

Bildung ist MEHR wert!

Bildungssituation von Kindern
und Jugendlichen in Deutschland



Entdecken GESTALTEN Selbermachen

**WELTEN
FÄNGER**

Christiane Wittenburg
Meine total verrückte Zahlenkiste
Spielbox mit Magnettafel,
122 Magneten und 32 Spielkarten
19,95* € (D) · 19,95* € (A)
ISBN 978-3-411-70247-3



Christiane Wittenburg
Meine total verrückte Wörterkiste
Spielbox mit Magnettafel,
122 Magneten und 32 Spielkarten
19,95* € (D) · 19,95* € (A)
ISBN 978-3-411-70248-0

Jeweils mit
Bastelbogen,
Poster und
Heft-im-Heft



Ulrike Holzwarth-Raether
Fallen Buchstaben vom Himmel?
12 € (D) · 12,40 € (A)
ISBN 978-3-411-70244-2



Ute Müller-Wolfangel
Wachsen Zahlen auf Bäumen?
12 € (D) · 12,40 € (A)
ISBN 978-3-411-70243-5



Christiane Wittenburg
Heute bin ich Zahlentüftler
12 € (D) · 12,40 € (A)
ISBN 978-3-411-70245-9



Christiane Wittenburg
Heute bin ich Lesemotte
12 € (D) · 12,40 € (A)
ISBN 978-3-411-70246-6

*unverbindliche Preisempfehlung



Liebe Kindervertreterinnen und Kindervertreter, Freundinnen und Freunde, Förderinnen und Förderer der Deutschen Kinderhilfe,

das Recht auf Bildung ist ein fundamentales Menschenrecht. Kinder und Jugendliche werden jedoch bei der konkreten Umsetzung dieses in der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ festgeschriebenen Rechts selbst in Deutschland immer noch häufig vor inakzeptable Hindernisse gestellt. Die Deutsche Kinderhilfe setzt sich daher für die Schaffung eines gerechten Bildungssystems ein, das allen jungen Menschen gleichermaßen Chancen auf eine gute Bildung ermöglicht – und das von Anfang an! Kinder im Kita-Alter haben noch etwa doppelt so viele Synapsen wie ihre Eltern. Es ist besonders fatal, diese Schaltstellen nicht zu nutzen, weil sie sich sonst zurückbilden. Qualitativ hochwertige Bildungsangebote und Förderungen in Kitas sind demzufolge besonders wichtig, damit sich möglichst viele dieser Gehirnverbindungen intensiv ausprägen können und so beste Voraussetzungen für die weitere Entwicklung geschaffen werden. Bis wir aber eine verlässliche Kita-Qualität in ganz Deutschland haben, ist es noch ein sehr weiter Weg.

Nach wie vor brisant und ungelöst im Hinblick auf das Thema Bildung ist hierzulande auch das Gerechtigkeitsproblem: Der Bildungserfolg unserer Kinder hängt wie in kaum einem anderen OECD-Staat stark vom Bildungsstand und Geldbeutel der Eltern ab. Soziale Disparitäten verstärken sich meist im Bildungsverlauf von der Kita über die Grund- und weiterführende Schule bis hin zum Studium oder der Berufsausbildung. Dies ist insofern brisant, da der Bildungserfolg großen Einfluss auf die spätere Lebenssituation, die Chancen auf dem Arbeitsmarkt, die Gesundheit und gesellschaftliche Teilhabe hat. Gerechtigkeitsdefizite sind darüber hinaus beim direkten Vergleich der einzelnen Bundesländer und Kommunen zu erkennen. Zwar ist unter anderem durch den Ausbau der Ganztagschulen bundesweit eine Tendenz zu mehr Chancengerechtigkeit zu beobachten. Dennoch ist die Kluft zwischen den einzelnen Bundesländern in den letzten 15 Jahren sogar gewachsen. Auch die Leistungsfähigkeit divergiert von Bundesland zu Bundesland stark. Es darf nicht sein, dass die Anforderungen an das Abitur in Bremen bei weitem nicht denen in Sachsen oder Bayern entsprechen!

Problematisch gestaltet sich auch die Realisierung der Inklusion von Kindern mit Behinderung oder Migrationshintergrund. Kinder mit Behinderung erleben häufig den Ausschluss vom gemeinsamen Unterricht. Aktuelle Statistiken zeigen, dass der Anteil der Schulkinder, die Förderschulen besuchen, nur sehr langsam zurückgeht. Viele Lehrkräfte fühlen sich mit dieser Aufgabe überfordert. Von „Schein-Inklusion“ und Separationsstillstand ist die Rede. Hinzu kommen jedes Jahr immer noch etwa sechs Prozent der Schülerinnen und Schüler, die die Schule ohne Abschluss verlassen, bei denen folglich das Armutsrisiko deutlich erhöht ist. Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status fühlen sich zudem oft vom Staat im Stich gelassen, weil sie außerschulische Therapien, z. B. bei einer bestehenden Legasthenie oder Dyskalkulie, nicht finanzieren können. Der boomende Nachhilfemarkt ist darüber hinaus ein Zeichen für das Versagen unseres Schulsystems.

Insgesamt kommt im deutschen Schulsystem die individuelle Förderung zu kurz, obwohl sie in den Schulgesetzen der meisten Bundesländer bereits verankert ist. Schulkindern gelingt es daher häufig nicht, ihre individuellen Talente und Potenziale zur Entfaltung zu bringen. Die Deutsche Kinderhilfe fordert daher, dass jedes Kind und jeder Jugendliche in seiner Einzigartigkeit und mit seinen Fähigkeiten wertgeschätzt und bestmöglich gefördert wird. Die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte muss endlich diesen Herausforderung angepasst werden! Ebenfalls besteht die dringende Notwendigkeit, das Thema Digitalisierung verpflichtend in die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte zu implementieren. Wie sollen unsere Kinder sonst die nötige Medienkompetenz erwerben, wenn – wie die aktuelle Studie des Monitors „Lehrerbildung“ zeigt – Lehrerinnen und Lehrer ihr Studium heutzutage immer noch abschließen können, ohne den pädagogisch sinnvollen Einsatz digitaler Medien im Unterricht erlernen zu müssen? Und müsste darüber hinaus nicht angesichts der zunehmenden Bedrohung durch radikal dschihadistisch und salafistische Gruppierungen das Thema Radikalisierung und deren Prävention verstärkt in die Lehreraus- und -fortbildung eingebracht werden? Vermehrt werden auch minderjährige Schülerinnen und Schüler gezielt für diese Gruppierungen angeworben und wirken mit. In der Schule sollten möglichst alle jungen Menschen erreicht werden, um sie entsprechend aufzuklären und vor Radikalisierung zu schützen.

Über diese und viele weitere aktuelle bildungspolitische Fragen, Probleme und Herausforderungen berichten wir mit interessanten Artikeln, Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern der Bundespolitik sowie Beiträgen namhafter Expertinnen und Experten. Unser Bildungsmagazin informiert Sie kompakt und kompetent über die Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland sowie über beispielhafte Projekte, es soll zum Nachdenken anregen und Diskussionen anstoßen. Selbstverständlich wollen wir auch die Politik dazu bewegen, die Bildungsmissstände durch Umsetzung notwendiger Veränderungen zum Wohle unserer Kinder so schnell wie möglich zu beseitigen.

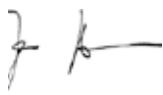
Wir bedanken uns herzlich bei unseren Partnerinnen und Partnern, Expertinnen und Experten und Beiratsmitgliedern für die Unterstützung bei der Realisierung dieses Magazins. Ein besonderes Dankeschön gilt dabei den Jugendlichen Carla, Esra, Jeff, Lucas, Jess und Berkay aus dem UNICEF-JuniorBeirat, die zu einem Interview mit uns bereit waren und uns mit ihrem tollen Engagement für Kinderrechte in Deutschland und der Welt begeistert haben.

Wir wünschen Ihnen allen eine interessante Lektüre und freuen uns über Ihre Rückmeldung zu diesem Magazin und Weiterleitung an die interessierte Öffentlichkeit.

Herzliche Grüße



Rainer Becker
Vorstandsvorsitzender



Jan Havemann
stellv. Vorstandsvorsitzender



Yade Lütz
Projektmanagerin Bildung

Inhalt

Seite 3	Editorial
Seite 4	Impressum
Seite 6	Zur Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland
Seite 8	Das Recht auf Bildung – rechtliche Grundlagen nach der UN-Kinderrechtskonvention
Seite 10	Kinderrechte-Bildung für Kinder: Kinderrechte kindgerecht vermitteln von Anfang an
Seite 14	Kindern eine umfassende Bildung ermöglichen!
Seite 18	Die Kita als eigenständiger Bildungsort: Die Weichen werden früh gestellt
Seite 20	Bindung als Voraussetzung für eine gute Bildungsentwicklung
Seite 24	Damit eine hohe Kita-Qualität allen Kindern gute Chancen sichert!
Seite 28	Inklusion in der Schule – wie gemeinsames Lernen gelingen kann
Seite 30	Bessere Bildungschancen für Kinder mit Legasthenie und/oder Dyskalkulie!
Seite 34	Dyskalkulie muss in unserem Schulsystem mehr Beachtung finden
Seite 38	Bildung für ALLE – eine Initiative der Deutschen Kinderhilfe
Seite 40	Beginnt im Kleinen – bewirkt Großes: „Fußball trifft Kultur“
Seite 42	Cybermobbing und Möglichkeiten der Prävention/Intervention
Seite 44	„Zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen“ – geht das überhaupt?
Seite 47	Braucht es eine digitale Generalprävention?
Seite 51	Sozial-emotionales Lernen – der Schlüssel für Bildung und Gesundheit
Seite 54	Konsument Kind: Plädoyer für die bundesweit flächendeckende Vermittlung von Werbekompetenz und Verbraucherbildung an Schulen
Seite 56	Radikalisierungsprävention als wichtiges pädagogisches Arbeitsfeld
Seite 58	Bildung als die Chance für benachteiligte Kinder
Seite 60	Bildungsbenachteiligung beginnt vor der Geburt – und wirkt ein Leben lang
Seite 65	Jedes Kind braucht die beste Bildung. Jedes!
Seite 69	Deutschland hat gewählt: Bildungspolitik in der 19. Legislaturperiode

Impressum

Herausgeber

Deutsche Kinderhilfe e. V.
Haus der Bundespressekonferenz
Schiffbauerdamm 40
10117 Berlin
Telefon: 030 2434294-0
Fax: 030 2434294-9
E-Mail: info@kindervertretung.de
Web: www.kindervertretung.de

Vorstandsvorsitzender: Rainer Becker

Vereinsregister des AG Charlottenburg
VR-Nr. 19957 B, Anerkannt als gemeinnützig im Sinne der AO
Finanzamt Berlin St.-Nr. 27/663/64466

Redaktion (V.i.S.d.P.):

Yade Lütz

Verlag und Anzeigenverwaltung Verlag Herrmann & Stenger GbR – Soziales Marketing

Rüsselsheimer Str. 22, Gebäude A
D-60326 Frankfurt/Main
Telefon: +49 (0)69 60605888-13
Telefax: +49 (0)69 60605888-10
E-Mail: info@sozialesmarketing.de
Web: www.sozialesmarketing.de

Anzeigenleitung (V.i.S.d.P.):

Volker Herrmann

Layout

**Michael Geisler_Factory Kommuni-
kation**

E-Mail:
m.geisler@factorywerbeagentur.de

Druck

Schneider Druck GmbH
Erlbacherstr. 102
91541 Rothenburg ob der Tauber

WIR LIEFERN DIE EINZIGE SPRACHE, DIE JEDER VERSTEHT, IN DIE GANZE WELT.

Für den weltgrößten Online-Musikhändler Thomann liefern wir jeden Tag mehrere Tausend Instrumente an Musikliebhaber in über 120 Ländern der Welt. So helfen wir Thomann, seine Leidenschaft für die universelle Sprache der Musik mit anderen zu teilen. Wie bei diesem Trompeter.

Das ist die Stärke des globalen Handels.
Und DHL macht ihn möglich.

globaltrade.dhl

Zur Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland

Einführung, Probleme und Forderungen aus Sicht der Deutschen Kinderhilfe

von **Yade Lütz**, Deutsche Kinderhilfe e. V.

Der PISA-Schock im Jahr 2001 offenbarte die unterdurchschnittlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Deutschland. Gleichzeitig wurde offensichtlich, dass der Schulerfolg hierzulande wie in kaum einem anderen OECD-Staat stark an die soziale Herkunft gekoppelt ist. In den vergangenen Jahren erzielte Deutschland diesbezüglich einige Fortschritte.

So konnte der Anteil sozial benachteiligter Schülerinnen und Schüler mit soliden schulischen Leistungen erhöht werden. Die Gründe hierfür liegen insbesondere im Ausbau von Ganztagschulen, der gemeinsamen Beschulung von benachteiligten und bessergestellten Schulkindern und der frühkindlichen Bildung in Kitas.

Dennoch ist das zentrale Problem der Bildungsungerechtigkeit noch längst nicht gelöst. Deutschland steht hier nach wie vor schlechter da als der OECD-Durchschnitt. So liegt beispielsweise die Lesekompetenz der Neuntklässler/-innen mit niedrigerem sozioökonomischem Status immer noch mehr als zwei Schuljahre hinter der ihrer Klassenkamerad/-innen aus privilegierten Familien zurück.

Der Schlüssel für die Verbesserung des Bildungserfolgs aller Schulkinder liegt darin, ihnen im Schulalltag Möglichkeiten für individualisiertes Lernen zu bieten und ihnen individuelle Förderung zukommen zu lassen. Die Lehrkräfte bräuchten dafür mehr Zeit, um schwächeren Schüler/-innen gezielte Unterstützung zu bieten und die Potenziale und Talente der einzelnen Kinder besser zu fördern. Dies ist eine zentrale Forderung, für die sich die Deutsche Kinderhilfe stark macht. Mit ihren Projekten wie „Bildung für ALLE“ (weitere Informationen hierzu auf S. 38 oder der Kampagne „Bessere Bildungschancen für Kinder mit Legasthenie und/oder Dyskalkulie!“ (weitere Informationen hierzu auf S. 30) versucht sie, bestehende Lücken zu schließen und politische Korrekturmaßnahmen anzustoßen.

Der Bildungsmonitor 2018 zeigt, dass in Deutschland aktuell Rückschritte bei der Schulqualität, Bildungsarmut und Integration zu verzeichnen sind. Viertklässler erreichten bei den Bildungstests im Jahr 2016 im Schnitt weniger

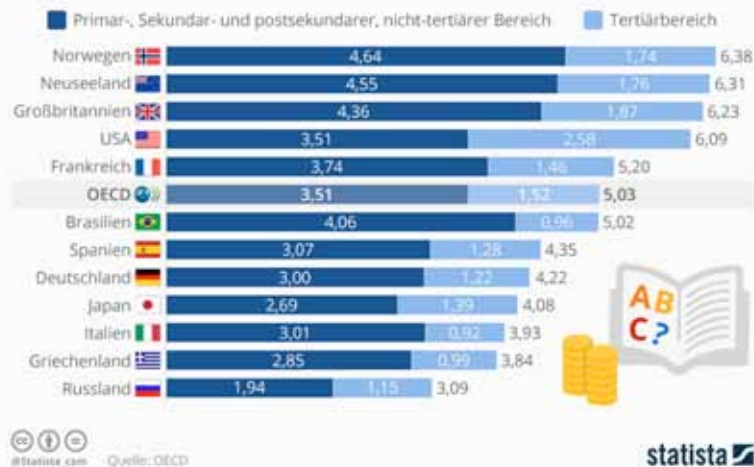
Punkte als noch 2011. Auch beim Hörverständnis von deutschen Texten und beim Rechnen waren Qualitätsverluste erkennbar. Zudem stieg die Zahl der Schulabbrechenden, die Abschlussprüfung des Berufsvorbereitungsjahrs bestanden weniger Jugendliche als zuvor. Die Integration von ausländischen Schulkindern hat sich verschlechtert. Auch hier sank die Zahl der Schulabsolvent/-innen.

Besonders problematisch ist in den Augen der Deutschen Kinderhilfe, dass Kinder und Jugendliche hierzulande in der Schule zu wenig den Umgang mit digitalen Medien erlernen. Wie die JIM-Studie zeigt, arbeiten nur 42 Prozent aller Schüler/-innen mindestens einmal pro Woche in der Schule am Computer, 12 Prozent haben keine Möglichkeit, sich mit digitalen Medien zu befassen. Die Deutsche Kinderhilfe fordert daher die bundesweit flächendeckende Einführung des Schulfachs Medienkompetenz bzw. dessen verbindliche, fächerübergreifende Implementierung im Unterricht. Dazu muss selbstverständlich auch der pädagogisch sinnvolle Einsatz digitaler Medien verpflichtend in die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte integriert und die Schulen müssen entsprechend besser ausgestattet werden. Einer Verbesserung der Bildungssituation an deutschen Schulen steht der akute Lehrermangel entgegen. Von Bildungsnotstand ist sogar die Rede. Nach Einschätzung des Deutschen Lehrerverbandes fehlen derzeit etwa 10.000 Lehrkräfte, weitere 30.000 sind notdürftig durch Quereinsteiger/-innen, Lehramtsstudierende sowie zurückgeholte Pensionär/-innen besetzt. Diese dramatische Situation wird sich Schätzungen zufolge bis Mitte der 20er-Jahre sogar noch verschlechtern. Expert/-innen sprechen derzeit schon vom schlimmsten Lehrermangel seit 30 Jahren.

Auch im frühkindlichen Bereich ist die Situation aktuell keineswegs optimal. Es bestehen immer noch Defizite in der Kitaqualität. Zahlreiche neue Plätze müssen geschaffen werden, um dem Betreuungsbedarf gerecht zu werden. Immer noch fehlen bundesweit etwa 300.000 Kitaplätze. Das Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW) hat hierfür einen jährlichen Investitionsbedarf von rund fünf Milliarden Euro berechnet. Die durch das „Gute-Kita-Gesetz“ ge-

Deutschland gibt vergleichsweise wenig für Bildung aus

Anteil der Bildungsausgaben am BIP des Landes 2015 (in %)



planten Bundesmittel in Höhe von fünfeinhalb Milliarden Euro, die in den kommenden vier Jahren insgesamt zur Verfügung gestellt werden sollen, dürften aber – auch ergänzt um die Mittel der Länder – geringer und daher nicht ausreichend sein, um eine spürbar bessere Betreuungsqualität zu erreichen.

Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) zeigte in ihrem aktuellen Bericht „Bildung auf einen Blick 2018“ auf, dass die Bildungsausgaben in Deutschland, gemessen am Bruttoinlandsprodukt, unter dem OECD-Durchschnitt von 5,03 Prozent liegen. Hier befindet sich Deutschland mit 4,22 Prozent hinter Norwegen, Großbritannien, den USA, Frankreich, Brasilien und Spanien. So hat auch das Institut der deutschen Wirtschaft im August 2018 resümiert: „Bildung hat im Bundeshaushalt keine Priorität“. Während der beträchtliche Haushalts-spielraum dafür genutzt wurde, unter anderem die Ausgaben für Verteidigung, Verkehr und die innere Sicherheit zu erhöhen, werden die (Bildungs-)Potenziale unserer Kinder verspielt. Die Deutsche Kinderhilfe warnt vor dieser Entwicklung, fordert ein zukunftsorientiertes Umdenken der Politik und eine Erhöhung der Investitionstätigkeit in die Bildung.

Erfreulicherweise zeigt der neue OECD-Bericht jedoch auch, dass in Deutschland die Beteiligung an der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) von 2005 bis 2016 zunahm – bei den unter Dreijährigen sogar um 20 Prozentpunkte, bei den Drei- bis Fünfjährigen um sieben Prozent. Bei Letzteren liegt die Beteiligung derzeit bei 95 Prozent und somit über dem OECD-Durchschnitt von 86 Prozent. Durch die Beteiligung können das Wohlergehen und Lernen sowie die Entwicklung der Kinder schon im frühen Alter positiv beeinflusst werden. Dies gilt speziell für Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Hintergrund. Dennoch ist die Teilnahme von Kindern aus Akademikerfamilien um zwölf Prozent höher als bei Kindern von Eltern ohne sogenannten Tertiärsabschluss.

Noch ein Blick auf die Inklusionsbemühungen in Deutschland: Eine neue Studie der Bertelsmann Stiftung von 2018 zeigt, dass das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung immerhin bundesweit – wenn auch langsam – vorankommt. Die Schulklassen werden heterogener, dennoch gibt es große regionale Unterschiede. In einigen Bundesländern sind die Exklusionsquoten sogar gestiegen. Die Inklusionschancen der Kinder hängen aber nicht nur vom Wohnort, sondern auch von ihrem Förderbedarf ab. Kinder mit speziell sozial-emotionalem Handicap oder Problemen in der „geistigen Entwicklung“ werden in den letzten Jahren sogar häufiger getrennt von anderen beschult als zuvor. Dagegen besuchen Kinder mit Lernschwierigkeiten inzwischen seltener Förder- oder Sonderschulen.

Die Deutsche Kinderhilfe fordert in diesem Zusammenhang, sich auf die UN-Behindertenrechtskonvention von 2009 zurückzubewegen und sich daran zu erinnern, dass sich Deutschland dazu verpflichtet hat, eine Schule für ALLE Kinder zu ermöglichen. Vielfalt sollte als Chance für einen besseren Unterricht und eine erfolgreichere Bildung für unsere Kinder verstanden werden. Die Bundesregierung ist aufgefordert, neue und langfristige Strategien zur konkreten Ausgestaltung von Inklusion zu entwickeln. Althergebrachte Schulkonzepte müssen hinterfragt und inklusionsstauglich umgestaltet werden, Schulen müssen besser ausgestattet werden. Es bedarf mehr Lehrpersonals, das für die Herausforderungen der Inklusion speziell geschult ist, die Klassengrößen müssen reduziert werden, es sollte mehr Teamteaching stattfinden, so dass mehr Möglichkeiten zur individuellen Förderung gegeben sind. Insgesamt braucht es also vor allen Dingen entsprechende Rahmenbedingungen, aber auch eine befürwortende Haltung der Schulen und nicht zuletzt von jedem einzelnen von uns, damit Inklusion wirklich gelebt werden kann.

Das Recht auf Bildung – rechtliche Grundlagen nach der UN-Kinderrechtskonvention

von **Katja Werner**, Deutsche Kinderhilfe e. V.

„Jeder hat das Recht auf Bildung“. Dieses Recht ist in Artikel 26 der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“¹ von 1948 verankert und international anerkannt. Die Menschenrechte gelten für alle, auch für Kinder. Kinder sind von Beginn an Menschen und somit uneingeschränkt Träger aller Menschenrechte. Allerdings sind Kinder keine kleinen Erwachsenen und haben Bedürfnisse, Wünsche und Interessen, die besonders zu schützen und zu fördern sind. Darum haben die Vereinten Nationen vor mehr als 25 Jahren die UN-Konvention über die Rechte des Kindes verabschiedet. Kinderrechte sind also Menschenrechte für Kinder. In Deutschland gilt die UN-Kinderrechtskonvention² (kurz UN-KRK) seit 2010 vorbehaltlos.

Die Rechte der Kinder lassen sich in folgende drei Kategorien unterteilen: Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte. Im Englischen werden sie üblicherweise als die „drei P“ bezeichnet: Protection, Provision, Participation.

Das Recht auf Bildung ist nach der UN-KRK ein Förderrecht. Unter Artikel 28 ist das Recht auf Bildung von Anfang an, also schon vor der geltenden Schulpflicht, und auf der Grundlage der Chancengleichheit fortschreitend zu verwirklichen.

Artikel 28

(1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Bildung an; um die Verwirklichung dieses Rechts auf der Grundlage der Chancengleichheit fortschreitend zu erreichen, werden sie insbesondere

- a. den Besuch der Grundschule für alle zur Pflicht und unentgeltlich machen;
- b. die Entwicklung verschiedener Formen der weiterführenden Schulen allgemeinbildender und berufsbildender Art fördern, sie allen Kindern verfügbar und zugänglich machen und geeignete Maßnahmen wie die Einführung der Unentgeltlichkeit und die Bereitstellung finanzieller Unterstützung bei Bedürftigkeit treffen;
- c. allen entsprechend ihren Fähigkeiten den Zugang zu den Hochschulen mit allen geeigneten Mitteln ermöglichen;

d. Bildungs- und Berufsberatung allen Kindern verfügbar und zugänglich machen;

e. Maßnahmen treffen, die den regelmäßigen Schulbesuch fördern und den Anteil derjenigen, welche die Schule vorzeitig verlassen, verringern.

(2) Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, dass die Disziplin in der Schule in einer Weise gewahrt wird, die der Menschenwürde des Kindes entspricht und im Einklang mit diesem Übereinkommen steht.

(3) Die Vertragsstaaten fördern die internationale Zusammenarbeit im Bildungswesen, insbesondere um zur Beseitigung von Unwissenheit und Analphabetentum in der Welt beizutragen und den Zugang zu wissenschaftlichen und technischen Kenntnissen und modernen Unterrichtsmethoden zu erleichtern. Dabei sind die Bedürfnisse der Entwicklungsländer besonders zu berücksichtigen.

Das Recht auf Bildung soll jedem Kind eine elementare Grundbildung garantieren. In Deutschland sind Kinder dazu verpflichtet, eine Schule zu besuchen. Die allgemeine Schulpflicht dauert in der Regel neun Jahre. Der Besuch der Schule ist dabei unentgeltlich, sodass Kindern unabhängig vom sozioökonomischen Status der Eltern der Zugang zu Bildungsangeboten ermöglicht wird.

Der Fokus beim Lernen soll dabei nicht nur auf Rechnen, Schreiben und Lesen gelegt werden. Artikel 29 der UN-KRK enthält Bildungsziele, die Bildungseinrichtungen verbindlich verfolgen müssen. Die Ziele umfassen zudem die volle Entfaltung der Persönlichkeit sowie der geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes. Kinder sollen nach ihren Stärken und Fähigkeiten gefördert und zu verantwortungsbewussten Mitgliedern einer Gesellschaft ausgebildet werden. Weitere Bildungsziele beziehen sich auf die Achtung vor den Menschenrechten, vor den Eltern sowie die Achtung vor der kulturellen Identität und Vielfalt.

Artikel 29

(1) Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss,

a. die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen;

b. dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln;

c. dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln;

d. das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten;

e. dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln.

(2) Dieser Artikel und Artikel 28 dürfen nicht so ausgelegt werden, dass sie die Freiheit natürlicher oder juristischer Personen beeinträchtigen, Bildungseinrichtungen zu gründen und zu führen, sofern die in Absatz 1 festgelegten Grundsätze beachtet werden und die in solchen Einrichtungen vermittelte Bildung den von dem Staat gegebenenfalls festgelegten Mindestnormen entspricht.

Recht auf Bildung für alle?

Das Schulsystem in Deutschland ermöglicht nicht jedem Kind den uneingeschränkten Zugang zu allen bestehenden weiterführenden Schulen. Welche Art der Schule – ob Gymnasium, Realschule, Gesamtschule oder Hauptschule – besucht werden kann, hängt von den erbrachten Leistungen eines Kindes ab.

Dem aktuellen Chancenspiegel zufolge haben sich seit 2002 die Schulsysteme der Bundesländer verbessert, auch hinsichtlich der Chancengerechtigkeit. Doch der sozio-ökonomische Status eines Kindes beeinflusst dessen Bildungschancen weiterhin erheblich³. Genauso bleibt die Chancengleichheit zwischen Kindern mit und Kindern ohne Behinderung sowie bei Kindern mit Migrationshintergrund und geflüchteten Kindern eine Herausforderung. Im Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen⁴ (UN-BRK) haben Menschen

mit Behinderung nach Artikel 24 ein Recht auf Bildung, ohne diskriminiert zu werden und auf der Grundlage von Chancengleichheit. Das bedeutet, dass diese Personengruppe nicht aufgrund ihrer Beeinträchtigung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden darf. Dafür verpflichten sich die Vertragsstaaten, ein inklusives Schulsystem zu schaffen. Die Bemühungen um ein inklusives Schulsystem in Deutschland sind vorhanden. Allerdings steigt der Anteil von Kindern mit Förderbedarf, sodass nach wie vor mit den Förderschulen eine separate Schulform zur Regelschule besteht. Für viele geflüchtete Kinder ist der Zugang zum Bildungssystem erschwert. Oftmals müssen sie bis zum Abschluss ihres Asylverfahrens in der Aufnahmeeinrichtung verbleiben und dürfen für diese Zeit keine Schule besuchen.

Bessere Chancen für alle

Das Recht auf Bildung ist eines der bedeutendsten Kinderrechte. Bildung schafft nicht nur die Grundlage für den Zugang zu sozialer, kultureller und wirtschaftlicher Teilhabe. Sie fördert auch die Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes. Daher ist Bildung zum einen eine Investition in die berufliche Zukunft, zum anderen hat sie die Funktion, Kinder zur Selbstbestimmung zu befähigen. Damit das Recht auf Bildung für alle Kinder umfassend verwirklicht wird, müssen staatliche Maßnahmen weiter intensiviert werden. Ziel ist es, allen Kindern gleiche Bildungschancen und die gleichwertige Teilhabe am sozialen Leben zu ermöglichen. Durch frühe und individuelle Förderung soll Chancengerechtigkeit in der Bildung und durch Bildung hergestellt werden.

Literatur

1 Vereinte Nationen (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Verfügbar unter: <http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> (Stand 26.06.2018).

2 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2015): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/93140/8c9831a3ff3ebf49a0d0fb42a8efd001/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf> (Stand 11.07.2018).

3 Bertelsmann Stiftung (2017): Chancenspiegel Schule: Bessere Chancen für Schüler, aber Unterschiede zwischen den Bundesländern. Factsheet, S. 1. Verfügbar unter: https://www.chancenspiegel.de/typo3conf/ext/jp_downloads/pi1/download.php?datei=fileadmin/contents/downloads/180-2016_BST_Factsheet_Chancenspiegel_final.pdf&ftype=pdf (Stand: 09.07.2018).

4 Vereinte Nationen (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention). Verfügbar unter: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_b_de.pdf (Stand: 11.07.2018).

Kinderrechte-Bildung für Kinder: Kinderrechte kindgerecht vermitteln von Anfang an



10

von **Katja Werner**, Deutsche Kinderhilfe e. V.

Die UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) entstand 1989 mit der Intention, das Spezifische von Kindern und Jugendlichen hervorzuheben. Sie beinhaltet nicht andere Rechte, sondern konkretisiert die besonderen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen. Die insgesamt 54 Artikel enthalten materielle Rechte, die sich auf unterschiedliche Lebensbereiche beziehen und in Schutzrechte, Förderrechte und Beteiligungsrechte unterteilt werden, sowie Regelungen zur Umsetzung der Konvention und Schlussbestimmungen. Die UN-KRK beruht auf vier Grundprinzipien. Dazu gehört das Recht auf Nicht-Diskriminierung (Artikel 2), das Recht auf vorrangige Berücksichtigung des Kindeswohls (Artikel 3), das Recht auf Leben und bestmögliche Entwicklung (Ar-

tikel 6) und das Recht auf Berücksichtigung der Meinung des Kindes in allen es betreffenden Angelegenheiten (Artikel 12). Diese vier allgemeinen Prinzipien sind richtungsweisend für sämtliche Artikel der Konvention und sollten den Standards pädagogischer Arbeit entsprechen.

Kinder als Träger eigener Rechte anzuerkennen, hat Konsequenzen für alle Personen und Organisationen, die mit Kindern und für Kinder tätig sind¹. Dabei tragen Erwachsene die Verantwortung, dass Kinder ihre Rechte kennenlernen. Für die Verwirklichung von Kinderrechten sind nicht nur Eltern und pädagogische Fachkräfte verantwortlich, sondern auch Staat und Gesellschaft.

Kinderrechte kennen und kennenlernen

Um ihre Rechte überhaupt einfordern zu können, müssen Kinder und Jugendliche diese kennen. Nach wie vor bestehen sowohl bei Kindern und Jugendlichen als auch bei Eltern und pädagogischen Fachkräften mangelnde Kenntnisse über die UN-Kinderrechtskonvention.

Jedoch ist es wichtig, Kindern so früh wie möglich ihre Rechte zu vermitteln. Im Hinblick darauf müssen aber zunächst Erwachsene über die Rechte der Kinder informiert sein. Neben der Familie als primärer Sozialisationsinstanz sind Kitas, Schulen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe die zentralen Orte, an denen die Rechte der Kinder gelernt und gelebt werden (sollen). Eine erste bedeutende Rolle kommt der Kita als frühkindlicher Bildungseinrichtung zu, zumal ein Großteil der Kinder in Deutschland diese Einrichtung zwischen drei und sechs Jahren besucht. Zunächst bietet die Kita einen Ort außerhalb der Familie, an dem Kinder das soziale Miteinander üben, ihre Rechte durchsetzen lernen. Sie lernen aber auch, Rücksicht auf die Rechte anderer zu nehmen und geltende Regeln zu achten.

Kinderrechte verstehen

Die UN-Kinderrechtskonvention beinhaltet zwar die Rechte für Kinder. Sie sind allerdings in einer Art und Weise beschrieben, die für Kinder nur schwer verständlich ist. Aus diesem Grund liegt es auch hier bei den Erwachsenen, den Kindern ihre Rechte in angemessener Form – ihrem Alter und ihren Fähigkeiten entsprechend – zu erklären und zu vermitteln. Kinder sollten dabei immer einbezogen werden. Damit sie auch wirklich die Sachverhalte verstehen und ausdrücken können, empfiehlt es sich, gemeinsam mit ihnen eigene Formulierungen zu entwickeln.

Kinderrechte umsetzen

Kinderrechte umzusetzen bedeutet, dass sie nicht nur als Unterrichtsgegenstand behandelt werden, sondern Bestandteil des Alltags in den Institutionen sind. Kinder sollen dazu befähigt werden, ihre Rechte wahrzunehmen und den Alltag aktiv mitzugestalten.

Ein erster Schritt dahin wäre die Aufnahme von Kinderrechten in das Leitbild der Kindertageseinrichtung. Das Leitbild einer Einrichtung dient als Navigator und beinhaltet die maßgeblichen Werte. Des Weiteren sollten Konzepte sowie pädagogische Angebote gemäß der Kinderrechte entwickelt werden. Zumindest sollten wesentliche Leitlinien wie der Vorrang des Kindeswohls, die Beteiligung von Kindern und die Achtung des Kindeswillens berücksichtigt werden. Kinder ernst zu nehmen und bei wichtigen Entscheidungen mitbestimmen zu lassen, wie z. B. bei der Auswahl der Mahlzeiten, der Gestaltung des Tagesablaufs und der pädagogischen Angebote, würde ein demokratisches Miteinander aller Beteiligten in einer Kita fördern. Schließlich ist es hilfreich, sich beim Umgang mit Konflik-



Für mehr Qualität in Kindertagesstätten

Bewerten Sie
Ihre Kita jetzt!



**www.topkita.de – die Initiative, die Transparenz
in die Qualität von Kindertagesstätten bringt**

- Finden Sie die passende Kita für sich und Ihr Kind
- Erfahren Sie durch qualifizierte Bewertungen mehr über die Qualität Ihrer Kindertagesstätte
- Geben Sie Ihrer Kita Feedback und helfen Sie ihr dabei, noch besser zu werden

www.topkita.de

ten und Beschwerden an den Kinderrechten zu orientieren. Die Umsetzung von Kinderrechten muss als stetige Fortentwicklung und nicht als ein einmaliges Ereignis verstanden werden, um wirksam und sinnvoll zu sein. Institutionen müssen sich auf diesen mühsamen (Veränderungs-) Prozess einlassen, der von einer kritischen Reflexion aller Beteiligten begleitet wird. Das bedeutet, dass alle ihre Handlungsroutinen stetig hinterfragen müssen. Zudem spielt die Zusammenarbeit mit den Eltern eine wichtige Rolle, sodass auch diese umfassend über die Rechte ihrer Kinder informiert sind. Sowohl Eltern als auch die Fachkräfte haben das Wohl der Kinder im Fokus. Gemeinsam sollten Bildungsziele für das Kind vereinbart werden, die sich an den Kinderrechten orientieren.

Die stetigen Anforderungen, die an die Fachkräfte gerichtet werden, sowie deren Aufgaben sind enorm. Aus diesem Grund sollte die Einführung von Kinderrechten nicht als zusätzliche Aufgabe verstanden werden, sondern als Handlungs- und Orientierungsrahmen im Kitaalltag.

Kinderrechte-Bildung in der Praxis

In der Auseinandersetzung mit den Kinderrechten ist zunächst zu prüfen, welche Ausgangssituation in der jeweiligen Einrichtung vorherrscht. Sind die Kinderrechte im Leitbild und in den Konzeptionen verankert? Werden die Kinderrechte im Alltag gelebt? Kinderrechte sollten Kern eines Leitbilds sein, an dem sich pädagogisches Handeln orientiert. Der Alltag muss auf der Grundlage der Kinderrechte gestaltet und ausgerichtet werden. Gemeinsam mit den Kindern können Formulierungen erarbeitet, Bilder gezeichnet und abgestimmt werden, welche Rechte bekannt sind und welche für die Kinder persönlich besonders wichtig sind. Durch die Vermittlung der Kinderrechte erlangen Kinder Kompetenzen wie Eigenverantwortung, Gemeinschaftsfähigkeit, Selbstständigkeit, Empathie, Konfliktfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit.

Mitbestimmung und Berücksichtigung der Meinung von Kindern

Erste Fragen hinsichtlich einer Realisierung der Partizipation von Kindern könnten sein, ob eine Beteiligungskultur in der Einrichtung vorherrscht. Dürfen Kinder bei wichtigen Entscheidungen, die sie betreffen, auch mitbestimmen? Werden die Wünsche und Bedürfnisse der Kinder ernst genommen und umgesetzt?

Kinder sollten frühzeitig bei jeglichen Maßnahmen, Angeboten etc., die sie betreffen, beteiligt und ihre Meinung sollte berücksichtigt werden. Bereits in der Kita können kindergerechte Beteiligungsformen wie Kinderräte oder Kinderversammlungen installiert werden. In einer partizipativen Gestaltung des Praxisalltags lernen Kinder, ihre Anliegen einzubringen sowie auszuhandeln und so Einfluss auf das Alltagsgeschehen einer Kita zu nehmen. Gemeinsam können Regeln aufgestellt werden, Tages- und Raumgestaltung geplant und Angebote durchgeführt werden. Über pädagogische Angebote und Spiele kann in der Gruppe abgestimmt werden. Dies fördert das Demokratieverständnis der Kinder. Mitbestimmung meint dabei nicht, dass Kinder allein entscheiden, sondern dass alle Beteiligten wahrgenommen werden.

Eine umfassende Partizipation von Kindern setzt eine Grundhaltung voraus. Beteiligung ist nicht partiell zu verstehen, die je nach Beliebtheit gefordert wird, sondern als ernst gemeinter Bestandteil einer Beteiligungskultur im Kitaalltag. Erfahren Kinder, dass sie an Entscheidungen beteiligt werden und mitbestimmen können, entwickeln

sie mehr Verantwortungsbewusstsein, erleben Selbstwirksamkeit und nehmen Veränderungen wahr.

