

LEHRENDE ALS ‘*AGENTS OF CHANGE*’ -  
KONZEPTIONELLE ÜBERLEGUNGEN ZU EINER  
KINDERRECHTLICHEN ANNOTATION UND  
AUSDEUTUNG DER *STANDARDS FÜR DIE*  
*LEHRERBILDUNG*

DISSERTATION ZUR ERLANGUNG DES AKADEMISCHEN  
GRADES EINES DOKTORS DER PHILOSOPHIE (DR. PHIL.)  
AN DER UNIVERSITÄT KASSEL

Vorgelegt im Fachbereich Humanwissenschaften

Von Natalie Shaw

Tag der mündlichen Prüfung: 14.06.2016

1. Gutachter: Prof. Dr. Bernd Overwien
2. Gutachter: Prof. Dr. Manfred Liebel

*For Minal, who – during a sleepless, pony-tailed bus trip through night-time Gujarat – sowed the first seeds for this intellectual adventure.*

★★★

*Ein herzlicher Dank ergeht darüber hinaus an meine Eltern, Anne und Klaus Böcher – Wurzeln und Flügel. Tiefer Dank gebührt auch meiner Schwester Amelie Böcher für eine lebenslange Freundschaft, wie sie enger nicht sein könnte. Danken möchte ich meinem wunderbaren und mich stets ermutigenden Mann, Andy Shaw.*

*Shawfish, you rock.*

*Besonderer Dank gebührt Professor Bernd Overwien und Professor Manfred Liebel, die durch ihre exzellente Zusammenarbeit über Universitätsgrenzen hinweg die Anfertigung dieser Arbeit ermöglicht haben.*

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS</b> .....	<b>6</b>
<b>ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS</b> .....	<b>7</b>
<b>1. EINLEITUNG</b> .....	<b>9</b>
<b>2. ZUR VORGEHENSWEISE</b> .....	<b>20</b>
<b>3. DIE SCHULISCHE BILDUNGSLANDSCHAFT IN DEUTSCHLAND: EINE BESTANDSAUFNAHME</b> .....	<b>35</b>
3.1 Grundlagen und Primarbeschulung .....	36
3.2 Höhere Bildung.....	39
3.3 Prinzipien, Herausforderungen, Kontroversen .....	42
3.4 Lehrende: Rollen- und Leitbilder .....	44
3.5 Lernende: Rollen- und Leitbilder .....	50
3.6 Der Blick von Innen: Deutsche Berichte an das CRC.....	59
3.7 Der Blick von Außen: CO und Empfehlungen des CRC.....	65
<b>4. LEHRENDENBILDUNG IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: STATUS QUO</b> .....	<b>66</b>
4.1 Formale Grundzüge der Ausbildung von Lehrenden in Deutschland.....	68
4.2 Die Ausbildung von Lehrenden im Zuge konsekutiver Ausbildungsmodelle.....	70
4.3 Zur Kompetenzdiskussion in der Lehrendenbildung .....	74
4.4 Standards für die Lehrerbildung .....	77
4.4.1 Betrachtung der einzelnen Kompetenzbereiche.....	81
<b>5. EXKURS: KINDERRECHTE, BILDUNG UND LEHRENDENBILDUNG IN SKANDINAVIEN, DEN NIEDERLANDEN UND IN DEN BILDUNGSEINRICHTUNGEN DER REGGIO EMILIA</b> .....	<b>98</b>
5.1 Skandinavien.....	100
5.1.1 Das skandinavische Bildungssystem: Pädagogische Grundzüge.....	101
5.1.2 Lernende und Lehrende: Rollen- und Leitbilder .....	105
5.1.3 Elemente der Ausbildung von Lehrenden.....	107
5.2 Die Niederlande.....	111
5.2.1 Das Bildungssystem der Niederlande: Pädagogische Grundzüge.....	112
5.2.2 Lernende und Lehrende: Rollen- und Leitbilder .....	121
5.2.3 Elemente der Ausbildung von Lehrenden.....	122
5.3 Der pädagogische Ansatz der Reggio Emilia.....	124
5.3.1 Das Bildungssystem der Reggio Emilia: Pädagogische Grundzüge.....	125
5.3.2 Lernende und Lehrende: Rollen- und Leitbilder .....	132
5.3.3 Elemente der Ausbildung von Lehrenden.....	135
5.4 Fazit – Impulse für die Betrachtung kinderrechtlich bedeutsamer Kompetenzen im Rahmen der Standards für die Lehrerbildung .....	138
5.4.1 Zusammenfassende Überlegungen: Die Bedeutung des Aspektes der Haltung als Orientierungsgröße.....	147

<b>6.</b>	<b>HALTUNG ALS (RE-)KONZEPTION PÄDAGOGISCHER VERANTWORTUNG.....</b>	<b>150</b>
6.1	<i>Aspekte Pädagogischer Verantwortung .....</i>	156
6.2	<i>Pädagogische Verantwortung: Kritische Pädagogik und Kinderrechte .....</i>	161
6.3	<i>Bildungsziele.....</i>	164
6.4	<i>Schulkultur und Autorität .....</i>	169
6.5	<i>Diskriminierungsverbot .....</i>	172
6.6	<i>Partizipation .....</i>	175
6.7	<i>Kritik und Ausblick .....</i>	179
<b>7.</b>	<b>ANALYSE UND BETRACHTUNG DER AUSBILDUNGSSCHWERPUNKTE DER STANDARDS FÜR DIE LEHRERBILDUNG UNTER KINDERRECHTLICHEN GESICHTSPUNKTEN .....</b>	<b>183</b>
7.1	<i>Ausbildungsschwerpunkt 'Begründung von Bildung' .....</i>	184
7.2	<i>Ausbildungsschwerpunkt 'Beruf und Rolle des Lehrers'.....</i>	195
7.2.1	<i>Missbrauch als Konfliktthema .....</i>	199
7.2.2	<i>Autorität und Sanktionen .....</i>	209
7.3	<i>Ausbildungsschwerpunkt 'Lernen, Entwicklung und Sozialisation' .....</i>	220
7.3.1	<i>Entwicklung im Licht des Agency-Konzeptes .....</i>	220
7.3.2	<i>Formelle und Informelle Lernprozesse.....</i>	225
7.4	<i>Ausbildungsschwerpunkt 'Leistungs- und Lernmotivation' .....</i>	233
7.4.1	<i>Extrinsische und intrinsische Motivation aus kinderrechtlicher Sicht.....</i>	234
7.4.2	<i>Leistung als Konzept mit kinderrechtlichen Implikationen .....</i>	239
7.4.3	<i>Schulabbruch und Schulverweigerung als motivationales Spannungsfeld .....</i>	245
7.5	<i>Ausbildungsschwerpunkt 'Differenzierung, Integration und Förderung .....</i>	251
7.5.1	<i>Schutz von Minderheiten.....</i>	253
7.5.2	<i>Bildungsgerechtigkeit .....</i>	260
7.5.3	<i>Inklusion .....</i>	273
7.6	<i>Ausbildungsschwerpunkt 'Kommunikation, Interaktion und Konfliktbewältigung'.....</i>	285
7.6.1	<i>Problematiken und Spannungsfelder im Bereich Partizipation .....</i>	290
7.6.2	<i>Gelingende Kommunikation, Mündigkeit und Agency von Kindern .....</i>	297
7.7	<i>Ausbildungsschwerpunkt 'Medienbildung' .....</i>	308
7.7.1	<i>Kinder in ihrer Rolle als MedienkonsumentInnen.....</i>	310
7.7.2	<i>Kinder in ihrer Rolle als MedienproduzentInnen.....</i>	321
7.8	<i>Ausbildungsschwerpunkt 'Schulentwicklung' .....</i>	327
7.8.1	<i>Maßnahmen der Schulentwicklung am Beispiel des Deutschen Schulpreises.....</i>	338
7.9	<i>Ausbildungsschwerpunkt 'Bildungsforschung' .....</i>	346
<b>8.</b>	<b>VERDICHTUNG DER ERGEBNISSE VON KAPITEL 6 UND 7 - VORSTELLUNG UND DISKUSSION DER ERGÄNZENDEN KOMPETENZASPEKTE.....</b>	<b>353</b>
8.1	<i>Kompetenzbereich 'Unterrichten' .....</i>	354
8.1.1	<i>Kompetenz 'Planung von Unterricht'.....</i>	356
8.1.2	<i>Kompetenz 'Gestaltung von Lernsituationen' .....</i>	360
8.1.3	<i>Kompetenz 'Förderung selbstbestimmten Lernens und Arbeitens' .....</i>	363
8.2	<i>Kompetenzbereich 'Erziehen' .....</i>	366
8.2.1	<i>Kompetenz 'Soziale und kulturelle Lebensbedingungen von SchülerInnen'.....</i>	368
8.2.2	<i>Kompetenz 'Vermittlung von Werten und Normen' .....</i>	371
8.2.3	<i>Kompetenz 'Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte'.....</i>	375
8.3	<i>Kompetenzbereich 'Beurteilen' .....</i>	379
8.3.1	<i>Kompetenz 'Diagnostik und Förderung' .....</i>	380
8.3.2	<i>Kompetenz 'Leistungserfassung' .....</i>	384

8.4	<i>Kompetenzbereich 'Innovieren'</i> .....	386
8.4.1	<i>Kompetenz 'Anforderungen des Lehrerberufs'</i> .....	387
8.4.2	<i>Kompetenz 'Lehrerberuf als ständige Lernaufgabe'</i> .....	391
8.4.3	<i>Kompetenz 'Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben'</i> .....	393
<b>9.</b>	<b>FAZIT UND AUSBLICK .....</b>	<b>395</b>
	<b>LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>403</b>
	<b>ERKLÄRUNG GEMÄß § 5 ABSATZ 5 PROMOTIONSORDNUNG...</b>	<b>464</b>

## ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1:	Aufschlüsselung der Ausbildungsschwerpunkte anhand von Kompetenzen	33
Abbildung 2:	Überblick über Kompetenzbereiche und zugeordnete Kompetenzen	82
Abbildung 3:	Kompetenzbereich 'Unterrichten' und zugeordnete Kompetenzen	83
Abbildung 4:	Kompetenzbereich 'Erziehen' und zugeordnete Kompetenzen	85
Abbildung 5:	Kompetenzbereich 'Beurteilen' und zugeordnete Kompetenzen	90
Abbildung 6:	Kompetenzbereich 'Innovieren' und zugeordnete Kompetenzen	91
Abbildung 7:	Vergleich der Bildungssysteme im Überblick	140
Abbildung 8:	Kompetenz 'Planung von Unterricht' mit Ergänzungen	356
Abbildung 9:	Kompetenz 'Gestaltung von Lernsituationen' mit Ergänzungen	363
Abbildung 10:	Kompetenz 'Förderung selbstbestimmten Lernens und Arbeitens' mit Ergänzungen	365
Abbildung 11:	Kompetenz 'Soziale und kulturelle Lebensbedingungen von SchülerInnen' mit Ergänzungen	368
Abbildung 12:	Kompetenz 'Vermittlung von Werten und Normen' mit Ergänzungen	371
Abbildung 13:	Kompetenz 'Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte' mit Ergänzungen	375
Abbildung 14:	Kompetenz 'Diagnostik und Förderung' mit Ergänzungen	380
Abbildung 15:	Kompetenz 'Leistungserfassung' mit Ergänzungen	384
Abbildung 16:	Kompetenz 'Anforderungen des Lehrerberufs' mit Ergänzungen	387
Abbildung 17:	Kompetenz 'Lehrerberuf als ständige Lernaufgabe' mit Ergänzungen	391
Abbildung 18:	Kompetenz 'Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben' mit Ergänzungen	395

## **ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS**

AEMR	Allgemeine Erklärung der Menschenrechte
AGJ	Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe
BSBKWK	Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMEL	Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMJ	Bundesministerium der Justiz
BNE	Bildung für Nachhaltige Entwicklung
BPB	Bundeszentrale für Politische Bildung
BRK	Behindertenrechtskonvention
CIEB	Center on International Education Benchmarking
CO	Concluding Observations
CRC	Committee on the Rights of the Child
CUCW	Central Union for Child Welfare (Finnland)
DIMR	Deutsches Institut für Menschenrechte
DBS	Deutscher Bildungsserver
EACEA	Education, Audiovisual and Culture Executive Agency
EADSNE	European Agency for Special Needs and Inclusive Education
EMRK	Europäische Menschenrechtskonvention
FAZ	Frankfurter Allgemeine Zeitung
GotN	Government of the Netherlands (Niederlande)
HAVO	Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs (Niederlande)
HBO	Hoger Beroepsonderwijs
KMK	Kultusministerkonferenz
KRK	Kinderrechtskonvention
MCE	Ministry for Children and Equality (Norwegen)
MBO	Middelbaar Beroepsonderwijs
MHSA	Ministry of Health and Social Affairs (Schweden)
MKJS	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Baden- Württemberg)

NFCRC	Norwegian Forum for Convention on the Rights of the Child
NGO	Non-governmental organization; Nichtregierungsorganisation
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OOO	Office of the Ombudsman for Children (Finland)
ORE	Observatoire des réformes en éducation
PC	Personal Computer
PISA	Programme for International Student Assessment
PRO	Praktijkonderwijs (Niederlande)
SBWF	Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Berlin)
SiA	Schule im Aufbruch
SIAS	Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales
SJBW	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Berlin)
TIMMS	Trends in International Mathematics and Science Study
UN	United Nations; Vereinte Nationen
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation
UNICEF	United Nations Children's Fund
US	United States
VMBO	Vorbereidende middelbaar beroepsonderwijs (Niederlande)
VWO	Vorbereidend Wetenschappelijk onderwijs (Niederlande)



## 1. EINLEITUNG

‘THERE IS (...) NO TEACHING WITHOUT LEARNING.’

(Freire 1998: 31)

Wie das vorangestellte Zitat von Paulo Freire verdeutlicht, existiert im Idealfall ein wechselseitiges Zusammenwirken von Lernen und Lehren innerhalb der lehrenden Profession. Dies kann sich, wie Kwo (2010) beschreibt, zum einen auf der Ebene des individuellen Lernens vollziehen, was im englischsprachigen Diskurs oftmals mit den Termini *teacher research* oder *teacher inquiry* belegt wird. Hier bilden sich einzelne Lehrende oder Kleingruppen von Lehrenden fort, indem sie mittels verschiedener Instrumente die eigene Praxis eruieren oder sich darüber Klarheit verschaffen, inwiefern sich neu erlernte theoretische Inhalte in einer veränderten Praxis widerspiegeln.

Auch Freire (2001) begrüßt diese enge Verzahnung von Theorie und Praxis im Sinne eines hermeneutischen Zirkels. Ohne diese Verknüpfung, so Freire, entstehen sinnentleerte Theorie und eine Praxis, die sich durch hektische Aktivität ohne konkrete Zielsetzung auszeichnet. Diese Maxime lässt sich nicht nur auf die Weiterbildung einzelner Lehrender anwenden, sondern ist auch für die (Aus-)Bildung aller Lehrenden von Bedeutung: Theorie und Praxis sind sich wechselseitig beeinflussende und ergänzende Prozesse, wie es beispielsweise auch Prengel & Winklhofer (2014) in den von ihnen herausgegebenen Bänden zur Umsetzung von Kinderrechten in pädagogischen Beziehungen eindrucksvoll belegen.

In Deutschland wurden im Besonderen nach der breiten öffentlichen Rezeption der PISA-Studie Maßnahmen getroffen, um die Lehrendenbildung grundlegend zu reformieren und – so die Hoffnung – damit mittelbar auf die Qualität von Lehre und Unterricht einwirken zu können. Dabei verschob sich der Fokus von einer Betonung rein wissensbezogener Lehrinhalte hin zu einer vermehrten Orientierung an Kompetenzen und der Frage, wie diese im Bereich der (Hoch-)Schule hergestellt und vermittelt werden können. Nicht allein Wissensinhalte, sondern die Herstellung von Kompetenz für den schulischen Alltag stehen im Zentrum dieser Bemühungen. Ein Beispiel einer solchen Maßnahme sind die *Standards für die Lehrerbildung* (KMK 2004), die in der Benennung von Kompetenzbereichen für das Fach

Bildungswissenschaften klar einen ersten Paradigmenwechsel im Hinblick auf eine Kompetenzausrichtung des Lehramtsstudiums signalisieren.

Die Einführung von Lehrerbildungsstandards ist jedoch nicht losgelöst als Ergebnis eines bundesdeutsches Bemühens um eine Kompetenzsteigerung angesichts der ernüchternden PISA-Ergebnisse zu betrachten. Mit dem Deutschland-Besuch von Vernor Muñoz im Jahr 2006 in seiner Rolle als UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Bildung erhält die Diskussion eine Relevanz, die über den Rahmen einer innerdeutschen Bildungsdebatte weit hinausgeht (Prenzel & Overwien 2007). Muñoz' Bericht nimmt Bezug auf den 'PISA shock' (Human Rights Council 2007: 10), die in der Öffentlichkeit als schockierend rezipierte Wirkung der PISA-Ergebnisse. Hier stellt Muñoz jedoch klar, dass die Ergebnisse für die Bildungsforschung selbst nur wenig überraschend waren, da die durch die Studie offen gelegten Missstände und Dynamiken der Ungleichheit bereits durchaus bekannt und auch dokumentiert waren (Muñoz 2007).

Muñoz (2007) nennt die Debatte über eine Schulreform sowie die Einführung von Lehrerbildungsstandards als erste Maßnahmen in Reaktion auf das bildungspolitische Debakel eines als in erheblichem Maße als diskriminierend identifizierten Schulsystems. In diesem Zusammenhang eröffnet der Report des Sonderberichterstatters eine neue Erkenntnisdimension: Die Debatte bezüglich der Zukunft der deutschen Bildung ist nicht nur in Bezug auf eine Leistungsverbesserung im internationalen Vergleich von Bedeutung, sondern indiziert zugleich Handlungsbedarf aus menschen- bzw. kinderrechtlicher Sicht.

Anzusetzen, so verdeutlicht der Bericht Muñoz', ist auf verschiedenen Ebenen:

- ✓ Struktur: Dies beinhaltet die Veränderung von strukturellen Gegebenheiten, die aktuell einem gleichberechtigten Zugang aller Kinder zu Bildung entgegenstehen
- ✓ Wissen/Können: Auf dieser Ebene gilt es, die Kompetenz der Lehrenden dahingehend zu stärken, in kinderrechtlich relevanter Weise im beruflichen Alltag tätig zu werden und tragfähige Beziehungen zu gestalten
- ✓ Haltung: Diese Ebene zielt auf die Ausbildung einer berufsethischen Grundhaltung von Lehrenden ab, die die Gewährleistung kinderrechtlicher

## Grundprinzipien als ein Kriterium professionellen pädagogischen Handelns identifiziert

In dieser Aufgliederung findet sich eine Nähe zu den Ebenen des Kompetenzbegriffes, wie sie Nieke (2013) beschreibt: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen bilden zunächst den Kontext einer jeden pädagogischen Situation – dieser Kontext wird in der obigen Aufstellung und im Rahmen der vorliegenden Arbeit mit dem Begriff *Struktur* belegt. Auch Liebel (2015) weist klar darauf hin, dass eine Betrachtung pädagogischen Handelns und pädagogischer Beziehungen ohne eine Berücksichtigung ihrer *strukturellen* Rahmenbedingungen unvollständig bleiben muss. Eine weitere von Nieke (2013) postulierte Ebene der Kompetenz ist die der Analyse: Auf der Basis des *Wissens* werden die Einflussfaktoren auf eine bestehende pädagogisch relevante Situation identifiziert und eine kompetente *Handlung* – die zentrale Ebene des Kompetenzbegriffes von Nieke – wird somit erst ermöglicht. Einfluss auf die eigentliche Handlung nehmen jedoch nicht nur die *Struktur* und das *Wissen* um die in einer pädagogischen Situation relevanten Mechanismen, sondern auch die *Haltung*, welche Nieke mit dem Begriff der ‘Selbstreflexion’ (ebd.: 21) belegt.

Auf *struktureller* Ebene beklagt Muñoz beispielsweise das Fehlen eines kohärenten Ansatzes zur Inklusion, der von einem kinderrechtlichen bzw. menschenrechtlichen Primat des Rechtes auf Bildung und des Rechtes auf Nicht-Diskriminierung ausgeht (Human Rights Council 2007). Weiterhin gilt, dass ein Schulsystem, das durch sozio-ökonomische Gegebenheiten segregierten Schülergruppen nur unzureichende Bildungserfolge ermöglicht, den in der KRK darlegten Kriterien eines Rechtes auf Bildung nicht genügt. Die Tatsache, dass nicht jedes Kind in Deutschland die Chance erhält, im Rahmen seiner Möglichkeiten und Fähigkeiten optimal gefördert zu werden, verletzt die Grundsätze des Rechtes auf Bildung, wie es allen Kindern und Jugendlichen gemäß Artikel 28 und 29 der Kinderrechtskonvention (KRK) (United Nations 1989) zugesichert ist.

Im Hinblick auf die Ebene des *Wissens* und *Handelns* stellt Krappmann (2014) fest, dass selbst Lehrende, die eine kinderrechtlich relevante Praxis aus einer entsprechenden *Haltung* heraus befürworten, oftmals die Übertragung dieser Überzeugung in eine entsprechende berufliche Praxis als problematisch empfinden.

Diese Beobachtung signalisiert Handlungsbedarf, um Lehrende durch die Vermittlung von *Wissen* und die Entwicklung von Kompetenzen dazu zu befähigen, in kinderrechtlich relevanter Weise tätig zu werden.

