

Das deutsche Bildungssystem auf dem Prüfstand



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.



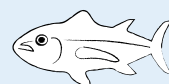
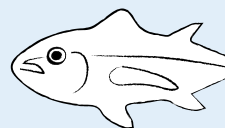
Mehr bewegen – besser essen

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

Liebe Kindervertreter*innen, liebe Freund*innen und Förder*innen der Deutschen Kinderhilfe – Die ständige Kindervertretung, liebe Kinder,

das Recht auf Bildung ist ein fundamentales Menschenrecht. Doch gerade die Corona-Pandemie hat uns wieder einmal deutlich vor Augen geführt, dass dieses in der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ festgeschriebene Recht selbst in unserem hochentwickelten Deutschland leider nicht ausreichend gewährleistet wird. So zeigt die aktuelle Krise, dass Kindern und Jugendlichen der Zugang zur Bildung zeitweise erschwert oder sogar gänzlich verwehrt wurde. Die Folge: Bildungsarmut und wachsende Ungleichheit.

Doch genauer betrachtet bestehen die Probleme unseres Bildungssystems mehr oder weniger schon seit Jahren bzw. Jahrzehnten und haben sich durch die Corona-Pandemie lediglich verschärft. Daher wird die Corona-Krise oft mit einem Brennglas verglichen, durch das die Missstände des Bildungssystems verstärkt hervortreten. Dies betrifft insbesondere die mangelnde Digitalisierung im Bildungsbereich, die in der Pandemie besonders deutlich wurde und daher im vorliegenden Magazin als Schwerpunkt behandelt wird. Freuen Sie sich dazu unter anderem auf Beiträge zur Schule der Zukunft, wie die Herausforderung der Digitalisierung gemeistert werden kann, über die Rechte der Kinder im Zuge der Digitalen Transformation, zu Chancen des Einsatzes von Künstlicher Intelligenz beim Lernen und die Stimme der Kinder. Auch sie sollten selbstverständlich gehört werden. Sie berichten in dieser Ausgabe, wie sie die Zeit der Schulschließungen erlebten, ob bzw. wie das Lernen funktionierte und was sie sich konkret wünschen.

Mit dem Ziel, die beste Bildung für ALLE Kinder zu erreichen, werden – neben der defizitären Digitalisierung – in diesem Magazin auch noch weitere Probleme unseres Bildungssystems unter die Lupe genommen und Lösungsansätze für eine zukunftsfähige Bildung in Kita und Schule vorgestellt. Folgende fünf Aspekte werden dabei genauer auf den Prüfstand gestellt: die frühkindliche Bildung in der Kita, die Chancengerechtigkeit, der Bildungsföderalismus, die Lehrkräftebildung und das Thema Schulverweigerung. Damit ergänzt dieses Magazin unser bereits Ende 2018 erschienenes Heft „Bildung ist MEHR wert!“, welches Sie ebenfalls gerne bei uns beziehen können.

Die beste Bildung für ALLE Kinder – das bedeutet nicht die größtmögliche Anhäufung von Wissen. Bildungseinrichtungen wie Kitas und Schulen sollen Orte sein, wo Kinder mit- und voneinander lernen, wo sie in ihrer Einzigartigkeit wertgeschätzt werden und sich gut und richtig fühlen so wie sie sind, wo sie in der freien Entfaltung ihrer Persönlichkeit, ihrer individuellen Potentiale und ihrer Kreativität bestmöglich unterstützt werden. Dabei gilt es selbstverständlich, Kindern die Kompetenzen und Fähigkeiten zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen, ein selbstbestimmtes, sinn-erfülltes und zugleich glückliches Leben zu führen. Dabei sollte die Förderung des Gemeinschaftssinns und der Bereitschaft für sich, für andere sowie für unsere Erde Verantwortung zu übernehmen und für deren Erhalt einen Beitrag zu leisten, ebenfalls Aufgabe von Bildungseinrichtungen sein.

Kitas und Schulen brauchen jedoch mehr Raum, damit der angeborene Bewegungs- und Entdeckungsdrang der Kinder erhalten bleibt. Sie lernen nicht fürs Leben, indem sie tagtäglich stundenlang im Frontalunterricht sitzen und sich das Einheitscurriculum aneignen müssen. Lernen sollte vielmehr intrinsisch und explorativ gestaltet werden. Kinder brauchen den Raum und die Freiheit, ihre Umwelt zu erleben, zu verstehen und in altersangemessenen, realen Erfahrungsräumen zu lernen. Genau das sollte Schule leisten, doch dafür braucht sie Mut zur Veränderung – zu neuen, innovativen Lernformaten, die unsere Kinder auf die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts vorbereiten und an deren Gestaltung sie aktiv beteiligt werden. Dazu werden wir als ständige Kindervertretung gerne unseren Beitrag leisten.

An dieser Stelle möchten wir uns noch einmal ganz herzlich bei unseren Expert*innen für die großartige Unterstützung bei der Realisierung dieses Magazins bedanken. Ihre Beiträge haben entschieden zum Gelingen dieser Ausgabe beigetragen.

Wir wünschen Ihnen allen eine interessante Lektüre, freuen uns über Ihre Rückmeldung zu diesem Magazin und darauf, mit Ihnen gemeinsam den Bildungsdialog im Sinne der Kinder fortzusetzen.

Herzliche Grüße



Heino Qualmann
Vorstandsvorsitzender



Jan Havemann
stellv. Vorstandsvorsitzender



Yade Lütz
Projektmanagerin Bildung

Inhalt

Seite 1	Editorial
Seite 2	Impressum
Seite 4	Nur eine gute frühkindliche Bildung in der Kita schafft Chancengleichheit im späteren Leben
Seite 6	Bildungserfolg von sozialer Herkunft entkoppeln!
Seite 10	Bildungsungleichheit in der Klassengesellschaft
Seite 14	Brauchen wir ein Ende des Flickenteppichs in der Bildung?
Seite 18	Bildungsföderalismus – Flickenteppich oder Innovationskatalysator?
Seite 24	Digitale Bildungslücken erfolgreich schließen!
Seite 28	Kinderrechte im Zuge der Digitalen Transformation verwirklichen
Seite 32	Geist und Glasfaser: die Corona-Pandemie und die Schule der Zukunft
Seite 36	Bildungsteilhabe und Digitalisierung – Erkenntnisse aus der Corona-Pandemie
Seite 39	Kinder für ihre Zukunft bilden, nicht für unsere Vergangenheit
Seite 42	Künstliche Intelligenz in der Schule
Seite 45	Lesekompetenz und KI
Seite 48	Qualitätsoffensive für die Lehrerbildung: praxisnäher, vernetzter, digitaler
Seite 51	Kinderbefragung zur Bildung in der Corona-Krise
Seite 54	Kinderschutz und Kinderrechte in der Schule – Zur Notwendigkeit von Lehrkräftefortbildungen
Seite 58	Wie Schulverweigerung entstehen kann – ein Fallbeispiel
Seite 60	Präventive Ansatzpunkte gegen Schulverweigerung und Schulabsentismus
Seite 64	Sozialpädagogische Projekte für schulverweigernde Kinder und Jugendliche
Seite 66	Mitten im Betrieb statt abwesend in der Schule: Das Projekt „Anstoß“ in Hildesheim
Seite 69	Wie Bildung gelingt: Ein Plädoyer für lebendige Vielfalt

Impressum

Herausgeber

Deutsche Kinderhilfe – Die ständige
Kindervertretung 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:

Heino Qualmann

Vereinsregister des AG Charlottenburg
VR-Nr. 19957 B, Anerkannt als gemein-
nützig 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

WE CARE

WE DO

WE MOVE



Verantwortung bewegt Welten

Gemeinsam mit unseren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern wollen wir im Umfeld unserer Standorte und rund um den Globus einen nachhaltigen Nutzen für das Gemeinwohl stiften. Mit der Initiative WE CARE WE DO WE MOVE bündeln wir alle weltweiten Corporate Citizenship Aktivitäten. WE CARE, weil wir Verantwortung im Rahmen unserer nachhaltigen Geschäftsstrategie übernehmen. WE DO, da unser gesellschaftliches Engagement vom aktiven Einsatz geprägt ist. WE MOVE, weil wir Positives in der Welt bewegen möchten.

www.daimler.com/caredomove

DAIMLER

Nur eine gute frühkindliche Bildung in der Kita schafft Chancengleichheit im späteren Leben

In den ersten Lebensjahren werden die entscheidenden Weichen für die gesamte Entwicklung eines Kindes gestellt. Es durchläuft mehrere Entwicklungsphasen, die ineinandergreifen. So entwickelt sich aus dem Schreien das Lallen, aus dem Lallen das Brabbeln; irgendwann spricht das Kind die ersten Wörter und bald auch einfache Sätze. Ebenso entwickelt es seine motorischen Fähigkeiten. Aus den anfangs unkoordinierten Bewegungen werden zielgerichtete Bewegungen, das Kind lernt, den Kopf zu heben, sich zu drehen, es beginnt zu robben und zu krabbeln, dann zu laufen; es lernt zu greifen, einen Stift zu halten und zu malen. Auch seine emotionalen, kognitiven und sozialen Kompetenzen, die Fähigkeiten, Kontakt zu suchen, Bindungen einzugehen, unbekannte Aufgaben zu lösen, sich in Gruppen zu integrieren und Interessen zu verhandeln, entwickeln sich grundlegend in den ersten Lebensjahren. Wir Kinder- und Jugendärzte begleiten diese Entwicklung. Wir wissen, dass jedes Kind sein eigenes Entwicklungstempo hat. Die regelmäßigen Vorsorgeuntersuchungen helfen uns zu erkennen, ob sich die Entwicklung im Normbereich abspielt oder ob in bestimmten Bereichen eine Entwicklungsstörung vorliegt. In den letzten Jahren sehen wir immer mehr Kinder mit Entwicklungsstörungen. Einige dieser Entwicklungsstörungen beruhen auf genetischen Veranlagungen, andere auf biologischen Reifungsverzögerungen, sehr viele haben jedoch soziogene Gründe: Anrengungsarmut oder sogar Vernachlässigung. In Familien, in denen nicht vorgelesen, erzählt, gebastelt und gemeinsam gegessen und gespielt wird, in denen das Kind und sein Bedürfnis nach sicheren Bindungen und Zuwendung nicht gesehen wird, kann es seine angeborenen Fähigkeiten nicht einüben und sich gesund entwickeln. Sprachvermögen, Motorik, die intellektuelle Entwicklung und die Ausbildung sozialer Kompetenzen leiden.

Gute Kitas sind gerade für diese Kinder aus zumeist armen und bildungsfernen Familien wichtig. Hier können Entwicklungsstörungen und -verzögerungen und ihre Ursachen frühzeitig erkannt und im besten Fall günstig beeinflusst werden durch kompensatorische Förderung des Kindes und durch Beratung der Eltern bzw. Bezugspersonen. Aber solche guten Kitas sind Mangelware in Deutschland. Immer noch sind laut aktueller Bertelsmann-Studie bundesweit 54 % aller Kita-Gruppen zu groß und statt ausgebildeter Erzieher und Erzieherinnen betreuen überforderte und

überlastete Kinderpflegerinnen und Praktikanten die Kinder. Die Folgen: zu wenig bedeutungsvolle Gespräche zwischen Kindern und Erzieher*innen, zu wenig gemeinsame Spiele, zu wenig Förderung musikalischer Fähigkeiten, zu wenig kreative Anregung, zu wenig Bewegung – kostbare Entwicklungszeit wird durch diesen Mangel verschenkt. „Schwierige“ Kinder bekommen schnell den Stempel der „Therapiebedürftigkeit“, man schickt sie zu uns Kinder- und Jugendärzten mit der Aufforderung, Logopädie oder Ergotherapie zu verordnen. Als wenn einmal in der Woche zwanzig Minuten Therapie Defizite „reparieren“ könnten, die häusliche Vernachlässigung und der Mangel an Förderung in der Kita verursachen!

Wolfgang Tietze, emeritierter Professor für Kleinkindpädagogik an der FU Berlin, beschrieb in seiner bekannten NUBBEK-Studie („Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit“) bereits 2012 die Auswirkungen der pädagogischen Magerkost auf Kinder: Kinder, die eine qualitativ schlechte Kita besuchen, hinkten bis zu einem Jahr hinter der Entwicklung von Kindern in einer guten Kita her. Der negative Effekt zeigt sich in zahlreichen Studien über die Schullaufbahn bis hin zur späteren Berufstätigkeit und der Höhe des Einkommens. Wer zu Hause nicht gut gefördert wird und dazu das Pech hat, in einer schlechten Kita zu landen, erreicht weniger in der Schule, im Beruf, bricht eher die Schule ab, landet eher im Gefängnis, verdient lebenslang weniger als von Anfang an gut geförderte Altersgenossen.

Inzwischen hat der Staat viel dafür getan, die Betreuung von Kindern in Kitas zu verbessern und auszubauen. Es gibt einen Rechtsanspruch auf Kitabetreuung, was zu einem gewaltigen Ausbau der Kitaplätze geführt hat, es gibt Programme wie die Sprach-Kitas. 2014 versprach Bundesfamilienministerin Manuela Schwesig, mit Hilfe eines Bundesqualitätsgesetzes die zum Teil erheblichen Qualitätsunterschiede in Kitas aufzuheben – bisher ohne große Folgen, denn Länder und Kommunen wollen sich nicht in ihre Hoheit über die Kitas hineinreden lassen – vor allem aber wollen sie nicht auf den Kosten für die höhere Qualität sitzen bleiben. Zuletzt wurde 2019 das Gute-Kita-Gesetz beschlossen, 5,5 Milliarden Euro sollen die Länder bis zum Jahr 2022 abrufen. Doch statt das Geld in die Qualitätsverbesserung der Kitas zu stecken, verwenden die Länder



Gute Kita: Frühe Förderung schafft Vorteile fürs ganze Leben.

nun ein Drittel der Mittel für die Senkung der Beiträge. Nur zwei Drittel der Gelder fließen in die Verbesserung der Betreuung. Das wird nicht reichen, um flächendeckend allen Kindern und insbesondere den Kindern aus prekären Verhältnissen einen guten Start ins Leben zu sichern. Trotz des „Gute-Kita-Gesetzes“ haben wir weiterhin zu viele schlechte Kitas.

Unsere Welt wird immer komplizierter und vielfältiger, Kinder müssen früh lernen, sich auf ständig wechselnde berufliche und gesellschaftliche Verhältnisse einzustellen, sie müssen lernen, lebenslang zu lernen, um mithalten zu können. Sie müssen aber gleichzeitig auch lernen, sich zu wappnen gegen die Überflutung mit medialen Reizen, Widerstand zu leisten gegen die Vereinnahmung durch eine Arbeitswelt, die über elektronische Medien rund um die Uhr nach ihnen greift. Sie müssen lernen, mit sich selbst in Verbindung zu bleiben, zu spüren, was ihnen guttut und was sie krank macht.

Gute Kitas müssten Kindern helfen, diese Fähigkeiten zu entwickeln, sie müssten ihre Beziehungskompetenz wecken, ihre innere Stärke, ihre Kreativität und Neugier fördern. Sie müssten die Kinder beobachten, an ihren Interessen ansetzen, eventuelle Auffälligkeiten und Entwicklungsrückstände bemerken und damit zur weiteren Untersuchung und Klärung durch den Kinder- und Jugendarzt beitragen, ohne dabei die Eltern zu verunsichern. Sie müssten vielmehr die Eltern „mit ins Boot“ holen, also Erziehungspartnerschaften aufbauen.

Doch dazu bräuchte es eine verbesserte Strukturqualität. An dieser fehlt es hauptsächlich. Es ist ein Jammer, dass so viele Erzieherinnen und Erzieher sich mit enormer Begeisterung für ihren Beruf engagieren, dass ihr Engagement aber viel zu oft in der täglichen Überforderung versandet. Erzieherinnen und Erzieher müssten, wie in vielen anderen Ländern, nach einem verbindlichen Fächerkanon lernen und ihr Wissen auch wissenschaftlich vertiefen. Wir brauchen ein verbindliches Hochschulstudium für Erzieher und Erzieherinnen. Und damit einhergehend eine bessere Bezahlung ihrer Arbeit, mindestens müssten sie so viel verdienen wie Grundschullehrer. Dann müsste der Personalschlüssel in den Kitas verbessert werden, so dass überall kleine Gruppen möglich sind und die Erzieher*innen aus-

reichend Zeit zur Vor- und Nachbereitung und für Fortbildungen haben.

Um gute Kitas zu schaffen, bräuchten wir auch Instrumente, um die Betreuungs-Qualität von Kitas zu überprüfen. Warum also nicht unabhängige Expert*innen die Kitas bewerten lassen und durch die Vergabe von Sternen die Qualität kenntlich machen? Kleine Gruppen, studierte Erzieher*innen, die die Talente und Neigungen jedes einzelnen Kindes anregen und fördern, Schwächen erkennen und ausgleichen können, ein angeschlossenes Familienzentrum, das die Eltern auch bei häuslichen Problemen berät, regelmäßige Musikförderung: fünf Sterne!

Um ein solches Bewertungskonzept zu schaffen, müssten wir uns darauf verständigen, was Kitas vermitteln sollen und wie. Wir bräuchten also ein national verbindliches Bildungs- und Förderkonzept für die frühen Jahre, dessen Einhaltung überprüft werden könnte. Was wir in Deutschland haben, ist aber nur ein Durchwursteln. Jede Einrichtung setzt ihre eigenen Prioritäten. Das kann Vorteile haben, zum Beispiel können Eltern bewusst Kitas mit besonderen Schwerpunkten wählen, andererseits fehlen verbindliche klare Standards, in Curricula umsetzbare Vorgaben. Wenn es gelänge, diese einzuführen und zu überprüfen, wäre das ein Riesengewinn. Vor allem für die Kinder, die auf Förderung und Unterstützung in der Kita angewiesen sind, weil es zu Hause daran mangelt. Sie könnten ihre Talente und Interessen entfalten, anstatt wie bisher von Anfang an mit schlechteren Chancen zu starten, ins Medizinsystem verschoben zu werden und im gesamten weiteren Leben hinter ihren Möglichkeiten zurückzubleiben.



Der Autor:
Dr. Thomas Fischbach
Präsident des Berufsverbandes
der Kinder- und Jugendärzte
(BVKJ e. V.)

Frank Schoepgens FOTOGRAFIE,
Köln

Bildungserfolg von sozialer Herkunft entkoppeln!

Die Deutsche Kinderhilfe – Die ständige Kindervertretung e. V. setzt sich seit Jahren, zum Beispiel mit ihrem Projekt „Bildung für ALLE“, für ein gerechtes Bildungssystem in Deutschland ein, das allen Kindern gleichermaßen Chancen auf eine gute Bildung ermöglicht – und das von Anfang an. Denn in Bezug auf Bildung ist das Gerechtigkeitsproblem hierzulande nach wie vor gravierend und erfordert dringend eine Lösung. Mehr als in vielen anderen OECD-Staaten hängt in Deutschland der Bildungserfolg der Kinder stark vom Geldbeutel, Bildungsstand und Wohnort der Eltern ab. Das bildungspolitische Ziel ist somit klar definiert: Der

Bildungserfolg und die soziale Herkunft MÜSSEN entkoppelt werden. Das bedeutet aber auch, dass die Situation von Familien in sozial schwierigen Lebenslagen verbessert werden muss, um einer möglichen bildungsbezogenen Benachteiligung der Kinder wirksam zu begegnen. Bildungs- und Sozialpolitik sollten somit wirksam verzahnt werden. Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund, aus kinderreichen Familien sowie von Alleinerziehenden sind besonders häufig von bildungsbezogenen Risikolagen betroffen. Sie wachsen überdurchschnittlich oft unter den Bedingungen der Armutsgefährdung auf.

6

Von Anfang an und häufiger benachteiligt: Kinder von Alleinerziehenden und Familien mit Migrationshintergrund geraten schneller in prekäre Lebenslagen.

(Quelle: Bildungsbericht „Bildung in Deutschland 2020“, S. 46)



Darüber hinaus lassen sich drei strukturelle Merkmale festlegen, aus denen sich mögliche Risikolagen für den Bildungserfolg der Kinder ergeben:

1. **formal gering qualifiziertes Elternhaus/ niedriger Bildungsstand**
2. **soziale Risikolage/Erwerbslosigkeit der Eltern**
3. **finanzielle Risikolage/geringes Familieneinkommen**

Diesbezüglich lebte im Jahr 2018 in Deutschland etwa jedes dritte Kind unter 18 Jahren in einer dieser Risikola-

gen, 4 % der Kinder sind sogar von allen drei Risikolagen betroffen, mit entsprechenden negativen Folgen für ihre Bildungschancen.

Frühkindliche Bildung zahlt sich aus

Bei der Verbesserung der Chancengerechtigkeit kommt bereits der frühkindlichen Bildung eine immense Bedeutung zu, denn in Kitas mit qualitativ hochwertiger Bildung und Betreuung erlernen die Kinder Fähigkeiten, die für ihre späteren Entwicklungs-, Teilhabe- und Aufstiegschancen von besonderer Relevanz sind. Frühkindliche Bildungsmaß-

nahmen kommen vor allem Kindern aus benachteiligten Familien zugute, sie können einen erheblichen Mehrwert aus dem Kita-Besuch ziehen, nicht nur durch die Bildungsangebote als solche, sondern insbesondere auch durch die Interaktion mit Kindern aus bessergestellten Familien.

Doch bei der frühkindlichen Bildung bestehen in Deutschland gleich mehrere Probleme: Im Jahr 2020 fehlten mehr als 340.000 Betreuungsplätze für Kinder unter drei Jahren, weitere 225.000 Betreuungspersonen werden in nächster Zeit benötigt. Eine weitere Herausforderung liegt zudem darin, die frühkindliche Bildungsbeteiligung von Kindern aus Familien in prekären Lebenslagen zu erhöhen, denn gerade bei diesen Kindern, die am meisten davon profitieren könnten, ist eine unterdurchschnittliche Nutzung festzustellen. Dies liegt primär in den ungleichen Zugangschancen zu den verfügbaren U3-Plätzen begründet, weshalb ein bedarfs- und flächendeckender Ausbau von Kinderbetreuungsplätzen dringend erforderlich ist, selbstverständlich ohne dabei die Qualität außer Acht zu lassen.

Dass sich mehr Investitionen in die frühkindliche Bildung auch aus volkswirtschaftlicher Sicht lohnen, bestätigt beispielsweise Prof. Waldemar Stange: seinen Berechnungen zufolge bringt jeder Dollar, der in die frühkindliche Bildung investiert wird, der Gesellschaft das Vierfache an Rendite zurück, bei prekären Zielgruppen, z. B. Menschen mit Migrationshintergrund, liegt das Verhältnis sogar bei eins zu sieben. Langzeitstudien in den USA zufolge ist sogar das Vierzigfache an Rendite möglich. Nach Ansicht der Bertelsmann Stiftung lohnt sich jeder Euro, der in frühkindliche Bildungsangebote investiert wird, mehr als in JEDE andere Bildungsinvestition. Prof. Stange zufolge ist gerade bei der Verbesserung der Chancengerechtigkeit der Nutzen des Krippenbesuchs für benachteiligte Kinder noch deutlich größer als für den Durchschnitt. Gehen Kinder aus benachteiligten Familien in eine Krippe, so erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass sie später ein Gymnasium besuchen um 65 %, bei nicht benachteiligten Kindern liegt die Wahrscheinlichkeit hingegen bei 38 %.

Problem Selektionssystem

Im Hinblick auf die mangelnde Chancengerechtigkeit im deutschen Bildungssystem wird zudem häufig kritisiert, dass Schüler*innen hierzulande schon frühzeitig nach dem Ende der Grundschulzeit – und damit deutlich früher als im OECD-Durchschnitt – selektiert und auf verschiedene Schultypen verteilt werden. Nach Ansicht der OECD steigt jedoch der Einfluss des sozialen Hintergrunds auf den Bildungserfolg, je früher die Selektion erfolgt. Daher befürworten Expert*innen, Schüler*innen länger – bestenfalls bis zu einem Alter von 16 Jahren – gemeinsam zu unterrichten und lernen zu lassen. Kinder aus weniger privilegierten Schichten würden somit bessere Bildungschancen erhalten. Insgesamt führe dies sogar zu einem höheren Bildungssockel für ALLE sowie zu mehr Respekt füreinander. Der flächendeckende Ausbau von Ganztagschulen, der mit verbindlich festgelegten Qualitätskriterien einhergehen sollte, ist daher eine wichtige Maßnahme hin zu mehr Chancengerechtigkeit. Ein weiterer Vorteil des Ganztagschulausbaus ist die damit verbundene steigende Erwerbstätigkeit der Mütter. Dadurch sinkt ihre Wahrscheinlichkeit später von Altersarmut betroffen zu sein.

Besonders positiv zu bewerten ist daher der im aktuellen Koalitionsvertrag vereinbarte Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung an Grundschulen, der ab dem Jahr 2025 gelten soll. Bis dieser Rechtsanspruch Wirklichkeit werden kann, ist es aber noch ein weiter Weg. Nicht nur, dass aktuell noch mehr als 1 Million Plätze fehlen, wieder einmal gibt es in unserem föderalen System Streit zwischen Bund und Ländern über die Finanzierung dieses Vorhabens. Eine schnelle Einigung ist jedoch gerade im Hinblick auf die Verbesserung der Chancengerechtigkeit in Deutschland dringend erforderlich. Dieses unverzichtbare Vorhaben darf nicht scheitern!

Brennglas Corona-Pandemie

Erfreulicherweise konnte Deutschland in den vergangenen Jahren bei der Verwirklichung der Bildungsgerechtigkeit



Prüfstand „Chancengerechtigkeit“

einige Fortschritte erzielen. So stieg beispielsweise in den Jahren 2000 bis 2018 der Anteil junger Menschen aus Nichtakademikerfamilien, die einen Hochschulabschluss erwarben, von 19 auf 30 %. Doch in der jüngsten PISA-Studie verdichtete sich erneut der Zusammenhang von sozio-ökonomischem Status der Kinder und ihrer nachgewiesenen Lesekompetenz. Zudem verließen wieder mehr Jugendliche mit Migrationshintergrund die Schule ohne Abschluss.

Durch die Corona-Pandemie dürfte sich die bestehende Bildungsungleichheit nochmals zugespitzt haben, weshalb Corona auch mit einem Brennglas verglichen wird, das die bestehenden Probleme verschärfe. So hatten während der pandemiebedingten Schulschließungen Kinder aus sozial benachteiligten Familien häufiger keine entsprechenden digitalen Endgeräte und zuverlässige Internetzugänge, mit denen sie von zu Hause an den digitalen Lernangeboten der Lehrkräfte hätten teilnehmen können und sie erhielten weniger Unterstützung durch ihre Eltern. Diese Schüler*innen blieben somit während der Zeit der Schulschließungen „abgehängt“ und konnten weniger Lernzuwächse verzeichnen als Kinder aus bessergestellten Familien. Die Politik ist daher dringend gefordert, eine langfristig und nachhaltig angelegte Digitalisierungsstrategie, die insbesondere auch Kinder aus Familien in bildungsbezogenen Risikolagen stärker im Blick hat, auf den Weg zu bringen sowie hierzu verpflichtende Aus- und Fortbildungen für Lehrkräfte zu etablieren. (Ausführlichere Informationen zu diesem Thema finden Sie im Prüfstand „Digitalisierung“ ab Seite 23)

Bildungspaket nachbessern!

Das deutsche Schulsystem kommt ohne privaten Nachhilfeunterricht nicht aus, fast zwei Drittel der Schüler*innen nutzen entsprechende Angebote. Somit boomt der Nachhilfemarkt hierzulande mehr als je zuvor. Doch des einen Freud ist des anderen Leid, denn schließlich ist dieser Boom ein Zeichen für das Versagen unseres Schulsystems. Und das Nachsehen in puncto Nachhilfe haben wiederum Kinder aus armen Familien, die sich außerschulische Lernförderung oftmals nicht leisten können. Hier versuchte die Deutsche Kinderhilfe – Die ständige Kindervertretung e. V. mit ihrem eingangs erwähnten und bereits prämierten Projekt „Bildung für ALLE“ eine Lücke zu schließen. Damit finanziert der Verein Kindern aus bedürftigen Familien, deren Anträge auf Lernförderung im Rahmen des Bildungs- und Teilhabepakets abgelehnt wurden, dennoch ihre benötigte Nachhilfe. Diesbezüglich lagen große Hoffnungen auf dem Jahr 2019, in welchem die Bundesregierung beabsichtigte, mit dem „Starke-Familien-Gesetz“ eine wirksame Maßnahme zur Bekämpfung der Kinderarmut in Deutschland auf den Weg zu bringen und in diesem Zuge auch die Regelung bei der Bewilligung von Lernförderung zugunsten benachteiligter Kinder zu verbessern. Doch die Hoffnungen wurden zerschlagen, als klar war, dass lediglich jene Schüler*innen Lernförderung erhalten sollten, deren Leistungen schlechter als „ausreichend“ sind. Da das Erreichen eines höheren Leistungsniveaus – wie schon zuvor – nur bei mangelhaftem Leistungsstand unterstützt wird, blieb mehr oder weniger alles beim Alten.

Wir fordern daher die Politik dringend dazu auf, das Bildungs- und Teilhabepaket endlich im Sinne der Chancengerechtigkeit nachzubessern und ALLEN Schüler*innen, die im staatlichen Hilfebezug sind, einen Rechtsanspruch auf Lernförderung einzuräumen – unabhängig vom individuellen Leistungsstand!

Individuelle Förderung statt Nachhilfe!

Langfristig betrachtet müssen Schule und Unterricht jedoch dazu in der Lage sein, JEDES Kind unabhängig von seiner sozialen Herkunft so individuell zu fördern, dass es sich begabungsgerecht entwickeln und seine Potentiale voll zur Entfaltung bringen kann. Privater, außerschulischer Nachhilfeunterricht oder teure außerschulische Unterstützungsmaßnahmen, z. B. bei einer bestehenden Legasthenie oder Dyskalkulie, die sich nicht alle Familien leisten können, sollten damit obsolet und mehr Chancengerechtigkeit gewährleistet sein. Diesbezüglich lohnt ein Blick in andere Länder wie z. B. Finnland, eine der besten Bildungsnationen der Welt. Das Land gibt in Relation zum Bruttoinlandsprodukt mehr Geld für Bildung aus als der OECD-Durchschnitt, wohingegen die deutschen Bildungsausgaben im Vergleich deutlich unter dem OECD-Durchschnitt liegen. Dafür kommen die Schüler*innen in Finnland auch fast völlig ohne Nachhilfe aus und Inklusion wird als Leitgedanke gelebt. Dies sollte sich Deutschland zum Vorbild nehmen.

Literatur:

Bildungsbericht „Bildung in Deutschland 2020“:

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt.* Bielefeld



Die Autorin:

Yade Lütz

Projektmanagerin bei der
Deutschen Kinderhilfe –
Die ständige Kindervertretung e.V.,
Diplom-Politologin

EINE NETFLIX ORIGINAL SERIE

TUTTUT CORY FLITZER®

JETZT
VERFÜGBAR | NETFLIX

Magischer Sensor

Kompatibel mit
den magischen
Sensoren der Tut
Tut Baby Flitzer &
Tut Tut Cory Flitzer
Spielsets

Mit den
Originalstimmen
aus der TV-Serie!

1-5
Jahre



Corys Haus

Tut Tut Cory Flitzer: Die Spielzeuge zur TV-Serie!

Seit letztem Jahr läuft die auf den Tut Tut Baby Flitzern basierende Serie rund um den Autojungen Cory, seine Freunde und seine Familie auf Netflix. Von VTech gibt es die passenden Spielzeuge zu Tut Tut Cory Flitzer.

Cory und seine Freunde rollen als **sprechende und singende Fahrzeuge** mit den Originalstimmen der Charaktere durch die Kinderzimmer. Außerdem sind elektronische Spielsets erhältlich, mit denen die Kleinen Szenen aus der Serie nachspielen können, zum Beispiel **Corys Haus** inkl. Cory, seiner kleinen Schwester Chrissy und Mama Flitzer als Minifahrzeuge.



vtech®

www.vtech.de

Bildungsungleichheit in der Klassengesellschaft

In der Bundesrepublik sind die Bildungschancen ähnlich ungleich verteilt wie Einkommen und Vermögen. Wenn es um den Bildungserfolg von (Schul-)Kindern geht, spielen die soziale Herkunft bzw. die Klassenlage und der familiäre Hintergrund nach wie vor eine Hauptrolle. Zu fragen ist deshalb, ob ein Grund für die sozioökonomische Polarisierung in einer parallel dazu wachsenden Bildungsungleichheit und kulturellen Defiziten der Unterschichtangehörigen liegt. Nur dann könnte die Klassenspaltung der Gesellschaft durch mehr oder eine bessere (Schul-)Bildung für alle überwunden bzw. bewältigt werden, wie verschiedentlich zu hören ist.

Bildungsbe(nach)teilung während der Covid-19-Pandemie

Ohne die Würdigung der überragenden Bedeutung materieller Güter für die Existenz, das Ansehen und die Wertschätzung eines Menschen in unserer Gesellschaft kann das Problem der Bildungsungleichheit nicht verstanden werden. In einer Marktgesellschaft, wo das Geld so wichtig ist wie noch nie und so ungleich verteilt ist wie noch nie, entscheidet nicht zuletzt das Portemonnaie über die Bildungschancen der Menschen. Ob ein Kind nach dem Schulunterricht auf den Bolzplatz oder in die Ballettschule geht, hängt nicht bloß von seinem Geschlecht, sondern auch oder vielleicht sogar noch mehr vom Einkommen und vom sozialen Status seiner Eltern ab. Kinder reicher Eltern sind eindeutig im Vorteil, weshalb man in Abwandlung eines deutschen Sprichwortes sagen kann: Wo eine Villa ist, ist auch ein Weg, sei es zum Abitur, zum Studium und/oder zur beruflichen Karriere.

Das deutsche Bildungssystem reproduziert und zementiert aufgrund seiner Mehrgliedrigkeit die Klassenstruktur der Gesellschaft. Die ungleiche Verteilung der Güter, Einkommen und Vermögen führt zu unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten im Hinblick auf Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen, erst recht dann, wenn diese im Rahmen einer neoliberalen Privatisierungsoffensive von der Markt- bzw. Kaufkraft ihrer „Kunden“ abhängig gemacht werden. Hieraus resultiert eine strukturelle Bildungsbenachteiligung von Armen, die an den weiterführenden Schulen und an den Universitäten immer noch deutlich unterrepräsentiert sind.

Kita- und Schulschließungen, die in höheren Jahrgangsstufen größtenteils mit einer beschleunigten Digitalisierung des Unterrichts (Homeschooling und E-Learning)

einhergingen, haben die Benachteiligung von Kindern aus finanzschwachen Familien im Bildungsbereich verstärkt. Häufig standen ihnen keine geeigneten digitalen Endgeräte (Laptop oder Tablet und Drucker) im Haushalt zur Verfügung, die nötig gewesen wären, um den Kontakt zur Schule zu halten und nicht ins Hintertreffen gegenüber materiell bessergestellten Klassenkamerad(inn)en zu geraten. In migrierten Familien verstärkten die bestehenden Sprachbarrieren das Problem: Sprachen die Eltern (noch) wenig Deutsch, konnten sie auch nicht als „Ersatzlehrer/-innen“ herhalten. Auf diese Weise wurden Schüler/-innen aus unterprivilegierten Elternhäusern im Extremfall regelrecht abgehängt.

Trotz dieser zusätzlichen Privilegierung der Kinder aus gut-situierten Familien lehnten Jobcenter und manche Sozialgerichte einen pandemiebedingten Mehrbedarf für Kinder aus Hartz IV beziehenden Familien teilweise ab, obwohl sie nur über ein Smartphone und manchmal nicht einmal über einen Internetzugang (WLAN) verfügten. Zwar legte der Bund zusammen mit den Ländern am 15. Mai 2020 ein Sofortprogramm in Höhe von 550 Millionen Euro für den digitalen Unterricht auf. Damit sollen die Bildungseinrichtungen bedürftigen Schüler(inne)n einen Zuschuss von 150 Euro für die Anschaffung entsprechender Geräte gewähren und professionelle Online-Lehrangebote erstellen. Allerdings reichte der genannte Betrag nicht aus, um damit spürbare Verbesserungen zu erzielen. Bei dem zwei Jahre vorher geschlossenen „DigitalPakt Schule“ waren die Vergabelinien derart kompliziert, dass erst ein Bruchteil der bis zum Jahr 2024 bewilligten Gesamtsumme von fünf Milliarden Euro abgerufen wurde. Ein weiteres Problem sozial benachteiligter Familien konnte dadurch ebenfalls nicht gelöst werden: Oft fehlt armen Kindern ein eigenes Zimmer und damit ein ruhiger Arbeitsplatz, der ihnen ein konzentriertes Lernen ermöglichen würde.

Armut durch Bildungsdefizite oder Bildungsdefizite durch Armut?

Dieser missverständliche und zumindest mehrdeutige Begriff wurde von Jutta Allmendinger, Präsidentin des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung, kurz vor der Jahrtausendwende in die deutsche Fachdebatte eingeführt. Er verweist zwar auf die soziale Determiniertheit von Bildungsdefiziten und markiert diese auch in einem bestimmten Maß als gesellschaftlich inakzeptabel, trägt aber – vermutlich ungewollt – zur Reduktion des Armutsproblems auf seine kulturelle Dimension bei.

Zweifelloos verhindern Bildungsdefizite vielfach, dass junge Menschen auf einem flexibilisierten Arbeitsmarkt sofort Fuß fassen. Auch führt die Armut von Familien häufig dazu, dass deren Kinder keine weiterführende Schule besuchen oder sie ohne Abschlusszeugnis wieder verlassen. Armut in der Herkunftsfamilie zieht bereits in der Sekundarstufe oftmals Bildungsdefizite der davon betroffenen Kinder nach sich. Der umgekehrte Effekt ist hingegen kaum signifikant: Ein schlechter oder fehlender Schulabschluss verringert zwar die Erwerbschancen und erhöht das Arbeitslosigkeitsrisiko, wirkt sich aber kaum nachteilig auf den Wohlstand einer Person aus, wenn diese vermögend ist oder Kapital besitzt.

Obwohl die Kinder aus ökonomisch und sozial benachteiligten Familien zu den größten Bildungsverlierer(inne)n gehören, basiert ihre Armut selten auf falschen oder fehlenden Schulabschlüssen, sind Letztere doch höchstens Auslöser und Verstärker, aber nicht die eigentlichen Verursacher materieller Not. Bildungsdefizite führen allerdings oft zu einer Verfestigung der Armut, weil die Chancen eines Menschen auf dem Arbeitsmarkt und Berufskarrieren heute immer stärker an Kompetenzen gebunden sind, die man an weiterführenden und Hochschulen erwirbt. Armut, die in einer kapitalistischen Wohlstands- und Konsumgesellschaft wie der unseren vornehmlich einen Mangel an Geld, gesichertem Einkommen und Vermögen bedeutet, zieht neben finanziellen Schwierigkeiten (Überschuldung) fast zwangsläufig Unterversorgungsprobleme in fast allen Lebensbereichen der davon Betroffenen nach sich, auch und gerade im Bildungsbereich.

Durch den „PISA-Schock“ erfuhr die Bildung kurz nach der Jahrtausendwende unter dem wachsenden Einfluss des Neoliberalismus eine neuerliche Aufwertung, ohne dass dieser Imagegewinn ihre chronische Unterfinanzierung

seitens des Bundes wie der Länder allerdings beendet oder abgemildert hätte. Zugleich wurde das Soziale spürbar ab- bzw. entwertet, galt es doch im Unterschied zur Bildung nicht als Standortvorteil. Armut wurde in der (Medien-) Öffentlichkeit fortan noch häufiger auf die „Bildungsferne“ oder einen fehlenden Schulabschluss der von ihr Betroffenen zurückgeführt.