Beschwerdemöglichkeiten und -verfahren

„Recht(e) haben und Recht bekommen“ scheint für Kinder und Jugendliche oft zweierlei zu sein. Mit der Aufnahme von Kinderrechten in das Leitbild und in die Konzeption einer Einrichtung geht unmittelbar die Einführung von Beschwerdemöglichkeiten einher. Für Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe ist die Implementierung eines Beschwerdemanagements nach § 45 Abs. 2 SGB VIII verpflichtend für den Erhalt einer Betriebserlaubnis. Fragen in diesem Zusammenhang können sein: Gibt es eine Möglichkeit für Kinder, sich zu beschweren? Werden die Beschwerden bearbeitet? Bekommen die Kinder eine Rückmeldung zum weiteren Beschwerdeverlauf?

Als Teil der Tagesstruktur können der Morgenkreis oder eine Kindersprechstunde als Beschwerdemöglichkeit installiert werden. Ein Beschwerdemanagement sollte Wege aufzeigen, wie und wo Kinder sich beschweren und ihre Rechte einfordern können. Das bedeutet, dass Beschwerden, aber auch Anliegen und Verbesserungsvorschläge der Kinder aufgenommen, bearbeitet und reflektiert werden. Ein kindergerechtes Beteiligungs- und Beschwerdeverfahren beinhaltet folgende Anforderungen: transparent, respektvoll, informativ, bedeutsam, freiwillig, kinderfreundlich, inklusiv². Des Weiteren sollten bei der Implementierung eines Beschwerdemanagements Fragen geklärt werden, wie Kinder dazu angeregt werden können, sich zu beschweren, wie Kindern ermöglicht wird, ihre Beschwerde zum Ausdruck zu bringen und an wen sie diese adressieren. Kinder müssen befähigt werden, ihr Unwohlsein angemessen auszudrücken. Zudem darf das Beschwerderecht in keiner Weise eingeschränkt werden, wenn Kritik sich z. B. gegen eine Fachkraft richtet. Beschwerden sollten zeitnah bearbeitet und der Beschwerdeprozess für Kinder nachvollziehbar gestaltet werden³.

Kinderrechtsorientierte Haltung fördern

Die Kinderrechte bieten für die Fachkräfte eine Grundlage für ihr alltägliches pädagogisches Handeln. Bedeutsam ist jedoch die innere Haltung und Einstellung der Erwachsenen gegenüber den Kinderrechten. Denn eine kinderrechtsorientierte Haltung der mit Kindern und für Kinder Tätigen ist das Fundament für die Vermittlung von Kinderrechten. Aus diesem Grund sollten Kinderrechte bereits in der Aus- und Weiterbildung verankert werden und eine weitaus größere Rolle spielen. Des Weiteren sind Leitungskräfte dazu angehalten, die Einstellungen und Haltung ihrer Mitarbeitenden hinsichtlich der Kinderrechte zu fördern. Zudem müssen Reflexionsmöglichkeiten für pädagogische Fachkräfte bereitgestellt werden, damit sie sich immer wieder selbst hinterfragen, inwiefern sie die Rechte auch

aktiv umsetzen. Schließlich müssen auch die vorliegenden Rahmenbedingungen einer Einrichtung wie genügend Personal, Räume und Zeit entsprechend angepasst werden. Mögliche Vorbehalte gegenüber der Verwirklichung von Kinderrechten können dadurch entkräftet werden.

Fazit

Die Rechte der Kinder dienen als Maßstab für die pädagogische Arbeit und sind ernst zu nehmen. Die Kita sowie die Schule als Orte der Demokratie, der Meinungsbildung und -ausübung sind prädestiniert für die Vermittlung und Umsetzung von Kinderrechten.

Kinder, die ihre Rechte kennen, können sich besser vor Gewalt schützen sowie ihr Recht auf gesunde Entwicklung oder eigene Privatsphäre einfordern. Kinder, die lernen, dass sie mitbestimmen können, als gleichberechtigte Mitglieder der Gesellschaft ernst genommen und ihre Anliegen berücksichtigt werden, erwerben notwendige Kompetenzen wie Eigenverantwortung, Empathie, Selbständigkeit und Kommunikationsfähigkeit. Eine Nicht-Beteiligung würde vielmehr Gefühle der Hilflosigkeit auslösen und Verantwortungslosigkeit begünstigen.

Für die Etablierung von Kinderrechten in einer Einrichtung bedarf es langfristiger Modelle anstatt kurzfristiger Projekte. Dazu gehört auch die Beteiligung aller: Kinder, Eltern und Fachkräfte. Denn sie sind diejenigen, die von den Kinderrechten profitieren.

Literatur

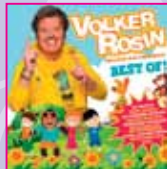
¹Maywald, Jörg (2012): *Kinder haben Rechte. Kinderrechte kennen – umsetzen – wahren*. Beltz Verlag, Weinheim, S. 15.

²Vereinte Nationen (2009): *Übereinkommen über die Rechte des Kindes. Allgemeine Bemerkung Nr. 12: Das Recht des Kindes, gehört zu werden*. S. 28. Verfügbar unter: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRC/crc_GC_12_de.pdf (Stand: 05.07.2018).

³Hansen, Rüdiger/Knauer, Reingard (2016): *Standards für Beschwerdeverfahren nach § 45 SGB VIII in Kitas*, in: *KiTa aktuell spezial*, Heft 4, S. 3. Verfügbar unter: https://www.partizipation-und-bildung.de/wp-content/uploads/2013/08/kas_4_16_Hansen_Knauer_Beschwerden.pdf (Stand: 26.06.2018).

Unsere Hits für Kids!

Moderne Kindermusik mit Herz und Köpfchen



Viele weitere tolle Musik und Hörspiele für die ganze Familie auf www.universal-music.de/familie



Kindern eine umfassende Bildung ermöglichen!

Antworten von Carla, Esra, Jeff, Lucas, Jess und Berkay aus dem UNICEF-JuniorBeirat auf Fragen der Deutschen Kinderhilfe zum Thema Kinderrechte, insbesondere dem Recht auf Bildung.

Frage 1)

Warum engagierst du dich für Kinderrechte?

Carla (17 Jahre) aus Eberdingen

Das Ziel, auf das wir alle hinarbeiten sollen, ist meiner Meinung nach Gleichheit, Frieden und Gerechtigkeit für alle. Da Kinder die Generation von morgen sind, ist es mir besonders wichtig, ihnen diese Rechte zugänglich zu machen. Sie brauchen diese Rechte, damit ihnen eine lebenswerte Zukunft garantiert werden kann. Wie soll man sonst eine Gesellschaft erschaffen, in der diese Werte vertreten werden, wenn man nicht bei den Kleinsten, die später einmal die Größten sein werden, anfängt?

Lucas (17 Jahre) aus Bad Schönborn Mingolsheim

Nichts auf der Welt könnte für mich ein Kinderlachen ersetzen! So ehrlich und unschuldig, ein wenig Wahrheit in einer ach so zerrütteten Welt. Wenn das nichts ist, wofür es sich zu kämpfen lohnt, dann existiert nichts anderes, das es zu bestreiten gibt.

Esra (14 Jahre) aus Oftersheim

Ich engagiere mich für Kinderrechte, nicht, weil ich mir die Schuld daran gebe, dass Kinderrechte manchmal nicht beachtet werden, sondern, weil ich mich schuldig fühlen würde, täte ich nichts für all die Kinder, die in ihrer Welt nicht einfach ihre Kindheit ausleben dürfen. Jeder kann etwas verändern und warum nicht gleich damit anfangen?

Jess (16 Jahre) aus Offenburg

Ich wurde früh für zwei Kulturen sensibilisiert. Eine Reise in die Demokratische Republik Kongo hat mir bewusst gemacht, wie privilegiert das Leben in Deutschland ist. Jedes Kind auf dieser Welt sollte das Recht haben, ein selbstbestimmtes Leben zu führen und seine Meinung zu äußern. Ich möchte Kindern, die nicht die Chance dazu haben, eine Stimme geben und gleichzeitig eine Inspiration sein.

Jeff (17 Jahre) aus Essen

Nach bereits jahrelangem Engagement in anderen sozialen Bereichen möchte ich mich nun auch vermehrt für Kinder engagieren. Dabei spielen Kinderrechte eine besonders große Rolle und da diese nicht in allen Ländern so gut berücksichtigt werden und auch in bereits fortgeschrittenen Ländern die Umsetzung noch Luft nach oben hat, sehe ich mich dazu verpflichtet, mich tatkräftig dafür einzusetzen. Denn Kinder sind unsere Zukunft!

Berkay

Meine Mutter stammt aus der Türkei und mein Vater ist Kurde. Aus diesem Grund gibt es schon seit meiner frühesten Kindheit kontroverse Diskussionen über Konflikte im Nahen Osten in meiner Familie. Seitdem habe ich mich immer gefragt: „Gibt es nicht irgendeinen Weg, diese Konflikte zu beseitigen? Wieso müssen unschuldige Zivilisten leiden, wenn sich andere nicht verstehen? Wie kann ich in meinem Leben etwas Positives bewirken und dazu beitragen, dass es zumindest einigen Menschen auf dieser Erde besser geht?“ Sofort habe ich nach Antworten gesucht und habe mich auf die Suche nach einer Nichtregierungsorganisation gemacht, die sich für die Rechte der Menschen einsetzt. Ich bin auf UNICEF gestoßen. Eine Organisation, die dieselbe Vision wie ich teilt: Eine Welt, auf der sich alle Kinder geborgen und glücklich fühlen.

Frage 2)

Wie beurteilst du die Umsetzung des Rechts auf Bildung in Deutschland?

Carla (17 Jahre) aus Eberdingen

Einerseits muss man natürlich sagen, dass hier in Deutschland eine große Mehrheit aller Kinder die Chance erhält, sich weiterzubilden. Jedoch heißt das auch, dass die große Mehrheit bei weitem nicht alle Kinder sind. Es gibt leider immer noch Kinder, die unter ungleichen Bildungschancen leiden, da sie aus anderen Verhältnissen kommen als andere Kinder. Dass diese Ungleichheit in einem so hoch-industrialisierten Land wie Deutschland noch gegeben ist, erschreckt mich jedes Mal aufs Neue.

Esra (14 Jahre) aus Oftersheim

Ich denke, das Recht auf Bildung wird im Vergleich gut umgesetzt, aber es gäbe so viele Möglichkeiten, es noch besser zu machen. Denn ich finde nicht, dass Mathe einem alles für das Leben beibringt, da gibt es noch unglaublich viele andere Dinge, die wichtig sind. Dinge, die uns, den Kindern und Jugendlichen, die Chance geben würden, unsere Welt besser zu verstehen und auch besser zu machen.

Jeff (17 Jahre) aus Essen

Vergleicht man die Umsetzung dieses Rechts weltweit, so lässt sich erschließen, dass Deutschland weit vorne liegt. Doch auch hierbei sind einige kleine Lücken in der Bildung zu erkennen. Auch wenn in Deutschland jedes Kind verpflichtet ist zur Schule zu gehen, so weist das Bildungssystem in der späteren Schullaufbahn einige Macken vor, wie z. B. die [Empfehlung für die] weiterführende Schule, wo bestimmte Personengruppen hin und wieder benachteiligt bzw. bevorzugt werden.

Lucas (17 Jahre) aus Bad Schönborn Mingolsheim

In Deutschland wird das Recht auf Bildung flächendeckend durchgesetzt und es werden Möglichkeiten in Form von Bildungsstätten, also Schulen und Universitäten, bereitgestellt. Nichtsdestotrotz muss noch an einigen Ecken gewerkelt werden, so ist es ärmeren Familien in Deutschland immer noch nur begrenzt möglich, ihren Kindern Hochschulbildung zukommen zu lassen. Zum einen, da diesen Familien die Unkosten, welche bei einem Universitätsbesuch entstehen, zu hoch sind, und zum anderen, da sie angewiesen sind auf den Verdienst der Kinder nach ihrem Schulabschluss.

Jess (16 Jahre) aus Offenburg

Nicht jeder kann das Recht gleich gut wahrnehmen. Die Leistungen der Kinder hängen stark vom Einkommen der Eltern ab. Hausaufgabenbetreuung, Nachhilfe oder Sprachreisen können dabei auf der Strecke bleiben. Deutschland leistet sich abgesehen davon 16 unterschiedliche Bildungssysteme. Das ist weder effizient noch zeitgemäß. Zudem sollte sich kein Kind in der vierten Klasse für einen Lebensweg, durch die Klassifizierung von Hauptschule, Realschule oder Gymnasium, entscheiden müssen.

Berkay

Das Recht auf Bildung ist in Deutschland im Grundgesetz verankert. Dementsprechend ist es in Deutschland verboten, Menschen den Zugang zu Bildung vorzuenthalten. Dennoch gibt es einen Kritikpunkt an der Umsetzung. Die Chancengleichheit wird nicht ausreichend umgesetzt.

Frage 3)

Was würdest du anders machen, wenn du die Möglichkeit dazu hättest?**Carla (17 Jahre) aus Eberdingen**

Ich würde speziell Kinder, welche aus gesellschaftlich eher benachteiligten Verhältnissen kommen, fördern. Das heißt, zusätzlichen Deutschunterricht für Flüchtlingskinder oder auch mehr kulturelle Bildung. Aber all diese Förderungen sollten auch allen anderen Kindern zur Verfügung stehen. Im Großen und Ganzen finde ich es wichtig, dass man einen besseren Überblick über die Situation von Kindern im Bereich Bildung schafft und je nach Entwicklung die Förderprogramme anpasst und verändert.

Lucas (17 Jahre) aus Bad Schönborn Mingolsheim

Ich bin der Ansicht, dass der Dreh- und Angelpunkt für eine bessere deutsche Kinderpolitik die Bildung darstellt. Zwar wird in Deutschland jedem Kind das Recht zugesprochen, eine Schule zu besuchen, jedoch sind der unterrichtete Lehrstoff sowie die Unterrichtsbedingungen als solche keineswegs optimal. So würde ich mir ein Beispiel an den skandinavischen Ländern nehmen und den Notendruck und den damit verbunden Stress in den ersten Schuljahren nehmen.

Esra (14 Jahre) aus Oftersheim

Wenn ich wirklich etwas ändern dürfte, würde ich alles etwas modernisieren. Es an Werte, Themen und Interessen unserer Zeit anpassen. Wenn mehr auf den einzelnen eingegangen werden würde, mehr Flexibilität und vor allem mehr Vielfalt zu sehen wäre, wäre ich noch glücklicher. Es gibt immer etwas, das man besser machen könnte und wir sind es doch eigentlich wert, wenn wir als die Zukunft der Menschheit gelten.

Jess (16 Jahre) aus Offenburg

Oftmals ist die nötige Ausstattung nicht gegeben. Ich finde es wichtig, dass man mehr Gelder für die Räumlichkeiten ausgibt. Ich würde mir auch für die Zukunft wünschen, dass sich die Bundesländer auf ein gemeinsames Schulsystem einigen, da es noch immer große Unterschiede gibt.

Jeff (17 Jahre) aus Essen

Hätte ich wirklich die Möglichkeiten dazu, so würde ich echt vieles in der heutigen Welt und Gesellschaft verändern wollen. Besonders wichtig für mich sind die Ungerechtigkeiten in vielerlei Hinsicht: Zwischen den Geschlechtern, den Nationalitäten usw.

Da es aber nicht möglich ist, als einzelne Person so viel Ungutes auf der Welt verändern zu können, so möchte ich mit meiner Stimme und durch meine Taten viele [junge] Leute dazu stark bewegen, sich auch zu engagieren und gemeinsam Großes zu erreichen!

Berkay

Um die Chancengleichheit umzusetzen, müssen Familien, die unter Armut leiden, stärker unterstützt werden. Die Schulen müssen besser unterstützt werden und die Bildungsgerechtigkeit muss gefördert werden. Außerdem müssen Jugendlichen mit Hauptschulabschluss bzw. ohne Abschluss bessere Ausbildungs- und Berufschancen eröffnet werden.

Die Deutsche Kinderhilfe dankt den Jugendlichen Carla, Esra, Jeff, Lucas, Jess und Berkay für die Beantwortung unserer Fragen und für ihr tolles Engagement!

meine _____ flexibel-wie-ich _____ bank



Postbank – immer und überall erreichbar

Online und an mehr als 4.800 Standorten
in ganz Deutschland.



 **Postbank**
Eine Bank fürs Leben.

Die Kita als eigenständiger Bildungsort: Die Weichen werden früh gestellt

von **Carolina Nowak**, Deutsche Kinderhilfe e. V.

Die frühe Kindheit gilt als Lebensphase mit immensen Lernchancen. Die Fähigkeit zu Lernen ist bei Kindern in der Zeit vor der Einschulung sehr stark ausgeprägt. Dabei zeigen Untersuchungen der Lernforschung, dass selbst kleinste Kinder nicht nur die Fähigkeit zu Lernen besitzen, sondern dies auch mit viel Spaß und Freude machen. Sie sind wissbegierig und motiviert, Neues zu entdecken und auszuprobieren. Diese Begeisterung und Motivation nicht zu verlieren, ist maßgeblich für künftige Bildungsprozesse.

Frühkindliche Bildung in der Kita

Die Bildung und Erziehung in den ersten Jahren im Leben eines Kindes bilden die Basis für alle späteren Lernvorgänge und somit die Grundlage für eine erfolgreiche Bildungsbiografie. Erziehungswissenschaftlich belegt begründet die frühkindliche Bildung alle weiteren Lernprozesse im Leben. Bildungserfahrungen während der Kindheitsphase haben Einfluss sowohl auf die Lernmotivation als auch auf die Lernfähigkeit im weiteren Bildungsfortlauf eines Kindes. Die Bildung im frühkindlichen Alter hat positive Auswirkungen auf die sprachliche und soziale Kompetenz sowie die Leistungen in der Schule. Sie hat Einfluss auf die gesellschaftliche Teilhabe eines Kindes, verhindert Schulabbrüche, führt zu mehr Bildungsgerechtigkeit, steigert das grundlegende Kompetenzniveau und verbessert die Rahmenbedingungen für das weitere Leben.

Die ersten frühkindlichen Lernerfahrungen eines Kindes erfolgen in der Familie. In dieser Phase liegt die Ausgestaltung der Bildungsgelegenheiten in den Händen der Eltern. Spätestens ab dem dritten Lebensjahr benötigen Kinder familienergänzende Bildungsmöglichkeiten. Für den Großteil der Kinder in Deutschland erfolgt der Übergang von der ausschließlich familial geprägten zur professionell betreuten, in der Kita pädagogisch gestalteten Kindheit im zweiten oder dritten Lebensjahr. Das bedeutet, dass die Zeit der institutionalisierten frühkindlichen Bildung zunehmend im früheren Alter beginnt und länger andauert.

Eine gute frühkindliche Bildung in der Kita macht sich dabei durchaus bezahlt. Laut der PISA-Schulleistungsvergleiche der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung sind die Schulleistungen 15-Jähriger, die zwei Jahre lang eine Kita besucht haben, besser als derjenigen, die keine Kitaerfahrungen gesammelt haben. Diese

und weitere Studienergebnisse zeigen den positiven Effekt der institutionalisierten Fremdbetreuung auf die weitere Bildungslaufbahn auf.

Kita und frühkindliche Bildung in einem neuen Licht

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts und spätestens seit der Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie und Deutschlands schlechtem Abschneiden stand die frühkindliche Bildung in der Kita im Fokus bildungspolitischer Diskussionen. Allen voran erlangte die Forderung nach einem größeren Beitrag zur frühkindlichen Bildung durch die Kitas eine unmissverständlich hohe Aufmerksamkeit in Gesellschaft, Politik und Wissenschaft. Die Kita als Aufbewahrungsort mit reiner Schutz- oder Betreuungsfunktion fand kaum noch Akzeptanz. Zunehmend setzte sich das Verständnis von einer Kita als Teil des öffentlichen Bildungswesens durch, die außerhalb der Familie für die Bildung und Erziehung in den ersten Kindheitsjahren verantwortlich sein sollte. Durch rasante Entwicklungen – einen massiven qualitätsorientierten Ausbau, die Einführung von Rechtsansprüchen auf den Besuch einer Kita und hochwertigen institutionellen Angeboten – mauserte sich die Kita zunehmend zum Bildungsort spezifischer Art. Galt einst die Schule als erste öffentliche Bildungsinstitution, kommt nun der Kita diese Rolle zu. Die frühkindliche Bildung und die Kita haben an Beachtung und Bedeutung massiv hinzugewonnen, was sich auch in der Einführung der Bildungspläne in den Bundesländern Deutschlands widerspiegelt.

Die Bildungspläne als Konkretisierung des Bildungsauftrags

Zur Verbesserung der frühkindlichen Bildung haben alle Bundesländer innerhalb kürzester Zeit Bildungspläne für ihre Kitas entwickelt. 2004 hatte die Jugend- und Kultusministerkonferenz einen „gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ beschlossen, der den Ländern bei der Ausgestaltung der Bildungspläne als Grundlage diente und als umfassende Verständigung über die Umsetzung des Bildungsauftrags der Kitas in Deutschland zu verstehen ist. Die Bestimmungen enthielten Grundsätze für die Bildungsarbeit und einzelne Bildungsbereiche, innerhalb derer die Kitakinder zu fördern sind. Der gemeinsame Rahmen hob die Rolle des Kindes als Persönlichkeit im Fokus der Erziehungsarbeit hervor. Insbesondere sollte auf die Bedürfnisse des Kindes

eingegangen und die Freude am Lernen geweckt werden. Individuelle Kompetenzen sollten vermittelt, persönliche Ressourcen entwickelt und gestärkt werden, sodass Kinder für künftige Lern- und Lebensaufgaben und auf eine gesellschaftliche Teilhabe vorbereitet werden.

Bei der Entwicklung der Bildungspläne gingen die Bundesländer innerhalb dieses gemeinsamen Rahmens eigenständige Wege. Schon allein der Entstehungsprozess verlief sehr unterschiedlich. So haben einige Bundesländer beispielsweise ausschließlich wissenschaftliche Institute für die Entwürfe beauftragt, die im Anschluss mit den Vertreter/-innen aus der Praxis und den politisch Verantwortlichen beraten wurden. Andere Länder zogen zusätzlich Elternvertretungen und Träger oder Spitzenverbände und Kirchen heran. Auch weisen die Pläne neben den ungleichen Benennungen oder Umfängen unterschiedlichen Charakter auf. Einige sind als Empfehlung formuliert, andere wurden als Orientierungspläne oder Handreichungen konzipiert. Auch in ihrer pädagogischen Grundorientierung oder inhaltlichen Ausgestaltung variieren die Pläne. Gerade bei der Umsetzung der einzelnen thematischen Bildungsbereiche, dem Kernstück der Bildungspläne, lassen sich enorme Unterschiede sowohl in der Auswahl der Lernfelder, ihrer Anzahl wie auch der Akzentuierung feststellen.

Allerdings gibt es auch Gemeinsamkeiten: Sie liegen zum einen in der fundamentalen Auffassung vom selbstständigen Bildungsauftrag der Kita. Kinder werden individuell und intensiv gefördert, ohne mit vorgeschriebenen Aufgaben, Stoffsammlungen oder konkreten Lerninhalten konfrontiert zu werden. Der Lernprozess soll sich, weiterhin der Neugier des Kindes folgend, spielerisch, situativ und exemplarisch ergeben, sodass keine Verschulung der Kita eintritt. Zum anderen liegt die Gemeinsamkeit in dem grundlegenden Verständnis, dass ein Kind aktiv seine Entwicklung mitgestaltet. Das Kind wird von Beginn an als kompetente, lernbegierige und -fähige Person begriffen, die sich mit eigenen Ideen und aus eigenem Antrieb heraus neue Kompetenzen und neues Wissen aneignet.

Die Rolle der Kita und ihrer Qualität

Gemäß § 22 Abs. 2 SGB VIII soll die Kita die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern und die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen. Dies gelingt weniger überraschend insbesondere dann, wenn die besuchte Kita eine pädagogisch und strukturell hohe Qualität aufweist.

Zu den wichtigsten Komponenten einer qualitativ hochwertigen Bildung, Betreuung und Erziehung zählen eine günstige Fachkraft-Kind-Relation, die bildungsanregende Aktivitäten für die Kitakinder ermöglicht, und qualifizierte Fachkräfte, die sich am Förderbedarf der Kinder orientieren. Auf diesem Gebiet hat sich eine Vielzahl inhaltlicher und struktureller Änderungen für die Kitas, hervorgerufen durch die vielfältigen und rasanten Entwicklungen im früh-



kindlichen Bildungssystem der vergangenen Jahre, ergeben. Dazu zählen die Einführung der Rechtsansprüche und der Bildungspläne, die Hervorhebung der sprachlichen Bildung oder aber auch die zunehmende Anzahl von zugewanderten Kindern in Kitas, die spezifische Bedürfnisse, wie z. B. den Erwerb der deutschen Sprache, haben. In diesem Zusammenhang wird die frühkindliche Bildung in der Kita als elementarer Schlüssel zur erfolgreichen Integration begriffen. Da durch den Kitaaufenthalt Entwicklungsmerkmale gefördert werden, die relevant für die weitere schulische Laufbahn sind und sich positiv auf die weitere Entwicklung auswirken, ist die Bildungsbeteiligung von mehr Kindern mit Migrationserfahrungen anzustreben. Dasselbe gilt für sozial benachteiligte Kinder. Studien zeigen, wie wichtig die familiäre Herkunft für die Bildungserfolge von Kindern ist. Eine soziale Risikolage der Eltern gefährdet den Bildungsverlauf der Kinder. Dabei ergaben Untersuchungen, dass gerade Kinder aus ungünstigen sozialen Schichten in der Kita unterrepräsentiert sind, sie aber am meisten von einem Kitabesuch profitieren würden – natürlich umso mehr, je höher die Qualitätsstandards sind.

Diese sind jedoch von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich ausgeprägt. Gerade der Personalschlüssel variiert sehr stark. Von den empfohlenen Angaben internationaler Forschungsliteratur – ein Verhältnis von eins zu vier im U3-Bereich und von eins zu acht im Ü3-Bereich – sind einige Bundesländer in Deutschland weit entfernt. Ohne einen kindgerechten Personalschlüssel ist aber eine qualitativ hochwertige Arbeit kaum oder zumindest nicht zufriedenstellend zu leisten. Obwohl in den vergangenen Jahren die Ausbildungskapazitäten deutlich ausgeweitet wurden, geht man im aktuellen Bildungsbericht von einem Fachkräftemangel in Höhe von rund 309.000 Fachkräften aus. Im Prozess zur Verbesserung der Kitaqualität wurde in jüngster Zeit viel unternommen. Der Entwurf für das Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität in der Kindertagesbetreuung – das Gute-Kita-Gesetz – liegt bereits vor. Die Verabschiedung dieses Gesetzes könnte der Qualität in Deutschlands Kitas einen deutlichen Schub verleihen und so Kindern die Bildungschancen bereitstellen, die sie verdienen.

Bindung als Voraussetzung für eine gute Bildungsentwicklung

von **Prof.in Dr. Fabienne Becker-Stoll**

Die feinfühligkeitsbefriedigende Bindungs- und Explorationsbedürfnisse sind die wichtigste Voraussetzung für eine gute Bildungsentwicklung – zunächst in der Familie und später in Kindertageseinrichtungen und Schulen.

Bindung und Exploration gehören zusammen

John Bowlby, der Begründer der Bindungstheorie, ging als Erster von der Annahme aus, dass der Mensch von Geburt an mit zwei grundlegenden Verhaltenssystemen ausgestattet ist, die sein Überleben und das seiner Art sichern (Bowlby, 1987/2003). Diese beiden Verhaltenssysteme sind das Bindungsverhaltenssystem und das Explorationsverhaltenssystem.

Das Bindungsverhaltenssystem ermöglicht es dem Kind von Geburt an, Bindungsverhalten gegenüber einer oder einigen wenigen Personen zu zeigen und damit die Nähe zur Bindungsperson herzustellen. Die wichtigste Funktion von Bindung ist somit der Schutz des unreifen Säuglings. Bindungsverhalten ist überlebensnotwendig – für das Kind und für die Art. Das Kind bindet sich nicht nur an die Bezugsperson, die es füttert und seine leiblichen Bedürfnisse befriedigt, sondern auch an andere Personen, die mit ihm spielen und interagieren (Ainsworth, 1974/2003). Durch Fremdheit, Unwohlsein oder Angst wird das Bindungsverhaltenssystem aktiviert, und die Erregung wird durch Wahrnehmung der Bindungsperson – durch Nähe, liebevollen Körperkontakt und Interaktion mit ihr – beendet. Die meisten Kinder entwickeln in den ersten neun Lebensmonaten Bindungen gegenüber Personen, die sich dauerhaft um sie kümmern. Auch wenn das Kind zu mehreren Personen Bindungsbeziehungen entwickelt, sind diese eindeutig hierarchisch geordnet: Das Kind bevorzugt eine Bindungsperson vor den anderen. Hat ein Kind eine Bindung zu einer bestimmten Person aufgebaut, kann diese nicht ausgetauscht werden. Längere Trennungen oder gar der Verlust dieser Bindungsfigur führen zu schweren Trauerreaktionen und großem seelischen Leid (Grossmann & Grossmann, 2012).

Neben dem Bindungsverhaltenssystem gibt es ein komplementäres Explorationsverhaltenssystem, das die Grundlage für die Erkundung der Umwelt bietet. Explorationsverhalten ist jede Form der Auseinandersetzung mit der

Umwelt und damit die verhaltensbiologische Grundlage von Lernen (Bowlby, 1987/2003). Die Erkundung der Umwelt ist ebenfalls Voraussetzung für das Überleben, weil nur durch eine aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt Gefahren erkannt und Nahrungsquellen gefunden werden können.

Bowlby hat als Erster das Explorationsverhaltenssystem mit dem Bindungsverhaltenssystem in Zusammenhang gebracht. Beide Systeme sind komplementär und interdependent. Wenn das Bindungsverhaltenssystem aktiviert wird, dann kann das Explorationsverhaltenssystem nicht aktiviert werden (Grossmann & Grossmann, 2012). Ein Kind kann also nur dann Explorationsverhalten zeigen – sich z. B. für neues Spielzeug interessieren –, wenn sein Bindungsverhaltenssystem beruhigt ist. Hat das Kleinkind zu einer Person eine Bindung aufgebaut, kann es von dieser aus seine Umwelt erkunden. Kommt das Kind dann bei seinen Erkundungsversuchen in eine Überforderungssituation (Erschrecken, Angst, Müdigkeit, Schmerz, Hunger, Unwohlsein), wird sein Bindungsverhalten aktiviert und es wird zur „sicheren Basis“ der Bindungsperson zurückkehren. Dort gewinnt das Kind meist über Körperkontakt seine emotionale Sicherheit wieder. Das Bindungsverhaltenssystem beruhigt sich und das Explorationsverhaltenssystem wird wieder aktiviert, sodass das Kind sich von seiner „sicheren Basis“ lösen und der Erkundung der Umwelt zuwenden kann. Lernen ist für die Entwicklung so überlebenswichtig, dass nicht nur das Explorations-, sondern auch das Bindungsverhaltenssystem das Lernen absichert, indem es die Aufmerksamkeit des Kleinkindes auf die Bindungsperson lenkt, von der es und mit der es die wichtigsten Kommunikations- und damit Kulturtechniken lernen kann (Bowlby, 1969).

Durch Feinfühligkeit wird die Bindungsperson zur sicheren Basis

Wie flexibel das Kind die Balance zwischen diesen beiden Verhaltenssystemen gestalten kann und wie bedürfnis- und situationsangemessen es sich dabei verhält, hängt stark von den Reaktionen der Bindungspersonen auf das kindliche Verhalten ab (Grossmann & Grossmann, 2012). Wie Eltern auf die Bindungs- und Explorationsbedürfnisse ihres Kindes reagieren, ist sehr unterschiedlich und hängt weitgehend mit ihren eigenen Kindheitserfahrungen zusammen. Mary Ainsworth hat dieses elterliche Antwortverhalten als Feinfühligkeit beschrieben (Ainsworth,



1978/2003). Feinfühligkeit von Bindungspersonen gegenüber den Signalen des Kindes bedeutet, sich in die Lage des Kindes versetzen zu können und es als eigenständige Person mit eigenen Bedürfnissen und Absichten anzuerkennen. Feinfühliges Verhalten gegenüber einem Kleinkind ist die Voraussetzung für den Aufbau einer emotional vertrauensvollen und tragfähigen Beziehung und beinhaltet, die Signale des Kindes wahrzunehmen, richtig zu interpretieren und prompt sowie angemessen darauf zu reagieren.

Feinfühligkeit und Bindungssicherheit führen zu Kompetenz

Kinder, deren Eltern sich vorwiegend feinfühlig gegenüber ihren Signalen verhalten, entwickeln sichere Bindungen zu ihren Eltern und zeigen insgesamt eine günstigere Entwicklung:

Schon in der frühen Kindheit zeigen sich bei Kindern mit sicherer Bindung höhere soziale Kompetenzen als bei Kindern mit unsicherer Bindung. Solche Kinder zeigen schon früh einen offenen emotionalen Ausdruck vor allem negativer Gefühle, was Zuwendung oder Trost durch die Bindungsperson herbeiführt. Bereits am Ende des ersten Lebensjahres zeichnen sich sicher gebundene Kinder durch subtilere und vielfältige Kommunikationsfähigkeiten aus. Im Alter von zwei Jahren sind diese Kinder in Problemlösungssituationen eher in der Lage, auf soziale Ressourcen, z. B. die Unterstützung durch die Mutter, zurückzugreifen. Im Kindergarten wurde bei sicher gebundenen Kindern weniger aggressives bzw. feindseliges Verhalten gegenüber anderen Kindern und weniger emotionale Isolation und Abhängigkeit von den Erzieherinnen beobachtet. Sicher gebundene Kinder zeigten mehr Kompetenz im Umgang mit anderen Kindern und eine positivere Wahrnehmung von sozialen Konfliktsituationen und waren konzentrierter beim Spiel. Auch im Schul- bzw. Jugendalter zeichnen sich sicher gebundene Kinder durch positive soziale Wahrnehmung, hohe soziale Kompetenz, beziehungsorientiertes Verhalten,

bessere Freundschaftsbeziehungen mit Gleichaltrigen und später bessere Vertrauens- oder Liebesbeziehungen aus (Grossmann & Grossmann, 2012).

Beziehungsqualität und Bildung in Kindertageseinrichtungen

In der Kindertageseinrichtung muss die Fachkraft nicht nur feinfühlig auf die Signale eines Kindes reagieren, sondern die gesamte Kindergruppe im Blick behalten und die gruppendynamischen Prozesse feinfühlig moderieren. Inwiefern es der Fachkraft gelingt, den ihr anvertrauten Kindern im pädagogischen Alltag feinfühlig zu begegnen, hängt auch von ihrer Fähigkeit ab, ihr eigenes Verhalten gegenüber den Bedürfnissen der Kinder immer wieder zu reflektieren und mit den anderen Fachkräften abzustimmen. Gelingt es Fachkräften, auch im Gruppenkontext vorwiegend feinfühlig auf die Bedürfnisse einzelner Kinder einzugehen, können sichere Fachkraft-Kind-Bindungen beobachtet werden (Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006). Kinder, die sichere Bindungsbeziehungen zur Bezugserzieherin aufbauen konnten, zeigen eine günstigere Stress- und Verhaltensregulation im Kita-Alltag und langfristig auch eine bessere Bewältigung der Anforderungen des Schulalltages. Dementsprechend kann eine sichere Bindung zur Erzieherin auch maßgeblich zum Schulerfolg von Kindern und deren Bildungskarriere beitragen (Ahnert et al., 2012).

Dennoch hängt die Bindung zur Erzieherin nicht nur von ihrem feinfühligem Verhalten ab, sondern auch von den familiären Erfahrungen, die das Kind in die außerfamiliäre Kleinkindbetreuung mitbringt, welche die Ausbildung einer sicheren Bindung erschweren können. Neuere Untersuchungen von Eckstein-Madry und Ahnert (2016) zeigen jedoch, dass Kinder aus sozial benachteiligten Familien mit deutlichen Defiziten in der Bindungsbeziehung zu ihren Müttern durchaus zu ihren Erzieherinnen sichere Bindungsbeziehungen aufbauen können. Erstaunlicherweise war die Erzieherin-Kind-Bindung im Gegensatz zur Mutter-Kind-Bindung bei den sozial benachteiligten Kindern sogar

von höherer Bindungssicherheit gekennzeichnet. Das unterstützt die Tatsache, dass sich die Bindung zur Erzieherin unbeeinflusst von der Qualität der Mutter-Kind-Bindung entwickelt, sogar wenn diese von starken Bindungsunsicherheiten geprägt ist.

Beziehungsqualität führt zu Bildungsqualität

Nur bei hoher Interaktions- und Beziehungsqualität zwischen Fachkraft und Kind kann der Besuch einer Kindertageseinrichtung die Entwicklung der Kinder positiv beeinflussen und sogar Belastungsfaktoren in den Familien entgegenwirken (Beckh et al., 2013; 2014). Eine höhere Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktion konnte mit besseren Lern- und Entwicklungsfortschritten in sowohl akademischen Kompetenzbereichen, wie z. B. der Sprachentwicklung, als auch der sozio-emotionalen Entwicklung in Verbindung gebracht werden (Anders et al., 2012; Mashburn et al., 2008). Sogar Vierjährige, die in ihren Familien viel Zuwendung und Anregung erfahren, profitieren in ihrer Entwicklung zusätzlich von einer positiven Beziehung zu ihrer Bezugserzieherin. Der Einfluss einer positiven Erzieherin-Kind-Beziehung auf die Entwicklung aller Jungen und insbesondere auf Jungen mit Migrationshintergrund war in dieser Studie allerdings noch deutlich höher (Mayer et al. 2013).

Insbesondere der Aspekt der emotionalen Unterstützung ist für Kinder von größter Bedeutung sowohl für die Entwicklung sozialer als auch kognitiver Kompetenzen (vgl. z. B. Pianta, 2017; Wirts, Wertfein und Wildgruber, 2017). Denn Kinder lernen vor allem von Menschen, in sozialen Interaktionen und durch emotionale Beziehung zu ihnen. Deshalb hängt der Ertrag früher Bildungsprozesse von Beziehungs- und Bindungsprozessen ab. Bildungsangebote werden nur dann vom Kind wirklich wahrgenommen, wenn sie in funktionierende Beziehungen eingebettet sind, die mit denen bestehen, die dem Kind Bildung vermitteln wollen. In einer solchen Beziehung kann das Kind sich als aktiv handelnde und selbstwirksame Person erleben (Ahnert, 2010). Die Beziehungsqualität zwischen Lehrendem und Lernenden wirkt sich auf die Kompetenzentwicklung und damit den Lernerfolg nicht nur in den ersten Lebensjahren, sondern im gesamten Bildungsverlauf deutlich aus (Ahnert & Harwardt, 2008).

