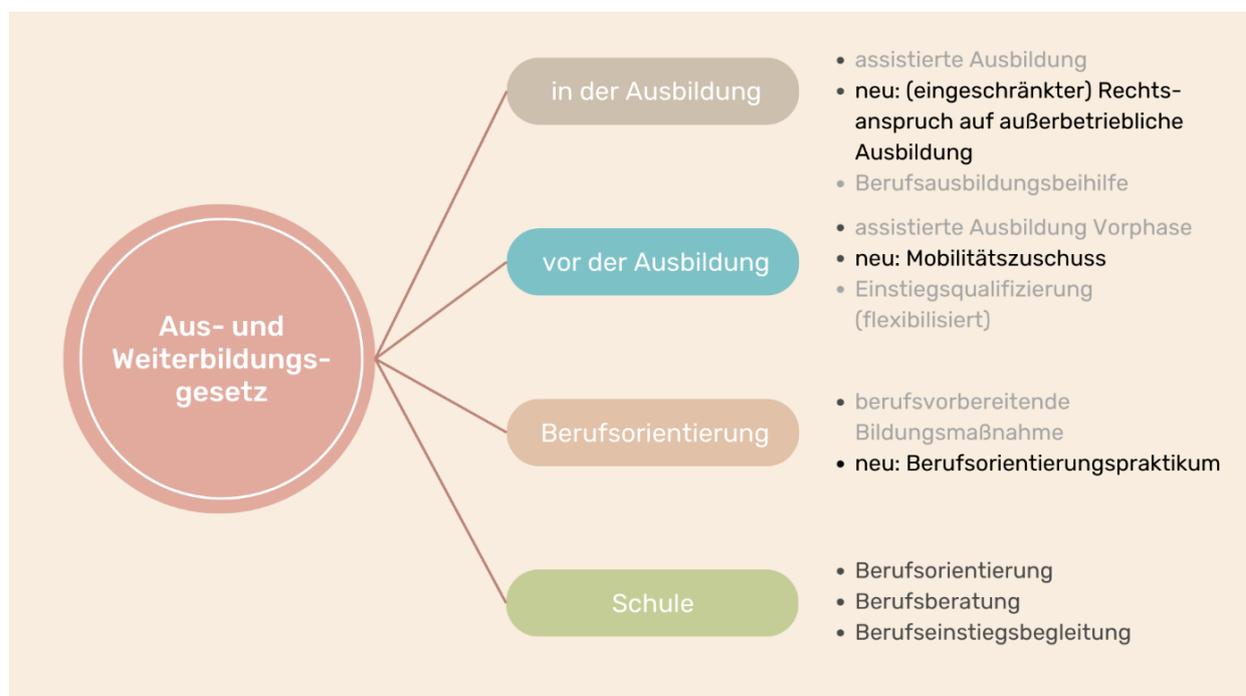


Abb. 1: Maßnahmen zur Förderung der Teilhabe an der dualen Berufsausbildung nach dem Aus- und Weiterbildungsgesetz 2023 (Eigene Darstellung nach BMAS 2023)

Die bereits bestehenden integrativ-kompensatorischen Maßnahmen zur Förderung der Teilhabe junger Menschen in der dualen Berufsausbildung finden sich im Aus- und Weiterbildungsgesetz wieder. Die Regelungen des Gesetzes folgen ausdrücklich nicht dem österreichischen Modell. Erweitert wurden die Maßnahmen zur Berufsorientierung, wie die Förderung von kurzen Praktika mit einem Fahrkostenzuschuss. Hierbei steht – wie auch bei der Einführung eines Mobilitätzuschusses bei der Aufnahme einer wohnortfernen Ausbildung – die Förderung der Mobilität von Ausbildungssuchenden im Vordergrund. Diese Veränderungen bieten Ausbildungssuchenden Perspektiven, denen eine wohnortferne Ausbildung aus finanziellen Gründen nicht möglich war. Eine weitere Maßnahme in diesem Bereich ist

die Verkürzung der Mindestdauer von Einstiegsqualifizierungen von sechs auf vier Monate sowie die Flexibilisierung der Arbeitszeit und Erweiterung des Personenkreises.

Das eigentliche Kernstück des Gesetzes ist die Erweiterung der außerbetrieblichen Berufsausbildung. Bisher konnten diese Ausbildungsgänge nach § 76 SGB III von sozio-ökonomisch benachteiligten und Menschen mit Lernbeeinträchtigung durchlaufen werden, die (noch) nicht ausbildungsreif waren bzw. eine Ausbildung abgebrochen haben. Mit der neuen gesetzlichen Regelung wird der Anspruch erweitert auf sogenannte Marktbenachteiligte, die in einer Region wohnen, in der die Agentur für Arbeit oder das Jobcenter unter Einbindung der Sozialpartner eine erhebliche Unterversorgung an Ausbildungsplätzen festgestellt hat (BMAS 2023).

Die außerbetriebliche Ausbildung bleibt damit die Ultima Ratio, weiterhin mit dem Ausschluss von zugewanderten Jugendlichen ohne sichere Bleibeperspektive.

Fazit: Der lange Weg zur inklusiven dualen Berufsausbildung

Die mit dem Aus- und Weiterbildungsgesetz beschlossenen Maßnahmen zur Berufsorientierung verbessern die Informationsmöglichkeiten, was Jugendlichen ermöglichen kann, bisher unbekannte Berufsfelder für sich zu erschließen. Maßnahmen zur Mobilitätsförderung erweitern den Radius für benachteiligte Bewerber:innen. Jugendliche, die die Voraussetzungen für die außerbetriebliche Ausbildung nutzen können, erhalten die Möglichkeit qualifizierender Berufsausbildung.

Eine Ausbildungsgarantie wurde mit dem Gesetz jedoch nicht beschlossen. Das duale Bildungssystem bleibt mit dem Gesetz der integrativ-kompensatorischen Haltung treu, statt die Chance einer inklusiven Weiterentwicklung zu nutzen. Es bleibt die Hoffnung, dass der Vorstoß zur partiellen Öffnung der außerbetrieblichen Ausbildung ein Türöffner ist, der das duale Berufsbildungssystem auf weitere Änderungen vorbereitet. Für die Ausbildungsgarantie sprechen neben den Perspektiven der Ausbildungssuchenden hinreichende volks- und marktwirtschaftliche Argumente, wie etwa die Simulationsstudie der Bertelsmann Stiftung zeigt (Wieland 2022).

Darüber hinaus könnten Anpassungen in der Ausbildung dazu führen, dass Jugendliche mit Benachteiligung bessere Chancen erhalten, ihre Ausbildung erfolgreich abzuschließen. So könnten beispielsweise Nachteilsausgleiche erweitert werden oder bei bestehenden Sprachbarrieren längere Schreibzeiten ermöglicht werden. Tablets mit Übersetzungs- und Vorlesefunktionen könnten ohne größeren Aufwand eingeführt werden, zumal mit dem Smartphone Sprachhilfen im späteren Berufsalltag immer zur Verfügung stehen. Die Familiensprachen könnten bei Bedarf als Fremdsprache anerkannt werden, sodass neben Deutsch keine weitere Fremdsprache erlernt werden muss. Nachhilfeleistungen könnten in die Ausbildungszeit integriert werden, damit den Auszubildenden Zeit zur Regeneration bleibt. Die Öffnung zertifizierter modularisierter Ausbildungen für alle Auszubildenden wären nicht nur für sie von Vorteil. Bei einem Scheitern in den Abschlussprüfungen oder einem Ausbildungsabbruch könnten die Jugendlichen eine Teilausbildung vorweisen und die Ausbildung in einem längeren Zeitraum absolvieren. Auch Ausbildungsbetriebe würden profitieren, wenn die Teilqualifizierung anerkannt und der Berufsnachwuchs auf dieser Basis weiterbeschäftigt werden könnte. Differenzierte Lernziele könnten alle entlasten.

Kinderrechte – in diesem Zusammenhang insbesondere das Recht auf Ausbildung und das Selbst- und Mitbestimmungsrecht – sind nicht verhandelbar. Das Absolvieren einer dualen Berufsausbildung ist als Schlüsselfaktor zu qualifizierter Berufstätigkeit und Teilhabe auf dem Arbeitsmarkt ein wichtiger Beitrag zu einer inklusiven und kohärenten Gesellschaft. Jede:r Jugendliche ist mit ihren:seinen Rechten ernst und wahrzunehmen. Zukunftsperspektiven für die duale Berufsausbildung sind daher in einer geteilten gesellschaftlichen Verantwortung zur Inklusion zu verorten, wie sie bei vielen Ausbildungsbetrieben bereits gelebt wird.

Literatur

- ABBE Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildungsbericht 2022*. Bielefeld: wbv Media.
- Allianz für Aus- und Weiterbildung (2023). *Gemeinsame Erklärung der Allianz für Aus- und Weiterbildung 2023–2026*. Berlin: Allianz für Aus- und Weiterbildung.
- Allianz für Aus- und Weiterbildung (2019). *Allianz für Aus- und Weiterbildung 2019 – 2021*. Berlin: Allianz für Aus- und Weiterbildung.
- Allianz für Aus- und Weiterbildung (2014). *Allianz für Aus- und Weiterbildung 2015 – 2018*. Berlin: Allianz für Aus- und Weiterbildung.
- BDA die Arbeitgeber (2022). *Die „Ausbildungsgarantie“ als „Chancengarantie“ verstehen und ausgestalten – Förderinstrumente weiter optimieren*. 10.08.2022 https://arbeitgeber.de/wp-content/uploads/2022/08/bda-arbeitgeber-positions-papier-ausbildungsgarantie-als-chancengarantie-verstehen-und-ausgestalten-2022_08_10.pdf [2024 02 16]
- BDA Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände. 2021. *Den Ausbildungsmarkt wirkungsvoll unterstützen, nicht regulieren und verzerren*. <https://arbeitgeber.de/wp-content/uploads/2021/10/BDA-Arbeitgeber-Den-Ausbildungsmarkt-wirkungsvoll-unterstuetzen-2021-10-22.pdf>. [2024 02 26]
- BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung (2023). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn.
- BMAS Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2023). *Gesamtkonzept zur Ausbildungsgarantie*. <https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Aus-Weiterbildung/infoblatt-zur-ausbildungsgarantie.pdf?blob=publicationFile&v=3> [2024 02 19]
- Deutsche UNESCO-Kommission (2019). *Empfehlungen. Programm zur Förderung der inklusiven Bildung*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.
- DIHK Deutsche Industrie- und Handelskammer (2023). *Anhörung des Bundestagsausschusses für Arbeit und Soziales am 22. Mai 2023. Gesetzentwurf der Bundesregierung: Entwurf eines Gesetzes zur Stärkung der Aus- und Weiterbildungsförderung*. <https://www.dihk.de/resource/blob/95944/30851e0104a044787ea1e6c0989218e9/dihk-stellungnahme-weiterbildungsgesetz-data.pdf> [2024 02 16]
- Eberhard, V. & Ulrich, J. (2010). *Übergänge zwischen Schule und Berufsausbildung*. In G. Bosch, S. Krone & D. Langer (Hrsg.). *Das Berufsbildungssystem in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92391-8_6
- Enggruber, R., Neises, F., Oehme, A., Palleit, L., Schröder, W. & Tillmann, F. (2021). *Übergang zwischen Schule und Beruf neu denken: Für ein inklusives Ausbildungssystem aus menschenrechtlicher Perspektive*. Berlin: Paritätischer Gesamtverband.
- EU Europäische Union (2007). *Amtsblatt der Europäischen Union C 303/17 - 14.12.2007*.
- Euler, D. & Seeber, S. (2023). *Ausbildungsgarantie. Ein Instrument zur Fachkräftesicherung und gesellschaftlichen Integration junger Menschen*. *FES diskurs*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- GEW Hauptvorstand (2022). *Die GEW fordert: Eine Ausbildungsgarantie für alle Jugendlichen in Deutschland*. Frankfurt am Main: GEW.
- Koalitionsvertrag 2021 (2021). *Mehr Fortschritt wagen. Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit*. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/koalitionsvertrag-2021-1990800> [2024 02 26]