Wie kann auf bestehende Missstände und Problematiken adäquat reagiert werden? Wo gilt es anzusetzen? Welche Aspekte von *Struktur*, *Wissen*, *Handeln* und *Haltung* lassen sich wie beeinflussen und transformieren?

Da die universitäre Lehrendenbildung im Fokus dieser Arbeit steht, stellt sich für die theoretische Ausrichtung der vorliegenden Arbeit die grundsätzliche Frage, welche Kompetenzebenen innerhalb der universitären Lehrendenbildung beeinflussbar sind. Die *strukturelle* Reform des als bedenklich identifizierten dreigliedrigen Schulsystems (Human Rights Council 2007) beispielsweise ist eine Aufgabe, die außerhalb des Einflussbereiches einzelner Lehrender liegt und eine politische Debatte und eine Lösung auf *struktureller* Ebene erfordert, die weit über den Einflussbereich selbst der Universitäten als Stätten der Lehrendenbildung hinausgeht. Das direkte Ansetzen an der *strukturellen* Ebene erscheint somit aus dem Blickwinkel universitär realisierbarer Vorhaben als ungeeignet, da hier der mögliche Einfluss nur mittelbar und deshalb notwendigerweise begrenzt ist. Jedoch werden in einer Debatte um *strukturelle* Veränderungen Lehrende als Bildungsexperten durchaus beteiligt und aufgefordert sein, klare Stellung zu beziehen. Die *wissensbasierte* Reflexion des bestehenden Bildungssystems, das Infragestellen von aus kinderrechtlicher Sicht diskriminierenden Mechanismen sowie die Heranführung an eine kritische Betrachtung der eigenen Beteiligung an diesem *strukturellen* System stellt einen ersten Schritt in Richtung der Verortung der eigenen *Haltung* in dieser Debatte dar.

In Konsequenz erscheint es geboten und praktikabel, im Rahmen der vorliegenden Arbeit diejenigen Kompetenzebenen fokussiert in den Blick zu nehmen, welche ganz konkret dem Einflussbereich universitärer Lehre unterliegen. Popp (2004) sieht hier einen direkten Kausalzusammenhang zwischen pädagogischem *Fachwissen* und daraus resultierender pädagogischer *Handlungskompetenz*. Im Rahmen der Lehrendenbildung können dementsprechend Wissensinhalte einfließen, die unmittelbar Bezug auf kinderrechtliche Fragestellungen nehmen und kinderrechtlich relevante *Handlungskompetenz* generieren.

Wenn die Etablierung eines kinderrechtsbasierten Ansatzes im deutschen Schulsystem durch Einflussnahme auf die Lehrendenbildung mit Nachhaltigkeit erfolgen soll, so liegt es nahe, dieses Vorhaben mit der bereits bestehenden Reform der Lehrendenbildung durch die von der KMK entworfenen *Standards für die Lehrerbildung* (KMK 2004) wirksam zu verknüpfen. Diese Überlegung folgt zunächst der fundamentalen Bedeutung, die Muñoz (2007) der Etablierung von Lehrerbildungsstandards aus kinderrechtlicher Sicht zuschreibt. Im Sinne der Kompetenzorientierung werden *Wissen* und *Können* in den *Standards*<sup>1</sup> zu Kompetenzen verwoben. Die vorliegende Arbeit will in diesem Zusammenhang einen Beitrag leisten, indem sie konkrete Vorschläge zur Erreichung einer kinderrechtlichen Kompetenzstärkung bei Lehrenden entwickelt und aufzeigt, welche kinderrechtlichen Implikationen mit den bestehenden Kompetenzen bereits grundlegend verbunden sind.

Wie Ofenbach (2006) klar herausstellt, gelten gewisse Kompetenzen für alle Lehrenden, ungeachtet des von ihnen unterrichteten Faches oder des Alters der von ihnen unterrichteten SchülerInnen; auf diese bildungswissenschaftlichen Standards soll hier Bezug genommen werden. Wie Looser (2014) feststellt, sind Lehrende oftmals dem Selbstbild als ‘Unterrichtsexperten’ (ebd.: 122) verhaftet; die erzieherischen Aspekte des Berufs finden jedoch wenig Eingang in das berufliche Selbstverständnis. Eine Fokussierung eben dieser Aspekte im Rahmen einer vermehrt bildungswissenschaftlichen Ausrichtung der Ausbildung leitet sich aus der Überlegung her, dass Kinderrechte immer auch in (pädagogischer) Interaktion und Beziehung stattfinden und ausgehandelt werden (Liebel 2015; Prengel & Winklhofer 2014).

Diesem hier präferierten globalen Ansatz steht eine mögliche Betrachtung der Bildungsstandards einzelner Fächer hinsichtlich ihrer kinderrechtlichen Implikationen entgegen. Zu diesem Vorgehen lassen sich jedoch zwei Gegenargumente formulieren: Zum einen geht es eben darum, das von Looser (2014) prägnant skizzierte Unterrichtsexpertentum zu überwinden; Lehrende sollen sich nicht nur als

---

<sup>1</sup> Im Textverlauf wird der Titel des Dokuments *Standards für die Lehrerbildung* zu *Standards* verkürzt, wobei die kursive Schrift anzeigt, dass es sich hier um den verkürzten Dokumentennamen und nicht um die Verwendung des üblichen Wortes ‚Standard‘ handelt.

WissensvermittlerInnen, sondern auch als BeziehungsgestalterInnen in kinderrechtliche bedeutsamen Beziehungen wahrnehmen und definieren.

Zum anderen findet sich die Tendenz, die Umsetzung von kinderrechtlichen Inhalten in die vermehrte 'Zuständigkeit' bestimmter Fächer, klassischerweise des Faches Politik, zu überantworten. Kunze (2007) warnt dezidiert vor solchen fachimmanenten Lösungsansätzen, die vorschnell implementiert werden und so die Kernproblematik nur ungenügend in den Blick nehmen. Ein verbessertes Angebot an Menschenrechtsbildung in der Schule im Rahmen des Faches Politik, so Kunze, läuft Gefahr, lediglich als 'Modeerscheinung' (ebd.: 147) betrachtet und so von den Lehrenden als ProtagonistInnen des Bildungswandels nicht mit der notwendigen Nachhaltigkeit umgesetzt zu werden. Ein Beispiel einer solchen Initiative ist das 'Kompass'-Handbuch zur Menschenrechtsbildung, auf das die KMK in ihrer Erklärung zur KRK (2006) konkret Bezug nimmt. Solche – inhaltlich durchaus begrüßenswerte – Maßnahmen laufen jedoch zwangsläufig Gefahr, lediglich als weitere Innovationskampagne ad acta gelegt zu werden. Immerhin gehört es zur schulischen Realität, dass beständige Optimierungsabsichten an die Schule herangetragen werden – diese reichen von der Etablierung einer gesunden Esskultur (BMEL 2015) über die Ausbildung von digitalen Kompetenzen ('Schulen ans Netz', DBS 2015) bis hin zur Initiative 'Schule im Aufbruch' (SiA 2015), die für eine veränderte Lernkultur eintritt. Die vorliegende Arbeit hofft jedoch zu verdeutlichen, dass es sich bei der Etablierung kinderrechtlicher Grundsätze um eine viel grundlegendere Transformation handelt.

Aktuell relevante Bildungsinitiativen wie 'Bildung für Nachhaltige Entwicklung' (BNE) (Riß & Overwien 2011) treten für einen Ansatz ein, der den Bildungsbegriff im Sinne der Kinderrechtskonvention (KRK) weit fasst und dazu fächerübergreifendes Lernen und Synergieeffekte verschiedener Disziplinen bewusst nutzen will. Hier kann sich eine kinderrechtlich orientierte Bildung durchaus anschließen und die bereits etablierten Denk- und Handlungsstrukturen nutzen, um selbst über Fächergrenzen hinaus Bildungsprozesse zu beeinflussen.

Neuhoff (2009) plädiert in diesem Zusammenhang für einen umfassenden Ansatz und argumentiert für die Installierung eines Systems der 'Menschenrechtsbasierte(n) Bildung' (Neuhoff 2007: 91), in dem nicht nur formal-rechtlichen Vorgaben

entsprochen wird, sondern in dem auch Methodik und Didaktik sowie der Umgang von Lehrenden und Lernenden im schulischen Alltag von menschenrechtlichen Überzeugungen grundlegend geprägt sind.

Der programmatische Entwurf von Neuhoff weist Parallelen zu der aktuellen Diskussion der Demokratiepädagogik auf, wie sie Himmelmann (2004) und Edelstein (2009) umreißen: Demokratie soll nicht nur Lehrgegenstand und Lerninhalt sein, sondern soll sich konkret in schulischen Interaktionen und Habiti niederschlagen. Während das Vermitteln von Wissen um Demokratie im Sinne der ‘Demokratie als Regierungsform’ (Edelstein 2009: 7) naturgemäß im Fach Politik erfolgen kann, gilt es jedoch für die Realisierung einer ‘Erziehung zur Demokratie’ (Himmelmann 2004: 2), ‘Demokratie als Lebensform’ (Edelstein 2009: 7) zu verankern und so eine ‘Schule der Demokratie’ (ebd.: 8) zu etablieren.

Diese Überlegungen lassen sich auf den Themenkomplex Kinderrechte analog insofern übertragen, als eine Vermittlung theoretischen Wissens über Kinderrechte durchaus in einzelnen Fächern, beispielsweise im Sach- oder Politikunterricht, vermehrt erfolgen kann und soll. So ist das ‘Kompass’-Handbuch zur Menschenrechtsbildung gewiss eine lohnende Maßnahme, um das Wissen über Kinderrechte voranzutreiben. Ein globales Umdenken im Sinne einer ‘Schule der Kinderrechte’ wird somit jedoch nur rudimentär angestoßen.

Gelebte Kinderrechte vollziehen sich nur, wo Beziehungen existieren, die Kinderrechte wirksam werden lassen (Liebel 2015; Prengel & Winklhofer 2014) – wo insgesamt eine ‘kinderrechtliche Schulkultur’ – angelehnt an Himmelmanns (2004) Entwurf eines ‘demokratischen Schulklima(s)’ (ebd.: 15) – entstehen kann.

Diese Überlegung zeigt klar, dass die Etablierung kinderrechtlicher Kompetenzen auf eine breite, fächerunabhängige Basis zu stellen ist. Die Betrachtung der Bildungswissenschaften insgesamt stellt den globalen Charakter der angestrebten, kinderrechtlich bedeutsamen Kompetenzen deutlich in den Mittelpunkt. Die bereits existierenden Empfehlungen zu Standards für die einzelnen Fächer (KMK 2008) werden somit bewusst von der Betrachtung ausgenommen, um zunächst grundlegend die Kompetenzen aller Lehrenden, ungeachtet ihrer fachlichen Ausrichtung, in den Blick zu nehmen.

Obschon die *Standards* für beide Ausbildungsabschnitte (sowohl universitär als auch schulpraktisch) referiert werden, erfolgt weiterhin eine klare Ausrichtung und inhaltliche Beschränkung auf den universitären Ausbildungsteil als *ein* möglicher Ausgangspunkt für die Herbeiführung kinderrechtlich relevanter Kompetenzen bei (angehenden) Lehrenden. Wie Overwien (2013) verdeutlicht, fällt die Verantwortung für die Inhalte der schulpraktischen zweiten Ausbildungsphase über die Studienseminare in die Verantwortung der Länder. Eine Ausarbeitung, inwiefern kinderrechtlich bedeutsame Kompetenzen in der zweiten Ausbildungsphase integriert und aufgegriffen werden können, ist sicherlich lohnend und zielführend, übersteigt jedoch aufgrund der uneinheitlichen Regelungen der zweiten Ausbildungsphase innerhalb der 16 Bundesländer in ihrer Komplexität bei weitem den Rahmen der vorliegenden Arbeit.

Neben der Formulierung der *Standards für die Lehrerbildung* hat die KMK (2006) mit ihrem Bekenntnis zu der Bedeutung der Kinderrechtskonvention einen weiteren Schritt zu einer Realisierung der Kinderrechte im schulischen Kontext unternommen. Allerdings ist hier zu bemerken, dass in der Erklärung im Besonderen Artikel 28 und 29 als bildungsrelevant herausgegriffen werden. Wie die vorliegende Arbeit sich aufzuzeigen bemüht, sind jedoch nicht nur die nominell dem Bereich Bildung zugeordneten Artikel der Konvention für Lehrende relevant, sondern darüber hinaus sind wesentliche Aspekte und Leitgedanken der KRK für *alle* Bereiche des pädagogischen Handelns von immanenter Bedeutung. Wenn Edelstein (2009) aus demokratiepädagogischer Sicht die fehlende Erwähnung expliziter demokratiepädagogischer Kompetenzen im Rahmen der *Standards* bemängelt, so liegt es zunächst nahe, dieser Argumentation aus kinderrechtlicher Sicht zuzustimmen und das Fehlen kinderrechtlich relevanter Kompetenzen in ähnlicher Weise zu monieren.

Eine potenziell neu zu definierende ‘Kinderrechtskompetenz’ verschleiert jedoch die Kernprämisse der vorliegenden Arbeit, dass kinderrechtliche Fragestellungen allen anderen Kompetenzen bereits inhärent sind. Vor dem Hintergrund dieser Überzeugung zielt die Arbeit darauf ab, Aspekte zu identifizieren, die nicht *zusätzlich* zu, sondern *innerhalb* der von der KMK (2004) formulierten Kompetenzen zu einer Steigerung kinderrechtlich relevanten pädagogisch-professionellen *Handelns* im Sinne pädagogischen *Könnens* führen können. In diesem Zusammenhang greift der



von Hafeneger (2011) verwendete Begriff einer ‘Bindestrich-Pädagogik(...)’ (ebd.: 37): Kinderrechtsbasierte Bildung soll eben nicht als ein weiteres Innovationsbestreben im Rahmen anderer Ansätze zu einer Modeerscheinung im pädagogischen Bereich stilisiert werden; vielmehr geht es darum aufzuzeigen, wie eng alle Themengebiete der Bildung bereits aktuell mit kinderrechtlichen Fragestellungen verwoben sind.

Das Aufzeigen dieser Inhalte in Korrelation mit den bestehenden Kompetenzbereichen der KMK-*Standards* im Bereich Bildungswissenschaften bildet dementsprechend das Kernstück dieser Arbeit: Kapitel 7 identifiziert auf der Grundlage der in den *Standards für die Lehrerbildung* (KMK 2004) dargelegten Schwerpunktbereiche Impulse, die auf eine angestrebte Kompetenzsteigerung von Lehrenden abzielen.

Weiterhin ist als Referenzrahmen dieser Arbeit anzumerken, dass alle referierten Diskussionen und Problematiken durchaus im Rahmen der Bildungsforschung bereits belegt und diskutiert sind. Die innovative Idee dieser Arbeit besteht vielmehr darin, systematisch darzulegen, wo sich Anknüpfungspunkte zwischen den in den *Standards für die Lehrerbildung* dargestellten Kompetenzbereichen und kinderrechtlich bedeutsamen Fragestellungen und Diskussionen bieten, welche Artikel der KMK konkret Bezug auf diese Diskussionen nehmen und wie sich die Schwerpunktbereiche und Kompetenzen um kinderrechtliche Fragestellungen wirksam ergänzen lassen.

Wie bereits herausgestellt, geht es um ein radikales Umdenken im Sinne des Herstellens ‘entgegenkommende(r) Lebensformen’ (Himmelman 2004: 14), wie sie Himmelman in Anlehnung an Habermas für die Demokratiepädagogik fordert. Übertragen auf eine kinderrechtsrelevante schulische Praxis lässt sich diese Forderung dahingehend umdeuten, dass auch Kinderrechte eben dieser entgegenkommenden Lebensformen bedürfen. Es bedarf nicht zuletzt einer stringenten Diskussionsgrundlage, um auf breiter Ebene ein Umdenken bezüglich der *strukturellen* Handlungsmöglichkeiten und -beschränkungen und der darin stattfindenden Ausgestaltung pädagogischer Beziehungen anzuregen. Die Herausbildung und Kultivierung kinderrechtlich relevanter Kompetenzen bei Lehrenden ist ein erster Schritt zur Etablierung einer solchen Diskussionsgrundlage. Lehrende werden so für Problematiken sensibilisiert und an der Etablierung einer

Kultur beteiligt, in der die Gegebenheiten des aktuellen Schul- und Bildungswesens und dessen Habiti kritisch diskutiert und reflektiert werden können.

Kapitel 7 vorangestellt ist eine Diskussion der Vorgehensweise (Kapitel 2), ein Überblick über die bestehende Bildungslandschaft (Kapitel 3) sowie eine Beschreibung des Status Quo der Lehrendenbildung in der Bundesrepublik Deutschland (Kapitel 4). Obschon, wie oben argumentiert, ein direktes Ansetzen an strukturellen Gegebenheiten wenig sinnvoll erscheint, so ist das *Wissen* um die *Struktur* der bestehenden (Aus-)Bildungslandschaft essenziell: Nach Nieke (2013) beinhaltet jegliche Handlungskompetenz auch a priori die zuvor erfolgte Analyse der strukturellen Rahmenbedingungen der jeweiligen pädagogischen Situation. Kraler (2008) argumentiert ähnlich und verweist auf die Einbettung jeglicher Kompetenz in *strukturelle* Zusammenhänge. Eine Arbeit, die einen kleinen Beitrag zu einer Verbesserung der kinderrechtlich bedeutsamen Handlungskompetenz Lehrender leisten will, muss demnach auch die strukturellen Gegebenheiten zunächst darstellen, um in einem zweiten Schritt diese Wissensbestände zur Analyse der konkreten pädagogischen Situation verfügbar machen zu können.

Hilligus & Rinkens (2008) stellen die Bedeutung von europaweiten Veränderungen der Bildungslandschaft für die erhöhte Fokussierung von Kompetenzen in der Lehrendenbildung dar, beispielsweise im Rahmen des Bologna-Prozesses. Kapitel 5 stellt drei pädagogische Systeme aus dem europäischen Ausland vor, die aufgrund ihrer kinderrechtlichen Bedeutung ausgewählt wurden. An ihnen sollen *strukturelle*, aber auch *wissenstheoretische* und *haltungsbezogene* Besonderheiten aufgezeigt werden, die das jeweilige System in seiner kinderrechtlich bedeutsamen Ausprägung kennzeichnen. Die Erkenntnisse aus diesem Kapitel bilden eine weitere Blickschärfung im Hinblick auf die (Re)-Konzeption Pädagogischer Verantwortung (Kapitel 6), die den Aspekt der pädagogischen *Haltung* aus dem Blickwinkel der Kritischen Pädagogik fokussiert.

In Anlehnung an Nieke (2013) und Vogel (2002) beinhaltet jeder Kompetenzbegriff auch die Ebene der Selbstreflexion, auf der anhand ethisch-moralischer Überlegungen und der kritischen Einschätzung des eigenen beruflichen Handelns eine *Haltungsentscheidung* erfolgt. Aufbauend auf den Erkenntnissen des Exkurses in Kapitel 5 beinhaltet Kapitel 6 ein Plädoyer für die Generierung einer kinderrechtlich

relevanten *Haltung*. Diese soll dazu beitragen, unter Berücksichtigung der vorgetragenen *strukturellen* Gegebenheiten und der kinderrechtlich bedeutsamen *Wissensinhalte* für das bildungswissenschaftliche Studium im universitären Ausbildungsabschnitt kinderrechtlich relevantes Handeln zu einem Qualitätsmerkmal pädagogischer *Handlungskompetenz* zu erheben.

Die voranstehenden Kapitel bilden den Hintergrund, vor dem die einzelnen Ausbildungsschwerpunktbereiche der *Standards für die Lehrerbildung* hinsichtlich kinderrechtlich relevanter Diskussionen und Überlegungen untersucht werden (Kapitel 7). Ziel dieser Überlegungen ist die konkrete Formulierung klarer Vorgaben, die zu einer Steigerung der kinderrechtlichen Handlungskompetenz Lehrender beitragen. Diese Vorgaben werden in Kapitel 8 im Sinne eines Fazits auf die einzelnen Kompetenzen der *Standards für die Lehrerbildung* rückbezogen und mit diesen sowie mit aktuellen Diskussionen im Rahmen der Erziehungs- und Bildungswissenschaften verknüpft. Ziel ist die kinderrechtlich motivierte Ergänzung des Kompetenzkatalogs der *Standards für die Lehrerbildung*. Dieser kann bei der Ausgestaltung des bildungswissenschaftlichen Ausbildungsteils angehender Lehrender wirksam werden, um kinderrechtliche Potenziale auszuschöpfen und einen Beitrag zur Etablierung kinderrechtlich entgegenkommender Lebensformen in der Schule zu leisten.

Eingrenzend muss ausdrücklich betont werden, dass die Fokussierung auf die Rolle der Lehrenden in keiner Weise den Versuch darstellt, die Verantwortung für die notwendigen Veränderungsprozesse allein an die Lehrenden zu übertragen. Wie Geißler & Weber-Menges (2010) zu Recht herausstellen, würde dies eine unzureichende Problemsicht und einen verkürzten Lösungsansatz darstellen. Auch Muñoz (2007) weist in seinem Abschlussbericht klar darauf hin, dass die aufgezeigten Problemfelder teils ökonomisch-politischer Natur sind und dass eine Lösung derselben nicht in den alleinigen Zuständigkeitsbereich der Bildung fallen darf. Liebel (2015) sieht in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit einer grundlegenden strukturellen Veränderung der Schule, um kinderrechtlich wirksam werden zu können.