Damit verwechselte oder vertauschte man Ursache und Wirkung, denn Armut zieht in einer zunehmend ökonomischen Imperativen gehorchenden, marktförmig bzw. kapitalistisch organisierten Gesellschaft fast zwangsläufig mangelnde bzw. mangelhafte Bildung nach sich, während eine gute (Aus-)Bildung heutzutage keineswegs mehr die Gewähr dafür bietet, außerhalb des breiten Niedriglohnssektors zu arbeiten. Man kann geistreich und doch bettelarm, aber ebenso gut stohdumm und steinreich sein. Bildung ist also weder ein Patentrezept gegen Armut noch eine Grundvoraussetzung zur Vermögensbildung in großem Stil, denn Firmengründer und -erben benötigen nicht einmal höhere Bildungsabschlüsse für die Mehrung ihres Reichtums.

Schlussfolgerungen und Gegenmaßnahmen

Bildung wird hinsichtlich ihrer Fähigkeiten, Ungleichheit zu begrenzen, maßlos überschätzt. Sie ist kein Wundermittel, um die materielle Unterprivilegierung (der Kinder) bestimmter Bevölkerungsschichten auszugleichen. Wären alle Kinder und Jugendlichen, nicht bloß die mit einem familiären Migrationshintergrund, besser gebildet, was ihnen sehr zu wünschen ist, würden sie womöglich nur auf einem höheren geistigen Niveau um die zu wenigen Arbeits- bzw. Ausbildungsplätze konkurrieren. Dann gäbe es zwar am Ende mehr Taxifahrer mit Hochschulabschluss und mehr Haushaltshilfen mit Abitur, aber weiterhin Armut und sozioökonomische Ungleichheit.



Prüfstand „Chancengerechtigkeit“

Wenn die „Bildungsferne“ der Kinder aus Unterschichtfamilien nicht selbstverschuldet, vielmehr das Resultat ihrer sozialen Benachteiligung ist, müssen die materiellen Voraussetzungen verbessert werden, unter denen sie leben. Maßnahmen zur Verringerung und Verhinderung von noch mehr Kinderarmut sollten auf unterschiedlichen Politikfeldern und Handlungsebenen ansetzen.

Es gibt zwar kein Patentrezept zur Bekämpfung der Kinderarmut, aber vier Kernelemente eines integrierten Gesamtkonzepts, die allesamt mit einem G beginnen: ein gesetzlicher Mindestlohn ohne Ausnahmen und in existenzsichernder Höhe, eine gute Ganztagsbetreuung, eine Gemeinschaftsschule nach skandinavischem Vorbild und eine armutsfeste, bedarfsgerechte und sanktionsfreie Grundsicherung für die Familien.

1. Nur durch einen gesetzlichen Mindestlohn in existenzsichernder Höhe, die Streichung sämtlicher Ausnahmen sowie eine flächendeckende Kontrolle seiner Geltung kann man den Niedriglohnsektor einhegen. Damit der Mindestlohn seine Wirkung als Instrument zur Armutsbekämpfung entfalten und zur Verringerung der sozioökonomischen Ungleichheit beitragen kann, sollte er zu einem „Lebenslohn“ (living wage) fortentwickelt werden, der auch die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben ermöglicht.

2. Noch immer ist die Versorgung mit öffentlichen Kinderbetreuungseinrichtungen in weiten Teilen der Bundesrepublik unzureichend. Erheblich mehr Ganztagschulen, die möglichst kostenlos bereits nach Vollendung des 1. Lebensjahres zur Verfügung gestellte Krippen-, Kindergarten- und Hortplätze ergänzen sollten, hätten einen Doppelleffekt: Einerseits würden von Armut betroffene oder bedrohte Kinder umfassender betreut und systematischer gefördert, andererseits könnten ihre Eltern leichter als sonst einer Vollzeitbeschäftigung nachgehen, was sie finanzielle Probleme eher meistern ließe. Vornehmlich alleinerziehende Mütter würden befähigt, Beruf und Familie miteinander zu vereinbaren, ohne hier wie dort Abstriche machen zu müssen.

3. Wer von der Gesamt- bzw. Gemeinschaftsschule für Kinder aller Bevölkerungsschichten nicht sprechen will, sollte auch von der Ganztagschule schweigen. Um die Bildung stärker von der sozialen Herkunft zu entkoppeln, muss man die hierarchische Gliederung des Schulwesens in Deutschland aufgeben. In „einer Schule für alle“ wäre kein Platz für die frühzeitige Aussonderung „bildungsferner“ Kinder, die arm sind bzw. aus sog. Problemfamilien stammen. Mit einer inklusiven Pädagogik, die keine „Sonderbehandlung“ für bestimmte Gruppen mehr kennt, könnte man sozialer Desintegration und damit dem Zerfall der Gesellschaft insgesamt entgegenwirken.

4. Schließlich bedarf es einer sozialen Grundsicherung, die das soziokulturelle Existenzminimum ohne entwürdigende Antragstellung und bürokratische Bedürftigkeitsprüfung für alle Familien garantiert. Hierbei würde zunächst das Einkommen eines Haushaltes mit Kindern so weit aufgestockt, dass deren Versorgung staatlicherseits gesichert wäre.

Literatur:

*Butterwegge, Christoph (2020):
Ungleichheit in der Klassengesellschaft,
Köln: PapyRossa*



Der Autor:

Prof. (em.) Dr. Christoph Butterwegge

bis 2016 Hochschullehrer für Politikwissenschaft an der Universität zu Köln
und Mitglied der Forschungsstelle für interkulturelle Studien (FiSt)

AquaPlay AdventureLand



13



Hier geht's direkt zum
AdventureLand-Video

Mit der Wasserbahn AquaPlay AdventureLand kommt echtes Abenteuerfeeling in den heimischen Garten. Das große Spielset enthält neben vielem anderen einen großen Berg mit Turm und Stausee und zwei Boote mit Tierfiguren, den Frosch „Nils“ und dem Bären „Bo“. Gemeinsam mit den beiden Freunden können die Kinder Höhlen und Wasserfälle durchqueren, die wilde Wasserrutsche hinunterfahren, den Bergsee befüllen und wieder ablassen und wertvolle Schätze verstecken und suchen. Beim Spiel lernen Kinder das Element Wasser kennen und sehen, wie Strömungen entstehen und sich deren Richtung ändern lässt.



befindet, ist außerdem ein Geheimversteck unter beweglichen Steinen, in dem die kleinen Schätze der Kinder gut aufgehoben sind, zu finden. Auf den großen Turm gelangen die Boote mithilfe eines Aufzugs und dann geht es die wilde Wasserrutsche hinunter! Außerdem kann über eine Luke im Turm der Bergsee befüllt werden. Wird die Schleuse des Bergsees geöffnet, bildet sich darunter je nach Wasserstand entweder ein wilder Wasserfall oder ein sanfter Regenvorhang, durch den die Boote fahren, nachdem sie aus der großen Wasserhöhle kommen.

Die nötige Strömung und die richtige Fahrtrichtung können die kleinen Spieler durch die leicht zu drehende Handkurbel mit großen Schaufelflächen bestimmen. Die Wasserstraßen und die liebevollen Details des Spielsets sorgen für langes Spielvergnügen. Das Spielset AquaPlay AdventureLand ist für Kinder ab drei Jahren geeignet. AquaPlay wird in Deutschland aus hochwertigem UV-beständigem Kunststoff hergestellt. Die Wasserbahn ist leicht zu montieren. Perfekt gestaltete Dichtungen lassen sich einfach fixieren und schließen die Kanäle absolut wasserdicht ab. Durch ein umfassendes Zubehörsortiment kann das Set perfekt erweitert werden und ist mit allen anderen AquaPlay-Spielzeugen kompatibel. Jeder Packung liegt eine leicht verständliche Aufbauanleitung bei. Von AquaPlay sind noch viele weitere Bahnen, Zubehörteile und Verbindungsstücke erhältlich. Diese können auch alle miteinander kombiniert und zu einer riesengroßen Wasserwelt verbunden werden.

www.aquaplay.com

AquaPlay

Brauchen wir ein Ende des Flickenteppichs in der Bildung?

Jedes Kind hat das Recht auf Bildung. Doch gerade die mit der Corona-Krise verbundenen Schulschließungen, die ungleiche digitale Lernausstattung für Schüler*innen sowie der mangelhafte Distanzunterricht der Schulen haben uns wieder einmal deutlich vor Augen geführt, dass dieses in der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ festgeschriebene Recht selbst in unserem hochentwickelten Deutschland leider nur unzureichend gewährleistet wird. Zumindest zeigt die aktuelle Pandemie, dass Kindern der Zugang zur Bildung erschwert und teilweise sogar verwehrt wurde – nicht wenige Kinder waren von der Bildung zeitweise gänzlich „abgehängt“. Die Folge: Bildungsarmut und wachsende Ungleichheit. Daher wird nicht erst, aber vermehrt, seit der Pandemie auch der deutsche Föderalismus in Frage gestellt. Zum Teil wird dabei heftig über die Frage gestritten, ob Deutschlands föderatives System noch zeitgemäß ist und ob nicht Verbesserungsbedarf besteht, um beispielsweise in der Bildungspolitik dauerhaft funktionsfähig, zielführend und leistungsstark zu sein sowie ALLEN jungen Menschen deutschlandweit chancengleiche Bedingungen zu ermöglichen. Im Superwahljahr 2021 werden wir womöglich noch erleben, dass diese Debatte aufgrund ihrer Aktualität eine besondere Rolle in der Wahlkampfauseinandersetzung der Parteien spielen wird.

Bereits vor der Corona-Krise bemängelten Kritiker des Bildungsföderalismus die qualitativen Unterschiede in der Bildung und die unzureichende Vergleichbarkeit der Ab-

schlüsse zwischen den einzelnen Bundesländern. Diesen Umstand bekommen auch immer wieder Familien zu spüren, die sich durch den Umzug von einem in ein anderes Bundesland plötzlich mit komplizierten Schulproblemen ihrer Kinder konfrontiert sehen und zudem feststellen müssen, dass das Bildungsniveau in Deutschland vom Wohnort abhängt. Das darf selbstverständlich nicht sein!

Wirft man einen Blick auf die Ergebnisse aktueller Bevölkerungsumfragen, so scheint das Meinungsbild der Deutschen mehrheitlich eindeutig: dem ifo Bildungsbarometer 2020 zufolge, bei dem 10.338 Erwachsene im Alter zwischen 18 und 69 Jahren befragt wurden, wollen 60 % der Teilnehmenden, dass wichtige bildungspolitische Entscheidungen vom Bund getroffen werden.

Ein ähnliches Bild zeichnet die Umfrage „Bitkom Research 2020“: danach sehen 72 % der Bevölkerung den Föderalismus als „Bremsklotz“ für die Digitalisierung der Schulen. 71 % sind der Meinung, dass ausschließlich der Bund statt der Länder für die Bildungspolitik verantwortlich sein sollte.

Die Umfrageergebnisse des Meinungsforschungsinstituts Civey vom Januar 2021 gehen erneut in dieselbe Richtung: demnach wollen 62 % der Befragten, dass die Bundesregierung mehr Einfluss in der Bildungs- und Schulpolitik erhält.



Allen Ergebnissen gemein ist, dass der Großteil der Bevölkerung mehr bildungspolitische Mitbestimmung durch den Bund befürwortet. Dieser Wunsch einer Vielzahl der Bürger*innen in Deutschland sollte der Politik ein Signal sein und in unserer Demokratie nicht ungehört verhallen.

Fakt ist: Laut Grundgesetz ist die rechtliche Gestaltung und Organisation des Bildungswesens in Deutschland im wesentlichen Ländersache (Kulturhoheit der Länder). Das bedeutet, dass, mit Ausnahme weniger Regelungen, die Länder ihre eigenen Bildungsgesetze und Regelungen haben und der Einfluss des Bundes bei inhaltlichen Bildungsfragen stark eingeschränkt ist. In Belangen mit länderübergreifender Bedeutung ist es Aufgabe der Kultusministerkonferenz (KMK), ein Zusammenschluss der zuständigen Minister*innen und Senator*innen der Länder, für das notwendige Maß an Gemeinsamkeit in Bildung, Wissenschaft und Kultur zu sorgen. Darüber hinaus gibt es einzelne Randbereiche, in denen der Bund „konkurrierende“ Kompetenzen hat, so z. B. bei Regelungen zur außerschulischen beruflichen Ausbildung, der Ausbildungsförderung, der Forschungsförderung und dem Kinder- und Jugendhilferecht (SGB VIII), zu dem auch Kindertageseinrichtungen und die Schulsozialarbeit zählen. Hinzu kommt das Grundversicherungsrecht des Bundes, d. h. Leistungen für Bildung und Teilhabe. Doch selbst dort, wo der Bund ausnahmsweise in der Bildungspolitik Gesetze erlassen kann, sind die Länder für deren Durchsetzung zuständig. Im Kernbereich der Bildung, d. h. bei den Schulen und Hochschulen, hat der Bund keine Gesetzgebungskompetenz. Bund und Länder dürfen außerhalb der von der Verfassung vorgegebenen Kompetenzen nicht zusammenarbeiten, dies verbietet das Prinzip des sogenannten „Kooperationsverbots“. Zu einer teilweisen Aufhebung dieses Verbots kam es allerdings im Jahr **2015** als der Artikel **91b** des Grundgesetzes dahingehend geändert wurde, dass Bund und Länder nun im Hochschulbereich zusammenwirken können – allerdings müssen bei einer entsprechenden Vereinbarung dann auch ALLE Länder zustimmen. Für den Schulbereich ist ein entsprechend großer Wurf bislang nicht gelungen.

Dennoch kam es im Jahr **2019** zu **zwei** Änderungen im Grundgesetz, die den deutschen Föderalismus betreffen: in Art. **104b** Grundgesetz wurde die **Kofinanzierungspflicht** der Länder bei Finanzhilfen des Bundes ergänzt. Mit Artikel 104c Grundgesetz wurde dem Bund gestattet, im Bereich der kommunalen Bildungsinfrastruktur der Schulen sowie Einrichtungen der Kindertagesbetreuung umfangreiche Finanzhilfen zu tätigen – und dies nicht wie zuvor nur für finanzschwache Gemeinden, sondern für ALLE Gemeinden, unabhängig von ihrer finanziellen Lage, sofern diese Investitionen von gesamtgesellschaftlicher Bedeutung sind. So konnte der Bund fortan auch bei Vorhaben wie der Schuldigitalisierung, der Schulsanierung und für den flächendeckenden Ausbau von Ganztagschul- und Betreuungsangeboten in Deutschland finanzielle Unterstützung leisten. Die Finanzierung des „DigitalPakts Schule“ durch den Bund wurde damit ermöglicht. Bezüglich dieser Verfassungsänderungen gab es jedoch vielfach Kritik.

Die Länder befürchteten Eingriffe in ihre Bildungshoheit durch den Bund und eine zunehmende inhaltliche Mitgestaltung als Folge seines finanziellen Engagements in kommunale Bildungsinfrastrukturprojekte. Doch was wäre eigentlich so schlimm daran?

Unbestritten ist, dass Deutschland eine lange föderale Tradition hat. Die Verfasser*innen des Grundgesetzes hatten nach dem zentralistischen Hitler-Regime sehr gute Gründe dafür, den Föderalismus zu etablieren und damit die Macht in Deutschland zu verteilen. Doch sind heutzutage noch 16 verschiedene Bildungssysteme, schwer vergleichbare Prüfungen und Abschlüsse und je nach Bundesland unterschiedliche Bildungschancen für junge Menschen zu rechtfertigen? Sollte der Bildungsföderalismus nicht nachjustiert oder gar aufgegeben werden? Müsste der Mehrheitswille des Volkes, der in zahlreichen aktuellen Umfragen deutlich wurde, nicht auch mehr Berücksichtigung finden?

Diese Fragen sind nicht wirklich leicht zu beantworten. Nicht nur die Bevölkerung, sondern auch die politischen Parteien, Verfassungsrechtler*innen, Wissenschaftler*innen und Vertreter*innen der Wirtschaft sind sich in diesen Fragen uneinig.

Wir meinen jedoch, dass die Defizite des Bildungsföderalismus schon lange offensichtlich sind und es deshalb an der Zeit ist, diese im Sinne der Kinder auszuräumen. Dies muss jedoch nicht dazu führen, dass der Bildungsföderalismus in Deutschland untergraben wird.

Ein richtungsweisender Vorstoß wäre die Gründung des im aktuellen Koalitionsvertrag festgelegten „**Nationalen Bildungsrats**“ gewesen. Dieser Rat sollte aus Expert*innen und Vertreter*innen von Bund und Ländern bestehen mit dem Ziel, gemeinsam länderübergreifende Qualitätsstandards für Schulen zu setzen. Dieses Gremium kam jedoch nicht zustande, da Bayern und Baden-Württemberg eine Beteiligung des Bundes ablehnten. Nun fehlen konkrete Empfehlungen zu wichtigen Fragen, die im Nationalen Bildungsrat erarbeitet worden wären, wie der Vergleichbarkeit des Abiturs oder wie ein Umzug von Familien mit Schulkindern von einem Bundesland in ein anderes erleichtert werden kann. 70 % der Bevölkerung sprachen sich in der ifo-Umfrage 2020 noch für einen Nationalen Bildungsrat aus.

Wir meinen: ein solcher Bildungsrat wäre längst überfällig! Er sollte jedoch viel breiter gedacht werden und mehr Beteiligung ermöglichen: z. B. auch von Lehrkräften, Elternvertreter*innen, Schulträgern und natürlich – von Kindern! Doch nun wird von der KMK stattdessen nur ein rein wissenschaftlicher Rat, die „**Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz**“, bestehend aus 16 Mitgliedern auf den Weg gebracht, der diese Funktion übernehmen soll. Wir hätten uns mehr erhofft als das, was von diesem geplanten großen „Leuchtturmprojekt“ der Großen Koalition noch übrigblieb.

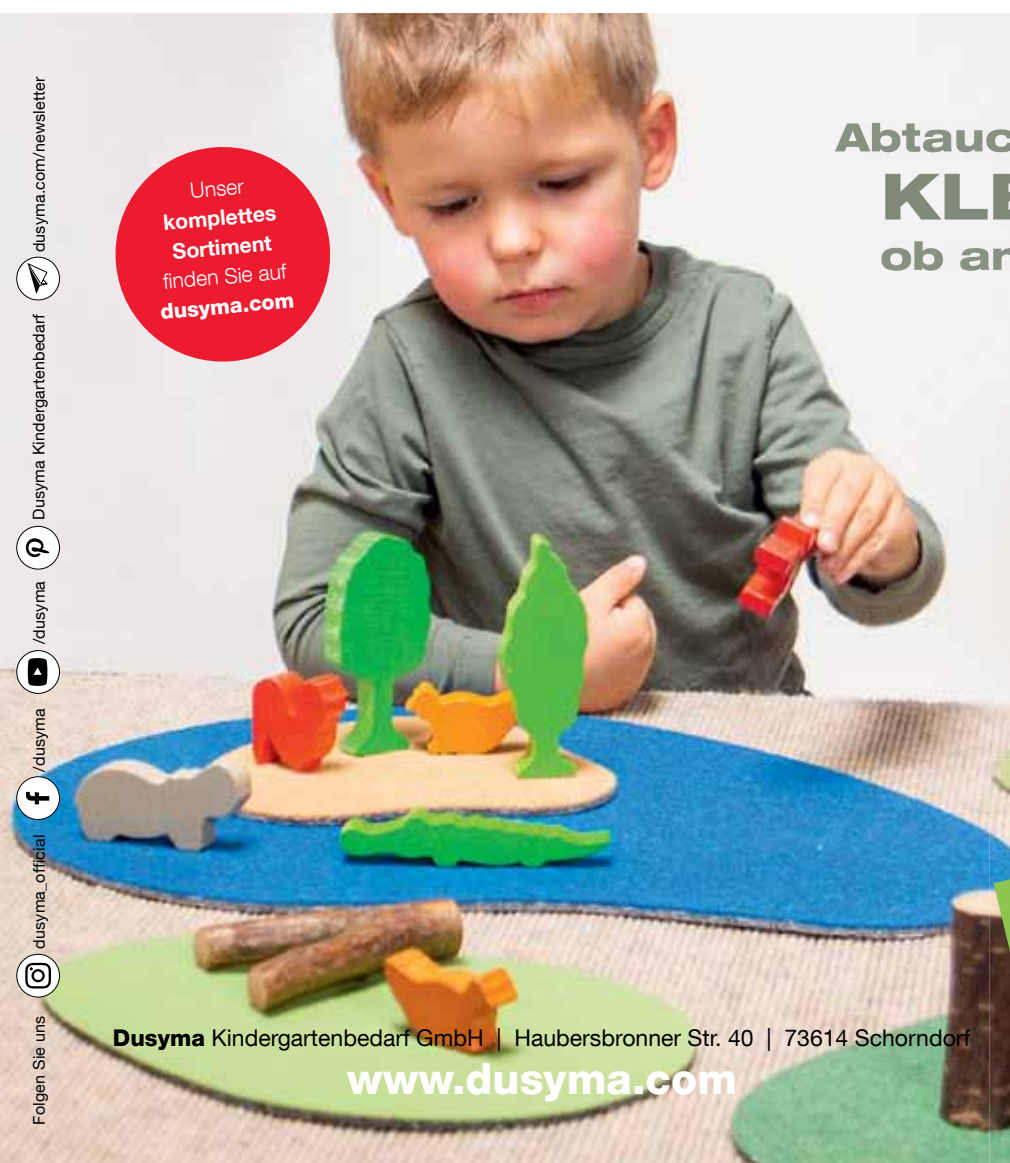
Auch die Bemühungen zum Abschluss eines **Bildungsstaatsvertrags** mit dem Ziel, die Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse sicherzustellen, wären ein Meilenstein in der Bildungspolitik gewesen, mündeten letztlich aber nur in einer Ländervereinbarung der KMK. Ein Bildungsstaatsvertrag hätte alle Parlamente der Länder passieren müssen und wäre dann ein gesetzliches Regelwerk mit bindender Wirkung gewesen im Gegensatz zu der jetzt herabgestuften Form einer losen Vereinbarung der Kultusminister. Dass auch hier der große Wurf wieder einmal nicht gelang, ist enttäuschend.

Die aufgezeigten Entwicklungen machen deutlich, dass bei der KMK das Interesse, gemeinsame Ziele verbindlich festzulegen oder Handlungsempfehlungen im Rahmen eines Nationalen Bildungsrats unter aller an der Bildung beteiligten Akteur*innen zu erarbeiten, leider sehr verhalten ist. Es ist nicht nachvollziehbar, dass die KMK so wenig Mut zu innovativen Veränderungen zeigt, obwohl dies ihre Rolle als Bildungsakteur sogar stärken und ihr wieder mehr Ansehen und Autorität verleihen würde. Ihre Chance wäre gerade jetzt, zum Beispiel bei der Schuldigitalisierung – einem großen bundesweiten Infrastrukturprojekt, das keinen Aufschub duldet – gegeben. Hier könnte die KMK als länderübergreifende Koordinierungsstelle fungieren.

Kritisch bei der föderalen Struktur wird letztlich auch der sogenannte „**Königsteiner Schlüssel**“ betrachtet, der weder bedarfsorientiert noch sozial gerecht sei und somit die

Bildungsungerechtigkeit zwischen den Ländern sogar noch verschärfe. So ist auch die Aufteilung der Gelder aus dem Sofortausstattungsprogramm des Bundes für digitale Endgeräte der Schüler*innen nach dem Königsteiner Schlüssel insofern problematisch, als sich dieser zu zwei Dritteln am Steueraufkommen der Länder orientiert, die wiederum die Bundesmittel mit einem Eigenanteil von 10 % ergänzen müssen. Reiche Bundesländer profitieren dadurch am meisten von den bereitgestellten Geldern für die Anschaffung der Geräte und nicht die Länder mit der höchsten Quote an Kindern aus armutsbelasteten Familien. Mittels Berechnungen auf der Grundlage der Daten der Bundesagentur für Arbeit wird das Problem offensichtlich: Während der Anteil von Kindern unter 18 Jahren mit Hartz-IV-Bezug in Bayern bei 6,2 % liegt, leben in Baden-Württemberg 8,1 %, in Berlin 27 % und in Bremen sogar 31,6 % dieser Kinder. Nach dem Königsteiner Schlüssel entfallen von den bereitgestellten Mitteln auf ein bedürftiges Schulkind in Bayern 937 Euro und in Bremen nur 228 Euro. Das ist ungerecht! Daher gilt es einen besseren, bedarfsgerechten Verteilungsschlüssel anzuwenden. Dessen Entwicklung könnte sich die neue Ständige Wissenschaftliche Kommission zur Aufgabe machen.

Die Autorin:
Yade Lütz
Projektmanagerin bei der
Deutschen Kinderhilfe –
Die ständige Kindervertretung e.V.,
Diplom-Politologin



Unser komplettes Sortiment finden Sie auf dusyma.com

Dusyma Kindergartenbedarf GmbH | Haubersbronner Str. 40 | 73614 Schorndorf
www.dusyma.com

Abtauchen in eine eigene KLEINE WELT – ob an LAND oder zu WASSER

Original Dusyma

5 unterschiedliche Inseln aus Nadelvlies, die zum freien Spiel anregen. Die Farben sind bewusst dezent gehalten, so dass sie vielseitig einsetzbar sind und individuelle Spielideen entstehen können.

103 421 41 **Naturinseln**

45,- €



Dusyma
Unsern Kindern zuliebe



Büffelstark!

Meine Welt. Mein Spielzeug.

Ressourcenschonend
durch modernste
Produktion.

Aus Überzeugung:
Produktionsstandort
Deutschland.

Stabiler Spielspaß
über Generationen
hinweg!



Die BIG-SPIELWARENFABRIK
ist gemäß ISO 50001
zertifiziert.

 bigbobbycar_official

 BIG-BOBBY-CAR

big.de

Bildungsföderalismus – Flickenteppich oder Innovationskatalysator?

„Und täglich grüßt das Murmeltier“, könnte man sagen. Das Wehklagen über die Nachteile des Bildungsföderalismus ist so alt wie die Bundesrepublik. Und seit der Osten Deutschlands der Republik beitrug, wogt auch in den neuen Ländern die Debatte. Mit bescheidenen Ergebnissen wie etwa Rahmenplänen, die wenigstens über zwei, drei Bundesländer abgestimmt sind.

Um zwei wesentliche Dinge geht es dabei: Die Vergleichbarkeit der Bildungsinhalte und -abschlüsse, um angesichts gestiegener Mobilität Schulwechsel von einem Land ins andere zu erleichtern. Und um das Bildungsniveau insgesamt anzuheben, nachdem der PISA-Schock zur Jahrtausendwende offenbart hatte, wie weit Deutschland im weltweiten Vergleich hinterherhinkt und wie sehr der Bildungserfolg hier von der sozialen Herkunft der Schüler*innen abhängt.

In der Pandemie erweist sich nun aber, wie belanglos viele Regularien sein können, die da in zähesten Kleinkriegen zwischen Parteien, Kultusbehörden, Bildungsverbänden und Wissenschaftler*innen ausgefochten wurden. Wenn Lockdowns verhängt werden, geht's um den nackten Kern: Schule ist eben mehr als der Ort professioneller Wissensvermittlung und Erziehung. Sie ist auch Ort sozialer Begegnungen, der kulturellen Entwicklung, der Inklusion. Eine Stätte der Charakterbildung.

Verfechten zentraler Bildungszuständigkeiten wäre ein Blick auf das DDR-Bildungswesen zu empfehlen. Dort war die „Volksbildung“ zentral über alle 16 Bezirke organisiert – mit einer nationalen Bildungsministerin Margot Honecker. Gleiche Bildungsstrukturen, gleiche Lehrpläne, zentrale Prüfungen von der „Polytechnischen Oberschule“ bis zur „Erweiterten Oberschule“. Das hatte gewiss viele Vorteile. Doch gab es selbst in der DDR bescheidene Unterschiede, unternahm in verschiedenen Wellen einzelne Bezirke Versuche, über die Allgemeinbildung hinaus eine Elitenförderung zu betreiben. Etwa in Form von Spezialklassen oder gar Spezialschulen – für Sport, für Sprachen, Naturwissenschaften oder Musik. Wer etwa in Naumburg/Saale Abitur machen wollte und durfte, hatte zumindest theoretisch die Wahl zwischen der „normalen Penne“, der EOS in der Kreisstadt Naumburg, oder in der fünf Kilometer entfernten Internats-EOS „Schulpforte“. Wer den höheren Anforderungen in der auf Sprachen und Musik spezialisierten Internatsschule im früheren Zisterzienserkloster nicht gewachsen war, wechselte im besten Fall nach der zehnten Klasse an die EOS in Naumburg – und verbesserte seinen

Zensurenschnitt erfahrungsgemäß um ein bis zwei Noten. Reformpädagogische oder alternative Schulmodelle hatten in der DDR indes bestenfalls unter dem Dach der Kirche eine Chance. Wer Reformen versuchte, erlebte den starken Arm der Zentrale.

Nach der Deutschen Einheit wurde das zentralistische, ideologisierte Volkssystem getilgt. Inspiriert durch die jeweiligen westdeutschen „Paten-Länder“ ließen sich die neuen Bildungsminister Schulmodelle des Westens überstülpen. Wo die SPD regierte, wurden in der Regel zweigliedrige Systeme etabliert. Wo zu Beginn die CDU regierte – wie etwa in Mecklenburg-Vorpommern – war es ein dreigliedriges. Auch wenn das in dem dünnbesiedelten Flächenland von Beginn an absurd war.

Dem ideologischen Primat folgte das Effizienzdiktat. Eine Reform jagte die andere nach jedem Regierungswechsel. Zentralisierung lautete die Zauberformel, immer verbrämt mit Qualitätsargumenten ging es doch letztlich eher um Kostenargumente angesichts abschmelzender Solidarpaktmittel und stagnierender Steuereinnahmen.

Dabei erweist sich immer mehr, dass die Koordinierungsprobleme zwischen den Bildungssystemen der Länder nicht nur im Bildungsföderalismus begründet sind, sondern auch in der horizontalen Aufgabenverteilung innerhalb der Bundesländer: Während etwa die Verantwortung für den betrieblichen Teil der Berufsausbildung und Fragen zur Weiterbildung bei der Bundesregierung liegt, sind für die Bereiche Kita, Schule, Berufsschule und Hochschule die Länder und dort wiederum in der Regel verschiedene Ministerien zuständig. Hinzu kommt, dass selbst innerhalb eines Bildungsstranges ein Wirrwarr an Zuständigkeiten herrscht: Während sich die Kommunen um Schulgebäude, Turnhallen, Hausmeister und Sekretariate kümmern, zeichnen die Länder für Lehrer und Curricula verantwortlich – und der Bund subventioniert (über Umwege) den Ausbau der Ganztagschulen, die Kantinen und die Nachhilfe.

Da darf sich niemand wundern, welches Trauerspiel die Digitalisierung darstellt. Zwar ist dem Subsidiaritätsprinzip, wonach eine staatliche Aufgabe soweit wie möglich von der unteren Ebene bzw. kleineren Einheit wahrgenommen werden soll, übergeordnete Ebenen also nur dann zuständig sein sollen, wenn die Aufgabe besser dort gelöst werden kann, viel abzugewinnen. Aber wo es regionalen Schulämtern und lokalen Schulträgern egal ist, wer „unter ihnen“ gerade Bildungsminister ist, und jede Gebietskörperschaft

für sich entscheidet, welches IT-System sie für richtig hält, lässt sich schon eine wenigstens auf Landesebene einheitliche Lernplattform schlecht ausrollen, jedenfalls nicht kurzfristig. Beim Homeschooling zeigte sich gerade, wie wenig Durchgriff ein Kultusministerium auf die Schulen hat.

Wie vor diesem Hintergrund eine Gleichwertigkeit der Bildungsverhältnisse hergestellt werden soll, ist schwer vorstellbar. Aber nicht unmöglich. Ein zentralistisches System schließt das Grundgesetz geradezu aus, doch die Zentralisierungsbestrebungen reißen ja deswegen nicht ab. Mit entsprechend großen Mehrheiten lässt sich auch eine Verfassung ändern, wie die jüngsten Entscheidungen zum „Digital-Pakt Schule“ zeigten: Er drohte zuerst am Widerstand der Länder zu scheitern, die teilweise um ihre Länderhoheit fürchteten. Schließlich wurde eine Einigung erzielt. Seit Mai 2019 aber stellt der Bund den Ländern über einen Zeitraum von fünf Jahren insgesamt fünf Milliarden Euro zur Verfügung.

Expert*innen sehen dennoch Schwierigkeiten: Laut Prof. Dr. Christoph Meinel, Direktor des Hasso-Plattner-Instituts für Digital Engineering (HPI) in Potsdam, fehlen funktionierende politische Strukturen, die sich effizient um einen Ausbau kümmern. „Ja, es wird darüber diskutiert, solche Strukturen aufzubauen, aber da gibt es keine effizienten Entscheidungsmechanismen. Bisher arbeitet eben jedes Bundesland für sich allein, manche allem Anschein nach ohne rechten Plan“, sagte er 2019 in einem Interview auf der Online-Plattform „digitalisierung-bildung.de“.

Auch wenn viel um den Bildungsföderalismus gestritten wird, ganz abschaffen wollen ihn die wenigsten. Die Spannung von Vielfalt und Einheitlichkeit neu auszubalancieren, gilt deshalb als Kernaufgabe der Bildungspolitik in den nächsten Jahren. Der Hamburger Schulsenator Ties Rabe (SPD), Verfechter des Bildungsföderalismus, sagte einmal in einem Spiegel-Interview: „Jeder wünscht sich zwar ein einheitliches Schulsystem, aber jeder wünscht sich ein anderes. Wer in allen 16 Bundesländern das gleiche Schulsystem einführen will, wird in 15 Bundesländern einen Schulkrieg entfachen.“

Weil sich trotz des PISA-Schocks so wenig voranbewegte, legten im Jahr 2014 drei renommierte Stiftungen – Bertelsmann-, Robert Bosch- und Telekom-Stiftung – ein von 16 Expert*innen verfasstes Positionspapier vor, wie der Bildungsföderalismus weiterzuentwickeln sei. Die zentrale Empfehlung der Stiftungen war die Herauslösung der Bildungsföderalismus-Debatte aus dem Parteienstreit. Stattdessen sollte ein Nationaler Bildungsrat errichtet werden. Ein honoriges, stabiles Expertengremium analog dem seit 1957 bestehenden Deutschen Wissenschaftsrat.

Mehrere Jahre feilschten SPD- und CDU-geführte Länder über Sinn und Unsinn. Doch 2017 wurde die Idee tatsächlich in den Koalitionsvertrag hineinverhandelt. Hintergrund war wohl auch, dass das Bundesverfassungsgericht

Ende 2017 in seinem Urteil zur Hochschulzulassung im Medizinstudium die Kultusminister*innen aufforderte, für bundesweite Gleichwertigkeit der Abiturzeugnisse zu sorgen.

Doch zwei Jahre später beerdigte der hartnäckige Widerstand von Bayern und Baden-Württemberg, also der Einäugigen unter den Blinden im PISA-Vergleich, die Idee des Nationalen Bildungsrates. Hamburgs Bildungsminister Ties Rabe konstatierte damals: „Man könnte sich schon einigen, aber einige wollen es einfach nicht.“

Wenn NRW-Regierungschef Armin Laschet (CDU) für seine süddeutschen Parteifreunde Verständnis äußerte und in einem von den Landesregierungen zu verhandelnden „Staatsvertrag“ die Lösung sah, lag er meilenweit neben der Empfehlung der drei Stiftungen. Denn deren Idee war es ja gerade, ein Gremium zu schaffen, das aus Partei- und Koalitionsgezänk herausgehalten ist. Die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) mit ihrem jährlich rotierenden Vorsitz sahen die Stiftungen gerade nicht als geeignetes Gremium zur bundesweiten Koordinierung von Bildungsstandards. Die alten ideologischen Grabenkämpfe über Bilgibitur und Elitenförderung flammten wieder auf.

Doch wider Erwarten einigten sich die Bildungsminister*innen im Herbst 2020 immerhin auf eine „Ländervereinbarung“ für mehr Vergleichbarkeit, Qualität und Transparenz im Bildungssystem. Herzstück sind gemeinsame Regelungen für vergleichbare Schulabschlüsse. Zudem soll es nun einen ständigen wissenschaftlichen Beirat geben. Bis März dieses Jahres soll ein Fahrplan dafür vorgelegt werden, bis 2023 sollen konkrete Vorschläge auf dem Tisch liegen. Die rheinland-pfälzische KMK-Vorsitzende Stefanie Hubig (SPD) sprach zwar von einem „historischen Tag für die Bildung in Deutschland“. Gemessen an den vorausgegangenen Diadochenkämpfen ist indes zu befürchten, dass auch dieser neuerliche Versuch ausgehen wird wie das Hornberger Schießen. Denn im Unterschied zu einem Staatsvertrag, der ursprünglich als Ersatz für den gescheiterten Nationalen Bildungsrat diskutiert wurde, hat die Ländervereinbarung keinen Gesetzescharakter. Sie kann bei Bedarf gemeinsam angepasst werden, ist aber dennoch verbindlich. Ein Vorteil indes ist, dass, anders als bei einem Staatsvertrag, nicht 16 Landesparlamente abstimmen müssen.

Ob diese Konstruktion den gordischen Knoten zu durchschlagen vermag, ist fraglich. Was aber allein das Scheitern von Bundesbildungsministerin Anja Karliczek (CDU) beim Aushandeln des Nationalen Bildungsrates zeigt: Zu viel Macht auf einer Ebene kann nicht die Lösung der komplexen Probleme des deutschen Bildungssystems sein. Zudem werden die äußeren Rahmenbedingungen für Bildung immer höchst unterschiedlich sein – zwischen bayrischen Bergdörfern, berstend vollen Metropolen sowie weitläufigen, dünnbesiedelten norddeutschen Flächenländern. Wie soll da ein System für alle gelten können?!

Statt nach einem bildungspolitischen Zentralstaat zu verlangen, macht es also mehr Sinn, den Föderalismus so zu gestalten, dass die Länder ihn – im Rahmen einer adäquaten Ressourcenausstattung und gesamtstaatlich getragener Ziele – als Chance für einen fairen, vor allem aber innovativen Wettbewerb um gute Lösungskonzepte nutzen können. Dafür müssten jedoch wissenschaftliche statt parteipolitischer resp. ideologischer Befunde stärker als bislang zur Grundlage bildungspolitischer Entscheidungen werden. Zudem müssten die Länder mehr Transparenz im Hinblick auf die Ergebnisse ihrer Bildungspolitik ermöglichen.

Wichtiger noch scheint die Aufgabe, auf Länderebene die Verteilung von Aufgaben und Verantwortung zwischen Landes- und kommunaler Ebene neu auszutarieren. Eine solche Funktionalreform kann jedes Land in eigener Hoheit ganz autonom entscheiden. Einschließlich des Konnektivitätsprinzips, wonach das Geld der Aufgabe folgen muss.

Dass so etwas glücken kann, hat der Osten wiederum vorge-macht: Vor dreißig Jahren kaum vorstellbar, wird Bildung heute bundesweit längst nicht mehr nur als Auftrag der Schule begriffen, sondern beginnend in der Kindertages-

stätte. Bis zur Deutschen Einheit gab es hier dagegen ein krasses Gefälle: In der alten Bundesrepublik galten Eltern streckenweise beinahe als Rabeneltern, wenn sie ihre Kinder zu lange in einer Kita „aufbewahren“ wollten. Im Osten war frühkindliche Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten Usus, weil die „sozialistische Persönlichkeit“ schon auf dem Töpfchen umfassend gebildet werden sollte. Vor allem wegen des rein pragmatischen Aspektes, im chronisch von Fachkräftemangel geplagten Arbeiter- und Bauernstaat die Vereinbarkeit von Familie und Beruf vor allem für Mütter zu ermöglichen. Lange Jahre mussten sich ostdeutsche Finanzminister etwa bei Verhandlungen zum Länderfinanzausgleich oder zum Solidarpakt geradezu dafür rechtfertigen, warum sie sich einen so viel höheren Anteil an Staatsausgaben für die Kita leisteten als die Westländer! Heute ist das keine Diskussion mehr. Das sollte Ansporn genug sein.