- Koalitionsvertrag 2014 (2014). *Deutschlands Zukunft gestalten. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD*. <https://www.bundestag.de/resource/blob/194886/696f36f795961df200fb27fb6803d83e/koalitionsvertrag-data.pdf>. [2024 02 26]
- KOFA Kompetenzzentrum Fachkräftesicherung (2020). *KOFA-STUDIE 2/2020. Erfolgreiche Integration. Mehr Geflüchtete in Ausbildung und Beschäftigung*. https://www.kofa.de/media/Publicationen/Studien/Erfolgreiche_Integration2_2020.pdf [2024 02 26]
- Kutscha, G. (2010). Berufsbildungssystem und Berufsbildungspolitik. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.). *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 311-323.
- Rusert, K. (2023). *Chancen und Herausforderungen von (Berufs-)Schüler*innen mit Flucht- und Migrationserfahrung in der Berufsorientierung und dualen Berufsausbildung – Implikationen für die (Sozial-)Pädagogik im Kontext aktueller Transformationskontexte*. Vechta: Dissertationsschrift.
- Steib, C. & Ketschau, T. (2022). Die Ausbildungsplatzabgabe als Instrument der staatlichen Verantwortung. In M. Eckelt, T. Ketschau, J. Klassen, J. Schauer, J. K. Schmees & C. Steib (Hrsg.). *Berufsbildungspolitik: Strukturen – Krise – Perspektiven*. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763972623>. S. 181-196.
- Wieland, C. (2022). Ansätze für eine Ausbildungsgarantie in Deutschland. In M. Eckelt, T. Ketschau, J. Klassen, J. Schauer, J. K. Schmees & C. Steib (Hrsg.). *Berufsbildungspolitik: Strukturen – Krise – Perspektiven*. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763972623>. S. 197-214.

Lebendige Rechte junger Menschen und mögliche Beiträge von Hochschulen im Kontext von Kinderrechten

Saskia Croonenbroek

Junge Menschen, welche alle ihre Rechte kennen und verstehen lernen; die sich selbstständig und in Zusammenschlüssen für die Verwirklichung und Weiterentwicklung ihrer Rechte wirksam einsetzen ... Eine Gesellschaft, in welche alle jungen Menschen gleichwertig und gleichberechtigt eingebunden sind, womit ihnen auch alle Wege zur Mitgestaltung unseres Lebens offenstehen ... Ein politisches, rechtliches und administratives System, welches den Rechten junger Menschen auf allen Ebenen vollumfänglich gerecht wird und konstruktive Veränderungsmechanismen bereithält ... Menschen, welche sich mit all ihrer Macht dort solidarisch für die Rechte junger Menschen einsetzen, wo sie nicht gewährleistet werden ... Wissenschaft und Forschung, welche dies alles und die eigene Verwobenheit darin systematisch erforschen, in die akademische Lehr-Lern-Kommunikation einfließen lassen, in offenen Projekten bearbeiten und dazu öffentlichkeitswirksam publizieren.

Ja, so in etwa könnte es klingen, wenn wir von lebendigen Rechten junger Menschen sprechen.

Die aktuelle Lage ist aber eine ganz andere. Junge Menschen bilden nicht nur hierzulande, sondern weltweit die größte diskriminierte Gruppe. Wo soll man mit Veränderungen anfangen?

Halten wir es an dieser Stelle relativ klein und kehren erstmal vor der eigenen Haustür der Bildung, Entwicklung und Wissenschaft. Menschenrechte sind im hiesigen Verständnis die Basis, auf welcher sich das Gesamtpaket an Rechten zu einem lebendigen Aspekt unseres Lebens entwickeln kann. Daher schauen wir uns zu Beginn einige wenige Zahlen zur Bekanntheit der Menschenrechte *'des Kindes'* an: Der Kinderrechte-Index des Deutschen Kinderhilfswerk legt auch für das Jahr 2024 wieder ernüchternde Zahlen vor. Von den 3.218 befragten Kindern und Jugendlichen gaben 22 Prozent an, einzelne Rechte benennen zu können; [67 Prozent würden die „Kinderrechte“ nur vom Namen her kennen und 9 Prozent hätten vom Thema „Kinderrechte“ noch nichts gehört oder gelesen.](#)

Und das 32 Jahre, nachdem die BRD die United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC) – in Deutschland als „Kinderrechtskonvention“ bekannt- ratifiziert und sich ihr damit verpflichtet hat. Nach Art. 42 UNCRC geht damit auch die Verpflichtung der Vertragsstaaten einher, die Grundsätze und Bestimmungen dieses Übereinkommens durch geeignete und wirksame Maßnahmen bei Erwachsenen und auch bei Kindern allgemein bekannt zu machen. Dass dafür in den vergangenen drei Jahrzehnten nicht die notwendigen staatlichen Anstrengungen unternommen wurden, liegt auf der Hand.

Dafür gibt es hierzulande viele nichtstaatliche Organisationen welche die UNCRC -zumeist spezifisch für Kinder- vermitteln, dazu arbeiten und in Teilen auch forschen. Allerdings sind wir von flächendeckenden, auf alle in Deutschland lebenden jungen (also von 0 bis 27 Jahren alten) Menschen zugeschnittenen Zugängen weit entfernt. Ein weiterer möglicher Ansatzpunkt wären die Einrichtungen für unsere jüngsten Gesellschaftsmitglieder, die Grund-, weiterführenden und Berufsschulen, sowie die Einrichtungen der freien und öffentlichen Jugendhilfe. Doch dort sind weder die aktivierende Thematisierung der Rechte junger Menschen noch dazugehörige überprüfbare Qualitätsstandards verpflichtend. Ein kinder- und jugendrechtsbasierter Ansatz würde dabei den jungen Menschen die Rollen als Mitentscheider:innen und Mitgestalter:innen im Allgemeinen, und spezifisch als Mitentwickle:innen ihrer Rechte eröffnen. Das wäre doch mal demokratisches Lernen! Wer sollte aber auch mit jungen Menschen in den Einrichtungen gemeinsam erarbeiten welche Rechte sie haben/ haben sollten, wie sie verwirklicht, durchgesetzt und weiterentwickelt werden können, wenn selbst von den sogenannten

Erwachsenen nur wenige dies in ihrer Ausbildung gelernt haben? In Deutschland gibt es aktuell genau zwei Studiengänge, welche die Menschenrechte junger Menschen zu einem akademischen Abschluss bringen: In den Studiengang „*Childhood Studies and Children's Rights M. A.*“ der Fachhochschule Potsdam gibt es seit dem Wintersemester 2023/24 keine Möglichkeit der Neueinschreibung mehr. Übrig bleibt der seit 2016 von der Hochschule Magdeburg-Stendal angebotene Studiengang „*Kindheitswissenschaften und Kinderrechte M. A.*“, in welchem „Student:innen (...) dazu befähigt (werden), Kinder und Jugendliche, bis zum 27. Lebensjahr, in ihren Belangen und Interessen im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention gegenüber zuständigen politischen Instanzen wissenschaftlich begründet zu vertreten. Sie unterstützen Kinder und Jugendliche mithilfe akteursbezogener bzw. subjektorientierter Ansätze, die darauf abzielen die institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen aus der Betroffenenperspektive zu verstehen und gemeinsam mit ihnen zu gestalten.“ Unter der Leitung von Prof.in Dr.in Beatrice Hungerland hat dort im Wintersemester 2023/24 eine Gruppe von Studierenden eine kleine Recherche dazu begonnen, inwieweit deutsche Hochschulen die Rechte junger Menschen in ihren Studiengängen verankert haben. Das vorläufige Ergebnis: 16 der 38 angeschriebenen Hochschulen meldeten zurück, Kinderrechte in unterschiedlichem Ausmaß in die akademische Ausbildung einfließen zu lassen. Diese reichen von einzelnen Einheiten, über Querschnittsbearbeitungen, Themenblöcke und Module, bis hin zu spezifischen Schulungen. Selbstverständlich ist dies nur ein kleiner Ausschnitt, welcher weder systematische noch flächendeckende Informationen zum akademischen Stand der Rechte junger Menschen in Deutschland liefern kann. Hierzu fehlt es schlichtweg an Forschung. Womit eine zweite notwendige Bedingung für die Gewährleistung lebendiger Rechte junger Menschen deutlich wird: Die strukturelle Verankerung eines akademischen Betriebes, welcher mit zwei seiner Kernarbeitsbereiche – der Forschung und der Lehrkommunikation – forscht, Erkenntnisse und Leerstellen mit kritik- und reflexionsfähigen Studierenden bearbeitet, publiziert und damit Entscheidungsgrundlagen liefert. Nun sind Wissenschaft und Forschung im Allgemeinen und der akademische Betrieb im Besonderen allein schon aufgrund der Tatsache, dass sie Teile des Gesellschaftssystems sind, welche aufgrund ihres Wesens aktiv in dessen Diskurse, Prozesse und Strukturen hineinwirken, immer auch politische Unterfangen. Insbesondere sind es die - von Menschen getroffenen! - Entscheidungen, welche politischer Natur sind:

Z.B.: Erhalten die Rechte junger Menschen Einzug in die Lehre (was auch die Weiterentwicklung der Haltungen von Lehrenden und Lernenden gleichermaßen impliziert); haben alle am Wissensschatz Interessierten auch tatsächlich Zugang zu diesem (z.B. durch Online-Formate für Studierende, welchen ein Präsenzstudium nicht möglich ist/ externe Studierende und Lehrende, welche sich an einzelnen Modulen beteiligen wollen/ für die Fort- und Weiterbildung von Fachkräften/ für junge Menschen?); werden die Teilnahmekosten möglichst niedrig gehalten und ggf. von Mischfinanzierungen Gebrauch gemacht um niemanden aus kapitalistischen Gründen auszuschließen (und so u. U. Gelder für die Erweiterung von Projektangeboten freizusetzen); besteht die Offenheit für inter- und transdisziplinären Austausch und Zusammenarbeit, durch welche die Lebendigkeit der Rechte junger Menschen befördert wird (samt der Leistungs-Anrechnung für Studierende); sind die Forschungsprozesse auf dem neusten Stand (Stichwort Child-and-Youth-led research); wird derart öffentlichkeitswirksam publiziert, dass insbesondere die Beiträge junger Menschen reelle Chancen auf Einfluss erhalten; werden die außerhochschulischen Verflechtungen im Sinne der besten Interessen junger Menschen genutzt; ...?