Literatur

- Ahnert, L. (2010): *Wie viel Mutter braucht das Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat.* Heidelberg: Spektrum.
- Ahnert, L., & Harwardt, E. (2008): *Beziehungserfahrungen der Vorschulzeit und ihre Bedeutung für den Schuleintritt.* Empirische Pädagogik, 22, 145–159.
- Ahnert, L., Harwardt-Heinecke, E., Kappler G., Eckstein-Madry, T. & Milatz, A. (2012): *Student-teacher relationships and classroom climate in first grade: how do they relate to students' stress regulation?* Attachment & Human Development, 14, 249–263.
- Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamb, M. L. (2006). *Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis.* Child Development, 74 (3), 664–679.

Ainsworth, M. D. S. & Bell, S. M. (1974/2003): *Die Interaktion zwischen Mutter und Säugling und die Entwicklung von Kompetenz.* In: Grossmann, K. E. & Grossmann, K. (2003): *Bindung und menschliche Entwicklung.* John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta., S. 97–118.

Ainsworth, M. D. S. (1978/2003): *Skalen zur Erfassung mütterlichen Verhaltens: Feinfühligkeit versus Unempfindlichkeit gegenüber den Signalen des Babys.* In: Grossmann, K. E. (2003): *Entwicklung der Lernfähigkeit.* München: Kindler., S. 96–107.

Anders, Y., Rossbach, H.-G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehl, S. et al. (2012). *Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills.* Early Childhood Research Quarterly, 27 (2), 231–244.

Beckh, K., Mayer, D., Berkic, J., Becker-Stoll, F. (2013). *Qualität in Kindertageseinrichtungen – Ergebnisse der NUBBEK-Studie.* In: TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 9 ,2013, 44–48.

Beckh, K., Mayer, D., Berkic, J., Becker-Stoll, F. (2014). *Der Einfluss der Betreuungsqualität auf die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund.* Frühe Bildung, 2, 2014.

Bowlby, J. (1969): *Attachment and loss, Vol. 1: Attachment.* New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1987/2003): *Bindung.* In: Grossmann, K. E. & Grossmann, K. (2003): *Bindung und menschliche Entwicklung.* John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.

Eckstein-Madry, T. & Ahnert, L. (2016): *Kinder aus sozial benachteiligten Familien: wie Bindungsdefizite und Verhaltensauffälligkeiten durch KiTa-Betreuung beeinflusst werden.* Familiendynamik, Jg. 41, 2016, Nr. 4, S. 304–311.

Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2012): *Bindung – das Gefüge psychischer Sicherheit.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O., Bryant, D. et al. (2008): *Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills.* Child Development, 79 (3), 732–749.

Mayer, D., Beckh, K., Berkic, J. & Becker-Stoll, F. (2013): *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK) – Ergebnisbericht der Untersuchung in Bayern (IFP-Projektbericht 25/2013).* München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.

Pianta, R. d. (2017): *Beobachtung und Weiterentwicklung der Fachkraft-Kind-Interaktionen in der Frühpädagogik.* In: Wertfein, M., Wildgruber, A., Wirts, C. & Becker-Stoll, F. (2017): *Interaktionen in Kindertageseinrichtungen.* Vandenhoeck & Rupprecht GmbH, Göttingen, S. 22–34.

Wirts, C., Wertfein, M., Wildgruber, A. (2017): *Unterstützung kindlicher Kompetenzentwicklungen und ihrer Bedingungen in Kindertageseinrichtungen.* In: Wertfein, M., Wildgruber, A., Wirts, C. & Becker-Stoll, F. (2017): *Interaktionen in Kindertageseinrichtungen.* Vandenhoeck & Rupprecht GmbH, Göttingen, S. 59–72.



Die Autorin

Prof.in Dr. Fabienne Becker-Stoll
Diplom-Psychologin

Direktorin des Staatsinstituts für
Frühpädagogik (IFP) in München



Elefant



Tierset



Alphabethaus



Lastwagen



F wie Fisch!



Magischer Steckplatz

Einerblöcke lösen themenbezogene Sätze, Wörter oder Geräusche aus.



Bauen und lernen

Das Stapeln und Bauen fördern die Feinmotorik und das räumliche Denken. Die Erkennung der Blöcke liefert viele zusätzliche Lerninhalte.



Bewegliche Blöcke

Die Blöcke lassen sich drehen und sorgen für noch mehr Bau- und Spielspaß.



Kreativität

Aus den Blöcken lassen sich tolle Eigenkreationen bauen und stapeln.

Damit eine hohe Kita-Qualität allen Kindern gute Chancen sichert!



Quelle: AWO Bundesverband e. V.

von **Volker Abdel Fattah**

1. Einführung

Die Bildung und Erziehung von Kindern, die in einer Kindertageseinrichtung oder in der Kindertagespflege betreut werden, ist mit vielfältigen Erwartungen verbunden. Nicht zuletzt infolge der Diskussionen zu den PISA-Studien der OECD rückte der frühkindliche Bildungsauftrag Anfang der 2000er-Jahre in den Fokus der öffentlichen Diskussion. Getreu dem Volksmund „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ wird seit dem so genannten „PISA-Schock“ die primäre Verantwortung der Kindertagesbetreuung in dem erfolgreichen Übergang der Kinder in die Grundschule verortet. Dieses bildungspolitische Ungleichgewicht in der Verantwortungsteilung mit Elternhaus und Schule wirft zwangsläufig die Frage nach der Bildungsqualität auf, die von den Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege erwartet wird.

Aus sozialrechtlicher Perspektive wird der Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag im SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz) wie folgt bestimmt: Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege sollen die Entwicklung der Kinder zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten fördern, die Erziehung und Bildung der Herkunftsfamilien ergänzen und den Eltern bei der bes-

seren Vereinbarkeit von familiären und beruflichen Aufgaben helfen. Der sozialrechtliche Förderauftrag benennt die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes und schließt die Werte- und Regelvermittlung ein.

Aus bildungs- und sozialpolitischer Perspektive sollen Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege darüber hinaus der Verfestigung von Armutslebenslagen entgegenwirken, indem Kinder aus sozial schwachen oder ressourcenarmen, so genannten „bildungsfernen“ Familien, durch frühe Bildung die Chance auf einen erfolgreichen Bildungs- und damit Lebensweg erhalten. Entsprechende Erwartungen wurden zuletzt im Bundestagswahlkampf 2017 in den parteipolitisch geprägten Diskussionen zur Kinderarmut formuliert.

Die o. g. Diskussionen um einen erfolgreichen Bildungserwerb werden häufig ohne die Adressaten geführt, an die sich die Forderungen nach „mehr Bildungsvermittlung“ richten: pädagogische Fachkräfte und Tagespflegepersonen sollen nach einem gesetzlich vorgeschriebenen Personalschlüssel, der sich in jedem Bundesland anders berechnet, einer mehr oder weniger großen Kindergruppe,

die altershomogen oder altersgemischt zusammengesetzt ist, während des gesamten Kita-Tages frühkindliche Bildungsaneignungen ermöglichen. Der bundesrechtlich vorgeschriebene Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag, der mit einem Rechtsanspruch der Eltern untersetzt ist, wird in landesrechtlicher Verantwortung konkretisiert und damit unterschiedlich umgesetzt. Und an dieser föderalen Unterschiedlichkeit in der Ausgestaltung der Qualität der Kindertagesbetreuung muss jede Diskussion zur Verbesserung der Kita-Qualität ansetzen. In der Qualitätsdiskussion lassen sich mehrere Dimensionen unterscheiden, die es zu betrachten gilt. Im Hinblick auf gute Aneignungsbedingungen frühkindlicher Bildung, die Kindern bis zum Schuleintritt den ersten institutionalisierten Bildungserwerb ermöglichen, sollen nachfolgend drei wesentliche Qualitätsdimensionen vorgestellt werden, die für einen qualitativ hochwertigen Bildungserwerb unerlässlich sind: die Orientierungsqualität und Strukturqualität als zwei Voraussetzungen für eine gute Prozessqualität in der Kindertagesbetreuung.

2. Die Orientierungsqualität als Bildungsrahmen

Frühkindliche Bildungsaneignungen vollziehen sich abseits von Lehrplänen und Lernzielen, wie diese im formalisierten Bildungsgeschehen der Schule erfolgen. Informelle Bildung eignen sich die Kinder vom ersten Lebenstag im Kontakt mit Mutter und Vater sowie im familiären Geschehen an, diese Bildung erfolgt spontan und ungeplant und folgt ganz den elterlichen Instinkten, Vorstellungen und Erfahrungen.

Mit dem Besuch einer Tageseinrichtung oder Tagespflege ändert sich die Bildungsaneignung von Kindern. Das ganztägige Bildungsgeschehen orientiert sich an einem Werte- und Zielrahmen, frühkindliche Bildungsprozesse erfolgen geplant und sind pädagogisch gestaltet. Die Orientierungsqualität steht für diesen Bildungsrahmen, der inhaltlich unterschiedlich ausgestaltet wird.

Zum einen bestehen in jedem Bundesland eigene Bildungsvorgaben, die in Form von Bildungsplänen oder Bildungsleitfäden den frühkindlichen Bildungsauftrag auf landesrechtlicher Ebene konkretisieren. Darüber hinaus existiert eine vielfältige Landschaft von Kita-Trägern, die in öffentlicher, frei-gemeinnütziger oder privat-gewerblicher Form eine Kindertagesbetreuung anbieten. Die unterschiedlichen Wertekontexte, Leitbilder und Leitsätze dieser pluralen Trägerformen ergänzen die jeweils landesspezifisch geltenden Vorgaben zur frühkindlichen Bildung.

Damit bestimmt sich die Orientierungsqualität als Rahmen der frühkindlichen Bildung aus den bundesgesetzlichen Vorgaben, dem länderspezifischen Bildungsverständnis und dem Selbstverständnis der einzelnen Kita-Träger. Die inhaltliche Ausgestaltung frühkindlicher Bildungsprozesse ist von diesen Vorgaben geprägt.

3. Zur Bedeutung einer guten Strukturqualität

Die Strukturqualität beschreibt, in welcher personellen und sächlichen Struktur der frühkindliche Bildungsauftrag umgesetzt wird. Dazu gibt es einerseits landesrechtliche Vorgaben zur Größe und Zusammensetzung einer Einrichtung, den baulichen Mindestvoraussetzungen, dem notwendigen Personal und der Berechnung des Personalschlüssels. Die Strukturqualität beschreibt außerdem die Zusammensetzung der Kindergruppe, die Altersspanne und Kinderzahl, die Form der Gruppenarbeit (offen, halboffen oder geschlossen) im Tageslauf sowie die Rahmenzeiten der Kindertagesbetreuung.

Die Strukturqualität stellt neben der Orientierungsqualität die zweite wesentliche Grundlage dar, auf der das Bildungsgeschehen in der Kindertagesbetreuung beruht. Die Qualität des ganztägigen Bildungsgeschehens wird wesentlich durch die vorhandene Strukturqualität beeinflusst.

4. Die Abhängigkeit der Prozessqualität von den Kita-Rahmenbedingungen

Die Prozessqualität beschreibt die inhaltliche Qualität der pädagogischen Abläufe, in die das frühkindliche Bildungsgeschehen eingebettet ist, und ist wesentlich von den zuvor genannten Qualitätsdimensionen abhängig.

Die unterschiedlichen Orientierungsqualitäten von Kita-Trägern führen dazu, dass Kindertagesbetreuungsangebote in ihrer konzeptionellen Verschiedenheit die Wertepluralität der bundesdeutschen Gesellschaft widerspiegeln. Die Bildungsinhalte einer konfessionellen Einrichtung zum Beispiel werden sich deutlich von den Angeboten einer konfessionell ungebundenen oder öffentlichen Einrichtung unterscheiden, weil die jeweiligen Kita-Träger ihrem Selbst- und Organisationsverständnis ein anderes Weltbild mit einem eigenen Wertekanon zugrunde legen.

In Abhängigkeit von der Strukturqualität können individuelle Bildungsprozesse unterschiedlich gut umgesetzt werden. Je mehr Freiräume und Möglichkeiten eine pädagogische Fachkraft erhält, um sich individuell einem Kind zuwenden zu können, desto mehr Beziehungs- und damit Bildungsqualität wird möglich. Abweichend von dem rechnerisch ermittelten Personalschlüssel eröffnet die tatsächlich vorhandene Fachkraft-Kind-Relation den pädagogischen Fachkräften einen unterschiedlich großen Handlungsraum, mit jedem der betreuten Kinder individuelle Bildungsprozesse zu gestalten und damit kindgerechte Aneignungsprozesse zu ermöglichen. Die Bildungsaneignung in der Kindertagesbetreuung erfolgt in allen Situationen und zu allen Zeiten, entgegen landläufiger Meinungen kann das Tagesgeschehen nicht in bildungsfreie und bildungsintensive Zeiten unterschieden werden. Bereits die scheinbar einfache Situation des Windelns ist durch verbale und nonverbale Kommunikations- und Beziehungsprozesse geprägt, die sich wesentlich auf den Kita-Aufenthalt und die Langzeitentwicklung eines Kleinkindes auswirken. Im Gegensatz zum informellen Bildungsgeschehen des

Elternhauses ist es die Aufgabe der pädagogischen Fachkraft, diese scheinbar einfache Windsituation bewusst so zu gestalten, dass eine stabile Bindung entstehen kann und das Kind eine angenehme Situation erlebt.

Diese außerformalen Bildungsprozesse wirken sich nachhaltig und spürbar auf das Wohlbefinden der Kinder in der Einrichtung aus. Entscheidend für die Qualität dieser Beziehungsarbeit ist die Frage nach der tatsächlichen Kinderzahl und damit nach der Berechnung des Personalschlüssels, der für die einzelne Fachkraft maßgeblich ist.

Im Gegensatz zur Schule gibt es keine regelmäßigen Zwischenpausen, in denen sich die pädagogischen Fachkräfte zurückziehen könnten. Vielmehr sind diese den ganzen Tag als pädagogische Vorbilder und planvoll handelnde Personen gefragt. Gleichzeitig ist jedes Kind individuell, hat seine eigene Geschichte und seine eigenen Bedürfnisse, auf die es einzugehen gilt. Kinderfreie bzw. mittelbare pädagogische Arbeitszeiten werden landesrechtlich nur teilweise bzw. nicht vollständig anerkannt, sodass sich der Kita-Aufenthalt pädagogischer Fachkräfte häufig als so genannter „Fulltime-Job“ gestaltet.

Um dieser Dauerbelastung entgegenzuwirken, müssen kinderfreie Zeiten in der Personalschlüsselberechnung durchgängig berücksichtigt werden. Mit einer dadurch eintretenden Verbesserung der Strukturqualität können positive Effekte in der Bildungsqualität erwartet werden, da den pädagogischen Fachkräften durch einen größeren Freiraum intensivere Zuwendungen in der individuellen Beziehungsgestaltung (als Grundlage jeder Bildungsvermittlung) möglich werden.

5. Fazit

Insbesondere die Arbeitssituation der pädagogischen Fachkräfte hat einen unmittelbaren Einfluss auf die Qualität der Bildungsarbeit mit den Kindern. Neben Fragen der Qualifizierung und Eignung sind es die so genannten Rahmenbedingungen, die in einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem Bildungsgeschehen in der Kindertagesbetreuung stehen. Die Berechnung und Zusammensetzung des Personalschlüssels entscheidet wesentlich darüber, wieviel Zeit eine Fachkraft neben dem Gruppengeschehen tatsächlich aufbringen kann, um jedem Kind die individuell benötigte Zuwendung zu ermöglichen und damit auf die kindlichen Bedürfnisse und Situationen eingehen zu können.

Auf Bundes- und Länderebene bestehen seit vielen Jahren Forderungen nach einer Verbesserung der Qualität in der Kindertagesbetreuung. Diese Forderungen beziehen sich auf die Verbesserung der Kita-Rahmenbedingungen und damit auf die Verbesserung der Strukturqualität, um die Prozessqualität und damit das frühkindliche Bildungsgeschehen auf einem hohen Niveau sichern zu können.

Entgegen dem Volksmund vom „lernenden Häschen“ orientiert sich das moderne Bildungsverständnis auf den lebenslangen Bildungserwerb. Die Kindertagesbetreuung als erste Form der institutionalisierten Bildung trägt entscheidend dazu bei, ob sich der individuelle Bildungserwerb im Lebenslauf eines jeden Menschen erfolgreich gestalten kann. Investitionen in diese erste Form der Bildungsaneignung sind deshalb eine Investition in die Zukunft unserer Gesellschaft. Haushaltspolitische Begrenzungen oder föderale Auseinandersetzungen um die Hoheit in der Bildungspolitik sind kontraproduktiv und verhindern die Weiterentwicklung der Bundesrepublik Deutschland zu einer umfassenden Wissensgesellschaft.



Der Autor

Volker Abdel Fattah

Referent für Kinder- und Jugendhilfe im AWO Landesverband Sachsen e. V.

Eine Liebeserklärung an alle kleinen und großen Mädchen dieser Welt

FÜR MEIN MÄDCHEN ist ein inspirierender Mut-, Stark- und Glücklichermacher, das jedes (kleine und große) Mädchen wie eine liebevolle Umarmung daran erinnern soll, dass es geliebt wird und etwas ganz Besonderes ist.

Amy Krouse Rosenthal, Paris Rosenthal

Für mein Mädchen – Eine Liebeserklärung an dich

48 Seiten | € 13,00 [D] | Auch als E-Book erhältlich

www.cbj-verlag.de



rowohlt.de/walliams

LASS DIR DIESES NÄCHTLICHE ABENTEUER NICHT ENTGEHEN

Schließ dich der Mitternachtsbande an



vein SPIEGEL
Bestseller-
Autor

Inklusion in der Schule – wie gemeinsames Lernen gelingen kann

von Univ.-Prof.in Dr. Kerstin Ziemien

Inklusion (lat. inclusio) ist eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung und bezieht sich auf alle Lebensbereiche, Lebensphasen und gesellschaftlichen Felder. Inklusion zielt auf die Überwindung von Marginalisierung, Diskriminierung, Stigmatisierung und Ausgrenzung. Alle Differenzdimensionen, die zu Ausschluss führen können, wie beispielsweise kulturelle, religiöse, weltanschauliche Hintergründe, Gender und Behinderungen kommen dabei in den Blick. Die Bedingungen in Institutionen und gesellschaftlichen bzw. sozialen Feldern sind so zu verändern, dass jeder Mensch gleichberechtigt an allen Angeboten partizipieren kann.

In der Diskussion um Inklusion wird zumeist der Bezug zur Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen und deren Ratifizierung durch Deutschland im Jahr 2009 hergestellt. Inklusion und Schule kommt dabei unter Berücksichtigung des Artikels 24 „Bildung“ insbesondere in den Fokus. Die Entwicklungen mit Blick auf Inklusion haben eine historische Perspektive, die jedoch zumeist vernachlässigt wird. Dabei sind im Kontext von Integration im deutschsprachigen Raum, d. h. in über 40-jähriger Geschichte, sowohl wertvolle Erfahrungen gesammelt als auch wissenschaftliche Untersuchungen durchgeführt worden, die vor allem für das gemeinsame Lernen, Spielen und Arbeiten in heterogenen Gruppen und Klassen Erkenntnisse gebracht haben und für die gegenwärtige Diskussion und die Umsetzung von Inklusion höchst bedeutsam sind. Modellprojekte an Schulen haben den Nachweis erbracht, dass Kinder und Jugendliche gemeinsam lernen können.

Spätestens seit den 1980er-Jahren wird von den Integrationsbefürworter*innen eine deutliche Kritik am separierenden gegliederten deutschen Schul- und Bildungssystem geübt, die bis heute an Relevanz nichts verloren hat. Eine grundsätzliche Schulstrukturdebatte ist bislang ausgeblieben. Vielmehr besteht die Forderung, Inklusion im bestehenden System zu etablieren, ohne die Bedingungen grundsätzlich zu verändern. Eine bildungspolitische Aufgabe ist es, die Strukturen im System Schule so zu verändern, dass Entwicklungen mit Blick auf Inklusion möglich werden.

Neben der politischen Aufgabe zur Umsetzung von Inklusion besteht die pädagogische Herausforderung darin, Inklusion didaktisch zu bewältigen. Grundlegend ist es, dass eine befürwortende Haltung bzw. Einstellung zu Inklusion von allen an Schule Beteiligten eine wichtige Bedingung für

das Gelingen darstellt. Zumeist wird die Umsetzung von Inklusion und die Berücksichtigung aller Schüler*innen eher als Herausforderung wahrgenommen, die kaum zu bewältigen ist. Gelingende Bedingung für Inklusion ist es, die Verschiedenheit als Chance oder Ressource zu erkennen. Damit wird erkennbar, dass die unterschiedlichen Ausgangs- und Zugangsbedingungen der Schüler*innen didaktisch in den Fokus gerückt werden müssen. Über eine pädagogische Diagnostik können diese erschlossen werden. Es stellt sich damit die Frage nach den aktuellen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungskompetenzen der Schüler*innen. Diese werden entsprechend der Bildungs- und Unterrichtsangebote, darüber hinaus jedoch auch der Entwicklungsbereiche wie Sprache, Kognition, Motorik, Sozialverhalten und Wahrnehmung erhoben. Unterricht soll ausgehend von diesen aktuellen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungskompetenzen in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski) stattfinden, d. h. im Möglichkeitsraum für die Entwicklung der Schüler*innen. Alles das, was Schüler*innen noch nicht selbstständig, aber in der Kooperation mit anderen denken, wahrnehmen und handeln können, kennzeichnet den potenziellen Raum für Entwicklung. Damit kommt jegliche Form der Unterstützung der Schüler*innen von Seiten der Lehrpersonen, aber auch der anderen Schüler*innen in den Blick.

Besonders heterogene Klassen oder Gruppen bieten Chancen für Kooperation. Diese Kooperation sollte an einem „Gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser) stattfinden und Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten für jede/jeden beinhalten. Damit wird deutlich, dass das Gelingen von Inklusion im schulischen Kontext sowohl von individuellen als auch gemeinsamen bzw. gemeinschaftlichen Möglichkeiten zu lernen gekennzeichnet ist und stets die Frage nach der Ermöglichung von Teilhabe an allen Bildungsangeboten stellt.

Im Kontext von Inklusion wird die innere Differenzierung von Unterricht diskutiert. Diese kann auf unterschiedliche Art und Weise erfolgen. Ziele und Inhalte können differenziert werden. Zu fragen ist zunächst danach, was alle Schüler*innen, was einige und was einzelne lernen können. Dabei muss der Gegenstand des Unterrichts als ein „Gemeinsamer“ als solcher bestehen bleiben. Das erfordert, nach dem Kern der Thematik zu fragen. Dieser lässt sich zumeist aus der Definition bzw. den grundlegenden Aspekten erschließen. Am Beispiel der „Winkel“ (Geometrie) zeigt sich auf die Frage nach der Definition, dass drei

Elemente in den Fokus kommen, so die Größe, die Seiten und deren Lage im Raum. Variiert man die Lage der Seiten im Raum erhält man alle Arten von Winkeln nach der Größe (spitze, rechtwinklige, stumpfe Winkel usw.). Wird den Schüler*innen dieses allgemeine Prinzip vermittelt, welches sich im Wesen zeigt, sind sie zunehmend selbstständiger in der Lage, selbst tätig zu werden und sich verschiedene Winkelformen selbst zu erschließen. Neben dem Wesen oder Kern des Gegenstandes sind die Schüler*innen mit ihren je unterschiedlichen Ausgangs- und Umfeldbedingungen, den unterschiedlichen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungskompetenzen zu berücksichtigen. Verschiedene Aneignungs- und Wahrnehmungsebenen ermöglichen es den Schüler*innen, im Unterricht auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau und in der „Zone der nächsten Entwicklung“ zu arbeiten. Die Differenzierung nach Aneignungsebenen kann beispielsweise in Anlehnung an Piaget erfolgen, so wie folgt:

- **elementare sensomotorische Prozesse durch Sehen, Bewegen, Hören, Anfassen u. a. m.;**
- **sinnlich-konkretes Handeln durch Manipulieren oder konkretes Handeln mit Material;**
- **egozentrisch-operationales Denken durch Spiel und symbolisches Handeln;**
- **konkret-operatives Denken durch die operative Aneignung von Welt durch Schriftsprache, Mathematik, das Erkennen von Zusammenhängen und**
- **formal-logisches Denken durch Schrift, Sprache, Formeln, durch das Erkennen von Widersprüchen, größeren Zusammenhängen und das Bewerten von gesellschaftlichen und sozialen Bedingungen u. a. m.**

Diese Differenzierung kann in Beziehung gesetzt werden zur Differenzierung nach den führenden Tätigkeiten (Leontjew), die sich im Laufe der Entwicklung eines Menschen verändern und die Art und Weise kennzeichnen, wie sich ein Mensch mit der Welt, mit anderen und sich selbst auseinandersetzt. Führende Tätigkeiten sind: die perzeptive Tätigkeit, das Manipulieren mit Material, die gegenständliche Tätigkeit, das Spiel, das Lernen (schulisches Lernen) und die Arbeitstätigkeit.

Weitere Differenzierungsmöglichkeiten von Unterricht beziehen sich auf den Umfang des Stoffes, den Zeitaufwand, die räumliche Gestaltung, den Komplexitätsgrad des Gegenstandes, den Einsatz von Medien und Materialien, die Notwendigkeit von direkter oder indirekter Unterstützung der Schüler*innen, die Sozialform, die verschiedene Art und Weise der Präsentation und die Bewertung von Leistungen der Schüler*innen. Bei aller Differenzierung der Lernangebote und Ziele ist jedoch zu berücksichtigen, dass neben der Individualisierung von Unterricht kooperative bzw. gemeinschaftliche Angebote zugleich berücksichtigt werden müssen.

Die Arbeit am Gemeinsamen Gegenstand bindet die inhaltlichen Ausdifferenzierungen an diesen. Das didaktische Konzept der Projektarbeit eignet sich für die Arbeit in inklusiv ausgerichteten Klassen besonders, da dieses individuelle und gemeinsame Aktivitäten und Lernangebote

vorhält. Aber auch alle anderen didaktischen Konzepte, die kooperatives Lernen neben dem individuellen Arbeiten ermöglichen, eignen sich für den Unterricht. So ist beispielsweise bei der Wochenplanarbeit, der Stationenarbeit, der Werkstattarbeit und dem frontalen Unterricht mit offenen Lernphasen stets nach individuellen und gemeinschaftlichen Angeboten zu fragen bzw. sind diese einzuplanen. Die Lehrperson nimmt dabei die Rolle der Lernbegleiter*in und der Forscher*in ein. Diese lernt im Prozess selbst. Im Team arbeitet sie mit anderen Lehrpersonen, ggf. auch Therapeut*innen zusammen. Schulbegleiter*innen und Praktikant*innen sind in die Teamarbeit einzubeziehen, sodass sie ihren Verantwortungsbereich, die Intentionen des Teams, die Vorgehensweise und eigene Handlungsspielräume kennenlernen. Von den Lehrpersonen bzw. Teams werden folgende Kompetenzen erwartet bzw. im Laufe der Zeit erworben:

- **pädagogische Diagnostik;**
- **Beobachtung von Schüler*innen und Reflexion des Gesamtgeschehens;**
- **Erarbeitung von individuellen Entwicklungsplänen;**
- **Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht unter Berücksichtigung von Differenzierung und Gemeinschaftlichkeit;**
- **Beratung, Gesprächsführung;**
- **Selbstreflexion und Kritikfähigkeit.**

Durch Aus-, Fort- und Weiterbildung werden diese erworben bzw. immer wieder auf der Basis aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse angepasst. Gelungene Teamarbeit stellt ein wesentliches Kriterium für inklusiven Unterricht dar. Zugleich ist es ein Modell für die Kooperation der Schüler*innen untereinander.

Auch auf die Kooperation mit den Eltern bzw. Sorgeberechtigten der Schüler*innen muss der Fokus gelegt werden. Eltern haben sehr unterschiedliche Beratungs- und Kommunikationsbedarfe, denen die Lehrpersonen und Teams nachkommen sollten. Die Zusammenarbeit mit den Eltern verlangt eine einfühlsame Haltung, das Erkennen der Kompetenzen der Eltern, das Ernstnehmen von deren Fragen, die sich beispielsweise auf die Bildung, Erziehung und Entwicklung ihrer Kinder beziehen, auf Fragen zur Bildungslaufbahn, zu Schulabschlüssen, zum rechtlichen Rahmen, zum Übergang in weiterführende Schulen und in den Beruf. Um den umfangreichen Aufgaben von Lehrpersonen und Teams gerecht zu werden, sind diese auf Unterstützung angewiesen, z. B. durch Supervision und Beratung, durch Fort- und Weiterbildung.



Die Autorin

Univ.-Prof.in Dr. Kerstin Ziemer
 Professorin für Pädagogik und
 Didaktik bei Menschen mit geistiger
 Behinderung und Inklusion an
 der Universität zu Köln
 Mitglied im Beirat der Deutschen
 Kinderhilfe e. V.

Bessere Bildungschancen für Kinder mit Legasthenie und/oder Dyskalkulie!

Eine gemeinsame Kampagne des BVL und der Deutschen Kinderhilfe



Pressekonferenz 2016

von **Yade Lütz**, Deutsche Kinderhilfe e. V.

Zu viele Eltern haben diese Entwicklung leider schon beobachten müssen: Am ersten Schultag sind die Vorfreude und Begeisterung ihrer Kinder noch groß. Im Laufe ihrer Grundschulzeit bemerken sie allerdings, dass das Lernen in der Schule eben kein „Zuckerschlecken“ ist. Dies liegt unter anderem auch darin begründet, dass individuelle Förderung im Schulsystem zwar längst bildungspolitisch gefordert, aber leider immer noch nicht flächendeckend umgesetzt worden ist. Dies gilt insbesondere für Kinder und Jugendliche, die von Legasthenie und Dyskalkulie betroffen sind.

Ein Schulsystem, das individuelle Förderung ermöglicht, trägt einerseits zum Abbau von Bildungsbenachteiligungen, andererseits zur Entwicklung von Talenten bei. Alle Schulkinder können von diesem System profitieren. Es kommt sowohl lernstarken wie auch lernschwächeren Schüler/-innen zugute, wie Studien belegen. Individuelle Förderung kann damit auch als Schlüssel zur Umsetzung von inklusiver Schule betrachtet werden.

Die Deutsche Kinderhilfe setzt sich seit geraumer Zeit für Inklusion und frühe, individuelle Förderung im deut-

schen Bildungssystem ein. Im Jahr 2016 starteten wir diesbezüglich mit dem Bundesverband Legasthenie & Dyskalkulie (BVL) unsere gemeinsame Kampagne „Bessere Bildungschancen für Kinder mit Legasthenie und/oder Dyskalkulie!“. Ziel ist es, betroffenen Kindern eine Stimme zu geben, damit sie frühzeitig begabungsgerecht gefördert werden und endlich die Chance haben, gesund, erfolgreich und selbstbewusst aufzuwachsen.

Dazu veranstalteten wir mit dem BVL als Auftakt zu unserer Kampagne und anlässlich unserer erstmaligen bundesweiten Ausrufung des Tages der Legasthenie und Dyskalkulie am 30. September 2016 eine zentrale Pressekonferenz. Wir machten auf die Belange betroffener Kinder aufmerksam und verdeutlichten: Kinder mit einer Legasthenie oder Dyskalkulie dürfen in der Schule nicht „ausortiert“ werden!

An der Podiumsdiskussion nahmen Bodo Ramelow, Ministerpräsident des Freistaates Thüringen, Prof. Dr. Michael von Aster, Chefarzt der Kliniken für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychotherapie und Psychosomatik an den DRK-Kliniken Berlin, unser Vorstandsvorsitzender Rainer Becker, Knut Janßen, Vater von zwei Kindern mit Legasthenie, und Tanja Scherle, Vorstandsmitglied des BVL, teil.

Infolge des großen Medienechos auf unsere Pressekonferenz wurden wir von verschiedenen Bundestagsabgeordneten und Mitgliedern im Bildungs- und Forschungsausschuss des Deutschen Bundestages zu Gesprächen eingeladen. Ziel der Gespräche war es, gemeinsam zu erörtern, wo es Ansatzpunkte geben könnte, die Rahmenbedingungen für Kinder mit einer Legasthenie und Dyskalkulie zu verbessern. Dabei appellierten wir an die Politikerinnen und Politiker, sich den Belangen der etwa zehn Prozent aller Schülerinnen und Schüler, die gezielte Hilfe benötigen, anzunehmen, da sie bisher leider häufig mit ihren Problemen alleingelassen werden.

Im Mai 2017 organisierten wir mit dem BVL unsere bildungspolitische Frühunde im Deutschen Bundestag. Dabei wurde mit den Abgeordneten verschiedener Fraktionen aus dem Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung sowie einer Vertreterin der Kultusministerkonferenz über bessere Rahmenbedingungen für Kinder mit einer Legasthenie oder Dyskalkulie diskutiert. Im Vordergrund standen ihre Chancen auf eine gute Bildungs- und Persönlichkeitsentwicklung und ihre Potenziale, die dem Arbeitsmarkt nicht verlorengehen dürfen.

Schwerpunkte der Diskussion waren zum einen die psychosomatischen Folgeerkrankungen, die bei einer zu spät erfolgten Diagnostik und entsprechenden Lerntherapie für das betroffene Kind drohen. Zum anderen wurde moniert, dass der Nachteilsausgleich – insbesondere bei der Dyskalkulie – nicht genügend erfolgt und bei der Aus- bzw. Weiterbildung der Lehrkräfte das benötigte Grundlagenwissen zu Legasthenie und Dyskalkulie nicht vermittelt wird. Problematisch ist darüber hinaus, dass die schulische Förderung für betroffene Kinder in aller Regel nicht ausreicht,

die Kosten für entsprechende Lerntherapien meist nicht von der Krankenkasse oder dem Jugendamt übernommen werden und nicht alle Eltern das Geld dafür aufbringen können. Bedauerlicherweise wird die Eingliederungshilfe nach § 35a SGB VIII erst dann gewährt, wenn eine seelische Behinderung droht oder bereits eingetreten ist, d. h. wenn die Teilhabe des Kindes am Leben in der Gesellschaft gefährdet ist. Eine Unterstützung betroffener Kinder im Rahmen des SGB VIII sollte – so unsere Forderung – jedoch schon dann erfolgen, wenn die schulische Förderung nicht ausreicht. Hier sollte der Präventionsgedanke verstärkt Berücksichtigung finden. Im Juli 2017 nahmen wir Kontakt zum ehemaligen Innenminister von Thüringen, Herrn Dr. Holger Poppenhäger, auf. Unser Ziel war es, die Landespolizei in Thüringen zu bewegen, mehr Engagement in Sachen Inklusion zu zeigen und gleichzeitig zu einer Erhöhung der Einstellungszahlen beizutragen. Bewerberinnen und Bewerber mit fachärztlich diagnostizierter Legasthenie sollte ein Nachteilsausgleich beim zum Auswahlverfahren gehörenden Rechtschreibtest eingeräumt werden. Bislang bestehen betroffene Jugendliche aufgrund mangelhafter Rechtschreibkenntnisse die Eignungsprüfung in der Regel nicht. Als Reaktion auf unser Anliegen wurden wir mit dem BVL zu einem Gespräch mit Professor Dr. Thomas Ley, Leiter des Fachbereichs Polizei der thüringischen Fachhochschule für öffentliche Verwaltung in Meiningen, eingeladen. In dem konstruktiven Gespräch zeigten der BVL und die Deutsche Kinderhilfe auf, dass Legasthenie nichts mit Intelligenzdefizit zu tun hat. Mittlerweile gibt es hervorragende Kompensationsmöglichkeiten durch Rechtschreibprogramme, die auch auf den Rechnern der Polizei installiert sind. Professor Dr. Ley teilte unsere Auffassung und beauftragte den Leiter der Einstellungsstelle, den Rechtschreibteil des Einstellungstests in enger Zusammenarbeit mit dem BVL zu überprüfen und so anpassen zu lassen, dass sich in absehbarer Zukunft Interessentinnen und Interessenten mit Legasthenie gleichberechtigt für den Polizeiberuf in Thüringen bewerben können. Thüringen könnte so zum Vorreiter in Sachen Inklusion im öffentlichen Dienst werden.

An die Problematik anknüpfend nutzten wir den zweiten Tag der Legasthenie und Dyskalkulie am 30. September 2017, um mit einer Pressekampagne auf die Missstände für die betroffenen Menschen hinzuweisen. Menschen mit einer Legasthenie oder Dyskalkulie verfügen in der Regel über eine gute Begabung, sogar hochbegabte Menschen können betroffen sein. Dennoch werden sie bis heute immer noch diskriminiert, weil man ihnen aufgrund ihrer Teilleistungsstörungen mangelnde Kompetenzen für bestimmte Berufe zuspricht. Dank technischer Hilfsmittel und erlernter Kompensationsstrategien sind Menschen mit einer Legasthenie oder Dyskalkulie in den meisten Fällen gut in der Lage, ihre beruflichen Herausforderungen zu meistern. Wurden ihre Stärken gut gefördert, fanden sie sich in allen Berufen zurecht, auch akademische Ausbildungen stellten keine Hürde dar.

Im Rahmen des bestehenden Austauschs mit dem Fachbereich Polizei der Thüringer Fachhochschule wurden wir mit



Parlamentarische Frührunde im Bundestag 2017

dem BVL im April 2018 zum Hochschultag eingeladen, um vor angehenden Polizistinnen und Polizisten über die Belange von Menschen mit einer Legasthenie zu referieren. Dabei wurde das Thema Legasthenie erfreulicherweise mit großem Interesse aufgenommen.

Das Jahr 2018 nutzten wir, um insbesondere die Politik auf die problematische Situation der rund 500.000 Kinder mit Dyskalkulie in unserem Schulsystem hinzuweisen. Da diese Teilleistungsstörung zu wenig Beachtung findet, sind die betroffenen Kinder extremen seelischen Belastungen ausgesetzt, die häufig zu psychosomatischen Folgeerkrankungen führen. Daher sind eine gute schulische Förderung sowie ein anforderungsgerechter Nachteilsausgleich über die gesamte Schulzeit erforderlich. Andernfalls erreichen die Betroffenen nicht die Schulabschlüsse, die ihren allgemeinen Begabungen entsprechen.

Mit der neuen S3-Leitlinie zur Diagnostik und Behandlung der Rechenstörung, die im März 2018 von der Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften publiziert wurde, liegt eine neue grundlegen-

de Informationsbasis vor, wie Kinder mit einer Dyskalkulie diagnostiziert, unterstützt und gefördert werden können. (URL: <http://www.awmf.org/leitlinien/detail/ll/028-046.html>; Zugriff Oktober 2018) Diese Empfehlungen müssen nun zeitnah von der Kultusministerkonferenz aufgegriffen und in die schulrechtlichen Regelungen der Länder eingearbeitet werden. Bislang haben nur wenige Länder Erlasse oder Verwaltungsvorschriften für Schülerinnen und Schüler mit Dyskalkulie. In den meisten Fällen enden diese schon mit der 4. Klasse.