Der Autor:
Michael Seidel
Chefredakteur der Schweriner
Volkszeitung



Bund der Freien
Waldorfschulen

Machen Sie's gut!

Als Waldorflehrer:in arbeiten Sie selbstverantwortlich in einem Team, dem die Entwicklung jedes einzelnen Kindes am Herzen liegt. Ihre Kreativität ist dafür genauso wichtig wie Ihre fachliche Kompetenz.

Jede Waldorfschule ist einzigartig, und individuell fördert sie auch ihre Schüler:innen, von der Einschulung bis zu den staatlichen Schulabschlüssen. Von Anfang an entwickeln und vertiefen künstlerisch-praktische Aktivitäten spielerisch Phantasie, eigenes Denken, praktische Intelligenz und Sozialkompetenz. Als Waldorflehrer:in können Sie den Werdegang Ihrer Schüler:innen maßgeblich begleiten und mitgestalten.

Werden Sie ein Teil dieser nun schon seit 100 Jahren erfolgreich wirkenden und weltweit verbreiteten Pädagogik!



waldorflehrer-werden.de

It's now or never.

Wie werde ich zum Gewinner in der digitalen Welt?

Heute managen Sie Ihre komplette Buchhaltung smart, morgen
Ihren ganzen Betrieb. **Träumen Sie groß. Planen Sie mittelfristig.**
Aber starten Sie gleich.

www.lexware.de



LexWARE

Einfach machen

Meningokokken-Erkrankung – Umfassender Schutz für Kinder

Babys und Kleinkinder sind besonders gefährdet, an Meningokokken zu erkranken. Die Symptome sind oft unspezifisch und daher schwer zu erkennen. Meningokokken-Erkrankungen* sind selten, können jedoch innerhalb weniger Stunden lebensbedrohlich werden.

Schwere Folgen sind möglich

Eine Meningokokken-Erkrankung kann zu einer Hirnhautentzündung oder Blutvergiftung führen. In 1 von 5 Fällen sind schwere Folgen wie Taubheit, Entwicklungsstörungen, Narben oder der Verlust von Gliedmaßen möglich. Bis zu jeder zehnte Betroffene verstirbt trotz intensivmedizinischer Behandlung.

Der bestmögliche Schutz vor einer Meningokokken-Erkrankung sind Impfungen.

Wichtig ist es, den Kinder- und Jugendarzt oder -ärztin frühzeitig auf Meningokokken-Impfungen anzusprechen.

Es gibt unterschiedliche Impfungen

Neben der Standardimpfung gegen Meningokokken der Gruppe C, die von der Ständigen Impfkommission für alle Kinder im Alter von zwölf Monaten empfohlen wird, gibt es zwei weitere Impfungen in Deutschland: eine Impfung gegen Gruppe B und eine Kombi-Impfung gegen ACWY. In Deutschland sind Meningokokken-Erkrankungen durch Gruppe B aktuell am häufigsten, gefolgt von Y und C.

Diese beiden zusätzlich möglichen Impfungen sind noch nicht im Standard-Impfplan aufgenommen. Eltern müssen für eine Kostenübernahme der Impfungen bei ihrer Krankenkasse anfragen. In vielen Fällen werden die Kosten teilweise oder ganz erstattet. Nachfragen lohnt sich!

Tipps für die Kostenerstattung

- Erstattungsformular in der Kinderarztpraxis zur Erstattung anfragen
- Erstattungsformular bei der Krankenkasse einreichen (am besten schriftlich)
- Falls die Zusage der Krankenkasse nicht direkt erfolgt: in Vorkasse gehen und bei der Krankenkasse folgende Unterlagen einreichen:

→ Impfstoff-Rezept
→ Apothekenrechnung für den Impfstoff
→ Arztrechnung

Hinweis: Viele Krankenkassen verfügen mittlerweile auch über Apps, über die Dokumente eingereicht werden können.

* 2019 gab es in Deutschland 256 Meningokokken-Fälle.



Prüfstand „Digitalisierung“

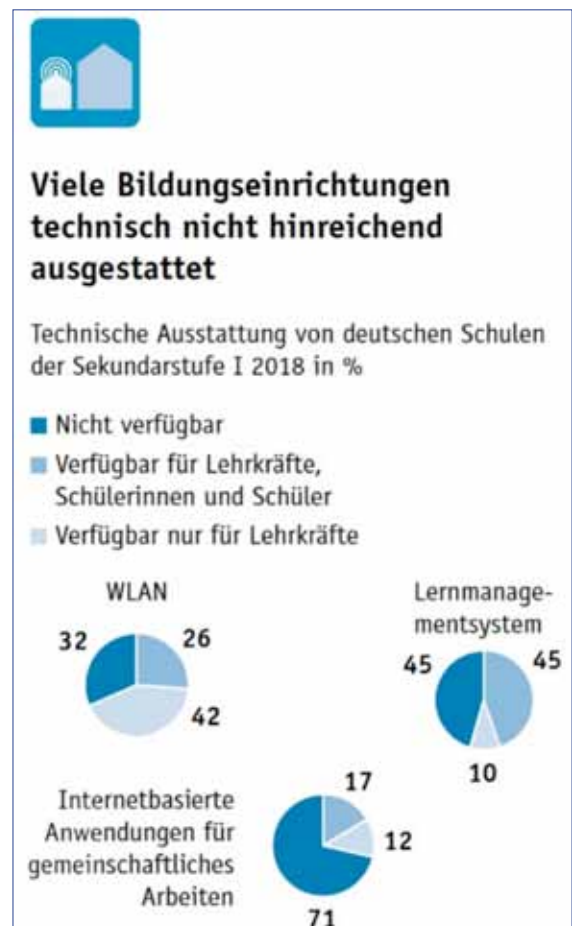
Digitale Bildungslücken erfolgreich schließen!

Das wohl größte Problem an Deutschlands Schulen, das sich während der Corona-Pandemie am augenfälligsten zeigte, ist die mangelnde Digitalisierung. Mit dem Ziel, die digitalen Bildungslücken zu identifizieren und Wege aufzuzeigen, diese erfolgreich zu schließen, ist diesem Thema daher der Schwerpunkt des Magazins gewidmet.

Dass die Schul-Digitalisierung ein großes Problem ist, konnte zuletzt durch die im November 2020 veröffentlichte, repräsentative Forsa-Umfrage im Auftrag des Verbands Bildung und Erziehung (VBE) unter Schulleitungen untermauert werden. Demnach wurde unter den 785 befragten Schulleiter*innen mit 42 % die fehlende Digitalisierung als das größte Problem an ihren Schulen gesehen, gefolgt vom fehlenden Personal (31 %). Noch dringlicher bewerteten dies, einer im Frühjahr 2020 veröffentlichten Umfrage des Digitalverbands Bitkom zufolge, die Schüler*innen selbst. Unter den 500 befragten 14- bis 19-Jährigen bemängeln die meisten (mit fast 60 %) den fehlenden Einsatz digitaler Medien im Unterricht, gefolgt von der schlechten technischen Ausstattung (56 %).

In Deutschland gibt es weder flächendeckend Geräte für digitalen Unterricht, noch ausgereifte Lernplattformen oder sinnvolle pädagogische Konzepte. Auch zu Hause fehlen vielen Schüler*innen der nötige Internetzugang oder entsprechende digitale Endgeräte, mit denen sie sinnvoll am Distanzunterricht teilnehmen könnten. So zeigte sich, als die Schulen im Frühjahr 2020 pandemiebedingt erstmals schließen mussten, dass es aufgrund der mangelnden Digitalisierung nicht möglich war, ALLE Schüler*innen erfolgreich durch die folgenden Wochen und Monate zu bringen. Gerade benachteiligte und leistungsschwächere Kinder sowie Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf litten mitunter besonders stark unter den coronabedingten Schulschließungen, ihr Recht auf Bildung konnte in zahlreichen Fällen nicht mehr gewährleistet werden. Die ohnehin schon ausgeprägte Bildungsungleichheit in Deutschland dürfte sich somit weiter verschärft haben. Hinzu kommen die wirtschaftlichen Folgekosten ausgebliebener Bildung, die das ifo-Institut für Wirtschaftsforschung bereits in seiner Studie im Juni 2020 aufschlüsselte: Fällt etwa ein Drittel des Unterrichts aus einem Schuljahr aus, so verringert sich das spätere Erwerbseinkommen der betroffenen Schüler*innen über das gesamte Berufsleben im Durchschnitt um 3 bis 4 %.

Wirft man in puncto Digitalisierung einen Blick ins Ausland, so wird die desaströse Rückständigkeit Deutschlands geradezu offenkundig: So landete Deutschland diesbezüglich, einer Länderumfrage des Technologieunternehmens Citrix aus dem Sommer 2020 zufolge, im Vergleich zu sechs



Quelle: „Bildung in Deutschland 2020“, S. 299.

anderen Staaten (Australien, Großbritannien, Italien, Kanada, Mexiko und Singapur) auf dem letzten Platz. Nur bei 10 % der Schüler*innen in Deutschland verlief der Wechsel vom Präsenz- zum Online-Unterricht reibungslos. Insgesamt war das deutsche Schulsystem schlichthin überfordert, als der Unterricht von jetzt auf gleich digital stattfinden musste. Die Schulen waren auf diesen Übergang nicht vorbereitet. Von den 3.500 von Citrix befragten Eltern sehen daher 53 % Verbesserungsbedarf bei der Lehrerfortbildung für den Fernunterricht, 48 % bei der Organisation des Fernunterrichts, 45 % fordern mehr direkte Interaktion mit den Lehrkräften per Video.

In Dänemark beispielsweise konnte trotz Lockdown und Schulschließungen der Unterricht nahtlos digital auch zu Hause und über Möglichkeiten der Online-Zusammenarbeit fortgesetzt werden, denn dort wurde mit der Schul-Digitalisierung bereits mit der Jahrtausendwende begonnen.

Technische Ausstattungen, Internetverbindungen, digitale Endgeräte, Lernplattformen und Software zum kollaborativen Arbeiten sind nahezu flächendeckend vorhanden, sodass schnell und flexibel auf die Pandemie-Situation reagiert werden konnte.

Auch die Ergebnisse der „JIMplus Corona“, der Zusatzstudie der Reihe Jugend, Information, Medien (JIM) veröffentlicht im April 2020, dokumentierten den Nachholbedarf Deutschlands bei digitalen Bildungsanwendungen. Hier zeigte sich, dass bei nur etwa einem Fünftel der Schüler*innen an weiterführenden Schulen digitale Lernplattformen oder eine Schulcloud zum Einsatz kommen. Nur 16 % der Schüler*innen trafen sich in Videokonferenzen, weitere 16 % der 1.002 befragten 12- bis 19-jährigen Schüler*innen gaben dem Homeschooling insgesamt die Schulnoten 4–6.

Es drängt sich somit die Frage auf, worin die Gründe für das schlechte Abschneiden Deutschlands bei der Schuldigitalisierung liegen.

Deutschland ist spät dran

Hier muss man zunächst ganz klar festhalten, dass der Digitalisierungsprozess in den Schulen hierzulande viel zu spät ganz oben auf die Agenda gesetzt wurde. Während es in Dänemark bereits 2001 einen Digitalpakt für Schulen gab, wurde dieser in Deutschland erst 2019 verabschiedet. Das sind viele Jahre, die uns andere Länder bereits in der Entwicklung voraus sind und die hier nicht in Kürze aufgeholt werden können.

Bürokratiemonster DigitalPakt

Als weiterer Grund ist die viel zu schleppend und bürokratisch laufende Umsetzung des **Digitalpakts Schule** zu nennen. Es ist unfassbar, dass in Zeiten der Pandemie, in denen die Dringlichkeit der Digitalisierung mehr denn je ersichtlich wurde, bislang nur ein minimaler Teil der hierfür bereits im Mai 2019 bereitgestellten **fünf Milliarden Euro** des Bundes bei den Schulen angekommen ist. Im Juli 2020 hatten die Länder erst 15,7 Millionen Euro abgerufen. **Ende 2020** waren gerade mal **18 %** der Bundesmittel bewilligt, in einigen Ländern waren es erschreckenderweise sogar weniger als 5 %.

Häufig wird bemängelt, dass die Antragsmodalitäten für die Mittel aus dem DigitalPakt zu bürokratisch und kompliziert seien. Dabei ist es durchaus sinnvoll, dass die Schulen bei den Schulträgern zunächst vollständige „Medienbildungskonzepte“ vorlegen müssen bevor die Gelder fließen, denn ohne entsprechende Konzepte sind die Geräte allein nicht von besonders großem Nutzen.

Problematisch ist jedoch, dass die Mittel aus dem DigitalPakt in mehreren Phasen fließen: zunächst muss ein leistungsfähiger Server da sein, dann muss in einem zweiten Schritt die strukturierte Vernetzung (LAN) und WLAN gewährleistet werden. Erst dann fließen Mittel für interaktive Hardware wie beispielsweise Whiteboards und erst zum Schluss für mobile Endgeräte wie Laptops und Tablets. Das bedeutet, dass keine Geräte aus dem DigitalPakt an-

geschafft werden können, solange die jeweilige Schule nicht über die entsprechenden Anschlüsse mit Vernetzung verfügt. In Berlin z. B. scheint der nicht vorhandene Breitbandanschluss die größte Hürde zu sein, das Projekt Digitalisierung gerät so ins Stocken.

Positiv zu bewerten ist das von Bund und Ländern im April 2020 verabschiedete Sofortausstattungsprogramm in Höhe von weiteren 500 Millionen Euro für digitale Endgeräte, welche an Schüler*innen verliehen werden können, die zuhause keine Tablets oder Laptops haben. Diese Gelder werden Medienberichten zufolge immerhin schneller verteilt und viele, aber leider bei Weitem noch nicht alle, Leihgeräte wurden inzwischen an die betroffenen Kinder verteilt. Hemmschuh Föderalismus?

In einer repräsentativen Bitkom-Umfrage von August 2020, an der 1.300 Personen ab 16 Jahren, darunter 269 Eltern schulpflichtiger Kinder teilnahmen, gaben die Befragten mit großer Mehrheit einen weiteren Grund für das schlechte Abschneiden Deutschlands beim digitalen Lernen an: den Föderalismus! Ganze 72 % (76 % der Eltern) stimmten zu, dass der Föderalismus die Digitalisierung der Schulen ausbremse. 71 % (79 % der Eltern) gaben an, dass „ausschließlich der Bund für die Bildungspolitik statt der Länder verantwortlich sein sollte“. 65 % (70 % der Eltern) stimmten zu, dass es nicht mehr zeitgemäß sei, dass jedes Bundesland sein eigenes Bildungssystem habe.

Verena Pausder, Expertin für digitale Bildung, nimmt dazu wie folgt Stellung: „Bei nationalen Infrastrukturprojekten wie dem Digitalpakt ist der Föderalismus kontraproduktiv, lähmt die Umsetzung und führt in der Konsequenz zu einer mangelhaften digitalen Infrastruktur an den Schulen.“ (Pausder 2020) Sie schlägt daher die Kultusministerkonferenz (KMK) als zentrale Genehmigungsstelle für Digitalpaktanträge vor, wodurch Prozesse vereinheitlicht und mehr Transparenz geschaffen würden sowie eine bei der KMK angesiedelte operative Taskforce für mehr und zügigere Umsetzungskraft beim Digitalpakt.

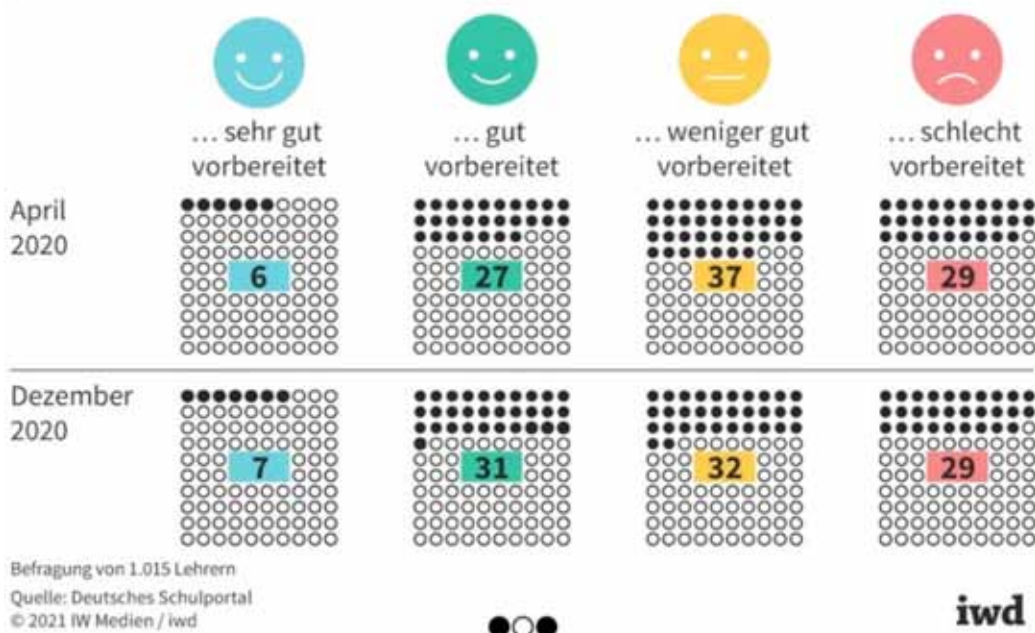
Fakt ist, dass in der Corona-Pandemie auch die Überforderung des Bildungsföderalismus deutlich wurde, sodass eine Modernisierung sinnvoll erscheint, damit die zentralen Bildungsfragen unseres Landes zukünftig schneller und nachhaltig gelöst werden können.

Sind die Schulen 2021 für das digitale Lernen besser gerüstet?

Während im Frühjahr 2020 zur Zeit des 1. Lockdowns der Distanzunterricht stark zu wünschen übrigließ und die Politik Besserung gelobte, mehr Geld und Unterstützung versprach, so muss aktuell leider erneut ernüchternd konstatiert werden, dass digitales Lernen nach wie vor nicht integraler Bestandteil der Unterrichtsplanung ist. Flächendeckende Aus- und Fortbildungen für Lehrkräfte sind nicht vorhanden, von den beim „Schulgipfel“ im August 2020 bereitgestellten 500 Millionen Euro für Dienstlaptops der Lehrkräfte ist – Stand Mitte Januar 2021 – noch kein Cent geflossen. Der Unterricht fiel Anfang 2021 wieder massenhaft aus, die Schulserver kapitulierten.

Fernunterricht: Es hapert immer noch an der Technik

So viel Prozent der Lehrer in Deutschland hielten ihre Schule hinsichtlich der technischen Ausstattung für den Fernunterricht für ...



Viele Schulen sind nach wie vor nicht mit Videokonferenzsystemen ausgestattet und somit überhaupt nicht in der Lage, Digitalunterricht anzubieten. Da muss sich auch die KMK, deren Kernaufgabe es ist, die Qualität schulischer Bildung weiterzuentwickeln und zu sichern, zweifelsohne die Frage gefallen lassen, wie es sein kann, dass sie mit einem Etat von rund 120 Millionen Euro und über 300 Mitarbeitenden nach elf Monaten Pandemie noch immer keine funktionierende Lösung für digitalen Unterricht etablieren konnte.

Wir fordern:

- die nötige digitale Infrastruktur deutschlandweit schnell und unbürokratisch bereitzustellen,
- digitales Lernen verpflichtend im Lehramtsstudium zu implementieren und diesbezüglich regelmäßige Fortbildungen für Lehrkräfte zu etablieren,
- die Lehrpläne an die Anforderungen der Digitalisierung anzupassen,
- Schüler*innen auf die Herausforderungen der Künstlichen Intelligenz vorzubereiten, indem das Thema fächerübergreifend im Unterricht integriert und intelligente Lernsoftware angeboten wird,
- Kinder mit Lernrückständen oder besonderem Förderbedarf durch (digitale) Angebote zur individuellen Förderung besser zu unterstützen,
- den Digitalisierungsprozess auch im Kita-Bereich voranzutreiben.

Verantwortlichen es vorziehen, sich gegenseitig die Schuld für dieses „Digitaldebakel“ zuzuweisen. Das ist peinlich und dafür ist weder Zeit, noch bringt es die Schuldigitalisierung nach vorne.

Die Politik MUSS jetzt schneller handeln – im Interesse der Schulen und vor allem für unsere Kinder!

Freuen Sie sich nun auf weitere interessante und vertiefende Beiträge unserer Expertinnen und Experten zum Thema Digitalisierung.

Quelle:

Bildungsbericht „Bildung in Deutschland 2020“: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld Der Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft: Die Kosten der Schulschließungen (Beitrag vom 18.01.2021). URL: <https://www.iwd.de/artikel/die-kosten-der-schulschliessungen-498352/> (Zugriff Januar 2021).

Pausder, Verena (2020): Unser Bildungsföderalismus braucht dringend ein Update. URL: <https://www.xing.com/news/klartext/unser-bildungsfederalismus-braucht-dringend-ein-update-4005> (Zugriff Januar 2021).

Die Autorin:

Yade Lütz

Projektmanagerin bei der

Deutschen Kinderhilfe –

Die ständige Kindervertretung e.V.,

Diplom-Politologin



Vogel checkt: Liefern die auch das beste Klimapaket?

„Post und DHL setzen nicht nur auf eine umweltfreundliche Flotte – mit 15.000 E-Transportern und 16.000 E-Bikes und -Trikes die grünste der Branche. Die versenden auch seit 10 Jahren unsere privaten Pakete komplett CO₂-neutral. Und durch die bald über 12.000 Packstationen können wir alle dabei helfen, CO₂ zu sparen.“

LÄUFT.

Selber checken auf: **VogelCheckt.de**

Deutsche Post 



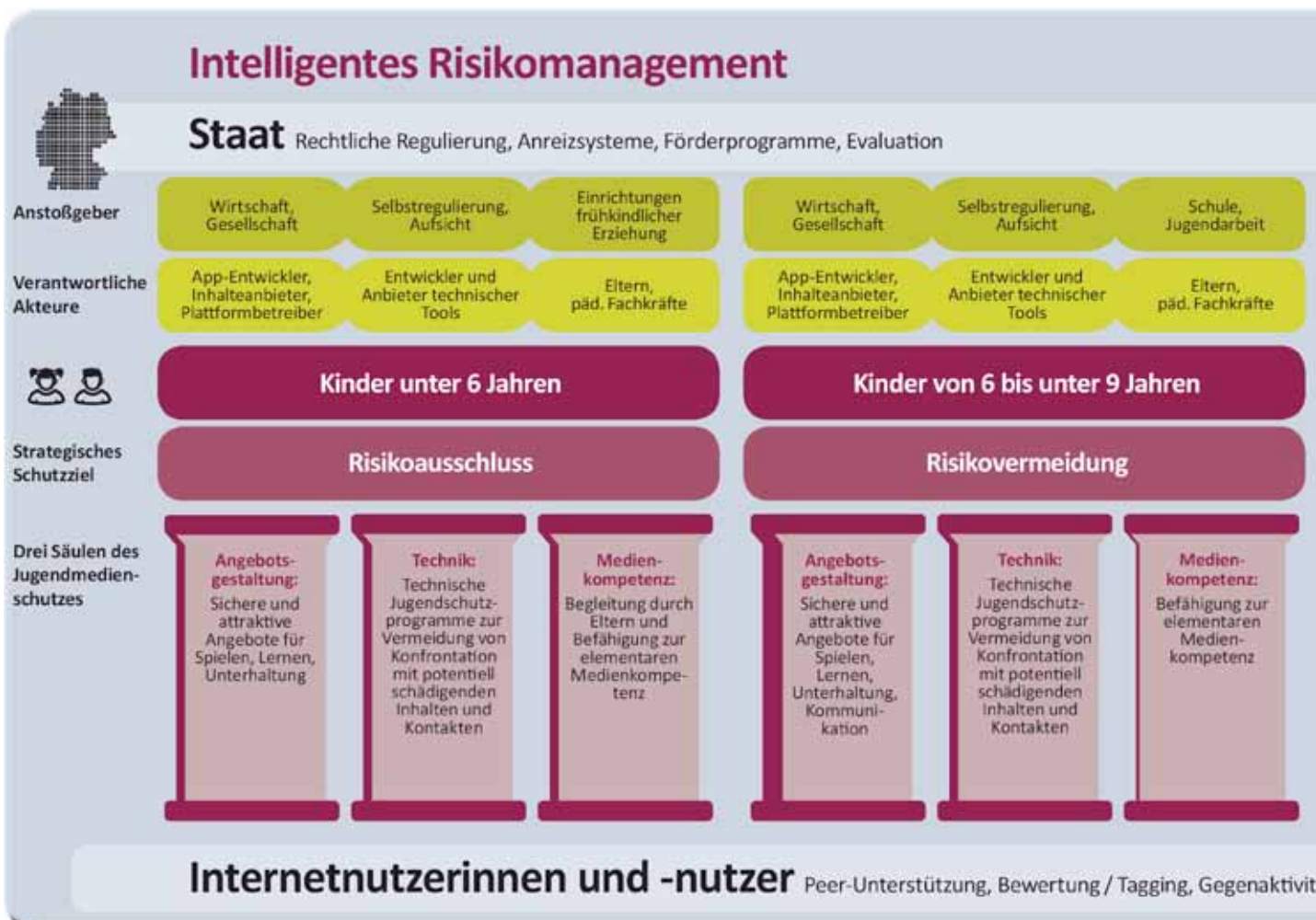
Kinderrechte im Zuge der Digitalen Transformation verwirklichen

Als vor rund 30 Jahren die UN-Kinderrechtskonvention verabschiedet wurde, war sie visionär und zugleich verständlich. Sie ist verbindlich für die 196 Staaten, die sie ratifiziert haben, und dadurch ist sie auch heute noch einflussreich und von großer Bedeutung. Allerdings hat sich die Lebenswelt von Kindern durch den als Digitale Transformation bezeichneten Prozess in den letzten drei Jahrzehnten zunehmend verändert. Kinder wachsen inzwischen in einer immer stärker vernetzten Umgebung auf, in der digitale Technologien einen maßgeblichen Einfluss auf ihre Lebensbedingungen und auf ihren Alltag haben. Im Februar 2021 hat der Kinderrechteausschuss die seit Anfang 2019 erarbeitete Allgemeine Bemerkung zu den Rechten von Kindern in Bezug auf das digitale Umfeld angenommen und damit die Bedeutung der Digitalisierung für das Aufwachsen von Kindern anerkannt. Diese 25. Allgemeine Bemerkung (General Comment) zur UN-KRK zeigt auf, wie die Rechte von Kindern angesichts der Digitalen Transformation der Gesellschaft zu verstehen sind, und setzt damit



Dreieck der Kinderrechte gem. UN-KRK. © Stiftung Digitale Chancen

einen neuen internationalen Standard der Kinderrechte. In den insgesamt 129 Artikeln der Allgemeinen Bemerkung wird dargelegt, wie Staaten ihren in der Kinderrechtskon-



vention definierten Verpflichtungen im Zuge der Digitalisierung gerecht werden können. Dem liegt ein breit gefasstes Verständnis von Digitalisierung zu Grunde, das digitale Medien und Anwendungen in allen Lebensbereichen von Kindern umfasst. Potenzielle Risiken werden ebenso adressiert wie die in der Digitalisierung liegenden Chancen für die Verwirklichung der Kinderrechte.

Schutz, Befähigung und Teilhabe im digitalen Umfeld

In Artikel 3 der UN-Kinderrechtskonvention ist als vorrangige Handlungsmaxime der Vorrang des Kindeswohls für alle Maßnahmen, die Kinder betreffen, formuliert. Dies kann durch ein Dreieck der Kinderrechte visualisiert werden, in dem das Kindeswohl im Mittelpunkt steht. Gestützt auf Maßnahmen des Schutzes und der Befähigung, die die Basis des Dreiecks bilden, werden Kinder in die Lage versetzt, ihr Recht auf Teilhabe zu verwirklichen.

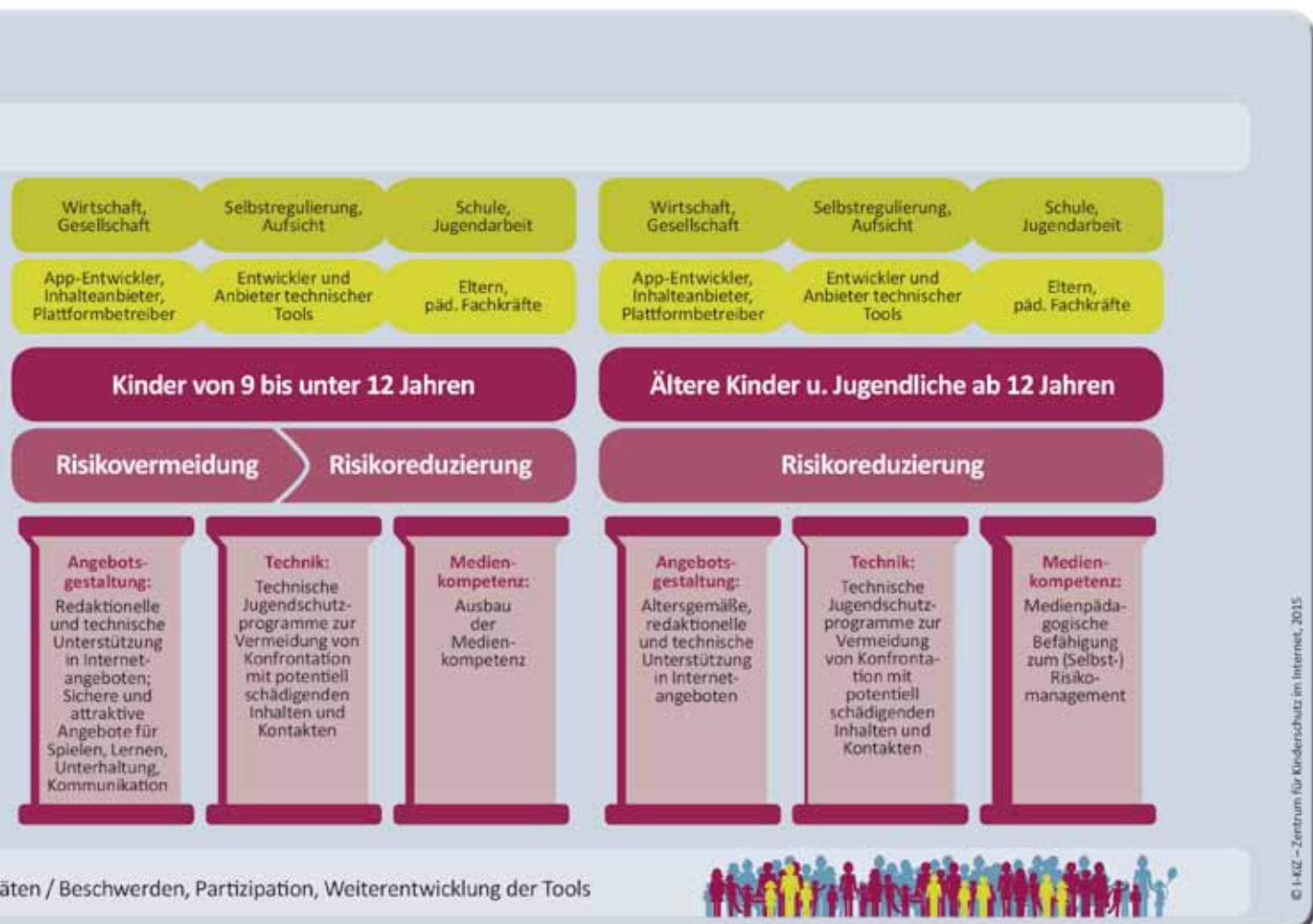
Die UN-Kinderrechtskonvention versteht Kinder als Menschen, die das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet haben. In dieser Altersgruppe ist die Nutzung digitaler Geräte und Dienste heute eine Selbstverständlichkeit. In 99 % aller Haushalte in Deutschland, in denen Zwölf- bis 19-Jährige leben, sind Laptop und Internetanschluss vorhanden, und das mobile Internet in der Hosentasche ist Alltagsrealität für 96 % aller Jugendlichen (JIM-Studie 2020, 6–9). Unter den Medienbeschäftigungen in der Freizeit stehen Internet (97 %), Smartphone (97 %), Musik hören (93 %) und Online-Videos (90 %) an erster Stelle (JIM-Studie 2020, 16). Bedingt durch die Covid-19-Pandemie ist bei anderen Aktivitäten wie „sich mit Freunden und Bekannten treffen“

oder „Sport machen“, die auch 2020 von drei Viertel bis zwei Drittel aller Jugendlichen regelmäßig ausgeübt wurden, im Vergleich zum Vorjahr ein deutlicher Rückgang um sechs bis 14 % zu verzeichnen (JIM-Studie 2020, 11). Zurückgegangen ist auch die Zahl derjenigen Jugendlichen, die 2020 eine Konfrontation mit Gefährdungen wie Hass, Extremismus, Fake News, Verschwörungstheorien oder Beleidigungen erlebt haben, von 83 % auf 74 %. Gleichzeitig ist aber die tägliche Internetnutzung im Jahr 2020 um 53 Minuten gestiegen, dies dürfte im Wesentlichen auf Online-Unterricht während der Pandemie zurückzuführen sein (JIM-Studie 2020, 33).

Intelligentes Risikomanagement

Für eine Strategie zur Adressierung von Gefährdungen und Risiken im Netz wurde 2016 am Zentrum für Kinderschutz im Internet das „Modell des Intelligenten Risikomanagements“ entwickelt, welches für die verschiedenen Entwicklungsstufen von Kindern und Jugendlichen altersspezifische strategische Schutzziele definiert.

Das Modell sieht eine gemeinsame Vorgehensweise verschiedener Akteure vor, die sich durch geteilte Verantwortung und Zuständigkeiten der Aufgabe des Risikomanagements widmen. Dabei müssen die Nutzungsweisen des Internets durch Kinder und Jugendliche sowie deren in verschiedenen Phasen des Aufwachsens unterschiedliche Voraussetzungen und Vorkenntnisse aufgrund ihrer sozialen Herkunft und ihres Bildungsniveaus berücksichtigt werden. Darüber hinaus ist die jeweils unterschiedliche Höhe des Gefährdungspotenzials zu beachten: Je jünger die



Kinder sind, umso mehr sollen Instrumente des Jugendmedienschutzes Risiken ausschließen oder vermeiden. Mit zunehmendem Alter der Kinder und Jugendlichen können sich die Maßnahmen auf die Reduzierung gravierender Risiken beschränken und den Fokus auf die Befähigung zum Umgang mit Risiken richten. Entsprechend der allmählichen Entwicklung von Kompetenzen im Umgang mit Medien und den damit potenziell einhergehenden Risiken gehen die Schutzziele für die vier Altersgruppen fließend ineinander über und spiegeln so das Konzept der *evolving capacities* als eines der Grundprinzipien der UN-KRK wider. Eltern und andere verantwortliche Personen sollen das Kind gemäß Artikel 5 der UN-KRK in einer seiner Entwicklung entsprechenden Weise angemessen leiten und führen; den Staaten wird in Artikel 28 die Verpflichtung zur Gewährleistung eines umfassenden Bildungsangebots auferlegt.

Wie kann und muss das Bildungswesen auf die Digitale Transformation reagieren?

In Deutschland ist der flächendeckende Zugang zu Bildungsangeboten gegeben, aber dennoch haben nicht alle Kinder die gleichen Möglichkeiten und Voraussetzungen; Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit sind nur bedingt gewährleistet. Trotz positiver Entwicklungen in den letzten Jahren haben in Deutschland die sozioökonomischen und geographischen Verhältnisse weiterhin Einfluss auf den Bildungserfolg, was Studien wie die der OECD (2020) belegen. Die mit der Verbreitung des Internets und der Entwicklung des World Wide Web seit Ende der 1980er Jahre verbundenen Erwartungen, dass Bildungsangebote breiteren Bevölkerungsschichten zugänglich gemacht werden können, sind bisher nur teilweise erfüllt. Der in Folge der Covid-19-Pandemie eingetretene Digitalisierungsschub hat vielmehr offengelegt, dass der Zugang zum Internet noch immer abhängig ist von den sozialen Verhältnissen. Ökonomische Barrieren sowie fehlende Kenntnisse und Kompetenzen stehen der chancengleichen Nutzung durch alle Bevölkerungsgruppen entgegen. Die Bewältigung dieser Ungleichheiten stellt eine große Herausforderung und gesamtgesellschaftliche Aufgabe dar.

Der 2020 mit dem Friedenspreis des Buchhandels ausgezeichnete Wirtschaftswissenschaftler Amartya Sen hat in den 1980er Jahren zur Messung des individuellen und gesellschaftlichen Wohlstands den *Capability Approach* (deutsch: Befähigungs- oder Verwirklichungschancenansatz) entwickelt, der davon ausgeht, dass die Gesellschaft die Voraussetzungen schaffen muss, damit Menschen ihr Potenzial entfalten können. Überlegungen, wie die Digitalisierung erfolgreich im Bildungsbereich umgesetzt werden kann und welche Konsequenzen dies für die Verwirklichung des Rechts auf Bildung für Kinder und Jugendliche hat, müssen hier ansetzen. Biggeri und Karkara (2014: 25), die sich auf die Arbeiten von Sen stützen, unterscheiden zwischen A-Capabilities, O-Capabilities und P-Capabilities. Bildungsarbeit richtet sich an Kinder und Jugendliche, die mit ihren individuellen Fähigkeiten und Voraussetzungen, d. h. ihren A-Capabilities, durch Angebote in formalen und non-formalen Bildungskontexten angesprochen werden.

Abhängig vom Format der Angebote und ihrer Eignung für die Zielgruppe können daraus O-Capabilities, d. h. Optionen eines durch die Individuen erreichbaren Potenzials erwachsen. Für die Erschließung der so genannten P-Capabilities, d. h. eines aufgrund der Umstände derzeit noch nicht, jedoch im Zuge der persönlichen Entwicklung unter Umständen realisierbaren Potenzials, sind jedoch gesellschaftliche Veränderungen erforderlich. Die durch die Digitalisierung verursachten Veränderungen der Gesellschaft können genutzt werden, um die P-Capabilities, d. h. die Potenziale von Kindern, zur Entfaltung zu bringen. Voraussetzung dafür ist, dass man die Digitalisierung nicht nur als einen technischen und infrastrukturellen Prozess, sondern vielmehr als eine weitgreifende Transformation aller gesellschaftlichen Prozesse versteht.

Bildungsarbeit, die die Chancen der digitalen Transformation zu nutzen weiß, muss alle Ebenen der Bildungskette umfassen. Im Bereich der frühkindlichen Bildung stehen dem häufig noch Vorbehalte entgegen, obwohl die Zahl der Kinder unter sechs Jahren, die das Internet und Onlineangebote nutzen, seit Jahren regelmäßig ansteigt. Eine Analyse der Bildungspläne aller Bundesländer, die Lienau und van Roessel 2018 durchgeführt haben, zeigt, dass die frühkindliche Medienerziehung dort bisher noch nicht ausreichend verankert ist. Nur fünf Bildungspläne weisen eine sehr umfassende Verankerung des Themas auf, d. h. es ist ein gut fundiertes Verständnis von Medienbildung erkennbar (2019: 140–144). Auch für die schulische Bildung gibt es bisher keine ausreichenden Konzepte, um auf die Herausforderungen der Digitalisierung angemessen reagieren zu können. Dies hat sich deutlich während der Pandemie gezeigt.