Derartige Entscheidungen setzen voraus, dass Hochschulen sich mit ihren Kompetenzen, Ressourcen und Einflusspotenzialen für Austausch und Zusammenarbeit nach außen öffnen. Betrachten wir diese dritte notwendige Bedingung (auch als *“Third Mission“* bezeichnet) für die Gewährleistung lebendiger Rechte junger Menschen mit Laura Lundy etwas genauer:

Um das Verständnis zu fördern, Richtlinien zu entwickeln und bestehende Praktiken zu überprüfen, hat Laura Lundy den Art. 12 UNCRC im Sinne der Unteilbarkeit der Menschenrechte konzeptualisiert.

Demnach benötigen die **Stimmen** der jungen Menschen einen **Raum**, in welchem sie zu den Themen ihrer Wahl ihre Sichtweisen frei ausdrücken können, sowie eine **Zuhörerschaft**, welche diesen Äußerungen derart das gebührende Gewicht beimisst, dass sie auch effektiven **Einfluss** auf das jeweilige Thema ausüben. "There is a need for a greater awareness of the fact that respecting children's views is not just a model of good pedagogical practice (or policy making) but a legally binding obligation." (Lundy 2007, S. 927-942).

Eine rechtlich bindende Verpflichtung.

Ja, Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei. Aber entbindet uns die Tatsache, dass die UNCRC noch immer nicht im deutschen Grundgesetz verankert ist von der Verpflichtung, diese in unsere Gefilde einfließen zu lassen und in Handlungen umzusetzen? Haben nicht gerade die Hochschulen die Freiheit, unabhängig von staatlichem (Nicht-) Handeln Lehre und Forschung zu gestalten? Wer die Menschenrechte und ihre Grundprinzipien auch für die heutigen und künftigen jüngeren Generationen gleichberechtigt anerkennt kommt nicht umhin, den ethischen und politischen Impetus des eigenen Verantwortungsbereiches gewahr zu werden. Und wenn wir das mit den „evolving capacities“, dem „Capability Approach“ und der Nicht-Diskriminierung auf Grund des Alters und die Sache mit der Demokratie ernst nehmen, müsste die Menschenrechtsbildung mindestens in die Ausbildung aller Fachkräfte einfließen, welche für und mit jungen Menschen arbeiten. Wenn wir dazu Laura Lundy's Konzeptualisierung (welche im Übrigen auch in die „[EU Strategy on the Rights of the Child](#)“ Einzug erhalten hat durch die Hochschulen zur Anwendung bringen, würden wir gleichsam auf die inhaltlichen, strukturellen und prozessualen Entwicklungen in einer höchst egalitären Weise einwirken. Davon unabhängig, können wir ohne die Zusammenarbeit mit jungen Menschen eben nicht verstehen welche Auswirkungen gelebtes und totes Recht auf diese hat. Mary Kellett hat bereits 2010 auf Erkenntnisse der Forschung mit jungen Menschen verwiesen, wonach es diesen aufgrund ihrer ureigenen Art Forschungsfragen zu formulieren und Daten zu sammeln gelänge, Antworten aus ihrer Altersgruppe zu erhalten, wie es für erwachsene Forschende aufgrund von Macht- und Generationsproblemen nicht möglich sei. Damit träge die Arbeit junger Menschen zu einem Wissensschatz über die Erfahrungen von Kindern aus einer echten kindlichen Perspektive bei (Kellett 2010). Folglich können wir ohne junge Menschen auch nicht andere über ihre vermeintlich realen Situationen *‘aufklären’*. Die Kernfrage ist: Wollen wir in Zukunft gemeinsam mit jungen Menschen auf eine solche Weise arbeiten, wie es ihnen den gebührenden Respekt erweist? Es wird da draußen viele Beispiele geben, wie Studiengänge bereits innerhalb des eigenen Betriebes, als auch inter- und transdisziplinär den Rechten junger Menschen zur Lebendigkeit verhelfen. Es gibt so viele Einzelpersonen mit wertvollem Wissen und Erfahrungen, die andernorts benötigt werden. Und es wird noch mehr junge Menschen geben, welche ihr Recht auf Menschenrechtsbildung in Anspruch nehmen wollen: **Über** Menschenrechtsstandards und -mechanismen, sowie die Fähigkeiten, diese im täglichen Leben anzuwenden lernen; auf eine Weise, **durch** welche Werte entwickelt, und Einstellungen gestärkt werden, die die Menschenrechte wahren; so dass es ermöglicht wird, sich durch sein Verhalten und Handeln **für [Maßnahmen](#)** einzusetzen, welche die Menschenrechte verteidigen und fördern. Hochschulen könnten daran unmittelbar beteiligt sein, indem sie direkt mit jungen Menschen zusammenarbeiten; mittelbaren Anteil könnten sie daran nehmen, indem sie den Fachkräften von morgen entsprechende Grundlagen mit auf ihre Wege geben; sich mit den KollegInnen anderer Studiengänge vernetzen, um über Austausch und Kooperation dem Desiderat der lebendigen Rechte junger Menschen, gemeinschaftlich auf allen Ebenen zu begegnen. Dafür gilt es in einem ersten Schritt die bestehenden Expertisen und i. w. S. Ressourcen in Wissenschaft, Forschung und Lehre auf der einen Seite, und auf der anderen Seite die Bedarfe diese in Anspruch zu nehmen, transparent darzubieten. Hiermit würde eine basarähnliche Schnittstelle für kooperative Beiträge zugunsten lebendiger Rechte junger Menschen entstehen. Folgende Aufgabengebiete könnten zur Wahl stehen: 1. Basis-Gewährleistung (Austausch und Beratung); 2. Ermöglichungs-Beteiligung (Befähigung und

Professionalisierung), 3. Verwirklichungs-Begleitung (projektartige Rechtsverwirklichungen/Forschung) und 4. Rechtsdurchsetzung (Entscheidungsausgleiche). Die beiden [kindheitswissenschaftlichen Studiengänge](#) vom Fachbereich Angewandte Humanwissenschaften der Hochschule Magdeburg-Stendal, der dort angebundene [KinderStärken e. V.](#) und das [Netzwerk zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention – National Coalition Deutschland](#) wollen sich hierfür kooperativ einsetzen.

Angebote und Nachfragen, Ideen und Kritik, sowie Bitten um die Aufnahme in den E-Mail-Verteiler sind bei der Autorin herzlich willkommen: saskia.croonenbroek@stud.h2.de

Literatur

- Kellett, M. (2010). Small Shoes, Big Steps! Empowering Children as Active Researchers. *American Journal of Community Psychology*, 46, 195-203.
- Lundy, L. (2007). ‚Voice‘ is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33 (6), 927-942.

Wie kann man den Bereich Kinderschutz an Hochschulen und Universitäten verankern? Ein Interview mit *Maud Amal Nordstern*

Die Fragen stellte Margit Stein

Welche Kompetenzen sind nötig, um in der Schule oder Jugendhilfe mit Anzeichen einer Kindeswohlgefährdung umzugehen?

Am Anfang geht es oft nur um die Bereitschaft, die eigene Wahrnehmung „hier stimmt etwas nicht“ zuzulassen. Und es geht um die Fähigkeit, ganz genau auf das Kind zu schauen, hinzuhören und wo sinnvoll auch zu dokumentieren. Was beschäftigt und berichtet das Kind, was wird vielleicht im Spiel deutlich? Ist die innere Welt des Kindes von Angst oder Maßnahmen der Angst-Abwehr bestimmt.

Was könnten Maßnahmen zur Angst-Abwehr sein?

Werden Kinder in ihren Familien wiederholt misshandelt oder sexuell missbraucht, entwickeln sie Angst vor den Tätern. In dieser Abhängigkeit ist die Angst auf Dauer unerträglich. Es kommt zur Verleugnung der Gefahr, nicht selten auch zur Idealisierung der Täter. Das Kind stellt seine eigenen, entwicklungsge­mäßigen Bedürfnisse zurück und passt sich den Stimmungen und Bedürfnissen der mächtigen Eltern bis zur Selbstaufgabe an. Vielleicht zieht es sich zurück und flieht innerlich und äußerlich in andere Welten. Oder es versucht, die Kontrolle zu behalten, indem es Erwachsene verbal oder auch agierend sorgsam „in Schach“ hält.

Der wohl wichtigste Abwehrmechanismus zur Angstbewältigung ist die Verleugnung der Gefahr durch eine unbewusst erfolgende Identifikation mit dem Aggressor. Kinder nehmen eigene Gefühle nicht mehr wahr, sie machen sich die Sicht und sogar Gefühle des Angreifers zu eigen: „Mein Papa musste ja ganz wütend werden und mich hauen, weil ich schon wieder die Hose nass gemacht habe.“ In der Identifikation mit dem Aggressor verschwinden Ohnmacht, Angst und Wut, bleiben Fühllosigkeit und vermeintliche Schuld, die dem Kind die scheinbare Chance eröffnet, dem Ausgeliefertsein durch eigene Anstrengung zu entkommen: „morgen passe ich besser auf. Da mache ich meine Hose nicht mehr nass und werde meinem Papa etwas ganz Schönes schenken.“

Wichtig ist also genauer hinzuschauen?