In dieser Arbeit soll vielmehr der Blick auf das Potenzial der Lehrenden gerichtet werden, aktiv an neuen Lösungsansätzen teilzuhaben, ein geschärftes

Problembewusstsein zu entwickeln, die eigene Position kritisch zu reflektieren, etablierte *Haltungen* sowie alltägliche *strukturelle* Abläufe zu problematisieren und in Frage zu stellen. Wie Stivers & Cramer (2009) sowie Dammer (2008) feststellen, sind von oben aufoktroierte Veränderungsprozesse selten nachhaltig erfolgreich; Dammer spricht hier von ‘Rationalisierungsphantasie(n)’ (ebd.: 6), die neoliberale Optimierungsmechanismen an die Schule herantragen. Vielmehr geht es um von der Basis initiierte Veränderungsprozesse, die das bestehende System in seiner *Struktur* von innen heraus reformieren und verbessern; diese bieten eine erhöhte Relevanz und Nachhaltigkeit. Aus der Warte der Demokratiepädagogik skizziert Himmelmann (2004): ‘(d)emokratische Klassenzimmer’ verbinden sich zu einem ‘demokratischen Schulklima’ (ebd.: 15) – ein bottom-up-Ansatz, der nachhaltig erfolgreich ist und bestehende Praxis transformieren kann.

Im Sinne Kritischer Pädagogik soll hier nicht einem Delegieren der Verantwortung das Wort geredet werden; vielmehr geht es darum, angehende Lehrende als wesentliche Bestandteile des Systems für dessen Ungerechtigkeiten und Fehlentwicklungen zu sensibilisieren und sie in einer kritischen Haltung zu bestärken, zu einer kinderrechtlichen Beziehungsgestaltung zu befähigen (Krappmann 2014; Prengel & Winklhofer 2014) und letztendlich Impulse zu geben, um das bestehende System in seinen *strukturellen* Hemmnissen kinderrechtlicher Entwicklungen zu überwinden. Zu dieser wünschenswerten Entwicklung will die vorliegende Arbeit einen bescheidenen Beitrag leisten.

‘THE EDUCATOR (...) HAS THE DUTY OF NOT BEING NEUTRAL.’  
(Bell, Gaventa & Peters 1990: 180).

## **2. ZUR VORGEHENSWEISE**

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine Literaturarbeit, die auf der Basis aktueller bildungspolitischer, pädagogischer und menschen- bzw. kinderrechtlicher Erkenntnisse einen Beitrag zu einer verbesserten Ausrichtung der Bildungswissenschaften an kinderrechtlichen Gesichtspunkten im Rahmen des universitären Ausbildungsabschnittes angehender Lehrender leisten will. Die in der Einführung herausgestellten Einflussgrößen von *Struktur*, *Wissen/Können* und *Haltung* bieten bei diesem Vorhaben Orientierungsmerkmale, anhand derer sich die

Betrachtung aufspannen lässt. Zugleich erfüllen sie die Funktion strukturierender Werkzeuge, um die einzelnen Elemente der vorliegenden Arbeit immer wieder auf diese Ausgangsgrößen rückzubeziehen und so eine ganzheitliche und in sich geschlossene Betrachtung herzustellen. Das folgende Methodenkapitel nimmt die einzelnen Kapitel und die zugrunde liegenden methodischen Überlegungen in den Blick.

Analog der eingangs vorgestellten Orientierungsgrößen *Struktur*, *Wissen/Können* und *Haltung* zielen die für Kapitel 3 wesentlichen Aspekte auf eine Darstellung der *Struktur* der Lehrendenbildung in der Bundesrepublik Deutschland ab, zum anderen darauf, die *Haltungen* der Lehrenden sowie der Lernenden als am System Partizipierende abzubilden und einer näheren Betrachtung zu unterziehen. Darüber hinaus erfolgt ein Einbezug der deutschen Reports an das CRC sowie der CO, die von Seiten des CRC an Deutschland formuliert wurden.

Zunächst ist es grundlegend wichtig, einen Überblick darüber zu gewinnen, wie das deutsche Schulsystem als primärer Ort des Lehrerhandelns und berufliches Einsatzfeld angehender Lehrender aktuell verfasst ist. Diese Betrachtung ist analog der einzelnen Schulabschnitte in Deutschland zunächst in eine *strukturelle* Betrachtung der Primar- und Sekundarbeschulung unterteilt. Hier ist schnell evident, dass es eine allgemeine Betrachtung des ‘deutschen’ Schulsystems so nicht geben kann; aufgrund des föderalistischen Bildungsprinzips der BRD muss hier eine Beschränkung dahingehend erfolgen, dass allgemeine Tendenzen und Übereinstimmungen herausgestellt werden, ohne dass dezidiert auf die verschiedenen Bundesländer und ihre Regelungen, beispielsweise zur Länge der Grundschulzeit, näher eingegangen werden kann.

Diese übergreifende Darstellung erfolgt in der Konsequenz der Forderung Muñoz’ (2007), vermehrt die allgemeinen und verbindenden Elemente in den Blick zu nehmen. Auch die CO (CRC 2014) nehmen auf den Aspekt des Föderalismus Bezug und sehen hier eine nicht unbedenkliche Ausgangslage für die Schaffung von Chancengleichheit. Grundlage für die Analyse sind deshalb vorwiegend Quellen, die sich auf die Gesamtheit des deutschen Bildungssystems beziehen. Stichpunktartig werden zudem Quellen einbezogen, die einzelne bildungspolitische Regelungen innerhalb einzelner Bundesländer konkreter darstellen. Im Sinne eines breiten

Überblicks in Kapitel 3 werden diese jedoch nicht dezidiert besprochen, sondern vielmehr in einem induktiven Analyseschritte zu generellen Aussagen verknüpft.

Neben der *strukturellen* Verfasstheit des Systems interessieren zudem Lehrende und Lernende und deren *Haltung* als dem System angehörende und unmittelbar am schulischen System partizipierende Elemente. Hier greifen Überlegungen zur systemischen Theorie: So bildet die *Struktur* des Bildungssystems den Handlungsrahmen, innerhalb dessen eine Gruppe von Erwachsenen als 'Lehrende' und eine Gruppe von Kindern als 'Lernende' auftritt, wobei das System als *strukturelle* Größe hier einen Rahmen schafft, der die Handlungen und wechselseitigen Beziehungen der Elemente zueinander sinnvoll einbettet (Stiewe 2002). Zugleich bestehen wechselseitige Einflussnahmen zwischen den Elementen und dem System, welches wiederum nicht ohne seine Elemente existieren kann; diese beeinflussen rückkoppelnd das System.

Die Betrachtung von Lehrenden und Lernenden in den jeweiligen Einzelkapiteln wird nochmals unterteilt in eine Betrachtung von Selbst- und Fremdwahrnehmung. Hier interessiert im Besonderen, welche Anforderungen von außen an die jeweilige Personengruppe herangetragen werden und wie diese mit den jeweiligen Anforderungen umgeht und die eigene Rolle ausdeutet. Aus kinderrechtlicher Sicht ist dies insofern bedeutsam, da die Zuschreibung von Rollen oftmals vermehrt an Kinder erfolgt. Zwar besteht hier immer auch ein Spielraum der Ausgestaltung, dennoch sehen Ittel & Raufelder (2008) in der Reduktion auf die Rolle des/der Lehrenden bzw. des/der Lernenden eine Verkürzung, die bestimmte Aspekte notwendigerweise nicht inkludiert. Wie Keller (2009) anmerkt, funktioniert dieses soziale Miteinander recht problemlos, sofern die Rollen analog der gesellschaftlichen und systemimmanenten Rollenerwartungen erfüllt und ausgedeutet werden. Insofern interessiert in den jeweiligen Unterkapiteln und der zugrunde liegenden Unterteilung in Fremd- und Selbstwahrnehmung besonders der Umgang mit Rollen und etwaige Diskrepanzen, die in diesem Zusammenhang entstehen.

Da im Rahmen dieser Arbeit Lehrerbildung nicht nur im deutschen, sondern auch im europäischen Zusammenhang in den Blick genommen wird, ist es ein weiteres methodisches Anliegen von Kapitel 3, hier ein Betrachtungselement über den deutschen Kontext hinaus einzuführen. Die kinderrechtliche Ausrichtung der

vorliegenden Arbeit legt hier eine Betrachtung von Dokumenten im Rahmen des Reporting-Mechanismus des CRC nahe. Das Reporting, wie es beispielsweise Simeunovic Frick (2011) beschreibt, sieht die Formulierung von turnusmäßigen Berichten der Mitgliedsstaaten der KRK an das CRC vor. Besonders bedeutsam ist hier die Einbeziehung nicht nur der Berichte der jeweiligen Landesregierungen, sondern die Mitarbeit von NGOs, und das Erstellen von ergänzenden Berichten ist ausdrücklich Teil des Reporting-Systems. Zielführend für die Auswahl der Betrachtung von Berichten an das CRC – sowohl von Seiten der Landesregierungen als auch der NGOs – und der von Seiten des CRC formulierten CO ist hier im Besonderen die Tatsache, dass diesen Dokumenten eine kinderrechtlich relevante Betrachtungsweise inhärent ist. Insofern ergänzen sie im Rahmen dieser Arbeit den Blick auf das deutsche Bildungssystem (Kapitel 3) und an anderer Stelle im Rahmen von Kapitel 5 die Vorstellung der Bildungssysteme der skandinavischen Länder und der Niederlande.

Kapitel 4 ist insofern als Ergänzung von Kapitel 3 zu verstehen, als hier der Aspekt des *Wissens/Könnens* sowie einer *Struktur*, die die Herstellung dieses *Wissens/Könnens* gewährleisten soll, näher analysiert wird. Nach der *strukturellen* Grundlegung und einer Vorstellung der am System teilnehmenden Personengruppen und ihren Haltungen steht nun im Mittelpunkt der Analyse, wie *Wissen/Können* von Lehrenden im Rahmen des bestehenden Ausbildungssystems strukturell hergestellt und gesichert wird. Hier gilt, ähnlich wie für Kapitel 3 bereits herausgestellt, dass auch in dieser Hinsicht erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern bestehen. Ähnlich wie für Kapitel 3 bereits formuliert, orientiert sich die Darstellung in Kapitel 4 deshalb auch primär an Erkenntnissen, die für die Lehrendenbildung allgemein zutreffend sind, und nimmt auf dementsprechende Quellen Bezug. Wie auch in Kapitel 3 werden Quellen aus den einzelnen Ländern induktiv zu verallgemeinernden Aussagen verbunden, um das methodische Ziel eines Gesamtüberblicks zu gewährleisten.

Kapitel 4 ist dahingehend aufgebaut, dass die Unterkapitel 4.1 und 4.2 formal-*strukturelle* Aspekte darstellen. Kapitel 4.1 beschreibt zunächst formale Grundzüge, wobei Quellen von besonderem Interesse sind, die auf diese formale *Struktur* der Ausbildung Bezug nehmen. 4.2 präzisiert diese Betrachtung, indem hier im

Besonderen die durch den Bologna-Prozess initiierten konsekutiven Ausbildungsmodelle erläutert werden. Diese Erläuterung wird ergänzt durch eine Erörterung von positiven und negativen Aspekten dieser Entwicklung, die wiederum auf das Kernthema dieser Arbeit – die Herstellung kinderrechtlicher Kompetenz im Rahmen der Bildungswissenschaften und die Generierung einer entsprechenden Grundhaltung – rückbezogen wird.

Kapitel 4.3 stellt im Anschluss daran die Kompetenzdiskussion im Rahmen der Lehrendenbildung in aller Kürze vor. Hier soll es nicht darum gehen, diese Diskussion in aller Bandbreite und in ihren relevanten Facetten ausführlich zu analysieren; vielmehr erfolgt dieser Überblick über die Entwicklung und Bedeutung von Kompetenzen im Rahmen der Lehrendenbildung, um die nachstehende Vorstellung der *Standards für die Lehrerbildung* (KMK 2004) als an Kompetenzen orientiertes Instrumentarium thematisch und bildungshistorisch einzubetten.

Kapitel 4.4 stellt vor diesem Hintergrund die *Standards für die Lehrerbildung* als ein kompetenzorientiertes Kerncurriculum vor, welches *Wissen/Können* anhand von 4 Kompetenzbereichen detailliert beschreibt. Die methodische Grundüberlegung ist hier, dass mit den *Standards* ein Instrumentarium vorliegt, das aufgrund der Selbstverpflichtung der Bundesländer zumindest im Rahmen der Bildungswissenschaften allgemeine Relevanz beanspruchen kann. Aufgrund der bereits angesprochenen, teilweise gravierenden Unterschiede im Rahmen der Lehrendenbildung bietet sich mit den *Standards* ein Zugang an, der zumindest theoretisch eine breite RezipientInnengruppe erreichen dürfte.

Dabei geht die vorliegende Arbeit nicht davon aus, dass eine tatsächliche und umfangreiche Umsetzung der festgesetzten *Standards* an allen Standorten der Lehrendenbildung in Deutschland aktuell erfolgt. Wie Reintjes (2007) darlegt, ist dies bereits in einer kleinen Stichprobenuntersuchung innerhalb eines Bundeslandes zu widerlegen. Auf das sehr divergente System der Lehrendenbildung für den gesamtdeutschen Raum projiziert, kann induktiv davon ausgegangen werden, dass eine Umsetzung allenfalls punktuell erfolgt.

Diese Tatsache stellt jedoch die *Standards* als Regelwerk nicht in Frage. Auch wenn diese noch sehr punktuell umgesetzt werden, bilden sie dennoch ein Instrumentarium, das die von Muñoz (2007) als bedenklich identifizierte Abgabe bildungspolitischer



Steuerung an die einzelnen Länder zumindest theoretisch überwindet. Als für alle Bundesländer gültiges Reglement bieten sie den notwendigen Anknüpfungspunkt, wenn es darum geht, kinderrechtliche Grundsätze und Kompetenzen auf eine breite Basis zu stellen.

Eine inhaltliche Beschränkung erfolgt in diesem Zusammenhang im Hinblick auf den universitären Ausbildungsteil, obschon die *Standards* Kompetenzen sowohl für den ersten als auch den zweiten, schulpraktischen Ausbildungsteil herausstellen. Zwar beinhaltet die Referendariatsphase einen nicht unerheblichen Zuwachs an professioneller Kompetenz, wie ihn Kunter et. al. (2011) aufgrund des im Referendariat stattfindenden Zusammentreffens von Lerninhalten mit praktischer Anwendung derselben vermuten. Zugleich besteht aber mit Blömeke (2002) der Vorbehalt, dass es sich hier vornehmlich um eine Phase des '(E)inüben(s)' (ebd.: 65) und des feinen Justierens bereits im Vorfeld grundlegender Kompetenzen handelt. Dies würde darauf hinweisen, dass eine Konzentration auf kinderrechtliche Inhalte an nur diesem Punkt bereits zu spät greifen würde. Zudem macht Sulimma (2012) darauf aufmerksam, dass ReferendarInnen oftmals dazu tendieren, die eigenen Meinungen und *Haltungen* denen der mit ihnen eng zusammenarbeitenden Lehrkräfte anzupassen. Der durch die Etablierung kinderrechtlicher Kompetenzen im Rahmen der Ausbildung erhoffte und angestrebte Innovationseffekt für das Schulsystem muss somit ansetzen, bevor die Referendariatsphase beginnt, um hier eine Transformation tradierter Haltungsmuster anzuregen.

Auch spielen rein praktische Erwägungen bei der methodischen Beschränkung auf den ersten Ausbildungsabschnitt eine Rolle. Wie bereits gezeigt, besteht selbst hinsichtlich der allgemein als verpflichtend anerkannten *Standards* im Rahmen universitärer Lehre und Ausbildung eine starke Divergenz. Diese muss sich zwangsläufig vergrößern, wenn im zweiten Ausbildungsausschnitt nicht nur Universitäten und Pädagogische Hochschulen, sondern auch Studienseminare und die Schulen selbst Einfluss auf die Ausbildung nehmen. Aufgrund der Tatsache, dass es schwerlich praktikabel erscheint, eine einvernehmliche Realisierung entsprechender kinderrechtlicher Kompetenzen unter Mitarbeit aller am Referendariat beteiligten Institutionen und Einrichtungen anstreben zu wollen, erfolgt die bereits angesprochene Beschränkung auf den universitären Ausbildungsteil.

Die Neuorganisation der Lehrendenbildung im Zuge des Bologna-Prozesses ist kein isoliertes deutsches Phänomen, sondern ein europaweiter Prozess der Umorientierung bisheriger Studiengänge im Hinblick auf die Schaffung eines 'europäischen Hochschulraums' (Brändle 2010: 17). Vor diesem Hintergrund stellt Kapitel 5 die Frage nach der Verfasstheit kinderrechtlich bedeutsamer Bildungsansätze und forscht hier anhand der Einflussgrößen von *Struktur*, *Wissen/Können* und *Haltung* nach Übereinstimmungen und Gegensätzen, die für die weitere Analyse im Rahmen dieser Arbeit von Bedeutung sind.

Zur Auswahl der vorgestellten Systeme in Kapitel 5 wird in der Einführung des Kapitels die UNICEF-Studie zum Wohlbefinden von Kindern in westlichen Industrieländern erwähnt (2013), die den ausschlaggebenden Impuls im Besonderen für den Einbezug der Niederlande in die exkursiv vergleichende Betrachtung gibt. Die Niederlande und die skandinavischen Länder<sup>2</sup> belegen hier die oberen Plätze im Gesamtvergleich; die Niederlande belegten bereits zu Beginn der 2000er Jahre einen der höheren Listenplätze und konnten ihre Wertung in der Studie von 2013 noch verbessern.

Im Rahmen dieser Arbeit ist zudem von besonderem Interesse, dass sich die Kinder in den Niederlanden selbst bei einer Befragung als die zufriedensten Kinder in Europa einschätzten, wie der im Report referierte 'Children's Life Satisfaction League Table (2009/2010)' (dt.: *Tabelle der Lebenszufriedenheit von Kindern*; UNICEF 2013: 39; *Übersetzung N.S.*) indiziert. Im Gegensatz zu den auf objektiven Datensammlungen und Indices basierenden Einschätzungen der einzelnen Dimensionen und des Gesamtrankings wird hier die Sichtweise der Kinder selbst in den Blick genommen. Auf diese aus kinderrechtlicher Sicht bedeutsame Tatsache macht der Report selbst aufmerksam (UNICEF 2013) und unterscheidet das Gesamtranking und seine Dimensionen auf der einen und die Befragung der Kinder auf der anderen Seite dahingehend, dass die Dimensionen gleichsam den Boden für das Wohlbefinden der Kinder schaffen, die Tabelle zum Wohlbefinden aber direkt den Ist-Zustand der Kinder eruiert. Dass beide durchaus divergieren, zeigt beispielsweise die positive Selbsteinschätzung der spanischen Kinder, die sich von dem schlechten Gesamtranking Spaniens abhebt.

---

<sup>2</sup> Mit Ausnahme von Dänemark, welches im Gesamtranking auf Platz 11 liegt. Aufgrund des in Kapitel 5.1 näher ausgeführten Argumentes bezüglich der relativen Homogenität des nordischen Raumes wurde Dänemark dennoch in die Betrachtung einbezogen.

Bei der Selbsteinschätzung der Kinder werden zahlreiche methodologische Problematiken wirksam, so beispielsweise die Frage, welchen Referenzrahmen die Kinder für sich festlegen, wenn sie nach dem ‘besten für sie möglichen Leben’ (engl.: *best possible life for me*; UNICEF 2013: 38; *Übersetzung N.S.*) befragt werden. Der in der Studie erwähnte kulturelle Bias ist zudem in der Rezeption der wissenschaftlichen Glücksforschung breit belegt, beispielsweise von Zelnik (2014): So ist es schwer möglich, insbesondere im interkulturellen Vergleich festzulegen, ob das subjektive Wohlbefinden aus resignierendem Annehmen von widrigen Umständen resultiert oder aus einer tatsächlichen Zufriedenheit mit den eigenen Lebensumständen. Trotz dieser methodologischen Einschränkungen trägt die positive Einschätzung des eigenen Wohlbefindens der niederländischen Kinder dazu bei, dass die Niederlande in die vergleichende Betrachtung aufgenommen werden. Dies erfolgt zum einen aus einer kinderrechtlich motivierten Sicht heraus, die die direkte Befragung und das Einbeziehen der Kinder als kompetente ExpertInnen des eigenen Lebens ausdrücklich begrüßt. Zum anderen korreliert die positive Selbsteinschätzung mit dem positiven Ranking der Dimensionen des Wohlbefindens, die sich aus der Datenlage ableitet. Insofern tragen beide dazu bei, dass die Niederlande Eingang in die Betrachtung finden.

Generell erfolgt die Exploration der verschiedenen vorgestellten Systeme unter der Einschränkung, dass es sich hier lediglich um einen sehr weiten Überblick über Leitprinzipien und andere Aspekte der jeweiligen vorgestellten Systeme handelt.