Fazit und Ausblick

Die großen Möglichkeiten, die die Digitalisierung für die Verwirklichung der Kinderrechte bietet, werden bisher noch nicht in vollem Umfang ausgeschöpft. Voraussetzung dafür ist ein chancengleicher und uneingeschränkter Zugang zu digitalen Angeboten für alle Kinder, ergänzt durch die umfassende Gewährleistung von Schutz, Sicherheit und Privatsphäre. Dies findet in der 25. Allgemeinen Bemerkung durchgängig Berücksichtigung, und angesichts der hohen Innovationsgeschwindigkeit digitaler Dienste und Produkte wird insbesondere die Zukunftsfähigkeit der staatlichen Maßnahmen gefordert. Dieser Forderung trägt der zurzeit im parlamentarischen Verfahren erörterte Entwurf des Jugendschutzgesetzes Rechnung (BMFSFJ 2020). Wenn die Novellierung im Jahr 2021 wie geplant verabschiedet werden kann, geht damit die Verankerung der persönlichen Integrität von Kindern und Jugendlichen bei der Mediennutzung und in den Medien als ein neues Schutzziel einher. Gleichzeitig werden Vorsorgemaßnahmen der Anbieter digitaler Dienste verpflichtend geregelt, so dass die Rechte von Kindern auf Schutz, Befähigung und Teilhabe im digitalen Umfeld entsprechend der 25. Allgemeinen Bemerkung zur UN-Kinderrechtskonvention umgesetzt werden können.

Kinderrechte betreffen alle Lebensbereiche von Kindern, gleichzeitig sind heute alle Lebensbereiche von der Digitalisierung betroffen und schon heute ist die digitale Welt nicht mehr von anderen Lebensbereichen getrennt zu verstehen. Dieses umfassende holistische Verständnis stellt eine Herausforderung dar, aber zugleich liegt darin die Chance, das Potenzial der Digitalen Transformation nachhaltig für die Verwirklichung der Kinderrechte zu nutzen.

Literatur

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend – BMFSFJ (2020): Entwurf eines Zweiten Gesetzes zur Änderung des Jugendschutzgesetzes <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/161188/b2418b1c-2069188f8508ec2281fef0b2/gesetzentwurf-aenderung-jugendschutzgesetz-data.pdf> (letzter Zugriff 21.01.2021)

Biggeri, Mario/Karkara, Ravi (2014): Transforming Children's Rights into Real Freedom: A Dialogue Between Children's Rights and the Capability Approach from a Life Cycle Perspective. In: Stoecklin / Bonvin (2014), S. 19–41

CRC/C/GC/25 Vereinte Nationen, Ausschuss für die Rechte des Kindes (2009): Allgemeine Bemerkung Nr. 25, 2021: (2021) zu den Rechten von Kindern in Bezug auf das digitale Umfeld.

Lienau, Theresa/Lies van Roessel (2019): Zur Verankerung von Medienerziehung in den Bildungsplänen für Kindertageseinrichtungen. In: MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 2019 (Occasional Papers), S. 126–155 <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2019.12.01.X> (letzter Zugriff 21.01.2021)

Medienpädagogischer Forschungsverbund Süd-West (2020): JIM-Studie 2020 – Jugend, Information, Medien. <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2020/> (letzter Zugriff 21.01.2021)

OECD (2020): Bildung auf einen Blick 2020. <https://www.oecd.org/publications/bildung-auf-einen-blick-19991509.htm> (letzter Zugriff 21.01.2021)

Stoecklin, Daniel/Bonvin, Jean-Michel (Eds.) (2014): Children's Rights and the Capability Approach. Dordrecht



Die Autorin:
Jutta Croll

Jutta Croll ist Vorstandsvorsitzende der Stiftung Digitale Chancen, einer gemeinnützigen Organisation unter der Schirmherrschaft des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie (BMWi) und des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Sie ist verantwortlich für das auf internationale Zusammenarbeit ausgerichtete Projekt Kinderschutz und Kinderrechte in der digitalen Welt.

Im Januar 2018 wurde sie vom UN-Generalsekretär in die Multistakeholder Advisory Group des Internet Governance Forum berufen. Sie gehört dem erweiterten Vorstand der National Coalition Deutschland sowie dem Stiftungsrat der Stiftung Zukunft Berlin und dem Beirat Information und Bibliothek des Goethe-Instituts an.

Geist und Glasfaser: die Corona-Pandemie und die Schule der Zukunft



Als im Dezember 2019 die neueste Fassung der PISA-Studie veröffentlicht wurde, schienen die Ergebnisse eine Bildungskatastrophe zu dokumentieren. Vor allem in Mathematik und Naturwissenschaften hatten sich die Leistungen der deutschen Schülerinnen und Schüler „signifikant“ verschlechtert – bereits zum zweiten Mal in Folge nach 2015. Ein Jahr später wirkt die Krise von damals beinahe wie die gute alte Zeit. Während Kultusministerinnen und -minister noch damit beschäftigt waren, die Kennziffern der Bildungsforschung in ihrem Sinne zu interpretieren, stehen heute ganz andere und buchstäblich existenzielle Fragen im Raum.

Ist der Präsenzunterricht angesichts steigender Infektionszahlen überhaupt vertretbar? Welche Belastungen können Eltern und Lehrkräften zugemutet werden? Und was bedeutet es für Kinder und Jugendliche, wenn die Schule als Schutz- und Lernraum plötzlich wegfällt? Das sind die Fragen, die momentan brennend interessieren. Einfache Antworten gibt es nicht. Deutlich wird jedoch, dass die Corona-Pandemie Schwächen des deutschen Schulsystems aufgezeigt hat, die bereits viel zu lange ignoriert worden sind. Dabei geht es nicht nur um die verschlafene Digitalisierung, sondern um die ganz grundsätzliche Frage, ob das Bildungssystem überhaupt noch in der Lage ist, das

zu erfüllen, was es allen verspricht und zu erfüllen hat: Jugendliche bestmöglich auf ein selbstbestimmtes Leben vorzubereiten. Am Anfang muss daher, in Anlehnung an den deutsch-britischen Soziologen Ralf Dahrendorf, die Einsicht stehen: Bildung ist Bürgerrecht, und damit auch Kinderrecht.

Bereits die erste große Bildungsreform der deutschen Geschichte fiel mit einer existenziellen Krise zusammen. „Der König hat eine Bataille verloren“, mahnte Friedrich Wilhelm von der Schulenburg im Oktober 1806 die Einwohner Berlins: „Jetzt ist Ruhe die erste Bürgerpflicht.“ Teile seiner Antwort hätten zweifelsohne die Bevölkerung verunsichert, denn die preußischen Truppen waren von Napoleon vernichtend geschlagen worden und die Königsfamilie befand sich bereits auf der Flucht. Wie die Zeitgenossen erkannten, war die Niederlage keineswegs nur unglücklichen Umständen geschuldet. Vielmehr legte sie ein riesiges Modernisierungsdefizit offen, das Wirtschaft, Verwaltung und Bürgerrechte betraf, vor allem aber auch das Bildungssystem. Es folgte ein umfassendes Reformprogramm, welches Deutschland, wie der Historiker Thomas Nipperdey feststellte, zu einem „Land der Schulen“ machte. Der Lehrer und Politiker Johann Wilhelm Süvern zählte die Schulreform daher auch „zu den wichtigsten aller Spekulationen, die, wenn auch nicht im Augenblick, doch unfehlbar und desto reichlicher auch ihre wahren Zinsen trägt.“ Auch in der Corona-Krise sollten uns diese Worte Mahnung sein – und nicht nur deshalb, weil beispielsweise das Münchner ifo-Institut die „wahren Zinsen“ erfolgreicher oder unterlassener Bildung in aktuellen Studien überzeugend aufschlüsselt. Vielmehr zeigt sich, dass die Folgen der Corona-Politik Bildungschancen einschränkt, was störend ungleiche Wirkungen verursacht. Jugendliche aus wohlhabenderen Familien können Einschränkungen durch Eigenanstrengungen kompensieren. Kindern aus ärmeren Haushalten ist eine Verlustminimierung kaum möglich – zu kostspielig ist eine notwendige private Ausstattung mit Hard- und Software, zu eingeschränkt sind die Möglichkeiten, in engen Mietwohnungen ruhige Arbeitsplätze zu schaffen.

Nicht trotz, sondern wegen der Krisenzeit ist es also wichtig, sich Gedanken über die Schule der Zukunft zu machen. Die Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit hat hierzu im vergangenen Jahr einen umfangreichen Trendguide veröffentlicht (schulen-der-zukunft.freiheit.org/), in dem der Politologe und Zukunftsforscher Dr. Daniel Dettling die „Megatrends“ skizziert, die die Bildungswelt in den nächsten zehn Jahren prägen werden. Zum einen gehört dazu „Konnektivität“, worunter viel mehr fällt, als nur der digitale Distanzunterricht. Vielmehr geht es um die Erziehung zur medialen Selbstkompetenz, welche Kinder und Jugendliche befähigen soll, in vernetzten Zusammenhängen zu denken und die Chancen des Digitalzeitalters zu ergreifen. Auch Urbanisierung, Individualisierung und Globalisierung werden in ihren Wechselwirkungen den Schulalltag weiter prägen. Schulklassen werden zunehmend heterogener, wobei Migrationserfahrungen lediglich ein Aspekt

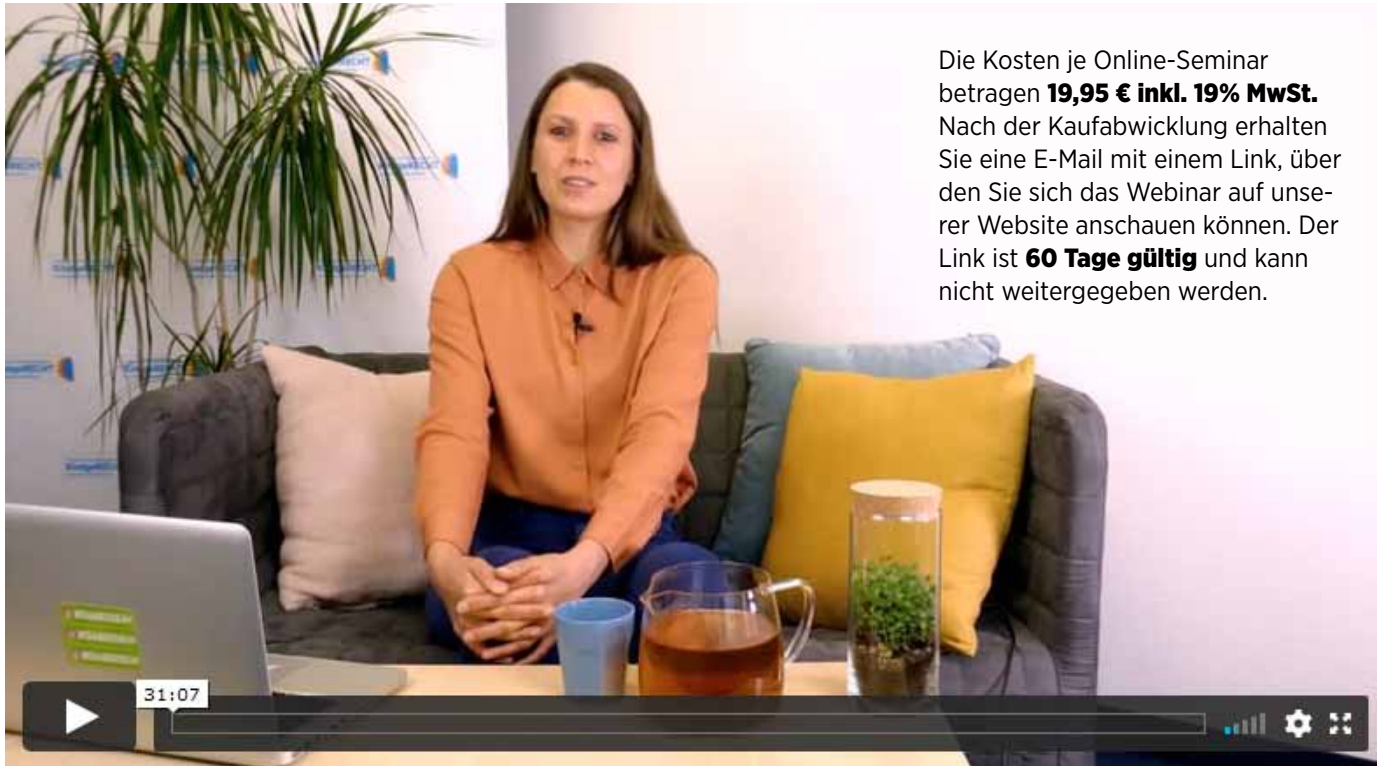
sind. Lehrkräften machen vor allem die wachsenden Leistungsunterschiede Sorge, die sich auch in den jüngsten Schulstudien widerspiegeln. Donata Kluxen-Pyta (BDA), eine der Expertinnen, die im Trendguide zu Wort kommt, verweist dann auch auf die wachsende Kluft im Klassenzimmer: „Auf der einen Seite die sehr guten Schüler, auf der anderen Seite der gestiegene Anteil der Jugendlichen, deren Leistungen schwach sind.“ Dies hat teils gravierende Konsequenzen. Wie der Nationale Bildungsbericht in diesem Jahr gezeigt hat, ist zwischen 2014 und 2018 der Anteil der Schulabgängerinnen und Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss von 5,8 % auf 6,8 % gestiegen. Vor allem mit Blick auf den vierten Megatrend, die Arbeitswelt der Zukunft („new work“) lässt dies nichts Gutes erahnen. „Wichtiger werden jene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Innovationen erst ermöglichen und bis auf Weiteres nicht automatisierbar sind“, so Dettling. Berufsbiographien würden zudem nicht mehr geraden Linien folgen und darüber hinaus „neue Grundqualifikationen wie Eigeninitiative, die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen und soziale Intelligenz“ erfordern.

Die Corona-Krise wirkt in diesem Zusammenhang wie ein Brennglas. Denn um die langen Phasen des fälschlicherweise oft als „Homeschooling“ bezeichneten Distanzunterrichts zu bewältigen, benötigen die Kinder und Jugendlichen ein ganzes Bündel an Zukunftskompetenzen. An erster Stelle stehen dabei Resilienz und Selbstwirksamkeit, also die Fähigkeiten, Unsicherheiten und Widersprüche auszuhalten und mit Komplexität umzugehen. Doch genau diese Aspekte kommen in den starren Lehrplänen der Kultusministerien oft zu kurz. Hinzu kommt, dass sie – anders als beispielsweise historische Jahreszahlen oder mathematische Formeln – nur schwer über digitale Kanäle vermittelt werden können, sondern die pädagogische Beziehungsarbeit im Klassenzimmer benötigen. Die Diskussion über die mangelhafte digitale Infrastruktur ist wichtig – die Mittel aus dem Digitalpakt Schule werden zu langsam abgerufen und die IT-Verwaltung an deutschen Schulen hätte längst professionalisiert werden müssen. Doch die Schulcloud ist nicht so wichtig wie das fliegende Klassenzimmer, welches Erich Kästner bereits 1933 in seinem bekannten Schulroman skizziert hat. Es sind die besonderen Lernorte – bei Kästner beispielsweise das Schultheater – und die besonderen Lehrkräfte, die den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen ermöglichen. Zwar ist es richtig, dass Bildungsforscher nun Resilienz und Selbstwirksamkeit als Kernkompetenzen des digitalen Zeitalters beschreiben. Doch neu sind diese Kompetenzen nicht. „Seid glücklich, so sehr ihr könnt! Und seid so lustig, dass euch vor Lachen der kleine Bauch wehtut!“, mahnt Kästner die jungen und alten Leser: „Nur: Macht euch nichts vor, und lasst euch nichts vormachen – lernt es, dem Missgeschick fest ins Auge zu blicken.“

Dass das deutsche Bildungssystem durch die Corona-Pandemie in eine schwere Krise geschlittert ist, liegt letztendlich auch daran, dass diese „digitalen“ Kompetenzen am besten auf analogem Wege vermittelt werden können.



Nutzen Sie das neue Online-Angebot des Forschungs- und Fortbildungszentrums KindgeRECHT.



Die Kosten je Online-Seminar betragen **19,95 € inkl. 19% MwSt.** Nach der Kaufabwicklung erhalten Sie eine E-Mail mit einem Link, über den Sie sich das Webinar auf unserer Website anschauen können. Der Link ist **60 Tage gültig** und kann nicht weitergegeben werden.

34

Kinderrechte in der KiTa

- Kinderrechte & Kindheiten verstehen
- Die Kinderrechte der UN-Kinderrechtskonvention (Art. 1-54)
- Kinderrechte in der Kita umsetzen

Online Seminare – informativ und bedarfsorientiert

In unseren Online-Kursen stehen Interessierten vorab aufgezeichnete Videos zur Verfügung, welche flexibel genutzt werden können. Jede*r Teilnehmer*in kann hier selbstständig und im eigenen Tempo mitmachen, angepasst an die eigenen Bedürfnisse. Unsere Online Seminare können Sie immer dann aufrufen, wenn es Ihnen gerade passt. Zudem erweitern wir unser Online-Angebot stetig.



Zu den
Online-Angeboten

In unserem Forschungs- und Fortbildungszentrum KindgeRECHT bieten wir ein breites Online-Angebot unter dem Dachthema Kinderschutz und Kinderrechte an.

Unsere Fortbildungen gibt es als Online-Seminar und Live Seminar, dazu kommt unser neuer YouTube-Kanal KindgeRECHT, welcher durch einen Podcast und einen Blog ergänzt wird.

Wir möchten damit unseren Beitrag leisten, dass Kinderrechte in unserer Gesellschaft einen wesentlichen Stellenwert erreichen.

Unsere Online-Seminare stehen zum Kauf auf unserer Internetseite **www.kindervertretung.de** im Webshop bereit.

Jeden Mittwoch findet ihr auf unseren Kanälen neue und spannende Beiträge zu den Kinderrechten. Ihr findet uns bei YouTube, spotify, applemusic und deezer.

Jede Erstbestellung erhält 20% Rabatt (Gutscheincode: FuF21) **auf das erste Online Seminar! Empfehlen Sie uns weiter und Sie erhalten 20% Rabatt** (Gutscheincode: FUF21) **auf Ihre nächste Bestellung.**



Forschungs- und Fortbildungszentrum

KindgeRECHT

Deutsche Kinderhilfe e.V.



Zwar ist, was technische Werkzeuge wie Videokonferenzen oder „Padlets“ angeht, in den letzten Monaten viel geschehen, doch eine „digitale Pädagogik“ ist dies noch nicht. Die Digitalisierung ist also viel mehr als eine rein technische Herausforderung, sie verlangt von Schülerinnen und Schülern ebenso wie von den Lehrkräften eine Rückbesinnung auf das, was Schule ausmacht. Es geht darum, die Schule als Ort der Persönlichkeitsbildung wiederzuentdecken, die junge Menschen auf eine ungewisse Zukunft vorbereitet. Der Umgang mit Krisen und Disruption gehört dazu, vor allem aber auch die Persönlichkeitsentfaltung und Charakterbildung. Die Frage, wie der einzigartige Kommunikations- und Erfahrungsraum des Klassenzimmers durch digitale Werkzeuge bereichert oder sogar ersetzt wird, harrt noch einer Antwort. Die Chancen, die beispielsweise die Künstliche Intelligenz bei der Identifizierung von Lernhürden bietet, gilt es zu nutzen, ohne dabei die Einzigartigkeit und Unersetzlichkeit des professionellen Pädagogen und seiner Beziehungsarbeit zu verleugnen.

Offensichtlich wird, dass alle diese grundsätzlichen Fähigkeiten, die mehr die Persönlichkeit an sich und weniger die Fachkompetenzen im Fokus haben, nicht noch einmal auf verbindliche Bildungspläne draufgesattelt werden können. Sie sind auch eher Querschnitts- als spezifische Kompetenzen. Deshalb gilt es, Prioritäten neu zu setzen und zeitliche Beschränkungen zu akzeptieren, um schulische Freiräume für kulturelle, sportliche, gesellschaftliche Aktivitäten oder auch schlicht Freizeit offenzuhalten. Manchmal ist eben weniger mehr! In der Corona-Pandemie bedeutet dies zum Beispiel auch, neue Räume für Schülerinnen und Schüler zu erschließen. In geschlossenen Bibliotheken können ruhige und sichere Arbeitsplätze geschaffen werden, und Unterrichtseinheiten im Freien sind seit der peripatetischen („umherwandernden“) Schule des Aristoteles ein fester Bestandteil der Bildungsphilosophie.

Das Humboldt'sche Bildungsideal war ein Kind der Krise. Die technische Umsetzung – am Anfang des 19. Jahrhunderts zuallererst auch eine Frage des Schulbaus – ging mit einem politischen und geistigen Aufbruch einher. Am Schluss des Trendguides „Schulen der Zukunft“ fordert auch Daniel Dettling einen „mehrfachen Aufbruch“, der eben nicht nur digital, sondern auch „freiheitlich, sozial, demokratisch, pädagogisch und föderal“ sein müsse. Mit anderen Worten: Geist und Glasfaser gehören zusammen. Das 21. Jahrhundert stellt das Bildungssystem vor andere Herausforderungen, als dies zu den Zeiten von Humboldt, Kästner und Dahrendorf der Fall war. Dennoch lohnt es sich, die neuen Aufgaben, die die Digitalisierung mit sich bringt, auch vor dem Hintergrund der alten Linien liberaler Bildungsphilosophie zu betrachten. Dass Schülerinnen und Schüler von wichtigen Bildungserfahrungen ausgeschlossen sind, weil sie zu Hause keine digitalen Endgeräte vorfinden oder noch nicht einmal Zugang zum Internet haben, mag eine Entwicklung der letzten zwanzig Jahre sein, doch die Forderung nach Lernmittelfreiheit gehörte bereits zur liberalen Revolution von 1848.

In letzter Instanz geht es also nicht alleine um Lernstoff und bildungsökonomische Kennziffern, sondern um das Fundament der liberalen Bürgergesellschaft. In seinem Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik schlug Dahrendorf dementsprechend bereits vor über 55 Jahren drei Verfassungsartikel für das Recht auf Bildung vor. „Jeder Mensch hat ein Recht auf eine intensive Grundausbildung, die ihn befähigt, von seinen staatsbürgerlichen Rechten und Pflichten wirksamen Gebrauch zu machen“, argumentierte Dahrendorf. Jeder Mensch habe zudem ein „Recht auf eine seiner Leistungsfähigkeit entsprechende weiterführende Ausbildung.“ Dies zu gewährleisten, sei ausdrücklich die „Pflicht der staatlichen Instanzen.“ Auch angesichts der gegenwärtigen Diskussionen um die Aufnahme von Kinderrechten in das Grundgesetz, lohnt es sich, diese Traditionslinie freiheitlichen Bildungsdenkens zu betonen. Wenn Kinder und Jugendliche während des Distanzlernens „unter das Radar“ fallen und von der Schule nicht mehr erreicht werden, zu Hause keine angemessene Lernumgebung vorfinden oder gar Gewalt ausgesetzt sind, so ist dies, um Dahrendorfs Worte aufzugreifen, nichts anderes als eine schwerwiegende Verletzung der Bürgerrechte – und der Kinderrechte.

Die Autoren:



Thomas Clausen

Referent für Bildung und Forschung an der Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit



Prof. Dr. Thomas Straubhaar

Professor für Volkswirtschaftslehre, insbesondere Internationale Wirtschaftsbeziehungen an der Universität Hamburg

Bildungsteilhabe und Digitalisierung – Erkenntnisse aus der Corona-Pandemie

36

Teilhabe und Digitalisierung, wie passt das zusammen? Kann Digitalisierung Teilhabe unterstützen oder produziert sie neue Hürden? Durch die digitale Transformation sind in der Gesellschaft neue Ansprüche an die Kompetenz zur Nutzung digitaler Medien entstanden. Damit entwickeln sich neue Dimensionen von Ungleichheit. Als zu Beginn der COVID-19-Pandemie mit Selbstverständlichkeit Hoffnungen auf digitale Bildung gesetzt wurden, zeigten sich neben den Potenzialen auch bislang wenig wahrgenommene Problemlagen und Verschärfungen der bestehenden Ungleichheiten. Die zentrale Frage lautet nun, was sich aus diesen Erfahrungen lernen lässt, um Ungleichheiten entgegenzuwirken und Bildungsteilhabe durch Digitalisierung zu fördern.

Bildungsteilhabe und Digitalisierung

Artikel 28 der UN-Kinderrechtskonvention fordert die Verwirklichung des Rechts auf Teilhabe an Bildung für jedes Kind unabhängig von der sozialen Herkunft. Die Förderung von Teilhabe geht über die formale Schulbildung hinaus und umfasst auch non-formale Bildungssettings (bspw. in Kitas oder Einrichtungen der Jugendhilfe) und informelles Lernen (bspw. in der Familie). Die pandemiebedingten Schließungen von Institutionen stellten das Recht auf Bildung, wie es herkömmlich verstanden und organisiert wird, in Frage und führten zu der Herausforderung, die Einschränkung von Präsenzangeboten zu kompensieren und nicht nur für die Bildung von Kindern und Jugendlichen, sondern auch im Kontakt zu den Familien Potenziale der Digitalisierung zur Sicherung von Bildungsteilhabe zu nutzen. Dabei wurden große Hoffnungen in digital gestützte Bildung gesetzt. Erste Studien lassen aber die Verstärkung bestehender Ungleichheiten befürchten (forsa 2020). Kinder und Jugendliche, die in erhöhtem Maße von Ungleichheiten und mangelnden Teilhabechancen betroffen sind – wie Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf, aus armen Familien oder mit Fluchtgeschichte –, wurden nun zusätzlich mit der Herausforderung des Lernens auf Distanz konfrontiert; die niederschwellige Beratung und Unterstützung von Familien durch persönliche Gespräche fiel weitgehend aus.

Bei Ungleichheitsfragen markiert der Begriff digital divide eine neue Trennungslinie in der Gesellschaft – zwischen jenen, die die Kompetenzen aufweisen, um von der Digitalisierung zu profitieren, und jenen, die bei der Ausgestaltung „abgehängt“ werden und nicht teilhaben

können (Pelka 2018). Für Kinder geht es dabei um die digitale Ausstattung im Elternhaus und die Chance, auf diese Techniken zuzugreifen (first level digital divide), sowie um die Art und Weise, wie digitale Medien in den Familien genutzt werden (second level digital divide). Der Nationale Bildungsbericht von 2020 zeigt, dass nahezu alle Haushalte inzwischen über Smartphones oder andere mobile Endgeräte verfügen, und für die 25- bis 45-Jährigen, also die aktuelle Elterngeneration, ist die Internetnutzung nahezu selbstverständlich (Autorengruppe 2020). Studien belegen jedoch die Tendenz, dass Kinder aus bildungsfernen Familien digitale Medien hauptsächlich unterhaltungsbezogen konsumieren, während Kinder in bildungsnahen Familien lernen, Medien auch informationsbezogen zu nutzen (DIVSI 2015; mpfs 2020). Ausschlaggebend für eine gelingende digitalisierte Bildungsteilhabe ist somit nicht nur die technische Ausstattung im Haushalt, die in den politischen Debatten und Maßnahmen der letzten Monate oft im Vordergrund stand. Eine – wahrscheinlich größere – Rolle für Ungleichheit spielen Unterschiede in Medienkompetenz und Nutzungsverhalten. Im Folgenden sollen einige Erfahrungen aus dem Jahr 2020 diskutiert werden, um vor dem Hintergrund des digital divide sowohl Risiken als auch zukunftsorientierte Potenziale der Digitalisierung für die Bildungsteilhabe aufzuzeigen.

Erkenntnisse aus der Corona-Pandemie

Bei ersten Analysen zur Praxis des Homeschoolings (Gerhardt et al. 2020) bestätigt sich der digital divide: Kinder und Jugendliche sind bei der Nutzung von Medien stark auf Erfahrungen und Unterstützungskompetenzen der Eltern angewiesen. Während einige – vor allem ältere – Schüler*innen autark mit eigenen technischen Geräten erfolgreich lernen können, brauchen andere – insbesondere jüngere – Kinder eine stärkere Begleitung, um digitale Medien zum Lernen zu nutzen. Probleme zeigen sich besonders bei der Informationssuche und Verwaltung von Dateien oder Programmen. Familien sind trotz der Allgegenwart digitaler Medien offenkundig in sehr unterschiedlichem Maße in der Lage, eine informationsbezogene Medienkompetenz aufzubauen.

Schwierigkeiten ergeben sich auch aus einer fehlenden Passung zwischen digital gestützten Bildungsangeboten einerseits und der Ausstattung und dem Nutzungsverhalten der Zielgruppen andererseits. Wenn Schulen bspw. Arbeitsblätter verschicken, die ausgedruckt, ausgefüllt



und eingescannt werden sollen, erfordert dies im Haushalt Computer, Drucker und Scanner. Stellt man hingegen bei der Gestaltung digitaler Angebote in Rechnung, dass bspw. jugendliche Geflüchtete größtenteils über ein Smartphone verfügen, lässt sich die Zielgruppe besser erreichen (Hüttmann et al. 2020). Positive Erfahrungen wurden auch in der Beratung von jungen Geflüchteten gemacht, wenn (teils auch videogestützte) Messengerdienste verwendet wurden, die der Zielgruppe schon vorher bekannt waren (Stöbe-Blossey et al. 2020). So konnten nicht nur fehlende Präsenzkontakte partiell kompensiert, sondern auch neue, zielgruppenorientierte Formen der Kommunikation entwickelt werden. Vielfach stehen hier jedoch befürchtete, rechtliche und tatsächliche Probleme des Datenschutzes im Wege, so dass die Mediennutzung sich nicht selten in einer rechtlichen und ethischen „Grauzone“ bewegt und manchmal zwar von einzelnen Fachkräften als Notlösung praktiziert, aber nicht in das Konzept der jeweiligen Institution eingebunden wird. Auch in Kitas und Schulen gibt es derartige „Grauzonen“, wenn bspw. Eltern WhatsApp-Gruppen zur Sicherung der Kommunikation einrichten, an denen sich Lehrkräfte oder Erzieher*innen gar nicht oder quasi „privat“ beteiligen.

Die Nutzung videogestützter Formate für eine individuelle Face-to-Face-Kommunikation scheint bislang eine Ausnahme darzustellen. Neben Problemen von Ausstattung und Datenschutz dürfte dies damit zusammenhängen, dass digitale Tools im Bildungsbereich bislang selten kommunikativ und interaktiv eingesetzt werden. Befunden des Nationalen Bildungsberichts zufolge verwenden Lehrkräfte im Präsenzunterricht Medien deutlich häufiger im Frontalunterricht als für die individuelle Förderung; digitale Lehr-Lern-Mittel (etwa im Internet abrufbare Videos, Onlinetutorials, Lernprogramme) spielen eine deutlich größere Rolle als digitale Werkzeuge für kreatives, gestaltendes und interaktives Handeln. Diese Dominanz asynchroner

und standardisierter Formate wurde auf das Homeschooling übertragen: Oft gab es kommunikative „Einbahnstraßen“ – wie die an Eltern adressierte E-Mail mit Arbeitsblättern, Aufgaben und Arbeitsanweisungen (Gerhardts et al. 2020), bei denen nicht nur die Möglichkeit für niedrigschwellige Rückfragen, sondern auch die persönliche Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden fehlt. Das Fehlen von institutionell unterstützten Videokonferenzsystemen (deren Bereitstellung an den Hochschulen im Gegensatz zu anderen Bildungsinstitutionen im März 2020 schnell eine Selbstverständlichkeit war) erwies sich als zentraler Engpassfaktor für die synchrone und individuelle Kommunikation, die gerade für Kinder, Jugendliche und Familien in schwierigen Situationen so wichtig gewesen wäre. Voraussetzung für die effektive Nutzung solcher Systeme ist neben der informationsbezogenen eine kommunikationsbezogene Medienkompetenz – in den Bildungsinstitutionen wie bei ihren Zielgruppen.

In der frühen Bildung bewegt sich die Debatte seit Langem zwischen Forderungen nach der Kita als „medienfreiem“ Schutzraum einerseits und frühzeitiger Vermittlung reflektierter Medienkompetenz andererseits (Nieding/Klaudy 2020). Die Pandemie wurde hier den Resultaten einer Trägerbefragung zufolge (Goertz 2020) zum Digitalisierungskatalysator, indem viele Hürden (wie Planungsaufwand oder fehlende Zeit) kurzfristig überwunden wurden. Oft wurden digitale Medien genutzt, indem bspw. Kurzfilme für die Kinder zu Hause gedreht oder Bücher vorgelesen wurden. Der Kontakt mit den Eltern erfolgte hingegen vorwiegend telefonisch oder durch vereinzelte „Besuche am Gartenzaun“ und „Fenster-Gespräche“. Nur wenige Träger hatten bereits vorher eigene Apps und Programme entwickelt oder gekauft, die sowohl für die Arbeitsgestaltung der Fachkräfte vor Ort nutzbar sind als auch für Kontakt mit den Eltern in geschützten digitalen Räumen. Kita-Träger, die schon vor der Krise Digitalisierung zum Thema gemacht

hatten, konnten somit ihre Einrichtungen und Fachkräfte gut unterstützen. Die meisten der befragten Kita-Träger wollen die Nutzung derartiger Tools vor dem Hintergrund der Pandemie-Erfahrungen ausbauen. Potenziale für die Zukunft werden in der niederschweligen Zusammenarbeit mit Eltern gesehen – bezogen auf die Beratung und die Unterstützung bei der Förderung ihrer Kinder zuhause.

Perspektiven für digital gestützte Bildungsteilhabe

Die Erfahrungen der Pandemie-Zeit zeigen, dass informationsbezogene Medienkompetenz nicht nur für Teilhabe in der Arbeitswelt relevant ist („Bildung für Digitalisierung“), sondern eine Chance darstellt, sich mit Hilfe digitaler Tools Bildungsinhalte anzueignen („Digitalisierung für Bildung“). Verstärkt gilt diese doppelte Bedeutung für die kommunikationsbezogene Medienkompetenz – die medien-, insbesondere videogestützte, Interaktion wird sich in weiten Teilen der Arbeitswelt dauerhaft etablieren und eröffnet gerade für individuelles Lernen Chancen für Bildungsteilhabe weit über die Pandemie hinaus. Hier können Bildungsinstitutionen ansetzen, indem sie einen reflektierten, bewussten sowie aktiven informations- und kommunikationsbezogenen Umgang mit digitalen Medien fördern (Nieding/Klaudy 2020). Die Vorstellung eines „Schutzraumes“ hat sich als Hürde für Bildungsteilhabe erwiesen; angesichts der unterschiedlichen Voraussetzungen in den Familien ist vielmehr eine frühzeitig einsetzende kompensatorische Medienerziehung gefragt.

Das Zusammenwirken zwischen Bildungsinstitutionen und Eltern bei der Förderung der Kinder ist nicht nur in Zeiten der Schließung relevant. Institutionen müssen darin gestärkt werden, digitale Tools gezielter als bisher für die individuelle Förderung und die Zusammenarbeit mit Eltern einzusetzen. Da die meisten Familien grundsätzlich Zugang zu digitalen Medien haben, kommt es bei der Gestaltung darauf an, die Familien „dort abzuholen, wo sie sind“, und Impulse zu geben, um auf der Basis des unterhaltungsbezogenen Konsums informations- und kommunikationsbezogene Medienkompetenz zu entwickeln. Institutionen müssen dafür Kenntnisse über digitale Ausstattung und Nutzungsverhalten ihrer Zielgruppe haben und in ihren Konzepten berücksichtigen.

Für die kommunikationsbezogene Mediennutzung sind inhaltliche Konzepte und technische Lösungen jenseits von „Einbahnstraße“ und „Grauzone“ erforderlich – Tools, die ethischen und (datenschutz-)rechtlichen Anforderungen entsprechen. Die Nutzung darf nicht von der persönlichen Initiative der einzelnen Mitarbeiter*innen abhängen; diese brauchen vielmehr eine Absicherung, Unterstützung und Qualifizierung durch die Organisation. Die Chancen der Ausschöpfung von Potenzialen einer digital unterstützten Bildungsteilhabe werden somit stark von den Möglichkeiten geprägt, die die Träger von Kitas, Schulen und Beratungseinrichtungen bieten. Aufgabe der Bildungspolitik ist es, die Träger und die einzelnen Institutionen zu unterstützen – weit über die Förderung der technischen Ausstattung hinaus.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv.
- DIVSI (2015): *DIVSI U-9 Studie. Kinder in der digitalen Welt*. Hamburg: Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet.
- forsa (2020): *Das Deutsche Schulbarometer Spezial – Corona-Krise*, Berlin: forsa Politik- und Sozialforschung GmbH.
- Gerhardt, Lara; Kamin, Anna-Maria; Meister, Dorothee M.; Richter, Lea; Teichert, Jeannine (2020): *Lernen auf Distanz – Einblicke in den familialen Alltag des Homeschoolings und Formen der Bewältigung*. In: *Medienimpulse* 58 (2).
- Goertz, Lutz (2020): *Monitor Frühe Bildung in Corona-Zeiten. 2. Expertenforum des Sektors „Bildung in Kindheit, Jugend und Familie“ im Metavorhaben „Digitalisierung im Bildungsbereich“ zum Thema „Digitalisierung in der Kita – Erkenntnisse aus der Corona-Krise“*. Abrufbar unter: <https://digi-ebf.de/monitor-frue-bildung-corona-zeiten-dr-lutz-goertz-mmb-institut>
- Hüttmann, Jana; Fujii, Michi S.; Kutscher, Nadia (2020): *Teilhabe?! Bildungsbezogene Herausforderungen für geflüchtete Jugendliche in Zeiten der COVID-19-Pandemie*. In: *Medienimpulse* 58 (2).
- mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020): *JIM-Studie 2020 – Jugend, Information, Medien*. Stuttgart: MPFS.
- Nieding, Iris; Klaudy, E. Katharina (2020): *Digitalisierung in der frühen Bildung. Der Umgang mit digitalen Medien im Spannungsfeld zwischen Schutzraum und Schlüsselkompetenz*. In: Wilmers, A.; Anda, C.; Keller, C.; Rittberger, M. (Hrsg.): *Bildung im digitalen Wandel: Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung. Digitalisierung in der Bildung*, Bd. 1. Münster: Waxmann. S. 31–56.
- Pelka, Bastian (2018): *Digitale Teilhabe: Aufgaben der Verbände und Einrichtungen der Wohlfahrtspflege*. In: Helmut Kreidenweis (Hrsg.): *Digitaler Wandel in der Sozialwirtschaft. Grundlagen – Strategien – Praxis*. Baden-Baden: Nomos.
- Stöbe-Blossey, Sybille; Köhling, Karola; Ruth, Marina; Hackstein, Philipp (2020): *Wissenschaftliche Begleitung der Landesinitiative „Gemeinsam klappt’s“ – Integrationschancen für junge volljährige Geflüchtete in Nordrhein-Westfalen. Zweiter Zwischenbericht, Oktober 2020, Duisburg (Publikation in Vorbereitung)*.

Die Autorinnen:



Prof. Dr. Sybille Stöbe-Blossey
Leiterin der Forschungsabteilung
Bildung, Entwicklung, Soziale
Teilhabe (BEST) am Institut
Arbeit und Qualifikation (IAQ) an
der Universität Duisburg-Essen



Iris Nieding
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
in der Forschungsabteilung
Bildung, Entwicklung, Soziale
Teilhabe (BEST) am Institut
Arbeit und Qualifikation (IAQ) an
der Universität Duisburg-Essen

Kinder für ihre Zukunft bilden, nicht für unsere Vergangenheit



Kinder gehören zu der Gruppe, die das Coronavirus direkt am wenigsten betrifft, aber es gibt wohl keine Gruppe, die von den politischen Antworten auf dieses Virus stärker getroffen wurde. Weltweit waren 1,5 Milliarden Kinder von Schulschließungen betroffen. Schüler*innen, die gelernt hatten zu lernen, die Zugang zu guten digitalen Lernangeboten hatten, und die zuhause ein unterstützendes Umfeld vorfanden, haben sich mit dem Lernen auf Distanz vielleicht noch zurechtgefunden. Aber Schüler*innen ohne diese Voraussetzungen sind weit zurückgefallen.

