



**Deutsches
Rotes
Kreuz**

Reader

2014

Schulsozialarbeit

Hintergründe und Empfehlungen
zu Querschnittsthemen
eines komplexen Handlungsfeldes



Band 2

Impressum

Reader Schulsozialarbeit – Band 2

Hintergründe und Empfehlungen zu zentralen Querschnittsthemen eines komplexen Handlungsfeldes

Herausgeberschaft

Deutsches Rotes Kreuz e.V.
Carstennstraße 58
12205 Berlin
www.drk.de

Inhaltliche und konzeptionelle Gesamtverantwortung

Dr. Oliver Trisch, Deutsches Rotes Kreuz e.V.

Redaktion

Dr. Oliver Trisch, Deutsches Rotes Kreuz e.V.
Andrea Pingel, Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit
Annika Koch, Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit

Titelbild

Rob/Fotolia

Grafik/Layout/Satz

Blackgrafx designoffice Daniel Hubert, www.blackgrafx.com

Druck/Vertrieb

DRK-Service GmbH, Berlin
www.rotkreuzshop.de

Art.-Nr. 882 765
ISBN 978-3-00-045117-1



Die Broschüre ist durch das Deutsche Rote Kreuz im Rahmen seiner Tätigkeiten innerhalb des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit erstellt worden. Das Deutsche Rote Kreuz ist innerhalb des Kooperationsverbundes federführend für den Bereich „Jugendsozialarbeit und Schule“.

© 2014 Deutsches Rotes Kreuz e.V., Berlin

Gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und aus Mitteln der Glücksspirale.



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend



Reader Schulsozialarbeit – Band 2

Hintergründe und Empfehlungen zu Querschnittsthemen
eines komplexen Handlungsfeldes

Die Grundsätze des Roten Kreuzes

Menschlichkeit

Die Internationale Rotkreuz- und Rothalbmond-Bewegung, entstanden aus dem Willen, den Verwundeten der Schlachtfelder unterschiedslos Hilfe zu leisten, bemüht sich in ihrer internationalen und nationalen Tätigkeit, menschliches Leiden überall und jederzeit zu verhüten und zu lindern. Sie ist bestrebt, Leben und Gesundheit zu schützen und der Würde des Menschen Achtung zu verschaffen. Sie fördert gegenseitiges Verständnis, Freundschaft, Zusammenarbeit und einen dauerhaften Frieden unter allen Völkern.

Unparteilichkeit

Die Rotkreuz- und Rothalbmond-Bewegung unterscheidet nicht nach Nationalität, Rasse, Religion, sozialer Stellung oder politischer Überzeugung. Sie ist einzig bemüht, den Menschen nach dem Maß ihrer Not zu helfen und dabei den dringendsten Fällen den Vorrang zu geben.

Neutralität

Um sich das Vertrauen aller zu bewahren, enthält sich die Rotkreuz- und Rothalbmond-Bewegung der Teilnahme an Feindseligkeiten wie auch, zu jeder Zeit, an politischen, rassistischen, religiösen oder ideologischen Auseinandersetzungen.

Unabhängigkeit

Die Rotkreuz- und Rothalbmond-Bewegung ist unabhängig. Wenn auch die Nationalen Gesellschaften den Behörden bei ihrer humanitären Tätigkeit als Hilfsgesellschaften zur Seite stehen und den jeweiligen Landesgesetzen unterworfen sind, müssen sie dennoch eine Eigenständigkeit bewahren, die ihnen gestattet, jederzeit nach den Grundsätzen der Rotkreuz- und Rothalbmond-Bewegung zu handeln.

Freiwilligkeit

Die Rotkreuz- und Rothalbmond-Bewegung verkörpert freiwillige und uneigennützige Hilfe ohne jedes Gewinnstreben.

Einheit

In jedem Land kann es nur eine einzige Nationale Rotkreuz- oder Rothalbmond-Gesellschaft geben. Sie muss allen offen stehen und ihre humanitäre Tätigkeit im ganzen Gebiet ausüben.

Universalität

Die Rotkreuz- und Rothalbmond-Bewegung ist weltumfassend. In ihr haben alle Nationalen Gesellschaften gleiche Rechte und die Pflicht, einander zu helfen.



Grußwort

Die Zeit des Heranwachsens ist eine Lebensphase, die geprägt ist von vielfältigen Erfahrungen und Herausforderungen. Derzeit wachsen Kinder und Jugendliche in Deutschland meist unter Bedingungen auf, die ihrer persönlichen Entwicklung und ihrem Wohlbefinden förderlich sind. Dies trifft jedoch nicht auf alle jungen Menschen zu: So leben nach Angaben des Deutschen Kinderschutzbundes über 2,5 Millionen Kinder hierzulande in Einkommensarmut. Benachteiligungen bestehen auch auf anderen Ebenen, z. B. durch einen nicht-wertschätzenden und diskriminierenden Umgang mit Unterschiedlichkeiten, etwa entlang der sozialen oder ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der sexuellen Orientierung oder einer Behinderung.

Wenn junge Menschen bereits früh in ihrem Leben viele Barrieren zu überwinden haben und gleichzeitig wenig soziale und emotionale Unterstützung erfahren, hat das bedeutende Auswirkungen auf ihren weiteren Lebens- und Bildungsweg. Der Lebens- und Bildungsort Schule gewinnt dadurch zunehmend an Bedeutung. Junge Menschen können hier kostenfreie Angebote erhalten, die ihre Persönlichkeit bilden und zudem Unterstützung erhalten, die dazu beiträgt, die Folgen ihrer sozialen Benachteiligung auszugleichen.

Das Deutsche Rote Kreuz (DRK) fördert und unterstützt Kinder, Jugendliche und ihre Familien durch eine Vielzahl von alltagsnahen Angeboten, die unmittelbar an ihren Interessen, Bedürfnissen und Lebenswelten ansetzen. Schulsozialarbeit leistet dabei einen wichtigen Beitrag. Schulsozialarbeit ist ein Angebot der Kinder- und Jugendhilfe am Ort der Schule und als ein fester Bestandteil der sozialen Arbeit des DRK den sieben Grundsätzen der Rotkreuz- und Rothalbmondbewegung verpflichtet.

Das DRK hält bundesweit Schulsozialarbeit an allen Schulformen für alle Altersgruppen vor. Verschiedene Leistungen der Jugendhilfe werden dabei miteinander verbunden, so u.a. die Jugendarbeit (§ 11 SGB VIII), die Jugendsozialarbeit (§ 13 SGB VIII) und der erzieherische Kinder- und Jugendschutz (§ 14 SGB VIII). Ziel der DRK-Schulsozialarbeit ist es, junge Menschen in ihrer Entwicklung und Persönlichkeit ganzheitlich zu fördern und zu bilden. Grundlage dafür ist eine verbindliche und partnerschaftliche Kooperation des DRK mit den Schulen. Die Angebote der Schulsozialarbeit sind vielfältig, niedrigschwellig erreichbar und dauerhaft und fest im



Foto: Tom Maelsa/DRK

Schulalltag verankert. Schulsozialarbeit vernetzt die Bildungsinstitution Schule mit den sozialen Akteuren des Gemeinwesens und mit der Angebotsvielfalt des Deutschen Roten Kreuzes, beispielsweise mit dem Jugendrotkreuz, der Migrationsarbeit, der Familienbildung oder den Hilfen zur Erziehung.

In seiner fachpolitischen Arbeit engagiert sich das DRK innerhalb des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit (KV JSA). Hier ist das DRK federführend für den Bereich „Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule“. Im KV JSA haben sich die Arbeiterwohlfahrt (AWO), der Paritätische Gesamtverband (Der Paritätische), die Bundesarbeitsgemeinschaften der Katholischen und Evangelischen Jugendsozialarbeit (BAG KJS, BAG EJS), der Internationale Bund (IB), die Bundesarbeitsgemeinschaft der örtlich freien Träger (BAG Ört) und das Deutsche Rote Kreuz e.V. (DRK) zusammengeschlossen. Gemeinsam stellen sie eine zentrale fachpolitische Stimme für die Belange von sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen dar. Unter Federführung des DRK wurden in den vergangenen Jahren eine Reihe von bundespolitischen Tagungen und Fachgesprächen durchgeführt und zahlreiche Fachpublikationen und Expertisen im Themenfeld Schulsozialarbeit veröffentlicht.

Der vorliegende Reader Schulsozialarbeit, Band 2, greift vier zentrale Querschnittsthemen auf, die vor allem für die Jugendsozialarbeit an Schule von besonderer Bedeutung sind. Der Reader knüpft damit an die Aufarbeitung grundlegender Themen in Band 1 an.

Ich wünsche Ihnen interessante Einblicke und viel Freude beim Lesen.

Ihre



Vorwort

Schulsozialarbeit ist ein komplexes, sich immer weiter entwickelndes Handlungsfeld und eine der intensivsten Kooperationen von Jugendhilfe und Schule. Schulsozialarbeit ist in unterschiedliche Rechtskontexte und länderspezifische Verordnungen und Zuständigkeiten eingebettet. Einen zentralen Bereich der Angebote der Jugendhilfe an Schule stellt dabei die Jugendsozialarbeit nach §13 SGB VIII dar. Durch den Einbezug besonders benachteiligter junger Menschen ist die Schulsozialarbeit ein Schlüssel zur Unterstützung von Bildungsgerechtigkeit und zur Absicherung eines Aufwachens in Wohlergehen. Schulsozialarbeit ist auf der inhaltlich-konzeptionellen Ebene in den letzten Jahren kontinuierlich weiter entwickelt worden. Dabei wurden verschiedene grundlegende und aktuelle Themen intensiv diskutiert, etwa die Frage nach Qualitätsmerkmalen. Dieser und weitere Diskussionsstränge wurden in Band 1 des Readers zur Schulsozialarbeit aufgegriffen und ausführlich thematisiert.

Der vorliegende Reader zur Schulsozialarbeit, Band 2, setzt sich mit vier zentralen Querschnittsthemen auseinander, die vor allem für die Jugendsozialarbeit an Schule von besonderer Bedeutung sind: Diversität, Kinderrechte, soziale Herkunft und Bildung sowie partizipative Zusammenarbeit mit Eltern. Der Reader wurde vor dem Hintergrund einer 4-teiligen Fachtagsreihe im Jahr 2013 konzipiert, die das Deutsche Rote Kreuz im Rahmen der Aufgaben im Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit durchgeführt hat. Der aktuelle Band greift die Themen der Fachtage auf und widmet diesen je einen Beitrag. Die Beiträge liefern eine vertiefte theoretische Auseinandersetzung sowie praxisnahe Beispiele und leiten daraus jeweils Handlungsempfehlungen für die Praxis sowie die Politik ab.

Das erste Kapitel setzt sich mit dem Thema Diversität auseinander, das auch angesichts der Debatte um einen weiten Inklusionsbegriff von zentraler Bedeutung ist. Der Beitrag zielt darauf, ein Bewusstsein für Diversität aus verschiedenen theoretischen Perspektiven heraus zu entwickeln. Der Blick richtet sich dabei insbesondere auf marginalisierte Schüler_innen im Bildungssystem. Kapitel zwei widmet sich den Kinderrechten. Im Mittelpunkt steht dabei die konkrete Bedeutung der Kinderrechte für die Schule und die Schulsozialarbeit: Inwieweit sind Kinderrechte heute im Schulkontext eingelöst und welche partizipatorisch-demokratische Wirkung können sie entfalten? Das dritte Kapitel befasst sich mit dem Thema soziale Herkunft und Bildung. Gerade für die Schulsozialarbeit mit

ihrem Fokus auf benachteiligte Kinder und Jugendliche ist diese Thematik von zentraler Bedeutung. Der Beitrag nimmt grundlegende Begriffsklärungen vor, greift ausgewählte relevante Studienergebnisse der letzten Jahre auf und geht auf Chancen und Grenzen der Schulsozialarbeit in diesem Kontext ein. Im vierten Kapitel wird das Thema Zusammenarbeit von Eltern und Schule aufgegriffen. Der Beitrag setzt sich ausführlich mit dem Spannungsfeld der schwierigen Beziehung von Jugendhilfe, Schule und Familie/Eltern auseinander und entwickelt Eckpunkte einer verbesserten und gelingenden Zusammenarbeit.

Ziel des vorliegenden Readers des DRK ist es, allen interessierten Leser_innen der Fachpraxis und Fachöffentlichkeit aus Jugendhilfe, Schule, Wissenschaft, Politik und Verwaltung (Denk)Räume zu eröffnen und neue Impulse zu setzen, sich eingehend mit den kreativen Potentialen und Möglichkeiten, Herausforderungen und Perspektiven einer erfolgreichen Kooperation von Jugendhilfe und Schule zu beschäftigen sowie den Ausbau der Schulsozialarbeit bundesweit voranzubringen. Ein herzlicher Dank geht in diesem Zusammenhang an die Autor_innen des Instituts für Demokratieentwicklung in Berlin, die mit ihrem Engagement und ihren produktiven Beiträgen diesen Reader ermöglicht haben. Ganz besonders danken möchte ich Andrea Pingel und Annika Koch vom Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit für die redaktionelle Bearbeitung der Beiträge.

Im vorliegenden Reader wird aus folgenden Gründen die Gender_Gap Schreibweise verwendet (z.B. Schüler_innen): In der meist anzutreffenden (männlichen) Schreibweise ist nicht davon auszugehen, dass tatsächlich weibliche und andere Perspektiven wie die von transidenten oder intersexuellen Menschen mitgedacht werden. Die Gender_Gap Schreibweise (auch Gender*Gap geschrieben) bewegt sich zwar weiterhin zwischen den Polen männlich und weiblich, sie lässt aber deutlich mehr Raum für weitere Geschlechteridentitäten. Der Gender_Gap ist so auch ein Beispiel für sprachliche Inklusion.

Ich wünsche allen Leser_innen viel Freude beim Lesen und vielfältige Anregungen.

Oliver Trisch

Inhalt

A Diversitätsbewusstsein – eine pädagogisch-politische Haltung.

A 1: Chancen und Grenzen einer diversitätsbewussten Perspektive in der Schulsozialarbeit 15

Fachtag 1
19. März 2013 in Berlin

A 2: Diversitätsbewusstsein – eine pädagogisch-politische Haltung. Unterstützen und Stärken von marginalisierten Schüler_innen 16

Toan Quoc Nguyen
Institut für Demokratieentwicklung Berlin

Fußnotenverzeichnis 44

Literaturverzeichnis 45

B Kinderrechte im schulischen Alltag wahren und stärken.

B 1: Menschenrechte in der Schulsozialarbeit – (k)ein Thema 49

Fachtag 2
13. Juni 2013 in Berlin

B 2: Kinderrechte im schulischen Alltag wahren und stärken. Eine partizipatorisch-demokratische Perspektive 50

Katjuscha von Werthern und Toan Quoc Nguyen
Institut für Demokratieentwicklung Berlin

Fußnotenverzeichnis 81

Literaturverzeichnis 82

C Der Blick auf soziale Herkunft.

C 1: Der Blick auf soziale Herkunft und ihre Bedeutung für die Schulsozialarbeit. 85

Fachtag 3
15. Oktober 2013 in Berlin

C 2: Der Blick auf soziale Herkunft und ihre Bedeutung für die Schulsozialarbeit. 86

Michele Tichauer
Institut für Demokratieentwicklung Berlin

Literaturverzeichnis 108

Inhalt

D Von Elternarbeit zur Zusammenarbeit von Eltern und Schule.

D 1: Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit am Beispiel Elternarbeit	111
--	-----

Fachtag 4

05. Dezember 2013 in Frankfurt am Main

D2: Eine Frage der Haltung: Von Elternarbeit zur Zusammenarbeit von Eltern und Schule	112
--	-----

Katjuscha von Werthern

Institut für Demokratieentwicklung Berlin

Fußnotenverzeichnis	135
---------------------------	-----

Literaturverzeichnis	136
----------------------------	-----

E Anhang

E 1: Informationen zum Institut für Demokratieentwicklung und den Autor_innen	139
--	-----

E 2: Die fachpolitische Arbeit des DRK im Themenfeld Jugendsozialarbeit (2009-2013)	140
--	-----

Reader Schulsozialarbeit – Band 2

Hintergründe und Empfehlungen zu Querschnittsthemen
eines komplexen Handlungsfeldes

Diversitätsbewusstsein – eine pädagogisch-politische Haltung.

Inhalt

A 1: Chancen und Grenzen einer diversitätsbewussten Perspektive in der Schulsozialarbeit.....	15
Fachtag 1, 19. März 2013 in Berlin	
A 2: Diversitätsbewusstsein – eine pädagogisch-politische Haltung. Unterstützen und Stärken von marginalisierten Schüler_innen	16
Toan Quoc Nguyen, Institut für Demokratieentwicklung Berlin	
Fußnotenverzeichnis	44
Literaturverzeichnis	45

Chancen und Grenzen einer diversitätsbewussten Perspektive in der Schulsozialarbeit

Eine Veranstaltung des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit unter Federführung des DRK



Foto: BerniFotolia

Der Umgang mit Vielfalt und Diversität spielt auch in der Jugendsozialarbeit an Schulen eine zentrale Rolle. Dabei ist nicht nur in Ballungszentren und Großstädten wie Berlin oder Hamburg die Klientel der Schulsozialarbeit von

Vielfalt geprägt. Diversität zeigt sich ebenfalls nicht nur entlang von ethnischer und sozialer Herkunft - es finden sich auch andere bedeutsame Aspekte wie etwa Gender, sexuelle Orientierung oder Beeinträchtigungen. Im Kontakt mit den Schüler_innen (und mit deren Eltern) ist es zentral, die verschiedenen einzelnen Aspekte von Diversität sowie deren Potentiale und mögliche Benachteiligungen im Blick zu haben. Eine Herausforderung besteht in diesem Zusammenhang darin, auch so genannte Mehrfachdiskriminierungen zu berücksichtigen. Zudem gilt es, die Überschneidungen und Überlappungen der verschiedenen Aspekte von Diversität mitzudenken und zu berücksichtigen. Diese Perspektive wird in der Fachdebatte unter dem Stichwort Intersektionalität diskutiert.

Die Fachveranstaltung „Chancen und Grenzen einer diversitätsbewussten Perspektive in der Schulsozialarbeit“ griff den Themenkomplex Diversität, Vielfalt, Intersektionalität und Mehrfachdiskriminierung auf. Das Ziel war es, Multiplikator_innen zu einer Auseinandersetzung mit diesen Themen im Hinblick auf die spezifischen Herausforderungen in der Schulsozialarbeit anzuregen sowie erste Handlungsimpulse zu erarbeiten. Der Vormittag zielte darauf in die begrifflichen und theoretischen Grundlagen einzuführen sowie einen ersten Blick auf Umgangsstrategien zu werfen. Der Nachmittag stand im Zeichen der Diskussion praxisrelevanter Fragen entlang der am Vormittag erarbeiteten Themen.

Fachtag 1: Vorträge & Workshops

- | | |
|--------------------|---|
| Vortrag 1: | Diversität & Intersektionalität - Thematische Einführung und Begriffsklärungen
Olaf Stuve, Bildungsreferent, Berlin |
| Vortrag 2: | Umgang mit Alltags- und Mehrfachdiskriminierung - Strategien & Haltungen
Toan Quoc Nguyen, Institut für Demokratieentwicklung, Berlin |
| Workshop 1: | Diversität und Intersektionalität in der Praxis
Olaf Stuve, Bildungsreferent, Berlin |
| Workshop 2: | Alltags- und Mehrfachdiskriminierung – Schlussfolgerungen für die Jugendsozialarbeit an Schule
Toan Quoc Nguyen, Institut für Demokratieentwicklung, Berlin |

Diversitätsbewusstsein – eine pädagogisch-politische Haltung. Unterstützen und Stärken von marginalisierten Schüler_innen.

Einleitung: Für eine diversitätsbewusste Haltung

„Und da hatte ich damals als Kind das Gefühl gehabt, dass man mich wirklich so, einfach so filtern wollte aus dieser Gesellschaft“.

(Selma aus Nguyen 2014)

Im Rahmen einer eigenen qualitativen Untersuchung habe ich Berliner Schüler_innen of Color¹ nach ihren Erfahrungen mit Rassismus und Diskriminierung befragt. Sie haben mir von vielen Episoden ihrer Schullaufbahn berichten können, in denen sie schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen erlebten. Selma schilderte beispielsweise, dass ihr einerseits die Gymnasialempfehlung verwehrt wurde und andererseits, dass sie aufgrund ihrer Religion, ihres Geschlechts sowie ihrer ethnischen und sozialen Herkunft wiederholt (rassistisch) im schulischen Alltag herabgesetzt und diskriminiert wurde. Oftmals gingen solche Erfahrungen der befragten Jugendlichen leider einher mit einem fehlendem Vermögen seitens pädagogisch Verantwortlicher angemessen zu handeln – oder einzuschreiten. Gründe waren fehlendes Wissen, Ignoranz, Unsicherheiten, Überförderung oder auch Ängste. Für die Schüler_innen waren es ernüchternde und schlimme Erfahrungen keine angemessenen pädagogischen Reaktionen in der Schule zu erfahren (vgl. Nguyen 2014).

Eine souveräne, rassistuskritische und im übergreifenden Sinne diversitätsbewusste Haltung fehlte somit häufig. Das ist ein mangelhafter Zustand mit Blick auf die Verwirklichung von (Bildungs-)Gerechtigkeit und Teilhabe sowie einer schulischen Anerkennungskultur für alle Schüler_innen. Eine Linie struktureller Benachteiligung und Ausgrenzung setzt sich in der Schule fort: Marginalisierte Schüler_innen erfahren weitere Zurückweisungen, Herabwürdigungen und Benachteiligungen im schulischen Alltag – anstatt Empathie, Stärkung oder Unterstützung.

Sicherlich hat eine Schule als vielschichtiges System angemessene Maßnahmen zu ergreifen, um der Heterogenität von (benachteiligten) Lebenslagen zu begegnen. Mittlerweile bestehen vielfältige gelingende Konzepte, wie z. B. flexible Schuleingangsphasen, inklusive Bildungsansätze,

vorurteilsbewusste und wertschätzende Schulkulturen, demokratische (Schul-) Strukturen etc. Schulsozialarbeit² kann hierbei unter geeigneten Bedingungen vor Ort (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2013) unterstützend sein – oder auch impulsgebend.

In diesem Zusammenhang kann eine diversitätsbewusste Haltung unter Schulsozialarbeiter_innen sehr förderlich sein. Mit letzterem ist eine Haltung gemeint, die sowohl diskriminierungskritisch als auch anerkennend und wertschätzend mit bestehenden Differenzen, insbesondere in Hinsicht auf Geschlecht, Alter, Religion, Behinderung, Schichtzugehörigkeit, sexuelle Identität und ethnischer Herkunft, umgeht. Dafür braucht es ein klares Verständnis von gesellschaftlichen Macht- und Dominanzverhältnissen sowie Wissen über Alltagsdiskriminierung und strukturelle Benachteiligungen sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule. Anders betrachtet, geht es bei einer diversitätsbewussten Haltung – so wie ich sie hier verstehe – um zentrale Perspektiven von (Bildungs-) Gerechtigkeit, Anerkennung und Teilhabe in der Gesellschaft. Diese Perspektiven sind bedeutsame Zielsetzungen eines Diversity Ansatzes, der menschenrechtsorientiert, inklusiv und gerechtigkeitsbasiert ist.

Einen solchen Diversity Ansatz stelle ich in diesem Beitrag vor. Ausgehend davon plädiere ich für eine Stärkung und Festigung eines Diversitätsbewusstseins bzw. einer diversitätsbewussten Haltung in der Schulsozialarbeit. Die zentrale Frage lautet: Wie können auf der Basis diversitätsbewusster Ansätze (marginalisierte) Schüler_innen in der Schulsozialarbeit unterstützt und gestärkt werden?

Zunächst werde ich hierfür den Diversity Ansatz und Begriff genauer erläutern. Das tue ich, indem ich geschichtliche Hintergründe der Entstehung des Diversity Konzeptes beleuchte. Hervorheben möchte ich dabei zentrale Prinzipien eines Diversity Ansatzes, welche ihn als intersektionalen und inklusiven Menschenrechtsansatz einordnen. Dann gehe ich auf (schulische) Lebenswelten marginalisierter Schüler_innen ein, die geprägt sind von Diskriminierungserfahrungen, doch auch von einem Handlungsvermögen für Widerstand und Empowerment. Abschließend liste ich politische Forderungen

auf und stelle Strategien und Haltungen vor, die im Kontext von Diversitätsbewusstsein in der Schulsozialarbeit bedeutsam sind.

Ich setze unterschiedliche Akzentuierungen in diesem Beitrag: Für die Leser_innen, die mehr an fundiertem Hintergrundwissen interessiert sind, verweise ich auf die ersten beiden Kapitel, die theoretische und praktische Grundlagen vermitteln. Leser_innen, die mehr an praktischen Handlungsansätzen interessiert sind, wird das letzte Kapitel am meisten ansprechen. Ferner denke ich, dass die aktuelle Debatte um Diversity mit Blick auf Schulsozialarbeit sehr anschlussfähig ist. Im Rahmen der Schulsozialarbeit kann eine wichtige Tätigkeit darin gesehen werden, benachteiligte Schüler_innen zu unterstützen – und damit zu mehr (Bildungs-)Gerechtigkeit und Teilhabe beizutragen. Die Konzepte, welche sich unter dem Diversity Ansatz verbinden, können nun dazu beitragen diese gerechtigkeitsbasierte Perspektive zu schärfen und zu stärken. In dem Sinne wünsche ich eine anregende Lektüre.

1 Diversity – ein intersektionaler und politischer Menschenrechtsansatz für Zugehörigkeit, Anerkennung und Teilhabe

„Die Kernidee des Diversity Diskurses lässt sich als Anerkennung der menschlichen Vielfalt und Pluralisierung von Lebensformen in ihren individuellen, sozialen und politischen Dimensionen zusammenfassen“.

(Rosenstreich in Castro Varela/Dhawan 2011, S. 232).

Zwei Einwände, die mir in Seminaren zum Thema Diversity wiederholt begegnen, lauten in etwa: „Diversity ist nichts Neues“ und „Diversity ist zu unbestimmt, unscharf und beliebig“. Die Teilnehmer_innen haben damit nicht Unrecht. Diversity ist in den letzten Jahren zum innovativen, pädagogischen Schlüssel- und Modewort avanciert (vgl. u.a. Mecheril/Rosenstreich 2005; Mecheril 2007).

Eine Vielzahl an Ansätzen und Programmatiken verbergen sich hinter dem Begriff Diversity, die in sich selbst sehr unterschiedlich sein können. Grob betrachtet bewegen sie sich zwischen gerechtigkeits- und wettbewerbsorientierten Ausrichtungen. Ferner baut das, was heute unter Diversity gefasst wird, maßgeblich auf vorangegangenen pädagogischen und politischen Erkenntnissen und Entwicklungen auf. Der Diversity Diskurs kann positiv betrachtet als eine Fort- und Zusammenführung von bestehenden notwendigen politischen Debatten und pädagogischen Praktiken um z.B. Geschlechtergerechtigkeit, sexuelle Selbstbestimmung, Rassismuskritik, Empowerment und Inklusion verstanden werden. Kritisch betrachtet gehen mit dem Diversity Diskurs wiederholt

Vereinfachungen, Auslassungen und zu problematisierende Effekte einher. Diese Schwierigkeiten haben die Sozialwissenschaftler_innen Paul Mecheril und Andrea Vorrink skizziert und aufgelistet³ (vgl. Mecheril/Vorrink 2012, S. 99). Skepsis ist daher berechtigt, wenn heute von Diversity gesprochen wird. Mehr noch: Sie ist sogar notwendig angesichts einer Vielzahl dessen, was in einem Geflecht von wirtschaftlichen und politischen Interessen mit Diversity gemeint werden kann und soll.

Ich stimme den beiden oben genannten Autor_innen zu, dass **ein kritisch-selbstreflexiver Zugang** daher unverzichtbar ist (vgl. ebd.). Dies gilt sowohl für akademische Perspektiven als auch die konkrete politische und pädagogische Praxis. Auf dieser Grundlage möchte ich Kernelemente eines Diversity Ansatzes vorstellen, der für mich fähig ist, Versprechungen nach mehr Gerechtigkeit und Teilhabe zu verwirklichen. Startpunkt sind die Entstehungswurzeln von Diversity und damit verbundene politischen Perspektiven, die auf gegenwärtige gesellschaftliche (Ungleichheits-) Verhältnisse in Deutschland zu beziehen sind. Im Mittelpunkt steht dabei zunächst ein Diversity Verständnis, welches (macht-)reflexiv, gerechtigkeitsfokussiert und inklusiv ausgerichtet ist. Anschließend wird auf die intersektionale Perspektive des Diversity Ansatzes eingegangen, womit die Verwebungen von Zugehörigkeits-, Anerkennungs- und Teilhabepositionen gefasst werden können. Den Abschluss dieses Kapitels bildet dann die praxisorientierte Darstellung zentraler Linien von Diversitätsbewusstsein als eine pädagogisch-politische Haltung.

1.1 Diversity als (macht-)reflexiver, gerechtigkeitsfokussierter und inklusiver Menschenrechtsansatz

„Diversity [kann, Anm. TQN] als Menschenrechtsansatz [verstanden werden, Anm. TQN], der vielfältige, komplexe Lebenslagen und Erfahrungen anerkennt und auf gleiche Teilhabechancen und Rechte abzielt

(vgl. ADS 2012, S. 11).

Vorab ist in einer sprachlichen Betrachtung festzustellen, dass der Begriff **Diversity mit Vielfalt, Vielheit und Heterogenität** zu übersetzen ist. Damit ist eine ganz bestimmte Vielfalt gemeint: eine Vielfalt an Menschen und Lebensmodellen, die eine gesellschaftliche Heterogenität kennzeichnen.

Anteil an dieser aktuellen gesellschaftlichen Heterogenität haben verschiedene Faktoren: Auf der einen Seite gesellschaftspolitische und wirtschaftliche Entwicklungen (wie z.B. demographischer Wandel, postkoloniale Migrationsbewegungen, Politik der Globalisierung und der Europäischen Integration, etc.). Auf der anderen Seite haben

maßgeblich soziale Kämpfe und Lobbyarbeit quasi von unten, nämlich von gesellschaftlich marginalisierten Gruppen, wie z.B. von Homosexuellen, Frauen, Menschen mit Behinderung und Menschen of Color, zu wesentlichen Errungenschaften mit Blick auf die Wahrnehmung und Anerkennung von Diversity in der Gesellschaft beigetragen.

Ihnen ist es im Wesentlichen zu verdanken, dass eine Vielfalt in der Gesellschaft, welche im Grunde schon immer die eigentliche soziale Normalität darstellt(e), öffentlich thematisiert und von politischen Anerkennungs-

Gerechtigkeits- und Teilhabeforderungen begleitet wird. Denn eine gesellschaftliche Heterogenität war – und ist weiterhin – trotz bestehender gesellschaftlicher Gleichstellungsideale nie von faktischer Gleichberechtigung und Gleichbehandlung begleitet (gewesen). Ausgrenzungs- und Marginalisierungsprozesse sind seit jeher Teil bitterer, gesellschaftlicher Realität. Bestimmte Menschen sind gesellschaftlich wesentlich schlechter gestellt. Oder anders gewendet und mit dem Schriftsteller George Orwell in Bezugnahme auf Privilegien sprechend: „Alle Menschen sind gleich, aber manche sind gleicher.“⁴

Zwei Wurzeln des Diversity Ansatzes

Der Begriff Diversity ist historisch mit US-amerikanischen bürger-, schwulen- und frauenrechtspolitischen Graswurzelbewegungen der 1950/1960er Jahre verbunden. Die Gleichberechtigkeits-, Selbstbestimmungs- und Befreiungsbewegungen (wie z.B. Civil Rights Movement, LGTBI/Queer und Frauenbewegung) haben wertvolle Erfolge erzielen können – z. B. in Hinblick auf veränderte gesellschaftliche Verhältnisse und (gerechtere) Gesetzgebung.

In den USA ist ein gesetzlicher Diskriminierungsschutz (Civil Rights Act) bereits in den 1960er Jahren verankert worden, der bei Diskriminierungsvorfällen (erhebliche) finanzielle Ausgleichs vorsieht. Ausgangspunkt hier ist ein gesetzliches Diskriminierungsverbot. Ferner sind positive Maßnahmen und Nachteilsausgleiche (affirmative action) installiert worden, die strukturelle Diskriminierung in Form bewusster Förderung von Frauen, Menschen mit Behinderung oder Menschen of Color auszugleichen versuchten. Diversity ist eng verknüpft mit Antidiskriminierungsregelungen bzw. aktiver Gleichstellungs- und Gerechtigkeitspolitik.

Auch die US-Wirtschaft hat den Diversity Begriff für sich aufgegriffen als ein Fachkräftemangel vorhergesagt wurde. Denn laut der „Workforce 2000“ Prognose der Autoren William Johnston und Arnold Packer (1987) war der Nachwuchs an weißen, heterosexuellen, männlichen und mittelschichtsbezogenen Fach- und Führungskräften nicht mehr gewährleistet. Folge war, dass aktiv und gezielt vermehrt um qualifizierte Arbeitskräfte aus marginalisierten Gruppen geworben wurde. Ein bewußter Umgang mit Heterogenität (z.B. in der Belegschaft und im Kund_innenstamm) erfolgt im Rahmen eines „Diversity Management“ aus ökonomischer Profitorientierung und für Wettbewerbsvorteile.

So liegt das Spektrum des Diversity Ansatzes zwischen proaktiver Profit- und Wettbewerbsorientierung sowie Gleichstellungs- und Gerechtigkeitspolitik. Beide Ansätze finden auch ihre Entsprechungen und Umsetzungen in Deutschland.

1.1.1 **Drei Dimensionen: Machtreflexion/Machtkritik, Gerechtigkeitsfokussierung und Inklusion**

Die ersten Forderungen nach Diversity entstammen einer ganz bestimmten, kollektiven Erfahrung des (schmerzhaften) Ausschlusses, der Diskriminierung und der Marginalisierung. Menschen, die nicht einer gewissen (idealtypischen und fiktiven) Norm entsprechen, erfahren gesellschaftliche Benachteiligungen in ihrem persönlichen und beruflichen Alltag. Unübersehbar sind daher in den Wurzeln des Diversity Ansatzes politische Forderungen nach Diskriminierungsschutz, Gleichberechtigung und Gleichbehandlung sowie gesellschaftlicher Repräsentation und Teilhabe enthalten. Hintergrund ist eine historisch

gewachsene, gesellschaftliche Normalität, in der Menschen, die (cis-⁵)männlich, heterosexuell, weiß, mittelschichtsangehörig und gesund sind und über eine christlich-westliche Prägung verfügen, Vorteile und Privilegien genießen. Sie werden strukturell begünstigt im Zugang zu sozialen Ressourcen, wie z. B. Bildung, Gesundheit oder Arbeit, während Menschen(gruppen), die dem nicht entsprechen, benachteiligt werden oder außen vor bleiben.

Zwar bestehen weitere Anwendungs- und Definitionsfelder von Diversity in der Wirtschaft, doch möchte ich diese bewusst in diesem Artikel vernachlässigen. Ich befürworte und fokussiere hier den Diversity Ansatz im sozialen bzw. gesellschaftspolitischen Kontext. Dieser hat, so wie ich ihn verstehe und betrachte, untrennbar in einem Kontext

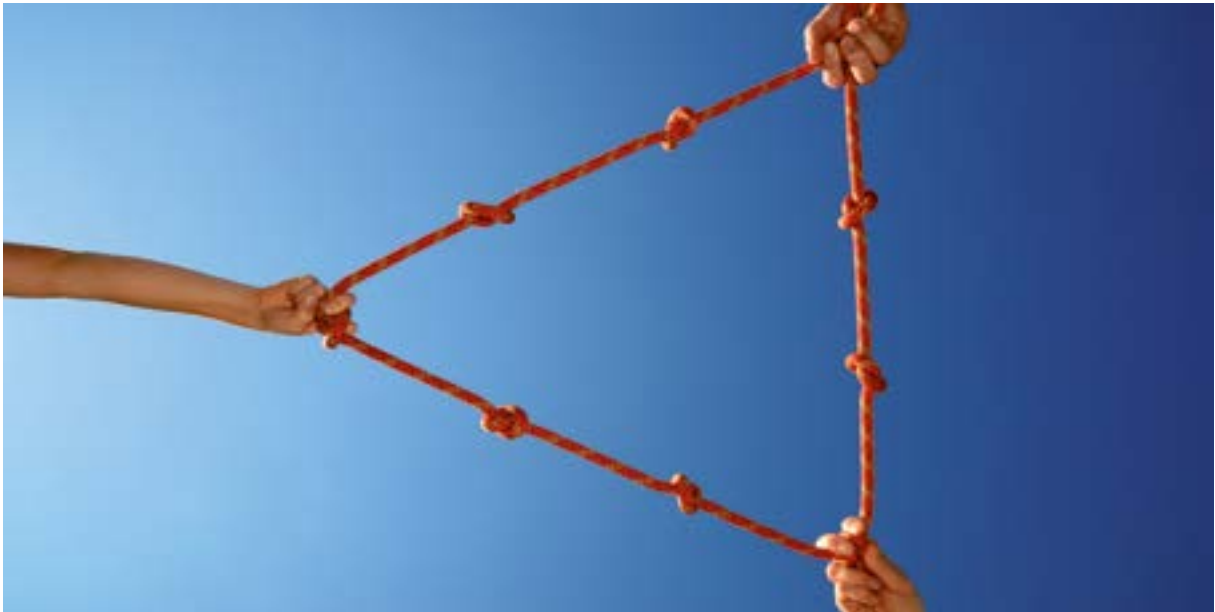


Foto: Woodapple/Fotolia

sozialer Ungleichheit und bestehenden Macht- und Dominanzverhältnissen zu stehen. In dem Zusammenhang stellt die Diversity Trainerin Karima Benbrahim fest:

„Dem Diversitätsansatz geht es nicht nur um minorisierte Gruppen, sondern um die Aufhebung von Hierarchien und der Aufteilung von Gesellschaft in Privilegierte und Nicht-Privilegierte, d. h. daß eine ernstzunehmende Auseinandersetzung mit Diversität Machtverhältnisse und Privilegien thematisieren muss, da Diskriminierungen nur dort entstehen können, wo Machtverhältnisse wirksam werden“ (Benbrahim 2012, S. 11).

Die (ordnenden) Wirkungen von Macht als alltagsweltliche Phänomen (vgl. etwa Foucault 1977/1978) sind besonders in Hinblick auf gesellschaftliche Dominanz- und Herrschaftsverhältnisse zu beachten und zu reflektieren. Anders ausgedrückt: Wir sind alle in Macht- und Herrschaftsverhältnisse eingebunden und haben dies insbesondere zu reflektieren, wenn sie und wir dazu beitragen, unser Gegenüber zu verletzen, herabzusetzen oder auszugrenzen. Ein **machtreflexiver und machtkritischer Zugang** ist für einen Diversity Ansatz, der soziale Ungleichheitsverhältnisse ernst nimmt und zu ihrer Veränderung beitragen möchte, unabdingbar. Machtreflexion und Machtkritik wären eine erste, sehr bedeutsame Dimension von Diversity Ansätzen. Doch die Frage lautet: In welche Richtung haben die Veränderungen zu erfolgen?

Hierzu möchte ich kurz auf eine Postkarte aus meinem Seminarmaterialien eingehen. Auf der Postkarte sind viele sich ähnelnde Menschen abgebildet, die in dieselbe Richtung schauen und über ihnen steht geschrieben: „Alle verschieden, alle gleich“. Aus dieser Mehrheit ragt bloß eine einzelne Person heraus und sagt entschieden: „Ich nicht“. Sie bringt wesentliches damit zum Ausdruck.

Faktisch leben wir in einer Gesellschaft, in der Menschen qua Geburt bereits machtvoll unterschieden werden, z. B. je nachdem in welches Elternhaus, in welches Milieu, in welcher Region oder in welche Religion die Geburt erfolgt. Es kann nicht davon ausgegangen werden, trotz aller grundsätzlich zu begrüßenden Gleichheitsideale, dass Menschen gleich sind, präziser gesagt: gleichgestellt sind. Verschiedenheit bzw. Differenz ist die Regel, Gleichheit lediglich bedingt. Wir können zwar von einer menschlichen Gleichwertigkeit und Gleichwürdigkeit ausgehen, welche sich beispielsweise im Konzept der Menschenwürde in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte wiederfindet und auch in dem deutschen Grundgesetz rechtlich eingebettet ist oder in spirituellen und religiösen Traditionen eine jahrhundertalte und tiefe Verankerung genießt.⁶ Doch in politischer Hinsicht mag eine Gleichheit wie ein Mythos erscheinen für diejenigen, die weniger haben, schlechter gestellt sind, und alltägliche Beeinträchtigungen und Diskriminierung im Alltag erleben. So mögen Gleichstellungsziele z.B. für einen Schüler, dessen Familie Hartz IV bezieht, angesichts einer Klassenfahrt, bei der die (Mittelschichts-) Eltern seiner Schulfreunde keine Behördengänge machen brauchen, fern seiner Lebensrealität erscheinen.

Veränderung politischer (Ungleichheits-) Verhältnisse haben deswegen in ihrem Kern eine **gerechtigkeitsfokussierte Stoßrichtung** – genauso wie die sozialen Bewegungen von marginalisierten Menschen(gruppen) damals und heute. Ganz konkret hat demnach ein gerechtigkeitsfokussierter (und machtreflexiver) Diversity Ansatz kontinuierlich nach Ein- und Ausschlüssen, Benachteiligungen und Privilegien und Beteiligungen und Marginalisierungen zu fragen und (mehr) Gerechtigkeit zu verwirklichen. Gerechtigkeitsfokussierung stellt somit die zweite Dimension des hier vorgestellten Diversity Ansatzes dar.

Gerechtigkeit ist dabei ein vielschichtiger und vor allen Dingen auch umkämpfter Begriff. In den letzten Jahrzehnten haben maßgeblich mit Blick auf Differenz- und Dominanzverhältnisse feministische Philosoph_innen die Debatte bereichert (vgl. Young 1990; Frasier 2001;

Fraser/Honneth 2013). Ich möchte in loser Anlehnung daran vier Perspektiven aufmachen, welche ich als zentral in Hinblick auf mehr Gerechtigkeit erachte – und für einen gerechtigkeitsbasierten Diversity Ansatz fruchtbar finde:

Abbildung 1: Perspektiven für soziale und politische Gerechtigkeit

Quelle: Toan Quoc Nguyen



Kommen wir zum dritten bedeutsamen Merkmal von Diversity Ansätzen, wie ich sie hier konturieren möchte, nämlich **einer inklusiven Ausrichtung**. Ein wichtiger Ausgangspunkt dabei ist die UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung aus dem Jahr 2008. Von großer Bedeutung ist hier das Verständnis von Behinderung im Kontext von Inklusion. Nicht Menschen sind behindert, sondern das jeweilige soziale oder politische Umfeld behindert Menschen in der Entfaltung eigener Selbstbestimmung und Entwicklung. Es ist ein grundlegender Perspektivwechsel, der sich auch auf andere Differenzlinien übertragen lässt: Menschen sind nicht „anders“, sondern werden erst in bedeutsamer Art und Weise durch das Umfeld, bestehende institutionelle Strukturen etc. zu (benachteiligten und marginalisierten) anderen gemacht. Sie werden als nicht normal konstruiert. Anders gewendet haben sich laut der UN-Behindertenkonvention nicht die Andersgemachten, wie z. B. Menschen mit psychischen und körperlichen Beeinträchtigungen anzupassen oder zu integrieren, sondern die bestehende Verhältnisse haben passend und gerecht für sie gestaltet zu sein. Um ein Beispiel zu nennen: Zwar kann Gehörlosigkeit als eine physische Beeinträchtigung

betrachtet werden, doch wird es erst zur Behinderung, wenn nicht in Regelschulen notwendige Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen geschaffen werden, wie z. B. mehrsprachiger Unterricht, in der die Gebärdensprache – als kulturell gewachsene und unabdingbare Kommunikationssprache einer Gehörlosengemeinschaft – als zentral gesetzt wird. Kurzgefasst: Nicht die Menschen, sondern die Strukturen haben sich anzupassen. Sie sind inklusiv anstatt exklusiv zu gestalten. Das ist mit einer inklusiven Ausrichtung gemeint, die mit der UN-Behindertenkonvention in bestehendes Recht gegossen wurde.

Ein zweiter zentraler Ausgangspunkt für eine inklusive Ausrichtung ist die Betrachtung von Differenzlinien, wie z. B. Behinderung, Ethnizität oder Rasse⁷. Oftmals sind diese mit Defiziten und Stigmata versehen und werden als Probleme betrachtet. Eine Mehrheits- und Dominanzperspektive ist zu hinterfragen, welche in festen, starren und oftmals negativen und diskriminierenden Zuschreibungen operiert, wie z. B. „alle Ausländer sind kriminell“. Stattdessen das Gegenteil anzunehmen, wie z. B. dass „alle Ausländer sich immer korrekt verhalten“, macht es nicht wirklich besser. Als Muster zu hinterfragen sind

pauschalisierende und insbesondere diskriminierende und defizitorientierte Zuschreibungen jeglicher Art. Leitend ist eine Perspektive, welche weder diskriminiert noch idealisiert sowie weder fest zuschreibt noch ausblendet. Sie wäre in Mecherils Worten „weder differenzblind noch differenzfixiert“ (vgl. Mecheril 2002). Eine solche inklusionsorientierte Leitperspektive wäre **reflexiv, kontextspezifisch und differenzbewusst**.

Für eine solche differenzierte Betrachtung braucht es – nicht zuletzt wegen (weiter) vorherrschenden diskriminierenden Wissensbeständen der Mehrheitsbevölkerung – einen angemessenen Einbezug der Erfahrungen, Wissensbestände und Perspektiven minorisierter bzw. marginalisierter Personengruppen. Dies lässt sich auch aus der Ungleichheit des Zugangs, der Verbreitung und der Anerkennung von Wissensbeständen ableiten, welche in angloamerikanischen akademischen Fachkreisen als „Epistemic Injustice“ (Epistemische Ungleichheit) bezeichnet wird (vgl. u.a. Fricker 1999; McConkey 2004).

Beispiel für den Einbezug marginalisierter Wissensbestände wäre z.B. im Kontext der Etablierung von Rassismuskritik und Empowerment in sozialen Einrichtungen auf ein Schwarzes⁸ Wissensarchiv zurückzugreifen (vgl. Eggers in Eggers et al 2005). Inklusion bedeutet in diesem Zusammenhang die gleichverteilte Einbindung einer Heterogenität an Erfahrungen und Perspektiven insbesondere bisher marginalisierter Menschen(gruppen). Kurzgefasst: Eine problembehaftete Stigmatisierung ist durch eine ausgewogene ressourcenorientierte Betrachtung zu ersetzen. Hier ist lediglich einzuschränken, dass eine ressourcenorientierte Betrachtung nicht den Mehrheitsinteressen zu dienen hat, sondern die Selbstbestimmung, Entfaltung und Entwicklung der bisher Marginalisierten ins Zentrum rückt. Zielsetzung wäre es zu einer Anerkennungs-, Wertschätzungs- und Teilhabekultur auf der Basis von sozialer Heterogenität in sozialen Institutionen, wie z.B. der Schule beizutragen. Von einer solchen gelebten Anerkennungs-, Wertschätzungs- und Teilhabekultur können dann alle profitieren.

Inklusion und Bildung: der Index für Inklusion

Im Jahr 2000 gaben Tony Booth und Mel Ainscow erstmalig den „Index für Inklusion“ heraus, der mittlerweile in viele Sprachen übersetzt wurde und in dritter, überarbeiteter Auflage besteht. Ausgangspunkt war das Messen der Qualität der inklusiven Situation an Schulen, aufbauend auf Vorarbeiten aus den USA und Australien. Im Mittelpunkt steht nicht die Erfassung der Qualität in Hinsicht auf „die Leistungen der Schüler/-innen, sondern über die kritische Analyse der Barrieren in den Kulturen, Strukturen und Praktiken der Schule [die Schule, Anmerkung TN] selbst zu evaluieren“ (vgl. Hinz in Reich 2012, S. 148).

Der Index für Inklusion ist somit ein Instrument für die Evaluation und die Gestaltung einer inklusiven schulischen Situation für Kinder und Jugendliche. Er besteht konkret aus sechs Bereichen, 44 Indikatoren und einem vielseitigen Fragekatalog. In Deutschland ist er von Ines Boban und Andreas Hinz zuerst im Jahr 2003 übersetzt und transferiert worden (vgl. Boban/Hinz 2003). Ein Index für Inklusion besteht aktuell nicht nur für Schulen, sondern auch für Kommunen (vgl. Montag Stiftung 2011).

Im Zusammenhang mit einer inklusiven pädagogischen Praxis betont die Leiterin der Fachstelle „Kinderwelten“ Petra Wagner die Anschlussfähigkeit an bisherige pädagogische Abläufe und Ansätze:

„Dabei ist eine inklusiv ausgerichtete pädagogische Praxis keine im Vergleich zu einer allgemeinen pädagogisch völlig verschiedene Praxis – im Gegenteil. Inklusiv pädagogische Praxis fokussiert allgemeine pädagogische Abläufe (Projekte, Materialien, Interaktionen etc.) in Bezug darauf, inwiefern diese die unterschiedlichen Lebenslagen der Kinder berücksichtigen und Risiken für Teilhabe mindern. Sie weist zahlreiche Schnittstellen mit bereits entwickelten Ansätzen auf, die soziale Heterogenität zum Ausgangspunkt ihrer pädagogischen Praxis machen, wie zum Beispiel Menschenrechtsbildung, Kinderrechte-betonte Ansätze, Demokratiepädagogik, Geschlechterbewusste Pädagogik, Lebensformenpädagogik, Interkulturelle Pädagogik etc.“ (Wagner 2013, S. 19 f.).

Es ist zu beobachten, dass Inklusion in bildungspolitischen sowie pädagogischen Debatten zunehmend an Bedeutung gewinnt. Gründe sind rechtliche Regelungen, wie z.B. die oben benannte UN-Behindertenkonvention, welche Deutschland 2009 mit ratifiziert hat. Teils tragen

erfolgte politische Weichenstellungen, wie z.B. die Aufnahme in die schulpolitische Agenda, der „Index für Inklusion“ sowie bestehende inklusive pädagogische Programmatiken (siehe Kasten) zu einer Verbreitung einer inklusiven (Bildungs-) Perspektive in Schule bei.

Umsetzungsebenen: individuell, institutionell und strukturell sowie horizontal und vertikal

Ein machtreflexiver, gerechtigkeitsfokussierter und inklusiver Diversity Ansatz kann freilich auf mehreren Ebenen ansetzen und zwar **individuell, institutionell und strukturell**. Individuell meint die Umsetzung auf der Interaktionsebene, z.B. zwischen einem_r Schulsozialarbeiter_in, die individuelle Hausaufgabenunterstützung, insbesondere für Schüler_innen anbietet, denen aufgrund prekärer Lebensverhältnisse ein ruhiges und ungestörtes Arbeiten zu Hause nicht möglich ist. Institutionell meint die Ebene der Normen, Erlasse, Regelungen und Prozesse, z.B. die Prüfung des Ablaufes der Empfehlung zur Sekundarstufe I (Realschule, Gymnasium etc.), wenn festgestellt wird, dass unausgewogen viele Kinder aus einem Jahrgang ohne Gymnasialempfehlungen Schüler_innen of Color sind. Strukturell meint eine sich durchziehende Beschaffenheit der Gesellschaft, die eine Gruppe systematisch benachteiligt. Ein Beispiel wäre vor dem Hintergrund einer heteronormativen Verfasstheit der Gesellschaft die Ausblendung und Marginalisierung von LSBTI Lebensweisen in allen gesellschaftlichen sowie auch schulischen Bereichen. Strukturell anzusetzen würde hier bedeuten, sich z.B. Schulbücher unter der Perspektive der Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) kritisch zu betrachten, wie es Melanie Bittner im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung unternommen hat (vgl. Bittner 2011).

In einer anderen Betrachtung wäre der Diversity Ansatz nicht nur **horizontal** (z.B. auf der Ebene der Zielgruppen und dem Team), sondern auch **vertikal** (z.B. in Hinblick auf Führungs-, Gremien- und Leitungspositionen) zu etablieren, gerahmt von institutionellen Maßnahmen (z.B. Leitbildanpassungen). Der Begriff „Diversity“ kann in diesem Zusammenhang auch ein Dach an gleichstellungspolitischen Initiativen und Maßnahmen bezeichnen (vgl. ADS 2012), aus dem sich Organisationsentwicklungsansätze herausbilden.

Darunter zu nennen sind „Diversity Management“ in Unternehmen oder auch „Managing Diversity“⁹ bzw. „Diversity Mainstreaming“ als Organisationsentwicklungsansatz, der auch mittlerweile auf Schulen übertragen wird¹⁰. In Deutschland finden sich beide Strömungen des Diversity Ansatzes wieder: Einmal der „Diversity Managing“ Ansatz in Unternehmen wie z.B. Deutsche Bank, Deutsche Telekom oder Lufthansa¹¹, doch auch „Diversity Mainstreaming“ Ansätze. Für soziale Einrichtungen ist der Diversity Ansatz als gesellschaftspolitischer Ansatz der Organisationsentwicklung anzuerkennen, da er dort nicht wettbewerbs- und profitorientiert, sondern an gerechtigkeitsfokussierten gesellschaftlichen Veränderungen interessiert ist.

1.1.2 Diversity vielschichtig betrachtet: Differenzlinien und Intersektionalität

„Das Grundthema, um das es eigentlich immer geht ist der Dreiklang Zugehörigkeit (Identität) – Anerkennung (Respekt) – Teilhabe (Partizipation)“.

(Carl Chung in Lichtblicke 2012)

Der hier vorgestellte Diversity Ansatz in seinen machtreflexiven und machtkritischen, gerechtigkeitsfokussierten sowie inklusionsbetonten Ausrichtung ist durchaus als ein politisiertes Modell von Diversity zu verstehen (vgl. hierzu auch Czollek/Perko/Weinbach 2012, S. 40 ff.). Er enthält eine emanzipatorische sowie transformative gesellschaftliche Stoßrichtung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Benachteiligungs- und Marginalisierungsstrukturen. Dabei geht es wie der Projektleiter von MBT Ostkreuz der Stiftung SPI, Carl Chung, oben sehr treffend formuliert, immer um **die Fragen von Zugehörigkeit, Anerkennung und Teilhabe**. Sie sind wesentlich für das soziale, kulturelle und politische Miteinander von Menschen.

Differenzlinien: Positionierungen im Macht- und Herrschaftsgefüge

In diesem Zusammenhang nehmen Menschen sehr unterschiedliche gesellschaftliche Positionen ein, z.B. als heterosexueller muslimischer Lehrer aus einer Arbeiter_innenfamilie oder als weiße, lesbische Sozialarbeiterin aus einer akademischen Familie. Diese vielfältigen gesellschaftlichen Positionierungen beziehen sich auf Differenzlinien, die Menschen – mehr oder weniger beeinträchtigend oder bevorzugend – unterscheiden. **Differenzlinien** sind hierbei die Bezeichnung für Dimensionen wie Geschlecht, sexuelle Identität, Alter, Behinderung, ethnische Herkunft doch auch Familienstand, Schicht- und Religionszugehörigkeit etc. Im weitesten Sinne sind alle weiteren soziale Kategorien mit Differenzlinien bezeichnbar, welche Menschen unterscheiden. Dabei ist mit Blick auf Differenzlinien zu beachten:

1. Wir gehören nicht nur einer sozialen Gruppe an, sondern mehreren Gruppen. Mal teilen wir Gemeinsamkeiten mit anderen, mal auch nicht. Mehrfachzugehörigkeit ist eine soziale Normalität, Mehrfachdiskriminierung (s. u.) allerdings auch. Differenzlinien sind somit ineinander verschränkt.
2. Mal gehören wir einer Mehrheit an, mal zählen wir zu einer Minderheit. Mehrheits- und Minderheitsverhältnisse sind mögliche und bekannte Auswirkungen von Gruppentrennungen. Unterscheidungen nach Differenzlinien führen daher zu (oft machtvolleren) Mehrheiten und (oft machtgeringeren) Minderheiten. Die Zugehörigkeit zu einer Mehrheit oder Minderheit lässt aber



Foto: djama/Fotolia

nicht eindeutig auf politische Machtüberlegenheit oder Machtunterlegenheit schließen. So kann eine (numerische) Minderheit dennoch die gesellschaftlich privilegierten Positionen besetzen, wie es z.B. die weiße Bevölkerung in Südafrika während der Apartheid tat.

3. Einige Differenzlinien sind leicht veränderlich, z.B. ob wir in einer Großstadt oder Kleinstadt leben (wollen) oder wo wir arbeiten, einige schwer veränderlich, wie z.B. unsere Staatsangehörigkeit, einige gar nicht veränderlich, wie z.B. unser Geburtsort oder der (bisherige) Bildungsweg unserer Eltern, einige sind beweglich, wie z.B. unser Alter. Differenzlinien können ganz fest, weniger fest oder beweglich sein.
4. Differenzlinien sind versehen mit unterschiedlichen Bedeutungen. Diese können positive oder auch negative sein, wie z.B. Vorurteile oder Stereotype. Differenzlinien sind daher nie neutral, sondern (machtvoll) bedeutungsbehaftet.
5. Differenzlinien werden von Menschen unterschiedlich subjektiv betrachtet, interpretiert und ausgestaltet. Menschen haben einen subjektiven Spielraum zu deuten und zu erfahren, was es für sie genau bedeutet z.B. jüdisch, hinduistisch, spirituell zu sein oder alleinerziehend, in Partnerschaft oder in einer Patchwork Familie zu leben. Dabei können unter vermeintlich „gleich“ Positionierten ähnliche Erfahrungen gemacht worden sein, aber dennoch abweichende Deutungen vorgenommen, Schlussfolgerungen gezogen und Haltungen eingenommen werden.

Die Differenzlinien, die im Rahmen einer Diversity Perspektive nun sehr bedeutsam sind, sind nicht beliebig, sondern verweisen auf bestehende gesellschaftliche

Macht- und Ungleichheitsverhältnisse, so wie z.B. Sexismus, Rassismus, Klassismus, Ableism, Adultismus und Homophobie oder Heteronormativität. Hier ist im Diversity Kontext die Rede von einem engeren Kern von Diversity Dimensionen, welche – nicht ohne Grund – auch im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) geschützt sind: Alter, Behinderung, ethnische Herkunft/Rasse, Geschlecht, Religion und sexuelle Identität. Hier ist auch die Dimension soziale Herkunft/Schicht unbedingt dazuzuzählen, obwohl sie nicht im AGG aufgeführt wird.¹² Es sind die Unterschiede, die gesellschaftlich einen Unterschied machen.

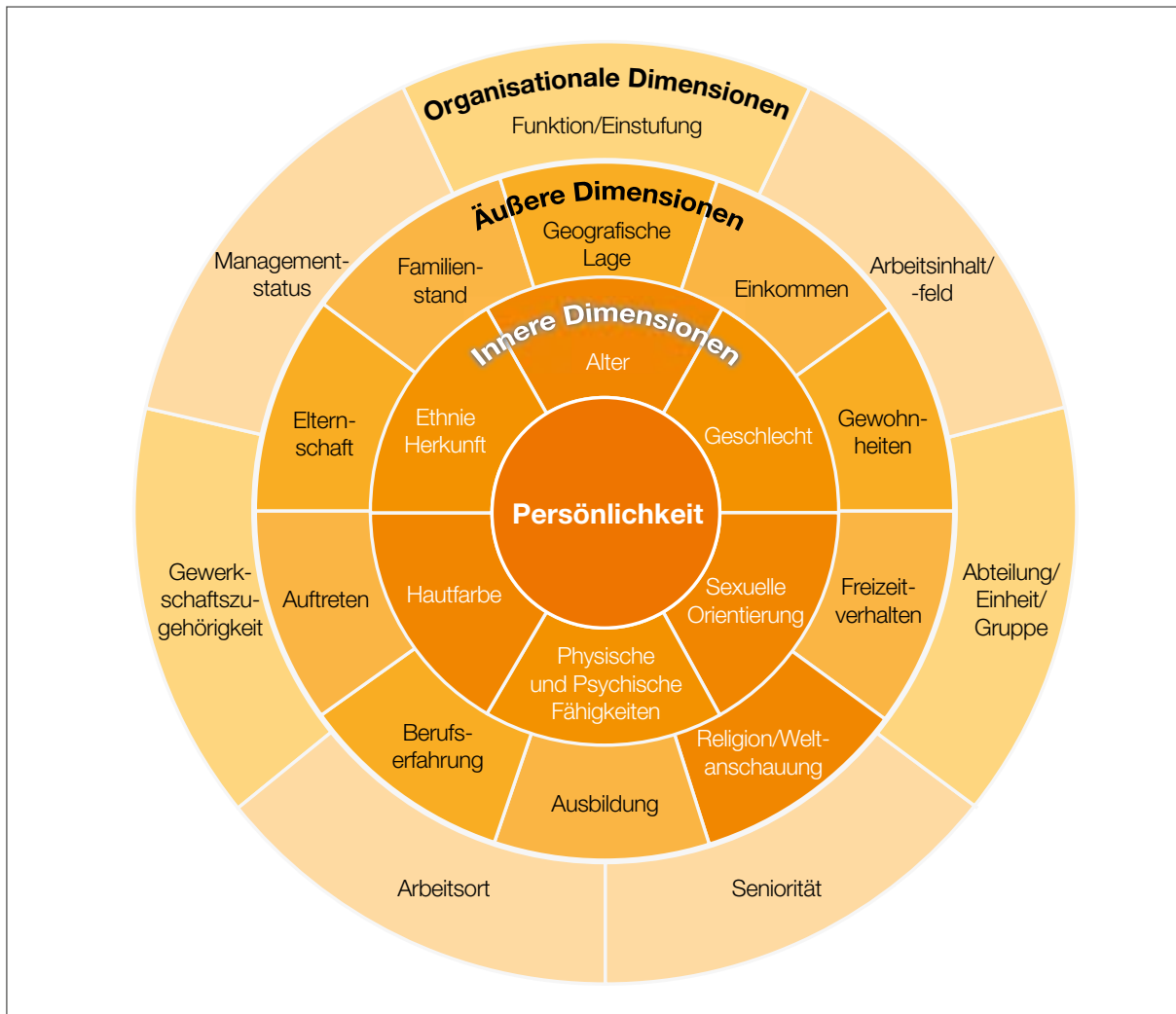
Abhängig davon, welche Differenzlinien wir in uns vereinen, können wir in verschiedenen Kontexten Profiteure oder Benachteiligte sozialer (Ungleichheits-) Strukturen sein. Zwar ist hier je nach sozialem Kontext und Situation zu unterscheiden, ob sich die daraus ergebenden Positionierungen gegenläufig oder verstärkend verhalten (siehe unten: Intersektionalität). Nichtsdestotrotz kann gesagt werden, dass diese Differenzlinien für die Betrachtung von sozialer Gerechtigkeit, Bildungsgerechtigkeit und gesellschaftlicher Teilhabe sehr entscheidend sind. Ob wir wollen oder nicht, wir uns dessen bewusst sind oder auch nicht, sind es die Zugehörigkeiten und Identitätsaspekte, welche für die Art und Weise, wie wir uns und andere in der Gesellschaft wahrnehmen und behandeln (und auch wahrgenommen und behandelt werden) eine große Rolle einnehmen. Es sind die Differenzlinien oder Merkmale,¹³ durch die wir im Wesentlichen unterschieden werden – und die unsere Denk- und Handlungsmuster von klein auf mit beeinflussen. So zeigt exemplarisch eine Längsschnittstudie der Open University London in Zusammenarbeit mit BBC One in welchem Alter bereits feste Geschlechterrollen bei Kindern abgerufen und erzeugt werden (vgl. Eggers in Benbrahim 2012).¹⁴

Deswegen ist dieser engere Kern von Diversity Dimensionen in dem unteren Schaubild „Diversity-Rad“ von Marilyn Loden/Judy Rosener (1991) auch in einem Innenkreis enthalten, wobei hier soziale Schicht noch aufzunehmen

wäre. Ergänzend bestehen zwei weitere Außenkreise, der erste für weitere Differenzlinien auf gesellschaftlicher Ebene und der zweite für institutionelle Aspekte, die eher für eine Unterscheidung von Berufstätigen relevant sind.

Abbildung 2: Diversity-Rad

Quelle: Loden/Rosener 1991



Zusammengefasst könnten wir mit Blick auf das Diversity-Rad sehr vereinfacht und unbestreitbar erstens feststellen: Jeder Mensch ist vielfältig und individuell. Diese Vielfalt an Menschen und daraus erwachsenen Erfahrungen und Perspektiven ist allerdings oftmals Ausgangspunkt für gesellschaftliche Vor- und Nachteile bzw. Bevorzungen und Benachteiligungen. Denn wir nehmen selbstgewählte oder auch fremdzugeschriebene strukturell (un)günstige Positionierungen im Macht- und Herrschaftsgefüge ein. Zweitens kann hier auf den (Managing-) Diversity-Pionier Thomas R. Roosevelt Bezug genommen werden. Er betonte bereits Anfang der 1990er Jahre in gleichnamigen Werk „Beyond Race and Gender“: „Diversity includes everyone“ (Thomas 1991, S. 10). Diversity betrifft somit jeden Menschen.

Intersektionalität: Die unauflösbare Verwobenheit der Differenzlinien

In jüngerer Zeit ist die Frage nach den Verschränkungen und Verwobenheiten von Differenzlinien vermehrt in den Blickpunkt der fachlichen Debatten geraten. Zahlreiche Fachveranstaltungen und jüngere Publikationen (vgl. u.a. Jacob et al. 2010; Walgenbach et al. 2012; Lutz et al. 2013) wenden sich – diesem auch als neues Paradigma eingestuft – Thematisierungszusammenhang zu (vgl. Walgenbach in Lutz et al. 2013). Konkret bedeutet eine Berücksichtigung einer Verwobenheit von Differenzlinien nicht nur auf eine Differenzlinie, wie z. B. Geschlecht, zu beschränken, sondern die Übergänge, Schnittpunkte und Kreuzungen mit weiteren Differenzlinien, wie z. B.

soziale Herkunft, Behinderung, Alter etc. zu betrachten. Wesentlich ist das gleichzeitige Mitdenken und Beachten aller relevanten Differenzlinien. Solche Zusammenhänge, Vielschichtigkeiten und Kreuzungsdynamiken werden im

fachlichen Diskurs mit der Überschrift „Intersektionalität“ versehen. Diese Debatte um Intersektionalität entstammt der Genderforschung und ist vor allem Schwarzen Feministinnen zu verdanken.

Intersektionalität und Schwarzer Feminismus

Der Kern von Intersektionalität bezieht sich auf die Feststellung, dass Wechselwirkungen, zwischen verschiedenen Differenzlinien, wie z.B. Geschlecht, soziale Klasse/Schicht, Behinderung oder Rasse bestehen. Es geht darum Differenzen nicht als separate Linien zu betrachten, sondern auch Kreuzungen und Verschränkungen mit zu denken. Der Begriff geht zurück auf die Schwarze Juristin Kimberlé Crenshaw (1989) und eine lange Tradition Schwarzen Feminismus, in der auf die Verwobenheiten von Diskriminierungsaspekten hingewiesen wird. Der Begriff entstand aus der Auseinandersetzung der Autorin mit dem Scheitern eines Diskriminierungsschutzes für Schwarze Fabrikarbeiterinnen in den USA.

In dieser Tradition von Intersektionalität im Kontext Schwarzer Feminist_innen stehen u.a. Frauen wie die US-amerikanische Abolitionistin und Frauenrechtlerin Sojourner Truth (1797-1883), die Wissenschaftlerin, Aktivistin und Poetin Audre Lorde (1934-1992), die Wissenschaftlerin Patricia Hill Collins, oder auch politische Gruppe, wie z. B. das Statement des Combahee River Collective aus dem Jahr 1977. Gemeinsam ist ihnen, auf die spezifischen (Diskriminierungs- und Marginalisierungs-) Erfahrungen von Schwarzen Frauen in ihren Überschneidungen und Verwebungen hinzuweisen.

Um zwei Beispiele zu nennen:

1. Sojourner Truth sprach bereits im Jahr 1851 in ihrer berühmten Rede „Ain't I a woman“ auf einer (mehrheitlich weißen) Frauenversammlung in Ohio die Verwobenheiten von Rassismus/Kolonialismus/Segregation und Patriarchat/Sexismus an (vgl. z.B. Brah/Phoenix 2004).
2. Durch maßgebliches Einwirken von Audre Lorde entstand in Deutschland die Schwarze Frauenbewegung, welche im Jahr 2011 auf 25 Jahre gemeinsam gestaltete soziale Kämpfe und vielfältige Errungenschaften in Beachtung verwobener Machtverhältnisse zurückblicken kann. Das Buch „Euer Schweigen schützt Euch nicht: Audre Lorde und die Schwarze Frauenbewegung in Deutschland“ ist ein Zeugnis dessen (vgl. Piesche 2012).

Intersektionalität ist für Diversity Ansätze zentral, da es eine Betrachtungs- und Untersuchungsperspektive einnimmt, die die Vielfalt an bestehenden Differenzlinien in ihren Schnitt- und Kreuzungspunkten entlang Achsen der Benachteiligung, Diskriminierung und Unterdrückung ernst nimmt. Auch im Bereich Schule und Bildung(-sbenachteiligung) macht eine intersektionale Perspektive viel Sinn, so wie folgendes Beispiel zeigt:

Es ist nennenswert, dass insbesondere Schüler_innen aufgrund des sogenannten Migrationshintergrundes und ihrer sozialen Herkunft im Bildungssystem benachteiligt sind. So haben z.B. ein Großteil der Schüler_innen an Förderschulen mit Schwerpunkt „Lernen“ Familien, die sozioökonomisch schlechter gestellt sind und die (Herkunfts-)Bezüge zu Ländern wie Albanien, Griechenland, Italien, Marokko, Libanon, Portugal und der Türkei verfügen. Eine Etikettierung als „lernbehindert“ trifft doppelt so häufig diese Personengruppe – und selten diejenigen aus der (weißen) bürgerlichen Mittelschicht ohne oder mit Migrationshintergrund aus Ländern wie z.B. England, Frankreich oder Dänemark (vgl. Reich 2012, S. 84).

Wir können daraus schließen, dass in Hinsicht auf Privilegierungen und Marginalisierungen in der Gesellschaft genauer zu ergründende **Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlichen Positionierungen** bestehen. Grundlegend haben Menschen Positionen inne, die sie in den jeweiligen Situationen sowohl privilegieren als auch benachteiligen können. Eine Person, die in einer Hinsicht aufgrund ihrer Positionierungen sehr benachteiligt erscheint, kann in anderer Hinsicht auch Privilegierungen erfahren. So wäre ein Schüler mit Flüchtlingsstatus zwar in Hinblick auf sozioökonomische Verhältnisse oder Aufenthaltsstatus benachteiligt, doch in Hinblick auf sein männliches Geschlecht oder seine (hetero)sexuelle Orientierung und vielleicht auch aufgrund von körperlichen und physischen Verfasstheiten privilegiert.

Sehr deutlich wird das zum Beispiel in der Visualisierung der Power Flower¹⁵, einer Übung aus der diskriminierungskritischen Bildungsarbeit. Die entscheidende Frage lautet dann: Was bedeutet es für mich in meinem persönlichen und beruflichen Alltag unterschiedliche und in Wechselwirkung stehende Positionierungen einzunehmen?



Im Zusammenhang mit dem Zusammenkommen von mehreren Differenzlinien, die mit struktureller Gewalt und Diskriminierung verbunden sind, kann auch von **Mehrfachdiskriminierung** gesprochen werden. Beispielsweise hat die Einrichtung LesMigraS der Lesbenberatung e.V. im Jahr 2012 eine wegweisende, umfangreiche Studie veröffentlicht, in der sie auf die (diskriminierenden) Lebenswelten von Frauen, Lesben und Trans* hinweisen (vgl. LesMigraS 2012).

Die Sozialwissenschaftler_innen Helma Lutz, María Teresa Herrera Vivir und Linda Supik gehen davon, dass „Intersektionalität [...] das Potential [hat, Einfügung TN] fortwährend für neue Auslassungen, Entnennungen und Exklusionen sensibel zu bleiben“ (Lutz/Herrera Vivir/Supik 2013, S. 13). Genau in dieser Vagheit und Offenheit bzw. Unabgeschlossenheit des Konzeptes liegt die Stärke Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu analysieren und zu verändern (vgl. ebd.). Jegliche Ungleichheitsdimensionen sind dabei in ihren vielfältigen und komplexen Wechselwirkungen in den Blick zu nehmen.

Für die konkrete Praxis ist davon auszugehen, dass jederzeit bei Subjekten **eine unauflösbare Verwobenheit von Differenzlinien** besteht. Eine tiefergehende Betrachtung kann exemplarisch von folgenden Fragen geleitet sein: In welcher Weise hängen die Differenzlinien im jeweiligen Kontext zusammen? Welche Differenzlinien spielen in welcher Situation welche Rolle? Welche Differenzlinien beachte ich, welche Differenzlinien blende ich aus? Was bedeutet das für mich selbst als Pädagog_in und was bedeutet das für mein Gegenüber?

Bei aller notwendigen Kontextualisierung steht fest: So vielschichtig und komplex eine intersektionale Perspektive auf Differenzlinien und Differenzverhältnisse auch sein mag, so lohnenswert und wichtig ist sie auch. Es kann schlichtweg reduzierend sein sie auszublenden. Erst eine

genaue Betrachtung ermöglicht die Zusammenhänge und Beziehungsdynamiken von Differenzlinien enger und präziser zu erfassen, welche auch eine Vielfalt von Menschen(gruppen) auszeichnet.

1.1.3 Diversitätsbewusstsein – eine pädagogisch-politische Haltung

„Bei der Arbeit mit dem Diversity Ansatz geht es nicht um das Einüben von Toleranz, sondern um gegenseitige Anerkennung und das Erlernen eines aktiven Umgangs mit Differenz. Dass dazu auch Selbstreflexion und das kritische Hinterfragen der persönlichen Normalitätsvorstellungen gehören, wird deutlich in der englischen Redewendung: Diversity is not about the others – it is about you: Bei Diversity geht es nicht um die Anderen – es geht um Dich!“.

(„Vielfalt gestaltet“ Handreichung des MBT Ostkreuz, Stiftung SPI, 2010, S. 6)

Was bedeutet die vorher dargestellte Konturierung eines Diversity Ansatzes für die eigene pädagogische Haltung? Wie kann eine solche pädagogische Haltung etwa aussehen? Zwei Gedanken möchte ich den weiteren Ausführungen zu einer diversitätsbewussten Haltung voran stellen:

Zunächst einmal bin ich der Überzeugung, dass wir als Menschen und als pädagogische Fachkräfte nicht außerhalb bestehender gesellschaftlicher Macht- und Dominanzverhältnisse stehen können. Da wir uns nicht im machtleeren sozialen Raum bewegen, können wir keinen neutralen Standort einnehmen. Jegliches Tun und Handeln besitzt dadurch eine gewisse politische Dimension. Auf pädagogische Kontexte übertragen bedeutet es daher, dass „Erziehung nie neutral sein kann“, so wie es der brasilianische Volkspädagoge und Mitbegründer der Critical Pedagogy Paulo Freire (vgl. Freire 1973) bereits

sagte. Anders ausgedrückt: Unser pädagogisches Handeln ist immer politisch eingebettet. Ich betrachte daher Diversitätsbewusstsein in diesem Zusammenhang als eine **pädagogisch-politische Haltung**.

Zweitens mag es nicht sonderlich überraschen, doch diversitätsbewusste Haltungen erfordern eine kontinuierliche, (selbst-)kritische Betrachtung, Reflexion und Weiterentwicklung. Es ist ein fortlaufender Lern- und Entwicklungsprozess, da der (pädagogische) Alltag immer wieder neue Situationen hervorrufen kann – und es viel Sinn machen kann, diese neuen oder auch alten Situationen aus einer erweiterten diversitätsbewussten Perspektive zu betrachten. Grundsätzlich kann in diesem Lernprozess die Zielsetzung einer diversitätsbewussten Haltung darin bestehen, menschliche Vielfältigkeit (wie z.B. in Hinsicht auf Alter, Herkunft, Geschlecht, Behinderung, sexueller Identität, Religion) in den unterschiedlichsten Arbeits- und Lebenskontexten kontinuierlich wahrzunehmen, zu reflektieren, anzuerkennen und wertzuschätzen.

Hierfür möchte ich im Folgenden zentrale Linien einer diversitätsbewussten Haltung darstellen ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben und sie erst später in Hinblick auf Schulsozialarbeit (Kapitel 3) noch handlungsbezogener ausführen.

Bewusstsein über gesellschaftliche Positionierungen

„Ich bin Jugendlicher mit Migrationshintergrund. Bau ich Scheisse, rückt meine Migration in der Vordergrund“
(MC Taha, Eyllern Song- „Aussprechen“).

So rappte MC Taha, ein deutsch-türkischer Jugendlicher eines Empowerment Hip-hop Projektes, das ich mit einer Kollegin für den Türkischen Bund Berlin-Brandenburg im Jahr 2007 durchführte. Interessant ist, dass er zwar eine geläufige, dominante Bezeichnung der Mehrheitsgesellschaft für Menschen of Color für sich selbst verwendet, aber sie in ein kritisches Licht bringt. Denn tatsächlich geht oftmals im Mehrheitsdiskurs die Betitelung „Migrationshintergrund“, insbesondere männlicher Jugendlicher of Color, in (massen)medialen Perspektiven mit einer Defizitbetrachtung und Kriminalisierung einher. Es steckt ein Widerstands- und Empowerment Moment in der Artikulation MC Tahas, dass er eine geläufige Bedeutungszuweisung der Mehrheitsgesellschaft ablehnt und sehr kritisch differenziert.

In der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen, doch auch mit Erwachsenen, ist es aus einer diversitätsbewussten Haltung heraus wichtig **ein Bewusstsein über die eigenen sowie die gesellschaftlichen Positionierungen Anderer** zu haben. Denn: Wir sind verortet und wir werden verortet. Selbst- und Fremdzuschreibungen

sind Teil unserer identitären Suchbewegungen (vgl. Hall 1994; Hall 1996). Bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse tragen dazu bei, dass wir Zuschreibungen selbst vornehmen oder erfahren. Wir nehmen dabei in Hinblick auf gesellschaftspolitisch relevante Gruppenzugehörigkeiten privilegierte oder marginalisierte gesellschaftliche Positionierungen ein – oder auch beides gleichzeitig in unterschiedlicher Gewichtung und Ausprägung.

Grundsätzlich spielt es dann eine Rolle, ob wir selbst oder unser Gegenüber z.B. männlich, muslimisch, körperlich beeinträchtigt ist, gleichgeschlechtlich liebt oder Flucht- oder Migrationserfahrungen hat. Denn in diesen Differenzlinien und damit zusammenhängenden Positionierungen sind wichtige und wertvolle Erfahrungshintergründe abgespeichert.

Emanzipatorische Zielsetzung

R-E-S-P-E-C-T

Find out what it means to me

R-E-S-P-E-C-T

Take care ... TCB

(Franklin 1967, Respect)

Aretha Franklins Version des Liedes „Respect“ ist ein Welthit geworden und auch für soziale Bewegungen, wie z.B. die feministische oder antirassistische Bewegungen, eine starke musikalische Quelle der Kraft. Das Lied handelt in Franklins Version von Respekt in einer (heterosexuellen) Liebesbeziehung. Damit thematisiert das Lied in einer energetisierenden Weise Fragen der Gleichberechtigung von Geschlechtern bzw. Fragen der Geschlechtergerechtigkeit.