Das Grundrecht auf Chancengleichheit, Art. 3 Abs. 1, GG, sowie das Diskriminierungsverbot, abgeleitet aus Art. 3, Abs. 3, S. 2 GG, wird Schülerinnen und Schülern mit einer Dyskalkulie in der schulischen Praxis meist nicht gewährt, sie werden in ihren Grundrechten verletzt. Durch die fehlende Berücksichtigung ihrer Dyskalkulie bleibt ihnen der Zugang zu einer höheren Schulbildung und in der Folge bestimmten Ausbildungszugängen verwehrt. Die Politik ist daher dringend aufgefordert, entsprechende schulrechtliche Regelungen zu schaffen. Nie war es wichtiger als heute, vorhandene Potenziale von Schülerinnen und



Lesen
fürs
Leben

Wir fördern Lesen!

www.klett-sprachen.de/lesen




LUK® Das Original

50

HAPPY BIRTHDAY LUK

Logikspiele für Vorschulkinder

Vorschultraining 1

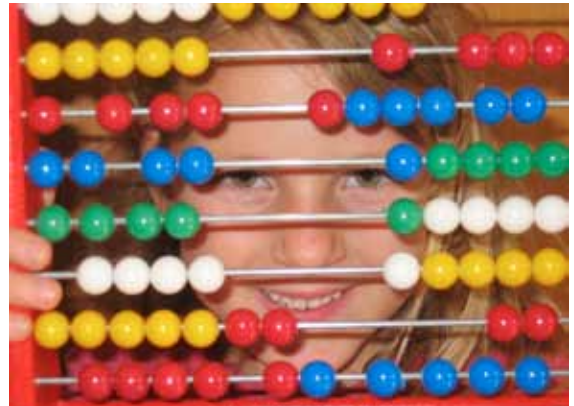
Schülern weiterzuentwickeln, um sie bestmöglich für den Arbeitsmarkt zu qualifizieren. Die Politik muss daher endlich Verantwortung übernehmen und dafür Sorge tragen, dass die Betroffenen individuell und anforderungsgerecht gefördert werden, sodass sich jedes einzelne Kind jetzt und in Zukunft optimal entwickeln kann.

Der Tag der Legasthenie und Dyskalkulie wird seit 2016 jährlich am 30.9. begangen. Dieses Datum wurde ausgewählt, weil, wie Herr Prof. von Aster berichtete, ein paar Wochen nach Beginn des neuen Schuljahres die Anmeldungen bei Kinder- und Jugendpsychiatern deutlich zunimmt. Zudem stellen die Ziffern 3 und 9 für betroffene Kinder beim Schreiben oft eine besondere Hürde dar.

Sie möchten den BVL und die Deutsche Kinderhilfe bei ihrer gemeinsamen Kampagne „Bessere Bildungschancen für Kinder mit Legasthenie und/oder Dyskalkulie!“ unterstützen oder sich am Aktionstag beteiligen? Gerne können Sie sich über info@kindervertretung.de oder telefonisch unter 030 2434294-0 an uns wenden.

Dyskalkulie muss in unserem Schulsystem mehr Beachtung finden

von **Annette Höinghaus**



34

Viele Lehrerinnen und Lehrer kommen an ihre pädagogischen Grenzen, weil es für sie nicht nachvollziehbar ist, warum ein sonst gut begabtes Kind so massive Probleme mit Zahlen und Mengen hat, dass es ihm schwerfällt, die einfachsten Aufgaben zu lösen. Trotz vielen Übens zeigen sich keine Lernfortschritte. Die schulische Situation ist für das Kind besonders schwer, da es sich auch nicht mündlich im Mathematikunterricht beteiligen kann, wenn es gar keine Vorstellung hat, was im Unterricht gefordert ist. Viele Kinder, die zur Schule kommen, können bereits kleinere Rechenaufgaben lösen und so ist gerade im Erstunterricht die Kluft zwischen Kindern, die bereits erste Rechenaufgaben lösen können und Kindern mit einer Dyskalkulie besonders groß. Es ist daher wichtig zu klären, welche Ursachen die Probleme haben können und welche Maßnahmen eingeleitet werden sollten, um dem Kind nachhaltig zu helfen. Dass es sich um eine Dyskalkulie handeln könnte, wird in unserem Schulsystem meistens viel zu spät erkannt.

Der Teufelskreis einer Dyskalkulie ist für die betroffenen Kinder fatal, weil ihnen das grundlegende Verständnis für Mengen und Zahlen fehlt, sodass sie trotz Fleiß und vielem Üben keine Chance haben, in eine Rechenaufgabe einzusteigen. Durch Auswendiglernen und „Fingerrechnen“ können sie ihr Problem im Anfangsunterricht überbrücken, aber sobald der Umfang der Rechenaufgaben zunimmt, sind sie komplett abgeschnitten. Die seelische Belastung von Kindern mit einer Dyskalkulie ist daher extrem hoch, da sie dem Unterricht weder folgen noch sich mündlich beteiligen können. Jeden Tag im Unterricht zu sitzen und nicht zu verstehen, um was es im Unterricht geht, lässt die Kinder verzweifeln. Deshalb sind insbesondere bei einer Dyskalkulie schulische Unterstützungsmaßnahmen so wichtig, um die betroffenen Kinder seelisch stabil zu halten. Ca. 40 % der Kinder mit einer Dyskalkulie entwickeln psychosomatische Folgeerkrankungen, die durch eine bessere schulische

Definition der Dyskalkulie

- Dyskalkulie wird definiert als Schwierigkeiten im Zahlen- und Mengenverständnis, im Zählen und im Rechnen
- Die Schwierigkeiten treten ab Beginn des Rechnenlernens auf, meistens ab Schulbeginn
- Die Schwierigkeiten treten über einen längeren Zeitraum durchgehend auf
- Kinder mit Dyskalkulie zeigen im Vergleich zu anderen Kindern erhebliche Defizite im Rechnen
- Für Dyskalkulie existieren verschiedene Begriffe (z. B. Rechenschwäche, Rechenstörung), die alle das Gleiche meinen, nämlich Defizite im Rechnen
- Je nach Schule und Bundesland gibt es andere Diagnosekriterien und Förderkonzepte

Im Vergleich mit internationalen Studien sind ca. 5-6 % aller Kinder und Jugendlichen von einer Dyskalkulie betroffen. Bei ca. 11 Millionen Schülerinnen und Schülern an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen sprechen wir von ca. 650.000 Kindern mit einer Dyskalkulie.

Schulrechtliche Regelungen

Umso fataler ist daher die Situation, dass nicht in allen Bundesländern Dyskalkulie-Erlasse existieren. Die Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten sind an das jeweilige Bundesland gebunden und enden in den meisten Bundesländern, in denen es Erlasse gibt, mit der 4. Klassenstufe. Obwohl wissenschaftliche Studien zeigen, dass die Beein-

trächtigungen durch eine Dyskalkulie bis ins Erwachsenenalter reichen, findet die Dyskalkulie schulrechtlich kaum Beachtung. Noch nicht einmal in der Hälfte der Bundesländer gibt es schulrechtliche Regelungen zur Dyskalkulie. Ebenso bleibt in der Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK) zum „Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen, Rechtschreiben und Rechnen“ die Dyskalkulie außen vor. Die Begründung: Es gäbe noch nicht ausreichend wissenschaftliche Erkenntnisse zur Dyskalkulie. Leider haben die bereits vorliegenden Erkenntnisse keinen Eingang in die KMK-Empfehlung gefunden. Auch wenn die Ursachen der Dyskalkulie noch nicht abschließend geklärt sind, darf sich die Bildungspolitik nicht gegenüber den Auswirkungen der Dyskalkulie verschließen. Im März 2018 wurde die S3-Leitlinie zur Diagnose und Behandlung der Rechenstörung publiziert und damit liegen ausreichende Kenntnisse zur Diagnostik und Behandlung der Rechenstörung vor, die in unser Schulsystem Einzug finden müssen. Dass Lehrerinnen und Lehrer nicht ausreichend qualifiziert sind, um den Bedürfnissen der betroffenen Kinder gerecht zu werden, darf nicht zum Nachteil der Kinder werden, denn die Schulen stehen in einer hohen Verantwortung, individuell zu fördern und den Schülerinnen und Schülern eine Chancengleichheit zu ermöglichen.

Das bedeutet in der schulischen Praxis, dass

- **individuelle Fördermaßnahmen eingeleitet werden müssen,**
- **die Gewährung eines Nachteilsausgleichs oder die Abweichung von allgemeinen Grundsätzen der Leistungsbeurteilung erfolgen sollte,**
- **ein individueller Förderplan erstellt werden muss, der Ziele, Umfang und Dauer der Förderung beschreibt und eine regelmäßige Überprüfung des Lernstands erfolgt,**
- **ein Nachteilsausgleich verlängerte Arbeitszeiten, technische Hilfsmittel, differenzierte Aufgabenstellungen oder mündliche statt schriftliche Arbeiten umfassen sollte,**
- **andere Arten der Leistungsbeurteilung wie z. B. das Aussetzen der Benotung (Notenschutz), schriftliche Bewertungen oder eine Benotung abweichend vom Lehrplan, z. B. auf Basis des individuellen Fortschritts erfolgen sollten.**

Die Schwierigkeiten im Rechnen sind sehr entwicklungsstabil und wachsen sich nicht aus, wie es häufig von Pädagogen vermutet wird. Schulrechtliche Regelungen, die mit der 4. Schulklasse enden, diskriminieren Kinder mit einer Dyskalkulie und sind verfassungswidrig. Kinder mit ausgeprägten Rechenschwierigkeiten behalten bis zum Schulabschluss ihre Schwäche, wenn sie keine anforderungsgerechte Förderung erhalten. Die Folge davon ist, dass das Niveau der Schulabschlüsse der betroffenen Schülerinnen und Schüler deutlich geringer im Vergleich zu nicht betroffenen ist und auch das Berufsausbildungsniveau maßgeblich beeinflusst wird. So erreichen sie im Vergleich zu ihren eigentlichen Fähigkeiten ein deutlich geringeres Ausbil-

dungsniveau. Studien zeigten, dass Personen mit Dyskalkulie frühzeitiger die Schule verlassen und seltener einen Berufsabschluss erwerben als Gleichaltrige ohne Dyskalkulie. Auch wird der Alltag deutlich von einer Dyskalkulie beeinflusst. Probleme beim Umgang mit Geld (Bankgeschäfte, Verträge) oder Zeit (z. B. Pünktlichkeit, Termine) können zu erheblichen Einschränkungen führen.

Förderung in der Schule

Um eine gesellschaftliche Chancengleichheit zu gewährleisten, ist eine schulische Förderung besonders wichtig. Es ist bildungspolitisch der Auftrag der Schulen, Schülerinnen und Schülern das Rechnen beizubringen und sie qualifiziert zu fördern. Leider verfügen viel zu wenige Lehrkräfte über die notwendige Förderkompetenz. Es findet in den meisten Fällen nur eine Stoffwiederholung statt, die Kindern mit einer Dyskalkulie nicht hilft. Sie haben in den meisten Fällen noch gar kein Verständnis von Mengen und Zahlen, das zu Beginn der Förderung vermittelt werden muss, bevor man erste Rechenoperationen durchführt.

In allen Schulgesetzen der Länder findet sich die Verpflichtung zur individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern. Leider stehen viele Schulen vor der Situation, über zu wenig qualifizierte Lehrkräfte zu verfügen, um eine individuelle Dyskalkulie-Förderung zu gewährleisten. Das bedeutet, dass die betroffenen Kinder mit ihrem Problem alleingelassen werden. Auch kommt es zu Unterschieden zwischen den einzelnen Schulen, da bestehende Vorgaben nicht immer konkret sind und die Entscheidung für oder gegen bestimmte Förderungen im Ermessen der Lehrkraft, Klassenkonferenz oder Schulleitung liegt. Wenn es den Schulen schon nicht gelingt, den Kindern die notwendige individuelle Förderung zukommen zu lassen, dann sollte es wenigstens einen anforderungsgerechten Nachteilsausgleich geben.

Welche Arten von Nachteilsausgleich sind möglich?

Ziel eines Nachteilsausgleiches ist es nicht, Vorteile zu schaffen, sondern Nachteile auszugleichen, die sich durch die Dyskalkulie ergeben. Auch hier gibt es je nach Bundesland unterschiedliche Möglichkeiten. Häufig findet man

- **verlängerte Arbeitszeiten oder Pausen (z. B. bei Prüfungen)**
- **Bereitstellen oder Zulassen technisch-didaktischer Hilfsmittel (z. B. Verwendung von Notebook, Taschenrechner, spezifisch gestalteten Arbeitsblättern)**
- **differenzierte Aufgabenstellung bei Hausaufgaben oder Prüfungen**
- **Aufgabenstellungen, die dem Lernstand des Kindes entsprechen**
- **mündliche statt schriftliche Arbeiten in der schulischen Praxis. Wichtig: Ein Nachteilsausgleich darf nicht im Zeugnis vermerkt werden!**



Welche anderen Arten der Leistungsbeurteilung sind möglich?

Streng genommen sind auch Änderungen bei der Leistungsbeurteilung als Nachteilsausgleich zu sehen. Eine andere Art der Leistungsbeurteilung stellt sicher, dass das Kind wegen seiner Dyskalkulie keine Klassen unnötigerweise wiederholen muss. Gleichzeitig wird so die seelische Gesundheit des Kindes nicht gefährdet, da das Kind nicht dauerhaft mit schlechten Noten konfrontiert wird. Folgende Möglichkeiten anderer Leistungsbeurteilung gibt es:

- **Noten können durch schriftliche Bewertungen ersetzt oder ergänzt werden.**
- **Die Bewertung geschieht auf Basis des individuellen Lernfortschritts oder aufgrund einer anderen Gewichtung des Schulstoffs.**
- **Beim Übertritt an eine andere Schule spielt die Benotung eine geringere Rolle.**
- **Die Benotung wird für einen bestimmten Zeitraum komplett ausgesetzt (Notenschutz).**

Änderungen bei der Leistungsbeurteilung stellen oft das größte Problem und den größten Streitpunkt bei der Gestaltung von Dyskalkulie-Erlassen dar. Während bei der Legasthenie zum Beispiel die mündliche gegenüber der schriftlichen Leistung stärker gewichtet werden kann, so gibt es beim Rechnen diese Ausgleichsleistung nicht. Bestehende Rechenprobleme zeigen sich mündlich wie auch schriftlich.

Auch wenn es in einigen Bundesländern noch keine ausreichenden Regelungen für Schülerinnen und Schüler mit einer Dyskalkulie gibt, so steht die Schule in der Verantwortung, den betroffenen Kindern möglichst frühzeitig

und anforderungsgerecht zu helfen. In der Grundschulzeit werden die mathematischen Basisfertigkeiten erworben und wenn es hier nicht gelingt, dem Kind die notwendigen Kompetenzen zu vermitteln, wird die gesamte schulische Entwicklung überschattet, was massive Einschnitte für den Bildungserfolg des Kindes nach sich zieht. Der Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie fordert daher, dass sich die Länder ihrer Verantwortung gegenüber den betroffenen Kindern bewusst werden und schulrechtliche Regelungen schaffen, die über die gesamte schulische und berufliche Ausbildung Anwendung finden. Lehrerinnen und Lehrer müssen besser qualifiziert werden, um die betroffenen Kinder schulisch zu fördern. Hier sollte den Empfehlungen der S3-Leitlinie zur Rechenstörung gefolgt werden. Die Dyskalkulie darf nicht länger das Stiefkind der Legasthenie bleiben, sondern es müssen die vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnisse aktiv genutzt werden, um Kindern mit einer Dyskalkulie eine Chancengleichheit zu ermöglichen. Auch Kinder mit einer Dyskalkulie müssen eine Bildungsperspektive erhalten, die ihrer allgemeinen Begabung entspricht und sie dürfen nicht länger in unserem Bildungssystem diskriminiert werden.



Die Autorin

Annette Höinghaus

Beauftragte für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit beim Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e. V.
www.bvl-legasthenie.de

A photograph of two young girls sitting on a brown leather sofa. The girl on the left has curly red hair and is wearing a red sweater and blue leggings with red and white patterned socks. The girl on the right has curly brown hair with blue pom-pom hair ties and is wearing a red sweater and blue leggings with red and white patterned socks. Both girls are smiling and looking at the camera. The word "FALKE" is written in large white letters across the middle of the image.

FALKE

Bildung für ALLE – eine Initiative der Deutschen Kinderhilfe

von **Yade Lütz**, Deutsche Kinderhilfe e. V.

Mit dem Ziel, die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen aus finanziell bedürftigen Familien zu verbessern, startete die Deutsche Kinderhilfe in Kooperation mit der Schülerhilfe im Dezember 2016 ihre Aktion „Bildung für ALLE“ zur außerschulischen Lernförderung.

So können Schulkinder aus Grund- und weiterführenden Schulen, bei denen formal die Versetzung oder der Schulabschluss nicht gefährdet sind und auch keine Einzelfall- oder Ausnahmeregelung zur Lernförderung im Rahmen des Bildungs- und Teilhabepakets erfolgt, bei der Deutschen Kinderhilfe Lernförderung beantragen. Sie wird von der Schülerhilfe durchgeführt.

Unsere Aktion startete zunächst in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen und Hessen, inzwischen können jedoch Eltern bzw. Personensorgeberechtigte aus ganz Deutschland bei uns einen entsprechenden Antrag für ihre Kinder stellen.

Mit dem Projekt möchten wir dazu beitragen, dass auch Kinder aus einkommensschwächeren Familien, die nicht um die Versetzung kämpfen, sondern ggf. das Abitur anstreben, Lernförderung erhalten können. Kinder und Jugendliche aus Familien mit geringerem Einkommen sollten gleiche Chancen auf einen höherwertigen Bildungsabschluss, auf die Verbesserung des Notendurchschnitts oder auch auf eine bessere Schulartenempfehlung, beispielsweise den Übertritt auf ein Gymnasium, haben. Leider werden mit dem Bildungs- und Teilhabepaket in der Regel jedoch nur die Schulkinder gefördert, bei denen die Versetzung oder der Schulabschluss gefährdet sind. Gemäß aktuellem Koalitionsvertrag soll dieser Missstand in der laufenden Legislaturperiode behoben werden, solange dieser jedoch noch besteht, schließen wir mit unserer Aktion „Bildung für ALLE“ eine Lücke.

Davon unabhängig ermöglichen wir in Einzelfällen auch Kindern aus Familien mit niedrigem Einkommen, die knapp über der Bemessungsgrenze liegen und somit keine staatlichen Leistungen beziehen, Lernförderung bei der Schülerhilfe.

Die positiven Rückmeldungen einzelner Familien bestärken uns darin, wie wichtig es ist, dieses Projekt auch im Jahr 2019 fortzuführen. Es eröffnet Kindern und Jugendlichen aus bedürftigen Familien die Chance, der Armutsfalle zu entkommen. Der bildungsbedingte Aufstieg in die Mitte der Gesellschaft wird ihnen somit erleichtert.

Doch es gibt noch einen weiteren Vorteil, der sich aus der Förderung des Bildungsstatus ergibt: So konnte der neue Kinder- und Jugendreport 2018 der DAK-Gesundheit den engen Zusammenhang zwischen Bildungsgrad und Gesundheit belegen. Mädchen und Jungen aus Familien mit niedrigem Bildungsstatus sind dem Report zufolge bis zu drei Mal häufiger von bestimmten Krankheiten betroffen als jene aus Akademikerhaushalten. Der Bildungsgrad der Eltern wirkt sich sogar stärker auf die Gesundheit der Kinder aus als das Einkommen. Investitionen wie unsere Aktion „Bildung für ALLE“ lohnen sich somit langfristig und über die nächste Generation hinaus.

Sie haben Fragen zu der Aktion? Unsere Projektmanagerin Yade Lütz steht Ihnen per E-Mail über luetz@kindervertretung.de gern zur Verfügung.

Sie möchten bei uns Lernförderung für Ihr Kind beantragen? Das entsprechende Antragsformular erhalten Sie auf der nächsten Seite.



Wichtig:

Sofern Sie Sozialleistungen beziehen, wird zur Bearbeitung Ihres Antrags die Vorlage des gültigen Bewilligungsbescheids benötigt. Zudem ist die Vorlage des Bescheids über die Ablehnung von Leistungen zur Lernförderung nach dem Bildungs- und Teilhabegesetz erforderlich.

Bitte fügen Sie diesem Antrag beide Bescheide in Kopie bei.

Antrag auf Gewährung von Lernförderung im Rahmen der Aktion „Bildung für ALLE“ der Deutschen Kinderhilfe e.V.

☐ Erstantrag

☐ Folgeantrag

Ich beziehe / mein Kind bezieht:

☐ SGB II (Hartz IV)

☐ SGB XII (Sozialhilfe)

☐ Asylbewerber-
leistungsgesetz

☐ Wohngeld/
Kinderzuschlag

☐ KEINE
Leistungen*

*Sofern Sie keine Leistungen beziehen, fügen Sie dem Antrag bitte eine Aufstellung über ihre monatlichen Einnahmen sowie Aufwendungen für Miete, Heizung etc. bei.

Ich beziehe Sozialleistungen und der Antrag auf Leistungen zur Lernförderung meines Kindes nach dem Bildungs- und Teilhabegesetz wurde abgelehnt: ☐ ja* ☐ nein ***Bitte Kopie des Ablehnungsbescheids beifügen.**

Persönlichen Angaben zum Schüler/ zur Schülerin	Name _____
	Vorname _____
Erziehungsberechtigte/r	Geburtsdatum _____ Geschlecht ☐ m ☐ w
	Name, Vorname _____
	Straße/Hausnr.: _____
	PLZ, Ort _____
Schule des Kindes	Tel.: _____ E-Mail: _____
	Name _____
Klasse	Anschrift _____

39

Vom Antragsteller/von der Antragstellerin auszufüllen

Mein Kind benötigt zusätzliche außerschulische Lernförderung/Nachhilfe. Ich beantrage daher die Übernahme der Kosten für die zusätzliche außerschulische Lernförderung/Nachhilfe in folgenden Fächern:

Fach 1: _____	Fach 2: _____
---------------	---------------

☐	Ich bin damit einverstanden, dass mein Antrag/ meine Unterlagen von der Deutschen Kinderhilfe geprüft wird.
☐	Ich bin damit einverstanden, dass im Falle einer Kostenbewilligung für Lernförderung die Kostenzusage an die Schülerhilfe, die im Rahmen der Aktion „Bildung für ALLE“ die Lernförderung durchführen wird, weitergeleitet wird.
☐	Mein Kind hat bereits im letzten Schuljahr Lernförderung erhalten.
Werden besondere Anforderungen an die Art der Nachhilfe gestellt?	
☐ nein ☐ ja, bitte kurz erläutern:	

Wichtige Hinweise zum Datenschutz: Wir achten stets auf den sorgfältigen Umgang mit Ihren persönlichen Informationen. Ihre Daten nutzen wir nur insoweit, als es für die zweckmäßige Durchführung der Aktion „Bildung für ALLE“ notwendig ist.

Erklärung: Ich versichere die Richtigkeit und Vollständigkeit meiner Angaben.

Ort, Datum

Unterschrift Antragsteller/-in

Beginnt im Kleinen – bewirkt Großes: „Fußball trifft Kultur“



FtK_Turnier17_Copyright-LitCam

von **Karin Plötz**

Die Idee

Fast zwanzig Prozent der 15-Jährigen können nicht ausreichend lesen und schreiben. Betroffen sind vor allem Kinder aus problematischem Umfeld und bildungsfernen Haushalten. Ihnen fehlt oftmals die Motivation zum Lernen, ihr Interesse an Bildung und Kultur ist gering. Besonders betroffen sind Jungen. Bereits zu Beginn ihrer Schullaufbahn müssen für diese Kinder die Weichen für einen erfolgreichen Lebensweg gestellt werden. Nachhaltige Bildungsförderung soll ihnen bessere Zukunftschancen eröffnen.

Das Projekt

Kompetenzen fürs Leben vermitteln – das ist das Ziel von „Fußball trifft Kultur“. Pro Projekt sind es etwa 24 Kinder aus bildungsfernen Haushalten der Jahrgangsstufen 3/4 oder 5/6, die gemeinsam mit Lehrern der kooperierenden Schule ausgewählt werden. Die Kinder erhalten während eines gesamten Schuljahres zweimal wöchentlich je eine Stunde Fußballtraining und eine Stunde Ergänzungsunterricht, meist im Sprachförderbereich. Angestrebt ist eine langfristige Förderung der Kinder durch die Fortführung der Projekte über das erste Jahr hinaus sowie eine Anschlussbetreuung. Etwa einmal im Monat finden gemeinsame kulturelle Events statt. Hier haben z. B. die Frankfurter „Fußball trifft Kultur“-Kinder mit dem Rapper Caser Nova

eigene Songs gedichtet und einstudiert und sind dann in einem kleinen Rap Battle auf großer Bühne gegeneinander angetreten. Und so klatschten auf der Frankfurter Buchmesse alle mit, als es u. a. hieß:

**„Auf dem roten Platz spielen wir alle Fußball.
Wenn wir kommen, ist es lauter als der Urknall.
Wir kommen alle von wo anders her,
aber unsere Heimat ist der Frankfurter Berg.“**

Highlight

Ein jährliches Highlight ist das große „Fußball trifft Kultur“-Turnier zum Ende des Schuljahres. Über 500 Kinder aus (fast) allen Projektstandorten trafen sich dazu in diesem Jahr am 9. und 10. Juni 2018 in Frankfurt, um in drei Altersgruppen gegeneinander anzutreten. Die Anreise mit den großen Bussen, die gemeinsamen Übernachtungen im Schullandheim Wegscheide und das Zusammentreffen mit den anderen „Fußball trifft Kultur“-Gruppen war für die Kinder und Jugendlichen ein ganz besonderer Ausflug. Und natürlich wollte jede Gruppe einen Pokal gewinnen! Doch nicht nur Tore schießen – auch Fair Play war wichtig und wurde mit einem eigenen Pokal für die fairste Mannschaft belohnt.

Die Erfolge

Das Projekt begann 2007, inzwischen haben mehr als 2.500 Kinder teilgenommen – nach wie vor wird das Projekt ausgebaut. Die Kinder machen mit, weil sie Fußball lieben. Die „Nebeneffekte“: Der Sport fördert die Konzentration, verbessert den Teamgeist und gibt Struktur. Dann klappt's auch mit dem Lernen. Dass das Konzept wirkt, zeigen einige Beispiele: Paul aus dem Kongo konnte kein Wort Deutsch, machte bei „Fußball trifft Kultur“ mit – und schaffte später das Fachabitur. Außerdem trainierte er eine Bambini-Mannschaft. Das Mädchen Benita bekam durch die ehemalige Nationalspielerin und Projektpatin Nia Künzer ein Probetraining beim 1. FFC Frankfurt und schaffte es bis in die Hessenauswahl.

Was gab es noch in diesem Jahr?

Im Juni 2018 wurde der LitCam Lese-Kicker (Preis für das beste Fußball-Kinderbuch und Fußball-Jugendbuch) verliehen. Zum ersten Mal bestand die Jury nicht nur aus Erwachsenen – u. a. mit Manuel Neuer, Joachim Król und Nia Künzer – sondern auch aus 100 Schulklassen, die sich in einer Leseweche mit den fünf besten Kinder- oder Jugendbüchern auseinandergesetzt hatten. Klar, dass die „Fußball trifft Kultur“-Kinder auch dabei waren. Sie lasen nicht nur fleißig und gaben ihre Bewertungen ab, sondern konnten auch in elf Stadionlesungen die Autoren hautnah erleben. Sieger des Lese-Kickers 2018 wurden übrigens Mario Götzte mit seinem Kinderbuch „Marios großer Traum“ (erschieden bei: Die Kreativspieler) und Michael Horeni mit dem Jugendroman „Asphaltfieber“ (Baumhaus Verlag).



FtK_MES_Copyright_DFLStiftung-ThorstenWagner



Lese-Kicker_Tour_Nürnberg_Copyright-LitCam

Es gibt 27 „Fußball trifft Kultur“-Gruppen in 17 Städten: Frankfurt, Hamburg, Stuttgart, Gelsenkirchen, Nürnberg, Würzburg, Neuötting, Mainz, Dortmund, Bochum, Essen, Duisburg, Herne, Köln, Braunschweig, Düsseldorf, Dresden.

Bundesweiter Partner von „Fußball trifft Kultur“ ist seit 2012 die DFL Stiftung. Lokale Partner fördern einzelne Standorte.

„Fußball trifft Kultur“ ist ein Projekt der gemeinnützigen Gesellschaft LitCam, die 2006 als Initiative auf der Frankfurter Buchmesse gegründet wurde und seit 2010 als eigenständige gGmbH tätig ist. Die LitCam setzt sich mit den Projekten „Fußball trifft Kultur“ und „Bücher sagen Willkommen“ für Bildungsgerechtigkeit und Integration ein und organisiert Veranstaltungen zu diesen Themen, z. B. im LitCam Kulturstadion auf der Frankfurter Buchmesse. Mit dem Lese-Kicker prämiiert die LitCam alle zwei Jahre das beste Fußball-Kinderbuch und Fußball-Jugendbuch.

www.litcam.de



Die Autorin

Karin Plötz

Direktorin von LitCam (Literacy Campaign), einer gemeinnützigen Gesellschaft mit Sitz in Frankfurt am Main, die sich für Bildungsgerechtigkeit und Integration einsetzt.

Cybermobbing und Möglichkeiten der Prävention/Intervention



von **Birgit Grämke**

Mobbing ist kein Jugendphänomen, denn Mobbing kommt aus der Erwachsenenwelt. In den 1970er-Jahren wurde Mobbing in der Arbeitswelt definiert und es gab Mobbingbeauftragte in den Betrieben. Da die Medien aber überproportional Jugendliche nutzen, wird Cybermobbing als „Jugendproblematik“ gesehen.

Es gibt häufig aber kein Cybermobbing ohne Mobbing. Die Täter haben im realen Leben einen Konflikt mit den Opfern. Manche betreiben Mobbing und Cybermobbing gleichzeitig und manche trauen sich nicht, im realen Leben gegen die Opfer vorzugehen, sondern verlagern dies ins Internet und hoffen auf Anonymität.

Eine wichtige Entwicklungsaufgabe in der Jugendphase besteht darin, eine eigene Identität zu entwickeln, sie auszutesten und zu festigen. Dabei haben die Rückmeldungen von Gleichaltrigen eine hohe Bedeutung. Feedback, Anerkennung sowie Orientierung für die eigene Identität ist in sozialen Netzwerken gegeben: Wie viele Likes und Kommentare bekomme ich für mein Foto auf Instagram, mein Video auf musical.ly? Oder wie lange kann ich den Status „Feuer und Flamme“ auf Snapchat aufrechterhalten?

Viele Jugendliche und auch Erwachsene halten den Schutz ihrer Privatsphäre schon für wichtig, aber übertragen dies nicht auf das eigene Handeln.

Mobbing – mittlerweile ein Schlagwort

Der Begriff Cybermobbing wird heutzutage schnell verwendet. Sobald man einen negativen Kommentar bekommt, wird schon von Mobbing gesprochen. Aber Mobbing ist es erst, wenn es über einen längeren Zeitraum vorkommt und wenn zwischen dem Opfer und dem Täter (oder der Gruppe von Tätern) ein Ungleichgewicht der Kräfte herrscht.

Cybermobbing hat viele Facetten, z. B. Drohungen, Erpressungen, Beschimpfungen, Verbreitung von persönlichen Informationen, Gerüchten oder peinlichen Bildern, Ausschluss von Spielen oder WhatsApp-Gruppen oder Identitätsdiebstahl: Änderung oder Missbrauch des Profils.

Auswahl der Opfer

Am Anfang wird mit kleinen Attacken getestet, wie das ausgewählte Opfer reagiert und wie die Resonanz in der Gruppe ist. Wird z. B. in einer Klassen-WhatsApp-Gruppe geschrieben „Marie stinkt“ und die anderen in der Gruppe reagieren nicht bzw. schreiben, dass das nicht in Ordnung ist, dann ist Marie nicht das richtige Opfer und der Mobber sucht weiter. Reagiert aber die Gruppe und schreibt „Stimmt“, „Die ist eklig und hat kein Deo“ etc., dann fühlt sich der Mobber bestätigt und wird gegen Marie weiter vorgehen.

Hier kann jeder schon präventiv wirken und Mobbing unterbinden. Marie mit effektivem Wehren, ohne selber zu beleidigen, und die Mitschüler, indem sie Marie unterstützen und nicht den Mobber.

Aufhänger für Mobbing sind häufig Familieneinkommen, Haut- und Haarfarbe, Mitarbeit im Unterricht, Noten, Sportlichkeit oder Unsportlichkeit, Musikgeschmack, Kleidung, Religion u. ä.

Hier kann in der Prävention angesetzt werden, indem man Aufhänger thematisiert und gemeinsam mit den Jugendlichen erarbeitet, dass jeder Opfer werden kann. Jeder hat Eigenschaften, die ihn von anderen unterscheiden. Das heißt, der Mobber kann auch schnell zum Opfer werden.

Opfer

Häufig schweigen die Opfer aus Angst, dass alles noch schlimmer wird oder weil sie nicht petzen wollen. Manchmal fühlen sich die Opfer auch schuldig und schämen sich für ihr Anderssein. Beim Cybermobbing ist die Hemmschwelle sich zu öffnen noch größer, wenn es um ein Bild oder eine Information geht, die das Opfer selbst in Umlauf gebracht hat. Hier wird häufig vor den vermeintlichen Grenzen des Internets resigniert. Häufige Folgen bei Opfern sind Leistungsabfall, psychosomatische Erkrankungen, selbstverletzendes Verhalten, Selbstmordgedanken bis hin zu Selbstmord sowie extreme Rache- und Gewaltphantasien.

Täter

Es wird niemand als Täter geboren. Gerade beim Mobbing muss genau geschaut werden, wie welche Situation entstanden ist und warum der Täter aktiv wurde. Der Täter kann auch Probleme haben, die sich in Aggressionen gegen andere richten, z. B. Scheidung der Eltern, Gewalt im Elternhaus o. a.

Darum ist es immer wichtig, Mobbingfälle in der Gruppe/Klasse zu klären und sowohl mit dem Opfer als auch mit dem Täter zu arbeiten. Denn jeder hat eine Rolle übernommen, auch wenn er nicht Täter oder Mitläufer und Unterstützer war. Alle in einer Gruppe/Klasse bekommen Mobbing und Cybermobbing mit.

Die Herausnahme des Opfers beendet das Mobben nicht, denn das Bedürfnis nach Status und Macht bleibt vorhanden. Erfährt der Täter nicht wie er dies gewaltfrei befriedigen kann, wird er sich ein neues Opfer suchen.

Bedingungen, die in der Schule die Entstehung von Mobbing begünstigen:

- *Lehrern ist egal, was die Schüler machen*
- *Schlechte soziale Bedingungen (Konflikte werden mit Gewalt gelöst, schlechte Kommunikation)*
- *Gestörte Lehrer-Schüler-Beziehungen (Es wird sich gegenseitig abgelehnt und abgewertet.)*
- *Auffällige Jugendliche werden sozial etikettiert („Der schafft sowieso keinen Abschluss.“)*
- *Willkürliche Strafe (Es ist nicht nachvollziehbar, wie Strafen in der Schule verteilt werden, es wirkt willkürlich.)*
- *Lehrerkollegium (Herrscht unter den Kollegen ein unangenehmes Arbeitsklima, bei dem vielleicht noch vor den Schülern über andere Lehrer gehetzt wird, überträgt sich dies auch auf die Schüler.)*

Ich werde gemobbt, was nun?

- *Täter „sperrern“ oder „ignorieren“ oder „melden“ (bieten die meisten Websites an)*
- *Handynummer des Täters in Sperrliste setzen oder notfalls eigene Nummer ändern*

- *Beweismaterial sichern (Fotos, Screenshots, Ausdrücke etc.)*
- *Löschung der betreffenden Inhalte beim Betreiber der Website beantragen*
- *Einschaltung eines Erwachsenen (z. B. Eltern, Klassenlehrer/-in) in die Kommunikation*

Jugendliche können sich auch anonym auf www.juuuport.de beraten lassen. Das ist eine Selbstschutz-Plattform von Jugendlichen für Jugendliche im Web.

Cybermobbing vorbeugen

Es ist notwendig, die Jugendlichen im Umgang mit den Medien fit zu machen, damit sie neben den Chancen der Medien auch die Gefahren und die rechtlichen Grenzen kennen. Jugendliche müssen sensibilisiert werden, vorsichtig mit den eigenen Daten umzugehen, damit diese nicht zum Cybermobbing genutzt werden. Dazu gehört, dass Wissen über die Privatsphäreneinstellungen bei sozialen Netzwerken, Apps, Smartphones etc. vorhanden ist und genutzt wird. Für WhatsApp-Klassengruppen sollten gemeinsam Regeln festgelegt werden, damit die Gruppen überhaupt einen Nutzen für die Klassen haben.

Mobbing geht alle an und darum müssen alle Lehrer sich mit dem Thema auseinandersetzen und sensibel auf Entwicklungen reagieren. Schüler und Eltern sollten entsprechend mit einbezogen werden.

In den Schulen können Sozialtrainings durchgeführt werden, denn neben dem Wissen ist es viel wichtiger, soziale Kompetenzen zu entwickeln (u. a. Empathie).

Erwachsene sind Vorbilder und daran sollten wir alle denken. Wie gehen wir mit Arbeitskollegen um oder wie reden Eltern über Lehrer zu Hause? Wie werden in den Familien Konflikte gelöst?

Klicksafe hat in Zusammenarbeit mit KONFLIKT-KULTUR ein sehr gutes Themenmodul herausgebracht, das sollte in jeder Schule vorhanden sein und mit allen Beteiligten umgesetzt werden.

„Was tun bei (Cyber)Mobbing? – Systemische Intervention und Prävention in der Schule“

<https://www.klicksafe.de/themen/kommunizieren/cybermobbing/cyber-mobbing-was-ist-das/modul-was-tun-bei-cybermobbing/>



Die Autorin

Birgit Grämke

Stellvertretende Geschäftsführerin der Landeskoordinierungsstelle für Suchtthemen MV

„Zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen“ – geht das überhaupt?

von **Polina Roggendorf**, Deutsche Kinderhilfe e. V.

Musik hören, fernsehen, SMS versenden, Facebook/Instagram/Twitter checken und gleichzeitig noch Hausaufgaben erledigen – das ist für Kinder und Jugendliche heutzutage scheinbar keine Belastung. Das Time Magazin hat sie als Generation M bezeichnet – eine Multitasking-Generation.

Kinder können verschiedene Medien parallel nutzen, zwischen ihnen hin und her wechseln und zeitgleich die Information aufnehmen. Aber hat mediales Multitasking positive Auswirkungen auf den Alltag der Schülerinnen und Schüler oder führt die Fähigkeit zu einer Konzentrationsstörung?