Die Coronakrise hat unser Schulsystem aber noch viel grundlegender in Frage gestellt, und die Zukunft wird uns immer wieder überraschen.

Wir leben in einer Welt, in der Dinge, die leicht zu unterrichten und zu testen sind, auch leicht digitalisiert und automatisiert werden können. Die Welt belohnt uns nicht mehr allein für das, was wir wissen – Google weiß ja schon alles –, sondern für das, was wir mit dem was wir wissen tun können. In der Zukunft geht es darum, die künstliche Intelligenz von Computern mit den kognitiven, sozialen und emotionalen Fähigkeiten und Werten von Menschen zu verknüpfen. Erfolg in der Bildung heißt heute nicht nur Sprache, Mathematik oder Geschichte, sondern eben-

so Identität, Handlungsfähigkeit und Sinnhaftigkeit. Es geht darum, Neugier und Wissensdurst zu wecken – den Intellekt für Neues zu öffnen, es geht um Mitgefühl – die Herzen zu öffnen, und es geht um Mut, die Fähigkeit unsere kognitiven, sozialen und emotionalen Ressourcen zu mobilisieren. Das werden auch unsere besten Waffen gegen die größten Bedrohungen unserer Zeit sein: Ignoranz – der verschlossene Verstand, Hass – das verschlossene Herz und Angst – der Feind der Handlungsfähigkeit.

Heutzutage sortieren uns Algorithmen hinter sozialen Medien in Gruppen von Gleichgesinnten. Sie schaffen virtuelle Blasen, die unsere eigenen Ansichten verstärken, uns aber von divergierenden Perspektiven isolieren; sie homogenisieren Meinungen und polarisieren unsere Gesellschaften. Deshalb müssen die Schulen von morgen Schüler*innen helfen, selbstständig zu denken und sich mit Empathie anderen zuzuwenden. Sie müssen ihnen helfen, einen starken Sinn für Wahrhaftigkeit und ethisches Handeln zu entwickeln, Sensibilität für die Erwartungen anderer an uns und ein Verständnis für die Grenzen individuellen und kollektiven Handelns. Bei der Arbeit, zu Hause und in der Gemeinschaft werden Menschen ein tiefgehendes Verständnis dafür benötigen, wie andere denken, ob als Wissenschaftler oder Künstler, und wie andere in verschiedenen Kulturen

und Traditionen leben. Welche Aufgaben Maschinen von Menschen bei der Arbeit auch immer übernehmen mögen, die Anforderungen an unser Wissen und unsere Fähigkeiten, einen sinnvollen Beitrag zum sozialen Leben zu leisten, werden weiter steigen.

Die wachsende Komplexität des modernen Lebens für den Einzelnen und für Gemeinschaften bedeutet, dass auch die Lösungen für unsere Probleme komplex sein werden: In einer strukturell unausgeglichene Welt bedeutet die Notwendigkeit, unterschiedliche Perspektiven und Interessen miteinander in Einklang zu bringen, in einem lokalen Umfeld, aber mit oft globalen Auswirkungen, dass wir mit Spannungsfeldern und Dilemmata umgehen müssen. Es geht darum, das richtige Gleichgewicht zwischen konkurrierenden Forderungen zu finden – z. B. Gerechtigkeit und Freiheit, Autonomie und Gemeinschaft, Innovation und Kontinuität, Effizienz und demokratischer Prozess. Dazu müssen wir in einer stärker integrierenden Weise denken; unsere Fähigkeit, Unwägbarkeiten und Mehrdeutigkeiten zu überwinden, wird zum Schlüssel.

Kreativität bei der Lösung von Problemen erfordert von uns, die Folgen unseres Handelns mit Verantwortungsbewusstsein und mit moralischer und intellektueller Reife zu bedenken, so dass wir unser Handeln im Lichte von Erfahrungen und persönlichen und gesellschaftlichen Zielen reflektieren können. Bei der Wahrnehmung und Bewertung

dessen, was in einer bestimmten Situation richtig oder falsch, gut oder schlecht ist, geht es um Ethik.

Das führt uns zu der schwierigsten Frage in der Bildung: Es geht um die Wertorientierung von Bildungsprozessen. Werte waren schon immer von zentraler Bedeutung für die Bildung, aber es ist an der Zeit, dass sie von impliziten Bestrebungen zu expliziten Bildungszielen und -praktiken werden. Nur dann können Sie den Übergang von situationsbedingten Wertesystemen, d. h.: „Ich tue, was immer eine Situation mir erlaubt“, zu nachhaltigen Wertesystemen schaffen, die Vertrauen schaffen und soziale Bindungen stärken. Wo Bildung den Menschen kein solides Fundament bietet, werden viele versuchen, Mauern zu errichten, egal wie selbstzerstörerisch das ist. Die letzte PISA-Studie zu den Zivilkompetenzen hat dazu offenbart, dass deutsche Schüler zwar ein ausgeprägtes Bewusstsein für nachhaltige Entwicklung haben, sich im täglichen Leben aber weniger für die Gestaltung der Zukunft einsetzen.

Die Quintessenz ist, dass wir, wenn wir der technologischen Entwicklung voraus sein wollen, die Qualitäten finden und verfeinern müssen, die einzigartig für uns Menschen sind, und die Fähigkeiten, die wir in unseren Computern geschaffen haben, ergänzen und nicht mit ihnen konkurrieren. Schulen müssen Menschen erster Klasse entwickeln, keine Roboter zweiter Klasse.



Nur wie schaffen wir das alles? Politiker behaupten gerne, Bildung habe oberste Priorität. Ob sie diesem Anspruch in der Praxis gerecht werden, lässt sich anhand einiger einfacher Fragen klären. Zum Beispiel: Welchen Status hat der Lehrerberuf? Würden Sie es wünschen, dass Ihr Kind den Lehrerberuf ergreift? Ist das Abschneiden in der Bundesliga oder bei PISA wichtiger? In China investieren Eltern und der Staat die letzten Mittel in die Zukunft ihres Landes, d. h. die Bildung ihrer Kinder. In Deutschland haben wir das Geld unserer Kinder bereits für unseren eigenen Konsum ausgegeben und sind deshalb hoch verschuldet. Das müssen wir ändern.

In deutschen Schulen werden Schülerinnen und Schüler früh auf verschiedene Schulformen sortiert, oft weitgehend nach Maßgabe des sozialen Hintergrunds. Kinder haben es dann schwer, die Vielfältigkeit der Gesellschaft zu erleben, und aus und mit der Leistungsvielfalt in der Schule zu lernen. Zukünftige Schulsysteme begegnen den vielfältigen Schülerbedürfnissen in der Regel mit differenzierten pädagogischen Ansätzen – ohne Abstriche an den Leistungserwartungen. Dort ist man sich bewusst, dass Schülerinnen und Schüler aus gewöhnlichen Familien außergewöhnliche Talente haben können, die es zu finden und zu fördern gilt.

Nirgendwo ist ein Schulsystem besser als seine Lehrkräfte. Zukünftige Schulsysteme wählen und bilden ihre Lehrkräfte sorgfältig aus, und sie sind von administrativer Kontrolle und Rechenschaftslegung zu professionellen Formen der Arbeitsorganisation übergegangen. Sie ermutigen ihre Lehrkräfte dazu, innovativ zu sein, ihre eigenen Fähigkeiten und die ihrer Kolleg*innen weiterzuentwickeln und an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen, die ihre Unterrichtspraxis verbessern. In leistungsstarken Schulsystemen geht es weniger darum, den Blick innerhalb der Verwaltung des Schulsystems nach oben zu richten. Vielmehr geht es darum, den Blick nach außen zu richten, auf die Kolleg*innen und Schulen nebenan, um eine Kultur der Zusammenarbeit und starke Innovationsnetzwerke zu schaffen. Außerdem werden neue Technologien wirksam eingesetzt, um Lernen zu individualisieren und zeitgemäße Lernumgebungen zu schaffen. Es ist schwer zu vermitteln, dass man in Deutschland erst das Grundgesetz ändern muss, um Schulen mit WLAN auszustatten.

Zukünftige Schulsysteme bieten allen Schülerinnen und Schülern eine qualitativ hochwertige Bildung, sodass jede*r Schüler*in exzellenten Unterricht genießt. Hierfür gewinnen sie die besten Schulleiter*innen für die schwierigsten Schulen und die talentiertesten Lehrkräfte für die Schüler*innen mit den größten Herausforderungen. Heute dominiert oft das Trennende – Lehrende und Lernende werden auf Fächer aufgeteilt, die Lernenden nach ihren künftigen Berufsaussichten getrennt. In den Schu-

len bleiben die Schülerinnen und Schüler unter sich und der Rest der Welt außen vor. Es mangelt an Zusammenarbeit mit den Familien und Partnerschaften mit anderen Schulen werden oft mit Vorbehalten gesehen. In Zukunft sollte der Unterricht stärker projektorientiert sein und Erfahrungen vermitteln, die Schülerinnen und Schülern das fächerübergreifende Denken erleichtert. Die Gegenwart ist hierarchisch geprägt, die Zukunft ist partnerschaftlich organisiert: Lehrer*innen und Schüler*innen werden gleichermaßen als Wissensquelle anerkannt. Moderne Lernumgebungen schaffen Synergien und öffnen neue Wege, um berufliches, soziales und kulturelles Kapital zu stärken. In einer Welt komplexer Lernsysteme begrenzt Isolation das Entfaltungspotenzial erheblich. Der Blick darf nicht mehr nach oben in die bürokratische Hierarchie, sondern muss nach außen gerichtet werden, auf die Kolleg*innen, Schulen und das Leben.

Heute sind Schulen technische Inseln. Der Einsatz von Technologien beschränkt sich häufig auf das Konservieren bekannter Praxis. In Zukunft müssen die Schulen das Potenzial neuer Technologien kreativ nutzen, um das Lernen von überkommenen Konventionen zu befreien und die Lernenden auf neue und dynamische Weise zu verbinden.

Schließlich bleibt der Blick nach außen wichtig. Bildungssysteme, die sich durch alternative Denkweisen bedroht fühlen, werden keinen Bestand haben. Die Zukunft ist mit denen, die offen für die Welt sind und bereit, von und mit den leistungsfähigsten Bildungssystemen der Welt zu lernen. Die Herausforderungen sind gewaltig, aber wir haben die Fähigkeit zu gestalten. Die Aufgabe ist nicht, das Unmögliche möglich zu machen, sondern das Mögliche zu realisieren.



Der Autor:
Andreas Schleicher
Bildungsdirektor der OECD

Künstliche Intelligenz in der Schule

Die enorme Menge an generierten Daten, etwa im Internet oder bei Einsatz von Sensoren, bedurfte einer neuen Herangehensweise an die Analyse und Interpretation dieser riesigen Datenmengen, um sie beispielsweise für die Industrie nutzbar zu machen. Obwohl sie bereits lange vor dem Internet erstmalig entwickelt wurden, kamen insbesondere hier Methoden der künstlichen Intelligenz (KI) zum Einsatz. Den Unterschied zwischen einem klassischen Computeralgorithmus und einem KI-Algorithmus möchten wir an dem folgenden Beispiel kurz deutlich machen.

Angenommen das Ziel eines Entwicklers ist es, einen geschickten Spamfilter für das E-Mail-Postfach zu programmieren. In einem klassischen Computeralgorithmus würde der Entwickler eine Liste von Absendern und Schlüsselwörtern vorgeben, nach denen das Programm entscheidet, ob eine ankommende E-Mail eine Spam-E-Mail ist oder nicht. Sobald jedoch der Absender der Spam-E-Mail weiß, dass aufgrund dieser Schlüsselwörter seine E-Mail nicht ankommt, könnte er diese Wörter einfach austauschen und der entwickelte Spamfilter würde nicht mehr wirken oder müsste regelmäßig angepasst werden. Im Gegensatz dazu könnte ein Entwickler statt der Liste von Absendern und Schlüsselwörtern auch einen KI-Algorithmus nutzen. In diesem Fall würde er stattdessen dem Programm einen Datensatz von früheren Spam-E-Mails und einen Datensatz mit normalen E-Mails geben. Auf Basis dieses Datensatzes würde der KI-Algorithmus, beispielsweise mittels mathematischen Optimierungsfunktionen oder einer Mustererkennung, eigenständig Regeln und Richtlinien (wie z. B. Schlüsselwörter, Phrasen, Absender, Domänen etc.) basierend auf den Daten festlegen, nach denen er am besten zwischen den beiden Arten von E-Mails unterscheiden kann. Dieser Algorithmus würde jedes Mal seine Regeln weiter optimieren, wenn der Nutzer Entscheidungen des Programms bestätigt, eine neue E-Mail als Spam identifiziert oder eine fälschlicherweise als Spam deklarierte E-Mail in seinem Postfach akzeptiert.

Somit kann ein KI-Algorithmus eigenständig Muster und Zugehörigkeiten erkennen und Entscheidungen treffen, ohne dass ein Nutzer die Regeln dafür zuvor festlegt. Neben diesen offensichtlichen und wegweisenden Anwendungen bei der Dateninterpretation im industriellen und dienstleistenden Sektor, wurde in den letzten Jahren ein verstärkter Aufwand betrieben, KI-Algorithmen in der Lehr-/Lernforschung nutzbar zu machen. In den folgenden Abschnitten gehen wir auf die Möglichkeiten und Gelin-

gensbedingungen, die Rolle der Lehrenden und der Didaktik sowie einige Bedenken bei der Implementation von KI-Algorithmen in den schulischen Alltag ein.

1. Unterrichtspraktische Chancen der Künstlichen Intelligenz

Der bekannte amerikanische Mathematiker und Psychologe Seymour Papert behauptete bereits vor über 25 Jahren in seinem Buch „Revolution des Lernens. Kinder, Computer, Schule in einer digitalen Welt.“ (engl. Titel: „The children’s machine“, 1994), dass mithilfe der Digitalisierung den Lernenden ein besseres Umfeld zum individualisierten und personalisierten Lernen zur Verfügung gestellt werden kann. Diese Individualisierung kann dabei einerseits dadurch erfolgen, dass digitale Systeme durch künstliche Intelligenz individuelle Präferenzen, Vorkenntnisse, Defizite oder Prädispositionen jeder Schülerin und jedes Schülers erkennen und automatisch Lerngelegenheiten derart zur Verfügung stellen, dass jede und jeder den jeweils eigenen Weg zur Wissenskonstruktion beim Lösen eines Problems gehen kann. Neben solchen den Lernenden direkt unterstützenden KI-basierten, adaptiven Assistenzsystemen kann KI aber auch den Lehrkräften wichtige Informationen über den Lernprozess des einzelnen Lernenden bereitstellen – und zwar zu dem Zeitpunkt, zu dem Lernen auch erfolgt (und nicht erst danach). Heute ist man in der Lage, Interesse, Verständnis, Wissensstände und auch kognitive Belastung mittels Sensoren und KI-Algorithmen zu messen. Auf dieser Grundlage kann man schon einen ersten Einblick bekommen, ob eine Schülerin oder ein Schüler bei bestimmten Inhalten zusätzliche Unterstützung braucht. Um dies konkret und erfolgreich umsetzen zu können, müssen allerdings einige Aspekte berücksichtigt werden.

2. Eine künstliche Intelligenz unterstützt den Unterricht – wie kann das funktionieren?

Für den Einsatz von Sensoren in Verbindung mit KI-Algorithmen während des individualisierten Lernens ist es notwendig, jeden Lernplatz mit Sensoren auszustatten, die auf den Lernenden ausgerichtet sind. Aktuelle Arbeiten versuchen, mittels Eyetracking, thermischen Kameras und drucksensitiven Auflagen auf dem Sitz gewisse Dimensionen des Verhaltens aufzunehmen und über die Beziehung zwischen dem Verhalten und den Lerninhalten kognitive Zustände zu bestimmen. Das Lernmaterial kann so gestaltet werden, dass es interaktiv auf solche kognitiven Zustände reagiert. Das heißt, der KI-Tutor versteht oder



merkt, dass die Lernenden etwas nicht verstanden haben, und gibt selbstständig zusätzliche Erklärungen, indem er zum Beispiel ein Video zeigt, dass eine Formel oder ein Diagramm erläutert. Es geht darum, anhand erhobener Daten zu ermitteln, welche Art von Inhalten wie lernwirksam für welche Lernenden ist. Also ob zum Beispiel ein Schüler mit einer Art von dynamischen Visualisierungen besser lernt als mit einer Formel. Diese Wechselwirkung kann sensorbasiert detektiert werden. Die Aufgabe der Didaktik ist es dann, entsprechende Materialien zu entwickeln, um individuell zugeschnittene Bildungsmaßnahmen bereitzustellen, beziehungsweise individuelle (Lern-)Bedürfnisse besser zu fordern und zu fördern sowie die Effekte letztendlich auch messen zu können. Lehrkräfte müssen nicht nur wissen, wie sie Technologien in ihrem Unterricht verwenden können, sondern sie müssen auch reflektiert mit den Medien umgehen können, sie müssen über Medien lernen und wissen, wie sie mit ihnen pädagogisch handeln. Das heißt, sie müssen sie nutzen und dabei wissen, wie sie Daten der Medien interpretieren, um pädagogisches Handeln zu initiieren. Dabei steht man heute noch ganz am Anfang, dieses Gebiet zu erschließen, den Lernerfolg auf Grundlage von Sensordaten an verschiedenen Dimensionen festzumachen und zu quantifizieren. Wir müssen die Lernprozesse und

-produkte messen und besser verstehen, um dann intervenieren zu können. Diese Wechselwirkung zwischen den Methoden des KI-Systems einerseits und den Reaktionen des Lernenden andererseits ist wie ein Dialog, der zum Lernerfolg führen soll, über Umwege oder ganz direkt. Die Lernenden auf Wege zu führen, die am erfolgversprechendsten sind und gleichzeitig einen hohen Motivationsfaktor haben, und dies mit verschiedenen Methoden zu erreichen, das ist unsere Aufgabe.

3. Welche Daten braucht eine künstliche Intelligenz?

Grundsätzlich sind die Möglichkeiten von KI-Algorithmen im schulischen Kontext so vielseitig, dass sie hier nur ansatzweise aufgeführt werden können, aber dennoch gibt es häufig auftretende Gemeinsamkeiten.

Typischerweise werden bei der Anwendung eines KI-Algorithmus zwei Phasen unterschieden, die „Lernphase“ und die „Testphase“ des Algorithmus. In der Lernphase erhält der KI-Algorithmus Daten – wie z. B. Punktzahlen eines Leistungstests oder Zeiten von Blickdaten für bestimmte Bereiche eines Arbeitsblattes, auf deren Basis er seine Parameter einstellen und somit Regeln für eine Klassifizierung festlegen kann. Dafür braucht der Algorithmus nicht

nur Informationen von Lernenden (wie beispielsweise Antworten zu Fragen, Hausaufgaben, Sensordaten o. ä.), sondern er benötigt auch die Information über den Zusammenhang dieser Daten zu einer Zielgröße (wie beispielsweise Noten, Kompetenzen, Fehlkonzepte, Lernschwächen, Motivation, o. ä.), sogenannte „Labels“, nach denen er die Daten klassifizieren kann. Das bedeutet, dass es normalerweise nicht ausreicht, dem Algorithmus einfach nur Daten zur Verfügung zu stellen, sondern es muss auch beschrieben werden, was die Daten bedeuten sollen, bevor der Algorithmus diese nutzen kann. Diese Art der Lernphase wird als „Überwachtes Lernen“ (engl. supervised learning) bezeichnet. Als Gegenteil davon braucht das „Unüberwachte Lernen“ (engl. unsupervised learning) keine Datenkennzeichnung und eignet sich dafür, Muster in Daten zu erkennen, und kann beispielsweise Schülerinnen und Schüler in nicht vorher bekannte Kategorien einteilen.

Bei beiden Typen der Lernphase werden jedoch sehr große Datenmengen benötigt, um eine hohe Güte in der anschließenden Testphase zu erzielen. In der Testphase erhält der KI-Algorithmus neue Daten, die er zuvor nicht eingeordnet hat. Mit den zuvor eingestellten Parametern, bzw. Regeln, versucht der KI-Algorithmus in diesen Daten Ähnlichkeiten zu zuvor identifizierten Mustern und damit Zugehörigkeiten zu Kategorien zu erkennen. Nach mehrfacher Erprobung des Algorithmus in der Testphase und einer damit einhergehenden Sicherstellung einer hohen Genauigkeit seiner Vorhersagen (Prädiktionsgüte), kann der Algorithmus dann in der Praxis eingesetzt werden.

Aufgrund der o. g. notwendigen großen Datenmenge eignen sich besonders Sensordaten für die Anwendung von KI-Algorithmen. Dies können beispielsweise Verhaltensdaten (wie Video- oder Tonaufzeichnung, Blickdaten usw.), die das Verhalten klassifizieren, oder physiologische Daten (Puls, Temperatur, Hautleitwert usw.), die Aussagen über den Zustand des Lernenden erlauben, sein.

4. Woher wissen wir, dass uns eine künstliche Intelligenz fair behandelt?

Wie in den vergangenen Abschnitten dargelegt, ist einer der Grundzüge von KI-Algorithmen, dass das System jeden Lernenden individuell behandelt. Dabei ist jedoch eines der Bedenken, dass auch jede Schülerin und jeder Schüler trotz der Individualität gleich fair behandelt wird. Um dies sicherzustellen, sind einige Grundzüge bei der Entwicklung und während der Lernphase des KI-Algorithmus einzuhalten.

Ein essenzieller Bestandteil von KI-Algorithmen ist das Wissen darüber, welche Daten verarbeitet und gespeichert werden, und wer Zugang zu diesen Daten hat. Diese transparente Aufklärung von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern ist aber nur ein Aspekt der ethischen Grundsätze, die KI-Algorithmen erfüllen sollten. Aus diesem Grund hat die europäische Kommission Richtlinien für ver-

trauenswürdige KI-Systeme verfasst. Weitere Richtlinien sind beispielsweise die Anonymität der Daten. Das bedeutet, dass die gespeicherten oder verarbeiteten Daten keinen Rückschluss auf eine Person erlauben. Ebenso sollte ein Algorithmus nur eingesetzt werden, wenn eine schriftliche Einverständniserklärung des Lernenden (im Falle von Volljährigen) oder der Erziehungsberechtigten (im Falle von Minderjährigen) vorliegt. Während der Lernphase ist es außerdem wesentlich, dass der KI-Algorithmus mit einem ausgeglichenen Datensatz von Männern und Frauen (und nach Möglichkeit gleich verteilt auf verschiedene ethnische Gruppen, sofern sich Unterschiede ergeben) trainiert wird. Und letztlich sollte ein KI-Algorithmus dem*der Nutzer*in regelmäßig eine Aussage über den technischen Zustand und die fehlerfreie Funktionsweise des Algorithmus geben. Sofern diese ethischen Richtlinien eingehalten werden, kann auch gewährleistet werden, dass ein KI-Algorithmus im Klassenzimmer jede einzelne Schülerin und jeden Schüler trotz der individuellen Anpassung fair behandelt.

Die Autoren:



Prof. Dr. Jochen Kuhn
Leiter der AG Didaktik der Physik
an der Technischen Universität
Kaiserslautern am Fachbereich
Physik



Dr. rer. nat. Stefan Küchemann
wissenschaftlicher Mitarbeiter
im Bereich Physikdidaktik an
der Technischen Universität
Kaiserslautern

Lesekompetenz und KI

Wie kann künstliche Intelligenz Kinder aktiv beim Lernprozess unterstützen? Diese Frage scheint für Pädagog*innen, Lehrkräfte aber auch Gesetzgeber*innen immer dringlicher zu werden. Die COVID-Krise, die zunehmende Digitalisierung des Klassenraums, die Verlagerung der im Unterricht genutzten Materialien hin zu digitalen Medien zeigen die Relevanz der vielen Fragen um das Thema Künstliche Intelligenz (KI) und Bildung. Seit August 2018 forschen Prof. Dr. Daniel Hromada und sein wachsendes Team an der Universität der Künste Berlin und am Berliner Einstein Center Digital Future auf dem Gebiet der Digitalen Bildung. Einer der Forschungsschwerpunkte ist dabei die Entwicklung eines digitalen Instruments, das sprachvermittelte, kognitive und narrative Förderung von Fähigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen für Grundschulkinder ermöglichen soll.

Denkende Maschine

In dem Artikel „After smartphone: towards a new digital education artefact“ [1] werden grundlegende Eigenschaften dieses Instrumentes beschrieben. Das Instrument soll unter anderem sprachbasiert und narrativ funktionieren – was uns zurück zu der anfangs gestellten Frage bringt. Sprachbasiert meint in diesem Kontext, dass das Instrument auf der einen Seite menschliche Sprache erkennen und „verstehen“ kann, auf der anderen Seite menschliche Sprache erzeugen und „sprechen“ kann, ohne auf ein externes System zurückzugreifen. Und hier sind wir schon bei einer der prägendsten Fragen unserer Zeit: Wie kann ein technisches System eine Sprache verstehen?

Seit die ersten Maschinen von unseren Vorfahren entwickelt wurden, spukt auch immer die Idee einer denkenden Maschine (künstlicher Intelligenz), also einer Maschine, die semi-automatisch Daten (Sinneswahrnehmungen) verarbeiten und Urteile fällen (Begriffe bilden) kann, durch die Geschichte. Der Computerpionier Alan Turing schärft mit dem von ihm vorgeschlagenen Turing-Test die jahrhundertealte Frage: Kann eine künstliche Intelligenz entwickelt werden, die wir nicht mehr von einem Menschen unterscheiden können, wenn die KI auf unsere Fragen antwortet? [2] Auch wenn bis heute keine Maschine nachweislich den Turing-Test bestanden hat, so ist doch seit Turing ein breites Forschungsfeld entstanden, aus dem sich Anwendungen entwickelten, welche es ermöglichen, komplexe Aufgaben komplett zu automatisieren. Man denke hierbei an automatische Bilderkennung, autonomes Fahren, Sprachsteuerung und sogar bildgebende Diagnostik.

Lesekompetenz

Die Spracherkennung und -steuerung halten wir in unserem Forschungsansatz für essentiell. Sprache geht nicht nur den symbolischen Repräsentationen d. h. den Zeichen

voraus, sondern ermöglicht auch durch die intuitive Ausdrucksweise einen Dialog. Eine Vielzahl von Forschungsergebnissen legt nahe, dass die Voraussetzung für Sprache biologisch sein könnte. Schriftlichkeit (der Erwerb der Fähigkeit zu lesen und zu schreiben) scheint eher an das Umfeld gebunden zu sein (ist also eher erlernt), während gesprochene Sprache sich zwangsläufig entwickelt. Das lässt sich auch geschichtlich herleiten – da die Schrift erst 6000 Jahre alt ist (eine kleine Zeitspanne für die Evolution) manifestiert sich diese Kulturtechnik noch nicht in unserem biologischen Erbgut.

Der Begriff der „Emergent Literacy“ (EL) [3] verbindet die Domäne der Sprache mit der Fähigkeit der Schriftlichkeit. EL bezeichnet die Fähigkeiten und das Wissen, welche entwicklungsbedingte Vorstufen zum Lesen und Schreiben sind. Dabei wird zwischen Inside-out-Fähigkeiten und Outside-in-Fähigkeiten unterschieden. Die zweite Gruppe von Fähigkeiten beschreibt das Verständnis der Kinder für den Kontext, in dem die Schrift zu lesen (oder zu schreiben) ist. Die erste Gruppe dagegen repräsentiert das Wissen der Kinder über die Regeln zur Übersetzung der jeweiligen Schrift, die sie zu lesen versuchen, in Laute. Whitehurst und Lonigan beschreiben, wie die Entwicklung von bestimmten Fähigkeiten, z. B. der ersten Gruppe, wie phonologische Wahrnehmung, meist durch das soziokulturelle Umfeld/ das Zuhause des Kindes bestimmt ist. Verkürzt könnte man es so formulieren: Kindern, die schon früh einen Bezug zu geschriebenen Medien entwickeln, fällt der Schritt zur Schriftlichkeit deutlich leichter.

Dabei spielen das Vorlesen und mit-dem-Finger-zeigen eine übergeordnete Rolle. Verschiedene Studien aus den Feldern Pädagogik, Psychologie und Linguistik suggerieren, dass Vorlesen eine wichtige Möglichkeit darstellt, die Lesekompetenz zu fördern und den schulischen Leseerfolg zu gewährleisten. Mit-dem-Finger-zeigen, auf der anderen Seite, erfüllt die Rolle einer haptischen Brücke, die eine Verbindung zwischen visuell und auditiv wahrgenommenen Stimuli ermöglicht.

Die Entwicklung der Schriftlichkeit setzt verschiedene Grundfertigkeiten voraus: Die Erkennung von Sprachlauten (Phonologie), Wortbedeutung (Semantik), Grammatik (Syntax) und Wortbildungsmustern (Morphologie) sind nötig, um Lesekompetenz zu erwerben. Gemeinsames Lesen kann Kindern im Vorschulalter und Erstklässler*innen dabei helfen, diese Grundfertigkeiten zu erlangen.

Read Along

Die Entwicklung von E-Books, Tablets und Smartphones führt zu neuen Arten der Leseförderung, welche sich unter anderem auch der Methoden des maschinellen Lernens,

also der Künstlichen Intelligenz, bedienen. Im September 2020 publizierte Google eine Studie, in der Erfolge der eigens entwickelten Leseapp „Read Along“ ausgewertet wurden. Read Along, das als Zielgruppe Kinder zwischen 5 bis 12 Jahren hat, soll dabei helfen, flüssig zu lesen. In der App gibt es ein animiertes Figürchen (APP Buddy) mit Namen Diya. Diya hat viele Eigenschaften einer künstlichen Intelligenz: durch Sprachanalyse kann sie das Kind gezielt auf Lesefehler aufmerksam machen, Hilfestellungen geben, Sätze und Worte vorlesen. Das Tandem aus KI und Kind scheint erfolgversprechend: Laut Google hat sich das Niveau der Englischkenntnisse der mit der App Lernenden um 32,8 % verbessert, gegenüber 22, 8% in der Kontrollgruppe.

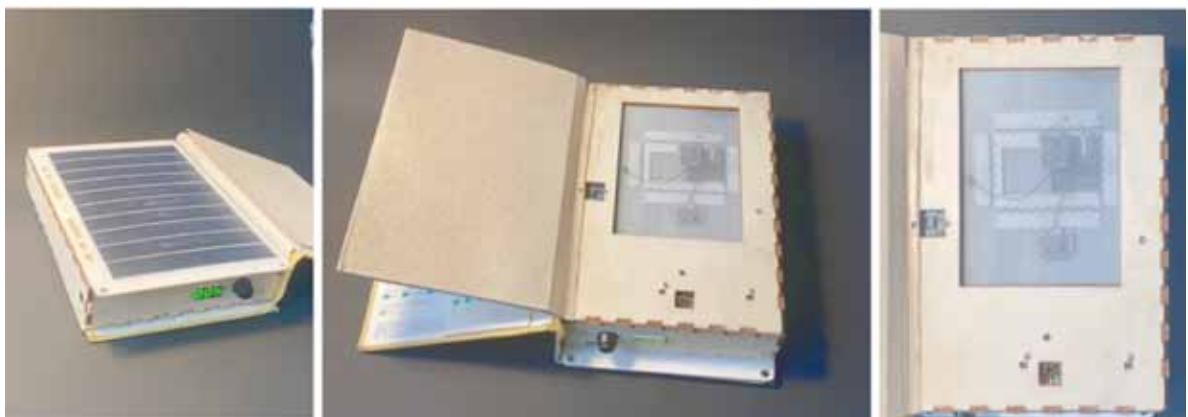
Auf der anderen Seite zeigt ein sehr schnelles Experiment, dass die App noch viele Schwierigkeiten mit sogenannten „False Positives“ hat. So sind Algorithmen, die in Apps wie Read Along verwendet werden, zwar in der Lage, das Gesagte zu erkennen, sie neigen aber oft dazu, auch die Aussprache als richtig zu betrachten, die falsch ist. Gerade bei Kindern mit Lese- und Rechtschreibstörung (LRS) kann dies zu weiterer Verwirrung, Verstärkung schlechter Gewohnheiten oder gar Stigmatisierung führen: etwas, das um jeden Preis vermieden werden sollte.

Doch es kommt noch mehr dazu: Google ist leider nicht erst seit gestern in der Kritik, gezielt Bildung zu privatisieren sowie Nutzerdaten (auch durch ständige Anbindung an den Google Play Store von Androidgeräten) zu Werbezwecken zu verkaufen. Es lässt sich keine wissenschaftliche Publikation finden, welche die Erfolge von Googles Read Along bestätigt. Hier setzt auch eine der Forschungsfragen un-

seres Projektes an: Wie lässt sich künstliche Intelligenz (Spracherkennung) zum Wohl von Kindern einsetzen ohne eine gleichzeitige kommerzielle Verwertung der generierten Daten? Weder der Programmcode noch die von Google benutzte Spracherkennungstechnologie sind quelloffen, verifizierbar und einsehbar. Verschiedene Studien haben auf die Bias von Machinelearning-Algorithmen hingewiesen und deren Verbindung zu den benutzten Trainingsdaten. An der Universität der Künste Berlin (UdK) entwickeln wir die Software verifizierbar, quelloffen und idealerweise auf den Geräten der Benutzer*innen, so dass sie lokal laufen können.

fibel.digital

Das digitale Fibel-Projekt hat zwei Zweige. Der erste bezieht sich auf die Erstellung eines physischen, buchähnlichen („embooked“) Artefakts, das mit der Stimme von Lehrer*innen und Erzieher*innen unterrichtet. Inspiriert von den Werken des Science-Fiction-Autors Neal Stephenson und motiviert durch die „Make Your Own Device“-Philosophie [4], wird es noch ein oder zwei Jahrzehnte dauern, bis Stephensons Vision der „Illustrierten Fibel für junge Frauen“ [5] vollständig realisiert sein wird. Seit Januar 2021 sind vier Prototypen einer solchen „persönlichen Fibel“ im Umlauf: einige davon solarbetrieben, einige mit der Fähigkeit, sich zu bestimmten Zeiten auszuschalten und aufzuwachen, alle sprechend und hörend und gesteuert durch das Open-Source-Betriebssystem Raspbian mit einem elektrophoretischen (e-ink) Bildschirm als Display. Alle Prototypen können mittels eines Gestensensors gesteuert werden: ein Feature, das in der „berührungslosen“ Post-COVID-Realität von besonderem Nutzen sein kann.



„Make Your Own Device“: Prototyp einer „persönlichen digitalen Fibel“.

Es ist jedoch der zweite Zweig des Primer-Projekts – eine Reihe von webbasierten Inhalten, Werkzeugen und Übungen, die nach und nach unter der Adresse <https://fibel.digital> veröffentlicht werden –, die auch für eine breitere Gemeinschaft von Nutzen ist. Zum Beispiel können Schüler*innen, nachdem sie die Website fibel.digital/GermanFairyTales geöffnet haben, Grimmsche Märchen hören und simultan lesen. Im Gegensatz zu anderen „Hörbüchern“ gibt es hier eine Assoziation zwischen dem Gesehenen und dem Gehörten auf lexikalischer Ebene. Im Falle von fibel.digital/SyllabischesLexikon gehen wir in der Assoziationsmethodik noch weiter: Die Assoziationen zwischen Visuellem und Auditivem finden auf Silbenebene statt. Das Werkzeug zur Erzeugung solcher Assoziationen zwischen „Gesehenem“ und „Gehörtem“ ist derzeit Gegenstand eines Patentanmeldeverfahrens beim DPMA.

Berliner Digitale LeseProbe

Es ist nicht auszuschließen, dass sich die COVID-induzierten Störungen des Bildungssystems in ca. fünf Jahren in einer erhöhten Anzahl von Schüler*innen mit LRS äußern wird. Um solchen Phänomenen entgegenzuwirken und die Wahrscheinlichkeit zu verringern, dass sie überhaupt auftreten, ist eine individuelle, gezielte therapeutische Intervention notwendig. Und jede erfolgreiche Therapie beginnt mit einer genauen Diagnose. In dieser Hinsicht helfen herkömmliche, papierbasierte Instrumente der Lese- und Schreibfertigkeitssondierung wie „Würzburger leise Leseprobe“ oder Salzburger Lese-Screening wenig. Sie sind gut, normiert und seriös, aber sie sind oft kostspielig, klassenraumbasiert und lassen oft jede Art von sprachlicher oder phonologischer Unterstützung vermissen, die zeitgenössische digitale Technologien leicht bieten können.

Aus diesem Grund sollen ab 2021 Prototypen einer sogenannten „Berliner digitalen LeseProbe“ (BDLP) in zugangsbeschränkten Bereichen der fibel.digital Website eingesetzt werden. Motivierte Unterstützer*innen der Deutschen Kinderhilfe sind hiermit herzlich eingeladen, sich bei info@fibel.digital zu melden, wenn sie sich an der Abstimmung, Normierung oder späteren Begutachtung der BDLP beteiligen möchten. Die digitale Fibel wäre nicht möglich ohne die Unterstützung der Einstein Stiftung, der Stadt Berlin und des Cornelsen Verlags.

Copyright (C) 2021 Paul Seidler & Daniel Hromada.

Permission is granted to copy, distribute and/or modify this document under the terms of the GNU Free Documentation License, Version 1.3 or any later version published by the Free Software Foundation; with no Invariant Sections, no Front-Cover Texts, and no Back-Cover Texts.

A copy of the license is included in the section entitled „GNU Free Documentation License“.

Literatur

[1] Daniel Devatman Hromada. „After smartphone: Towards a new digital education artefact“. In: *Enfance* 3.10 (2019), pp. 345–356.

[2] A. M. TURING. „I.—COMPUTING MACHINERY AND INTELLIGENCE“. In: *Mind* LIX.236 (Oct. 1950), pp. 433–460. issn: 0026-4423. doi: 10.1093/mind/LIX.236.433.

eprint: <https://academic.oup.com/mind/article/LIX/236/433/986238>

url: <https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433>.

[3] Graver J. Whitehurst and Christopher J. Lonigan. „Child Development and Emergent Literacy“. In: *Child Development* 69.3 (1998), pp. 848–872. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>.

eprint: <https://srcl.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>.

url: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>

[4] Nikoloz Kapanadze, Daniel D Hromada, Paul Seidler. „Bauanleitung einer digitalen Fibel von und für ihre Schüler.“ In: *Mobil mit Informatik: 9. Münsteraner Workshop zur Schulformatik*, 04.06.2020 (2020), p. 37.

[5] N. Stephenson. *The Diamond Age*. Penguin books. Penguin Books Limited, 1998. isbn: 9780141924052. url: <https://books.google.de/books?id=pjDXB9kvbZYC>.