Einschränkend ist zunächst, dass nur englischsprachige (und vereinzelt deutschsprachige) Dokumente zum Vergleich herangezogen werden konnten. Zwar sind Informationen wie die Wege der Lehrerbildung unmittelbar in englischer Sprache verfügbar, viele der anderen Einschätzungen, beispielsweise die Analyse der nordischen Einstellungen zu Kindheit, sind jedoch nur mittelbar zugänglich und beinhalten deshalb auch immer eine Ebene der Vorinterpretation, die bereits als Bias die Sichtweise des bzw. der Analysierenden spiegelt (Bickel 2004). So ist beispielsweise denkbar, dass negativer Bias dahingehend entsteht, dass sich Forschende mit den eigenen gesellschaftlichen Gegebenheiten besonders kritisch auseinandersetzen. Im Umkehrschluss ist jedoch auch das Gegenteil plausibel: Forschende betrachten den eigenen gesellschaftlichen Zusammenhang implizit positiv

und stellen so Sachverhalte verallgemeinernd positiv dar. Ansätze zeigen sich beispielsweise in Kapitel 5, wo einige Quellen sehr positiv von Bi- und Multilingualität berichten und so eine breite gesellschaftliche Akzeptanz signalisieren, die erst durch die gesonderte Betrachtung einzelner Studien zu Diskriminierung wieder relativiert wird.

In beiden Fällen können Mechanismen des Diskurses nach Foucault wirksam werden (Keller 2001): Forschende als Mitglieder der Gesellschaft sind Teil einer diskursiv generierten Wirklichkeit und bilden in ihren Arbeiten diese Wirklichkeit ab. Konstituiert ein aktuell geführter Diskurs beispielsweise die skandinavische Gesellschaft als besonders offen und vorurteilsfrei, so kann sich dies in verallgemeinernden Einschätzungen niederschlagen, ohne dass diese Realität tatsächlich für alle Mitglieder der Gesellschaft konkret zutrifft. Das Hinzuziehen mehrerer Quellen, teilweise auch von Quellen, die nicht aus dem jeweiligen gesellschaftlichen Zusammenhang stammen und so einen 'Blick von außen' bieten, soll hier ein gewisses Maß an Objektivität sicherstellen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die referierten Prinzipien oder Grundgedanken unkritisch übernommen werden; eine dezidierte Diskussion der einzelnen Punkte geht jedoch über den Rahmen der vorliegenden Arbeit hinaus und verfehlt außerdem das Ziel eines breiten, vergleichsweisen Überblicks.

Weiterhin muss der Begriff des Vergleichs in diesem Zusammenhang methodisch relativiert und präzisiert werden. Die Erstellung valider internationaler Vergleichsstudien im Bereich der Pädagogik ist in der Fachliteratur als problematisch dokumentiert. Tamassia & Adams (2009) machen darauf aufmerksam, dass bei einer Eruiierung von Einstellungen oder Prinzipien generell das Problem auftritt, wie der jeweilige Begriff im kulturellen und sozialen Kontext der jeweiligen Länder verstanden wird. Selbst Definitionen sind nur bedingt hilfreich, da es letztendlich sehr schwierig ist sicherzustellen, dass die Begriffe 'Partizipation' oder 'Kindzentriertheit' in den betrachteten Kontexten in einer Art verstanden werden, die einen direkten Vergleich ermöglicht. Dies gilt im Besonderen, da Quellen referiert werden, die die gesuchten Begriffe bereits originär verwenden.

Relativierend muss außerdem erwähnt werden, dass hier keine Vergleichsstudie im Sinne einer Prüfung vorgegebener Indices für jedes System erfolgt. So kann im

Rahmen einer eigentlichen Vergleichsstudie beispielsweise die Kindzentriertheit in den Niederlanden dezidiert dargestellt und nachgewiesen werden, da sie ein Item auf einer Liste von Vergleichselementen darstellt, die konkret durch Forschung belegt werden. Das Fehlen einer expliziten Quelle, die die Kindzentriertheit in den Niederlanden belegt, zeigt im Rahmen des hier dargelegten, überblicksartigen und exkursiven Vergleichs jedoch nicht, dass generell in den Niederlanden keine Kindzentriertheit zu verzeichnen ist.

Eine weitere Schwierigkeit bildet die Vergleichbarkeit der Systeme selbst, da in jedem Zusammenhang andere sozio-ökonomische, kulturelle und politische Faktoren wirksam werden. Die Schwierigkeit eines Vergleichs vieler heterogener Variablen im Zuge internationaler Vergleichsstudien in der Pädagogik und Bildungsforschung betont beispielsweise Kyvik (2009). Die hier vorgestellten Systeme sind a priori insofern nicht analog vergleichbar, als zwei nationale einem anfänglich geographisch sehr begrenzten Modell gegenübergestellt werden. Auch ist die Entstehungsgeschichte von *Reggio Emilia* eine völlig andere insofern, als hier eine lokalisierte Bewegung entstand, die eine Verbesserung der Früh- und Vorschulerziehung in der Region zum Ziel hatte. Diese Beschränkung auf den Elementarbereich ist ein weiterer Aspekt, der eine Vergleichbarkeit der Systeme erschwert. Zu beachten ist hier jedoch, dass es sich bei dem vorgestellten Vergleich lediglich um Impulse handelt. Eine Studie, die den Anspruch der Vergleichbarkeit erhebt, gestaltet sich schon zwischen zwei Systemen als schwierig; ein dreidimensionaler Vergleich geht weit über den Rahmen dieser Arbeit hinaus und ist auch nicht Fokus der Diskussion.

Im Rahmen von Kapitel 5 geht es eingedenk der vorgetragenen Einschränkungen um einen Überblick, welcher Impulse für die sich anschließende kinderrechtliche Diskussion der *Standards für die Lehrerbildung* (KMK 2004) liefern soll. Die tabellarische Darstellung in Abb. 7 soll analog keine direkte Vergleichbarkeit der Items suggerieren, sondern vielmehr den Überblick über die besprochenen Aspekte für die abschließende Diskussion erleichtern.

Kapitel 6 greift den im Bildungssystemvergleich in Kapitel 5 als zentral identifizierten Aspekt der *Haltung* auf. Im Zentrum dieses Kapitels steht die Überlegung, welche Faktoren – über die Existenz rechtlich mehr oder weniger

bindender *Standards* hinaus – Einfluss auf die Ausbildung entsprechender Kompetenzen bei Lehrenden nehmen. Angesetzt wird mit dem Konstrukt der Pädagogischen Verantwortung, das zunächst in seinen Facetten beschrieben und in einem zweiten Schritt unter Berücksichtigung von kinderrechtlich bedeutsamen Impulsen Kritischer Pädagogik weiter verfestigt wird.

Leitfrage für die Überlegungen in Kapitel 6 ist, welche Antworten die Kritische Pädagogik als ein kinderrechtlich relevanter Ansatz für die Betrachtung der einzelnen Spannungsfelder aus der Sicht Pädagogischer Verantwortung bietet. Dabei werden im Besonderen die Themenfelder 'Bildungsziele' (6.3), 'Schulkultur und Autorität' (6.4), 'Diskriminierungsverbot' (6.5) sowie 'Partizipation' (6.6) zusammengefasst und aus dem Blickwinkel Pädagogischer Verantwortung und Kritischer Pädagogik erneut beleuchtet. Hier ist es ein methodisches Anliegen, das Konstrukt der Pädagogischen Verantwortung zunächst auf die Frage zu fokussieren, welche Ziele Bildung grundsätzlich verfolgen soll. Erweiternd geht die Analyse in den folgenden Kapiteln auf Mechanismen ein, die auf die Realisierung dieser Bildungsziele konkret Einfluss nehmen: Beispielsweise geht es hier um die Überlegung, welche Einstellung zu Autorität aus der Sicht kritischer Pädagogischer Verantwortung zu präferieren ist oder wie sich das Diskriminierungsverbot konkret in schulische und unterrichtliche Praxis und eine die Praxis umrahmende pädagogische Haltung übertragen lässt. Die für die Betrachtung ausgewählten Themenfelder nehmen dabei auf thematische Aspekte Bezug, die – wie Kapitel 7 im Anschluss noch detaillierter beleuchtet – oftmals Dilemmata und Konfliktpotenzial beinhalten. Ziel dieser Betrachtung ist es, einen Impetus für die Realisierung kinderrechtlich bedeutsamer Kompetenzen zu generieren, der über die Vorgaben der *Standards* hinausgeht.

Nach der einführenden Betrachtung der pädagogischen *Haltung* und der Verortung von kinderrechtlich relevanter Pädagogischer Verantwortung im Rahmen der Kritischen Pädagogik nimmt Kapitel 7 die Ebenen des *Wissens/Könnens*, aber auch die kinderrechtlich bedeutsamen Konsequenzen des strukturellen Status Quo in den Blick. Als Kernstück der vorliegenden Arbeit hat es die Generierung von Impulsen zum Ziel, die in Kapitel 8 in die ergänzenden Formulierungen der Kompetenzen einfließen. Aus methodischer Sicht ist hier wichtig zu erwähnen, dass die Analyse in Kapitel 7 sich nicht primär an den Kompetenzen selbst orientiert, sondern zunächst eine breitere Perspektive einnimmt, indem die einzelnen in den *Standards* erwähnten

Schwerpunktbereiche der Ausbildung hinsichtlich ihrer kinderrechtlichen Implikationen betrachtet und diskutiert werden.

Methodisch denkbar wäre gleichermaßen ein sukzessives Bearbeiten der jeweiligen Kompetenzen in den einzelnen Kompetenzbereichen mit dem Ziel, die dort zu findenden Formulierungen aus kinderrechtlicher Sicht inhaltlich zu ergänzen. Ein solches Vorgehen ließe jedoch außer acht, dass die einzelnen Kompetenzen mehrere Facetten beinhalten, die in einem solchen Vorgehen nur schwer in ihrer Komplexität abzubilden sind. Diese Komplexität zeigt sich erst, wenn die Ausbildungsschwerpunkte hinsichtlich ihres Bezugs zu den Kompetenzen aufgeschlüsselt betrachtet werden, wie Abbildung 1 verdeutlicht: So speisen sich Kompetenz 1 und die dort zu findenden Kompetenzformulierungen nicht nur aus Überlegungen bezüglich der ‚Begründung von Bildung‘, sondern greifen Aspekte der verschiedenen Schwerpunkte auf und verdichten diese zu Kompetenzformulierungen. Dieses Vorgehen ist deshalb zielführend und methodisch richtungsweisend für Kapitel 7, das sich auf die Analyse der einzelnen Ausbildungsschwerpunkte und eine damit verbundene Diskussion aktueller Problematiken und Spannungsfelder konzentriert. Diese bilden die Basis für die sich in Kapitel 8 anschließende Verdichtung der Inhalte zu ergänzenden Formulierungen der Kompetenzen.

Als einzige Schwerpunktbereiche sind die Aspekte ‚Didaktik und Methodik‘ sowie ‚Diagnostik, Beurteilung und Beratung‘ von der Betrachtung ausgeklammert. Dies geschieht unter Berücksichtigung folgender Überlegung: Bei beiden Schwerpunktbereichen finden sich sowohl inhaltliche als auch methodische Überschneidungen mit den einzelnen Fächern, die die angehenden Lehrenden studieren: Beispielsweise sind eine Leistungsbeurteilung in Mathematik und die Leistungsbeurteilung in einem sprachlichen oder sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfach zunächst nicht ohne Weiteres zu vergleichen, da sich hier die Kerncurricula der Fächer und die den Fächern inhärenten Leistungsmerkmale für Lernende stark unterscheiden. Dies ist auch der Fall, wenn es um den Schwerpunkt ‚Didaktik und Methodik‘ geht: Die Fachdidaktiken der einzelnen Fächer unterscheiden sich prinzipiell, obschon es gemeinsame Faktoren und Prinzipien gibt, beispielsweise die Frage nach einer grundsätzlichen Kompetenzorientierung oder danach, welchen Stellenwert informelle und außerschulische Lernprozesse im Rahmen schulischen Lernens einnehmen.

Die alle Fächer transzendierenden Problematiken hinsichtlich 'Didaktik und Methodik' sowie 'Diagnostik, Beurteilung und Beratung' werden im Zusammenhang mit anderen Schwerpunktbereichen im Rahmen dieser Arbeit ausführlich aufgegriffen und bearbeitet. So erfolgt beispielsweise eine Problematisierung des Umgangs mit Macht und Autorität in der Gestaltung von Lernsituationen. Aus kinderrechtlicher Sicht bedenkliche, diskriminierende Effekte der Leistungsbeurteilung finden ebenfalls Eingang in Analyse und Betrachtung.



<b>Ausbildungsschwerpunkte als strukturelle Orientierungshilfe in Kapitel 7</b>	<b>Kompetenzbereich 'Unterrichten'</b>	<b>Kompetenzbereich 'Erziehen'</b>	<b>Kompetenzbereich 'Beurteilen und Bewerten'</b>	<b>Kompetenzbereich 'Innovieren'</b>
'Begründung von Bildung'	Kompetenz 1	Kompetenz 4 Kompetenz 5 Kompetenz 6		Kompetenz 9
'Beruf und Rolle des Lehrers'	Kompetenz 2 Kompetenz 3	Kompetenz 4 Kompetenz 5 Kompetenz 6	Kompetenz 7 Kompetenz 8	
'Lernen, Entwicklung und Sozialisation'	Kompetenz 1 Kompetenz 2 Kompetenz 3	Kompetenz 4 Kompetenz 6		
'Leistungs- und Lernmotivation'	Kompetenz 1 Kompetenz 2 Kompetenz 3	Kompetenz 4 Kompetenz 6	Kompetenz 7 Kompetenz 8	
'Differenzierung, Integration und Förderung'	Kompetenz 1 Kompetenz 2	Kompetenz 4 Kompetenz 5 Kompetenz 6	Kompetenz 7 Kompetenz 8	
'Kommunikation, Interaktion und Konfliktbewältigung'	Kompetenz 1 Kompetenz 2 Kompetenz 3	Kompetenz 5 Kompetenz 6		
'Medienbildung'	Kompetenz 1 Kompetenz 2 Kompetenz 3	Kompetenz 5		Kompetenz 10
'Schulentwicklung'				Kompetenz 10 Kompetenz 11
'Bildungsforschung'	Kompetenz 1	Kompetenz 4		Kompetenz 11

**Abbildung 1:** Aufschlüsselung der Ausbildungsschwerpunkte anhand von Kompetenzen

Methodisch relevant ist zudem die Ausgangsüberlegung, dass die vorgestellten Problematiken und Spannungsfelder bereits ausführlich dokumentiert und in der Fachliteratur besprochen sowie durch empirische Forschung gut belegt sind. In diesem Zusammenhang ist von grundlegender Wichtigkeit, dass die vorliegende Arbeit ihren Innovationsaspekt nicht in der Vorstellung dieser Aspekte, sondern in der stringenten Verbindung dieser Problembereiche mit den in den *Standards* formulierten Kompetenzen sieht, die schlussendlich zu den in Kapitel 8 vorgestellten Ergänzungen der einzelnen Kompetenzformulierungen führt.

Kapitel 8 nimmt seinen Ausgang in den in Kapitel 6 und 7 erarbeiteten Impulsen und verbindet diese mit den Formulierungen der Kompetenzen im Rahmen der *Standards*. Wie auch die Einleitung von Kapitel 8 nochmals verdeutlicht und Abbildung 1 zudem weiter veranschaulicht, fließen Aspekte aus der Diskussion mehrerer Spannungsfelder und Problematiken in die Ergänzungen der einzelnen Formulierungen ein. Dabei ist zu beachten, dass hier nicht nur neue Unterpunkte hinzugefügt werden, sondern bestehende Punkte in ihren Formulierungen hinsichtlich kinderrechtlicher Aspekte präzisiert und ergänzt werden.

Hier ist zu beachten, dass diese Ausführungen keinesfalls suggerieren sollen, dass die vorgenommenen inhaltlichen Präzisierungen und Ergänzungen nicht an einzelnen Hochschulstandorten bereits breiten Eingang in eine auf Kompetenzbildung ausgerichtete Lehrendenbildung finden. Nicht grundlos relativiert Muñoz (2007) das Bild des PISA-Schocks dahingehend, dass viele der herausgestellten Problematiken bereits innerhalb der pädagogischen Forschung weitgehend rezipiert und keinesfalls unbekannt waren. Ziel der hier vorgeschlagenen Erweiterungen der Kompetenzen aus kinderrechtlicher Sicht ist es aber, eine nur punktuelle Fokussierung zu überwinden und einen Beitrag zu einer Konzeptualisierung der Lehrendenbildung zu leisten, die kinderrechtliche Belange nicht zu einem Teilaspekt degradiert, sondern klar kinderrechtliche Aspekte als Fundament und Impetus der eigenen Tätigkeit konzipiert.

Dieser Gedanke beeinflusst zudem die Form der hier vorgeschlagenen Erweiterung. Denkbar wäre auch der Ansatz, den in den *Standards* dargelegten Katalog an Kompetenzen um eine weitere 'Kinderrechtskompetenz' zu ergänzen – diese

Überlegung wird in der Einleitung von Kapitel 8 erneut aufgegriffen. Tatsächlich, so der methodische Einwand, steht eine solche Konzeption dem Impetus der vorliegenden Arbeit dahingehend entgegen, dass gezeigt werden soll, dass Kinderrechte mit der Ausgestaltung aller Kompetenzen eng verflochten sind. So soll es nicht einzelnen angehenden Lehrenden mit der entsprechenden kinderrechtlichen Gesinnung vorbehalten bleiben, kinderrechtliche Belange im System Schule zu etablieren und entsprechende Veränderungen mit zu gestalten, wo etablierte Praktiken kinderrechtlichen Prinzipien entgegenstehen. Vielmehr soll die hier gewählte Darstellungsmethodik nochmals verdeutlichen, dass eine Tätigkeit von Lehrenden ohne einen Bezug auf Kinderrechte schlichtweg nicht existiert.

### **3. DIE SCHULISCHE BILDUNGSLANDSCHAFT IN DEUTSCHLAND: EINE BESTANDSAUFNAHME**

Das folgende Kapitel bietet als thematischen Einstieg einen Überblick über die bildungspolitischen und schulpädagogischen Gegebenheiten, die aktuell das deutsche Bildungssystem charakterisieren und prägen. Im Aufbau des Kapitels findet sich eine Anlehnung an die Kriterien, die auch in der Darstellung der exkursiv betrachteten ausländischen Schul- und Bildungssysteme in Kapitel 5 verwendet werden: So erklärt Kapitel 3.1 die Grundlagen des deutschen Bildungssystems und stellt die Primarschule sowie einige pädagogische Grundsätze dar. Darauf aufbauend gibt Kapitel 3.2 einen Überblick über die Institutionen der höheren Bildung und den Übergang zwischen Primar- und Sekundarbeschulung. Der Aspekt der Prinzipien, die der deutschen Bildungspolitik und Schullandschaft zugrundeliegen, wird in Kapitel 3.3. ergänzt um die Darstellung aktueller Herausforderungen und Kontroversen; Kapitel 3.4 und 3.5 untersuchen die gesellschaftlichen Rollenvorstellungen und Leitbilder bezüglich Lehrenden und Lernenden. Kapitel 3.6 stellt die Darstellung des Bildungssystems in Deutschland im Spiegel der Berichte an das CRC im Rahmen des in der KRK verankerten Reporting-Systems heraus, während Kapitel 3.7 die Reaktion des CRC in der Form der *Concluding Observations* (CO) in Bezug auf die vorgelegten Berichte umreißt.

In Anlehnung an die einleitend eingeführten Ebenen von Struktur, Wissen und Haltungen lassen sich die nachfolgenden Kapitel wie folgt zuordnen: Kapitel 3.1, 3.2 und 3.3. widmen sich der *Struktur* der Bildungslandschaft. Kapitel 3.4 und 3.5 eruieren die *Haltungen* der am Bildungssystem beteiligten Personengruppen und stellen deren Selbst- und Fremdverständnis dar. Ergänzend spiegeln Kapitel 3.6 und 3.7 den Eigen- und Fremdblick auf bestehende Problematiken und Missstände im Rahmen des kinderrechtlichen *Reporting-Systems*.

Die in diesem Kapitel nicht berücksichtigten, kinderrechtlich bedeutsamen Themenkomplexe Inklusion, Demokratie & Partizipation, Sprache, Bi- und Multilingualität werden im Rahmen von Kapitel 7 ausführlich bearbeitet, während die Darstellung der Lehrendenausbildung in Kapitel 4 im Detail erfolgt.

### **3.1 Grundlagen und Primarbeschulung**

Das föderalistische Grundprinzip der Bundesrepublik Deutschland, das qua des Konzeptes der 'Kulturhoheit der Länder' (Krause 2008: 17) bildungs- und schulpolitische Entscheidungsprozesse in den Verantwortungsbereich der einzelnen Bundesländer überträgt, ist nicht nur prägend für die Struktur des deutschen Bildungssystems, sondern auch, wie Gomolla (2005) darstellt, nicht unumstritten und Quelle einiger grundlegender Problematiken.

Trotz der Länderhoheit im Bereich der Bildung bestehen im Besonderen im Elementar- und Primarschulbereich Übereinstimmungen struktureller Art: Ersterer deckt in allen Bundesländer die Betreuung von Kindern ab, die noch nicht der Schulpflicht unterliegen. Angebote der Tagespflege, Hortbetreuung und Kindergartenbetreuung stehen in diesem Bereich zur Verfügung. Die politische Auseinandersetzung bezüglich des rechtlichen Anspruches auf einen Kindergartenplatz für jedes Kind ab 3 Jahren illustriert prägnant die Auswirkungen des föderalistischen Grundprinzips auf Entscheidungen im Bildungsbereich: Wie von Hehl (2011) beschreibt, standen der Verankerung des Rechtes auf einen Kindergartenplatz im Kinder- und Jugendhilfegesetz 1990 die 'massive(n) Vorbehalte' (ebd.: 149) einiger Länder entgegen. Das so entstandene bildungspolitische Dilemma wurde umgangen, indem der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz als Anliegen der Familienpolitik umformuliert wurde, die in der Hoheit des Bundes liegt.