Ausgehend von der Frauenbewegung hat sich der Begriff **Emanzipation** im öffentlichen Diskurs etabliert. Mittlerweile ist der Begriff auch für weitere Unterdrückungsverhältnisse außerhalb des Patriarchats und sexistischer gesellschaftlicher Verhältnisse übertragbar. Emanzipation steht grundsätzlich für die gesellschaftliche und politische Selbstbefreiung von marginalisierten Gruppen und hat hier als gerechtigkeitsfokussierte Stoßrichtung eine große Bedeutung auch für eine diversitätsbewusste Haltung.

Eine pädagogische Leitlinie kann hier eine Erziehung und Bildung sein, die Menschen ein Mehr des Verfügens über sich selbst und ein Wachsen als selbstbestimmte Subjekte ermöglicht. Ferner kann es für sie eine Abkehr von politischen und ökonomischen Abhängigkeiten bedeuten und ein Zugewinn an Freiheit und Selbstbestimmung beinhalten. In Hinblick darauf sind für eine emanzipatorische Stoßrichtung zwei politische und pädagogische Programmatiken zentral: Powersharing und Empowerment. Beide stehen sich dialektisch gegenüber.

...als dominanz- und hegemoniekritische (befreiungspolitische) Programmatiken

A) Empowerment

„Wir wissen aus schmerzlicher Erfahrung, dass der Unterdrückter nie freiwillig Freiheit gewährt; sie muss von den Unterdrückten eingefordert werden“ (Martin Luther King).

Empowerment bedeutet grundlegend die Stärkung des Selbst. Das kann auf mehreren Ebenen passieren: individuell, institutionell und strukturell. Der Begriff selbst ist zuerst in der psychosozialen Arbeit aufgekommen und wurde erst „als politisch praktisches wie theoretisches Konzept [...] durch die schwarze Bürgerrechtsbewegung und die feministische Frauenbewegung der 1960er und dann durch die Selbsthilfe-Bewegung der 1970er Jahre (Can in Arndt/Ofuatey-Alazard 2011, S. 588)“ etabliert. Empowerment ist also historisch und politisch als emanzipatorischer und befreiender Prozess zu kennzeichnen, um unterdrückende und marginalisierende Strukturen zu verändern. Ausgangspunkt von Empowerment sind daher immer marginalisierte Subjekte, die sich aus einer Position relativer Machtunterlegenheit ein Mehr an „demokratischem Partizipationsvermögen und politischer Entscheidungsmacht aneignen“ (Herriger 2006, S. 14). Mit Blick auf Social Justice zielt Empowerment somit auf die Veränderung ungleicher Zugänge zu gesellschaftlicher Macht und gesellschaftlichen Ressourcen. Da jeder vermehrte Zugang allerdings auch das Teilen und Überlassen von gesellschaftlichen Ressourcen voraussetzt, ist Empowerment nicht von einer Dialektik mit Powersharing (Privilegierteilung) zu lösen (vgl. Rosenstreich in Kalpaka/Reindl/Elverich 2006).

B) Powersharing

Powersharing meint – aus der Position relativer Machtüberlegenheit – eigene Zugänge und Privilegien dafür einzusetzen, ungleiche strukturelle Verhältnisse zu verändern bzw. auszugleichen. Dabei betont die Aktivistin und Sozialwissenschaftlerin Andrea Lee Smith, dass es wichtig ist, sich auf die Strukturen zu fokussieren, die Privilegien aufrecht erhalten bzw. erzeugen, anstatt sich in einer „Rhetorik der eigenen Privilegiertheit“ zu verlieren. Das bedeutet auch die Qualitäten einer Selbstreflexion und Positionierung nicht außer Acht zu lassen (vgl. Smith 2013). Powersharing hat in der Geschichte sozialer Ungleichheit historisch immer wieder stattgefunden, sei es z. B. durch solidarische und kritische Männer während der Frauenbewegungen oder durch weiße rassismuskritische Menschen in rassismuskritischen Zusammenhängen. Letzlich ist damit die Handlung gemeint, aus einer relativ privilegierten Position heraus Macht abzugeben und zu einer Umverteilung gesellschaftlichen Ressourcen beizutragen (vgl. Rosenstreich 2006, S. 195 ff.).

Kritische, achtsame und wertschätzende Haltung

Der Philosoph Michel Foucault definierte Kritik einst als das Vermögen weniger regiert zu werden. Anders gewendet braucht es für Kritik ein Wissen über hegemoniale gesellschaftliche Verhältnisse bzw. Macht- und Dominanzverhältnisse in der Gesellschaft. Eine (dominanz)kritische Haltung erfordert dementsprechend ein umfangreiches Wissen über Diskriminierungs- und Marginalisierungsprozesse und darüber, wie sie das Leben von bestimmten Personengruppen einschränken (können). Eine Schärfung des Wissens über individuelle, institutionelle und strukturelle Ausschlüsse und Bevorzugungen ist hiermit gemeint. Diversitätsbewusstsein ist daher mit Diskriminierungskritik und einer grundsätzlichen kritisch-reflexiven Haltung zu verbinden. Das schließt freilich mit ein, sich dabei selbst und das eigene Handeln kritisch zu reflektieren, insbesondere in Hinblick auf bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Die Autor_innen Karin Reimer und Olaf Stuve weisen in diesem Zusammenhang darauf

hin, dass selbst eine „diversitätsbewusste Soziale Arbeit auch Teil von Konzepten und Strategien sein kann, die Macht- und Herrschaftsverhältnisse nicht überwinden, sondern im Rahmen des neoliberalen Projekts lediglich in eine neue Form bringen“ (Reimer/Stuve 2012 in Effinger et al.). Kritisch meint deswegen auch immer **macht- und dominanzkritisch und (selbst)kritisch-reflexiv**.

Hier kann eine zweite wertvolle menschliche Qualität ergänzend und verstärkend zum Tragen kommen: **Achtsamkeit**. Der Zen Mönch, Poet und Friedensaktivist Thich Nhat Hanh führt aus: „Achtsamkeit bedeutet, vollkommen im Hier und Jetzt anwesend zu sein, in Berührung zu sein mit dem, was in uns und um uns herum geschieht“ (Nhat Hanh 2008, S. 9 f.). Achtsamkeit ist somit das Vermögen mit allen Sinnen in der Gegenwart zu ruhen und mit sich Selbst als auch mit dem Gegenüber voll in Kontakt zu sein, z. B. wenn eine Verletzung aufgrund einer diskriminierenden Äußerung stattfindet. Anders gesagt: Achtsamkeit schärft und fokussiert den Blick für das Hier und Jetzt,

sowohl für die freudvolle, doch auch eine mögliche diskriminierende Gegenwart. Die Einübung von Achtsamkeit kann daher einen Weg darstellen zur geschärften spirituellen, politischen und pädagogischen Bewusstseinsbildung. Die Praxis der Achtsamkeit beruht dabei auf der Basis einer über 2500 Jahre alten buddhistischen Tradition. Diese wird zunehmend in verschiedenen professionellen, auch akademischen Handlungsfeldern im modernen Westen als Bereicherung entdeckt und wahrgenommen (vgl. Zimmermann et al. 2012; Weiss et al. 2012). Das gilt auch zunehmend für pädagogische Kontexte.

Ein dritter Pfeiler ist es eine **respektvolle und wertschätzende Haltung** gegenüber allen Menschen zu bewahren. Es ist eine sehr bewährte Haltung für gelingende Kommunikation auf Augenhöhe. Doch eine solche Haltung ist nicht immer leicht – angesichts berechtigt aufkommender Gefühle wie Ärger, Wut, Enttäuschung und Frustration in pädagogischen Alltagssituationen. Eine häufig gestellte Frage lautet: Wie kann ich einem Gegenüber, das mich verletzend und diskriminierend behandelt hat, weiter konstruktiv und wertschätzend gegenüberstehen – um sachlich und konstruktiv zu einer Problem- oder Themenklärung weiter arbeiten zu können? Ein Vorbild nimmt für mich persönlich die burmesische Aktivistin und politische Führerin Aung Sang Suu Kyi hier ein. Sie wurde einst von einem Journalisten gefragt, wie es ihr gelingt, sich trotz der jahrzehntelangen und andauernden Schikanen und Unterdrückungen, die ihr persönlich als auch ihren Landsleuten von Seiten des Militärregimes in Myanmar/Burma entgegengebracht wurde, wieder an den Tisch mit Regierungsverantwortlichen zu setzen. Sie antwortete, dass sie versucht auf der Basis buddhistischer Lehren zwischen Mensch und Taten zu unterscheiden. So stellt es eine Devise des engagierten Buddhismus (und vieler weiterer auch religiöser und spiritueller Lehren) dar, dass nicht der Mensch, sondern die Strukturen, wie z.B. Ignoranz, Gewalt, Krieg, Armut etc. der Feind sind (vgl. u.a. Rotler 1996; Chan Khong 2005). Auf Diversitätsbewusstsein gemünzt: Nicht die diskriminierende Person ist der „Feind“, sondern die dahinterliegenden Ungleichheits- und Diskriminierungsverhältnisse, wie z.B. Trans- und Homophobie, Sexismus, Ableism. Diese Differenzierung ist sehr entscheidend.

Schlussfolgernd ist es wichtig immer die Wertschätzung und den Respekt für den Menschen zu wahren, doch auch klar und eindeutig Taten in ein kritisches Licht zu stellen. Hier lautet eine dazu passende sogenannte „Harvard Leitlinie“: Hart zur Sache, weich zum Menschen. In meinen Augen gilt es also, den Menschen in seiner Ganzheit so gut wie möglich im positiven Sinne für alle Seiten mitzunehmen, aber die (kritischen) Themen eindeutig zu klären. Konkret auf Diversitätsbewusstsein bezogen bedeutet es: Das Gegenüber zu mehr

Anti-Diskriminierungsbewusstsein, Empathie und Wertschätzung zu begleiten, ohne es dabei zu verletzen, abzuwerten oder herabzusetzen. Auf diesem Wege können dann tiefergehende Lern- und Entwicklungsprozesse bei allen Beteiligten ermöglicht werden.

So schwer, wie es in der konkreten Praxis immer wieder erscheinen mag, lohnt sich das Einüben und Bewahren einer wertschätzenden Haltung. Für eine diversitätsbewusste Haltung ist sie zentral.

Offene, empathische und partizipationsorientierte pädagogische Herangehensweise

Auf einer Fachtagung zum Thema „Inklusion und Erziehung – Eltern beteiligen, Eltern stärken“ mit Bezug auf vietnamesischstämmige Eltern schilderte eine Kollegin eine Situation aus einer Kindertagesstätte in Berlin. Die Erzieher_innen stellten fest, dass ein Kind vietnamesischer Herkunft kontinuierlich zu spät in die Kita gebracht wurde. Sie waren darüber verärgert und haben es auf die vermeintliche vietnamesische Kultur zurückgeführt. Erst später stellte sich heraus, dass die Eltern beide selbstständig waren und die einzige Zeit mit ihrem Kind der Vormittag war. Die Gründe lagen weniger in der Kultur, sondern in der (Arbeits)Struktur. Nicht die ethnische Herkunft, sondern die soziale Herkunft war hier entscheidend. Vor allen Dingen stand ein universelles familiäres Bedürfnis im Vordergrund: als Eltern und Kind Zeit miteinander zu verbringen.

Für eine diversitätsbewusste Haltung braucht es **Offenheit** gegenüber Menschen in sehr unterschiedlichen Lebenslagen. Anstatt schnell Vorurteile zu bemühen, kann eine dialogisch-fragende Haltung – kombiniert mit Empathie und Entgegenkommen – grundsätzlich oder auch gegenüber Eltern (vgl. Schopp 2013) sehr hilfreich sein. Hier sind eher die individuellen Beweg- und Hintergründe zu beleuchten anstatt auf mögliche pauschalisierende Betrachtungen über Gruppen zurückzugreifen. Es gilt den Menschen als einzigartige Individuen – mit ihren spezifischen Erfahrungen, Bedürfnissen und Perspektiven – offen zu begegnen, ohne sie vorab in Schubladen fest eingeordnet zu haben. Der Dialogbegleiter Johannes Schopp benennt auf der Grundlage jahrzehntelanger Erfahrungen in der Elternbeteiligung und -zusammenarbeit mehrere Kernfähigkeiten einer offenen, dialogisch-fragenden Haltung, so unter anderem eine erkundende Haltung einzunehmen, radikalen Respekt zu zeigen, sich zu öffnen für andere Ansichten und Überzeugungen oder auch Annahmen und Bewertungen in der Schwebelage zu halten (vgl. Schopp 2013, S. 77 f.).

In der Erfragung von eigenen Bedürfnissen, Interessen und Wünschen kann dann mit einer **offenen und empathischen Herangehensweise** ein wertvoller Grundstein

für eine gelebte, partizipativ- demokratische Kultur gelegt werden. Diese ist unverzichtbar für eine inklusive Ausrichtung. Es ist simpel: Erst die Beteiligung Aller kann optimale Bedingungen und Verhältnisse auch für alle schaffen. Partizipationsorientierung meint somit eine inklusive Haltung zu leben, so dass alle Akteur_innen einer Institution an den gemeinsamen Prozessen und Entscheidungen teilhaben können. Gerade angesichts bestehender gesellschaftlicher und institutioneller Ausschlüsse ist dabei eine offene, empathische und partizipationsorientierte Herangehensweise mit Blick auf Diversitätsbewusstsein sehr wichtig. Leitende Frage könnte dabei sein: Welche (strukturellen) Barrieren bestehen in der Institution? Wie können sie abgebaut werden? Wer ist dabei zu beteiligen?

Klare ethisch-politische Leitlinie: Ethik der Liebe für ein respektvolles und gewaltfreies, friedliches Miteinander

„Gewalt ist die Waffe des Schwachen, Gewaltlosigkeit, die der Starken.“

(Mahatma Ghandhi)

Soziale Ungleichheitsverhältnisse sind Verhältnisse von Machtüberlegenheit, Unterdrückung und Dominanz. Macht- und Dominanzausübung ist immer mit physischer, psychischer oder struktureller Gewalt¹⁶ verbunden: Menschen(gruppen) erfahren wesentliche und massive Einschränkungen, Herabsetzungen und Verletzungen ihre Möglichkeiten und Potentiale zu entfalten – oder überhaupt ihre Existenz zu sichern.

Eine politische Haltung, die sich für mehr Gerechtigkeit und Inklusion ausspricht, bezieht sich zwangsläufig auf einen ganz bestimmten ethischen Referenzrahmen, dass heißt eine klare Vorstellung darüber wie das gemeinsame Miteinander aussehen soll. Für mehr Gerechtigkeit und Inklusion braucht es weniger Gewalt-, Dominanz- und Machtausübung oder anders gewendet: Eine **Ethik der Liebe** als persönliche und politische Kraft für Transformation (vgl. hooks 2000). Die Schwarze Wissenschaftlerin und Autorin bell hooks unterstreicht die hohe Bedeutung für das aktive Kultivieren einer Ethik der Liebe für jegliche individuelle und gesellschaftliche Transformation. Mit „Liebe“ meint sie keine romantische Vorstellung, sondern das permanente Einsetzen für und Teilen von Fürsorge, Empathie, Anerkennung, Respekt, Vertrauen, Verantwortungs(übernahme) und Engagement, sowie eine offene und ehrliche Kommunikation (vgl. hooks 2000, S. 5). Sie hebt im Zusammenhang von sozialen Bewegungen für Social Justice die immer begleitende Qualität einer Ethik der Liebe hervor:

„When I travel around the nation giving lectures about ending racism and sexism, audiences, especially young listeners become agitated when I speak about the place

of love in any movement for social justice. Indeed all the great movements for social justice in our society have strongly emphasized a love ethic“ (hooks 2000, S. xix).

Eine Ethik der Liebe schließt eine **gewaltfreie Herangehensweise** mit ein. Gerade das ausgesprochen blutige und kriegsreiche 20. Jahrhundert hat auch unzählige positive Beispiele des gewaltfreien Widerstands hervorgerufen. So weisen der Präsident des International Center on Nonviolent Conflict Peter Ackerman sowie der Politikwissenschaftler Jack Duvall in ihrem Buch „A force more powerful“ auf die vielen weltweiten Schauplätze (Serbien, Chile, Indien, Burma etc.) hin, in denen ziviler Ungehorsam oder gewaltfreier Widerstand beeindruckende und weitreichende Erfolge im 20. Jahrhundert erzielen konnte (vgl. Ackermann/Duvall 2001). Ein sehr bekanntes Beispiel war der antikoloniale Widerstand Indiens gegen die britische Kolonialmacht, unter geistiger und politischer Führung Mahatma Ghandhi.

In sozialen und pädagogischen Zusammenhängen wäre hier auch Marshall B. Rosenbergs Ansatz **der gewaltfreien Kommunikation** unbedingt mit zu nennen. Der Ansatz hat zum Ziel, vertrauens- und freudvolle Kommunikation zwischen Menschen zu ermöglichen und zu etablieren sowie zu friedlichen Konfliktlösungen im (beruflichen) Alltag beizutragen. Gewaltfreiheit, aktives Zuhören, Empathie und Wertschätzung sind sehr bedeutsame Grundpfeiler dieses Ansatzes (vgl. exemplarisch in Hinblick auf Schule: Rosenberg 2011).

Weniger Gewalt- und Machtausübung und mehr Respekt, Wertschätzung und Liebe stellt eine sehr wertvolle ethische Handlungsmaxime im Kontext von Diversitätsbewusstsein dar. Eine solche Handlungsmaxime ist mit einem emanzipatorischen und befreienden Ansatz verbunden. Sie kann zum Ziel haben ein respektvolles, gewaltloses und friedliches Miteinander zu fördern – an dem alle Beteiligten gleichermaßen teilhaben können.

Ausblick: begleitende Eigenschaften, Kompetenzen und Fertigkeiten

Die oben genannten Linien einer diversitätsbewussten Haltung gehen freilich mit persönlichen und professionellen Eigenschaften, Kompetenzen und Fertigkeiten einher. So braucht es unter anderem die Fähigkeit Widersprüchlichkeiten auszuhalten bzw. eine Ambiguitätstoleranz angesichts eines Differenzdilemmas¹⁷. Hilfreich sind gleichermaßen der Mut und die Solidarität für Diskriminierte und Marginalisierte einzuschreiten. Von Bedeutung ist ebenso ein Einfühl- und Reflektionsvermögen bei Irritationen durch das Hinterfragen zirkulierender Normalitätsvorstellungen. Es braucht sicherlich auch einen gelingenden Umgang mit Hindernissen, Hürden und Schwierigkeiten,



Foto: Farma3000/Fotolia

die auf die Motivation und Kraft einwirken können. Denn (sogar **erhebliche**) **Widerstände** gegenüber einer diversitätsbewussten Haltung sind möglich – sei es durch Leitungspersonen, Kolleg_innen oder auch Zielgruppen. Gründe liegen im hartnäckigen Bestehen von Diskriminierungs- und Dominanzverhältnissen. So teilen Karin Reimer und Olaf Stuve mit:

„In unserem Verständnis steht diversitätsbewusste Soziale Arbeit dafür, Differenzen entlang von Geschlecht, sexueller Orientierung, Behinderung etc. anzuerkennen und an sie geknüpfte Ungleichheiten zu überwinden. Sie hat mit beachtlichen Widerständen zu kämpfen, gibt es doch vielfältige Tendenzen zur Re-Traditionalisierung von Geschlechterverhältnissen, hartnäckigen Widerstand gegen eine voll rechtliche Gleichstellung von homo- mit heterosexuellen Paaren, und auch die Barrierefreiheit des öffentlichen Raums ist ferne Zukunftsmusik“ (vgl. Reimer/Stuve in Effinger et al. 2012, S. 204).

Bereits an dieser Stelle wird deutlich: eine diversitätsbewusste Haltung braucht für das Gelingen **eine positive institutionelle Einbettung** und begleitende angemessene Angebote und Räume (vgl. hierzu auch „Vielfalt gestalten“ 2013, S. 15) – gerade wenn sie den Anspruch erhebt

marginalisierte Schüler_innengruppen unterstützen und stärken zu wollen. Um unterstützen und stärken zu können, ist es dabei auch sehr hilfreich über ein Wissen von Alltags- und strukturelle Diskriminierung von Schüler_innen zu verfügen. Fragen sind: Welche Erfahrungen machen sie in Hinblick auf Diskriminierung in der Schule? Was machen sie mit diesen Erfahrungen, was macht es mit ihnen? Wie sieht ein rechtlicher Diskriminierungsschutz aktuell in der Schule aus? Darauf gehe ich im folgenden Kapitel ein.

2 Strukturelle Diskriminierung und Alltagsdiskriminierung (marginalisierter) Schüler_innen – eine rechtliche und sozialpolitische Betrachtung

„An Schulen in Deutschland sind Diskriminierungserfahrungen keine Einzelphänomene, sondern weitverbreiteter Alltag“.

(Policy Brief Inssan, Life e.V und Imir 2013, S. 1)

In den letzten Jahren ist die **Sensibilität für das Thema „Diskriminierung an deutschen Schulen“ in der Gesellschaft gewachsen**. Einher geht es mit vielfältigen Entwicklungen, zum einen veränderter rechtlicher

Vorgaben, wie die UN-Behindertenkonvention oder das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz, und stärker werdenden Antidiskriminierungs-forderungen von Seiten vieler zivilgesellschaftlicher und auch staatlicher Akteur_innen. Hier hat beispielsweise die Antidiskriminierungsstelle des Bundes im August 2013 einen umfassenden Bericht zur Diskriminierung im Bildungsbereich und Arbeitsleben mit Schlussfolgerungen und Empfehlungen (vgl. ADS 2013a) vorgelegt.

Zum anderen ist die Feststellung mittlerweile verbreitet, dass Deutschland als Industrienation im internationalen Schnitt mit Blick auf Bildung wesentlich schlechter abschneidet als andere Industrieländer (vgl. u. a. Fereidoni 2011; Reich 2012). Ein Zeugnis davon legen die internationalen Leistungsbemessungsstudien z.B. IGLU (2000) und PISA (2000/2003/2006) ab, welche auch gesamtgesellschaftlich viel diskutiert wurden. Diese – und weitere (wie z. B. LAU (1996-2005), AWO ISS Studie (1997-2000)) – Studien belegen eine strukturelle Bildungsbenachteiligung in Deutschland von Menschen aus benachteiligten sozio-ökonomischen Milieus und mit sogenannten Migrationshintergrund. Der damalige Sonderberichterstatte des Menschenrechtsausschusses der Vereinten Nationen für das Recht auf Bildung, Vernor Munoz-Villalobos, hat in seinem Bildungsbericht vom Jahr 2007 zudem das selektive Bildungssystem kritisiert sowie den Ausschluss und die Aussonderung von Menschen mit Behinderung (vgl. Overwien/Prenzel 2007).

Wir können feststellen: Strukturelle Diskriminierung im Bildungsbereich ist gesellschaftlicher Alltag. Sie zeigt sich im Erleben direkter und indirekter Diskriminierung bei Schüler_innen, doch auch weiterer schulischen Akteur_innen, wie z.B. Lehrer_innen (vgl. u. a. Georgi/Karakas/Ackermann 2011) oder Eltern. Eine direkte Diskriminierung (auch unmittelbare Diskriminierung) liegt vor, wenn eine Person in einer vergleichbaren Situation eine weniger günstige Behandlung erfährt als eine andere Person, beispielsweise bei einer schulischen Leistungsbewertung. Indirekte Diskriminierung (auch mittelbare Diskriminierung) bezieht sich auf scheinbar neutrale Regelungen, Kriterien und Verfahren. Beispiel wäre eine schulische Praxis, in der Schüler_innen of Color überproportional zur bestehenden Schüler_innenschaft auf Förderschulen verwiesen werden. Beide Diskriminierungsformen sind in Schulen anzutreffen. Eine genaue Betrachtung von struktureller und Alltagsdiskriminierung macht daher viel Sinn.

Die Fragen in diesem Kapitel lauten: Wie sehen hier die rechtlichen Vorgaben, insbesondere für Schüler_innen aus? Und: Wie erleben marginalisierte Schüler_innen Diskriminierungen in der Schule? Welche Folgen haben strukturelle und alltägliche Diskriminierung für marginalisierte Schüler_innen?

2.1 Rechtsschutz vor Diskriminierung an Schulen

Im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes haben die Rechtswissenschaftler_innen Susanne Dern, Alexander Schmidt und Ulrike Spangenberg eine umfassende Expertise erstellt. Sie haben untersucht, inwiefern das Schulrecht eine diskriminierungsfreie Bildungsteilhabe gewährleistet (vgl. ADS 2013b). Ich stelle – mit Blick auf die Relevanz für Schüler_innen sowie dem Handlungsfeld der Schulsozialarbeit – Auszüge aus dieser und weiterer Expertisen dar.

Internationaler, nationaler und lokal-spezifischer Rechtsrahmen

Festzuhalten ist, dass in Hinblick auf den rechtlichen Rahmen mehrere zugrundeliegende Rechtsrahmen greifen:

- Völker- und Europarecht: Dazu zählen einerseits völkerrechtliche Regelungen, wie die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, die UN-Kinderrechtskonvention, die UN-Frauenrechtskonvention, die UN-Behindertenkonvention oder auch der UN-Sozialpakt. Andererseits sind europarechtliche Richtlinien anzuführen, wie z. B. die Antirassismusrichtlinie.
- Aus diesem Rechtsrahmen ergeben sich unmittelbar anwendbare Diskriminierungsverbote und konkrete Schutzvorgaben für den schulischen Bereich.
- Verfassungsrecht: Hierzu zählen das Grundrecht auf Bildung und auch der recht bekannte Paragraph 3 GG zum Diskriminierungsschutz. Insbesondere durch letztere sind Schulleitungen und Lehrkräfte dazu angehalten eine diskriminierungsfreie Bildungsteilhabe zu gewährleisten. Der Staat hat zudem eine Schutzpflicht gegenüber Schüler_innen vor Diskriminierungen durch andere Mitschüler_innen.
- Gesetzesrecht: Hier sind die Gleichbehandlungsgesetze, die Schulgesetze der Länder sowie das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) zu nennen. Obwohl das AGG den Bereich Bildung mit einschließt, können Schüler_innen sich bei Diskriminierung nicht auf das AGG beziehen. Hintergrund ist, dass Bildung aufgrund der föderalen Struktur Landesgesetz ist. Der geregelte Diskriminierungsschutz unterscheidet sich hier sehr von Bundesland zu Bundesland. Ferner hat noch kein Bundesland auf der Basis des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes ein Landesantidiskriminierungsgesetz verabschiedet, welches klare Regelungen für Diskriminierungsschutz festhält, die z.B. Beschwerderechte und Verfahrenswege einschließen.

Rechtliche Schutzlücken – Auszug aus dem Fact Sheet der ADS (vgl. ADS 2013c)

- Diskriminierungsverbote: Bis dato haben nur wenige Schulgesetze ein allgemeines Verbot von unmittelbaren und mittelbaren Diskriminierungen ausdrücklich formuliert.
- Schulzugang/Schulübergang: Die Regelungen über den Schulzugang enthalten nur teilweise Diskriminierungsverbote anhand einzelner Diskriminierungsmerkmale, nur selten werden jegliche im AGG aufgezählten Diskriminierungsmerkmale genannt. Ebenfalls mangelt es in Bezug auf Schulempfehlungen an klaren Kriterien zur Verhinderung von Diskriminierungen.
- Schutz von Menschen mit Behinderung: Allein das Schulgesetz in Niedersachsen sieht eine inklusive Beschulung ohne Ressourcenvorbehalt vor.
- Gestaltung des Unterrichts: Nur einzelne Schulgesetze enthalten erzieherische Zielvorgaben in Bezug auf Diskriminierung, deren Steuerungskraft allerdings gering ist. Ebenfalls fehlt größtenteils ein ausdrückliches Verbot, diskriminierende Unterrichtsmaterialien zuzulassen.
- Diskriminierungsschutz durch Verfahren: Nur wenige Länder sehen explizite und effektive Informations- und Beratungsstrukturen für den Umgang mit und das Vorgehen gegen Diskriminierungserfahrungen sowie entsprechende Beschwerderechte vor“ (vgl. ADS 2013c, S. 2).

Rechtliche Handlungsempfehlungen

„Grundsätzlich muss rechtlich sichergestellt werden, dass alle Kinder einen diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung erhalten, unabhängig von ihrem Aufenthaltsrechtlichen Status, einer Behinderung oder sonstiger Faktoren“ (ADS 2013d, S. 8).

Zentrale rechtliche Handlungsempfehlungen der Autor_innen decken sich mit weiteren Gutachten, wie z. B. von der Rechtsprofessorin Susanne Baer zum „Schutz vor Diskriminierung im Bildungsbereich von Berlin aus juristischer Sicht“ (vgl. Baer 2010), und auch mit Forderungen zivilgesellschaftlicher Akteur_innen: In den Schulgesetzen sind rechtliche Schutzlücken zu schließen. Das bedeutet einerseits den rechtlichen Schutz vor Diskriminierung in Bezug auf alle AGG-Merkmale sowie die soziale Herkunft zu verstärken. Andererseits braucht es **Informations-, Beratungs- und (effektive) Beschwerderechte für Schüler_innen und Eltern**. Hier plädiert die Antidiskriminierungsstelle auch für die Einrichtung eines **unabhängigen Beratungs- und Beschwerdesystems**. Angesichts alltäglicher Diskriminierungen in der Schule braucht es kompetente und professionelle Anlaufstellen für Schüler_innen, Pädagog_innen und Eltern (vgl. ADS 2013a; 2013b). In dem Zusammenhang liegt aktuell ein Policy Paper von Inssan, Imir und Life e. V. vor, in dem zwei Modelle für eine solche Beratungsstelle zur Diskussion gestellt werden (vgl. Policy Brief Inssan, Life e.V. und Imir 2013).

Auch mag für Schulsozialarbeit interessant sein, dass in Hinblick auf die Kompensation von ungleichen Bildungs-



Foto: Jörg F. Müller/DRK

chancen **Forderungen der Überarbeitung des Bildungs- und Teilhabepaketes** bestehen. Das gilt für Schüler_innen mit Behinderung, für sozial benachteiligte Schüler_innen wie z. B. Statuslose oder Migrant_innen mit Aufenthaltsgestattung und Duldungsstatus. Das Bundesverfassungsgericht hat in dem Zusammenhang herausgestellt, dass Bildungsleistungen als Teil der Existenzsicherungen zu gelten haben. Susanne Baer stellt fest:

„Da in der ursprünglichen Berechnung der Regelleistungen nach SGB II keine Ausgaben für Bildung aufgenommen wurden, hat das BVerfG herausgestellt, dass notwendige Aufwendungen zur Erfüllung schulischer Pflichten zu dem existentiellen Bedarf von Schüler_innen gehören. Ohne Deckung dieser Kosten drohe hilfebedürftigen Schüler_innen der Ausschluss von Lebenschancen, weil sie ohne den Erwerb der notwendigen Schulmaterialien wie Schulbücher, Schulhefte oder Taschenrechner die Schule nicht erfolgreich besuchen können. Die Gesellschaft muss somit durch aktive Bereitstellung der notwendigen Mittel Verantwortung für die chancengleiche Teilhabe hilfebedürftiger Schüler_innen übernehmen“ (Baer 2010, S. 37).

Ferner bestehen auf der Grundlage aktueller Untersuchungen der ADS Forderungen danach nur **diskriminierungsfreie Schulmaterialien** zuzulassen und Schulgesetze auf ihre religiöse Neutralität zu überprüfen (vgl. ADS 2013a).

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass obwohl grundsätzlich ein Diskriminierungsschutz und -verbot in mehreren internationalen, nationalen und spezifischen Rechtsrahmen besteht, es sehr dringlich eine weitere wirksame Verankerung und transparente Regelung der Antidiskriminierungsvorgaben auf (schul)rechtlicher Ebene braucht.

2.2 Soziopolitische Betrachtung von Diskriminierungserfahrungen von marginalisierten Schüler_innen

Schüler_innen, die aufgrund ihrer Geschlechts-, Schicht- oder Religionszugehörigkeit, ihrer körperlichen-psychischen Befähigungen, ihrer Ethnizität oder Nationalität und/oder sexuellen Identität strukturell benachteiligte Positionierungen einnehmen, erleben Diskriminierung sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule. Für eine lebensweltorientierten Herangehensweise in der Schulsozialarbeit ist es bedeutsam beides im Blick zu haben. Außerhalb der Schule können Erfahrungen z. B. sein: ein verwehrteter Discobesuch, der Ausschluss von sozialen und kulturellen Orten, wie Museen, Kinos oder Theater wegen fehlender Barrierefreiheit, diskriminierende Blicke und Äußerungen in öffentlichen Verkehrsmitteln,

fehlendes Geld für existenzielle Bedürfnisse im Familienalltag oder Ausgrenzungserfahrungen und Mobbing in pPeergroups und Sport- oder weiteren Vereinen. Die außerschulische kindliche und jugendliche **Lebensbiografie kann bereits von Diskriminierungserfahrungen** durchzogen sein.

Doch das kann auch für die Schule gelten. Denn Schulen sind als zentrale gesellschaftliche Orte der Begegnung und des Lernens keine diskriminierungsfreien Inseln. Sie sind Orte an denen Diskriminierung, Ausgrenzung und Mobbing sich ereignen (können). Schüler_innen können (und werden) von Mitschüler_innen und Pädagog_innen in ihrer Würde herabgesetzt oder im Schulalltag benachteiligt, was menschen- und kinderrechtlichen Regelungen widerspricht (vgl. Beitrag Kinderrechte). Anders gesagt: Diskriminierung im schulischen Alltag ist nicht außen vor, sondern mittendrin. Das ist eine („bittere“) gesellschaftliche Realität. Nachwachsende Generationen kommen somit auch in der Schule mit historisch gewachsenen, sozialen Ungleichheits- und Diskriminierungsverhältnissen sehr wesentlich in Berührung. In rassismuskritischen Workshops und Seminaren mit Kindern und Jugendlichen sowie in der (Schul-) Fallbegleitung in der Antidiskriminierungsberatung habe ich dies bei früheren Tätigkeiten sehr lebhaft geschildert bekommen.

Ich möchte im Folgenden zunächst daher einige ausgewählte Schlaglichter zur institutionellen und strukturellen Diskriminierung skizzieren. Im nächsten Schritt gehe ich sowohl auf die Kontextualisierung und Bedeutung von Diskriminierungserfahrungen in der Schulbiografie sowie auf mögliche (empowernde) Widerstands- und Handlungsstrategien von Schüler_innen ein.

Institutionelle und Strukturelle Diskriminierung an der Schule und im Bildungssystem¹⁸

In der Stadt Bielefeld haben die Forscher_innen Mechthild Gomolla und Franz Olaf Radtke Mitte der 1990er Jahre eine aufschlussreiche und wegweisende Studie durchgeführt. Leitende Frage war: Welche Auswahlentscheidungen sind bei Übergängen von Schüler_innen of Color im Grundschulbereich in den Blick zu nehmen? Dazu zählen die Einschulung, die Überweisung auf die Sonderschule für Lernbehinderte (SOLB) und der Übertritt in die Sekundarstufe I. Sie stellten fest, dass „ein feinmaschiges Netz entsteht, das für Kinder mit einem Migrationshintergrund und/oder aus unteren sozialen Schichten, wenig Chancen lässt“ (Gomolla in Leiprecht/Kerber 2006, S. 101). Anders formuliert: Direkte und indirekte (rassistische) Diskriminierung pflastern die Bildungswege von Schüler_innen of Color. Ihre Bildungswege erscheinen damit fest und (für sie ungünstig) vorgeschrieben. Eingebettet ist dieser Prozess in das Interesse der Schule z. B. sprachlich

und ethnisch homogene Lerngruppen zu schaffen. Dies drückt sich dann im pädagogisch-politischen Handeln schulischer Akteur_innen aus. Lehrer_innen bedienen sich, dies zeigt die Studie, (sprach-)defizitorientierter und kulturalistisch-rassistischer Zuschreibungen. Schüler_innen of Color werden so wieder zurück in den Kindergarten geschickt, auf die Sonderschule überwiesen oder trotz guter Leistungen nicht auf die Realschule bzw. das Gymnasium weiterverwiesen.

Die Forscher_innen haben mit der Studie maßgeblich dazu beigetragen – in Bezugnahme auf die Black Panther-Aktivistin Stokely Carmichael und Charles V. Hamilton – den Begriff des **Institutionellen Rassismus und der Institutionellen Diskriminierung** für den schulischen Kontext in Deutschland einzuführen.

Institutionelle Diskriminierung können wir uns bildlich in Verwendung des feministischen Konzepts als „gläsernes Dach“ vorstellen. Zwar ist es möglich, durch das Dach hinaus zu sehen, da es gläsern ist. Doch unsichtbare Regelungen, Normen und unscheinbare Verhaltensweisen stellen sich (marginalisierten) Menschen unmittelbar in den Weg, wenn sie sich im Gebäude bewegen und aufsteigen wollen. Die Bewegungs- doch auch Entfaltungsfreiheiten von gewissen Menschen(gruppen) sind folglich durch institutionelle Diskriminierung eindringlich eingeschränkt. Versteckte und subtile Mechanismen und Kräfte wirken, die individuell, institutionell und gesellschaftlich bedeutsam – und für privilegierte Gruppen von Nutzen – sind.

Die oben genannte mögliche diskriminierende institutionelle Praxis bei schulischen Übergängen steht in engem Bezug zu einer strukturellen Diskriminierung. Bei dieser strukturellen Diskriminierung findet eine Selektion von Schüler_innen statt, die mehr mit ihren gesellschaftlichen Positionierungen als mit individuellen Potential- und Leistungsbetrachtungen zusammenhängt. In diesem Zusammenhang ist unbedingt auf den Ausschluss von Menschen mit körperlich-psychischen Beeinträchtigungen hinzuweisen, wie es z. B. auch der UN-Sonderberichtersteller Muñoz-Villobos tat. Grundsätzlich sind hier im weitesten Sinne Fragen von Barrierefreiheit an (Regel)Schulen als öffentliche Orte zu stellen. Ferner sind Fragen nach Ressourcen und Ausstattung für eine inklusive Beschulung aufzuwerfen, worauf ein gültiger Rechtsanspruch besteht. Eltern, die zwischen Regelschule und Förderschule für ihre Kinder abwägen, stehen hier vor einem sogenannten Inklusionsdilemma: Einerseits haben sie auf der einen Seite ein Interesse an einer Beschulung des Kindes in einer heterogenen Klassengemeinschaft, auf der anderen Seite befürchten sie aber eine nicht angemessene personelle und infrastrukturelle Ausstattung an der Schule. Eine bestmögliche Förderung und Entwicklung ihres Kindes ist dann dort nicht gewährleistet und steht im Nachteil zu etablierten Förderschulen (vgl. ADS 2013a).

Ein letztes Schlaglicht in Bezug auf strukturelle Diskriminierung stellen Schulmaterialien, genaugenommen Schulbücher, dar. Schulbüchern kommt eine große Bedeutung zu, da sie Realitäten schaffen und als eine zentrale – und als neutral und objektiv eingestufte – Referenzgröße für Wahrheit gelten. Mir sind eher wenige Untersuchungen bekannt, die sich (diskriminierungs-)kritisch den Inhalten und Darstellungen in Schulbüchern zuwenden. Hier besteht meiner Auffassung nach noch viel Forschungsbedarf. Ich kann lediglich an dieser Stelle sowohl auf einige rassismuskritische, geschlechterreflektierte als auch eine LGBTI sensible Untersuchungen kurz verweisen.

In einer geschlechterreflektierenden Analyse und einer Analyse der Darstellung von Lesben, Schwule, Bisexuelle sowie Trans* und Inter* kommen der Journalist Malte Göbel und die Sozialwissenschaftler_in Melanie Bittner zu der aufschlussreichen Beobachtung/ Schlussfolgerung:

„Schulbücher sollen eigentlich nicht diskriminieren, sondern Gleichstellung fördern. Diese Anforderungen erfüllen sie am ehesten, wenn es um Mädchen und Jungen bzw. Frauen und Männer geht. Homosexualität wird stellenweise behandelt, aber meist als Ausnahme zur Normalität. Heterosexualität, Inter* und Trans* kommen in Schulbüchern fast gar nicht vor, ebenso wenig wie eine Kritik an Geschlecht als binäre Kategorie oder ein Hinweis darauf, dass Geschlechter konstruiert sind“ (vgl. Göbel/ Bittner 2013, S. 16).

Aus einer rassismuskritischen Betrachtungsweise ist eine weiße, eurozentrische Dominanzperspektive weiterhin im deutschsprachigen Schulkontext feststellbar. Verschiedene aktuellere Schulbuchanalysen arbeiten dies heraus in Hinsicht auf die Darstellung von Kolonialismus (vgl. Kerber 2005), der Darstellung von „Afrika“ (vgl. Poenicke 2008; Marmer et al 2011; Marmer 2013; Macgilchrist/Müller 2012), der Darstellung und Konstruktion von Weißsein und Schwarzsein in Politikbüchern (vgl. Osterloh 2008) sowie in der Darstellung des Islam (vgl. Georg Ecker Institut 2011).

Diskriminierendes Wissen und Darstellungen in Schulbüchern werfen grundsätzlich Fragen der Repräsentation auf: Wer spricht hier wie über wen? Wessen Inhalte und Perspektiven sind vertreten, wessen fehlen? Wer fühlt sich angemessen dargestellt, wer nicht? Und: Wer profitiert von den Darstellungen, wer nicht?

Schulbiografien im Licht von Microaggressionen und Diskriminierungserfahrungen¹⁹

„Ich wurde zwar nie öffentlich oder direkt von den Lehrern diskriminiert, fühle mich aber doch in vielen Punkten benachteiligt und ich habe oft das Gefühl, nicht wirklich

willkommen zu sein. So sagte z.B. der Direktor am ersten Schultag ganz erstaunt zu mir, dass ich ja fließend die deutsche Sprache spreche, als ob er dies einem Menschen mit schwarzer Hautfarbe nicht zutraut“.

Gymnasiastin, 17 Jahre (vgl. ADB Köln 2007, S. 5).

Die obige Schülerin erlebt am ersten Schultag eine Episode des Alltagsrassismus. Sie erfährt eine Zuschreibung, die wenig mit ihr selbst zu tun hat: Ihre sehr guten Deutschkenntnisse werden als ungewöhnlich aufgefasst. Es handelt sich um eine Facette defizitorientierter, rassifizierter Zuschreibungen und Fremdbilder gegenüber schwarzen Menschen – und auch Menschen of Color.

Sicherlich, so lässt das Zitat schließen, bleibt es nicht bei dieser einen, punktuellen Erfahrung mit Rassismus und Diskriminierung. Der einen Erfahrung folgen weitere in der Schullaufbahn. Diese Erfahrungen mögen, wie die Schülerin es darstellt, zwar nicht „direkt“ oder „öffentlich“ gewesen sein. Dennoch sind sie von einem Gefühl von wiederholter Benachteiligung und Nicht-Willkommen-Sein in der Schule begleitet.

Gerade diese weniger offensichtlichen und eindeutigen Situationen sind selten erkannte und thematisierte alltägliche Facetten des Rassismus und der Diskriminierung, auch in der Schule. Es kommt dabei häufig vor, dass die Diskriminierenden sich gar nicht der Tragweite ihres Verhaltens bewusst sind. Nichtsdestotrotz nehmen solche uneindeutigen, subtilen Erfahrungen – neben eindeutig, offenen Diskriminierungen – einen zu beachtenden Stellenwert in der Schulbiografie von marginalisierten Schüler_innen ein. Denn es können die wiederholten Verletzungen sein, die sich auf das Selbstverständnis, die Selbstbestimmung und die Entfaltungsfreiheit auswirken, z.B. auf queere Schüler_innen of Color oder auf weiße Schüler_innen mit körperlich-psychischen Beeinträchtigungen.

In diesem Zusammenhang stellt ein hilfreiches Konzept die in US-Studien im Bereich Arbeit, (Hoch-)Schule und Gesundheit vielfach untersuchten „**Microaggressionen**“ dar:

“Microaggressions are the brief and commonplace daily verbal, behavioral, and environmental indignities, whether intentional or unintentional, that communicate hostile, derogatory, or negative racial, gender, sexual-orientation, and religious slights and insults to the target person or group. Perpetrators are usually unaware that they have engaged in an exchange that demeans the recipient of the communication” (Sue 2010, S. 5).

Microaggressionen sind kurz gefasst verletzende und herabwürdigende (non-)verbale Botschaften, die minorisierte und marginalisierte Gruppen im Berufs- und Lebensalltag²⁰ erfahren. Bildlich betrachtet sind Microaggressionen die

wiederholt erlebten – kleinen und großen, subtilen und offensichtlichen – Stiche und Seitenhiebe. Microaggressionen verletzen und beeinträchtigen somit Menschen in ihrem Alltag. Beispiele für diese Microaggressionen wären exemplarisch in der Schule: als in Deutschland aufgewachsene Schüler_in of Color als Expert_in für das „eigentliche Heimatland“ erkoren zu werden, als Trans* Jugendliche systematisch nicht mit dem korrekten, selbstgewählten Personalpronomen angesprochen zu werden, als Muslima mit Kopftuch das Stigma der „unterdrückten Frau“ oder „rückständigen Weiblichkeit“ von Seiten der Pädagog_innen zu erhalten, als schwuler Lehrer kontinuierlich gefragt zu werden, ob er nicht zu Schulfesten seine Partnerin mitbringe möge oder sich als weibliche (Aushilfs) Lehrkraft im männlich dominierten Kollegium sexistische Witze anhören zu müssen.

Die kontinuierlichen Erfahrungen verweisen dabei letztlich auf die Alltäglichkeit struktureller Gewalt-, Macht- und Herrschaftsverhältnisse, wie z.B. Rassismus, (Hetero)Sexismus, Heteronormativität, Trans- und Homophobie in Schule und Gesellschaft. Im Kontext von Microaggressionen können diese Erfahrungen dann als bewusste Microangriffe (conscious microassaults), unbewusste Microbeleidigungen (unconscious microinsults) oder als unbewusste Microentwertungen (unconscious microinvalidations) laut dem Psychologen Derald Wing Sue unterschieden werden (vgl. Sue 2010, S. 28 ff.) – und dadurch bewusster wahrgenommen, thematisiert und bearbeitet werden.

Ich halte das Konzept der Microaggressionen für eine hilfreiche und sinnvolle Ergänzung zu einem rechtlich definierten Verständnis von Diskriminierung, wie es beispielsweise das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz vorsieht. Gerade für sozialpädagogisch Tätige eröffnet es ein breites Verständnis der Feinheiten einer diskriminierenden Erfahrungswelt in einer möglicherweise „strukturell feindlichen Schumatmosphäre“ für marginalisierte Schüler_innen.

Als **weitere Formen von Diskriminierung**, die direkt und eindeutiger sind, können wir in Bezugnahme auf den Bildungsbericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes, der auf einer umfangreichen Recherche beruht, folgendes fassen: Eine schlechtere Bewertung von Leistungsbeurteilungen, die sich z.B. auf einen türkischen Namen beziehen. Hier bestehen in den USA Studien zum sogenannten „stereotype threat“ (vgl. u. a. Steele/Spencer/Aronson 2002). Auch zu nennen ist die fehlende Anerkennung vielfältiger Lebensweisen, welche LGBTI-Jugendliche alltäglich in Form gängiger Schimpfwörter in der Schule erfahren. So legt es eine sehr aktuelle Berliner Studie nahe (vgl. Klocke 2012). Ferner können Menschen mit körperlich-geistigen Beeinträchtigungen an Schulen grenzüberschreitendes, verletzendes Verhalten erfahren,

in dem sie Spott ausgesetzt sind oder auch mit körperlicher Gewalt in Form von Handgreiflichkeiten konfrontiert sind. Kritisch zu betrachten ist auch das Verbot an einigen Schulen die Muttersprache zu sprechen. Hier wird dafür plädiert zwischen Deutsch als Unterrichtssprache und einer mehrsprachigen Vielfalt an Schulen zu differenzieren (vgl. ADS 2013a).

Unabhängig davon wie Diskriminierungserfahrungen konzeptionell eingebettet werden – sei es durch eine rechtliche (wie z. B. durch das AGG) oder eine sozialwissenschaftliche Bestimmung (z. B. durch das Konzept der Microaggressionen) – haben Diskriminierungserfahrungen in der Schullaufbahn auf die betroffenen Schüler_innen negative Effekte und Wirkungen.

Denn Diskriminierungserfahrungen sind im ganzheitlichen Sinne ernstzunehmende Verletzungen, Herabwürdigungen und Zurückweisungen. Es verwundert nicht, dass sie sich sowohl auf die Gesundheit als auch auf die Lernmotivation und Lernleistung von Schüler_innen auswirken. Denn wo das Wohlergehen grundlegend gefährdet ist, bleibt der Lernprozess oft auf der Strecke. Eine Auswertung ihrer dokumentierten Schulfälle vom Netzwerk gegen Diskriminierung von Muslimen und dem Antidiskriminierungsnetzwerk Berlin des TBB zeigte auf, dass sich Frustration, Resignation, Verunsicherung und Distanzierung bei Schüler_innen einstellte (vgl. Netzwerk gegen Diskriminierung von Muslimen und ADNB 2012). In meiner eigenen qualitativen Untersuchung von schulisch-institutionellen Rassismuserfahrungen haben die befragten Jugendlichen (zusätzlich zu dem oben genannten) auch das Vertrauen an Lehrer_innen, in das Lehrmaterial oder auch dieser Schule verloren; sie haben die Schule abgebrochen oder gewechselt oder sind durch kontinuierliches (rassistisches) Mobbing erkrankt (vgl. Nguyen 2014). Kurzgefasst erschüttert ein verwehrt Zugehörigkeits- und Anerkennungsgefühl an der Schule die Gesundheit, das Wohlbefinden und die Lernleistung von diskriminierten Schüler_innen.

Handlungsfähigkeit: Widerstand und Empowerment²¹

„Ja diese Erfahrung, die habe ich und hatte ich, und die hat mich auch geprägt, aber ich hab gemerkt, dass diese Erfahrung war, weil Sachen auf mich projiziert worden, die nicht viel mit mir zu tun hatten, sondern mit dem zu tun haben, was die Leute über Schwarze Frauen oder Schwarze Mädchen denken. Ja, dass muss man erstmal klar machen, dass es nicht mit einem selbst zu tun hat, sondern mit dem, der Person, die vor dir steht, und nicht mit Dir selbst. Ja und das war voll der Schritt gewesen. Aber jetzt ist es so, hab ich diesen Schritt gemacht“ (Yeboah in Nguyen 2014).



Yeboah, afro-deutsche (ehemalige) Schülerin steht an einem sehr bemerkenswerten Punkt ihrer Auseinandersetzung mit Rassismen und Sexismen. Ihr gelingt es bestehende diskriminierende Projektionen komplett von sich zu weisen. Stattdessen führt sie die Projektionen auf bestehende Herrschaftsstrukturen und die Verstricktheit des diskriminierenden Gegenübers darin zurück. Mit diesem Zitat als auch weiteren geschilderten Episoden ihrer Schulbiografie hat sie Vorbildcharakter in Hinsicht einer widerständigen Handlungsfähigkeit gegen Diskriminierung. Sie ist empower.

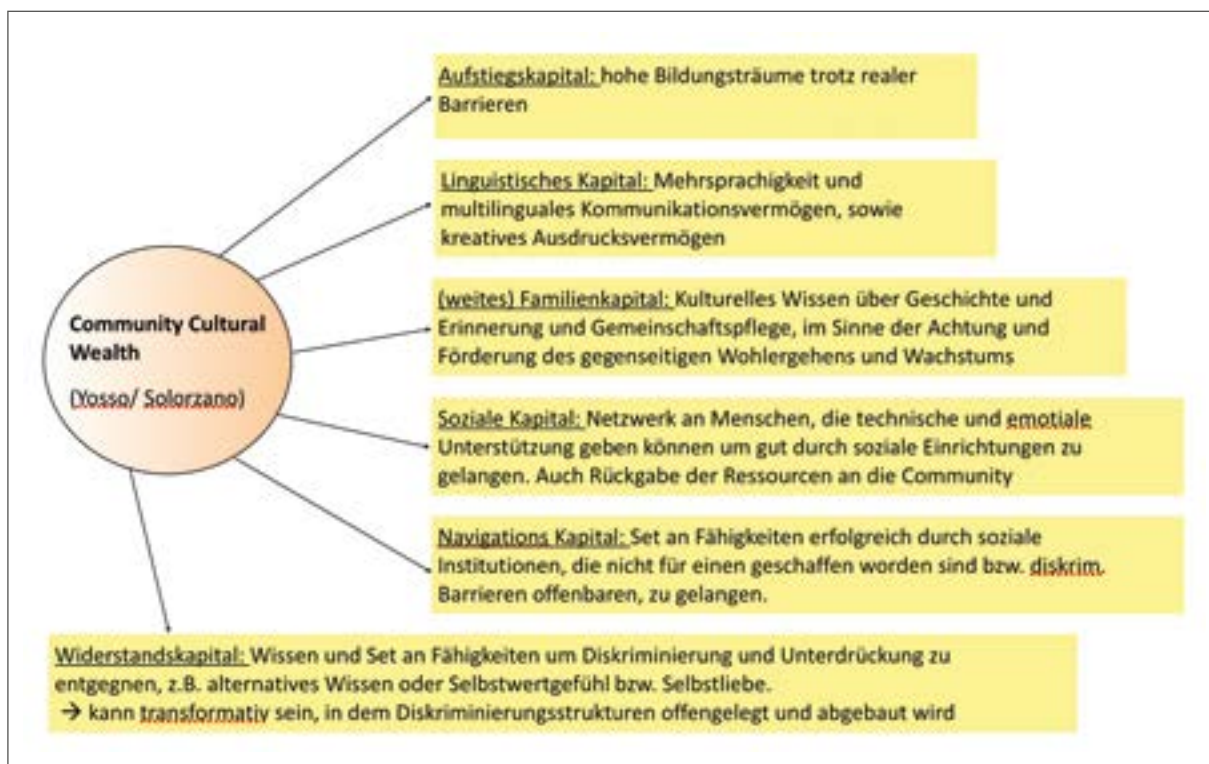
Trotz oftmals bestehenden Machtungleichgewichts in Schule, z.B. zwischen Lehrer_in und Schüler_in, darf nach meiner Auffassung der Blick auf die Handlungsfähigkeit der marginalisierten Schüler_innen nicht vernachlässigt werden. Das bedeutet anstatt die Handlungs- und Widerstandsfähigkeit auszublenden, zu ignorieren oder gar durch eine paternalistische Haltung überzustülpen, braucht es eine angemessene Betrachtung und Einbindung der Widerstands- und Empowermentstrategien marginalisierter Kinder und Jugendlicher. Es ist davon auszugehen, dass Widerstands- und

Empowermentstrategien gleichermaßen wie Diskriminierungserfahrungen Alltag sein können. Schüler_innen können über Ressourcen und Strategien verfügen, welche sie aus ihren Familien, Peer-Gruppen, (außerschulischen) Vereinen/Projekten und Communities mitbringen – oder angesichts diskriminierender Situationen sich aneignen bzw. erlernen müssen.

Exemplarisch möchte ich dies im Kontext des Empowerment von Schüler_innen of Color anhand des „Community Cultural Wealth“ Konzepts von den US-amerikanischen Erziehungswissenschaftler_innen und Critical Race Theory (CRT)²²-Aktivist_innen Tara Yosso und Daniel Solorzano kurz veranschaulichen. Das Konzept vollzieht in entscheidender Weise einen Perspektivwechsel: von einem oft gesetzten weißen, Mittelschichtsreferenzrahmen zu einer Bezugnahme von Stärken und Ressourcen von Communities of Color. Das Konzept umfasst sechs Kapitalsorten.²³ Die Autor_innen listen mehrere Kapitalsorten auf, die Communities und Schüler_innen of Color auszeichnen können (vgl. ausführlich Yosso 2006; Nguyen 2013).

Abbildung 3: Community Cultural Wealth Konzept nach Yosso/Solorzano

Quelle: Toan Quoc Nguyen



Meiner Auffassung nach sind einige der hier aufgeführten Kapitalsorten prinzipiell ebenso übertragbar auf andere marginalisierte Gruppen, Communities und auch Schüler_innen. Ich möchte drei Kapitalsorten, die sich

besonders für eine Übertragung auf andere Differenzlinien und -verhältnisse eignen, in diesem Zusammenhang weitergehend erläutern und veranschaulichen.

1. Familienkapital: Familienkapital bezieht sich auf kulturelles Wissen über Community-Geschichte, kollektive Erinnerung und Gemeinschaftspflege, das von weit gefassten, familiären Beziehungsverhältnissen getragen und genährt wird (kinship). Entgegen rassifizierten und heteronormativen Engführungen ist hier ein Familienverständnis zentral, das sowohl die (lebende und verstorbene) Kernfamilie als auch einen selbstgewählten, erweiterten (Verwandtschafts-)Kreis, wie zum Beispiel Onkel, Tanten, Freund_innen und weitere Menschen, mit einschließen kann. Diese (vertrauten) Beziehungskontexte bieten die Lernbasis, um gesunde und wohltuende Verbindungen zur Community zu bewahren. Der Zusammenhalt untereinander und das gegenseitige Wohlergehen werden durch unterschiedliche soziale Veranstaltungen und Treffen gestärkt. In diesen Kreisen zirkuliert dann alternatives, kollektives (Familien und Community-)Wissen über ein System der Unterdrückung sowie vielfältige Widerstandsstrategien und -ressourcen. Anschaulich zeigt z. B. der Rechtswissenschaftler Ravi Malhotra wie im Rahmen der us-amerikanischen Behindertenbewegung durch eine gegenseitige Beeinflussung mit anderen sozialen Bewegungen eine kreative und eigenständige gelebte, alternative Widerstandskultur mit ihrer eigenen Historie geschaffen und etabliert wurde (vgl. Malhotra in Castro Varela/Dhawan 2011). Für die deutschsprachige Behindertenbewegung sei hier exemplarisch auf das Sammelwerk von den Erziehungswissenschaftler_innen Gisela Hermes und Eckhard Rohrmann verwiesen (vgl. Hermes/Rohrmann 2006).

2. Navigationskapital: Navigationskapital meint ein individuelles Handlungsset an Fähigkeiten, um erfolgreich durch soziale Institutionen zu manövrieren, die (massive) diskriminierende Barrieren offenbaren. Beispiele wären ein hohes Maß an (emotionaler) Belastungsfähigkeit, die Fähigkeit trotz diskriminierender Situationen die ganzheitliche Unversehrtheit zu bewahren oder wieder herzustellen sowie solche Situationen gut zu verarbeiten und sich wieder auf die eigenen schulischen Ziele fokussieren zu können. Angesichts sich wiederholender Microaggressionen und Diskriminierungserfahrungen ist letztlich das Vermögen gemeint, dennoch gute Bildungserfolge zu erzielen – und hohe Bildungsabschlüsse zu erreichen.

3. Widerstandskapital: Widerstandskapital beinhaltet Wissenshaushalte und Sets an Fähigkeiten, um Diskriminierung und Unterdrückung zu entgegnen. Dazu können zählen: Selbstliebe, Mut, soziale und kommunikative Techniken, wie z. B. Ironie oder auch gelebte Glaubenssätze und Haltungen der Gerechtigkeit und Gleichwürdigkeit (vgl. Nguyen 2014). Auch konformistische und selbstschützende Strategien können Teil individueller Widerstandsstrategien sein, wobei diese selten die ungerechten sozialen Situationen herausfordern bzw. verändern. Erst wenn das Widerstandsvermögen mit einem Bewusstsein

und einer Motivation für Social Justice versehen ist, können auch transformative Effekte für Akteur_innen in Schule und weiter für das System Schule eintreten.

Widerstandskapital wäre z. B. konkret das Einschreiten bei diskriminierenden Äußerungen im Klassenzimmer oder der Verweis auf Lernmaterialien, die diskriminierungskritisch oder diversitätsbewusst sind.

Ein vielseitiges Zeugnis von bestehendem Navigationskapital und der (widerständigen) Handlungsfähigkeit angesichts institutioneller und struktureller Diskriminierung ist das Buch „Un_mögliche Bildungswege“. Hier sind persönliche, akademische und aktivistische Zugänge zu Erfahrungen in Bezug auf (strukturelle) Bildungsbenachteiligung, Widerstand und Empowerment enthalten. Ich kann gut die (politische) Wut und die damit einhergehenden Forderungen teilen, welche Marwa Al-Radwany vom Verein „Initiative Grenzen-Los!“ im Vorwort des Buches formuliert:

„Und es macht mich jedes Mal sehr wütend, wenn ich sehe, wie junge Menschen den Spaß an der Bildung und die Freude am Lernen verlieren, weil sie zu ‚Anderen‘ gemacht werden, zu ‚Nicht-Dazugehörigen‘, oder weil ihnen gesagt wird, sie seien nicht ‚begabt‘ genug. Zuweilen bedarf es einer gewissen Portion Wut, um die Kraft zu haben, Dinge zu verändern. Und eines Schusses Empathie. [...] Denn wir brauchen keine Selektion, keine Ausgrenzung und Elitenbildung mehr. Sondern Bildung für alle. Um die großartige Erfahrung teilen zu können, sich mit schamloser Freude gemeinsam zu bilden“ (Al-Radwany in Bitis/Borst 2013, S. 10).

3 Handlungsempfehlungen an die Politik und Handlungsstrategien für die Schulsozialarbeit

„Für eine Vielfalt anerkennende Kultur auch in Schulen kommt es darauf an, dass alle Beteiligten in ihren Verantwortungsbereichen selbst kompetent und aktiv Sorge dafür tragen, dass Diskriminierung bekämpft wird. Klare Regeln vermitteln Handlungssicherheit und tragen so zu Bildung ohne Diskriminierung bei.“

(Baer, 2010, S. 58)

Sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule sind Verantwortungsträger_innen angehalten, einerseits die Weichen zu stellen und andererseits einen strukturellen Rahmen zu etablieren für einen Diversity Ansatz, der eine machtreflexive, gerechtigkeitsfokussierte und inklusive Ausrichtung beinhaltet. Denn wenn Bildungsgerechtigkeit, Anerkennung und Teilhabe politische Zielsetzungen in der Bildungspolitik sind, dann haben Schulen zentrale soziale Schauplätze zu sein, an denen Begegnungen

sowie Lern- und Austauschprozesse heterogener Gruppen möglichst diskriminierungsfrei und diversitätsbewusst stattzufinden haben.

Grundsätzlich sind daher meiner Auffassung nach, gemeinsame Fragen der Anerkennung, Teilhabe und (Bildungs) Gerechtigkeit in Schule und Bildungssystem aufzuwerfen: Wem wird was zuteil? Wem wird was verwehrt? Welches sind gesellschaftliche und institutionelle, ausgrenzende NORMALitäten? Und wie sieht eine Schule aus, die diskriminierungskritisch ist und gesellschaftlichen Mechanismen der Ausschließung und Selektion entgegensteuert? Oder anders gefragt: Wie sieht eine gerechte, anerkennende und inklusive Schule und Bildungspolitik aus?

Für ein solches Schulmodell braucht es sowohl **effektive Antidiskriminierungsmaßnahmen** als auch eine **Anerkennungs- und Wertschätzungskultur** in der Schule. Beides könnte sichtbar und gelebt sein z. B. in pädagogischen vorurteilsbewussten Haltungen, in diskriminierungsfreien Lernmaterialien, in einem diversitätsbewussten Leitbild, einer gelingenden Elternbeteiligung oder Sensibilisierungs- und Empowerment-Angeboten für (marginalisierte) Schüler_innen. Dies wäre zugunsten aller Akteur_innen an Schulen, insbesondere aber marginalisierter Schüler_innen.

Ich möchte in diesem Zusammenhang auf zwei Ebenen eingehen, einerseits Handlungsempfehlungen an politische Verantwortliche und andererseits Handlungsstrategien für die Schulsozialarbeit formulieren. Letztere fokussiere ich ausschließlich auf marginalisierte Schüler_innen.

3.1 Handlungsempfehlungen für politisch Verantwortliche

Der umfangreiche Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes hat in Kompaktheit und Klarheit anklingen lassen, was zivilgesellschaftliche Akteur_innen, Aktivist_innen und Wissenschaftler_innen seit Jahren als mangelhaft in der schulischen Praxis einstufen: **der effektive Rechtsschutz gegen Diskriminierung.**

Zwar besteht an Schulen auf der Basis rechtlicher Rahmen ein grundsätzliches Verbot von Diskriminierung, doch das Einschreiten gegen Diskriminierung fällt noch zu unterschiedlich aus. Für von Diskriminierung Betroffene, wie z. B. Schüler_innen, ist das eine unbefriedigende Situation. Es ist dringlich, **den rechtlichen Schutz vor Diskriminierung zu verstärken bzw. rechtliche Schutzlücken zu schließen.** Schulgesetze haben dementsprechend Beschwerderechte von Schüler_innen und Eltern sowie eindeutige Verfahrensregeln im Falle von Diskriminierung aufzunehmen. Alle

Diskriminierungsdimensionen wären analog zum Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz aufzunehmen, inklusive der sozialen Herkunft, wie es bereits einige Länder getan haben. Klare Verfahrensregelungen ermöglichen dann Handlungssicherheit bei allen schulischen Akteur_innen, wie Susanne Baer herausstellt. Sie stellte in Bezug auf Berliner Schulleitungen fest, bei denen aktuell die Verantwortung zur Aufklärung liegt, dass sie entweder zu hart, zu schnell oder gar nicht bei Diskriminierung einschritten. Es fehle an einem kenntnisreichen Verständnis von Diskriminierung und einem fundierten Wissen und Kompetenzen zur Intervention (vgl. Baer 2010, S. 46). Maßvolle und angemessene Interventionen in Einbezug der Betroffenen brauchen daher eindeutige schulgesetzliche Regelungen – und ihre kontinuierliche Überprüfung und Evaluation.

Hier besteht der Bedarf – im Rahmen von **Schulentwicklungsprozessen – systematisch Themen wie Schutz vor Diskriminierung oder Stärkung eines Diversitätsbewusstseins** zu integrieren. Für die Schulen sind dafür ausreichende finanzielle Mittel zur Verfügung zu stellen. In dem Zusammenhang ist an die rechtliche Vorgabe zu erinnern, dass das Recht auf eine inklusive Beschulung ungeachtet eines allgemeinen Ressourcenvorbehalts besteht. Lediglich das Schulgesetz in Niedersachsen hat dies bislang vorbildhaft rechtlich aufgenommen. Weitere Landesgesetzgeber_innen haben die Aufgabe jeweiliges Recht in die Schulgesetze zu verankern.

Auch ist unbedingt eine wirksame **unabhängige Beschwerdestelle** mit qualifizierten Ansprechpersonen sowie ausreichenden Ressourcen zur Klärung und Intervention bei Diskriminierungsfällen einzurichten. Wichtig wäre, dass die Stelle niedrigschwellig zugänglich ist und neben Beratung und Intervention auch Dokumentation und Evaluation durchführt. Die Beratungsstelle sollte ausreichend Befugnisse und finanzielle Mittel zur Verfügung haben, um ihren Auftrag gerecht zu werden, Diskriminierungsfälle in Schulen angemessen zu begleiten.

Ferner braucht es einen **Einhalt und Verbot diskriminierender Unterrichtsmaterialien** und ein Überdenken der Mehrgliedrigkeit im Sekundarbereich sowie die Stärkung von Ganztagschulen. Für Schulsozialarbeit auch sehr relevant wäre die Überarbeitung des Bildungs- und Teilhabepakets. Hier besteht eine gesellschaftliche Verantwortung für die soziale Kompensation von ungleichen Bildungschancen, z. B. von sozio-ökonomisch schlechter gestellte Schüler_innen, Statuslosen und Migrant_innen mit Aufenthaltsgestattung oder Duldungsstatus.

Natürlich wäre es auch wichtig, **eine grundlegende Ausbildung des pädagogischen Personals** an Schulen in Hinsicht auf Diversitätsbewusstsein zu

gewährleisten – inklusive notwendiger Reflexions- und Supervisionsräume. Antidiskriminierung und Diversitätsbewusstsein wäre sowohl in Lehramtsausbildungen und im (Sozial)Pädagogik Studium (noch weiter) zu verankern. Für eine institutionelle Umsetzung können Formate wie Diversity Mainstreaming oder der Index für Inklusion für Schulen eine sehr sinnvolle, flankierende Maßnahme darstellen.

In Anbetracht der notwendigen inhaltlich-politischen Veränderungsprozesse wäre – neben einer politischen Willensbekundung – eine damit einher gehende grundlegende politische Entscheidung von Verantwortlichen wegweisend, die bisher eher **geringen Ausgaben für Bildung im Vergleich zum Bruttosozialprodukt anzuheben**. Als Industrienation rangiert Deutschland, was die Ausgaben für Bildung als auch die Güte des Bildungssystems in Hinsicht auf Bildungsgerechtigkeit betrifft, (laut internationalen Bildungssystembeurteilungen) auf den unteren Rängen (vgl. Reich 2012; Fereidooni 2011). Mit einer diskriminierungskritischen, diversitätsbewussten und inklusiven (Neu-)Ausrichtung könnte Deutschland als Migrationsgesellschaft nicht nur wieder zu den anderen Industrienationen aufschließen, sondern ein Bildungssystem einrichten und etablieren, das einer heterogenen Gesellschaft im 21. Jahrhundert gerecht wird. Dies käme der Entfaltung und Entwicklung der Potentiale und Befähigungen aller Schüler_innen im Bildungssystem zu Gute.

3.2 Handlungsstrategien für die Unterstützung und Stärkung marginalisierter Schüler_innen in der Schulsozialarbeit

„Wenn Sie selbst nicht LGBT leben, ist es für Sie vermutlich nicht so leicht, sich in die Rolle eines Menschen im Coming-Out zu versetzen. Dennoch können Sie Unterstützung anbieten. Sie müssen kein_e Expert_in sein oder persönliche Erfahrungen mit LGBT-Lebensweisen haben. Es geht vielmehr darum, eine offene und annehmende Grundhaltung gegenüber LGBT Jugendlichen zu entwickeln.“
(Bildungsinitiative Queerformat 2012, S. 7)

In der Handreichung der Bildungsinitiative Queer Format sind wertvolle Hinweise enthalten, wie Berater_innen in Schule vielfältige Lebensweisen unterstützen können. Genannt wird unter anderem eine sensible, geschlechtergerechte Sprache, das Anerkennen von Selbstbezeichnungen oder die Begleitung in Krisensituationen. Grundlegend ist hier eine **offene und wertschätzende Haltung**, die auf die jeweiligen individuellen Bedürfnisse der ratsuchenden Schüler_innen eingeht – ohne Klischees, Vorurteile oder Pauschalisierungen zu bemühen oder in irgendeinerweise Druck auszuüben, z. B. für ein Coming Out.

Das ist auch übertragbar auf andere Kinder und Jugendliche, die in ihrem gesellschaftlichen und schulischen Alltag (massive) Diskriminierungserfahrungen machen. Berater_innen, wie z. B. auch Schulsozialarbeiter_innen, sollten diesbezüglich **sensibel und empathisch** sein. Auch braucht es **eine Reflektion der eigenen Rolle, der eigenen Haltung sowie des eigenen Verhaltens**. Leitende Frage kann sein: In welcher Weise kann ich – auch unbewusst – gesellschaftliche Ungleichheits- und Machtverhältnisse herstellen oder aufrecht erhalten, z. B. in dem ich gesellschaftliche Normierungen zu Geschlecht und Sexualität einbringe, diskriminierende migrationspezifische Zuweisungen mache oder selbstverständlich davon ausgehe, dass ein_e Schüler_in die Sommerferien im Auslandurlaub verbracht hat?

Eine **offene, wertschätzende dialogisch-fragende Haltung kombiniert mit einem fundierten Wissen über bestehende Ungleichheits- und Diskriminierungsverhältnisse** wären hier wichtig. In Hinblick auf den_die Schüler_in wären aufzuwerfende Fragen: Welche Erfahrungen macht der_die Schüler_in möglicherweise mit Diskriminierung und Marginalisierung in Schule und Gesellschaft? Welche (strukturellen) Barrieren erlebt der_die Schüler_in möglicherweise?

Dabei haben wir einen **empathischen Perspektivwechsel** vorzunehmen oder wie die Anti-Bias Trainerinnen Nele Kontzi, Jetti Hahn und Annette Kübler schreiben:

„Ein anerkennender Umgang mit Vielfalt setzt die Fähigkeit zum Wechsel der Blickrichtung voraus. Es geht darum ausgehend von der inneren Vielfalt, die Vielfalt der Kinder und Jugendlichen wahrzunehmen und diese im Schulalltag anzuerkennen und sichtbar zu machen“ (vgl. Hahn/Kübler/Kontzi 2012, S. 43 f.).

Die innere Vielfalt sind **die eigenen Positionierungen und Erfahrungswelten**, die für eine gelingende vorurteils- und diversitätsbewusste pädagogische Arbeit präsent sein sollten. Wie bin ich selbst verortet, welche Erfahrungen habe ich als in Diskriminierung verstrickte, doch auch als von Diskriminierung Betroffene gemacht? Wie werde ich aufgrund meiner Positionierungen von Anderen wahrgenommen? Und: Welches Wissen und Nicht-Wissen habe ich in Bezug auf die realen oder angenommenen Gruppenzugehörigkeiten meines möglichen Gegenübers?

In Bezug auf zirkulierende (diskriminierende) Mehrheitswissensbestände wäre angesichts bestehender negativer Projektionen, Annahmen und verletzenden und negativen Fremdbezeichnungen zentral, das Recht auf **Selbstdefinition und Selbstbestimmung zu wahren** und z. B. Trans*Jugendliche nach ihrem favorisierten

Personalpronomen, Jugendliche of Color nach ihrem Selbstbezeichnungen oder Schüler_innen mit Beeinträchtigungen nach ihren konkreten Unterstützungsbedarf zu fragen, anstatt sich von paternalistischer Hilfsbereitschaft verleiten zu lassen. Vor dem Hintergrund einer gewaltvollen Definitionsmacht und Einschränkungen von Seiten der Mehrheitsgesellschaft wäre das ein wesentlicher Schritt zur Anerkennung und Wertschätzung der Selbstbestimmungsrechte dieser Schüler_innen – auch bei Angeboten der Schulsozialarbeit.

Flankierend macht ein Zugang Sinn, der sich von einer problematisierenden Defizitperspektive löst und sich zu einer Anerkennung der Ressourcen und Empowermentstrategien dieser Schüler_innen hin bewegt. Die Anerkennung dieser Ressourcen und Strategien stellen einen wichtigen Teil einer **ressourcenorientierten Herangehensweise** dar. Schulsozialarbeiter_innen können in schulischen Gremien Impulse setzen für folgende Fragen: Wie werden marginalisierte Schüler_innen in der Breite ihrer Widerstands- und Empowermentstrategien in der Schule wahrgenommen? In welcher Weise werden diese Strategien und Ressourcen angenommen, unterstützt und gefördert? Wie können tiefer gehend (schul-)institutionelle Prozesse des Empowerments realisiert werden?

Empowerment Prozesse können hier durch verschiedene weitere Maßnahmen gefördert werden. In Zusammenarbeit mit fachkundigen Einrichtungen und Projekten können z.B. Empowerment Workshops, Seminare oder Projekttag angeboten werden, in denen die Jugendlichen Möglichkeiten des Austausches über ihre Erfahrungen und Handlungsstrategien im Kontext von Diskriminierung haben. Dies kann kunst-, medien- oder theaterpädagogisch begleitet und dokumentiert werden.

Schulsozialarbeiter_innen können erste Ansprechpersonen sein für Diskriminierungserfahrungen. Bereits durch **eine aufgeschlossene und sensibilisierte Haltung**, in der z.B. sichtbar gemacht wird, dass Schulsozialarbeiter_innen offen sind für eine gesellschaftliche Vielfalt (z.B. durch Aushängen von entsprechenden Plakaten zu LGBTI Lebensweisen oder Einbringen/Ansprechen von Filmen, die Diskriminierung unterschiedlicher Art thematisieren) können Kinder und Jugendliche Vertrauen schöpfen und sich auch mit Diskriminierungserfahrungen an Schulstationen wenden. Sobald eine tragfähige Vertrauensebene geschaffen worden ist, kann unter Umständen Unterstützung darin gegeben werden, dass die Jugendlichen **(Mehrfach)Diskriminierung als solche benennen und bearbeiten können**. Wesentlich kann es dabei sein – entgegen einer Tendenz zur Individualisierung – Diskriminierung strukturell zu verorten und vor allen Dingen nicht zu bagatellisieren, wie etwa durch Äußerungen

wie „das was ja nicht so gemeint“ oder „da reagierst Du aber zu empfindlich“. Diskriminierungserfahrungen und individuelle Bedürfnisse sind immer ernst zu nehmen.

Es ist nicht auszuschließen, dass die eigene Expertise oder Person als Tätige in der Schulsozialarbeit zur Begleitung bestimmter Lebenslagen und Krisen von marginalisierten Jugendlichen nicht ausreicht oder nicht angenommen wird. Das ist dann nicht persönlich zu nehmen, sondern kann fachlich, thematisch oder situativ begründet sein. Es können aufgrund von eigenen gesellschaftlichen Positionierungen, z.B. als weiße heterosexuelle Sozialpädagogin, Grenzen bestehen in der Stärkung und dem Empowerment eines schwulen Schwarzen Jugendlichen mit eingeschränkten Hörvermögen. Möglicherweise macht es dann Sinn **weitere Expertisen anders positionierter, fachkundiger Personen** aus themennahen Einrichtungen einzuholen, wie in dem Fall z.B. die Initiative Schwarzer Menschen in Deutschland (ISD) zu kontaktieren oder einen Elternverein zur Stärkung von Kindern und Eltern mit Behinderung oder einen Verein, der gehörlose Kinder und Erwachsene in allen Lebenslagen unterstützt. Hier kann auch **ein unterschiedlich positioniertes Team**, z.B. (cis)männlich oder (cis)weiblich, mit oder ohne Rassismuserfahrung, heterosexuell oder homosexuell, aus nicht-akademischer Familie und akademischer Familie etc. mehrere Perspektiven abdecken.

Grundsätzlich kann es natürlich auch vorkommen, dass marginalisierte Jugendliche sich selbst diskriminierend äußern oder verhalten. Sie können eventuell selbst gemachte Erfahrungen weiter kanalisieren, was es allerdings nicht unbedingt annehmbarer macht. Die Bearbeitung und Klärung solcher Situationen z.B. im Rahmen von Angeboten der Schulsozialarbeit, stellt eine prinzipielle Herausforderung im Kontext einer diversitätsbewussten Haltung – und erfordert eine wertschätzende und respektvolle, doch auch kritisch-sachliche Haltung ein. Oftmals macht es hier Sinn bei Unsicherheiten und Befürchtungen **in kollegialen Austausch zu gehen oder solche Situationen in weiteren Reflexions- oder Supervisionsräumen** genauer zu betrachten. In dem Zusammenhang macht auch eine institutionelle Einbettung einer diversitätsbewussten Herangehensweise bzw. Haltung besonders viel Sinn, so dass Schulsozialarbeiter_innen in solchen Situationen nicht als Einzelverantwortliche in Erscheinung treten müssen, sondern sich auf abgestimmte schulische Verhaltensregeln berufen können.