Die Autoren:



Prof. Dr. Daniel D. Hromada
Junior-Professur für „Digital Education“ an der Universität der Künste (UdK) und am Einstein Center Digital Future (ECDF)
©Felix Noak / ECDF



Paul Seidler
Künstler und Interaction Designer; wissenschaftlicher Mitarbeiter

Qualitätsoffensive für die Lehrerbildung: praxisnäher, vernetzter, digitaler

Die Ausbildung von Lehrkräften an Schulen, die durch den Staat aufgrund der besonderen gesellschaftlichen Bedeutung in ihren Strukturen und Inhalten reglementiert wird, ist in den vergangenen Jahren zu einem zentralen öffentlichen Thema geworden. Zunächst waren es die im internationalen Vergleich schwachen Lernergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler bei großen Leistungsstudien wie PISA, TIMSS und IGLU, die u. a. auch nach Konsequenzen für eine bessere Ausbildung des pädagogischen Personals fragen ließen. Hinzu kamen in den vergangenen Jahren die großen Herausforderungen, mit dem Mangel an grundständig ausgebildeten Lehrkräften umzugehen; begleitet von intensiven Debatten darüber, wie der teils sehr hohe Anteil an Quer- bzw. Seiteneinstiegen von Menschen mit anderen Berufsbiographien in die Schule unter Qualitätsgesichtspunkten zu bewerten ist. Zuletzt haben der „DigitalPakt Schule“ und die globale Pandemie-Situation die öffentlichen Diskussionen darüber befördert, wie die Schulen bzw. Lehrkräfte ebenso wie Kinder und Jugendliche auf ein Verstehen und Handeln in der digitalen Welt vorbereitet sind und was dies letztlich auch für die Lehreraus- und -fortbildung bedeutet.

Schulen und dementsprechend auch die Lehrerbildung sind in den vergangenen Jahren mit vielen Querschnittsaufgaben und entsprechenden Erwartungshaltungen konfrontiert worden, die sich aus grundlegenden gesellschaftlichen Wandlungsprozessen ergeben und bei denen vom Bildungssystem ein substanzieller Lösungsbeitrag erwartet wird. Neben der Digitalisierung sind dies beispielsweise auch Fragen der Bildung für nachhaltige Entwicklung, der kulturellen Bildung, der Gesundheits- und Verbraucherbildung, der Inklusion und Sprachförderung sowie der Demokratieerziehung. Daneben sollen Lehrkräfte fachwissenschaftlich fundiert ausgebildet sein, über einschlägige methodische und didaktische Kompetenzen verfügen und in der Lage sein, diese situationsangemessen in Lehr- und Lernkontexten anzuwenden. Dies zeigt, wie anspruchsvoll dieser Beruf ist und wie bedeutsam für die gesellschaftliche Entwicklung, aber natürlich auch für die Kinder und Jugendlichen, die so lange Zeit in ihrer Entwicklung durch Schule begleitet und geprägt werden. Insofern ist der Lehrberuf einer mit hoher Verantwortung.

Qualitätsoffensive für die Lehrerbildung

Die besondere Bedeutung der Professionalisierung von Lehrkräften für nachwachsende Generationen haben der Bund und die Länder mit der gemeinsamen „Qualitätsof-

fensive Lehrerbildung“¹ markiert. Das Förderprogramm mit einem Gesamtvolumen von einer halben Milliarde Euro umfasst einen Zeitraum mit zwei Förderphasen zwischen 2014 und 2023. Der Bund hat die Mittel bereitgestellt, nachdem sich die Länder darauf geeinigt hatten, lehramtsbezogene Studienleistungen und Abschlüsse wechselseitig anzuerkennen und einen gleichberechtigten Zugang zum Vorbereitungs- und Schuldienst zu ermöglichen.

Das Programm wurde von der Politik als ein wettbewerbliches Verfahren angelegt, um das sich die lehrkräftebildenden Hochschulen und somit die Ausbildungseinrichtungen der sogenannten ersten Phase der Lehramtsausbildung bewerben konnten. Nur die besten und wirklich überzeugenden Anträge sollten weiterkommen. Trotz des Fokus auf die erste Phase der Lehrerbildung wurde mit dem Programm auch die schulpraktische Ausbildungsphase (das Referendariat als zweite Phase) sowie die Fortbildung bzw. das Lernen im Beruf (dritte Phase) adressiert mit dem Ziel, Lehrkräfte konsistenter auszubilden.

Hierbei geht es vor allem um die inhaltliche Abstimmung (mit einem Schwerpunkt im Bereich Umgang mit Heterogenität, Inklusion und individuelle Förderung), auch hinsichtlich der sinnvollen Verzahnung von Theorie- und (ausgeweiteten) Praxisanteilen, aber auch um die stärkere Zusammenarbeit von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften (insbesondere mit ihren pädagogischen, psychologischen und soziologischen Ausbildungsanteilen). Dazu gehört schließlich auch, die Strukturen der Ausbildung zu optimieren sowie die Studierenden besser zu beraten und zu begleiten.

133 Vorhabenbeschreibungen wurden von 85 Hochschulen eingereicht, davon wurden 49 Einzel- und Verbundprojekte an 59 Hochschulen in allen Bundesländern ausgewählt. Nach einer Zwischenbegutachtung durch das Auswahlgremium werden nun 48 Projekte bis Ende 2023 weitergefördert.

Digitalisierung im Fokus

Mittlerweile haben Bund und Länder die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ um eine neue Förderrichtlinie mit den Förderschwerpunkten „Digitalisierung in der Lehrerbildung“ und „Lehrerbildung für die beruflichen Schulen“ ergänzt, die seit dem Frühjahr 2020 läuft und mit den Schwerpunkten spezifische Herausforderungen aufgreift. Die aktuelle pandemische Lage zeigt, wie wichtig insbe-

sondere die Ausbildung von Lehrkräften ist, damit diese Bildungsprozesse in einer sich rasant digitalisierenden Welt kompetent gestalten können. Von 66 eingereichten Vorhabenbeschreibungen wurden 2019 vom Auswahlgremium 43 zur Förderung empfohlen.

Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ bietet hier die Chance, besonders innovative und zukunftsweisende Entwicklungsmodelle mit einer klaren Vision für den Transformationsprozess der Lehrkräftebildung und für die zukunftsfähige Kompetenzentwicklung möglichst vieler (angehender) Lehrkräfte im Bereich der Digitalisierung aufzusetzen und sichtbar zu machen. Dabei dürfte eine für Veränderungen und Innovationen, aber auch für Ungewissheit offene Haltung der beteiligten und kooperierenden institutionellen und individuellen Akteure besonders wichtig sein.

Hier bedarf es in den Hochschulen eines strategischen Vorgehens, um konkrete Handlungsschritte zur curricularen Integration der unterschiedlichen Dimensionen von Digitalisierung zu koordinieren. Leitend sollte dabei die Frage sein, welches Professionswissen und welche Handlungskompetenzen angehende Lehrkräfte für ihre spätere Berufspraxis in Schule und Unterricht in einer sich beständig weiterentwickelnden Welt benötigen. Dazu gehören Möglichkeiten etwa der adaptiven Gestaltung von zeitlich und räumlich flexibilisierten, zukunftsorientierten Lernangeboten, die andere und vielfältigere Lernwege ermöglichen. Eine grundlegende Herausforderung besteht darin, entsprechende Expertise in den Hochschulen zu mobilisieren und zum Beispiel auch Professuren mit einem Schwerpunkt für Digitalisierung in der Lehrerbildung einzurichten und adäquat zu besetzen sowie Angebote zur Professionalisierung

des Personals an Hochschulen zu machen. Dabei ist auch eine Stärkung empirischer Forschung wichtig, die dazu beiträgt zu verstehen, wie andere, erfolgreiche Lernprozesse im digitalen Kontext gelingen, wie kooperative Lehr- und Lernformen, die Unterstützung selbstgesteuerten, problem- und handlungsorientierten Lernens und die Berücksichtigung lernendenzentrierter Ansätze in medienpädagogisch sinnvollen Lernsettings funktionieren.

Ein Beispiel: Communities of Practice in NRW

Das Vorhaben ist sehr anspruchsvoll und beginnt, wie in einigen Ländern bereits geschehen bzw. in der Entwicklung, bei der Vereinbarung curricularer Standards und entsprechender Kompetenzen für alle Lehrämter in den Bildungswissenschaften, Didaktiken der Fächer und Fachwissenschaften mit Anschlussperspektiven für die zweite und dritte Ausbildungsphase.

In NRW haben sich gleich alle zwölf lehrerbildenden Standorte zusammengeschlossen und kooperieren mit den zentralen Praxisakteuren der zweiten und dritten Phase in fachbezogenen und überfachlichen Netzwerken (Communities of Practice, CoP), um Konzepte und Produkte gemeinsam zu gestalten, Entwicklungsprozesse zu reflektieren und erfolgversprechende Maßnahmen in die Ausbildungsstrukturen zu integrieren. Unterstützt werden sie dabei sowohl vom Schul- als auch vom Wissenschaftsministerium sowie vom Pädagogischen Landesinstitut. In NRW konnten acht solcher CoP eingerichtet werden, wodurch es möglich ist, ein breites Spektrum an fachspezifischen (u. a. Kunst/Musik, Sport), fächerübergreifenden (u. a. MINT, Geisteswissenschaften) oder vorrangig bildungswissenschaftlichen (Inklusion/Umgang mit Heterogenität, medienbezogene Schulentwicklung) Konzepten und Pro-



dukten zu erarbeiten. In der Community of Practice „Medienbezogene Schulentwicklung“ arbeiten beispielsweise Wissenschaftler*innen aus neun Universitäten gemeinsam mit zwei Mitgliedern aus Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (2. Phase), drei Mitgliedern aus zwei Bezirksregierungen sowie vier Mitgliedern der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW (QUA-LiS) zusammen. In Arbeitstreffen gilt es, die in dieser Konstellation aufeinandertreffenden Strukturen, Kompetenzen, Erfahrungen und Verantwortlichkeiten zu sondieren und auf gemeinsame Ideen und Ziele zu bündeln sowie die Arbeitsprozesse zu reflektieren. In Kleingruppen wird an konkreten Produktideen für die Lehrerbildung gearbeitet. Diese Produkte können z. B. konkrete Fortbildungsangebote oder flexible Lehrkonzepte für die verschiedenen Lehrerbildungsphasen darstellen, die als einzelne Modulbausteine oder gesamter (Selbstlern-)Kurs (z. B. als MOOC – Massive Open Online Course) genutzt werden können. Dabei werden unterschiedliche Herausforderungen im Kontext der Digitalisierung thematisiert (z. B. Lernen auf Distanz, Bildungsgerechtigkeit, Medienkonzeptentwicklung) und Schulentwicklung entlang verschiedener Dimensionen adressiert (Unterricht, Organisation, Technik, Personal, Kooperation). Die in den CoP entwickelten Konzepte und Module zum digitalen Lehren und Lernen sollen deutschlandweit als möglichst offene Bildungsressourcen (Open Educational Resources) verfügbar sein. Dafür werden derzeit Plattformkonzepte sondiert.

Ein Zwischenfazit zur Qualitätsoffensive

Im aktuellen Evaluationsbericht zur Qualitätsoffensive heißt es: „Zusammenfassend ist hervorzuheben, dass eine sehr positive Bilanz nach der ersten Förderphase gezogen werden kann. Die ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ traf an Hochschulen und in den Bundesländern auf eine breite Akzeptanz und griff die relevanten Entwicklungsaufgaben der Lehrerbildung zur richtigen Zeit auf“ (Ramboll Management Consulting, 2020, S. XII)².

In fast allen Projekten wurden mehr Praxisbezüge im Studium hergestellt, z. B. durch videographierten Unterricht. Simulationen und Unterrichtslabore sind weitere Beispiele für Entwicklungen. Praxisphasen werden mehr reflektiert und die Lehrenden an den Hochschulen und in den Studienseminaren stimmen sich besser ab. So sind in vielen Hochschulgremien mittlerweile auch die zweite und dritte Phase mit Stimmrecht vertreten. Inhaltlich gab es besonders viele Entwicklungen im Themenfeld der Heterogenität und Inklusion. Auch die Verzahnung der Ausbildungsanteile zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften wurde viel stärker mit neuen konkreten Ansätzen gestaltet.

Gleichwohl ist es ein zentrales Desiderat, dass sich in der zweiten Phase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung die Standorte mit ihren entwickelten Konzepten noch stärker vernetzen und dabei auch nicht-geförderte Standorte einbinden. So heißt es in der Evaluation auch: „Kritische Stimmen beziehen sich zum einen darauf, dass sich angesichts des wettbewerblichen Charakters des Förderprogramms nicht alle Länder mit ihren Hochschulen angemessen in der Förderung der ersten Programmphase berücksichtigt sehen. Zum anderen wird festgestellt, dass besondere Modelle und Lösungen für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung, die von Hochschulen und Verbänden erarbeitet werden, konsequenter herausgearbeitet und länderübergreifend strategisch besser genutzt werden sollten“ (ebd.). Dabei können die Möglichkeiten der Digitalisierung selbst, etwa durch die Online-Bereitstellung von Material, sicherlich noch viel besser genutzt werden, auch um die Grenzen des Bildungsföderalismus zu überwinden.

¹www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/

²Ramboll Management Consulting (Hrsg.) (2020). *Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Abschlussbericht der Evaluation*. Online unter: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/Qualit%c3%a4tsoffensive%20Lehrerbildung_Abschlussbericht%20der%20Evaluation_barrierefrei.pdf (Stand: 20.12.2020)

Die Autorinnen:



Prof. Dr. Isabell van Ackeren
Professorin für Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung an der Universität Duisburg-Essen. Sie leitet in der Fakultät für Bildungswissenschaften die Arbeitsgruppe Bildungsforschung mit verschiedenen Forschungsbereichen im Kontext von Fragen der Steuerung/Educational Governance im Bildungssystem, der Entwicklung von Schule (insbesondere unter den Bedingungen sozialer Disparitäten und der Digitalisierung im Bildungsbereich) sowie der Professionalisierung von Lehrer*innen.

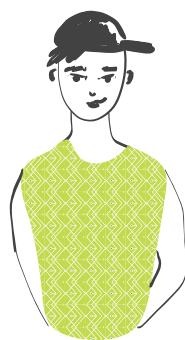


Dr. Manuela Endberg
Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Bildungsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Duisburg-Essen, Leiterin des Forschungsbereichs „Schulentwicklung und Digitalisierung“.

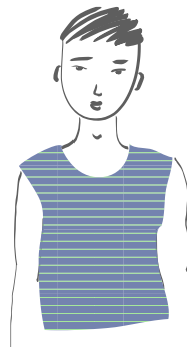
Kinderbefragung der Deutschen Kinderhilfe – Die ständige Kinder- vertretung e.V. zur Bildung in der Corona-Krise



Lenya, 13 Jahre



Arthur, 10 Jahre



Philip, 14 Jahre



Alena, 15 Jahre

Als sich das Corona-Virus im Frühjahr in Deutschland weit verbreitet hatte, waren auch die Schulen geschlossen...

1. Wie fandest du das und wie hast du dich in dieser Zeit gefühlt, was hast du am meisten vermisst?

Lenya, 13 Jahre

Ich fand das echt doof, da ich lieber in die Schule gegangen wäre! Dort hätten die Lehrer einem alle Aufgaben erklären können. Ich habe mich sehr komisch gefühlt, da ich sowas noch nie erlebt habe. Am meisten habe ich meine Freunde vermisst! Ich habe sie ab und zu nur mal gesehen, meistens aber nur über Face-Time.

Arthur, 10 Jahre

Vermisst habe ich am meisten meine Freunde. Ich hab mich irgendwie etwas gelangweilt gefühlt... Zum Teil hat es mir gefallen, dass die Schule zu war, weil ich ausschlafen konnte, aber zum Teil war es auch blöd, weil ich die anderen Kinder nicht sehen konnte.

Philip, 14 Jahre

Ungewohnt, aber eine geile Zeit. 8 Uhr morgens gab es Aufgaben, nach 2 Stunden war man fertig. Vermisst habe ich das Treffen mit Freunden und Mitschülern.

Alena, 15 Jahre

In der Homeschooling-Zeit habe ich am meisten vermisst, meine Freunde jeden Tag zu sehen.

2. Hat dich deine Schule während des Lockdowns mit Lernangeboten gut unterstützt? Wenn ja, wie sah die Unterstützung genau aus?

Lenya, 13 Jahre

Meine Schule gab uns Aufgaben für die Woche, die wir uns einteilen sollten, in Mathe, Deutsch, Englisch usw. Die Lehrer waren nicht immer erreichbar und viele Aufgaben wurden im Nachgang auch nicht kontrolliert.

Arthur, 10 Jahre

Sie haben uns Homeschooling-Aufgaben gegeben, die wir machen sollten, aber unsere Klassenlehrerin hat uns nur 1x angerufen und sie hat uns auch nicht geholfen.

Philip, 14 Jahre

Nur wie unter 1. beschrieben

Alena, 15 Jahre

Meine Schule hat mich während des Lockdowns gut mit Lernangeboten unterstützt, indem die Lehrer für jede Woche Erklärungen und dazu passendes Übungsmaterial auf IServ hochgeladen haben. Diese Aufgaben mussten wir bis zu einem bestimmten Zeitpunkt hochladen. Unsere Lehrer haben unsere Lösungen dann korrigiert und uns die Verbesserungen zurückgeschickt. Außerdem wurden uns Online-Sportkurse angeboten, um nach Möglichkeit alle Fächer auch während des Lockdowns unterrichten zu können.

3. Wie war in dieser Zeit der Kontakt mit deinen Klassenkamerad*innen, Freund*innen und Lehrkräften?

Lenya, 13 Jahre

Der Kontakt war sehr eingeschränkt. Zum Beispiel über das Handy oder die Lern-App IServ.

Arthur, 10 Jahre

Ich habe mich kaum noch mit Freunden getroffen, nur hin und wieder mit einem. Die Lehrer haben nicht besonders viel Kontakt zu uns aufgenommen. Mit meinen Klassenkameraden habe ich über WhatsApp gechattet.

Philip, 14 Jahre

Mit Lehrern über die Plattform IServ und per E-Mail. Mit Mitschülern über Online-Chats, WhatsApp Klassengruppe.

Alena, 15 Jahre

In der Zeit lief der Kontakt zu meinen Lehrkräften sehr gut. Wir waren dauerhaft in der Lage, E-Mails oder Messenger-Nachrichten an unsere Lehrer zu schicken. Einige Lehrer haben auch Videokonferenzen abgehalten, um mit uns in Kontakt treten zu können. Unsere Klassenlehrerin hat uns auch zu Hause angerufen.

Während des Lockdowns hatte ich hauptsächlich nur mit meinen Freunden aus meiner Klasse Kontakt: Wir haben mithilfe von Videotelefonaten gemeinsam Hausaufgaben gemacht und gelernt und waren auch so in der Lage, uns auszutauschen und gegenseitig zu helfen.

4. Hast du neue digitale Lernmöglichkeiten kennengelernt? Welche sind das?

Lenya, 13 Jahre

Unsere Lehrer haben uns einen App-Link gegeben, über den wir auch heute noch Aufgaben zugeschickt bekommen. Dieser nennt sich IServ.

Arthur, 10 Jahre

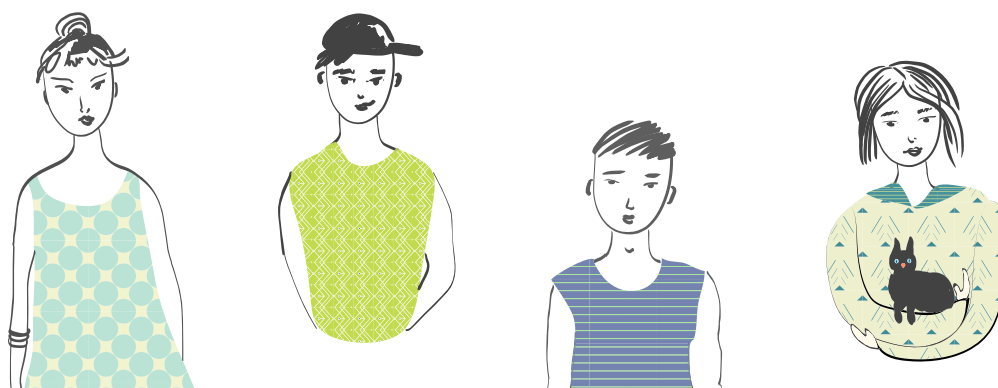
Keine.

Philip, 14 Jahre

Ja, über die Aufgabenmodule, wo man entweder ein Foto der Lösungen mit Handy als Datei senden konnte oder direkt die Antworten übermitteln konnte.

Alena, 15 Jahre

Neue digitale Lernmöglichkeiten habe ich nicht kennengelernt, meinen Umgang mit den mir Bekannten aber verbessern können.



5. Hattest du vor der Corona-Krise schon einmal Medienkompetenz-Unterricht oder Digitalkunde in der Schule?

Lenya, 13 Jahre

Nein.

Arthur, 10 Jahre

Nein.

Philip, 14 Jahre

Ja, PC-Training, 2 Stunden pro Woche, mit z. B. PowerPoint erstellen.

Alena, 15 Jahre

Ich hatte vor Corona schon Medienkompetenz-Unterricht, da dies an meiner Schule ein festes Unterrichtsfach in der fünften Klasse ist.

6. Hattest du während des Lockdowns Schwierigkeiten beim Lernen zuhause, zum Beispiel wegen technischer Probleme, zu wenig Ruhe und Platz, um deine Aufgaben gut zu erledigen oder weil es dir nicht gut ging?

Lenya, 13 Jahre

Technische Probleme hatte ich nicht, aber ich komme besser in der Schule als zuhause klar. Lehrer sind dann schneller erreichbar.

Arthur, 10 Jahre

Mir ging es immer gut und ich hatte immer genug Platz. Wir haben überhaupt nichts mit Technik gemacht, wir hatten nur Zettel.

Philip, 14 Jahre

Nein, die Klassengruppe hat sich gut geholfen.

Alena, 15 Jahre

Meine Schwierigkeiten beim Homeschooling lagen vor allem darin, mir die Themen selbst zu erarbeiten und mich zu motivieren, überhaupt damit anzufangen, da es zu Hause viel mehr Ablenkungsmöglichkeiten als in der Schule gibt. Außerdem war das Homeschooling schwieriger, da wichtige Erarbeitungsphasen in Gruppen oder Diskussionen nicht stattfinden.

7. Was gefällt dir am Homeschooling und was sollte verbessert werden?

Lenya, 13 Jahre

Am Homeschooling gefällt mir, dass man sich morgens keinen Stress machen muss. Ich z. B. fange morgens spätestens um 8.15 Uhr an und mache dann bis 13 Uhr. So viel verbessern kann ich da auch nichts mehr, außer, dass die Lehrer sich vielleicht nochmal 1 Stunde mehr Zeit nehmen, und fragen, ob man alles verstanden hat.

Arthur, 10 Jahre

Am Homeschooling gefällt mir nur, dass man morgens ausschlafen kann, dass man nicht so viele Aufgaben hat und längere Pausen machen kann. Es wäre toll, wenn die Lehrer mehr Kontakt mit den Kindern aufnehmen.

Philip, 14 Jahre

Keine Schule und kein Styling hat mir sehr gefallen. Es wäre schön, wenn alle Schüler Tablets bekämen, wie z. B. in Baden-Württemberg (habe ich bei TikTok gesehen).

Alena, 15 Jahre

Ein positiver Aspekt beim Homeschooling liegt darin, dass man die Möglichkeit hat, sich seinen Zeitplan selbst einzuteilen und Pausen und Arbeitsphasen auf seine eigenen Bedürfnisse hin anpassen kann.

8. Wenn du bei unserer Bundeskanzlerin Angela Merkel einen Wunsch frei hättest, was sollte sie für die Bildung tun?

Lenya, 13 Jahre

Mehr „Elektronik/Computer“ (digitaler Ausbau), da die meisten Kinder sich ja eh viel lieber damit beschäftigen.

Arthur, 10 Jahre

Sport sollte wichtiger gemacht werden.

Philip, 14 Jahre

Die Schulpflicht abschaffen...

Alena, 15 Jahre

Wenn ich einen Wunsch bei Angela Merkel frei hätte, würde ich mir wünschen, dass Klausuren besser auf das ganze Schuljahr verteilt werden und nicht sogenannte „Klausurenphasen“ anstehen. In solchen Phasen hat man kaum mehr Freizeit, da man meist für mehrere Fächer gleichzeitig lernen muss und zusätzlich noch Hausaufgaben machen muss.

Kinderschutz und Kinderrechte in der Schule – Zur Notwendigkeit von Lehrkräftefortbildungen

Im Sinne der Bildungsqualität und des lebenslangen Lernens sollen sich Lehrkräfte stets fort- und weiterbilden. Die Kultusministerkonferenz spricht in ihrem Beschluss zur Fortbildung von Lehrkräften „von einem Prozess der stetigen Professionalisierung“.¹

In allen Bundesländern sind Lehrkräfte gesetzlich dazu verpflichtet, sich fortzubilden. Neben dem Engagement und der Motivation der Lehrkräfte braucht es allerdings auch adäquate Strukturen und Voraussetzungen, um Fortbildungen in Anspruch nehmen zu können. Dazu gehören zeitliche, finanzielle und personelle Ressourcen auf der einen Seite und bedarfsgerechte Angebote auf der anderen Seite. Es braucht demnach auch Unterstützung von außen, Fortbildungen für Lehrkräfte zu ermöglichen.

Hinzu kommt, dass Lehrkräfte gefordert sind, sich in vielen unterschiedlichen Bereichen fortzubilden. Angefangen beim Erwerb von Medienkompetenz über didaktische Konzepte bis hin zur Weiterentwicklung im eigenen Fach. Aber wie sieht es mit den relevanten Themen Kinderschutz und Kinderrechte aus? Sowohl in den Aus- als auch in den Fortbildungsformaten mangelt es an der Auseinandersetzung mit und der fachlichen Qualifizierung in den Themenfeldern Kinderschutz und Kinderrechte. Dabei sollten der Schutz von Kindern vor Gefahren für ihr Wohl sowie die Vermittlung und Umsetzung von Kinderrechten wesentliche Grundpfeiler in der beruflichen Qualifikation von Lehrkräften sein.

Kinderschutz als elementare Aufgabe

Gewalt gegen Kinder ist in unserer Gesellschaft leider ein alltägliches Phänomen. Jeden Tag sind Kinder in Deutschland von Tötungs-, Gewalt- und Sexualdelikten betroffen. Die Polizeiliche Kriminalstatistik (PKS) erfasst die Zahlen kindlicher Gewaltopfer bis zum 14. Lebensjahr. Jährlich kommen mehr als 100 Kinder durch Gewalteinwirkung zu Tode. Im Durchschnitt erfahren mehr als 4.000 Kinder körperliche Gewalt. Seit Jahren stagniert diese Zahl auf einem hohen Niveau. Im Jahr 2019 waren laut PKS im Bereich sexueller Gewalt gegen Kinder insgesamt 15.936 Kinder betroffen. Hinzu kommen 12.262 Fälle der Herstellung, des Besitzes und der Verbreitung von sogenanntem kinderpornografischen Material². Die PKS ist allerdings nur eine Abbildung des Hellfelds. Das bedeutet, dass es sich bei den Zahlen um die bekannt gewordenen Gewaltvorfälle handelt. Nach Schätzungen von Expert*innen sollen die Dunkelziffern der von sexueller Gewalt betroffenen Kindern

fünf bis 20 Mal so hoch sein wie die Zahlen des Hellfelds. Ausgehend davon, hat rein rechnerisch jede*r Lehrer*in mindestens ein betroffenes Kind in einer Klasse.

Das Thema Kinderschutz muss daher einen beachtlichen Stellenwert in der Institution Schule einnehmen. Lehrkräften kommt dabei eine besondere Rolle zu, denn sie haben eine besondere Nähe zu und Kenntnis über die von ihnen betreuten Kinder. Mögliche Risiken können frühzeitig erkannt, Probleme angegangen, Informationen vermittelt und Kinder sowie ihre Familien unterstützt werden. Zudem müssen Lehrkräfte gemäß § 4 Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG) bei Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung tätig werden. Um aber gewichtige Anhaltspunkte für das Vorliegen einer Kindeswohlgefährdung überhaupt erkennen und qualifiziert bewerten zu können sowie die angemessenen Handlungsschritte einzuleiten, bedarf es fachlichen Wissens und Handlungskompetenzen.

Kinderrechte in der Schule leben

Jeder Mensch besitzt Rechte. Die Menschenrechte gelten für alle. Kinder und Jugendliche haben allerdings Bedürfnisse, Wünsche und Interessen, die besonders zu schützen und zu fördern sind. Darum hat die UN am 20. November 1989 die Konvention über die Rechte des Kindes verabschiedet.

Kinderrechte sind aber nicht einfach Texte in Gesetzbüchern, die irgendwo im fernen New York in den Schränken der UN verstauben. Kinderrechte sind real, sie gehören allen Kindern auf der Erde und sie sind notwendig und wichtig. Damit Kinderrechte sich voll entfalten können, müssen sie bekannt gemacht und umgesetzt werden. Hier kann Schule als Ort, wo junge Menschen tagtäglich zusammenkommen, besondere Unterstützung bieten. Denn es gibt nur wenige Institutionen, die das Leben junger Menschen so sehr prägen wie die Schule. Junge Menschen verbringen in der Schule einen erheblichen Teil ihrer Lebenszeit. Dort lernen sie nicht nur Mathe, Sprachen und Geschichte, sondern vor allem etwas über sich selbst und über das Miteinander.

Die UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) ist ein völkerrechtlicher Vertrag, der aus 54 Artikeln besteht und die Säulen Schutz, Förderung und Beteiligung unter dem Dach des Kindeswohls vereint. Die UN-KRK beinhaltet Kinder-

rechte wie das Recht auf Bildung, den Schutz vor Diskriminierung, das Recht auf Leben und Entwicklung, das Recht auf Gehör und Information, ein Recht auf Spiel und Freizeit und viele weitere. Die Bundesrepublik Deutschland hat sich zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention verbindlich verpflichtet und damit sind auch Schulen als staatliche Bildungseinrichtungen zur Umsetzung der Kinderrechte verpflichtet.

Die UN-Kinderrechtskonvention versteht Bildung als ein Schlüsselement für die Verbreitung von Menschenrechten. Ziel von Bildung soll es sein, „die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen.“³ Gleichsam besteht die UN-KRK darauf, dass die Menschenrechte, Demokratie, Rechtsstaatlichkeit und Frieden Teil des Stundenplans sind. Schule ist also ein idealer Ort für Kinderrechtebildung und um Kinderrechte zu leben. Dabei geht es nicht nur um vereinzelte Unterrichtsstunden oder Projekttag, an denen sich Schüler*innen und Lehrer*innen

mit den Kinderrechten beschäftigen. Vielmehr geht es um die Etablierung von Strukturen, die sich an den Kinderrechten ausrichten. Die Kinderrechte beinhalten neben einem Schutz- auch einen Gestaltungsauftrag für Schulen. Schule muss sich dabei selbst als Partnerin bei der Verwirklichung der Kinderrechte begreifen und auch nach außen als solche auftreten und gesehen werden. Das geht nur unter größtmöglicher Einbeziehung von Schüler*innen, Eltern und Lehrer*innen, bestenfalls auch unter der Einbeziehung der Kommune und regionaler Organisationen und Unterstützer*innen.

Kinderrechte haben zu tun mit Wissen, mit der Umsetzung, aber vor allem mit Haltung. Die kriegt mensch nicht in einer Stunde Fortbildung geschenkt. Es geht um die Selbstverständlichkeit im Alltag, Kinder zu schützen und Kinderrechte zu leben. Das ist ein Prozess, bei dem Institutionen wie Schule über einen längeren Zeitraum hinweg Unterstützung und Hilfe benötigen.



Kinderrechte und Kinderschutz: Wichtige Themen für die regelmäßige Fortbildung von Lehrkräften.

Das Angebot des Forschungs- und Fortbildungszentrums KindgeRECHT

Der Einsatz für die Rechte der Kinder gehört ebenso wie die Verbreitung von Wissen über kinderrechtsbezogene Themen zur institutionellen Identität der Deutschen Kinderhilfe – Die ständige Kindervertretung e. V. In unserem Forschungs- und Fortbildungszentrum KindgeRECHT machen wir ein breites Angebot unter dem Dachthema Kinderschutz und Kinderrechte.

Mittlerweile haben wir unser Fortbildungsangebot digitalisiert und erweitert, um es einem breiten Publikum unkompliziert und zeitnah direkt im Wohnzimmer oder Homeoffice zugänglich zu machen. Unsere Fortbildungen bieten wir deshalb inzwischen als Online- und Live-Seminare an, dazu kommt unser neuer YouTube-Kanal KindgeRECHT, welcher durch einen Podcast und einen Blog ergänzt wird.

Online Seminare – informativ und zeitlich flexibel

In unseren Online-Kursen stehen Interessierten vorab aufgezeichnete Videos zur Verfügung, welche flexibel genutzt werden können. Jede*r Teilnehmer*in kann hier selbstständig und im eigenen Tempo mitmachen, angepasst an die eigenen Bedürfnisse. Viele unserer Kurse und Module bauen dabei aufeinander auf. Die Teilnehmer*innen können selbst entscheiden, ob sie einen groben Überblick brauchen oder sich zu Expert*innen fortbilden lassen wollen.

Live-Seminare – Austausch ermöglichen

In unseren Live-Seminaren kommen Interessierte in einem digitalen Kursraum zusammen. Ein*e Trainer*in führt die Teilnehmenden durch den gesamten Kurs und beantwortet gern alle Fragen zum Thema. Die Live-Seminare sind interaktiv und dialogisch gestaltet, sodass die Teilnehmer*innen ihr neu erlangtes Fachwissen auch praktisch anwenden können und vom Austausch in der Gruppe profitieren.

YouTube – kurz und dynamisch

Auf unserem YouTube Kanal KindgeRECHT finden Interessierte kurze, dynamische Videos. Diese sind so unterhaltsam wie informativ und damit sowohl Einstieg in als auch Ergänzung zu unseren Fortbildungsthemen. In unterschiedlichen Formaten gehen wir wichtigen kinderrechtsbezogenen Themen nach.

Podcast – zum Reinhören

Unser Podcast KindgeRECHT erscheint wöchentlich. Hörer*innen stehen hier kostenlose Audiodateien bei Apple Podcast, Spotify und Deezer zur Verfügung. In jeder Episode greifen wir ein neues Thema mit Kinderrechtebezug auf und lassen dabei nicht nur unsere Expert*innen, sondern auch Stimmen aus Gesellschaft, Kultur, Politik, Sport und Wirtschaft zu Wort kommen.

Blog – zum Vertiefen

Auf unserem Blog finden Kinderrechtsinteressierte nicht nur Beiträge zu den von uns in unseren Fortbildungsformaten aufgegriffenen Themen, sondern auch Artikel aus Forschung und Wissenschaft, Interviews, Videobeiträge, Fotos, Veranstaltungshinweise und vieles mehr.

Für Kinder – KindgeRECHT erklärt

Für junge Menschen haben wir ein eigenes Angebot geschaffen. In kurzen kindgerechten Videos erklären wir Kinderrechtethemen sowie Gesellschaftsfragen und beantworten von Kindern und Jugendlichen eingereichte Fragen. Mit unserem Angebot wollen wir einen Beitrag leisten, den Themen Kinderschutz und Kinderrechte einen größeren Stellenwert in der Praxis und in der Gesellschaft einzuräumen. Viele Themen, wie Inklusion und Digitalisierung, stellen hohe Anforderungen an Lehrkräfte, auf die sie umfassend vorbereitet werden müssen. Kinderschutz und

Kinderrechte sind aber keine Themen, die zusätzlich als Aufgabe der Lehrkräfte anzusehen sind, sondern müssen als feste Bestandteile des schulischen Alltags und im professionellen Selbstverständnis von Leitung und Lehrkräften verankert sein.

¹Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2020)

²Bundeskriminalamt (2020): Polizeiliche Kriminalstatistik. Bundesrepublik Deutschland. Jahrbuch 2019, Band 2, Opfer.

³Art. 29 Abs. 1a UN-Kinderrechtskonvention: Bildungsziele, Bildungseinrichtungen



Die Autorin:
Katja Werner
Wissenschaftliche Mitarbeiterin im
Forschungs- und Fortbildungszentrum
KindgeRECHT der Deutschen Kinderhilfe,
Kriminologin M.A.

STARKE HITS FÜR STARKE KIDS!

Cooler Kinder- und Familienmusik-Alben mit Herz, Humor und Haltung



ALLE ALBEN AUF CD UND ALS DOWNLOAD UND STREAM ERHÄLTICH. MEHR UNTER WWW.KARUSSELL.DE/MUSIK





Die Kosten je Online-Seminar betragen **19,95 € inkl. 19% MwSt.** Nach der Kaufabwicklung erhalten Sie eine E-Mail mit einem Link, über den Sie sich das Webinar auf unserer Website anschauen können. Der Link ist **60 Tage gültig** und kann nicht weitergegeben werden.

Forschungs- und Fortbildungszentrum
KindgeRECHT
Deutsche Kinderhilfe e.V.



Nutzen Sie das neue Online-Angebot des Forschungs- und Fortbildungszentrums KindgeRECHT.

57

– Beteiligung in der Schule

- Beteiligung – was ist das?**
- Beteiligung in der Schule umsetzen**
- Praxistest Beteiligung:**
Klimastreik - Schule schwänzen oder Kinderrecht?

Online Seminare – informativ und bedarfsorientiert

In unseren Online-Kursen stehen Interessierten vorab aufgezeichnete Videos zur Verfügung, welche flexibel genutzt werden können. Jede*r Teilnehmer*in kann hier selbstständig und im eigenen Tempo mitmachen, angepasst an die eigenen Bedürfnisse. Unsere Online Seminare können Sie immer dann aufrufen, wenn es Ihnen gerade passt. Zudem erweitern wir unser Online-Angebot stetig.



Zu den
Online-Angeboten

In unserem Forschungs- und Fortbildungszentrum KindgeRECHT bieten wir ein breites Online-Angebot unter dem Dachthema Kinderschutz und Kinderrechte an.

Unsere Fortbildungen gibt es als Online-Seminar und Live Seminar, dazu kommt unser neuer YouTube-Kanal KindgeRECHT, welcher durch einen Podcast und einen Blog ergänzt wird.

Wir möchten damit unseren Beitrag leisten, dass Kinderrechte in unserer Gesellschaft einen wesentlichen Stellenwert erreichen.

Unsere Online-Seminare stehen zum Kauf auf unserer Internetseite **www.kindervertretung.de** im Webshop bereit.

Jeden Mittwoch findet ihr auf unseren Kanälen neue und spannende Beiträge zu den Kinderrechten. Ihr findet uns bei YouTube, spotify, applemusic und deezer.

Jede Erstbestellung erhält 20% Rabatt (Gutscheincode: FuF21) **auf das erste Online Seminar! Empfehlen Sie uns weiter und Sie erhalten 20% Rabatt** (Gutscheincode: FUF2) **auf Ihre nächste Bestellung.**



Forschungs- und Fortbildungszentrum

KindgeRECHT

Deutsche Kinderhilfe e.V.



Wie Schulverweigerung entstehen kann – ein Fallbeispiel

Die Geschichte von Manuel (Name geändert) könnte so überall in Deutschland stattfinden oder stattgefunden haben. Sie soll deutlich machen, dass jedes Kind oder jeder Jugendliche, der die Schule nicht mehr regelmäßig besucht oder passiv verweigert, eine eigene Geschichte mit sich trägt, in der mehr oder weniger klare Gründe für den Schulabsentismus gefunden werden können. So individuell wie die Geschichten der Schülerinnen und Schüler muss deshalb auch der Ansatz zur Hilfe und Unterstützung sein.

Manuels Geschichte

Es hat schleichend angefangen, erinnert sich die Mutter von Manuel, der heute 16 Jahre alt ist. Mit dem Wechsel auf die weiterführende Schule sei ihr Sohn zunächst immer unmotivierter in die Schule gegangen. Ganz bewusst hatten sie sich für den Besuch einer Gesamtschule entschieden, da die Einschätzungen über Manuels weitere Schullaufbahn bei den Lehrkräften der Grundschule auseinandergingen.

Manuel ist ein zurückhaltender Junge, mit braunem Haar und schüchternem Lächeln. Fragt man ihn etwas, antwortet er oft leise und überlegt lange. Er wirkt fast zurückgezogen und traurig. Eigentlich habe er sich an der neuen Schule wohlfühlt, berichtet er. Er habe einen netten Klassenlehrer gehabt, viele seine Mitschüler*innen noch aus der Grundschule gekannt und sich auf die neue Schule gefreut. Doch irgendetwas ging schief, was genau kann er heute nicht mehr sagen.