Ja, es braucht genaues, aber auch ergebnisoffenes Hinschauen, das im Interesse des Kindes und seiner Bezugspersonen für alle Erklärungen offen ist. Vielleicht geht es dem Kind schlecht, weil sein Haustier eingeschlafert werden musste oder die Eltern sich trennen. Vielleicht hat es vor wenigen Stunden erlebt, dass jemand sexuellen Handlungen an ihm vornimmt und dabei filmt. Vielleicht geschieht dies alles beim selben Kind. Um auf solche Fälle gefasst zu sein und dem Kind die nötige Sicherheit geben zu können, brauchen Fachkräfte zunächst interdisziplinär fundiertes Fachwissen über typische Risiken und Schutzfaktoren und sie brauchen Handlungsfähigkeit.

Welche Fallkonstellationen sind bedeutsam?

Bei sehr kleinen Kindern braucht es Fachwissen über das sog. Schütteltrauma, das bei geschüttelten Kindern im ersten Lebensjahr häufig zu irreversiblen Behinderungen bis hin zum Tod führt. Es braucht Wissen über die Vernachlässigung und weitere Formen der Misshandlung ...

Ist Vernachlässigung denn eine Form der Misshandlung?

Das kommt auf die Definition und letztlich Perspektive an. Anders als bei körperlicher Misshandlung oder seelischem Terror bleibt dem vernachlässigten Kind die extrem entwicklungsschädigende Feindseligkeit seiner Eltern erspart. Stellen wir uns aber nun ein Elternteil vor, das ein kleines Baby unverstet viele Stunden allein im Gitterbett lässt, um neue Drogen zu beschaffen. In elternzentrierter Sicht wird dieses Verhalten eher als Unterlassen, nicht aber Misshandlung begriffen. In kindzentrierter Perspektive, wenn es also auch um die innere Welt und das Erleben des Babys geht, ändert sich die Sicht. Dem Baby fehlt Zuwendung. Es entwickelt furchtbaren Hunger und Durst. Es schreit. Niemand reagiert. Es schreit noch mehr. Niemand kommt. Das Baby liegt in seinem Urin und Kot, seine Haut juckt und brennt unerträglich. Es schreit und wimmert. Niemand kommt. Die Stunden vergehen. Für dieses Baby, das von Angst und Schmerz überwältigt wird und keinen Schutz und Trost erhält, ist die Nicht-Erfüllung seiner Grundbedürfnisse eine Form der Misshandlung. Schon Mitte des letzten Jahrhunderts hat die Deprivationsforschung von René Spitz u.a. in Waisenhäusern gezeigt, dass körperlich versorgte Babys und Kleinkinder allein aus Mangel an emotionaler Zuwendung sterben.

Welche weiteren Fallkonstellationen sind wichtig?

Es ist wichtig, sich mit seelischer Misshandlung auszukennen und zu wissen, dass der seit dem Jahr 2000 geltende § 1631 BGB jedes Kind nicht nur vor körperlicher Gewalt, sondern auch vor entwürdigenden Erziehungsmaßnahmen schützt. Korrespondierend sieht die Generalklausel des § 1666 BGB staatliches Handeln vor, wenn Eltern nicht gewillt oder in der Lage sind, die körperliche, geistige oder seelische Schädigung des Kindes abzuwenden. Die Kategorie der seelischen Misshandlung steht nun schon fast 50 Jahre im Gesetz, nachdem Jugendämter und Gerichte mit ihren Maßnahmen nicht die seelische Entwicklung, sondern einseitig rechtsmedizinisch nachweisbare Verletzungsmuster wie Brüche, Striemen oder Verbrennungen adressierten. Das heißt: der Anknüpfungspunkt für Jugendhilfe und Justiz sind seither auch seelische Risiken, die das Kind in seiner seelischen Entwicklung schädigen können, nicht allein körperliche Attacken durch sexualisierte Gewalt oder andere Formen der Misshandlung. Der Rechtsbegriff der Kindeswohlgefährdung greift als Generalklausel zudem für viele weitere Gefährdungslagen. Dazu rechnet die vom Kind miterlebte Gewalt zwischen den Eltern. Zu nennen sind auch sog. Autonomiekonflikte in der Jugendphase, denen meist die Bitte der Minderjährigen um Inobhutnahme vorausgeht. Auch das sollten pädagogisch tätige Fachkräfte wissen, Kinder und Jugendliche, die sich nicht nach Hause trauen bzw. um Inobhutnahme bitten, haben gemäß § 42 SGBVIII einen Rechtsanspruch auf Inobhutnahme – und zwar, da ist die Kommentarliteratur eindeutig, ohne Prüfung ihrer Gründe durch das Jugendamt.

Hier geht es nun um die Rechte des Kindes, welches Fachwissen braucht es hier?

Kinder und Jugendliche haben einerseits Schutzrechte. Die Konstruktion des „Kindeswohls“ und der stellvertretenden Wahrung ihrer Interessen durch sorgeberechtigte Eltern, Ergänzungspfleger oder durch einen Vormund sorgt für einen Schon- und Proberaum, der die Kindheit und Jugendphase konzentriert. Der Staat schützt also die Minderjährigen vor irreversiblen, schädigenden Entscheidungen. Neben diesen Schutzrechten haben aber Kinder und Jugendlichen auch das Recht auf Würde und freie Entfaltung ihrer Persönlichkeit. Daraus entsteht ein Spannungsfeld, das die Juristen mit verschiedenen Mündigkeitsstufen und anderen altersgebundenen Rechtsfolgen strukturieren, zudem greift die in § 1626 (2) BGB verankerte Rechtsfigur des sog. „Einsichtsfähigen Minderjährigen“, der abhängig von persönlichen Entwicklungsstand und Entscheidungskontext selbstbestimmt Entscheidungen treffen kann.

Welche Rolle spielt die UN-Konvention über die Rechte des Kindes?

Ohne Zweifel ist dieses völkerrechtliche Übereinkommen ein wichtiger Bezugspunkt der Kinderrechte-Diskussion, schon weil hier ein regelmäßiges Monitoring durch die ratifizierenden Staaten vereinbart wurde. Kritisiert wurde aber auch schon früh, dass hier „harte“, also klagbare Grundrechte, wie das Recht auf Leben, neben „weichen“ Rechten, etwa auf Liebe oder Freizeit stehen. Auch bleibt die Konvention in manchen Bereichen, etwa bei der richterlichen Kindesanhörung, hinter dem innerstaatlichen Recht zurück. Für die Praxis des Kinderschutzes und für die Wahrung von Kinderrechten zielführend ist eher, die zivilrechtlichen Rechtsansprüche der Kinder zu kennen. Neben dem BGB (u.a. §§ 1666, 1666a BGB, 1626, 1631 BGB) regelt auch das Sozialrecht den Rechtsanspruch auf Schutz (u.a. §§1, 8a, 42, 45, 50 SGBVIII). Ebenso werden dem Kind hier Initiativ- und Beteiligungsrechte (u.a. § 5, 8, 8a, 35a, 36, 37, 42 SGBVIII) zugesichert, eigenständige Kinderrechte gelten auch im familiengerichtlichen Verfahren (§§ 158, 159 FamFG) und zunehmend auch in der Strafjustiz (psychosoziale Prozessbegleitung, Videovernehmung usw.)

Welche überfachlichen Kompetenzen, wie etwa Sensibilität, braucht es noch?

Mit dem Thema Sensibilität sprechen Sie einen wirklichen wichtigen Faktor an, der persönlichkeitsbezogene Kompetenzen betrifft. Unsere Psyche schützt uns wirksam vor schlimmen Eindrücken, bei grausamen Themen schauen viele Menschen verständlicherweise weg – und Kindesmisshandlung ist ein grausames Geschehen. So wie misshandelte Kinder sich mit Tätern identifizieren, neigen auch Helfende dazu, die Sicht der mächtigen Erwachsenen zu übernehmen. Die Identifikation mit dem sexuell überwältigten oder anderweitig misshandelten Kind fällt vielen Menschen schwer. Gelingt sie, ist damit aber auch noch nicht viel gewonnen, denn es sind ja nicht wir, die misshandelt oder vernachlässigt werden, vielmehr sind wir die fallverantwortlichen Erwachsenen. Hier geht es um das Einüben der sog. „passageren Identifikation“, also der Fähigkeit sich in die Erlebens- und Beziehungswelt des Kindes einzufühlen, darin aber nicht zu verharren, sondern in der Rolle des Erwachsenen mit Schutzauftrag das Kind ins Zentrum zu rücken und handlungsfähig zu sein.

Welche Bedeutung können Ausbildung und Studium für die Aneignung dieser Kompetenzen haben?

Ausbildung und Studium können psychologische, pädagogische und rechtliche Grundlagen vermitteln, die man zur fallverantwortlichen Arbeit mit betroffenen Kindern und mit deren Eltern braucht. Dies gilt für Handlungsfähigkeit in akuten Kinderschutzfällen, aber auch für die Arbeit mit Heim- und Pflegekindern und ihren Familien.

Mit Blick auf die Statistik ist klar: Jede pädagogische Fachkraft trägt im Lauf ihres Berufslebens die Verantwortung für viele sexuell missbrauchte bzw. misshandelte Kinder – und wir müssen im Interesse der Kinder, aber auch der angehenden Fachkräfte, dafür sorgen, dass dieses Leid bemerkt und angemessen gehandelt wird.

Aber weder in den Studiengängen der Sozialen Arbeit noch in den Erziehungswissenschaften kommt Kinderschutz verpflichtend vor, weil die Fachgesellschaften den Kinderschutz nicht in ihren curricularen Empfehlungen und Rahmenplänen abbilden.

Was kann das Studium neben der systematischen Vermittlung von Fachwissen leisten?

Ausbildung und Studium bieten neben der Wissensvermittlung einen relativ geschützten Raum, in dem sich Fachkräfte anders als durch „Training on the Job“ noch ohne Fallverantwortung mit Kinderschutzfällen auseinandersetzen können. Und diesen Raum braucht es für die persönliche Auseinandersetzung mit Kinderschutzfällen. Hier spiegeln sich Gefühle der Ohnmacht, Wut und Schuld und es verändert sich manchmal auch das Menschenbild, wenn Studierenden deutlich wird, wie grausam oder auch

strategisch manche Erwachsene bei der Misshandlung oder organisierten sexueller Gewalt vorgehen. Dieses Gewährwerden und auch die gemeinsame Reflektion in der Gruppe sind hilfreich, um später nicht blind zu agieren, nur um den eigenen Druck zu reduzieren. Die betroffenen Kinder und Jugendlichen leben meist schon lange in den sie schädigenden Situationen, sie haben das Recht auf gute Dokumentation, kollegiale Beratung und besonnenes Vorgehen.