Wir leben in einer digitalen Welt, in der jeder von uns aktiv oder passiv alltäglich mit Medien konfrontiert ist. Manche kommen mit den neuen, sich ständig entwickelnden Technologien nicht klar. Andere kennen sich im Gegenteil sehr gut damit aus und können sich das Leben ohne neue Medien gar nicht mehr vorstellen. Es geht um eine Generation, die in der digitalen Welt geboren und aufgewachsen ist. Hoher Medienkonsum, „always on“, ständig aktiv – sie sind die sogenannten Digital Natives. „Die Existenz einer Umgebung mit überall zugänglichen digitalen und internetbezogenen Technologien führt, kombiniert mit einem aktiven Engagement bei diesen neuen Technologien, zu einem scharfen Bruch zwischen den Generationen“ sagt der Wissenschaftler Chis Jones (2011). (Übersetzung zit. nach Spitzer 2012, S. 209)

Was sagt die Statistik?

Laut KIM-Studie 2016 sind die Haushalte, in denen Kinder heute aufwachsen, mit einem sehr breiten Repertoire an Mediengeräten ausgestattet. In den Familien mit 6- bis 13-jährigen Kindern besteht Vollaussstattung bei Fernseher, Handy/Smartphone, Internetzugang und Computer/Laptop. Die 6- bis 13-Jährigen selbst besitzen am häufigsten ein Mobiltelefon (51 Prozent Smartphone oder konventionelles Handy). (KIM-Studie 2016, S. 8–9)

Die Familien der 12- bis 19-Jährigen sind mittlerweile fast alle mit Mediengeräten ausgestattet. Mit knapp 100 Prozent sind hier alle Haushalte ausreichend versorgt. Was den Gerätebesitz der Jugendlichen selbst betrifft, dominiert das Smartphone. So gut wie alle Jugendlichen besitzen eins (97 Prozent). (JIM-Studie 2017, S. 6 u. 9)

Medien sind im Alltag der 12- bis 19-Jährigen fest integriert. Digitale Geräte spielen nicht nur in ihrer Freizeit eine wichtige Rolle, sie werden auch sehr häufig für die Schule verwendet. Jeder Dritte der 12- bis 13-Jährigen nutzt mindestens einmal pro Woche Computer und Whiteboard im Schulunterricht. 13 Prozent der Schülerinnen und Schüler verwenden das Internet für ihre Hausaufgaben täglich. (JIM-Studie 2017, S. 53–54)

Im Jahr 2010 befragte die amerikanische „Kaiser Family Foundation“ über 2.000 8- bis 18-Jährige zu ihrem Medienverhalten detailliert und konnte dabei feststellen, dass Jugendliche täglich 10 Stunden und 45 Minuten den Medien ausgesetzt sind. Zum Vergleich: im Jahr 1999 waren es noch 7 Stunden und 29 Minuten. (Kaiser Family Foundation 2010: s. Grafik: „Media Use Over Time“, S. 2)

In derselben Studie berichtete ein Drittel der Jugendlichen, dass sie die meiste Zeit während der Hausaufgaben noch das eine oder andere Medium nutzen (ebd., S. 34). Es ist somit festzustellen, dass die neuen Technologien von Jahr zu Jahr stärker ins Leben unserer Kinder integriert werden. Dabei geht die Tendenz in Richtung eines „normalen“ und alltäglichen medialen Multitasking.

Was sagt die Wissenschaft?

Aber wie bewerten Experten diese Entwicklung? Wirkt sich mediales Multitasking schädlich auf die Gehirnprozesse aus oder wird dadurch vielmehr die Aufmerksamkeit besser trainiert, wodurch Schülerinnen und Schüler lernen, effektiver und schneller zu arbeiten?

Unser Gehirn ist flexibel und anpassungsfähig. Alle unsere Aktivitäten und die Art und Weise, wie wir Informationen aufnehmen oder Aufgaben ausführen, beeinflussen bestimmte Funktionen und verändern die Gehirnstruktur. Viele Studien zeigen, dass Menschen nicht in der Lage sind, verschiedene Aufgaben gleichzeitig schnell und fehlerfrei zu lösen. Eine Studie dazu haben die englischen Neurowissenschaftler Loh und Kanai im Jahr 2014 durchgeführt: Dabei wurden 75 Studenten (im Durchschnitt 25 Jahre alt) untersucht, die über einen längeren Zeitraum hinweg Laptops, Handys und andere Geräte gleichzeitig nutzten. Die Untersuchten zeigten eine deutlich geringere Dichte neuronaler Netze in den Gehirnbereichen, die für die Kontrolle von Emotionen sowie in denen, die für das Denken, Erken-



nen und Wahrnehmen verantwortlich sind. Daher vermuten Wissenschaftler, dass das Multitasking zu kognitiven Störungen wie beispielsweise zu einer geringen Aufmerksamkeit führen kann. (Loh/Kanai 2014)

Elf Jahre lang (von 1997 bis 2008) untersuchte Sabrina Wulff Pablonia vom „U. S. Bureau of Labor Statistics“ Schülerinnen und Schüler der 1. bis 12. Klasse, um zu ermitteln, inwieweit die gleichzeitige Nutzung technischer Geräte die Konzentration auf Hausaufgaben beeinflusst. Sie stellte fest, dass mit zunehmender Nutzung von Computern für Hausaufgaben auch das Ablenkungspotenzial stieg. Die Wissenschaftlerin bemerkte eine Tendenz, dass Schülerinnen und Schüler mit Aufmerksamkeitsdefiziten – insbesondere Mädchen – eher zum Multitasking neigen. Außerdem brauchen „Multitasker“-Mädchen im Teenager-Alter mehr Zeit für Hausaufgaben als Jungen. (Wulff Pablonia 2015)

Andere Wissenschaftler (Yap und Lim, 2013; Alzahabi und Becker, 2013; Rothbart und Posner, 2015) kamen zu der gegenteiligen Überzeugung, dass mediales Multitasking das Gehirn von Digital Natives trainieren kann und dass eine längere gleichzeitige Mediennutzung die Gehirnressourcen durch die geteilte Aufmerksamkeit (der Split-Attention-Effekt) verringert. (s. Moisala 2017, S. 17)

Forscher von der „Chinese University of Hong Kong“ (2012) stellten fest, dass durch mediales Multitasking die Konzentrationsfähigkeit und selektive Aufmerksamkeit geschwächt wird. Sie sind aber auch der Meinung, dass Dank paralleler Mediennutzung spezielle Aufgaben besser gelöst werden können. (Lui/Wong 2012)

Was sagen Schulnoten aus?

In der Studie der „Kaiser Family Foundation“ (2010) wurde erforscht, ob ein Zusammenhang zwischen der Zeit, die

junge Menschen mit Medien verbringen und den Noten, die sie in der Schule erhalten, besteht. Kinder, die viel und häufig Medien nutzten, berichteten von schlechten Noten. Im Vergleich dazu erhielten Schülerinnen und Schüler, die weniger Zeit mit Medien verbrachten in der Regel seltener schlechtere Noten. Somit besteht offenbar ein Zusammenhang zwischen der Mediennutzung und den Schulzensuren. (Kaiser Family Foundation 2010: s. Grafik „Media Use and Grades“, S. 13)

Wissenschaftler der „Ohio State University“ behaupten zudem Folgendes (2008): „Wer viel Zeit in sozialen Netzwerken verbringt, hat im Schnitt schlechtere Noten“. Studierende, die Facebook nutzten, hatten im Schnitt schlechtere Noten als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen. Dies hat 2009 auch die Oxforder Neurowissenschaftlerin Susan Greenfield bestätigt. Viel Zeit in Online-Netzwerken zu verbringen, verursacht ihrer Ansicht nach Probleme, sich über längere Zeit konzentrieren zu können. (zit. nach Berner 2013)

Der amerikanische Wissenschaftler Reynol Junco (2012) stellte durch eigene Forschung mit Studierenden zudem fest, dass sich die Nutzung von Facebook und das Chatten während der Vorlesungen negativ auf ihre Konzentration und Leistungsfähigkeit auswirkt. (Junco 2012)

Im Jahr 2013 bestätigten die amerikanischen Forscher Rosen, Carrier und Cheever außerdem, dass Schülerinnen und Schüler, die während der Erledigung ihrer Hausaufgaben gleichzeitig Facebook nutzten, schlechtere Noten erhielten. (Rosen/Carrier/Cheever 2013)

Neueste Studien (2018) stimmen diesen Ergebnissen nur teilweise zu. Forscher der Universitäten Landau, Würzburg und Bamberg (Caroline Marker, Timo Gnams und Markus Appel) haben 59 Studien zum Thema Nutzung von sozialen

Netzwerken verglichen (mit fast 30.000 Jugendlichen zwischen 13 und 22 Jahren) und kamen zu den Ergebnissen, dass die Nutzung von sozialen Netzwerken während des Lernens tatsächlich negative Auswirkungen auf die Leistungen haben kann. Das gelte auch für Schülerinnen und Schüler, die generell sehr oft auf Facebook, Snapchat und Instagram unterwegs sind. Trotz der intensiven Handynutzung lernen diese Schulkinder aber nicht weniger. Außerdem können die Zensuren durch die Nutzung von sozialen Medien sogar verbessert werden, wenn die Schülerinnen und Schüler sich mithilfe sozialer Netzwerke untereinander über schulbezogene Themen austauschen. (Marker/Gnambs/Appel 2018)

Was können Expertinnen und Experten vorhersagen?

Im Jahr 2012 führte das Internet-Forschungszentrum „Pew Research Center“ die Studie „Zukunft des Internets“ durch. Dabei wurden insgesamt 1.021 Internetexpertinnen und -experten befragt. 42 Prozent davon waren der Meinung, dass im Jahr 2020 das Multitasking negative Auswirkungen auf die Gehirne von Teenagern haben wird. Sie werden sich nichts mehr merken können und nicht die Fähigkeit zum grundlegenden Nachdenken erlangen. (Pew Research Center 2012)

Die meisten Fachleute (55 Prozent) gaben jedoch eine optimistischere Prognose zu den geistigen Fähigkeiten der nächsten Generation ab. Die „Multitasker“ werden mehrere Aufgaben auf einmal ohne Schwierigkeiten erledigen können. Sie werden nicht unter kognitiven Störungen leiden. Sie lernen mehr und werden die Information schneller und effizienter suchen und aufnehmen können. Ein neues Zeitmanagement wird zukünftig die Herausforderung sein. (ebd.)

Die Deutsche Kinderhilfe ist der Ansicht, dass mediales Multitasking eher negative Auswirkungen auf die Konzentrationsfähigkeit hat bzw. haben wird. So wie sich die Technologien entwickeln, wird die digitale Welt unsere Kinder und Jugendlichen zunehmend dazu zwingen, Informationen so aufzunehmen, dass alles – ob hören, sehen, lesen oder schreiben – gleichzeitig erfolgen muss. Dank der Flexibilität unseres Gehirns werden zukünftige Generationen die Fähigkeit erlangen, mehrere Medien parallel nutzen zu können. Die Leistungen werden sich aber dadurch vermutlich verschlechtern. Die ständig geteilte Aufmerksamkeit wird zu einer gewissen Oberflächlichkeit und Belastung führen. Schulische Erfolge sowie die Beziehungen zu Mitmenschen werden dadurch in Mitleidenschaft gezogen. Es ist wichtig, dem Gehirn seine Ruhephasen zu gönnen bzw. es durch verschiedene Inhalte über mehrere Wahrnehmungskanäle nicht zu überlasten.

In diesem Zusammenhang sollten die Eltern ins Spiel kommen. Es ist schon klar, dass die Mediennutzung der Kinder nicht verboten werden sollte. Das wäre auch nicht förderlich. Es ist aber wichtig, den Kindern eine einfache Regel zu vermitteln: „Erst die Arbeit, dann das Vergnügen“.

Internetquellen

Berner 2013: URL: <https://www.schwarzwaelder-bote.de/inhalt.rottweil-werden-noten-durch-facebook-schlechter.a0ba6c64-93d7-4435-81dc-4a9757f4efde.html>, abgerufen am 24.10.2018

JIM-Studie 2017: URL: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2017/JIM_2017.pdf, abgerufen am 24.10.2018

Jones 2011: URL: http://oro.open.ac.uk/30014/1/Jones_and_Shao-Final.pdf, abgerufen am 24.10.2018

Junco 2012: URL: <http://www.csus.edu/faculty/m/fred.molitor/docs/multitasking%20and%20academic%20performance.pdf>, abgerufen am 24.10.2018

Kaiser Family Foundation 2010: URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED527859.pdf>, abgerufen am 24.10.2018

KIM-Studie 2016: URL: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2016/KIM_2016_Web-PDF.pdf, abgerufen am 24.10.2018

Loh/Kanai 2014: URL: <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0106698>, abgerufen am 24.10.2018

Lui/Wong 2012: URL: https://pdfs.semanticscholar.org/7e1f/06ad86732f6429a7f85a2cea078610f44ba7.pdf?_ga=2.103930306.337509909.1525346956-689489493.1525346956, abgerufen am 24.10.2018

Marker/Gnambs/Appel 2018: URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-017-9430-6>, abgerufen am 24.10.2018

Moisala 2017: URL: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/175346/Brainact.pdf?sequence=1>, S. 17 abgerufen am 24.10.2018

Pew Research Center 2012: URL: <http://www.pewresearch.org/topics/future-of-the-internet/2012/>, abgerufen am 24.10.2018

Rosen/Carrier/Cheever 2013: URL: http://www5.csudh.edu/psych/Facebook_and_Texting_Made_Me_Do_It-Media-Induced_Task-Switching_While_Studying-Computers_in_Human_Behavior-2013-Rosen_Carrier_Cheever.pdf, abgerufen am 24.10.2018

Spitzer 2012: URL: http://www.irwish.de/PDF/Spitzer/Spitzer-Digitale_Demenz.pdf, abgerufen am 24.10.2018

Wulff Pablonia 2015: URL: <http://ftp.iza.org/dp9126.pdf>, abgerufen am 24.10.2018

Braucht es eine digitale Generalprävention?

Wer schützt eigentlich Kinder vor Straftätern im Internet?

von **Thomas-Gabriel Rüdiger**

1. Allheilmittel Medienkompetenz?

Wer ist eigentlich für den Schutz von Kindern und Jugendlichen vor Straftaten und Straftätern im digitalen Raum verantwortlich? Eine typische Antwort liegt hierbei stets auf der Hand: die Eltern. So ist es auch wenig verwunderlich, dass nach dem Jugendmedienschutzindex der Freiwilligen Selbstkontrolle der Medienregulierung (FSM) sich 94 Prozent der Eltern zunächst selbst in der Pflicht sehen. Gleichzeitig sehen aber von diesen Eltern auch 82 Prozent die Behörden, 81 Prozent die Betreiber Sozialer Medien und 74 Prozent die Schulen in der Verantwortung. Gerade die letzten Zahlen deuten darauf hin, dass sich Eltern offenbar beim Schutz der Kinder alleingelassen fühlen, sodass auch der Ruf nach einer gesellschaftlichen Verantwortung entsteht¹.

Hierbei steht auch eine Grundsatzfrage im Raum: Wenn Kinder nur durch ihre Eltern vor den Risiken des digitalen Raumes geschützt werden sollen, wie werden dann Kinder geschützt, deren Eltern kein Interesse an ihren Kindern haben oder die einfach zum jetzigen Zeitpunkt nicht die Fähigkeiten haben, ihre Kinder in ihrem digitalen Dasein zu begleiten? Hier hilft es bei der ersten Kategorie vermutlich wenig, an ihre elterliche Verantwortung zu appellieren. Im Gegenzug scheint aber die Überforderung mit dem digitalen Heranwachsen der Hauptgrund für eine geringe Absicherung durch Eltern zu sein. So ergab dieselbe Studie auch, dass 62 Prozent der Erwachsenen ihre Onlinefähigkeiten ähnlich ihren Kindern einschätzen bis diese 12 Jahre alt sind. Dabei zeigt sich aber, dass 34 Prozent der Eltern die Onlinefähigkeiten ihrer Kinder mit 9–10 Jahren als gering einstufen, die Fähigkeiten der Kinder aber stetig steigen und die der Eltern gleichzeitig abnehmen. So sehen sich nur noch 52 Prozent der Erwachsenen auf einer Stufe mit ihren 15- bis 16-jährigen Kindern, während gleichzeitig 79 Prozent deren Fähigkeiten als entsprechend hoch einstufen.

Diese Entwicklung steht dabei nicht im leeren Raum, vielmehr startet die Mediennutzung von Kindern zumeist noch mit statischen Inhalten des digitalen Raumes, für die sich offensichtlich die meisten Erwachsenen noch gewappnet fühlen. Je älter die Kinder aber werden, umso relevanter werden die interaktions- und kommunikationsbezogenen Elemente, vor allem der Sozialen Medien. Darunter können wiederum alle Programme verstanden werden, die eine onlinebasierte Kommunikation und Interaktion der Nutzer

untereinander ermöglichen. So nutzten lediglich knapp 20 Prozent der 6- bis 9-Jährigen täglich das Internet, aber bereits 38 Prozent der 10- bis 11-Jährigen und 58 Prozent der 12- bis 13-Jährigen².

Entsprechend verlagern sich auch die Risiken, denen die Kinder ausgesetzt sind, und die Sorgen der Eltern. So ergab die zitierte Studie auch, dass mittlerweile die größte Angst der Eltern (33 Prozent) in den Kontaktrisiken des digitalen Raumes liegen. Dass also Sexualtäter sich ihren Kindern nähern – sogenanntes Cybergrooming –, dass die Kinder mit Extremisten und Hatespeech konfrontiert werden oder dass die Kinder im Netz Opfer von Cybermobbing, Sextortion oder auch Cyberstalking-Handlungen werden. Hier schließt sich wiederum der Kreis zu den Forderungen der Eltern, vor allem auch nach einem staatlichen Handeln, denn eine Vielzahl der Risiken, vor denen diese Angst haben, stellen letztlich auch strafbare Handlungen dar. Hierbei stellen sich nun folgende Fragen: Kann der Schutz vor Straftaten nur die Aufgabe der Eltern sein? Und was ist mit den Kindern, deren Eltern diesen Schutz nicht gewähren wollen oder gewährleisten können? Diese Fragen werden in den Debatten weitestgehend ausgeschlossen, vielmehr wird dann stets auf die Verantwortung der Eltern zur Erlangung der Medienkompetenz verwiesen.

Hier stellt sich ein interessanter Vergleich zu der Frage, wie Prävention im Straßenverkehr eigentlich geregelt ist. Hier ist es ein gesellschaftlicher Konsens, dass Eltern ihren Kindern die Regeln im Straßenverkehr durch ein aktives Begleiten und durch Vorbildfunktion vermitteln, nur gibt es weitere gesellschaftliche Verantwortungsstufen, ohne die das System des Straßenverkehrs nicht funktionieren würde. Denn die Regeln bzw. deren Einhaltung werden nicht nur durch die Eltern, sondern auch durch andere Akteure durchgesetzt. So vermitteln Kindergärten und (Grund-)Schulen völlig selbstverständlich ein sicheres Bewegen und Einhalten der Regeln im Straßenverkehr. Gleichzeitig kommen aber zu dieser Vermittlung des sicheren Bewegens im Straßenverkehr noch weitere wesentliche Schutzmaßnahmen hinzu. Denn einem Kind beispielhaft beizubringen, dass es bei Rot an der Ampel stehen bleiben oder nur auf dem Bürgersteig und nicht auf der Straße gehen sollte, erfordert im Umkehrschluss das Vorhandensein dieser Institutionen bzw. Regeln. Es erfordert letztlich also eine Regel, die beispielhaft verhindert, dass ein Autofahrer

rer einfach bei Rot über die Ampel fährt oder die gesamte Zeit über den Bürgersteig fährt. Dabei ist es auch in der Kriminologie eine festgesetzte Erkenntnis, dass es nicht das Vorhandensein einer Regel ist, das zu deren Einhaltung führt, sondern die Wahrscheinlichkeit der Durchsetzung dieser Regel. Die Durchsetzung der Regeln wiederum erfordert letztlich auch ein konkretes staatliches Handeln. Gerade bei der Einhaltung der Regeln im Straßenverkehr ist dies die staatliche Gewalt. Dabei kommt es nicht darauf an, dass jeder Verstoß auch geahndet wird, es muss vielmehr eine gewisse Möglichkeit bestehen, die eine solche Ahndung auch wahrscheinlich erscheinen lässt. Diese Wahrscheinlichkeit wird vornehmlich symbolisiert durch die visuell wahrnehmbare Präsenz des Gewaltmonopols des Staates, beispielhaft durch Ordnungsbeamte, Polizisten, Streifenwagen etc. Diese werden auch nicht jede Sekunde wahrgenommen, aber sie werden doch als ein wichtiger Faktor von vielen realisiert.

2. Eine digitale Verkehrsprävention?

Dass dieses Gefühl eines durch das Recht geregelten Raumes vorherrscht, kann auch als eine Generalprävention verstanden werden, also als ein System, in dem ein Normenbruch mit dem realistischen Risiko einer Ahndung erfolgt und nicht mit der Gewissheit, so gut wie gar nicht einer Normenkontrolle zu unterliegen. Erst diese Form der Generalprävention hält das System zusammen und erst hierauf aufbauend können dann die Regeln und Normen beispielhaft an Kinder vermittelt werden. Denn auch im Straßenverkehr käme vermutlich niemand auf die Idee zu sagen, der einzige Schutz von Kindern vor Sexualtätern oder auch Extremisten ist die Vermittlung von Verkehrskompetenz. Diese Situation ist aber im digitalen Raum im Zusammenhang mit digitalen Straftaten offenbar eingetreten.

Es zeigt sich vielleicht auch daran, dass die Aufgabe des Jugendmedienschutzes in Deutschland – der sich aus dem Jugendschutzgesetz (JuSchG) und dem Jugendmedienschutz-Staatsvertrag (JMStV) zusammensetzt – nicht der Schutz von Kindern vor Straftaten ist, sondern lediglich den mutmaßlich negativen Einfluss der Medien auf Kinder in den Blick nimmt. Vereinfacht dargestellt ist es dem Jugendmedienschutz in seiner jetzigen Form wichtiger, dass ein Kind nicht mit einer nackten Brust oder Blut beispielhaft in einem Onlinespiel konfrontiert wird, als dass der Mitspieler vielleicht ein Sexualtäter oder Extremist ist. Dies zeigt sich gegenwärtig auch daran, dass das Netzwerkdurchsetzungsgesetz (NetzDG), das ja zum Ziel haben soll Hatespeech im Netz zu bekämpfen, gerade für die Sozialen Medien gelten sollte, in denen Kinder – also bis 14 Jahren – gar nicht in signifikanter Größe unterwegs sind. Dies gilt insbesondere für Facebook und Twitter. Gleichzeitig wurden kurz vor Inkrafttreten des Gesetzes Onlinespiele – die nach Studien besonders relevant sind für diese kindliche Zielgruppe und in denen unbekannte Menschen jeglichen Alters mit Kindern kommunizieren und interagieren und die auch entsprechend extremistische Äußerungen oder Gildennamen enthalten – aus dem Regelungsgehalt herausgenommen. Dies erscheint besonders problematisch vor dem Hintergrund, dass nach einer Un-

tersuchung von Jugendschutz.net im Jahr 2017 53 Prozent der beliebtesten Spieleapps im Google Play Store eine zu niedrige Altersempfehlung durch die USK im Rahmen des sog. IARC³-Systems erhalten haben. Besonders groß sei die Abweichung bei Programmen, die für Kinder freigegeben werden, also eine USK Altersfreigabe ab 0 Jahren erhalten haben. Diese Altersempfehlung geschah, obwohl die Überprüfung der 100 beliebtesten Apps ein „[...] erhebliches Risikopotential: mangelnden Schutz vor Fremdkontakten, Standortabfragen und Kostenfallen“ aufwies⁴. Jugendschutz.net forderte in diesem Zusammenhang, dass die Altersfreigaben diese Risiken mitberücksichtigen müssen. Eine Forderung, die inhaltlich bereits drei Jahre zuvor durch die Kinderkommission des Deutschen Bundestages aufgestellt wurde. Hier hieß es: „[...] die derzeit laufende Novellierung von JuSchG und JMStV sollte auch dazu genutzt werden, ein einheitliches, medienübergreifendes Klassifizierungssystem nach Altersgruppen zu entwickeln. Hierbei sollten zusätzlich weiterführende Kriterien wie das Vorhandensein von Bezahlfunktionen oder Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten bei Spielen und Apps für die Altersklassifizierung eine Rolle spielen. Dies allein garantiert noch keinen umfassenden Schutz, erleichtert jedoch Eltern die Einschätzung von Risikopotentialen einzelner Medieninhalte und -formate [...]“⁵. Trotz dieser bereits drei Jahre alten Forderung wurde in der Zwischenzeit auf diese Risiken weder auf politischer Ebene noch von Seiten der Betreiber eingegangen. Diese große Lücke, dass der Jugendmedienschutz vor allem da versagt, wo Eltern die größte Gefahr für ihre Kinder im digitalen Raum sehen – bei den Kommunikations- und Interaktionsrisiken – wird jedoch zunehmend auch erkannt. Die Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien (BPJM) hat erst jüngst ein Referat eingerichtet, das sich explizit diesen Thematiken stellen soll; es kann aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass das Ziel, Kinder vor Straftaten im digitalen Raum zu schützen, gerade noch nicht in den Regelungen im JuSchG und auch in den JMStV verankert wurde.

Gleichzeitig weist diese gesamte Entwicklung auch noch auf ein grundsätzliches gesellschaftliches Problem im digitalen Raum hin. Hier interagieren und kommunizieren Personen jeglichen Alters mit ihnen unbekannten Kindern relativ unkontrolliert. Ein Umstand, der im physischen Raum typischerweise nicht akzeptiert würde, wenn beispielhaft unbekannte Erwachsene auf einem Spielplatz an Kinder herantreten und mit diesen spielen, Fotos austauschen usw. Nicht umsonst deuten Dunkelfeldstudien darauf hin, dass beispielhaft die onlinebasierte Anbahnung des sexuellen Missbrauchs oder die sexuelle Belästigung von Kindern im Internet ein absolutes Massenphänomen mit Millionen von Delikten darstellt. Ähnliches gilt dann auch für Beleidigungen, Volksverhetzungen, Urheberrechtsverletzungen oder auch die täglichen Cybermobbing- oder Sextortion-Delikte im schulischen Umfeld, die in den meisten Fällen auch strafbare Handlungen darstellen. Gleichzeitig ist das Hellfeld – also die registrierten Anzeigen – meistens sehr gering, weist aber eine hohe Aufklärungsquote auf. Beispielhaft stehen den hohen Dunkelfeldzahlen beim Cybergrooming nur rund 1.000 Anzeigen wegen der Einlei-

tung des onlinebasierten Missbrauches über das Tatmittel Internet entgegen. Gleichzeitig liegt die Aufklärungsquote aber bereits seit Jahren bei über 80 Prozent⁶. Ähnlich sieht dies auch im Bereich der Volksverhetzungen über das Tatmittel Internet aus, in denen ebenfalls Studien auf ein hohes Viktimisierungserlebnis hindeuten, sich die Anzeigenzahlen aber von etwa 700 im Jahr 2014 auf ca. 3.000 erhöht haben, jedoch bei einer Aufklärungsquote von über 70 Prozent.

3. Haben wir ein Broken Web?

Solche Ergebnisse können darauf hindeuten, dass die kriminalistische Überführung offenbar kein großes ermittlungstechnisches Problem darstellt. Dies könnte wiederum zwei Ursachen haben. Entweder ist die Arbeit der Strafverfolgungsbehörden so überlegen, dass auch ein sogenanntes Riskmanagement durch Täter die Strafverfolgung weitestgehend nicht behindert. Oder es gibt so viele Täter und Taten, dass die Wahrscheinlichkeit überführt zu werden so gering ist, dass diese nur selten oder ein geringes Riskmanagement betreiben. Zum Vergleich: wenn 10.000 Menschen bei Rot über die Ampel fahren, aber lediglich zehn davon angezeigt werden, aber von diesen zehn wiederum nur acht aufgeklärt werden, so hat dies einen vermutlich nur geringen Einfluss auf die Begehung der Delikte durch die Übrigen.

Dieses Phänomen, dass im Netz eine massenhafte Begehung von Delikten einer insgesamt nur geringen Strafverfolgungswahrscheinlichkeit entgegensteht, trotz guter Arbeit durch die Strafverfolgungsbehörden, kann auch als Broken-Web-Phänomen⁷ beschrieben werden. Dieses Phänomen ist an die „Broken-Windows-Theorie“ von Wilson und Kelling sowie der „Routine Activity Theory“ von Felson und Cohen angelehnt. Erstere beschreibt im Kern, dass ein sichtbarer Normenbruch, der ohne Ahndung oder normenkontrollierende Reaktion erfolgt, weitere Normenbrüche nach sich zieht, da offenbar kein gesellschaftliches Interesse an der Normenkontrolle vorhanden ist. Letztere sagt aus, dass Menschen dann handeln werden, wenn sie eine Motivation zum Handeln haben, wenn es ein lohnendes Ziel gibt und wenn es nur geringe Schutzmechanismen gibt. Diese Faktoren können sich dabei gegenseitig bedingen. So kann ein Mensch auch bei hohen Schutzmechanismen bereit sein eine Handlung zu begehen, wenn aus seiner Sicht das Ziel, also die „Beute“, attraktiv genug ist. Im Umkehrschluss handelt er aber vielleicht auch bei einer geringen Beute, wenn es kaum Schutzmechanismen gibt und er beispielhaft seine Überführungswahrscheinlichkeit als sehr gering einschätzt. Übertragen auf den digitalen Raum bedeutet dies, wenn es so viele digitale Delikte gibt, aber nur sehr wenige Anzeigen und entsprechende Strafverfolgungen geschehen, entsteht doch der Eindruck eines gefühlt weitestgehend strafverfolgungsfreien Raumes. Auch die Sichtbarkeit des Gewaltmonopols des Staates im digitalen Raum ist hierbei eine Thematik, die angesprochen werden muss. Auch die beste Strafverfolgung hat auf andere eine nur geringe Wirkung, wenn sie diese nicht mitbekommen und das Risiko der Ahndung förmlich visuali-

siert wird. Diese Visualisierung erfolgt im physischen Raum letztlich durch Polizei- und Ordnungsamtsstreifen.

In diesem globalisierten digitalen Raum fehlt aber bisher weitestgehend ein solches Konzept für eine digitale Polizeiarbeit. Nach einer Recherche des Spiegels sollen nicht einmal 2.000 – genau 1.823 – Polizisten bundesweit gegen Cybercrime vorgehen. Das sind bei ca. 300.000 Polizisten bundesweit gerade einmal 0,66 Prozent aller Polizisten⁸. Auf der anderen Seite unterhalten mittlerweile alle Polizeibehörden eigene Social Media Accounts – überwiegend bei Twitter und bei Facebook und einige wenige bei Instagram und Snapchat. Die Zahl dieser Accounts, die die Visuability der digitalen Polizei voranbringt, hat seit 2012, als lediglich 19 Accounts betrieben wurden, auf etwa 300 Accounts Anfang 2018 einen enormen Sprung hingelegt⁹. Gleichzeitig betreiben mittlerweile auch zehn niedersächsische Polizisten eigene dienstliche Social Media Accounts – insgesamt drei Accounts auf Twitter und zehn auf Facebook – ein absolutes Novum in Deutschland. Im Vergleich zu anderen Sprachregionen – wie beispielsweise den Niederlanden – ist hier aber noch Aufholbedarf. Denn alleine 3.400 niederländische Polizisten – bei rund 65.000 Polizisten absolut – unterhalten solche eigenen dienstlichen Social Media Accounts¹⁰. Dabei würde ein höherer polizeilicher Einsatz, bedingt durch das sogenannte Lüchow-Dannenberg-Syndrom, vermutlich zunächst zu einer Zunahme der Anzeigen führen, da das Vertrauen in den Rechtsstaat im digitalen Raum steigt und Anzeigen für sinnvoll erachtet werden. Neue Wege schlägt beispielsweise die Polizei des Landes Sachsen-Anhalt ein, die erstmalig eine aus zwölf Polizisten bestehende Streife¹¹ sichtbar im digitalen Raum nach strafbaren Inhalten suchen lässt. Sichtbar bedeutet in diesem Zusammenhang, dass auf Kommentare und Äußerungen, die einen Anfangsverdacht einer Straftat bedeuten, neben den Ermittlungsmaßnahmen mit eigenen polizeilichen Social Media Accounts geantwortet wird¹². Eine solche Präsenz des Rechtsstaates könnte auch anders organisiert werden und andere Wege gehen. Aber dass eine irgendwie gestaltete Präsenz des Rechtsstaates auch im digitalen Raum gewinnbringend wäre, scheint naheliegend. Dass die Sicherheitsbehörden hierfür in die Lage versetzt werden, durch angepasste Rechtsgrundlagen und beispielsweise auch über die Funktion des Legalitätsprinzips in einem grenzfreien digitalen Raum, wäre ein wichtiger Schritt.

Eine solche Präsenz wäre aber auch relevant, um die angesprochene Generalprävention im digitalen Raum – zumindest im deutschsprachigen Netz – anzustreben. Denn das Gefühl, dass Schutzmechanismen nicht greifen können, kann, wie dargestellt, die Hemmschwelle zur Begehung von Delikten senken, was wiederum die geringen Schutzmechanismen aufzeigen. Ein Teufelskreislauf. Es ist schon bezeichnend, dass in dem oben zitierten Jugendmedien-schutzindex der FSM auf 120 Seiten nicht einmal das Wort Polizei fällt. Eine Verkehrsprävention ohne Polizei wäre undenkbar.

4. Wir brauchen einen wirkungsvollen Kinder- und Jugendmedienschutz!

Der Begriff des Jugendmedienschutzes ist juristisch durch den JMStV vorgeprägt. Dies lässt häufig eine Debatte über die Funktion des Schutzes von Kindern und Jugendlichen in den Medien bereits daran scheitern, dass sich auf das bisherige Verständnis von einem Jugendmedienschutz zurückgezogen wird. Es erscheint vor dem Hintergrund der Interaktionsrisiken des digitalen Raumes notwendig, dass ein moderner Jugendmedienschutz sich aber gerade nicht mehr nur als ein einfaches Rechtswerk versteht, der Kinder vor dem Einfluss von Medien schützen soll. Vielmehr erscheint es sinnvoll, wenn ein effektiver Schutz von Kindern und Jugendlichen im digitalen Raum – also ein Kinder- und Jugendmedienschutz – sich vergleichbar aufbaut wie die Verkehrsprävention und das Ziel hat, die Viktimisierungswahrscheinlichkeit durch Straftaten im digitalen Raum zu minimieren. Sinnvoll wäre ein System, in dem Erwachsene in die Lage versetzt werden, eine Medienkompetenz sowie die Vermittlung von Regeln und den sicheren Umgang mit Medien auch an ältere Kinder zu vermitteln. Bildungseinrichtungen sollten diese Medienkompetenz mit pädagogischen Mitteln vertiefen und auf eine fachlich fundierte Basis stellen. Aber wir brauchen auch Rechtsregularien, die als Basis für Maßnahmen zum Schutz von Kindern vor Straftaten dienen und gleichzeitig beispielhaft Betreiber zu Schutzmaßnahmen verpflichten. Als vierte Ebene bedarf es aber auch einer Instanz – vornehmlich ist dies der Rechtsstaat – die diese Regularien auch effektiv durchzusetzen weiß und gleichzeitig die Wahrscheinlichkeit der Ahndung von Straftaten im digitalen Raum erhöht.

Nur die Verzahnung dieser Mechanismen kann eine Art digitale Generalprävention erreichen, in deren Rahmen sich ein Jugendmedienschutz und auch die Vermittlung von Medienkompetenz effektiv entfalten können. So können auch Kinder effektiv geschützt werden, deren Elternhäuser die notwendige Medienkompetenz nicht vermitteln.

¹ Niels Brügger, Stephan Dreyer, Marius Drosselmeier Christa Gebel, Uwe Hasebrink, Marcel Rechtlitz 2017: „Jugendmedienschutzindex: Der Umgang mit onlinebezogenen Risiken“, online verfügbar unter https://www.fsm.de/sites/default/files/FSM_Jugendmedienschutzindex.pdf.

² Sabine Feierabend, Theresa Plankenhorn, Thomas Rathgeb 2016: „KIM-Studie 2016 Kindheit, Internet, Medien“, online verfügbar unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2016/KIM_2016_Web-PDF.pdf.

³ International Age Rating Coalition

⁴ Stefan Glaser, Holger Herzog, Murat Özkilic, Friedemann Schindler „Jugendschutz im Internet – Risiken und Handlungsbedarf, Bericht 2017“, online verfügbar unter <http://www.jugendschutz.net/fileadmin/download/pdf/bericht2017.pdf>.

⁵ Eckhard Pols 2015: „Stellungnahme der Kinderkommission des Deutschen Bundestages zum Thema „Medienkompetenz und Jugendmedienschutz. Möglichkeiten zum Schutz der

Kinder im Netz“, online verfügbar unter <https://www.bundestag.de/blob/394352/7b909b1a9f48b0755715cc35c2b8d3dc/stellungnahme-kinder-und-medien-data.pdf>.

⁶ Thomas-Gabriel Rüdiger 2018: „Das Broken Web: Herausforderung für die Polizeipräsenz im digitalen Raum“ in Thomas-Gabriel Rüdiger, Petra Saskia Bayerl: „Digitale Polizeiarbeit – Herausforderungen und Chancen“, Springer ISBN 978-3-658-19755-1

⁷ Ebd.

⁸ Phillip Seibt, Ansgar Siemens 2017: „Strafverfolgung im Internet. Wenn die Polizei nicht weiterkommt“, online verfügbar unter <http://www.spiegel.de/netzwelt/netzpolitik/cyberkriminalitaet-polizei-fordert-mehr-werkzeuge-a-1182501.html>.

⁹ Thomas-Gabriel Rüdiger 2018: „Das Broken Web: Herausforderung für die Polizeipräsenz im digitalen Raum“ in Thomas-Gabriel Rüdiger, Petra Saskia Bayerl: „Digitale Polizeiarbeit – Herausforderungen und Chancen“, Springer ISBN 978-3-658-19755-1

¹⁰ Bram Vandeputte 2018: „In Nederland patrouilleert de wijkpolitie ook op het internet“, online verfügbar unter <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2018/02/14/digitale-wijkagent/>.

¹¹ Jan Schumann 2017: „Beleidigende Kommentare – Land schickt Streife gegen Hasskriminalität ins Netz“, online verfügbar unter https://www.mz-web.de/sachsen-anhalt/landespolitik/beleidigende-kommentare-land-schickt-streife-gegen-hasskriminalitaet-ins-netz-29317220?dmcid=sm_fb.

¹² MZ 2016: „Hasskommentare im Netz – Polizei geht virtuell auf Streife im Internet“, online verfügbar unter <https://www.mz-web.de/sachsen-anhalt/hasskommentare-im-netz-polizei-geht-virtuell-auf-streife-im-internet-25206740>.



Der Autor

Thomas-Gabriel Rüdiger

Kriminologe am Institut für Polizeiwissenschaft (IfP) der Fachhochschule der Polizei des Landes Brandenburg

Mitglied im Beirat der Deutschen Kinderhilfe e. V.