Denn eine diversitätsbewusste Haltung ist zum einen die Verantwortung Aller. Zum anderen ist sie ein kontinuierlicher Lernprozess, der eine **fehlerfreundliche, achtsame und selbst wertschätzende Herangehensweise** unbedingt mit einschließen sollte. Kontinuierlicher

Ausgangspunkt ist immer – im Sinne einer pädagogisch-politischen – Haltung unsere eigenen Verstricktheiten in Macht- und Ungleichheitsverhältnisse zu erkennen, damit wir zu transformativen und befreienden, individuellen und

kollektiven Entwicklungen beitragen können. Wie es so schön heißt: Wir haben selbst die Veränderung zu verkörpern, die wir im Anderen sehen wollen. Das gilt auch für Diversitätsbewusstsein.



Foto: Steffen Freiling/DRK

Fußnotenverzeichnis

Beitrag A2

Diversitätsbewusstsein – eine pädagogisch-politische Haltung. Unterstützen und Stärken von marginalisierten Schüler_innen.

¹ Der Begriff „of Color“ stellt eine politische Selbstbezeichnung von Menschen dar, die unterschiedliche Formen von Rassismen erleben. Als Begriff grenzt er sich von undifferenzierten und teils negativ besetzten Begriffen der Mehrheitsgesellschaft ab (wie z. B. „die Ausländer“). Er bezieht sich nicht auf die Hautfarbe. Der „People of Color“ (PoC) Begriff intendiert eine aktive, solidaritätsstiftende Bündnispolitik (vgl. u. a. Dean in Arndt/Ofuatey-Alazard 2011).

² Der Begriff „Schulsozialarbeit“ steht in diesem Beitrag sowohl für Schulsozialarbeit wie auch für Jugendsozialarbeit an Schule.

³ Hier sind zu nennen: 1.) Entpolitisierte Egalisierung, d. h. dass in einer entschärfenden und nivellierenden Weise auf Herrschaftsverhältnisse Bezug genommen wird. 2.) Multiple Essentialisierung, d. h. Differenzen werden als essentiell, natürlich oder gegeben im Kontext von Identität angesehen. 3.) Theoretische Simplifizierung, d. h. die Ausblendung und ungenügende Thematisierung der vielfältigen Zusammenhänge von Differenz, Subjekt und Macht. 4.) Profitabilität und Ökonomisierung, die fehlende Hinterfragung neoliberaler Politiken und die Kulturalisierung sozialer Ungleichheit. 5.) Sicherung der Marktverhältnisse in der Sozialen Arbeit, d. h. die unzureichende Reflexion von dominanten Repräsentationsverhältnissen und Privilegien, die zur Sicherung des bestehenden hegemonialen „Status Quo“ beitragen können (vgl. Mecheril/Vorrink 2012, S. 95 ff.).

⁴ Das berühmte Original Zitat lautet: „Alle Tiere sind gleich, aber manche sind gleicher“ und spielt auf die Privilegierungen einiger Tiere (die Tiergruppe der Schweine) in der Parabel „Farm der Tiere“ (Orwell 1945) an. Die Parabel bezieht sich historisch auf die Geschichte der Sowjetunion, ausgehend von der Oktoberrevolution (1917).

⁵ Cis-gender bezeichnet alle diejenigen Menschen, bei denen ihre Geschlechtsidentität mit ihrem körperlichen Geschlecht übereinstimmt. Früher wurde hier u. a. auch von „Biomann“ und „Biofrau“ gesprochen. Der Begriff ist als Gegenteil von transgender aufzufassen.

⁶ Beispiele wären im Christentum das Gebot der Nächstenliebe oder im Buddhismus die Überzeugung, dass in jedem Menschen eine Buddha-Natur ruht, die es frei zu legen gilt – und im Gegenüber zu respektieren ist.

⁷ Der Begriff Rasse ist hier kursiv gesetzt um zu verdeutlichen, dass einerseits biologisch betrachtet keine Menschenrassen existieren und andererseits aber Rassifizierungsprozesse (und damit auch Rassekonstruktionen) weiterhin sozial und gesellschaftlich sehr wirkmächtig sind. Mit dem Juristen Baskanz gesprochen: „Rasse sei eine Auswirkung von Rassismus, das Ergebnis von Rassifizierungen in einem rassistischen Kontext. Rasse habe wiederum Auswirkungen auf das Leben, den Körper, den Alltag und die Identität. Daher könne in einer zutiefst rassistischen Gesellschaft das ‚Jenseits-von-Rasse-Denken‘, also das postkategoriale Denken, nur utopisch erscheinen. Solange Rassismus existiere, könne und solle der Begriff Rasse nicht obsolet sein“ (Baskanz 2011, S. 383).

⁸ Schwarz ist eine politische Selbstbezeichnung von Menschen. Er ist ein Bezugspunkt zur Kennzeichnung von (kollektiven) Rassismuserfahrungen, doch auch gemeinsamen Widerstands- und Empowermentperspektiven (vgl. Eggers et al. 2005).

⁹ Der Begriff „Managing Diversity“ ist durchaus – selbst bei gesellschaftspolitischem Bedeutungskontext – kritisch zu betrachten, da er suggeriert, dass Vielfalt verwaltbar, zumindest verwaltungsfähig ist (vgl. Mecheril/Vorrink 2012, S. 94).

¹⁰ Vgl. „Vielfalt gestaltet 2010“ und der aktuelle Diversity Schulentwicklungsprozess vom MBT Ostkreuz der Stiftung SPI an der Nürtingen Grundschule in Berlin (Nürtikulti).

¹¹ Darstellungen dieser Unternehmen in Bezug auf ihre Diversity Praxis finden sich im Diversity Dossier der Heinrich Böll Stiftung (www.migration-boell.de/web/diversity/48_165.asp).

¹² In dem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass die Antidiskriminierungsstelle des Bundes die Aufnahme von ‚sozialer Herkunft‘ befürwortet (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013a).

¹³ Im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz wird von Merkmalen anstatt Differenzlinien gesprochen. Ich ziehe Differenzlinien vor, da bei „Merkmalen“ oftmals der machtvolle, strukturell-gesellschaftliche Aspekt der Konstruktion von Differenzlinien zu kurz kommt.

¹⁴ Kinder im Alter von etwa sieben Jahren werden vor die Wahl gestellt, ob sie die „Raketen Brause“ (aufgemacht mit gesellschaftlichen Symbolen von Männlichkeit) oder „Prinzessin Brause“ (aufgemacht mit gesellschaftlichen Symbolen von Weiblichkeit) bevorzugen. Sie können beide ausgiebig testen. Beide sind allerdings in ihrer Substanz identisch. Bis auf ein Kind entscheiden sich alle Kinder für die ihnen geschlechtlich zugeschriebene Brause (vgl. Eggers in Benbrahim 2012, 28). Viele weitere Untersuchungen aus der Geschlechterforschung bestätigen den Befund der normalisierten Geschlechter- und Differenzkonstruktion.

¹⁵ Bei der Übung Power Flower geht es darum, eigene privilegierte und benachteiligte gesellschaftliche Positionierungen als Ganzes sichtbar zu machen – und anhand einer Blume und jeweiligen Blumenblätter auszumalen.

¹⁶ Hier beziehe ich mich auf das Gewaltverständnis des Konflikt- und Friedensforschers Johann Galtung .

¹⁷ Das Differenzdilemma bezieht sich auf das unauflösbare Spannungsfeld zwischen Anerkennung und Ausblendung sowie Dekonstruktion und Affirmation von Differenzlinien. So kann es sich als eine Nachlässigkeit herausstellen, Differenzlinien zu vernachlässigen oder gar auszublenden. Dies trägt zu einer Stärkung bestehender Dominanzverhältnisse bei. Doch kann es sich aber auch unzulänglich darstellen, Differenzlinien lediglich anzuerkennen. Denn dadurch kann paradoxerweise eine Bekräftigung und Bestätigung der ihr zugrundeliegenden hierarchischen NORMALität erfolgen. In dem Zusammenhang ist ein bekanntes Zitat der afroamerikanischen Dichterin Pat Parker anschaulich: „Für die Weiße, die wissen möchte, wie sie meine Freundin sein kann. Erstens: Vergiss, dass ich schwarz bin. Zweitens: Vergiss nie, dass ich schwarz bin“.

¹⁸ Der erste Teil aus dem Abschnitt ist bereits in der „BER Broschüre“ erschienen. Der vorliegende Textabschnitt wurde leicht verändert.

¹⁹ Auszüge dieses Abschnitts sind bereits in der „Zeitschrift für Entwicklungspädagogik“ erschienen, in der Ausgabe zu Bildung und Rassismus 2013.

²⁰ Der aktuelle Forschungsstand konzentriert sich stärker auf die Differenzlinien race, gender and sexual orientation, dennoch werden auch wiederholt Verweise auf andere marginalisierende Differenzlinien unternommen und Transfermöglichkeit thematisiert (vgl. Sue 2010).

²¹ Die Teile über Community Cultural Wealth sind bereits in Nguyen, Toan (2013) erschienen.

²² CRT ist ein akademisch-aktivistischer Ansatz, der sowohl die Auswirkungen von Rassifizierung und Rassismus – in ihren intersektionalen Schnittstellen – auf die Gesellschaft betrachtet als auch dazu beiträgt, diese zu verändern. Fünf Merkmale kennzeichnet dem Erziehungswissenschaftler Daniel Solórzano zufolge die CRT im Bildungsbereich: 1) die Intersektionalität von „Race“ mit anderen Differenzkategorien, 2) die kritische Dekonstruktion dominanter Ideologien, 3) das Engagement für Social Justice, 4) die Zentralität von erfahrungsbezogenem Wissen, konkret von Erfahrungs- und Wissensbeständen von Menschen of Color, 5) der transdisziplinäre Zugang (vgl. Solórzano 1997/1998).

²³ Der Begriff „Kapital“ ist automatisch mit Kapitalismus verbunden, dem ich als ausbeuterisches System kritisch gegenüber stehe. Aufgrund fehlender Alternativen verwende ich – auch in Bezugnahme auf das englische Original – den Begriff des Kapitals um die hier aufgeführten Ressourcen zu kennzeichnen.

Literaturverzeichnis

Beitrag A2

Diversitätsbewusstsein – eine pädagogisch-politische Haltung. Unterstützen und Stärken von marginalisierten Schüler_innen.

Ackerman, Peter/Duval, Jack: *A Force More Powerful: A Century of Nonviolent Conflict*. Palgrave Macmillan 2001.

Al-Radwany, Marwa: Vorwort. In: Bitis, Songül/Borst, Nina: *Un_mögliche Bildung. Kritische Stimmen und verschränkte Perspektiven auf Bildungungleichheiten*. Unrast Verlag. Berlin 2013.

AntiDiskriminierungsBüro (ADB) Köln: *Dissen – mit mir nicht*. Köln 2007.

ADS: Diversity-Prozesse in und durch Verwaltungen anstoßen: von merkmalsspezifischen zu zielgruppenübergreifenden Maßnahmen zur Herstellung von Chancengleichheit. Berlin 2012.

ADS: Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben. Zweiter Gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages. Berlin 2013a.

ADS: Schutz vor Diskriminierung im Schulbereich. Eine Analyse von Regelungen und Schutzlücken im Schul- und Sozialrecht sowie Empfehlungen für deren Fortentwicklung. Berlin 2013b.

ADS: Forschung der ADS auf einen Blick: Rechtliche Schutzlücken in Bezug auf Diskriminierung im schulischen Bildungsbereich. Factsheet. Berlin 2013c.

ADS: Zusammenfassung des eigenständigen Beitrags der ADS zum Zweiten Bericht gemäß §27, Absatz 4 des AGG. Berlin 2013d.

Baer, Susanne: Schutz vor Diskriminierung im Bildungsbereich in Berlin aus juristischer Sicht. Gutachten im Auftrag der Berliner Landesstelle für Gleichbehandlung– gegen Diskriminierung (LADS Berlin). Berlin 2010.

Baskarnmaz, Cengiz: Rasse – Unwort des Antidiskriminierungsrechts? In: *Kritische Justiz* 2011, Heft 4, S. 382-390.

Benbrahim, Karima: Diversität bewusst wahrnehmen und mitdenken, aber wie? Praxis für Multiplikator_innen in der Jugend- und Bildungsarbeit. Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V. (IDA). Düsseldorf 2012.

Brah, A./A. Phoenix: „Ain't I a Woman? Revisiting Intersectionality.“ *Journal of International Women Studies*, 5 (3). 2004.

Bittner, Melanie: Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse mit einer Materialsammlung für die Unterrichtspraxis, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Vorstandsbereich Frauenpolitik. Frankfurt 2011.

Boban, Ines/Hinz, Andreas: *Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Martin Luther Universität. Halle, Saale 2003.

Can, Halli: Empowerment. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja: *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des dt. Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Unrast Verlag. Münster 2011, S. 587-591.

Castro Varela, Maria do Mar/Dhawana, Nikita: *Soziale (Un)Gerechtigkeit: Kritische Perspektiven auf Diversity,*

Intersektionalität und Antidiskriminierung. Lit Verlag. Berlin 2011.

Chan Khong: *Aus Liebe zu allen Wesen*. Theseus Verlag. Berlin 2005.

Chung, Carl: Interview mit Carl Chung. In: *Lichtblicke: Schüler_innen mit Courage. Eine Handreichung für Fachkräfte an Schulen*. Berlin 2012, S. 22-32.

Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun/Weinbach, Heike: *Praxishandbuch Social Justice und Diversity*. Beltz Juventa Verlag. Weinheim und Basel 2012.

Eggers, Maureen Maisha: Diversität und Intersektionalität – Thematisierung von Differenz und Gleichheit in der rassismuskritischen Jugend- und Bildungsarbeit. In: Benbrahim, Karima (Hg.): *Diversität bewusst wahrnehmen und mitdenken, aber wie? Praxis für Multiplikator_innen in der Jugend- und Bildungsarbeit*. Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V. (IDA). Düsseldorf 2012, S. 28-36.

Dean, Jasmin: *People of Colo(u)r*. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht: Kerben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Unrast Verlag. Münster 2011, S. 597-608.

Eggers, Maureen Maisha: *Ein Schwarzes Wissensarchiv*. In: Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (Hg.): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Unrast-Verlag. Münster 2005.

Elverich, Gabi/Kalpaka, Anita/Reindlmeier, Karin (Hg.): *Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft*. Frankfurt a. M., London: IKO Verlag für interkulturelle Kommunikation. Münster 2006.

Fereidooni, Karim: *Schule – Migration – Diskriminierung: Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Berlin 2011.


Fraser, Nancy: *Die halbierte Gerechtigkeit: Schlüsselbegriffe des postindustriellen Sozialstaats*. Suhrkamp. Frankfurt/Main 2001.

- Frasier, Nancy/Honneth, Axel: Umverteilung oder Anerkennung: Eine politisch-philosophische Kontroverse. Suhrkamp. Frankfurt/Main 2003.
- Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Rowohlt Taschenbuch Verlag. Reinbek bei Hamburg 1973.
- Fricker, Miranda: 'Epistemic Oppression and Epistemic Privilege', In: Canadian Journal of Philosophy, Supplementary, vol. 25, 1999, S. 191-210.
- Foucault, Michel: Mikrophysik der Macht. Michel Foucault über Strafjustiz, Psychiatrie und Medizin. Berlin 1976.
- Foucault, Michel: Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin 1978.
- Georg Ecker Institut: Keine Chance auf Zugehörigkeit?: Schulbücher europäischer Länder halten Islam und modernes Europa getrennt. Ergebnisse einer Studie des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung zu aktuellen Darstellungen von Islam und Muslimen in Schulbüchern europäischer Länder. Braunschweig 2011.
- Georgi, Viola/Karakas, Nurten/Ackermann, Lisanne: Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrerenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Waxmann Verlag. Münster 2011.
- Göbel, Malte/Bittner, Melanie: Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Praxishilfen für den Umgang mit Schulbüchern. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Frankfurt/Main 2013.
- Gomolla, Mechthild: Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Taunus. 2006, S. 97-108.
- Hahn, Jetti/Kübler, Annette/Kontzi, Nele: Mit dem Anti-Bias-Ansatz die „Rolle vorwärts“ wagen! Oder: Warum es wichtig ist, bei sich selbst anzufangen. "Lernende Schule" - Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung. Heft 60/ 2012.
- Hall, Stuart: Rassismus und Kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Argument Verlag. Hamburg 1994.
- Hall, Stuart: Introduction: Who needs Identity? In: Hall, Stuart/Du Gay (Hg.): Questions of Cultural Identity. London/Thousand Oaks/New Delhi 1996, S. 1-18.
- Hermes, Gisela/Rohrmann, Eckhard: Nichts über uns - ohne uns!: Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung. AG SPAK Bücher. Neu-Ulm 2006.
- Herriger, Norbert: Empowerment in der sozialen Arbeit. Eine Einführung. W. Kohlhammer Verlag. Stuttgart 2006.
- Hinz, Andreas: Schule: Mit dem "Index für Inklusion" beginnen. In: Reich, Kersten (Hg.): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Beltz Verlag. Weinheim und Basel 2012.
- hooks, bell: all about love. New visions. HarperCollins Publishers Inc., 2000.
- Inssan, Life e.V und Imir: Diskriminierungsfreie Schule - eine bildungspolitische Notwendigkeit. PolicyBrief. Hamburg, Berlin 2013.
- Jacob, Jutta/Kobsell, Swantje/Wollrad, Eske: Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht. Transcript Verlag. Bielefeld 2010.
- Johnston, William B./Packer, Arnold H.: Workforce 2000. Work and Workers for the Twenty-first Century. Hudson Institute. Indianapolis 1987.
- Kerber, Anne: Kolonialgeschichte in deutschen Schulbüchern - kritisch oder kritikwürdig? In: Lutz, Helma/Gawarecki, Kathrin (Hg.): Kolonialismus und Erinnerungskultur. Die Kolonialvergangenheit im kollektiven Gedächtnis der deutschen und niederländischen Einwanderungsgesellschaft. Waxmann Verlag GmbH. Münster 2005. S. 81-95.
- Klocke; Ullrich: Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen: Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu lesbischen, schwulen, bisexuellen und transgeschlechtlichen Personen und deren Einflussvariablen. URL: www.psychologie.hu-berlin.de/prof/org/download/klocke2012_1 (abgerufen am 03.01.2014).
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit: Bildungsverständnis der Schulsozialarbeit. Positionspapier. Berlin 2013.
- Kotler, Arnold: Engaged Buddhist Reader. Parallax Press. Berkeley 1996.
- LesMigraS Antigewalt und Antidiskriminierungsbereich der Lesbenberatung Berlin e.V.: ...nicht so greifbar und doch real. Eine quantitative und qualitative Studie zu Gewalt- und (Mehrfach)Diskriminierungserfahrungen von lesbischen und bisexuellen Frauen und Trans* in Deutschland. Berlin 2012.
- Loden, Marylin/Rosener, Judy: Workforce America!: Managing Employee Diversity as a Vital Resource. McGraw-Hill Company. 1991.
- Lutz, Helma/Vivar Herrera, Maria Teresa/Supik, Linda: Fokus Intersektionalität: Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Springer VS. Wiesbaden 2013.
- Macgilchrist, Felicitas/Lars Müller: Das Ringen um „Afrika“ bei der Schulbuchentwicklung. In: Breidbach, Jessica/Mohammed, Abdel Amine/Schommer, David/Voss, Katja (Hg.): AfrikaBilder im Wandel?
- Quellen, Kontinuitäten, Wirkungen und Brüche. Peter Lang. Frankfurt am Main 2012.
- Malhotra, Ravi: Disability Politik, Antidiskriminierungsgesetzgebung und Intersektionalität: Empowerment Strategien für behinderte Menschen in einer Demokratie. In: Castro Varela, Maria do Mar/Dhawan, Nikita: Soziale (Un)Gerechtigkeit: Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung. Lit Verlag. Berlin 2011.
- Marmer, Elina et al: „Racism and the image of Africa in German schools and textbooks“. In: The International Journal of Diversity in Organisations, Communities & Nations. Volume 10, 2010, S. 1-12.
- Marmer, Elina: Rassismus in deutschen Schulbüchern. In: Overwien, Bernd/Lohrenscheit, Claudia (Hg.): Bildung gegen Rassismus und Diskriminierung. Erscheinungsformen, Wechselwirkungen und Gegenstrategien. ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Ausgabe Rassismus. 36. Jahrgang, 2/2013.
- McConkey, Jane: Knowledge and Acknowledgement: 'Epistemic Injustice' as a Problem of Recognition. In: Politics Vol. 24(3) 2004, S. 198-205.
- Mecheril, Paul: Weder differenzblind noch differenzfixiert. Für einen reflexiven und kontextspezifischen Gebrauch von Begriffen. In: IDA-NRW. Überblick 4/2002, Jg. 8. Düsseldorf 2002, S. 10-16.URL: http://www.ida-nrw.de/html/ueberblick_4_02.pdf, (abgerufen am 20.01.2014).
- Mecheril, Paul: „Diversity“. Die Macht des Einbezugs. URL: http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_1012.asp (abgerufen am 13.11.2013). Online Böll Dossier Managing Diversity – Alle Chancen genutzt? 2007.
- Mecheril, Paul/Rosenstreich, Gabriele: „Diversity“ als soziale Praxis. Programmatische Ansprüche und ihre Instrumentalisierung. In: Schwerpunktthema Diversity. ASFH. Alice. Magazin der Alice-Salomon- Fachhochschule. Nr. 10/2005, S. 18-20.
- Mecheril, Paul/Vorriink, Andrea J.: Diversity und Soziale Arbeit: Umriss eines kritisch-reflexiven Ansatzes. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. Themenheft: Diversity Management und soziale Arbeit 2012, S. 92-101.
- Montag Stiftung: Inklusion vor Ort: Der Kommunale Index für Inklusion - ein Praxishandbuch. Lambertus Verlag. Freiburg 2011.
- Netzwerk gegen Diskriminierung von Muslimen und Antidiskriminierungsnetzwerk Berlin des Türkischen Bundes in Berlin-Brandenburg: Und Du? Berlin 2012.

- Nguyen, Toan Quoc: Was heißt denn hier Bildung? - eine PoC Empowerment Perspektive auf Schule anhand des Community Cultural Wealth Konzepts. 2013. URL: http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_3664.asp (abgerufen am 10.12.2013).
- Nguyen, Toan Quoc: Entrinnbarkeiten – Rassismuserfahrungen und Empowerment von Schüler_innen of Color. 2014. In Vorbereitung.
- Orwell, George: Farm der Tiere (erschienen 1945). Diogenes Verlag. Zürich 1982.
- Osterloh, Katrin: Weißsein in Politikschulbüchern: Eine diskursanalytische Untersuchung. VDM Verlag Dr. Müller. Saarbrücken 2008.
- Overwien, Bernd/Pregel, Annedore (Hg.): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen, Farmington Hills. 2007, S. 237-244.
- Piesche, Peggy (Hg.): Euer Schweigen schützt Euch nicht: Audre Lorde und die Schwarze Frauenbewegung in Deutschland. Orlanda Frauenverlag. Berlin 2012.
- Poenicke, Anke: Afrika im neuen Geschichtsbuch. Eine Analyse der aktuellen deutschen Schulbücher, Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung. März 2008.
- Bildungsinitiative QUEERFORMAT: Wie Sie vielfältige Lebensweisen in Schule & Kinder- und Jugendhilfe unterstützen können. Teil 4 – ein Leitfaden für die Beratung. Berlin 2012.
- Reich, Kersten (Hg.): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit, Beltz Verlag. Weinheim, Basel 2012.
- Reimer, Katrin/Stuve, Olaf: Diversitätsbewusste Soziale Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen zwischen Emanzipations- und Herrschaftsstrategie. In: Effinger, Herbert/Borrmann, Stefan/Gahleitner, Silke Brigitta/Köttig, Michaela/Kraus, Björn/Stövesand, Sabine (Hg.): Diversität und Soziale Ungleichheit. Analytische Zugänge und professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit, Band 6. Verlag Barbara Budrich. Berlin, Toronto, 2012, S. 204-227.
- Rommelspacher, Birgit: Kulturelle Grenzziehungen in der Sozialarbeit. In: Effinger, Herbert/Borrmann, Stefan/Gahleitner, Silke Brigitta/Köttig, Michaela/Kraus, Björn/Stövesand, Sabine (Hg.): Diversität und Soziale Ungleichheit. Analytische Zugänge und professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit, Band 6. Verlag Barbara Budrich. Berlin, Toronto 2012, S. 43-55.
- Roosevelt, Thomas R.: Beyond Race and Gender: Unleashing the Power of Your Total Work Force by Managing Diversity. New York 1991.
- Rosenberg, Marshall B.: Erziehung, die das Leben bereichert: Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag, Paderborn 2011.
- Rosenstreich, Gabriele: Von Zugehörigkeiten, Zwischenräumen und Macht: Empowerment und Powersharing in interkulturellen und Diversity Workshops. In: Eiverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. IKO- Verlag für Interkulturelle Kommunikation. Frankfurt am Main 2006, S. 195-235.
- Rosenstreich, Gabriele: Antidiskriminierung und/als/trotz...Diversity Training. In: Castro Varela, Maria do Mar/Dhawan, Nikita: Soziale (Un)Gerechtigkeit: Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung. Lit Verlag. Berlin 2011, S. 230-244.
- Schopp, Johannes : Eltern Stärken. Die Dialogische Haltung in Seminar und Beratung: Ein Leitfaden für die Praxis. Verlag Barbara Budrich. Leverkusen, Berlin 2013.
- Sue, Wing Derald: Microaggressions in everyday life: Race, Gender and Sexual Orientation. John Wiley & Sons, Inc. New Jersey 2010.
- Smith, Andrea Lee: The problem with „Privilege“. URL: <http://andrea366.wordpress.com/2013/08/14/the-problem-with-privilege-by-andrea-smith/> (abgerufen am 11.12.2013).
- Solórzano, Daniel: Images and Words That Wound: Critical Race Theory, Racial Stereotyping, and Teacher Education. Teacher Education Quarterly 24/1997, S. 5–19.
- Solórzano, Daniel: Critical Race Theory, Racial and Gender Microaggressions, and the Experiences of Chicana and Chicano Scholars. International Journal of Qualitative Studies in Education 11 /1999, S. 121-136.
- Steele, C. M., Spencer, S. J./Aronson, J.: Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat. In M. Zanna (Hg.): Advances in experimental social psychology. Vol. 23. Academic Press. New York 2002, pp. 379-440.
- Thich Nhat Hanh: The Art of Power- Die Kunst mit Macht richtig umzugehen. Herder Verlag. Freiburg im Breisgau 2008.
- Vielfalt gestaltet: Handreichung zu Diversity in Schule und Berufsvorbereitung. Stiftung SPI, MBT Ostkreuz. Berlin 2010.
- Wagner, Petra (Hg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Herder. Freiburg im Breisgau 2013.
- Walgenbach, Katharina/Dietze, Gabriele/Hornscheidt, Lann/Palm, Kerstin: Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Verlag Barbara Budrich. Opladen, Berlin, Toronto 2012.
- Walgenbach, Katharina: Postscriptum Intersektionalität – Offenheit, interne Kontroversen und Komplexität als Ressourcen eines gemeinsamen Orientierungsrahmens. In: Lutz, Helma/Vivar Herrera, Maria Teresa/Supik, Linda (Hg.): Fokus Intersektionalität: Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Springer VS. Wiesbaden 2013.
- Weiss, Halko/Harrer, Michael E./Dietz, Thomas: Das Achtsamkeits-Buch. Klett Cotta. Stuttgart 2012.
- Yosso, J. Tara: Whose Culture has capital? A Critical Race Theory Discussion of Community Cultural Wealth in Dixson, Adrienne D. /Rousseau, Celia K. (Hg.): Critical Race Theory in Education: All God's children got a song Taylor & Francis. 2010, S. 167-188.
- Young, Iris Marion: Justice and the Politics of Difference. Princeton, NJ, 1990.
- Zimmermann, Michael/Spitz, Christof/Schmidt, Stefan: Achtsamkeit: Ein buddhistisches Konzept erobert die Wissenschaft. Huber. Bern 2012.

**B**

Kinderrechte im schulischen Alltag wahren und stärken.



Inhalt

B1: Menschenrechte in der Schulsozialarbeit – (k)ein Thema?	49
Fachtag 2, 13. Juni 2013 in Berlin	
B2: Kinderrechte im schulischen Alltag wahren und stärken. Eine partizipatorisch-demokratische Perspektive.	50
Katjuscha von Werthern und Toan Quoc Nguyen, Institut für Demokratieentwicklung Berlin	
Fußnotenverzeichnis	81
Literaturverzeichnis	82

Menschenrechte in der Schulsozialarbeit – (k)ein Thema?

Eine Veranstaltung des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit
unter Federführung des DRK



Foto: Ben/Fotolia

Kinderrechte sind Menschenrechte und sie sind nicht nur eine schöne Idee. Die in der UN-Kinderrechtskonvention (KRK) definierten Grundrechte sind völkerrechtlich bindende Verpflichtungen für Staat und Gesellschaft

mit dem Ziel das Wohlergehen der Kinder sicher zu stellen. Damit sind Kinderrechte sowohl für die Schule als auch für die Schulsozialarbeit von besonderer Bedeutung. Die Auseinandersetzung mit Kinderrechten in der Schule kann dazu beitragen, das Kindeswohl in den Mittelpunkt zu stellen, so zum Beispiel in Bezug auf die Themen Partizipation oder Bildungsgerechtigkeit.

In einer gemeinsamen Stellungnahme des Aktionsbündnis Kinderrechte und der National Coalition für die Umsetzung der KRK vom 4. April 2012 heißt es: „20 Jahre nach der Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention sind die international verbrieften Kinderrechte in Deutschland immer noch weitgehend unbekannt“. Umfragen zeigen, dass nur ein Viertel der 9- bis 14-Jährigen die Konvention kennen. Jugendliche zwischen 15 und 18 Jahren sind über Kinderrechte häufiger informiert – sie wissen aber meist nicht, wo und wie sie ihre Rechte einfordern können. Die Fachveranstaltung „Menschenrechte in der Schulsozialarbeit – (k)ein Thema?“ lud dazu ein am Vormittag Grundlagen der Kinderrechte kennen zu lernen sowie am Nachmittag praxisbezogene Formen der Thematisierung und Umsetzung von Kinderrechten für die Schule und Schulsozialarbeit aufzuzeigen und zu diskutieren.

Fachtag 2: Vorträge & Workshops

- | | |
|--------------------|---|
| Vortrag 1: | Kinderrechte sind Menschenrechte: Welche Bedeutung haben Kinderrechte für die Schule?
Anne Thiemann, Bildungsreferentin, Berlin |
| Vortrag 2: | Kinderrechte sind Menschenrechte: Über den kritischen und partizipativen Umgang mit Medien aus kinderrechtlicher Perspektive
Toan Quoc Nguyen, Institut für Demokratieentwicklung, Berlin |
| Workshop 1: | Wie kommen Kinderrechte in die Schule? Einführung in Materialien und Methoden zur Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche
Anne Thiemann, Bildungsreferentin, Berlin |
| Workshop 2: | Menschen- und Kinderrechte im Arbeitsfeld Schulsozialarbeit – Selbstreflexion und Handlungsmöglichkeiten
Toan Quoc Nguyen, Institut für Demokratieentwicklung, Berlin |

Kinderrechte im schulischen Alltag wahren und stärken. Eine partizipatorisch-demokratische Perspektive.

Einleitung

Jeden Werktag in der Frühe rütteln Eltern ihre Kinder wach und treiben sie zur Eile an, damit sie rechtzeitig zur ersten Stunde in der Schule sind. Noch müde Schulkinder, die sich in aller Frühe (und im Winter bei Dunkelheit) in Begleitung oder allein auf den Weg zur Schule machen, bilden ein vertrautes morgendliches Straßenbild. Für viele Kinder ist ein zeitiger Schulbeginn allerdings nicht günstig, wie verschiedene Studien belegen (vgl. Kunze et al. 2007). Diese Studien legen nahe, dass ein späterer Schulbeginn sich positiv auf das Schlafverhalten und damit auch auf die Lern- und Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen auswirkt. Ein späterer Schulbeginn entspricht demnach eher den gesundheitlichen und sozialen (Lern-) Bedürfnissen vieler Kinder und Jugendlicher – und ihren „besten Interessen“ im Sinne der UN- Kinderrechtskonvention.

In Berlin scheiterte vor ein paar Jahren ein Vorstoß, der diesen besten Interessen der Kinder und Jugendlichen entgegenkommen wollte. Gebremst wurde der Vorstoß, da viele Eltern dann Schwierigkeiten hätten, pünktlich ihre Arbeit zu beginnen. Ein nachvollziehbares Argument angesichts einer anstrengenden Arbeitswelt, die zusätzlich wiederholt für Eltern und Erziehungsberechtigte herausfordernde Fragen der Vereinbarkeit von Familie¹ und Beruf aufwirft. Diese Tatsache legt aber auch nahe, dass eine – zu selten hinterfragte – Unterordnung der anzunehmenden besten Interessen der Kinder unter die Anforderungen der Arbeitswelt besteht, die sich an den Belangen Erwachsener orientiert.

Als berufstätige Mutter (KW) stelle ich diese Regelung täglich um halb sieben selbst in Frage. Zu dieser Uhrzeit wecke ich meine Kinder, während es ab Oktober zu dieser Zeit draußen noch stockfinster ist und sie dann müde und missgelaunt einem 8-Stunden-Tag in der Schule entgegnetrotten. Auch wenn ich die Vorteile des dadurch ermöglichten frühen Starts des Arbeitstages sehr zu schätzen weiß, widerstrebt es mir sehr, alltäglich in dieser Weise entgegen der Bedürfnisse und Rechte meiner Kinder zu handeln.

Als Pädagog_innen, die in und mit Schule arbeiten, möchten wir mit diesem weitläufig bekannten Beispiel darlegen, dass kinderfreundliche und kinderrechtsadäquate

Regelungen im schulischen Alltag häufig weit weniger vollständig umgesetzt sind, als bisweilen angenommen wird. Unserer Auffassung nach bestehen zahlreiche weitere, teils auch dringendere Themen aus dem deutschen Schulalltag, an denen ein mangelndes Bewusstsein in Bezug auf die Verletzung von Kinderrechten festzustellen ist.

In unserem Beitrag möchten wir daher den Blick auf die Umsetzung und Wahrung von Kinderrechten im schulischen Alltag, vor allen Dingen aus der Perspektive der Schulsozialarbeit² richten. Leitende Fragen sind: In welcher Weise werden Kinderrechte im schulischen Alltag umgesetzt und auch verletzt? Wie kann Schulsozialarbeit dazu beitragen, Kinderrechte zu stärken und zu wahren?

Den Rahmen unserer Ausführungen bildet die Annahme, dass aufgrund fehlenden Wissens und Handlungsvermögens im Kontext von Menschenrechten und Kinderrechten an deutschen Schulen noch zu wenig Bewusstsein über die mangelnde Umsetzung bzw. Verletzung von Kinderrechten besteht. Anders betrachtet: Im schulischen Alltag finden Kinderrechte häufig noch zu wenig Berücksichtigung, insbesondere mit Blick auf Beteiligung und Partizipation. Dabei haben Schule und Schulsozialarbeit – gerade in ihrem Zusammenwirken – theoretisch optimale Voraussetzungen für die Umsetzung, Wahrung und Förderung der Menschen- und Kinderrechte. Wir gehen ferner davon aus, dass der Schulsozialarbeit dafür vielfältige erprobte Ansätze und konkrete Handlungsstrategien für die Wahrung und Stärkung der Kinderrechte zur Verfügung stehen. Über die eigene Arbeit und die Positionierung im System Schule kann Schulsozialarbeit auf diesem Wege wertvolle Impulse setzen und sinnvolle Veränderungen unterstützen, welche die bessere Umsetzung von Kinderrechten in der Schule befördern.

Wir beginnen diesen Beitrag mit einer Einführung in die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte und der UN-Kinderrechtskonvention, in der wir einerseits auf die Bedeutung von Menschenrechtsdokumenten als (macht) kritischem Prüfstein und andererseits auf das notwendige Ausfüllen der Kinderrechte durch die einflussnehmende Beteiligung von Kindern und Jugendlichen selbst eingehen (Kapitel 2). Anschließend wenden wir uns der Situation der Menschen-/Kinderrechte in den deutschen Schulen zu. Hier würdigen wir bestehende jüngere positive

Entwicklungen, doch beleuchten auch kritisch strukturelle Verletzungen von Kinderrechten. Ferner weisen wir auf die Aufgabe der Schule und Schulsozialarbeit hin, Menschen- und Kinderrechte zu wahren und umzusetzen (Kapitel 3). Weiterhin möchten wir konkrete Möglichkeiten der Partizipation von Schüler_innen vorstellen, die angemessene institutionelle Veränderungen und Haltungen von Pädagog_innen erfordern. Die Förderung des politischen Bewusstseins und der Entfaltungsmöglichkeiten der Schüler_innen, auch in vielfältigen kreativ- medialer Ausdrucksweise ist hierbei zentral (Kapitel 4). Abschließend legen wir konkrete Handlungsschritte und Handlungsstrategien für politische Verantwortliche und Tätige in der Schulsozialarbeit nahe (Kapitel 5).

Unser zentrales Anliegen ist es mit diesem Beitrag Anstöße zu geben, den Blick auf Menschenrechte/ Kinderrechte im Kontext Schule zu erweitern und zu verändern. Uns ist auch daran gelegen praxisorientierte Wege aufzuzeigen, wie das Recht aller Kinder und Jugendlichen auf Bildung, Nicht-Diskriminierung und Partizipation im Kontext Schule unter Beteiligung der Schulsozialarbeit umfassender umgesetzt werden kann.

1 Menschen- und Kinderrechte: Zentrale Ausgangspunkte zur Etablierung einer gerechteren Gesellschaft

Vorweg: Menschenrechte und Kinderrechte bräuchten nicht zu existieren, wenn wir in einer gerechten Welt für alle leben würden. Weiter betrachtet könnten wir sagen, dass es sie nicht geben würde, wenn (kollektive) historische Unrechtserfahrungen, wie z.B. Kolonialismus oder der Zweite Weltkrieg nicht stattgefunden hätten und Diskriminierung und Benachteiligungen weltweit verbannt wären. Dem ist allerdings leider nicht so.

Nach wie vor bestehen hier in Deutschland sowie weltweit Verletzungen menschen- und kinderrechtlicher Standards. Im Kontext des Bildungssystems in Deutschland geht es z. B. um Fragen des Diskriminierungsschutzes oder um das Recht auf gleiche Bildung für alle. Deutlich wird dabei: Die Geschichte der Etablierung und der Durchsetzung von Menschenrechten und Kinderrechten ist kein abgeschlossener, sondern ein fortlaufender (Lern)Prozess (vgl. Bielefeldt in Lohrenscheit 2009, S. 6). Diese Rechte sind als wichtige soziale und politische Errungenschaften zu betrachten, die aus sozialen und politischen Konflikten sowie aus massiven Gewalt- und Unterdrückungsverhältnissen erwachsen sind. Zudem sind sie das Resultat von sozialen Kämpfen um die menschenrechtlichen Standards, die immer wieder aufrecht erhalten, geschützt – und sogar noch erweitert werden müssen. Anders betrachtet: Solange Ungerechtigkeiten

gegenüber Menschen bestehen, brauchen wir zentrale Ausgangspunkte, von denen aus wir mehr Gerechtigkeit denken, visionieren, umsetzen und auch etablieren können. Zu diesen Ausgangspunkten für eine gerechtere Gesellschaft gehören zweifelsohne universell gültige Menschenrechte.

Wir möchten im Folgenden sowohl auf die Menschen- als auch auf die Kinderrechte eingehen. Wir beginnen mit der Geschichte und soziopolitischen Einbettung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte als (macht)kritischem Prüfstein. Anschließend folgen wir mit einer Betrachtung der UN-Kinderrechtskonvention sowie der Notwendigkeit ihrer Erweiterung, Veränderung und Umsetzung aus der Perspektive und mit der ernsthaften Beteiligung von Kindern und Jugendlichen.

1.1 Allgemeine Erklärung der Menschenrechte: Humanistisches Rechtsdokument und zentraler (macht)kritischer Prüfstein

“All human beings are born free and equal in dignity and rights.”

So lautet der erste Grundsatz der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte im englischen Original. Im Deutschen ist er mit „Alle Menschen sind frei und an Würde und Rechten gleich geboren“ (Artikel 1, AEMR) zu übersetzen. Bereits dieser Passus trägt **die zentrale Botschaft der Deklaration in sich: Freiheit, Gleichberechtigung und Gleichwürdigkeit** bilden den Kern der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR). Ihr Grundstein wurde am 10. Dezember 1948 in einer gemeinsamen Erklärung der UNO-Generalversammlung gelegt. Sie stellt die erste internationale Menschenrechtserklärung dar, die bürgerliche und politische sowie wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte auführt. Die hierfür rechtsverbindlichen Verträge aus dem Jahr 1966, der „Internationale Pakt über bürgerliche und politische Rechte“ und der „Internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Menschenrechte“, wurden mittlerweile von mehr als 145 Staaten ratifiziert.

Während die Idee der Menschenrechte global an Verbreitung gewonnen hat, zum Teil auch durch erfolgte Übernahme in nationalstaatliche Gesetze, ist weniger bekannt, dass Menschenrechte weder europäische Erfindung noch Errungenschaft sind. Wie der ehemalige Direktor der Deutschen Instituts für Menschenrechte, Heiner Bielefeldt, festhält, ist „gegenüber dieser – vielfach zu findenden Vorstellung – [...] äußerste Vorsicht geboten“ (Bielefeldt in Lohrenscheit 2009, S. 7). Menschenrechte sind das Ergebnis langwieriger internationaler Aushandlungsprozesse – erwachsen aus einer global

verflochtenen Geschichte der gewaltvollen Konflikte und Kriege und nicht zuletzt auch der Verdienst von (staatlichen) Akteur_innen aus dem globalen Süden (vgl. Kalny 2008; Waltz 2001).

1.1.1 Menschenrechte – eine internationale und transkulturelle Errungenschaft

Es war die indische Delegierte Hansa Mehta mit Unterstützung von Minerva Bernardino aus der Dominikanischen Republik, die sich mehrmals gegen die erste Formulierung des bereits erwähnten primären Passus (Art. 1, AEMR) wandte. Dieser lautete damals: „All men...“. Dieser Absatz sah die Gleichsetzung von Menschen als Männer vor, einem androzentrischen Weltbild, dem selbst bedeutende Akteur_innen wie Eleonore Roosevelt zustimmten. Den beiden eingangs genannten Akteur_innen ist daher eine „gengerechte Sprachregelung [zu verdanken, TN/KW], die in späteren Fachdiskussionen oft nicht übernommen werden sollte“ (Kalny 2008, S. 208).

Oben genanntes Beispiel ist eines von vielen, welches **den maßgeblichen Beitrag von Akteur_innen aus dem globalen Süden** für die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte aufzeigt. In dem Zusammenhang nimmt die Soziologin Eva Kalny im Hinblick auf die Nicht-Westlichkeit von Menschenrechten vorwiegend Bezug auf die umfangreichen Analysen der Politikprofessorin Susan Waltz. Letztere untersuchte detailliert die Gründungsphase der UNO. Eva Kalny betont in ihren Ausführungen, dass „Menschenrechte als Figur des internationalen Rechts“ (ebd., S. 202) zu betrachten und dass neue Perspektiven auf die Beteiligung nicht-westlicher bzw. Staaten aus dem globalen Süden zu werfen sind. Sie formuliert vier Einwände gegenüber einer Westlichkeit der Menschenrechte.³ Wir können erkennen, dass sowohl bei den weißen, besitzenden, männlichen oft erwähnten europäischen Vordenkern (wie z.B. David Hume, Immanuel Kant oder Jean-Jacques Rousseau) wie auch in den Rechtsdokumenten, auf die Bezug genommen wird (wie z.B. die britische Bill of Rights, die US-amerikanische Verfassung oder die französische Declaration de droit de l'homme), so sehr sie auch wegweisende Akzente setzten, gravierende Auslassungen und Ausblendungen zu finden sind. Dies liegt hauptsächlich in nicht mit Mehrheitsperspektiven konform gehenden Geschichten der Unterdrückung und Ausbeutung von (kolonisierten) Ländern und der Nicht-Gleichstellung und Diskriminierung anderer Menschen begründet. In den genannten Denkansätzen sind eurozentrische (und weiße US-zentrierte) Perspektiven auf Weltgeschichte erkennbar, in denen die „Stimmen aller nicht wohlhabenden, nicht `weißen´ und nicht männlichen Menschen aus[ge]blendet“ (ebd., S. 201) wurden.

Es ist anzunehmen, dass **diese (massiven) Unrechts-erfahrungen** unter Berücksichtigung jahrhundertelanger sozialer Interventionen und Kämpfe (wie z.B. antikoloniale Befreiungskämpfe, Frauenbewegung, Arbeiter_innenbewegung etc.) **die Grundlage bilden für das heutige menschenrechtliche Gesamtdokument**. So waren es bei der Verabschiedung der AEMR chinesische Delegierte, die sich z.B. ausdrücklich für das explizite Verbot von (rassistischer) Diskriminierung und für gleiche Rechte für alle einsetzten. Das geschah zu einer Zeit in der ein wesentlicher Teil der Welt (z.B. fast der gesamte afrikanische Kontinent) noch unter Kolonialherrschaft stand – und dementsprechend Vorbehalte und Ablehnungen von Seiten der Kolonialmächte gegenüber dem Verbot rassistischer Diskriminierung bestanden (vgl. Kalny 2008, S. 202). Auch waren es sehr wesentliche Impulse und Beteiligungen von Akteur_innen wie dem Chilenen Alvaro Alvarez, dem Libanesen Charles Malik oder dem Chinesen Peng Cheng Chan, die neben oft benannten engagierten Menschen wie Eleonore Roosevelt oder John Humphry zu der damaligen Form beigetragen haben. Ferner ist zu erwähnen, dass es lateinamerikanische Staaten, der Sowjet Block, muslimisch geprägte Staaten sowie weite Teile Asiens waren, die sich für die Aufnahme und Ausformulierung sozialer und wirtschaftlicher Rechte aussprachen (vgl. Kalny 2008).

Es wird deutlich: Die **Allgemeine Erklärung der Menschenrechte ist ein internationales und transkulturelles Gesamtwerk**, das vor dem Hintergrund der globalen Verflechtungen kollektiver menschlicher Unrechtserfahrungen verfasst wurde. Die Erklärung hat zum Ziel, ein friedvolles Zusammenleben aller Menschen und die Verhinderung von Krieg und Aufstand zu ermöglichen. Zwar darf nicht vorenthalten werden, dass am westlichen Menschenrechtsdiskurs berechnete Kritik⁴ besteht, die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte aber nichtsdestotrotz als ein sehr wertvolles globales humanistisches Rechtsdokument einzustufen ist. Denn diesem internationalen Gesamtwerk liegt ein sehr wichtiger geteilter Kern zugrunde: die Menschenwürde.

1.1.2 Das unumstößliche Prinzip: Menschenwürde – die Gleichheit des Menschen

Viele unterschiedliche Denk- und Glaubenstraditionen teilen einen gemeinsamen Kern: Den bedingungslosen Respekt der Menschenwürde und der damit verbundenen gleichen Rechte für alle. Es ist die **„goldene Regel“** für ein friedliches und gleichberechtigtes Zusammenleben – unabhängig davon, in welchen sprachlichen Worten oder Konzepten sie gefasst ist.

Die Menschenwürde aller zu respektieren, bildet das **zentrale (ethische) Fundament** für Menschenrechte und aller Menschenrechtsdokumente. Auf dieser Basis sind Menschenrechte Rechte, die jedem Menschen zukommen. Sie sind daher als universell zu betrachten. Denn sie sind an keine Rechtskategorien wie z.B. Staatsbürgerschaftsrechten oder an Zugehörigkeiten (z.B. Herkunft) gebunden. Menschenrechte sind bildlich gesprochen „angeboren“. Die Sozialwissenschaftlerin Mona Motakef bezeichnet Menschenrechte daher als Freiheitsrechte, die „das Gegenteil von Privilegien [sind, TN/KW], da sie nicht an partikulare Merkmale, sondern an das Menschsein anknüpfen. Darin besteht die Universalität der Menschenrechte“ (Motakef 2006, S. 10). Weltweit beziehen sich Menschenrechts-Aktivist_innen und staatliche sowie weitere zivilgesellschaftliche Akteur_innen auf diese Universalität der Menschenwürde und Menschenrechte.

Wie sieht der Respekt für die Menschenwürde – auch rechtlich gefasst – aus? Heiner Bielefeldt führt dazu aus: „Respekt für die Menschenwürde zeigt sich darin, dass jeder Mensch als ein **Subjekt freier Selbstbestimmung**

und freier Mitbestimmung geachtet wird und dies auch rechtlich abgesichert ist“ (Bielefeldt in Lohrenscheidt 2009, S. 5). Zu Freiheitsrechten zählen Religionsfreiheit, Meinungsfreiheit, Versammlungsfreiheit, freie Entfaltung der Persönlichkeit, demokratisches Wahlrecht etc. Er weist auch darauf hin, dass Freiheitsansprüche durch soziale Menschenrechte gesichert werden, eine oft vernachlässigte Tatsache. Beispiel hierfür wäre das Recht auf Bildung, das Möglichkeiten der eigenen Mitgestaltung und Engagement für die Menschenrechte anderer eröffnet (vgl. ebd.).

Grundlegend ist im Zusammenhang des Respekts für die Menschenrechte auch der Anspruch der Gleichberechtigung bzw. der Nicht-Diskriminierung. In allen menschenrechtlichen Dokumenten ist ein Diskriminierungsverbot enthalten, welches historisch unterdrückte Merkmale bzw. Differenzlinien, wie z.B. Geschlecht, Herkunft, soziale Stellung, Religion oder Weltanschauung sowie auch sexuelle Identität, Alter und Behinderung auflistet und schützt. **Diskriminierungsschutz ist „ein Strukturprinzip aller Menschenrechte“** (Trisch 2009, S. 17).⁵



Foto: Anna Böhme/DRK

1.1.3 Die Spezifizierung und Wahrung der Menschenrechte: Menschenrechte als (macht)kritischer Prüfstein

Ausdruck findet das Gleichberechtigungsgebot auch in den weiteren, nach der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte verabschiedeten UN-**Konventionen**, welche auf die Gleichstellung, Gleichberechtigung und Schutzbedürftigkeit marginalisierter Gruppen (wie z.B. Menschen of Color, Frauen, Behinderte) zielt (siehe Kasten). Es zeigt

exemplarisch, dass Menschenrechte kontinuierlich spezifiziert, weiter gestaltet und vor allen Dingen gewahrt werden müssen. Im Menschenrechtsdiskurs wird in diesem Zusammenhang auch von der Trias „respect, protect and fulfill“ gesprochen.

Die Umsetzung dieser Trias ist angesichts zwar bestehender, doch noch unzureichender rechtlicher Durchsetzungsinstrumente⁶, aber auch durch den Einsatz der Menschenrechte für machtpolitische Interessen oft nicht gegeben.

Kernkonventionen des Menschenrechtsschutzes

1965 Antirassismuskonvention: Internationales Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von rassistischer Diskriminierung (ICERD)

1966 Internationaler Pakt über bürgerliche und politische Rechte (ICCPR)

1966 Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Menschenrechte (ICESCR)

1979 Frauenrechtskonvention: Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau (CEDAW)

1984 Antifolterkonvention: Übereinkommen gegen Folter und andere grausame, unmenschliche oder erniedrigende Behandlung oder Strafe (CAT)

1989 Kinderrechtskonvention: Übereinkommen über die Rechte des Kindes (CRC)

1990 Konvention zum Schutz der **Rechte aller Wanderarbeitnehmer/innen** und ihrer Familienangehörigen (ICRMW)

2006 Behindertenrechtskonvention: Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (CRPD)

2006 Übereinkommen zum **Schutz aller Personen vor dem Verschwindenlassen** (CPED)

So sei kritisch erwähnt, dass Menschenrechte sowohl in der Geschichte der Menschheit (z. B. im Kalten Krieg) als auch in der Gegenwart für politische Interessen nutzbar gemacht wurden und werden. Häufig wurde als schlagkräftiges Argument für militärische Interventionen oder Sanktionen die Verletzung von Menschen- und Frauenrechten angeführt – gerade an den Stellen, in denen es vielmehr auch um machtpolitische Interessen wie die strategische Besetzung vorteilhafter geopolitischer Regionen geht. Beispiele wären etwa die us-amerikanischen Angriffe und Interventionen in Afghanistan oder auch im Irak.

Wenn wir die Wahrung der Menschenrechte ernst nehmen, so ist immer auch eine kritische Betrachtung von bestehenden Machtkontexten und Machtinteressen notwendig. Soziale Ungleichheit, Ausbeutung und Diskriminierung entstammen ungerechten gesellschaftlichen Macht- und Dominanzverhältnissen. Menschenrechte sind als Instrument dafür da, nicht dieses Macht- und Dominanzgefälle zu erhöhen, sondern abzubauen und mehr Teilhabe, mehr Anerkennung und mehr Gerechtigkeit zu ermöglichen. Jegliche Bezugnahme auf Menschenrechte hat deswegen **in einem machtreflexiven und machtkritischen Zusammenhang** zu erfolgen, will sie ernsthaft Diskriminierung, Ausbeutung und Unterdrückung verringern.

Die wichtige Wahrung der Menschenrechte bedeutet letztlich, dass Menschenrechtsdokumente nicht nur einen historischen Markstein darstellen, sondern immer auch ein **kritischer Prüfstein** im Hinblick auf gegebene Unrechts- und Diskriminierungsverhältnisse und gegenüber machtpolitischen Interessen sind. In soziopolitischer Hinsicht braucht es deswegen die starke Beteiligung einer (kritischen) Zivilgesellschaft. Dazu zählen einerseits Gewerkschaften, Menschenrechtsorganisationen, Kirchen und religiöse Vereinigungen sowie Verbände, wie z. B. das Forum Menschenrechte. Andererseits sind es alle Akteur_innen in wirtschaftlichen, sozialen und pädagogischen Einrichtungen und Organisationen, die zu einer Kultur der Menschenrechte beitragen können. Gemeinsame Zielperspektive wäre das Wahren der Menschenwürde sowie das Entstehen für mehr Gerechtigkeit für alle Menschen – ob jung oder alt. Dass hier altersgemäße Unterscheidungen in der Gesellschaft gemacht werden, verdeutlicht auch die Notwendigkeit von Kinderrechten als Menschenrechte für Kinder.

2 UN-Kinderrechtskonvention und die Notwendigkeit der partizipativen und gerechtigkeitsorientierten (Mit-)Gestaltung von unten

„Ich bin davon überzeugt, dass wir auf bestimmte Rechte der Kinder Anspruch erheben und für die allumfassende Anerkennung dieser Rechte arbeiten sollten“.

(Eglantine Jebb 1924)

Die britische Aktivistin Eglantine Jebb schrieb diese Worte begleitend zu einer von ihr entworfenen Children's Charta, welche später als Genfer Erklärung bekannt wurde. Diese Charta wurde im Jahr 1924 von der Generalversammlung des Völkerbundes verabschiedet, allerdings ohne rechtliche Verankerung. Sie bildet dennoch einen wichtigen Wegstein zu einer rechtlichen Umsetzung von Kinderrechten in einem „Jahrhundert des Kindes“, wie es die Reformpädagogin Ellen Key bereits im Jahr 1900 vorausah und auch einforderte.

Kinderrechte entstammen dabei dem menschenrechtlichen Denken und beachten die besonderen Belange und Verhältnisse von Kindern. **Kinderrechte sind somit Menschenrechte für Kinder.** Neben allgemein geltenden Rechten für alle Menschen (equal rights) besteht in dem Kinderrechtsübereinkommen somit auch ein spezifisches Bündel an zugeschnittenen Rechten auf die Situation von Kindern und Jugendlichen (special rights) (vgl. Maywald 2012, S. 17).

Die Kinderrechte umfassen verschiedene Rechtsbereiche, beinhalten grundlegende Prinzipien und verfügen über einen Entstehungshintergrund, wie wir in einer einleitenden Rahmung zunächst kurz vorstellen möchten.

2.1 Kinderrechte: Eine einleitende Rahmung

„Kinder benötigen nicht nur besonderen Schutz, Fürsorge und Unterstützung, sondern sie sind Träger eigener Rechte. Kinder als Rechtssubjekte zu betrachten, ist der Grundsatz der Kinderrechtskonvention“.

(Trisch/Lohrenscheid 2009, S. 37)

Die Geschichte der politischen Verankerung von Kindern als eigenständige Rechtssubjekte ist eine relativ junge. Die **UN-Kinderrechtskonvention** wurde im Jahr 1989 verabschiedet und zeichnet sich durch die höchsten Ratifizierungszahlen (fast alle VN-Länder außer USA und Somalia, insgesamt 193 Länder) aller bisherigen Menschenrechtsübereinkommen aus. Ein Vorläufer bildete die „Deklaration über die Rechte von Kindern“ aus dem Jahr 1959. Als zentrale Wegbereiter_innen gelten die britische Aktivistin Eglantine Jebb (1876-1928), der polnische Arzt und Pädagoge Janusz Korczak (1878-1942) und weitere Akteur_innen wie z.B. die schwedische Reformpädagogin Ellen Key, der britische Pädagoge Alexander Neill oder die kambodschanische Aktivistin Somaly Mam.

Ihnen gemeinsam ist es, dem Grundsatz der Konvention zuzustimmen: Alle Kinder sind als eigenständige Subjekte mit universell geltenden Rechten anzuerkennen und zu schützen. Als Kinder zählen alle Kinder und Jugendlichen unter 18 Jahren. Sie sind im Sinne der Kinderrechtskonvention **Rechtssubjekte**, d. h. sie sind Träger_innen eigener Rechte (holders of rights). Ihnen kommen unteilbare und unveräußerliche Rechte zu, die der Wahrung und dem Schutz ihrer Würde sowie der Entfaltung und Entwicklung ihrer Person unter eigener Mitbestimmung und Partizipation dienen. Erwachsene sind Pflichtenträger_innen (duty bearers), welche die Verantwortung für die Umsetzung der Kinderrechte tragen. Personen und Organisationen, die mit Kindern zu tun haben oder für sie tätig sind, haben sich an diese grundlegenden Linien eines Kinderrechtsansatzes (Child Rights-based Approach) zu halten. Die in der Konvention festgehaltenen Rechte sind von UNICEF, dem Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen, in vier Rechtsbereiche unterteilt:

Die staatlichen Pflichten laut Kinderrechtskonvention liegen – genauso wie bei allen UN-Menschenrechtskonventionen – **im Achten, Schützen und Gewährleisten der Kinderrechte.** Zur Kontrolle hat jeder Staat bzw. alle Länder im Rhythmus von fünf Jahren dem UN-Kinderrechtsausschuss einen Staatenbericht vorzulegen. Dieses Dokument wird flankiert von einer unabhängigen Berichterstattung von Nichtregierungsorganisationen. Einen wichtigen Zusammenschluss zur Beobachtung und

Gedicht von Janusz Korczak

„Du hast ein Recht, genauso geachtet zu werden wie ein Erwachsener.

Du hast das Recht, so zu sein, wie du bist. Du musst dich nicht verstellen und so sein, wie es die Erwachsenen wollen.

Du hast das Recht auf den heutigen Tag, jeder Tag deines Lebens gehört dir, keinem sonst.

Du Kind, wirst nicht erst Mensch, du bist ein Mensch.“

Vier Rechtsbereiche der UN-Kinderrechtskonvention laut UNICEF

Überlebensrechte – alle Rechte, die das Überleben des Kindes sichern, z. B. das Recht auf Nahrung, auf Wohnen oder medizinische Versorgung;

Entwicklungsrechte – alle Rechte, die eine angemessene Entwicklung des Kindes garantieren, z. B. das Recht auf Bildung, Freizeit, Schule, Freiheit des Denkens, des Gewissens und der Religion;

Schutzrechte – alle Rechte, die das Kind schützen, z. B. vor Ausbeutung, Missbrauch, willkürlicher Trennung von der Familie;

Partizipationsrechte – alle Rechte, die dem Kind freie Meinungsäußerung und Mitsprache in den die Kinder betreffenden Angelegenheiten garantieren.

(vgl. Trisch/ Lohrenscheid 2009, S. 38)

Intervention bildet in Deutschland die National Coalition, ein Zusammenschluss von über 100 Organisationen. Der Zivilgesellschaft kommt dementsprechend eine unverzichtbare Aufgabe zur Wahrung und Etablierung von Kinderrechten zu. Unabhängig davon, ob es sich um staatliche oder zivilgesellschaftliche Akteur_innen handelt, gilt es einen zentralen Leitgedanken der Kinderrechtskonvention zu beachten: das Kindeswohl.

2.2 Leitgedanke der Kinderrechtskonvention: Das Kindeswohl (Best interest of the child)

„Das sogenannte ‚Kindeswohl‘ ist vermutlich der am meisten strapazierte und zugleich am heftigsten umstrittene Begriff, wenn es darum geht, Entscheidungen für Kinder und mit Kindern zu treffen und zu begründen. Was wann und unter welchen Umständen im wohlverstandenen Interesse eines Kindes liegt, darüber gehen die Meinungen bei Fachleuten und auch bei Eltern häufig auseinander. Als Konstante im zumeist dissonanten Konzert der unterschiedlichen Positionen kann allenfalls ausgemacht werden, dass die Kinder und Jugendlichen selbst zu der Frage, was in ihrem besten Interesse liegt, oft nicht gehört werden.“

Maywald 2012, S. 92

Begrifflich betrachtet hat der Begriff „Kindeswohl“ im Deutschen zwei in sich verdichtete Dimensionen: **Wohlbefinden des Kindes und beste Interessen des Kindes**. Beide Dimensionen wiederum sind sowohl subjektiv als auch objektiv bestimmbar. Bei den besten Interessen des Kindes wären hier subjektiv die selbst geäußerten Interessen sowie die objektiven (wohlverstandenen) Interessen gemeint. Bei dem Wohlbefinden wären das subjektive Wohlbefinden sowie objektiv feststellbare Tatsachen guten Befindens aufzuführen (vgl. ebd.).

Der UN-Ausschuss für die Rechte der Kinder hat in seinen Ausführungen zum Kindeswohl zwar keine begriffliche

Definition gegeben, aber auf **den inneren Zusammenhang der Konvention** hingewiesen. Das bedeutet, dass das Kindeswohl mit weiteren Rechten im Einklang zu stehen hat, wie z. B. das Recht auf Nicht-Diskriminierung, das Recht auf Beteiligung, das Recht auf bestmögliche Entwicklung etc. In dem Sinne sind bei der Auslegung des Kindeswohls die Überlebens-, Entwicklungs-, Schutz- und Partizipationsrechte zu berücksichtigen. Der Sprecher der National Coalition schlägt auf der Basis von Grundbedürfnissen und Grundrechten von Kindern folgende Arbeitsdefinition des Kindeswohls vor:

„Ein am Wohl des Kindes ausgerichtetes Handeln ist dasjenige, welches die an den Grundrechten und Grundbedürfnissen von Kindern orientierte, für das Kind jeweils günstigste Handlungsalternative wählt“ (Maywald 2012, S. 104).

In der Präzisierung seiner Arbeitsdefinition bettet er den Begriff im Verhältnis zur angemessenen Berücksichtigung des Kindeswillens, der immer bestehenden und zu berücksichtigenden Elternverantwortung und den möglichen Eingriffen staatlicher Einrichtungen bei Gefährdungen des



Foto: Steffen Freiling/DRK

Kindeswohls ein. Ferner schlägt er ein zweischrittiges Verfahren vor, wie der Vorrang des Kindeswohls als Verfahrensleitlinie gewährleistet werden kann. Denn der Vorrang des Kindeswohls soll bei jeglichen Entscheidungen in Bezugnahme auf Kinder beachtet und umgesetzt werden, sei es in der Gesetzgebung, in der Bildungs- oder Gesundheitspolitik, in öffentlichen oder privaten Einrichtungen, in Verwaltungseinrichtungen etc. (vgl. ebd., S. 104 ff.). Dass dabei Kinder und Jugendliche gleichermaßen gefragt werden sollen, wirft grundsätzliche Fragen ihrer Partizipation im Sinne der Mitbestimmung und Teilhabe auf – auch angesichts einer häufig vernachlässigten Umsetzung dessen.

2.3 Kinderrechte: Partizipation und Gerechtigkeit

„Es kommt deshalb darauf an, nicht nur bestehende Rechte zugunsten der Kinder ‚umzusetzen‘, sondern Kindern zu ermöglichen, an diesen Prozessen aktiv mitzuwirken und die Bedingungen dafür zu schaffen, dass Kinder sich ihre Rechte selbst zunutze machen können.“

(Liebel 2013a, S. 241)

Manfred Liebel, der Leiter des Weiterbildungsstudiengangs „European Master in Childhood Studies and Children's Rights“ an der FU Berlin und Autor u. a. des Buches „Kinder und Gerechtigkeit“ (Liebel 2013a), plädiert für Kinderrechte von unten. Das heißt die **Einbettung der Kinderrechte in die unterschiedlichen sozialen und kulturellen Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen** in ausdrücklicher Berücksichtigung ihrer wesentlichen Beteiligung und Mitgestaltung. Anders gesagt: Kinder und Jugendliche haben die Kinderrechte mit Leben zu füllen, indem sie Bezüge zu ihnen aufmachen, sie korrigieren, ergänzen und auch für ihre lebensweltliche Bedürfnisse und Interessen verändern. Anstatt einer starren Top-Down- Strategie der Verwirklichung von Kinderrechten geht es um eine (ergebnis)offene, ernsthafte, partizipative Strategie von unten. Denn Kinderrechte machen erst dann Sinn, wenn sie auch für Kinder und Jugendliche von praktischem (lebensweltlichem) Interesse sind (vgl. Liebel 2013a, S. 120 ff.).

Kinder sind in dem Zusammenhang **als wichtige Akteure für eine sozial und politisch gerechtere Gesellschaft anzuerkennen** – auch angesichts einer Achse sozialer und politischer Ungleichheit zwischen Kindern und Erwachsenen. Sie sind entgegen gegenläufiger Annahmen handlungsfähige Subjekte, die sich ihre Befähigungen zur Mitgestaltung und Teilhabe nicht vorab aneignen müssen, sondern im Prozess der Partizipation erlernen und ausbauen können. Hierfür braucht es geeignete institutionelle Bedingungen und angemessene Haltungen von Erwachsenen (siehe unten ausführlicher) und die Aussicht auf

Einflussnahme ihrer Lebenswelt. Gerade benachteiligten und marginalisierten Kindern ist hier das Recht zuzugestehen, nicht nur die Kinderrechte (der UN-Konvention) zu kennen, sondern sie (mit eigenen Modifikationen) oder auch weitere Kinderrechte einfordern zu können, sodass sich gerechtere Verhältnisse für sie einstellen und etablieren können. Gerechtigkeitsorientierte Partizipationsstrukturen haben sich also danach auszurichten, dass „Kinder eine ernstgenommene und einflussnehmende Rolle in der Gesellschaft spielen können“ (Liebel 2013a, S. 6).

Manfred Liebel weist ferner auf bestehende (und noch zu erweiternde) Studien hin, die darlegen, dass **Kinder freilich über einen Gerechtigkeitssinn verfügen**, der sich in unterschiedlichem Maße äußern kann. Der Gerechtigkeitssinn zeigt sich z. B. im Gespür für die Belange und das Wohlbefinden anderer, dem kooperativen Spielen und Teilen von Spielsachen, dem Vermögen, andere (Kinder) zu trösten und damit Mitgefühl und Anteilnahme zu demonstrieren, oder in der altruistischen (selbstlosen) Berücksichtigung der Interessen von Freund_innen bei Handlungsentscheidungen. Dies ist auch bereits bei kleinen Kindern zu beobachten. Kindliche Beziehungs- und Lebensverhältnisse und die darin gemachten Erfahrungen spielen eine bedeutsame Rolle hierfür, ob die Entwicklung eines Gerechtigkeitssinns befördert oder behindert wird. Letzteres ist dabei nicht statisch zu sehen, sondern kann sich im Laufe des Lebensweges verändern. Während erwachsene Bezugspersonen am Anfang eine maßgebliche Rolle dabei spielen, sind es später zunehmend auch Gleichaltrige. Dabei ist davon auszugehen, dass das Entgegenbringen und Kultivieren von Respekt und Liebe sowie eine Stärkung in den Befähigungen des Kindes – sowohl von jüngeren als auch von älteren Bezugspersonen – positive Auswirkungen haben kann. Manfred Liebel hält fest:

„Nicht minder wichtig für die Ausbildung des Gerechtigkeitssinns dürfte sein, dass die Kinder in ihrem weiteren sozialen Umfeld, nicht zuletzt in Kindergarten und Schule sowie in den Gruppen der Gleichaltrigen, die Erfahrungen machen können, geachtet und in ihrem Sosein anerkannt zu werden sowie Beziehungen des solidarischen Umgangs miteinander und der gegenseitigen Rücksichtnahme zu erleben“ (Liebel 2013a, S. 230).

Im schulischen Alltag sind Erfahrungswelten der gegenseitigen Achtung und Anerkennung nicht immer gegeben. Verletzungen von Kinderrechten sind auf struktureller und individueller Ebene anzutreffen. Auf der Grundlage der obigen Ausführungen möchten wir uns nun daher in einem allgemeinen Blick der Situation an deutschen Schulen in Hinsicht auf die Wahrung und Verletzung von Kinderrechten/ Menschenrechten zuwenden – unter Fokussierung des Rechtes auf Bildung.

3 Menschen- und Kinderrechte als zu gestaltende Aufgaben in Schule und Schulsozialarbeit

„Bildung ist wichtiger als Schule“.
(Hartmut von Hentig, 2004)

Eine lebendige, demokratische Gesellschaft braucht Menschen, die diese Gesellschaft aktiv gestalten, die sich sozial, kulturell und politisch beteiligen. Um dazu in die Lage versetzt zu werden, brauchen die Menschen Zugang und Gelegenheiten zu Bildung.

Nicht von ungefähr ist das **Recht auf Bildung daher eines der zentralen und grundlegenden Kinderrechte**. Es ist die Voraussetzung für Selbstbestimmung und gesellschaftliche Teilhabe und bildet damit die Grundlage für die Wahrnehmung weiterer Rechte.

Bildung befähigt uns zur eigenständigen, selbstbestimmten Lebensführung. Dazu, unser Leben selbst nach unserem eigenen Willen zu gestalten und an allen Bereichen des Lebens teilzuhaben. Wilhelm von Humboldt bezeichnete Bildung als ein Streben des Menschen zur eigenen Vervollkommnung, das damit gleichzeitig einen Beitrag zur Verbesserung der Gesellschaft leistet (vgl. BMBF 2004, S. 21). Bildung ist der Prozess dieses Strebens und gleichzeitig das Ziel.

Bildung umschließt verschiedene Lebensbereiche, einen Schwerpunkt bildet unbestritten die in Schule vermittelte Bildung, da Schule durch den Anteil der dort verbrachten Lebenszeit in Kindheit und Jugend einen zentralen Lern- und Begegnungsort darstellt. Schule steht dabei vor der schwierigen Herausforderung, Bildungsgerechtigkeit für Kinder mit unterschiedlichsten Ausgangslagen bieten zu müssen, um allen Kindern das gleiche Recht auf Bildung und (zertifizierbaren) Bildungserfolg zu gewähren.

Hier ist in den letzten Jahren zunehmend auf internationaler und nationaler Ebene Kritik geäußert worden in Hinsicht auf die **Ausschlüsse und Selektionsmechanismen des Bildungssystems** und die (Kinder- und Menschen-)Rechtsverletzungen, die in der Institution Schule vorhanden sind und auftreten können.

Diese Kritik möchten wir nachfolgend beleuchten, sowie die **bisherigen positiven Umsetzungen von Kinder- und Menschenrechten im Bildungssystem und in der Schule würdigen**. Auch ist es uns ein Anliegen die Förderung von, Bildung für und Wahrung von Kinder- und Menschenrechten in der Schule – in Kooperation mit der Schulsozialarbeit – zu thematisieren.

3.1 Hintergrund: Umsetzung und Verletzung von Kinder- und Menschenrechten im Bildungssystem und in der Schule

3.1.1 Umsetzungen und Entwicklungen der letzten Jahre

Betrachtet man die Umsetzung der Kinderrechte international – und hier im Besonderen das Recht auf Bildung – so wird schnell deutlich, dass im Gegensatz zu anderen Ländern das Recht auf Bildung für Kinder in Deutschland in weiten Teilen umgesetzt ist. Durch die in Deutschland herrschende Schulpflicht ist gegeben, dass die meisten Kinder eine Schule besuchen und dort erstmal oft annehmbare, mal gute, mal weniger gute Bedingungen für ihren Bildungsprozess vorfinden können. Dies ist im internationalen Vergleich nicht selbstverständlich. Fehlende (finanzielle) Ressourcen für schulische Bildung oder gesellschaftliche Verhältnisse, in denen Kinder gegen ihren Willen und Interesse vom Schulbesuch abgehalten werden, wie z.B. Krieg, politische Unruhen oder eine hohe Armutsrate sind einschränkende Faktoren für Bildungszugänge in anderen Ländern.

Das gute Abschneiden auf dieser Ebene im internationalen Vergleich sollte aber nicht den Blick darauf verstellen, dass es auch in Deutschland **gravierenden Verbesserungsbedarf in der Umsetzung der Kinderrechte im Bildungssystem** gibt. 2006 besuchte Vernor Muñoz-Villalobos – der damalige Sonderberichterstatter des Menschenrechtsausschusses der Vereinten Nationen für das Recht auf Bildung – Deutschland. Sein Bericht zeigte deutlich auf, dass das Kinderrecht auf Bildung in Deutschland (noch) nicht ausreichend umgesetzt wird. Vernor Muñoz-Villalobos empfahl nach seinem Deutschland-Besuch eine ausführliche Debatte zum Zusammenhang zwischen dem deutschen Bildungssystem und der Exklusion von Kindern mit Behinderungen und Migrationshintergrund, die zugleich die Zweckmäßigkeit des mehrgliedrigen Schulsystems hinterfragen sollte.

Diese Debatte wird – begleitet auch durch weitere auf-rüttelnde Ergebnisse von internationalen und nationalen, vorangegangenen und darauf folgenden Studien zum Bildungssystem (wie z.B. PISA-Studien etc.) – seit Jahren trotz vieler Widerstände⁷ auch mit viel bewundernswertem Elan und Zielstrebigkeit geführt. Festzuhalten ist: Das Schulsystem wurde durchleuchtet und viele Reformen wurden in Gang gesetzt, die allen Beteiligten viel abverlangen und die zum Ziel haben, die festgestellte Bildungsungerechtigkeit im deutschen Schulsystem zu verringern.

Besonders hervorzuheben sind in dem Zusammenhang **die flächendeckende Einrichtung von**

Ganztagsschulen, die Einrichtung von Gemeinschaftsschulen, das klassenübergreifende Lernen durch Jahrgangsübergreifendes Lernen (JÜL)⁸ wie bspw. in flexiblen Schulanfangsphasen (SAPH)⁹, die Entwicklungen im Bereich Inklusion und (demokratischer) Partizipation sowie die neuesten Entwicklungen in der Föderalismusdebatte in Bezug auf Bildung.

Nichtsdestotrotz besteht aufbauend auf diesen positiven Entwicklungen weiterhin kontinuierlicher Verbesserungs- und Verstärkungsbedarf. Ungeachtet darf dabei auch nicht bleiben, dass sowohl strukturell als auch in der Institution Schule selber noch Kinderrechtsverletzungen alltäglich in Deutschland stattfinden (können).

3.1.2 Verletzungen von Kinder- und Menschenrechten durch das Bildungssystem auf struktureller Ebene

Menschen- und auch Kinderrechte sind universell, jedes Kind ist Träger_in dieser Rechte. Deutschland, das die UN-Kinderrechtskonvention 1989 ratifiziert hat, hat dafür Sorge zu tragen, dass jedes in Deutschland lebende Kind zu seinem Recht kommt. Dass dies zumindest beim Recht auf Bildung nicht vollständig umgesetzt wird, wird am deutlichsten an der **Situation von minderjährigen Flüchtlingen** in Deutschland sichtbar.

Zunächst einmal sind ihre **Rechte durch das Asylverfahrensgesetz eingeschränkt**, da sie nach § 12AsylVfG bereits mit 16 Jahren rechtlich als Erwachsene behandelt werden. Erschwerend wird ihnen zusätzlich ihre Altersangabe von den zuständigen Behörden oft nicht geglaubt. Das führt dazu, dass sie statt in kinder- und jugendgerechten Unterbringungen in zentrale Aufnahmeeinrichtungen gelangen und von dort auf die verschiedenen Bundesländer verteilt werden. **Je nach dort herrschendem Schulrecht und dem angenommenen (oder zugeschriebenen) Alter werden diese Kinder und Jugendlichen nicht mehr beschult.** Bedingt durch die föderalistische Bildungsstruktur handhaben die Bundesländer auch die Frage nach der allgemeinen Schulpflicht für Kinder, die jünger als 16 Jahre sind, unterschiedlich. Tatsache ist: **Es hängt viel vom Zufall ab, ob geflüchtete Kinder in Deutschland die Schule besuchen (dürfen) oder nicht.**

Gleichzeitig setzen aber Bleiberechtsregelungen zwingend voraus, dass die Kinder eine Schule besuchen (vgl. Neumann 2007 in Overwien/Prengel). Das stellt einen unauflösbaren Widerspruch dar, unter dem vor allem die Kinder und Jugendlichen leiden.

Zusätzlich zu diesen Kindern halten sich nach Schätzungen¹⁰ **10.000 bis 100.000 Kinder ohne Papiere in**

Deutschland auf. Diese Kinder haben **weder Zugang zur Gesundheitsversorgung noch zu Bildungseinrichtungen.** Es gibt Schulleitungen, die sich darüber hinweg setzen und auch Kinder, die sich illegalisiert in Deutschland aufhalten, in die Schule aufnehmen. Das ist keine Regel. Erschwerend zu diesen Ausschlussmechanismen kommt hinzu, dass Ausländerbehörden wiederum versuchen, über diese Kinder Zugriff auf die Eltern zu bekommen und Schulen auf fordern, sie zu melden (vgl. Neumann 2007 in Overwien/ Prengel). Ausschluss- und Repressionsmechanismen führen dazu, dass so einer großen Anzahl von Kindern und Jugendlichen ihr Recht auf Bildung verwehrt wird.

Doch auch den Schüler_innen, die sich innerhalb des deutschen Schulsystems befinden, wird das Recht auf Bildung unterschiedlich umfassend zuteil. Ein weiterer Ausschluss ganzer Gruppen von Kindern aus dem Regelschulsystem ist die Beschulung von als behindert eingestuften Kindern auf Förderschulen. Die seit 2009 in Deutschland geltende UN-Behindertenrechtskonvention sieht vor, dass die Vertragsstaaten dafür Sorge tragen, dass „Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden“, und fordert somit rechtlich bindend eine inklusive Beschulung.