Welche Rolle spielt die eigene Biographie?

Viele Studierende und viele Fachkräfte sind selbst von sexuellen Übergriffen und anderen Formen der Gewalt in der Kindheit betroffen. Aber diese Betroffenheit ist noch immer ein Tabu. Dieses Sprechverbot gilt es aufzubrechen, damit Betroffene auch vorkommen und eine Stimme haben, wo sie im Raum sind bzw. wenn der Diskurs über sie geführt wird. Zugleich braucht es Takt, um persönliche Grenzen der Studierenden, wo nötig auch stellvertretend, zu wahren. Dazu gehört gelegentlich auch eine Ermunterung, sich in der Phase von Ausbildung und Studium eine therapeutische Begleitung zur Verarbeitung eigener traumatischer Erfahrungen zu suchen.

Aber auch Studierende, die in ihren Familien geliebt und geschützt aufwachsen konnten, haben zu lernen. Ihre inneren Bilder von Eltern und Familie sind häufig nicht zutreffend, wenn es um die Arbeit mit misshandelten Kinder geht. Ist etwa die Rede davon, im Praktikum im Kinderheim „erst einmal Vertrauen aufzubauen“ oder davon, dass ein misshandeltes Kind am Wochenende bei den Eltern „übernachten darf“, wird deutlich, wie schwer zugänglich die Erlebenswelt eines Kindes ist, das niemandem mehr vertrauen kann und seine Angst und Wut gegenüber Eltern, die ihm Gewalt angetan haben, vollständig verleugnen muss. Hier erweist sich die Auseinandersetzung mit Erfahrungsberichten von Betroffenen als hilfreich, besonders für biographisch nicht betroffene Studierende.

Wie sollten Lehrkräfte und pädagogisches Personal konkret vorgehen, wenn sie den Verdacht auf Kindesmisshandlung oder Kindeswohlgefährdung haben?

In jeder Einrichtung, die nach § 45 SGBVIII eine Betriebserlaubnis braucht, also u.a. Kita, Hort, Tagesgruppe, Internat, Heim usw., muss es auch ein Schutzkonzept geben. Dieses ist im besten Fall mit den Kindern gelebte Praxis, also alle wissen, wer in der Einrichtung und auch außerhalb davon bei Missständen ansprechbar ist. Zudem gibt es die „insofern erfahrene Fachkraft“ (kurz: IseF oder InsoFa), die Fachkräfte pseudonymisiert bei Anhaltspunkten auf eine Kindeswohlgefährdung berät, jedoch selbst keine Fallverantwortung übernimmt. Diese Beratung kann in Fachberatungsstellen wie Wildwasser, Zartbitter usw. oder von einzelnen qualifizierten Personen geleistet werden, die hierfür im Schutzplan der Einrichtung oder auch in schulischen Schutzkonzepten benannt sind. Der Weiterbildungsmarkt Qualifikation zur „Insofern erfahrenen Fachkraft nach § 8a SGBVIII / 4 KKG“ ist qualitativ extrem unterschiedlich und unübersichtlich, ein einheitlicher fachlicher Standard also nicht hinreichend gesichert. Und da die Akademisierung des Kinderschutzes noch in den Anfängen steckt, ist auch zu fragen: Who trains the trainer? Kurz: Diese Beratung kann sehr gut und hilfreich sein, ist sie es nicht, sollte die Fachkraft auf ihre Sorge um das Kind bestehen und andere Beratung suchen.

Was raten Sie Ihren Studierenden konkret?

Häufig ist es wichtig, sorgfältig zu dokumentieren – nicht nur äußeren, leicht objektivierbare Anzeichen wie verschimmelte Schulbrote und leichte Kleidung im Winter, sondern nach einem Studium der Pädagogik muss es auch möglich sein, die seelische Verfassung des Kindes wie Niedergeschlagenheit, Rückzug aus sozialen Beziehungen, Dissoziation usw. und problematische Interaktionen mit den Eltern zu beschreiben. Fachkräfte sollten auf spontane Mitteilungen betroffener Kinder gefasst und in der Lage sein, diese Mitteilung zunächst nicht in Frage zu stellen, das Geschehen non-suggestiv zu besprechen, zu dokumentieren und auf den im Schutzplan vorgesehenen Meldewegen zu melden. „Gut, dass du mir das gesagt hast. Ich werde jetzt erst einmal darüber nachdenken und wie sprechen später weiter.“

Wichtig ist, sich nicht in die Schweigegebote des Täters hineinnehmen zu lassen: „Du darfst mir hier alles erzählen“ oder „mit einer Lehrerin darf ein Kind über alles reden, was ihm Sorgen macht.“ Oft dauert es eine Weile, bis es mehr Klarheit gibt, was das Kind belastet. Hier braucht es Ergebnisoffenheit und Besonnenheit und die Fähigkeit, nicht vorschnell zu agieren, um dem Druck und der Ungewissheit auf Kosten des Kindes zu entgehen. Das ist schwer. Schon in den 70er Jahren beschrieb das Autoren-Trio Goldstein / Freud / Solnit die fachlichen Herausforderungen, vor die uns im konkreten Fall die Suche nach dem Kindeswohl bzw. weniger schädigenden Alternativen stellt: zu viel - zu wenig, zu früh - zu spät? Das sich Fehler verzeihen und aus Fehlern lernen können, gehört sicher mit dazu.

An der Frankfurt University of Applied Sciences wurde ein Kurssystem im Bereich Kinderschutz entwickelt: Wie ist nach diesem Frankfurter Modell der Bereich Kinderschutz in der Lehre für die Studierenden verankert?

Nachdem das Baby Siri in Wetzlar grausam zu Tode misshandelt wurde, hielt das Strafgericht der fallzuständigen Fachkraft zu Gute, dass sie an unserer Hochschule keine Qualifikation im Kinderschutz erhalten hatte, um Auffälligkeiten des Kindes zu bemerken. Danach entschied unser Kollegium, den Kinderschutz zum verpflichtenden Bestandteil unseres Bachelor-Studienganges zu machen. Alle Studierenden nehmen seither am Interdisziplinären Kinderschutzfachtag teil, anfangs war dies eine Tagung mit Referent:innen aus dem Jugendamt, Familiengericht, der Rechtsmedizin. In der Pandemie mussten wir den Interdisziplinären Kinderschutzfachtag in ein E-Learning Format überführen, der in diesem Semester zum 25. Mal stattfand. Direkt an diesen Fachtag schließt seither eine ebenfalls verpflichtende Blockveranstaltung an, in der die Seminargruppe einen weiteren Kinderschutz behandelt. Dieses verpflichtende Modul (5 CP) „Interdisziplinärer Kinderschutz“ wird durch einen Wahlpflicht-Schwerpunkt „Hilfen zur Erziehung / Kinderschutz“ mit begleitetem Praktikum ergänzt, zudem gibt es seminaristische Vertiefungsveranstaltungen zum medizinischen Kinderschutz, zu Traumapädagogik, sexuellem Missbrauch usw.

Erzählen Sie uns vom E-Learning Format „Interdisziplinärer Kinderschutzfachtag“!

Der Kurs handelt von der achtjährigen Mia, die ihrer Lehrerin in der Schule von Gewalt durch ihren Vater berichtet. Was erlebt ein Kind wie Mia? Welche Bedürfnisse hat ein misshandeltes Kind? Welche Aufgaben und welches Selbstverständnis haben Fachkräfte, die für den Schutz von Kindern eintreten? Wir besuchen in diesem Kurs die Fachkräfte verschiedener Institutionen des Kinderschutzes und besprechen vor laufender Kamera, wie der Fall Mia aus Sicht der Schule, des Jugendamtes, der Polizei, der Medizin, der Fachberatungsstelle, des psychologischen Dienstes im Kinderheims und des Familiengerichtes eingeordnet wird. Dieser Kurs leistet also eine Einführung in die Handlungsfelder des Kinderschutzes. Als didaktisches Mittel erfolgt dies an einem exemplarischen Fall, da Studierende erfahrungsgemäß mit Fällen gut lernen. Unser Kurs steht auf der Lernplattform der Hochschule und die Studierenden bearbeiten ihn anhand von Fragen. Nach etwa zehn Stunden bei frei einteilbarer Zeit erhalten sie ein digital erstelltes Teilnahmezertifikat. Parallel oder am Tag nach der Bearbeitungszeit beginnen dann die interdisziplinären Fallseminare im selben Modul, in denen der Fall Mia noch einmal gemeinsam besprochen und das erlernte Fachwissen im Transfer auf einen weiteren Fall bezogen werden kann.

Wie kam es zu diesem Lehrformat?

Nach Siris Tod konnte ich 2012 den Kinderschutzfachtag ins Leben rufen und später mit meiner Kollegin Prof. Dr. Berneiser weiterentwickeln. Acht Jahre später machte die Pandemie jedoch eine Fortsetzung unseres Tagungsformates im Hörsaal mit etwa 400 Studierenden unmöglich. Der Kinderschutzfachtag sowie eine ihn begleitende Vorlesungsreihe zum Kinderschutz an der Universitätsklinik konnten nicht fortgesetzt werden. Wir haben dann Fachkräfte gebeten, sie unter den erschwerten Bedingungen der Corona-Pandemie besuchen und mit Webcam für unsere Lernplattform aufnehmen zu dürfen.

Diese erste Version des „Kinderschutzfachtages-online“ fand viel positive Resonanz bei der Evaluation durch die Studierenden und wurde auch damals schon an andere Hochschulen weitergereicht, von denen wir ähnliche Rückmeldungen erhielten. In Kooperation unserer Hochschule mit dem Land NRW konnten Frau Berneiser und ich den Kurs 2022 dann unter wissenschaftlicher Mitarbeit von Carolin Lang-Abdou und Benjamin Christ eine zweite überarbeitete Version erstellen, die nun auch frei im Internet für die Fort- und Weiterbildung zur Verfügung steht. Mit dem Hessischen Kultusministerium entstand danach eine auf die Schule angepasste, erweiterte Fassung, die seit letztem Jahr auf der Lernplattform des Landes Hessen steht. Die für Studierende entwickelte Fassung des Kinderschutzfachtages kommt inzwischen an vielen anderen Hochschulen zum Einsatz, denen wir den [Kurs](#) kostenfrei zur Verfügung gestellt haben.