Dem Elementarbereich schließt sich die Primarschule an, die mehrheitlich 4 Schuljahre umfasst (Gomolla 2005). Parallel existieren in einigen Bundesländern Modelle, die die Grundschulzeit auf 6 Schuljahre ausdehnen; oftmals werden diese letzten Schuljahre als Orientierungsstufe bzw. Förderstufe konzipiert (BMBF 2012a). Schulen in privater Trägerschaft, beispielsweise konfessionelle Schulen, ergänzen das Angebot an staatlichen Schulen; den Ausbau der Schullandschaft und die Förderung freier Trägerschaft sind Ziele, die das BMBF in seinem vierten Bildungsbericht (2012a) als wegweisend identifiziert.

Trotz erhöhter Bemühungen, im Besonderen im Zuge der UN-Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (United Nations 2006) inklusive Beschulung und sonderpädagogische Förderung auszuweiten, wird in allen Bundesländern immer noch die Mehrheit von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Förderschulen betreut, die laut BMBF (2012a) oftmals den gesamten Primar- und Sekundarbereich abdecken und die Lernenden an verschiedene Bildungsabschlüsse im Sekundarbereich I und II heranführen. Die Zahlen der Jahre 2010 und 2012 (BMBF 2012a: 79) verzeichnen zwar in allen Bundesländern einen Anstieg der inklusiven Beschulung in Regelschulen; lediglich in Bremen und Berlin existiert jedoch ein vergleichsweise ausgewogenes Verhältnis zwischen inklusiver und segregierter Beschulung in Förderschulen. Hier, so BMBF (2012a), besteht erhöhter Handlungsbedarf im Zuge der UN-Konvention und der damit verbundenen Auflagen zur Anbahnung eines inklusiven Schulsystems.

Mit dem Ausbau von Ganztagschulen identifiziert das BMBF einen dritten Entwicklungsbereich im deutschen Bildungssystem. Kressl (2006) stellt den Zusammenhang zwischen Ganztagsbeschulung und erhöhter Chancengleichheit im Bildungssystem her: Durch den Aufbau von Ganztagschulen wird im Besonderen Aspekten der Kinderarmut entgegengewirkt; Lernende erhalten einen Rahmen, welcher es ihnen ermöglicht, im Rahmen der Institution Schule auch informell zu lernen sowie Hausaufgaben unter Mithilfe geschulten pädagogischen Personals auszuführen.

Im Zuge der Erkenntnisse internationaler Leistungsvergleiche ist die mangelnde Chancengleichheit im deutschen Bildungssystem vielfach rezipiert und diskutiert worden (beispielsweise Fischer 2007; Auernheimer 2007). Tillmann (2011) ergänzt

diese Erkenntnis um die Perspektive der Eltern: Innerhalb einer Stichprobenbefragung gaben 45% der befragten Eltern an, das Bildungssystem als ungerecht einzustufen. Lotz & Feldhaus (2013) benennen im Besonderen die Korrelation von sozialer Herkunft und Bildungserfolg als bedenklich und identifizieren die Übergänge zwischen Primar- und Sekundarbereich I sowie zwischen Sekundarstufe I und II als prägnant für Prozesse, die innerhalb des Schulsystems selektiv wirksam werden und zu Disparitäten im Bereich von Bildungschancen und -erfolg führen.

Obschon sich die fatale Verknüpfung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg in allen Bundesländern manifestiert, ist es aufgrund der Länderhoheit der Bildung nur bedingt möglich, Steuerungsmechanismen einzuführen, die auf gesamtdeutscher Ebene mehr Bildungsgerechtigkeit herstellen sollen. Hier zeigt sich die Oszillation zwischen De- und Zentralisierungsprozessen, die Berkemeyer (2010) als typisch für die deutsche Bildungslandschaft beschreibt. Berkemeyer betrachtet hier die Entwicklung der Einzelschulen als wesentliches bildungspolitisches Steuerungselement, sieht diese jedoch auch in ein vielfältiges Beziehungsgeflecht mit verschiedenen Instanzen eingebunden und so keineswegs autark.

Allmendinger (2012) steht dem föderalistischen Grundprinzip ähnlich skeptisch gegenüber, argumentiert jedoch grundsätzlich anders: Im Gegensatz zur freien Wirtschaft, in der Unterschiede und Standortvorteile Qualität durch Wettbewerb befördern, bietet die plurale, föderalistische Bildungslandschaft keine Anreize zur Steigerung von Qualität, da es sich bei den 'KundInnen' des Systems – Lernenden und ihren Familien – nicht um individuell mobile Leistungsnehmer handelt. Lernende und ihre Familien sind nur sehr bedingt in der Lage, frei unter verschiedenen Bildungsangeboten auszuwählen oder einzelnen Bildungseinrichtungen ihr Vertrauen zu entziehen, da vor Ort jeweils nur eine sehr begrenzte Anzahl von Bildungseinrichtungen zur Verfügung steht. Brenner (2006) argumentiert hier ähnlich und spricht von der 'Gnade des richtigen Geburtsortes' (ebd.: 36), um tatsächlich eine viable Auswahl an schulischen Möglichkeiten vor Ort vorzufinden.

Vorteile des föderalistischen Prinzips, so Hippe (2010), bestehen in der Adaption an den kulturellen, sozialen und ökonomischen Status Quo in den einzelnen Ländern und Regionen: So ist es den Landesregierungen besser möglich, auf strukturelle Unterschiede flexibel zu reagieren und Schulen in der Generierung individueller

Lösungsansätze zu unterstützen, als dies durch eine Bildungspolitik auf Bundesebene möglich wäre.

Lassnigg (2011) stellt die Möglichkeiten der einflussnehmenden Steuerung durch Bildungspolitik generell in Frage und entwirft die These, dass das Bildungssystem lediglich als Spiegel der durch ökonomische und gesamtgesellschaftliche Prozesse bereits bestehenden Ungleichheiten wirkt; somit liegt die Ursache des Problems nicht im Bildungssystem selbst, sondern wird hier lediglich perpetuiert und reproduziert.

Die vorgestellten Positionen zeigen die Vielschichtigkeit der das deutsche Bildungssystem prägenden Debatte um Chancengleichheit und die faktisch belegte Verknüpfung von sozialer Herkunft und Bildungs(miss-)erfolg sowie die Argumentationslinien, die aktuell als argumentative Eckpfeiler diese Debatte beeinflussen.

### **3.2 Höhere Bildung**

Der Primarschule schließt sich im allgemeinbildenden Bereich die Sekundarstufe I an, die – neben den Förderschulen als sonderpädagogischen Institutionen – an vier verschiedenen Schulformen angeboten wird: Neben dem Gymnasium, das üblicherweise auf den Übergang in die gymnasiale Oberstufe und den Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife durch das Ablegen der Abiturprüfung vorbereitet, existiert die Realschule, deren Besuch auf die Erlangung des Mittleren Schulabschlusses vorbereitet. Dieser wird in der Regel nach dem 10. Schuljahr erworben. Die Hauptschule bietet nach dem 9. Schuljahr den Erwerb des Hauptschulabschlusses an, erfolgreichen Lernenden mit entsprechendem Notenspiegel steht hier außerdem der Mittlere Schulabschluss nach dem 10. Schuljahr offen. Gesamtschulmodelle vereinen die vorgestellten Bildungswege innerhalb einer Einrichtung und bieten Lernenden die Möglichkeit, verschiedene Schulabschlüsse zu erwerben. Parallel zu den Gymnasien existiert die Option des Besuchs der Gymnasialen Oberstufe an beruflichen Schulen, die ebenfalls auf das Abitur vorbereiten.

Nach dem Erwerb der (Fach-)Hochschulreife steht Lernenden der Besuch von Hochschulen bzw. Fachhochschulen sowie eine berufliche Ausbildung im Dualen System offen; AbsolventInnen der Real- und Hauptschulen mit Mittlerem Schulabschluss bzw. Hauptschulabschluss können sich im Dualen Ausbildungssystem

(d.h. eine betriebliche Ausbildung parallel zu dem Besuch einer Berufsschule) oder in Berufsfachschulen auf einen Beruf vorbereiten oder die Möglichkeit von Abend- oder Kollegschaften nutzen, um einen höheren Bildungsabschluss anzustreben (BMBF 2012a).

Goerge (2011) macht darauf aufmerksam, dass im Besonderen bei den Übergängen zwischen Bildungsphasen, beispielsweise bei dem Übergang von der Grundschule in den Sekundarbereich I, Ungleichheiten zum Tragen kommen; Hopf (2010), Lotz & Feldhaus (2013) und Fischer (2007) kommen übereinstimmend zu einer ähnlichen Einschätzung. Lotz & Feldhaus (2013) weisen auf Disparitäten zwischen einzelnen Bevölkerungsgruppen hin, Übergänge im Bildungssystem zu bewältigen, ohne jedoch die Ursachen näher zu lokalisieren. Einen Erklärungsansatz, basierend auf empirischer Forschung, bietet Hopf (2010): So handeln Lehrende oftmals in Inkongruenz mit der eigenen Leistungsbeurteilung und stufen Kinder aus eher bildungsfernen sozialen Verhältnissen auch dann als ungeeignet für höhere Schulformen ein, wenn diese im Vergleich zu Kindern aus bildungsnahen Elternhäusern bessere Schulleistungen zeigen. Hier verzeichnet sich ein 'Erwartungseffekt' (ebd.: 177), wonach Lehrende Kindern aus bildungsnahen Schichten auch bei niedrigerer Leistung eher die Fähigkeit zusprechen, die Anforderungen höherer Schulbildung bewältigen zu können.

Diese Einschätzung basiert einerseits auf dem erhöhten Sprachvermögen der Kinder, was zu einer positiven Einschätzung der Lesefähigkeit und qua dieser zu der eher diffusen Wahrnehmung genereller Begabung führt. Zusätzlich besteht oftmals ein positiver und regelmäßiger Kontakt zwischen Lehrenden und Erziehungsberechtigten, sofern diese Angehörige bildungsnaher Schichten sind. Hier wird aufgrund der Präsenz der Eltern und deren Bildungsstand die Erwartung generalisiert, dass deren Kinder eine grundsätzliche Begabung mitbringen, die durch die Hilfe der Eltern bei den Hausaufgaben und anderen schulischen Projekten weiterhin positiv augmentiert werden kann. Zugleich, so Hopf (2010), sind Eltern höheren Bildungsstandes eher bereit, auch abweichend lautende Empfehlungen von Lehrkräften zugunsten der von ihnen präferierten Bildungseinrichtung zu ignorieren, während Eltern aus bildungsfernen Schichten mit größerer Wahrscheinlichkeit der Empfehlung der Lehrenden folgen.



Pohlmann (2009) zeigt weitere Facetten des Dilemmas der Übergangsempfehlungen auf: Zunächst ist die Objektivität der Notengebung, auf der letztendlich die Empfehlung basiert, auch in sich fraglich, da nachweislich leistungsfremde Elemente wie Pünktlichkeit, regelkonformes Verhalten sowie ein höflicher Umgang Einfluss auf die Notengebung nehmen. Plausibel ist hier der Schluss, dass Kinder aus bildungsfernen Schichten bereits am Ausgang ihrer Schullaufbahn benachteiligt sind, da sie den Habitus und Diktus der Schule als 'Institution (...) der Mittelklasse' (Lepsius 2009: 101) nicht in demselben Maße wie ihre MitschülerInnen aus Elternhäusern der Mittelschicht erlernt haben, sondern sich mit diesem erst in der Institution Schule selbst auseinandersetzen müssen.

Das BMBF setzt mit seiner Allianz für Bildung (BMBF 2012b) breit an und will mit Aktionen und Bildungsbündnissen in den Bereichen Kunst, Kultur und Sport sowie durch Ganztagschulbildung Kinder aus benachteiligten sozio-ökonomischen Verhältnissen stärken. Ein solcher Ansatz zeigt eine Nähe zur Position von Lassnigg (2011), der das Bildungssystem lediglich als Abbild sozialer Realitäten betrachtet: In Schulen werden ebendiese Realitäten gespiegelt, diese sind jedoch bedingt durch größere Wirkungszusammenhänge und gesamtgesellschaftliche Gegebenheiten, die über das Schulsystem hinausreichen.

Parallel zu den Bemühungen des BMBF zeigt der Ansatz der Kultusministerkonferenz, deren *Standards für die Lehrerbildung* (KMK 2004) nach Kemna (2012) als direkte Reaktion auf die bedenklichen Resultate internationaler Vergleichsstudien zurückzuführen sind, ein deutliches Bekenntnis zu einer originären Lösungsfindung innerhalb des Schulsystems, indem die Lehrendenbildung direkt in den Blick genommen wird: So beschäftigt sich beispielsweise ein Kompetenzbereich der *Standards* mit der Beurteilung von Schülerleistungen und geht in diesem Zusammenhang auf Praktiken der Leistungsbeurteilung, wie sie für die Notengebung und das Erstellen von Übergangsempfehlungen von Bedeutung sind, ein.

Letztlich referieren Tillmann et. al. (2008) einen Lösungsansatz, der im besonderen im Rahmen sozialdemokratischer Bildungspolitik in Deutschland Beachtung findet: Demnach entsteht das Dilemma der Übergänge durch die Existenz eines mehrgliedrigen Schulsystems im Bereich der Sekundarstufen I und II, das Lernende bereits nach Ende ihrer Primarschulzeit in einzelne Schulformen segregiert. Um

dieses Dilemma aufzulösen, bietet sich die Gesamtschule als alle Abschlüsse vereinende Schulform an, die ortsnahe für alle SchülerInnen sämtliche Bildungsabschlüsse zur Verfügung stellt und so benachteiligende Mechanismen, die bei dem Übergang von der Primar- zur Sekundarbeschulung greifen, umgeht. Im Rahmen der Analyse in Kapitel 7 wird diese Thematik erneut aufgegriffen und im Hinblick auf die kinderrechtlichen Implikationen von Übergangsempfehlungen auf den Aspekt der Chancengleichheit näher betrachtet.

### **3.3 Prinzipien, Herausforderungen, Kontroversen**

Betrachtet man die Ausführungen in Kapitel 3.1 und 3.2, so entsteht das Bild eines Schulsystems, das zwar mittels des föderalistischen Prinzips in einzelne Schulsysteme der Länder unterteilt ist, die jedoch strukturell vor ähnlichen Problematiken und Herausforderungen stehen. Zunächst gilt es, der referierten Chancenungleichheit im Bildungssystem ursächlich zu begegnen; problematisch ist hier jedoch die dargestellte Unklarheit über den tatsächlichen Kern des Problems bzw. über dessen Kausalität. Liegt das Problem originär in gesellschaftlichen Bedingungen, wie Lassnigg (2011) argumentiert, und agiert die Schule lediglich als Spiegelbild bereits bestehender Ungleichheiten? Oder entstehen diese tatsächlich in der Schule als Ort der Produktion sozialer Realitäten (Plake 2010)?

Innerhalb der Debatte um internationale Vergleichsstudien richtet sich der Blick des öffentlichen Diskurses auch über Deutschland hinaus auf andere Systeme, die Lernenden gerechtere Bildungschancen eröffnen und auch weitaus bessere Ergebnisse erzielen als deutsche SchülerInnen. Fraglich ist hier, ob und inwiefern diese als Initiator von Veränderungen im deutschen Schulsystem fungieren können. Fend (2004) schätzt deren Vorbildfunktion als eher gering ein, da es einerseits oftmals nicht möglich ist, die Wirkungsweisen eines Schulsystems außerhalb seines länderspezifischen Zusammenhangs zu isolieren. Mit anderen Worten: Schulsysteme entstehen historisch im Rahmen bestimmter kultureller, sozialer und geographischer Voraussetzungen, was die Isolation ihrer Wirkungsweisen und deren Übertragung auf andere Zusammenhänge erschwert.

Selbst wenn es gelänge, diese Wirkungsweisen als Handlungsanweisungen zu operationalisieren, so bestünde immer noch die dem deutschen Schulsystem immanente Steuerungsfrage (Berkemeyer 2010): Wo soll Schulentwicklung ansetzen?

Braucht es die Weisung auf Bundesebene? Können die einzelnen Länder wirksam eine Schulreform einleiten? Oder fällt die Aufgabe der Innovation den einzelnen Schulen zu, die jedoch, wie Fend (2004) feststellt, weisungsgebunden sind und oftmals nicht flexibel genug über die zugewiesenen Ressourcen, sei es personeller oder finanzieller Art, verfügen können?

Grundsätzlich kennzeichnend für das deutsche Bildungssystem ist dessen Selektivität (Fend 2004). Aufgrund der bereitstehenden Vielfalt an schulischen Möglichkeiten entsteht eine Bestrebung, Komplexität und Heterogenität der Leistungen innerhalb einer bestimmten Schulform wirksam zu reduzieren (Schumann 2007) und möglichst homogene Lerngruppen herzustellen. Fend (2004) warnt in diesem Zusammenhang vor dem Entstehen einer 'Entsorgungsmentalität' (ebd.: 23), d.h. dem impliziten Wunsch, SchülerInnen, die die Homogenität einer Lerngruppe stören, an andere Schulformen zu verweisen und so den Zustand der Homogenität der Lerngruppe wieder wirksam herzustellen.

Es ist leicht ersichtlich, dass im Besonderen der Themenkomplex der Inklusion ein solches von Selektion als Grundprinzip geprägtes Schulsystem vor grosse Herausforderungen stellt. Heterogenität als Gegenentwurf zu den Bestrebungen der Komplexitätsreduktion und Herstellung künstlicher Homogenität wird somit als Leitwort inklusiver Bestrebungen aufgegriffen (Reich 2012; Sturm 2013); Frank & Hallwirth (2012) betiteln ihren Band mit Aufsätzen zum Thema Bildungsgerechtigkeit mit 'Heterogenität bejahen' (ebd.: im Titel). Reich (2012) zeigt im Besonderen auf, dass eine inklusive Schule nicht nur eine Lernform für Lernende mit und ohne Behinderung sein kann, sondern auch eine Einrichtung, in der Bildungsgerechtigkeit verwirklicht wird und die zu den Ergebnissen führt, die sich Deutschland für das eigene Abschneiden bei internationalen Leistungsvergleichen erhofft. Auch Heinzl & Prengel (2002) machen deutlich, dass Heterogenität als Konzept für die Schule nicht nur das Thema Inklusion betrifft, sondern einen viel weiter gesteckten Rahmen einnimmt, der einen fairen Zugang zu Bildungserfolgen und kinderrechtliche Überlegungen umfasst.

Als weiteres Problem benennt von Hehl (2011) den mangelnden Lebensweltbezug der Schule. Lernen findet hier auf abstrakter Ebene statt, die Lernende aus Mittelklassefamilien begünstigt, da die Schule als Institution – wie oben bereits

dargestellt – deren Lebensgewohnheiten und sprachlichen und habituellen Gepflogenheiten entgegenkommt. Kinder aus sozial benachteiligten Familien haben es hier ungleich schwerer, das Geschehen in der Schule mit ihrer eigenen Lebensrealität zu verbinden. Hinzu kommt, dass sich Lehrende überwiegend aus Mittelklassemilieus rekrutieren (Wippermann, Wippermann & Kirchner 2013) und eine höhere Affinität zu Kindern aus einem vergleichbaren sozialen Milieu aufweisen.

Die Rekrutierung von Lehrenden, die in ihren eigenen Bildungsverläufen und ihren Herkunftsmilieus die Bandbreite der Lernenden in Deutschland abbilden, sollte deshalb Anliegen der deutschen Schul- und Bildungspolitik sein (Lehberger & Matthiesen 2012). Die Ausweitung der Zahl von Lehrenden mit Migrationshintergrund ist jedoch mit spezifischen Gegebenheiten des Lehrberufs in Deutschland verknüpft: So sind verbeamtete Lehrende Staatsdiener und als solche angehalten, beispielsweise das Kopftuch als Zeichen religiöser Identität im Unterricht abzulegen (Wiese 2009). Hier stehen sich strukturelle Vorgaben des Lehrberufes und die Bemühungen um eine erhöhte Vielfalt bei der Rekrutierung von Lehrenden im schlimmsten Falle unvereinbar gegenüber und verhindern so Bemühungen zur Herstellung einer größeren Diversität innerhalb der Lehrenden.

Wer sind aktuell die Lehrenden in deutschen Schulen, und welches gesellschaftliche Bild besteht von der Profession? Welche Motivation besteht, sich dem Lehrberuf zuzuwenden? Und welche Auffassungen bestehen bezüglich der Lernenden, und wie sehen die Erwartungen aus, die an sie gestellt werden? Diese Fragen soll das sich anschließende Kapitel 3.4 klären.