Sozial-emotionales Lernen – der Schlüssel für Bildung und Gesundheit

Das Grundschulprogramm Papilio-6bis9 will die Schule zum Wohlfühlort machen



51

von **Univ.-Prof. Dr. Herbert Scheithauer** und **Ruth Siemes-Frömmel**

Bei Bildung denken die meisten Menschen an Wissenserwerb und Hausaufgaben – weniger an Wohlfühlen und ein soziales Miteinander. Dabei sind sozial-emotionale Kompetenzen wichtig für den Schulerfolg. Wenn ein/e Schüler/-in zum Beispiel wütend und deshalb stark mit sich selbst beschäftigt ist, wird er/sie dem Unterricht nicht folgen und diesen im Gegenteil sogar stören. Doch es gibt kein Unterrichtsfach „SEL“ – Sozial-Emotionales Lernen – und keine verfestigten Konzepte für den Unterricht. Dabei führen ausgeprägte sozial-emotionale Kompetenzen langfristig zu guten Noten und positiven Bildungs-Outcomes – das belegen Langzeitstudien.

Das neue Grundschulprogramm Papilio-6bis9 will die sozial-emotionalen Kompetenzen gezielt fördern. Es hat 2018 die erste Modellphase durchlaufen – mit vielversprechenden Rückmeldungen von den Lehrkräften.

Wurzeln in der Kita

Die Wurzeln für das Programm liegen in der Prävention in Kitas. 2003 startete das Projekt „Papilio“, um schon früh einen Beitrag zur Sucht- und Gewaltprävention zu leisten,

indem es die sozial-emotionalen Kompetenzen im Kindergartenalter fördert. Im Programm Papilio-3bis6 wurden deutschlandweit mittlerweile über 7.000 Erzieherinnen geschult, es wird auch in Finnland und Belgien eingesetzt. In Wirksamkeitsstudien konnte nachgewiesen werden, dass Papilio-Kinder im Vergleich zu Gleichaltrigen Verhaltensauffälligkeiten stärker abbauen bzw. nicht entwickeln und sozial-emotionale Kompetenzen besser aufbauen. Besonders spannend mit Blick auf Bildung war eine kleine Folgestudie, für die einige Papilio-Kinder am Ende der ersten Grundschulklasse untersucht wurden. Ein Ergebnis war, dass die Kinder, die zu Studienbeginn im Kindergarten als „auffällig“ getestet worden waren, nach zwei Jahren aufholen konnten, sich verbesserten und sogar mindestens durchschnittliche Schulleistungen erbrachten.

Marionetten helfen beim „Gefühle Lernen“

Es würde hier zu weit führen, den ganzen Umfang des Kindergartenprogramms zu erläutern, deshalb nur ein Beispiel zur emotionalen Kompetenz. Mit Hilfe der Geschichte „Paula und die Kistenkobolde“ und darauf aufbauenden Lerneinheiten werden die Kinder befähigt, Gefühle zu

erkennen, zu benennen und damit umzugehen – bei sich und bei anderen Kindern. Zentral sind dabei die Koboide Heulibold, Zornibold, Bibberbold und Freudibold, die für die Emotionen Traurigkeit, Wut, Angst und Freude stehen. Über 80.000 Kinder kennen die Koboide mittlerweile auch „persönlich“, denn die Augsburger Puppenkiste hat das Stück inszeniert und ermöglicht so das vertiefende Lernen für die Kinder über die Puppen. Die Puppenkiste gastiert seit 2006 für Kindergartengruppen in ganz Deutschland.

Scham, Stolz, Neid und Schuld

Das Grundschulprogramm Papilio-6bis9 baut auf den Erkenntnissen des Kindergartenprogramms auf. Der Übergang von der Kita in die Grundschule ist eine große Herausforderung, der Eintritt in eine neue Welt. Da hilft es, dass die Kinder etwas wiedererkennen, z. B. die Koboide und die Protagonistin Paula, ein Kita-Kind, das jetzt auch in die Schule geht. Entsprechend gibt es die Geschichte „Paula kommt in die Schule“, die auch Kindern, die Papilio noch nicht kennen, den Übergang erleichtert. Wichtig ist die spielerische (!) Art und Weise, mit der sozial-emotionales Lernen angegangen wird.

Das Programm holt die Kinder ab, zum Beispiel indem die Lehrkraft eine Geschichte vorliest und dann interaktiv mit der Geschichte arbeitet. Das erinnert Kinder an die „wohlige“ Kita. In der Grundschule geht es dann zum Beispiel um Sekundäremotionen: Wie fühlt sich Scham an, wie kann man damit umgehen, wie hilft man einem Klassenkameraden, der sich schämt? Wie geht man mit Stolz um, wenn man eine gute Note bekommt, und wie mit Neid? Oder mit Schuldgefühlen, wenn man etwas angestellt hat?

Problemlösungskompetenz hilft auch bei Mathe

Zu Papilio-6bis9 gehört auch die Förderung von Problemlösungsverhalten. Kinder lernen, Probleme zu erkennen und dann nicht einfach loszulegen, sondern darüber nachzudenken, wie sie das Problem lösen können, und die verschiedenen Möglichkeiten zu beurteilen. Sie lernen damit, ihre Impulse zu kontrollieren. Auch in der Geschichte „Paula kommt in die Schule“ sind Probleme eingebaut, die zu lösen sind. Wenn die Kinder gelernt haben, Impulse zu kontrollieren, Situationen zu analysieren und nachzudenken, dann können sie auch später Mathe-Aufgaben besser angehen und lösen.

Wichtig für die sozial-emotionalen Kompetenzen sind auch die sogenannten Exekutivfunktionen, mit denen ein Kind ab einem bestimmten Alter sein Verhalten steuern sollte. Es muss zum Beispiel sein Arbeitsgedächtnis entwickeln, um sich Dinge merken und sich strukturieren zu können. Reaktionshemmung ist unerlässlich, um nicht einfach impulsiv loszulegen, sondern überlegt zu handeln. Aufmerksamkeitssteuerung ist notwendig, um dem Unterricht folgen zu können und sich nicht vom Schmetterling draußen ablenken zu lassen. Im Programm üben die Kinder spielerisch, wie sie zum Beispiel motorische Impulse (zappeln oder einfach aufstehen) reflektieren und kontrollieren.

Freundschaften fördern

Insgesamt sollen sich Kinder im Schulunterricht wohl fühlen, denn wenn sie sich unwohl fühlen oder Angst haben, liegt es auf der Hand, dass sie nicht gut lernen. Deshalb fördert das Programm auch Gleichaltrigenbeziehungen. Der Ersteller hat vor Jahren in einem Schulprojekt erlebt, dass die Kinder einer vierten Klasse nicht alle Namen ihrer Mitschüler kannten, obwohl sie seit vier Jahren in derselben Klasse waren! Das zeigt, dass sich soziale Beziehungen in der Schule nicht automatisch entwickeln. Deshalb spielen Kinder beim Programm Papilio-6bis9 in wechselnden Konstellationen miteinander und sollen sich so kennen und schätzen lernen.

Schulisches folgt dem sozial-emotionalen Lernen

Der methodische Überbegriff für viele der angesprochenen Themen ist das sozial-emotionale Lernen. Es umfasst Prozesse wie Fürsorge entwickeln, Entscheidungen treffen und konstruktive Lösungen finden. All das können Kinder nur im Miteinander lernen und wenn sie es lernen, dann folgen sie dem Unterricht besser und behalten auch die fachlichen Inhalte besser. Und das machen sie obendrein gerne, wenn sie mit Freude in die Schule gehen und sich dort wohlfühlen.

Die Lehrkräfte spielen eine zentrale Rolle

Fragt man Menschen nach ihren Erinnerungen an die Schulzeit, kommen prägende Erlebnisse zutage – positive und reichlich negative. Lehrer sind signifikante Persönlichkeiten im Leben eines Kindes. Natürlich wünschen sich heutzutage alle Lehrer, dass sich die Kinder dereinst gerne an sie erinnern. Sie möchten die Kinder fördern und ihnen gute Impulse mitgeben. Doch das hat nicht nur mit Vermittlung von Unterrichtsstoff zu tun, sondern ganz wesentlich mit ihrer Haltung und mit positiver Psychologie; beides sind Hauptthemen bei Papilio-6bis9.

Positive Aspekte fokussieren

Um das Wohlfühl zu unterstützen, fließen Erkenntnisse aus der positiven Psychologie bei Papilio-6bis9 ein und schärfen den Blick auf die Stärken des Kindes. Mit diesem ressourcenorientierten Ansatz können Kinder in ihrer Entwicklung individuell gesehen und in ihrem Tempo gefördert werden.

Konkret vermittelt das Programm Methoden, wie Lehrkräfte trotz der Herausforderungen positive Rückmeldungen geben und das individuelle Kind wertschätzen. Ziel ist, jedem Kind in all seinen Kompetenzen und Belangen gerecht zu werden und ihm positive, selbstwertdienliche Erfahrungen zu ermöglichen. Ein Kind muss spüren können „Ich kann was.“ Schule muss ein Ort werden, wo Kinder zur Überzeugung gelangen, dass sie etwas bewegen können. Das macht sie zufrieden und fördert ihre Selbstwirksamkeit ebenso wie ihr Wohlfühl.

In der Fortbildung zum Programm wird intensiv an der Haltung der Lehrkräfte gearbeitet. Das wirkt positiv auf sie

selbst wie auf die Klasse. Denn wenn eine Klasse zum Beispiel leiser ist, wenn weniger Kinder stören, ist das weniger anstrengend für Lehrkraft und Kinder. Sie fühlt sich wohler, ist weniger gestresst und kann besser unterrichten. Ja, es geht auch darum, dass sich Lehrkräfte in der Schule wohlfühlen und vom Programm profitieren, zum Beispiel durch gutes Klassenraummanagement. Wenn es laut ist, Kinder unruhig sind oder stören, gibt es bestimmte Maßnahmen, damit die Klasse lernt, ruhig zu sein oder Arbeitsaufgaben zu erledigen. Das wird spielerisch geübt. Es gibt auch bereits Rückmeldungen von Lehrern aus dem Modellprojekt, dass sie gerne damit arbeiten und positive Effekte sehen.

Letztlich sollen Lehrkräfte mit den Maßnahmen die Kinder in ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten fördern, zum Beispiel impulsive Kinder darin unterstützen, dass sie ihr Verhalten besser regulieren können. Das ist eine andere Haltung, als wenn der Fokus auf negativen Verhaltensweisen liegt. Lehrkräfte sind zentrale Bezugspersonen, sie nehmen aktiv Einfluss auf die Entwicklung der Kinder und können ihnen positive Lern- und Lebenserfahrungen vermitteln.

Den Übergang unterstützen

Die Verbesserung des Klassenklimas, Wohlbefinden und Selbstwirksamkeit ziehen sich wie ein roter Faden durch das Programm Papilio-6bis9. Doch es liegt auf der Hand, dass ein Kind die dafür notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht von heute auf morgen „abrufen“ kann. Der Schritt von der Kita in die Grundschule ist ein Übergang und Kinder müssen Zeit bekommen, das alles zu lernen – sie müssen es lernen dürfen. Das erfordert auch Vertrauen von Seiten der Eltern. Es geht eben nicht nur um Rechnen und Lesen, sondern um spielerisches sozial-emotionales Üben, damit Kinder schulisches Lernen lernen.

Wenn Lehrkräfte die Methoden aus dem Programm anwenden, verändern sie Schule. Haltung und Methoden helfen mit, dass sozial-emotionales Lernen in unserer Gesellschaft als wichtig wahrgenommen wird. Es gehört zur Schule als sozialem Lernort dazu und macht die Schule zu einem Ort, wo alle gerne hingehen und zusammen sind.

Sozial-emotionale Kompetenzen

Soziale Kompetenz heißt, in einer sozialen Situation eigene Ziele verwirklichen zu können und dabei niemand anderen zu schädigen oder zu benachteiligen sowie nicht gegen soziale Normen zu verstoßen.

Emotional kompetente Kinder können Gefühle bei sich und bei anderen erkennen, kennen die Körpersignale und Mimik dazu und wissen, wie sie damit umzugehen haben. Im Grundschulalter lernen sie, auch mit ambivalenten Gefühlen umzugehen oder in schwierigen Situationen ihre Gefühle angemessen auszudrücken und zu regulieren.

Programm Papilio-6bis9 und Präventionsprojekt „Paula kommt in die Schule“

Das Programm Papilio-6bis9 wurde 2016 bis 2018 im Rahmen des Präventionsprojekts „Paula kommt in die Schule“ entwickelt. Damit Lehrkräfte es umsetzen können, absolvieren sie eine Fortbildung. 2019 sollen erste Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Evaluation vorliegen, also Messungen, ob das Programm auch objektiv – über die persönlichen Rückmeldungen hinaus – die erwartete Wirkung erzielt. Partner des Präventionsprojekts „Paula kommt in die Schule“ sind die KNAPPSCHAFT, die Augsburger Puppenkiste und die Freie Universität Berlin. Träger ist das gemeinnützige Sozialunternehmen Papilio in Augsburg.



Die Autor/-innen

Univ.-Prof. Dr. Herbert Scheithauer

leitet den Arbeitsbereich „Entwicklungswissenschaft und Angewandte Entwicklungspsychologie“ an der Freien Universität Berlin. Seine Forschungs- und Lehrschwerpunkte sind Klinische Psychologie und Entwicklungspsychologie. Er hat die Entwicklung mehrerer Programme für Kita und Schule begleitet, die den Fokus auf die sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder/Jugendlichen richten.

Mehr Information zu Univ.-Prof. Dr. Scheithauer an der Freien Universität Berlin unter www.developmental-science.de



Ruth Siemes-Frömmer

ist Dipl. Sozialpädagogin (FH), Erzieherin, zertifizierte Papilio Trainerin und pädagogische Leitung des Papilio e. V. Sie hat langjährige Erfahrung im Kinder- und Jugendbereich, in der Ausbildung von angehenden Erzieher/-innen sowie in der Erwachsenenbildung. In der Programmentwicklung für die Grundschule hat sie vor allem die pädagogische und praktische Seite eingebracht und steht in engem Austausch mit den Lehrkräften und Trainern des Modellprojekts.

Konsument Kind: Plädoyer für die bundesweit flächendeckende Vermittlung von Werbekompetenz und Verbrau- cherbildung an Schulen

von **Yade Lütz**, Deutsche Kinderhilfe e. V.

„Non vitae sed scholae discimus“ – nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir. Dieses berühmte Zitat Senecas hat bis heute nichts von seiner Aktualität verloren. Denn in der Debatte über die Lerninhalte an deutschen Schulen wird häufig bemängelt, dass sie nicht lebensnah seien, da sie Kinder und Jugendliche nicht genügend auf das Leben vorbereiten. Kinder sollten mehr nützlichere Dinge für das Leben lernen und Alltagskompetenzen erwerben. So monieren junge Schulabsolvent/-innen häufig, dass sie die Schule sogar mit Abitur abschließen können, ohne Ahnung von Steuern, Mieten und Versicherungen zu haben. Sie fordern, den Umgang mit Geld zu erlernen, zu wissen wie ein Girokonto funktioniert oder wofür Versicherungen sinnvoll sind. Sie wollen entsprechende Kompetenzen erwerben, die sie dazu befähigen, sich und ihre Familien später einmal gesund zu erhalten.

Die Deutsche Kinderhilfe unterstützt diese Forderung vieler Schüler/-innen. Die Vermittlung von Werbekompetenz und Verbraucherbildung muss endlich bundesweit flächendeckend in die Lehrpläne implementiert werden. Bislang haben noch nicht alle Bundesländer den entsprechenden Beschluss zur Verbraucherbildung der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2013 umgesetzt. Auch der Umfang und die Intensität von Verbraucherbildung ist in den einzelnen Lehrplänen sehr unterschiedlich ausgeprägt. Warum die Deutsche Kinderhilfe die Vermittlung von Werbekompetenz und Verbraucherbildung an Schulen für unverzichtbar hält und welche Elemente wir für besonders wichtig erachten, soll im Folgenden kurz erläutert werden:

Kinder und Jugendliche sind für die werbetreibende Wirtschaft eine beliebte und zunehmend umkämpfte Zielgruppe. Sie verfügen nicht nur selbst über eine beträchtliche Kaufkraft, sie bestimmen auch häufig über die Kaufentscheidungen in der Familie mit und sind die Käuferschicht von morgen. Werbung ist allgegenwärtig, beim Einkaufen,

in Print- und auf Plakatmedien, im Fernsehen und Internet und sogar in Computerspielen. Dabei ist Werbung nicht per se schlecht oder generell zu verurteilen. Kinder und Jugendliche sind jedoch eine besonders schutzbedürftige Gruppe, wenn es um Werbung geht. Wenn Produkte, die auf Kinder zielen, die Grenzen von erlaubter Werbung überschreiten, die Gesundheit gefährden, andere Risiken bergen, ethisch-moralische Prinzipien außer Acht lassen, Stereotype bedienen, sexistisch oder geschlechterdiskriminierend sind oder zur Verschuldung beitragen – wenn sich Werbung auch noch auf Schulhöfen und in Unterrichtsmaterialien findet, ist das als problematisch zu betrachten.

Wichtig wäre daher zum einen, Schulkinder über **Lebensmittelmarketing** und dessen Wirkung aufzuklären. Kinder sollen wissen, dass die Lebensmittelbranche vor allem ungesunde Lebensmittel bewirbt, die Übergewicht fördern. Damit ist Werbung natürlich nicht allein für das Problem von Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen verantwortlich, trägt aber dennoch entscheidend dazu bei. Ergebnissen der 2017 vorgestellten „I.Family Study“ zufolge, bei der mehr als 16.000 Kinder aus acht europäischen Nationen wissenschaftlich begleitet wurden, konnte der starke Einfluss von auf Kinder abzielende Werbung für Junkfood nachgewiesen werden. Auch Studien der Weltgesundheitsorganisation belegen einen klaren Zusammenhang zwischen Werbung und Übergewicht.

Neben den Schulen, die Kinder und Jugendliche über die Thematik umfassend aufklären sollten, fordert die Deutsche Kinderhilfe, dass selbstverständlich auch der Staat endlich Verantwortung übernimmt, z. B. durch die Einführung einer transparenten Lebensmittelkennzeichnung in Form der Ampel. Diese zeigt in der Farbkodierung grün, gelb, rot einfach und auf einen Blick, wie viel Zucker, Salz und Fett ein Nahrungsmittel enthält. Sie ist damit gerade für Kinder klar und leicht verständlich. Darüber hinaus

gäbe es weitere sinnvolle Regulierungsmaßnahmen, die wir zum Teil auch aus den europäischen Nachbarstaaten kennen und die zu begrüßen wären, z. B. Werbebeschränkungen für adipogene Lebensmittel, Steuern auf zuckerhaltige Lebensmittel oder Reformulierungs-Maßnahmen, die Senkung von Zucker, Salz und Fett in Lebensmitteln.

Betrachtet man zum anderen die sogenannten **Neuen Medien**, so treten auch hier Kinder und Jugendliche häufig in die Werbefalle. Deshalb sollten sie für die im Netz enthaltenen Werbeformate gezielt sensibilisiert werden. Denn das Internet gehört heutzutage zum festen Bestandteil der medialen Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen. Dies hat die JIM-Studie 2017 wieder gezeigt. Im Internet werden die jungen Nutzer wie in keinem anderen Medium mit einer Vielfalt von Werbeformaten konfrontiert. Trotz bestehendem Kennzeichnungs- und Trennungsgebot ist Online-Werbung jedoch so gut getarnt, dass sie von Kindern und Jugendlichen nicht oder nur sehr schwer zu erkennen ist. Eine Studie der „Stanford History Education Group“ aus dem Jahr 2016 konnte belegen, dass 80 Prozent der Jugendlichen in die Werbefalle tappen. Sie können Werbung vom Inhalt, z. B. Artikeln, nicht unterscheiden.

Gewinnspiele, die zur Weitergabe persönlicher Daten aufordern, Gratis-Angebote, die sich als Kostenfalle entpuppen, ungeeignete Inhalte, die sich hinter bunten Bannern verbergen, In-App-Käufe, die leicht den Überblick verlieren lassen, In-Game-Werbung und ganz aktuell Lootboxen sind weitere Erscheinungsformen von Online-Werbung. Hiermit werden Kinder und Jugendliche regelmäßig konfrontiert. Aufgrund der technischen Möglichkeiten kommen immer wieder neue Erscheinungsformen von Onlinewerbung hinzu. Kinder und Jugendliche sind darüber hinaus dem nicht unproblematischen Influencer-Marketing ausgesetzt. Influencer sind meist junge „Internet-Stars“, die auf Social-Media-Plattformen an Kinder und Jugendliche häufig mehr oder weniger offenkundige Kaufempfehlungen abgeben.

Des Weiteren besteht im Internet das Problem des Zugriffs auf die persönlichen Daten von Kindern. Hiervon profitieren Werbetreibende in besonderem Maße. Sie nutzen die Daten für personalisierte Werbeangebote und können so höhere Gewinne erzielen. Inwieweit die Daten des Einzelnen künftig und in weiteren Kontexten noch Anwendung finden werden, ist derzeit nicht absehbar. Neben der bundesweit flächendeckenden Vermittlung von Werbe-/Medienkompetenz an Schulen ist daher auch die Politik gefordert, den Kinder- und Jugendschutz bzw. Datenschutz im Internet und in Online-Spielen zu verbessern.

Der aus Sicht der Deutschen Kinderhilfe dritte wichtige in der Schule zu behandelnde Themenkomplex sind **Rollenklischees** und **Sexismus** in der Werbung. Werbung und sogenanntes Gendermarketing üben einen starken Einfluss darauf aus, welche Idealbilder Kinder und Jugendliche entwickeln. Durch Kinderspielzeug, -lebensmittel und -bekleidung, die bevorzugt in den Farben rosa für Mädchen



und hellblau für Jungen angeboten werden, werden Kindern schon frühzeitig Geschlechterklischees aufgezwungen. Mit diesen Produkten will man ihnen vermitteln, was scheinbar zu ihren Rollen als Mädchen oder Jungen passt und was nicht. Die Deutsche Kinderhilfe meint jedoch: Dies beschränkt die freie Entfaltung der Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen! Die Industrie hingegen erzielt mit dieser Praxis höhere Umsätze, denn sie kann alles doppelt verkaufen. Sexistische Werbung trägt zudem zu überzogenen Geschlechterrollen und Körpernormen von Jungen und Mädchen bei. Dies kann mitunter zu Essstörungen und Magersucht führen, die weltweit als tödlichste psychische Erkrankung gilt.

Wir Kindervertreter möchten daher alle Schulen bundesweit dazu bewegen, Kinder und Jugendliche für diese Thematik zu sensibilisieren und aufzuklären. In Schulen können durch entsprechende Unterrichtsangebote alle Kinder und Jugendlichen erreicht und somit dazu befähigt werden, in kritischer Distanz zu den in der Werbung gezeigten Schönheitsidealen und Rollenbildern zu treten. Insgesamt sieht die Deutsche Kinderhilfe die bundesweit flächendeckende Vermittlung von Werbekompetenz und Verbraucherbildung an Schulen in vielerlei Hinsicht als essentiellen Beitrag zur Prävention von Kindern und Jugendlichen: zur Unterstützung einer gesunden Entwicklung und Gesunderhaltung, zur Vorbeugung von Übergewicht, zur Vermeidung von Verschuldung, zum Schutz von Daten und Privatsphäre, zur Senkung von Risiken, die mit der Digitalisierung einhergehen, sowie zur Verhinderung von Mobbing und Essstörungen.

Radikalisierungsprävention als wichtiges pädagogisches Arbeitsfeld

von **Polina Roggendorf**, Deutsche Kinderhilfe e. V.

Der Begriff Radikalisierung wird immer häufiger benutzt. Gemäß der Definition des Bundeskriminalamtes ist Radikalisierung die zunehmende Hinwendung von Personen oder Gruppen zu einer extremistischen Denk- und Handlungsweise und die wachsende Bereitschaft, zur Durchsetzung ihrer Ziele illegitime Mittel bis hin zur Anwendung von Gewalt zu befürworten, zu unterstützen und/oder einzusetzen.

Besonders empfänglich für radikale Ansichten sind Kinder und Jugendliche, da sie in ihrem jungen Alter noch leichter zu beeinflussen sind. Fragen, die sich hierbei stellen sind: Wie kann man Radikalisierung erkennen und was können wir dagegen tun? Grundschulkindern werden extremistische Neigungen häufig aus ihrem sozialen Umfeld „vererbt“, z. B. über ihre bereits radikalisierten Eltern. Bei Jugendlichen ist das Risiko, sich radikal zu orientieren, ebenso hoch, denn in diesem Alter sind sie auf der Suche nach ihrer eigenen Identität. Antworten auf Fragen wie „Wer bin ich?“, „Was soll aus mir werden?“, kommen vermehrt auf gesellschaftliche Anerkennung und Gruppenzugehörigkeit werden wichtiger. Der Einstieg in eine radikalisierte Umgebung wird unter anderem auch durch die Entfremdung von den Eltern, Verwandten, Freunden und schließlich der Gesellschaft begünstigt. Ebenso können tiefe persönliche Krisen oder einfache „Abenteuerlust“ dazu beitragen, dass sich Radikalisierungstendenzen entwickeln. Dabei werden Manipulationen, Angst und Druck häufig als Mittel von radikalen Organisationen genutzt.

Anwerber sind bemüht, sowohl im eigenen Freundes- und Bekanntenkreis wie auch auf Straßen und insbesondere in Schulen neue Anhänger zu gewinnen. Kinder und Jugendliche sind dabei eine beliebte Zielgruppe. Auch im Internet kursieren derzeit zahlreiche Videos, Bilder und Texte mit extremistischen Inhalten. Moderne Kommunikationskanäle und soziale Netzwerke werden somit häufig von radikalen Gruppierungen genutzt. Es ist wichtig zu wissen, dass nicht alle Verhaltensveränderungen mit Radikalisierung verbunden sind. Es gibt keine generellen Anzeichen. Vielmehr ist es meist ein Zusammenspiel mehrerer Faktoren. Wichtig ist, dass potenziell radikalisiertes und extremistisches Verhalten so früh wie möglich erkannt wird, damit rechtzeitig und erfolgreich dagegen vorgegangen werden kann. Daher sollten Lehrkräfte, Schulsozialpädagogen und Eltern gut informiert und vorbereitet sein.

Zu den typischen extremistischen Merkmalen oder Verhaltensweisen gehören zum Beispiel die Entfremdung von Familie und sozialem Umfeld, Ausgrenzung von „Ungläubigen“ und Andersdenkenden, Vertretung extremer Positionen, plötzlicher und umfassender Persönlichkeitswandel, plötzlicher Kleidungsstilwechsel zur Symbolisierung einer bestimmten Gruppenzugehörigkeit, zum Beispiel Ganzkörperverhüllung, Vollbart, langes Gewand, Hochwasserhosen, Häkelkappe als Kopfbedeckung, Glatze, Springerstiefel, Tattoos oder Kleidungsstücke mit rechtsextremen Symbolen, Aggressivität und Gewaltbereitschaft, strikte Geschlechtertrennung, aktive Beschäftigung mit radikalisierten Inhalten und deren Verbreitung.

Die aufgeführten Merkmale sind zunächst nur Warnhinweise, dass sich das Kind oder der Jugendliche radikalisiert haben könnte. Besteht der Verdacht, gilt es in erster Linie mit dem entsprechenden Kind oder Jugendlichen ins Gespräch zu kommen und den Kontakt aufrechtzuerhalten. Da Eltern und Schule die wichtigste präventive Rolle übernehmen, sollten sie sich korrekt verhalten und vor allem eng miteinander zusammenarbeiten, indem sie einen aktiven Informationsaustausch unter anderem mit dem Elternbeirat, den Schulämtern, der Polizei, Jugendhilfe, Vereinen und Jugendämtern pflegen.

Auch Beratungsstellen bieten kompetente Unterstützung an. Antworten auf häufige Fragen, persönliche Beratung mit Spezialisten sowie konkrete Hilfe können Eltern und Lehrkräfte bei der „Beratungsstelle Radikalisierung“ erhalten (<http://www.bamf.de/DE/DasBAMF/Beratung/beratung-node.html>). Die Hotline wurde im Jahr 2012 vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge geschaltet, Sozialpädagogen, Politik- und Islamwissenschaftler sowie Psychologen stehen derzeit bundesweit in sieben verschiedenen Sprachen beratend zur Verfügung.

Die Hauptarbeit obliegt jedoch zunächst den Eltern und den Schulen. Eltern sollten den Kindern das Gefühl geben, dass sie nicht alleine sind und dass sie immer respektiert und unterstützt werden. Vorwürfe sind kontraproduktiv. Am besten hinterfragen Eltern die neu entwickelten, möglicherweise radikalisierten Ansichten ihrer Kinder und kommen mit ihnen darüber ins Gespräch, anstatt sie zu belehren. Schulen können darüber hinaus weitere wichtige Aufgaben übernehmen: Lehrkräfte sollten die Kinder und



Jugendlichen darüber aufklären, was Radikalisierung bedeutet und die Thematik im Unterricht behandeln. Diesbezüglich müssten dem Lehrpersonal entsprechend ausreichende Fortbildungsangebote zur Verfügung gestellt werden. Im Bemühen darum Jugendliche vor religiös begründeter Radikalisierung zu schützen, kommt der Schule eine zentrale Rolle zu. Genau deswegen fordert die Deutsche Kinderhilfe Radikalisierungsprävention an Schulen. Dort spielt sich der Alltag von Jugendlichen ab, es ist der ideale Ort, wo ALLE jungen Menschen erreicht werden können. Zu den weiteren Aufgaben zählt es, Vertrauen zu den Schülern aufzubauen und den Kontakt nicht abreißen zu lassen. Dafür benötigen Schulen ein demokratisches und wertschätzendes Schulklima.

Die Radikalisierungsprävention in Deutschland ist eine noch sehr junge Disziplin und stellt Schulen vor neue Herausforderungen. Schulen sind hierfür oft nicht mit genügend Lehrkräften und pädagogisch geschultem Personal ausgestattet. Die Bundesregierung hat 2018 mit einem nationalen Präventionsprogramm gegen islamistischen Extremismus ihr Engagement gegen religiös begründete Radikalisierung von Jugendlichen in Schulen ausgebaut. Seit dem 1. März 2018 werden in 15 Bundesländern 172,5 Vollzeitstellen finanziert, die viele Angebote, Veranstal-

tungen und Präventionsarbeiten in Schulen anbieten. Das lässt hoffen, dass unsere Kinder und Jugendlichen gut informiert und geschützt werden können.

Jeder einzelne von uns kann darüber hinaus auch selbst einen großen und wichtigen Teil der Präventionsarbeit leisten. Daher möchte die Deutsche Kinderhilfe jeden zum Schutz unserer Kinder und Jugendlichen ermutigen, extremistische, gewalttätige oder jugendgefährdende Inhalte im Internet der Polizei oder an <https://www.jugendschutz.net/hotline/> zu melden.

Bildung als *die* Chance für benachteiligte Kinder

von **Rainer Becker**, Deutsche Kinderhilfe e. V.

58

Kinder aus sogenannten „armen Familien“ bleiben nicht selten ihr späteres Leben lang selbst arm. Nicht nur, weil sie gelernt haben schon immer Hartz IV-Empfänger oder „Aufstocker“ zu sein, sondern weil sie in ihrer Kindheit und Jugend immer wieder erfahren und verinnerlicht haben, dass sie nicht dazu gehören und sich „hinten anstellen“ müssen. Sie können nicht mit ihren Klassenkameraden ins Schwimmbad gehen, ihre Eltern haben kein Auto oder kein Geld fürs Benzin, um sie zum Sport zu fahren und wieder abzuholen, sie können nicht zum Kindergeburtstag von Klassenkameraden gehen, weil das Geld nicht für Geschenke reicht, geschweige denn, Freunde zum eigenen Geburtstag einladen. Ihre Mobiltelefone sind, wenn sie sich überhaupt eines erlauben können, anders als die ihrer Mitschüler/-innen, nicht fürs Internet geeignet, bei schulischen Veranstaltungen außerhalb der Schule erkranken sie, weil kein Geld für den Besuch einer Messe oder eines Theaterstücks übrig ist, sie wohnen in schlechteren Wohngebieten, müssen sich ein Zimmer, in dem sie auch lernen und Hausaufgaben machen müssen, mit ihren Geschwistern teilen und vieles mehr.

Wer in seiner Kindheit und Jugend das Gefühl hat, nichts oder zumindest weniger wert zu sein als seine Mitschüler/-innen, entwickelt kein oder ein nur sehr eingeschränktes Selbstwertgefühl, das ihn vielleicht dazu motivieren könnte, nach mehr zu streben, nach höheren Schulabschlüssen, nach einer soliden Ausbildung zu einer Fachkraft oder gar einem Studium. Daher passt es auch nicht zusammen, immer wieder den Fachkräftemangel zu beklagen, aber dennoch Kinder aus sozial schwachen Verhältnissen eher zurückzulassen. Ihnen sollte so früh, so lange und so gezielt wie möglich eine bestmögliche Bildung vermittelt werden. Sie sollten die Chance erhalten, sich aus ihren Verhältnissen herauszulösen und irgendwann ein selbstständiges, eigenverantwortliches Leben unabhängig von staatlichen Leistungen zu führen. Der Schlüssel hierzu führt über eine bestmögliche Bildung.

So rechnete Prof. Dr. Waldemar Stange von der Leuphana Universität Lüneburg die Faustregel aus, dass ein einzelner Dollar, der in die frühkindliche Bildung investiert wird, eine spätere volkswirtschaftliche Rendite von vier Dollar bei Erwachsenen ergibt und bei prekären Zielgruppen wie

armen Menschen sogar sieben Dollar. Darüber hinaus stellte er fest, dass die Verbesserung der Wahrscheinlichkeit, das Gymnasium zu besuchen, bei nicht benachteiligten Kindern, die eine Krippe besuchen, rund 38 Prozent beträgt und bei den benachteiligten Kindern sogar rund 65 Prozent. Prof. Dr. Gerlind Große von der Fachhochschule Potsdam, Fachbereich Frühkindliche Bildungsforschung, hebt zudem hervor, dass Kinder bereits vor ihrer Geburt damit beginnen, ihre Muttersprache zu entwickeln und dass sie, wenn sie sich gesund entwickeln, mit etwa neun Monaten beginnen, für andere auf etwas zu zeigen. Dies sind menschliche Eigenschaften, die auf der Fähigkeit beruhen, Aufmerksamkeit, Gefühle, Wissen und Ziele mit anderen zu teilen.

Kinder aus wohlhabenden Familien haben eine viereinhalbmal höhere Chance, ein Gymnasium zu besuchen als Kinder aus sogenannten armen Familien. Der Besuch einer Kita kann sich positiv auf die Entwicklung der Kinder auswirken, wenn die Qualität der alltäglichen Interaktionen (emotional-sozial und kognitiv) sehr hoch ist. Doch wie soll es zu einer nachhaltigen hohen Qualität der Interaktionen kommen, wenn zuständige Erzieher/-innen bei Kleinkindern zum Beispiel für sechs statt für empfohlene drei Kinder verantwortlich sind oder bei den Kindern ab dem vierten Lebensjahr gar für 15 statt für empfohlene 7,5 Kinder. (Die im Beispiel angeführten aktuellen Zahlen stammen aus Mecklenburg-Vorpommern, die Empfehlungen von der Bertelsmann-Stiftung.) Darüber hinaus gibt es immer noch Kommunen, die Eltern mit Hartz IV-Bezug keinen Ganztagskitaplatz anbieten, weil sie angeblich Zeit hätten, ihre Kinder zu Hause zu betreuen.

Fazit ist, dass gerade Eltern mit Hartz IV- oder Aufstocker-Bezügen die Möglichkeit eingeräumt werden sollte, ihr Kind mindestens gleichberechtigt ganztags in einer Kita betreuen zu lassen. Im schulischen Bereich bedeutet dies, dass dringend mehr Ganztagschulen mit für Kinder und Jugendliche attraktiven Nachmittagsangeboten benötigt werden. In den Kommunen sollte mehr Begleitung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen aus sogenannten armen Familien organisiert werden. Ein sehr gutes Beispiel hierfür ist der „Pakt für Pirmasens“, bei dem alle Angebote, die überwiegend von ehrenamtlich Tätigen an-



geboten werden, durch die Stadt organisiert, koordiniert, erhoben und passend für die jeweilige Familie und das jeweilige Kind umgesetzt werden. (s. hierzu auch: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/der-pakt-fuer-pirmasens/>)

Für eine frühestmögliche und bestmögliche Bildung von Anfang an benötigen wir mehr qualifizierte und motivierte Erzieher/-innen, um den Fachkraft-Kind-Schlüssel kindgerecht deutlich zu senken.

Wir benötigen mehr Lehrkräfte und mehr auskömmlich und nachhaltig finanzierte Schulsozialarbeiter/-innen, die so individuell wie möglich auf unsere Kinder und insbesondere auf Kinder mit Förderbedarf eingehen können.

Wir benötigen mehr Zeit mit den betroffenen Kindern, um sie besser auf ihrem Weg ins Erwachsenwerden begleiten zu können.

Wir benötigen eine langfristige und nachhaltige Planung unserer Haushalte, in der die volkswirtschaftlichen Aspekte deutlich mehr Gewicht erhalten, anstatt das System betriebswirtschaftlich erfolgreich „kaputt“ zu sparen.

Kinder und Jugendliche, die als Erwachsene keine staatlichen Leistungen benötigen, die weniger oft und weniger schwer krank sind, die weniger Unfälle und eine höhere Lebenserwartung haben, die weniger oft geschieden werden und seltener im Gefängnis landen, rechnen sich – vielleicht nicht heute, aber morgen und übermorgen. Daher sollte die Politik auch für das Morgen und Übermorgen planen.



Die Lösung



**DAS LERNPORTAL FÜR
MATHEMATIK, DEUTSCH,
ENGLISCH – Klasse 5 bis 10**

kapiert.de

Bildungsbenachteiligung beginnt vor der Geburt – und wirkt ein Leben lang¹

von **Dr. Hans Brügelmann** (Prof. i. R.)

Die Bildungsgeschichte eines Kindes beginnt schon lange ehe es auf die Welt kommt. Wie Eltern zusammenkommen, wird weitgehend durch das Milieu bestimmt, in dem sie leben und arbeiten. Sowohl das familiäre als auch das berufliche Umfeld ist aber in hohem Maße sozial homogen. Damit ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind von seinen Eltern schon bei der Zeugung Potenziale mitbekommt, die in unserer Gesellschaft Erfolg versprechen, unterschiedlich. So ist der durchschnittliche IQ in den oberen Sozialschichten höher, Männer und Frauen heiraten eher innerhalb ihrer Schicht – und Unterschiede im IQ sind zum Teil genetisch erklärbar.

Damit sind zwar nur größere oder geringere Entwicklungschancen mit einem immer noch breiten Spektrum an Möglichkeiten festgelegt. Aber ob diese Möglichkeiten sich entfalten, hängt ebenfalls vom sozialen Milieu ab. Denn Kinder erfahren schon während der Schwangerschaft der Mutter je nach sozialer Herkunft in verschiedenem Maße anregende bzw. störende Einflüsse, so dass sie sogar bei gleicher genetischer Ausstattung auf einem unterschiedlichen Entwicklungsstand bzw. mit verschieden hoher Risikobelastung zur Welt kommen.