Worum geht es in Ihrem neuen Kurs „Fallbeispiel Thomas“

Auch hier geht es um exemplarisches Lernen am Fall. Diesmal aber stehen nicht mehr institutionelle und disziplinbezogene Perspektiven im Zentrum, sondern das Wohl des Kindes, insbesondere also die Sicht und das Erleben des betroffenen Kindes bzw. Jugendlichen und späteren Erwachsenen. Thomas begreift seinen Fall - und diese Sicht teile ich - als einen Fall gelingenden Kinderschutzes. Unser Kurs vermittelt eine auf das Kindeswohl zentrierte Haltung und Vorgehensweise, neben grundlegendem Fachwissen werden mit Fallbezug auch Konzepte und Methoden gelehrt, die für heutige Kinderschutzfälle hilfreich sein können. Es geht um Frühe und Ambulante Hilfen, Gefährdungseinschätzung und Inobhutnahme, Heimerziehung und Pflegekindschaft, Elternarbeit und Umgangskontakte und um eigene spätere Elternschaft.

Der Kurs beinhaltet vor allem Filmbeiträge von Thomas, seinen Heimpaten und seiner Familie, Lehrvorträge zu Theorien, Rahmenbedingungen und Methoden sowie Übungen zur Fallbearbeitung und Lückentexte.

Das Lernen erfolgt durchgängig mit Praxisbezug am konkreten Fall. Das Fallbeispiel steht dankenswerterweise auf der Homepage unserer Hochschule, es kann daher als „Multimediales Lehrbuch“ wie ein Baukastensystem eingesetzt werden – von anderen Hochschulen und in der Fort- und Weiterbildung zum Kinderschutz.

Weshalb dieser Fall?

Ein Ziel gelingenden Kinderschutzes sollte sein, dem in seiner Familie geschädigten Kind das Erleben einer befriedigenden Eltern-Kind-Beziehung zu ermöglichen. Im besten Fall gelingt dies durch intensive, am Kindeswohl orientierte Elternarbeit mit den leiblichen Eltern, ebenso kann ein Kind aber auch andere Menschen zu seinen Eltern machen. So war es bei Thomas.

Thomas wuchs bei psychisch kranken Eltern auf. Er erlebte dort seelische Misshandlung, körperliche Strafen und Grenzverletzungen. Nach einigen Jahren im Kinderheim wurde Thomas ein Pflegekind, das neue, befriedigende Eltern - Kind - Beziehungen entwickelt hat und schließlich von seinen Pflegeeltern adoptiert wurde. Thomas Schwester sorgte dafür, dass ihr Bruder von den Heimpaten begleitet wurde. Mit diesem Kind begann durch die psychologische Forschung seiner Heimpaten für das Pflegekinderwesen in Deutschland die systematische Entwicklung von Erkenntnissen, wie Pflegekindschaft gelingen kann. Dr. Monika Nienstedt und Dr. Arnim Westermann haben durch Erfahrungen, die sie mit Thomas und seiner Familie, später dann auch mit vielen weiteren Kindern gewonnen haben, eine wegweisende Theorie der Integration eines Kindes in eine Pflege- oder Adoptivfamilie entwickelt. Im Kern geht es um die Erkenntnis, wie ein Kind seine traumatischen Vorerfahrungen korrigieren und ein gesundes Kind in neuen Eltern- Kind- Beziehungen werden kann. Thomas war das erste Kind, durch dessen Begleitung die Verfasser dieser Theorie - Nienstedt / Westermann (2007) - ihre Beobachtungen gewinnen, systematisieren und theoretisch aufarbeiten konnten.

Wie ist das Projekt „Fallbeispiel Thomas“ entstanden?

Thomas ist promovierter Naturwissenschaftler und lehrt selbst in der Medizin. Er kam in einem Gespräch mit seiner Heimpatin Dr. Nienstedt auf die Idee, seine Fallgeschichte für Studierende im Kinderschutz zur Verfügung zu stellen, beide wandten sich dann an mich. 2018 wirkte Thomas nach einigen Vorgesprächen erstmals an der Vorlesungsreihe unseres „Frankfurter Modell: Kinderschutz in der Lehre“ mit, später an mehreren Fallseminaren, die mehrere Teams jedes Semester zum Kinderschutz anbieten.

Unsere Studierenden hörten ihm gebannt zu, wenn er ihnen von seinem Aufwachsen mit psychisch schwer erkrankten Eltern, seiner Zeit im Kinderheim und in der Pflegefamilie, belastenden Besuchen der leiblichen Mutter usw. berichtete. Aus dieser Arbeit am „Fall Thomas“ entwickelte ich die Idee, ein Serious Game für die Hochschullehre zu entwickeln, in dem Studierende fachliche Einschätzungen sowie Fehl-/Entscheidungen treffen und dazu Resonanz bekommen. Was erlebt das Kind, dessen Akte ich lese? Kann Thomas mit Ambulanten Hilfen in seiner Familie bleiben? Wie müssten ein Schutzplan, wie die langfristige Hilfeplanung aussehen? Wie sollte der Umgang im Interesse des Kindes geregelt werden? Wie gelingt eine am Kindeswohl orientierte Elternarbeit?

Das Team unserer Hochschule hat, gefördert von der Stiftung „Innovation in der Hochschullehre“, mehr als zwei Jahre intensiv mit einer Gaming-Firma gearbeitet, das Ergebnis stellte uns aber nicht zufrieden, wir beendeten die umfangreichen Vorarbeiten. Aus diesem Material hat mein wissenschaftlicher Mitarbeiter Benjamin Christ mit mir die Homepage erstellt, weitere Filme gedreht, Material ausgearbeitet und unterstützt von AV Medien und Webredaktion der Frankfurt University of Applied Sciences das [„Fallbeispiel Thomas“](#) veröffentlicht.

Wie kann dieses Modell auf andere Standorte der Ausbildung übertragen werden?

Der Interdisziplinäre Kinderschutzfachtag wird bereits an zahlreichen Hochschulen eingesetzt, mit vielen Kolleg:innen stehen wir in direktem Kontakt, weil der Kurs dort auch auf Lernplattformen implementiert ist oder werden soll. 2023 haben wir mit der UBSKM und der HS Koblenz zum bundesweit ersten Treffen eingeladen, in dem sich Fachkolleg:innen der Sozialen Arbeit austauschen konnten, die Kinderschutz lehren, in diesem Rahmen fand auch ein Treffen der Hochschulen statt, die diesen Kurs einsetzen und evaluieren .

Dokumentation: https://beauftragte-missbrauch.de/fileadmin/Content/pdf/broschueren/kinderschutz_lehre_sozialer_arbeit_broschuere_bf.pdf

Das „Fallbeispiel Thomas“ kommt nun als zweites Angebot hinzu, das kostenfrei im Internet steht und in die Lehre eingebunden werden kann. Da allein das Filmmaterial zu diesem Fall über 20 Stunden in Anspruch nimmt, bietet es sich an, den Kurs als Baukasten einzusetzen, also einzelne Filme und Übungen auszuwählen, vielleicht auch im Blended Learning einzubinden. Aufgrund der Fülle an Themen, Material und Übungen kann der Kurs auch über mehrere Module hinweg als Bezugspunkt dienen. Zum Beispiel im Familien- und Jugendhilferecht, in der Entwicklungspsychologie, der Heil- und Traumapädagogik, in Methoden-Seminaren zur Visualisierung, Kommunikation mit Kindern und psychisch kranken Eltern, Hilfeplanung usw. Eine didaktische Handreichung wäre sicher hilfreich, sobald mehr Erfahrungsberichte und Evaluationen vorliegen.

Fallbeispiel Thomas

- Begrüßung
- Frühe Kindheit und Vorschulalter
- Inobhutnahme
- Heim / Heimpaten
- Elternarbeit und Besuche
- Pflegekindschaft und Adoption
- Thomas als Jugendlicher
- Erwachsen-Sein, Vaterschaft
- Verabschiedung

Begrüßung



Willkommen

Dieser Kurs eignet sich für die Hochschullehre sowie die Fort- und Weiterbildung und für am Kinderschutz interessierte Selbstlernende.



Frankfurt University of Applied Sciences

Interdisziplinärer Kinderschutzfachtag

Thomas lebt bei Eltern, die aufgrund ihrer psychischen Erkrankungen nicht in der Lage sind, die Bedürfnisse eines Kindes wahrzunehmen und zu erfüllen. Er erlebt seelische und körperliche Gewalt. Mit Hilfe engagierter Menschen, Fachwissen und intensiver Elternarbeit eröffnet sich ihm schließlich ein Weg aus dieser Familie. Nach Jahren im Kinderheim wird er ein Pflege- und schließlich ein Adoptivkind und erlebt eine neue und befriedigende Eltern-Kind-Beziehung.

Zu diesem Lehrformat gehören 80 Filme mit Thomas' Schilderungen, Berichte seiner Pflege- und späteren Adoptiveltern sowie seiner erwachsenen Tochter. Psychologische Beiträge seiner Heimpaten sowie auf den Fall bezogene Vorlesungen und andere Lehrbeiträge von Expert:innen aus unterschiedlichen Disziplinen ergänzen diese Perspektiven. Ergänzend können Übungen und Lückentexte mit Feedback erarbeitet werden, Texte und vertiefende Links ergänzen das kostenfreie Lehrangebot zum Kinderschutz.

<https://goto.frankfurt-university.de/fallbeispiel-thomas>

Interdisziplinärer Kinderschutzfachtag

Ein Kurs der  FRANKFURT UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

erstellt in Kooperation mit dem

Ministerium für Kinder, Jugend, Familie, Gleichstellung, Flucht und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen



1. Begrüßung

2. Gefährdungseinschätzung

3. Medizinischer Kinderschutz

4. Inobhutname und Diagnostik

5. Kinderschutz in der Schule

6. Kindzentrierte Elternarbeit

7. Familiengerichtliches Verfahren

8. Langfristige Hilfen

9. Jugendamt

10. Verabschiedung

Begrüßung

Dieser Kurs ist als Beitrag zur interdisziplinären Lehre zum Kinderschutz an Hochschulen entstanden. Im Zentrum steht die achtjährige Mia, die ihrer Lehrerin in der Schule von Gewalt durch ihren Vater erzählt. Was erlebt ein Kind wie Mia? Welche Bedürfnisse hat ein misshandeltes Kind? Welche Aufgaben und welches Selbstverständnis haben Fachkräfte, die für den Schutz von Kindern eintreten?

Begleiten Sie Mia und ihre Sozialarbeiterin vom Jugendamt durch die wichtigen Institutionen des Kinderschutzes und lernen Sie erfahrene Fachkräfte kennen, die aus ihrer Praxis erzählen.