Die **Forderungen nach Inklusion beziehen sich nicht nur allein auf als „behindert“ klassifizierte Kinder, sie zielt darauf, allen Menschen zu ihrem Recht auf Bildung und Teilhabe zu verhelfen** – und letztlich (strukturell) behindernde Barrieren abzubauen. Gerade an der Situation der Förderschulen zeigt sich aber ein weiterer Ausschlussmechanismus des Schulsystems. So fällt auf, dass ca. die Hälfte des Förderbedarfs bei festgestellten Behinderungen im Bereich der sogenannten seelischen Behinderung (Verhaltensauffälligkeit) diagnostiziert wird (vgl. Maywald 2012, S. 132). Diese Förderung gehört zum Bereich der Förderschule Lernen, wobei festzustellen ist, dass „die Schule für Lernbehinderte eine Schule für Kinder von arbeitslosen, armen, kinderreichen Eltern ist, in der vor allem Jungen und Kinder mit Migrationshintergrund überrepräsentiert sind“ (Demmer-Dieckmann 2007, S. 193). Gerade diese Gruppen erfahren insbesondere strukturelle Ausschlüsse und alltägliche Diskriminierungen.

Ein **weiteres Merkmal der Selektion von Schule ist, dass sie auch innerhalb der Regelschule bestimmte Gruppen von Kindern benachteiligt.** Die PISA-Studien haben einen deutlichen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg belegt und auch die Benachteiligung von Kindern mit sogenanntem Migrationshintergrund, die sich u. a. in schlechteren Noten und dem erschwerten Zugang zu Gymnasium oder Berufsausbildung zeigen und damit die Möglichkeiten zur

selbstbestimmten Gestaltung des eigenen Lebens verengen. Der Pädagogik- und Soziologie-Professor Dr. Lothar Krappmann (Mitglied im UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes) hält zusammenfassend im Hinblick auf die Untersuchung von Vernor Muñoz fest:

„Prof. Muñoz macht darauf aufmerksam, dass schlechte schulische Leistungen von Teilgruppen von Schülerinnen und Schülern nicht nur ein bedauerliches Leistungsdefizit eines Bildungswesens sind, sondern ein Menschenrecht von Kindern und Jugendlichen verletzen können. Dies ist dann der Fall, wenn durch Herkunft, nationale, ethnische oder religiöse Zugehörigkeit oder durch Lebensschicksale bestimmbar Gruppen von Kindern durch das Bildungswesen ungenügend gefördert werden, obwohl Mittel und Programme dafür zur Verfügung stehen, wie der Vergleich mit anderen Bildungssystemen demonstriert“ (Krappmann 2007, S. 12).

3.1.3 Verletzungen von Kinderrechten an Schulen

Neben dieser gravierenden Missachtung der Rechte ganzer Gruppen von Kindern und Jugendlichen durch Exklusion, Stigmatisierung und Benachteiligung sind auch in der **alltäglichen Praxis von Schule Kinderrechtsverletzungen festzustellen, die alle Kinder betreffen.**

Schon das Bewerten der Schüler_innen durch Noten, ihr ständiger Vergleich untereinander, stellen eine Verletzung von Kinderrechten dar. Durch diese Praxis steht nicht die Entwicklung des einzelnen Kindes im Vordergrund, sondern der Vergleich mit anderen – und damit einhergehend eine Ab- oder Aufwertung. Das Ziel, dass alle Kinder einer Altersgruppe am Ende eines Schuljahres die gleichen Inhalte gelernt haben sollen, verstößt nicht nur gegen die in Artikel 29 der UN-Kinderrechtskonvention als Ziel von Bildung proklamierte volle Entfaltung der Persönlichkeit, der Begabung und der geistigen und körperlichen Fähigkeiten, es widerspricht auch elementaren Erkenntnissen der Entwicklungs- und Lernpsychologie. Auch die Bedingungen, unter denen Lernen in der Schule stattfindet, liegen nicht immer im anzunehmenden „besten Interesse“ von Kindern (vgl. Maywald 2012, S. 132 ff.):

„Große Klassen in kleinen Schulräumen, marode Gebäude, langes Sitzen, mangelnde Bewegungs- und Freizeitmöglichkeiten und ein kognitiv verengter Lernstoff auf Kosten anderer Bildungsbereiche, z. B. sozial-emotionale, sportliche, musische und kreative Bildung, führen bei den Kindern häufig schon in der Grundschule zu vielfältigen psychosomatischen Beschwerden und nicht selten zu Schulunlust und sogar zu Schulangst oder Schulmüdigkeit“ (Maywald 2012, S. 133).

Jörg Maywald fragt zu Recht, ob hier nicht Artikel 24 Absatz 3 der Kinderrechtskonvention zum Tragen kommen müsste: „Die Vertragsstaaten treffen alle wirksamen und geeigneten Maßnahmen, um überlieferte Bräuche, die für die Gesundheit der Kinder schädlich sind, abzuschaffen.“

Ein weiteres Beispiel für einen Brauch, der den besten Interessen der Kinder vor allem in Bezug auf ihre Gesundheit u. U. entgegensteht, ist die eingangs beschriebene Regelung zum morgendlichen Schulbeginn.

Für die von Jörg Maywald angesprochenen psychosomatischen Beschwerden, die häufig zu beobachtenden Phänomenen wie **Schulunlust und Schulangst** schon bei jungen Schulkindern führen, sehen wir weitere Ursachen. Ob Kinder sich in der Schule wohlfühlen und gerne und gut lernen, hängt unserer Auffassung nach zu einem großen Teil von der Art der Ausgestaltung der Beziehung zwischen den Kindern, mehr aber noch der **Beziehung zwischen den Kindern und den jeweiligen Pädagog_innen** ab und von dem Klima, das in der Schule und der jeweiligen Klasse herrscht.

Eindrücklich erfahren habe ich (KW) das erst wieder kürzlich, als ich mit den Streitschlichter_innen, die ich ausbilde, eine Tour durch alle Schulanfangsklassen machte, damit sie sich den Kindern vorstellen und ihnen ihre Unterstützung bei Konflikten anbieten konnten. Wir besuchten alle Klassen nacheinander. In den Klassen, in denen Lehrer_in und Erzieher_in den Kindern Raum gaben und sie dazu ermutigten, von ihren Konflikten zu erzählen und Fragen zu stellen, kam es zu einem lebendigen Austausch und berührender Offenheit zwischen den Schulanfänger_innen und den Sechstklässler_innen. In anderen Klassen, in denen die Kinder zum Beispiel die Ansage erhielten „Stift runter, Nasen und Knie zur Tafel!“ und ein Kind, das seinen Stift in der Hand behielt, barsch angefahren wurde „Stift runter, hab ich gesagt!“, kam es zu keinerlei Nachfragen oder Erzählungen von Seiten der Schulanfänger_innen.

Was in den Klassen passiert, die **alltäglichen kleinen und größeren Demütigungen, Kränkungen und Einschüchterungen**, ist oft schwer zu greifen und auch schwer zu belegen. Im Regelfall bekommt außer den Schüler_innen und der jeweiligen Lehrperson niemand mit, was hinter der geschlossenen Klassenzimmertür geschieht. Dazu kommt, dass viele Kinder die Verletzung ihrer Rechte – z. B. durch verbale Gewalt – zwar als schmerzhaft und erniedrigend empfinden, aber auch in einem gewissen Maße als „normal“ akzeptieren, da sie es von Erwachsenen oft so gewöhnt sind und wenig oder keine Möglichkeiten sehen, sich zu wehren.

Zwei aktuelle Untersuchungen mögen dies exemplarisch belegen: einmal der erste Kinder- und Jugendreport

(2010) sowie die bisherigen Ergebnisse aus dem Projekt-
netz INTAKT¹¹:

Für den ersten Kinder- und Jugendreport (2010) zur
Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention wurden
Kinder und Jugendliche befragt, wo sie ihre Rechte ver-
letzt sehen. Sie berichteten viel von Situationen, die mit
menschlichen Beziehungen und daraus entstehenden
Verletzungen in der Schule zu tun haben, beispielsweise
von **Ungleichbehandlung und mangelnder Wert-
schätzung durch Lehrer_innen**. Im Umgang mit an-
deren Kindern und Jugendlichen haben schon viele Er-
fahrungen mit Gewalt, Ausgrenzung und Beleidigungen
gemacht (vgl. 1. Kinder- und Jugendreport 2012 zitiert
nach Wichmann 2011).

Annedore Prengel – von 2002 bis zu ihrer Emeritierung
im Jahr 2012 Professorin für Grundschulpädagogik an
der Universität Potsdam – hat gemeinsam mit der Sozial-
wissenschaftlerin Antje Zapf und einem Forschungsteam
die seit 15 Jahren laufende Beobachtungsstudie INTAKT
(Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern)
durchgeführt. An ca. 300 Beobachtungstagen in 120
Schulen unterschiedlicher pädagogischer Ausrichtung
und mit unterschiedlichem Schüler_innenprofil wurden
Interaktionen zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen
protokolliert, in denen zwischen verschiedenen Formen
der Ansprache und Graden der Verletzung differenziert
wurde. Das bisherige Ergebnis: **Ungefähr drei Viertel
der Interaktionen sind als anerkennend oder neu-
tral einzustufen. Ein knappes Viertel der beobach-
teten Interaktionen wird als verletzend eingestuft,
sechs Prozent aller Interaktionen sogar als schwer
verletzend.**¹²

Die Ergebnisse der INTAKT-Studien zeigen, dass es sehr
wohl ein nicht zu leugnendes Problem der Kinderrechts-
verletzung auf der Ebene pädagogischer Beziehungen
gibt. Annedore Prengel bezeichnet es als ein in der Bil-
dungsforschung „weitgehend tabuisiertes Thema.“¹³

Dieser Befund lässt darauf schließen, dass auch im gesell-
schaftlichen und schulischen Alltag in Deutschland noch
zu wenig Bewusstsein über die Verletzung von Kinder-
rechten, in diesem Fall der Würde von Kindern herrscht.
Umso mehr lässt sich ein Bedarf ableiten, in Schule und
Schulsozialarbeit für Menschenrechte und Kinderrechte
zu sensibilisieren und diese vehement zu stärken.



Foto: Steffen Freiling/DFK

3.2 Menschen- und Kinderrechte in Schule und Schulsozialarbeit

Schule und Schulsozialarbeit stehen vor der gemeinsamen Aufgabe, die bestehenden Missachtungen von Kinderrechten in und durch Schule zu minimieren. Vieles muss sich auf **struktureller und schulpolitischer Ebene** verändern, **Schule und Schulsozialarbeit haben aber die Möglichkeit, Menschen- und Kinderrechte „von innen“ zu stärken**. Wenn Kinder und Jugendliche Schule als einen Ort erleben, an dem ihre Rechte gewahrt werden, an dem sie etwas über ihre Rechte lernen und diese umsetzen können, werden sie diese Rechte auch leichter außerhalb der Schule praktizieren und wahren können und somit zu einer lebendigen demokratischen Gesellschaft beitragen. Dies ist das Ziel und der Kern von Menschenrechtsbildung, die Bildung über, durch und für Menschenrechte.

3.2.1 Menschenrechtsbildung als Aufgabe von Schule

Ein zentraler zivilgesellschaftlicher Auftrag von Schule ist, Kinder und Jugendliche zu demokratiefähigen Bürger_innen zu bilden. Schule hat über diesen und ihren allgemeinen Bildungsauftrag theoretisch optimale Bedingungen, Menschenrechtsbildung und Partizipation zu gewährleisten und damit auch die Grundlage für einen wichtigen Baustein in der Befähigung zur Demokratie zu legen. Gleichzeitig stehen die Strukturen des Schulsystems, Ausschlussmechanismen und eine kritisch zu sehende weit verbreitete pädagogische Haltung (wie weiter oben beschrieben) der Umsetzung dieser Aufgabe im Weg.

Hervorzuheben ist, dass das Menschenrecht auf Bildung eine Grundlage bildet für die Wahrnehmung weiterer Menschenrechte. Umgekehrt braucht es die Wahrung der Menschenrechte, um das Recht auf Bildung umzusetzen. Dadurch kommt der **Schule eine mehrfach wichtige Rolle in Bezug auf die Menschenrechte** zu: Zum einen, die **Verpflichtung des Staates zur Bekanntmachung der Menschenrechte** umzusetzen¹⁴, zum anderen, als die Bildungsinstitution **Bildung für alle zu ermöglichen** und sie somit auch zu befähigen, ihre Menschenrechte wahrzunehmen. Menschenrechtsbildung ist ein wichtiger Bestandteil dieser Bildung.

„Menschenrechtsbildung zielt auf die Förderung einer Kultur der Menschenrechte, die dazu befähigt, Menschenrechte zu achten, zu schützen und einzufordern. Sie versteht sich als präventive und handlungsorientierte Bildungsarbeit und verbindet drei miteinander verknüpfte Lernfelder: Lernen über Menschenrechte, Lernen durch

Menschenrechte, Lernen für Menschenrechte“ (Deutsches Institut für Menschenrechte et al. 2009, zitiert nach Maywald 2012, S. 118).

Judy Gummich vom Deutschen Institut für Menschenrechte hat auf dem Symposium „Diskriminierung an Berliner Schulen benennen: Von Rassismus zu Inklusion“¹⁵ die drei Bestandteile von Menschenrechtsbildung näher ausgeführt:

- **Bildung über Menschenrechte** – hat zum Ziel, die Rechte zu kennen, sachliche Information über diese Rechte zu erhalten, wie z. B. die historische Entwicklung und die weitere Entwicklung und Umsetzung zu kennen.
- **Bildung durch Menschenrechte** impliziert, dass menschenrechtliche Prinzipien in der Lehre angewendet werden. Dabei geht es auch darum, für Haltungen, Einstellungen und Werte in Bezug auf die Menschenrechte sensibilisiert zu werden, bestärkt zu werden, die Menschenrechte umzusetzen und Chancen zur Überwindung von Menschenrechtsverletzungen kennen zu lernen.
- **Bildung für Menschenrechte** – durch das Kennen und Praktizieren von Menschenrechten handlungsfähig werden und bleiben und sich für die eigenen Menschenrechte und die anderer einsetzen zu können. Im Vordergrund stehen hier Handlungs- und Kommunikationskompetenzen.

Schule und Schulsozialarbeit haben – gerade in ihrem Zusammenwirken – verschiedene Möglichkeiten, diese drei Aspekte von Menschenrechtsbildung umzusetzen:

3.2.2 Bildung über Menschenrechte

In mehreren Fächern (z. B. Sachkunde, Ethik, Religion, Geschichte, Gemeinschaftskunde, Sozialkunde, Wirtschaft/ Politik, Erdkunde, Deutsch) verschiedener Klassenstufen ist das Thema Menschen- und Kinderrechte zumindest als mögliches Thema vorgesehen.

Es handelt sich bei der Menschenrechtsbildung allerdings nicht um ein Querschnittsthema, zudem steht diese nicht in allen Bundesländern verbindlich im Lehrplan und die Ausgestaltung des Themas hängt stark von der jeweiligen Lehrkraft ab.

Die Kultusministerkonferenz hat 1980 eine „Empfehlung zur Förderung der Menschenrechtserziehung in den Schulen“ verabschiedet und diese im Jahr 2000 aktualisiert. Auf der Homepage der Kultusministerkonferenz ist zu lesen:

„Alle Länder in der Bundesrepublik Deutschland sehen die Erziehung zur Achtung der Menschenwürde als substanzielle Aufgabe und wesentliches Ziel der Schulen an. Die Thematik ist fest in den Lehrplänen der einschlägigen Fächer aller Schularten und Schulstufen verankert und ist zudem Gegenstand zahlreicher außerunterrichtlicher Projekte und Initiativen“ (KMK 2008).

Im Jahr 2012 stellt jedoch Jörg Maywald fest:

„Kinder- und Menschenrechtsbildung findet in der Schule zwar punktuell, nicht jedoch systematisch und auf mehrere Altersstufen verteilt statt. Die Information der Kinder über ihre Rechte nach der UN-Kinderrechtskonvention ist nicht in allen Bundesländern ein verbindlicher Bestandteil der schulischen Curricula“ (Maywald 2012, S. 136).

Dass Menschenrechtsbildung noch nicht fest in den Rahmenlehrplänen deutscher Schulen verankert ist, stellt ein großes Versäumnis dar. Zudem werden Menschenrechte und Menschenrechtsverletzungen aus „deutscher Sicht“ oft mit anderen Ländern verknüpft, in denen die Menschenrechte oftmals sichtbarer missachtet werden. Auch in der Schule scheint die Annahme zu gelten, dass Menschenrechtsverletzungen ein Problem „unterentwickelter“ Länder seien und von dieser Perspektive wird das Thema häufig auch im Unterricht angegangen. Das stellt allerdings eine einseitige und problematische, eurozentrische Herangehensweise dar.

Durch das Lernen über Kinderrechte lernen Kinder, dass es diese Rechte gibt und dass diese für sie selbst und für alle Menschen gelten, hier und weltweit. Sie lernen auch, dass die (weitgehende) Achtung und Umsetzung der **Kinderrechte in Deutschland kein Selbstverständnis**

ist, sondern Rechte erkämpft und bewahrt werden müssen.

Die Kenntnis der Menschenrechte, ihrer Entstehungsgeschichte und ihrer Verbreitung ist jedoch alleine nicht ausreichend. Es sollte an der Lebenswirklichkeit der Kinder angeknüpft und mit ihnen untersucht werden, wie ihr Leben durch die Menschenrechte beeinflusst ist. Wo sind ihre Rechte gewahrt, was ist ihnen erst möglich durch die Existenz der Menschenrechte, aber auch: Wo werden ihre Rechte nicht umgesetzt oder verletzt?

Auf dem oben genannten Symposium wurden durch einige Teilnehmer_innen im nachmittäglichen Workshop zum Thema „Menschenrechte in der Schule“ verschiedene Ideen dazu entwickelt, z.B. dass die Kinder als „Kinderrechtsdetektiv_innen“ erforschen, wo ihre Rechte im Alltag und in der Schule umgesetzt werden und wo sie verletzt werden.

Eine Fülle an Spielen und Übungen, um sich das Thema Menschen- und Kinderrechte mit Kindern und Jugendlichen zu erarbeiten, bieten die beiden Handbücher zur Menschenrechtsbildung Kompass und Compasito (siehe Kasten).

Aus der Schule meiner Söhne ist mir (KW) bekannt, dass der Religionslehrer mit den Kindern der fünften Klasse einen Fragebogen zu Kinderrechten entwickelte und die Schüler_innen dann vor dem Supermarkt des Viertels Erwachsene befragten. Es ist ein guter Ansatz, die Beschäftigung mit Kinderrechten aus der Schule in den Sozialraum und die Öffentlichkeit zu tragen. Dies entspricht auch der Idee von Menschenrechtsbildung der Herausgeber_innen von „Compasito“: **„Menschenrechte und**

Handbücher zur Menschenrechtsbildung

Compasito – Handbuch zur Menschenrechtsbildung mit Kindern

2009 vom Deutschen Institut für Menschenrechte in Zusammenarbeit mit dem Europarat und der Bundeszentrale für politische Bildung herausgegeben, bietet das Handbuch neben einer Einführung in die Menschenrechte und die Menschenrechtsbildung eine Fülle an praktischen Übungen, um gemeinsam mit Kindern von 6 bis 13 Jahren die Menschenrechte zu erkunden. Im Anhang finden sich die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte und das Übereinkommen über die Rechte des Kindes, beides auch in kinderfreundlicher Fassung. Compasito ist zu beziehen über die Bundeszentrale für politische Bildung.

Kompass – Handbuch zur Menschenrechtsbildung

2005 vom Deutschen Institut für Menschenrechte, der Bundeszentrale für politische Bildung und dem Europarat herausgegeben, bietet das Handbuch neben einer Einführung in die Menschenrechtsbildung Ideen und Methoden für die schulische und außerschulische Menschenrechtsbildung mit jungen Menschen. Kompass steht als Download über die Website des Europarates in mehreren Sprachen zur Verfügung. Die einzelnen Übungen stehen in deutscher Sprache auf dem Kompass Webportal zur Verfügung: <http://kompass.humanrights.ch>

Menschenrechtsbildung sind ein gemeinsamer Lernprozess, der nicht nur Kinder, sondern auch Erwachsene angeht“ (Deutsches Institut für Menschenrechte et al. 2009, S. 7).

Hier zeigt sich die Überschneidung des Lernens über und Lernen durch Menschenrechte. Das Lernen über Menschen- und Kinderrechte sollte an den Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen anknüpfen und die Grundlage für das Miteinander von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen bilden. Erwachsenen kommt in diesem Zusammenhang die Verantwortung zu, im Umgang mit Kindern und Jugendlichen und miteinander die Umsetzung der Kinder- und Menschenrechte vorzuleben.

3.2.3 Bildung durch Menschenrechte

Der zweite Aspekt, das Lernen durch Menschenrechte, bezieht sich auf die Anwendung der Menschenrechte in der Lehre. Darüber soll auch für die Wahrung und Verletzung der Rechte sensibilisiert werden. Nur **durch das Erfahren der Menschenrechte in der Praxis werden diese Rechte wirklich durchdrungen und verinnerlicht**. Genau wie das theoretische Lernen demokratischer Grundsätze zwar ein wichtiger Baustein in der Demokratiebildung ist, reicht dieser Zugang nicht aus, damit Kinder sich zu demokratiefähigen und demokratiemündigen Bürger_innen bilden. Es braucht die eigene Erfahrung von Mitbestimmung und Selbstwirksamkeit. Anders gesagt: Ein Kind lernt das Radfahren nicht, indem man ihm erklärt, wie ein Fahrrad funktioniert. Das ist hilfreiches Hintergrundwissen, ersetzt aber nicht das eigene Ausprobieren und Üben.

3.2.4 Bildung für Menschenrechte

Um sich einzubringen und sich für die Menschen- und Kinderrechte einsetzen zu können, brauchen Kinder und Jugendliche **bestimmte Kompetenzen**. Zu diesen zählen unter anderem **aktives Zuhören und Kommunizieren, kritisches Denken, konstruktive Konfliktbearbeitung, Kooperation, selbstbewusst die eigene Meinung äußern können, sich demokratisch an Aktivitäten mit Gleichaltrigen zu beteiligen** (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte et al. 2009, S. 27).

Diese Kompetenzen können (und sollten) in der Schule durchgängig in Unterricht und Freizeit erprobt und vertieft werden. Das **erfordert idealerweise ein demokratisches Schul- und Unterrichtsklima und damit zusammenhängend eine demokratiefördernde pädagogische Haltung**.

Kinder- und Menschenrechte sollten in der Schule als **zentrale Grundlage zum Miteinanderleben** behandelt werden, die sie sind. Und es sollte gemeinsam mit den Kindern überprüft werden, ob diese Rechte im Alltagsleben der Kinder – also auch und vor allem in der Schule – gewahrt werden. Dazu muss aber auch gehören, dass Schule – und alle an Schule Beteiligten – sich dem Gedanken öffnen, dass in und durch Schule Kinder- und Menschenrechte verletzt werden können.

3.3 Kinderrechte und Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeit kann sich hierbei – als Soziale Arbeit am Ort Schule – in besonderem Maße einbringen. Schulsozialarbeit findet in dem schwierigen Spannungsfeld statt, als Teil der Jugendhilfe einen anderen Auftrag als Schule zu haben, ein anderes Selbstverständnis, andere rechtliche Grundlagen und einen anderen historischen Hintergrund und dennoch gut mit Schule kooperieren zu müssen, ohne hinter den eigenen Ansprüchen zurück zu stecken. Gerade dieses Spannungsfeld eröffnet Möglichkeiten, Menschenrechtsbildung sowie die Wahrung und Umsetzung von Kinderrechten in der Schule zu fördern.

Durch die oben beschriebenen gesellschaftlichen und schulorganisatorischen Entwicklungen wie die zunehmende Einrichtung von Ganztagschulen, jahrgangsübergreifendes Lernen und inklusiver Schule wird die **Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule und somit die Rolle der Schulsozialarbeit immer wichtiger**.

Sozialarbeit am Ort Schule nimmt eine Brückenfunktion sowohl zwischen Jugendhilfe und Schule ein wie auch zwischen dem System Schule und den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Dadurch, und durch ihre Ausrichtung an anderen Zielen als die Schule, kann sie zu einem umfassenderen Bildungsangebot beitragen und den Stellenwert von Kinderrechten innerhalb der Schule stärken. Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII), an dem sich auch die Schulsozialarbeit ausrichtet, benennt Kinder und Jugendliche ausdrücklich als Träger eigener Rechte.

Schulsozialarbeit orientiert sich am Ziel der sozialen Gerechtigkeit und entspricht damit auch der Zielsetzung der Kinder- und Menschenrechte. Der Professor für Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik Hans Thiersch (2002) beschrieb die Rolle Sozialer Arbeit im Rahmen der Lebensweltorientierung als „Anwalt sozialer Gerechtigkeit“. Für die Sozialwissenschaftlerin und Sozialarbeiterin Silvia Staub-Bernasconi (2007) ist Soziale Arbeit eine „Menschenrechtsprofession“ (Baier 2011, S. 87). Der Sozialpädagogik-Professor Florian Baier (2011)

bezeichnet die UN-Kinderrechtskonvention als „eine der umfassendsten inhaltlichen Konkretisierungen von sozialer Gerechtigkeit gegenüber Kindern und Jugendlichen“ (ebd., S. 87).

Die UN-Kinderrechtskonvention ist zum einen der Prüfstein, an dem Schule und Soziale Arbeit sich messen lassen müssen. Zum anderen bietet sie der Schulsozialarbeit eine **Orientierungshilfe**, einen **Handlungsleitfaden** und die **Möglichkeit der Präzision der Rolle der Sozialen Arbeit**. Für die Schulsozialarbeit von besonderer Bedeutung sind neben dem Recht auf Bildung das Recht auf Nicht-Diskriminierung und das Recht auf Partizipation (vgl. Baier 2011, S. 88).

Diese Rechte bedingen einander. So ist das **Recht auf Bildung eine der Grundlagen für die Wahrnehmung des Rechts auf Partizipation und für das Erkennen von stattfindender Diskriminierung**. Gleichzeitig ist beteiligungsorientiertes Lernen in einem diskriminierungsfreien Umfeld die Voraussetzung für umfassende Bildung.

„Das Recht auf Bildung ist eines der grundlegendsten Rechte für Kinder und Jugendliche, weil es ihre zweckfreie Entwicklung, die freie Entfaltung ihrer Persönlichkeit, die Herausbildung von Lebenskompetenz sowie ein Leben sowohl in individueller Freiheit, als auch in gegenseitiger Verantwortung im sozialen Miteinander formuliert“ (Baier 2011, S. 94).

In dieser Beschreibung des Rechts auf Bildung zeigen sich sehr deutlich die **Parallelen zu den ureigensten Aufgaben der Sozialen Arbeit**, wie sie im SGB VIII verankert sind. Bereits in §1 Absatz 1 ist das Recht jedes Kindes und Jugendlichen auf „Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ festgeschrieben.

Schulsozialarbeit eignet sich also schon aus ihrem Selbstverständnis heraus dafür, Kinderrechte in Schule zu schützen und zu stärken und Menschenrechtsbildung in ihrer Arbeit zu verankern.

Grundlegend gehört dazu die Stärkung der Partizipation von Schüler_innen, sodass sie sich selbst mit ihren Perspektiven im Sinne des Art. 12 der UN-Kinderrechtskonvention Gehör verschaffen können. Dadurch können sie selbst maßgeblich auf das schulische Alltagsleben Einfluss nehmen, auch darüber, dass sie ihre Rechte kennen und Verletzungen dieser Rechte selbst äußern können. Hierfür braucht es angemessene schulische Strukturen und Haltungen von Pädagog_innen, sodass Schüler_innen ihre Persönlichkeit (weiter) entfalten und ihr politisches Bewusstsein entwickeln und erweitern können.

4 Schüler_innenpartizipation fördern: strukturelle Perspektiven und Haltung von Erwachsenen

*„Die Welt gehört in Kinderhände, dem Trübsinn ein Ende
Wir werden in Grund und Boden gelacht, Kinder an die Macht“.*

(Kinder an die Macht – Herbert Grönemeyer 1986)

Unbestreitbar offenbart das obige Lied des deutschen Musikers Herbert Grönemeyer zwar romantisierende und idealisierende Anteile einer Beteiligung und Bestimmung von Kindern, doch enthält es in schwingvollem Groove auch eine wichtige gesellschaftliche Perspektive: Die **Veränderung einer Welt aus Kinderperspektive**, in der Erwachsene für gewöhnlich am meisten zu sagen – und zu bestimmen haben. Wir leben faktisch hier und weltweit in einer Gesellschaft, in der Kinder und Jugendliche tendenziell wenig Zugang haben zu Beteiligungs- und Entscheidungsprozessen z.B. im familiären Alltag, in Vereinen oder in öffentlichen Institutionen wie auch der Schule. Anders betrachtet: Einige Kinderrechte werden in Familie, Gesellschaft und Schule (siehe oben) nicht angemessen berücksichtigt und gewahrt.

Vor diesem Hintergrund sind **Meinungsbekundungen und Partizipationsprozesse von Kindern und Jugendlichen** oder von Schüler_innen vermehrt in den Mittelpunkt zu rücken, um z.B. auch auf Missstände aus ihrer eigenen Perspektive hinweisen zu können. Laut der UN-Kinderrechtskonvention Artikel 12 haben Kinder das Recht, bei allen Angelegenheiten oder Maßnahmen, die sie betreffen, angehört und entsprechend ihres Alters und ihrer Reife berücksichtigt zu werden. Dieses Recht auf Mitsprache und Partizipation ist auch in Schulen umzusetzen und zwar in einer Weise, dass es kein Scheinrecht, sondern ein grundlegendes „Seins-Recht“ darstellt. Denn Partizipation ist als ein grundlegendes Recht zu verstehen, welches jedem Menschen zugute kommt, um den eigenen Handlungsspielraum zu erweitern – ganz unabhängig davon, ob es ihm nützt oder nicht nützt (vgl. Liebel 2013a, S. 106).

Wenn wir nun die politisch, musikalisch oder kulturell übermittelten Forderungen nach mehr ernsthafter Partizipation von Kindern und Jugendlichen verwirklichen wollen, dann braucht es unserer Auffassung nach mindestens dreierlei: a) eine Veränderung der institutionellen Strukturen, b) eine angemessene Haltung von Erwachsenen und c) die Stärkung des politischen Bewusstseins von Kindern, z.B. durch kreative Medienarbeit. In Bezugnahme auf die Institution Schule möchten wir nun auf alle drei Elemente eingehen – eingebettet in ein Verständnis von Demokratie, das sich als gelebtes Miteinander auf Augenhöhe zu bewähren hat.

4.1 Demokratisch-partizipative Strukturen: Grundlagen und schulische Ansätze

Im Betzavta Ansatz¹⁶ (Demokratie leben und lernen) gibt es eine Übung, in der es darum geht, einen Kürbis unter verschiedenen Parteien aufzuteilen, die über unterschiedliche Nutzungs-Interessen verfügen. Im Laufe der Übung zeigt sich, dass es natürlich mehrere Lösungsstrategien gibt und dass keine der gemeinsamen Lösungsstrategien ohne einen zentralen Aspekt auskommt: bedürfnisorientierte Verständigungs- und Entscheidungsprozesse, die idealerweise alle Interessen mehr oder weniger berücksichtigt.

Die Übung zeigt sehr lebensweltnah, wie unser Alltag einerseits von Kommunikations- und Entscheidungsprozessen geprägt ist. Andererseits tragen demokratische Leitlinien, wie z.B. die Einbindung und Beteiligung aller (ohne Diskriminierung) dazu bei, gute gemeinsame Lösungen zu finden. Partizipation und Demokratie werden so zu einem zentralen Element gelingenden, gelebten sozialen Miteinanders. Demokratie ist demnach als eine alltäglich zu praktizierende soziale Lebensform zu betrachten.

4.1.1 Grundlagen: Demokratie als eine alltäglich zu kultivierende soziale Lebensform

Hinlänglich bekannt ist, dass wir in Deutschland aktuell in einer repräsentativen Demokratie leben. Weniger bekannt ist, dass ein **Verständnis von Demokratie** noch weit über eine bestehende Herrschafts- und Regierungsform, die sich z.B. über das Wahlrecht von politischen Vertreter_innen äußert, hinausgeht. Hier ist die Unterscheidung des US-amerikanischen Erziehungswissenschaftlers (und geistigen Mitbegründers einer Demokratiepädagogik) John Dewey sehr hilfreich.

Er unterscheidet erstens zwischen Demokratie als Herrschaftsform, wo es um die Gestaltung von politischen Entscheidungs- und Verwaltungsprozessen von Seiten des Staates geht. Bekannt sind hier die sogenannte Gewaltenteilung (Legislative, Exekutive, Judikative) und zahlreiche bürgerliche Rechte und Verpflichtungen. Zweitens kann Demokratie auch als Gesellschaftsform verstanden werden, in der Bürger_innen, Institutionen und Gruppen in einer bestimmten Form organisiert sind und miteinander kooperieren. Beispiel sind (Interessens-)Zusammenschlüsse von Vereinen und Verbänden, Meinungsbildungsprozesse durch (öffentliche) Medien oder politische Einflussnahme durch die Zivilgesellschaft. Kurz gefasst geht es um eine demokratische Öffentlichkeit mit einer heterogenen Interessens(vertretungs)landschaft. Drittens ist **Demokratie als eine Lebensform** zu betrachten, in der demokratische Leitlinien für das alltägliche Handeln

bedeutsam sind (vgl. etwa Dewey 1993). Auf letzteres möchten wir nachfolgend genauer eingehen, da es uns für den sozialen Schauplatz Schule sehr wichtig erscheint.

Demokratie als Lebensform zu betrachten bedeutet, dass **demokratische Werte und Prinzipien bereits in alltäglichen Haltungen erlernt und verkörpert werden** müssen, sodass Demokratie als Organisationsform sich für alle bewähren kann. Zu diesen Leitprinzipien zählen gegenseitige Anerkennung (unabhängig der Herkunft, dem Geschlecht etc.), solidarisches Miteinander aller Gesellschaftsmitglieder oder auch grundsätzliche Gleichberechtigung aller. Konkret würde es z. B. bedeuten, bestehende Meinungs- und Interessens-Unterschiede in Anerkennung (und Wertschätzung) der anderen Person(en) auszuhandeln zu können und Fähigkeiten der (empathischen) Anteilnahme und des Teilens von Gütern und Ressourcen zu entwickeln. Ebenso kann es bedeuten, in solidarischer Hinsicht Verantwortung für bestimmte Bereiche und Aufgaben zu übernehmen, während eine Vertrauensbasis besteht, dass alle weiteren ihren abgesprochenen Aufgaben gleichermaßen nachkommen. Eine ausführliche Liste an demokratischen Prinzipien unter Berücksichtigung von Kindern führen die Autor_innen Reingard Knauer, Rüdiger Hansen und Benedikt Sturzenhecker auf (vgl. Knauer et al. 2012, S. 125).

Sie betonen auch, dass **Kinder schon recht früh heranzuführen sind an das Erleben einer demokratischen Gemeinschaft** in pädagogischen (frühkindlichen) Einrichtungen. Die Begegnung unterschiedlicher junger und alter Menschen an solchen Orten birgt die Möglichkeit des Kennenlernens und Austauschs in einer Gemeinschaft, in der die Begegnung von differenten Hintergründen und Bedürfnissen für alle angemessen und zufriedenstellend ausgehandelt wird (vgl. ebd., 2012, S. 121 ff.). Das setzt aber zwingend voraus, dass Einbindung, Beteiligung und Teilhabe kurz: Partizipation insbesondere von Kindern und Jugendlichen ein existentielles Recht darstellt.

Handlungsmöglichkeiten erweitern: (Kinder-)Partizipation als ein „Seins-Recht“

In Hinsicht auf Kinderpartizipation sind viele verschiedene Typologien entstanden, die kritisch auf das Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen schauen. Auf der Grundlage einer der bekanntesten Typologien des US-Psychologen Roger Hart aus dem Jahr 1992 hat der Pädagoge Richard Schröder 1995 eine erweiterte Partizipationsleiter erstellt:

1. Fremdbestimmung
2. Dekoration
3. Alibi-Teilhabe
4. Teilhabe

5. Zugewiesen, aber informiert
6. Mitwirkung
7. Mitbestimmung
8. Selbstbestimmung
9. Selbstverwaltung (vgl. Liebel 2013a, S. 104 f.).

Hilfreich ist an solchen Unterscheidungen, dass sie recht praktikabel erscheinen und Grade einführen **zwischen Formen der Scheinpartizipation und in diesem Falle der autonomen Partizipation von Kindern und Jugendlichen**¹⁷. Nachteilig ist ihre statische Form und dass sie die feinen und weniger offensichtlichen Grade der ungleichen Machtbeziehung zwischen Erwachsenen und Kindern nicht gänzlich abdecken können. Kritische Frageperspektiven wären da: Wie weit reicht die Partizipation tatsächlich? Können Kinder auch im Grad der Selbstverwaltung ihre eigenen Themen bestimmen und Einfluss nehmen auf Entscheidungssphären von Erwachsenen? Wie sehr werden kontextuelle und lebensweltliche Verhältnisse von Kindern und Jugendlichen mit berücksichtigt? Wer entscheidet, wann der Partizipationsprozess endet und wie er gefördert bzw. gerahmt wird (vgl. ebd.)?

Auch wenn solche hilfreichen Modelle herangezogen werden, macht es vor diesem Hintergrund viel Sinn, zusätzliche begleitende Fragen in Hinsicht auf Kinderpartizipation zu stellen. Blickpunkt wäre z.B. anhand obiger Fragen das kritische Beleuchten und Hinterfragen normativer Vorgaben und Rahmenbedingungen sowie soziopolitischer Interessen von Erwachsenen. Auf diesem Wege kann sichergestellt werden, dass Kinderpartizipation kein „Schein-Recht“ ist, sondern als grundlegendes „Seins-Recht“ ernst genommen wird.

Partizipation im Sinne eines „Seins-Recht“ bzw. eines grundlegenden Rechts bringt zum Ausdruck, dass es unser Recht ist, in unserer jeweiligen sozialen Umwelt handelnd zu wirken und teilzuhaben. Denn als Menschen – jung oder alt – nehmen wir zwar in unterschiedlicher Weise, doch dennoch ganz selbstverständlich Anteil an unserer Umwelt, erstmal unabhängig betrachtet vom Sinn oder Nutzen und von der potenziellen Einflussosphäre. Partizipation ist in dem Sinne als ein unveräußerliches Recht zu verstehen, dass uns allen innewohnt, um unseren sozialen Aktions- und Handlungsradius mitzugestalten und zu erweitern – sowie um uns vor Fremdbestimmungen von außen erwehren zu können (vgl. ebd.).

Übertragen auf Kinder und Jugendliche bedeutet es: Schüler_innen haben im Rahmen ihrer Entwicklungs- und Lernprozesse ein individuelles und existenzielles Recht inne, mitzusprechen, mitzugestalten und mitzuentcheiden. Für ihren Bildungsprozess ist es demnach sehr sinnvoll, hierfür an Schulen geeignete Strukturen der Partizipation vorzufinden bzw. zu schaffen.

4.1.2 Strukturelle Partizipationsmodelle an Schule: Ansätze und Konzepte

„Damit nicht immer nur die Lehrer alles allein entscheiden“.
(Schüler_innen-Parlamentarier der Kastanienschule in Sarstedt, Sarstedter Anzeiger 08.03.2013)

Schüler_innen geeignete Partizipationsmodelle anzubieten, bedeutet, **das Alleinbestimmungsmonopol von Lehrer_innen aufzubrechen und zu einer demokratisch-partizipativen Schulkultur** beizutragen. In dem Zusammenhang sind als erstrebenswerte Säulen schulischer (Bürger)bildung einerseits anzuführen: Verständigung und Verantwortung (vgl. Sliwka 2008, S. 52ff.). Andererseits bestehen mehrere Modelle, Ansätze und Konzepte, wie z.B. Klassenrat, Schüler_innenparlament, Schüler_inneninitiativen und -firmen, Zukunftswerkstätten, Aushandlungsrunden oder eine konstruktive schulische Konfliktbearbeitungskultur in Form systemischer Mediation (vgl. Eickel/ de Haan 2007). Auf drei strukturelle Partizipationsmodelle (Klassenrat, Schüler_innenparlament und Aushandlungsrunde) möchten wir exemplarisch genauer eingehen.

Der **Klassenrat** geht auf den französischen Reformpädagogen Celestine Freinet (1896-1966) zurück. In Anlehnung an eine landwirtschaftliche Kooperative hat Freinet in den 1920er Jahren den Klassenrat als lebendiges Selbstbestimmungsorgan eingeführt. Als basisdemokratisches Instrument setzt er Freinets Grundprinzipien um: 1.) Die freie Entfaltung der Persönlichkeit, 2.) Die kritische Auseinandersetzung mit der Umwelt, 3.) die Selbstverantwortlichkeit des Kindes, 4.) Kooperation und gegenseitige Verantwortlichkeit. Im z.B. wöchentlich tagenden Klassenrat kann das soziale Leben der Klasse besprochen werden (Ausflugsbesprechungen, Klären von Klassen- oder Schulkonflikten, Einbringen individueller Anliegen etc.), über Unterrichtsinhalte und Methoden gesprochen oder selbstgewählte Lern- und Rechercheprojekte beschlossen und vorgestellt werden. Wichtig ist es, dass der Klassenrat weder zu einem Instrument wird, an dem nur über Probleme gesprochen wird, noch dass er zu einem verlängerten Arm der Lehrer_in wird. Der Klassenrat ist ein demokratisches Instrument, um das selbstbestimmte, soziale Miteinander in einer verantwortungsbewussten, partizipativen Atmosphäre von einem zentralen Kern einer Schule, den Schüler_innen und einer Klasse, zu gestalten.

Klassenräte entfalten eine größere Wirkung, wenn gewisse Praxistipps berücksichtigt werden (vgl. Student/ Portmann in Eickel/de Haan 2007, S. 85 ff.). Empfehlenswert ist es, den Klassenrat auf einen gesamten Jahrgang oder auf die ganze Schule auszuweiten – und eine demokratisch-partizipative Kultur schuldeckend zu beleben.

Im **Schüler_innenparlament** können Abgesandte aller Klassen sich in regelmäßigen Abständen treffen und über viele Aspekte des Schullebens beraten. Kinder und Jugendliche gestalten so aktiv Veränderungsprozesse an Schulen mit, indem z. B. über Ideen für Projektwochen, über Schulregeln und Schulanschaffungen, über Fragen des Lern-, Lebens- und Begegnungsalltags an der Schule mitentschieden wird. Zentral ist dabei, dass sich die Parlamentarier_innen in enger Koppelung zur eigenen Klasse befinden, d. h. sowohl von dort Themen einbringen als auch Entscheidungsprozesse in die Klassen zurücktragen. So „entsteht ein interaktives Kommunikationsnetz, über das grundsätzlich jeder Schüler auf unterschiedlich intensive, von auf informell mitbestimmende bis auf aktive handelnde Weise an der Gestaltung des Schullebens partizipieren kann“ (Diemer in Eickel/de Haan 2007, S. 95).

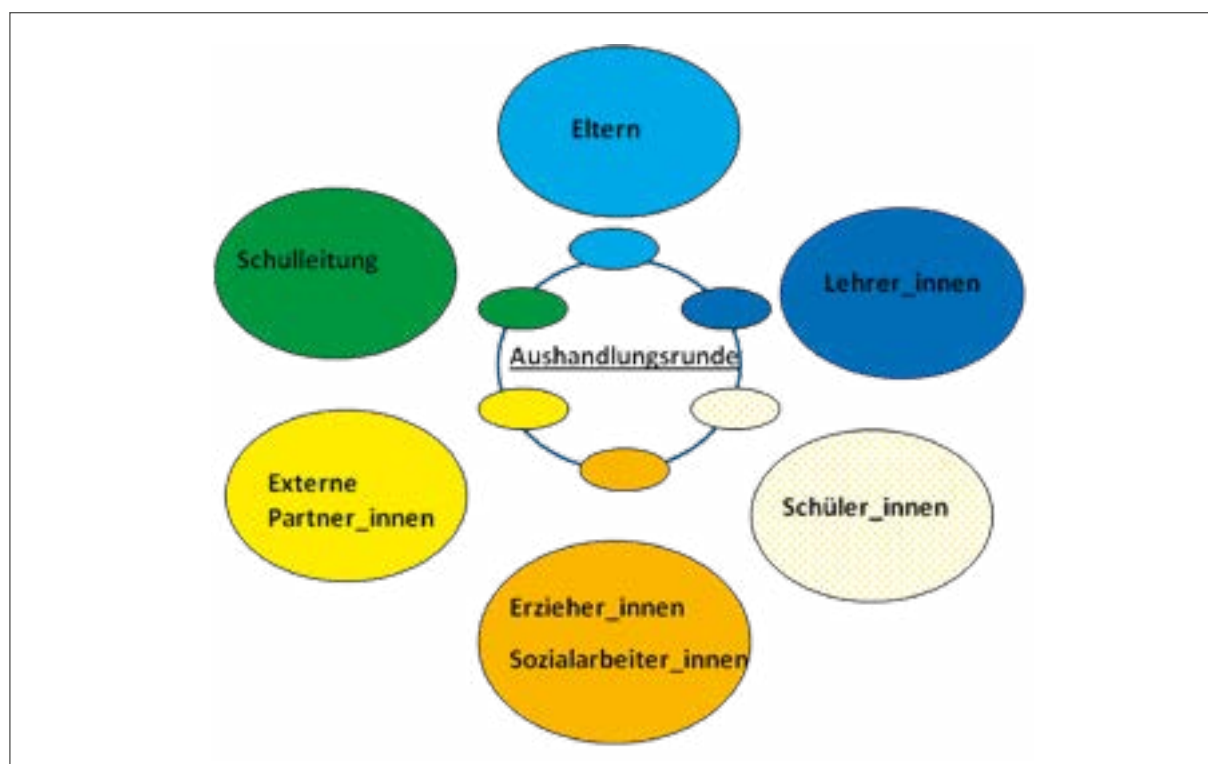
Die **demokratische Aushandlungsrunde** geht auf die schulischen Prozessbegleiter_innen Dorothea Schütze und Marcus Hildebrandt zurück. Im Mittelpunkt steht ein konsensorientierter Aushandlungsprozess, bei dem alle „schulischen Anspruchsgruppen“ (Lehrer_innen, Schüler_innen, Eltern, Erzieher_innen und Sozialpädagog_innen, technisches Schulpersonal und externe Partner_innen) am Veränderungsprozess an Schulen teilhaben. Das Konzept baut auf einer Sichtbarmachung und Feststellung von Gemeinsamkeiten (und

Unterschieden) in Hinsicht auf Stärken und Wünsche auf. Im Anschluss an zielgruppengerechte Stärke-Wünsche Workshops für verschiedene Akteur_innen folgen gemeinsame Aushandlungsrunden (etwa 30 Personen unter Beachtung gleichmäßiger Aufteilung). Demokratische Schulentwicklung wird so nicht nur durchgeführt, sondern mittels Aushandlungsprozessen von der gesamten Schulgemeinschaft gelebt (vgl. Schütze/Hildebrandt/Wendel in Eickel/de Haan 2007, S. 126 ff.).

Bei allen drei Modellen braucht es zunächst eine externe Begleitung. Während das bei letzterem Modell sinnvollerweise außenstehende, erfahrene Prozessbegleiter_innen übernehmen, ist es bei Klassenrat und Schüler_innenparlament zumeist entweder ein_e Lehrer_in oder ein_e Sozialarbeiter_in. In der Praxis beobachten wir hier häufig (und so wurde es an uns auch in Seminaren herangetragen), dass die dabei notwendige zurückhaltende Rolle als Pädagog_in noch von Unsicherheiten oder von Rückbezügen zu teils noch dominanten Gewohnheitsmuster begleitet sein kann. Ausgehend von diesen Beobachtungen sprechen wir uns für das Erlernen und Festigen einer dialogisch-begleitenden Haltung als (erwachsene) Pädagog_in aus, sodass eine Förderung der Partizipation von Schüler_innen auf Augenhöhe geschehen kann.

Abbildung 1: Demokratieentwicklung als Lernprozess für alle (Kinder, Jugendliche, Erwachsene)

Quelle: Katjuscha von Werthern/Toan Quoc Nguyen



4.2 Dialogisch-begleitende Haltung als (erwachsene) Pädagog_in: die Achtung und Wahrung der Würde und Freiheit der Schüler_in

Wenn Schüler_innen sich mehr beteiligen und mitbestimmen dürfen, bedeutet es nicht, dass die Rolle von erwachsenen Pädagog_innen ins Abseits gerät. Im Gegenteil: Erwachsene Pädagog_innen sind (womöglich) unverzichtbar für das Bereitstellen partizipativ-demokratischer Strukturen sowie für die Unterstützung von Selbstbestimmungs- und Entwicklungsprozessen der Schüler_innen.

Als (erwachsene) Pädagog_innen können wir die wichtige Rolle der Bündnis- und Lernpartner_innen für eine (politische) Stärkung von Schüler_innen einnehmen. Denn einerseits können wir bereits einen wertvollen Erfahrungsschatz vorweisen. Andererseits verfügen wir oft über mehr Informationen und Wissen im Hinblick auf bestehende institutionelle Strukturen. Ferner können wir in von Erwachsenen dominierten Gremien und Strukturen Einfluss darauf nehmen, dass Partizipation von Schüler_innen angemessene Berücksichtigung findet. Um eine solche unterstützende Haltung als Pädagog_in zu entwickeln und zu leben, braucht es zunächst ein Erkennen von bestehenden Machtverhältnissen zwischen Erwachsenen und Kindern.

4.2.1 Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern

„Obwohl Macht in pädagogischen Settings allgegenwärtig ist, wird sie von pädagogischen Fachkräften eher selten thematisiert. Eine Auseinandersetzung mit Macht wird häufig für unnötig gehalten oder sogar vehement abgelehnt“.

(Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 26)

Die Autor_innen Rüdiger Hansen, Raingard Knauer und Benedikt Sturzenhecker heben hervor, dass **Macht oftmals ein suspektes, wenig angesprochenes und beachtetes Thema in der pädagogischen Arbeit** ist. In Schleswig-Holstein haben sie im Jahr 2001-2003 das Modellprojekt „Die Kinderstube der Demokratie“ erfolgreich durchgeführt, bei dem es um gelingende Demokratiebildung mit Kindern geht. Für Demokratiebildung und auch jegliche pädagogische Arbeit ist die Reflexion von Macht im Zusammenleben und Zusammenarbeiten von Menschen unverzichtbar. Die Sozialwissenschaftler_innen unterstreichen kurzgefasst, dass „pädagogische Beziehungen immer auch Machtverhältnisse“ (ebd., S. 27) sind. Oder anders ausgedrückt: Das Bestehen von Machtverhältnissen ist sozialer und pädagogischer Alltag.



Foto: Steffen Freiling/DRK

Grob betrachtet kann „Macht haben“ unserer Auffassung nach als die Möglichkeit verstanden werden, auf Dinge und Menschen Einfluss zu nehmen. Das kann im positiven oder auch im negativen Sinne geschehen und setzt ein gewisses Können, Wissen oder auch geeignete Mittel voraus. Alle Menschen verfügen über eine bestimmte situative Macht, doch einige Menschen verfügen über mehr (soziale, ökonomische oder politische) Macht. Es kann somit ein Machtungleichgewicht bestehen sowohl auf interaktions- als auch auf gesellschaftlicher Ebene, z. B. in Form von Macht-, Dominanz- und Herrschaftsverhältnissen wie Klassismus, Rassismus, Sexismus, Heteronormativität etc. (siehe Beitrag Diversitätsbewusstsein in diesem Band), dessen man sich im pädagogischen Handeln bewusst sein bzw. bewusst

werden sollte. Auch **zwischen Kindern und Erwachsenen besteht ein grundlegendes strukturelles Machtungleichverhältnis**, worauf auch die Kinderrechtsforschung wiederholt hinweist (vgl. exemplarisch Liebel 2013a). Kinder und Jugendliche sind strukturell betrachtet zumeist auf einer (sozialen, politischen und kulturellen) machtunterlegenen Position, während Erwachsene machtüberlegene Positionen in der Gesellschaft einnehmen. Dieses wird auch im pädagogischen Alltag in der Schule bedeutsam, selbst wenn es auch dort häufig weniger Beachtung findet. Knauer, Hansen und Sturzenhecker haben hier bedeutsame Dimensionen von Macht in Kindertagesstätten herausgearbeitet, welche wir nachfolgend auf Pädagog_innen in Schulen übertragen:

Zentrale Dimensionen von Macht

Handlungs- oder Gestaltungsmacht: Erwachsene nehmen maßgeblich Einfluss auf die soziale und materiale Umwelt an Schulen, sie bestimmen z. B. den Stundenplan, den Tagesablauf, die Klassenzusammensetzung oder entscheiden über die Einrichtung (Möbel, Technik etc.) in den Schulräumen.

Verfügbarmacht: Erwachsene haben Zugriff auf und Entscheidungsrechte über die materiellen Ressourcen der Schule, z. B. die finanziellen Mittel oder auch die (technischen) Materialien in den Schulen. Sie bestimmen, wofür Geld ausgegeben wird und welche Anschaffungen wem und wann zur Verfügung gestellt werden sollen.

Definitions-, Beurteilungs- und Deutungsmacht: Erwachsene können mit ihren (normierenden) Einstellungen und Haltungen nachhaltig Schüler_innen beeinflussen: „Sie geben oder leben vor, was richtig oder falsch, gut oder schlecht, schön oder hässlich, lieb oder böse ist“ (vgl. ebd., S. 29). Sie können auch vorgeben, was von Lern- und Unterrichtsinhalten wahr ist und was nicht. Ferner können sie Beurteilungen vornehmen, welche sehr wirksam für die Schüler_innen werden können (z. B. Benotungen, Versetzungen, Empfehlungen etc.).

Mobilisierungsmacht: Erwachsene können andere dazu bringen, die eigenen Anliegen zu unterstützen. Sie verfügen über (pädagogische) Mittel, Schüler_innen dazu „zu bewegen, ihren Vorstellungen und Ideen zu folgen“ (ebd.).

(in Anlehnung an Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011)

Während ein Machtungleichgewicht zwischen Pädagog_innen und Schüler_innen strukturell angelegt sein kann, kann eine ungleiche Machtverteilung immer auch situativ unter allen schulischen Akteur_innen vorhanden sein: z. B. zwischen Schüler_innen untereinander, zwischen Schüler_innen und Pädagog_innen oder auch zwischen Pädagog_innen und Eltern und andersherum. Bei Bezugnahme auf das Machtungleichgewicht zwischen Kindern und Erwachsenen kann eine (un)bekannte Diskriminierungsform zum Tragen kommen: Adulthoodismus.

4.2.2 Adulthoodismus – die Diskriminierung von jüngeren Menschen aufgrund ihres Alters

„Adulthoodismus beschreibt das Machtungleichgewicht zwischen Kindern und Erwachsenen. Der Begriff verweist

auf die Einstellung und das Verhalten Erwachsener, die davon ausgehen, dass sie allein aufgrund ihres Alters intelligenter, kompetenter, schlicht besser sind als Kinder und Jugendliche und sich daher über deren Meinungen und Ansichten hinwegsetzen“.

(Ritz 2013, S. 165)

Beispiele für adultistisches Verhalten wären sprachliche Aussagen wie „Dafür bist Du noch viel zu jung“, „Du benimmst Dich wie ein kleines Kind“ oder „Du bist zu dumm, um das zu verstehen“. Ihnen gemeinsam ist eine **Form der festen negativen Zuschreibung und Beurteilung, die Vorstellungen der Minderwertigkeit von (jüngeren) Kindern** transportieren. Weitere Beispiele wären, wenn ohne die Reife und die Bedürfnisse der Kinder zu berücksichtigen, über weite Bereiche der Kinderwelt und Schüler_innenwelt entschieden wird: was Kinder

und Jugendliche essen sollen, was sie zu interessieren hat, wohin sie mitzugehen oder woran sie teilzunehmen haben (vgl. Richter 2013, S. 7).

Hier ist zu beachten, dass es bei einer adultismussensiblen Betrachtung nicht darum geht, jegliche (schulischen) Regeln oder (institutionellen) Rahmensetzungen komplett in Frage zu stellen und ein regelfreies Zusammenleben mit Kindern zu befürworten. **Dreh- und Angelpunkt ist es, die darin enthaltenen Normen, Werte und Zuschreibungen auf ihren möglichen (kinder)diskriminierenden Gehalt zu überprüfen**, wie die Trainerin für Antirassismus und Adultismus Manuela Ritz betont (vgl. Ritz 2013, S. 171). Mögliche Fragen wären z. B.: Sind in den Regelungen (z. B. Erziehungsvereinbarungen) auch die Bedürfnisse und Perspektiven von Schüler_innen aufgenommen worden? Dienen die Regeln (z. B. Sanktionen wie Strafarbeiten) den Schüler_innen oder der Demonstration der Machtüberlegenheit von den Pädagog_innen? Sind die Regeln (z. B. Hofregeln) für alle Schüler_innen verständlich, handhabbar und transparent?

Adultismus kennzeichnet vor diesem Hintergrund **eine Handlungsweise von Erwachsenen oder auch älteren Kindern, bei der jüngere Menschen allein aufgrund ihres Alters diskriminiert werden**, indem sie nicht in Reife und Person entsprechend angemessen betrachtet und berücksichtigt werden (vgl. Richter 2013, S. 5). Das kann auch in Form von Normierungen von Erwachsenen zum Ausdruck kommen, bei denen das Mobilium, die Räume oder eine Institution nicht kindergerecht gestaltet oder eingerichtet ist (vgl. Ritz 2013, S. 166). Wiederkehrender Ausgangspunkt dieser auf (jüngeres) Alter bezogenen Diskriminierungsform ist immer ein bestehendes (strukturelles) Machtungleichgewicht.

Kinder und Jugendliche können ein feines Gespür dafür haben, wenn sie diskriminiert werden. Wie die Professorin für Kindheit und Differenz Maisha Eggers nahe legt, bilden Kinder recht frühzeitig ein Verständnis davon aus, was höher und niedriger bewertet wird. Sie verfügen in dem Zusammenhang zum einen über ein kindliches Machtempfinden. Ferner entwickeln sie zum anderen ein **Gespür für Machtdifferenz** und wie Maisha Eggers in ihrer eigenen Studie konkret nahelegt rassifizierte Machtdifferenz (vgl. Eggers 2005). Adultismus kann sich demnach mit weiteren Diskriminierungsformen wie z. B. Rassismus verschränken. Eine von mir (TN) befragte Schülerin erzählte im Rahmen meiner qualitativen Untersuchung, dass sich beispielsweise einmal ein Lehrer gegenüber Schüler_innen türkischer Herkunft abwertend äußerte, als sie nicht die von ihm erwünschte Antwort lieferten. Er sagte zu ihnen: „Du bist bok“¹⁸, was so viel heißt wie „Du bist scheiße“ und attestierte ihnen erschreckenderweise damit eine fehlende Intelligenz und

Minderwertigkeit. Er nutzte somit seine Gestaltungs- und Beurteilungsmacht als Lehrer aus, um Schüler_innen türkischer Herkunft rassistisch herabzuwürdigen (vgl. Nguyen 2014).

Solche Diskriminierungserfahrungen wirken sich auf Kinder und Jugendliche aus, sei es auf der Basis adultistischen und/oder weiteren Diskriminierungsformen beruhenden Verhaltens. Das Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein von Kindern und Jugendlichen kann durch eine Verinnerlichung der Zuschreibungen (massiv) verringert und eingeschränkt werden – was sich auch negativ auf den Lern- und Bildungsprozess auswirken kann. Um dem resolut entgegenzusteuern, braucht es angemessene Haltungen von (erwachsenen) Pädagog_innen in den Interaktionen mit Schüler_innen.

4.2.3 Dialogisch-begleitende Haltung in Interaktionen: Lebhaftes, aktives Zuhören, Transparenz und Respekt

Der brasilianische Pädagoge und zentrale Referenzfigur einer „Critical Pedagogy“ Paulo Freire unterstrich die Bedeutung eines dialogischen Ansatzes zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen. Entgegen einer „Bankiersmethode“, in der Schüler_innen vorher von Erwachsenen festgelegtes und kanonisiertes Wissen vermittelt wird, ist die Idee leitend, dass beide Seiten sich sowohl als Lernende als auch als Lehrende begreifen. **Bildung ist in seinem Verständnis ein dialogischer Prozess** (vgl. Freire 1973). Das ist auch auf das Verhältnis von Schulsozialarbeiter_innen und Schüler_innen zu übertragen.

Für einen solchen dialogischen Ansatz braucht es **eine offene und einladende Haltung** in Bezug auf die Erfahrungswelten der Schüler_innen innerhalb und außerhalb von Schule. Hier ist anzudocken an bestehenden Ansätzen einer Schulsozialarbeit, die lebensweltorientiert ist. Ferner kann für eine Konkretisierung und Ausgestaltung einer solchen Haltung auf bewährte pädagogische, dialogische Ansätze Bezug genommen werden, z. B. den vom Bildungsreferenten Joachim Schopp entwickelten Ansatz (vgl. Schopp 2013). Er unterstreicht: „Dialog meint nicht eine geschickte Gesprächsführung, sondern bewusste Aufmerksamkeit sich selbst und dem Anderen gegenüber“ (ebd., S. 57).

Pädagog_innen in Schule können durch das Eröffnen einer dialogisch-basierten (Lern-)Beziehung eine unterstützende Haltung einnehmen, die sich zusätzlich dadurch auszeichnet, dass den Schüler_innen der (Lern-)Raum gegeben wird, ihre Entwicklung nach eigenem Interesse und Tempo voranzutreiben – unter Begleitung und Zusammenarbeit von und mit anderen Schüler_innen und



Foto: Franz Pflueg/Fotolia

auch Pädagog_innen. Im systemischen pädagogischen Ansatz ist hier einerseits **das Annehmen der Schüler_in als Expert_in für sein_ihr Lernen und seine_ihre Entwicklung** zentral im Sinne von: „Keine Lösung überzeugt einen Menschen mehr als die, auf die er selbst gekommen ist“ (Welter in Landesjugendring 2012, S. 10). Andererseits haben Pädagog_innen im systemischen Ansatz die Verantwortung, die passende Lernumgebung zu gestalten (vgl. ebd.; Inneken 2007). Sie können sich dafür einsetzen, Bedürfnisse, Interessen und Meinungen von Kindern und Jugendlichen mehr Raum, Beachtung und Berücksichtigung zu geben. Die schwedische Reformpädagogin Ellen Key formuliert es folgendermaßen: „Das Kind mit Baumaterial für seine Persönlichkeit versehen, es aber dann selbst bauen zu lassen, das ist die Kunst der Erziehung!“ (Key 1905, S. 162).

Drei Akzente möchten wir in Bezug zu einer solchen dialogische-begleitenden Haltung setzen. Sie betreffen unserer Auffassung nach wichtige Grundeinstellungen, Fertigkeiten und Kompetenzen.

Erstens braucht es ein hohes Vermögen an **lebhaftem, aktivem Zuhören**. Damit ist ein vorbehaltloses, neugierig-offenes Zuhören gemeint, kombiniert mit einem Interesse an der Lebens- und Erfahrungswelt des Gegenübers. Zuhören bedeutet, dem_der anderen (viel) Raum für seine_ihre Wahrnehmung, Bedürfnisse und Perspektiven zu geben und sich auch zurücknehmen zu können in Hinsicht auf eigene Vorstellungen und Werte, insbesondere wenn sie vorurteilsbeladen oder normierend sein könnten. Leitend ist das wertschätzende Ernst nehmen des Gegenübers beim Zuhören – und gegebenenfalls passende, öffnende Nachfragen zu stellen, z. B.: Wie könnten hilfreiche Austausch- und Lernbedingungen für Dich aussehen?

Zweitens braucht es bei jeglicher Machtausübung die Zustimmung und Legitimation aller anderen. Jegliche Einflussnahme hat die Würde und Freiheit des Gegenübers zu beachten. Es mag pädagogische Situationen geben, in denen auch Zwang gerechtfertigt oder notwendig zu sein scheint, doch selbst dann braucht es **eine Transparenz über ein jeweiliges Verhalten oder eine gesetzte Norm**. Anders betrachtet: Das kindliche und jugendliche Gegenüber hat das Recht auf eine verständliche Erklärung, wieso an gewissen Stellen so gehandelt wird und weswegen bestimmte Regeln bestehen und zu berücksichtigen sind – besonders dann wenn sein_ihr Willen dagegen spricht. Manuela Ritz spricht sich in dem Zusammenhang für ein transparentes Miteinander aus: „Für ein Zusammenleben von Kindern und Erwachsenen auf gleicher Augenhöhe müssen Regeln und Grenzen für alle – sowohl für Kinder als auch für Erwachsene – nachvollziehbar und erklärbar sein“ (Ritz 2013, S. 171). Idealerweise sind natürlich die Schüler_innen in das Erstellen der Regeln und institutioneller Rahmenbedingungen einzubeziehen.

Drittens braucht es unbedingt **Achtung, Respekt, Zugewandtheit und Wertschätzung, also eine gelebte Ethik der Liebe für die Schüler_innen und das Kind**. Janusz Korczaks¹⁹ zentrale Werke „Das Recht des Kindes auf Achtung“ (vgl. Korczak 1967) und „Wie man ein Kind lieben soll“ (vgl. Korczak 1979) weisen unmissverständlich darauf hin, um so auch das Machtungleichgewicht zwischen Kindern und Erwachsenen aufzuweichen und das Wahre von Kinderrechten zu ermöglichen. Es beinhaltet, die Schüler_innen nicht zu diskriminieren und ebenso vor jeder Form der Diskriminierung zu schützen, sei es Adultismus, Sexismus, Ableismus, Rassismus, Klassismus oder Homo- und Transphobie etc. Stattdessen gilt es, ihnen den bestmöglichen Raum zur Entfaltung

und für die Entwicklung zu bieten, und das ist ein Raum, in dem eine Ethik der Liebe (siehe hierzu auch Beitrag Diversitätsbewusstsein) in Form von Wertschätzung, Achtung und Respekt im Mittelpunkt steht.

Eine dialogisch-begleitende Haltung als Erwachsener bedeutet, den Kindern und Jugendlichen den bestmöglichen Lernraum für ihre persönliche und politische Entfaltung und Entwicklung zur Verfügung zu stellen. Natürlich bestehen im Rahmen **einer solchen Haltung auch ethische und persönliche Grenzen**. Ethische Grenzen wären gegeben bei jeglichen Formen der Verletzung von Kinderrechten, z. B. bei ausschließenden Gruppenprozessen oder diskriminierenden und verletzenden Äußerungen unter den Kindern und Jugendlichen. Da bedarf es einer angemessenen Intervention. Persönliche Grenzen betreffen situative Aspekte der eigenen Ressourcen, Kompetenzen und Befindlichkeiten. In manchen Situationen können eigene Unsicherheiten auftreten oder an einigen Tagen kommen wir möglicherweise bei sehr schwierigen Situationen an persönliche Grenzen, die das Einhalten einer oben beschriebenen Haltung unmöglich machen können. Gerade an solchen herausfordernden Situationen braucht es kollegiale Unterstützung, z. B. im Team oder in der Schule.

Mit einer dialogisch-begleitenden Haltung nehmen Pädagog_innen letztlich in Schulen eine bestimmte Rolle ein, z. B. als (demokratische) Lernbegleiter_innen, (impulsgebende) Bildungsassistent_innen oder (solidarische) Bündnispartner_innen. Unabhängig davon, in welcher dieser Rollen wir uns in der jeweiligen pädagogischen Situation begreifen, steht bei der Förderung von Schüler_innenpartizipation eine Leitlinie des Respekts vor der Würde und Freiheit des Kindes im Vordergrund. Diese Leitlinie möchte uns der libanesische Schriftsteller Khalil Gibran in poetischer Form wiederholt in Erinnerung rufen:

„Deine Kinder sind nicht deine Kinder.
Sie sind die Söhne und Töchter der Sehnsucht
des Lebens nach sich selbst.
Sie kommen durch dich, aber nicht von dir.
Und obwohl sie bei dir sind, gehören sie dir nicht.“
(Khalil Gibran, Der Prophet)

4.3 Kritische mediale Lesefähigkeit: Fördern eines politischen Bewusstwerdungsprozesses anhand von Medien

„Teach the children the truth right now“.
(Bob Marley, Babylon System, 1979)

Die Vermittlung von Wahrheit kann in vielerlei Hinsicht verstanden werden, auch ausgehend davon, wie die

jamaikanische Reggae-Legende Bob Marley es in obigem Lied besingt. Einerseits geht es um das eindeutige Benennen und Erkennen ungerechter globaler und nationaler Verhältnisse, welche auf ein historisches Unterdrückungssystem (von Rastafaries mit „Babylon“ betitelt) zurückzuführen ist. Andererseits geht es um eine Form der Mobilisierung und Politisierung gegen bestehende Unrechts-Verhältnisse – gerade für die heranwachsende Generation.

Wie auch immer wir Wahrheit für uns festlegen, denken wir, dass jegliche Form von Wahrheit eine Erkenntnis braucht, die – da würde Bob Marley sicherlich auch zustimmen – von der eigenen Sinn- und Wahrheitssuche ausgeht. Auf die obige musikalisch übermittelte Aufforderung bezogen bedeutet es, dass wir als Erwachsene **Kinder in ihrem Sinn-, Erkenntnis- und Wahrheitsfindungsprozess zu unterstützen** haben, welcher insbesondere auch wegen ungerechter gesellschaftlicher Verhältnisse als ein politischer Prozess zu verstehen ist. Es geht schlichtweg um eine Förderung und Stärkung der politischen Bewusstwerdung von Kindern und Jugendlichen, die an Schulen ganzheitlich und (medial) kreativ begleitet und unterstützt werden kann. Leitend könnte für einen solchen emanzipatorischen Prozess das sein, was Bob Marley an anderer Stelle folgendermaßen besingt:

„Emancipate yourself from mental slavery, no other than yourself can free your mind“ (Bob Marley, Redemption Song, 1980).

4.3.1 Politische Bewusstwerdung: Aneignung und Artikulation

„Hilf mir, es selbst zu tun“.
(Maria Montessori zitiert nach Hansen et al. 2011, S. 89)

Das obige Motto der Begründerin der Montessori-Pädagogik trägt einen zentralen Kern in sich: **Die eigene Aneignung (und das Einfinden in) der Welt**. Dieser Gedankengang taucht oft in abgewandelter, doch ähnlicher Form auf, wenn es um einen Prozess persönlicher Entfaltung und politischer Bewusstwerdung geht. Stärkung von Weltaneignungskompetenzen, z. B. durch Förderung von Eigenaktivitäten des Kindes für die Erkundung und Erforschung der Welt können durchaus ebenso eine politische Note in sich tragen – allein schon, wenn wir davon ausgehen, dass pädagogische Verhältnisse immer auch politische Verhältnisse sind. In dem Zusammenhang ist für Paulo Freire in seinem Verständnis von Bildung die politische Dimension nicht zu entkoppeln, sondern immer bereits vorhanden. Kurz gefasst bedeutet es: Aneignende (und einfindende) Bildungsprozesse über die Welt sind politisch gerahmt. Es ist als eine erste Dimension von politischer Bewusstwerdung zu betrachten.

Eine zweite Dimension kann das **Klären und Vertreten der eigenen politischen Haltung** sein sowohl für die eigenen Belange als auch für die Belange anderer. Im Mittelpunkt steht ein sozialer und kollektiver Aushandlungsprozess, der eine Meinungsbildung und Interessens- und Bedürfnisklärung voraussetzt. Hier kann erneut auf eine weitere wichtige (reform)pädagogische Referenzperson, nämlich Celestine Freinet verwiesen werden. Er legte einen Grundstein für die (medial vielfältige) Artikulation von Schüler_innen, d. h. das Mitteilen der eigenen Meinung und der Perspektive. Kinder haben sich in oben genannten schulischen Strukturen und Gremien zu beteiligen und eine wirksame politische Stimme zu entfalten (vgl. Skiera 2009, S. 311 ff.).

Als erwachsene Pädagog_innen können wir dabei behilflich sein, dass Kinder und Jugendliche sich selbst dazu befähigen – auf der Grundlage eines lebenswelt- und ressourcenorientierten Ansatzes –, ihren Lern- und Bildungsprozess im Hinblick auf (politische) Aneignung der Welt und Artikulation der eigenen Meinung, Bedürfnisse und Perspektive voranzutreiben.

Da gerade kindliche und jugendliche Lebenswelten immer stärker durch eine Vielzahl an Medien durchdrungen sind, gewinnt eine kritische mediale Lesefähigkeit dabei als Bestandteil einer politischen Bewusstwerdung mehr an Bedeutung.

4.3.2 Critical Media Literacy – kritische mediale Lesefähigkeit

„*Reading the word and the world*“.
(Freire und Macedo 1987)

Sehr erfolgreich hat Paulo Freire in Brasilien in den 1960er Jahren Alphabetisierungskampagnen durchgeführt. Seine Grundidee bestand darin, dass wenn Menschen ihre Welt benennen, sie diese auch verändern können. Im Mittelpunkt steht demnach, sowohl das Wort als auch die Welt lesen zu können – und beide für die eigene politische Meinungsververtretung in Verbindung zu setzen.

Aufbauend auf Freires Arbeiten weisen im Zuge einer Zunahme der Bedeutung einer Bandbreite an Medien im Alltag von Menschen (und auch von Schüler_innen) US-amerikanische Pädagog_innen auf die **Notwendigkeit einer kritischen medialen Lesefähigkeit (critical media literacy)** hin. Ihnen geht es um das Vermögen, Medieninhalte einerseits politisch dekodieren, andererseits aber auch gezielt einsetzen zu können, um in (diskriminierende und marginalisierende) Mainstream Diskursen²⁰ in den Medien intervenieren zu können und dem eigene Perspektiven entgegenzusetzen (vgl. Kellner/Share 2007).

Zielsetzung ist, zu einer demokratisch-partizipativen Medien-Kultur beizutragen, in der insbesondere die Stimmen marginalisierter (jugendlicher) Personen im Hinblick auf ihre politischen Perspektiven und gesellschaftlichen Visionen gleichermaßen Raum finden. Die Lehrer_innen und Erziehungswissenschaftler_innen Ernest Morrell, Rudy Duenas, Veronica Garcia und Jorge Lopez formulieren es folgendermaßen:

„A critical media perspective also enlightens students to the potential that they have, as media producers, to shape the world they live in and to help to turn it into the world they imagine“ (Morell et al. 2013, S. 3).

Im deutschsprachigen Kontext wären eine kritische mediale Lesefähigkeit einzubetten in (politisierte) Kontexte der Medienpädagogik (vgl. Süss et al. 2013). Denn hier ist genauso zu beobachten, dass – wie in allen weiteren westlichen Gesellschaften und Industrienationen – Kinder und Jugendliche bzw. Schüler_innen in einer Welt aufwachsen, in der Musik, Fernsehen, Radio, Videospiele, Mobiltelefone oder Soziale virtuelle Netzwerke – neben Printmedien – selbstverständlicher Teil des Alltags sind (vgl. ebd., Moser 2010).

4.3.3 Praktische Umsetzungen: Medienpädagogische Zugänge im Kontext von Kinderrechten und politischem Bewusstsein

Während meiner Studienzeit habe ich (TN) mit Kolleg_innen im Rahmen eines Projektes an Bielefelder Hauptschulen in Kooperation mit Schulsozialarbeit medienpädagogische Video-Projekte zum Thema „Ausgrenzung, Diskriminierung und Rassismus“ durchgeführt. Zielgruppe waren dort vorwiegend Schüler_innen of Color, denen die Möglichkeit eröffnet wurde, ihre Perspektive auf diese Themen zu entwerfen und eigene Botschaften kreativ nach außen zu tragen. Dafür brauchte es zunächst einen gemeinsamen Prozess, die lebensweltliche Bedeutung für sie zu beleuchten sowie einen kritischen Blick auf massenmediale und alltägliche diskriminierende und rassistische Darstellungen zu werfen. Die grundsätzliche Linie, die sich daraus ergab, zeichnete mein späteres und auch heutiges (medien-)pädagogisches Handeln aus: **lebensweltliche Bezüge schaffen und mediale kreative Ausdrucksformen zur Verfügung stellen.**

Später war ich an vielen weiteren Schulen auch in Berlin medienpädagogisch tätig und führte einmal ein medienpädagogisches Video-Projekt an einer Berliner Grundschule in Kooperation mit dem dortigen Schulhort durch. Im Gegensatz zu vorherigen Projekten ging es hier neben der Berücksichtigung und den Wahren von Kinderrechten

zusätzlich um das Thematisieren von Kinderrechten (Lernen über Menschenrechte). Wichtig war es mir und meiner Kollegin, dass wir auch hier Bezüge zum Alltag der Kinder aufmachen konnten, indem wir fragten: Was spielst Du gerne an der Schule (Recht auf Spiel)? Wo erholst Du Dich (Recht auf Freizeit und Erholung)? Wo möchtest Du gerne mitbestimmen an der Schule (Recht auf Partizipation)? Welche Bezüge hast Du zum Thema Arbeit von Kindern in Deinem eigenen Lebensumfeld?

Während in den obigen Projekten, das Video den medialen Zugang darstellte, können für die hier geförderten (Selbst-)Bildungs- und Partizipationsprozesse in Schulsozialarbeit auch viele weitere mediale Zugänge (Foto, Musik, Internet etc.) geschaffen werden.

So habe ich (KW) während der Zeit als Hospitantin an einer Berliner Schulstation das Projekt „Kiezdetektive“ mit durchgeführt. Schüler_innen waren aufgefordert, mit der Fotokamera ausgerüstet **für sie persönlich wichtige Orte und Orte, die sie beeinträchtigen, ihnen Angst machen, etc., im Kiez zu porträtieren und daran angeknüpft Veränderungswünsche zu formulieren**. Die Ergebnisse stellten die Kinder damals der Bezirksverordnetenversammlung (BV) vor – und tatsächlich wurden einige der Wünsche und Forderungen der Kinder umgesetzt.

Die Liste möglicher **weiterer medialer, partizipationsorientierter Umsetzungen** im Kontext von Schule und Schulsozialarbeit ist sehr lang: Schulradioprojekte, in denen über aktuelle Schulveranstaltungen berichtet wird (z.B. Schulfest, Vorlesewoche oder Abifeier), Projektstage zu Handyshortclips, in denen Anti-Mobbing und Anti-Gewalt als Thema gesetzt wird, Film-Projektstage, an denen über (Comic)Held_innen, Daily Soaps, Talkshows oder aktuelle Blockbuster wie Harry Potter gesprochen wird und diese als Inspirationsquellen für eigene kreative Inszenierungen dienen oder Musikprojekte, in denen selbst – abhängig von den jugendkulturellen Interessen und Zugehörigkeiten von Emo, Hip-hop, Rock, Punk etc. – eigene Songs (und CDs) erstellt und öffentlich aufgeführt werden. Gerahmt kann so etwas z.B. durch die eigene Dokumentation, das Sichtbarmachen und Teilen in Form einer selbst erstellten Webseite oder einem Blog werden.

Unabhängig davon, welches Medium gewählt wird, vertreten wir die Auffassung, dass es wichtig ist, letztlich nur den Lernraum bereitzustellen, die konkrete Themenfindung nicht mitzubestimmen, sondern zu begleiten, medienpädagogische Einführungen und Unterstützung anzubieten und zu versuchen, uns so weit wie möglich – bei aller weiteren aufmerksamen, wohlwollenden und auch kritischen Beobachtung und Begleitung – in den Hintergrund zu rücken, damit Raum für die Entfaltung des eigenen politischen Bewusstseins geboten wird.