### **3.4. Lehrende: Rollen- und Leitbilder**

#### *Selbstbild*

Prange (2000) beobachtet ein grundsätzliches Dilemma bei der Ausgestaltung der eigenen Identität als Lehrende(r): Er beschreibt, dass Lehrende nicht, wie in anderen Berufsgruppen, auf etablierte Rollenbilder und –vorgaben zurückgreifen können, sondern oftmals geradezu paradox dazu angehalten sind, das Lehrhafte des eigenen Berufs zu negieren und in nicht-tradierter und ungewohnter Art und Weise aufzutreten. Wie lösen Lehrende angesichts dieser Problematik die Aufgabe, die eigene Identität zu definieren? Welches Bild entwickeln Lehrende von sich in ihrer Profession? Um dieser Frage nachzugehen, sind Ergebnisse der berufsbiographischen

Forschung von entscheidender Bedeutung. Im Besonderen stellt sich hier die Frage nach der Motivation für die Berufswahl, da sich hier implizit Vorstellungen und Definitionen des Lehrberufs niederschlagen.

Wippermann, Wippermann & Kirchner (2013) identifizieren mehrere Gründe, weshalb Lehrende ihren Beruf wählen: Nach Angaben der Lehrenden spielen neben dem Aspekt der Berufung und der Sinnhaftigkeit des Berufes soziale Kontakte und ein Interesse an jungen Menschen eine wichtige Rolle sowie das Bewusstsein des eigenen Vermögens, auch mit schwierigen Situationen umgehen zu können. Letztlich besitzen erfolgreiche Lehrende eine innere Überzeugung von der eigenen Fähigkeit, die an sie gerichteten Erwartungen und Forderungen auch erfolgreich umsetzen zu können; diese fungiert oftmals als eine Grundvoraussetzung für die Berufswahl.

Auch Treptow (2006) referiert intrinsisch motivierte Gründe für die Berufswahl von Lehrenden, so beispielsweise die Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen oder den Wunsch, einen Beitrag zu einer gesellschaftlichen Aufgabe zu leisten. Gleichzeitig stellt die Autorin jedoch die grundlegende Problematik der berufsbiographischen Forschung und der Benennung von Motivationen für den Lehrberuf heraus: Nach ihrer beruflichen Motivation befragt, antworten Lehrende häufig in Antizipation der gesellschaftlichen Vorstellungen bzw. der vermuteten Erwartung des Gegenübers und geben – so die Vermutung – eher Gründe an, die erwartungsgemäß Akzeptanz finden. Extrinsische Motivationsfaktoren wie Status, Bezahlung oder familienfreundliche Arbeitszeiten werden oftmals zugunsten der oben benannten intrinsischen Motivatoren wie Freude an der pädagogischen Arbeit und Beitrag zu dem gesellschaftlichen Bildungsauftrag vernachlässigt.

Hartmann (2012) umreißt die Lehrtätigkeit durch die Unterteilung in Rahmenbedingungen und Inhalte der Lehrtätigkeit und unterscheidet so extrinsische und intrinsische Entscheidungsfaktoren. Auf extrinsischer Seite ist es für Lehrende bedeutsam, sich vor der Berufswahl mit dem Arbeitsumfeld 'Schule' auseinanderzusetzen und sich zu vergegenwärtigen, welche Variablen in diesem Arbeitsumfeld zum Tragen kommen. Dies beinhaltet beispielsweise die Reflexion der Tatsache, dass es sich bei der Lehrtätigkeit um einen öffentlichen Beruf handelt, die Zusammenarbeit mit KollegInnen, aber auch die Auseinandersetzung mit sozialen, kulturellen und selbst baulichen Gegebenheiten im Rahmen der Schule als

Tätigkeitsfeld. Inhaltlich gilt es für Lehrende auf Seiten intrinsischer Motivationsaspekte, die Kernaufgaben des Berufs – die Strukturierung des Unterrichtsmaterials und dessen didaktische Aufbereitung sowie die Vermittlung des Lernstoffes an die SchülerInnen unter Berücksichtigung pädagogischer Gesichtspunkte – zu analysieren und zu prüfen, ob diese dem eigenen Fähigkeitsprofil und der eigenen beruflichen Motivation entsprechen.

Weinmann-Lutz (2006) veranschaulicht am Beispiel von Lehrenden, die sich in zweiter Ausbildung für den Lehrberuf entscheiden, das Zusammenspiel sowohl interner als auch externer Faktoren; eine Tatsache, die auch Treptow (2006) als ausschlaggebend für die Entscheidungsfindung vermutet. Auch im Falle von angehenden Lehrenden mit Migrationshintergrund ist ein Zusammenwirken von persönlichen und extern motivierten Variablen zu beobachten. Bandorski & Karakasoglu (2013) zeigen am Beispiel von Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund, dass einerseits persönliche Nähe und Empathie zu Lernenden mit Migrationshintergrund eine bedeutende Rolle spielen, zudem aber auch gesellschaftliche Dynamiken, wie der Ruf nach MigrantInnen als Lehrkräften, wirksam werden.

Wie Sieland (2004) darstellt, besteht angesichts divergierender Erwartungen an Lehrende von Seiten der Lernenden, der Eltern, der Politik und der Gesamtgesellschaft die Notwendigkeit, über die eigene Rolle Klarheit zu gewinnen. Trotz des dargestellten Dilemmas der mitunter unbewussten Vernachlässigung extrinsischer Motivationsfaktoren zugunsten sozial akzeptierter intrinsischer Variablen sei hier argumentiert, dass eine klare Trennung für die vorliegende Überlegung nicht unbedingt ausschlaggebend ist. So ist es für das Selbstverständnis der Lehrenden nicht immanent wichtig, intrinsische und extrinsische Faktoren klar voneinander abzugrenzen; die der Öffentlichkeit oder der berufsbiographischen Forschung präsentierten intrinsischen Gründe bilden gleichsam die Essenz des eigenen Verständnisses von der Rolle des oder der Lehrenden.

Soziale Rollen als Produkt eines Prozesses des Aushandelns zwischen der Selbstdefinition des Individuums und der an es gerichteten Erwartungen (Preyer 2012) entstehen immer in sozialen Zusammenhängen. Lehrende, so zeigt die berufsbiographische Forschung, übernehmen die an sie gerichteten Erwartungen –

Freude am Umgang mit jungen Menschen; Motivation, eine sinnvolle Tätigkeit auszuüben – und integrieren diese in die Selbstdefinition der Rolle des oder der Lehrenden. Auch Boltz (2011) beschreibt einen sehr ähnlichen Vorgang des Zusammenwirkens von Selbstdefinition und gesellschaftlicher Zuschreibung.

Lehrende – so ist festzuhalten – definieren sich *gegenüber Dritten* als von intrinsischen Motivationsfaktoren geprägte Berufsgruppe, die Freude am Umgang mit der jungen Generation und den Wunsch nach einer sinnvollen und gesellschaftlich bedeutsamen Aufgabe in den Mittelpunkt der eigenen Tätigkeit rückt. Eine solche Definition stimmt mit den Merkmalen von Lehrenden überein, wie sie Giesecke (2001) herausstellt: Lehrende erscheinen hier als Berufsgruppe, die sich generell hohe Ziele setzt, es aber nicht immer schafft, diese Ziele mit den sozialen Realitäten und den aktuellen Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit abzugleichen.

### *Fremdwahrnehmung*

Lehrende agieren an der Schnittstelle vielfältiger Erwartungen, die von Seiten der Lernenden, deren Eltern und Familien sowie ihren KollegInnen und Vorgesetzten als auch der Gesamtgesellschaft an sie gestellt werden (Sieland 2004). Auch Klug (2011) beobachtet die Pluralität der an Lehrende gestellten Erwartungen und zeigt zugleich auf, dass Lehrende sich vergegenwärtigen müssen, welcher Rollenerwartung sie in welchem Aspekt ihres Tuns entsprechen.

Diese Pluralität entsteht nicht nur aufgrund der verschiedenen Gruppen, die Erwartungen an Lehrende richten, sie ist auch bedingt durch veränderte berufliche Anforderungen aufgrund neuer pädagogischer Erkenntnisse oder Entwicklungen sowie durch die Veränderung der eigenen Person in Relation zu den Lernenden. Sieland (2004) weist beispielsweise darauf hin, dass Lehrende über den Verlauf ihrer beruflichen Laufbahn hinweg zunächst Kinder und Jugendliche unterrichten, die der eigenen Geschwistergeneration, später der eigenen Kinder- und letztlich der eigenen Enkelgeneration angehören. Diese Veränderungen in der Altersrelation bedingen notwendigerweise auch Unterschiede in der Konzeption der eigenen Rolle sowie der Erwartungen, die an die Lehrenden zu bestimmten Abschnitten ihres professionellen Handelns gerichtet werden.

Nach Giesecke (2001) findet zudem eine Aufweichung des traditionell etablierten Bildes von Lehrenden statt, indem neue Aufgaben wie etwa die Teilnahme an

organisatorischer und konzeptioneller Weiterentwicklung der Institution Schule (die entsprechende Vorgabe dazu findet sich im Kompetenzbereich 'Innovieren' der von der KMK formulierten *Standards*) hinzukommen. Gleichzeitig, so stellt Giesecke fest, findet eine Abwendung von den traditionellen Kompetenzbereichen der Lehrenden statt. Deren Kenntnisse bezüglich der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und deren Erziehung werden, so das Argument, in den psychologisch-therapeutischen Bereich ausgelagert und so mitunter auch problematisiert. Sieland (2004) benennt die veränderte Erwartung, Lehrende als Lernberater zu sehen, die den autonomen Lernprozess ihrer Schülerschaft unterstützen. Erschwert wird dieser Wandel der Wahrnehmung jedoch durch die gesellschaftliche Bereitschaft, Fehlentwicklungen im Bildungssystem sowie ungenügende Leistungen in den Verantwortungsbereich der Lehrenden zu übertragen, was eine Balance der unterschiedlichen Anforderungen erfordert: Auf der einen Seite müssen Lehrende die eigene Bedeutung als Belehrender zurücknehmen, auf der anderen Seite jedoch den Lernerfolg ihrer Schülerschaft garantieren.

Morawietz (2010) sieht Lehrende insbesondere im Zuge des schlechten Abschneidens Deutschlands bei internationalen Leistungsvergleichsstudien unter dem Druck, diesem Missstand entgegenzuwirken und für Abhilfe zu sorgen. Eine solche Erwartungshaltung, wie sie beispielsweise Schwerdt (2010) referiert, beinhaltet nach Fend (2004) jedoch eine verkürzte Sichtweise des Problems: So ist es nahezu unmöglich, im Gefüge eines Bildungssystems einzelne Faktoren wie beispielsweise das Lehrerhandeln zu isolieren und mit (Fehl-)entwicklungen des Systems ursächlich in Beziehung zu setzen. Fend (2004) zeigt darüber hinaus auf, dass das Lehrerhandeln oftmals nicht die determinierende Variable darstellt, als die es gemeinhin gesellschaftlich angesehen wird, sondern Lernerfolg nicht konsistent mit dem Lehrerverhalten korreliert.

Dennoch, so Herzog et. al. (2007), wird die Erwartung von Lösungsansätzen für gesamtgesellschaftliche Problematiken oftmals an die Institution Schule herangetragen. Obschon diese ihren Ursprung nicht ursächlich in der Schule haben, soll hier der Versuch unternommen werden, Phänomenen wie einem erhöhten Gewaltpotenzial bei Jugendlichen oder rassistischen Tendenzen innerhalb der Gesamtgesellschaft wirksam durch Lehrerhandeln zu begegnen. Zugleich, so die Autoren, wandelt sich die Position der Lehrenden zu einer Schlüsselfigur im Rahmen



einer auf die Vermittlung und Erlangung von Wissen ausgerichteten Gesellschaft, ähnlich der Beobachtungen Gieseckes (2001) und Sielands (2004).

Im Zuge der zunehmenden Bedeutung eines hohen Bildungsstandes und der Generierung einer Wissensgesellschaft (Kübler 2008) kommt der Rolle der Lehrenden eine hohe Bedeutung zu, da sie als VermittlerInnen des an Bedeutung gewonnenen Wissens auftreten und so wichtige Kompetenzen und Fähigkeiten weitervermitteln. Verbunden damit ist jedoch auch die Erwartung, dass Lehrende in der Lage sind, jeweils aktuell bedeutsame Fähigkeiten wirksam unterrichten zu können. Es ist unschwer vorstellbar, dass neue Technologien und damit verbundene veränderte Anforderungsprofile an deren NutzerInnen Lehrende vor die anspruchsvolle Aufgabe stellen, sich entsprechende Kenntnisse schnell und sicher anzueignen, um sie an Lernende weitergeben zu können.

Auch die Erwartungen der Schülerschaft selbst fordern von Lehrenden ein Austarieren unterschiedlicher Ansprüche. Haag & Streber (2013) verdeutlichen, dass die Erwartungen von Lernenden sich zwischen den Polen des Wunsches nach Gerechtigkeit auf der einen Seite und des Wunsches nach individueller Behandlung und Förderung auf der anderen Seite bewegen. Implizit, so zeigt sich, verstehen Lernende das grundsätzliche Dilemma des Lehrberufs, das Interesse der Gruppe und das Interesse der Einzelnen gegeneinander abzuwägen und in eine viable Beziehung zu bringen, um mit einer Gruppe individueller Lernender effektiv arbeiten zu können. Göppel (2007) weist außerdem auf die Disparität zwischen dem Bild, das Lernende von Lehrenden entwerfen, und der Realität der Lehrpersonen im täglichen Umgang hin. Demnach sind Lernende in der Lage, ihre Erwartungshaltungen von den tatsächlichen Gegebenheiten und Charaktereigenschaften der Lehrenden abzugrenzen.

Letztlich zeigt Bettzieche (2011) am Beispiel von Elternerwartungen und Selbstaussagen von Lehrenden auf, dass Selbst- und Fremdbild oftmals weit auseinanderliegen. So schreiben Eltern den Lehrenden mangelnden Enthusiasmus oder fehlendes Engagement bis hin zur Unlust zu, Lehrende selbst weisen aber auf die Problematiken im täglichen Umgang mit den Lernenden und die divergenten Anforderungen an Lehrpersonen hin, die die Erfüllung ihrer professionellen Aufgabe erschweren.

### **3.5 Lernende: Rollen- und Leitbilder**

Ähnlich wie für Lehrende im voranstehenden Kapitel dargestellt, existieren ebenso unterschiedliche Rollen- und Leitbilder bezüglich der Lernenden, die sich analog zu der Betrachtung der Lehrenden in Selbst- und Fremdwahrnehmung gliedern lassen. Dieser Betrachtung sei jedoch vorangestellt, dass Lernende zunächst einmal als Kinder bzw. Jugendliche zu betrachten sind, die innerhalb der Gesellschaft ein gewisses Selbstverständnis entwickeln, aber auch als solche von außen betrachtet werden. Zwar argumentieren Ittel & Raufelder (2008) im Sinne einer Reduzierung der Persönlichkeit auf die institutionell zugewiesene Rolle und damit einhergehend einer Ausblendung der die Rolle transzendierenden Persönlichkeitsmerkmale; eine Einschätzung, die nach Stegbauer (2002) dem Konzept der Reziprozität entspricht: Lehrende nehmen eine durch die Regeln der Institution geprägte Rolle ein und entwerfen durch ihre Erwartungen an die Lernenden deren Rolle. Zwar verläuft der Prozess nicht unilateral, sondern beide Seiten nehmen auf die Rolle der jeweils anderen Partei Einfluss, dennoch erscheint er restriktiv.

Als Gegenargument formuliert Miles (2012) das Konzept einer durchlässigeren Rollentheorie, die von einer gegenseitigen Beeinflussung der einzelnen Rollen, die ein Individuum innehat, ausgeht. Sirgy (2012) zeigt auf, dass die strikte Trennung einzelner Rollen ohnehin nicht als für alle Individuen geltend betrachtet werden kann, sondern dass es einzelnen Menschen mehr oder weniger gut gelingt, die einzelnen Rollenbereiche ihres Lebens voneinander abzugrenzen. Chambers (2013) geht in diesem Zusammenhang auf den Einfluss sozialer Medien ein und argumentiert, dass die Grenzen zwischen privaten und öffentlichen Aspekten des Lebens ohnehin weniger klar abzugrenzen sind als bisher.

So erscheint eine Betrachtung von Lernenden nicht nur in dem restriktiven Zusammenhang ihrer Rolle innerhalb der Institution der Schule, sondern auch im Kontext ihres Daseins als Kinder und Jugendliche innerhalb der Gesellschaft geboten, da aufgrund oben angeführter Überlegungen davon auszugehen ist, dass auch Lehrende ihre Schülerschaft nicht isoliert betrachten, sondern Aspekte außerhalb der Schülerrolle hier bedeutsam werden. Hollstein (2007) macht darauf aufmerksam, dass eine Transzendierung der Betrachtung von SchülerInnen im restriktiven Rahmen der Schule ohnehin oftmals wirksam wird, wenn Lehrende über schulischen Erfolg

entscheiden: So zeigt sich, dass Lehrende bei der Formulierung von Übergangsempfehlungen auf ein Wissen über soziale Hintergründe und andere Informationen über das Kind bzw. den Jugendlichen zurückgreifen. Dieses Wissen, so lässt sich argumentieren, ist ohnehin auf Seiten der Lehrenden vorhanden und nimmt latent Einfluss auf die Interaktion mit Lernenden.

An dieser Stelle wirft sich die Frage auf, weshalb eine solche Betrachtung der übergeordneten Rolle auf Seiten der Lernenden wichtig ist, bei der Diskussion der Rollen- und Leitbilder der Lehrenden im voranstehenden Kapitel jedoch auf eine entsprechende Überlegung verzichtet wurde. Eine Antwort bietet Zeiher (1996), die in der Tradition der 'neue(n) Soziologie der Kindheit' (Drieschner 2007: 57) von Kindern als einer marginalisierten Gruppe innerhalb der Gesellschaft ausgeht. Auch Moran-Ellis (2010) betrachtet Kinder aus feministisch-soziologischer Sicht als gesellschaftliche Randgruppe, die ähnliche Merkmale wie andere Minoritäten aufweist. Eine solche Dynamik hat zweifellos Einfluss sowohl auf die Eigen- als auch auf die Fremdwahrnehmung von Kindern und Jugendlichen in ihrer Eigenschaft als Lernende und ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit Anlass für die Darstellung der Fremdwahrnehmung vor der Selbstwahrnehmung der Lernenden, um den postulierten Machtunterschieden zwischen Erwachsenen und Kindern als marginalisierter Gesellschaftsgruppe Rechnung zu tragen.

### *Fremdwahrnehmung*

Corsaro (2011) identifiziert eine in modernen Industriegesellschaften prävalente, aktuell ambivalente Haltung Kindern und Jugendlichen gegenüber: Während auf der einen Seite der Fokus der Betrachtung auf die sozialen Probleme von Kindern gerichtet ist, findet zeitgleich ein Ausgrenzungsprozess von Kindern aus sozialschwachen Familien statt, die für soziale Probleme der Gesamtgesellschaft wie Kriminalität oder Drogenhandel als verantwortlich dargestellt werden. Knauer et. al. (2004) weist in diesem Zusammenhang auf die Rolle der traditionellen Medien hin, die für Kinder und Jugendliche einen passiven Objektstatus konzipieren und über diese berichten, statt sie als eigenständige Rezipienten von Medieninhalten anzusehen.

Corsaros Argumentation fügt sich in die Aufteilung der aktuellen soziologischen Kindheitsforschung nach Besen-Cassino (2011) ein, die unter Bezugnahme auf die

Theorie der *Neuen Soziologie der Kindheit* drei Hauptstränge soziologischer Betrachtung von Kindheit herausstellt:

- 1.) Die differenzierte Beschäftigung mit einzelnen Untergruppen von Kindern und Jugendlichen anstelle der Konzeption einer normierten kindlichen Erfahrung über soziale, ethnische und religiöse Grenzen hinweg
- 2.) Das von feministischer Theoriebildung beeinflusste Verständnis von Kindern und Jugendlichen als sozial marginalisierter Randgruppe ähnlich sozialer, ethnischer und religiöser Minderheiten
- 3.) Die Betrachtung von Kindern als sozialen Akteuren; verbunden mit dem Konzept der *Agency*

Die von Marsh & Keating (2006) zusammengefassten essenziellen Aussagen der Neuen Soziologie der Kindheit nach Prout & James fügen sich in das von Besen-Cassino postulierte Schema ein: Das für die Theoriebildung fundamentale Verständnis von Kindheit als sozialem Strukturphänomen erlaubt eine differenziertere Analyse von Kindheit und macht die sozialen Determinanten von Kindheit in einzelnen kulturellen Zusammenhängen erst bedeutsam. Auch öffnet dies den Blick für die von Besen-Cassino herausgestellte Betrachtung einzelner sozialer Gruppen innerhalb der großen Bevölkerungsgruppe der Kinder und Jugendlichen.

Erst ein Verständnis der sozialen Konstruktion von Kindheit, das die phänomenologische Betrachtung von Kindheit als Lebensabschnitt in Vorbereitung auf das Leben als erwachsener Mensch ablöst, befähigt zu einer vertieften Auseinandersetzung mit den Machtmechanismen, die Kinder und Jugendliche sozial marginalisieren. Green (2010) weist hier darauf hin, dass diese Marginalisierungsprozesse oftmals mit positiver Intention erfolgen: So führt der Wunsch, die als schwach und unterlegen betrachteten Kinder und Jugendliche zu schützen zu Handlungen, die aus paternalistischem Impetus heraus erfolgen.