Frankfurt University of Applied Sciences

Interdisziplinärer Kinderschutzfachtag

Die achtjährige Mia berichtet in der Schule, dass ihr Vater sie morgens vor der Schule körperlich angegriffen und sie in Todesangst versetzt hat. Gemeinsam mit der Fachkraft im Jugendamt, die Mias Fall berichtet, werden Studierende schrittweise durch die wichtigen Handlungsfelder des Kinderschutzes geführt und lernen, wie Professionelle aus Jugendamt, Schule, Polizei, Rechtsmedizin, Kinderheim, Familiengericht auf den Fall Mia schauen und welchen Auftrag ihr Fachgebiet bzw. ihre Institution im Kinderschutz hat.

Zu diesem Lehrformat gehören in den Einrichtungen „vor Ort“ gedrehte Filme, in denen langjährig erfahrene Fachkräfte zu Wort kommen sowie Lehrvorträge und andere Materialien, die das multiprofessionelle Handeln und Zusammenwirken der Institutionen des Kinderschutzes verdeutlichen. Eine kostenfreie Fassung steht zum Einsatz in der Fort- und Weiterbildung sowie Hochschullehre frei im Internet.

<https://goto.frankfurt-university.de/kinderschutzfachtag>

Kinderrechte in der Schule aus Sicht von Schüler:innen – Ein Interview mit Leonie

Die Fragen stellte Wiebke Maria Lohmann

Hallo und schön, dass du dabei bist. Kannst du dich vielleicht kurz vorstellen? Wie alt bist du, welche Funktion hast du in der Schule, und in welcher Stufe bist du?

Ja, klar. Ich bin 15 Jahre alt, gehe in die 10. Klasse eines Gymnasiums, das auch eine Ganztagschule ist. Ich war früher mal Klassensprecherin, bin aber jetzt einfach eine normale Schülerin.

Danke dir. Dann starten wir mit der ersten Frage: Wie wird an deiner Schule dafür gesorgt, dass Schüler:innen vor Gewalt, Mobbing und Ausgrenzung geschützt sind?

Also, wir haben zwei Vertrauenslehrerinnen, an die man sich wenden kann, wenn man Probleme hat. Aber die sind nicht sehr beliebt, deswegen ist es fraglich, ob man wirklich zu ihnen geht. Dann gibt es bei uns eine Schulsozialpädagogin, die besonders in der fünften und sechsten Klasse aktiv ist. Sie leitet Klassenlehrerstunden und macht Sozialkompetenztrainings. Wenn es mal Probleme in einer Klasse gibt, kommt sie auch vorbei und redet mit uns. Das ist echt hilfreich. Außerdem haben wir seit ein paar Jahren die „Schau hin und nicht zu“-Kampagne. Jedes Jahr füllen wir dazu Umfragen aus, die an die Uni Heidelberg gehen. Das Ganze ist wohl Teil einer Studie. Lehrer:innen besuchen dazu auch Vorträge.

Spannend, danke. Was würdest du dir wünschen, damit Schüler:innen besser vor Gewalt, Mobbing oder psychischem Druck geschützt sind?

Ich finde, Lehrer:innen sollten im Unterricht mehr hinschauen und eingreifen, wenn jemand beleidigt wird. Oft ignorieren sie das, vielleicht weil sie überfordert sind oder es gar nicht mitbekommen. Das Problem ist auch, dass wir als Mitschüler:innen selten etwas sagen, weil wir Angst haben, selbst zum Ziel zu werden. Es wäre gut, wenn Lehrer:innen präsenter wären, besonders in den Pausen. Da passiert so viel, und oft ist niemand da, den man ansprechen könnte. Natürlich sollen sie uns nicht überwachen, aber einfach ansprechbar sein, wenn etwas passiert.

Verstehe. Was denkst du, brauchen Schulen, damit sich alle Schüler:innen wohlfühlen?

Eine gute Klassengemeinschaft ist total wichtig. Bei uns war das in der fünften und sechsten Klasse echt schlecht, und Corona hat das noch schlimmer gemacht. Später hatten wir Klassenfahrten und Sozialkompetenztrainings, und das hat geholfen. Gemeinsame Erlebnisse verbinden einfach. Man lernt auch Leute besser kennen, mit denen man vorher wenig zu tun hatte. Das schafft eine familiäre Atmosphäre, in der sich alle wohler fühlen.

Danke. Jetzt zur nächsten Frage: Was soll sich ändern, damit Schüler:innen besser vor Beleidigungen oder unfairer Behandlung durch Lehrpersonen geschützt werden?

Das ist schwierig, weil Lehrer:innen so viel Macht haben. Sie geben Noten und bewerten uns, und man ist ihnen irgendwie ausgeliefert. Wir hatten mal einen Lehrer, der Jungs benachteiligt hat. Wenn man ihn darauf angesprochen hat, hat er das abgestritten oder gesagt, man sei halt schlechter. Ich denke, es wäre gut, solche Probleme anonym bei der Schulsozialpädagogin melden zu können.

Ein guter Punkt. Was könnte in der Schule getan werden, damit Schüler:innen sich gegenseitig besser behandeln?

Gemeinsame Erlebnisse sind auch hier wichtig. Niemand mobbt jemanden, mit dem man gut auskommt. Wenn doch etwas passiert, sollte ein Lehrer da sein, der sofort eingreifen kann. Es wäre auch wichtig, dass Mitschüler:innen einschreiten, wenn sie Mobbing beobachten. Bei der "Mobbing und Du"-Kampagne gibt es den Leitspruch "Schau hin und nicht weg", und ich finde, das bringt es gut auf den Punkt.

Vielen Dank. Was kann man tun, damit alle fair und gleich behandelt werden, egal ob sie eine Behinderung, einen Migrationshintergrund oder ein anderes Aussehen haben?

Generell denke ich, dass Aufklärung hilft. Wenn jemand zum Beispiel Tourette hat, sollten alle Bescheid wissen, damit sie nicht falsch reagieren. Wenn der Umgang mit Unterschieden einfach offen ist fallen sie auch nicht mehr so auf. Ich finde es noch wichtig zu erwähnen, dass Mobbingopfer willkürlich gewählt werden und nicht wegen Merkmalen wie Aussehen, Herkunft oder Behinderung. Wer merkt, dass jemand ausgeschlossen wird, sollte auf diese Person zugehen, statt sie wie die anderen zu ignorieren.

Zum Schluss: Was kann die Schülersvertretung tun, um mehr Mitbestimmung zu ermöglichen?

Letztes Jahr gab es bei uns eine Schülersitzung, an der alle teilnehmen konnten, nicht nur die Klassensprecher:innen. Da wurden Projekte wie ein Fußballturnier vorgestellt, und wir konnten eigene Vorschläge einbringen. So etwas sollte es jedes Jahr geben. Außerdem haben wir einen Briefkasten, in den man Ideen einwerfen kann. Das ist eine gute Sache.

Vielen Dank für deine Antworten!

Kinderrechte in der Schule aus Sicht von Schüler:innen – Ein Interview mit *Mina*

Die Fragen stellte Wiebke Maria Lohmann

Hallo, vielen Dank, dass du bereit bist, am Interview teilzunehmen. Magst du dich kurz vorstellen? Wie alt bist du, welche Funktion hast du an der Schule, und in welcher Klasse bist du?

Ja, gerne. Ich bin 17 Jahre alt und besuche die Q2, also die 12. Klasse eines Gymnasiums. Ich mache bald mein Abitur und bin schon seit fünf oder sechs Jahren in der Schülervertretung aktiv.

Super, danke dir. Du bist also schon lange in der Schülervertretung. Wurdest du immer gerne gewählt, oder bist du eher "reingerutscht"?

Anfangs war es schon schwieriger, weil man bei uns ab der 7. Klasse in die SV kommen kann, aber meistens werden die Älteren bevorzugt. Man musste sich also etwas einfallen lassen. Wir haben ein richtiges Wahlverfahren: Man stellt sich in der Aula vor, reicht einen Steckbrief ein, und alle Klassen-sprecher:innen stimmen ab. Mit der Zeit wurde es einfacher, weil mich die Leute kannten und wussten, dass ich schon länger dabei bin. Aber am Anfang war es echt spannend.

Schön, dass ihr so ein systematisches Wahlverfahren habt. Lass uns mit den Fragen beginnen, die das Thema Menschenrechte aufgreifen. Erste Frage: Wie wird an deiner Schule dafür gesorgt, dass Schüler:innen vor Gewalt, Mobbing und Ausgrenzung geschützt sind?

Wir haben Vertrauenslehrer:innen, die speziell geschult sind. Es wird auch ausgegangen, wer sie sind, damit man weiß, an wen man sich wenden kann. Aber sie werden nicht von den Schüler:innen gewählt, sondern melden sich freiwillig, was ich ein bisschen schade finde. Außerdem haben wir eine AG, die sich mit Menschenrechten beschäftigt. Sie organisiert Aktionen, wie eine Regenbogentreppe gegen Homophobie oder eine Ausstellung zum Weltfrauentag. In der Schülervertretung setzen wir uns auch dafür ein, z.B. indem wir erreicht haben, dass die Pride-Flagge dauerhaft am Fahnenmast unserer Schule hängt. Das zeigt, dass unsere Schule für Toleranz steht.

Sehr beeindruckend! Kannst du mir mehr über diese AG erzählen? Wie ist sie entstanden, und wer ist dort aktiv?

Die AG entstand vor zwei Jahren, als ich in der EF war. Im Sozialwissenschaftsunterricht habe ich mit Freundinnen eine Präsentation über Homophobie gehalten. Unsere Lehrerin war begeistert und bot an, dass wir uns regelmäßig treffen könnten, um mehr zu machen. Inzwischen leitet eine andere Lehrerin die AG, da die erste in Mutterschutz gegangen ist. Wir haben versucht, auch jüngere Schüler:innen einzubinden, damit die AG langfristig bestehen bleibt.

Eine tolle Initiative! Was würdest du dir wünschen, um Schüler:innen besser vor Gewalt, Mobbing oder psychischem Druck zu schützen?

Es wäre hilfreich, auch in der Oberstufe Präventionsprogramme anzubieten. In der Unterstufe gab es oft Projekte gegen Mobbing, aber später scheint das einfach nicht mehr so wichtig zu sein. Dabei gibt es das Problem auch in den älteren Jahrgängen. Zusätzlich wäre es gut, wenn Lehrer:innen aufmerksamer wären und schneller eingreifen würden.

Verstanden. Was denkst du, brauchen Schulen, damit sich alle Schüler:innen dort wohlfühlen?