Dieses politische Bewusstsein der Kinder und Jugendlichen braucht zwingend den weiteren entsprechenden schulischen Resonanz- und Entwicklungsraum. Ein solcher Raum kann durch oben benannte institutionelle Weichenstellung für demokratische Teilhabe gewährleistet werden. Ferner ist im Rahmen von Medienprojekten eine Rückkopplung zu einer (schulischen) Öffentlichkeit sehr sinnvoll. Auf diesen Wegen können Schüler_innen ihre Partizipationsrechte ausfüllen und auf das Schulleben im Alltag direkt Einfluss nehmen. Dass dies zunehmend und vermehrt geschehen kann, erfordert u. a. entsprechende Handlungen von den politisch Verantwortlichen und der Tätigen in der Schulsozialarbeit.

5 Schlussfolgerungen: Handlungsempfehlungen für politische Verantwortliche und Handlungsstrategien für die Schulsozialarbeit

„Wir brauchen grundlegende pädagogische Verhaltensnormen und eine Kunstfehlerlehre, die an Ankerbeispielen – und die haben wir – veranschaulicht wird. Wichtig ist, dass es zu einer breiteren, wissenschaftlich-ethischen, alltäglichen und zugleich juristischen Auseinandersetzung mit dem Thema kommt“.

(Prenzel in taz 20.11.2013)

Annedore Prenzel plädiert ausgehend von den INTAKT-Studien für eine Art **Ethikkatalog**, der in Schulen jeweils vereinbart wird. So eine Art von Katalog kann eine **klare Orientierung für ein angemessenes professionelles Handeln gegenüber Schüler_innen** geben. Es wäre dort festzuhalten, was als guter pädagogischer Umgangsstil und was als unzulässige Verletzungen einzustufen ist. Anlass ihrer Forderungen sind die beobachteten und analysierten Verletzungen gegenüber Schüler_innen in pädagogischen Interaktionen, die auch als Diskriminierungen und als Kinderrechtsverletzungen zu deuten sind. Die Veränderung und Verbesserung pädagogischer Beziehungen in Schulen ist ihrer Einschätzung nach ein wichtiges Thema, welches unbedingt auf breiter Ebene noch weiter zu diskutieren und zu bearbeiten wäre (vgl. ebd.).

Dem stimmen wir zu und möchten die hier aufgestellten Forderungen noch weiter ergänzen. Unser Blickpunkt besteht im **Wahren und Umsetzen von Menschen- und Kinderrechten im schulischen Alltag**. Vor dem Hintergrund unserer bisherigen und teils weiter bestehenden Schnittpunkten mit Schulen – z.B. durch Tätigkeiten in der Schulsozialarbeit, der (demokratischen) Prozessbegleitung, der Fortbildung zu Antidiskriminierung, Elternbeteiligung oder Diversity, der diskriminierungskritischen und partizipationsorientierten Schulforschung oder auch

durch die Begleitung eigener Schulkinder – stellen wir hier fest, dass sowohl auf viele positive Maßnahmen aufgebaut werden kann als auch noch dringender Handlungsbedarf besteht.

Grundlegend erscheint es uns, einerseits alle Menschenrechtskonventionen als wertvolle humanistische Errungenschaften zu betrachten, die einer **weiteren sozialen, rechtlichen und politischen Umsetzung und Kontrolle bedürfen**. Diese (und weitere) UN-Konventionen stellen in dem Sinne einen **machtkritischen und machtreflexiven Prüfstein** dar, der insbesondere wirksam für diejenigen zu sein hat, deren Würde herabgesetzt und deren Rechte, z. B. an Schulen, verletzt werden. Die Wahrung der Würde zeugt von der Qualität von Bildungsprozessen, wie die ehemalige Professorin für Erziehungswissenschaft Waltraut Kerber-Ganse betont (vgl. Kerber-Ganse 2009, S. 213). Andererseits sehen wir die Notwendigkeit und Herausforderung, die genannten Rechtsdokumente in das alltägliche schulische Leben einzuspeisen. Wir meinen damit das Fördern und Etablieren einer schulischen Kultur, in der Menschen- und Kinderrechte im Alltag gewahrt, gelebt und kultiviert werden – idealerweise in Mitgestaltung und Einflussnahme aller schulischen Akteur_innen. Oben näher ausgeführte demokratisch-partizipative Schulstrukturen wären zu schaffen und zu etablieren, die von dialogisch-unterstützenden pädagogischen Haltungen begleitet werden.

Das könnte als ein proaktiver Ansatz im Hinblick auf Kinderrechte betrachtet werden, der alle einbezieht, insbesondere die Schüler_innen. Damit eine solche Schulkultur Form annehmen kann, braucht es zweifellos Engagement und Anstrengungen aller Akteur_innen innerhalb und außerhalb von Schulen sowie im Bildungssystem. Es sind weitere Weichenstellungen von politisch Verantwortlichen zu treffen. Ferner braucht es eine Beteiligung und

Impulssetzung der Schulsozialarbeiter_innen. Auf beide Handlungsebenen (Politik und Schulsozialarbeit) gehen wir im Folgenden abschließend ein.

5.1 Handlungsempfehlungen für politische Entscheidungsträger_innen

„...dass eben alle drei (Schüler_innen, Eltern, Pädagog_innen, Anm. TN/KW) was zu sagen haben, dass jetzt nicht z. B. eine Partei, z. B. die Schüler, runtergestuft werden, na ja, dass eben alle auf gleicher Augenhöhe sind und alle was zu sagen haben. (...) und man nicht irgendwie so behandelt wird als wie als Kind so und die sagen, ach, die sind noch jung, die haben keine Ahnung und so“. (Schülerin Hauptschule, zitiert n. Schütze/Hildebrandt 2006)

Im Zeitraum von 2002-2007 wurde das Schulentwicklungsprogramm „Demokratie lernen & leben“ erfolgreich durchgeführt, bei dem Bund und Länder im Rahmen der BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) zusammenwirkten. In fast allen Bundesländern wurden rund 200 allgemeinbildende und berufliche Schulen mit dem Programm erreicht. Das Programm bot grundlegende Angebote und Maßnahmen an, **Schulen als demokratische Lernorte zu verstehen** und auszubauen. Es schloss die Möglichkeiten der Mitsprache und Beteiligung junger Schüler_innen ein. Ausgehend vom Lern- und Begegnungsort Schule sollte für sie durch demokratische Teilhabe eine Brücke zum zivilgesellschaftlichen Engagement hergestellt werden.

Weitere größere flankierende Landes- oder Bundesprogramme, die gezielt eine demokratische Schulkultur stärken, blieben seitdem aus. Das ist schwer nachvollziehbar, zumal auch im „Nationalen Aktionsplan. Für ein kindgerechtes Deutschland 2005-2010“ die Bundesregierung selbstkritisch eingesteht: „Die gegenwärtige schulische Mitbestimmung gilt als demokratiepädagogisch wenig wirksam“ (Nationaler Aktionsplan zitiert nach Kerber-Ganse 2009, S. 218). Die Ausdeutung des Kinderrechtsausschusses (in den Allgemeinen Erklärungen aus dem Jahr 2009) in Bezug auf den Artikel 12 bekräftigt einen Handlungsbedarf in Hinsicht auf demokratische Schulverhältnisse, doch auch das Schaffen von partizipativen Lernumgebungen und interaktiven Lernformen, das Etablieren von Respekt gegenüber den Sichtweisen der Kinder und einem lernförderlichen Klassenklima sowie dem Anhören von Schüler_innen hinsichtlich aller Aspekte von Schulpolitik (vgl. ebd., S. 215). In Deutschland finden sich zunehmend Akteur_innen, die eine demokratische (Um-) Gestaltung der Schulen einfordern und mitgestalten (wie u. a. die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik). Sie teilen eine gemeinsame Perspektive:



Foto: Gina Sanders/Fotolia

Wenn **Demokratie als gelebtes Miteinander in der Gesellschaft** etabliert werden soll, gibt es kaum einen geeigneteren Ort als an öffentlichen Bildungseinrichtungen, wie z.B. der Schule (und auch dem Kindergarten²¹) damit zu beginnen. Denn die Partizipation von Kindern und Jugendlichen ist ein unveräußerliches Recht, dass bereits an Schulen zu respektieren und zu fördern ist – und wie das Zitat zeigt sehr von Schüler_innen begrüßt werden kann.

Damit alle Kinder und Jugendlichen gleichermaßen an solchen (und anderen) Schulformen und Schulangeboten teilhaben könnten, braucht es **tragfähige Regelungen und Umstellungen für bisher benachteiligte und marginalisierte Kinder und Jugendliche im Schulsystem**. Es geht um die Schüler_innen, die strukturelle Diskriminierung und Ausgrenzungen erfahren. Dazu zählen insbesondere Kinder und Jugendliche mit Behinderung und/oder mit Flüchtlings- oder Duldungsstatus. Für letztgenannte Gruppe wäre z.B. auf die Forderungen der Jugendlichen ohne Grenzen, einen Zusammenschluss von Kindern und Jugendlichen mit Bleiberechtsregelungen in Deutschland, hinzuweisen. In ihrer Kampagne „BILDUNG [S] LOS“ von 2012 fordern sie unter anderem einen gleichberechtigten Anspruch auf Bildung und Förderung, auch für Menschen ohne gültige Aufenthaltspapiere, eine Schule ohne Segregation und kostenlose Bildung für alle sowie die Abschaffung von Studien-, Arbeits- und Ausbittungsverboten (vgl. Jugendliche ohne Grenzen 2012).

Ferner sind in dem Zusammenhang Schüler_innen in den Blick zu nehmen, die in ihrem schulischen Alltag wiederholt **Diskriminierungserfahrungen** machen, z.B. sozioökonomisch Benachteiligte, LGBTI²² Kinder und Jugendliche, Schüler_innen mit Behinderungen oder Schüler_innen of Color (vgl. weitere Beiträge in diesem Heft). Hier ist der rechtliche Schutz vor Diskriminierung zu verstärken sowie unabhängige und wirksame Beschwerdestellen mit qualifiziertem Personal einzurichten (vgl. Beitrag Diversitätsbewusstsein). Ein kritisches Nachdenken über das mehrgliedrige Schulsystem und eine frühe Selektion sowie eine Ausweitung von Ganztagschulen wären weiter anzuregen. Zentrale Stichworte lauten hier: **Antidiskriminierung, Inklusion, Diversitätsbewusstsein und Bildungsgerechtigkeit** – auch im Hinblick auf die vollständige Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention.

Sowohl Annedore Prengel als auch Vernoz Muñoz sowie viele weitere Akteur_innen aus Wissenschaft und Zivilgesellschaft sprechen sich dafür aus, **die universitäre Ausbildung für Lehrer_innen zu überprüfen und zu verändern**. Zielpunkt ist, „zusätzlich zur fachlichen und didaktischen Kompetenz [...] der Beziehungsfähigkeit

einer Lehrkraft de[n] gleiche[n] Stellenwert“ (Prengel in taz 20.11.2013) einzuräumen. Anders betrachtet: Es ist von zentraler Bedeutung, mehr soziale Kompetenzen für gelingende pädagogische Beziehungen zu vermitteln und dafür weniger Fachwissensausbildung. Der Professor für Internationale Lehr- und Lernforschung Kersten Reich zeigt auf, dass in erfolgreichen Ländern bei internationalen Schulentwicklungsvergleichen wie PISA „darauf geachtet [wird], dass 4/5 der Ausbildungszeit für die Entwicklung von Kompetenzen in den Bereichen der Pädagogik, Unterricht und Diagnostik, Förderung und Beratung, Umgang mit besonderem Förderbedarf (Inklusion) aufgewandt wird, wohingegen das Studium von zwei Fächern, die als Schulfächer unterrichtet werden, nur 1/5 der Ausbildungszeit einnimmt“ (Reich 2012, S. 22). Er unterstreicht, dass die Aufteilung der Ausbildungszeit in Deutschland genau umgekehrt ist (vgl. ebd.).

Für eine Verknüpfung von der Vermittlung sozialer Kompetenzen und inhaltlichem Fachwissen kann gerade die **Menschenrechtsbildung** ein wichtiger Baustein sein, wie Vernor Muñoz in seinem Bericht festhält.

Ein Menschen- und Kinderrecht, das im Alltag der Schule in der Migrationsgesellschaft wiederholt verletzt wird, ist **das Recht auf die eigene Erst-/ Basis- oder Muttersprache** (Artikel 29 c). Schüler_innen (und auch weitere schulische Akteur_innen) nicht-deutscher Herkunftssprache (insbesondere der Sprachen, die nicht frühere Kolonialsprachen waren) können eine schulische Situation vorfinden, in der ihre weiteren Sprachen nicht geschätzt und gefördert, sondern sogar abgewertet und verboten werden. Auf politischer Ebene ist einer schulischen Praxis, in der diese Sprachen grundsätzlich an der Schule verboten werden, unbedingt Einhalt zu bieten. Nicht gemeint sind hier situative Regelungen im Unterricht, bei dem das Sprechen, Verbessern und Beherrschen der deutschen (Laut-)Sprache sinnvoll ist, sondern gemeint ist ein Menschen- und Kinderrecht auf die eigene gelebte Familien-, Community- und Herkunftssprache. Ein Abschied vom „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994) an Schulen wäre ein Schritt der Annahme einer **Realität einer multilingualen heterogenen Gesellschaft** – in der Mehrsprachigkeit nicht nur migrationsbedingt herrscht. Denn bewusst wären hier auch schwerhörige und gehörlose Schüler_innen mit zu beachten, die gezielt in der deutschen Gebärdensprache zu berücksichtigen und zu fördern wären, auch in Regelschulen.

In der Kinder- und Jugendhilfe, welche für Schulsozialarbeit als sozialrechtlicher Rahmen zentral ist, bestehen in gesetzlicher Hinsicht doch auch bei der Umsetzung von Kinderrechten Mängel. Die Beseitigung dieser ist Aufgabe politischer Entscheidungsträger_innen. Jörg Maywald listet auf:

Mängel im Hinblick auf Kinderrechte in der Kinder- und Jugendhilfe

- Obwohl die Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe in der Regel über Kinderrechte informiert sind, ist ein umfassender Kinderrechtsansatz quer zu allen Arbeitsbereichen bisher nicht vorhanden.
- In den Aus- und Weiterbildungen ist die Kinder- und Menschenrechtsbildung nicht systematisch verankert.
- Die Kinder und Eltern als Nutzer von Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe werden nur ungenügend über Kinderrechte aufgeklärt.
- Kinder werden noch lange nicht an allen sie betreffenden Entscheidungen entsprechend ihrem Alter und ihrer Reife beteiligt. Besonders benachteiligt in dieser Hinsicht sind junge Kinder und Kinder mit einer Behinderung.
- Für Kinder, deren Rechte verletzt wurden, existieren keine flächendeckenden einrichtungsinternen wie auch externen unabhängigen Beschwerdestellen.
- Der Anspruch auf Hilfen zur Erziehung ist nicht als Recht des Kindes, sondern als Recht der Eltern formuliert.
- Im jugendamtlichen Verfahren ist in den Fällen, in denen die Interessen des Kindes im Gegensatz zu den Interessen der Eltern stehen, kein Verfahrensbeistand (Anwalt des Kindes) vorgesehen.
- Kinder haben kein uneingeschränktes Recht, sich auch ohne Kenntnis und Zustimmung der Eltern an eine Beratungsstelle zu wenden.
- Eine Zuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe für alle Kinder einschließlich der Kinder mit einer körperlichen oder geistigen Behinderung ist nicht gegeben.“ (Maywald 2012, S. 143)

(laut Jörg Maywald)

5.2 Handlungsstrategien für die Schulsozialarbeit

Wir möchten mit einer eigenen beruflichen Erfahrung in der Schulsozialarbeit in einer Berliner Grundschule beginnen:

In die Schulstation, in der ich (KW) arbeitete, wurden zwei weinende Jungen of Color gebracht. Die weiße Lehrerin sagte mir, sie hätten sich gestritten und sollten darum jetzt in der Schulstation eine Strafarbeit erledigen, die sie ihnen mitgegeben hatte. Ich sagte daraufhin, dass ich mir zunächst einmal den Streit aus Sicht beider Kinder erzählen lassen würde. Daraufhin zeigte die Lehrerin auf den einen der Jungen und sagte: „Dem brauchen Sie gar nicht zuzuhören, der lügt, sobald er den Mund aufmacht.“

An der Situation werden zwei Punkte deutlich: die schwerwiegende Verletzung und Abwertung der Jungen (vor Publikum), auch möglicherweise ausgehend von rassifizierten Denkmustern, und mögliche unterschiedliche pädagogische Herangehensweisen zwischen Lehrer_innen und Schulsozialarbeiter_innen. Diese Unterschiedlichkeit kann durch ein bestehendes Status- und Machtgefälle zwischen beiden Professionen an der Schule zusätzlich gerahmt sein. Allgemein betrachtet erschwert es neben weiteren Faktoren die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe am Ort Schule. Idealerweise braucht es daher **angemessene Rahmenbedingungen, um den Stellenwert und die Umsetzung der Kinderrechte in Schule zu fördern**: gegenseitiges Wissen um und Wertschätzung des jeweils anderen Auftrags und der anderen Arbeitsweise

sowie transparente und vertrauensvolle Kommunikation, gemeinsame Erarbeitung (in Zusammenarbeit mit den Schüler_innen) eines bindenden Verständnisses von Kinderrechten und damit verbundene Umsetzungs- und Handlungsstrategien als (erwachsene) Pädagog_innen sowie eine institutionell-strukturelle Rahmung von Menschen- und Kinderrechten an der Schule, z. B. durch Aufnahme in das Leitbild oder durch (gemeinsame) Gestaltung von Unterrichtseinheiten und Projekttagen.

An obiger Situation kann nichtsdestotrotz ein Interessens- und Loyalitätskonflikt auftreten: zwischen Eintreten für Schüler_innen und für Kinderrechte und der Kollegialität und Loyalität unter Pädagog_innen an der Schule. Die Thematisierung und Bearbeitung von Diskriminierungserfahrungen von Schüler_innen, ausgelöst durch Pädagog_innen können sich demnach als sehr spannungsgeladen und schwierig gestalten. Denn die Erkenntnis, dass es sich bei diskriminierendem Verhalten von Erwachsenen gegenüber Kindern und Jugendlichen tatsächlich um Diskriminierung handelt, setzt sich nur zaghaft durch und ruft größtenteils heftige Abwehrreaktionen hervor. Lieber werden die Probleme bei den Kindern selbst verortet als in den Strukturen und Praktiken des (deutschen) Schulsystems.

Aber auch hier muss Schulsozialarbeit Stellung beziehen. Eine (mögliche) kollegiale Sympathie und Loyalität darf nicht über den Aufgaben als „Anwältin sozialer Gerechtigkeit“ (Baier 2011, S. 87), konkret dem Diskriminierungsschutz von Schüler_innen rangieren.

Denn Nicht-Hingucken-Wollen und Nicht-Benennen ist ein Teil des Problems. So wies der Geschäftsführer der Open Society Justice Initiative, James Goldston, auf dem Symposium „Diskriminierung an Berliner Schulen benennen: Von Rassismus zu Inklusion“ vor dem Hintergrund verschiedener Formen der Diskriminierung in deutschen Schulen darauf hin: „first step in ending discrimination is naming it“. **Der erste Schritt, Diskriminierung zu benennen, ist, sie zu benennen!**

Hilfreich ist es hier, sich auf den Status der UN-Kinderrechtskonvention (oder das Schulgesetz oder das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz) zu beziehen, die auch und gerade Schule dazu auffordert, Kinder vor Diskriminierung zu schützen. **Schulsozialarbeit kann dazu beitragen, die Inhalte der Kinderrechtskonvention stärker in das Bewusstsein und das Selbstverständnis von Schule zu integrieren** (vgl. Baier 2011). Wichtig wäre es, in dem Zusammenhang auch, Möglichkeiten zu schaffen und Räume zu eröffnen, in denen Schüler_innen mit ihren Diskriminierungserfahrungen gesehen, gehört und ernst genommen werden.

Schulsozialarbeit kommt im Kontext der UN-Kinderrechtskonvention die Aufgabe zu, bei Diskriminierung einzuschreiten sowohl von Seiten Erwachsener, doch auch zwischen Kindern und Jugendlichen. **Schulsozialarbeit bietet ein breites Handlungsrepertoire, um diesen Diskriminierungen zu begegnen und eine diversitätsbewusste Haltung an den Tag zu legen** (vgl. Artikel in diesem Band). Im Hinblick auf Diskriminierungen unter Kindern und Jugendlichen können Schulsozialarbeiter_innen das Gespräch mit ihnen suchen, in Konflikten vermitteln und über das soziale Lernen mit ganzen Klassen für Diskriminierung sensibilisieren, soziale Kompetenzen fördern und das Gruppengefühl stärken.

Bewährt hat sich hier die Ausbildung von Streitschlichter_innen.²³ Auf diesem Weg kann Schulsozialarbeit dazu beitragen, dass Konflikte konstruktiv bearbeitet werden. Mediation zwischen Gleichaltrigen ist sehr erfolgreich und niedrighschwelliger als von Erwachsenen durchgeführte Mediation. Zudem lernen die Kinder, die am Streitschlichtungs-Training teilnehmen, viel über ihren eigenen Umgang mit Konflikten und erwerben bzw. vertiefen weitere soziale Kompetenzen. Darüber hinaus sendet eine Schule, die das Streitschlichtungsprogramm umsetzt, an alle Schüler_innen das Signal, sie ernst zu nehmen mit ihren Konflikten und ihnen gleichzeitig zuzutrauen, diese ohne die Einmischung von Erwachsenen bearbeiten zu können. Die Etablierung von Peer-Mediation darf aber nicht dazu führen, dass Erwachsene ihre Verantwortung für das Wohl der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen nicht mehr wahrnehmen.

Eine weitere **Aufgabe von Schulsozialarbeit liegt in der Förderung der Bildung sowie der Beteiligung von Schüler_Innen**. Schulsozialarbeit kann sich in Hinsicht auf die Berücksichtigung der Meinung und Partizipation von Schüler_innen, wie in der UN-Kinderrechtskonvention in Artikel 12 festgehalten, auch auf § 8 Absatz 1 SGB VIII berufen. Demnach sind Kinder und Jugendliche „entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen.“ Kinder und Jugendliche „an allen sie betreffenden Entscheidungen“ zu beteiligen, hieße, ihnen sehr viel mehr (demokratische) Beteiligung zu ermöglichen, als es bisher für gewöhnlich geschieht. Auch das Recht auf Partizipation muss durch die drei oben aufgeführten Aspekte der Menschenrechtsbildung (über, durch, für) gelernt und gestärkt werden.

Auf Schulsozialarbeit bezogen heißt das, Kinder und Jugendliche beispielsweise in der Einzelarbeit bei der Definition der Problematik sowie bei der Suche nach einem Lösungsansatz unbedingt einzubeziehen, statt die bestehende Problematik aus Erwachsenenperspektive für die Kinder zu definieren. Der Sozialwissenschaftler Florian Baier formuliert in dem Zusammenhang die Leitlinie: „Nicht nur das Ziel, auch der Weg zum Ziel ist gerecht zu gestalten“ (Baier 2011, S. 92).

Das Recht der Kinder und Jugendlichen auf Beteiligung stellt **Schulsozialarbeit vor die Aufgabe, ihre eigene Praxis und Zielsetzung beteiligungsorientiert zu gestalten** und zugleich darauf einzuwirken, dass das Recht auf Meinungsäußerung und Beteiligung in der Schule und darüber hinaus für Kinder umgesetzt wird. Und hier ist die Herausforderung an alle Erwachsenen, Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in dem ihnen bestmöglichen Maß zu ermöglichen. Es muss darauf geachtet werden, dass das Maß an Beteiligung nicht durch Erwachsene allein bestimmt und auf Bereiche beschränkt wird, in denen es Erwachsenen „nichts ausmacht“, wenn Kinder und Jugendliche sich kundtun und einbringen, weil sich an ihrer Situation und Machtposition dadurch nichts zu ändern braucht. So spricht sich Manfred Liebel für eine erwartbare Wirksamkeit der Kinderpartizipation aus:

„Die Rahmenbedingungen für den Umgang mit den eigenen Rechten müssen so gestaltet werden, dass die Rechte für die Kinder eine praktische Bedeutung erlangen und für sie erkennbar eine Veränderung ihrer Situation mit sich bringen oder zumindest erwarten lassen“ (Liebel 2013a, S. 242).

Schulische Bildungsangebote der Schulsozialarbeit tun gut daran in Beteiligung der Schüler_innen ihre Bedürfnisse und Interessen zu erheben und einzubinden. Individuell abgestimmte Bildungsprozesse zeichnen sich



Foto: Steffen Freiling/DFK

insbesondere dadurch aus, dass sie eine **lebensweltliche Bedeutung** für die Schüler_innen haben und ganz konkret ihre schulische und außerschulische Alltagswelt maßgeblich betreffen. Schulsozialarbeit kann hier Lernräume bereitstellen, in denen die Schüler_innen in ihrem Prozess der (politischen) Aneignung (und Einfinden in) der Welt unterstützt werden. Sie sind in ihren persönlichen und politischen Entwicklungsprozessen und in der Artikulation ihrer eigenen (kritischen) Stimmen zu fördern – ungeachtet möglicher institutioneller und pädagogisch-politischer Interessen von Seiten der Erwachsenen. Dieser Entwicklungs- und Artikulationsprozess kann auch in Form ganzheitlicher und kreativer Zugänge geschehen, z. B. anhand medienpädagogischer Arbeit angesichts einer medialisierten kindlichen und jugendlichen Lebenswelt.

Bei allen erstrebenswerten Maßnahmen sollten sich Akteur_innen der Schulsozialarbeit aber immer bewusst sein, welche Begrenzungen ihnen die Struktur des Schulsystems auferlegt, um sich nicht in aussichtslosen Auseinandersetzungen aufzureiben. Der Handlungsspielraum von Schulsozialarbeit ist begrenzt, **die vollständige Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention ist eine Aufgabe, die die gesamte Gesellschaft gemeinsam bewältigen muss und die bildungspolitische Veränderungen erfordert.** Ferner haben sich alle schulischen Akteur_innen in einen gemeinsamen schulischen Verständigungs-, Umsetzungs- und Etablierungsprozess für Menschen- und Kinderrechte einzubringen. Die Geschichte legt nahe, dass Rechte immer ein Ergebnis sozialer Auseinandersetzungen und Kämpfe sind und waren. Demnach muss sich Schulsozialarbeit im Rahmen ihrer Tätigkeit und Möglichkeiten, wenn sie sich als Anwältin für soziale Gerechtigkeit versteht, für die Umsetzung der Kinderrechte im weiteren Schulkontext engagieren und positionieren (vgl. Baier 2011). Zweifellos kann sie innerhalb des Schulsystems sehr wertvolle Impulse setzen, um kindergerechte Maßstäbe zu stärken und zu etablieren.

Fußnotenverzeichnis

Beitrag B2

Kinderrechte im schulischen Alltag wahren und stärken.

Eine partizipatorisch-demokratische Perspektive.

¹ Unter Familie verstehen wir alle Lebensformen, in denen Kinder und Erwachsene zusammenleben. Vgl. dazu auch den Beitrag „Eine Frage der Haltung: Von Elternarbeit zur Zusammenarbeit von Eltern und Schule“ in diesem Reader.

² Der Begriff „Schulsozialarbeit“ steht in diesem Beitrag sowohl für Schulsozialarbeit wie auch für Jugendsozialarbeit an Schule.

³ Zu den vier Einwänden zählen: A) der fehlende Vergleich zu anderen philosophischen, rechtlichen und politischen Dokumenten anderer Denk- und Sprachtraditionen, welche auf menschenrechtliche Werte verweisen; B) die Ausblendung weiterer gegenläufiger europäischer und westlicher Denkströmungen und Rechtsgrundlagen, z.B. die Arbeiten einflussreicher (antisemitischer) Rasseideologen wie Arthur Gobineau oder auch rassistische Kolonialgesetzgebungen, die Nürnberger Gesetze oder die jahrhundertelange rassistische Segregation in den Vereinigten Staaten; C) die selektive Lesart und Interpretation der geistig-philosophischen weißen, männlichen Vordenker: Immanuel Kant, David Hume sowie Montesquieu vertraten rassistisches Gedankengut, indem sie z.B. schwarze Menschen als nicht gleichwüdig herabsetzten. Hinzu kam, dass John Locke sowie Jean Jacques Rousseau die Bedeutung von Männern im Staatsvertrag sowie in der staatlichen Machtausübung hervorhoben; D) keine Gleichsetzung zwischen ideellem Gedankengut und faktischer Ausübung. Eine sehr gewaltvolle, repressive Geschichte des Kolonialismus und des Imperialismus sowie einer restriktiven Asyl- und Migrationspolitik entsprechen in keiner Weise dem ideellen (menschenrechtlichen) Gedankengut und werden gerne ausgeblendet in der westlichen Erzählung.

⁴ Hier sind laut Eva Kalny drei Faktoren aufzuführen: „der enge Staatsbezug, basierend auf der Idee der Souveränität des Staats, Eurozentrismus und Othering als Strategien der Eigen- und Selbstwahrnehmung sowie die extreme Betonung des Individualismus“ (Kalny 2008, S. 214).

⁵ Die in den Menschenrechtsdokumenten gelisteten Merkmale sind i. d. R. offene Zusammenstellungen. Dies ermöglicht, weitere – bislang ungenannte – Diskriminierungsformen in Zukunft politisch zu adressieren.

⁶ In juristischer Hinsicht ist vorgesehen, dass Menschenrechte auch in Rechtsinstitutionen einklagbar sind. Drei Ebenen sind zu unterscheiden: Die wirksamste Ebene ist die der Einzelstaaten, z.B. das Grundgesetz in Deutschland, das sich zu Menschenwürde und Menschenrechten bekennt und konkrete Grundrechte aufzählt (Gleichheit vor dem Gesetz, körperliche Integrität, Vereinigungsfreiheit, Persönlichkeitsentfaltung etc.). Dann die Ebene der regionalen Menschenrechtsübereinkommen, welche in Europa, Amerika und Afrika bestehen. Beispiel wäre in Europa die Europäische Menschenrechtskonvention von 1950. Die letzte Ebene ist die Weltebene, aus der die bereits genannte und zentrale Allgemeine Erklärung der Menschenrechte hervorgegangen ist. Instrumente der Rechtskontrolle und -durchsetzung sind Individualbeschwerde, Untersuchungsmissionen und Berichtssysteme, welche noch nicht ausreichend sind.

⁷ Statt diesen Besuch als Unterstützung bei der Bewältigung all dieser gegebenen Herausforderungen zu verstehen und im Sinne eines kritischen Prüfsteins für den Stand der Umsetzung der Kinderrechte in Deutschland zu nutzen, die ausgesprochenen Empfehlungen wertzuschätzen und als Ressource zur Weiterentwicklung zu nutzen, waren die Reaktionen auf den Besuch des Sonderberichterstatters schon im Vorfeld abwehrend bis herabwürdigend. So wurden sowohl seine Kompetenz wie auch sein Vorgehen und das geplante Programm in Frage gestellt (vgl. Lothar Krappmann in Overwien und Prengel 2007). Diese Abwehrreaktion lässt sich in zwei Richtungen deuten: Zum einen als Hinweis darauf, dass die Missstände bekannt sind und man sich ihnen nicht stellen möchte, zum anderen darauf, dass es keine Sensibilität für die Verletzung von Menschenrechten durch das deutsche Bildungssystem gibt und auch keinen Willen, genauer hinzugucken.

⁸ Jahrgangsübergreifendes Lernen: Dazu zählt auch die flexible Schulanfangsphase, darüber hinaus bezeichnet es die Zusammenlegung der Stufen 1-3 und 4-6 zu Lerngruppen.

⁹ Flexible Schulanfangsphase: Die bisherigen Klassenstufen 1 und 2 sind zu einer gemeinsamen Klasse zusammengefasst. Die Kinder können sie gemäß ihrem Lerntempo in einem, zwei oder drei Schuljahren absolvieren. Die Lerngruppe wird mit einer bestimmten Stundenanzahl zusätzlich zur Lehrer_in durch ein_e Erzieher_in ergänzt (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2010).

¹⁰ Schätzungen sind der Problematik entsprechend schwierig und schwankend. Unter www.joerg-alt.de finden sich unter Materialanlagen 4 u. 5 Einschätzungen und Informationen.

¹¹ Im Projektnetz INTAKT (Soziale INTerAKTionen in pädagogischen Arbeitsfeldern) sammeln sich unterschiedliche theoretische und empirische Forschungsvorhaben. An der Sammlung und Auswertung von Datensätzen aus Beobachtungsprotokollen arbeitet eine interdisziplinäre Gruppe aus den Bereichen Erziehungswissenschaften, Soziologie und Fachdidaktik (vgl. Prengel 2013).

¹² Vgl. die Interviews mit Annedore Prengel in der tageszeitung („Viele Kinder werden mutlos“, taz, 20.11.2013) und den Potsdamer Neuesten Nachrichten („Lehrer diskriminieren die Schüler zu oft“), Potsdamer Neueste Nachrichten, 09.10.2013).

¹³ Es gäbe zwar einzelne Wissenschaftler_innen, die sich damit beschäftigen, in größeren Forschungsprojekten finde es aber kaum Beachtung, da befürchtet würde, durch die Beschäftigung mit der Beziehungsebene Aspekte institutioneller Gewalt auszublenden (vgl. taz 20.11.13).

¹⁴ Artikel 42 der Kinderrechtskonvention: „Die Vertragsstaaten verpflichten sich, die Grundsätze und Bestimmungen dieses Übereinkommens durch geeignete und wirksame Maßnahmen bei Erwachsenen und auch bei Kindern allgemein bekannt zu machen.“

¹⁵ Am 1.11.13 in Berlin. <http://diskriminierunganberlinschulen.webs.com>

¹⁶ Das Programm Betzavta (dt.: Miteinander) wurde 1988 in Israel entwickelt. Ziel ist, die Erziehung zur Demokratie zu fördern. Im Mittelpunkt stehen das Erleben demokratischer Wege der Entscheidungsfindung mit ihren Chancen und Schwierigkeiten. Grundannahme ist, dass Konflikte kreativ bearbeitet werden können, wenn die beteiligten Personen das Recht auf freie Entfaltung aller Menschen gleichermaßen anerkennen (vgl. Maroshek-Klarman/Ullrich/Henschel 2008).

¹⁷ Bei Scheinpartizipation werden Kinder und Jugendliche für Interessen von Erwachsenen eingespannt. Beispiel wäre, wenn Schüler_innen zu einer politischen Protestaktion eingespannt werden ohne sie rechtmäßig zu informieren und zu beteiligen. Bei Selbstverwaltung liegt die komplette Gestaltungsfreiheit auf Seiten der Kinder und sie können, aber brauchen nicht Erwachsene hinzuziehen. Beispiel wäre eine Schüler_innenzeitung, die ohne jegliche erwachsene Absegnung erscheint. Weitere schulische Beispiele sind beim britischen Pädagogen Alexander Neill zu entnehmen, der die Schule „Summerhill“ gründete. Ihm war es sehr wichtig, die Freiheit des Kindes zu wahren.

¹⁸ Das Wort „Bok“ ist türkisch und bedeutet „Kot, Scheiße, Mist“.

¹⁹ Unter einer Perspektive der Antidiskriminierung sei anzumerken, dass sich in Werken Janusz Korczaks auch Reproduktionen rassistischer Bilder (z. B. in „Der kleine König Macius“) wiederfinden. Für eine kritische Diskussion sei auf den Beitrag der Sozialwissenschaftler_innen Yvonne Hylla und Katharina Kersten (vgl. Hylla/Kersten in Liebel 2013) und weitere im selben Band hinzuweisen.

²⁰ Beispiele wären in dem Zusammenhang rassistische, geschlechterstereotype oder homo- und transphobe Darstellungen in Zeichentrickfilmen (vgl. King et al. 2010) oder eine Kommerzialisierung von Kinderwelten, exemplarisch z. B. durch Disney (vgl. Giroux in McLaren/Sandlin 2010).

²¹ Siehe exemplarisch das Projekt „Die Kinderstube der Demokratie“ (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011).

²² LGBTI steht für lesbian, gay, bi, trans* und inter* und sind Selbstbezeichnungen jenseits einer dominanten, binären Geschlechterordnung.

²³ Auch: Konfliktlotsen, Peer-Mediator_innen, Schüler_innen-Mediator_innen.

Literaturverzeichnis

Beitrag B2

Diversitätsbewusstsein – eine pädagogisch-politische Haltung. Unterstützen und Stärken von marginalisierten Schüler_innen.

Baier, Florian: Warum Schulsozialarbeit? Fachliche Begründungen der Rolle von Schulsozialarbeit im Kontext von Bildung und Gerechtigkeit. In: Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2. Auflage. Opladen & Farmington Hills 2011, S. 85-96.

Bielefeldt, Heiner: Was sind Menschenrechte? In: Lohrenscheid, Claudia (Hg.): Unterrichtsmaterialien für die Menschenrechtsbildung in Berlin. Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin 2009, S. 5-16.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht. Bonn 2004.

Bundesgesetzblatt: Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2006. Bundesgesetzblatt (BGBl) 2008 II, S. 1419. Berlin 2006. URL: http://www.institut-fuerw-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behinderten-rechtskonvention/crpd_b_de.pdf (abgerufen am 18.12.2013).

Demmer-Dieckmann, Irene: Bildungsarmut durch Selektion – Bildungsreichtum durch Integration. In: Overwien, Bernd/Pregel, Annedore (Hg.): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen & Farmington Hills 2007, S. 191-202.

Deutsches Institut für Menschenrechte/ Bundeszentrale für politische Bildung/ Europarat – Direktorat für Jugend und Sport (Hg.): Compasito. Handbuch zur Menschenrechtsbildung mit Kindern. Berlin 2009.

Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Weinheim, Basel 1993.

Diemer, Tobias: Das Schülerparlament – ein Modell der Erweiterung schulischer Partizipation. In: Eickel, Angelika/De Haan, Gerhard: Demokratische Partizipation in der Schule: Ermöglichen, fördern, umsetzen. Wochenschau-Verlag. Schwalbach am Taunus 2007, S. 93-108.

Eggers, Maisha Maureen: Rassifizierung und kindliches Machtempfinden – Wie schwarze und weiße Kinder rassifizierte Machtdifferenz verhandeln auf der Ebene von Identität. Unveröffentlichte Dissertation. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel 2005.

Eickel, Angelika/De Haan, Gerhard: Demokratische Partizipation in der Schule: Ermöglichen, fördern, umsetzen. Wochenschau-Verlag. Schwalbach am Taunus 2007.

Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Rowohlt Taschenbuch Verlag. Reinbek bei Hamburg 1973.

Freire, Paulo/Macedo, Donaldo: Literacy: Reading the word and the world. Routledge. London 1987.

Giroux, Henry A.: Turning America into a Toy Store. In: Sandlin, A. Jennifer/McLaren, Peter: Critical Pedagogy of Consumption. Routledge. New York and London 2010, S. 249-258.

Hentig, Hartmut von: Bildung: Ein Essay. Weinheim und Basel 2004.

Jugendliche ohne Grenzen (2012): Forderungskatalog zur Kampagne „BILDUNG[S] LOSI!“. URL: http://www.b-umf.de/index.php?option=com_eventlist/Itemid,64/id,27/view/details/. (abgerufen am 03.12.2013).

Innecken, Barbara: Weil ich euch beide liebe: Systemische Pädagogik für Eltern, Erzieher und Lehrer. Kösel-Verlag, 2007.

Kalny, Eva: Der „Westen“ und die Menschenrechte. Abschied vom Ursprungsmythos einer Idee. PERIPHERIE Nr. 109/110, 28. Jg. 2008, Verlag Westfälisches Dampfboot. Münster, S. 196-223.

Kellner, Douglas/Share, Jeff: Critical Media Literacy, Democracy, and the Reconstruction of Education. In: D. Macedo & S.R. Steinberg (Hrsg.), Media literacy: A reader (pp. 3-23). Peter Lang Publishing. New York 2007.

Key, Ellen (autorisierte Übertragung von Francis Maro): Das Jahrhundert des Kindes. Studien von Ellen Key. Verlag S. Fischer in Berlin 1905.

King, C. Richard/Lugo-Lugo, Carmen R./Bloodworth-Lugo, Mary K.: Animating difference : race, gender, and sexuality in contemporary films for Children. Rowman & Littlefield Publishers. Maryland 2010.

Korczak, Janusz: Das Recht des Kindes auf Achtung. Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen 1967.

Korczak, Janusz: Wie man ein Kind lieben soll. Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen 1979.

Kunze, Julia/Machowecz, Martin/Pollmer, Cornelius/Valtin, Rico: Zwangs-Frühstart für Schüler – Mehr Schlaf wagen! SchulSPIEGEL Online. 19.09.2007. URL: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/zwangs-fruehstart-fuer-schueler-mehr-schlaf-wagen-a-505174.html> (abgerufen am 06.01.2014).

- Kultusministerkonferenz der Länder (KMK): Menschenrechtserziehung in der Schule. URL: <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/faecher-und-unterrichtsinhalte/weitere-unterrichtsinhalte/menschenrechtsbildung.html> (abgerufen am 06.01.2014).
- Hansen, Rüdiger/Knauer, Reingard/Sturzenhecker, Benedikt: Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Verlag das Netz. Kiliansroda 2011.
- Hylla, Yvonne/Kersten, Katharina: Wer hat hier Angst vor'm Widerspruch. In: Liebel, Manfred: Janusz Korczak – Pionier der Kinderrechte. Ein internationales Symposium. LIT Verlag. Berlin 2013, S. 159-180.
- Kerber-Ganse, Waltraut: Die Menschenrechte des Kindes. Die UN-Kinderrechtskonvention von Janusz Korczak. Versuch einer Perspektivenverschränkung. Verlag Barbara Budrich. Opladen & Farmington Hills 2009.
- Krappmann, Lothar: Der Besuch von Vernor Munoz-Villalobos: Eine menschenrechtliche Perspektive auf das deutsche Bildungswesen. In: Overwien, Bernd/Prenzel, Annedore (Hg.): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen & Farmington Hills 2007, S. 9-19.
- Liebel, Manfred: Kinder und Gerechtigkeit: Über Kinderrechte neu nachdenken. Beltz Juventa. Landsberg 2013a.
- Liebel, Manfred: Janusz Korczak – Pionier der Kinderrechte. Ein internationales Symposium. LIT Verlag. Berlin 2013, S. 159-180.
- Maywald, Jörg: Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen – umsetzen – wahren. Weinheim und Basel 2012.
- Maroshek-Klarman, Uki/Ulrich, Susanne/Henschel, R. Thomas: Miteinander, Erfahrungen mit BETZAVTA [Sondereinband]. Bertelsmann Stiftung. 4., überarbeitete Auflage. Gütersloh 2008.
- Morell, Ernest/Duenas, Rudy/Garcia, Veronica/Lopez, Jorge: Critical Media Pedagogy: Teaching for Achievement in City Schools (Language & Literacy). Teachers College Press. New York 2013.
- Moser, Heinz: Einführung in die Medienpädagogik: Aufwachsen im Medienzeitalter. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden 2010.
- Motakef, Mona: Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen. Deutsches Institut für Menschenrechte. Berlin 2006.
- Neumann, Ursula: Das Recht auf Bildung für Migranten- und Flüchtlingskinder. In: Overwien, Bernd/Prenzel, Annedore (Hg.): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen & Farmington Hills 2007, S. 237-244.
- Nguyen, Toan Quoc: Entrinnbarkeiten. Rassismuserfahrungen und Empowerment von Schüler_innen of Color. Dissertation. Im Erscheinen.
- Overwien, Bernd/Prenzel, Annedore (Hg.): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen & Farmington Hills 2007.
- Prenzel, Annedore: Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen, Berlin & Toronto 2013.
- Reich, Kersten (Hrsg.): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Beltz Verlag. Weinheim und Basel 2012.
- Richter, Sandra: Adultismus: die erste erlebte Diskriminierungsform? Theoretische Grundlagen und Praxisrelevanz. Berlin 2013. URL: http://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/website/KiTaFT_richter_2013.pdf (abgerufen am 11.11.2013).
- Ritz, ManuEla: Adultismus – unbekanntes Phänomen: „Ist die Welt nur für Erwachsene gemacht?“. In: Wagner, Petra (Hg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Herder. Freiburg im Breisgau 2013, S. 165-173.
- Schopp, Johannes: Eltern stärken – die dialogische Haltung in Seminar und Beratung. Verlag Barbara Budrich. Opladen, Berlin & Toronto 2013.
- Schütze, Dorothea/Hildebrandt, Marcus: demokratische schulentwicklung. partizipations- und aushandlungsansätze im berliner BLK-vorhaben „demokratie lernen und leben“. Herausgegeben von der Regionalen Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie e.V. (RAA Berlin). Berlin 2006.
- Schütze, Dorothea/Hildebrandt, Marcus/Wenzel, Sascha: Das Aushandlungsmodell – ein partizipativer Ansatz demokratischer Schulentwicklung. In: Eickel, Angelika/De Haan, Gerhard: Demokratische Partizipation in der Schule: Ermöglichen, fördern, umsetzen. Wochenschau-Verlag. Schwalbach am Taunus 2007, S. 126-141.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Die flexible Schulanfangsphase. Förderung durch individuelles, gemeinsames und jahrgangübergreifendes Lernen. Berlin 2010. URL: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/grundschule/flexible_schulanfangsphase.pdf?start&ts=1282038687&file=flexible_schulanfangsphase.pdf (abgerufen am 18.12.2013).
- Skiera, Ehrenhard: Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart: Eine kritische Einführung. Oldenburg Wissenschaftsverlag. Oldenburg 2009.
- Sliwka, Anne: Bürgerbildung. Demokratie beginnt in der Schule. Beltz Verlag. Weinheim und Basel 2008.
- Student, Sonja/Portmann, Rosemarie: Der Klassenrat – Beteiligung und Mitverantwortung von Anfang an. In: Eickel, Angelika/De Haan, Gerhard: Demokratische Partizipation in der Schule: Ermöglichen, fördern, umsetzen. Wochenschau-Verlag. Schwalbach am Taunus, 2007, S. 77-92.
- Süss, Daniel/Lampert, Claudia/Wijnen, W. Christine: Medienpädagogik: Ein Studienbuch zur Einführung. Springer Verlag. Wiesbaden 2013.
- Trisch, Oliver: Der Schutz vor Diskriminierung: ein Strukturprinzip der Menschenrechte. In: Lohrenscheid, Claudia (Hg.): Unterrichtsmaterialien für die Menschenrechtsbildung in Berlin. Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin 2009, S. 17-26.
- Trisch, Oliver / Lohrenscheid, Claudia: Kinderrechte. In: Lohrenscheid, Claudia (Hg.): Unterrichtsmaterialien für die Menschenrechtsbildung in Berlin. Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin 2009, S. 37-50.
- Wichmann, Maren: Kinderrechte und Kinderschutz in der Ganztagschule. In: Fischer, Jörg/Buchholz, Thomas/Merten, Roland (Hg.): Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule. Wiesbaden 2011.
- Waltz, Susan Eileen: Universalizing Human Rights: The Role of Small States in the Construction of the Universal Declaration of Human Rights. Human Rights Quarterly, Volume 23, Number 1, February 2001, pp. 44-72.



Der Blick auf soziale Herkunft.

Inhalt

C1: Der Blick auf soziale Herkunft und ihre Bedeutung für die Schulsozialarbeit	85
Fachtag 3, 15. Oktober 2013 in Berlin	
C2: Der Blick auf soziale Herkunft und ihre Bedeutung für die Schulsozialarbeit.	86
Michele Tichauer, Institut für Demokratieentwicklung Berlin	
Literaturverzeichnis	108

Der Blick auf soziale Herkunft und ihre Bedeutung für die Schulsozialarbeit.

Eine Veranstaltung des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit unter Federführung des DRK



Foto: Ben/Fotolia

Die Veranstaltung »Der Blick auf soziale Herkunft und ihre Bedeutung für die Schulsozialarbeit« griff den in den letzten Jahren intensiv diskutierten Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildung auf und thematisierte

deren Auswirkungen für die Schulsozialarbeit. Das Ziel der Fachveranstaltung war es, Multiplikator_innen zu einer Auseinandersetzung mit diesen Themen anzuregen sowie erste Handlungsansätze zu erarbeiten.

Am Vormittag wurden in Form von zwei Inputs Grundlagen der Debatte thematisiert und zur Diskussion gestellt: Der erste Input griff die Begriffe soziale Herkunft und Klassismus auf. Im zweiten Input wurden diese mit aktuellen Forschungen und Entwicklungen zu Schule und Bildung in Bezug gesetzt und für die Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schule aufgearbeitet. Der Nachmittag stand im Zeichen von zwei parallel stattfindenden praxisorientierten Workshops. In ersten Workshop fand mit theaterpädagogischen Methoden nach Augusto Boal eine erste Begegnung mit den „Heimlichen Begleitern“ – soziale Herkunft und Bildung – stattfinden. Das Statuen/Bildertheater nach Boal ermöglicht es, Inhalte auf einer sinnlichen und emotionalen Ebene zu bearbeiten. Der zweite Workshop gab einen konkreten Einblick in die Arbeit mit dem Social-Justice-Ansatz entlang des Themas Klassismus. Der Ansatz thematisiert Anerkennungs- und Verteilungsgerechtigkeit und zielt letztlich darauf, dass alle Menschen den gleichen Zugang zu allen gesellschaftlichen Ressourcen haben.

Fachtag 3: Vorträge & Workshops

- | | |
|--------------------|---|
| Vortrag 1: | Soziale Herkunft – Klassismus: Historische Entwicklungslinien und Diskurse
Andreas Kemper, Freiberuflicher Bildungsreferent, Münster |
| Vortrag 2: | Soziale Herkunft und Bildung: Daten und Fakten für die Schule und ihre Bedeutung in der Schulsozialarbeit
Dr. Thomas Pudelko, Paritätischer Gesamtverband |
| Workshop 1: | Soziale Herkunft und Bildung: Eine erste Begegnung mit den Heimlichen Begleitern mit Hilfe des Statuentheaters nach Boal
Harald Hahn, freiberuflicher Diplom Pädagoge & Theatermacher, Berlin |
| Workshop 2: | Der Social-Justice-Ansatz: Einführung in das Trainingskonzept entlang des Themas Klassismus
Andreas Kemper, Freiberuflicher Bildungsreferent, Münster |

Der Blick auf soziale Herkunft und ihre Bedeutung für die Schulsozialarbeit.

Schulsozialarbeit hat die Chance, den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildung zu entkoppeln und chancengerechte Lebenswege für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche – junge Menschen mit Migrationshintergrund und aus armen Familien – zu ermöglichen. Sie schafft dadurch Voraussetzungen für Bildungsgerechtigkeit, gerade für Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien. Nach Gerda Holz (2008) stellt Armut eine defizitäre Lebenslage dar und hat „eine Unterversorgung mit materiellen wie immateriellen Gütern in den vier zentralen Lebenslagedimensionen (materielle Grundversorgung, Gesundheit, Bildung und Soziales) zur Folge“ (ebd., S. 4). Dies kann auch bedeuten, dass es zu Einschränkungen in den Entwicklungsmöglichkeiten junger Menschen kommen kann. Der Begriff Lebenslage bezeichnet bei Holz die Lebenssituation von Menschen in biologischer, psychischer und sozialer Hinsicht. Armut wirkt nach dieser Definition mehrdimensional und kann nur durch gesellschaftliche Anstrengungen begegnet werden. Das Ziel der Armutsprävention muss es sein, Menschen durch staatliches Handeln sozial in die Gesellschaft zu integrieren und ihnen somit wieder die Teilhabe an sozialen Ressourcen und gesellschaftlichen Prozessen zu ermöglichen (vgl. ebd.). Schulsozialarbeit kann eine Form von Armutsprävention sein, denn sie ermöglicht jungen Menschen durch vielfältige und differenzierte Strategien an Bildungsangeboten teilzunehmen. Dadurch haben sozial und finanziell benachteiligte junge Menschen die Möglichkeit, sich in ihrer Selbstwirksamkeit zu erleben und ihre Schulerfolgchancen längerfristig zu verbessern (vgl. Ziethen 2013, S. 17).

Im ersten Kapitel werden die Begrifflichkeiten soziale Herkunft, Bildungsungleichheit und Klassismus zuerst soziologisch getrennt, um ein grundlegendes Begriffsverständnis zu erlangen. Das zweite Kapitel beschäftigt sich eingehend mit dem Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg in Deutschland. Hierfür werden die wichtigsten Ergebnisse relevanter Studien zusammengefasst, um den Blick für den Gesamtzusammenhang zu schärfen. Im dritten Kapitel wird gezielt auf die Rolle und Bedeutung der Schulsozialarbeit im Hinblick auf mehr Chancengerechtigkeit in der Schule eingegangen. Das vierte Kapitel zeigt Möglichkeiten und Grenzen der Schulsozialarbeit und schlüsselt Bedingungen auf, die für eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe gegeben sein müssen. Im fünften

Kapitel werden gelungene Praxisbeispiele vorgestellt, die Anregungen für die eigene pädagogische Praxis geben können. Abschließend werden im Fazit die Ergebnisse zusammengefasst, Empfehlungen für die Praxis formuliert und Forderungen an die Politik benannt, die sich aus dem aktuellen Diskurs ergeben.

1 Begriffsbestimmungen

1.1 Soziale Herkunft, soziale Milieus, soziale Schicht

Soziale Herkunft wird häufig mit der Begrifflichkeit „soziale Milieus“ gleichgesetzt; dabei wird der Begriff nicht nur in den Sozialwissenschaften, sondern auch im Alltag verwendet, wenn bei „bildungsfernen Milieus“ auf Vor- und Nachteile und zugleich auf kulturelle Unterschiede zwischen den Gruppierungen aufmerksam gemacht werden soll (vgl. Hradil 2006, S. 3). Unter „sozialer Herkunft“ wird hier ein System soziokultureller Werte und Normen verstanden, in die Personen hineingeboren werden. Dabei entwickeln soziale Milieus einer Gesellschaft jeweils ihre eigenen Werte und Normen, diese verinnerlichen Personen in ihrer Sozialisation. Maßgeblich hat Pierre Bourdieu auf diesem Gebiet gearbeitet und herausgestellt, dass die soziale Herkunft entscheidend für die Verinnerlichung von den innerhalb des Milieus bestehenden Möglichkeiten (und Grenzen) ist (vgl. Bourdieu nach Hradil, S. 3).

1.1.1 Wieso entstehen soziale Milieus?

Milieustudien liegt besonders häufig die Habitus-theorie von Bourdieu zugrunde. Diese besagt, dass soziale Milieus durch Anpassungsprozesse an die Lebensbedingungen sozialer Klassen und Klassenfraktionen zustande kommen. Bourdieu geht von der ungleichen Verteilung dreier Ressourcenarten aus: dem ökonomischen Kapital, dem Bildungskapital und dem sozialen Kapital (in Gestalt von sozialen Beziehungen). Je nach Ausmaß ihres Kapitalbesitzes gehören die Menschen der Arbeiterklasse, dem Kleinbürgertum oder der Bourgeoisie an (vgl. Bourdieu nach Hradil, S. 5). Die verfügbaren empirischen Befunde zeigen, dass das Gefüge sozialer Milieus in Deutschland größtenteils von der Schichtstruktur

abhängig ist. Menschen, die einem bestimmten sozialen Milieu angehören, verhalten und denken in der Praxis relativ ähnlich, d. h. sie kaufen ähnliche Konsumgüter, wählen dieselben Parteien, erziehen ihre Kinder ähnlich (vgl. ebd., S. 8). So kann davon ausgegangen werden, dass in jeder Familie ein bestimmtes kulturelles Kapital und ein System impliziter verinnerlichter Werte vermittelt werden. Das beeinflusst auch die Einstellungen zur Schule. Das kulturelle Erbe innerhalb einer Familie, das nach sozialen Klassen variiert, ist für die unterschiedlichen Erfolgsquoten der Kinder in der Schule verantwortlich.

So gibt es diverse Versuche, die Gesellschaft theoretisch in die Unterschicht, Mittelschicht und Oberschicht zu unterteilen (z. B. das Schichtmodell von Theodor Geiger von 1932, das Schichtmodell von Rainer Geißler 1990 oder das Modell von Bourdieu 1987). Die Klassengesellschaft kann dabei als Pyramide beschrieben werden. Als Unterschicht wird häufig die Arbeiterklasse benannt, hierzu zählen Personengruppen deren Verdienstmöglichkeiten gering sind und die aufgrund finanzieller Einschränkungen am Rande des Existenzminimums leben. Der Mittelschicht sind häufig Beamt_innen, Angestellte mit einem hohen Einkommen oder kleine und mittelständische Unternehmer_innen zugehörig. Die Oberschicht setzt sich zumeist aus besonders wohlhabenden Großunternehmer_innen oder Manager_innen zusammen. Andreas Kemper und Heike Weinbach (2009) verweisen darauf, dass Positionen von Gruppen nicht ausschließlich ökonomisch betrachtet werden dürfen, sondern dass kulturelle, institutionelle, politische und individuelle Aberkennungsprozesse immer mitgedacht werden müssen (vgl. ebd., S. 13). Sie betonen, dass die Debatte um Klasse, Schicht und Milieu in Deutschland vielschichtig und von unterschiedlichen Konzepten bestimmt ist, so dass die verschiedenen Theorien und Begriffe ständig überprüft werden müssen. Ähnlichkeiten in allen Theorien finden sich vor allem in der Nutzung der Oben-Unten-Dichotomien, demnach werden Gesellschaften so abgebildet, dass sich „oben“ viel Kapital befindet und „unten“ wenig. Der Klassenbegriff von Weinbach/Kemper ist eine der wenigen Kategorien, die ohne diese Oben-Unten-Dichotomie auskommt. Der Begriff „Klasse“ stammt ursprünglich aus der Aufklärung und wurde zunächst für die Einteilung naturwissenschaftlicher Phänomene benutzt. Laut Weinbach/Kemper ist der Klassenbegriff zwar nicht gegen eine Oben-Unten-Dichotomie gefeit, „aber im Klassenbegriff selbst ist im Gegensatz zum Begriff Stand diese Hierarchie nicht angelegt. Und erst Recht verhält sich der Klassenbegriff neutraler zu einer wertenden Dichotomie als der Schichtenbegriff“ (Kemper/Weinbach, 2009, S. 26f.).

Es gibt in der Wissenschaft zahlreiche Versuche, Personengruppen zu klassifizieren, gemeinsam ist allen jedoch, dass die Gesellschaft nach Werterhaltungen und Mentalitäten,

Einkommenshöhe, Bildungsgraden und beruflichen Stellungen kategorisiert wird (vgl. Hradil, 2006, S. 7).

1.2 Bildungsungleichheit

Bildungsungleichheit ist eine Form von sozialer Ungleichheit. Bei der Begriffsdefinition „sozialer Ungleichheit“ wird sich häufig darauf verständigt, dass es sich hier um eine Ungleichverteilung von Ressourcen oder dem Zugang zu diesen Ressourcen innerhalb einer Gesellschaft handelt. Hradil (2008) beschreibt soziale Ungleichheit folgendermaßen: „Menschen leben in der Regel nicht isoliert voneinander, sondern eingebunden in vergleichsweise stabile zwischenmenschliche Gefüge (...). Im Verlauf ihres Mit- und Gegeneinanders innerhalb dieser sozialen Gebilde geraten Menschen in vielfältige Beziehungen zueinander und nehmen darin unterschiedliche soziale Positionen ein (...). Je nachdem, welche sozialen Positionen sie jeweils innehaben, lassen sich zwischen Menschen bestimmte Gemeinsamkeiten (...) oder aber bestimmte Unterschiede (...) erkennen. Mit vielen sozialen Positionen sind jedoch Lebens- und Arbeitsbedingungen verknüpft, die ihre Träger gegenüber anderen nicht einfach als in bestimmter Hinsicht unterschiedlich (...) erscheinen lassen, sondern gleichzeitig auch als besser- oder schlechter-, höher- oder tiefergestellt, bevorrechtigt oder benachteiligt“ (ebd., S. 15).

Auf soziale Ungleichheit trifft man also in unterschiedlichen Bereichen des Lebens, so auch im Bereich der Bildung. Unter Bildungsungleichheit versteht man in diesem Zusammenhang, dass Personen in Bezug auf den Zugang zu Bildung eingeschränkt sind bzw. nicht die gleichen Möglichkeiten haben wie andere Mitglieder einer Gesellschaft. Dies bedeutet, dass einige Personen aufgrund objektiver Beschränkungen (z. B. finanzielle Schwierigkeiten) einen anderen (Privatschule vs. Öffentliche Schule, Sekundarschule vs. Gymnasium) oder keinen Zugang zu Bildung haben.

1.3 Klassismus

Zum Thema Klassismus haben in Deutschland maßgeblich Andreas Kemper und Heike Weinbach gearbeitet. Der Begriff ist im deutschsprachigen Raum noch relativ unbekannt und muss vom Klassenbegriff, wie er von Bourdieu genutzt wird, abgegrenzt werden. Bei Klassismus handelt es sich um einen eigenen Klassenbegriff, der als „classism“ im US-amerikanischen Kontext analog zu Sexismus, Rassismus, Antisemitismus, Antiziganismus etc. eine spezifische Diskriminierungs- und Unterdrückungsform bezeichnet. Im Klassismus wird der Status von Menschen im Produktionsprozess als Ausgangspunkt

genommen; die ökonomische Stellung wird nicht als einzige Differenzlinie im Prozess herangezogen. Laut Kemper/Weinbach (2009) geht es bei Klassismus immer auch um Aberkennungsprozesse auf kultureller, institutioneller, politischer und individueller Ebene, denen bestimmte Menschen ausgesetzt sind. Klassismus beschreibt demnach eine „Idee von Klasse“ und damit Menschen, „die ökonomisch und kulturell in der Gesellschaft verortet sind bzw. werden und daraus resultierende Diskriminierungs- und Unterdrückungserfahrungen machen“ (ebd., S. 13).

Im Zusammenhang mit der Klassismus-Theorie begegnet man häufig dem social justice Ansatz. Maßgeblich haben Heike Weinbach und Leah Czollek (2007) auf diesem Gebiet gearbeitet und einen Ansatz entwickelt, der sich ursprünglich aus sozialen Bewegungen in den USA herausentwickelt hat und dort eng mit Gewerkschafts- und (Anti)Rassismusbewegungen verbunden ist (vgl. ebd., S. 6). Social justice kann nicht „eins zu eins“ ins Deutsche mit „Sozialer Gerechtigkeit“ übersetzt werden. Der Begriff wird in den angloamerikanischen Ländern und anderen Ländern verwendet, wenn sich Akteur_innen in ihren Arbeitsfeldern mit gesellschaftlicher Diskriminierung und Ausgrenzung beschäftigen, mit dem Ziel alternative, gerechte Gesellschaftskonzepte zu entwickeln (vgl. ebd.). Das Konzept thematisiert Anerkennungs- und Verteilungsgerechtigkeit und tritt dafür ein, dass alle Menschen den gleichen Zugang zu allen gesellschaftlichen Ressourcen haben. In dafür konzipierten social justice trainings können Teilnehmer_innen lernen, Stereotypen zu reflektieren, Diskriminierung zu verstehen und Verantwortung für ihr individuelles und gesellschaftliches Handeln zu übernehmen (vgl. Kemper/Weinbach 2009, S. 176).

2 Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg in Deutschland

„Der Zugang zum deutschen Gymnasium und zum Hochschulsystem ist sozial nach wie vor selektiv – auch wenn das Bildungsniveau der Gesellschaft insgesamt gestiegen ist“.

(Timmermann, Studienwerks-Präsident, 2013, S. 1)

Bildungsungerechtigkeit, Bildungsrückstand und Bildungsmisere sind nur einige der Schlagwörter, die in Deutschland die Diskussion um das deutsche Bildungswesen (mit)bestimmen. Die Hauptbefunde der PISA-Studie sind seit Dezember 2001 in die öffentliche Diskussion gelangt:

1. Schüler_innen an deutschen Schulen im Alter von 15 Jahren können signifikant schlechter lesen als viele Gleichaltrige in den Vergleichsländern;

2. In keinem anderen Land gibt es einen so straffen Zusammenhang zwischen der sozialen Stellung der Familie und dem Schulerfolg der Kinder.

Zahlreiche wissenschaftliche Studien wurden in den letzten Jahren zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg in Deutschland durchgeführt, die bisherigen Befunde wurden erneut bestätigt. Trotz vieler Reformaktivitäten hat das deutsche Bildungssystem, so Rolf Wernstedt, bislang unzureichend auf Strukturmängel reagiert:

- „In Deutschlands Schulen gilt nicht der Grundsatz ‚Keiner darf zurückbleiben, es werden nicht alle Begabungsreserven trotz Lernfähigkeit genutzt‘ (Wernstedt 2008, S. 10).

Die entscheidende Frage, ist, warum es in Deutschland nicht gelingt, den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg dauerhaft zu entkoppeln. Wenn 25 Prozent der Schüler_innen die Schule verlassen, ohne richtig lesen und schreiben zu können, ist der Handlungsbedarf groß. Weiterhin scheint eine Mehrzahl von Eltern mit dem Bildungssystem zufrieden zu sein, wenn es darum geht, ihre Kinder von Kindern aus sozial schwachen Familien oder Familien mit Migrationshintergrund zu trennen. Ein aktuelles Beispiel dafür ist die Hamburger Schulreform, bei der es sich um ein Projekt des schwarz-grünen Senats in Hamburg zwischen 2008 und 2010 handelte. Die Hamburger Schulreform verfolgte zwei Bildungsziele: Das in Hamburg vorherrschende viergliedrige Schulsystem sollte auf ein zweigliedriges Schulsystem – Gymnasium und Stadtteilschule – reduziert werden und die vierjährige Primarschule sollte durch die sechsjährige Primarschule ersetzt werden. Dieses Projekt löste in großen Teilen der „bildungsnahe“ Hamburger Bevölkerung einen enormen Widerstand aus und wurde durch die Volksinitiative „Wir wollen lernen!“ abgelehnt (vgl. Renkamp 2011, S. 4). Vor allem Familien aus bildungsschwachen Regionen nahmen weniger an dem Referendum teil als Eltern aus bildungsnahen Kreisen. Laut Renkamp wollen die Eltern aus bildungsnahen Schichten ihre Kinder möglichst lange im Gymnasium lernen lassen, da sie auf dieser Schulform die bestmögliche Ausbildung für ihre Kinder erwarten. Die Elterninitiative befürchtete außerdem einen Qualitätsverlust bei einem längeren gemeinsamen Lernen in der Grundschulzeit mit Kindern aus bildungsfernen Schichten (ebd., S. 19).

Solange diese Selektion auch von der Politik weiterhin unterstützt wird, können sich die Erwartungen, die an Bildungsreinrichtungen gestellt werden, nicht erfüllen.

Im ersten Kapitel wurde dargelegt, dass familiäre, kulturelle und habituelle Faktoren zur Verschlechterung und

Verbesserung der schulischen Leistungen beitragen können, diese Mechanismen müssen von Bildungseinrichtungen erkannt und berücksichtigt werden. Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse zentraler Studien und aktueller Diskurse zusammengefasst, um den Blick für den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg zu schärfen.

2.1 Ergebnisse zentraler Studien und aktueller Diskurse

2.1.1 Programme for International Student Assessment (PISA)

PISA ist eine international-vergleichende Leistungsstudie, die in den drei Fächern Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft anhand von Tests überprüft, welche Kompetenzen die Jugendlichen am Ende ihrer Pflichtschulzeit (etwa mit 15 Jahren) erworben haben müssen.

Diese Studie wurde erstmals im Jahr 2000 durchgeführt, sie wird alle drei Jahre (2003, 2006, 2009, 2012, etc.) wiederholt. An der Studie haben sich 32 Staaten beteiligt. In der PISA-Studie von 2003 wurde erstmals ein Indikator verwendet, der die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Indikatoren der familiären Herkunft für den Bildungserfolg zusammen abbildet. Der „Index of Economic, Social and Cultural Status“ (ESCS) erfasst die Familienstruktur, die Bildungsabschlüsse und die Berufstätigkeit der Eltern

und setzt diese in Beziehung zu den mathematischen Kompetenzen und zu den Lesekompetenzen der Jugendlichen. Zentrale Ergebnisse der PISA-Studien von 2000-2009 sind:

- In allen drei Leistungsbereichen liegen die Schüler_innen in Deutschland unterhalb des OECD-Durchschnitts, weit entfernt von Spitzenländern wie Finnland und Kanada.
- In allen drei Leistungsbereichen hat ein knappes Viertel aller Schüler_innen so geringe Kompetenzen erworben, dass ihre berufliche und gesellschaftliche Integration nicht gesichert ist.
- Die Lernergebnisse sind besonders bei Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund – und hier insbesondere bei Schüler_innen türkischer Herkunft – schlecht.
- PISA 2000 hat ermittelt, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb in keinem der Teilnehmerstaaten so eng gekoppelt ist wie in Deutschland (vgl. Tillmann 2009, S. 2).

Die nachfolgende Grafik verdeutlicht, dass Kinder und Jugendliche aus so genannten bildungsnahen Elternhäusern – bei gleicher Intelligenz und gleichen Fähigkeiten wie Facharbeiterkinder – mit größerer Wahrscheinlichkeit ein Gymnasium besuchen. Verglichen mit Facharbeiterkindern haben Kinder aus Akademiker-Elternhäusern eine

Abbildung 1: Bessere Chancen für Akademikerkinder

Quelle: Lweibnitz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN, Kiel), Pisa 2003 – Ergebnisse des zweiten Ländervergleichs, Zusammenfassung (2005) / F.A.Z.-Grafik Heumann



viermal größere Chance, das Gymnasium zu besuchen. In Bayern liegt der Wert bei 6,7 und ist somit in Deutschland der Spitzenreiter.

Die PISA-Studie von 2012 kommt zu dem Ergebnis, dass Deutschland in den Bereichen Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften erstmals über dem Länderdurchschnitt liegt. Allerdings sind die Unterschiede zwischen den Schüler_innen weiterhin sehr groß. So schneiden sozio-ökonomisch benachteiligte Kinder sowie Kinder mit Migrationshintergrund noch immer deutlich schlechter ab (vgl. OECD 2013; Zeit-online, 03.12.2013). Es bleibt also nach wie vor eine dringende Aufgabe Bildungsbenachteiligung abzubauen.

2.1.2 Chancenspiegel der Bertelsmann-Stiftung

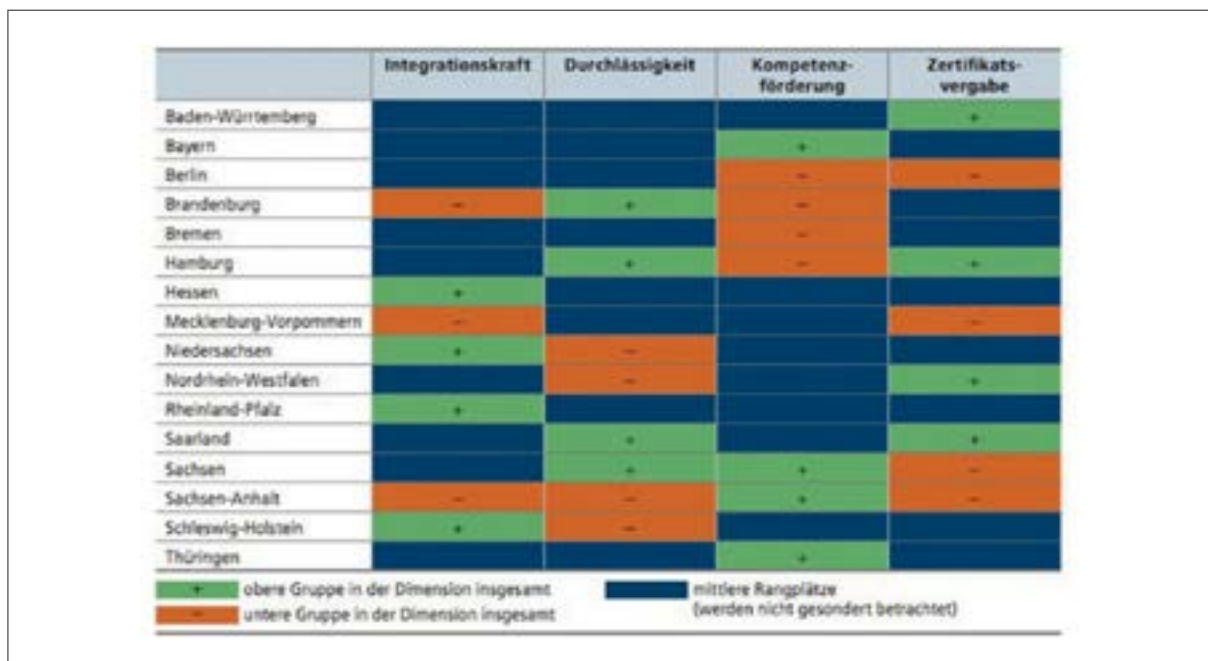
Der Chancenspiegel versteht sich als ein ergänzendes Instrument der Bildungsberichterstattung. Ziel ist, Chancengerechtigkeit konkret zu erfassen und vergleichbar zu machen, damit Wissenschaft und Politik dieses zentrale Thema besser diskutieren und bewerten können. Der

Chancenspiegel basiert auf einem umfassenden Verständnis von Chancengerechtigkeit, das unterschiedliche Theorieansätze zusammenführt und operationalisiert. Er untersucht, wie gerecht und wie leistungsstark das jeweilige Schulsystem ist, er zeigt, wie sich seit dem Schuljahr 2009/10 (Chancenspiegel I) die Chancen von Schüler_innen verändert haben, soziale Nachteile zu überwinden und ihr Leistungspotenzial auszuschöpfen. Dies analysiert der Chancenspiegel in vier Dimensionen: Integrationskraft, Durchlässigkeit, Kompetenzförderung und Zertifikatsvergabe. Zentrale Ergebnisse des aktuellen zweiten Chancenspiegels sind (Bertelsmann Stiftung, 2012, S. 19):

- „Die soziale Herkunft von Schüler_innen hat in Deutschland einen erheblichen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, im Anschluss an die Grundschule auf ein Gymnasium zu wechseln.“
- Die Chancen sind für Kinder aus Akademikerfamilien deutlich höher als für Kinder aus einem Arbeiterhaushalt. Diese Benachteiligung lässt sich für alle Bundesländer aufzeigen – wenn auch in unterschiedlichem Maße.“

Tabelle 1: Ausprägungen in den Gerechtigkeitsdimensionen je Land

Quelle: Bertelsmann Stiftung 2013, S. 118).



Zur Tabelle: Zu jeder der vier oben genannten Dimensionen werden unter Rückgriff auf quantitative Daten der amtlichen Statistiken aus Bund und Ländern sowie aus Studien der empirischen Bildungsforschung besonders aussagekräftige Indikatoren in den Blick genommen. Diese haben eine hohe Relevanz für die Darstellung von Bildungschancen. Innerhalb jedes Indikators wiederum

werden drei Ländergruppen gebildet: Die obere Gruppe umfasst die Länder, die in Bezug auf den berichteten Indikator zu den oberen 25 Prozent aller Bundesländer gehören. Diese Gruppe umfasst also – bezogen auf die jeweilige Bildungschance der Schüler_innen – die „erfolgreicheren“ Bundesländer. Die mittlere Ländergruppe bündelt die mittleren 50 Prozent, die untere Ländergruppe die unteren

25 Prozent der Bundesländer (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2013, S. 7ff.) Kernherausforderung des deutschen Schulsystems bleibt weiterhin mehr Chancengerechtigkeit zu erreichen. Der Ländervergleich im Chancenspiegel zeigt zudem, dass innerhalb von Deutschland die Unterschiede in allen vier untersuchten Dimensionen – Integrationskraft, Durchlässigkeit, Kompetenzförderung, Zertifikatsvergabe – äußerst stark ausgeprägt sind. Die Schulsysteme der einzelnen Bundesländer bieten den Kindern und Jugendlichen somit unterschiedliche Bildungschancen.

2.1.3 IGLU-Studie

IGLU („Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“), international PIRLS („Progress in International Reading Literacy Study“) genannt, ist eine international vergleichende Schulleistungsuntersuchung, die von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) alle fünf Jahre durchgeführt wird. IGLU erfasst die Lesekompetenz von Schüler_innen am Ende ihrer Grundschulzeit. In der Studie werden sowohl die Schüler_innenleistungen als auch auf die schulischen und häuslichen Bedingungsfaktoren berücksichtigt. Seit 2001 beteiligt sich Deutschland regelmäßig an der IGLU Studie. Zentrale Ergebnisse der aktuellen IGLU-Studie von 2011 sind:

- Deutschland erreichte 2011 mit einem Mittelwert im Leseverständnis von 541 Punkten ein Kompetenzniveau, das sich im internationalen Vergleich im oberen Drittel befindet.
- Im Vergleich zu den drei Erhebungen von 2001, 2006 und 2011 ist Deutschland 2011 wieder auf das Leistungsniveau von 2001 gesunken, nachdem das Kompetenzniveau 2006 angestiegen war (vgl. Bos/ Tarelli/ Bremerich-Vos/ Schwippert 2012, S. 12).
- IGLU 2011 zeigt, dass es signifikante Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen Schüler_innen aus den oberen und unteren sozialen Lagen gibt (vgl. ebd., S. 17).

Die Studie verweist darauf, dass sich das Ausmaß der sozialen Disparitäten der Vergleichsstaaten erheblich unterscheidet. Dies kann bedeuten, dass entweder die Unterschiede in einigen Staaten ausgeprägter sind, oder dass es anderen Teilnehmerstaaten besser gelingt, die primären Herkunftseffekte (siehe 2.3) der Schüler_innen zu verringern. Die geringsten sozialen Disparitäten weisen Hongkong, Kanada, Norwegen, Spanien, Finnland und die Niederlande auf. Die größten Unterschiede weisen Ungarn, Bulgarien, Rumänien, Israel und die Französische Gemeinschaft in Belgien auf. Deutschland befindet sich hier im Mittelfeld.

Um eine differenzierte Analyse in Deutschland zu erhalten, wurden zusätzliche Indikatoren zur sozialen Lage verwendet. So wurden der Berufsstatus der Eltern und die Armutsgefährdung in der Studie berücksichtigt. Die enge Kopplung von Lesekompetenz und sozialer Lage der Elternhäuser hat sich in den letzten zehn Jahren nicht verbessern können. So betragen die Leistungsunterschiede zwischen den oberen und unteren sozialen Lagen etwa ein Lernjahr (vgl. Bos/ Tarelli/Bremerich-Vos/Schwippert 2012, S. 17).

Die Befunde bestätigen, dass es in Deutschland weiterhin ausgeprägte soziale Disparitäten gibt. Schule in Deutschland wird dieses gesellschaftspolitische Problem nicht alleine lösen können. Der internationale Vergleich hat aber auch gezeigt, dass es anderen Teilnehmerstaaten gelingt, den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenzen zu minimieren (siehe Kapitel 3).