Diese Unterschiede sind beispielsweise durch die Ernährung und gesundheitliche Versorgung der Mutter während der Schwangerschaft bedingt und sie reichen bis zum Alltagsstress bzw. der Entlastung, die sie in dieser Zeit erfährt. Auch insofern sind die kognitiven Grundfähigkeiten und andere Persönlichkeitsmerkmale von Kindern bereits bei der Geburt ungleich entwickelt – abhängig unter anderem von der sozialen Schicht, aus der die Eltern kommen.

Aber auch zwei Kinder, die bei der Geburt auf einem vergleichbar hohen Entwicklungsstand sind, erleben je nach sozialer Herkunft andere Herausforderungen und Hilfen in der Kleinkind- und Vorschulzeit, so dass sie mit unterschiedlichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen in die Schule kommen. Denn das Interesse und die Möglichkeiten der Eltern, ihren Kindern schulrelevante Erfahrungen zu ermöglichen, sind je nach Schicht nicht gleich verteilt. Kinder mit höherem Sozialstatus besuchen zum Beispiel häufiger Kitas als andere. Und oft besuchen sie besser ausgestattete Einrichtungen. Wie viel Einfluss die familiäre Umwelt nicht nur auf die sozio-emotionale, sondern auch auf die kognitive Entwicklung von Kindern hat, haben Adoptionsstudien gezeigt. So weist zum Beispiel die französische Forschergruppe um Michel Duyme nach, dass sich sogar der relativ träge IQ je nach Sozialstatus der neuen Eltern um durchschnittlich mehr als 10 Punkte verändert.

60



Bund der Freien
Waldorfschulen

Waldorfschulen suchen engagierte Lehrerinnen und Lehrer.

Als WaldorflehrerIn arbeiten Sie selbstverantwortlich in einem Team, dem die Entwicklung jedes einzelnen Kindes am Herzen liegt.

Jede Waldorfschule ist individuell

und individuell fördert sie auch ihre Schülerinnen und Schüler. Alle staatlichen Schulabschlüsse werden angeboten. Durch viele künstlerisch-praktische Aktivitäten vermitteln Waldorfschulen ein hohes Maß an Kreativität und Sozialkompetenz. Die Waldorfschule steht allen Kindern offen, unabhängig von der Finanzkraft ihrer Eltern.

Ich bin gerne
Waldorflehrer

Kontakt und Information:
www.waldorfschule.de/waldorflehrer



Selbst wenn sich Kinder am Schulanfang in ihren Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen gleichen, kommen sie je nach Wohnbezirk in Lerngruppen, in denen ihre Mitschüler*innen mehr oder weniger kulturelles Kapital von Zuhause mitbringen. Die schulische „Lernökologie“, das heißt die soziale Zusammensetzung der Klassen, variiert – schon in Abhängigkeit vom Einschulungsgebiet – erheblich. Das wirkt sich nicht nur über die informellen Kontakte und Freundschaften auf die weitere Entwicklung aus, es bestimmt auch das Anspruchs- und Anregungsniveau des Unterrichts selbst. Die inhaltliche und sprachliche Qualität von Diskussionen über Gedichte und andere literarische Texte oder über Alltagsphänomene im Sachunterricht hängen davon ab, welche Erfahrungen die Mitglieder der Gruppe einbringen.

Zudem erhalten die Kinder selbst bei gleichem Lernangebot in der Grundschule je nach sozialer Herkunft am Nachmittag, am Wochenende und in den Ferien unterschiedliche Anregungen und Unterstützung in der Familie, so dass sie auch deshalb am Ende der vierten Klasse über unterschiedliches Wissen und Können verfügen. Wie schon in der Vorschulzeit erhalten die Kinder zu Hause unterschiedliche Hilfen, etwa wenn sie Schwierigkeiten mit den Hausaufgaben haben.

Aber selbst bei gleichem Wissen und Können am Ende der Grundschule bekommen sie je nach sozialer Herkunft im Durchschnitt von den Lehrer*innen unterschiedliche Empfehlungen für die weiterführenden Schulen, so dass sie es entsprechend leichter oder schwerer haben, auf eine höhere Schule zu kommen. Ob bewusst oder unbewusst: Im Durchschnitt legen Lehrer*innen bei Kindern aus der sozialen Unterschicht strengere Maßstäbe an – vielleicht auch im Wissen um die Notwendigkeit häuslicher Unterstützung in schwierigen Schulsituationen.

Bei gleicher Lehrer-Empfehlung für die weiterführende Schule wiederum entscheiden sich Eltern aus den unteren Sozialschichten eher dafür, eine niedrige Empfehlung zu akzeptieren oder von einer höheren nach unten abzuweichen, während sich zum Beispiel akademisch orientierte Eltern nachdrücklich dafür einsetzen, dass ihre Kinder auf das Gymnasium kommen, so dass sich Kinder nach der vierten Klasse – selbst bei gleichen Fachleistungen – je nach sozialer Herkunft unterschiedlich auf die weiterführenden Schulen verteilen.

Diese unterschiedlichen Abweichungen von den Lehrerempfehlungen sind oft rational begründet – solange die zu erwartenden Bedingungen auf der Sekundarstufe sind wie sie sind. Denn die Halbtagsschule setzt Elternmitarbeit voraus, und selbst wo sie das nicht tut, hat ein Kind aus einem akademischen Elternhaus leichter Zugang zu Ressourcen, die bei der Bewältigung schulischer Anforderungen helfen.

Und zusätzlich gilt: Bei vergleichbaren kognitiven und sozialen Voraussetzungen zu Beginn der Sekundarstufe haben Schüler*innen – wie schon PISA 2001 gezeigt hat

– im Durchschnitt bessere Entwicklungschancen auf dem Gymnasium als auf der Realschule, dort bessere als auf der Hauptschule und da wiederum bessere als in der Förderschule, sodass in Klasse 5 auf gleichem Niveau gestartete Jugendliche am Ende der Sekundarstufe über unterschiedliches Wissen und Können verfügen. Erneut wirkt sich die Lernökologie differenzierend aus, da sich je nach Schulniveau Anforderungen, aber auch Modelle und Lernklima beträchtlich unterscheiden können.

Am Ende der Sekundarstufe wiederholen sich bei der Wahl von Ausbildungsgängen die (Selbst-)Selektionsprozesse vom Ende der Grundschulzeit. Das gilt für die Bewertungen von Leistungen durch die Lehrer*innen, aber auch für die Nutzung von erworbenen Berechtigungen durch die Schüler*innen. Für den Zugang zur Universität bedeutet das: Während knapp drei Viertel der Kinder aus Akademikerfamilien ein Studium aufnehmen, ist es von den Arbeiterkindern nur ein Viertel.

Im Berufsleben schließlich erweisen sich bei gleicher Qualifikation die soziale Herkunft und (individuell) der durch sie vermittelte Habitus sowie (strukturell) die durch sie verfügbaren sozialen Beziehungen und materiellen Ressourcen als förderliche bzw. hinderliche Bedingungen für den Zugang zu höheren Positionen, wie vor allem die Mannheimer Elite-Studien der Forschungsgruppe um den Soziologen Michael Hartmann gezeigt haben. Außerdem spielt nicht nur formelle Weiterbildung eine bedeutsamere Rolle im akademischen Milieu, auch die informellen Lernchancen sind größer: Zugriff auf ein reich bestücktes Bücherregal, der kundige Umgang mit dem Internet, Freundschaften und Begegnungen mit Menschen, die über besondere Kompetenzen verfügen.

Fassen wir zusammen: Selbst wenn man die fachbezogenen Voraussetzungen bei jedem Vergleichsschritt auf der Lebensleiter (statistisch) wieder vergleichbar „rechnen“ würde – was aber zugleich bedeutet, dass die Gruppe der schon vorher sozial benachteiligten Kinder jedes Mal kleiner wird –, differenzieren sich die Leistungen je nach sozialer Herkunft erneut (vgl. auch das Schaubild „Auf- und Abwärts-spirale“ von Annemarie von der Groeben, s. S. 58-59).

Im wirklichen Leben wird die Uhr außerdem nicht auf jeder Stufe erneut auf Null gestellt. Das aber heißt: Die Schere öffnet sich immer weiter – oder das einzelne Kind, der einzelne Jugendliche und diejenigen, die für es sorgen, müssen auf jeder Stufe zusätzliche Anstrengungen unternehmen, um die benachteiligenden Kräfte zu kompensieren.

Vor dem Hintergrund dieser kumulativen Belastungen überrascht, dass sich die sozialen Benachteiligungen nicht noch stärker auswirken: Manche Kinder schaffen es trotzdem. Denn so dramatisch die referierten Daten aus soziologischer Sicht, das heißt als Aussage über die sozio-ökonomisch unterschiedlich privilegierten Gruppen, sind: Die individuelle Entwicklung wird durch die genannten Bedingungen nicht determiniert. In dieser Perspektive gibt es auch ermutigende Befunde aus der Forschung.

Bildungsgerechtigkeit:

Stadtteil-Entwicklung

Häufung von sozial schwachen Familien + hoher Anteil an Migranten und Flüchtlingen

Hohe Arbeitslosigkeit, Wegfall von Strukturen (Brennpunkt)

Ghetto-Bildung, Parallel-Gesellschaften

Keine kulturelle Vielfalt, zu wenig Spiel- und Sportgelegenheiten

Verschärfung der sozialen Spaltung durch Wegzug bildungsnahe Familien

Frühkindliche Bildung

Vorhandene Krippen- und Kita-Plätze reichen nicht für alle Kinder aus, arbeitslose Eltern haben nur eingeschränkten Anspruch

Zu wenig geschultes Personal

Beschäftigung statt Bildung: kein durchgehendes Bildungskonzept

Keine aktive kulturelle Teilhabe, keine produktive Herausforderung

Verschärfung der sozialen Spaltung durch Elternwahl (Ansturm auf „gute“ Kitas)

Grundschule

Schulen im Stadtteil: teilweise extrem unterschiedliche Population

Herkunftsbedingte Entwicklungs- und Sprachstände: Unterschied bis zu 3 Jahren

Häufung sozialer Probleme in „Brennpunkt“-Schulen, positive Vorbilder fehlen

Häufung von Leistungs-Defiziten

Verschärfung der sozialen Spaltung durch Elternwahl

Übergangsempfehlungen zementieren soziale Spaltung

In Ballungsgebieten: Übergangsquoten von 60 % Gymnasium, die unteren 40 % bleiben unter sich

Weiterführende Schule (Zweite Säule)

Schulen im Stadtteil: In Ballungsgebieten negative Homogenisierung, Häufung von Kindern aus sozial schwachen Familien, hoher Anteil an Migranten und Flüchtlingen, eingeschränkte Zukunftsperspektiven

Häufung von Kindern und Jugendlichen mit Lern- und Verhaltensproblemen

Häufung sozialer Probleme in „Brennpunkt“-Schulen, hohes Konflikt- und Gewaltpotenzial

Sinkende Leistungsbereitschaft, Häufung von Leistungs-Defiziten

Lernprobleme durch selektive Maßnahmen beantwortet, in den „unteren“ Gruppen kaum Lernfortschritte

Verschärfung der sozialen Spaltung durch Elternwahl („Mein Kind soll nicht mit Kindern aus diesen Milieus lernen“)

Unterrichts- und Schulentwicklung auf Bewältigung der sozialen und Lernprobleme beschränkt, individuelle Fähigkeiten nicht voll entwickelt

Geringes Leistungsniveau, zunehmend geringe Erfolgchancen

Bildungsgerechtigkeit:

Stadtteil-Entwicklung

Soziale Mischung der Population, Vielfalt durch Stadtteil-Entwicklung

Vielfältiges Kulturleben, vielfältige Angebote für Kinder und Jugendliche

Stadtteil attraktiv auch für bildungsnahe Familien

Keine „Ghettos“, keine Parallel-Gesellschaften

Minimierung sozialer Probleme und Verwerfungen

Frühkindliche Bildung

Krippen- und Kita-Plätze für alle Kinder, Ganztagsbetreuung

Geschultes Personal arbeitet auf der Grundlage von Bildungsplänen

Weit gefasstes Bildungsverständnis, vielfältige wichtige Primärerfahrungen für alle Kinder

Förderung der Schriftsprachentwicklung, reichhaltige Lese- und Gesprächskultur

Ausbau von Elternbeteiligung, Elternschulen

Grundschule

Gruppen spiegeln soziale Mischung wider

Gute Ganztagschule für alle Kinder

Vielfältiges Schulleben auf der Grundlage eines weit gefassten Bildungsverständnisses

Soziales Lernen im Schulleben und positives Lernklima ermöglichen individuell bestmögliche Entwicklung

Stärkenorientierte Förderung: Jedes Kind kann und will lernen

Individuelles und gemeinsames Lernen: gute Balance

Reichhaltige Lesekultur, Nutzung der Medien

Weiterführende Schule (Zweite Säule)

Schulen im Stadtteil: Zentren des kulturellen und gesellschaftlichen Lebens, Bildungshäuser

Soziale Mischung in den Lerngruppen spiegelt Bevölkerung wider

Schulleben zielt auf soziales Lernen, Verantwortung und Gemeinschaft

Unterrichts- und Schulentwicklung zielt auf individuelles und gemeinsames Lernen: Zentrale Bildungsergebnisse für alle, vielfältige Formen der Aneignung und Übung

Kollegium: Gemeinsames Ethos, Bejahung von Heterogenität und Inklusion, lernende Schule, Fortbildungen

Schulcurriculum zielt auf Aufbau individueller Leistungsprofile, auf zunehmende Selbstständigkeit und Verantwortung

Individuelle Förderung mit dem Ziel bestmöglicher Entfaltung aller Fähigkeiten, Nutzung der Medien

Individuelle Leistungs- und Kompetenzprofile, weit gefasstes Leistungsverständnis

Lernbegleitung, Laufbahnberatung, langfristig angelegte Berufswahlorientierung

Abwärts-Spirale

Vernetzung, Unterstützung

Wenig kulturelle Vielfalt im Stadtteil
„Bildung und Teilhabe“ zu wenig genutzt

Standard-orientierter Förderunterricht: geringer Erfolg

Präventiv- und Schutzmaßnahmen gegen zunehmende Gewalt greifen nur teilweise

Nur partiell Unterstützung durch Jugendhilfe, Polizei und soziale Einrichtungen

Berufswahlorientierung greift nicht, weil die Vorbilder fehlen

Geringe Chancen für Ausbildung und beruflichen Erfolg

Staatliche Steuerung und Evaluation

Lernstandserhebungen, Leistungstests und Prüfungen an normativen Vorgaben (Standards) ausgerichtet

Sozialindex berücksichtigt, aber nicht Konzept und Leistung der einzelnen Schule (Unterrichtsentwicklung, Individualisierung)

Testergebnisse verstärken „Ranking“-Denken

Reaktion der Öffentlichkeit: Gleichsetzung von Testergebnissen und Schulqualität

Negatives Selbst- und Fremdbild von Schulen

Verschärfung der sozialen Spaltung

Bildungserfolg, Chancen

Schlechte Testergebnisse

Reaktion der Schulen: Teaching to the Test, Reduktion des Bildungsangebots

Schülerinnen und Schüler nicht motiviert, Fähigkeiten nicht ausgeschöpft

Niedriges Leistungsniveau spiegelt sich in Abschlüssen

Kein Abschluss für viele geflüchtete Jugendliche

„Geparkt“ in Maßnahmen, geringe Chancen für Ausbildung

Aufwärts-Spirale

Vernetzung, Unterstützung

Vernetzung mit kulturellen Einrichtungen (Kunst, Musik, Tanz, Theater, Sport, Handwerk, Technik, Medien) aktive Nutzung aller Angebote

Unterstützungskonzept: individuelle Förderung (Lesepaten, Ehrenamtliche, Studierende), Unterstützung durch Institutionen

Reichhaltiges (kostenloses) Bildungsangebot in den Ferien

Zusammenarbeit mit Betrieben: frühzeitige schrittweise Eingliederung ins Berufsleben, differenzierte Abschlussvergabe

Staatliche Steuerung und Evaluation

Qualität der Einzelschule im Mittelpunkt: Evaluation nach Kriterien des Deutschen Schulpreises (Leistung, Vielfalt, Unterrichtsqualität, Verantwortung, Schulklima + Schulleben, Lernende Schule)

Entwicklung und Nutzung entsprechender Formen und Methoden der Evaluation

Anreize für individuelle Entwicklung der Schulen in Richtung Bildungsgerechtigkeit

Förderung von Schulnetzwerken und professionellen Lerngemeinschaften

Tests als diagnostische Hilfen, kein Ranking

Bildungserfolg, Chancen

Abschluss für alle Schülerinnen und Schüler, u.U. nicht zeitgleich

Individuelle Leistungs- und Kompetenzprofile

Übergang Schule-Beruf: Beratung, Begleitung, Eingliederung in Betriebe

Anreize für Weiterbildung

Übergang Sek I – Sek II: Beratung, Begleitung

Sek II: Stützkurse, Laufbahnberatung, Studienberatung

Dazu zählen die Hinweise auf positive Widerstandskräfte der sogenannten Resilienzforschung. So konnte Emmy Werner mit ihrer berühmten Längsschnittstudie aus Kauai belegen, dass sogar stark belastete Kinder nicht passive Opfer der Umwelt sind, sondern dass sie selbst eine bedeutsame Rolle bei der eigenen Entwicklung spielen, sodass die Mehrheit selbst unter schwierigen Bedingungen zurechtkommt. Eine wichtige Voraussetzung ist aber, dass ein Kind in seinem Umfeld mindestens eine Bezugsperson findet, an der es sich orientieren kann und bei der es Unterstützung findet. Dafür, dass es anerkannt, gefordert und gefördert wird, können neben der Verwandtschaft auch Pädagog*innen in Kita und Schule eine wichtige Rolle spielen: nicht nur fachlich, indem sie mit ihrer Kompetenz und ihrer Begeisterung den Kindern und Jugendlichen Fenster in sonst nicht zugängliche Welten eröffnen, sondern auch als Menschen, die ermutigen, anerkennen und helfen. Mentor*innen-Programme, zum Beispiel mit im Beruf erfolgreichen Migrant*innen, oder Freizeit- und Ferienprogramme, wie sie TABULA e. V. in Bielefeld mit großem Erfolg anbietet, bis hin zu „Arbeiterkind e. V.“ als Netzwerk an den Hochschulen, haben hier eine wichtige Funktion.

Auch Studien zur ausgleichenden Förderung besonders aus dem Vor- und Grundschulbereich bestätigen, dass Förderung sich lohnt: Schüler*innen, die einen Kindergarten besuchen, haben mit 15 Jahren im Durchschnitt einen Leistungsvorsprung von mehreren Monaten vor denen ohne Kindergartenerfahrung; und ein guter Kindergarten bedeutet im Vergleich mit einer schlechten Kita einen Vorteil von einem ganzen Lernjahr. Gut heißt dabei: früh, intensiv, längerfristig angelegt, institutionell vernetzt – und vor allem pädagogisch fundiert. Solche kompensatorischen Programme zeigen Wirkung bis ins Erwachsenenalter. Ebenso belegen US-Studien, dass sich kleinere Klassen am Schulanfang für benachteiligte Kinder bis zum Schulabschluss positiv auswirken.

Ausgleich von Bildungsbenachteiligung ist aber nicht Sache allein von KITA und Schule. Stadtentwicklung, Beschäftigungs- und Sozialpolitik, Familienförderung – es bedarf umfassender Anstrengungen, um den „heimlichen Lehrplan“ unserer Gesellschaft zu ändern: dass es nicht mehr soziale Herkunft ist, die entscheidet, sondern wirklich die viel beschworene persönliche Leistung.

Unsere Initiative „Bildungsrat für Bildungsgerechtigkeit“ (s. <http://bildungsrat-fuer-bildungsgerechtigkeit.de/>) fordert deshalb die Einrichtung eines nationalen Bildungsrats wie er inzwischen auch im Koalitionsvertrag von CDU/CSU und SPD vorgeschlagen wird. Dieser darf allerdings kein abgehobenes Wissenschaftlergremium werden. Die Expert*innen für die genannten Probleme arbeiten vor Ort und in Verbänden, die sich um benachteiligte Kinder und Jugendliche kümmern – viele mit gutem Erfolg. Im Bildungsrat sind die Erfahrung und die Intelligenz dieser Praxis gefragt. Es geht um Vorschläge für wirksame Maßnahmen und förderliche Rahmenbedingungen.

Bund, Länder und Gemeinden müssen endlich Wege finden, um Nachteile beim Start ins Leben besser auszugleichen – von der Förderung eines sozial gemischten Wohnungsbaus über die Entlastung junger Familien und eine stärker pädagogische Ausgestaltung und Ausstattung der Ganztagschulen bis hin zu attraktiven und anregenden Freizeit- und Ferienprogrammen für Kinder und Jugendliche.

¹Teile dieses Beitrags habe ich bereits veröffentlicht unter dem Titel „Schichtabhängige Benachteiligungen beim Bildungserfolg – die kumulativen Folgen des Matthäus-Effekts“. In: Grundschule aktuell, H. 107 (September 2009), 7–9.



Der Autor

Dr. Hans Brügelmann
(Prof. i. R.)



Annemarie von der Groeben
hat das Schaubild auf Seite
62/63 erstellt.

Jedes Kind braucht die beste Bildung. Jedes!

Und was braucht die Bildung, um für jedes Kind die beste sein zu können?
Potenzial- und Stärkenfokussierung sowie Wertschätzung statt Beschämung im
Schulunterricht, meint der österreichische Verein „jedesK!ND“.

von **Peter Hofmann**

Vorbemerkung: Der nachstehende Beitrag ist ein Auszug aus der Publikation „Wertschätzen statt Beschämen“, die der Verein „jedesK!ND – das Bildungsnetzwerk“ im Herbst 2017 herausgegeben hat. Die komplette Publikation steht auf www.jedeskind.org unter „Projekte“ als PDF zum kostenlosen Download zur Verfügung.

Das Dilemma beginnt schon auf der Ebene der Definition: Was ist die „beste Bildung“? Ist am besten gebildet, wer Goethe, Schiller und Rilke im Schlaf rezitieren kann? Oder wer in Mathe stets eine Eins hat? Oder wer sich eine Privatschule leisten kann? Oder ist die beste Bildung jene, die Kinder dazu befähigt – und zwar unabhängig von kultureller Herkunft, sozialer Schichtung und Familienbiografie – ein selbstbestimmtes Leben zu führen und sich in ihrer eigenen Selbstwirksamkeit zu erfahren?

Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit setzen Selbstbewusstsein voraus – genauer gesagt: sich seiner selbst und seiner Stärken bewusst zu sein und diese in Abgrenzung zu den Stärken anderer wahrzunehmen und wertschätzen zu können. Im derzeitigen Schulsystem sind wir darauf gedrillt, unsere Wahrnehmung auf Fehler, Defizite und Schwächen zu richten. Wir blicken zuerst durch die Defizitbrille und vergessen, dass es auch noch eine potenzialfokussierte Brille gibt. Diese lässt uns die positiven Anteile am Ganzen entdecken.

„Du bist einfach für alles zu deppert!“

Als Eltern und als Pädagog/-innen tragen wir allzu oft die Defizitbrille. Wir konzentrieren uns auf das Nicht-Gelingen und kanzeln unsere Kinder und Schüler/-innen mit Vorwürfen ab: „Warum ist das nicht längst fertig? Das ist doch so einfach!“ oder „Auf diese Weise wirst du es nie zu etwas bringen!“ oder „Du bist einfach für alles zu deppert!“

Diese Defizitbrille wirkt wie eine Maschine, die Potenziale und Stärken vernichtet, die Negatives in den Mittelpunkt stellt, Kinder beschämt und in ihrer Person abwertet.

(Nebenbei bemerkt: Dieses Phänomen ist nicht nur in der Schule und in Ausbildungsinstitutionen, sondern auch in der Berufswelt, in den Medien und eigentlich allen gesellschaftlichen Bereichen vorzufinden.)

Im Gegensatz dazu wählt die Potenzialfokussierung einen anderen Ansatz: Zu Potenzialen kommt man wesentlich leichter über den Blick auf das Funktionierende. Dazu ist eine unterschiedsorientierte Weltsicht erforderlich, in der beide Seiten – das Gelingen und das Nicht-Gelingen – für eine vollständige Wahrnehmung von Leistung und Stärken gesehen werden. (Ein Beispiel dazu findet sich im Kasten „Ein Plädoyer für den Blick auf das Gelingende“.)

Potenzial- und stärkenorientierte Kommunikation

Für die schulische Praxis im Klassenzimmer, bei Kolleg/-innengesprächen und in Meetings ist neben der Art und Weise der Wahrnehmung auch die darauf aufbauende Kommunikation relevant. Die Wahrnehmung mit der jeweils eingesetzten Brille wirkt im ersten Schritt im „Inneren“ der Personen und bei der Informationsverarbeitung. Diese hat unmittelbare Folgen für die Art der Kooperation, die Qualität und den Grundcharakter der Kommunikation. Eine Diskussion über einen Fehler, der gerade passiert ist, oder eine Schwäche, die sich bei einem Schulkind zeigt, zwingt den beteiligten Lehrer/die beteiligte Lehrerin oder auch die Eltern darüber zu reden, was NICHT passieren darf. Wichtig für Lernen und Entwicklung ist aber, was stattdessen konkret anders sein muss, damit es zu einem Gelingen kommt.

Emotionale Auswirkungen der Defizitfokussierung auf das Lernen

Immer wieder zu hören, was nicht gelungen ist, wo noch Schwächen „auszumerzen“ sind, muss zwangsläufig frustrieren und beeinträchtigt das Lernen. Lernen bedeutet, dass sich neue neuronale Verknüpfungen in der Großhirnrinde herausbilden. Diese neuronalen Verknüpfungen wer-

den stark von Botenstoffen aus dem Emotionszentrum im limbischen System beeinflusst. Negative Gefühle wirken wie eine Bremse für die Herausbildung von neuen neuronalen Verknüpfungen. Wenn der Frust oder die Angst groß ist, „fährt“ das Nachdenken mit angezogenen Bremsen. Umgekehrt unterstützen positive Emotionen das Lernen. Dabei muss es nicht gleich zu Begeisterungstürmen kommen. Es genügt schon der Fokus auf und das Reden über das Gelingende, über das „Starke“. Das bewirkt Wertschätzung und Anerkennung – und zwar nicht als undifferenziertes Lob, sondern als ganz konkrete Aussage über etwas, das gelingt.

Selbst bei massiven Leistungsproblemen von Schüler/-innen sind immer auch kleine positive Entwicklungen vorhanden. Sogar wenn eine Schularbeit einmal so richtig „danebengeht“, gibt es Teile dieser Arbeit, wo die Leistung vergleichsweise besser war. Diese zu thematisieren und den Schüler/die Schülerin zu fragen, was beim Erbringen des besseren Leistungsteils anders war, kann positive Energie freisetzen.

Um möglichen Missverständnissen vorzubeugen: Es geht hier nicht darum, dass Pädagog/-innen und Eltern ihre Kinder zu wenig loben oder die Dinge nicht positiv betrachten. Schon gar nicht ist hier „Schönreden“ gemeint oder ein „verordnetes Positivdenken“ im Sinne von „das Glas ist halbvoll“. Es geht um die konsequente Unterschiedsfokussierung, um kleinere und größere positive Entwicklungen zu erkennen und zu nutzen, damit sich das Gelingen ausweiten kann, damit Stärken gestärkt und geschätzt werden.

Wertschätzen statt Beschämen

In der eigenen Stärke zu sein, ist die beste Voraussetzung für gelingende Bildung. Und diese steht jedem Kind zu. Dass ein bloßes Vermitteln und Verteilen von faktenkonzentrierten Bildungsinhalten und Wissen nach dem Gießkannenprinzip dabei nicht förderlich ist, versteht sich von selbst. „Stärken-Schatzsuche“ und „Wertschätzen statt Beschämen“ statt tunnelblickmäßigem Erfüllen eines (überholten) Fächerkanons sollten die Basis für eine gute – nämlich Selbstwirksamkeit fördernde – Bildung(spolitik) sein.

Apropos Beschämung: Erinnern Sie sich noch, als Sie selbst zur Schule gegangen sind? Gab es da vielleicht einmal Situationen, in denen Sie am liebsten im Erdboden versunken wären, weil ein Lehrer oder eine Lehrerin etwas zu Ihnen gesagt hat, das Ihnen die buchstäbliche „Schamesröte“ ins Gesicht getrieben hat? Oder wurden Sie vor der ganzen Klasse lächerlich gemacht und wollten deshalb gar nicht mehr in die Schule gehen? Oder bekamen Sie unerklärliche Bauchschmerzen, wenn Stunden mit einem bestimmten Lehrer oder einer bestimmten Lehrerin auf dem Plan standen?

Wenn Schule „zum Kotzen“ ist

Beschämung in der Schule war nicht nur zu „Ihrer“ Zeit ein Thema und vielerorts akzeptierte Disziplinierungsmaßnahme. Bis heute hat sich daran nichts Prinzipielles geändert. Nach wie vor werden Kinder und Jugendliche von Lehrer/-innen beschämt (und umgekehrt!). Physiologisch gesehen ist die akute Schamreaktion ähnlich einer Panikattacke: Das Gesicht läuft rot an, Puls und Blutdruck steigen, ein Abwehr- oder Fluchtimpuls macht sich bemerkbar. In diesem Zustand ist man geistig alles andere als aufnahme- und lernfähig. Wenn so etwas regelmäßig passiert, wird die Angst vor der Beschämung zum Dauerzustand – womöglich begleitet von körperlichen Symptomen wie Kopfschmerzen, Übelkeit, Erbrechen oder Durchfall. Das sind denkbar ungünstige Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen und den Erwerb von Bildung.

Der beste Schutz vor Beschämung ist ein gesundes Selbstbewusstsein. Dessen Entwicklung beginnt bereits sehr früh im Elternhaus. Kinder, die ihre Eltern als wertschätzend und wohlwollend erfahren und von ihnen vermittelt bekommen, dass sie so wie sie sind „okay“ sind, können ein gutes Selbstwertgefühl entwickeln. Kindern, die dies im Elternhaus nicht erleben, fehlt dieser Schutz. Sie internalisieren schon in ihren ersten Lebensjahren eine Art „internen Richter“ und sind für Beschämungen viel anfälliger. Lehrer/-innen können die Entwicklung eines gesunden Selbstwertgefühls bei Kindern unterstützen, indem sie sich wertschätzend verhalten und achtsam kommunizieren – sowohl im Lob als auch in der Kritik.

Ein weiterer Schutz vor Beschämung liegt in der Sensibilisierung und verstärkten Bewusstseinsbildung bei Pädagog/-innen. Es ist davon auszugehen, dass die große Mehrheit der Lehrer/-innen nicht intentional beschämen, also keine „Beschämer/-innen“ sind. Es fehlt ihnen einfach an Bewusstsein und Achtsamkeit, vor allem im Hinblick auf die verwendete Sprache. Durch den unbedachten Gebrauch von bestimmten Wörtern und Äußerungen kommt es zu Zuschreibungen und Bloßstellungen, die ganz und gar nicht (oder selten) mit Absicht geschehen. Fazit: Es braucht nicht eine neue Didaktik, sondern einen neuen Blickwinkel – und eine verbesserte Beziehung zwischen Schüler/-innen und Pädagog/-innen.

Literaturtipps für besonders Interessierte

Baer, U./Frick-Baer, G.: *Vom Schämen und Beschämtwerden*. Beltz, Weinheim 2008

Haas, D.: *Das Phänomen Scham. Impulse für einen lebensförderlichen Umgang mit Scham im Kontext von Schule und Unterricht*. Kohlhammer, Stuttgart 2013

Hafeneger, B.: *Beschimpfen, bloßstellen, erniedrigen*. Brandes und Apsel 2013

Herz, B./Müller, C.: *Angst, Beschämung, Isolation für die Lehrerfortbildung?*, in: *Sozial Extra* 3/2014, S. 39–42

Lueger, G.: *Die Potenzialfokussierte Schule*, 1. Auflage 2014, Wien, ISBN 978-3-902992-01-7

Lueger, G./Wurzrainer, A.: *Die Praxis der Potenzialfokussierten Pädagogik in Schulen*, 1. Auflage 2015, Wien, ISBN 978-3-902992-02-4

Lueger, G./Krämer, J.: *Potenzialfokussierte Pädagogik im Kindergarten und Hort*, 1. Auflage 2016, Wien, ISBN 978-3-902992-03-1

Marks, S.: *Die Scham der Schüler begleiten, ihnen überflüssige Scham ersparen*, in: *Religionspädagogische Hefte: Berufsbildende Schulen* (2011), S. 25–27

Marks, S.: *Von der Beschämung zur Anerkennung*, in: *bildung & wissenschaft*, Oktober 2005, S. 6–13

Schulze, H./Witek, K.: *Beschämung statt Bildung?*, in: *Sozial Extra* 3/2014, S. 50–53

Schweer, M. (Hrsg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion – Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. 2., vollständig überarbeitete Auflage, Wiesbaden 2008

Wertenbruch, M./Röttger-Rössler, B.: *Emotionsethnologische Untersuchungen zu Scham und Beschämung in der Schule*, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (2011) 14:241–257

Wildt, B.: *Schule der Beschämung und der Scham*, in: *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie* (2011) 10:57–68

Über „jedesK!ND“

„jedesK!ND – das Bildungsnetzwerk“ ist eine parteipolitisch unabhängige Plattform mit Sitz in Wien/Österreich. Sie hat sich zum Ziel gesetzt, eine Schule, die jedes Kind in seiner Einzigartigkeit und Freude am Entfalten unterstützt, zu fördern. Die gemeinsame Vision ist eine Schulgemeinschaft, in der Kinder, Eltern, Pädagog/-innen und Direktor/-innen einander wertschätzen und kooperieren. Mitglieder von „jedesK!ND“ sind neben Pädagog/-innen und Bildungswissenschaftler/-innen engagierte Eltern und an Bildung interessierte Menschen. Eine Übersicht über aktuelle Initiativen und Praxisarbeiten von „jedesK!ND“, wie zum Beispiel die „Stärken-Schatzsuche“, findet sich auf www.jedeskind.org unter „Projekte“. Darüber hinaus bietet der Verein spezielle Workshops für Pädagog/-innen zum Thema „Wertschätzen statt Beschämen“ an. Anfragen und Kontakt: office@jedeskind.org.



Der Autor

Peter Hofmann

Facilitator, Achtsamkeitstrainer,
Lektor, Obmann für jedesK!ND

„Die tägliche engagierte Arbeit mit Kindern, die manchmal recht schwierige Kommunikation mit Eltern und das Eingebunden-Sein in eine Institution verlangt Pädagog/-innen sehr viel ab. Wenn Pädagog/-innen gut für Kinder sorgen wollen, müssen sie zuerst gut für sich selbst sorgen können.“

Peter Hofmann

Deutschland hat gewählt: Bildungspolitik in der 19. Legislaturperiode

Im Hinblick auf den neu gewählten Deutschen Bundestag und die bestehenden bildungspolitischen Probleme, wandte sich die Deutsche Kinderhilfe mit ein paar Fragen an die Abgeordneten der verschiedenen Fraktionen im Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung des Deutschen Bundestages.

Lesen Sie hier, was die Fraktionen für die Bildung von Kindern in Deutschland erreichen bzw. verbessern wollen.



Von der **CDU/CSU-Fraktion** antwortete uns **Dr. Dietlind Tiemann MdB**, Berichterstatterin für den Nationalen Bildungsrat, Mitglied im Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung des Deutschen Bundestages.



Von der **FDP-Fraktion** antwortete uns **Nicola Beer MdB**, bildungspolitische Sprecherin der FDP-Fraktion im Deutschen Bundestag, Mitglied im Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung des Deutschen Bundestages.



Von der **Fraktion DIE LINKE** antwortete uns **Birke Bull-Bischoff MdB**, bildungspolitische Sprecherin der Fraktion DIE LINKE im Deutschen Bundestag, Mitglied im Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung des Deutschen Bundestages.



Von der **Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN** antwortete uns **Margit Stumpp MdB**, Sprecherin für Medien- und Bildungspolitik der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN im Deutschen Bundestag, Mitglied im Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung des Deutschen Bundestages.

Frage 1)

In Deutschland verlassen jährlich immer noch zahlreiche Jugendliche die Schule ohne Schulabschluss oder als Analphabeten. Das Armutsrisiko von Kindern mit keinem oder niedrigem Bildungsabschluss ist damit deutlich erhöht. Insbesondere sozial schwache Familien fühlen sich oft alleingelassen, weil sie außerschulische Therapien z. B. bei einer bestehenden Legasthenie oder Dyskalkulie nicht finanzieren können. Der boomende Nachhilfemarkt ist darüber hinaus ein Zeichen für das Versagen unseres Schulsystems.

Welche Maßnahmen werden Sie zur Lösung des Problems umsetzen?

Antwort von **Dr. Dietlind Tiemann:**

Alle Kinder in Deutschland sollen unabhängig von Herkunft, Einkommen oder Bildungsstand der Eltern die beste verfügbare Bildung erhalten. Daher unterstützen wir gleichermaßen leistungsschwache sowie leistungsstarke Schülerinnen und Schüler. Begleitend auf diesem Weg ist die Einführung eines Rechtsanspruchs auf außerschulische Betreuung/Ganztagsbetreuung. Eine qualitative Ausgestaltung dieses Angebots der Betreuung erhöht die Bildungschancen gerade für all jene Kinder, denen die Eltern nicht bei den Hausaufgaben helfen können. Als zuständige Berichterstatterin liegt mir dieses Thema ganz besonders am Herzen. Wir als CDU/CSU-Bundestagsfraktion halten darüber hinaus am Ziel fest, die Zahl der Schulabbrecher spürbar und dauerhaft zu reduzieren,

etwa durch eine bessere Vernetzung zwischen Bildung und Wirtschaft. Darüber hinaus brauchen wir in der Gesellschaft eine Atmosphäre der Motivation und Bestärkung der Kinder. Wer fleißig lernt kann in Deutschland weit kommen – dieser Aufstiegsgedanke durch Bildung wird nicht mehr ausreichend vermittelt.

Antwort von Nicola Beer:

Bildung ist die Grundlage für ein selbstbestimmtes Leben. Denn nur ein Mensch, der gelernt hat seine Welt zu verstehen, wird darin auch seinen eigenen Weg finden. Obwohl Bildung wesentlich über die Zukunftschancen der Menschen bestimmt, wird sie von staatlicher Politik vernachlässigt: Marode Schulgebäude, veraltete Ausstattung, häufige Unterrichtsausfälle, Abhängigkeit des Bildungserfolgs vom sozialen Status der Eltern und mittelmäßiges Abschneiden deutscher Schüler in internationalen Vergleichsstudien – all das ist Realität. Wir Freie Demokraten wollen das ändern. Damit jeder sein volles Potenzial ausschöpfen kann, wollen wir jedem Einzelnen ein Leben lang die weltbeste Bildung ermöglichen. Wir wissen: Das ist ein großes Ziel. Aber wir meinen: Es lohnt sich! Daher setzen wir uns dafür ein, dass modernste Bildung in Deutschland zum Standard statt zum Privileg wird. Wir wollen, dass Deutschland bis 2030 wieder in allen Bildungsrankings zur Spitze gehört und Maßstäbe setzt. Deshalb fordern wir eine umfassende Modernisierung des Bildungssystems sowie eine Reform des Bildungsföderalismus.