Aufenthaltsräume wären superwichtig. Bei uns gibt es keinen Oberstufenraum, was schade ist, weil das die Gemeinschaft stärken würde. Außerdem sollten Lehrer:innen offener für Kritik sein und aktiv nach Feedback fragen. Das würde den Unterricht und die Atmosphäre verbessern.

Ein wichtiger Punkt. Was sollte sich ändern, damit Schüler:innen besser vor Beleidigungen oder un-fairer Behandlung durch Lehrpersonen geschützt werden?

Transparenz bei der Bewertung wäre hilfreich. Manche Lehrer:innen haben klare Kriterien, andere bewerten eher willkürlich. Das sorgt oft für Frust. Außerdem wäre eine unabhängige Stelle gut, bei der man unfairen Umgang melden kann. Zwar gibt es Vertrauenslehrer:innen oder die Schulleitung, aber das fühlt sich oft nicht neutral an.

Und was könnte gegen Konflikte oder Gewalt unter Schüler:innen getan werden?

Weniger Leistungsdruck würde helfen. Stress führt oft zu Konflikten. Außerdem sollten Rückzugsorte geschaffen werden, damit man sich mal kurz sammeln kann, wenn es zu viel wird. Einfach die Möglichkeit, in der Pause oder auch mal im Unterricht eine kurze Auszeit zu nehmen.

Gute Idee. Wie könnte man deiner Meinung nach mehr Gleichheit für alle schaffen, unabhängig von Behinderung, Herkunft oder Aussehen?

Lehrer:innen müssen geschult werden, damit sie ihrer Vorbildfunktion gerecht werden und keine unpassenden Kommentare machen. Außerdem sollten Schulen Aktionen starten, die für Toleranz stehen, wie das Aufhängen der Pride-Flagge oder Aufklärung über verschiedene Kulturen. Solche Symbole können helfen, eine offene und tolerante Schulkultur zu schaffen.

Als Mitglied der Schülerversammlung: Was könnte noch verbessert werden, damit Schüler:innen mehr Mitspracherecht haben?

Es wäre wichtig, dass unsere Meinungen bei Entscheidungen wirklich berücksichtigt werden. Oft hat man das Gefühl, dass unsere Vorschläge nur pro forma gefragt werden, aber am Ende wird ohnehin etwas anderes entschieden. Wenn die Schülerversammlung in wichtige Gremien eingebunden würde und dort aktiv mitdiskutieren könnte, wären wir viel motivierter.

Vielen Dank für deine offenen und spannenden Antworten. Das war ein tolles Gespräch!

Autor:innenverzeichnis (in alphabetischer Reihenfolge der Nachnamen)

Dr. René Breiwe

Bergische Universität Wuppertal, Institut für Bildungsforschung.

Dr. René Breiwe ist seit 2021 wissenschaftlicher Mitarbeiter (Post-Doc) im Arbeitsbereich Empirische Bildungsforschung an der Bergischen Universität Wuppertal. Seine Tätigkeitsbereiche enthalten: Forschung, Publikation und Lehre zu Transformation von Schule und Unterricht bzw. Hochschule und Lehre im Kontext von Digitalität, Differenztheorie, Subjektivierungstheorie, Herrschafts- und Machtkritik, Qualitative (rekonstruktive) Sozialforschung

E-Mail: breiwe@uni-wuppertal.de

Saskia Croonenbroek

Hochschule Magdeburg-Stendal, studierte im Integrierten Diplomstudiengang Sozialwissenschaften (ISS) in der Fachrichtung Soziologie an der Universität Duisburg-Essen, schloss Kindheitspädagogik B. A. an der Hochschule Rhein-Waal in Kleve ab und ist aktuell im Studiengang Kindheitswissenschaften und Kinderrechte M. A. der Hochschule Magdeburg-Stendal eingeschrieben. Von dort aus versucht sie aktuell die Projektinitiative "VerHandlungs-Netzwerk für die Rechte junger Menschen" zu verstetigen.

E-Mail: saskia.croonenbroek@stud.h2.de

Elvira Hadžić

Europa-Universität Flensburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften

Elvira Hadžić ist seit Anfang 2024 wissenschaftliche Mitarbeiterin mit dem Schwerpunkt Pädagogik des Primarbereichs sowie Promovendin im Rahmen der Nachwuchsgruppe "Kontinuitäten und Neuformierungen von Institutionellem Rassismus in der Schule". Ihre Tätigkeitsbereiche beinhalten: Forschung, Publikation und Lehre zu Rassismustheorie (Rassismuskritik) in der Schule, diskriminierungskritische Schulentwicklung, Mehrsprachigkeit und Schulleitungshandeln.

E-Mail: elvira.hadzic@uni-flensburg.de

Dr. Christoph Jonas Kolb

Universität Vechta, Erziehungswissenschaften und Kaiser-Wilhelm- und Ratsgymnasium, Hannover

Dr. Christoph Jonas Kolb ist Studienrat am Kaiser-Wilhelm- und Ratsgymnasium Hannover mit den Fächern Englisch und Politik-Wirtschaft. Der promovierte Erziehungswissenschaftler forscht zur Demokratiebildung sowie zum individuellen Umgang mit Vielfalt an der Universität Vechta, wo er auch Lehrbeauftragter ist.

E-Mail: Christoph.kolb@uni-vechta.de

Wiebke Maria Lohmann

Seit 2023 Doktorandin an der Universität Vechta, Fachbereich Erziehungswissenschaften;

freiberufliche Dozentin der politischen Bildung u.a. bei Schule ein Gesicht geben e.V.;

Tätigkeitsbereiche: Lehramtsausbildung, Schülervertretungen und Politikdidaktik

E-Mail: wiebke-maria.lohmann@mail.uni-vechta.de

Benjamin Möbus

Universität Vechta, Fachbereich Erziehungswissenschaften

Benjamin Möbus studierte Gymnasiallehramt (Politik und Wirtschaft, Geschichte und Englisch) an der Goethe-Universität Frankfurt am Main und ist seit 2015 wissenschaftlicher Mitarbeiter. Zu seinen aktuellen Lehr- und Forschungsschwerpunkten zählen die Implementierung von Kinder- und Menschenrechten in Schule und Unterricht sowie die Instrumentalisierung von Computerspielen durch extremistische Gruppen.

E-Mail: benjamin.moebus@uni-vechta.de

Prof.in Dr.in Maud Amal Nordstern

Frankfurt University of Applied Sciences, FB 04 Soziale Arbeit und Gesundheit. Maud Nordstern ist Erziehungswissenschaftlerin und vertritt das Fachgebiet Kinderschutz und Jugendhilfe. Sie initiierte das "Frankfurter Modell: Kinderschutz in der Lehre" und setzt sich seit Jahrzehnten für eine curriculare Verankerung des Kinderschutzes in den einschlägigen Studiengängen ein.

E-Mail: maud.nordstern@fb.4.fra-uas.de

Prof. Dr. Manuel Pietzonka

FOM Hochschule (Standort Hannover), Wirtschaftspsychologie

Prof. Dr. Manuel Pietzonka ist seit 2015 Professor für Wirtschaftspsychologie an der FOM Hochschule. Seit 2022 ist er Direktor des Instituts für Wirtschaftspsychologie und Fachbereichsleiter für Arbeits- und Organisationspsychologie. Forschungsschwerpunkte: Evaluations- und Kompetenzforschung im Bildungssektor sowie der individuelle Umgang mit Change, Diversity und Diskriminierung in Organisationen.

E-Mail: manuel.pietzonka@fom.de

Lea Rittsteiger (M.A. Soziologie)

Stadt Konstanz, Chancengleichheitsstelle

Lea Rittsteiger ist seit Oktober 2024 Mitarbeiterin der Chancengleichheitsstelle der Stadt Konstanz. Ihre Tätigkeitsbereiche beinhalten Öffentlichkeits- und Netzwerkarbeit zur Gleichstellung der Geschlechter, mit einem Schwerpunkt auf Intersektionalität und Mädchenarbeit. Vor dem Studium forschte sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Karlsruher Institut für Technologie zum Thema Sport und soziale Ungleichheit von Kindern und Jugendlichen.

E-Mail: lea.rittsteiger@web.de

Dr.in Kirsten Rusert

Universität Vechta, Zentrum für Lehrer:innenbildung.

Kirsten Rusert arbeitet seit 2019 als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Vechta und ist freiberuflich als Mediatorin und Prozessbegleiterin tätig. Ihre Schwerpunkte liegen in der Forschung, Lehre und Transfer zu Teilhabe und Inklusion von jungen Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung im Kontext aktueller Transformationsprozesse.

E-Mail: kirsten.rusert@uni-vechta.de

Prof. in Dr.in Daniela Steenkamp

Duale Hochschule Baden-Württemberg, Standort Villingen-Schwenningen, Fachbereich Sozialwesen
Prof. in Dr. Daniela Steenkamp ist seit 2019 Professorin für Soziale Arbeit an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg und leitet den Studienschwerpunkt Netzwerk- und Sozialraumarbeit. Ihre Tätigkeitsbereiche beinhalten: Forschung, Publikation und Lehre zu Wissenschaft und Methodik der Sozialen Arbeit, insbesondere sozialraumorientierte Arbeit und Öffentlichkeitsarbeit. Sie ist ehrenamtlich im Verein Kinderfreundliche Kommunen e.V. engagiert und als Sachverständige für die Stadt Stuttgart tätig.

E-Mail: daniela.steenkamp@dhbw.de

Prof.in Dr.in Margit Stein

Universität Vechta, Fachbereich Erziehungswissenschaften

Prof. Dr. Margit Stein ist seit 2010 Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Universität Vechta. Ihre Tätigkeitsbereiche beinhalten: Forschung, Publikation und Lehre zu Kindheit und Jugend, Werthaltungen, Engagement, Religiosität, Migration und Interkulturalität sowie Kinder- und Jugendrechte.

E-Mail: margit.stein@uni-vechta.de

Impressum

Hochschuldepesche des Referats Hochschule der GEW Weser-Ems

Herausgeber:innen und Redaktion:

Margit Stein

Benjamin Möbus

Jürgen Faber

Referat Hochschule der GEW-Weser-Ems

Staugraben 4a

26122 Oldenburg

0441-24013

0441-2488004 (Fax)

E-Mail: info@gewweserems.de

© 2024

Empfohlene Zitierweise: Stein, Margit, Möbus, Benjamin und Jürgen Faber (Hrsg.) (2024). GEW Hochschuldepesche des Referats Hochschule der GEW-Weser-Ems. Themenheft ‚Kinderrechte in Schule und Hochschule‘, Bd. 1. <https://gewweserems.de/hochschule/>