Das in der Neuen Soziologie der Kindheit bedeutsame Konzept der *Agency* von Kindern konzipiert Kinder als kompetente Akteure, die nach Green (2010) in hohem Maße in der Lage sind, eigenständige Entscheidungen zu treffen. Die von Nolte (2008) herausgestellten Grenzen der Möglichkeiten eigenständigen Handelns, die innerhalb der Gesellschaft und im Zusammenspiel vieler Akteure entstehen, gelten, so machen Lavalette & Cunningham (2002) deutlich, in besonderem Maße auch für

Kinder und Jugendliche. Hier ist wiederum das Augenmerk auf die sozialen Prozesse der Machtausübung zu richten, die von Seiten der Erwachsenen kindlichen Akteuren und ihrer Handlungskompetenz Grenzen setzen.

Nicht nur das Konzept der *Agency*, sondern auch das gesellschaftliche Bild von Kindern und Jugendlichen unterliegt, so zeigen Fegter, Machold & Richter (2010), subtilen Prozessen von Macht. Im Besonderen wird hier auf den Prozess des *'othering'* (ebd.: 10) hingewiesen, der Kinder in Distanz zu Erwachsenen als homogene Gruppe und Objekt von Studienbemühungen betrachtet. Dieses lässt sich unschwer auf die Lehrer-Schüler-Beziehung ausweiten, die zwar nach Helsper & Hummrich (2009) vieldimensional und relational ausgeprägt ist, sich dennoch aufgrund der bestehenden Machtverhältnisse als dichotome Beziehung darstellt: Lehrende auf der einen Seite stehen Lernenden auf der anderen Seite klar abgegrenzt gegenüber. Auch wenn sich Macht innerhalb bestehender Bildungseinrichtungen nach Schröder (2010) in Anlehnung an die Lehre Foucaults als subtile *'Disziplinarmacht'* (ebd.: 69) manifestiert, die oftmals auf direkte Machtdemonstrationen zugunsten subtiler Machtausübung durch Wettbewerb und Leistungsvergleich verzichtet, so ist sie dennoch unleugbar präsent.

Festzuhalten ist, dass Lehrende in einer Situation, in der nach Fegter, Machold & Richter (2010) die Möglichkeit der Konzeptualisierung an bestehende Machtverhältnisse geknüpft ist, in einer überlegenen Position erscheinen. Auch wenn innerhalb des schulischen Alltags und der alltäglichen Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden zahlreiche relationale Prozesse des Aushandelns von Grenzen und Rollen erfolgen, so befinden sich Lehrende in letzter Instanz in einer überlegenen Machtposition und können so die Grenzen und Parameter der Handlungskompetenz der ihnen anvertrauten Lernenden wirksam beeinflussen.

Weiterhin ist ersichtlich, dass traditionelle Medien durch den Prozess des *'othering'* von Kindern einer *'Dämonisierung (...) des Kindes'* (Hugoth 2011: 75) Vorschub leisten, wie sie auch Liebel (2005) für den südamerikanischen Kontext beschreibt und Dolle-Weinkauff, Ewers & Jaekel (2007) für den bundesdeutschen Zusammenhang herausstellen. Lehrenden als Mitgliedern und VertreterInnen der Gesamtgesellschaft, die in engem täglichen Kontakt zu Kindern und Jugendlichen stehen, kommt in

diesem Zusammenhang die Aufgabe zu, gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen diesen Dynamiken entgegenzutreten und Gegenimpulse zu initiieren.

Zeitgleich wird an den Schutzauftrag der Schule und Lehrkräfte erinnert (Hoffmann 2010), eine Mahnung, die angesichts der immanenten Probleme von Kindesmissbrauch und Vernachlässigung Berechtigung erfährt.

Lehrende befinden sich hier in dem sozialen Zwang, ihre Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen beständig neu auszuloten und zwischen den Polen *Agency/Handlungskompetenz* versus Schutzauftrag und Vulnerabilität zu verorten. Für jede Lehrperson und für jeden konkreten sozialen Kontext ergeben sich hier immer neue Möglichkeiten der Konzeption eines Bildes von Lernenden, das durch individuelle, aber auch soziale sowie politische Determinanten gekennzeichnet ist. Bezeichnend für den Prozess ist jedoch das stetige Wechselspiel und das soziale Austarieren der Wahrnehmung von Lernenden.

### *Eigene Perspektiven*

Welches Selbstbild konzipieren Kinder und Jugendliche vor dem Hintergrund einer sie benachteiligenden Machtsituation innerhalb der Institution Schule von sich selbst? Welche Attribute, Handlungsmechanismen und Überzeugungen verbinden Lernende mit ihrer Rolle?

Zschach (2009) stellt ein grundsätzliches Problem einer solchen Fragestellung heraus, die sich an der Schnittstelle sozialer Forschung in Bezug auf Kindheit, Jugend und Schule bewegt. Zur Klärung dieser Fragen gilt es darüber hinaus zunächst, die in der Literatur oftmals kongruent verwendeten Begriffe Schülerrolle, Schülerperspektive und Schüleridentität begrifflich zu füllen und so voneinander abzugrenzen. Alle setzen sich mit dem Erleben von Schule und den Konsequenzen dieses Erlebens für Kinder und Jugendliche auseinander, unterscheiden sich jedoch in ihrem Verständnis von den den Begrifflichkeiten zugrunde liegenden sozialen Prozessen sowie in den Schlussfolgerungen, die sich daraus ergeben.

Während Kriesi, Bayard & Buchmann (2012), Ziesenitz-Albrecht (2009) und Göppel (2007) von einer relativ klar verfassten Schülerrolle ausgehen, die soziale Erwartungen und Normvorstellungen mit der Tatsache des Schülerseins verbindet, weist de Boer (2009) explizit auf den Akt sozialer Aushandlung hin, der die

Schülerrolle konstituiert. Im Besonderen stellt de Boer heraus, dass das Verständnis von der Rolle eines bzw. einer Lernenden durch das unterschiedliche Erleben der zwar geteilten, aber sehr divergent wahrgenommenen Schulrealität zwischen Lehrenden und Lernenden grundsätzlich voneinander abweicht.

Nach Janke (2006) entsteht schulische Realität für die Lernenden durch den Austausch mit anderen über die individuell wahrgenommene schulische Realität, wobei der Gemeinschaft der Lernenden eine zentrale Bedeutung zukommt. Göppel (2007) sieht die Schülerrolle als grundsätzlich defizitär; die Definition der Schule als Ort der Vermittlung von Wissen konzipiert die Schülerschaft als sowohl intellektuell als auch sozial unterlegen. Dies steht in Kontrast zu dem Leben außerhalb der Schule, in dem Kinder und Jugendliche oftmals in der Rolle von ExpertInnen auftreten. Denkbar ist dies beispielsweise im Bereich Neuer Medien oder im Rahmen der kindlichen oder jugendlichen Peergroup und dem spezifischen Wissen, das von dieser geschätzt und positiv bewertet wird.

Die aufgezeigte Diskrepanz zwischen den sozialen Gegebenheiten innerhalb der Institution Schule und dem Lebensraum außerhalb der Institution wird von Salcher (2009) kritisch hinterfragt: Schule erscheint als Bildungsstätte, die in keiner Weise das Leben ihrer Schülerschaft außerhalb ihres Wirkungskreises reflektiert und sich dem (vermutet kritischen) Feedback ihrer Schülerschaft wirksam entzieht, indem sie Beteiligungsmöglichkeiten sowohl minimalisiert als auch marginalisiert.

Sowohl Brandlmaier et. al. (2006) als auch Clausen (2002) gestehen Lernenden zwar Spielraum bei der Ausgestaltung ihrer Schülerrolle zu, fokussieren jedoch übereinstimmend negativ konnotierte Aspekte der Herausbildung der Rolle unter Einfluss des Abhängigkeitsbewusstseins und der Ausübung sozialer Kontrolle von Seiten der Lehrenden. Clausen (2002) zeigt hier auf, dass Lernende oftmals die Lehrenden als aktive TeilnehmerInnen im schulischen Geschehen identifizieren, zusätzlich jedoch eigenständig Wissen über die Erwartungen und Einstellungen der Lehrenden generieren und ihr Verhalten diesen gegenüber entsprechend modifizieren. Dies beinhaltet zwar eine aktive Komponente, negiert jedoch nicht die grundsätzliche Unterlegenheit, die die Rolle der Lernenden kennzeichnet: So ist es aufgrund der sozialen Unterlegenheit der Lernenden geboten, in der von Clausen beschriebenen Art und Weise sozial zu agieren. Gäbe es kein die Lernenden benachteiligendes

Machtverhältnis, so wäre es weniger bedeutsam für Lernende, ihr Verhalten entsprechend der Situation anzupassen und das Verhalten der Lehrenden in Verhaltensvorschriften für die eigene Rolle umzudeuten.

In der von ihnen rezipierten Podiumsdiskussion bezüglich Interkulturellen Lernens stellen Hirsch & Kurt (2010), ähnlich wie Clausen (2002), die aktive Mitgestaltung der Lernenden bei der Ausgestaltung ihrer sozialen Rolle heraus, betonen jedoch in positiver Weise die Rolle von Kindern als Experten des eigenen Erlebens und der Institution Schule. Salcher (2009) argumentiert ebenfalls für die Anerkennung des Expertentums von Kindern als Teilnehmende am System, die als solche Auskunft über die Realität der Institution Schule geben könnten; diese erhalten jedoch weder Aufmerksamkeit für ihre Sichtweise noch Einfluss oder Beteiligungsrechte, um Veränderungsprozesse herbeizuführen oder zumindest zu diesen beizutragen.

Salcher (2009) spricht hier nicht nur die Rolle von SchülerInnen an, die er klar als unterlegen und den Machtverhältnissen der Schule angepasst definiert, sondern geht von der Annahme aus, dass es eine 'richtige', durch die wahren Teilnehmenden des Systems verifizierte und authentifizierte Sichtweise schulischer Verhältnisse gibt. Dies verweist auf das Konzept der Perspektive der Lernenden, die als Subjekt der Schulforschung im Besonderen bei der Betrachtung von Lehrer-Schüler-Interaktionen von Bedeutung ist.

Während Salcher (2009) davon ausgeht, dass Authentizität qua Teilnahme am System herzustellen ist, warnt Fuchs-Heinritz (2009) vor dem Hintergrund biographischer Sozialforschung vor solchen Schlüssen: Die scheinbar authentische Perspektive wird als solche von dem/der Forschenden in seiner/ihrer Rolle als Systemfremde(r) identifiziert und unterliegt auch hier einem sozialen Deutungsprozess, der nicht wertfrei sein kann. Letztlich erscheint es verkürzt, die Teilnahme am System mit der alleinig geltenden Deutungshoheit gleichzusetzen.

De Boer (2009) stellt diesen Überlegungen die These gegenüber, dass jegliche Perspektive ein Resultat sozialer Konstruktions- und Aushandlungsprozesse ist, die im Falle der Schülerperspektive zweifellos dem Einfluss der systemimmanenten Macht der Erwachsenen im System Schule unterliegt. Bellin & Tamke (2009) illustrieren die inkongruenten Perspektiven von Lehrenden und Lernenden, indem sie aufzeigen, dass beide einem selektiven Wahrnehmungsprozess unterliegen. Bezüglich



der Frage, welche Arbeitsformen im Verlauf einer Unterrichtsstunde vornehmlich verwendet wurden, kommen Lehrende und Lernende zu widersprüchlichen Einschätzungen. Dies zeigt auf, inwiefern die Perspektive von Lernenden und Lehrenden divergiert, obschon beide durchaus den Anspruch der Abbildung schulischer Realität geltend machen könnten.

Fend (1998) identifiziert einige Faktoren, die zu einer positiven Einschätzung der schulischen Erfahrung und einer wertschätzenden Perspektive auf die Institution Schule führen. So beeinflussen das Ausmass an Leistungs- und Disziplindruck sowie die Komponenten der Kontrolle im Diskurs, der Partizipation, des Engagements der Lehrenden sowie des Vertrauens zur Lehrkraft nachhaltig das Erleben der Lernenden. Soziale Kontrolle und Anpassungsdruck korrelieren hier besonders negativ mit einer positiven Einstellung gegenüber der Institution Schule und dem Selbsterleben des Schülerseins.

Nach Schweer (2008) besteht wirkliches Vertrauen in eine Lehrkraft nur relativ selten und ist somit als Ausnahmesituation zu werten. Einen Erklärungsansatz hierfür bietet Schubert (2009): Essenzielle Voraussetzung für den Aufbau von Vertrauen ist die Überzeugung aller an einer sozialen Handlung beteiligten Akteure, dass grundsätzliche Freiheit bezüglich von Handlungsalternativen besteht, die nicht durch Machtprozesse oder vorgefasste Werte eingeschränkt werden. Der von Schweer herausgestellte Mangel an Vertrauen zwischen Lernenden und Lehrenden kann als Indiz dafür interpretiert werden, dass die schulische Situation eben nicht jene Handlungsfreiheiten anbietet, die Schubert als Voraussetzung für die Ausprägung vertrauensvoller Interaktion beschreibt.

Wieland (2010) integriert beide Aspekte in sein Konzept einer Schüleridentität. Diese bezeichnet, welche Bedeutung ein Kind seiner Rolle als SchülerIn innerhalb des eigenen Identitätsmanagements einräumt. Der von Wieland dargestellte Prozess ist sowohl beeinflusst von der Auswahl anderer Rollen, die dem Kind oder Jugendlichen zur Verfügung stehen, als auch von der realen Erfahrung der schulischen Situation selbst, die von den von Fend (1998) charakterisierten sozialen Parametern geprägt ist. Auch selbst wahrgenommener oder von außen zugeschriebener Erfolg oder Misserfolg spielt sicherlich eine Rolle: So zeigt Göppel (2007) auf, dass Kindern und Jugendlichen außerhalb der sie als defizitär wahrnehmenden Institution Schule

oftmals Deutungsalternativen und soziale Zusammenhänge zur Verfügung stehen, in denen sie als kompetent erscheinen und wahrgenommen werden (Nicht 2013).

Zusammenfassend erscheint die Selbstwahrnehmung von Lernenden – als Indizien wurden hier die Schülerrolle, die Schülerperspektive sowie das Konzept der Schüleridentität berücksichtigt – sozial und interaktiv ausgestaltet und die Erfahrung sowohl von persönlichen Aspekten (wie dem Vorhandensein anderer, positiv belegter Rollen oder dem Expertentum in anderen Bereichen außerhalb der Schule) als auch von systemimmanenten Faktoren beeinflusst ist. Hier ist im Besonderen der Einfluss des Machtgefälles zu nennen: Lernende nehmen die Machtverhältnisse im System Schule implizit wahr und richten ihr Verhalten dementsprechend aus, wie es beispielsweise Reitemeyer (2003) und Brandlmaier et. al. (2006) beschreiben.

Die Rolle, die Lernende innehaben, ist oftmals von einer Defizitorientierung geprägt; die Perspektive, die Lernende einnehmen, ist beeinflusst von den Faktoren, die Fend (1998) auflistet und die größtenteils außerhalb der Kontrolle der Lernenden liegen. Clausen (2002) charakterisiert die Lernenden in eigener Wahrnehmung als Zuschauer, die das soziale Geschehen zwar durch ihre Ausdeutungsprozesse mit gestalten, sich aber selbst als inaktiv und wenig einflussreich wahrnehmen. Die Tatsache, dass Lernende zudem das eigene Verhalten, abhängig von den sozialen Gegebenheiten der Situation, immer neu justieren und an die Erwartungen der Lehrenden anpassen, ist symptomatisch für das Verhalten unterdrückter Gruppen in Theorien sozialer Unterdrückung, wie sie Robbins (2011) zusammenfasst. Unterdrückung findet demnach dort statt, wo Individuen sich nicht als primär handlungsfähig sehen, sondern sich als Objekte in sozialen Interaktionen verstehen, ähnlich wie es Göppel (2007) für die Schule herausstellt. Freire, so Robbins (2011), betrachtet aufgrund des der Institution Schule inhärenten Machtgefälles etablierte Erziehungs- und Bildungssysteme als Werkzeuge der Unterdrückung.

Obschon Kinder und Jugendliche dies nicht immer dezidiert artikulieren, so macht ihr Verhalten und ihr Rollen- und Identitätsmanagement im Rahmen der Institution Schule deutlich, dass sie die bestehenden Machtverhältnisse durchaus verinnerlicht haben. Lernende realisieren und verbalisieren nicht immer klar, dass sie sich selbst als Unterlegene in einem bestehenden Machtgefüge wahrnehmen, ihre

Selbstdeutungsprozesse und ihr Identitätsmanagement weisen jedoch symptomatisch auf diese Realisation hin.

### **3.6 Der Blick von Innen: Deutsche Berichte an das CRC**

Das Prinzip des turnusgemäßen Einreichens von Verlaufsberichten, die den Status der Umsetzung der KRK in den einzelnen Unterzeichnerstaaten belegen, ist das primäre Instrumentarium der KRK (Smith 2004). Im Rahmen des Berichterstattungsverfahrens an das *Committee on the Rights of the Child* (CRC) kommt den periodisch dargelegten Staatenberichten eine maßgebliche Bedeutung zu. Diese zeigen für alle Bereiche der KRK auf, welche Bemühungen auf Seiten der verschiedenen Sektoren innerhalb eines Landes stattgefunden haben, um die Anwendung der KRK in allen Aspekten voranzutreiben.

Die Erstellung dieser Berichte bietet für die Staaten eine Gelegenheit zur Reflexion über die eigene Umsetzung der KRK und zugleich die Möglichkeit, von Seiten des Staates die Bedeutung der KRK öffentlich sichtbar zu machen. Zugleich eröffnet sich durch das Erstellen des Berichts die Gelegenheit, Problembereiche sichtbar werden zu lassen und auf der Basis der im Bericht darlegten Fortschritte und Maßnahmen neue Zielsetzungen zu formulieren (Santos Pais 1996). Das Gebot zur Veröffentlichung der Berichte und der CO des CRC in Reaktion auf diese unterscheidet die KRK von allen anderen internationalen Menschenrechtsabkommen (Smith 2004). Um das Erstellen des Berichtes zu erleichtern und dessen Informationsgehalt und internationale Vergleichbarkeit sicherzustellen, existieren 'reporting guidelines', die sowohl inhaltliche als auch formale Vorgaben für das Verfassen der Berichte beinhalten (Santos Pais 1996).

Neben den eigentlichen Staatenberichten erstellen NGOs in vielen Ländern Berichte, die die Umsetzung der KRK aus Sicht des Dritten Sektors schildern und so die Staatenberichte wirksam ergänzen. Wie Parkes (2013) herausstellt, ist der Einbezug von NGOs kongruent mit Artikel 45 der KRK, verhilft dem Berichterstattungsverfahren zu einer erhöhten Authentizität und stellt sicher, dass sich in der Praxis darstellende Problematiken bei der Anwendung der KRK an das CRC herangetragen werden. Informationen von Seiten der NGOs eröffnen häufig einen neuen Blickwinkel; dennoch sind NGOs an die Jurisdiktion innerhalb eines Staates

gebunden und sind letztlich nur indirekt an staatlichen Entscheidungsprozessen beteiligt.

Liebel (2011) weist zudem auf die Bedeutung von Berichten hin, die von Kindern und Jugendlichen selbst erstellt werden. Zwar besteht trotz der Bedeutung von Artikel 12, der das Recht auf Berücksichtigung des Kindeswillens formuliert, keine grundsätzliche Verankerung der direkten Beteiligung von Kindern und Jugendlichen am Berichterstattungsverfahren der KRK (Parkes 2013). Dennoch, so Liebel (2011), werden diese Berichte als bedeutungsvoll und mit den Zielen der KRK kongruent betrachtet und als solche einbezogen. Problematisch stellt sich in diesem Zusammenhang dar, inwiefern es möglich ist, im Besonderen diejenigen Kinder und Jugendlichen wirksam einzubeziehen, die in besonderem Ausmaß in ihren Rechten eingeschränkt sind; beispielsweise Kinder mit Behinderungen oder Angehörige ethnischer Minderheiten.

Nicht nur die Berichterstattung von Seiten der Kinder und Jugendlichen stellt sich in einzelnen Aspekten problematisch dar. Santos Pais (1996) macht darauf aufmerksam, dass einige von der KRK angesprochene Bereiche nur schwer quantifizierbar sind und sich deshalb einer genauen Berichterstattung entziehen. Auch die Datensammlung ist unter Umständen erschwert, beispielsweise in Ländern, in denen aufgrund von Kriegszuständen oder einer fehlenden Infrastruktur nur eine inakkurate Datensammlung möglich ist.

Kilkenny (2005) zeigt weiterhin ein grundlegendes Problem des Reporting-Mechanismus auf: Letztlich handelt es sich bei den Berichten um die Eigendarstellungen der betreffenden Staaten; die CO stellen zudem einen zwar stringenten Maßnahmenkatalog dar. In letzter Konsequenz jedoch fehlt dem CRC die Möglichkeit, Verstöße gegen die KRK wirksam zu ahnden. Für eine Umsetzung der KRK ist es deshalb essenziell, dass die Prinzipien der KRK in den juristischen Verfügungen der jeweiligen Staaten verankert sind, um so innerhalb der Staaten die Möglichkeit zu eröffnen, gegen Verstöße gegen die KRK juristische Schritte einzuleiten.

Vandenhoe (2004) beschreibt den Prozess der Begutachtung einzelner Staatenberichte vor dem CRC. In Anwesenheit einer Delegation des betreffenden Staates wird zunächst eine Liste wesentlicher Problematiken abgearbeitet, die im

Vorfeld formuliert wurde. Zu dieser nehmen die Mitglieder der Staatendelegation mit Bezug auf den eingereichten Bericht Stellung. Die Formulierung der CO oder abschließenden Bemerkungen schließt den Prozess ab und gibt zugleich den Impuls für den nächsten Reporting-Zyklus, indem sie Problembereiche sichtbar machen und so Ziele für weitere Maßnahmen im Bereich der Kinderrechte vorgeben.