2.1.4 Allensbach-Studie „Hindernis Herkunft“

Die Allensbach-Studie „Hindernis Herkunft“, in der Schüler_innen, Lehrer_innen und Eltern zum Bildungsalltag in Deutschland befragt wurden, kam zu folgenden Ergebnissen (vgl. Ellerbeck, 2013, S. 2f.):

- 61 Prozent der befragten Lehrer_innen, sehen Chancengerechtigkeit an deutschen Schulen wenig oder gar nicht verwirklicht.
- Mehr als jede zweite Lehrkraft erkennt zunehmende Leistungsunterschiede zwischen Kindern aus verschiedenen sozialen Schichten, 42 Prozent der Lehrkräfte mussten die Anforderungen an ihre Schüler_innenschaft in den letzten Jahren senken.
- Schüler_innen aus sozial schwachen Schichten geben doppelt so häufig an, dass sich ihre Eltern kaum bis gar nicht für deren Schulalltag interessieren.
- 81 Prozent der Eltern aus höheren sozialen Schichten gehen regelmäßig zu Elternsprechstunden und zu Elternabenden, dies gilt nur für 69 Prozent der Eltern aus sozial schwachen Schichten.
- Die deutliche Mehrheit der Eltern und Lehrer_innen ist für den Erhalt der Maßnahme „Sitzenbleiben“.
- Gegenüber selbstgesteuertem Lernen und heterogenen Lerngruppen zeigten sich die Befragten eher skeptisch.

Ellerbeck macht nicht nur mangelnde Bildungsaspirationen, sondern auch Schwellenängste und mangelndes Orientierungswissen für diese Ergebnisse verantwortlich

(2013, S. 2). Daher plädiert er für eine bessere Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhäusern, z. B. durch die gemeinsame Entwicklung von Lernzielen für die Schüler_innen, um ein faires Bildungssystem für alle zu gestalten.

Fazit: Alle Studien konnten den engen Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft belegen. Die soziale Herkunft hat einen erheblichen Einfluss auf die Bildungskarriere junger Menschen. Die Förderung sozial und finanziell benachteiligter Menschen gelingt hierzulande schlechter als in anderen Ländern.

Doch was sind die Ursachen dafür und welche Reformen und Strategien sind nötig, um die Chancenungleichheit zu verhindern?

2.2 Bildungsungleichheiten in Deutschland

Insgesamt hat die Bildungsexpansion in den 1960er und 1970er Jahren zu einer Steigerung des Bildungsniveaus in allen Sozialgruppen geführt. Die Hauptschule galt in den 1950er Jahren noch als Regelschule, an der Dreiviertel der Schüler_innen ihren Abschluss erhielten. Mit diesem Abschluss konnten sie einen Beruf erlernen und den in aller Regel auch mehrere Jahrzehnte ausüben. 2003 belief sich der Anteil der Schüler_innen in der Hauptschule nur noch auf 30 Prozent. Der Anteil der Schüler_innen an den Realschulen hat sich im Gegensatz dazu von 7 Prozent auf 23,5 Prozent verdreifacht und an den Gymnasien von 15 Prozent auf 32,5 Prozent verdoppelt. Insgesamt hat sich somit das Bildungsniveau in Deutschland im Zeitraum von 1952-2003 erhöht. „Während die Bildungsexpansion konfessionelle, regionale und geschlechtsspezifische Ungleichheiten abbauen konnte, war sie beim Abbau der schichtenspezifischen Ungleichheiten weniger erfolgreich“ (Allmendinger/ Nikolai 2006, S. 33).

Bei den mittleren Bildungsabschlüssen kam es zu einer Verringerung der Chancenunterschiede zwischen den sozialen Schichten. Kinder aus Facharbeiter_innenfamilien besuchten die höheren Bildungsgänge eher selten, diese waren weiterhin den Kindern aus der Mittel- und Oberschicht vorbehalten. Bildungschancen an Gymnasien und Universitäten hängen für junge Menschen nach wie vor stark von ihrer sozialen Herkunft ab. Der Anteil von Kindern aus Akademiker_innenfamilien, die ein Gymnasium besuchen, ist hierzulande fast viermal so hoch, wie der Anteil der Kinder aus Arbeiter_innenfamilien (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung, Bildung in Deutschland 2006). Nur sechs von 100 Arbeiter_innenkindern beginnen ein Hochschulstudium, 49 von 100 Kindern aus den sogenannten bildungsnahen Schichten hingegen besuchen eine Hochschule.

Der Anteil der Studierenden aus „bildungsnahen“ Schichten hat sich zwischen 1982-2003 von 17 Prozent auf 37 Prozent gesteigert, bei Studierenden aus sozial benachteiligten Familien hat sich der Anteil hingegen von 23 Prozent auf 12 Prozent verringert. Kinder aus Arbeiter_innenfamilien entscheiden sich nach wie vor häufiger für eine nichttertiäre Berufsbildung, d. h. dass sie sich nach der Sekundarstufe I für eine Berufsausbildung entscheiden, für die keine allgemeine Hochschulreife vorausgesetzt wird (vgl. Allmendinger/ Nikolai, 2006, S. 33). Der tertiäre Bildungsbereich umfasst den Bereich im Bildungswesen, der – aufbauend auf einer abgeschlossenen Sekundarschulbildung – auf eine höhere berufliche Position vorbereitet, z. B. durch den Besuch einer Universität oder einer anderen akademischen Institution.

Bis 2003 waren 45 Prozent der Schüler_innen in den Hauptschulen aus den unteren sozialen Schichten, hingegen besuchte rund die Hälfte der Kinder aus bildungsnahen Schichten das Gymnasium. Der internationale Vergleich hat gezeigt, dass gerade Jugendliche aus den unteren sozialen Schichten zu den Bildungsverlierer_innen im deutschen Schulsystem zählen.

Doch auch ein Migrationshintergrund von Jugendlichen ist entscheidend für den Bildungsweg, den sie einschlagen. Internationale Vergleichstests haben belegt, dass Schüler_innen nichtdeutscher Herkunft ein geringeres Bildungsniveau haben als Kinder aus deutschen Elternhäusern. Auffällig ist, dass Jugendliche aus zugewanderten Familien aus der ersten Generation schlechter abschneiden als Jugendliche aus Migrantenfamilien der zweiten Generation. Schulische Bildungsmöglichkeiten in Deutschland werden sowohl von der sozialen Herkunft als auch durch den Migrationshintergrund eingeschränkt, beide Komponenten korrelieren stark miteinander. Dies belegt, dass es hierzulande eine starke Kopplung der sozialen Herkunft mit Bildungserfolgen gibt und dass Chancengerechtigkeit und schulischer Kompetenzerwerb ungünstig miteinander korrelieren.

2.3 Institutionelle Ursachen für Bildungsungleichheiten in Deutschland

Die analytische Unterscheidung des französischen Soziologen Raymond Boudon (1974) hat sich als hilfreich erwiesen, die Ursachen für soziale Ungleichheiten bei Bildungszugang und Bildungserfolg zu erkennen. Boudon unterscheidet hierbei zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten

- Als primäre Herkunftseffekte werden die Ursachen bezeichnet, die für unterschiedliche Schulleistungen von Kindern aus unterschiedlichen sozialen Schichten verantwortlich sind.

- Als sekundäre Herkunftseffekte werden die Ursachen bezeichnet, die bei gleichen Schulleistungen von Kindern für unterschiedliche Bildungsentscheidungen seitens der Institutionen verantwortlich sind (vgl. Boudon nach Solga 2008, S. 15).

Primäre und sekundäre Herkunftseffekte sind immer gleichzeitig vorhanden und bedingen sich gegenseitig. Sekundäre Herkunftseffekte haben Rückwirkungen auf die gezeigten Leistungen von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft. Primäre Herkunftseffekte hängen von schichtspezifischen Bildungsentscheidungen hinsichtlich der zukünftigen Bildungskarriere von Kindern ab.

2.4 Primäre Herkunftseffekte

Gerade in den Halbtagschulen sind soziale Unterschiede für den Lernerfolg von Kindern relevant, wenn diese aus sozial benachteiligten Familien stammen. Der hohe Anteil an Familienzeit, der den Kindern aufgrund von Halbtagschulen zur Verfügung steht, ist besonders entscheidend für den Kompetenzerwerb. Das deutsche Schulsystem hat versäumt gerade die Kinder zu unterstützen, die aus Elternhäusern stammen, in denen aufgrund sprachlicher, kultureller oder finanzieller Defizite, die Fördermöglichkeiten eingeschränkt sind. Hier sind Ganztagschulkonzepte, Konzepte zur Verbesserung der Zusammenarbeit von Elternhäusern und Schule, der flächendeckende Ausbau von Ganztagschulen und Schulsozialarbeit (siehe Kapitel 3) dringend gefragt, um diese Defizite ausgleichen zu können.

Um Bildungserfolge erzielen zu können, ist vor allem Lernmotivation wichtig. Familie und schulisches Personal (Lehrer_innenkollegium, Schulsozialarbeiter_innen, Erzieher_innen, Hausmeister_innen, Schulleiter_innen etc.)

können eine wichtige motivationale Ressource für Kinder und Jugendliche darstellen. Sowohl das viergliedrige Schulsystem (Hauptschule, Realschule, Förderschule und Gymnasium) als auch die Aufteilung in Sekundarschulen und Gymnasium förderten und fördern weiterhin die soziale Segregation von Schüler_innen in Deutschland (es gibt bundesweit kein einheitliches Konzept zur Vielgliedrigkeit des Schulsystems). Schüler_innen aus ehemaligen Haupt- und Realschulen, die heute in einigen Bundesländern zu Sekundarschulen zusammengefasst worden sind, fehlt es häufig an positiven, motivierenden Rollenmodellen. Mangelt es den Jugendlichen zusätzlich an familiärer Unterstützung, ist die Bildungskarriere dieser Generation vorhersehbar. PISA III hat diesen Einfluss bestätigt, in dem als zentrales Ergebnis herausgefunden wurde, dass in Deutschland entscheidend ist, welche Schule man besucht, insbesondere im Hinblick auf deren soziale Zusammensetzung. Dieses Ergebnis zeigt, dass das deutsche Schulsystem soziale Unterschiede verstärkt, statt sie zu verringern.

Eine weitere Ursache zur Verschärfung der sozialen Segregation ist immer noch die zu frühe Selektion nach der Grundschule. In einigen Bundesländern geschieht diese Aufteilung bereits nach der vierten Klasse, also im Alter von ca. 10 Jahren. Hiermit werden Schüler_innen vom frühesten Kindesalter an etikettiert und ihnen werden zudem bildungsungerechte Leistungspotenziale und Zukunftserwartungen zugeschrieben. Kinder werden in festgelegte Bildungslaufbahnen gesteuert und lernen in den Sekundarschulen bzw. auf Haupt- und Realschulen andere Sachverhalte als auf dem Gymnasium. Dies hängt damit zusammen, dass auf den verschiedenen Schultypen mit anderen Lehrplänen gearbeitet wird, die soziale Zusammensetzung verschieden ist und Jugendliche auf dem Gymnasium die Möglichkeit haben, länger zu lernen.



Foto: cynoclub/Fotolia

PISA und IGLU haben deutlich gemacht, dass die Sortierung vor allem nach sozialer, aber auch nach ethnischer Herkunft erfolgt. Die Studien haben erwiesen, dass unser Bildungssystem sozial hoch selektiv ist. PISA hat gezeigt, dass am Ende des 9. Jahrgangs in Deutschland international mit die größte Leistungsspreizung erfolgt und ein Viertel der Schüler_innen zur Risikogruppe gehören. Diese Gruppe hat nach Beenden der Schulzeit nicht die Kompetenzen erworben, die sie benötigt, um auf dem Arbeitsmarkt bestehen zu können. Der Versuch Schüler_innen in „homogene“ Lerngruppen zu sortieren, funktioniert nicht, daher hat der professionelle Umgang mit Heterogenität allergrößte Priorität, damit alle Kinder und Jugendliche in Deutschland Bildungserfolge und Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben. Das Schulsystem muss auf Chancengleichheit aufgebaut sein und nicht auf sozialer Segregation.

2.5 Sekundäre Herkunftseffekte

IGLU 2006 und 2001 konnten große Schichtunterschiede in der Wahrnehmung des Leistungspotentials von Kindern durch deren Eltern und Lehrer_innen aufzeigen:

- Soziale Unterschiede in den Familien spielen eine erhebliche Rolle beim Kompetenzerwerb der Schüler_innen, da ihnen häufig die familiäre Unterstützung fehlt. Halbtagschulen verschärfen die Problematik, weil den Schüler_innen Lernzeit fehlt.
- Die subjektiven Einschätzungen von Lehrer_innen und Eltern zu Kindern aus unteren Schichten sind weitgehend gleich, bei Kindern aus oberen Schichten gibt es einen deutlichen Unterschied zwischen der Sichtweise der Lehrer_innen und der Eltern. Eltern bildungsfernerer Schichten erkennen die Beurteilung der Leistungsfähigkeit ihrer Kinder seitens der Lehrer_innenschaft häufiger an als Eltern bildungsnäherer Schichten.
- Die Herkunftsunterschiede für eine Gymnasialempfehlung haben sich laut Solga seit IGLU 2011 sogar erhöht. Der soziale Wettbewerb um das Gymnasium hat sich ihrer Auffassung nach verschärft (vgl. Solga 2008, S. 17).

Solga folgert daraus: „Je mehr Verzweigungen/Zeitpunkte eines „Entscheidens“ über den weiteren Bildungsgang von Kindern ein Bildungssystem zulässt bzw. von den Lehrern und Eltern abverlangt, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit des Einflusses sekundärer Herkunftseffekte, d.h. schichtspezifischer Entscheidungen bei gleichen Leistungen. Ferner: Je früher es Verzweigungen/Zeitpunkte eines „Entscheidens“ über den weiteren Bildungsgang von Kindern in einem Bildungssystem gibt,

desto höher ist auch der Einfluss primärer Herkunftunterschiede sowie der Einfluss der Bildungsaspiration der Eltern statt der der Kinder – da bei einem frühen Zeitpunkt Kindern aus unteren Schichten seit dem Beginn der Schule nur wenig Zeit zur Verfügung steht, ihr „Leistungspotenzial“ in der Schule zu entwickeln sowie über das gemeinsame Lernen in sozial gemischten Klassen eigene und damit möglicherweise von den Eltern abweichende Bildungsaspirationen zu entwickeln“ (ebd., S. 17).

Die Ergebnisse zeigen im Gesamten, dass wir kaum noch ein Erkenntnisdefizit hinsichtlich der Problemlagen im deutschen Schulsystem haben. Vielmehr stehen wir vor der Frage, wie Entscheidungen umgesetzt werden können (vgl. Meyer-Hesemann 2008, S. 22). Dies hat vor allem auch damit zu tun, dass es Unsicherheiten bezüglich der Wirksamkeit alternativer Gestaltungen gibt. Das Interesse an wissenschaftlichen Studien wächst stetig, fast alle Stiftungen und Bildungsreinrichtungen beschäftigen sich eingehend mit diesem Feld, jährlich erscheinen neue Studien zur Thematik. Das Ziel von wissenschaftlichen Studien sollte es aber auch sein, praktikable Wege zur Lösung der Problemlage aufzuzeigen. Schulbeteiligte wissen häufig nicht, wie die Erkenntnisse in der schulischen Praxis umgesetzt werden sollen oder können. Forschungsansätze müssen eine Antwort auf die Frage geben, inwieweit einzelne Maßnahmen geeignet sind, um die Bildungsqualität zu erhöhen und eine Verbesserung der Bildungschancen zu erreichen. Bildungspolitik muss auf die verschiedenen Ergebnisse reagieren und effiziente Reformmaßnahmen umsetzen (siehe Kapitel 4).

3 Die Bildungssysteme anderer Länder

Warum gelingt die Förderung von Kinder aus sozial bzw. finanziell benachteiligten Familien in anderen Ländern besser als hierzulande?

Die Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“ hat die Schulsysteme der PISA-Länder Kanada, England, Finnland, Frankreich, der Niederlande und Schweden miteinander verglichen, um die Ursachen für das erfolgreichere Abschneiden in den PISA Tests herauszufinden und somit Handlungsempfehlungen für Deutschland geben zu können.

Die Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“ entschied sich, die Länder nach zentralen Merkmalen des jeweiligen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Kontextes, des Schulsystems und der pädagogischen Praxis darzustellen. Die Vergleichsländer unterscheiden sich im Hinblick auf den Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die Ausgaben für Bildung und die Unterrichtszeit. Die Studie ist in drei Bereiche gegliedert:

- A) Soziokulturelle Ebene und Umgang mit Disparitäten
- B) Aufbau des Schulsystems und der Unterstützungsagenturen
- C) Steuerung des Schulsystems

Zu A) Soziokulturelle Ebene und Umgang mit Disparitäten

Alle Länder zeigen auf, dass Bildung in ihrer (Leistungs) Gesellschaft einen hohen Stellenwert hat. Auch hier existieren soziale und regionale Disparitäten, mit denen unterschiedlich umgegangen wird. Es werden einerseits Dezentralisierung und lokale Fördermaßnahmen (zusätzliche Mittel, kleinere Klassen in Schulen mit schwierigerem sozialem Umfeld usw.) genannt, andererseits auch eine Stärkung des verbindlichen Grundkanons betont. Das Prinzip der gemeinsamen Beschulung verschiedener Schüler_innengruppen wird mit stärkerer Individualisierung der Unterrichts- und Lernprozesse verbunden (vgl. ebd., S. 16).

Heterogenität spielt auch in den Vergleichsländern eine große Rolle. Als Instrumentarium werden genannt: „ein relativ flexibler Umgang mit nationalen (Kern-)Curricula im Rahmen einer teilweise ebenfalls flexibel vorgegebenen Zahl an Unterrichtsstunden und Fächern, eine in der Regel im OECD-Ländermittel liegende Lehrer-Schüler-Relation (allerdings mit einem zahlenmäßig günstigeren Verhältnis bei jüngeren Schülern) durch Lernstandsberichte ergänzte prozessorientierte Leistungsbeurteilungen (meist kombiniert mit zentralen Abschlussprüfungen) sowie extracurriculare Angebote oder Ganztagsbetreuung“ (BMBF 2007, S. 14).

Schüler_innen mit Migrationshintergrund werden in den regulären Klassen besonders gefördert und nicht aus dem Regelunterricht hinausgenommen. Als pädagogische Prinzipien nannten die Länder weiterhin, dass die Wertschätzung kultureller Vielfalt wichtig sei, eine Kombination der Förderung der Mutter- und der Zielsprache angestrebt werde und die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus eine wichtige Rolle spiele.

Zu B) Aufbau des Schulsystems und der Unterstützungsagenturen

In allen Vergleichsländern wird länger gemeinsam gelernt (mindestens 8 Jahre), die äußere Leistungsdifferenzierung erfolgt erst später als hierzulande. Die Schulen arbeiten eng mit externen Partner_innen zusammen, so verfügen die Länder über Einrichtungen der Schulinspektion und einer bedarfsorientierten, regelmäßigen Schulevaluation. Hinsichtlich der Lehrer_innenausbildung werden zu Studienbeginn Auswahlverfahren

durchgeführt. Diese Verfahren steigern sowohl die Qualität als auch das Ansehen der Profession. Die Qualität der Ausbildung wird durch Standards für Handlungskompetenzen oder durch die Integration der Ausbildung in schulischen Organisationen gesichert. Erzieher_innen erhalten in den Vergleichsländern ebenfalls eine Hochschulausbildung, d. h. sie studieren den Erzieher_innenberuf und genießen (auch dadurch) einen höheren Status als hierzulande. Fortbildungen gelten in den Vergleichsländern ebenso als selbstverständlich und obligatorisch und sind mit beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten und Gehaltsverbesserungen verbunden. Berufseinsteiger_innen erhalten Mentoringprogramme. Außerdem werden Schulleitungen stetig weitergebildet und angeleitet, um ihre Schulen wie „Manager_innen“ (aus der Wirtschaft) zu leiten. Dies hat vor allem damit zu tun, dass die Anforderungen an die Schulleitungen heutzutage enorm gewachsen sind. So müssen sich Schulleitungen um Personalmanagement (Einstellungen und Beurteilungen des pädagogischen Personals), Evaluation und Qualitätssicherung, Unterrichtsentwicklung, Budget- und Gesundheitsmanagement kümmern. Vielen Schulleitungen fehlen in diesen Bereichen Kompetenzen und Handlungswissen. Damit eine Schule in ihrer Autonomie und Selbstständigkeit gefördert werden kann, ist eine kompetente und handlungsfähige Schulleitung eine Grundvoraussetzung, die vor allem auch in ihrer Persönlichkeit unterstützt wird. Dennoch darf Schule nicht als profitorientiertes Unternehmen verstanden werden, sondern sie ist weiterhin ein Ort der Begegnung, in dem die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Mittelpunkt stehen.

Zu C) Steuerung des Schulsystems

Alle Vergleichsländer haben spätestens in den 1990er Jahren umfassende Bildungsreformen durchgeführt. Ein grundlegendes Prinzip kennzeichnet die Reformstrategien: Die Abkehr von der Input-Steuerung zu Gunsten einer stärkeren Betonung der Wirkungen, also der Qualität schulischer Arbeit und insbesondere der Lernergebnisse, die auch von außen bewertet werden. Dezentralisierung (Stichwort „Schulautonomie“) und externe Evaluation bilden nicht Gegensätze sondern werden bei der Steuerung des Schulsystems verknüpft (ebd., S. 18). Alle Referenzstaaten haben einheitliche Bildungsstandards und darauf aufbauende, nationale Testverfahren eingeführt. Systemmonitoring – d.h. regelmäßige, zentral geplante und ausgewertete Leistungserhebungen und Schulevaluation – sind in allen Vergleichsländern eine Selbstverständlichkeit. Durch die Veröffentlichung einzelenschulischer Ergebnisse werden positive Wirkungen auf die Qualitätsentwicklung erwartet, d.h. dass staatliche Beratungsagenturen gezielte Interventionen in den einzelnen Schulen anbieten können.

Die Arbeitsgruppe hat in der vergleichenden Betrachtung der Länderinitiativen zur Förderung von Schüler_innen mit Migrationshintergrund nur verallgemeinernde Feststellungen gemacht. Sie kamen zu den Ergebnissen, dass „der Versuch der Kompensation unterschiedlicher Lernausgangsbedingungen seit Jahrzehnten in allen sechs Ländern bildungspolitischen Vorrang hat und die besondere Bildungssituation der Gruppe der Migrantinnen und Migranten in der Mehrheit der Länder früh thematisiert und ihr auch entsprochen wurde“ (ebd., S. 267).

Hierbei wird Wert darauf gelegt, dass es eine kombinierte Förderung in der Mutter- und Unterrichtssprache für die Schüler_innen gibt. Großen Wert wird auf die Professionalisierung der Lehrer_innen gelegt, auf die Heterogenität ihrer Schüler_innenschaft eingehen zu können. Außerdem legen alle Vergleichsländer einen Fokus auf die Kooperation mit dem Elternhaus ihrer Schüler_innengruppe, um darüber „möglicherweise auch zu einer besseren sozialen Integration der Familien in das gesellschaftliche Leben zu kommen“ (ebd., S. 268).

Fazit: Die Arbeitsgruppe hat eine Übereinstimmung mancher positiven Prozessmerkmale in den Vergleichsländern feststellen können (vgl. ebd., S. 15):

- Die Schulen haben mehr Eigenverantwortung/Autonomie.
- Es werden mehr zentrale Prüfungen als in Deutschland durchgeführt.
- Die Schüler_innen werden früh eingeschult.
- Eine Differenzierung auf unterschiedliche Schulformen wird später als in Deutschland durchgeführt.
- Die Schüler_innen erhalten mehr Unterstützungsmöglichkeiten seitens des pädagogischen Personals.
- Die Schüler_innen erhalten weniger Nachhilfeunterricht als in Deutschland.

Gemeinsam ist allen Referenzstaaten, dass sie eine mehrjährige Phase der Einführung dieser Instrumente und den Aufbau professioneller Agenturen benötigt haben. Die Vergleichsuntersuchungen können hierzulande nicht einfach kopiert werden, jedoch zu Einsichten führen, welche bildungspolitischen Konsequenzen sich daraus in Deutschland ergeben können und müssen, was zum Teil durch die Einführung von bildungspolitischen Reformen (die im Anschluss näher beschrieben werden) bereits passiert ist. Erfolgreiche Schulsysteme sind immer das Resultat des Zusammenspiels von mehreren Faktoren auf verschiedenen Ebenen.

3.1 Bildungspolitische Konsequenzen und notwendige Veränderungen in Deutschland

„Eine Bildungsreform nach PISA muss zum Ziel haben, Schüler und Schülerinnen individuell zu fördern und zu fordern, Chancengleichheit zu sichern und die herkunftsbedingte soziale Benachteiligung abzubauen.“
(Smolka 2005, S. 22)

In Deutschland wurde – analog zu den anderen Länderberichten in der o.g. Vergleichsstudie – ein Länderbericht erstellt. Zu den Charakteristika des deutschen Schulwesens gehören demzufolge „der Bildungsföderalismus bei gleichzeitiger Wirksamkeit nationaler Bildungstraditionen, die Mehrgliedrigkeit des Schulwesens im Sekundarbereich, eine ausgeprägte Input-Steuerung des Schulsystems sowie die begrenzte Autonomie der Einzelschulen“ (BMBF, 2007, S. 74).

Eine Kernherausforderung des deutschen Schulsystems ist weiterhin, dass die Zuständigkeit für die Gesetzgebung und für die Administration des Schulwesens bei den Bundesländern liegt (Föderalismus). Schulen können in Deutschland nur begrenzt autonom handeln, ihre Autonomie beschränkt sich weitestgehend auf den Bereich der Ergebniskontrolle. Halbtagschulen gelten in Deutschland als Regelschulen, jedoch hat der Besuch von Ganztagschulen in Deutschland zugenommen. Im Schuljahr 2011/12 besuchte fast jede_r dritte Schüler_in (30,6 Prozent) eine Ganztagschule (vgl. Klemm 2013, S. 4). Das waren 2,3 Millionen Kinder und Jugendliche. Besonders im internationalen Vergleich und vor dem Hintergrund einer starken Nachfrage in Deutschland ist die Quote eher niedrig. Nicht einmal jede_r zweite Schüler_in besuchte eine gebundene Ganztagschule (13,7 Prozent aller Schüler_innen), also eine Schule mit festem Ganztagsangebot. Diese Schulform hat jedoch große Möglichkeiten, „das soziale und kognitive Lernen zu fördern – und damit auch Benachteiligungen von Kindern aus bildungsfernen Familien zu verringern“ (ebd., S. 4). Der Unterschied zwischen gebundenen und offenen Ganztagschulen ist, dass in gebundenen der Unterrichtsalltag rhythmisiert ist, d. h. dass Übungs- und Lernzeiten im Wechsel stehen und die Kinder den ganzen Tag betreut werden. In offenen Ganztagschulen findet die Betreuung erst nach dem Unterricht durch das pädagogische Personal statt. Allerdings haben die Länder ihre Milliardenhilfe des Bundes vorrangig in offene Ganztagsangebote investiert.

70 Prozent der Eltern in Deutschland wünschen sich, dass ihre Kinder auf Ganztagschulen gehen können. Der Ausbau von Ganztagschulen ist eine der größten bildungspolitischen Herausforderungen in Deutschland. Trotz aller Anstrengungen kommt der Ausbau der Ganztagschulen in Deutschland insgesamt weiterhin nur langsam voran.

Der Sekundarbereich ist in allen Bundesländern plural organisiert. In den verschiedenen Bundesländern wird über die Allokation der Schüler_innen zu verschiedenen Bildungsgängen bereits am Ende der Klassenstufe 4 entschieden. (Mit Allokation ist in diesem Zusammenhang gemeint, dass die Schüler_innen im Hinblick auf verschiedene Schullaufbahnen und Lebenschancen bereits nach der vierten Klasse selektiert werden).

Zusätzlich weist das Sekundarschulwesen eine große Vielfalt an Organisationsformen auf, d.h. dass es in den verschiedenen Bundesländern verschieden organisierte Schulsysteme mit unterschiedlichen Bezeichnungen gibt. Hier wäre ein bundesweites einheitliches Sekundarschulwesen notwendig.

Die BMBF Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“ (2007) kommt ferner zu dem Ergebnis, dass es zwischen den Ländern erhebliche Unterschiede in der Bildungsbeteiligung gibt und dass diese deutlich von der sozialen Herkunft abhängig ist. Kritisch wird auch die Lehrer_innenausbildung in Deutschland gesehen, die dem Grundmuster einer Zweiteilung folgt, das sich im Inhalt und der Dauer der Ausbildung, im Stundendeputat, in der Besoldung und in den Aufstiegschancen der Lehrer_innen widerspiegelt.

Die erste Phase der Ausbildung findet an einer wissenschaftlichen Hochschule statt, die zweite findet als praktische Phase an einer Schule und an einem staatlichen Ausbildungsseminar statt. Deutsche Lehrer_innen müssen sich vor Studienbeginn keiner leistungsgesteuerten Auswahl oder einem Berufsbefähigungstest unterziehen. Der Länderbericht stellt fest, dass die Ausbildung marginalisiert und die schulpädagogische Qualifizierung durch ein großes Maß an Beliebigkeit bestimmt ist (vgl. ebd., S. 76). Es gibt kaum Verfahren schulinterner oder -externer Lehrer_inneevaluationen. Schulunterricht ist gekennzeichnet durch das Prinzip der Verächterung und am Erwerb materialer Wissensbestände. Ein kompetenzorientiertes Verständnis von Grundbildung steht hierzulande noch am Anfang.

Die beschriebenen Ergebnisse der verschiedenen wissenschaftlichen Studien hatten zur Folge, dass in Deutschland sowohl auf Landesebene als auch auf Bundesebene über notwendige Reformen nachgedacht wurde und wird. Positive Testergebnisse aus anderen Ländern dienten hierbei als Referenzrahmen. Laut der Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“ fehlen in Deutschland konsensuale geplante und umfassend koordinierte Reformen. Es gibt aber eine Vielzahl von Reformmaßnahmen, die auf die Qualitätssicherung im Schulwesen ausgerichtet sind, dazu zählen (vgl. ebd., S. 76):

- Neubestimmung von Bildungszielen

- Standardisierte Abschlussprüfungen
- Steuerung des Schulwesens zu Gunsten verstärkter Autonomie der Einzelschule und des Ausbaus von Unterstützungssystemen
- Förderung bildungsbenachteiligter Kinder
- Reform der Lehrerbildung (engere Verzahnung von Theorie und Praxis sowie von Aus- und Fortbildung, Profilierung der Berufseingangsphase, Entwicklung von Standards professionellen Handels, Förderung der diagnostischen und methodischen Kompetenzen der Lehrer_innen).
- Einführung einer regelmäßigen Berichterstattung über Bildung in Deutschland.

Ferner sind in Deutschland weitere zentrale Reformen und Maßnahmen, ausgehend von den Ergebnissen der wissenschaftlichen Studien in Deutschland, eingeführt worden:

- Inklusion
- Individuelle Förderung
- Frühkindliche Bildung
- Ausbau von Ganztagschulen
- Förderung von individuellen Lehr- und Lernformen
- Förderung von Elternbeteiligung
- Bildungsstandards
- Ausbau von Schulsozialarbeit an allen Schulformen

Die Schullandschaft in Deutschland ist durch den Föderalismus sehr heterogen. Daher wäre ein ganzheitliches bundesweites Bildungskonzept sinnvoll, in der alle Schulbeteiligten demokratisch beteiligt werden und Schule ein inklusives Leitbild entwickelt, mit dem Ziel eine Schule für alle zu sein. Schulen nur anhand der Ergebnisse von wissenschaftlichen Untersuchungen zu beurteilen ist nicht ausreichend. Denn Schule ist ein Ort der Begegnung, in dem junge Menschen ihre Persönlichkeit entwickeln und es nicht nur auf fachliche Leistungen ankommt. Bildungsreformen müssen zum Ziel haben, das Wohl des Kindes in den Mittelpunkt zu stellen. In Artikel 3 (1) der UN Kinderrechtskonvention heißt es dazu: „Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleichviel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist“ (unicef 1989, S. 12).

Was verbirgt sich hinter den einzelnen Bildungsreformen und welche notwendigen Veränderungen sind damit verbunden?

Inklusion: Die Generalversammlung der Vereinten Nationen (UN) hat im Dezember 2006 das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung verabschiedet. Ziel ist es, dass allen Menschen mit Behinderung die Teilhabe an allen gesellschaftlichen Prozessen in den Mitgliedstaaten garantiert wird. Der Anteil von Schüler_innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf (Förderquote) liegt hierzulande bei 6,4% im Schuljahr 2011/2012 (vgl. Klemm 2013, S. 6). Seit 2007 sind die Mitgliedstaaten aufgerufen, den Vertrag zu unterschreiben. In Deutschland ist die Vereinbarung im März 2009 in Kraft getreten. Die deutsche Gesetzgebung hatte bis dahin zwar einige Regelungen, um die Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderung durchzusetzen, dennoch gibt die UN-Konvention der deutschen Gesetzgebung weitere Impulse insbesondere für das Bildungssystem .

„In Deutschland besuchen weiterhin nur wenige Kinder mit Behinderung eine Regelschule. In Deutschland ist die Förderquote von 2000/01 bis 2011/12 von 5,3 auf 6,4 Prozent angestiegen.

Im gleichen Zeitraum ist die Quote der Schüler, die separiert in Förderschulen lernen (Exklusionsquote), kaum angestiegen: von 4,6 auf 4,8 Prozent. Die Quote der Schülerinnen und Schüler, die in allgemeinen Schulen inklusiv unterrichtet werden (Inklusionsquote), verdoppelte sich in dieser Zeit und stieg von 0,7 auf 1,6 Prozent. Für Deutschland kann daher insgesamt festgestellt werden, dass das vermehrte inklusive Unterrichten nicht zu einem Rückgang des Unterrichts in Förderschulen geführt hat“ (Klemm 2013, S. 6).

Die Forderung der UN-Konvention lautet jedoch, dass in allen Mitgliedstaaten Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam unterrichtet werden sollen. Hierfür müssen alle Bundesländer ihre Schulgesetze anpassen und Voraussetzungen für den gemeinsamen Unterricht schaffen. Für die Praxis bedeutet dies, dass Schule als ein Lern- und Lebensraum zu gestalten ist, in dem die Entwicklung personaler, sozialer und kognitiver Kompetenzen zu verstehen ist und ein Beitrag zur Sicherung des sozialen Zusammenhalts und zur Inklusion geleistet werden kann. Inklusion muss vor dem Hintergrund der wachsenden Zahl von Schüler_innen mit Migrationshintergrund als zentraler Auftrag des Bildungssystems begriffen werden (vgl. Meyer-Hesemann 2008, S. 19). Inklusion bedeutet mehr als Integration, sie bedeutet, dass Schule ein Ort ist, in dem sich alle Schulbeteiligten willkommen fühlen und alle bestmöglich gefördert und gefordert werden.

Individuelle Förderung: Die individuelle Förderung innerhalb von Schulen muss gewährleisten, dass Schüler_innen aufgrund ihrer sozialen Herkunft keine zusätzlichen Nachteile erfahren, sondern dass alle Kinder die Chance

haben, ihre Potenziale zu entwickeln. Das Schulsystem muss weg von der Defizitorientierung hin zur Potentialorientierung. Bildungsreformen müssen zum Ziel haben, alle Schüler_innen individuell zu fördern, Chancengleichheit zu sichern und die herkunftsbedingte soziale Benachteiligung abzubauen. Im internationalen Vergleich (siehe Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“) wurde aufgezeigt, dass es anderen Ländern besser gelingt, die Schwächen der Schüler_innen zu erkennen und sie unabhängig von ihrer sozialen Herkunft zu fördern. Dies setzt voraus, dass alle Kinder und Jugendliche möglichst frühzeitig auf vielfältige Art und Weise individuell unterstützt werden müssen. Es gilt ihre Potenziale zu entdecken und diese weiter zu entwickeln sowie Schwächen auszugleichen. Hierfür ist regelmäßige Diagnostik erforderlich. Diagnose im Schullalltag soll behilflich sein, die Schüler_innenleistungen zu verstehen und einzuschätzen, um angemessene pädagogische und didaktische Entscheidungen zu treffen. Die Lernentwicklungen und Lernergebnisse müssen dokumentiert werden mit dem Ziel, individuelle Lernprozesse anregen zu können. Individuelle Hilfen sind vor allem für Schüler_innen wichtig, die wenige Unterstützungsmöglichkeiten vom Elternhaus bekommen. Um die Lernentwicklung aller Schüler_innen im Blick zu haben, ist eine intensive Kooperation zwischen dem pädagogischem Personal (auch untereinander, interne Kommunikation) als auch mit dem Elternhaus oder anderen pädagogischen Institutionen (z. B. Schulsozialarbeit) notwendig (Dialog nach außen).

Frühkindliche Bildung: In der Fachdiskussion herrscht seit langem Einigkeit darüber, dass der Spracherwerb entscheidend für die erfolgreiche Bildungsbiographie ist, insbesondere für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Die Entwicklung von sprachlichen und schriftsprachlichen Fähigkeiten ist von besonderer Bedeutung, da die Kinder mit Migrationshintergrund Deutsch in der Regel als zweite Sprache lernen und daher mehr Unterstützung benötigen, als Kinder aus deutschen Elternhäusern. Zentrale Herausforderung der frühkindlichen Bildung muss es sein, den engen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft, dem Migrationshintergrund und einem vergleichsweise geringerem Schulerfolg aufzubrechen. Mit der Vorlage des Nationalen Aktionsplans „Für ein kindergerechtes Deutschland 2005-2010“ hat sich Deutschland entschieden die „Erziehung, Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit“ als eines von sechs zentralen Handlungsfeldern auszubauen (BMFSFJ 2010, S. 15). Darin festgelegte Zielsetzungen sind: der deutlich frühere Bildungsbeginn, eine bessere Vernetzung der Bildungsbereiche, der Ausbau der Betreuungsplätze im Elementarbereich sowie die Verbesserung der Bildungschancen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund (vgl. ebd., S. 16). Der Nationale Integrationsplan der Bundesregierung legt fest, dass eine neue Gesamtkonzeption sprachlicher Bildung für den Elementarbereich und den Übergang Kita-Schule

entwickelt werden müssen. Dazu gehören die Entwicklung und Evaluation von Methoden zur Überprüfung des Sprachverhaltens, insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund (vgl. Dietz/ Lisker, 2008, S.10).

Die Resolution der 69. Hauptversammlung der Deutschen UNESCO-Kommission bekräftigt die große Bedeutung der frühkindlichen Bildung. In dieser Phase können frühe Benachteiligungen durch geeignete Fördermaßnahmen ausgeglichen werden (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission, 2009, S. 1). Kindertageseinrichtungen spielen eine besondere Rolle in der Gestaltung von Lern- und Lebenswelten junger Menschen. Kindertageseinrichtungen haben als öffentliche Bildungsinstitutionen den gesetzlichen Auftrag zur Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern, deren soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung sie fördern sollen. Die Barrieren im deutschen Bildungssystem müssen abgebaut werden, um jedem Kind die Teilhabe an Bildung zu ermöglichen.

Die Deutsche UNESCO-Kommission appelliert daher an Bund und Länder, Inklusion als verbindliches Ziel der frühkindlichen Bildung auszubauen. Hierfür müssen verbindliche Qualitätsstandards des pädagogischen Personals entwickelt werden, um frühe Benachteiligungen von Kindern zu verringern. Weiterhin plädiert die Deutsche UNESCO Kommission dafür, dass Eltern über frühkindliche Angebote informiert und stärker in die Zusammenarbeit eingebunden werden (vgl. ebd., S. 1).

Je mehr in die frühkindliche und ganzheitliche Bildung investiert wird, desto weniger muss im späteren Lebenslauf der jungen Menschen nachgesteuert werden. Junge Menschen, die hier sozialisiert sind und aufgrund sprachlicher, sozialer und finanzieller Defizite keinen Abschluss schaffen, dürfen nicht zum Regelfall werden. Die Förderung sprachlicher und schriftsprachlicher Fähigkeiten schon zu Beginn der frühkindlichen Bildung und der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz ab dem ersten Lebensjahr seit dem 1. August 2013, sind erste Schritte, um mehr Chancengerechtigkeit herzustellen.

Ausbau von Ganztagschulen: Der Ausbau von Ganztagschulen ist eine sinnvolle Bildungsreform, doch auch hier sollten Ganztagsangebote nicht nur reine Betreuungsangebote sein, sondern gezielte schulische Förderangebote enthalten, die vor allem Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Haushalten zugutekommen (vgl. Smolka 2005, S. 22). Der Ausbau des Ganztagschulkonzepts ändert aber nichts an der frühen Selektion und sozialen Segregation der jungen Menschen.

Die Sekundarschulen wurden zusammengefügt aus ehemaligen Haupt- und Realschulen, die alten Lern- und Lehrmethoden haben weiterhin Bestand. Die Einführung

eines dreigliedrigen Schulsystems hat noch nichts mit der Unterrichtsqualität der einzelnen Schulen zu tun. Lernumgebungen müssen herausfordernd und individuell gestaltet werden. Hierfür müssten die personellen Rahmenbedingungen erheblich verbessert werden. Aufgrund der Altersstruktur und der bevorstehenden „Pensionierungswelle“ ist es notwendig, junge Kolleg_innen einzustellen. Hierfür müssten die fachlichen Inhalte der Referendariats-Ausbildung um didaktisch-methodische und schulpraxisnahe Inhalte ergänzt werden. Die erfolgreichen Vergleichsländer der PISA-Studie haben hierfür Standards für Handlungskompetenzen für Lehrer_innen eingeführt. Hierzu zählen, dass Berufseinsteiger_innen in den Themen Inklusion, frühkindliche Bildung und vor allem im Umgang mit Schüler_innen mit Migrationshintergrund besser geschult werden müssen. Junge Lehrer_innen sind häufig mit der Fülle von Anforderungen an sie und ihren Berufsstand völlig überfordert. Daher ist die stetige Weiter- und Fortbildung von allen Kolleg_innen wichtig für die Qualität des Bildungssystems. Team-Teaching bietet eine sinnvolle Alternative, junge und erfahrene Lehrer_innen in der Praxis voneinander lernen zu lassen und sich gegenseitig im Unterrichtsalltag zu unterstützen.

Förderung von individuellen Lehr- und Lernformen:

Lernen muss zielgerichtet sein und mit der Lebenswelt der Schüler_innen zu tun haben. Häufig wird Faktenwissen für Schularbeiten kurzfristig auswendig gelernt. Das Ergebnis ist, dass junge Menschen nicht für sich und das Leben lernen, sondern für die Noten. Daher muss Schule anwendungsbezogene und problemlösungsorientierte Aufgaben in den Mittelpunkt stellen. Dies bezieht sich auch auf den Unterricht, es gilt nicht, die Fragen der Lehrkräfte zu beantworten, sondern sich selbst Fragen zu stellen. Nur so beginnen junge Menschen sich zu entfalten und ihre eigene Lernpersönlichkeit zu entwickeln. Unterricht muss auf alle Lerntypen ausgerichtet sein, d. h. es sollte eine abwechslungsreiche Mischung aus frontalen und offenen Lernformen (Projektarbeit, kooperative Lernformen, Einzel- und Teamarbeit) geben. Hierfür gibt es für Lehrkräfte zahlreiche Unterrichtshilfen und Fortbildungen, die ihnen helfen, ihren Unterricht differenziert zu gestalten und somit jedes Kind in seinem eigenen Entwicklungs- und Lernstand wahrzunehmen und zu fördern.

Förderung von Elternbeteiligung: Die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule muss gestärkt werden. Das Engagement des Elternhauses hat eine erhebliche Bedeutung für den schulischen Bildungserfolg. Eltern und das Umfeld von Schüler_innen müssen noch stärker einbezogen werden. Dies kann nur erfolgreich sein, wenn ein Klima in der Schule vorherrscht, in der sich Eltern willkommen fühlen. Eine kleine effektive Maßnahme ist z. B. zu den Elternabenden Dolmetscher_innen oder größere Geschwisterkinder einzuladen, um sprachliche Defizite



Foto: Woodapple/Fotolia

kompensieren zu können. Denn sowohl Elternhaus als auch Schule sollten ein gemeinsames Ziel verfolgen: Das Wohl des Kindes und die bestmögliche Förderung und Forderung jedes einzelnen Kindes.

Bildungsstandards: Ein wichtiger Schritt, die Schulen in ihrer Selbstständigkeit und Autonomie zu fördern, bestand in der Einführung von verbindlichen Bildungsstandards und dem Aufbau eines damit verbundenen Qualitätssicherungssystems. Bildungsstandards definieren anschaulich die fachlichen Anforderungen, die von allen Schüler_innen einer Jahrgangsstufe erreicht werden sollen. Hierbei sind Vergleichsarbeiten ein Instrument, um diese Leistungen bundesweit erheben zu können. Vergleichsarbeiten können, wenn sie richtig eingesetzt werden, Bezugspunkte für Förderkonzepte auf der Individual- und Klassenebene sowie für die Unterrichtsentwicklung der gesamten Schule bieten. Gerade im Hinblick auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, die Schüler_innen aus finanziell schwachen Elternhäusern mitbringen, dürfen nicht nur fachliche Anforderungen im Mittelpunkt stehen. Schule hat den Auftrag sowohl Sachkompetenzen, Methodenkompetenzen, personale und soziale Kompetenzen zu fördern.

Ausbau von Schulsozialarbeit: Schulsozialarbeit zeichnet sich durch die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe aus. Schulsozialarbeit unterstützt und ergänzt die Bildungs- und Erziehungsarbeit an Schulen und hilft junge Menschen zu fördern und zu motivieren. Sie hat einen eigenständigen Auftrag und ein eigenständiges Profil. „Ihr Auftrag ist es, soziale Defizite und Benachteiligungen auszugleichen. Hierfür fördert sie mit ganz spezifischen sozialpädagogischen Methoden und Instrumenten die individuelle Entwicklung des einzelnen jungen Menschen“ (Kraushaar 2013, S. 9).

Fazit: In Deutschland hat jedes fünfte Kind einen Migrationshintergrund. Jedes fünfte Kind schafft hierzulande keinen Hauptschulabschluss. Jedes dritte Kind bleibt ohne Berufsausbildung (vgl. Smolka, 2005, S. 22). Wir haben erfahren, dass ein Migrationshintergrund gekoppelt mit der sozialen Herkunft in Deutschland zu problematischen Bildungskarrieren führen kann. Dennoch: Nicht alle Schüler_innen mit Migrationshintergrund scheitern im

deutschen Bildungssystem. Viele von ihnen scheinen es jedoch schwerer zu haben, als deutsche Schüler_innen.

Kernherausforderung unseres Bildungssystems muss es sein, diese Personengruppen speziell zu unterstützen. Junge Menschen haben hierzulande aufgrund mangelnder Kompetenzen und somit fehlender Perspektiven keine Aussicht auf ein selbstbestimmtes, unabhängiges Leben. Bildungspolitik in Deutschland ist immer noch zu wenig mit Sozialpolitik verbunden. Bildungspolitik muss dafür als integrales Feld befähigender sozialstaatlicher Politik gestaltet werden. Es ist unabdingbar, Bildungspolitik noch intensiver mit anderen Politikfeldern (Soziales, Jugend, Familie, Migration z. B.) zu vernetzen und die Beiträge anderer gesellschaftlicher Bereiche systematischer mit den im Bildungssystem möglichen Maßnahmen zu verbinden (vgl. Meyer-Hesemann 2008, S. 20).

Im folgenden Kapitel soll gezielt auf die Rolle und Bedeutung der Schulsozialarbeit im Hinblick auf mehr Chancengerechtigkeit in der Schule eingegangen werden.

4 Handlungsfeld Schulsozialarbeit / Jugendsozialarbeit an Schule

„Gerade weil die Schulsozialarbeit immer auch die Lebenslagen benachteiligter Kinder und Jugendlichen im Blick hat, gilt sie als Wegbereiterin eines gesunden und sicheren Aufwachsens und eröffnet chancengerechte Lebensverläufe und Bildungswege“.

(Ziethen, 2013, S. 5)

Der Begriff „Schulsozialarbeit“ intendiert, dass es sich bei den Leistungen, Aufgaben und Methoden dieses Handlungsfeldes ausschließlich um „Sozialarbeit“ im Sinne einer helfenden Ausrichtung handelt. Um den pädagogischen Kern eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses deutlich zu machen, wird in der neueren Praxis auch der Begriff „Schulsozialpädagogik“ verwendet. Das gemeinsame und entscheidende Merkmal von Schulsozialarbeit ist, dass sozialpädagogische Fachkräfte dauerhaft, auf einer konzeptionell abgestimmten Basis, im (weiteren) Rahmen von Schule agieren (vgl. Haupt 2013, S. 20).

§1 Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII)

§1 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII Recht auf Erziehung, Elternverantwortung, Jugendhilfe) setzt folgende Ziele fest:

- (1) Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.
- (2) Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.
- (3) Jugendhilfe soll zur Verwirklichung des Rechts nach Absatz 1 insbesondere
 1. junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen,
 2. Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung beraten und unterstützen,
 3. Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl schützen,
 4. dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen.

Jugendhilfe verpflichtet sich somit, alle vier grundlegenden Ziele und Aufgaben zu erfüllen. Schulsozialarbeit wird häufig auf den Bereich der Jugendsozialarbeit konzentriert (wobei als Referenzrahmen auch SGB VIII § 11 herangezogen wird). Hierbei heißt es im SGB VIII § 13: „Jungen Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, sollen im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern.“

4.1 Aufgaben und Ziele von Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit hat zum Ziel, junge Menschen ganzheitlich zu fördern. Deshalb müssen die Angebote der Schulsozialarbeit für alle Kinder niedrigschwellig erreichbar sowie dauerhaft und fest im Schulalltag verankert sein. Schulsozialarbeit verbindet verschiedene Leistungen der Jugendhilfe miteinander (vgl. Haupt 2013, S. 20):

- Schulsozialarbeit trägt die fachliche Expertise der Jugendhilfe in die Schule hinein und unterstützt die Schulentwicklung.
- Schulsozialarbeit fördert die soziale und individuelle Entwicklung durch schulische Angebote, die Kinder und Jugendliche dabei unterstützen, ihre Fähigkeiten zu entwickeln.
- Sie ist im Alltag niedrigschwellig erreichbar und bietet den Familien präventive und intervenierende Unterstützungsmöglichkeiten.

- Schulsozialarbeit vermittelt zwischen Schule und Elternhäusern.
- Sie unterstützt vor allem benachteiligte Kinder und Jugendliche bei der sozialen Integration in die Gesellschaft, indem sie deren Bildungsbedingungen verbessert.
- Schulsozialarbeit ergänzt die formellen Erziehungs- und Bildungsangebote der Schule durch nicht-formelle Gelegenheiten und Orte des Lernens.

Ausgehend von den Ergebnissen der wissenschaftlichen Studien zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg ist in Deutschland die Erkenntnis gewachsen, dass mit der Bildungsförderung im formalen und im nonformalen Bereich möglichst früh begonnen werden muss (vgl. Kraushaar 2013, S. 9). Schule und Schulsozialarbeit haben ähnliche Entwicklungsziele und können sich partnerschaftlich unterstützen. Seit Jahren gibt es bundesweit unterschiedlichste Anstrengungen und Ansätze, Schulsozialarbeit bzw. Jugendsozialarbeit an Schulen zu etablieren. Unsicherheiten bestehen bei der nachhaltigen Finanzierung und der damit verbundenen nachhaltigen Wirkung für die Betroffenen. Im Rahmen des Vermittlungsverfahrens zum Gesetz zur Ermittlung von Regelbedarfen und der Einführung des Bildungs- und Teilhabepaketes (BuT) wurde vereinbart, den Bundesländern von 2011 bis 2013 zusätzlich jährlich 400 Millionen Euro zur Verfügung zu stellen, die für Schulsozialarbeit und das Mittagessen in Horten wendet werden können. Der Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit fordert daher, dass die zusätzlichen Bundesmittel über das Jahr 2013 hinaus verlängert werden, damit Schulsozialarbeit flächendeckend in allen Schulen etabliert werden kann. Zudem soll Schulsozialarbeit sowohl finanziell als auch strukturell z.B. durch längerfristige Förderprogramme

etabliert und in die kommunale Jugendhilfeplanung organisatorisch eingebunden werden (vgl. Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit 2013, S. 1).

4.2 Möglichkeiten und Grenzen von Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit dämpft Armut ein

Schulsozialarbeit ist ein Angebot im Rahmen der kind- und jugendzentrierten Armutsprävention. Der Deutsche Kinderschutzbund zählt inzwischen über 2,5 Millionen Kinder in Deutschland, die unter der Armutsgrenze leben. Für diese Kinder ist Schule auch als nonformaler und informeller Bildungsort bedeutsam, denn Schule ist in Deutschland zwar verpflichtend, aber immer noch nahezu kostenfrei. So können diverse Angebote angenommen werden, die die Kinder in ihrer Persönlichkeit stärken und ihnen die Möglichkeit geben, am gesellschaftlichen und kulturellen Leben teilzuhaben. An das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit werden innerhalb der Schulen hohe Erwartungen gestellt, jedoch kann sie nur eine Antwort auf gesellschaftliche Herausforderungen wie zunehmender Armut von Kindern und Jugendlichen in Deutschland sein. Sie muss vielmehr in ein integratives Gesamtkonzept der Schule eingebettet sein, damit Schule und Sozialarbeit komplementär wirken können. So bestätigt Nicole Ermel (2013): „Komplementäre Wirkungen von Schule und Schulsozialarbeit zeigen sich bspw. beim sozialen Lernen und dem Konzept der Resilienzförderung“ (ebd., S. 27).

Kinder- und Jugendhilfe muss bei dem Aufbau und der Umsetzung von Armutspräventionsketten in Zusammenarbeit mit allen relevanten Akteuren beteiligt sein. Präventionsmaßnahmen in der Schulsozialarbeit können Armut als Gesellschaftsphänomen nicht abwenden, denn Armut ist derzeit Bestandteil von Gesellschaft. Soziale Arbeit kann aber dazu beitragen, Armut einzudämmen und Kindern und Jugendlichen aus armen Familien Unterstützungsmaßnahmen (z. B. bei der Verhinderung von Schulversäumnissen und unregelmäßigen Schulbesuchen, Unterstützung bei der Erreichung von Schulabschlüssen mithilfe von schulischen und individuellen Lernangeboten) anbieten. Schulversäumnisse und unregelmäßige Schulbesuche fördern die soziale Ausgrenzung junger von Armut betroffener Menschen, daher ist es Auftrag der Schulsozialarbeit diese Unterstützungsmaßnahmen gemeinsam mit den Elternhäusern und Schulakteuren zu entwickeln (siehe Praxisbeispiel JUGEND STÄRKEN 5.1).

Martens (2013) stellt fest, dass die Politik, Bildung als Mittel gegen Armut und Arbeitslosigkeit propagiert (ebd., S. 17). Die Statistischen Ämter des Bundes und der Länder bestätigen, dass eine bessere Bildung bessere

Arbeitsmöglichkeiten garantiert und Arbeitslosigkeit und Armut vermeidet. Die Statistischen Ämter zeigen einen eindeutigen Zusammenhang zwischen Arbeitslosigkeit und Bildungsstand. Zwischen 2004 und 2009 bewegten sich die Armutsquoten bei Personen mit hohen Bildungsabschlüssen konstant um einen Wert von 5 Prozent, die Werte für die mittleren Bildungsabschlüsse stiegen leicht, dagegen stiegen die die Armutsquoten von Personen mit geringen Bildungsabschlüssen recht deutlich an – ausgehend von einem hohen Ausgangsniveau von über 30 Prozent in 2005 (ebd., S. 18). Kritisch muss angemerkt werden, dass Bildung allein Armut nicht eindämmen kann, sie kann (in Einzelfällen) helfen aus prekären Lebensverhältnissen herauszukommen, jedoch ist Bildung keine politisches Allheilmittel gegen fehlende Lehrstellen und Arbeitsplätze.

Schulsozialarbeit ermöglicht Inklusion

Bei Inklusion geht es nicht darum „Ausgesonderte zu integrieren, sondern alle Menschen von vornherein die Partizipation an allen gesellschaftlichen Aktivitäten auf allen Ebenen und in vollem Umfang zu ermöglichen“ (vgl. Komorek 2003, S. 47). Inklusion ist heute ein weit gefassterer Begriff als Integration. Das bedeutet in der Konsequenz, dass die gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen so weiterentwickelt werden müssen, dass allen Menschen eine gleichberechtigte Teilhabe im gesellschaftlichen System ermöglicht wird. Schule muss sich als System so verändern, dass eine individuelle Förderung aller jungen Menschen möglich ist. Ziel muss es sein, dass Vielfalt und Heterogenität als Realität und Normalität anerkannt und als Ressource genutzt wird. Nicht das Individuum muss sich an Standards anpassen, sondern Leistungssysteme müssen sich an die Bedürfnisse und Bedarfe der Einzelnen anpassen. Jugendsozialarbeit steht vor pädagogischen Herausforderungen, wenn es um die Umsetzung von Inklusion geht: Teilhabe herzustellen und Benachteiligung zu vermeiden ist die zentrale Aufgabe von Jugendsozialarbeit, deshalb sind sowohl Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen als auch diejenigen, die in anderer Weise exkludiert werden und deren Aufwachsen von Armut und Chancengleichheit geprägt ist, wesentliche Zielgruppen (vgl. Pingel/ Koch 2012, S. 2).

Die Herausforderung in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe ist hierbei, interprofessionell in kooperativen Strukturen zusammenzuarbeiten. Für das Gelingen umfassender Bildungsprozesse ist eine gemeinsame Planung aller verantwortlichen Akteur_innen und Institutionen im Sozialraum erforderlich. Schulentwicklungsplanung und Jugendhilfeplanung müssen aufeinander abgestimmt sein. Schulsozialarbeit kann dann erfolgreich wirken, wenn sie ein Bildungskonzept hat, dass allen

Schulbeteiligten bekannt ist. Dieses Bildungskonzept muss gemeinsam mit der Schule entwickelt werden. Ausgangspunkt des Konzepts müssen die Themen, Wünsche und Bedürfnisse der Jugendlichen sein (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2013, S. 11). Die geeignete Umsetzung der Inklusion ist erst am Anfang und das Gelingen der nächsten Schritte ist nicht unbedingt gewiss. Jugendsozialarbeit kann dazu beitragen, dass Inklusion in dem System Schule eine Chance hat.

Schulsozialarbeit ermöglicht Partizipation

Sowohl Schule als auch Schulsozialarbeit stehen vor der Herausforderung, sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen Teilhabemöglichkeiten an Bildung, Ausbildung und Arbeit zu eröffnen mit dem Ziel, Bildungsgerechtigkeit herzustellen.

Was bedeutet Teilhabe? Schüler_innen müssen im schulischen Kontext konkrete Möglichkeiten haben, sich selbst und ihre Ideen mitzubringen. Dies kann sich auf Unterrichtsinhalte beziehen, aber auch auf die Mitgestaltung von Schule. Ihre Themen, Wünsche und Bedürfnisse müssen in den Mittelpunkt von Schulentwicklung und Schulsozialarbeit gestellt werden. Teilhabe in der Jugendsozialarbeit hängt stark von den jeweiligen Akteur_innen ab und inwieweit sie selbst offen sind, Räume und Möglichkeiten für junge Menschen zu öffnen. Schule und Jugendsozialarbeit bereiten junge Menschen vor, aktiv am gesellschaftlichen und kulturellen Leben teilzuhaben. Sie bilden selbst gesellschaftliche Bereiche ab, die Jugendlichen ermöglichen, ihre Meinungen zu vertreten, sich in Verantwortungsübernahme zu üben und ihre Bedürfnisse zu artikulieren.

Schulsozialarbeit bietet individuelle Hilfen an

Schulsozialarbeit richtet sich in der pädagogischen Praxis an Kinder und Jugendliche, die individuelle Hilfen benötigen: „Sie hilft ihnen bei der Bearbeitung von Selektionserfahrungen und hinterfragt die Gründe für Selektion. Sie versucht vor allem die Blockaden, die durch strukturelle Anforderungen der Schule und lebensweltlichen Lebensanforderungen der Kinder und Jugendlichen entstehen, zu erkennen und dazu beizutragen, dass diese Blockaden verringert oder beseitigt werden. Damit trägt sie zu gelingenden Bildungsprozessen bei“ (Pötter/ Spieß 2011, S. 28). Individuelle Hilfen werden vor allem dann benötigt, wenn Bildungsprozesse stark standardisiert werden und auf die wachsende Heterogenität der Schüler_innen nicht genügend Rücksicht genommen wird. Für eine gelingende individuelle Förderung in der Schulsozialarbeit ist es daher wichtig, ein eigenes, sozialpädagogisch begründetes Förderverständnis unter Berücksichtigung der Lebenslagen und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen zu entwickeln.

Fazit: Es ergeben sich bildungspolitische Herausforderungen vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheiten. Das Verhältnis von Schule und den Lebenswelten der Schüler_innen ist ein wichtiges Thema für die Bildungspolitik (vgl. Mack 2013, S. 59). „Insbesondere im Kontext sozialer Benachteiligung führen Brüche zwischen Schule und Lebenswelten zu fatalen Folgen des Ausschlusses von Bildung und damit verbunden zur sozialen Ausgrenzung von Kindern und Jugendlichen in sozial benachteiligten Lebensverhältnissen“ (ebd., S. 59). In den unteren Bildungsgängen gelingt es Schule weniger gut, lebensweltliche Bezüge herzustellen. Für diese Schulen ist es eine dringliche Aufgabe von Schulentwicklung, jungen Menschen für die Bewältigung individueller Problemlagen und jugendtypischer Entwicklungsaufgaben behilflich zu sein. Wenn Bildung und Hilfen zur Lebensbewältigung nicht miteinander in Einklang gebracht werden, leiden junge Menschen unter Bildungsbenachteiligungen. In diesen Schulen ist es äußerst wichtig, Schulsozialarbeitskonzepte zu integrieren, damit eine Brücke zwischen Schule und den Lebenswelten der Zielgruppe gebaut werden kann. Ziel muss es sein, alle Schüler_innen sozial zu integrieren und ihnen bessere Chancen auf Bildung trotz benachteiligender Lebensverhältnisse zu ermöglichen.

Schulen in sozial benachteiligten Quartieren stehen heute vor vielen Herausforderungen (Armut, Arbeitslosigkeit, fehlende Unterstützung der Familien, Spaltung der Gesellschaft in Arm und Reich, sprachliche und finanzielle Probleme). Junge Menschen sind auf Hilfen angewiesen; Schule scheint in vielen dieser Bereiche nicht alleine und genügend Unterstützungsmaßnahmen bieten zu können. Studien haben erwiesen, dass ungünstige Voraussetzungen in der sozialen Herkunft durch Schule nicht abgebaut werden, sondern eher verstärkt werden. Bildungspolitik steht vor der Herausforderung Maßnahmen zu entwickeln, dass Schulen ermöglicht, erfolgreiche Bildungsprogramme zu gestalten. Nicht alleine Schulleistungsstudien können diese Probleme lösen, sondern es müssen Konzepte entwickelt werden, die ein chancengerechtes Lernen für alle Schüler_innen ermöglicht. Dabei ist Schule in sozial benachteiligten Gebieten auf die erfolgreiche Kooperation mit Jugendhilfe angewiesen, denn „mit Schulsozialarbeit wird ein Angebot der Jugendhilfe an der Schule institutionalisiert, das auch andere spezifische Angebote und Leistungen der Jugendhilfe vermitteln kann“ (ebd., S. 61). Hierfür sind langfristige Kooperationen zwischen Schule und Jugendhilfe wichtig, deren Finanzierung gesichert ist, um Strukturen aufbauen zu können, die sozialräumlich verankerte Formen der Kooperationen ermöglichen. Schule muss sich als sozialen Ort begreifen, an dem Kinder nicht sozial segregiert sondern sozial inkludiert werden. Hierbei hat Schulsozialarbeit die Möglichkeit, Schule darin zu unterstützen, ihre Konzepte und Strategien in sozialräumliche Kooperationen miteinfließen

zu lassen. Jugend- und Sozialpolitik ist von Bildungspolitik schwer abzugrenzen. Macks Vorschlag lautet daher: „Es bedarf deshalb vielmehr einer Verständigung darüber, wie über alte Grenzen der politischen Zuständigkeiten und Ressorts hinweg, Verbindungen und Bezüge zwischen bildungs- und sozialpolitischen Themen hergestellt und in einer neuen Form des Zusammenspiels dieser Politikbereiche und Handlungsfelder in den Blick genommen und bearbeitet werden können“ (ebd., S. 62). Schulsozialarbeit als schulentwicklungspolitisches Handlungsfeld eröffnet Chancen diese Verbindungen herzustellen und Bildungsbenachteiligungen aufgrund von Herkunftseffekten abzubauen.

5 Praxisnahe Arbeitshilfen

Im folgenden Kapitel werden zwei gelungene Praxisbeispiele aus erfolgreichen Programmen vorgestellt, um Anregungen für die eigene pädagogische Praxis zu erhalten.

Das erste Programm Schulverweigerung – Die 2. Chance des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) zielt auf die Reintegration von so genannten „harten“ Schulverweiger_innen in das Regelschulsystem ab. Das Jugendhilfeangebot „Schulsozialarbeit an Haupt- und Gesamtschulen“ der Stadt Wiesbaden zielt auf den Abbau von sozialen Benachteiligungen bei Kindern und Jugendlichen ab.

5.1 Schulverweigerung – Die 2. Chance

Das Programm Schulverweigerung – Die 2. Chance ist im Rahmen der Initiative JUGEND STÄRKEN entstanden. Es wird vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend unterstützt. Ziel des Programms ist Jugendpolitik zu stärken und jungen Menschen mit schlechteren Ausgangsbedingungen soziale, schulische und berufliche Hilfen anzubieten. Zielgruppe sind vor allem junge Menschen (ab 12 Jahren), die ihren Hauptschulabschluss durch Schulverweigerung gefährden. Das Programm erprobt neue Wege und Methoden zur nachhaltigen Senkung der Zahl der Schulverweigerer_innen. Deutschlandweit sind hierfür Koordinierungsstellen geschaffen worden, um junge Menschen zu unterstützen, ihren Schulabschluss zu machen. Diese Koordinierungsstellen kooperieren mit den Schulen, der Schulsozialarbeit oder der mobilen Jugendarbeit und nehmen dabei zunächst Kontakt zu den gefährdeten Schüler_innen auf. Die zentrale Methode zur Reintegration der jungen Menschen ist das Case Management. Das Programm wurde in Deutschland an rund 194 Stellen umgesetzt (vgl. <http://www.jugend-staerken.de>). Leider ist das Programm Ende 2013 ausgelaufen. (Eine Weiterfinanzierung

mit Restmitteln ist bis Mitte 2014 teilweise möglich). Auch wenn das geplante, neue Modellprogramm „Jugend stärken im Quartier“ mit ähnlichen Zielen agiert und auch auf bewährte Methoden wie das Casemanagement zurückgreift, ist die aus pädagogischer Sicht wichtige Kontinuität leider nicht gegeben, da sich Träger und Standorte neu bewerben müssen.

Praxisbeispiel Neubrandenburg:

Träger der Koordinierungsstelle „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ Neubrandenburg ist die Ausbildungsgemeinschaft „Industrie, Handel und Handwerk Neubrandenburg e. V.“. Im Team befinden sich drei Case Manager_innen und ein Projektleiter. Das Team kümmert sich um 45 Schüler_innen bei der Wiedereingliederung in das Regelschulsystem bzw. bei der Berufsorientierung. Das Programm ist an vier Kooperationsschulen fest etabliert und auch in Berufsschulen tätig. Das Team unterstützt durch individuelle und bedarfsgerechte Unterstützungsangebote die Teilnehmenden und versucht eine aktive Mitwirkung im Prozess zu erreichen. Die Case Manager_innen ermitteln durch ein Feststellungsverfahren die schulischen und sozialen Kompetenzen der Jugendlichen. Hierfür führen die Case Manager_innen Gespräche mit den Eltern und Kooperationspartnern, wie z. B. Schule, Schulsozialarbeit etc. Im Anschluss werden individuelle Ziel- und Förderpläne erstellt. Hierbei ist die aktive Mitarbeit der Jugendlichen gefragt. Sozialpädagogische Einzelberatungen der Teilnehmer_innen werden durch weiterführende Hilfen wie etwa Schulsozialarbeit und Erziehungshilfe ergänzt. Auf dieser Grundlage wird ein Ziel- und Förderplan erstellt, bei dem die Teilnehmenden aktiv mitwirken. Die sozialpädagogische Einzelberatung des_r Jugendlichen wird durch die Vermittlung in weiterführende Hilfen (z. B. Träger der öffentlichen und freien Jugendhilfe, Suchtberatung, Jugendmigrationsdienst) ergänzt. In Reflexionsgesprächen wird der Integrationsprozess stetig angepasst.

Die Initiative ist ein positives Beispiel dafür, dass Jugendpolitik stärker in den Fokus gerückt wird und es eine Kooperation zwischen den Akteuren_innen im Sozialraum gibt. Hierbei wird dafür Sorge getragen, dass die Jugendlichen mit ihren Bedürfnissen wahrgenommen werden und individuelle Unterstützungsangebote erhalten.

5.2 Übergang Schule-Beruf (Schulsozialarbeit der Landeshauptstadt Wiesbaden)

Das Jugendhilfeangebot „Schulsozialarbeit an Haupt- und Gesamtschulen“ der Stadt Wiesbaden richtet sich an folgende Zielgruppen: Es sollen Schüler_innen erreicht werden, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligung oder Überwindung individueller Beeinträchtigungen

in erhöhtem Maße auf Hilfen angewiesen sind und zum Teil nur mit dieser Unterstützung einen Schulabschluss und einen qualifizierenden Übergang ins Berufsleben schaffen. Die Schulsozialarbeit in Wiesbaden ist primär in Quartieren angesiedelt, die besonderen sozialen Anforderungen unterliegen (vgl. Goldmann 2013, S. 122).

An jeder Schule sind in der Regel drei Schulsozialarbeiter_innen beschäftigt, von denen jede/r für zwei Jahrgänge und somit für ca. 6 Klassen (ca. 150 Schüler_innen) zuständig ist. Das Programm ist durch ein 3-Stufen-Modell gekennzeichnet.

„Das Stufenmodell ordnet den fließenden Übergang von den präventiven zu den kompensatorischen Angeboten und Maßnahmen der Schulsozialarbeit. Es ermöglicht einen flexiblen Einsatz von Methoden und Angeboten in drei Stufen, die je nach der Ausgangs- oder Bedarfslage in einer Klasse oder einem Jahrgang und nach der fachlichen Einschätzung von Sozialarbeiterin und Sozialarbeiter und Lehrerin und Lehrer angemessen sind“ (ebd., S. 123).

Stufe 1: Die Klassenbetreuung

Die Klassenbetreuung findet in Kooperation zwischen Klassenlehrer_innen und den Schulsozialarbeiter_innen einmal wöchentlich statt. Diese Stunde wird gemeinsam geplant und durchgeführt und im Anschluss gemeinsam ausgewertet und weitere Planungsschritte entwickelt.

Stufe 2: Gruppenangebote

Für bestimmte Schüler_innen werden Gruppen- und Freizeitangebote, Ferien- und Wochenendfreizeiten, sowie systemische Hilfen im Übergang Schule-Beruf konzipiert.

Ziel dieser Förderung ist es, jungen Menschen eine sinnvolle Freizeitgestaltung zu ermöglichen und ihre personalen und sozialen Kompetenzen zu entwickeln und zu stärken.

Stufe 3: Einzelfallarbeit

Es erfolgt eine intensive Arbeit mit einzelnen Schüler_innen, die sich in persönlichen, schulischen oder familiären Problemlagen befinden. Die Maßnahmen werden eng mit anderen Einrichtungen der Jugendhilfe abgestimmt. Es werden Hilfepläne entwickelt, bei denen andere Schüler_innen, Lehrer_innen, Eltern und weitere Institutionen miteinbezogen werden. Ziel ist der „Aufbau eines stabilisierenden Beziehungsgefüges, das Einwirken auf das Sozialverhalten und auf das elterliche Erziehungsverhalten sowie die rechtzeitige Vermittlung in spezifische Fachdienste wie z.B. in Beratungsstellen oder in Therapie-Einrichtungen“ (Goldmann 2013, S. 124).

Ab Klasse 7 wird verstärkt mit den Schüler_innen gearbeitet, die Unterstützung im Feld Übergang Schule-Beruf benötigen. Die Schulsozialarbeit unterstützt je nach Bedarf der jeweiligen Schule mit unterschiedlichen Projekten, Methoden und Modulen.

Hierfür wurde – in Kooperation mit den Lehrer_innen, der Ausbildungsagentur, der Agentur für Arbeit sowie mit Fachleuten aus der Wirtschaft – das Kompetenz-Entwicklungs-Programm entwickelt. In Jahrgang 8 erfolgt für jeden Schüler_in eine Statusabfrage über die Ausbildungsreife. Daraus folgend wird in einem gemeinsamen Gespräch mit den Eltern, der Klassenleitung und der Schulsozialarbeit ein gemeinsames Übergangsziel vereinbart. Für den individuellen Prozess der Berufsorientierung bietet die Schulsozialarbeit zusätzliche Qualifizierungsmaßnahmen an.

6 Fazit

Die Entkopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg ist eine der größten Herausforderungen des deutschen Bildungssystems, besonders vor dem Hintergrund wachsender sozialer Unterschiede in unserer Gesellschaft. Die PISA-Studie und andere Studien haben das Ausmaß der Herausforderungen sichtbar gemacht. Nur in wenigen Staaten hängt der Bildungserfolg stärker von der sozialen Herkunft ab als in Deutschland. Durch die zu frühe Selektion und der Mehrgliedrigkeit unseres Schulsystems werden Schüler_innen Bildungschancen genommen. Die damit verbundenen, langfristigen sozialen und finanziellen Kosten für die unzureichende Nutzung des Leistungspotenzials junger Menschen sind hoch. Während diejenigen, die gut ausgebildet sind, nie zuvor so gute Lebenschancen hatten wie heute, stehen diejenigen, mit unzureichendem Schulabschluss vor immer größeren Risiken.

Internationale Vergleichstests zeigen, dass es erfolgreiche Bildungssysteme (siehe Kapitel 3) gibt und dass die Herausforderungen gemeistert werden können. Viele der erfolgreichen Schulsysteme legen ihren Schwerpunkt darauf, wie sie die Potenziale aller Kinder und Jugendliche wirksam entwickeln können. Dazu bilden sie das pädagogische Personal angemessen aus, damit diese auf die Verschiedenheit eingehen können und Lernprozesse entsprechend individualisieren. Erfolgreiche Bildungssysteme verfolgen klare und anspruchsvolle Leistungsziele, die für alle Schüler_innengruppen gelten; sie unterstützen gute Unterrichtspraxis und sind bei der Berufsorientierung behilflich.

Individuelle Förderung bezieht sich darauf, wie unterschiedliche Lernwege eingesetzt werden können, die alle im Rahmen universeller Standards bestmöglich fördern. Gute Bildungssysteme kennen die Stärken und

Schwächen der Schüler_innen. Hierfür werden in den erfolgreichen PISA-Ländern fortlaufende Diagnostiken der Schüler_innen durchgeführt und der ständige Dialog zwischen dem pädagogischen Personal und Schüler_innen wird als Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen angesehen (vgl. dazu auch Hattie 2013).

Die Entkopplung von Leistung und sozialer Herkunft aller Schüler_innen muss in den Vordergrund gestellt werden; durch Lehr- und Unterrichtsformen, die nicht defizitorientiert ausgelegt sind, sondern durch individuelle Lehr- und Arbeitsformen, die auf die einzelnen Schüler_innen zugeschnitten sind. Es muss dafür Sorge getragen werden, dass die Potenziale von Schüler_innengruppen aus schwierigen und finanziellen Verhältnissen wirklich zur Geltung kommen. Lernbedingungen müssen hierfür so flexibilisiert werden, dass sie nicht von der sozialen Herkunft abhängig sind, sondern die Schüler_innen dort abholen, wo sie stehen und ihnen die Unterstützungssysteme anbieten, die sie benötigen. Das Potenzial der Schüler_innen ist nicht an die soziale Herkunft gekoppelt, sondern an die Unterstützung und Rahmenbedingungen, die diese Schüler_innengruppen in den Bildungssystemen vorfinden, um ihr Potenzial zu entfalten.

Organisation von Schule zu verändern benötigt wirksame Unterstützungssysteme, die Schulen helfen, voneinander zu lernen. Moderne Bildungssysteme müssen Perspektiven für Entwicklung und Kreativität bieten. Schule muss ein Lernort sein, der sich durch Selbstevaluation, interne Kommunikation, Qualitätsmanagement, Dialog mit allen Schulbeteiligten und Kooperation mit anderen Partnern auszeichnet – und wo Vielfalt als Mehrwert – auch für unsere Gesellschaft – angesehen wird.

Sie muss sich als ein Arbeitsumfeld verstehen, das sich durch mehr Differenzierung, bessere Unterstützungssysteme und mehr Verantwortung für Lernergebnisse auszeichnet. Schulsozialarbeit ist ein Unterstützungssystem, das Schulen helfen kann, die an sie gestellten Anforderungen erfolgreich umzusetzen. Daher sollte der flächendeckende Ausbau von Schulsozialarbeit in Deutschland konsequent weitergeführt und finanziert werden. Junge Menschen in Deutschland müssen möglichst in Wohlergehen und mit vielfältigen Perspektiven aufwachsen und ein selbstbestimmtes, unabhängiges Leben führen können. Die zentralen Herausforderungen sind groß aber klar benannt:

Empfehlungen für die Praxis:

- Fortlaufende Diagnostik von leistungsschwächeren Schüler_innen, um ihnen gezielte individuelle Unterstützungsmöglichkeiten zu ermöglichen (Förderung von diagnostischen Kompetenzen des pädagogischen Personals).

- Förderung des Sprachvermögens von Kindern im vorschulischen Bereich.
- Förderung von interkulturellen Kompetenzen im Schulbetrieb.
- Förderung von Elternbeteiligung, z. B. durch gezielte Angebote für bildungsferne Eltern (Eltern als Experten_innen einladen, Eltern Raum in der Schule geben).
- Förderung von Kooperationen zwischen allen Akteur_innen der Schule (Schulleitung, pädagogisches Personal, externe und interne Träger, Eltern, Hausmeister etc.).
- Etablierung der Case Management Methode: Erstellung von individuellen Zeit- und Förderplänen in Kooperation mit anderen Akteur_innen.
- Weniger Verfächerung im Schulunterricht, mehr Kompetenzorientierung fördern durch differenzierte Arbeits- und Lernmethoden.
- Entwicklung einer inklusiven Schule, z. B. durch mehr gegenseitige Unterstützung im Kollegium, durch Weiterbildungen zum Thema Inklusion.
- Reduzierung der sekundären Herkunftseffekte, z. B. durch gezielte Unterstützung bei Oberschulempfehlungen durch Schulsozialarbeit.

Forderungen an die Politik:

- Spätere Leistungsdifferenzierung nach Schulformen, längeres gemeinsames Lernen von allen Schüler_innen (mindestens 8 Jahre).
- Ausbau von Ganztagschulen, vor allem von gebundenen.
- Reform der Steuerung des Schulwesens zugunsten verstärkter Autonomie der Einzelschulen und des Ausbaus von Unterstützungssystemen.
- Abbau des Föderalismus.
- Entwicklung eines bundesweiten ganzheitlichen Bildungskonzepts mit den verantwortlichen Akteur_innen.
- Reform der Lehrer_innenbildung (engere Verzahnung von Theorie und Praxis sowie von Aus- und Fortbildung von älteren Kollegen_innen).
- Umgang mit Heterogenität in die Lehrer_innenbildung aufnehmen.