Dabei muss es eine stärkere individuelle Förderung geben. Jedes Kind hat Talente und Potenziale, diese gilt es zu befördern und gleichzeitig an vorhandenen Schwächen zu arbeiten. Je frühzeitiger hiermit angefangen wird, desto besser, denn schon in den ersten Lebensjahren wird die Basis für die weitere Bildungsbiografie gelegt.

Daher setzen sich die Freien Demokraten für mehr Investitionen in die frühkindliche Bildung ein. Krippen und Kindergärten sind für uns Bildungseinrichtungen, nicht nur Betreuungsort. Hier können Erzieherinnen und Erzieher in Zusammenarbeit mit den Eltern eine passende Förderung sicherstellen und wo notwendig auch ergänzend tätig werden. Gerade Kinder ohne ausreichende Anregungen im Elternhaus – wie etwa für das Entdecken, Ausprobieren, Begreifen, Spielen, Wiederholen, Selbstvertrauen fassen – haben hier die Chance sich mit allen ihren Stärken zu entwickeln. Das ist eine wichtige Grundlage für den schulischen Bildungsweg sowohl im Hinblick auf Fähigkeiten und Kenntnisse, Sozialverhalten und Motorik als auch in Punkto Selbstbewusstsein und Motivation. So gelingt für alle Kinder der Übergang in die Schule besser und wird Frustrationserlebnissen vorgebeugt, die häufig mit zu den Gründen für spätere schlechte Lernleistungen oder gar Schulabbrüche zählen.

Deshalb müssen Krippen und Kindergärten besser unterstützt werden bei Personal, Ausstattung und pädagogischer Arbeit. Multiprofessionelle Teams, etwa unter Einbeziehung von Logopäden oder Bewegungstherapeuten, gehören für uns dazu. Ferner ist im letzten Kindergartenjahr die Zusammenarbeit mit den übernehmenden Grundschulen entscheidend.

Darüber hinaus müssen die Grundschulen mehr in den Fokus unseres Bildungssystems. Sie legen die weitere Grundlage für die Bildungskarriere unserer Kinder. Gerade hier müssen wir den aktuellen Lehrkräftemangel entschieden beenden, ausreichende Ganztagsangebote machen und den richtigen Rahmen für eine qualitätsvolle Bildungsarbeit gewährleisten.

Wir setzen uns für eine neue Schul- und Lernkultur ein. Unsere Kinder haben das Recht darauf, Wissen vermittelt zu bekommen und zu lernen, dass Leistung und Lernen sich lohnen. Lernen und gute Noten können sogar Spaß machen, wenn individuell gefördert wird und klar ist, dass Prüfungen keine Verurteilung, sondern eine Überprüfung des Wissensstandes sind.

Dabei können die neuen pädagogischen Instrumente der digitalen Bildung helfen, angefangen bei der Diagnose von Lernständen und Lernschwierigkeiten bis hin zu pädagogischem Material und Möglichkeiten individueller Förderung durch speziell zugeschnittene Lernprogramme. Gerade für die von Ihnen angesprochenen Fälle von Legasthenie und Dyskalkulie hat die erziehungswissenschaftliche Forschung in Zusammenarbeit mit der Medizin hervorragende Instrumente entwickelt, die allen Schulen zur Verfügung stehen sollten. Rechtzeitig eingesetzt könnte so Leserechtschreibschwächen und Dyskalkulie erfolgreich begegnet werden, so dass sie nicht den gesamten weiteren Bildungsweg belasten. Dazu gehört auch, außerschulische Unterstützung und Behandlung bei sich abzeichnenden Beeinträchtigungen und Behinderungen frühzeitiger auf Kosten der Krankenkassen zu ermöglichen. Ein derartiger präventiver Ansatz ist nicht nur wichtig für die Bildungserlebnisse des Kindes, sondern auch gesamtgesellschaftlich sinnvoller als erst dann aktiv zu werden, wenn Störungen sich voll ausgeprägt haben und eine Behandlung schwieriger und kostenintensiver ist.

Ferner brauchen Kinder mit schlechten Lernleistungen und Motivationsproblemen kleinere Schulen und beständige Lerngruppen mit festen Bezugspersonen bei den Lehrkräften. Wir halten daher die Entwicklung, spezialisierte Hauptschulen und mancherorts sogar Realschulen abzuschaffen und durch immer größere Gesamtschulen zu ersetzen, für sehr problematisch. In Schulen mit zum Teil über tausend Schülerinnen und Schülern sind solche Kinder meist im wahrsten Sinne des Wortes „verloren“. Ihre Probleme werden schlechter gesehen und angegangen, auch weil der Einzelne schnell in der Masse „abtauchen“ kann. Hier können kleine Gruppen an spezialisierten Schulen in der Regel besser, weil individueller helfen, auch weitergehende Schulabschlüsse zu erreichen.

Darüber hinaus ist es wichtig, dass die weiterführenden Schulen mit Ausbildungsbetrieben in ihrer Umgebung zusammenarbeiten. Sinnvolle Berufspraktika, eine rechtzeitige Berufs- und Studienorientierung auf der Basis einer Neigungs- und Kompetenzfeststellung in Klasse 7/8 schaffen die Voraussetzung für einen guten Übergang in Ausbildung oder Studium. Wo im weiteren Ausbildungsverlauf in Berufsschule oder Betrieb Probleme auftauchen, die zu einem Ausbildungsabbruch führen können, sollte die punktuelle Begleitung und Beratung durch pädagogische Spezialisten erfolgen.

Zudem ist noch zu wenig bekannt, dass ein fehlender Schulabschluss auch parallel zu einer Berufsausbildung nachgeholt werden kann. Handwerk und Gewerbe bieten so in Zusammenarbeit mit den Berufsschulen eine wichtige Möglichkeit, auch noch zu einem späteren Zeitpunkt erfolgreich in den Beruf einzusteigen. Wir sollten alles daransetzen, mit einer Kultur der „zweiten oder auch dritten Chance“ jedem in unserer Gesellschaft Teilhabe und Selbstbestimmung zu ermöglichen.

Antwort von **Birke Bull-Bischoff:**

Jedes Kind und jeder Jugendliche verdient die Chance, seine Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entfalten. Durch Armut wird ihnen dieses Recht genommen. Da Armut viele Gesichter hat – nicht alle Betroffenen sind im Hartz IV-Bereich – gibt es viele Stellschrauben, die anzupacken sind, die wir als Opposition fordern: Gebührenfreiheit in der Bildung, Stärkung der Schulen durch Verbesserung der Rahmenbedingungen, damit sie ihrer Aufgabe der Vermittlung von Grundbildung wieder gerecht werden können, die Verankerung eines Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung, Stärkung der Jugendberufshilfe und der Jugendsozialarbeit.

Kindergeld und Unterhaltsvorschuss sollten nicht mehr auf Hartz-IV-Leistungen angerechnet werden. Das würde vielen Familien und Kindern helfen, die von Armut betroffen sind. Das BAföG muss armutsfest werden. Daneben fordern wir Linke eine Mindestausbildungsvergütung von 80 Prozent der durchschnittlichen Ausbildungsvergütungen und den Ausbau assistierter Ausbildung. Löhne, von denen man leben kann, und Sozialleistungen, die vor Armut schützen. Der Mindestlohn muss rauf auf 12 Euro die Stunde und wir brauchen eine Kindergrundsicherung. Systematische Niedriglohnbeschäftigung in Form der Leiharbeit muss abgeschafft werden und die Möglichkeit der sachgrundlosen Befristung ist zu streichen.

Antwort von **Margit Stumpp:**

Gemeinsame Antwort zu 1) und 2)

Wir wollen endlich das unsägliche Kooperationsverbot abschaffen, weil es dringend benötigte Investitionen in die Bildung verhindert. Diese brauchen wir jedoch dringend, um endlich den Bildungserfolg und die Zukunftschancen der jungen Menschen vom sozialen Status der Eltern zu entkoppeln. Es ist beschämend für ein so reiches Land wie das unsere, dass die Zukunftschancen der Kinder und Jugendlichen so eng mit der sozialen Herkunft verbunden sind und es so wenig Durchlässigkeit gibt. Hier könnten mehr und bessere Ganztagschulen helfen, die mit mehr Zeit und Personal sowie mithilfe von interdisziplinären Teams individuelle Förderung realisieren.

Die Bundesregierung versucht gerade, das Kooperationsverbot ein wenig zu lockern. Ob das klappt, steht noch in den Sternen. Weder im Bundesrat noch im Bundestag ist die erforderliche 2/3-Mehrheit für diese Verfassungsänderung gesichert.

Wir hingegen wollen einen Kooperationsparagrafen im Grundgesetz schaffen. Dieser eröffnet Bund und Ländern die Möglichkeit einer dauerhaften und nachhaltig finanzierten Zu-

sammenarbeit in der Bildungspolitik und könnte die Schulen endlich aus der Kreidezeit herausführen.

Außerdem kämpfe ich für eine Ausbildungsgarantie: Mit dem Schulabschluss steht Jugendlichen die Welt offen – sollte sie zumindest. Wir wollen allen jungen Menschen einen Weg in ihre Zukunft ebnen, ohne dass sie in Sackgassen landen. Zehntausende junge Menschen, die eigentlich eine Ausbildung anfangen wollten, landen jährlich im „Übergangssystem“. Das ist volkswirtschaftlicher Un- und bildungspolitischer Irrsinn. Das darf so nicht weitergehen.

Die Idee der grünen Ausbildungsgarantie: Jede und jeder Jugendliche soll direkt nach der Schule eine anerkannte Berufsausbildung beginnen können. Das heißt, jedeR erhält bis spätestens zum 30. September verbindliche Angebote für einen Ausbildungsplatz. Die staatliche Ergänzung des dualen Systems verschiebt sich von parallelen Angeboten hin zur gezielten Förderung im Betrieb. Durch den Ausbau der Assistierten Ausbildung und ausbildungsbegleitender Hilfen schaffen mehr Jugendliche den direkten Übergang in die betriebliche Ausbildung.

Frage 2)

Um ein Ende des Bildungsflickenteppichs in Deutschland einzuleiten und die aktuellen bildungspolitischen Herausforderungen meistern zu können, wird zunehmend der sog. kooperative Bildungsföderalismus gefordert, der mit einer Lockerung bzw. Aufhebung des im Grundgesetz verankerten Kooperationsverbots einhergehen soll.

Wie ist Ihre Position hierzu?

Antwort von **Dr. Dietlind Tiemann:**

Die teilweise bestehende Unvereinbarkeit der Bildungsstandards, Schulformen und Abschlüsse ist ein unhaltbarer Zustand. Schulbildung ist nach der Ordnung des Grundgesetzes allerdings Ländersache und sollte es bleiben. Dies gilt umso mehr für die inhaltliche Verantwortung der schulischen Bildung. Die Kultusministerkonferenz hat bis heute keine überzeugenden Lösungen zur besseren Vereinbarung von Qualität, Vergleichbarkeit und Transparenz der Bildungssysteme gefunden. Daher setze ich mich für die zügige Einrichtung eines „Nationalen Bildungsrates“ ein. Dieses Gremium wird konkrete Vorschläge für diesen Dreiklang – Qualität, Transparenz, Vergleichbarkeit – unterbreiten. Entscheidend ist aus meiner Sicht, dass wir „Bildungspraktiker“, die mitten im Berufsalltag stehen, einbeziehen und ihren Erfahrungen ein Gewicht und eine Stimme verleihen.

Antwort von **Nicola Beer:**

Wir Freien Demokraten halten eine grundlegende Reform unseres Bildungsföderalismus für notwendig. Dazu wollen wir Investitionen in Bildung zu einer prioritären gesamtgesellschaftlichen Aufgabe machen. Die umfassende Modernisierung unseres Bildungssystems, wie wir sie anstreben, würde Länder und Kommunen allein überfordern. Bei der anstehenden Grundgesetzänderung legen wir jedoch Wert darauf, dass

nicht nur in Bauten und Ausstattung, sondern auch in Qualität bei Lehrkräften, Lehrinhalten und Ganztagsangeboten investiert wird.

Dazu gehört für uns, dass bundesweite Bildungsstandards überall in Deutschland umgesetzt werden. Das erleichtert die Mobilität zwischen den Bundesländern und gibt Verlässlichkeit für den weiteren Weg in Ausbildung und Studium. Gerade Schulabschlüsse müssen daher über einheitlich auf der Basis dieser bundesweiten Bildungsstandards gestellten Abschlussprüfungen vergleichbarer werden, ohne dass es eine Angleichung nach unten gibt.

Zudem gehört für uns mehr Eigenständigkeit der Schulen zur notwendigen Qualitätsoffensive Schule. Wie die PISA-Studie zeigt, erzielen Kinder an Schulen mit größerer Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheit deutlich bessere Leistungen. Denn wer eigene Entscheidungshoheit bei Organisation, Budget, Profilbildung und Personal besitzt, übernimmt auch engagiert Verantwortung und kann für beste Ergebnisse sorgen. Daher sollen Schulen selbst über ihren Haushalt, ihr Profil und ihr Personal entscheiden können. Die bundesweit einheitlichen Bildungsstandards geben das Ziel vor, sich am Niveau der besten Bildungseinrichtungen der Welt zu orientieren. Ob die einzelne Schule sie erreicht, wird geprüft und transparent gemacht. Um die Standards erreichen zu können, müssen Schulen durch exzellente Fortbildungen bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung unterstützt werden. Schulen mit besonderen Problemen, Schulen in Brennpunkten und Schulen, die noch hinter den Ergebnissen vergleichbarer Schulen zurückbleiben, müssen besonders unterstützt werden, beispielsweise hinsichtlich der Lehrer-Schüler-Relation. Um es Eltern und Schülern leichter zu machen, die für sie passende Schule zu finden, wollen wir eine transparente Evaluation der einzelnen Schulen und Lehrer ermöglichen und dabei eng mit Eltern und Schülern zusammenarbeiten. Die Ergebnisse der Qualitätsanalyse und der Lernstandserhebungen sollen anschließend durch die Schulen im Internet veröffentlicht werden.

Antwort von **Birke Bull-Bischoff:**

Wir fordern das Grundgesetz dahingehend zu ändern, dass das bestehende Kooperationsverbot zwischen Bund und Ländern vollständig aufgehoben und eine Gemeinschaftsaufgabe Bildung verankert wird. DIE LINKE kämpft seit langem für die Herstellung von Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit im Bildungssystem sowie für die Abkopplung des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft. Gute Bildung für alle ist ein gesamtgesellschaftliches Anliegen und muss auch so finanziert werden – von Bund, Ländern und Kommunen kooperativ.

Wir brauchen u. a. gemeinsame gleiche Bildungsstandards und Bildungsziele, gleiche soziale Rahmenbedingungen, bundesweit geltende Regelungen für die Anerkennung von Abschlüssen und für Zugangsvoraussetzungen. Wir wollen vor allem in die Herstellung gleicher Rahmenbedingungen an den Schulen und den Ausbau von Ganztagschulen investieren. Inklusive Bildung, Digitalisierung und die Ausstattung von Bildungseinrichtungen mit modernen Lehr- und Lernmitteln erfordern eine dauerhafte Mitfinanzierung durch den Bund.

In ländlichen Gebieten oder in sozialen Brennpunkten wird deutlich mehr Geld benötigt. Deshalb sollen die finanziellen Mittel nicht pauschal, sondern bedarfsorientiert vergeben werden.

Eine Möglichkeit wäre, ein Bundesbildungsrahmengesetz zu entwickeln, in dem u. a. die Regelung der Zuständigkeiten und des Zusammenwirkens von Bund, Ländern und Kommunen, Grundsätze der Bildungsfinanzierung und zur Sicherung materieller, personeller Rahmenbedingungen sowie zu Bildungszielen, gemeinsame gleiche Bildungsstandards und Rechtsansprüche festgelegt werden.

Antwort von **Margit Stumpp:**

Siehe gemeinsame Antwort zu 1) und 2)

Frage 3)

Im heutigen digitalen Zeitalter ist die Vermittlung und Förderung von Medienkompetenz in der Schule für Kinder und Jugendliche unverzichtbar. Eine aktuelle Studie des Monitors Lehrerbildung hat jedoch gezeigt, dass die angehenden Lehrkräfte jeglicher Schulformen und Fächer heutzutage vielerorts ihr Studium abschließen können, ohne den pädagogisch sinnvollen Einsatz digitaler Medien im Unterricht erlernen zu müssen – das Thema ist meist optionaler Studieninhalt.

Welche Möglichkeiten sehen Sie, diesen Missstand zu beheben?

Wie bewerten Sie diesbezüglich den Erfolg der „Qualitätssoffensive Lehrerbildung“?

Geht der „DigitalPakt Schule“ in die richtige Richtung und wie können dadurch konkret Schritte zur Verbesserung der geschilderten Problematik erzielt werden?

Antwort von **Dr. Dietlind Tiemann:**

Die Bundesländer (Bildungs- und Wissenschaftsminister) und Hochschulen sehe ich in der Pflicht, die Lehrerbildung an die nun auch nicht mehr ganz neuen Herausforderungen und Möglichkeiten der Digitalisierung anzupassen. Dort gibt es in der Tat Nachholbedarf. Aber auch für die bereits aktiven Lehrerinnen und Lehrer müssen geeignete Weiterbildungsangebote geschaffen werden. Sorgen bereitet mir die unkontrolliert wachsende Anzahl von Quereinsteigern in den Schulen.

Die „Qualitätssoffensive Lehrerbildung“ ist ein wichtiger Baustein, bei dem der Bund gemeinsam mit den Ländern an einem Strang zieht. Dieses Programm werden wir bis zum Jahr 2023 fortführen, müssen aber gleichzeitig weiterhin eine enge inhaltliche Begleitung gewährleisten, die sich an den konkreten Bedürfnissen orientiert. Die stärkere Gewichtung bei der Vermittlung digitaler Kompetenzen halte ich für zwingend erforderlich.

Beim DigitalPakt Schule wird es darauf ankommen, dass die Länder ihren darin vereinbarten Pflichten nachkommen und ihre jeweilige Lehrerbildung zukunftsfest machen. Kin-

der und Jugendliche wollen und sollen einen kompetenten Umgang mit digitaler Technologie erlernen, ohne dass die Kerninhalte in der Folge vernachlässigt werden. Ohne die Grundlagen etwa in Deutsch und Mathematik geht es nicht. Die digitalen Möglichkeiten sind das Instrument und nicht der Inhalt des schulischen Lernens.

Antwort von **Nicola Beer:**

Bereits heute bestehen vielfältige Möglichkeiten, digitale Medien im Unterricht zu nutzen und die Digitalisierung des Bildungsbereiches als Chance zu begreifen. Vor diesem Hintergrund ist der Einsatz digitaler Systeme nahezu in allen Altersstufen verantwortbar und soll dabei nicht Primärerfahrungen ersetzen. Ein solcher Einsatz wird überwiegend punktuell sein, analog der Verwendung von Büchern und Arbeitsblättern im Unterricht. Kinder sollen entsprechend ihrer Entwicklung und unter Berücksichtigung der fachwissenschaftlichen Erkenntnisse an den Gebrauch von digitalen Geräten herangeführt werden, um den verantwortungsvollen Umgang zu lernen und die notwendigen Kompetenzen im Bereich der Medienbildung und -nutzung zu erwerben. Dabei sollen unsere Lehrkräfte den Kindern Lust an Fortschritt und Technik ebenso vermitteln können, wie dazu beitragen, sich mündig den Problemlagen zu stellen. Dies ist gerade mit Blick auf die Berufsschulen, die sich zudem der Veränderung der Berufsbilder und der Arbeit 4.0 widmen müssen, unabdingbar.

Digitale Bildungsangebote und anwendungsorientierte E-Learning-Programme müssen daher fester Bestandteil der Lehrerbildung sein, sodass die Lehrkräfte im Umgang mit und zum Einsatz von neuen digitalen Medien befähigt und darin unterstützt werden. Unabdingbare Voraussetzung ist die sachgerechte psychologisch-didaktische und fachdidaktische Aus- bzw. Weiterbildung der Lehrkräfte für den Einsatz digitaler Medien.

Deshalb setzen wir uns für eine diesbezügliche Lehrerfortbildungsoffensive und eine Reform der Lehrerbildung ein. Alle Lehrkräfte müssen so schnell wie möglich darin ausgebildet sein, die Zusammenhänge in der digitalen Welt zu kennen und erläutern zu können, digitale Lehr- und Lernmaterialien im Unterricht zielgerichtet einsetzen und den Jugendlichen Medienkompetenz vermitteln zu können.

Dass die Qualitätsoffensive Lehrerbildung in diesem Zusammenhang nun auch mit dem Schwerpunkt Digitalisierung weitergeführt werden soll, ist ein gutes Zeichen, doch noch lange nicht ausreichend. Der Fokus muss schon im Studium gelegt werden, denn ob und wie Medienbildung eine Rolle spielt, hängt vom einzelnen Dozenten und der jeweiligen Studienordnung ab. Gerade hier braucht es eine sehr viel stärkere Verpflichtung.

Es ist außerdem zweifelhaft, ob die investierten Mittel in der zweiten Förderrunde der Qualitätsoffensive Lehrerbildung ausreichen. Die geplanten 64 Millionen sind Ansätze zur Unterstützung der Länder im Rahmen des Bund-Länder-Staatsvertrages, die Länder müssen jedoch dafür sorgen, dass die KMK-Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ auch umgesetzt wird.

Hier sehen wir die Länder in der Pflicht, eigene Projekte anzustoßen und nicht nur auf Initiativen vom Bund zu warten. Die Schulträger haben Schulen zum Teil schon gut ausgestattet, jedoch haben die Länder Schwierigkeiten, die Infrastruktur aufrechtzuerhalten. Auch Fort- und Weiterbildung von Lehrern müssen von den Ländern viel stärker vorangetrieben werden. Sie sollten sich in einem Staatsvertrag verpflichten, ihr Lehrpersonal in den nächsten Jahren mittels einer Fortbildungsoffensive dahingehend weiterzubilden, dass die Infrastruktur auch tatsächlich eingesetzt und genutzt wird.

Der „DigitalPakt Schule“ geht in die richtige Richtung, aber er ist uns zu wenig ambitioniert und kommt zu spät. Trotz jahrelanger Diskussionen ist die Finanzierung bei Bund, Ländern und den Schulträgern auf kommunaler Ebene immer noch nicht gesichert. Die Bundesregierung und die Landesregierungen verschlafen hier die Zukunft einer ganzen Schülergeneration. Zudem droht ein erneuter Flickenteppich, da nicht über alle drei Ebenen gemeinsam zielgerichtet und zügig genug vorgegangen wird. Um unser Bildungssystem digital auf internationales Niveau zu heben und damit die Bildungschancen für alle Kinder und Jugendlichen in einer digitalen und globalisierten Welt zu sichern, muss jetzt sofort umfassend modernisiert werden: bei der Ausstattung aller Schulen inklusive Breitbandanschluss und WLAN, bei den Lehrplänen, Lehr- und Lernmaterialien sowie in der Lehreraus- und -weiterbildung. Alle diese Bereiche müssen Hand in Hand gehen, denn sie bedingen sich gegenseitig.

Ferner brauchen die Schulen eine bessere Unterstützung bei der Umsetzung von Digitalisierungskonzepten vor Ort und technisches Fachpersonal zur Pflege und Sicherung der digitalen Infrastruktur (Anschlüsse, Geräte, Netzwerke und Software).

Zudem sollten die Schulen eigenständig entscheiden können, ob sie mit mobilen Endgeräten im Schuleigentum oder unter Einbindung von im Eigentum der Schülerinnen und Schüler stehenden mobilen Endgeräten arbeiten („Bring your own device“). Damit letzteres für alle Kinder möglich ist, gilt es, die Anschaffung solcher Geräte über das Bildungsweg- und Teilhabe-Paket sicherzustellen.

Antwort von **Birke Bull-Bischoff:**

Bildung in einer durch Digitalisierung und Mediatisierung beeinflussten Welt benötigt eine umfassende Medienbildung und entsprechende Rahmenbedingungen der jeweiligen Bildungsbereiche und Lernumgebungen. Medienkompetenz ist für einen selbstbestimmten, kritischen und partizipativen Umgang mit Medien eine Grundvoraussetzung. Sie ist die Basis jedes Einzelnen für eine soziale, gesellschaftliche und berufliche Teilhabe in einer digitalisierten Welt. DIE LINKE tritt dafür ein, Medienbildung in den Lehr- und Bildungsprogrammen der Bundesländer verpflichtend zu verankern. Umso wichtiger ist auch eine verbindliche Vermittlung und Förderung von Medienpädagogik in der Lehreraus- und -weiterbildung. Denn an einigen Hochschulen reicht das Angebot derzeit nicht für alle Lehramtsstudierenden aus, um medienpädagogische Kompetenzen zu erwerben. Der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“

fehlt es da leider an Breitenwirkung und sie bleibt ein Leuchtturmprojekt. Doch gerade dafür bedarf es einer flächendeckenden nachhaltigen Verankerung solcher Studieninhalte mit verbindlichen Standards. Inwiefern der DigitalPakt Schule im Zusammenspiel mit der Strategie der Länder „Bildung in der digitalen Welt“ nachhaltig an allen Schulen seine Wirkung entfalten kann, bleibt abzuwarten.

Antwort von Margit Stumpp:

Eines vorweg: Digitale Medien können den Unterricht bereichern und ergänzen, sind aber kein Allheilmittel. Der geeignete Einsatz und das fachkundige Anleiten durch Lehrer*innen sind dabei fundamental. Technik muss der Pädagogik folgen.

Schule hat die Aufgabe, junge Menschen zu einem selbstbestimmten, kompetenten und sozial verantwortlichen Umgang mit ihrer Umgebung zu befähigen, auch und gerade in der digitalen Welt. Neben der passenden Infrastruktur an Schulen sind auch fachdidaktische Konzepte notwendig. Die zentralen Fragen lauten: Welche Kompetenzen müssen junge Menschen erlernen, um sich in einer rasant veränderten Wirklichkeit zurechtzufinden und den digitalen Wandel nachvollziehen und selbst gestalten zu können? Und: Welche Voraussetzungen müssen eigentlich erfüllt sein, damit Lehrkräfte diese Fertigkeiten kompetent vermitteln können?

Beide Antworten bleibt Bildungsministerin Karliczek schuldig und scheitert darüber hinaus gerade am DigitalPakt Schule. Denn während unsere Nachbarn in Skandinavien und dem Baltikum seit Jahren die Schule der Zukunft gestalten, verliert sich die Bundesrepublik im föderalen Hickhack und verpasst den Anschluss.

Trotz der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ droht laut MINT-Nachwuchsbarometer weiterhin ein großer Lehrkräftemangel. Die Mittel dafür werden leider nicht vollständig abgerufen, was sehr bedauerlich ist.

Digitale Bildung muss immer auch Medienbildung sein. Sie muss dabei Strategien vermitteln, um Informationen erfassen, den Wahrheitsgehalt prüfen und letztendlich einordnen zu können. Das ist ein dringender Handlungsauftrag an die Politik und schließt auch die entsprechende Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte mit ein.

Hier ist Zusammenarbeit erforderlich: Bund, Länder und Kommunen müssen sich auf eine umfassende politische Strategie verständigen, die föderales Zuständigkeitsgerangel hinter sich lässt.

Frage 4)

Der Anteil der Schulkinder, die Förderschulen besuchen, geht nur sehr langsam zurück; viele Lehrkräfte fühlen sich mit der Inklusion überfordert – von „Schein-Inklusion“ ist die Rede.

Sehen Sie ggf. auf bundespolitischer Ebene Regelungsbedarf, um die Länder bei der Herausforderung einer gelingenden Inklusion zu unterstützen?

Antwort von Dr. Dietlind Tiemann:

Im Mittelpunkt jeder schulischen Arbeit steht das Wohl des einzelnen Kindes, das während seiner Schullaufbahn individuelle Beschulung, Förderung, Begleitung und Unterstützung auf dem Weg zu einer möglichst selbstständigen Teilhabe an der Gesellschaft erfahren sollte. Dazu halten CDU und CSU am Prinzip der Wahlfreiheit fest: Die Eltern sollen aus den vielfältigen Angeboten wählen und über den bestmöglichen Bildungsweg für ihr Kind entscheiden können. Dies kann die Beschulung in der Regelschule sein, aber auch eine Förderschule, eine Förderklasse oder eine andere besondere Fördermaßnahme. Tatsächlich wird hier in einigen Bundesländern ein fataler Weg beschritten: In Brandenburg wurden beispielsweise gut funktionierende Förderschulen geschlossen und der nachgewiesene Bedarf nicht anderweitig gedeckt. Die Zahlen zeigen sogar einen Anstieg der förderbedürftigen Kinder und Jugendlichen. Durch den fast bundesweiten Lehrer- und Erziehermangel verschärft sich die Situation vielerorts dramatisch. Gleichzeitig kann es keine Rosinenpickerei der Länder geben, die gern nach finanzieller Unterstützung des Bundes rufen, sich aber inhaltlich und strukturell nichts vorschreiben lassen wollen. Als geeigneten Impulsgeber sehe ich an dieser Stelle wiederum den „Nationalen Bildungsrat“, der fachlich fundiert und vor allem bundesweit vergleichbar Empfehlungen für gelingende Inklusion erarbeiten soll.

Antwort von Nicola Beer:

Für uns Freie Demokraten müssen auch Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf oder Einschränkungen die bestmögliche Bildung und Förderung erhalten. Denn der Anspruch auf die weltbeste Bildung gilt für alle Kinder. In diesem Sinne ist aus unserer Sicht auch die UNO-Konvention über die Rechte der Menschen mit Behinderung zu verstehen: Das Wohl des Kindes muss im Mittelpunkt stehen und nicht allgemeine gesellschaftliche Vorgaben. Auf das einzelne Kind kommt es an. Das Ziel, Kinder mit Förderbedarf weitgehend in Regelschulen zu integrieren, ist richtig und wird seit Jahrzehnten in Deutschland verfolgt. Das radikale Verständnis einer kompromisslosen Inklusion, wie es vielfach gefordert und betrieben wird, nimmt aber weder auf den Förderbedarf des Einzelnen noch auf die Integrationsfähigkeit von Regelklassen Rücksicht.

Wir setzen uns daher für das sogenannte Zweisäulen-Modell ein, bei dem inklusive Beschulung in Regelschulen neben den Möglichkeiten der Förderschulen besteht. Die völlige Schließung von spezialisierten Förderschulen, in denen Kinder passend zu ihrem Bedarf – ob dauerhaft oder phasenweise – gefördert werden können, ist ein Fehler, da dies oft nicht dem Kindeswohl dient und immer wieder auch gegen den Elternwillen vorgenommen wird.

Gemeinsamer Unterricht soll bestmögliche Förderung aller Schülerinnen und Schüler ermöglichen. Das kann nur dann und dort gelingen, wo die Ausstattung der Schulen und die Ausbildung der Lehrkräfte darauf eingerichtet sind. Wir setzen uns daher für eine qualitativ gestaltete Inklusion ein. Wir fordern verbindliche Qualitätsstandards für den inklusiven Unterricht. Dazu gehört insbesondere, dass genügend

speziell für den jeweiligen Förderschwerpunkt ausgebildete Pädagogen eingebunden sind. Kann ein solcher Standard zum Beispiel wegen fehlendem Fachpersonal, wie Gebärdendolmetscher, oder mangelnder Ausstattung nicht entsprochen werden, können an diesen Schulstandorten keine inklusiven Lerngruppen gebildet werden bis die notwendigen Rahmenbedingungen hergestellt sind. Im Übergang kann die Einrichtung sogenannter Schwerpunktschulen helfen, die Möglichkeiten inklusiver Beschulung qualitativ zu erhöhen. Hierbei werden an verschiedenen Regelschulen unterschiedliche Schwerpunkte bezüglich der verschiedenen Formen von Beeinträchtigungen und Behinderungen eingerichtet, so dass allen Kindern und Eltern, die eine inklusive Beschulung wünschen, eine passende Möglichkeit in Wohnortnähe geboten wird, wenn auch nicht an jeder Schule.

Ferner müssen Regelschulkräfte in Aus- und Weiterbildung auf den Einsatz im inklusiven Unterricht vorbereitet werden und wäre auch in der Ausbildung für Förderschullehrkräfte eine Verbreiterung der Kenntnisse in allen Beeinträchtigungs- und Behinderungsformen jenseits der Spezialisierung auf jeweils zwei Förderschwerpunkte sinnvoll.

Diese Bedingungen herzustellen, ist Aufgabe der Bundesländer und der Schulträger auf kommunaler Ebene. Der Bund sollte jedoch seine Mitsprachemöglichkeiten in der Kultusministerkonferenz nutzen, auf baldige gemeinsame Qualitätsstandards hinzuwirken.

Antwort von **Birke Bull-Bischoff:**

Nach der neuesten Studie des Bildungsforschers Klemm machen manche Bundesländer Fortschritte, doch in einzelnen Bundesländern gehen die Exklusionsquoten (Kinder, die auf eine Förderschule gehen) sogar wieder nach oben, etwa in Bayern. Die Studie verdeutlicht auch, wie regional unterschiedlich der Stand der Umsetzung von Inklusion ist. Die politische Halbherzigkeit in den letzten Jahren zeigt sich auch daran, dass der Rückgang seit 2008 lediglich 0,6 Prozent beträgt. Das ist beschämend wenig, wie ich finde. 2008 gingen 4,9 Prozent aller Kinder auf eine Förderschule, 2017 noch 4,3 Prozent. Umso wichtiger ist es, die Umsetzung inklusiver Bildung endlich als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe zu begreifen. Auch im Bereich der Umsetzung von inklusiver Bildung muss die Kooperation zwischen Bund und Ländern darum ausgebaut und das Kooperationsverbot in der Bildung komplett aufgehoben werden, damit sich der Bund nicht weiter heraushalten kann. Inklusion muss endlich überall umgesetzt werden. Hier zeigt sich einmal mehr, wie wichtig ein kooperativer Bildungsföderalismus wäre. In den letzten Wahlperioden haben wir Linke immer wieder umfassende Forderungen zur Umsetzung von Inklusion für die einzelnen Bildungsbereiche im Bundestag vorgelegt.

Antwort von **Margit Stumpp:**

Behinderte Menschen stoßen in vielen Lebensbereichen auf Barrieren und Ausgrenzung. Im Bildungsbereich landen sie dann oft in Förderschulen, in denen Menschen mit Behinderungen unter sich bleiben. Beides widerspricht der UN-Behindertenrechtskonvention. Wir Grüne im Bundestag treten

für eine inklusive Gesellschaft ein, was auch ein inklusives Schulsystem erfordert. Ich trete daher ein für „Eine Schule für alle“, in der behinderte und nicht behinderte Kinder zusammen lernen und jedeR gemäß seinen/ihren Bedürfnissen und Talenten gefördert wird.

Der Blick in andere Länder wie etwa Finnland zeigt, dass inklusive Bildung allen Kindern und Jugendlichen nützt. Deutschland leistet sich derzeit faktisch voneinander getrennte Schulsysteme mit Regel- und Förderschulen. Das hat vor allem für diejenigen negative Folgen, die eine Förderschule besuchen. Seit Jahren verlassen rund drei Viertel aller Förderschüler*innen die Schule ohne Abschluss. Darüber hinaus schämen sich Kinder und Jugendliche häufig dafür, eine Förderschule zu besuchen. Spätestens mit der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen wurde international deutlich, dass das Recht auf Bildung als allgemeines Recht auf inklusive Bildung zu verstehen ist. Auf die Umsetzung dieses Rechts hin geprüft, wurde die Situation in Deutschland bereits 2015 klar kritisiert. Der Ausschuss der Vereinten Nationen für die Rechte von Menschen mit Behinderungen empfahl eine Strategie und einen Aktionsplan inklusive Zeitplan mit spezifischen Zielvorgaben zum Aufbau eines inklusiven Bildungssystems zu entwickeln: Auf allen Ebenen sind notwendige Finanzmittel und erforderliches Personal zur Verfügung zu stellen. Trennende Strukturen wie Förderschulen müssen endlich zurückgebaut werden.

An Regierungsparteien ergänzend Frage 5)

Gemäß dem aktuellen Koalitionsvertrag soll im Rahmen des bestehenden Teilhabepakets allgemeine Lernförderung auch dann möglich sein, wenn die Versetzung nicht unmittelbar gefährdet ist.

Wann ist mit einer entsprechenden Neuregelung im Bildungs- und Teilhabepaket zu rechnen bzw. wann wird diese voraussichtlich in Kraft treten?

Antwort von **Dr. Dietlind Tiemann:**

Insbesondere Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, die Arbeitslosengeld II, Sozialgeld oder Sozialhilfe erhalten oder deren Eltern den Kinderzuschlag oder Wohngeld beziehen, haben grundsätzlich einen Rechtsanspruch auf Bildungs- und Teilhabeleistungen. Das ist nicht nur richtig und notwendig, sondern mitunter eine Grundvoraussetzung für die Gestaltung einer erfolgreichen Bildungskarriere. Unterstützung bei den Kosten etwa für Mittagessen, Schulbedarf, Sport oder Ausflüge sorgen zudem für ein gleichberechtigtes Aufwachsen. Die Umsetzung des Bildungspakets wird vor Ort in den Kreisen und kreisfreien Städten organisiert. Als ehemalige Oberbürgermeisterin kann ich versichern, dass die Beantragung der Förderung so unbürokratisch wie möglich zu halten ist. Auch an dieser Stelle gilt es, das Ineinandergreifen von Kommunen, Ländern und Bund zum Wohl der Kinder weiter zu verbessern.

Aus Liebe zum Nachwuchs

Ernährungsbildung mit allen Sinnen, viel Spaß und großem Engagement.

„Aus Liebe zum Nachwuchs“ ist Name und zugleich Programm für das soziale Engagement der EDEKA Stiftung. Mit den Projekten sollen Kinder und Jugendliche für eine ausgewogene Ernährung, ausreichende Bewegung und die Verantwortung für sich selbst und ihre Umwelt sensibilisiert werden. Für die EDEKA Stiftung eine echte Herzensangelegenheit.

Weitere Informationen zu den Projekten der EDEKA Stiftung finden Sie unter

www.edeka-stiftung.de

Gemüse- beete für Kids

Anbau und Ernte von eigenem Gemüse in Kindergärten und Kitas für eine nachhaltige Verbesserung der Ernährungsgewohnheiten schon im Vorschulalter.



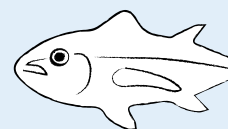
Mehr bewegen – besser essen

Projekttag für Dritt- und Viertklässler, an dem es um ausgewogene Ernährung, mehr Bewegung und wachsende Verantwortung geht.



FIT FÜR mein LEBEN

Projekttag, der Siebt- und Achtklässler motiviert, sich mit ausgewogener Ernährung, Sport und verantwortungsvollem Umgang mit Ressourcen zu befassen.



EDEKA Stiftung

WIR SIND

in rorm