Zu Beginn verweigerte Manuel die aktive Mitarbeit am Unterricht. Er fertigte kaum Hausaufgaben an, war frech zu den Lehrkräften und im Unterricht abgelenkt. Es gab zahlreiche Gespräche zwischen der Klassenlehrkraft, den Eltern und Manuel. Doch trotz zahlreicher Maßnahmen verbesserte sich seine Leistung kaum und Manuel wurde nicht versetzt.

Im Laufe des nächsten Schuljahres hatte Manuel immer häufiger Bauch- oder Kopfschmerzen und musste den Unterricht früher verlassen und von den Eltern abgeholt werden. Mutter Susanne war zuerst auf der Suche nach körperlichen Ursachen. Vielleicht eine Lebensmittelunverträglichkeit oder Allergie? Die Familie passte den Ernährungsplan an, doch es traten keinerlei Verbesserungen ein. Ein sehr engagierter Klassenlehrer bemühte sich nicht nur um Manuels Leistungen, sondern auch um sein persönliches Wohl. Der Junge wirke immer traurig und unglücklich und lenke davon ab, indem er freches und verweigerndes

Verhalten zeigte. Noch immer fertigte er kaum Hausaufgaben an und wirkte im Unterricht als wäre er weit weg. Durch großen Einsatz und eine gute persönliche Beziehung zum Klassenlehrer schaffte Manuel die Versetzung in die 7. Klasse knapp.

Mit dem Beginn der 7. Klasse gab es immer mehr Tage, an denen es Manuel schon morgens so schlecht ging, dass er gar nicht erst in die Schule gehen konnte. Bauchschmerzen, Abgeschlagenheit und ständige Magen-Darm-Probleme setzten ihm häufig so zu, dass er zuhause bleiben mussten. Die Eltern machten sich ernstliche Sorgen um die Gesundheit ihres Sohnes und konsultierten zahlreiche Ärzte. Doch niemand konnte bei dem mittlerweile 13-Jährigen einen Grund für die gesundheitlichen Probleme feststellen. Die beginnende Pubertät sorgte dafür, dass er sich auch der Fürsorge seiner Eltern entzog. Lieber spielte er Computer oder Playstation, denn nachmittags ging es Manuel fast immer gut und er traf sich mit Freunden.

In dieser Zeit begannen die Konflikte zuhause zuzunehmen. Besonders der Vater warf seinem Sohn vor, einfach keine Lust zu haben und sich nur anzustellen. Jeder Morgen wurde zum Kampf zwischen den erschöpften Eltern und ihrem Sohn. „Wir wussten uns einfach nicht mehr zu helfen“, berichtet Vater Hendrik. Da alle körperlichen Untersuchungen ausgeschöpft waren, wurde auf Anraten der Schule eine Kinder- und Jugendpsychiatrische Diagnostik durchgeführt – ebenfalls ohne klare Diagnose. Eine Anpassungsstörung stand im Raum, auch eine leichte Neigung zu depressivem Verhalten wurde festgestellt. Aber kein Grund für die ständigen körperlichen Symptome und Manuels Verweigerung, aktiv am Unterricht und in der Schule mitzuarbeiten. Er zog sich immer weiter zurück und erzählt heute, wie unglücklich er selbst über seine Situation gewesen sei.

Aus pädagogischen Gründen wurde er in die 8. Klasse versetzt. Zu diesem Zeitpunkt ging Manuel schon lange weniger als 50 % der Zeit in die Schule. Das Verhältnis zuhause war so angespannt, dass kaum mehr ein normales Familienleben möglich war. Die Familie entschied sich, Manuel trotz unklarer erster Diagnose in einer psychosomatischen Klinik für Kinder und Jugendliche einzuweisen. Dort sollte und wollte er sowohl lernen mit seinen körperlichen Beschwerden zurechtzukommen als auch den Grund für seine Verweigerung herauszufinden, denn Manuel selbst gelang es weiterhin nicht, die Ursache für sein Verhalten und seine Beschwerden zu benennen.

Nach einem dreimonatigen Aufenthalt in der psychosomatischen Klinik war klar, dass es für Manuel nicht zurück in die Regelschule gehen sollte. Soziale Ängste, Depressionen und eine generelle Überforderung wurden als Grund für sein Verhalten ausgemacht. Manuel ging es deutlich besser, er wirkte fröhlicher, aufgeräumter und hatte Ideen, wie er sein Leben gestalten wollte. Auch die Beziehung zu seinen Eltern war im Rahmen der Therapie Thema gewesen und hatte sich beruhigt.

Mit Hilfe engagierter Sozialpädagoge*innen durfte Manuel ein Schulersatzpraktikum bis zum Ende des Schuljahres machen. Dabei wurde im Rahmen einer individuellen Vereinbarung mit der Schule und dem Praktikumsbetrieb festgelegt, welche Aufgaben und welchen Umfang er zu erfüllen hatte. Danach wurde ein Platz an einer Werkstattschule für Manuel gefunden. An dieser Ersatzschulform gab es in kleinen Gruppen und mit enger sozialpädagogischer Begleitung einen praxisorientierten Unterricht mit dem Ziel, den Hauptschulabschluss zu erreichen.

Manuel ist heute 16 und schaut mit gemischten Gefühlen auf seine Schulzeit zurück. Was genau die Ursache für die Ablehnung der Schule war, kann er auch heute nicht sagen. „Vielleicht war es, weil ich ein stiller und nachdenklicher Typ bin, der immer alles hinterfragt und einen Sinn in Aufgaben sehen muss. Das fällt mir an der Werkstattschule viel leichter, hier lerne ich Dinge, die ich wirklich brauchen kann.“

Manuel möchte nach seinem Abschluss eine handwerkliche Ausbildung machen. Eben etwas Praktisches mit Sinn.



Die Autorin:
Kristina Havemann
Diplom-Sozialpädagogin,
Diplom-Sozialarbeiterin

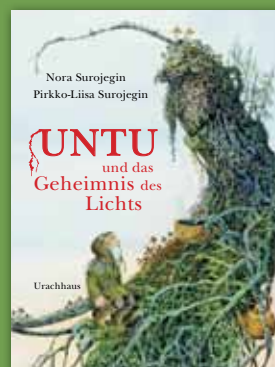


Aus Liebe zum finnischen Wald hat die begnadete Illustratorin Pirkko-Liisa Surojegin die Tiermärchen ihrer Heimat neu gesammelt und erzählt. In ihren wunderschönen Bildern hat sie die urwüchsige Atmosphäre des Waldes eingefangen – mit dem Tun und Treiben der Wildtiere des Nordens und der Haustiere vom Waldbauernhof. Ein stimmungsvolles, einzigartiges Hausbuch für Jung und Alt.

Nora Surojegin
Von Fuchs, Wolf und Bär ...
Aus dem Finnischen von Elina Kritzokat
175 Seiten, gebunden | € 25,- (D)
(ab 4 Jahren) | ISBN 978-3-8251-5208-6
www.urachhaus.com
Jetzt neu im Buchhandel!



Das Licht im Herzen



Nora Surojegin
Untu und das Geheimnis des Lichts
Aus dem Finnischen von Anke Michler-Janhunen
Mit Illustrationen von Pirkko-Liisa Surojegin
120 Seiten, gebunden | € 20,- (D)
(ab 6 Jahren) | ISBN 978-3-8251-5207-9

»Voller Farben und Geheimnisse!«
FAZ über Untu



Hier geht's zu den
Buchtrailern!

Präventive Ansatzpunkte gegen Schulverweigerung und Schulabsentismus

„Die 2. Chance“ gegen Schulverweigerung – eine Jugendhilfemaßnahme für aktiv und passiv schulverweigernde Kinder und Jugendliche

Die Jugendhilfemaßnahme „Die 2. Chance“ wurde im Jahr 2006 im Rahmen eines Förderprogramms des Europäischen Sozialfonds Deutschland (ESF) eingeführt und von der Region Hannover durch das Kinder- und Jugendheim Waldhof im dortigen Bereich der ambulanten Hilfen umgesetzt. Mit Auslauf des ESF-Programms hat die Region Hannover im Jahr 2013 „Die 2. Chance“ verstetigt, erweitert und zu einer dauerhaften Maßnahme der Hilfen zur Erziehung nach § 27 (2) SGB VIII umgewandelt. Mittlerweile werden in der Region Hannover sieben Standorte mit insgesamt 70 Plätzen vorgehalten. Die Standorte kooperieren mit insgesamt 15 Schulen.

Die Maßnahme richtet sich an Schülerinnen und Schüler ab der 5. Klasse bis zum vollendeten 17. Lebensjahr bzw. Erwerb des Hauptschulabschlusses, die Formen der aktiven und passiven Schulverweigerung zeigen.

Begriffserklärung

Unter aktiver Schulverweigerung (Schulabsentismus) ist das wiederholte Fernbleiben von der Schule zu verstehen. Dazu zählt das stundenweise, tageweise oder dauerhafte unentschuldigte Fehlen sowie häufiges, nicht nachvollziehbares entschuldigtes Fehlen. Die aktive Schulverweigerung kann in vier Formen unterteilt werden, die im Folgenden nur ansatzweise beschrieben werden: Schulphobie, Schulangst, Schulschwänzen und Zurückhaltung durch die Eltern.

Bei der Schulphobie besteht kein direkter Bezug zur Schule. Es besteht eine Trennungsangst bezogen auf die Bezugsperson oder das gesamte System Familie. Bei der Schulangst wird ein direkter Bezug zur Schule gesehen. Faktoren wie Angst vor einer Schulsituation, dem Schulweg oder der Pausensituation stehen hier im Vordergrund. Schulangst kann sich unter anderem auch in Leistungs- oder sozialer Angst ausdrücken. Die Form Schulschwänzen geschieht häufig ohne Wissen der Eltern. Den betroffenen jungen Menschen fehlt oft die „Sinnhaftigkeit“ für einen verlässlichen Schulbesuch. Die Peer-Group kann hier ebenfalls eine große Rolle spielen. Das Treffen mit Freunden während der Schulzeit wird als eine attraktive Alternative zum Schulbesuch gesehen. Unter „Zurückhaltung durch

die Eltern“ ist das bewusste oder unbewusste Verhalten der Eltern zu verstehen, das einen Schulbesuch des Kindes negativ beeinflusst. Hier können viele Faktoren eine Rolle spielen. Die eigene Ablehnung des Schulsystems durch die Eltern, kulturelle Unterschiede, Krankheiten der Eltern, eine schwache Erziehungskompetenz bis zur Zurückhaltung des Kindes vom Schulbesuch, um eine Kindeswohlgefährdung zu verdecken.

Zu der passiven Schulverweigerung zählen junge Menschen, bei denen Verhaltensprobleme und Schulprobleme in der Schule auffallen. Dieses kann sich zum einen durch ein nach innen gerichtetes Verhalten zeigen: Die jungen Menschen ziehen sich zurück, träumen oder schlafen im Unterricht. Sie zeigen zum Teil gleichgültiges Verhalten, Ängstlichkeit oder eine geistige Abwesenheit im Unterricht mit der Folge unzureichender Mitarbeit im Unterricht. Zum anderen kann sich die passive Schulverweigerung in einem nach außen gerichteten Verhaltensmuster zeigen: Das Verhalten ist geprägt von Unruhe, Störverhalten während des Unterrichts bis hin zu stark provozierendem und aggressivem Verhalten gegenüber Mitschülerinnen, Mitschülern und Lehrkräften. Die betroffenen jungen Menschen bearbeiten zum Teil kaum oder nur selten ihre Hausaufgaben und/oder haben selten vollständiges Unterrichtsmaterial. Häufig nehmen sie eine Außenseiterrolle an und neigen zu Konzentrationsmangel und geringer Aufmerksamkeitsfokussierung.

Schulverweigerung kann demnach die Folge von schwerwiegenden persönlichen und familiären Problemlagen der jungen Menschen sein. In einem schulpädagogischen Erklärungsmodell nach Rotthaus wird von einem komplexen multifaktoriellen Ansatz ausgegangen, der „schulische Bedingungen generell (z. B. lebensferne Lehrpläne), die Qualität der einzelnen Schule als auch individuelle Merkmale der Schüler*innen und der Familien sowie die Kooperation zwischen Familie und Schule umfasst“¹. Schulverweigerung stellt somit ein sehr komplexes und vielschichtiges Problem dar.

Zur Häufigkeit von aktiver Schulverweigerung

Deutschland verfügt über keine einheitliche und systematische Erfassung und Dokumentation der Schulversäumnisse, sodass keine verlässlichen Zahlen zur Häufigkeit genannt werden können. Ein Grund hierfür ist das Fehlen einer einheitlichen Definition, ab wann Schulversäumnis-

se als problematisch einzuschätzen sind. Zudem spielt die Art der Datenerhebung eine Rolle. Es ergeben sich unterschiedliche Ergebnisse, je nachdem ob Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrer oder Bußgeldstellen befragt werden oder ob (nicht nachvollziehbare) entschuldigte Fehlzeiten berücksichtigt werden. Nach Knollmann et al.² gehen die meisten Autorinnen und Autoren davon aus, dass an deutschen Schulen 5–10 % der Kinder und Jugendlichen nicht regelmäßig die Schule besuchen.

Je früher die Aufmerksamkeit auf Schulprobleme und Verhaltensauffälligkeiten von jungen Menschen in der Schule gerichtet wird, umso größer ist der Erfolg einem kompletten Ausstieg aus dem Schulsystem entgegenzuwirken.

Prävention auf der pädagogischen Ebene

Schulverweigerung ist ein Prozess, der häufig mit Leistungsabfall, Leistungsverweigerung, Verhaltensproblemen und Schulunlust beginnt. Oftmals werden die ersten Anzeichen erst spät, mitunter auch gar nicht erkannt, wahrgenommen und angesprochen. Nur selten sind diese Probleme aber ohne Mitwirkung der Schule und der Klassenlehrkräfte zu lösen. Schule muss ein Ort sein, an dem sich junge Menschen angenommen, ernst genommen und wohl fühlen. Dazu trägt nach Ricking und Albers³ das Ermöglichen von Lern- und Entwicklungsprozessen durch eine hohe **Partizipation** der jungen Menschen wesentlich zu einer guten Beziehung zur Schule, einer guten Unterrichtsgestaltung und einem guten Schul- und Klassenklima bei. Nach Geist⁴ spielt dabei auch die **Weiterentwicklung des Schulkonzeptes** eine Rolle. Sie geht davon aus, dass starre schulische Rahmenbedingungen es den Kindern und Jugendlichen erschweren, in der Schule und in dem dort angebotenen Lernstoff einen Zusammenhang zu ihrer aktuellen eigenen Welt zu sehen.

Zudem hat die Beziehungsgestaltung einen großen Einfluss auf das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler. Eine **positive Lehrer-Schüler-Beziehung**, die von emotionaler Aufgeschlossenheit und einer vertrauensvollen Bindung geprägt ist, trägt zu einer positiven Bindung zur Schule bei den Schülerinnen und Schülern bei, in der sie sich ernst genommen und wertgeschätzt fühlen.

Nach Rotthaus⁵ wird die **Beziehung zwischen Eltern und Lehrer*innen** als die wichtigste Beziehungs- und Einfluss-ebene bei Schulproblemen von Kindern und Jugendlichen gesehen. Eine enge Kooperation zwischen Eltern und Lehrkräften trägt maßgeblich zur Problemlösung zugunsten des jungen Menschen bei. Eine gute Kooperation und eine respektvolle Kommunikation auf „Augenhöhe“ kann den besten Erfolg in der schulischen Entwicklung des jungen Menschen und der Lösung der Probleme bringen.

Eine klare **Haltung von der Schule und den Lehrkräften** zum Thema Schulprobleme und Schulverweigerung ist demnach eine Grundvoraussetzung, um sich präventiv, zeitnah

und erfolgreich für die betroffenen jungen Menschen einzusetzen. Die Schulleitung nimmt hier eine Schlüsselrolle ein. Sie sollte die Lehrkräfte für das Thema und die Frage nach der eigenen Verantwortlichkeit und Grundhaltung in diesem Themenfeld sensibilisieren und stärken. Die Lehrkräfte sollten sich ermutigt und gestützt fühlen, sich des Themas pädagogisch anzunehmen und eine spezifische Sichtweise auf die (Lern-)Situation der jungen Menschen zu gewinnen. Lehrkräfte benötigen dazu ausreichende Hintergrundinformationen zu Formen und Ursachen von schulverweigerndem Verhalten in Form von Aufklärungs- und Beratungsangeboten.

Prävention auf der organisatorischen Ebene

Handlungsleitfäden für mehr Transparenz, Aufklärung und Intervention

Um handeln zu können, benötigen Lehrkräfte klare Strukturen und Konzepte auf der organisatorischen Ebene, zu Verantwortlichkeiten, pädagogischen Interventionen und formalrechtlichen Verfahren. Diese Bereiche können in Handlungsleitfäden individuell auf die Bedürfnisse der Schule ausgerichtet werden und dienen den Schulen als Grundlage zum Umgang mit schulverweigernden Verhaltensweisen.

Der Umgang mit aktiver Schulverweigerung und der präventive Ansatz, dieser entgegenzuwirken, setzen demnach eine einheitliche Wahrnehmung der Schulversäumnisse voraus, welche bestenfalls durch ein digitales System (Elektronisches Klassenbuch) unterstützt wird. Mithilfe dieser Dokumentation können An- und Abwesenheitstage (gefehlte Stunden, Tage, Dauer des Schulversäumnisses) mit der Differenzierung zwischen unentschuldigtem und entschuldigtem Fehltagen erfasst und interpretiert werden. Regelmäßigkeiten und Muster können so transparent gemacht werden. Die Analyse dieser täglich geführten Erhebungen geben den Lehrkräften die Basis, pädagogische Schlussfolgerungen zu ziehen, pädagogische Interventionen und die Reintegration bereits „abgekoppelter“ Schülerinnen und Schüler zu initiieren.

Dazu gehört vorab eine transparente, für Schülerinnen, Schüler und Eltern einheitlich kommunizierte Entschuldigungsregelung bei Fehltagen und eine Information über die Schulpflicht und die sich bei Nichteinhaltung daraus ergebenden Konsequenzen. Zudem verdeutlicht die Schule damit, dass aktive Schulverweigerung nicht akzeptiert wird und ein großer Wert auf die Anwesenheit gelegt wird.

Im Niedersächsischen Schulgesetz findet sich unter den Ergänzenden Bestimmungen zu den §§ 63 ff.⁶ ein rechtliches Grundgerüst zum Umgang mit Fehlzeiten für Schulen. Daraus ergibt sich u. a., dass der Schule bei Abwesenheit (mehrere Stunden am Tag oder an mehreren Tagen) einer Schülerin oder eines Schülers der Grund des Fernbleibens und die voraussichtliche Dauer unverzüglich mitzuteilen sind. Zudem ist die Schule bereits bei der ersten ungeklärten Fehlzeit verpflichtet, die Erziehungsberechtigten

zu informieren und die Ursachen des Fehlens zu erörtern. Dieses kann im telefonischen oder persönlichen Kontakt geschehen. Kommt in dieser Form kein Kontakt zustande, sind die Erziehungsberechtigten schriftlich über die Schulversäumnisse zu informieren. Bei weiteren unentschuldigten Fehltagen (spätestens bei drei unentschuldigten Versäumnissen innerhalb von zehn Schulbesuchstagen) werden die Erziehungsberechtigten erneut kontaktiert und per Anschreiben auf das Verfahren (Information an das Ordnungs- und das Jugendamt) bei weiteren unentschuldigten Fehltagen hingewiesen. Bei Fortsetzung des schulverweigernden Verhaltens erfolgt eine umgehende Information über die erfolgten Schulpflichtverletzungen an das Ordnungsamt und das Jugendamt, nach Möglichkeit unter Einbezug des öffentlichen örtlichen Trägers der Kinder- und Jugendhilfe.

Ebenso ist die Schule gehalten, vom ersten (unentschuldigten) Fehltag einer Schülerin oder eines Schülers bis zur Anzeige der Schulpflichtverletzungen und darüber hinaus, (präventiv) mit pädagogischen und erzieherischen Mitteln diesem zu begegnen. Dazu gehört auch die Stärkung der Selbst- und Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler.

„Die 2. Chance“ unterstützt auf der präventiven Ebene die Schulen bei der Erstellung individueller Handlungsleitfäden. Die Lehrkräfte der Kooperationsschulen haben die Möglichkeit, die Fachkräfte der „2. Chance“ beratend hinzuzuziehen, um das weitere Vorgehen und Interventionen für einzelne Schülerinnen und Schüler zu besprechen. Diese erste Fallberatung findet anonymisiert statt. Die Maßnahme „2. Chance“ ist ein freiwilliges Angebot. Erst nachdem die jungen Menschen und Eltern einer Kontaktaufnahme zugestimmt haben, treten die Fachkräfte der „2. Chance“ direkt mit den betreffenden Familien in Kontakt. Das Leistungsangebot der „2. Chance“ sieht eine ganzheitliche Betrachtung des jungen Menschen und seiner Familie vor. So kann herausgefunden werden, welche Zusammenhänge mit dem schulverweigernden Verhalten bestehen und welche Hilfebedarfe es gibt. Neben der Reintegration in die Schule steht dabei auch das Ziel der Förderung der Vernetzung von Familie, Schule und Jugendhilfe im Fokus.

Folgen von schulverweigerndem Verhalten

Die Entwicklungschancen der betroffenen Kinder und Jugendlichen können in vielen Fällen so stark eingeschränkt sein, dass die Folgen von schulverweigerndem Verhalten Auswirkungen auf das ganze Leben haben. Kein oder ein schlechter Schulabschluss bietet wenig Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Es drohen soziale und ökonomische Ausgrenzung. Die Schule ist zudem ein wichtiger Ort der Sozialisation für Kinder und Jugendliche. Sowohl der geistige als auch körperliche Ausstieg aus dem System Schule trägt zu einer mangelnden oder fehlenden sozialen Integration und Einschränkungen in der Bildung von Sozialkompetenzen bei.

Fazit

Schulverweigerndes Verhalten und Schulabsentismus beginnen oft schleichend. Je früher das Problem erkannt und nach Lösungen gesucht wird, desto besser stehen die Chancen für den jungen Menschen, einen guten Platz für sich im System Schule zu finden. Das gilt besonders für die Form der passiven Schulverweigerung, da sie schwer zu erkennen ist und oft verkannt wird. Dieses setzt eine klare Haltung der Schule und deren Lehrkräfte voraus: „Jedes Kind ist wichtig – Niemand wird zurückgelassen – Alle werden mitgenommen“. Prävention sollte daran ansetzen, Schulversäumnisse zu vermeiden. Es stellt sich also zuerst die Frage: Was unternimmt eine Schule, damit sich alle Schülerinnen und Schüler in ihr wohl fühlen? Hat sich das Verhalten des jungen Menschen bereits in eine aktive Schulverweigerung entwickelt, fördern Handlungsleitfäden eine frühzeitige Reaktion der Lehrkräfte, bestenfalls unterstützt durch Eltern, Beratungslehrkräfte, Schulleitung, Schulsozialarbeit oder auch externe Hilfsangebote, wie der Jugendhilfemaßnahme „Die 2. Chance“.

¹Rothaus, Wilhelm (2019): *Schulprobleme und Schulabsentismus. Störungen systemisch behandeln*. Carl-Auer Verlag GmbH Heidelberg, S. 137

²Knollmann, Martin; Knoll, Susanne; Reissner, Volker; Metzelaars, Jana; Hebebrand, Johannes (2010): *Schulvermeidendes Verhalten aus kinder- und jugendpsychiatrischer Sicht. Erscheinungsbild, Entstehungsbedingungen, Verlauf und Therapie*. Deutsches Ärzteblatt 107 (4).

³Ricking, Heinrich, Albers, Viviane (2019): *Schulabsentismus. Intervention und Prävention*. Carl-Auer Verlag, S. 39

⁴Dr. Geist, Sabine: *Ich bleib dann mal weg. Kinder und Jugendliche verweigern die Schule – Eine Einführung*. Pädagogik 9/2012

⁵Rothaus, Wilhelm (2019): *Schulprobleme und Schulabsentismus. Störungen systemisch behandeln*. Carl-Auer Verlag GmbH Heidelberg, S. 24 ff.

⁶Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG), *Ergänzende Bestimmungen zum Rechtsverhältnis zur Schule und zur Schulpflicht*, zu § 63 (3.3.1 bis 3.3.2.5)



Die Autorin:
Ramona Höppner-Hager
Dipl. Sozialpädagogin/
Sozialarbeiterin
Kordinatorin „Die 2. Chance“

Dein Leseestart



Sozialpädagogische Projekte für schulverweigernde Kinder und Jugendliche

Die Zahl der Schüler*innen, die 2019 die Schule ohne Abschluss verlassen haben, ist von 5,9 % im Jahr 2015 auf 6,9 % gestiegen.¹ Damit haben fast 60.000 Schüler*innen keine Möglichkeit, sich direkt um eine Ausbildung oder weiterführende Schullaufbahn zu bemühen. Nach Ablauf der allgemeinen Schulpflicht besteht für sie keine weitere Verpflichtung, eine Weiterqualifizierung im deutschen Schulsystem zu erhalten. Lediglich über Angebote der Bundesagentur für Arbeit oder durch sozialpädagogische Angebote haben sie die Möglichkeit, einen qualifizierten Schulabschluss zu erreichen.

Für Kinder, die schulverweigerndes Verhalten zeigen, werden verschiedene pädagogische und therapeutische Ansätze und Projekte angeboten. Diese Maßnahmen teilen sich grundsätzlich in Projekte, die eine Reintegration in die Regelschule anstreben und jene, die eine Beschulung außerhalb der Schule anbieten. Ziel beider Ansätze ist es, Kindern und Jugendlichen das Erreichen eines Schulabschlusses zu ermöglichen. Beispielhaft sollen hier verschiedene Projekte vorgestellt werden, die in der Stadt und Region Hannover angeboten werden.

„Die 2. Chance“ gegen Schulverweigerung

Das Projekt „die 2. Chance“ wurde 2008 mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds gegen Jugendarbeitslosigkeit aufgelegt. In sogenannten Koordinierungsstellen wurden verschiedene Konzepte zur Aktivierung von Jugendlichen ab 12 Jahren durchgeführt, bei denen das Erreichen des Schulabschlusses nachweislich gefährdet war. Im Fokus dieser Konzepte stand das sogenannte „Case Management“ in dem die i. d. R. sozialpädagogischen Mitarbeiter*innen die Kompetenzen der jeweiligen Jugendlichen feststellten, um darauf aufbauend gemeinsam mit Elternhaus, Schule und evtl. der Jugendhilfe einen individuellen Bildungs- und Förderplan zu entwickeln und umzusetzen. Im Fokus stand dabei die langfristige Begleitung der Jugendlichen und ihrer Familien, um eine Reintegration in die Regelschule zu erreichen.

Dabei wurden durchaus unterschiedliche Ansätze im Bereich des Case Managements verfolgt. So reichte die Tätigkeit der Koordinierungsstellen von Netzwerkarbeit über Beratungsangebote bis hin zu individueller Einzelfallhilfe im Rahmen der Jugendhilfe. Insgesamt wurden so im Projektzeitraum 2008–2013 160.575 Jugendliche begleitet, von denen etwa zwei Drittel mit Hilfe der Unterstützung durch die 2. Chance einen Schulabschluss erreichen konnten.

Der Zugang der jugendlichen Teilnehmer*innen erfolgte zum Großteil über institutionelle Partner, wie Schulen, Jugendhilfe oder aufsuchende Sozialarbeit. Die Teilnahme an der Maßnahme war in der Regel freiwillig. Die Verknüpfung mit diesen Partnern wird im Evaluationsbericht des Projektes als einer der wichtigsten Erfolgsfaktoren hervorgehoben.

Mit dem Ende der Förderperiode 2013 wurde das Konzept der 2. Chance an einigen Standorten fortgeführt oder mit leicht abgeändertem Konzept fortgesetzt. So führte beispielsweise die Region Hannover das Programm fort und weitete es auf zusätzliche Standorte in den Umlandkommunen der Stadt Hannover aus. Der Schwerpunkt liegt hier nicht mehr im übergeordneten Case-Management sondern in der individuellen, beziehungsorientierten Begleitung der Jugendlichen und ihrer Familien. So arbeiten jeweils zwei Sozialpädagoge*innen pro Standort: Ein*e Mitarbeiter*in ist als Ansprechpartner*in für das Kind/den Jugendlichen zuständig, während der*die andere schwerpunktmäßig die Eltern unterstützt. Auf diese Weise wird bei schwierigen Familienkonstellationen eine Bezugsperson gestellt, die die jeweils eigenen Themen und Anliegen unterstützt. Im Konzept sind wöchentliche Einzeltermine mit den Jugendlichen und ihrer Bezugsbetreuung vorgesehen, sowie etwa monatliche Elterngespräche. Flankiert werden die Maßnahmen durch regelmäßige gemeinsame Familiengespräche und eine wöchentlich stattfindende soziale Gruppe mit bis zu 12 Teilnehmer*innen am jeweiligen Standort. Das Projekt setzt zusätzlich einen Fokus auf eine enge Zusammenarbeit mit den kooperierenden Schulen und Lehrkräften, sowie der örtlichen Jugendhilfe. Auch eine Zusammenarbeit mit örtlichen kinder- und jugendpsychiatrischen Angeboten steht vermehrt im Fokus, da der Anteil der Teilnehmer*innen mit psychiatrischen Diagnosen zunimmt. Kinder und Jugendliche werden in der Regel für ein Jahr durch das Projekt begleitet, wobei eine kürzere oder längere Laufzeit in Absprache mit der Jugendhilfe möglich ist, die in den meisten Fällen durch eine Hilfe nach § 27 SGB VIII finanziert wird. Eine darüber hinausgehende Finanzierung erfolgt durch die Region Hannover.

Der Schwerpunkt der 2. Chance liegt darin, die individuellen Probleme der Jugendlichen und ihrer Familien zu betrachten und zu bearbeiten, um eine Reintegration in das Regelschulsystem wiederherzustellen. Dabei ist, wie bereits im ESF Konzept der 2. Chance, eine Kooperation mit verschiedenen Netzwerkpartnern essentiell, um regional

mit allen notwendigen Akteuren zusammenzuarbeiten und für jeden Jugendlichen einen individuellen Rückweg zurück ins Regelschulsystem zu finden.

Die Glashütte und die Beratungsstelle KonneX der AWO Hannover

Die Glashütte steht beispielhaft für eine außerschulische Begleitung von Jugendlichen. Seit 2000 wurden dort und in der angeschlossenen Beratungsstelle KonneX 2.164 Beratungsfälle dokumentiert.

Die Glashütte – ein außerschulischer Lernort

Im Ansatz des Projektes werden schulverweigernde Jugendliche in einer Gruppe von maximal 8 Teilnehmenden gefördert. Die teilnehmenden Jugendlichen werden dabei nicht weiter in der Regelschule beschult, sondern besuchen die Einrichtung täglich, analog zum normalen Schulbesuch. Voraussetzung für die Aufnahme ist ein Alter zwischen 13 und 17 Jahren, sowie ein Bestehen der Schulpflicht. Schwerpunkt ist der (Wieder-) Aufbau einer Tagesstruktur mit dem Ziel, das schulische Potenzial der Jugendlichen (wieder-) zu beleben. Dabei setzt die Glashütte auf eine Mischung aus sozialpädagogischen, ergotherapeutischen und handwerklichen, kreativen und schulischen Maßnahmen. Unterrichtet wird in den Hauptfächern Mathe, Deutsch und Englisch.

Nach Möglichkeit sollen die Teilnehmer*innen nach einer Zeit der Stabilisierung in der Glashütte an die Regelschule zurückkehren. Der Kontakt mit der zuständigen Schule wird deshalb während der Laufzeit des Projektes gehalten. Alternativ erfolgt eine Vermittlung an Hauptschulabschlusskurse oder das Berufsschulsystem. Die Glashütte bindet sowohl die Familie als auch andere Akteure der Jugendhilfe ein, um die individuelle Förderung der Jugendlichen zu ermöglichen. In der Evaluation des Projektes wird eine Häufung psychischer Erkrankungen bei den Teilnehmer*innen beschrieben, deren Behandlung häufig Priorität habe. Es werden deshalb Kapazitäten bei einem niedergelassenen Kinder- und Jugendpsychotherapeuten für die Maßnahme freigehalten. In dieser Zeit kann die Beschulung außerhalb des negativ assoziierten Umfeldes der Regelschule zur Genesung beitragen.

Die Beratungsstelle KonneX

Die Beratungsstelle KonneX richtet sich als ambulantes Angebot an schulpflichtige Kinder und Jugendliche, ihre Angehörigen, Schulen und Fachkräfte. Im Vordergrund stehen die Klärung der aktuellen Lebensumstände und Belastungen sowie die Aufarbeitung der Motive für Schulvermeidung bei gleichzeitiger gemeinsamer Entwicklung eines tragfähigen Schulpflichtersatzes (Tagesstruktur). Das Angebot umfasst auch aufsuchende Arbeit, dies erleichtert vielen Familien den Brückenschlag zum System der Kinder- und Jugendhilfe. Angeboten wird auch die Begleitung und Betreuung von Langzeitpraktika, sowie wöchentliche Beratungsgespräche und die Einbeziehung anderer Fachdienste. Dabei liegt der Fokus auf den individuellen Gründen für Schulvermeidung und dem Aufbau einer angemessenen Tagesstruktur für die Betroffenen. Die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten, Schulen und anderen beteiligten Institutionen ist ebenfalls essentieller Teil der Beratungsstelle.

Ergänzt wird die Arbeit der Glashütte und der Beratungsstelle KonneX durch ein Präventionsprojekt, bei dem bereits frühzeitig an Kooperationsschulen im Stadtgebiet Hannover Maßnahmen durchgeführt werden. Diese beinhalten Beratungsgespräche, um eine manifeste Abkehr vom regelmäßigen Schulbesuch zu verhindern und den Verbleib an der Regelschule ermöglichen zu können.

Fazit

„Die 2. Chance“, die Glashütte und die Beratungsstelle KonneX verfolgen unterschiedliche Ansätze im Umgang mit Schulabsentismus. Während die 2. Chance die Beschulung in der Regelschule während der Maßnahme fortführt, setzen die Glashütte und KonneX auf die Tagesstruktur fördernde Maßnahme eines außerschulischen Lernortes oder Schulersatzpraktikums.

Diese verschiedenen Ansätze sind für Kinder und Jugendliche, die schulvermeidendes Verhalten zeigen, richtig und wichtig. Da die Problemlagen der Betroffenen oft sehr divers sind und der nicht erfolgende Schulbesuch viele unterschiedliche Ursachen hat, erscheint es sinnvoll, auch verschiedene Lösungsansätze zu verfolgen. Problematisch ist die geringe Anzahl der vorgehaltenen Plätze in diesen Programmen. So stehen rechnerisch für die Region Hannover mit etwa 1,1 Millionen Einwohner*innen, in der beide Projekte aktiv sind, ca. 70 Plätze in der Glashütte und der 2. Chance zur Verfügung. Diese werden ergänzt durch Beratungsmaßnahmen wie KonneX oder Angebote der Familien- und Erziehungsberatungsstellen sowie des Allgemeinen Sozialen Dienstes.

Dennoch gibt es oft Wartelisten für die Projekte und so werden insbesondere stark motivierte Jugendliche und ihre Familien erreicht, während die Platzkapazitäten nicht ausreichen, um auch ambivalenten Jugendlichen zusätzliche Angebote zu machen. Ein Ausbau solcher Projekte und der damit einhergehenden Netzwerkstrukturen zur Prävention ist deshalb, nicht nur in der Region Hannover, wünschenswert.

¹Caritas Bildungsstudie von 2019

Die Autorin:

Kristina Havemann

Diplom-Sozialpädagogin,

Diplom-Sozialarbeiterin

Mitten im Betrieb statt abwesend in der Schule: Das Projekt „Anstoß“ in Hildesheim

Im Jahr 2002 wurde der Grundstein für das Projekt „Anstoß“ bei der Stadt Hildesheim gelegt. Die Jugendberatung stellte in ihrer jährlichen Evaluation fest, dass sich die Zahlen der Jugendlichen, die schulabsente Verhaltensweisen zeigten, immer weiter erhöhten.

Es wurde im evaluativen Diskurs versucht, die Hintergründe für dieses Phänomen zu analysieren, sodass seitens der Jugendhilfe gezielte Maßnahmen getroffen werden konnten, um den Jugendlichen im Rahmen ihrer Problemlagen bessere Unterstützungsmöglichkeiten zu bieten. Das Produkt des im Vorfeld postulierten evaluativen Diskurses war zunächst die Planung eines Modellprojektes zur Erfüllung der Schulpflicht im außerschulischen Kontext. In Ergänzung zu den bis zu diesem Zeitpunkt bestehenden Angeboten zur Schulpflichterfüllung (Jugendwerkstätten, sowie allgemein- und berufsbildende Schulen) wurde der innovative Ansatz verfolgt, die Schulpflichterfüllung in Betrieben anzubieten. Diese Form der Schulersatzleistung sollte den Jugendlichen der Entlass- und Vorentlassklassen der Hildesheimer Schulen Vorteile gegenüber der hegemonialen Schulpflichterfüllung bieten.

Neben der Entfaltung der persönlichen Stärken und Fähigkeiten in der Praxis und den damit verbundenen Berufsfelderkundungen stand und steht vor allem der Erwerb von Ausbildungskompetenzen, sodass sich die teilnehmenden Jugendlichen auf dem Ausbildungsmarkt einen Vorteil gegenüber Mitbewerber*innen mit „geradlinigem“ Lebenslauf sichern können. Zusätzlich zur Praxisfelderkundung steht die Vorbereitung der Jugendlichen auf ihre Rolle im (späteren) partizipierenden gesellschaftlichen Leben im Fokus der Teilnahme. Gefördert durch individuelle sozialpädagogische Betreuung in Form des Case Managements, sollen die Jugendlichen auf die Ausbildung und die Zeit danach gezielt nach ihren Bedürfnissen vorbereitet werden. Zum Beginn des Schuljahres 2003/2004 wurde das erste Projektjahr gestartet. 15 Teilnehmer*innen waren interessiert daran, die „reale Arbeitswelt“ kennenzulernen und den Schritt in das neue Projekt zu wagen. Seither stieg das Volumen der Teilnehmenden von Jahr zu Jahr stetig an. Ein erster Rückgang während des Projektjahres 2019/2020 ist auf die anhaltende Corona-Pandemie zurückzuführen. Additiv zum Projekt Anstoß wurden seit Projektbeginn an den Schulen Hildesheims, in Zusammenarbeit mit der kommunalen Jugendhilfe, präventive Maßnahmen eingeleitet, um die stetig steigenden Zahlen der schulabsenten Schüler*innen einzudämmen.

Trotz Prävention und Intervention verzeichnen die Zahlen allerdings statt eines gewollten Rückgangs ein weiter steigendes Muster. Dies liegt oftmals an begrenzten innerschulischen Möglichkeiten zur Intervention. Kapazitätsgründe machen es für Schulen oftmals fast unmöglich, die vielschichtigen und individuellen Ursachen der meist multikomplexen Problemlagen, aus denen sich Formen des dissozialen Schulabsentismus einhergehend mit Teilaspekten der aktiven und passiven Schulverweigerung ergeben, in ihrer Gänze zu erfassen und daraufhin individuelle Handlungsansätze zu generieren. Schematisch betrachtet macht dies Schulersatzleistungsprojekte wie Anstoß unumgänglich und unverzichtbar für die Schullandschaft.