- Flächendeckender Ausbau und gesicherte Finanzierung von Schulsozialarbeit an allen Schulformen.
- Schulsozialarbeit als ernsthaften Kooperationspartner wahrnehmen und die damit verbundenen Potenziale positiv und effektiv für den Schulbetrieb nutzen.
- Einführung einer regelmäßigen Berichterstattung über Bildung in Deutschland.
- Regelmäßige, effektive Evaluationen und damit verbundene Hilfemaßnahmen für die einzelnen Schulen.
- Unterstützung von Aus- und Weiterbildungen der Schulleitungen.
- Gezielte Unterstützungsmaßnahmen für Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Elternhäusern, z. B. durch den Einsatz von mehr pädagogischem Personal, effektive Förderstunden, Förderung des Erst- und Zweitspracherwerbs.



Foto: Jasmin Merdan/Fotolia

Literaturverzeichnis

Beitrag C2

Der Blick auf soziale Herkunft und ihre Bedeutung für die Schulsozialarbeit.

Allmendinger, Jutta/ Nikolai, Rita: Bildung und Herkunft. In: APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte. 44-45/2006. Soziale Milieus. Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.) Bonn 2006, S. 32-38.

Bildungsstudie. : Arbeiterkinder bleiben an den Unis eine Seltenheit. Handelsblatt. URL: <http://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/bildungsstudie-arbeiterkinder-bleiben-an-den-unis-eine-seltenheit/8408944.html> (abgerufen am 29.07.2013).

Bertelsmann Stiftung : Chancenspiegel. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme. Zusammenfassung zentraler Befunde. Eine Studie des Instituts für Schulentwicklungsforschung IFS der Technischen Universität Dortmund in Kooperation mit der Bertelsmann Stiftung (Hg.). Gütersloh 2012.

Bertelsmann Stiftung: Chancenspiegel 2013. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme mit einer Vertiefung zum schulischen Ganztage. Bertelsmann Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund. Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena (Hg.). Gütersloh 2013.

Bos, Wilfried/ Tarelli, Irmela/ Bremerich-Vos, Albert/ Schwippert, Knut: IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Waxmann Verlag GmbH. Münster. New York, München, Berlin 2012.

Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Suhrkamp (Hg.). Frankfurt am Main 1987.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Bonn, Berlin (3. unveränderte Auflage) 2007.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Perspektiven für ein kindergerechtes Deutschland 2005-2010 (BMFSFJ). Abschlussbericht des Nationalen Aktionsplans für ein kindergerechtes Deutschland 2005-2010. Berlin 2010.

Czollek, Leah Carola/ Weinbach, Heike: Lernen in der Begegnung. Theorie und Praxis von Social Justice-Trainings. Düsseldorf 2007.

Dietz, Sandra/ Lisker, Andreas: Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. Deutsches Jugendinstitut e. V. (Hg.). München 2008.

Ellerbeck, Thomas: In: Studie. Hindernis Herkunft. Eine Umfrage unter Schülern, Lehrern und Eltern zum Bildungsalltag in Deutschland. Im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland (Hg.). Düsseldorf 2013, S. 2-3.

Ermel, Nicole: Schulsozialarbeit – Baustein eines integrierten Gesamtansatzes kind- und jugendzentrierter Armutsprävention. In: Reader Schulsozialarbeit – Band 1. Aktuelle Beiträge und Reflexionen eines vielschichtigen Theorie- und Praxisfeldes. Deutsches Rotes Kreuz e. V. (Hg.) Berlin 2013, S. 27-32.

Geiger, Theodor: Die soziale Schichtung des deutschen Volkes. Lucius & Lucius (Hg.) Stuttgart 1932.

Geißler, Reiner: Schichten in der postindustriellen Gesellschaft. Die Bedeutung des Schichtbegriffs für die Analyse unserer Gesellschaft. In: Soziale Welt, Sonderband 7, Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Göttingen 1990. S. 81-101.

Goldmann, Dan Pascal: Übergang Schule-Beruf. Schulsozialarbeit der Landeshauptstadt Wiesbaden. In: Kooperationsverbund Schulsozialarbeit: Dokumentation. Stark für Bildung und soziale Gerechtigkeit. Beiträge zum Bundeskongress Schulsozialarbeit. Frankfurt am Main 2013. S. 122-127.

Hattie, John: Lernen sichtbar machen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler 2013.

Haupt, Stephanie: Schulsozialarbeit – zusammenfassender Überblick über das Handlungsfeld. In: Reader Schulsozialarbeit – Band 1. Aktuelle Beiträge und Reflexionen eines vielschichtigen Theorie- und Praxisfeldes. Deutsches Rotes Kreuz e. V. (Hg.). Berlin 2013, S. 20-26.

Holz, Gerda: Armut(sfolgen) und Armutsprävention bei Kindern. Expertise zur Lebenslage armer Kinder und Maßnahmen der Armutsprävention durch das Land Rheinland-Pfalz. Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Familie und Frauen Rheinland-Pfalz (Hg.). Frankfurt am Main 2008.

Hradil, Stefan: Soziale Ungleichheit in Deutschland. VS Verlag, Wiesbaden 2005.

Hradil, Stefan: Bildung und Herkunft. In: APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte. 44-45/2006. Soziale Milieus. Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.), Bonn 2006, S. 3-9.

Kemper, Andreas/ Weinbach, Heike: Klassismus. Eine Einführung. Unrast Verlag. Münster 2009.

Klemm, Klaus: Inklusion in Deutschland – eine bildungspolitische Analyse. Bertelsmann Stiftung (Hg.). Gütersloh 2013.

Komorek, Michael: Inklusion – ein Thema der Jugendsozialarbeit: Zwischen normativen Anspruch und sozialpolitischer Realität. In: Reader Schulsozialarbeit – Band 1. Aktuelle Beiträge und Reflexionen eines vielschichtigen Theorie- und Praxisfeldes. Deutsches Rotes Kreuz e. V. (Hg.). Berlin 2013, S. 46-48.

Konsortium Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bertelsmann Verlag. Bielefeld 2006.

Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit: Pressemitteilung. Schulsozialarbeit bundesweit sichern. Berlin 2013. URL: http://www.jugendsozialarbeit.de/pm_06022013 (abgerufen am 16.01.2014).

Kooperationsverbund Schulsozialarbeit: Bildungsverständnis der Schulsozialarbeit. Frankfurt am Main 2013.

Kraushaar, Regina: Grußwort. In: Kooperationsverbund Schulsozialarbeit: Dokumentation. Stark für Bildung und soziale Gerechtigkeit. Beiträge zum Bundeskongress Schulsozialarbeit. Frankfurt am Main 2013, S. 7-9.

Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften/ IPN: Pisa 2003: Ergebnisse des zweiten Ländervergleichs. Zusammenfassung. Kiel 2005.

Mack, Wolfgang: Schule und Lebenswelten. Bildungspolitische Herausforderungen vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheiten. In: Kooperationsverbund Schulsozialarbeit: Dokumentation. Stark für Bildung und soziale Gerechtigkeit. Beiträge zum Bundeskongress Schulsozialarbeit. Frankfurt am Main 2013, S. 59-62.

- Martens, Rudolf: Armut und Bildung in Deutschland – Bildungsselektion als gesamtdeutsches Projekt. In: Kooperationsverbund Schulsozialarbeit: Dokumentation. Stark für Bildung und soziale Gerechtigkeit. Beiträge zum Bundeskongress Schulsozialarbeit. Frankfurt am Main 2013, S. 11-21.
- Meyer-Hesemann, Wolfgang: Bildungserfolg und soziale Herkunft. Zwölf Thesen zur Problemlage und zu notwendigen Veränderungen. In: Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg. Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III. Dokumentation der Sitzung des Netzwerk Bildung vom 24. Januar 2008. Rolf Wernstedt/ Marei John-Ohnesorg (Hg.). Friedrich Ebert Stiftung. Berlin 2008, S. 19-24.
- Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen: Arbeitshilfe. Bildungs- und Teilhabepaket. Düsseldorf 2012 (4. Auflage), S. 1-130.
- OECD-Veröffentlichung (2007): Bildung auf einen Blick. Wesentliche Aussagen in der Ausgabe 2007. URL: http://www.bmbf.de/pubRD/bildung_auf_einen_blick_07_wesentliche_aussagen.pdf (abgerufen am 29.07.2013).
- OECD: PISA-Fortschritt in Deutschland: Auch die Schwachen werden besser. Paris, Berlin 03.12.2013. URL: <http://www.oecd.org/berlin/presse/pisa-2012-deutschland.htm> (abgerufen am 14.01.2014).
- Pingel, Andrea/ Koch, Annika: Vorwort. In: Inklusion im Handlungsfeld der Jugendsozialarbeit. Berlin 2012, S. 2-4.
- Pötter, Nicole/ Spies, Anke: Individuelle Förderung. Bildung, Beratung und Anschlussfähigkeit. In: Schulsozialarbeit wirkt! Individuelle Förderung. Beiträge aus Wissenschaft und Forschung. Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (Hg.). Frankfurt am Main 2011, S. 23-28.
- Rademacker, Hermann: Schulsozialarbeit – Chancen und Herausforderungen. In: Besser Schulsozialarbeit. DDS Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Landesverband Bayern (Hg.). München 2012, S. 4-5.
- Renkamp, Anna: Fallstudie: Die Hamburger Schulreform. Bertelsmann Stiftung (Hg.). Gütersloh 2011.
- Resolution der 69. Hauptversammlung der Deutschen UNESCO-Kommission vom 26. Juni 2009. URL: <http://www.unesco.de/reshv69-2.html> (abgerufen am 28.08.2013).
- Schulverweigerung – Die 2. Chance. URL: www.jugendstaerken.de (abgerufen am 02.09.2013).
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin: Rahmenlehrplan für die Berliner Schule. Deutsch. Grundschule. Stand: 03/2009. Berlin 2004.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin: Berliner Schule. Zweite Runde Schulinspektion in Berlin. Handbuch ab Schuljahr 2011/2012. Berlin 2012.
- Smolka, Dieter: PISA- Konsequenzen für Bildung und Schule. In: APuZ: Aus Politik und Zeitgeschichte. 12/2005. Bildungsreformen. Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.). Bonn 2005, S. 21-26.
- Solga, Heike: Institutionelle Ursachen von Bildungsungleichheiten. In: Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg. Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III. Dokumentation der Sitzung des Netzwerk Bildung vom 24. Januar 2008. Rolf Wernstedt/ Marei John-Ohnesorg (Hg.) Friedrich Ebert Stiftung. Berlin 2008.
- Sozialgesetzbuch. Aachtes Buch Kinder- und Jugendhilfe. URL: http://www.sozialgesetzbuch.de/gesetze/08/index.php?norm_ID=0800100 (abgerufen am 29.07.2013).
- Süßlin, Werner: Bildungschancen und wie man sie optimieren kann. Die Sicht von Lehrern, Schülern und Eltern. In: Allensbach-Studie: Hindernis Herkunft. Eine Umfrage unter Schülern, Lehrern und Eltern. Im Auftrag der Vodafone Stiftung (Hg.). Düsseldorf 2013.
- Tillmann, Klaus-Jürgen: Welche Konsequenzen legen die PISA-Ergebnisse nahe? Oder: wissenschaftliche Ergebnisse, öffentliche Diskussion und politisches Handeln. Vortrag auf dem Bildungskongress der Heinrich-Böll-Stiftung am 14.2.2009 in Gelsenkirchen 2009. URL: http://www.boell-nrw.de/downloads/0702-09_Input_Prof._Klaus_Tillmann_li.pdf (abgerufen am 16.01.2014).
- Tripp, Frank: Individuelle Beratung und Unterstützung beim Übergang von der Schule in den Beruf. In: Bildung für Berlin. Chancen für alle. 5 Jahre Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen. Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.). Berlin 2011.
- UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien (vom 20. November 1989): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. URL: http://www.unicef.de/fileadmin/content_media/Aktionen/Kinderrechte18/UN-Kinderrechtskonvention.pdf (abgerufen am 29.07.2013).
- Wernstedt, Rolf: Vorwort. In: Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg. Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III. Dokumentation der Sitzung des Netzwerk Bildung vom 24. Januar 2008. Rolf Wernstedt/ Marei John-Ohnesorg (Hg.). Friedrich Ebert Stiftung. Berlin 2008.
- Zeit-online: Pisa-Studie: Deutsche Schüler klettern im Leistungsranking nach oben. 03.12.2013. URL: <http://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2013-12/pisa-ergebnisse-deutschland> (abgerufen am 14.01.2014).
- Ziethen, Peggy: Vorwort. In: Reader Schulsozialarbeit – Band 1. Aktuelle Beiträge und Reflexionen eines vielschichtigen Theorie- und Praxisfeldes. Deutsches Rotes Kreuz e. V. (Hg.) Berlin 2013, S. 17.



D

Von Elternarbeit zur Zusammenarbeit von Eltern und Schule.

Inhalt

D 1: Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit am Beispiel Elternarbeit	111
Fachtag 4, 05. Dezember 2013 in Frankfurt am Main	
D 2: Eine Frage der Haltung: Von Elternarbeit zur Zusammenarbeit von Eltern und Schule	112
Katjuscha von Werthern, Institut für Demokratietwicklung Berlin	
Fußnotenverzeichnis	135
Literaturverzeichnis	136

Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit am Beispiel Elternarbeit

Eine Veranstaltung des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit
unter Federführung des DRK



Foto: BerniFotolia

Der Fachtag zum Thema „Elternarbeit“ nahm das gleichermaßen bedeutsame und herausfordernde Thema aus verschiedenen Perspektiven in den Blick. Der gesellschaftliche Wandel hat zur Folge, dass neben

herkömmlichen Modellen von Elternschaft, die jeweils für sich sehr unterschiedlich sein können, vielfältige weitere Modelle von Elternschaft entstehen: etwa Einelternfamilien (durch Trennungen oder Tod eines Elternteils) so genannte Patchworkfamilien oder auch Regenbogenfamilien (gleichgeschlechtliche Partner_innen).

Der Fachtag ging der Frage nach, welche spezifischen Herausforderungen bestehen und welche Erfahrungen aus der Fachdebatte und bisherigen Praxis dazu beitragen können, die Schulsozialarbeit bzw. Jugendsozialarbeit an Schule in diesem Themenfeld zu professionalisieren.

Am Vormittag wurden in Form von zwei Inputs Grundlagen der Debatte thematisiert und zur Diskussion gestellt. Im ersten Input wurden sowohl Grundzüge als auch neuere Entwicklungen der Elternarbeit skizziert. Der zweite Input beschäftigte sich mit verschiedenen Formen von Elternschaften.

Der Nachmittag stand im Zeichen von zwei parallel stattfindenden praxisorientierten Workshops. Im ersten Workshop wurde das Konzept der partizipativen Elternarbeit vorgestellt und diskutiert. Der zweite Workshop griff das Thema Regenbogenfamilien auf und thematisierte die spezifischen Herausforderungen.

Fachtag 4: Vorträge & Workshops

- | | |
|--------------------|---|
| Vortrag 1: | Von Elternarbeit zur Elternbeteiligung
Katjuscha von Werthern & Merih Ergün, Institut für Demokratieentwicklung, Berlin |
| Vortrag 2: | Vielfältige Elternschaften: Von Eineltern- über Patchwork- bis Regenbogenfamilien
Anne Thiemann, Bildungsreferentin, Berlin |
| Workshop 1: | Partizipative Elternarbeit: Was braucht es dazu?
Katjuscha von Werthern & Merih Ergün, Institut für Demokratieentwicklung, Berlin |
| Workshop 2: | Herausforderungen vielfältiger Elternschaften am Beispiel von Regenbogenfamilien
Anne Thiemann, Bildungsreferentin, Berlin |

Eine Frage der Haltung: Von Elternarbeit zur Zusammenarbeit von Eltern und Schule.

Einleitung

Elternarbeit in der Schulsozialarbeit¹ findet im Spannungsfeld der schwierigen Beziehung von Jugendhilfe, Schule und Familie² statt. In der Zusammenarbeit von Eltern, Schule und Sozialarbeit am Ort Schule ist es wichtig, sich diese historisch gewachsenen Konfliktlinien bewusst zu machen, da sie zum Teil heute noch fortwirken und manche Konflikte und Hürden in der Zusammenarbeit von Eltern und Schule/ Schulsozialarbeit verständlicher machen. Damit eng zusammen hängt der Blick auf Eltern und die Haltung den Eltern gegenüber. Der Erfolg von Elternarbeit hat nach meinem Verständnis entscheidend mit der Haltung den Eltern gegenüber zu tun. Wie sehe ich als Pädagog_in die Eltern, welche Haltung zeigt sich in meinen Handlungen? Darüber hinaus ist das Verhältnis von Schule, Jugendsozialarbeit und Eltern auch von strukturellen Bedingungen belastet. Auch hier ist es wichtig, sich diese bewusst zu machen, um einen konstruktiven Umgang damit entwickeln zu können.

Da die Zusammenarbeit von Schulsozialarbeiter_innen und Eltern immer im Kontext Schule stattfindet und die spezifischen Herausforderungen, die mit der Zusammenarbeit von Schule und Eltern einhergehen, großen Einfluss auf die Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit und Eltern nehmen, werden zunächst die Schwierigkeiten und Herausforderungen der Elternarbeit im Kontext Schule allgemein in den Blick genommen. Über die Darstellung verschiedener Ansätze zur Elternpartizipation und die Einführung von Qualitätsmerkmalen zur Zusammenarbeit von Schule und Eltern gelangen wir dann zu der Rolle, die Schulsozialarbeit bei dieser (und für diese) Form der Elternarbeit einnimmt.

Dieser Beitrag zielt darauf, die Verständigung darüber zu verbessern, was Elternarbeit ist, wodurch sie geprägt ist und was sie werden kann. Zugrunde liegt dieser Arbeit der Wille, im Sinne aller Beteiligten an Schule – also Kindern, Eltern, Pädagog_innen und weiteren Akteur_innen aus der Schule und dem sie umgebenden Sozialraum – mögliche Wege aufzuzeigen, wie aus der oft für beide Seiten – Pädagog_innen und Eltern – belastenden Elternarbeit eine Zusammenarbeit von Eltern und Schule werden kann, von der alle Beteiligten profitieren.

Mein Blick auf die Zusammenarbeit von Eltern und Schule speist sich zum einen aus Negativ-Erfahrungen aus dem Schulalltag als Schulsozialpädagogin, Schulbegleiterin und Mutter von Schulkindern aber zum anderen aus den Mut machenden Begegnungen, Ansätzen und Erlebnissen, die ich in denselben Rollen – an den gleichen und anderen Orten – erfahren durfte.³

1 Warum eigentlich Elternarbeit?

„Die Fähigkeit eines Kindes, das Lesen zu erlernen, kann von Existenz und Art der Beziehung zwischen Schule und Elternhaus ebenso abhängig sein wie von der Lehrmethode“.

(Uri Bronfenbrenner, 1981)

Historisch betrachtet ist die Mitwirkung von Eltern in der Schule ein recht neues Thema. Bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts lag es nicht unbedingt im Interesse der Eltern, dass ihre Kinder die Schule besuchen, da in vielen Familien die Arbeitskraft der Kinder und ihr damit geleisteter Beitrag zum Familieneinkommen gebraucht wurde. Durch diesen Faktor wurden Bildungsbiographien noch lange Zeit schichtspezifisch beeinflusst. Auch von staatlicher Seite wurde das Erziehungsrecht der Eltern immer wieder beschnitten; unter den Nationalsozialisten und in der DDR wurden Elternrechte eingeschränkt oder aufgehoben (vgl. Brenner 2007, S. 160).

Die Beziehung zwischen der staatlichen Bildungsinstitution Schule und den Eltern ist also von Beginn an schwierig und von unterschiedlichen Machtverhältnissen geprägt. Die Diskussion über das Erziehungsrecht von Eltern und Schule wird in der Bundesrepublik seit langem und sehr kontrovers geführt. Mittlerweile ist die Tatsache, dass Eltern neben Pflichten auch Rechte haben und diese auch gegenüber der Schule geltend machen dürfen und müssen, anerkannt und tägliche Praxis (vgl. ebd., S. 160 f.).

Die Aufwertung des Verhältnisses von Schule und Eltern lässt sich vor allem auf zwei Entwicklungen zurückführen: Es hat sich (1) in der Bildungsforschung in den vergangenen Jahrzehnten ein umfassender Bildungsbegriff durchgesetzt, der die zentrale Rolle von non-formalen und informellen Bildungsformen betont. Damit rücken Familie

und Jugendhilfe/Schulsozialarbeit in den Fokus bildungspolitischer und praktischer Debatten und Reformen. Zudem haben (2) die großen international vergleichenden Bildungsstudien (PISA, IGLU) einen (bislang) kaum zu kompensierenden Einfluss der sozialen Herkunft auf (ausbleibende) Bildungserfolge nachgewiesen. Auch in diesem Zusammenhang wird Elternarbeit bzw. Elternbeteiligung eine größere Bedeutung als zuvor zugeschrieben.

1.1 Zum Bildungsbegriff

Diesem Beitrag liegt ein Bildungsbegriff zugrunde, der auf Wilhelm von Humboldt zurück zu führen ist. Nach diesem Bildungsbegriff können Menschen nicht gebildet werden, sie bilden sich selbst. Bildung ist die Aneignungstätigkeit, mit der sich der Mensch ein Bild von der Welt und von sich selbst, anderen und dem Geschehen in dieser Welt macht. Bildung ist zugleich das Ziel und der Prozess, den der Mensch dabei durchläuft (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2004, S. 18).

Dieser Bildungsbegriff versteht Bildung als lebenslangen, allumfassenden Prozess. Die verschiedenen Bildungsorte und -modalitäten, die dabei zusammen spielen, lassen sich mit **formaler, non-formaler und informeller Bildung** benennen. Zur besseren Unterscheidung und gleichzeitigen Wertschätzung der nicht formalen Bildung werde ich dieser Differenzierung weitgehend folgen, in dem Wissen, dass sich die Linien nicht klar ziehen lassen. Die zunehmende Bedeutung von Schule als Lebensraum – auch durch die wachsende Zahl von Ganztagschulen – führt zudem glücklicherweise zu einer stärkeren Verzahnung der verschiedenen Bildungsmodalitäten.

Die sich so vollziehende Bildung des Einzelnen hat auch gesellschaftliche Funktionen, sie ermöglicht Kommunikation und die Weitergabe des kulturellen Erbes. Dieser gesellschaftliche Anspruch an Bildung hat zur Herausbildung von Institutionen geführt, die für die Vermittlung von Bildung im gesellschaftlich anerkannten Sinne zuständig sind. Dies sind in erster Linie die Schule bzw. das Schulsystem, das Berufsbildungssystem und das Hochschulsystem.

Die **formale Bildung** ist hauptsächlich den Systemen Schule und Hochschule zugeordnet. Diese Systeme bauen aufeinander auf und spielen im Leben vieler Menschen zwischen fünf und fünfundzwanzig Jahren eine bedeutsame Rolle. Formale Bildung ist auf die Erfüllung bestimmter Leistungsstandards ausgerichtet und traditionell auslese- und abschlussorientiert. Die damit einhergehende Selektion und Abwertung vieler Schüler_innen widerspricht dem Ziel der Bildung der Persönlichkeit aller Kinder (vgl. dazu auch den Beitrag zu Kinderrechten in der Schule in diesem Band).

In der Kinder- und Jugendhilfe als Ort **non-formaler Bildung** wird hingegen stärker von den Möglichkeiten des Einzelnen aus gedacht. Orte non-formaler Bildung sind strukturierte und rechtlich geregelte Institutionen, deren Inanspruchnahme freiwillig geschieht. Diese Orte verstehen sich nicht unbedingt vorrangig als Bildungsinstanzen, durch sie werden aber in großem Maße Möglichkeiten der politischen, sozialen und der Persönlichkeitsbildung eröffnet. Sie sind durch ein hohes Maß an individuellen Gestaltungsmöglichkeiten gekennzeichnet. Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe wie auch die Schulsozialarbeit werden zu Orten der non-formalen Bildung gerechnet. Kinder- und Jugendhilfe hat einen eigenen Bildungsauftrag, sie schafft und unterstützt durch ihre Arbeit Voraussetzungen und Gelegenheiten für Bildung (vgl. BMBF 2004, S. 32). Kinder- und Jugendhilfe, und damit auch die Schulsozialarbeit, nimmt eine Zwischenstellung zwischen der formalen Bildung in Schule und den informellen Bildungsmodalitäten in der Familie Familie und unter Peers ein.

Informelle Bildung hat keine Rahmenpläne und keine festen Ziele. Sie ist zeitlich nicht begrenzt, sondern findet von der Geburt an bis zum Tod statt. Informelle Bildung passiert „nebenbei“, immer und überall. Die drei wahrscheinlich einflussreichsten Bereiche informeller Bildung sind Familie, Gleichaltrige („Peers“) und Medien.

Gehen wir davon aus, dass Bildung mehr bedeutet als die Aufnahme vorgefertigten Wissens sondern die Bildung der Persönlichkeit einschließt, so ist es unumgänglich, Familie und Jugendhilfe als gleichberechtigte Partner_innen neben Schule in der Bildung der Kinder zu betrachten. Die Zusammenarbeit der drei Bildungsorte ist – im Sinne einer umfassenden Bildung nach dem Humboldtschen Bildungsbegriff – die Voraussetzung für gelingende Bildung. Der Erwerb von zertifizierbarem Wissen in der Schule setzt Kompetenzen voraus, die in der Familie erworben und durch die Jugendhilfe gefördert werden.

Die Familie als Bildungsort spielt vor allem in der frühen Kindheit eine zentrale Rolle. Sowohl durch intendierte Bildungsvorgaben als auch durch Rollenvorbilder sowie vorgelebte Lebensbewältigung wird die Entwicklung und Ausprägung des Weltbilds von Kindern stark beeinflusst. „Leben lernen“ als erste Aufgabe in der Entwicklung vom abhängigen Säugling bis hin zum selbstständigen Erwachsenen findet deshalb in den meisten Fällen im engen Familienumfeld statt. Auch wenn der direkte Einfluss der Eltern mit der Entwicklung der Heranwachsenden zur Selbstständigkeit abnimmt, bleibt der indirekte Einfluss der Eltern immer bestehen. Bewertungsmuster und Herangehensweisen entstehen in der Kindheit unter Einfluss der Familie und beeinflussen auch im späteren Leben das

Verhalten jeder einzelnen Person. Spätere Bildungsaktivitäten sind immer auch durch die Kindheit geprägt (vgl. BMBF 2004). Diese Befunde machen die Relevanz einer gelungenen Zusammenarbeit von Schule und Eltern deutlich. Gleichzeitig verweisen sie darauf, dass Eltern jede erdenkliche Unterstützung bekommen sollten, um ihre Kinder ihrerseits unterstützen zu können oder ihnen wenigstens nicht zu schaden.

Dieser Aspekt von Elternarbeit – die Unterstützung und Bildung von Eltern – steht nicht unbedingt im Widerspruch zur hier eingeforderten Partnerschaft zwischen Eltern und Schule. Unterstützung kann bedeuten, mit Eltern ins Gespräch zu kommen und ihnen gegebenenfalls weitere Unterstützung anzubieten oder zu vermitteln. Das ist eine Aufgabe von Schulsozialarbeit.

1.2 Soziale Herkunft und Bildungserfolg

Neben diesem konzeptionellen Perspektivwechsel haben auch empirische Befunde zu einer erhöhten Aufmerksamkeit für das Verhältnis von Schule und Eltern geführt. Spätestens seit Einführung der PISA-Studien ist bekannt und belegt, dass in Deutschland Bildungserfolg und soziale Herkunft eng miteinander verknüpft sind. Zusätzlich erschwert wird Bildungserfolg in Deutschland anscheinend, wenn ein „Migrationshintergrund“⁴ vorliegt, also das Kind selbst, seine Eltern oder Großeltern nach Deutschland eingewandert sind. Sogenannte „Bildungsverlierer“ scheinen vor allem Jungen mit Migrationshintergrund zu sein (vgl. Quenzel/Hurrelmann 2010). Zugespitzt lässt sich also behaupten, dass Schule Menschen aufgrund ihres Geschlechts und ihrer Herkunft diskriminiert.⁵ Nicht nur ist Schule wenig in der Lage, die schlechteren Startbedingungen von Kindern aus sozial schwächeren Familien auszugleichen, sie scheint sie in vielen Fällen festzuschreiben und zu verstärken.⁶

Gerade in den letzten Jahren wurde zunehmend die Bedeutung der Eltern für den Bildungserfolg der Kinder (wieder)entdeckt. Elternarbeit bzw. Elternbeteiligung scheint ein Schlüssel zu mehr Bildungsgerechtigkeit zu sein. Ausgehend von einem erweiterten Bildungsbegriff, der Bildung nicht nur als Wissenserwerb, sondern als die Bildung der Persönlichkeit versteht, ist diese Annahme schlüssig.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich im Bereich Schule und Schulsozialarbeit zunehmend die Erkenntnis durchsetzt, dass sich die gesetzten Ziele, die sich aus einer größeren Bildungsgerechtigkeit ableiten, ohne die Eltern nicht erreichen lassen. Statt des – zum Teil historisch bedingten – Gegeneinanders muss es ein stärkeres Miteinander von Schule, Jugendhilfe und Eltern geben.

2 Begriffsklärung: Elternarbeit – Elternpartizipation – Erziehungs- und Bildungspartnerschaften

Blickt man auf die vorhandenen Begriffe und Praktiken der Zusammenarbeit von Eltern und Schule zeigt sich eine große Vielfalt. Zum Teil meinen die Begriffe sehr unterschiedliche Ansätze und oft liegt ihnen eine unterschiedliche, wenn nicht gegensätzliche, Haltung gegenüber den Eltern zugrunde.

Um zu wissen, wovon gesprochen wird, wenn in diesem Beitrag von Elternarbeit, Elternpartizipation und Erziehungs- und Bildungspartnerschaften die Sprache ist, sollen diese Begriffe zunächst einmal genauer angeschaut werden. Die Intention dieser Begriffsklärung geht allerdings tiefer: Es soll nicht nur Ordnung ins Wirrwarr der Begriffe und auch der Ansätze gebracht werden, vielmehr soll gleichzeitig ein kritischer Blick auf die jeweiligen Begrifflichkeiten geworfen werden. Wer verwendet welchen Begriff mit welcher Intention? Wofür steht der jeweilige Begriff und welche Haltung gegenüber den Eltern und der Arbeit mit den Eltern steht dahinter?

Der Professor für Erziehungswissenschaften Waldemar Stange erklärt die Fülle an unterschiedlichen sowie uneinheitlich verwendeten Begriffen mit der langen Tradition der „Elternarbeit“ und ihren unterschiedlichen Ansätzen. Er schlägt den Bogen von der Mütterbildung im Kaiserreich und der Weimarer Republik über die Traditionen konventioneller Elternarbeit in Schulen⁷ und der sich aus der Kinderladenbewegung Anfang der 1970er Jahre entwickelten Elterninitiativen bis hin zu den vielfältigen Erscheinungsformen von Elternarbeit in Kindertagesstätten. Diese verschiedenen Formen und Traditionen von Elternarbeit haben zu einer unübersichtlichen Fülle von Begriffen geführt: Von Elternarbeit, Elternpädagogik, Elternbildung, Familienbildung, Elternförderung, Eltern-Coaching, Elternberatung, über Elterneinbeziehung, Elternmitwirkung, Elternmitbestimmung, Elternpartizipation, Elternkommunikation, zu Eltern-Kooperation, Erziehungspartnerschaften und Erziehungs- und Bildungspartnerschaften (vgl. Stange 2012, S. 13). Zudem ist der Begriff Elternarbeit selbst durchaus ambivalent: bedeutet Elternarbeit Arbeit, die von Eltern geleistet wird, oder ist es die Arbeit, die es dem pädagogischen Personal macht, mit Eltern zu kooperieren?

So verschieden die Begriffe und Ansätze sind: Grundsätzlich geht es immer um Kommunikation und Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen und Eltern. Nach Stange eignet sich damit Elternarbeit weiterhin als zutreffender Oberbegriff, „da er alle Formen der organisierten Kommunikation und Kooperation zwischen pädagogischen Einrichtungen und den Eltern umfasst

– einschließlich aller Problemzonen, aber auch aller Potenziale“ (Stange 2012, S. 13). Dieser Definition folgend werde ich Elternarbeit in diesem Text als Oberbegriff für die verschiedenen Ausprägungen der Zusammenarbeit von Eltern und Schule verwenden.

2.1 Rechtliche Rahmenbedingungen

Die Rechte und Pflichten in der Zusammenarbeit von Eltern, Schule und Jugendhilfe sind in Deutschland durch das Grundgesetz und die Schulgesetze der jeweiligen Länder rechtlich geregelt.⁸ Im Grundgesetz ist in Art. 6 Absatz 2 festgeschrieben, dass die „Pflege und Erziehung“ das „natürliche Recht (...) und die zuvörderst (...) obliegende Pflicht“ der Eltern ist. Die Pflicht des Staates sei es, über die elterliche Erziehung zu „wachen“. Das Bundesverfassungsgericht hat 1972 das Grundgesetz dahingehend interpretiert, dass Schule und Eltern zusammen arbeiten müssen. Inzwischen haben die Schulgesetze aller Bundesländer das Recht und die Pflicht der Eltern zur Mitwirkung⁹ aufgenommen (vgl. Brenner 2007, S. 160).

Die Schule ist daher verpflichtet, die Eltern über ihre Mitwirkungsrechte und Mitwirkungsmöglichkeiten zu informieren. Dazu gehören unter anderem:

- die Information über die Rechte der in die schulischen Gremien gewählten Elternvertreter_innen;
- das Recht zur Wahl und zur Kandidatur als Elternvertreter_in;
- die Wahl von Vertreter_innen für die Klassenkonferenz;
- die Möglichkeit der Mitarbeit in der Gesamtelternvertretung der Schule und der Gremien des Bezirks (Bezirkseleternvertretung, Bezirksschulbeirat) sowie des Landes (Landeseleternvertretung, Landesschulbeirat) (vgl. GEW-Berlin 2012).

Die „klassische“ oder konventionelle Elternarbeit in Form von Elternabenden, Elterninformation, Elterngespräche und die Mitwirkung der Eltern in verschiedenen Gremien lässt sich also direkt auf rechtliche Vorgaben zurückführen. Diese konventionellen Formen der Elternarbeit ermöglichen aber nur einem Teil der Eltern, sich an Schule zu beteiligen und auch das nur in einem sehr begrenzten Rahmen. Hinzu kommt, dass es oft schwierig ist, überhaupt Eltern zu finden, die diese Ämter annehmen möchten. Wenn Elternarbeit nur bedeutet, dass Eltern über den Ablauf von Schule und besondere Ereignisse informiert werden bzw. Eltern die Schule in ihren Belangen unterstützen sollen, ohne dass die Bedürfnisse und Wünsche

der Eltern berücksichtigt werden, kann es sein, dass ein Teil der Eltern durch diese Form der Elternarbeit gar nicht erreicht wird.¹⁰ Dadurch werden unter Umständen in hohem Maße Chancen auf eine größere Bildungsgerechtigkeit für Kinder und Jugendliche verspielt.

Der Begriff Elternpartizipation hingegen impliziert die Teilhabe und Mitwirkung der Eltern. In manchen Einrichtungen und anderen Zusammenhängen wird nur noch von Elternpartizipation gesprochen, nicht mehr von Elternarbeit. Inwiefern damit einem neuen Trend gefolgt wird oder tatsächlich neuen Ansätzen, lässt sich wahrscheinlich für jede Einrichtung anders beantworten.

Auch wenn der Begriff oft nur synonym für konventionelle Elternarbeit genutzt wird, weist er doch über die konventionelle Elternarbeit hinaus, bei der die Inhalte und die Form der Zusammenarbeit weitestgehend in der Hoheit der Schule liegen. Partizipative Ansätze in der Elternarbeit dagegen betonen die Mitbestimmung der Eltern im Kontext Schule. Elternpartizipation weist auf eine veränderte Haltung in der Elternarbeit hin. Sind Eltern in der konventionellen Elternarbeit meist Empfänger – von Informationen, aber auch von Handlungsanweisungen und Belehrungen – und Ausführende, werden sie im partizipativen Ansatz mit ihren Meinungen und Fähigkeiten wahrgenommen und sind aufgefordert, sich stärker am Schulleben zu beteiligen. Inwieweit den Eltern allerdings Beteiligungs- und Mitspracherecht eingeräumt wird, liegt weitestgehend in der Hand der Schule bzw. wird von der Haltung der einzelnen Pädagog_innen bestimmt.¹¹

Auch in der konventionellen Elternarbeit ist Elternpartizipation durch die Mitwirkung der Eltern in verschiedenen Gremien vorgesehen. Über diese Gremien ist ein gewisses, rechtlich geregeltes, Maß an Mitbestimmung möglich. Hier ist aber fraglich, ob die gewählten Eltern wirklich die unterschiedlichen Meinungen und Belange der Elternschaft erfragen und vertreten. Zudem ist zu vermuten, dass eher Eltern, die sowieso zu den „gut erreichbaren“ Eltern zählen, zu Elternvertreter_innen gewählt werden. Eltern hingegen, die Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit der Schule haben, dürften weniger in diesen Gremien zu finden sein und sich unter Umständen auch nicht repräsentiert fühlen.¹²

Erziehungs- und Bildungspartnerschaften gehen noch einen Schritt weiter. Der Begriff legt nahe, dass Eltern und Schule sich als gleichberechtigte Partner_innen in der Erziehung und der Bildung der Kinder verstehen. Der Begriff Erziehungspartnerschaft stammt aus der Elementar- und Kindergartenpädagogik. Im Bereich der Elementarpädagogik gibt es eine (durch unterschiedliche Faktoren bestimmte) andere Tradition der Zusammenarbeit mit den Eltern als im Schulbereich. Gleichwohl sollte der Begriff

von Beginn an auch die Partnerschaft der Eltern mit den Schulen abbilden. Bildungspartnerschaft entstammt dem Bereich der formalen Bildung, wie sie in Schulen, Hochschulen und der beruflichen Aus- und Weiterbildung praktiziert wird.

Als sich in den 1990er Jahren zunehmend die Erkenntnis durchsetzte, dass auch der Elementarbereich einen ernst zu nehmenden Bildungsauftrag hat, brachte dies die beiden Diskurslinien zusammen. Es etablierte sich die Auffassung, dass aufgrund des Zusammenwirkens von formaler, non-formaler und informeller Bildung grundsätzlich von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften zu sprechen ist (vgl. Stange 2012, S. 12). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften beinhalten laut Stange folgendes:

- „Absprache gemeinsamer Aktivitäten
- Austausch von Erfahrungen über den Bildungsstand der Kinder
- Erarbeitung gemeinsamer Bildungsziele und Angebote in den Institutionen
- Unterstützung in familiären Erziehungsfragen
- Synergetisches Erschließen von Ressourcen für Eltern, Kinder und die Bildungsinstitutionen
- Verbesserung der Beziehungen zwischen Eltern und Einrichtungen
- Erweiterung der Mitbestimmungsmöglichkeiten
- Öffnung der Bildungseinrichtungen gegenüber anderen Erziehungspartnern, insb. im Gemeinwesen, d.h. im sozialökologischen Lern- und Entwicklungsumfeld
- Vernetzung aller für Kinder und Eltern relevanten Einrichtungen“ (Stange 2012, S. 15)

Der Begriff der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft deutet also einen sich bereits vollziehenden Wechsel im Blick auf Elternarbeit und in der Haltung den Eltern gegenüber an, der noch immer in vollem Gang ist. Zugleich verweist die Formulierung auf die Zieldimension dieser Ausprägung von Elternarbeit. Eine tatsächliche Partnerschaft in Erziehung und Bildung ist das anstrebenswerte Ziel, es ist aber noch ein langer Weg dorthin.

Darüber hinaus betont Stange, dass diese Partnerschaft das Ziel verfolgt, eine lern- und entwicklungsförderliche Umgebung für Kinder und Jugendliche zu schaffen und dass – außer den Eltern und der jeweiligen Bildungseinrichtung – weitere wichtige Partner_innen beteiligt sind

bzw. berücksichtigt werden müssen. Im Sinne eines umfassenden Bildungsbegriffs zählt dazu das gesamte sozialökologische Umfeld, also der Sozialraum sowie alle weiteren „Institutionen, Organisationen, Personen, die sich sonst noch um das Kind bzw. den Jugendlichen und um die Eltern kümmern“(Stange 2012, S. 14).

2.2 Forschungsstand

Die Vielfalt unterschiedlicher Begriffe und das fehlende gemeinsame Verständnis, wenn wir von Elternarbeit sprechen, schlägt sich auch in der Forschung zum Thema nieder. Durch die fehlende gemeinsame Verständigung zum Inhalt von Elternarbeit gibt es bislang auch keine zuverlässigen, vergleichbaren Erfolgsindikatoren. Dies führt zu unterschiedlichen Studienergebnissen. Es gibt Untersuchungen, die nahelegen, dass Elternarbeit einen positiven Effekt auf die Schüler_innen hat, aber auch Studien, die im Gegenteil suggerieren, dass sich eine besonders enge Kooperation von Eltern und Schule nachteilig auf Verhalten und Leistung der betroffenen Kinder auswirkt. Und es gibt Studien, die keinen Zusammenhang zwischen den beiden Faktoren finden können (vgl. Sacher 2012, S. 232). Diese widersprüchlichen Befunde liegen aber nicht nur an unterschiedlichen und unklaren Erfolgsindikatoren. Werner Sacher weist darauf hin, dass hier zum Teil Ursache und Wirkung verwechselt werden: Mittel- und Oberschichts-Eltern kooperieren meist häufiger mit der Schule, gleichzeitig sind ihre Kinder meist leistungsfähiger. Ein kausaler Zusammenhang ist damit aber keineswegs nachgewiesen. Die Leistungsfähigkeit der Kinder allein mit der Kooperation ihrer Eltern mit der Schule – und nicht mit den anderen Ausgangsbedingungen und zur Verfügung stehenden Ressourcen zu verknüpfen – greift viel zu kurz. Auf den hier relevanten Zusammenhang von Sozialer Herkunft und Bildungserfolg wird in Teil 3 dieses Readers eingegangen.

Auch Studienbefunde, die anders herum einen Zusammenhang von enger Kooperation zwischen Eltern und Schule und schlechterer Leistungsfähigkeit von Kindern nachweisen konnte, ließen sich durch diesen Mangel an Kontext erklären: Der Zusammenhang könnte darin begründet sein, dass es oft erst dann zu einer (verstärkten) Kooperation kommt, wenn die Kinder Probleme in der Schule haben – aber keineswegs weil Schule-Eltern-Kooperationen zu schlechteren schulischen Leistungen führen (vgl. ebd., S. 232 f.).

Vermeidet man diese Fehlinterpretationen, indem man mit Sacher „Lernerfolge und günstige Verhaltensentwicklungen der Kinder und Jugendlichen“ als valide Erfolgskriterien, „atmosphärische Verbesserungen des Verhältnisses zwischen Schule und Elternhaus“ sowie häufige Kontakte

zwischen Eltern und Lehrkräften als wichtigen Kontext, aber eben nicht als Indikator versteht, wird das Bild deutlicher (ebd., S. 232): Untersuchungen, die diese Fehlinterpretationen vermeiden, belegen einen Zusammenhang von Elternengagement und schulischen Leistungen der Kinder und Jugendlichen in allen Altersgruppen. Sacher unterscheidet dabei in „heimbasiertes“ und „schulbasiertes“ Engagement der Eltern (ebd., S. 233). Schulbasiertes Engagement wird beschrieben als „Besuch von Sprechstunden, Sprechtagen, Elternabenden und sonstigen schulischen Veranstaltungen, als Hospitation im Unterricht, in der Form von Hilfeleistungen, welche Eltern der Schule erbringen, und als Mitwirkung in Elternvereinen“ (ebd.).

Heimbasiertes Elternengagement bezieht sich auf die Unterstützung, die Kinder durch ihre Eltern im Lernen zuhause erhalten, durch unmittelbare Hilfe durch die Eltern, aber auch durch weniger greifbare Aspekte wie eine der Schule gegenüber positive und unterstützende Einstellung oder auch das „Bereitstellen einer lernförderlichen Umgebung“ (ebd.). Die von Sacher ins Feld geführten Studien¹³ zeigen, dass heimbasiertes Engagement effektiver ist als schulbasiertes. Besonders genannt werden in diesem Zusammenhang von den Eltern geäußerte Leistungserwartungen an die Kinder und ihre Zuversicht in Hinblick auf deren Leistungsentwicklung, offene Gespräche über schulische Belange und das Leben im Allgemeinen, ein liebevoller und strukturierender Erziehungsstil und gemeinsames Lesen von Eltern und Kindern. All dies trägt sehr viel mehr zum Bildungserfolg der Kinder bei als das Engagement der Eltern in der Schule (ebd.).

Dieser Punkt berührt ein hochkomplexes Feld. Wie in Kapitel 1 dargestellt wurde, ist Familie als Ort der informellen Bildung immens wichtig für den späteren Erfolg im formalen Bildungssystem Schule. Die informelle Bildung ist Grundlage und Weichenstellerin für den Erwerb formaler Bildung und kann diesen sehr befördern, aber auch stark erschweren. Hier spielen die Erfahrung der Eltern mit und der Zugang zu (formaler) Bildung ebenso eine Rolle wie die – wiederum in großem Maße durch Erfahrung geprägte – Einstellung der Eltern gegenüber der Schule, aber auch die Lebensbedingungen der Familie und wie sich diese auf den Alltag auswirken. Ist die Familie verschiedenen Belastungen ausgesetzt, wird sich das auch in einer Beeinträchtigung der Unterstützungsmöglichkeiten niederschlagen und den schulischen Lernerfolg der Kinder beeinflussen.

Gleichzeitig ist der meist defizitäre Blick auf Eltern ein Hindernis für erfolgreiche Zusammenarbeit von Eltern und Schule. Eltern sind genauso wenig wie Schüler_innen oder Lehrer_innen eine homogene Gruppe. Auch die sogenannten Eltern mit Migrationshintergrund, Ein-Eltern-Familien, Regenbogenfamilien, „schwer erreichbare“

Eltern, „Unterschichtseltern“, (psychisch) kranke Eltern, Akademikereltern, Patchworkeltern und welche Eltern sich weiterhin ausmachen lassen, sind jeweils keineswegs homogene Gruppen. Trotzdem werden solche Gruppen definiert und ihnen bestimmte Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit Schule zugeschrieben. Inwieweit diese Schwierigkeiten tatsächlich in den (vermeintlichen) Defiziten dieser Eltern oder ihrer (vermeintlichen) Distanz zu Schule begründet liegen oder vielmehr in einem Blick auf Eltern und einer Haltung Eltern gegenüber, die sich daraus speist, dass Schule eine Einrichtung der weißen Mittelschicht für die weiße Mittelschicht ist¹⁴, die die Spielregeln für die Kooperation von Eltern und Schule bestimmt, ist genauer zu beleuchten.

Forschungsarbeiten zur institutionellen Diskriminierung und weitere bildungssoziologische Studien belegen schon seit Jahrzehnten, dass Bildungserfolg nicht nur von den Voraussetzungen der jeweiligen Schüler_innen und ihren Familien abhängt. Vielmehr sind die „Mechanismen der Benachteiligung und des Ausschlusses bestimmter sozialer Gruppen in den regulären organisatorischen Strukturen, Programmen und Routinen der Schule eingebettet“ (Fürstenau/ Gomolla 2009, S. 10/ vgl. hierzu auch den Beitrag zu Kinderrechten in der Schule im vorliegenden Band).

Diese Diskriminierung zeigt sich auch in der Beurteilung schulischer Leistungen: Die Notenvergabe erfolgt nicht objektiv, sondern wird durch Vorannahmen von Lehrkräften beeinflusst. In diesem Sinne, so Sacher, könne man die Befunde zu Elternarbeit auch umformulieren: Während heimbasiertes Engagement der Eltern nachhaltig die Bildungsprozesse von Kindern positiv beeinflusst, wirkt sich schulbasiertes Engagement vor allem auf die Notengebung aus. In standardisierten Leistungstests ist dieser Effekt jedoch nicht mehr nachzuweisen. Begründet sieht er dies darin, dass das Engagement der Eltern in der Schule bloß das Wohlwollen der Lehrkräfte steigere, nicht aber die tatsächliche Leistungsfähigkeit (vgl. Sacher 2012, S. 234).

Ansätze zur Elternarbeit, die eher Eltern der sogenannten Mittelschicht dazu bewegen, sich mehr in der Schule zu engagieren und nicht auf die Stärkung und Einbeziehung weniger privilegierter Eltern zielen, verstärken also möglicherweise noch bestehende Ungleichheiten.

Zusammenfassend lässt sich aus dem aktuellen Forschungsstand ableiten, dass es für erfolgreiche Elternarbeit erforderlich ist, wirklich alle Eltern einzubeziehen und auf eine tatsächlich partnerschaftliche Zusammenarbeit hinzuarbeiten. Dafür ist aber eine veränderte Haltung der Schule und der einzelnen Lehrkräfte den Eltern gegenüber Voraussetzung.

Diese Haltung kann sich auf beiden Seiten auch und vor allem durch die Zusammenarbeit verändern, wenn es zu Begegnungen kommt, in denen auch persönliche Bedürfnisse und Standpunkte Raum haben. Ein Ansatz, der solche Begegnungen ermöglicht – die demokratische Schulentwicklung – wird in Kapitel 4 vorgestellt.

3 Herausforderungen in der Zusammenarbeit von Eltern und Schule

Die Schulsozialarbeit steht im Kontext der Zusammenarbeit von Eltern und Schule vor einer ganzen Reihe von Herausforderungen. Wie weiter oben beschrieben, ist die Zusammenarbeit der Akteur_innen formaler, informeller und non-formaler Bildung zur der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit unabdingbar. Das Verhältnis der verschiedenen Bildungsorte und -modalitäten ist jedoch von vielfältigen Schwierigkeiten geprägt. Nicht nur wird in der formalen Bildung die große Bedeutung der informellen Bildung, unter anderem für den Erwerb von formaler Bildung, meist verkannt, es stehen auch die Akteur_innen der informellen Bildung – also hauptsächlich Eltern, Kinder und Jugendliche – der formalen Bildung in ihrer Ausprägung Schule oft distanziert bis ablehnend gegenüber.

Schulsozialarbeit hat die Möglichkeit, über ihren anderen Zugang zu Kindern und Jugendlichen und ihren Eltern und ihre Position am Ort Schule eine Brückenfunktion einzunehmen, um die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule zu verbessern.

3.1 Zum schwierigen Verhältnis von Jugendhilfe und Schule

Allerdings ist auch die Beziehung zwischen non-formaler und formaler Bildung von verschiedenen Schwierigkeiten geprägt. Auch die non-formale Bildung der Kinder- und Jugendhilfe fördert Kompetenzen, die zum Teil die Voraussetzung für den Erwerb formaler Bildung schaffen. Die Beziehung zwischen den beiden ist aber schwierig, was zum großen Teil durch die historisch unterschiedliche Entwicklung der beiden Systeme bedingt ist. Im 19. Jahrhundert gab es noch eine ganze Reihe von Maßnahmen, die sozialpädagogische Anliegen und schulische Bildung miteinander verknüpften. Ab 1908 gab es zum Beispiel Schulpfleger_innen, zu deren Aufgaben nicht nur die Fürsorge für kranke und arme Kinder, sondern auch die Beratung von Eltern in Fragen der Erziehung und die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften zählte. Auf der Reichsschulkonferenz 1920 traten Vertreter_innen der Jugendwohlfahrt für eine Abgrenzung ihrer Aufgaben von denen der Schule ein, da sie eine Einengung ihrer Tätigkeiten durch die Schule befürchteten.

1924 wurde diese Aufgabentrennung mit der Verabschiedung des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes rechtlich besiegelt und die Aufgaben und Organe einer eigenständigen Jugendwohlfahrt als einer dritten Erziehungsinstanz neben Familie und Schule gesetzlich verankert (vgl. Olk et al. 2000, S. 11 ff.).

Diese historisch bedingten Sachverhalte zu betrachten ist notwendig, um die heutige Herausforderung der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe in Form der Schulsozialarbeit nachzuvollziehen. Schulsozialarbeit hat die Möglichkeit, die Zusammenarbeit von Eltern und Schule entscheidend voran zu bringen, die immer noch bestehenden Gräben zwischen Jugendhilfe und Schule erschweren diese Aufgabe jedoch sehr.

Jugendhilfe und Schule haben zwar die gleiche Zielgruppe, in der Schulsozialarbeit ist sie mit den Schüler_innen einer Schule sogar deckungsgleich, und verfolgen ein gemeinsames übergeordnetes Ziel, „die Verbesserung der Entwicklungs- und Aufwuchsbedingungen für Kinder und Jugendliche in einer modernen Gesellschaft“ (Olk et al. 2000, S. 14). Die Funktionen und der jeweilige Auftrag unterscheiden sich jedoch stark. Die vorherrschende Funktion von Schule ist die Qualifikations- und die Selektionsfunktion, die „leistungs- und konkurrenzgeprägte Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (ebd., S. 15). Die hauptsächliche Funktion von Jugendhilfe ist, schulische und gesellschaftliche Integration zu ermöglichen und die Folgen der Differenzierungsprozesse von Schule abzufedern.

Diese Unterschiede im jeweiligen beruflichen Selbstverständnis und in den Methoden haben, so Olk, zu „wechselseitigen Fehleinschätzungen, Mißverständnissen und Instrumentalisierungen beigetragen. Während Schule bzw. LehrerInnen geneigt sind, Jugendhilfe als einen Hilfsdienst bei persönlichen Schwierigkeiten sowie sozialen Konflikten heranzuziehen, versteigt sich Jugendhilfe immer wieder zu einer überzogenen Schulkritik; die Verantwortung für problematische Entwicklungsverläufe von Kindern und Jugendlichen wird allein einer ausschließlich an Leistung orientierten Schule zugeschrieben“ (ebd., S. 7).

Diese Schwierigkeiten wirken fort und zeigen sich in einer mangelnden gegenseitigen Wertschätzung der jeweiligen Arbeit. Aber auch durch weitere Faktoren wird die anzustrebende Zusammenarbeit auf gleicher Höhe erschwert. So gibt es einen deutlichen Statusunterschied zwischen Schulsozialarbeiter_innen und Lehrkräften, der sich nicht nur in unterschiedlicher Bezahlung, sondern auch in sehr unterschiedlicher Absicherung des Arbeitsplatzes zeigt. Während der Großteil der Lehrer_innen verbeamtet ist, erhalten Schulsozialarbeiter_innen meist auf ein Jahr befristete Verträge in Folge. Zudem sind Lehrer_innen an

Schulen zahlenmäßig deutlich in der Überzahl und Schulsozialarbeiter_innen oft darauf angewiesen, Zugeständnisse im Hinblick auf ihre Arbeitsgestaltung zu machen und Aufgaben wahrzunehmen, die sie nicht zu ihrem Profil zählen (wie z. B. Pausendienste, Begleitung bei Ausflügen etc.) wenn sie nicht alleine da stehen wollen.

Die Möglichkeiten der Schulsozialarbeit gemeinsam mit der Schule diese Situation zu verändern, werden später genauer betrachtet. Zunächst sollen die Schwierigkeiten, die eine Zusammenarbeit von Schule und Eltern behindern, in den Blick genommen werden.

3.2 Hindernisse in der Zusammenarbeit von Eltern und Schule

Wie weiter oben ausführlicher beschrieben, gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Ansätze zur Zusammenarbeit von Eltern und Schule. Sie verfolgen unterschiedliche Ziele und nutzen unterschiedliche Methoden. Gemeinsam ist den meisten, dass Ziele, Inhalte und Form der Zusammenarbeit von Seiten der Schule und Schulsozialarbeit vorgegeben werden. Die Eltern müssen sich danach richten – oder die Zusammenarbeit läuft suboptimal. Abgesehen von diesem eher strukturellen Problem – das aber auch schon mehrere der folgenden Aspekte beinhaltet – können verschiedene Hindernisse definiert werden, die einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit im Weg stehen.

Einer der wichtigsten und zugleich – zumindest von Schulseite – kaum wahrgenommenen Aspekte ist der **Macht**-Aspekt. Es besteht ein bedeutsames Machtgefälle zwischen Lehrer_innen und Eltern. Schule vergibt Zertifikate, die Schüler_innen Zukunftschancen eröffnen – oder auch verschließen (vgl. Fürstenau/Gomolla 2009). Die Notenvergabe soll zwar objektiv erfolgen, dass dem aber nicht so ist, ist durch verschiedene Studien belegt (vgl. Vodafone Stiftung 2011). Eltern befürchten, durch ihr Auftreten in der Schule ihren Kindern zu schaden und damit ihre Zukunftschancen negativ zu beeinflussen. Die Macht, die Schule, aber auch die einzelnen Lehrer_innen gegenüber den Schüler_innen und den Eltern haben, wird vom Lehrpersonal so gut wie nicht reflektiert.

Gerade darin, dass Macht (meist) nicht benannt und nicht reflektiert wird, liegt eine Gefahr. Oder andersherum formuliert: Wird die Macht der Lehrer_innen bewusst gemacht und reflektiert, birgt das eine Menge Chancen. Lehrer_innen, die ihre Macht reflektieren, sind eher bereit, diese Macht auch zu teilen und können darüber auch Entlastung erfahren. Um zu einem demokratischen Umgang mit Macht zu gelangen, ist der erste Schritt, die Machtverhältnisse zu erkennen, zu benennen und zu hinterfragen (vgl. dazu auch Knauer/Hansen 2010).

Auch aus der in der Regel längeren **Verweildauer** der Lehrer_innen am Ort Schule wird von ihnen ein Vorrecht in der Gestaltung der Elternarbeit abgeleitet. Für Lehrer_innen ist die Schule ihr Arbeitsplatz und sie bleiben im Durchschnitt mehrere Jahrzehnte dort. Schüler_innen und ihre Eltern kommen und gehen und auch die Ansprüche, die an Schule gestellt werden, verändern sich ständig. Darum ist es leicht nachvollziehbar, dass Lehrer_innen sich nicht jedem Wandel unterwerfen und sich auch nicht von den Eltern vorschreiben lassen möchten, wie Elternarbeit auszusehen hat.

Die mit dieser Befürchtung verknüpfte, weit verbreitete **Abwehrhaltung** steht der Entwicklung zur partnerschaftlichen Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern zusätzlich im Weg. Dabei kann es bei einer Partnerschaft natürlich gerade nicht darum gehen, dass eine Seite der anderen Vorschriften macht.

Die Vorbehalte auf Seiten der Lehrer_innen scheinen aber groß zu sein. So hat Sacher in einer Studie 2004 festgestellt, dass nur wenige Lehrer_innen bereit sind, Eltern beispielsweise an der Gestaltung des Unterrichts zu beteiligen. „Auch wohlmeinende und sinnvolle Vorschläge werden leicht als unqualifiziertes ‚Hineinreden‘ abgetan. Fast 60% der Lehrkräfte wollen nicht, dass die Eltern ihnen Vorschläge zur Verbesserung der Schule machen, fast ein Drittel beachtet Vorschläge der Eltern nicht und die Hälfte wünscht nicht, dass Eltern ihnen helfen“ (Sacher 2012, S. 235; vgl. auch Sacher 2004).

Die Befürchtung auf Seiten der Eltern – durch Kontakt zu den Lehrer_innen ihren Kindern eher zu schaden als zu nutzen – wird durch die üblichen **Anlässe** für die Zusammenarbeit von Eltern und Schule verstärkt. In vielen Fällen kommt es erst bei Problemen des Kindes in der Schule zum direkten Eins-zu-eins-Kontakt zwischen Eltern und Lehrkräften. Meine Arbeitserfahrung als Sozialpädagogin an einer Berliner Grundschule zeigt, dass diese Gespräche in vielen Fällen nicht das gemeinsame Suchen nach Lösungen zum Inhalt haben, wie es in einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft eigentlich selbstverständlich sein sollte, sondern eine Belehrung der Eltern durch die Lehrer_innen (vgl. Werthern 2007).

Die sich in solchem Verhalten widerspiegelnde **Haltung** der Lehrer_innen den Eltern gegenüber ist meiner Meinung nach eine der grundlegenden Schwierigkeiten und größten Herausforderungen bei der Umgestaltung der Beziehung zwischen Eltern und Schule. Auf beiden Seiten ist die Beziehung von **Ängsten** und **Vorbehalten** beeinflusst, die sich oft in einer ablehnenden, zum Teil auch abwertenden Haltung niederschlagen. Von Seiten der Pädagog_innen werden die Eltern meist nicht als gleichberechtigte Partner_innen angesehen.

Vielmehr sind sie der Meinung, die Deutungshoheit über Bildungsprozesse und Verhaltensregeln zu haben und leiten daraus auch ab, die Eltern zurechtweisen und belehren zu dürfen, sie aus Entscheidungen aber weitgehend heraus zu halten. Die Haltung vieler Eltern gegenüber der Schule ist auch nicht unproblematisch, aber aufgrund der oben angeführten Machtungleichheit und der strukturellen Bedingungen von Schule sehe ich die Haltung der Pädagog_innen kritischer und messe ihrer Veränderung größeres Gewicht bei. Zudem bin ich der Ansicht, dass eine bei Pädagog_innen beginnende Haltungs- und Verhaltensänderung wechselwirksam die Haltung der Eltern gegenüber den Lehrer_innen und Schule in ihrer Gesamtheit entscheidend positiv beeinflussen kann.

Einher mit der Haltung geht eine oft **defizitorientierte Sicht** auf Eltern. Viele der durchaus gut gemeinten Ansätze zur Elternarbeit „laufen Gefahr, stereotype, defizitorientierte und paternalistische Sichtweisen zu reproduzieren“ (Fürstenau/Gomolla 2009, S. 14). Dieser defizitorientierte Blick versperrt oft die Wahrnehmung vorhandener Ressourcen in den Familien und richtet sich vor allem auf Familien mit Migrationshintergrund, Ein-Eltern-Familien und Familien mit niedrigem sozialen Status (vgl. Fürstenau/Gomolla 2009).

Die **Strukturen** der konventionellen kollektiven Elternbeteiligung sind in verschiedener Hinsicht defizitär: „Elternvertretungen sind häufig nicht repräsentativ für die Elternschaft, deren Mandat sie ausüben. Vor allem Eltern 'bildungsferner' Schichten und MigrantInnen sind zu wenig in Elterngremien vertreten. Überdies haben Elternvertreter nur wenig Kontakt zu den Eltern, die sie eigentlich vertreten – nicht zuletzt weil sie sich infolge eines falschen Rollenverständnisses primär als Helfer und Unterstützer der Schule und der Schulleitung sehen und weniger als Repräsentanten der Elternschaft“ (Sacher 2012, S. 235).

Zu diesem Ungleichgewicht in der Repräsentanz verschiedener Elterngruppen kommt verstärkend eine Auswirkung der Reformen im Bildungssystem hinzu: Eltern werden noch stärker als bisher von Schule in die Verantwortung genommen – dadurch vergrößert sich zusätzlich das Ungleichgewicht zwischen der Einflussnahme privilegierter Eltern(gruppen) und den Eltern, die „weniger geübt und versiert sind, ihre Interessen zu artikulieren und durchzusetzen“ (Fürstenau/Gomolla S. 14).

3.3 Vielfalt der Eltern

Eltern sind keineswegs eine homogene Gruppe, sondern genauso vielfältig wie alle Menschen. Was sie verbindet, ist allein die Tatsache, dass sie Kinder haben.

In den letzten Jahrzehnten hat sich die Vielfalt von Lebensentwürfen und auch von Familienformen weiter ausdifferenziert. Familienformen, die sich von der klassischen „Mutter, Vater und zwei Kinder-Konstellation“ unterscheiden, sind – auch durch höhere Trennungsraten – häufiger geworden und ihre gesellschaftliche Akzeptanz nimmt stetig zu. Trotzdem ist festzustellen, dass der gesellschaftliche Mainstream stark am klassischen Familienbild festhält. Das lässt sich an der Darstellung von Familien in der Werbung, in populären Familienfilmen und in den meisten Kinderbüchern erkennen.

Auch die Schule tut sich noch schwer mit der Anerkennung der Familienvielfalt. „Andere Elternschaften“¹⁵, wie beispielsweise Ein-Eltern-Familien oder Regenbogenfamilien, tauchen nur marginal in Schulbüchern auf. Auch die Organisation von Schule und die Erwartungen, die an Eltern bestehen, lassen darauf schließen, dass Schule sich in weiten Teilen noch immer an einem althergebrachten Familienmodell orientiert, bei dem beispielsweise davon ausgegangen wird, dass zwei Elternteile in der Familie zur Verfügung stehen, die sich ihre Aufgaben so aufgeteilt haben, dass ein Elternteil bereit steht, um Hausaufgaben zu betreuen, Wandertage zu begleiten, Feste zu organisieren, Kuchen zu backen und zu verkaufen, die Postmappe regelmäßig zu kontrollieren, auf alle anfallenden Schreiben sofort zu reagieren oder Materialien zu organisieren etc.

Die Vielfalt von Eltern und von Familienformen anzuerkennen, ist ein unumgänglicher Schritt auf dem Weg zu einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit von Eltern und Schule. Dazu gehört, die Einzigartigkeit jeder Familie anzuerkennen und wertzuschätzen. Jede Familie hat ihre eigenen Herausforderungen, ihre eigene Geschichte und ihre eigene Familienkultur. Diese Verschiedenheit gilt es wertfrei anzuerkennen. Zugleich kann die Zuordnung von Eltern zu bestimmten Gruppen hilfreich sein, um besondere Herausforderungen, mit denen diese Eltern konfrontiert sind oder welche die Zusammenarbeit dieser Eltern mit Schule mit sich bringt, zu benennen. Aus diesem Grund werde ich im Folgenden verschiedene Elterngruppen genauer betrachten. Natürlich lässt sich kein Mensch nahtlos in nur eine Gruppe einsortieren, es gibt verschiedene Überschneidungsmöglichkeiten, zum Beispiel ein alleinerziehender schwuler Vater mit Migrationshintergrund, der Akademiker ist.

3.3.1 Ein-Eltern-Familien

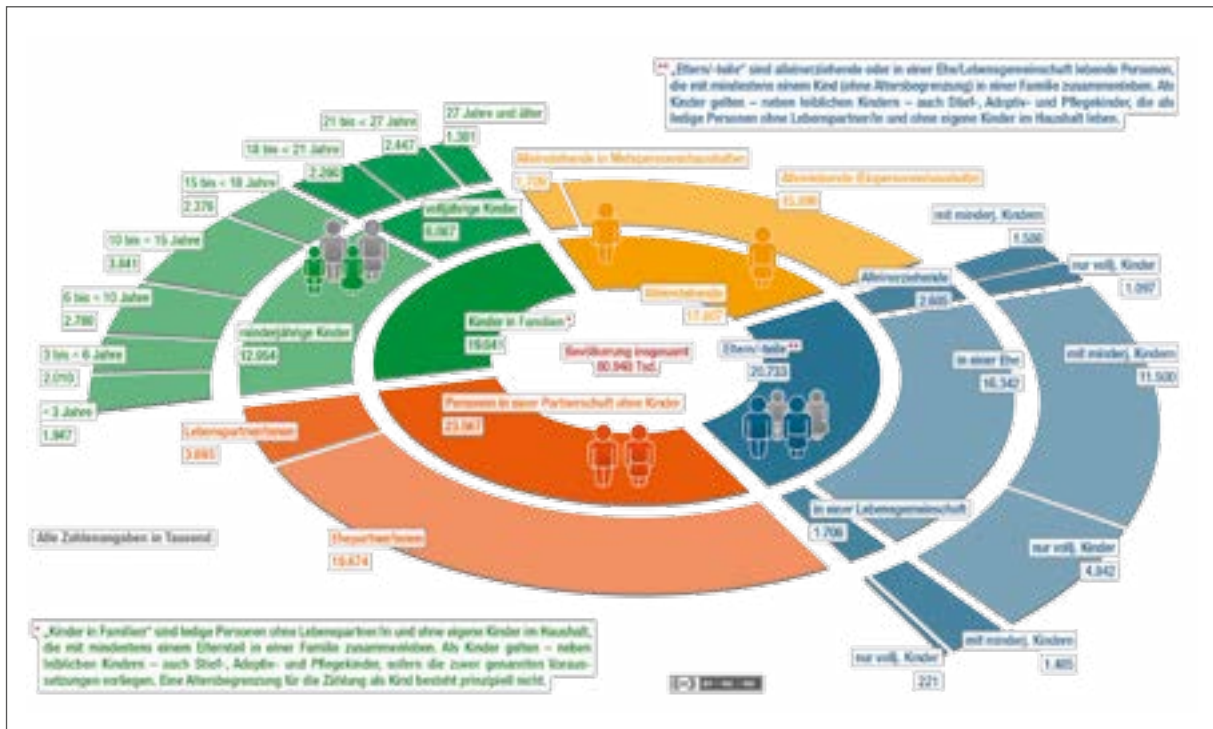
Jede fünfte Familie in Deutschland ist eine Ein-Eltern-Familie, damit hat sich der Anteil dieser Familienform seit den 1970er Jahren verdoppelt. 17 Prozent aller Kinder unter 18 Jahren leben in Ein-Eltern-Familien, das

sind insgesamt 2,2 Millionen Kinder, die bei 1,6 Millionen Elternteilen aufwachsen. In den neuen Bundesländern ist der Anteil von Ein-Eltern-Familien mit 26 Prozent im Vergleich zu den alten Bundesländern (18 Prozent) deutlich höher (Stand 2011).¹⁶ Ein-Eltern-Familien entstehen durch Trennung oder Scheidung eines Paares, durch den Tod eines Elternteils oder auch als bewusste

Entscheidung, von Beginn an ein Kind alleine groß zu ziehen. Die Zahl alleinerziehender Väter ist in den letzten Jahren gesunken, ihr Anteil an den Ein-Eltern-Familien macht nur noch zehn Prozent aus. Dabei ist auffallend, dass alleinerziehende Mütter oft jüngere Kinder betreuen während bei alleinerziehenden Vätern meist ältere Kinder (> 10 Jahre) leben.

Abbildung 1: Eltern/-teile, Kinder in Familien, Personen in einer Partnerschaft ohne Kinder und Alleinstehende in Tausend, 2011

Quelle: Statistisches Bundesamt: Mikrozensus 2011, Lizenz: Creative Commons by-nc-nd/3.0/de, www.bpb.de 2012



Der Begriff alleinerziehend legt zwei Schlüsse nahe, die nicht unbedingt zutreffen müssen. Zum einen beinhaltet er eine negative Sichtweise: die Abwesenheit einer zweiten Elternperson wird zur (defizitären) Definition für die Familiensituation. Zum zweiten trifft es nicht unbedingt zu, dass das Kind allein erzogen wird. Verwandte, Freunde, Nachbarn, die auch in Zwei-Eltern-Familien eine wichtige Sozialisationsfunktion einnehmen, werden von Ein-Eltern-Familien oft stärker in das Familienleben mit einbezogen. Häufig existiert ein stabileres Netzwerk als bei Zwei-Eltern-Familien. Das soll aber nicht darüber hinweg täuschen, dass die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen Ein-Eltern-Familien benachteiligen. Sie sind stärker von Armut gefährdet oder direkt betroffen, haben geringere berufliche Chancen und insgesamt schlechtere Teilhabemöglichkeiten (vgl. Asmus 2011, S. 7). In Ein-Eltern-Familien muss eine Person sich um alles kümmern – Einkommen, Kinderbetreuung sowie Haushalt und dabei Arbeitszeiten und -anforderungen mit den Zeiten von institutioneller Kinderbetreuung aufeinander abstimmen.

Ogleich 59 Prozent aller Alleinerziehenden erwerbstätig sind, haben sie ein doppelt so hohes Risiko wie der Bevölkerungsschnitt, in Langzeitarmut zu leben. Die größte und beständigste Gruppe der in Armut lebenden Kinder sind die Kinder aus Ein-Eltern-Familien (Asmus 2011, S. 2). Frauen werden auf dem Arbeitsmarkt ohnehin benachteiligt: Sie werden auch für gleiche Arbeit schlechter bezahlt als Männer, sind häufiger im Niedriglohnsektor und in Teilzeit beschäftigt und sehr viel seltener als Männer in Führungspositionen zu finden (vgl. Klammer et al. 2011). Die Situation vor der alle Eltern stehen, Familienleben und Beruf zu vereinbaren, ist für Alleinerziehende noch schwieriger. Auch durch das Steuerrecht und Sozialversicherungsmodelle zu Gunsten Verheirateter werden Alleinerziehende benachteiligt. Das sogenannte Ernährermode – der Mann ist für das Familieneinkommen zuständig, die Frau für Hausarbeit und Kinderbetreuung – ist nicht nur in vielen Köpfen noch fest verankert, es findet sich auch in Teilen des Arbeits-, Sozial- und Unterhaltsrechts wieder (vgl. Asmus 2011, S. 6).



Foto: zoomyimages/fotolia.com

Gleichwohl hat eine repräsentative Befragung von Kindern aus Ein-Eltern-Familien ergeben, dass sie mindestens genau so viel Aufmerksamkeit und Zuwendung erfahren wie Kinder aus Zwei-Eltern-Familien. Die meisten dieser Eltern würden große Anstrengungen unternehmen, um ihren Kindern gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen (vgl. ebd.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Ein-Eltern-Familien gesellschaftlich und strukturell benachteiligt werden. Nicht die Familienform ist das Problem, sondern die gesellschaftlich nicht gelösten Schwierigkeiten. Der Blick auf diese Familien ist aber oft ein problematisierender, so werden z. B. Schwierigkeiten, die Jungen in der Schule haben, verallgemeinernd darauf zurückgeführt, dass sie „alleine bei ihrer Mutter aufwachsen“ und darum unter dem Verlust männlicher Rollenvorbilder und einer vermeintlichen familiären Instabilität litten. Ein-Eltern-Familien zeichnen sich auch dadurch aus, dass diese Familienform auch eine vorübergehende sein kann, ein Drittel aller Alleinerziehenden lebt nach weniger als drei Jahren wieder mit weiteren Erwachsenen zusammen (vgl. ebd., S. 2).

3.3.2 Regenbogenfamilien

Die Bezeichnung „Regenbogenfamilien“ für Familien, in denen mindestens ein Elternteil schwul, lesbisch, bi- oder transsexuell ist – vor allem verwendet für Familien, in denen ein gleichgeschlechtliches Paar ein oder mehrere Kinder aufzieht – leitet sich vom Regenbogen als Symbol für die schwules lesbische Bewegung ab.

Verschiedene Studien zeichnen ein differenziertes Bild der Lebens- und Bildungssituationen von Kindern in Regenbogenfamilien. 2007/2008 wurde im Auftrag des Bundesjustizministeriums vom Bayerischen Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg (ifb) die erste Studie über Kinder, die in Deutschland in Regenbogenfamilien aufwachsen, durchgeführt (vgl. Rupp 2009). Ergänzt wurde sie durch eine psychologische Kinderstudie vom Bayerischen Staatsinstitut für Frühpädagogik in München (ifp).¹⁷

Für die Studie wurden 1059 Eltern in gleichgeschlechtlichen Lebensgemeinschaften befragt, 866 von ihnen in einer Eingetragenen Lebenspartnerschaft lebend. Der mit 7 Prozent geringe Anteil von schwulen Vätern unter den Befragten spiegelt die aktuelle Situation wider: Die meisten Kinder in Regenbogenfamilien wachsen bei ihren Müttern auf. Für schwule Paare ist es bedeutend schwerer als für lesbische, zu einem Kind zu kommen. In der Studie wurden 95 Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 10 und 18 Jahren telefonisch zu zentralen Aspekten ihrer

Entwicklung, wie beispielsweise die Beziehung zu ihren Eltern, Konflikten innerhalb der Familie und eigenen Diskriminierungserfahrungen, befragt. Die Studie belegt, dass Kinder, die in Regenbogenfamilien aufwachsen, keine Nachteile in ihrer Entwicklung haben. Die Kinder und Jugendlichen selbst bewerten ihre Familiensituation und den Einfluss auf ihre Entwicklung positiv. Sofern sie einen Einfluss wahrnehmen, dann dass sie sich offener, toleranter und selbständiger entwickeln. Einige sprechen aber auch von Angst vor ablehnenden Reaktionen oder möglicher Diskriminierung.

Mit 53 Prozent hat die knappe Mehrheit der Kinder schwuler und lesbischer Eltern bisher keine soziale Diskriminierung erfahren. Die erfahrenen Diskriminierungen sind hauptsächlich in Form von Hänseleien oder Beschimpfungen durch Gleichaltrige geschehen, überwiegend in der Schule. Eltern berichten von überwiegend positiven Erfahrungen mit den pädagogischen Einrichtungen, sowohl in ihrer Akzeptanz als gleichgeschlechtliche Eltern wie auch über die Art der Darstellung homosexueller Lebensweisen. In jeder sechsten Schule oder Kita sind Regenbogenfamilien oder gleichgeschlechtliche

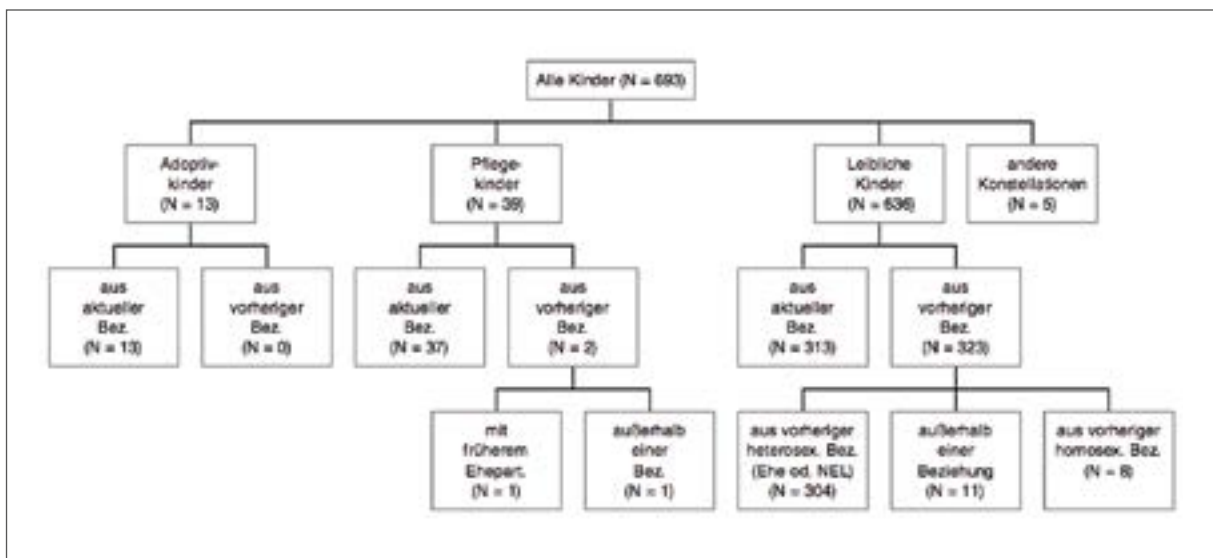
Lebensweisen jedoch kein Thema und jede dritte Regenbogenfamilie berichtet von Verhaltensunsicherheiten der Pädagog_innen.

Die Studie ergab, dass zum Zeitpunkt der Befragung ca. 7000 Kinder in Deutschland in Regenbogenfamilien aufwachsen, davon ca. 2.200 Kinder in Eingetragenen Lebenspartnerschaften. Die Zahl der Kinder mit gleichgeschlechtlichen Eltern ist noch höher, sie leben aber entweder nicht mit ihrem homosexuellen Elternteil zusammen oder die Eltern haben sich noch nicht geoutet.

Die Zahl der Kinder, die in eine gleichgeschlechtliche Partnerschaft hineingeboren wurden, hält sich in etwa die Waage mit der Zahl der Kinder, die aus einer früheren heterosexuellen Beziehung stammen. Nur 1,9 Prozent der Kinder kam über eine Adoption in die Familie, 6 Prozent als Pflegekinder. Ein Viertel aller Kinder wurde von dem nicht-leiblichen Elternteil als Stiefkind adoptiert (vgl. Rupp 2009, S. 284). Die Stiefkindadoption innerhalb einer Eingetragenen Lebenspartnerschaft ist rechtlich möglich, die gemeinsame Adoption eines Kindes jedoch nicht (vgl. ebd., S. 287).

Abbildung 2: Kinder in Regenbogenfamilien

Quelle: Rupp 2009, S. 284



Fazit: Die häufige Annahme, das Aufwachsen in Regenbogenfamilien sei für Kinder nachteilig, bestätigt sich nicht. Das Geschlecht der Eltern ist nachrangig, entscheidend ist das in der Familie vorherrschende Klima – und das ist in den Regenbogenfamilien überwiegend gut und somit für die Entwicklung der Kinder förderlich. Der Grund für das überwiegend positive Familienklima wird in der demokratischeren und gleichberechtigteren Aufgabenteilung gleichgeschlechtlicher Paare gegenüber heterosexuellen Paaren gesehen. Diese demokratische

Familienkultur könnte beispielgebend für andere Familienformen sein. „Das macht etwas mit einer Gesellschaft, wenn sich Familienleben verändert, im positiven Sinne“ sagt die Sozialpädagogin Stephanie Gerlach, die sich seit mehr als 20 Jahren mit Regenbogenfamilien beschäftigt (Gerlach in Füssler 2013, S. 16).

Als verstärkender Faktor kommt hinzu, dass in den meisten Regenbogenfamilien Wunschkinder leben. Die Eltern haben mit viel Aufwand und Engagement ein

Zusammenleben mit ihren Kindern ermöglicht, so dass die Kinder und das gemeinsame Familienleben häufig einen sehr hohen Stellenwert bei den Eltern haben.

Die Lebenssituation von Kindern in Regenbogenfamilien bietet demnach grundsätzlich also gute Ausgangsbedingungen für eine gelingende Zusammenarbeit von Schule, Eltern und Kindern. Allerdings haben die Studien gleichzeitig eine deutliche Unsicherheit im Umgang der Pädagog_innen mit Regenbogenfamilien gezeigt. Für Schule und Schulsozialarbeit stellt sich damit die Aufgabe, gleichgeschlechtliche Familienformen sichtbar zu machen ohne sie zu diskriminieren. Diskriminierungen durch andere im Schulkontext müssen thematisiert werden.

Schulsozialarbeiter_innen sind stärker als Lehrer_innen gewohnt und dafür ausgebildet, mit Vielfalt umzugehen und diese wertzuschätzen. Über eine eigene Haltung, welche die Vielfalt von Familienformen willkommen heißt, statt von der Norm der heterosexuellen, weißen Mittelschichtsfamilie mit zwei Kindern abweichende Familienformen zu problematisieren, können sowohl Regenbogenfamilien Wertschätzung und Stärkung erfahren wie auch der Abbau vorurteilsgeprägter Haltungen im Kollegium und der Schüler_innenschaft positiv beeinflusst werden. Praktisch könnte sich das beispielsweise in Projekten niederschlagen, welche verschiedene Familienkulturen sichtbar machen.

3.3.3 Eltern mit Migrationshintergrund

Der Zusammenarbeit von Eltern mit Migrationsgeschichte und Schule kommt eine besondere Bedeutung zu. Keine andere definierte Gruppe wird so sehr als homogene Gruppe gesehen, keiner anderen Elterngruppe wird in ihrer Gesamtheit so viel Negatives in Bezug auf ihr Engagement für die Bildung ihrer Kinder zugeschrieben.

Zugleich gibt es bestimmte faktische Hürden, die in dieser Gruppe häufiger auftreten als in anderen Gruppen von Eltern. Die augenscheinlichste Problematik in der Zusammenarbeit von Schule und Eltern mit Migrationsgeschichte ist die in vielen Fällen eingeschränkte gemeinsame Sprache von Pädagog_innen und Eltern. Nicht nur wird dadurch die Verständigung immens erschwert, oft führt die sprachliche Unsicherheit zu einer allgemeinen Verunsicherung auf Seiten der Eltern, die dann oft zu einem verstärkten Rückzug aus der Schule führt. Hinzu kommt, dass die Herkunftssprache der Familien und auch ihre Mehrsprachigkeit nicht gewürdigt, sondern in den meisten Fällen, zumindest wenn es sich um Sprachen wie türkisch, arabisch, polnisch, russisch und nicht beispielsweise englisch oder französisch handelt, abgewertet wird.

Verstärkt wird die Unsicherheit auf Seiten der Eltern durch die oft mangelnde Vertrautheit mit deutschen staatlichen Einrichtungen. Auch im Bezug auf Schule wissen viele nicht, was von ihnen erwartet wird und wie sie sich verhalten sollen. Viele Eltern haben zudem Angst, durch häufigen Kontakt mit der Schule ihren Kindern zu schaden. Diese Problematik wird in vielen Schulen durch mangelhaften Kommunikations- und Informationsfluss innerhalb der Schule, aber auch nach außen und zwischen Schule und Eltern, verschärft.

Faktische Hürden wie die Sprachproblematik erschweren die Zusammenarbeit mit den Eltern. Oft werden die Kinder zum Übersetzen hinzugezogen, dies birgt aber neue Schwierigkeiten. Den Kindern wird damit eine Menge Verantwortung übertragen, sie müssen unter Umständen Themen übersetzen, die sie selbst betreffen und geraten in der Beziehung zwischen Eltern und Schule in eine Rolle, die ihrem Status nicht entspricht und sie eventuell belastet. Auch für die beteiligten Erwachsenen ist diese Konstellation schwierig. Für die Eltern kann es belastend sein, auf die Unterstützung ihrer Kinder angewiesen zu sein und sie können beispielsweise Fragen, die das Kind betreffen, nicht ganz frei ansprechen. Auch die Pädagog_innen werden sich wahrscheinlich in dem, was sie mit den Eltern besprechen, aus Rücksichtnahme auf das Kind zurückhalten.

Es gibt verschiedene andere Ansätze, auf die bei sprachlichen Verständigungsschwierigkeiten zurückgegriffen werden kann. Am Einfachsten ist es natürlich, sprachkundige Erwachsene innerhalb der Schule hinzu zu ziehen. Dies ist ein Argument für die vermehrte Einstellung von Migrant_innen in den Schuldienst. In Berlin haben Schulen die Möglichkeit, einen Vertrag mit dem Gemeindedolmetschdienst¹⁸ abzuschließen und somit Sprach- und Kulturmittler in über 40 Sprachen für Elterngespräche anfordern zu können. Auch weitere Projekte, wie die Sprach- und Kulturmittler_innen der Arabischen Elternunion oder Stadtteilmütter, können bei sprachlichen und anderen Verständigungsschwierigkeiten weiterhelfen. Die sprachliche Hürde kann also mit gutem Willen und geringen finanziellem¹⁹ Aufwand überwunden werden.

Die größte Hürde liegt m. E. auch nicht in sprachlichen oder „kulturellen“ Unterschieden begründet, sondern in der Haltung. Auf beiden Seiten – Eltern und Schulseite – existieren Ängste und Vorbehalte, die der Zusammenarbeit von Schule und (v. a.) Eltern mit Migrationshintergrund im Weg stehen. Da das Machtgefälle zwischen Schule und Eltern hoch ist und der Schule vorbehalten ist, Art und Umfang von Elternarbeit oder auch Elternbeteiligung zu definieren, muss vor allem an der Haltung von Schule bzw. den in Schule arbeitenden Pädagog_innen angesetzt werden.

Der Blick auf Kinder und Eltern mit Migrationshintergrund ist meist ein defizitärer (vgl. dazu auch Fürstenau/Gomolla 2009). Eine Schule mit einem hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund wird im öffentlichen Diskurs mit einer Problemschule gleichgesetzt. Auch in der Bezeichnung „ndH-Kinder“ als Abkürzung für „Kinder mit nicht-deutscher Herkunftssprache“ zeigt sich eine Abwertung dieser Kinder. Eine weitere Abwertung von Kindern mit Migrationsgeschichte erfolgt durch die oft beschworene „gute Mischung“ von herkunftsteutschen und migrantisches Kindern, die eine Schule angeblich brauche, denn eine gute Mischung ist es nur, wenn ein bestimmter Mindestanteil herkunftsteutscher Kinder enthalten ist.

Kinder aus Migrantenfamilien werden durch das deutsche Schulsystem diskriminiert. Verschiedene Untersuchungen haben gezeigt, dass Kinder mit Migrationshintergrund schlechter benotet werden und selbst bei gleichen Leistungen seltener eine Gymnasialempfehlung erhalten als „herkunftsteutsche“ Kinder (vgl. Gomolla 2013, S. 94 f.; siehe dazu auch den Beitrag zu Kinderrechten in der Schule im vorliegenden Band). Gleichzeitig wird die Ursache für schulisches Scheitern bei Kindern mit Migrationshintergrund sehr viel weniger in der Schule gesucht als vielmehr an Kollektivmerkmalen der Kinder und ihrer Eltern festgemacht (vgl. Fürstenau/Gomolla 2009).

Praxis und Forschung zeigen damit deutlich, dass Kinder und Eltern aufgrund ihrer Migrationsgeschichte und ihrer sozialen Herkunft in und durch die Schule benachteiligt werden. Verstärkt wird das durch die zunehmende Segregation an deutschen Schulen, die ihrerseits durch die Bemühungen „bildungsbewusster“ Eltern, ihren Kindern die besten Bildungschancen zu ermöglichen, verstärkt wird.

3.3.4 „Bildungsbewusste“ Eltern

Die Problematik der „bildungsbewussten“ oder „überengagierten“ Eltern wird wenig beachtet, da allgemein der Wunsch nach mehr Elternengagement besteht und Bildungsbewusstsein auf den ersten Blick auch nicht als problematisch eingestuft wird. Die Macht, die Eltern der mittleren und oberen Sozialschichten²⁰ in Bezug auf Schule haben und der Einfluss, den sie geltend machen, sollte jedoch nicht unterschätzt werden.

Eltern mittlerer und oberer Sozialschichten wissen oft besser über ihre Rechte Bescheid als Eltern unterer sozialer Schichten und zugewanderte Eltern. Zudem verfügen sie meist über größere Ressourcen, diese durchzusetzen. Schon diese Ungleichheit allein ist bedenklich, wirklich schwierig wird es aber dadurch, wenn die Sorge privilegierter Eltern um den Bildungsverlauf ihres Kindes mit möglicherweise rassistischen Zuschreibungen verknüpft

wird. So ist für viele Eltern eine Schule mit einem hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund automatisch gleichzusetzen mit einer schlechten Schule (vgl. Fürstenau/Gomolla 2009; Lehmann 2012).

Dieser Annahme folgend, setzen sie sehr viel Energie frei, um ihr Kind nicht in diese Schulen einzuschulen. So ist in Berlin inoffiziell bekannt, dass es viele Eltern gibt, die ihre Kinder unter falscher Adresse melden, um ihr Kind so in einem anderen Einzugsgebiet und somit an einer anderen Schule unterzubringen. Ein weiterer Weg ist die Anmeldung der Kinder an Privatschulen. Dieser Weg steht aufgrund der Kosten hauptsächlich den besserverdienenden Eltern offen. Die Schere zwischen den sozialen Schichten wird so immer größer.

Ein weiterer, kontrovers diskutierter Weg sind Gruppenanmeldungen von Kindern. So geriet dieses Jahr die Lenau-Grundschule in Berlin in die Kritik, die seit drei Jahren Gruppenanmeldungen von Kindern, die sich aus der Kita kennen, erlaubt. Mit dieser Initiative wollte die Schule den oben angesprochenen Vorbehalten und den damit einhergehenden Ängsten der Eltern entgegenwirken. Vor Beginn der Initiative lag der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund, die die Lenau-Grundschule besuchen, bei mehr als 75 Prozent, schon im zweiten Jahr der Initiative lag der Anteil bei 65 Prozent. Im Jahr 2013 war das Interesse der „herkunftsteutschen“ Eltern aus dem Kiez noch größer, was in diesem speziellen Fall dazu führte, dass in einer Klasse fast nur „herkunftsteutsche“, in der Parallelklasse fast ausschließlich Schüler_innen mit einem türkischen oder arabischen Migrationshintergrund saßen. Dieser Zustand führte zu Protesten und einem großen Medienecho. Zwei Wochen nach Schulbeginn ordnete der Senat eine Neumischung der Klassen an, mit der Begründung, jede Schule müsse auf eine ausgewogene ethnische Mischung achten (vgl. Schmitz 2013).

3.4 Zwischenfazit

Diese Beispiele zeigen nicht nur, welcher Vielfalt an Elterngruppen sich Schule gegenüber sieht und dass eine dringende Notwendigkeit besteht, sich diese Vielfalt bewusst zu machen und sich ihr zu öffnen. Die Beispiele zeigen auch die Gefahr, die in der Entwicklung liegt, dass diese Elterngruppen gegeneinander ausgespielt werden bzw. privilegierte Elterngruppen in Sorge um die Bildung ihrer eigenen Kinder die zunehmende Bildungsbenachteiligung ganzer Gruppen von Kindern nicht nur in Kauf nehmen, sondern befördern.

Unsere Gesellschaft, und Schule ist eine Kernzelle dieser Gesellschaft, schafft es nicht, die Benachteiligung von Kindern und ihren Eltern auszugleichen. Familien werden

aufgrund ihrer Lebensform, ihrer Herkunft und vor allem aufgrund ihres sozialen Status²¹ benachteiligt. Die soziale Situation der Familien hat dabei wahrscheinlich den größten Einfluss auf die Bildungsbiographien von Kindern und Jugendlichen, wobei sich die Kategorien in vielen Fällen verschränken. So sind viele Migrantenfamilien in Deutschland sozial schlechter gestellt und gerade in Ein-Eltern-Familien ist – wie oben beschrieben – das Armutsrisiko groß.

Diese Benachteiligungen aufzufangen und trotz der unterschiedlichen Ausgangsbedingungen gleich gute Chancen auf Bildung für alle Kinder und Jugendlichen zu schaffen, ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe und Bedarf Anstrengungen auf mehrerer Ebenen. Schule und Schulsozialarbeit können das nicht alleine schaffen. Aber jede Schule kann für sich beginnen, indem sie nicht darauf wartet, dass sich die Verhältnisse zum Guten wenden oder etwa eine andere „Mischung“ an ihrer Schule zustande kommt.

Indem Schulen die Eltern und Kinder ihrer Schule als „die Richtigen“ ansehen, mit ihnen gemeinsam daran arbeiten, die Bedingungen für alle Menschen in und an der Schule zu verbessern und sich auch in den Sozialraum öffnen und sich aus ihm Unterstützung holen, können sie ihre eigene Schule Schritt für Schritt zu einem Lebensraum machen, den Eltern, Kinder und Lehrer_innen als ihre Schule begreifen. Der Schulsozialarbeit kommt dabei eine äußerst wichtige Rolle zu, da sie durch ihre Rolle und Aufgabenstellung nicht nur Schule und Jugendhilfe miteinander verknüpft, sondern auch die Schule mit dem Sozialraum. Das Ziel muss dabei sein, dass Schule alle Eltern einbezieht und vielfältige Möglichkeiten des Austauschs schafft. Nur im Austausch miteinander können bestehende Vorurteile bewusst werden, Bedürfnisse artikuliert, Ideen entwickelt werden und gegenseitige Unterstützung geleistet werden.

4 Ansätze gelingender Elternarbeit

Es gibt nicht das eine Rezept für gute Elternarbeit, da alle Schulen und auch alle Eltern unterschiedlich sind. Was sich aber verallgemeinern lässt, ist, dass die Einstellung und Haltung den Eltern gegenüber ein wichtiger Faktor ist, der die Qualität und das Gelingen von Elternarbeit entscheidend beeinflusst.

Eine der Schulen, die sich auf den langen Weg zu einem anderen Miteinander gemacht haben, ist die Fichtelgebirge-Grundschule in Berlin-Kreuzberg. Diesen Prozess durfte ich aus verschiedenen Blickwinkeln viele Jahre lang begleiten.²² Und gerade das berührt einen wichtigen Punkt, auf den ich später noch einmal detaillierter eingehen werde: Der Weg von Elternarbeit im konventionellen Sinn hin zu Elternbeteiligung oder einer Erziehungs- und

Bildungspartnerschaft ist ein langer (!) Prozess. Gleichzeitig zeigt das Beispiel der Entwicklungen an der Fichtelgebirge-Grundschule, dass der Abbau von Bildungsbenachteiligung am besten gelingt, wenn alle an Bildung Beteiligten im Sozialraum sich vernetzen und gemeinsam daran arbeiten.

Ein genauerer Blick auf die Entwicklungen im Bereich Elternarbeit/Elternbeteiligung an der Fichtelgebirge-Grundschule lohnt auch deshalb, weil die Schule in einem „sozialen Brennpunkt“ liegt und die Schüler_innen- und Elternschaft sich zum größten Teil aus Familien mit Migrationshintergrund, die zusätzlich sozial benachteiligt sind, zusammensetzt. Die Schule hatte 2003 (zum Zeitpunkt der ersten Evaluation der Schulstation) einen schlechten Ruf. Die befragten Lehrer_innen verorteten die Ursache für die vielfältigen Probleme der Kinder hauptsächlich in der Familie (vgl. Werthern 2007). Damit ähnelt die Fichtelgebirge-Grundschule auf ihrem Stand von 2003 einer Vielzahl deutscher Schulen, die mit schwierigen Rahmenbedingungen zu kämpfen haben. Das an der Schule vorherrschende Bild von Eltern fügt sich nahtlos in das Bild von Eltern, wie es lange Zeit (und zum Teil auch heute noch) den öffentlichen Diskurs bestimmte: „Sie wollen ja nicht (sich integrieren, sich um ihre Kinder kümmern, mit der Schule zusammen arbeiten, deutsch lernen...).“

Aus diesen Gründen möchte ich im Folgenden die Entwicklung der Elternbeteiligung an der Fichtelgebirge-Grundschule skizzieren, da ich denke, dass zum einen hilfreiche Ansätze und Ideen für die eigene Praxis abgeleitet werden können, zum anderen die komplexen Faktoren, die in der Zusammenarbeit von Jugendhilfe, Schule und Eltern hindernd und förderlich wirken können, daran sichtbar werden. Zudem wird deutlich, dass diese Zusammenarbeit eine gemeinschaftlich zu bewältigende Herausforderung ist, in der die Schulsozialarbeit eine zentrale Rolle einnehmen kann.

2003 – zum Zeitpunkt der ersten Evaluation – war die Schulstation gerade von einer ABM-Maßnahme zu einer regelfinanzierten Schulstation geworden, mit einem qualifizierten Team aus einer Sozialpädagogin und einem Erzieher. Ungefähr zeitgleich begann die Schule ihre Teilhabe am Modellprojekt „Demokratie lernen und leben“ und es startete die Bildungsoffensive „Wrangelkiez macht Schule“.

„**Wrangelkiez macht Schule**“ ist eine Bildungsinitiative, die 2005 vom Jugendamt des Bezirks Friedrichshain-Kreuzberg, dem Quartiersmanagement Wrangelkiez und der Fichtelgebirge-Grundschule ins Leben gerufen wurde. Ausgangspunkt war die Schließung einer Grundschule im Kiez, deren Schüler_innenschaft zu 100 Prozent aus Kindern mit Migrationsgeschichte bestand. Das führte zu Protesten von Eltern und Lehrer_innen, die nun

für die umliegenden Schulen einen Anstieg des Anteils von Kindern mit Migrationshintergrund fürchteten. Das Bündnis wollte diesem Protest und den dahinter liegenden Zuschreibungen etwas entgegensetzen mit dem Ziel, die Bildungschancen aller Kinder im Kiez zu verbessern.

Sigrid Klebba, die damalige Bezirksstadträtin für Familie, Jugend und Sport sowie Bildung, benennt sehr offen, dass die bisherigen Bemühungen der Kinder- und Jugendhilfe zuvor zum großen Teil darauf zielten, die bestehenden Bildungseinrichtungen für Familien deutscher Muttersprache attraktiver zu machen, um so die vielbeschworene „gute Mischung“ herzustellen. Der Bildungsinitiative „Wrangelkiez macht Schule“ liegt ein Umdenken und ein anderer Ansatz zugrunde. Es sollen nicht mehr einzelne Institutionen im Fokus stehen, sondern der gesamte Kiez „als Bestandteil der gemeinsamen Anstrengungen und Strategien für eine bessere Bildung betrachtet“ werden unter Einbeziehung der Menschen, die in diesem Kiez leben. Denn: „Es soll nicht für die Kinder und ihre Familien gedacht werden, sondern mit den Kindern und Familien zusammen“ und: „Wir wollen im Wrangelkiez die Kitas und Schulen nicht attraktiv machen für Kinder, die noch gar nicht da sind, sondern wir wollen die beste Kita und die beste Schule für die Kinder, die hier leben“ (Broschüre „Bildungsoffensive Wrangelkiez – ein Netzwerk für Bildung im Stadtteil, 2006, S. 4).

In die gleiche Richtung zielt die **demokratische Schulentwicklung**. Dieses Konzept wurde von Dorothea Schütze und Marcus Hildebrandt entwickelt. Im Rahmen des Programms „Demokratie leben und lernen“ der Bund-Länder-Kommission (BLK) wurde es erprobt und weiter entwickelt, es kam mittlerweile in verschiedenen schulischen Prozessen zur Anwendung. Eine dieser „BLK-Schulen“ war die Fichtelgebirge-Grundschule, die 2003 mit dem Prozess der demokratischen Schulentwicklung begann.

Demokratische Schulentwicklung bezieht alle Anspruchsgruppen²³¹ wie Lehrer_innen, Schüler_innen, Eltern, Erzieher_innen, Sozialpädagog_innen, aber auch weiteres Schulpersonal und externe Partner_innen der Schule (bspw. Schulbehörden, Quartiersmanagement, etc.) mit ein, da eine demokratische Gestaltung von Schule voraussetzt, dass alle Gruppen die Ansprüche und deren Begründung der jeweils anderen Gruppen kennen.

Im ersten Schritt dieses Entwicklungsprozesses werden zunächst die Stärken, also die schon vorhandenen positiven Eigenschaften einer Schule, und die Wünsche, z. B. an den Unterricht, die Schulorganisation und das Miteinander aller Schulakteur_innen, von allen Anspruchsgruppen erarbeitet. Im Dialog der Gruppen werden Gemeinsamkeiten entdeckt, über positive Rückmeldungen wird

eine Kultur der gegenseitigen Anerkennung gefördert. Auf der Basis dieser gegenseitigen Anerkennung und Wertschätzung der gemeinsamen Ziele und Wünsche fällt es leichter, auch strittige Punkte konstruktiv zu bearbeiten. Die Interessen, Bedürfnisse und Sichtweisen der unterschiedlichen Anspruchsgruppen können sich stark unterscheiden oder sich entgegenstehen. Befördert wird das zusätzlich durch die verschiedenen Rollen und Aufgaben im System Schule. Diese Punkte müssen ausgehandelt werden. Diese Aushandlungsrunden bilden den Kern der demokratischen Schulentwicklung. In den Aushandlungsrunden wird konsensorientiert vorgegangen, Entscheidungen nach dem Mehrheitsprinzip werden nur im Ausnahmefall herbeigeführt. Der Prozess der demokratischen Schulentwicklung wird zumindest am Anfang von Prozessbegleiter_innen moderierend unterstützt. Dabei werden die Teilnehmer_innen stets als Expert_innen für ihre Anliegen und ihre Schulen respektiert, es wird ressourcen-, zielgruppen-, problem-, und prozessorientiert vorgegangen.

In der demokratischen Schulentwicklung begegnen sich Pädagog_innen und Eltern auf einer für sie bisher ungewohnten Ebene. Durch das Format der Aushandlungsrunden wird das gewohnte Machtverhältnis zu weiten Teilen außer Kraft gesetzt. Innerhalb der Aushandlungsrunden hat jeder Beitrag das gleiche Gewicht, gleich, ob er von Lehrer_innen-, Schüler_innen-, Elternseite oder von dem_r Hausmeister_in kommt. Darüber hinaus schaffen die Aushandlungsrunden aber auch die Möglichkeit, nicht nur die Position der anderen Seiten zu hören, sondern auch die Interessen und Bedürfnisse, die dieser Position zugrunde liegen. Das schafft eine Annäherung, auf deren Basis ein anderer Umgang miteinander möglich wird und sich auch der Blick aufeinander wandelt.

Sehr eindrücklich sind mir noch die Äußerungen einer Lehrerin und einer Mutter in der Feedback-Runde einer Aushandlung in Erinnerung. Die Lehrerin sagte: „Mir war vorher gar nicht klar, mit welchen Anforderungen eine sechsfache Mutter täglich umgehen muss.“ Eine Mutter sagte: „Ich habe heute gelernt, dass Lehrer auch nur Menschen sind.“ Dieses Beispiel mag banal klingen. Darin zeigt sich jedoch, wie sehr wir in unseren Bildern des Gegenübers verhaftet sind, wie wenig wir uns in die andere Seite hinein versetzen und stattdessen Zuschreibungen vornehmen. Das Beispiel zeigt auch, dass diese Bilder und Zuschreibungen sich über den gemeinsamen Austausch nachhaltig verändern können.

Weitere Grundlagen der demokratischen Schulentwicklung sind die Beteiligung und Stärkung Aller (über die methodische Förderung einer Anerkennungskultur an der Schule) sowie die gleichzeitige Beachtung von Prozessqualität und Nutzenerzeugung für alle Beteiligten. Im

Prozess soll auch eine Sensibilisierung für bestehende Macht- und Diskriminierungsstrukturen erzeugt und das Verständnis von Demokratie erweitert werden: von einem Verständnis von Demokratie als Herrschaftsform hin zu einem Verständnis von Demokratie als Gesellschafts- und Lebensform (vgl. Werthern 2007; Schütze/Hildebrandt 2006).

Die Fichtelgebirge-Grundschule hat im Rahmen der demokratischen Schulentwicklung und der Initiative „Wrangelkiez macht Schule“, unterstützt und zum Teil angeregt durch die Schulstation bzw. Schulsozialarbeit der Schule, verschiedene erfolgreiche Formen der Elternbeteiligung gefunden bzw. in der Schule angesiedelt: Dazu gehören die Aushandlungsrunden (als Teil der demokratischen Schulentwicklung), das zunächst türkisch-, dann deutschsprachige Elterncafé, das Vätercafé (entstanden aus der Vätergruppe im Rucksackprojekt), Elternbotschafter_innen, Eltern unterstützen Eltern (EuE) und die Elternforschungsgruppe Wrangelkiez (UPP).

Zum Teil sind die Voraussetzungen für die Entstehung der Elternaktivitäten erst durch den Prozess der demokratischen Schulentwicklung geschaffen worden: zum einen über die Rahmenumgebung, die es ermöglichte, Wünsche und Ideen der verschiedenen Anspruchsgruppen (siehe oben) zu artikulieren; zum anderen durch die Förderung demokratischer Kompetenzen, die den Eltern ermöglichen, sich zu engagieren und dem Schulpersonal ermöglichen, Teile ihrer Macht abzugeben. Einige der entstandenen Formen der Elternbeteiligung sollen im Folgenden betrachtet werden, da sie beispielgebend sind dafür, was sich entwickeln kann, wenn Elternbeteiligung an Schule zugelassen und befördert wird.

4.1 Das Elterncafé

In der Lehrer_innen-Befragung im Rahmen der Evaluation der Schulstation wurden die geringe Mitarbeit der Eltern und ihre „Schuldistanz“ als Problem benannt. Auch im „Open Space“ des BLK-Programms formulierten mehrere Lehrer_innen den Wunsch nach mehr Beteiligung der Eltern (vgl. Werthern 2007, S. 45 f.).

Über Hospitationen in anderen Berliner Schulstationen lernte ich das Modell des Elterncafés kennen als Ort der zwanglosen Begegnung von Eltern, zum Informationsaustausch, aber auch als Möglichkeit der Annäherung an die Schule. Müslüm Bostanci, der damals als Erzieher in der Schulstation tätig war und heute in der Servicestelle Elternpartizipation und Sprachförderung des Jugendamts Friedrichshain-Kreuzberg und für die Regionalen Arbeitsstellen für Integration, Bildung und Demokratie (RAA) e.V. arbeitet, gründete daraufhin in Kooperation mit

dem Quartiersmanagement das Elterncafé in der Fichtelgebirge-Grundschule. Zunächst richtete es sich an türkischsprachige Eltern, die zu diesem Zeitpunkt mit knapp 80 Prozent die größte Gruppe der Eltern ausmachte. Mit Müslüm Bostanci stand ein Pädagoge zur Verfügung, der die Herkunftssprache der Eltern sprach, eigene Migrationserfahrung hatte und durch sein langjähriges Engagement im Wrangelkiez viele Familien schon länger kannte und ihr Vertrauen hatte.

Das Elterncafé wurde in türkischer Sprache veranstaltet, was es den Eltern erleichterte, sich auch über emotionale oder belastende Themen auszutauschen (vgl. Şıkan 2003, S. 85 f.). Es fand zu Anfang einmal monatlich in Räumen der Fichtelgebirge-Grundschule statt und war zu Beginn für die Eltern der Schulanfänger_innen gedacht. Das Angebot wurde aber auf Wunsch der Eltern erweitert. Die Treffen fanden bald schon alle zwei Wochen statt, und die Eltern wollten auch über Fragen, die ihre älteren Kinder betrafen, sprechen.

Erfolgsfaktoren waren – neben der Möglichkeit, sich in der Herkunftssprache austauschen zu können – vor allem die angenehme Atmosphäre, die über das Bereitstellen von Tee und das Mitbringen von Essen durch die Eltern geschaffen wurde sowie durch eine wertschätzende Begrüßung und einen spielerischen Einstieg geprägt war. Im Nebenraum wurde eine Kinderbetreuung angeboten. Die Eltern wurden direkt angesprochen und bekamen durch ihre Kinder türkischsprachige Einladungen übermittelt. Jedes Treffen beschäftigte sich mit einem Thema, das mit dem Erziehungsauftrag von Eltern und Schule zusammenhing. Bei der Themenwahl wurden die Wünsche der Eltern berücksichtigt. Zu jedem Thema gab es einen Vortrag, danach viel Raum für Fragen und Austausch. Für die Vorträge wurden bei Bedarf externe Fachkräfte eingeladen. Themen waren beispielsweise: Die Rolle der Eltern im Bildungsauftrag; die Bedürfnisse der Kinder im Kontext des Familienlebens; Kommunikation in der Familie; das neue Schulgesetz, Ganztagschule oder auch Pubertät sowie Lebensgewohnheiten und Wertevorstellungen in Deutschland.

Ziele des Elterncafés waren, Eltern bei der Erziehung und Bildung ihrer Kinder zu unterstützen und die Kommunikation zwischen Eltern und Schule zu verbessern. Das Elterncafé hat dazu beigetragen, dass inzwischen mehr türkeistämmige Eltern die regulären Elternabende besuchen und sich auf diesen auch stärker einbringen. Manche Lehrer_innen haben sich dazu anregen lassen, ihre Elternabende umzugestalten und die Eltern stärker einzubeziehen. Neben Veränderungen der teilnehmenden Eltern im Umgang mit ihren Kindern (vgl. Werthern 2007) hat sich der Umgang der Eltern mit der Schule verändert, sie treten selbstbewusster auf und bringen sich stärker ein.

Ausgehend vom Elterncafé entstand eine **Multiplikator_innenschulung** türkischsprachiger Eltern. Diese wurden in der Aktivierung von Kompetenzen der Selbstorganisation geschult, um andere Eltern aktivieren zu können. Die Multiplikator_innen und die im Elterncafé engagierten Eltern wurden auf dem Sommerfest der Schule durch die Schulleiterin mit einer Urkunde ausgezeichnet, was nicht nur sie selbst und ihre Kinder stolz gemacht haben dürfte. Dieses Zeichen der öffentlichen Wertschätzung hatte sicher auch eine Wirkung auf das Schulpersonal und trug dazu bei, die Elternaktivitäten bekannter zu machen.

Aus dieser Multiplikator_innenschulung entwickelte sich das Projekt „Eltern unterstützen Eltern (EUE)“. Die Eltern gründeten eine Anlaufstelle für Eltern innerhalb der Schule, in der sie selbst den Eltern als Ansprechpartner_innen zur Verfügung stehen. Die Schule stellte einen Raum zur Verfügung, in dem die Eltern sich einmal wöchentlich für Gespräche mit anderen Eltern Zeit nehmen. Dahinter stehen die Ziele der Multiplikator_innen, Eltern zu beraten, zwischen Eltern und Schule zu vermitteln und Berührungspunkte zwischen Eltern und der Schule bzw. den Lehrer_innen abzubauen.

Dass diese Ziele über diesen und andere Ansätze erreicht wurden, zeigt sich als ein Ergebnis der Langzeit-Untersuchung bzw. Evaluation der Arbeit der Schulstation. Im Vergleich der beiden Lehrer_innen-Befragungen, die im Abstand von zwei Jahren erfolgten, zeigt sich die herausragendste Veränderung im Bereich „Elternarbeit“. 2003 war es keiner Lehrer_in spontan bekannt, dass die Schulstation Elternarbeit leistet, zwei Jahre später war das allen befragten Lehrer_innen spontan bekannt. Hier war nicht nur der größte Zuwachs zu verzeichnen, Elternarbeit war vielmehr der einzige Aspekt der Arbeit der Schulstation, der allen Lehrer_innen spontan bekannt war. Zum Zeitpunkt der Evaluation 2003 leistete die Schulstation bereits Elternarbeit in Form von Einzelgesprächen mit Eltern, Hausbesuchen und Übersetzungstätigkeiten bei Eltern-Lehrer_innen-Gesprächen.

Der Vergleich der beiden Befragungen zeigt außerdem, dass sich mehr Lehrer_innen durch die Elternarbeit der Schulstation entlastet fühlen und einen positiven Effekt auf die Kinder feststellen können. Fast alle Lehrer_innen nannten spontan das Elterncafé als Form der Elternarbeit, die durch die Schulstation geleistet wird, und lobten es sehr (vgl. Werthern 2007, S. 49 f.).

Dieser Punkt berührt einen weiteren sehr wichtigen Aspekt gelingender Elternarbeit: die Bekanntmachung der einzelnen Aktivitäten und die Kommunikation innerhalb der Schule. Die Evaluation zeigte deutlich, dass den meisten Lehrer_innen zuerst überhaupt nicht bekannt



Foto: Christian Schwier/Fotolia

war, dass die Schulstation Elternarbeit leistet und in welcher Form. Über die erfolgreiche Arbeit mit den Eltern, die auch den Bedürfnissen der Lehrer_innen entgegenkam und sie im Schulalltag entlastete, kam es auch zu einer verbesserten Zusammenarbeit von Schulstationsmitarbeiter_innen und Lehrer_innen, die gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung der Arbeit der jeweils anderen Partei wuchs.

4.2 Rucksack

Ein weiteres Beispiel für einen Ansatz von Elternarbeit, der gleich mehrere Erfolgsfaktoren in sich vereint, ist das „Rucksack“-Konzept. Rucksack ist ein Sprachförderprogramm, das in den Niederlanden entwickelt wurde und sich hauptsächlich an Kindertagesstätten und Grundschulen richtet (vgl. RAA 2011, S. 5). Seit 1999 läuft das Programm erfolgreich in Nordrhein-Westfalen in Trägerschaft der RAA und wurde seitdem in mehreren Bundesländern eingeführt.

Im Rucksack-Programm werden Eltern mit Migrationshintergrund und Pädagog_innen zu Partner_innen in der Sprachförderung der Kinder. Das Besondere am Rucksack-Konzept ist, dass es zu einer tatsächlichen Partnerschaft kommt, in der beide Seiten ihre jeweiligen Kompetenzen einbringen. Die Eltern als Expert_innen der Herkunftssprache erarbeiten zuhause spielerisch Themen in der Herkunftssprache, die in der Schule in der deutschen Sprache behandelt werden. Es erfolgt also zugleich eine Wertschätzung der vorhandenen Stärken (statt wie sonst oftmals üblich die vermeintlichen Defizite in den Mittelpunkt zu rücken) wie auch der Erst- und der Zweitsprache. Die Sprachkompetenz der Kinder, die ja als einer der wichtigsten Bausteine für eine erfolgreiche Bildungsbiographie gilt, wird nachweislich gefördert (vgl. RAA 2011, S. 5).

Für die Eltern selbst bedeutet die Teilnahme am Projekt, dass sie praktische Hilfestellung erhalten, wie sie ihre Kinder beim Lernen besser unterstützen können. Und sie bilden sich darüber auch selbst. Teilnehmende Eltern können sich zu Elternbegleiter_innen fortbilden und als Multiplikator_innen in der Arbeit mit anderen Eltern und Bildungseinrichtungen tätig werden. Ein Ansatz des Rucksackprojekts ist, diese Elternbegleiter_innen über ihre Arbeit so zu qualifizieren, dass sie eine Erzieher_innen-Ausbildung beginnen können.

Neben der Wertschätzung, die die Eltern für ihr Engagement und ihre Herkunftssprache erhalten, berichten sie auch selbst, dass sich die Beziehung zu den Pädagog_innen verändert. Zudem wird die Begegnung und der Austausch mit anderen Eltern als sehr wichtig angesehen.

4.3 Elternforschungsgruppen (EFG)

Ein weiterer Ansatz, in dem sowohl die Vernetzung der Eltern untereinander als auch ihre Expertise als Eltern im Mittelpunkt stehen, sind die Elternforschungsgruppen (EFG). 2005 starteten in Frankreich die ersten Gruppen nach dem dort entwickelten Konzept der „Université Populaire de Parents (UPP)“ (deutsch: „Elternvolkshochschulen“). 2008 begannen neue Gruppen in Belgien und Berlin mit der Arbeit.

In den Elternforschungsgruppen werden Eltern durch eine Moderator_in und eine Wissenschaftler_in dabei unterstützt, zu Themen zu forschen, die für sie als Eltern relevant und zugleich gesellschaftspolitisch von Bedeutung sind. Ein Ziel ist auch hier, den Blick auf Eltern zu verändern, indem sie selbst ihre Stimme erheben und ihre eigene Perspektive in den öffentlichen Diskurs über Eltern einbringen. Sie sollen „auf der Grundlage ihrer fundierten Ergebnisse und Auseinandersetzungsprozesse mit PolitikerInnen, LehrerInnen und anderen pädagogischen Fachkräften, sowie wiss. MitarbeiterInnen von Universitäten und Fachhochschulen über ihre Themen und Forschungsergebnisse diskutieren und direkten Einfluss auf die Politik, das Bildungssystem und die öffentliche Meinung nehmen“ (ISTA in Lehmann 2012).

Ziel der Eltern ist vor allem, positive Veränderungen in ihrem sozialen Umfeld anzustoßen und die Bildungs- und Teilhabechancen ihrer Kinder zu verbessern. Auch über dieses Projekt findet eine Qualifizierung der Eltern statt. In Frankreich sind Eltern der EFG mittlerweile in Fortbildungen von Lehrer_innen und Sozialpädagog_innen involviert.

In Berlin gibt es vier Elternforschungsgruppen in unterschiedlichen Sozialräumen, die alle von sozialen Problemen und Ausschließungsprozessen betroffen oder bedroht sind. Die EFG „Wrangelkiez“ ist an die Fichtelgebirge-Grundschule angeschlossen, sie nutzt für ihre Arbeit Räume der Schule und besteht zum größten Teil aus Schulleitern. Zum Bearbeiten ihrer Forschungsfrage „Was brauchen Eltern im Wrangelkiez, um ihre Kinder unterstützen zu können?“ hat die EFG mehrere Gruppendiskussionen mit Eltern aus dem Kiez durchgeführt und aus den diskutierten Themen einen Fragebogen entwickelt, mit dem sie 53 Elterninterviews aus dem Kiez führten. Die ersten Ergebnisse wurden auf einer Veranstaltung in der Schule Eltern und Pädagog_innen präsentiert (vgl. Lehmann 2012).

Über die Arbeit der EFG wurde also – quasi als „Nebenprodukt“ – an der Öffnung der Schule in den Sozialraum und der Einbeziehung und Aktivierung des Sozialraums zu Bildungsfragen mitgewirkt.

5 Qualitätsmerkmale für die Zusammenarbeit von Schule und Eltern

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Schule also nicht nur der Herausforderung gegenübersteht, den Einfluss von Familie auf Bildungsverläufe stärker wertschätzen und einbeziehen zu müssen. Darüber hinaus ist **Schule gefordert, einen konstruktiven Umgang mit der zunehmenden Vielfalt von Familien- und Lebensformen zu finden**. Schule ist weiterhin in großem Maße am „klassischen“ heteronormativen Zwei-Eltern-Familienbild ausgerichtet und daher auch in den Ansätzen vorherrschender

Elternarbeit daran orientiert. Schule als Spiegel der Gesellschaft darf gesellschaftliche Veränderungen nicht ignorieren und von Eltern – in ihren ausdifferenzierten Lebenssituationen – verlangen, an ein überholtes Familienbild anzudocken. Vielmehr ist Schule gefordert sich zu entwickeln, sie muss sich den veränderten Lebensrealitäten öffnen, um so eine Zusammenarbeit von Eltern und Schule zu erreichen, die alle Eltern einbezieht. Für diese Aufgabe sind die nachfolgenden **Qualitätsmerkmale für die Zusammenarbeit von Schule und Eltern** hilfreich, die Dorothea Schütze aus den Erfahrungen in der jahrelangen Begleitung von Schulentwicklungsprozessen abgeleitet hat:

Gelingensbedingungen/Voraussetzungen

GRUNDSÄTZLICHES

- Willkommenskultur/ Schulöffnung: Eltern müssen spüren, dass sie willkommen sind und wichtig für die Schule
- Lehrkräfte und Erzieher_innen verstehen sich selbst als Lernende und Partner
- Gegenseitig mehr voneinander wissen
- Klärung gegenseitiger Erwartungen/ Wünsche
- Geduld und Durchhaltevermögen (Einlassen auf einen längeren Prozess der kleinen Schritte)
- Unterstützung durch Experten & Erfahrene
- Zusammenarbeit mit Eltern als zentraler Bestandteil der Schulentwicklung/ des Schulprogramms

GESTALTUNG

- Räume und Zeiten zum Kennenlernen
- Entspannte Atmosphäre, informeller Rahmen, Tee, Gebäck
- Kinderbetreuung und elternfreundliche Zeiten

ANSPRACHE

- Direkter persönlicher Kontakt/ feste Ansprechpartner_in
- Ansprache in der Muttersprache ermöglichen (Dolmetscher_in)
- Kontakt zu Eltern über Migrantenorganisationen
- positive Anlässe nutzen, positive Rückmeldungen geben

THEMEN

- Themen, die die Eltern beschäftigen (z.B. Erziehungsfragen, pädagogische Fragen)
- Keine Patentrezepte, aber Tipps und Hinweise zum Nachdenken
- Gemeinsamer Schwerpunkt: Bessere Bildung & Erziehung für die Kinder

MITEINANDER

- Respektvoller Umgang – Dialog auf Augenhöhe
- Gemeinsames Ziel klären: Gute Schullaufbahn der Kinder
- Anerkennung und Wertschätzung von Kompetenzen der Eltern

POSITIVE WIRKUNG

- Eltern fühlen sich persönlich angesprochen und ernst genommen
- Eltern formulieren eigene Interessen/ Bedürfnisse
- Wachsendes Interesse, sich zu engagieren
- Eltern unterstützen sich gegenseitig

- Motivation & Entwicklung von Ideen, wie Kinder beim Lernen unterstützt werden können
- Bessere Leistungen und Schulabschlüsse der Kinder
- Entlastung der Lehrkräfte und Erzieher_innen
- Auseinandersetzung mit den eigenen Kindern - Themen zu Hause ansprechen
- Sich mit der Schule identifizieren: „WIR gehören dazu!“
- Erhöhte Teilnahme der Eltern an Elternabenden und schulischen Aktivitäten

KRITISCHE FAKTOREN/HINDERNISSE

- Eltern wissen wenig über das deutsche Schulsystem
- Eltern haben oft wenig eigene Schulerfahrung
- Diskriminierungserfahrungen der Eltern & Kinder
- Gegenseitige Vorbehalte
- Ängste und Unsicherheiten
- Kulturalisierung von Konflikten
- Lehrkräfte und Erzieher/innen wissen wenig über migrationsbedingte Hintergründe und Lebensumstände der Familien

Sammlung anhand der Erfahrungen von Schulen und Eltern (Kurzfassung)

6 Schlussfolgerungen: Handlungsempfehlungen für die Schulsozialarbeit und Forderungen an politisch Verantwortliche

6.1 Handlungsempfehlungen für die Schulsozialarbeit

Es ist von zentraler gesamtgesellschaftlicher Bedeutung, die **Diversität von Kindern, Eltern, Familien und sozialen Kontexten anzuerkennen**. Die in Anlehnung an ACEPP²⁴ (Dachverband französischer Kinderbetreuungseinrichtungen, entwickelte Konzept der Elternforschungsgruppen) formulierten nachfolgenden Punkte, betrachte ich sowohl als wertvollen Handlungsleitfaden für die Zusammenarbeit mit Eltern wie auch als Handlungsempfehlungen, die auf die Ebene der bildungspolitischen Ausgestaltung zielen:

Familien brauchen partnerschaftliche Unterstützung und ein funktionierendes Netzwerk, um Kinder aufzuziehen. Es braucht die Anerkennung der Vielfalt von Erziehungsstilen, die eine richtige Erziehung gibt es nicht. Die aktuellen Debatten zu Elternschaft werden in erster Linie von Fachleuten und Politiker_innen geführt, statt mit den Eltern und von den Eltern selbst. Die Schwierigkeiten, die Kinder und Jugendliche haben, bspw. im Kontext von Integration oder auch in ihrer allgemeinen Entwicklung, werden einseitig als Versagen der Eltern gedeutet.

Durch die **Umgestaltung der deutschen Bildungslandschaft** mit der zunehmenden Einrichtung von Ganztags- und Gemeinschaftsschulen, der Bildung

klassenübergreifender Lerngruppen und der Entwicklung zur inklusiven Schule, **bieten sich für die Schulsozialarbeit neue Arbeitsfelder und eine Möglichkeit zur Stärkung ihrer Position**. Waren Schulsozialarbeiter_innen bisher oft „Einzelkämpfer_innen“ im – ihrer Rolle oft zuwider laufenden – System Schule, so entwickeln sich zunehmend multiprofessionelle Teams in Schulen, was auch die Wahrnehmung und Wertschätzung der Sozialen Arbeit verändert.

Die Aufgabe der Schulsozialarbeit sehe ich darin, sich sowohl auf ihre bewährten Ansätze wie Soziales Lernen, Konfliktbearbeitung, Unterstützung von Schüler_innen, Pädagog_innen, Eltern etc. zu berufen und diesen mehr Gewicht in Schule zu verschaffen, als auch darin, sich innerhalb der sich verändernden Strukturen als **Türöffnerin und Brückenbauerin für Schule, Familie und Sozialraum zu positionieren**.

Soziale Arbeit am Ort Schule ist in erster Linie eine Hilfe- und Unterstützungsleistung der Kinder- und Jugendhilfe und richtet sich vorrangig an Kinder und Jugendliche. Sie kann Kinder und Jugendliche am Ort Schule bei Problemen unterstützen und beraten, die Vernetzung mit weiteren Institutionen ermöglichen und durch ihre Angebote zu einem umfassenderen Bildungsangebot beitragen. Über ihren eigenen **Bildungsauftrag** und ihre **Lebensweltorientierung**, aber auch über ihre ureigenste Aufgabe, die **Schaffung Sozialer Gerechtigkeit**, lässt sich die **Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit den Eltern** ableiten. Denn ohne die Eltern geht es nicht.

Diese Erkenntnis, dass es weder gegen die Eltern, noch über die Köpfe der Eltern hinweg, sondern **nur mit den**

Eltern gemeinsam gelingen wird, die Lebens- und Bildungsbedingungen der Kinder und Jugendlichen zu verbessern, setzt sich zunehmend auf bildungspolitischer Ebene und in den einzelnen Schulen durch. Doch bei der Frage nach der Umsetzung und Etablierung gibt es vielfältige Widerstände und Unsicherheiten. Schulsozialarbeit kann an diesem Punkt sehr viel leisten. Denn die **soziale Arbeit bringt eine Vielzahl von Methoden und Arbeitsprinzipien in die Schule mit, die bei der Bewältigung dieser Aufgabe hilfreich sein können**. Soziale Arbeit ist traditionell niedrigschwellig sowie den Prinzipien der Freiwilligkeit und Partizipation verpflichtet. Soziale Arbeit will Hilfe zur Selbsthilfe leisten und dabei die Autonomie des Subjekts gewährleisten (vgl. Baier 2011, S. 138f.). Diese Arbeitsprinzipien sind gute Voraussetzungen für die partnerschaftliche Zusammenarbeit mit Eltern. Darüber hinaus ist Schulsozialarbeit frei von einer großen Hürde, die einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit von Eltern und Schule im Weg steht: Schulsozialarbeiter_innen müssen die Kinder nicht beneiden, sie erwarten keine Leistung von ihnen und haben somit auch weniger Anlass, mit den Eltern im Konflikt zu stehen.

Diese Bedingungen sind die optimale Voraussetzung dafür, in der Zusammenarbeit mit den Eltern noch einen Schritt weiter zu gehen und die eigene Position dafür zu nutzen, **partizipative Prozesse** in der Schule anzustoßen, **die Eltern für die Schule und die Schule für die Eltern zu öffnen**.

Ein erster Schritt dabei ist, den **Eltern Raum und Gelegenheit zum Austausch zu bieten**, wie es beispielsweise über die Einrichtung eines Elterncafés möglich ist. Denn „als Eltern ist es notwendig, sich mit anderen Eltern zu verbinden. Was man allein nur schwer erreichen kann, schafft man sehr oft durch die Bündelung der Kompetenzen und Kräfte“ (deutsch nach Clausier Murcier 2007, zitiert nach Lehmann 2012). Durch das Elterncafé sind die Eltern in der Schule, erhalten dort ihren eigenen Raum, sie bilden sich über erziehungs- und schulrelevante Themen und werden dadurch und durch die Gemeinschaft gestärkt.

Die Stärkung der Eltern, ihr „Empowerment“ ist zum einen gute Grundlage für ihre Teilnahme an partizipativen Prozessen, zum anderen wird es durch solche Prozesse befördert. Besonderes Gewicht kommt weiterhin der Vernetzungsarbeit zu. **Schulsozialarbeit kann dazu beitragen, die Akteur_innen von Schule besser miteinander und mit dem Sozialraum zu vernetzen** und so auch die Vernetzungsstrukturen des Sozialraums zu optimieren. Wie am Beispiel der Fichtelgebirge-Grundschule beschrieben, geht es weniger darum, alles neu zu erschaffen, sondern bereits vorhandene Ressourcen zu aktivieren und zusammen zu bringen.

Für Akteur_innen der Sozialen Arbeit am Ort Schule ist es wichtig, sich mit den **historisch gewachsenen Strukturen, die eine Zusammenarbeit der drei Bildungsmodalitäten Jugendhilfe, Familie und Schule behindern**, auseinanderzusetzen, um daraus resultierende Konflikte besser verstehen und einordnen zu können. Auch die Auseinandersetzung mit den Machtstrukturen innerhalb der Schule und vor allem im Gefüge von Schulleitung, Lehrer_innen, Schulsozialarbeiter_innen und Eltern ist unabdingbare Voraussetzung für gelingende Elternarbeit. Daraus leitet sich auch ab, dass Schulsozialarbeit natürlich nicht alle Herausforderungen in der Zusammenarbeit von Eltern und Schule alleine bewältigen kann, sondern auf die **Mitwirkung von Kollegium und Schulleitung und die Verbesserung der Rahmenbedingungen** angewiesen ist.

6.2 Handlungsempfehlungen für politische Entscheidungsträger_innen

Angesichts der Herausforderungen, in einer sich fortwährend ausdifferenzierenden Gesellschaft gleiche Bildungschancen für alle Kinder und Jugendlichen zu schaffen, und angesichts der verantwortungsvollen Rolle, welche die Schulsozialarbeit dabei einnehmen kann, liegt es an den politischen Entscheidungsträger_innen, Schulsozialarbeit über die **Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen** für diese Aufgabe zu befähigen bzw. zu stärken.

Schulsozialarbeiter_innen erhalten für ihre Arbeit nicht nur verhältnismäßig wenig Geld, ihr Status in der Schule ist auch dadurch unterlegen, dass in vielen Schulen verbeamtete Lehrer_innen auf Schulsozialarbeiter_innen mit jährlich befristeten Verträgen treffen. Oft ist eine Schulsozialarbeiter_in für mehrere Schulen gleichzeitig zuständig und hat am Ort Schule keine eigenen Räumlichkeiten.

Eine Verstärkung und Verbesserung der Rahmenbedingungen von Schulsozialarbeit über die **Bereitstellung von Räumlichkeiten**, aber auch über **angemessene Bezahlung** und vor allem ein **verlässliches Arbeitsverhältnis**, würde sowohl zur **Qualitätssicherung von Schulsozialarbeit** beitragen als auch zur **Stärkung der Position von Schulsozialarbeit im System Schule**.

Da Schulsozialarbeit zwar zu einer Verbesserung der Zusammenarbeit von Schule und Familien viel beitragen aber diese Aufgabe nicht allein bewältigen kann, sind weitere Unterstützungsleistungen nötig.

Damit die ganze Schule sich gemeinsam mit allen Beteiligten auf den langwierigen Prozess der Öffnung und Demokratisierung machen kann, braucht es externe Begleitung, zumindest für den Anfang des Prozesses, bis

die Schulakteur_innen die Methoden erprobt und für bestehende Machtstrukturen sensibilisiert sind. **Externe Schulentwicklungsbegleitung** wird immer öfter eingesetzt, meistens aber im Rahmen von Modellvorhaben oder nur punktuell. Hier wäre wünschenswert, dass die Schulen bei all den Neuerungen und Ansprüchen, die sie zu bewältigen haben, kontinuierlicher durch Externe beraten und begleitet würden und die Finanzierung dafür vereinfacht wird.

Ein weiterer Schritt der Öffnung von Schule für die Eltern wäre, die **Vielfalt der Eltern- und Schüler_innenschaft auch im Kollegium abzubilden**. Sowohl bei der Einstellung von Lehrer_innen wie auch von Erzieher_innen und Sozialpädagog_innen sollte sich die Heterogenität der Gesellschaft widerspiegeln.

Gemeinsame Fortbildungen von Sozialpädagog_innen, Erzieher_innen und Lehrer_innen zu Ansätzen der partizipativen Elternarbeit würden nicht nur zu einer weiteren Verbreitung und Vertiefung dieses Ansatzes führen, sondern auch zur Verbesserung der Zusammenarbeit der verschiedenen Professionen. In diese Fortbildungen könnten **Multiplikator_innen aus bereits erfolgreichen Elternbeteiligungsansätzen** eingebunden werden, Pädagog_innen hätten so die Möglichkeit, direkt aus der Praxis und von Eltern zu lernen, eine gute Gelegenheit für einen Perspektivwechsel.

Insgesamt ist eine Weiterführung und Stärkung der erfolgreichen Ansätze der partizipativen Elternarbeit erforder-

lich. Die meisten der beschriebenen Ansätze haben Projektcharakter und mussten bei der Umsetzung mit **unkontinuierlichen Förderbedingungen** zurechtkommen. Die unsichere Finanzierung erschwerte nicht nur die Arbeitsbedingungen der Fachkräfte, auch für die beteiligten Eltern waren die Auswirkungen spürbar und minderten bei vielen die Motivation für die Weiterarbeit.

Über elternpartizipative Ansätze wird nicht nur die Zusammenarbeit von Eltern und Schule gestärkt, auch die Eltern selbst profitieren. Neben einer Förderung ihrer Kompetenzen und ihres Selbstbewusstseins eröffnet ihnen die Teilnahme an einigen Modellen auch **Möglichkeiten der beruflichen Qualifizierung** und darüber ein (wenn auch geringes) Einkommen.

Da darüber nicht nur das Engagement der Eltern gewürdigt und gefestigt sondern auch das **Sozialsystem entlastet** wird, ist es nicht nachvollziehbar, warum solchen Ansätzen die geringen Mittel gekürzt oder gestrichen werden.

Erforderlich ist eine kontinuierliche finanzielle Absicherung erfolgreicher Modelle von Elternpartizipation. Darüber könnte auch der öffentliche Diskurs verändert werden. Wenn Eltern mehr Möglichkeiten erhalten, sich zu beteiligen und ihre Sichtweise und Expertise einzubringen, wirkt sich das auch auf ihre öffentliche Wahrnehmung aus. Werden **Eltern als fähige, tätige und engagierte Partner_innen in für die Bildung ihrer Kinder anerkannt**, trägt das auf mehreren Ebenen zur Bildungsgerechtigkeit in Deutschland bei.



Foto: Kaarsten/Fotolia

Fußnotenverzeichnis

Beitrag D2

Eine Frage der Haltung: Von Elternarbeit zur Zusammenarbeit von Eltern und Schule.

¹ Der Begriff „Schulsozialarbeit“ wird in diesem Text der besseren Lesbarkeit wegen durchgängig verwendet. Er umfasst Schulsozialarbeit und Jugendsozialarbeit an Schule.

² Familie schließt alle Formen des Zusammenlebens von Kindern und Erwachsenen ein. Eltern sind in diesem Sinne Erwachsene, die Verantwortung für ein oder mehrere Kind(er) übernehmen, ob es nun leibliche oder soziale Eltern sind.

³ Danken möchte ich allen Lehrer_innen, Kindern, Schulleiter_innen, Sozialpädagogen_innen, Erzieher_innen, Eltern, Jugendamtsmitarbeiter_innen, Trägervertreter_innen und Schulprozessbegleiter_innen, die sich auf den oft holprigen Weg begeben haben, Elternarbeit zu einem Prozess der gemeinsamen Entwicklung und Begegnung zu machen. Mein ganz besonderer Dank geht an Dorothea Schütze, die die demokratische Schulentwicklungsbegleitung gemeinsam mit Marcus Hildebrandt entwickelte und von der ich sehr viel lernen durfte.

⁴ Der Begriff „Migrationshintergrund“ ist eine „ungenau konstruierte“, die sich durch verschiedene Merkmale definiert wie: andere Staatsangehörigkeit als Deutsch, andere Familiensprache als Deutsch, anderes Geburtsland als Deutschland, aber auch an dem Umstand, dass Eltern oder Großeltern in einem anderen Land als Deutschland geboren wurden (vgl. Fürstenau/Gomolla 2009, S. 8).

⁵ Vgl. zu Schule als Ort institutioneller Diskriminierung Gomolla/Radtke 2009.

⁶ Vgl. zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungschancen den Beitrag „Der Blick auf Soziale Herkunft und ihre Bedeutung für die Schulsozialarbeit“ in diesem Band.

⁷ Elternabende, Elterngespräche, Elterninformationen etc.

⁸ Schule und Jugendhilfe sind neben der Familie die gesellschaftlichen Orte, an denen Erziehung stattfindet. Der Erziehungsauftrag der Eltern ist im Grundgesetz festgeschrieben, Schule und Jugendhilfe brauchen eine besondere rechtliche Legitimation. Schulrecht ist Landesrecht, Jugendhilfe unterliegt dem Bundesrecht, mit der Möglichkeit landesrechtlicher Ergänzungen in Teilbereichen (vgl. Krüger/Schmitt 2012, S. 140).

⁹ Diese Mitwirkung ist – wie auch der Begriff der Elternbeteiligung – ein weites Feld. Mitwirkung kann bedeuten, an Elternabenden teilzunehmen, regelmäßig die Postmappe bzw. das Mitteilungsheft des Kindes zu kontrollieren und auf Schreiben/ Aufforderungen zu reagieren oder auch dafür zu sorgen, dass das Kind seine Hausaufgaben erledigt und die erforderlichen Materialien mitbringt.

¹⁰ Auf die Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit von Schule und Eltern wird in Kapitel 3 eingegangen.

¹¹ Dieser Punkt berührt das Machtgefälle zwischen Schule und Eltern und wird in Kapitel 3 weiter ausgeführt.

¹² Mehr zu den Hindernissen, die die Beteiligung einiger Eltern(gruppen) erschwert, in Kapitel 3.

¹³ Trusty 1999; Izzo/Weissberg 1999; Cotton/Wikelund 1989; Fan/Chen 2001; Shumow/Miller 2001; Sheldon/Epstein 2005; Jaynes 2011 (u.a.).

¹⁴ Das zeigt sich im Zusammenhang von Bildung und sozialer Herkunft wie in der Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Das deutsche Schulsystem schließt in seiner Selektivität historisch an die Klassen- und Ständeschule des 19. Jahrhunderts an (vgl. Reich 2012, S. 12 f.).

¹⁵ Unter diesem Begriff fasste Anne Thiemann (Referentin auf dem Fachtag des DRK zu Sozialraumorientierung am Beispiel Elternarbeit am 5.12.2013) Regenbogenfamilien, Ein-Eltern-Familien, lesbische, schwule sowie Trans-Eltern zusammen.

¹⁶ Vgl. zu diesen und den folgenden Zahlen zur Situation von Ein-Eltern-Familien Asmus 2011.

¹⁷ Zusätzlich gaben 29 Expert_innen – Jurist_innen, Familienberater_innen und -therapeut_innen, Jugendamtsmitarbeiter_innen, Lehrer_innen, Vertreter_innen von Verbänden, die mit Regenbogenfamilien vertraut sind – eine Einschätzung zur rechtlichen und sozialen Situation von Eingetragenen Lebenspartnerschaften mit Kindern.

¹⁸ www.gemeindedolmetschdienst-berlin.de

¹⁹ Zu Sprachmittler_innen werden überwiegend Migrant_innen ausgebildet, die in den meisten Fällen von Sozialleistungen leben. Somit eröffnet sich ihnen eine berufliche Perspektive und sie haben ein eigenes (wenn auch geringes) Einkommen. Trotz des vergleichsweise geringen finanziellen Aufwands (vor allem im Vergleich zum Nutzen) sind viele dieser Projekte durch Kürzungen bedroht oder mussten bereits aufgeben.

²⁰ Der Begriff der unteren, mittleren und oberen Schichten ist durch die damit einhergehende scheinbare Wertung schwierig. Da mir aber zurzeit keine anderen Begrifflichkeiten zur Verfügung stehen, um unterschiedlich privilegierte Elterngruppen zu beschreiben, verwende ich sie dennoch.

²¹ Soziale Herkunft und ihr Einfluss auf die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen werden im Beitrag „Der Blick auf Soziale Herkunft und ihre Bedeutung für die Schulsozialarbeit“ im gleichen Band behandelt.

²² 2003 habe ich die Arbeit der Schulstation im Rahmen eines Forschungsprojekts von Prof. Dr. Hilde von Balluseck evaluiert (vgl. Balluseck 2004). 2005 habe ich die Erhebung (die auch eine Befragung der Lehrer_innen beinhaltete) leicht modifiziert wiederholt. Auf den Ergebnissen und vor allem dem Vergleich der beiden Studien basierte meine Diplomarbeit, die unter dem Titel „Knotenpunkt Schulstation. Bildung im Zusammenhang von Familie, Schule und Jugendhilfe“ erschienen ist (vgl. Werthern 2007). 2006-2007 habe ich in der Schulstation der Fichtelgebirge-Grundschule als Sozialpädagogin gearbeitet.

²³ „In der Managementlehre werden diejenigen Gruppen als ‚Anspruchsgruppen‘ (englische Bezeichnung: „Stakeholder“) bezeichnet, die Einfluss auf die Zielerreichung eines Unternehmens haben. Es sind also die Gruppen, die im Umkehrschluss auch durch die Auswirkungen der Unternehmenstätigkeit in irgendeiner Form betroffen sind“ (Schütze/Hildebrandt 2006, S. 11).

²⁴ „Association des collectifs entants parents professionnels“ zu deutsch: „Verband der Interessengemeinschaften von Kindern, Eltern und pädagogischen Fachkräften“.

Literaturverzeichnis

Beitrag D2

Eine Frage der Haltung: Von Elternarbeit zur Zusammenarbeit von Eltern und Schule.

- Asmus, Antje: Alleinerziehende in Deutschland. In: Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung (Hg.): Online-Handbuch Demografie. Berlin 2011. URL: http://www.berlin-institut.org/fileadmin/user_upload/handbuch_texte/PDF_Asmus_Alleinerziehende_26102011.pdf (abgerufen am 05.01.2014).
- Baier, Florian: Schulsozialarbeiterischer Habitus oder Ethik und Moral in den Grundhaltungen und Grundmustern der Praxisgestaltung In: Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2. Auflage. Opladen & Farmington Hills 2011, S. 135-158.
- Balluseck, Hilde von: Schulstationen in Berlin – Neue Wege der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Berichte von der Tagung am 19.11.2003. Alice Salomon Hochschule. Berlin 2004.
- Bronfenbrenner, Urie: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart 1981.
- Brenner, Peter J.: Wie Schule funktioniert. Schüler, Lehrer, Eltern im Lernprozess. Stuttgart 2009.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht. Bonn 2004.
- Cotton, Kathleen/Wikelund, Karen Reed: Parent Involvement in Education. Portland 1989.
- Fan, Xitao/Chen, Michael: Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. In: Educational Psychology Review 13 (1), 2001, S. 1-22.
- Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild: Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden 2009.
- Gerlach, Stephanie: In: Füssler, Claudia: Vater, Vater, Kind. Süddeutsche Zeitung vom 13.11.2013, S. 16.
- GEW-Berlin: Die Rechte und Pflichten von Eltern. Informationsblatt. Das Schulgesetz für Berlin – Chancen, Risiken und Nebenwirkungen. Blatt 3. Berlin 2012. URL: <http://www.gew-berlin.de/public/media/SG3.pdf> (abgerufen am 07.01.2014).
- Gomolla, Mechtild: Fördern und fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem. In: Auernheimer, Georg (Hg.): Schiefen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 5. Auflage. Wiesbaden 2013, S. 87-102.
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage. Wiesbaden 2009.
- Izzo, Charles V./Weissberg, Roger P.: A Longitudinal Assessment of Teacher Perceptions of Parent Involvement in Children's Education and School Performance. In: American Journal of Community Psychology 27 (6), 1999, S. 817-839.
- Jeynes, William H. (2008): Effects of parental involvement on experience of discrimination and bullying. In: Marriage & Family Review 43 (3/4), S. 255-268.
- Klammer, Ute et al: Neue Wege – gleiche Chancen. Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebensverlauf. Gutachten der Sachverständigenkommission an das BMFSFJ für den Ersten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung. Bonn 2011.
- Knauer, Raingard/Hansen, Rüdiger: Zum Umgang mit Macht in Kindertageseinrichtungen. Reflexionen zu einem häufig verdrängten Thema. In: TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Ausgabe Nr. 8/2010, S. 24-28.
- Krüger, Rolf/Schmitt, Christof: Rechtliche Rahmenbedingungen des Verhältnisses von Eltern, Schule und Jugendhilfe. In: Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christof (Hg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden 2012, S. 140-145.
- Lehmann, Nadja: „Eltern forschen“ im Sozialraum. In: Sozialraum, Ausgabe 1/2012. URL: <http://www.sozialraum.de/eltern-forschen-im-sozialraum.php> (abgerufen am 02.12.2013).
- Olk, Thomas/Bathke, Gustav-Wilhelm/Hartnuß, Birger: Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit. Weinheim und München 2000.
- Quartiersmanagement Wrangelkiez (Hg.): Bildungsoffensive Wrangelkiez – ein Netzwerk für Bildung im Stadtteil. Broschüre des Aktionsplans „Wrangelkiez macht Schule“. Berlin 2006.
- Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden 2010.
- RAA Berlin: Manchmal bringe ich auch was meiner Mutter bei: Worte. Kinder und Erwachsene aus dem Rucksack-Programm in Berlin erzählen. Interkulturelle Beiträge 44. Berlin 2011.
- Reich, Kersten: Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim und Basel 2012.
- Rupp, Martina: Die Lebenssituation von Kindern in gleichgeschlechtlichen Lebenspartnerschaften. Köln 2009.
- Sacher, Werner: Elternarbeit in den bayerischen Schulen. Repräsentativ-Befragung zur Elternarbeit im Sommer 2004. SÜN – Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg, Nr. 23. Nürnberg 2004.
- Sacher, Werner: Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in der Schule: zum Forschungsstand. In: Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christof (Hg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden 2012, S. 232-243.
- Schmitz, Katharina: Eine Grundschule wirbt um deutsche Kinder. ZEIT Online, 01.10.2013. URL: <http://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2012-10/grundschule-berlin-buschkovsky> (abgerufen am 05.01.2013).
- Schütze, Dorothea: Qualitätsmerkmale für die Zusammenarbeit von Schule und Eltern. Berlin 2007. Bislang unveröffentlichtes Dokument.
- Schütze, Dorothea/Hildebrandt, Marcus: demokratische schulentwicklung. partizipations- und aushandlungsansätze im berliner BLK-vorhaben „demokratie lernen und leben“. Herausgegeben von der Regionalen Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie e.V. (RAA Berlin). Berlin 2006.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hg.): Berliner Bildungsprogramm. Berlin 2004.

- Sheldon, Steven D./Epstein, Joyce L.: Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. In: The Journal of Educational Research 98 (4) 2005, S. 196-206.
- Shumow, Lee/Miller, Joe D.: Parents' At-Home and At-School Academic Involvement with Young Adolescents. In: Journal of Early Adolescence 21(1), 2001. S. 68-91.
- Sikcan, Serap: Die verstehen uns nicht! Den Dialog mit Immigranteneltern eröffnen. In: Preissing, Christa/Wagner, Petra (Hg.): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg 2003, S. 85-87.
- Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christof (Hg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden 2012.
- Stange, Waldemar: Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In: Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christof (Hg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden 2012, S. 12-39.
- Trusty, Jerry: Effects of Eighth-Grade Parental Involvement on Late Adolescents' Educational Experiences. In: Journal of Research and Development in Education 32 (4), 1999, S. 224-233.
- Vodafone Stiftung (Hg.): Herkunft zensiert? Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule. Studie. Berlin 2011.
- Werthern, Katjuscha von: Knotenpunkt Schulstation: Bildung im Zusammenhang von Familie, Schule und Jugendhilfe. Saarbrücken 2007.
- Ziegler, Holger: Auswirkungen von Alleinerziehung auf Kinder in prekärer Lage. Bielefeld 2011.



Anhang



Nachwort

Der vorliegende Reader Schulsozialarbeit, Band 2, greift vier zentrale Querschnittsthemen auf, die vor allem für die Jugendsozialarbeit an Schule von besonderer Bedeutung sind und die das DRK innerhalb des vergangenen Jahres angeregt und fachpolitisch begleitet hat. Damit soll in der derzeitigen Debatte um den Ausbau der Schulsozialarbeit deren innovatives Potential dargestellt und sich für eine qualitative Absicherung der Kooperation zwischen Jugendsozialarbeit und Schule ausgesprochen werden. Wir hoffen unseren interessierten Leser_innen die inhaltliche Vielfalt und das kreative Themenspektrum der Theorie und Praxis der Schulsozialarbeit eröffnet zu haben und setzen uns auch weiterhin fachpolitisch für eine rechtliche Verankerung, eine finanzielle Absicherung, einen nachhaltigen Ausbau und eine hohe Qualität der Angebote der Schulsozialarbeit ein.

Informationen zum Institut für Demokratieentwicklung und den Autor_innen

Das Institut für Demokratieentwicklung (I.D.E) ist ein Zusammenschluss von professionellen Prozessbegleiter_innen, Berater_innen, Fortbildner_innen und Wissenschaftler_innen. Das Institut vereint verschiedene berufliche Hintergründe und Erfahrungen, die u.a. im Bereich der politischen Bildungsarbeit, (Schul)sozialarbeit und Schulberatung liegen. Ein Schwerpunkt der Arbeit ist die Begleitung von Veränderungsprozessen in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen. Dabei ist die Partizipation aller Beteiligten und die Zusammenarbeit der verschiedenen Professionen ein wichtiges Anliegen. Das I.D.E hat seinen Sitz in Berlin. Email: kontakt@ide-berlin.org

Katjuscha von Werthern ist Diplom-Sozialpädagogin, Mediatorin, Prozessbegleiterin und Gründungsmitglied des I.D.E. Ein Schwerpunkt ihrer Arbeit ist die Beteiligung von Eltern, vor allem von Eltern mit Migrationsgeschichte, im Kontext Schule. Mit diesem Thema beschäftigt sie sich sowohl wissenschaftlich – Mitarbeit im Forschungsprojekt „Evaluation von Schulstationen“ unter Leitung von Prof. Dr. Hilde von Balluseck (2003); Studie „Knotenpunkt Schulstation. Bildung im Zusammenhang von Familie, Schule und Jugendhilfe“ (2006); Mitarbeit an Tagungen – als auch praktisch in ihrer Tätigkeit als Schulsozialpädagogin, Moderatorin einer Elternforschungsgruppe und Schulentwicklungsbegleiterin.

Toan Quoc Nguyen ist Diplom-Pädagoge und Gründungsmitglied des I.D.E. Als Freiberufler ist er in der politischen Bildungsarbeit zu den Themen Diversity, Migration und Empowerment tätig. Ferner berät, coacht und begleitet er unter Bezugnahme systemischer, prozess- und

beteiligungsoientierter Ansätze vorwiegend Akteur_innen in Schulen, Gemeinden, Bildungseinrichtungen und Non Profit Organisationen. Als Lehrbeauftragter leitet er regelmäßig an verschiedenen Universitäten Seminare, u.a. auch im Masterstudiengang „Childhood Studies and Children’s Rights“ der FU Berlin und schließt aktuell seine Doktorarbeit ab.

Michele Tichauer ist staatsexaminierte Grund- und Hauptschullehrerin und Gründungsmitglied des I.D.E. Sie arbeitet freiberuflich in der Schulentwicklung. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Begleitung von Veränderungsprozessen in der Schule, Trainings für pädagogisches Personal und Schüler_innen, sowie Konzeptentwicklung von Workshops für Kinder und Jugendliche.



Foto: Institut für Demokratieentwicklung

Die fachpolitische Arbeit des DRK im Themenfeld Jugendsozialarbeit (2009-2013)

Reader Schulsozialarbeit 2013 - Band 1



Aktuelle Beiträge und Reflexionen eines vielschichtigen Theorie- und Praxisfeldes

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/xOGjPt>



Ausbau statt Abbau – Schulsozialarbeit sichern und entwickeln!



- Positionspaper -

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/PQWrpP>



Schulsozialarbeit bundesweit sicherstellen!



Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit sieht Handlungsbedarf zur besseren Förderung und Teilhabe junger Menschen in der Schule.

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/HT9mXO>



Armut hat junge Gesichter



Positionen und Forderungen des DRK zur Armut bei Kindern, Jugendlichen und Familien in Deutschland

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/5iZxr>



Schulsozialarbeit schafft Chancengleichheit



Für ein flächendeckendes Angebot der Schulsozialarbeit.

- Positionspapier -

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/AIOJU>



Die Zeit für den Ausbau der Schulsozialarbeit ist jetzt!



- Positionspapier -

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/Jzd4D>



Zum aktuellen Stand des Ausbaus der Schulsozialarbeit.



- Hintergrundpapier zum Stand des Ausbaus der Schulsozialarbeit -

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/mkToZ>



3.000 Schulsozialarbeiter_innen müssen jetzt eingestellt werden!



- Pressemitteilung -

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/1QAby>



Schule vielfältig und inklusiv gestalten.



Beiträge der Jugendsozialarbeit.

- Expertise -

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/Sos9X>



Für ein Aufwachsen im Wohlergehen.



Schulsozialarbeit als Wegbereiterin erfolgreicher Bildungswege.
- Expertise -

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/SI7u1>



Gesundheit – (k)ein Thema für die Jugendsozialarbeit?



Gesundheitsförderung und Prävention in der Arbeit mit sozial benachteiligten
Kindern und Jugendlichen.
- Expertise -

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/c3y49>



Kinderrechte und Kinderarmut.



- Interdisziplinäre Beiträge -
ISBN-Nr.: 978-3-00-035518-9

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/aTDdP>



Jugendsozialarbeit an Schule erfolgreich gestalten.



Qualitätsentwicklung in der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule.
- Expertise -

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/KhyDO>



Bildung gerecht gestalten – Chancengerechtigkeit in Schule fördern.



- Tagungsdokumentation -

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/RDXRa>



Bildung gegen Jugendarmut.



Schulbezogene Teilhabeprojekte aus Perspektive der Jugendsozialarbeit
- Tagungsdokumentation -

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/8rqCm>



Bildungsgerechtigkeit durch Teilhabe.



Schulbezogene Teilhabeprojekte aus Perspektive der Jugendsozialarbeit
- Expertise -

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/swJLS>



Bildungsräume gemeinsam gestalten.



Erfolgreiche Kooperationen zwischen Jugendsozialarbeit und Schule fördern.
- Tagungsdokumentation -

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/vgQhh>



Zeitschrift „13“ des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit



Heft 1

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/Oqcmc>



Zeitschrift „13“ des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit



Heft 2

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/df9ug>



Zeitschrift „13“ des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit



Heft 3

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/Wl15G>



Zeitschrift „13“ des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit



Heft 4

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/5cGs5>



Zeitschrift „13“ des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit



Heft 5

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/1a1TT>



Zeitschrift „13“ des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit



Heft 6

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/ziuCU>



Zeitschrift „13“ des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit



Heft 7

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/636b0>



Zeitschrift „13“ des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit



Heft 8

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/tL5FQ>



Zeitschrift „13“ des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit



Heft 9

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/eXYC3y>



Zeitschrift „13“ des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit



Heft 10

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/5ALi0>



Inklusion – Integration – Diversity



Beiträge der Jugendsozialarbeit, Band 3

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/BBz7kL>



Aus dem Inhalt

Der vorliegende zweite Band des Readers zur Schulsozialarbeit setzt sich ausführlich mit den Querschnittsthemen Diversität, Kinderrechte, soziale Herkunft und Bildung sowie partizipative Zusammenarbeit mit Eltern auseinander.

Die vier interdisziplinären Beiträge möchten den Interessierten Leser_innen der Fachpraxis und Fachöffentlichkeit aus Jugendhilfe, Schule, Wissenschaft und Politik innovative (Denk)Räume eröffnen und neue Impulse setzen, sich eingehend mit den Potentialen und Möglichkeiten, Herausforderungen und Perspektiven einer erfolgreichen Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule zu beschäftigen.

Das Deutsche Rote Kreuz (DRK) ist innerhalb des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit federführend für das Themenfeld „Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule“ und begleitet dabei sowohl die qualitative Ausrichtung und Gestaltung der Kooperation zwischen den Akteuren Jugendsozialarbeit und Schule als auch die qualitative Ausrichtung und Gestaltung der sozialpädagogischen Angebote am Bildungsort der Schule. Das DRK setzt sich für einen bundesweiten, finanziell und rechtlich abgesicherten Ausbau der Schulsozialarbeit ein.