Die gesetzliche Grundlage für die Arbeit des Projektes Anstoß lässt sich aus § 67 Abs. 1 in Verbindung mit § 69 des Niedersächsischen Schulgesetzes ableiten und durch den § 13 SGB VIII in der Zuständigkeit der Stadt Hildesheim als kommunalem Träger der Jugendsozialarbeit ansiedeln. Diese gesetzlichen Grundlagen erklären jedoch nicht die Entstehung des Phänomens Schulverweigerung, das die Jugendlichen zur Projektteilnahme bewegt. Eine allgemeingültige Aussage zu treffen, die die vielfältigen, individuellen und multikomplexen Gründe beschreibt, die die Jugendlichen mitbringen, ist in Bezug auf das Projekt Anstoß nur sehr vage möglich. Der Circulus vitiosus von persönlichen und schulischen Problemen, der fehlenden elterlichen Unterstützung, dem anfänglich gelegentlichen Schulschwänzen und dem darauffolgenden dauerhaften Fernbleiben von der Schule bedingt oftmals Folgeprobleme für die Jugendlichen, die bei nicht rechtzeitig erfolgreicher Intervention ihre spätere soziale Integration in Gesellschaft und Arbeit stark beeinträchtigt.

Die Schüler*innen, die auf ihrem Weg im Projekt Anstoß teilnehmen, bringen neben einer Anzahl an versäumten Unterrichtstagen oft psychische oder persönliche Probleme mit, die bspw. durch Mobbing in der Schule, Schulumüdigkeit, der Einschulung in eine falsche Schulform oder Perspektivlosigkeit in Bezug auf den weiteren Lebensweg entstanden sind. Viele Jugendliche, so zeigt es die Erfahrung aus dem Projekt Anstoß, vertrauen sich im Mikrokosmos Schule keinem Erwachsenen an. Sie thematisieren ihre Sorgen und Probleme eher mit einer Person, die außerhalb dieses Systems steht. Aus den statistischen Daten zum Projekt Anstoß seit Projektbeginn 2003 ist zu entnehmen, dass jährlich ca. 60–80 Jugendliche hinsichtlich einer Teilnahme beraten wurden. Hiervon nehmen in der Regel zwi-

schen 30 % und 50 % am Projekt teil. Freiwilligkeit, neun absolvierte Schulbesuchsjahre und die Reife zur Durchführung eines betrieblichen Praktikums sind Grundvoraussetzungen für die Teilnahme am Projekt.

Im Rahmen der ersten persönlichen Vorsprache erfolgt gemeinsam mit den Jugendlichen zunächst eine Reflexion der eigenen Lebenssituation. Systemische Ansätze, die hierbei als zentrales Element der Beratung stehen, bieten die Grundlage zur Konzipierung der individuell geeigneten Maßnahmen zur Problembewältigung. Bei Bedarf werden in dieser Phase der Teilnahme auch weitere Hilfsangebote wie bspw. KWABSOS e. V. oder eine psychologische Anbindung für die Jugendlichen initiiert. Wichtige Grundpfeiler sind hierbei auch die (sozialen) Ressourcen der Jugendlichen, sowie deren familiäre und außerfamiliäre Netzwerke.

Durch mangelnde Förderung oder widrige äußere Umstände leiden viele Jugendliche bei Aufnahme in das Projekt Anstoß (unbewusst) darunter, dass ihr Selbstbewusstsein und Selbstwert nur mangelhaft ausgeprägt sind. An diesen Punkten setzt das Projekt Anstoß durch das Aufzeigen und Stärken von Ressourcen und Talenten an. Ein Resultat dieser Anknüpfungspunkte ist in vielen Fällen die Stärkung der Eigeninitiative in Bezug auf die Suche nach Perspektiven für die Jugendlichen. Ebenfalls kann das geringe Selbstbewusstsein in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten und Ressourcen durch die Schaffung neuer Anregungsmilieus verbessert werden.

Monatlich stattfindende Workshops des Projektes Anstoß, bei denen alle Teilnehmer*innen zusammenkommen und in lebensweltbezogenen Inhalten gemeinsame Erfahrungen machen und Inhalte erarbeiten, erzeugen Synergieeffekte und zeigen den Jugendlichen, dass sie nicht alleine sind, sondern auch andere Altersgenoss*innen mit ähnlichen Problemlagen zu kämpfen haben. Gegenseitige Stärkung, das Gefühl des Miteinander und Füreinander, sowie das eigene Erleben bilden hierbei ein für die Jugendlichen optimales Kompositum im Rahmen der Hilfe zur Selbsthilfe. Inhaltlich besteht für die Jugendlichen seit Beginn des Projektes Anstoß stets ein Mitspracherecht bei der Gestaltung und Themenfindung der Workshops. Sowohl soziale Trainingseinheiten als auch der Umgang mit Stress oder der Besuch von Berufsmessen sind nur einige Bestandteile dieser Workshops. Neben den gruppenpädagogischen Elementen in Form dieser Workshops ist die individuelle Einzelhilfe bei der Arbeit mit den Jugendlichen ein zentra-




PROJEKT ANSTOSS

Ein Projekt zur Schulpflichterfüllung



Stadt Hildesheim



HILDESHEIM

ler Baustein im operativen Geschäft des Projektes Anstoß. Die Bildung und Förderung von Schlüsselqualifikationen spielen bei der Erarbeitung von Zukunftsperspektiven eine große Rolle. Wie bereits erwähnt, sind die Jugendlichen oft desorientiert was ihre (berufliche) Zukunft angeht. Daher ist es für die Zielgruppe besonders wichtig, die eigenen Kompetenzen kennenzulernen und diese (vorwiegend in der Praxis) zu entfalten und auszubauen. Diese Praxiserfahrungen sind für die Jugendlichen bei der Teilnahme am Projekt Anstoß ein wichtiger Faktor. Daher werden für die Anleitung und Begleitung in der Praxis explizit Betriebe und Unternehmen als Kooperationspartner angesprochen, die an einem Fortkommen der Jugendlichen interessiert sind. Seit 2003 ist in der Region Hildesheim ein breites Kooperationsnetzwerk zwischen dem Projekt Anstoß und Betrieben unterschiedlicher Branchen entstanden. Kleine und mittelständische Handwerksbetriebe sowie überregionale Großunternehmen verstehen den additiven Interak-

tionsansatz (Praxis + pädagogische Begleitung) als Notwendigkeit einer Schulersatzleistung resultierend aus dem Zusammenspiel vielschichtiger und individueller Ursachen. Durch diesen Interaktionsansatz und die damit verbundene gezielte Förderung von Ressourcen und Berufsrollenvorbereitung können pro Schuljahr zwischen ca. 10 % bis ca. 30 % der Teilnehmer*innen vom Projekt Anstoß direkt nach der Teilnahme in eine Berufsausbildung einmünden. Bevor diese beruflichen Einmündungsprozesse entstehen können, müssen die Teilnehmer*innen gemeinsam mit den Mitarbeiter*innen des Projektes Anstoß zunächst Ziele ausarbeiten und gemeinsam einen Förderplan erstellen, der die Basis der Arbeit im Teilnahmezeitraum darstellt. Um eine möglichst motivierende Situation für die Jugendlichen zu schaffen, werden diese Ziele in Teilziele zerlegt. Bei den erforderlichen Schritten zum Erreichen dieser Ziele wird stets nach dem Prinzip des Förderns und Forderns agiert.

Zentrales Element in der Arbeit der Fachkräfte mit den Jugendlichen ist das Vertrauen. Wie bereits erwähnt haben Jugendliche oftmals wenig bis kein Vertrauen in erwachsene Personen. Jedoch machen es bspw. die häufigen Einzelgespräche und die daraus entstehenden Ergebnisse leichter, eine gemeinsame Basis zu finden. In einigen Fällen ist es schon ausreichend „einfach nur zuzuhören“ und die Jugendlichen mit ihrer Sicht der Dinge ernst zu nehmen. Sollten Ereignisse, wie die Abwendung einer anstehenden Arreststrafe o. Ä., durch die Fachkräfte entstehen, ist diese Basis meist schnell geschaffen.

Zum Projekt Anstoß kommen die Jugendlichen auf ganz unterschiedlichen Wegen. Ebenso wie im Kooperationsnetzwerk Anstoß für Betriebe, so ist auch im Sozialsektor in der Region Hildesheim ein für die Adressat*innen unersetzliches Netzwerk gewachsen. Schulsozialarbeiter*innen, kommunale und freie Träger der Jugendhilfe, die Agentur für Arbeit, Jobcenter und viele weitere Akteure mehr sind an diesem Netzwerk beteiligt.

Seit 2003 zeichnete sich im Rahmen der Erstevaluation ab, dass die Anfragezahlen der Jugendlichen, die ein Interesse an einer Teilnahme am Projekt Anstoß haben, Werte erreichen, die weit über den anfangs geschätzten Werten liegen. Diese Zahlen zeigen deutlich, wie groß der Bedarf an Schulersatzleistung im betrieblichen Rahmen ist. Daher befindet sich das Projekt Anstoß seit dem Jahr 2015 in kooperativer Trägerschaft der Stadt Hildesheim und der „Cluster Sozialagentur“ als Teil der EU-Initiative „Jugend Stärken im Quartier“. Im Januar 2021 verzeichnete das Projekt Anstoß für das neue Projektjahr 24 Teilnehmer*innen und insgesamt 45 Anfragen.

Das Projekt Anstoß ist zu einem unverzichtbaren Regelangebot der Hildesheimer Schullandschaft geworden und gibt vielen Jugendlichen, die vor Installation des Projektes als gesellschaftlich abgehängt und stigmatisiert galten, die Chance ihre Potentiale zu entdecken, und fördert ihre Talente gezielt – auch während der Corona-Zeit.

Quellen:

Stadt Hildesheim (2003-2020): Evaluation des Projektes Anstoß.

Stadt Hildesheim (2003-2020): Konzept des Projektes Anstoß.

Wahl, Christian (2017): Das Projekt Anstoß und die Schulpflichterfüllung in Betrieben. In: Weckel, Erik; Grams, Meike (Hrsg.): Schulverweigerung: Bildung, Arbeitskraft, Eigentum – Eine Einführung. Weinheim/Basel



Der Autor:
Christian Wahl
Sozialarbeiter/Sozialpädagoge,
kommissarische Bereichsleitung
für den Bereich Jugend bei der Stadt
Hildesheim

Wie Bildung gelingt: Ein Plädoyer für lebendige Vielfalt

Ein bloß gut informierter Mensch ist der nutzloseste Langweiler auf Gottes Erde.

Alfred North Whitehead

Die Bildung von Kindern und Jugendlichen ist ein uraltes Dauerthema; ihre Institutionen, also die Schulen im weitesten Sinne, stehen unter öffentlicher Dauerkritik; seit etlichen Jahren werden zu große Klassen, chronischer Lehrermangel, unzureichende Bildungsinhalte und ungleiche Bildungschancen angeprangert; aktuell steht sogar der Präsenzunterricht zur Diskussion – als Pandemietreiber; dazu die aktuellen Klagen über die verschlafenen Chancen der Digitalisierung. Schon diese wenigen Stichworte zeigen, welch unübersichtliches Gelände von historischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Ausmaßen hier betreten wird. Die Gefahr, sich in Einzelthemen zu verlieren, ist groß. Deshalb möchten wir an dieser Stelle einen großen Schritt zurücktreten, die Perspektive wechseln und erst einmal fragen: Worum geht es uns eigentlich, wenn wir von Bildung reden?

Die Antwort ist denkbar einfach: Es geht uns um unsere Kinder. Doch so banal das klingen mag, es ist keinesfalls selbstverständlich. In keinem der großen aktuellen Bildungsthemen unserer Zeit kommen Kinder und Jugendliche so vor wie sie sind, nämlich lebendig! Lernende sind alles mögliche: Kindergartenkinder, Vorschulkinder, Schüler und Schülerinnen, Studierende, Auszubildende, mal benachteiligt, mal privilegiert, mal hochbegabt, mal mit Förderbedarf. Das wären dann richtige und hilfreiche Klassifikationen, wenn es durchgehend gelänge, die lebendige Individualität jedes einzelnen Kindes im Blick zu behalten. In der Realität gelingt das aber (noch?) viel zu selten. Beim Abarbeiten von übervollen Lehrplänen und der Durchführung von unzähligen Prüfungen stört Lebendigkeit und Individualität eher. Idealerweise sind in einem solchen System Kinder wundersame leere Gefäße: oben füllt man Wissen ein, in der Hoffnung, dass unten Bildung herauskommt.

Bildungsziel I: Hilfe zur Selbstentwicklung oder „Weniger ist mehr!“

Unter der Prämisse, dass wir für unsere Kinder mehr wollen, als sie zu möglichst reibungslos funktionierenden mechanischen Rädchen im Getriebe der Ökonomie zu machen, müssen wir uns fragen, was wir ihrer Lebendigkeit und Individualität schuldig sind. Lebendiges ist niemals

statisch, niemals passiv, es entwickelt sich, es ist aktiv, und Bildung hat den Zweck, die aktive Selbstentwicklung anzuregen und zu leiten. Das aber können nur Lehrende leisten, die selbst nicht verlernt haben, lebendig zu sein, und denen man erlaubt, lebendige Gedanken zu vermitteln und nicht nur totes Wissen. Das Korsett aus Lehrplänen und Leistungserhebungen lässt ihnen dafür aber nur wenig Raum. Unsere zentrale Forderung lautet daher: Weniger ist mehr! Spätestens das pandemiebedingte Homeschooling hat gezeigt: Die Lehrpläne sind zu voll – zu viele Fächer, zu viel Stoff! Was davon bleibt, ist ein bisschen von allem: Einige Bestandteile der Blüte, die eigentümliche Schreibweise von Camille Saint-Saëns, die Anzahl der europäischen Länder (oder doch nur die der EU?), unerklärlich viele Englischvokabeln für „Spielfeld“ etc. pp. Das ist passive Aufnahme von zusammenhanglosen Begriffen und keine Bildung, die zur Selbstentwicklung der intellektuellen Fähigkeiten anregt. Geboten wäre Folgendes: Beschränken wir die zentralen Ideen, die Kindern beigebracht werden, auf wenige, aber bedeutsame, und lassen wir sie diese in allen möglichen Kombinationen durchspielen. Kinder sollten sich diese Ideen zu eigen machen und ihre Anwendung hier und jetzt verstehen mit Bezug zu ihrem unmittelbaren Leben und mit Freude am Entdecken.

Bildungsziel II: Verstehen der Gegenwart oder „Wann nützt Wissen?“

„Unterrichte nicht zu viel, und unterrichte das, was du unterrichtest, gründlich!“, so die Forderung. Aber wie kann entschieden werden, was bedeutsam ist und was weg kann? Bildung soll der Selbstentwicklung dienen, aber nicht als bloßer Selbstzweck, sondern mit dem Ziel, dass Persönlichkeiten heranwachsen, die sich in der Welt zurechtfinden, weil sie wesentliche Zusammenhänge verstanden haben, und so ihre Zukunft aktiv und verantwortungsvoll gestalten können. Bildung muss also weit über den ökonomischen Effekt hinaus nützlich sein. Das ist sie aber nur, wenn sie zum Verstehen der Gegenwart beiträgt, denn das ist es, was Kinder und Jugendliche interessiert: Das Hier und Jetzt ihres unmittelbaren Lebens. Das bedeutet nicht, dass Wissen über die Vergangenheit unnütz ist, sondern nur, dass Wissen ohne Bezug zur Gegenwart keinen Sinn ergibt. Wenn es im Leben einer 11-Jährigen in Süddeutschland keinen Bezug zu Nehrungen, Haffs und sonstigen Küstenformen der Ostsee gibt, dann hat man schon einen wichtigen Anhaltspunkt dafür, was gegenwärtig keinen Sinn ergibt. Nur so entsteht Platz für das, was die Lernenden wirklich angeht. Ja, der Umgang mit sozialen Netzwerken gehört

zweifelsohne zum unmittelbaren Leben unserer Kinder und Jugendlichen und somit unbedingt in die Schulen, aber nicht „zusätzlich“, sondern „anstatt“, sonst verkommt potentiell nützliches Wissen zu Informationsschnipseln fürs Kreuzworträtsel. Das Ergebnis wäre geistige Trockenfäule statt intellektueller Selbstentwicklung.

Bildung ist letztlich nichts anderes als die Kunst, sich Wissen nutzbar zu machen. Diese Kunst zu vermitteln ist keine leichte Aufgabe. Das zentrale Problem dabei ist, Wissen gegenwärtig und lebendig zu halten. Das gelingt am besten, wenn folgende Faktoren berücksichtigt werden: die Kompetenz der Lehrpersonen, die intellektuellen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, ihre Aussichten im Leben und ihre Erwartungen an ihr Leben, die Möglichkeiten, die von der unmittelbaren Umgebung der Schule geboten werden, die Ausstattung der Schule usw. Daraus ergibt sich eine lebendige Vielfalt, für die sich einheitliche Maßstäbe verbieten, also auch einheitliche Prüfungen. Normierte Messungen lassen sich an toter Materie durchführen, nicht aber am lebendigen menschlichen Verstand. Die Erweckung von Neugierde, von Urteilsvermögen, vom Vermögen, ein kompliziertes Gewirr von Tatsachen zu meistern, die Anwendung von Theorien in der Vorhersage bestimmter Sachverhalte – all das lässt sich nicht mit festen Lehrplänen, einheitlichen Lehrbüchern und vorgeschriebenen Prüfungsfächern vermitteln. Alles Lernen, alles Unterrichten muss im Hier und Jetzt stattfinden. Letztlich gibt es nur ein Fach, und das ist das Leben selbst in all seinen Facetten.

Zum Beispiel Mathematik

Unterrichtet man Mathematik nur für die nächste Prüfung, dann folgt daraus nichts weiter. Dabei ist Algebra das intellektuelle Werkzeug, das geschaffen wurde, um die quantitativen Aspekte der Welt klarzumachen. Es ergibt wenig Sinn zu sagen, dass ein Land groß ist – wie groß? Wir können der Quantität nicht ausweichen. Aktuell kommt niemand an den Statistiken zur Beschreibung der Corona-Pandemie vorbei. Das ist Bestandteil unserer Gegenwart und auch der unserer Kinder und Jugendlichen. Aber welche Mathematiklehrerin, welcher Mathematiklehrer hat den Freiraum, seinen Schülerinnen und Schülern beim Verstehen all dieser Zahlen, Diagramme, Kurven, Inzidenzmaße und R-Werte zu helfen? Wäre das jetzt nicht wichtiger als die Binomischen Formeln? Die Lernenden müssen spüren, dass sie etwas Wirkliches und Lebendiges studieren und nicht lediglich intellektuelle Kunststückchen aufführen.

Exkurs: Sport, Musik, Kunst

Die Fächer Sport, Musik und Kunst wurden vielerorts im Rahmen der coronabedingten Schulschließungen komplett aufgegeben. Wenn Schule nur noch aus „Wissensfächern“ besteht, dann hat sie ihren umfassenden Bildungsauftrag, nämlich der Selbstentwicklung zu dienen, gründlich verfehlt. Schon in „normalen“ Zeiten waren es oft diese „weichen“ Fächer, die aus vielerlei Gründen immer wieder ausfielen. Doch kaum fanden sie wieder statt, wurden auch schon wieder Leistungsnachweise gefordert. Ein Widerspruch! Wozu Beweglichkeit, Freude am Singen oder Kreativität überhaupt bewertet werden müssen, sollte tatsächlich selbst noch einmal auf den Prüfstand.

Bildungsziel III: „Experten“ mit Vielfalt – Allgemeinbildung und Spezialisierung

Es kann keine allgemeine, für alle gerechte und faire Prüfung geben. Schon Kinder sind „Spezialisten“, darin manifestiert sich ihre lebendige Individualität. Wo die eine ein faszinierendes Thema sieht, kann der andere nur ein paar unzusammenhängende Beispiele finden. Leider lässt sich Unterricht nicht in einen Teil für fundierte Allgemeinbildung und einen anderen Teil für spezielle Kenntnisse zerteilen. Beides geht nahtlos ineinander über. Was Unterricht vermitteln muss, ist ein vertrautes Gespür für die Macht der Ideen, für die Schönheit von Ideen und für die Struktur von Ideen (Allgemeinbildung); zusammen mit einem bestimmten Wissen, das konkreten Bezug zum Leben des Lernenden hat (Spezialwissen). Für das Geographie-Beispiel von oben könnte das bedeuten, dass die 11-Jährige am Ende der Lerneinheit eine fundierte Idee von den Prozessen hat, die die Oberfläche unserer Erde formen (Allgemeinbildung). Also raus in die Landschaft vor der Tür! Lässt sich die Schülerin aus dem Alpenvorland für die Entstehung der oberbayerischen Seen begeistern, dann wäre das schon ein schönes Lernziel. Ob ihr Interesse an Geomorphologie weiterreicht, kann nur die Schülerin selbst entscheiden. Sollte sie nach dem nächsten Sommerurlaub wissen wollen, warum jene Küste so und nicht anders geformt ist (Spezialwissen), weiß sie jedenfalls, welche Fragen sie stellen muss. Vielleicht wird sie ja sogar eine „Expertin“ auf diesem Gebiet. Die Expertin unterscheidet sich ganz wesentlich vom „Fachidioten“, denn sie hat sich die wesentliche Tugend der Amateure bewahrt, nämlich deren immense Vielseitigkeit. Und tatsächlich bleibt eine gute Allgemeinbildung, die sich an den gegenwärtigen Lebensthemen orientiert, die Voraussetzung für Vielseitigkeit und Flexibilität. Wie gelangt man dorthin? Indem man den Bildungseinrichtungen mehr Freiheit für ihr Angebot an Allgemeinbildung und Spezialstudien gibt in Übereinstimmung mit ihren Möglichkeiten. Abzulehnen sind Bildungseinrichtungen, die nur darauf zielen, die nächste (externe) Prüfung zu bestehen, sei es für den Übertritt an eine weiterführende Schule oder für den Zugang zu einer Hochschule.

Fazit: Mehr Mut zu Vielfalt und Lebendigkeit!

Unsere Forderungen stehen scheinbar im Gegensatz zu allen Rufen nach Vergleichbarkeit von Lerninhalten und Bildungsabschlüssen. Scheinbar, denn was unter „Vergleichbarkeit“ firmiert, ist oft nur der Ruf nach einfachen Kenngrößen (Noten), mit denen man einfache Entscheidungen rechtfertigen will. Dabei ist selten klar, was diese Kenngrößen überhaupt bedeuten. Was heißt es, wenn Schüler x besser im bayerischen Zentralabitur abgeschnitten hat als Schülerin y? Dass er nicht unbedingt der bessere Arzt wird, ist mittlerweile eine Binsenweisheit. Vielleicht wäre seine Bestimmung, ein begnadeter Pädagoge zu werden, das traut er sich aber nicht, weil das ein „verschenktes“ Einserabitur wäre. Was wir sagen wollen: In unserer hochkomplexen Welt mit all ihren gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen und ökologischen Problemen kommen wir mit einfachen Antworten nicht sehr weit. Wir müssen die Komplexität zulassen von Anfang an, nämlich bei unseren Kindern und Jugendlichen. Das geht nur, wenn sie ihre individuellen Möglichkeiten voll ausschöpfen können. Dazu braucht es Freiräume und nicht übervolle Lehrpläne samt PISA; Lehrerinnen und Lehrer, die begleiten und nicht (ver-)urteilen; Schulen, die experimentieren dürfen und nicht bloß verwalten; eine Lehrerbildung, die phantasievolle Pädagogen hervorbringt und keine langweiligen Fachpauker; so dass Kinder und Jugendliche lebendig bleiben und dabei ungestraft Fehler machen dürfen. Das ist keine einfache Aufgabe. Sie erfordert viel Mut von den Entscheidungsträgern, viel Vertrauen in unsere Pädagog*innen – und unbedingtes Vertrauen in unsere Kinder!

Wir dürfen nicht einfache Antworten auf weitreichende Fragen erwarten.

Alfred North Whitehead

Die Autor*innen:



Ursula Forstner

Geographin, Philosophin und
Buchautorin u. a. von „Wie
Bildung gelingt. Ein Gespräch“



Prof. Dr. Harald Lesch

Astrophysiker, Naturphilosoph,
Fernsehmoderator und Buchautor
u. a. von „Wie Bildung gelingt.
Ein Gespräch“



Unser Auftrag

Die Deutsche Kinderhilfe – Die ständige Kindervertretung e. V. ist eine von staatlicher Förderung unabhängige Kinderschutzorganisation. Wir verzichten auf jegliche Zuschüsse vom Staat. Nur so können wir uns überparteilich, aktiv und meinungsstark für den Schutz und die Rechte aller Kinder in Deutschland einsetzen. Unter dem Dachthema „Kinderschutz und Kinderrechte“ informieren wir Öffentlichkeit und Entscheidungsträger über Missstände, fordern kontinuierlich Veränderungen im Sinne eines besseren Kinderschutzes auf faktischer, gesetzlicher und politischer Ebene in Deutschland und leisten aktive und bundesweite Projektarbeit.

Die Schwerpunkte unserer Arbeit sind unser Engagement für Kindeswohl und Familie, Vorsorge und Entwicklung sowie die „Aktion Kinderlachen“.

Als zentraler Ansprechpartner für Politik, Medien und Gesellschaft hebt die Deutsche Kinderhilfe – Die ständige Kindervertretung dauerhaft Kinderinteressen in den Fokus der Öffentlichkeit und verfolgt das Ziel, Deutschland kinderfreundlicher zu gestalten.

Unser Antrieb

Die Deutsche Kinderhilfe – Die ständige Kindervertretung setzt sich dafür ein, Kindern den Stellenwert in der Gesellschaft zu geben, der ihnen laut Verfassung zusteht. Nur wenn die persönliche und gesellschaftliche Situation aller Kinder in Deutschland verbessert wird, werden auch alle Kinder an der gesellschaftlichen Entwicklung teilhaben können.

Unsere Ziele

Die Deutsche Kinderhilfe – Die ständige Kindervertretung kämpft für einen Mentalitätswandel und gesellschaftspolitische Veränderungen hinsichtlich Kinderschutzes und Kinderrechte. Im Umweltschutz haben die großen Umweltverbände vorgemacht, wie gesellschaftliche Veränderung durch Viele möglich ist. Die Deutsche Kinderhilfe baut neben den wichtigen passiven Spendern auf aktive Mitglieder und ein breites Netzwerk von Expert*innen des Kinderschutzes, welches durch intensive Lobbyarbeit aufgebaut und gepflegt wurde und wird. Wir alle setzen uns zusammen für eine nachhaltige Stärkung der Kinderrechte und des Kinderschutzes in Deutschland ein.

Unsere Werte

Die Deutsche Kinderhilfe – Die ständige Kindervertretung zeichnet sich durch Verlässlichkeit, Integrität, Transparenz, Vertrauen und langwährende Partnerschaften aus. Durch Informations- und Ideenaustausch sowie durch Kampagnen prägt die Deutsche Kinderhilfe die bewusste gesellschaftliche Entscheidung, wie kinderfreundlich Deutschland sein will. Die

Deutsche Kinderhilfe initiiert dazu einen vorurteilsfreien und konstruktiven Dialog mit und innerhalb der Gesellschaft und steigert so die gesellschaftliche Relevanz der Kinderrechte und des Kinderschutzes – fair, offen und seriös.

Unsere Vision

Die Deutsche Kinderhilfe – Die ständige Kindervertretung will das Thema Kinderschutz und Kinderrechte in der öffentlichen Wahrnehmung so prominent und allseits anerkannt verankern, wie es beispielsweise beim Thema Umweltschutz in den vergangenen Jahrzehnten gelungen ist. Dies ist ein hohes, aber erreichbares Ziel. Wir sind auf einem sehr guten Weg, Kindern allgemein und besonders den benachteiligten und bedrohten, das Gehör in Gesellschaft und Politik zu verschaffen, das ihnen zusteht.

Unsere Strategie

Die Deutsche Kinderhilfe – Die ständige Kindervertretung entwickelt sich weiter zu einer demokratischen Mitgliederorganisation der Zukunft. Durch eine deutliche Zunahme an Mitgliedern wird die Deutsche Kinderhilfe als gesellschaftlich breiter und mitgliederstarker Verein eine noch engagiertere Kindervertretung für eine nachhaltige Stärkung von Kinderrechten und Kinderschutz werden. Als gemeinnütziger Verein ist sich die Deutsche Kinderhilfe – Die ständige Kindervertretung e. V. ihrer besonderen Verantwortung bewusst und beteiligt ihre aktiven Mitglieder als Kindervertreterinnen und Kindervertreter direkt an Entscheidungsprozessen. Die Kindervertreterinnen und Kindervertreter gestalten die Angebote, Themen und Kampagnen mit. In den Mitgliederversammlungen üben die Mitglieder ihre Rechte unmittelbar und demokratisch aus, von der Vorstandswahl bis zur Satzungsänderung: Aktive Mitarbeit und Gestaltung für Kinder in Deutschland.

Unsere Arbeit

Die Deutsche Kinderhilfe – Die ständige Kindervertretung diskutiert kontinuierlich mit ihren Mitgliedern, welche Themen zur Realisierung der Ziele aufgegriffen werden. Um den Rechten der Kinder nachhaltig Gehör zu verschaffen, bildet die Öffentlichkeits- und Kampagnenarbeit einen Schwerpunkt unserer Tätigkeit. Unter Einbeziehung der Kindervertreterinnen und Kindervertreter verbessern wir die Situation von Kindern in Deutschland nachhaltig. Wir zeigen Politik, Verwaltung und Justiz bestehende Schwachpunkte auf, drängen auf deren Beseitigung und machen konstruktive Lösungsvorschläge.

Unser Kapital

Die Deutsche Kinderhilfe – Die ständige Kindervertretung setzt auf aktive Mitglieder genauso wie auf die wichtigen passiven Spender. Als die Kindervertreterinnen und Kindervertreter in Deutschland sind sie als aktive und engagierte Mitglieder das wertvollste Kapital und Antrieb für gemeinsame Erfolge. Jede*r, die*der sich mit diesem Anliegen identifizieren kann, ist herzlich eingeladen, sich zu engagieren und die Deutsche Kinderhilfe – Die ständige Kindervertretung zu unterstützen. Partnerschaftlich, leistungsstark, zuverlässig und initiativ geht es darum, gemeinsam die Erfolgsgeschichte der Deutschen Kinderhilfe fortzuschreiben. Als die unabhängige ständige Kindervertretung in Deutschland.

LEONIE

**Ist mein Kind umfassend
vor Meningokokken
geschützt?**



NP-DE-MNX-ADVT-210002; 03/21
* 2019 gab es in Deutschland 256 Fälle.

Meningokokken können eine seltene*, aber lebensbedrohliche Krankheit auslösen. 1 von 5 Patienten kämpft mit Folgen wie Narben oder dem Verlust von Gliedmaßen. Um Ihr Kind davor zu schützen, gibt es verschiedene Impfungen.

Fragen Sie Ihren Kinder- und Jugendarzt.

meningitis-bewegt.de

20 Jahre Deutsche Kinderhilfe – Die ständige Kindervertretung e. V.



Im Jahre 2000 wurde die Deutsche Kinderhilfe gegründet. Nach eingehenden Analysen der in Deutschland tätigen Hilfsorganisationen und aufgrund persönlicher Motivation wurde eine moderne, zeitgemäße Hilfsorganisation ins Leben gerufen. Diese hat zum Ziel, Kindern in Deutschland eine staatlich unabhängige Stimme zu verleihen, um so mehr Kinderschutz und Kinderrechte auf gesellschaftlicher, politischer und gesetzlicher Ebene einfordern zu können.

Unser Anspruch: Eine moderne Hilfsorganisation, die frei von politischen Einflüssen und unabhängig von öffentlichen Geldern agieren kann. Unser Ziel: Mobilisierung der Öffentlichkeit für ein kinderfreundliches Deutschland!

Wir betreiben Aufklärungsarbeit, indem wir die Bevölkerung über die Defizite unserer Gesellschaft in Bezug auf Kinderschutz und Kinderrechte und in Deutschlands Gesetzgebung aufklären. Eine aktive Öffentlichkeitsarbeit soll die Gesellschaft zum Nachdenken anregen und auffordern, sich aktiv für Veränderungen einzusetzen. Nur so können der Druck auf die Politik erhöht und die dringend erforderlichen Reformen eingeleitet werden.

In der folgenden Übersicht bilden wir die bedeutsamsten Erfolge und Auszeichnungen unserer Arbeit ab. Wir haben gemeinsam viel erreicht – und machen, auch durch Ihre Unterstützung, stetig weiter.
Vielen Dank!

Unsere Historie

2000

- Förderprogramm für Frühgeborene: Mit dem Frühförderprogramm hat die Deutsche Kinderhilfe – Die ständige Kindervertretung e.V. Maßstäbe für ein niederschwelliges stationär angesiedeltes Unterstützungsangebot gesetzt. Die Deutsche Kinderhilfe finanzierte mit dem **Frühchenprojekt** an fünf Universitätsklinken in Deutschland Psycholog*innen und Sozialpädagog*innen, die den Eltern von Frühgeborenen auf der neonatologischen Station schon vor der Geburt bis zur Entlassung zur Seite stehen. Dieses wichtige Unterstützungsangebot war im Budget der Krankenkassen nicht vorgesehen. Für dieses Projekt wurde die Deutsche Kinderhilfe mehrfach ausgezeichnet.

2003

- Das Frühförderprogramm der Deutschen Kinderhilfe wurde mit dem **„Familienherz“** des Fördervereins der Betriebskrankenkasse VBU als Initiative „für herausragendes Engagement zum Schutz und zur Förderung von Familien und Kindern“ ausgezeichnet.

2004

- Projekt **KidsKlinik**: Kindgerechter Umbau von mehr als 20 Kliniken deutschlandweit in Kooperation mit dem Bundesverband Ausbau und Fassade sowie dem Fachverband Fliesen und Naturstein im Zentralverband des Deutschen Baugewerbes.

2005

- Auszeichnung **„Freiheit und Verantwortung“** der Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft für das Projekt KidsKlinik

2007

- Dreimalige Verleihung des Preises „Ausgewählter Ort 2007“ von der Initiative **„Deutschland – Land der Ideen“** der Bundesregierung und der deutschen Wirtschaft unter der Schirmherrschaft des damaligen Bundespräsidenten Prof. Dr. Horst Köhler für folgende Projekte: 1. KidsKlinik, 2. Frühchenprojekt, 3. KidSwing

2008

- Erfolgreiche Einführung der **Kinderschutzhotline** in Mecklenburg-Vorpommern.

2009

- Durchsetzung der bundesweiten Einführung des **Universellen Neugeborenen Hörscreenings** (UNHS) durch intensive Kampagnenarbeit der Aktion Frühkindliches Hören in Kooperation mit der Deutschen Kinderhilfe im Jahr 2009, Kampagnenarbeit zur Vorbereitung der Durchsetzung ab 2003.

- Einführung der bis heute laufenden Aktion **„Bildung für ALLE“** – für Chancengleichheit und gegen Diskriminierung.

2011

- Beteiligung an der Gesetzesreform zur Änderung des **Bundesimmissionsschutzgesetzes**, sodass Kinderlärm nicht mehr als schädliche Umweltbeeinträchtigung beurteilt werden darf.

2012

- **Sympathiepreis 2012** beim DGVM Innovation Award 2012.

2013

- **Erweitertes Führungszeugnis**
für alle Arbeitgeber und Institutionen aus Kinder- und Jugendarbeit. Durch intensive Kampagnen- und Lobbyarbeit kam es zur Durchsetzung der Abfragemöglichkeit.

2014

- **„Schwimmen für ALLE“**
Förderung der Schwimmfähigkeit von Kindern aus bedürftigen Familien
- **AXA Kindersicherheitspreis 2014**
in der Sonderkategorie „Sicher im und am Wasser“ für die Aktion „Schwimmen für ALLE“
- **Town & Country Stiftungspreis 2014**
für die Projekte „Bildung für ALLE“ und „Aktion Kinderlachen“

2015

- **Finanzierung von Kinderschwimmkursen aus dem Bildungs- und Teilhabepaket.** Durch intensive Kampagnen- und Lobbyarbeit kam es zur Durchsetzung der Finanzierung.
- **Impfprävention**
Erfolgreiche Einflussnahme auf das Präventionsgesetz, sodass die Impfprävention bei Kindern in das Gesetz aufgenommen wurde.

2016

- **„Tag der Legasthenie und/oder Dyskalkulie“**
Einführung des bundesweiten, jährlichen Aktionstages am 30. September
- **„Kinderschutz in Kita und Grundschule. Die Würde des Kindes ist unantastbar.“** Herausgabe des Praxisleitfadens

2017

- **Babyklappen**
Unser Einsatz für den Erhalt der Babyklappen führte endlich zum Erfolg. Die Babyklappen werden weiter bereitgestellt.

2018

- **Studie* „Berufliche Realität im ASD: Soziale Arbeit in strukturellen Zwängen“**
Die von der Deutschen Kinderhilfe mitfinanzierte Studie führte zu enormem Medienecho
**in Zusammenarbeit mit der Hochschule Koblenz, Fachbereich Sozialwissenschaften, Prof. Dr. Kathinka Beckmann und dem Jugendamt Berlin Mitte.*

2019

- **DEKRA AWARD 2019**
in der Kategorie „Sicherheit zu Hause“
Wir wurden für unsere Arbeit im Bereich der Unfallprävention bei Beißvorfällen durch Hunde durch die DEKRA nominiert!

2020

- **Gerd-Unterberg-Preis 2020**
Rainer Becker erhält die Auszeichnung für sein Engagement und seinen Einsatz für die Verbesserung der Kinderrechte und für den Schutz unserer Kinder.
- **Kinderessen für ALLE bundesweit!**
Unser Pilotprojekt geht in die bundesweite Umsetzung! Wir argumentierten gegenüber dem Bundesarbeitsministerium, dass auch in der Corona-Krise die für die Verpflegung der Kinder bereitgestellten finanziellen Mittel aus dem Bildungs- und Teilhabepaket dafür zu nutzen sind, diesen eine kostenlose Mittagsmahlzeit anzubieten. Über 435.000 Kinder erhalten nun endlich wieder eine warme Mahlzeit.

• Anpassung des Strafgesetzbuches: Vergehen wird Verbrechen

Bundesjustizministerin Christine Lambrecht (SPD) hatte, nach der Rücktrittsforderung durch die Deutsche Kinderhilfe - Die ständige Kindervertretung e.V. und dem Druck der Öffentlichkeit angekündigt, Strafen für sexuelle Gewalt gegen Kinder zu verschärfen. Sexualisierte Gewalt gegen Kinder, ebenso wie der Besitz von Kinderpornographie, sollen künftig immer als Verbrechen und nicht mehr als Vergehen gelten.

OEKO-TEX®
INSPIRING CONFIDENCE
MADE IN GREEN 

**Das Label für
schadstoffgeprüfte
und nachhaltig
produzierte Textil- und
Lederprodukte.**

DARAUF KÖNNEN SIE VERTRAUEN:

**Aus schadstoffgeprüften
Materialien hergestellt.**

Gesundheitlich unbedenklich und von
einem der OEKO-TEX® Mitgliedsinstitute
systematisch im Labor überprüft.



www.oeko-tex.com



WIE ALLES BEGANN

**DIE BRANDNEUE SERIE AB DEM 19. JULI
NUR BEI NICK**

Sterillium®

Protect & Care

Die stehen
bestimmt nicht auf
Ihrer Einkaufsliste.



NEU!

Keimschutz aus der Klinik –
jetzt auch für zu Hause und
unterwegs.

Sterillium® Protect & Care

Stark gegen Keime – sanft zu Haut und
Oberflächen. Schaltet 99,99 % der Keime aus.



Händedesinfektion

Händereinigung

Flächendesinfektion

Desinfektionsmittel vorsichtig verwenden.
Vor Gebrauch stets Etikett und Produktinformationen lesen.

HARTMANN