Im Folgenden sollen zunächst der 3. und 4. der Bundesregierung (BMFSFJ 2010), der Schattenbericht der National Coalition der NGOs (National Coalition 2010) sowie das unter Koordination der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ 2010) in ihren für den Themenkomplex Bildung wichtigen Inhalten erläutert werden. Zusätzlich wird die durch das DIMR erstellte Liste problematischer Thematiken zur Berücksichtigung bei der den deutschen Staatenbericht betreffenden Sitzung des CRC in kurzer Form vorgestellt. Das sich anschließende Kapitel 3.7 beschreibt die Inhalte der CO, die in Bezug auf den 3. und 4. Staatenbericht der Bundesregierung formuliert wurden. Dieses Vorgehen bildet den Prozess des Reporting nach den Vorgaben der KRK ab, da zunächst die innerstaatlichen Berichte berücksichtigt werden, um im Anschluss die darauf Bezug nehmende Reaktion des CRC darzustellen.

Der 3. und 4. Staatenbericht der Bundesregierung stellt Bildung als ein grundsätzliches Instrumentarium zur Realisierung gleicher Rechte dar und formuliert ein klares Bekenntnis zur Bemühung um eine qualitativ hochwertige und allen zugängliche Bildung. Zugleich erkennt der Bericht, dass im Besonderen Kinder und Jugendliche mit Behinderungen sowie Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in besonderem Maße von Diskriminierung betroffen sind. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass die Erkenntnisse der PISA-Studie, die in Deutschland eine breite öffentlichen Debatte über mangelnde Bildungsgerechtigkeit (Giesinger 2008) ausgelöst hatten, im Rahmen des Berichts dahingehend interpretiert werden, dass innerfamiliäre Bildungsförderung und in der Familie geschaffene Grundlagen eine maßgebliche Rolle spielen; eine dezidierte Diskussion bezüglich der Validität eines durch seine verschiedenen Bildungswege inhärent segregierenden Schulsystems erfolgt jedoch nicht (BMFSFJ 2010).

Als bildungspolitische Zielsetzungen werden das Bekenntnis zu einer ganzheitlichen Bildung und ein viele Lernbereiche umfassendes Bildungsverständnis genannt; zugleich erfolgt der Verweis auf den Ausbau von Ganztagschulen als eine

Maßnahme zur Nivellierung von herkunftsspezifischen Unterschieden im Zugang zu Bildungsmöglichkeiten (BMSFSJ 2010). Dies kann als eine indirekte Bestätigung der oben beschriebenen Auffassung bezüglich der Rolle der Familie gewertet werden: Ganztagschulen stellen insofern Gleichheit her, als sie die Hilfe bei Hausaufgaben und ähnliche, bildungsrelevante Aktivitäten im Elternhaus durch solche innerhalb der Schule ersetzen.

In Bezug auf die Lehrerbildung wird auf weitreichende und umfangreiche Weiterbildungsmöglichkeiten im Bereich der Menschenrechts- und Kinderrechtsbildung verwiesen. Diese, so erscheint es im Text, zielen jedoch hauptsächlich instrumentell darauf ab, Kindern und Jugendlichen menschen- und kinderrechtsspezifische Thematiken im Rahmen von Unterrichtsstunden und Projekten nahezubringen (BMSFSJ 2010). Anstelle eine tiefgehende Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit bestehenden Problematiken und Inkongruenzen des bestehenden Lehr- und Bildungssystems sowie eine Realisierung von Möglichkeiten zur bedeutungsvollen und umfassenden Partizipation von Kindern und Jugendlichen herbeizuführen, bleibt die Vermittlung von menschen- und kinderrechtlich relevanten Inhalten dem Utilitarismus verhaftet.

Der Schattenbericht der National Coalition (2010) bezieht sich dezidiert auf die bildungsrelevanten Artikel 28 und 29 der KRK und legt diesbezüglich bestehende Problemfelder dar. In Bezug auf Artikel 28 Absatz 1 stellt der Bericht die bestehende Diskriminierung von Kindern aus sozialschwachen Milieus sowie von Kindern ethnischer Minderheitengruppen im Rahmen des Schulsystems heraus. Weiterhin weist der Bericht unter Bezugnahme auf Artikel 28 Absatz 2 auf den fehlenden Respekt vor der Würde von Kindern und Jugendlichen hin; Lehrende werden hier als offen diskriminierend oder herablassend beschrieben. Darüber hinaus stellt der Bericht mangelnde Möglichkeiten zur Partizipation im schulischen Kontext heraus und fordert die Bundesregierung und die Regierungen der einzelnen Bundesländer auf, alternative Beschulungsmaßnahmen für SchulabbrecherInnen zu entwickeln und Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden zu befördern, die von gegenseitigem Respekt und Würde geprägt sind.

Die Inhalte von Artikel 29 sind insofern nur ungenügend umgesetzt, als laut National Coalition weiterhin ein nur eingeschränktes Bildungsverständnis vorherrscht, das

quantifizier- und messbare Fähigkeiten und Bildungsinhalte in den Mittelpunkt stellt. In diesem Zusammenhang ergeht die Aufforderung an die Bundesregierung, sich für ein die Fähigkeiten eines jeden Kindes würdigendes und förderndes Bildungssystem einzusetzen sowie die Bildungsziele dahingehend zu korrigieren, dass ein holistischeres Bildungskonzept sichtbar wird. Auch die Grundsätze der Menschen- und Kinderrechte sollten durch Lehrinhalte und Schulkultur weiter gefestigt werden (National Coalition 2010).

Weiterhin wird auf die bestehende Gewaltproblematik in vielen Schulen hingewiesen sowie auf fehlende Möglichkeiten, Kinder ethnischer Minderheiten in ihrer Muttersprache und der eigenen Kultur angemessen zu unterrichten. Hier ergeht die Aufforderung an die Bundesregierung, Möglichkeiten zur Beschulung in Minderheitensprachen bereitzustellen und Lehrende in der Gewaltprävention aktiv zu schulen. Unter Bezugnahme auf das in der KRK festgeschriebene Diskriminierungsverbot wird auf die anhaltende Diskriminierung von Kindern mit Behinderung, Kindern ethnischer und sozialer Minderheiten sowie homosexueller Kinder und Jugendlichen dezidiert hingewiesen (National Coalition 2010).

Der auf den Stellungnahmen von über 3500 Kindern und Jugendlichen basierende Erste Kinder- und Jugendreport unter Koordination der AGJ stellt Erkenntnisse aus der Auswertung der von Kindern und Jugendlichen ausgefüllten Fragebögen dar. Diese waren an Kinder ab 9 Jahren gerichtet; eingereicht wurden jedoch auch Antworten jüngerer Kinder, die unter Mitarbeit von Erwachsenen erstellt wurden. Grundlage der statistischen Auswertung war rund die Hälfte aller Fragebögen, während die verbleibenden Fragebögen für einzelne Antworten herangezogen, jedoch in der Statistik nicht berücksichtigt wurden (AGJ 2010).

Die Beobachtung eines Mangels an Respekt und persönlicher Beziehung von Seiten der National Coalition (2010) wird von den befragten Kindern und Jugendlichen bestätigt: So wird die Mehrzahl der geschilderten Probleme im Bereich der Schule als Beziehungsproblematiken geschildert. Fehlender Respekt sowie eine ungleiche Behandlung Einzelner, die sich in einer wenig transparenten und inkonsistenten Anwendung von Verhaltensregeln und Disziplinarmaßnahmen niederschlägt, werden hier besonders hervorgehoben. Weiterhin beklagt der Bericht den Mangel an Beteiligungsmöglichkeiten und die Tatsache, dass die Sichtweise der Kinder

innerhalb der Schule nur unzureichend in Betracht gezogen wird. Dies zeichnet sich durch einen Mangel an Beteiligung an Entscheidungsprozessen innerhalb des schulischen Lebens aus sowie in der Ausgestaltung von Schulgebäuden, die nach Aussage der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen lieblos und wenig ansprechend gestaltet sind (AGJ 2010)

Der Bericht zeigt zudem auf, dass Kinder und Jugendliche die Problematiken des Bildungssystems im Sinne ungleicher Zugangsmöglichkeiten zu Bildung und – damit verbunden – als unfair bezeichnete Lebensgestaltungsmöglichkeiten identifizieren und benennen können. Auch sehen Kinder und Jugendliche Gewalt und Mobbing als vorherrschende Problematiken ihres Alltags an, die zu dem von vielen Teilnehmenden monierten schulischen Druck beitragen (AGJ 2010).

Die von der Mehrheit der TeilnehmerInnen als negativ identifizierte Dichotomie ihres Lebens innerhalb und außerhalb der Schule zeigt sich beispielsweise in der Feststellung, dass 25% der Befragten bezweifeln, in der Schule überhaupt Fähigkeiten und Kenntnisse zu erwerben, die für das Leben außerhalb des Lebens sinnvoll sind.

Der im Rahmen des Berichts formulierte Maßnahmenkatalog beinhaltet eine mehr demokratisch verfasste Schule und eine Schule für alle im Sinne eines Gesamtschulkonzeptes. In kleineren Klassen und durch mehr Lehrkräfte soll ein besseres Lernen möglich sein. Als Lösung für den wahrgenommenen schulischen Druck fordern die Kinder und Jugendlichen die Abschaffung von G8 (der Verkürzung der Lernzeit in Sekundarstufe I und II auf nur 8 Jahre) und die Reetablierung von G9. Eine weitere Forderung der Kinder und Jugendlichen betrifft den Einfluss wirtschaftlicher Interessen auf die Schule, der als negativ kritisiert wird und folglich reduziert werden sollte (AGJ 2010).

Die im Mai 2013 vom DIMR vorgelegte Liste von kritischen Gesichtspunkten als Diskussionsgrundlage bei der Begutachtung des deutschen Staatenberichts vor dem CRC weist auf die immer noch bestehende Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung hin und kritisiert offen das zwei- bzw. dreizügige Schulsystem, das laut DIMR ein Instrumentarium der Ausgrenzung darstellt (DIMR 2013).



### **3.7 Der Blick von Außen: CO und Empfehlungen des CRC**

In Reaktion auf die von Seiten des DIMR vorgelegte Liste zu diskutierender Problematiken (DIMR 2013) wurde die Delegation der Bundesregierung durch das CRC aufgefordert, im Besonderen zu den Aspekten einer Menschenrechtsbildung für Lehrende und Lernende sowie zur Inklusion und Bildung von Kindern mit Behinderungen Stellung zu nehmen. Gleichzeitig erfolgte die Feststellung, dass sowohl das Recht auf Bildung als auch das Recht auf Partizipation nur ungenügend umgesetzt sind (CRC 2014).

Die durch das CRC verabschiedeten CO (CRC 2014) greifen einige der durch den Bericht der National Coalition sowie den Kinder- und Jugendreport identifizierten Problematiken direkt auf.

Bezüglich des Schulsystems bestätigten die CO die negativen Auswirkungen eines leistungssegregierten Schulsystems, das Kinder und Jugendliche bereits sehr früh nach Leistung beurteilt und einem bestimmten schulischen Ausbildungsweg zuweist. In diesem Zusammenhang wird im Besonderen auf den mangelnden schulischen Erfolg von Kindern aus sozial schwierigen Milieus sowie von Kindern mit Migrationshintergrund verwiesen. Die CO schlagen hier Maßnahmen struktureller und personeller Art vor, um Kindern mit Migrationshintergrund einen verbesserten schulischen Erfolg zu ermöglichen (CRC 2014). Eine solche Maßnahme könnte beispielsweise der im Bericht der National Coalition (2010) geforderte muttersprachliche Unterricht sein.

Als ein weiteres, der Entwicklung bedürftiges Problemfeld stellen die CO die mangelnde Inklusion von Kindern mit Behinderungen dar und fordern hier die Förderung inklusiver Beschulungsmöglichkeiten. Grundsätzlich stellt sich die fehlende Kohärenz zwischen den Bildungssystemen der einzelnen Länder als problematisch dar; hier wird eine bessere Übereinstimmung und eine Angleichung der Bildungssysteme empfohlen (CRC 2014).

#### **4. LEHRENDENBILDUNG IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: STATUS QUO**

Wie Ohidy (2007) beschreibt, hat das deutsche Bildungssystem in den vergangenen Jahrzehnten einige prägende Veränderungsprozesse durchlaufen: Zunächst erfolgte nach der Wiedervereinigung beider deutscher Staaten die Vereinheitlichung der Bildungssysteme der ehemaligen DDR und der Bundesrepublik Deutschland. Wie Mannitz (2002) herausstellt, setzte sich hier das bundesdeutsche Bildungssystem klar durch, so dass in der Praxis das Bildungssystem der DDR durch westdeutsche Bildungsprinzipien ersetzt wurde. Auf die Herausforderungen, die sich aufgrund der deutlichen Diskrepanzen beider Bildungssysteme bei deren Überführung in das Bildungssystem des wiedervereinigten Deutschlands ergaben, gehen beispielsweise Cloer, Klika & Kunert (2000) ein. Trotz struktureller Parallelen, so die AutorInnen, bestanden auch gravierende Unterschiede in der Ausgestaltung des Bildungswesens und, in Konsequenz, bei der Ausbildung von Lehrenden.

Eine weitere Zäsur in der Entwicklung der Lehrendenbildung in Deutschland bildete die Veröffentlichung internationaler Bildungsverleichsstudien wie beispielsweise die von der OECD initiierte PISA-Studie (Ohidy 2007). Für ein Land, das nach Klemm (2005) weitgehend auf Leistungsvergleiche in nationalem Rahmen verzichtet, waren die Ergebnisse der PISA-Studien der Jahre 2000 sowie 2003 Auslöser einer ausführlichen gesamtgesellschaftlichen Debatte, die im Besonderen die Hauptaussagen der Studie in Bezug auf das deutsche Schulsystem zum Thema hatte: Zum einen erzielten die getesteten deutschen Lernenden nur eine mittelmäßige Leistung in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. Zum anderen zeigte die Studie, dass im deutschen Schulsystem schulischer Erfolg und soziale Herkunft eine höhere Korrelation aufweisen als in den Bildungssystemen aller anderen untersuchten Staaten.

Aufgrund des steigenden Einflusses der EU und ihrer Gesetzgebung auf die nationalen Belange der Mitgliedsstaaten bildet sich, so Ohidy (2007), ein dritter Aspekt der Herausforderung für das deutsche Bildungssystem heraus. Auch Terhart (2007a) macht auf das Spannungsverhältnis zwischen dem deutschen Föderalismusprinzip, nach dem Bildung der Hoheit der einzelnen Bundesländer unterstellt und somit nicht bundesweit einheitlich geregelt ist, und europaweite

Prozesse der Öffnung und der Angleichung von Standards und Bildungsprozessen aufmerksam. Du Bois-Reymond (2007) betrachtet die bestehende Länderhoheit im Bereich der Bildung als persistierendes Problem, welches bildungspolitischen Entwicklungsprozessen weiterhin entgegensteht. Klemm (2005) verzeichnet die scheinbar paradoxe Entwicklung einer 'Rezentralisierung' (ebd.: 112), die sich aus Bestrebungen der Dezentralisierung im föderalistisch organisierten deutschen Bildungssystem ergibt. Trotz aller Diversifizierung und regionaler Unterschiede existieren jedoch Grundzüge, die in allen deutschen Bundesländern übereinstimmend gültig sind: So ist beispielsweise der Übergang an eine Hochschule an den Erwerb der Hochschulreife als Zugangsvoraussetzung geknüpft. Klemm (2005) argumentiert hier, dass sich aus dieser Tatsache allgemein gültiger Mechanismen eine Rezentralisierung ergibt, d.h. die Notwendigkeit, über bestimmte Aspekte des Bildungssystems relative Übereinstimmung zu erzielen.

Für die Ausbildung der Lehrenden, die gemäß des föderalistischen Grundprinzips im deutschen Bildungswesen formal den einzelnen Bundesländern obliegt, existiert im Zuge der von Klemm (2005) dargelegten Rezentralisierung der von der Kultusministerkonferenz vorgelegte Kanon der *Standards für die Lehrerbildung* (KMK 2004: im Titel). Da in allen Ländern die Erlangung eines akademischen Abschlusses der lehrenden Tätigkeit an einer Schule vorangestellt ist, findet sich hier eine Sammlung an Inhalten, die der Lehrendenbildung in allen Bundesländern zugrunde liegen müssen; die individuelle Ausgestaltung der einzelnen Inhalte obliegt nach wie vor den einzelnen Bundesländern. Zwar haben sich diese zur Umsetzung der *Standards* verpflichtet (Blömeke, Felbrich & Müller 2008), grundsätzlich gilt jedoch, dass die Umsetzung der *Standards* in die Lehrendenbildung an den einzelnen Ausbildungsstellen sehr unterschiedlich erfolgt. So zeigt Reintjes (2007) beispielhaft in einer Studie von drei ausgewählten Ausbildungsstellen, dass die *Standards* an allen Ausbildungsstellen unterschiedlich umgesetzt werden, jedoch kein Standort bislang alle *Standards* umsetzen kann. Trotz der bislang noch sehr unterschiedlichen Umsetzung bieten die *Standards* ein Steuerungselement, das der von Muñoz (2007) geforderten Einflussnahme des Bundes auf die Lehrerbildung in den einzelnen Ländern mit dem Ziel einer flächendeckenden Kompetenzsteigerung und einer kinderrechtlich relevanten Reform der Bildung entspricht. Als solches bilden sie den

Betrachtungsgegenstand der vorliegenden Arbeit, ohne dass die bestehenden Problematiken bezüglich der konkreten Umsetzung aus dem Blick verloren werden.

Die Vorstellung und Untersuchung dieser *Standards* im Hinblick auf mögliche kinderrechtliche Verknüpfungen und Inhalte bildet das Kernstück des sich anschließenden 4. Kapitels und soll in Kapitel 4.3 näher ausgeführt werden.

Dem vorangestellt ist eine Vorstellung der Grundzüge der Lehrendenbildung in Deutschland (Kapitel 4.1), die auf strukturelle Merkmale, Zugangsvoraussetzungen und formale Aspekte eingeht. Kapitel 4.2 bietet einen vertieften Blick auf die Einführung konsekutiver Studiengänge wie Bachelor/Master<sup>3</sup>, die nach Ohidy (2007) einen weiteren Baustein in der Entwicklung des deutschen Bildungssystems darstellen. Aus diesem Grund sollen beide Studiengänge sowie der Übergangsprozess von den vormals existierenden Ausbildungswegen zu den neuen Modellen vertieft betrachtet und diskutiert sowie Implikationen für die zukünftige Ausbildung von Lehrenden herausgestellt werden.

#### **4.1 Formale Grundzüge der Ausbildung von Lehrenden in Deutschland**

Die Ausbildung von Lehrenden in der Bundesrepublik Deutschland vollzieht sich seit der weitgehenden Eingliederung der Pädagogischen Hochschulen<sup>4</sup> in das Allgemeine Hochschulwesen in den 1970er Jahren (Lundgreen 2013) im Rahmen der Universitäten und erfolgt in der Regel nach dem Erwerb der allgemeinen Hochschulreife mit der Abiturprüfung nach 12 bzw. 13 Schuljahren (Nolle 2004).

Kennzeichnend ist die Zweiphasigkeit der Ausbildung, die sich in ein Hochschulstudium und einen schulpraktischen Teil, auch als Vorbereitungsdienst oder Referendariat bezeichnet, aufgliedert (Bellenberg & Thierack 2003; Lundgreen 2013). Der hochschulwissenschaftliche Teil schließt mit dem ersten Staatsexamen ab, die erfolgreiche Ableistung des schulpraktische Ausbildungsmoduls führt zum zweiten Staatsexamen (Lundgreen 2013).

Die Studiengänge sind in der Regel nach Schulformen unterteilt und orientieren sich am Schulsystem des ausbildenden Bundeslandes, wobei vielerorts Kombinationen

---

<sup>3</sup> Hier existieren Mischformen: So bietet beispielsweise Bayern teilweise modularisierte Studiengänge im Lehramt, jedoch ist weiterhin das Staatsexamen der in Bayern übliche Zugang zur Profession (BSBKWK 2015; Overwien 2015).

<sup>4</sup> Baden-Württemberg bietet als einziges Bundesland noch die Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen an. Eine Modularisierung ist hier für 2015/2016 angekündigt. (MKJS 2015)

möglich sind (beispielsweise die Verknüpfung von Primarstufe und Sekundarstufe 1 – 1. bis 4. bzw. 6. Schuljahr und 5. bzw. 7. bis 10. Schuljahr – oder das gemeinsame Studium für die Schulformen Grund-, Haupt- und Realschule) (Bellenberg & Thierack 2003).

Neben erziehungswissenschaftlichen Inhalte bilden Studien zu den zwei von den Studierenden zu wählenden Fächern den Mittelpunkt der Ausbildung (Bellenberg & Thierack 2003). Diese bestehen aus Studien zu den Inhalten des Faches sowie didaktischen Elementen, die den angehenden Lehrenden die methodische Vermittlung des Unterrichtsstoffes nahebringen. Daraus resultiert das Konzept von Fachlehrenden, die in den von ihnen gewählten Unterrichtsfächern im Rahmen ihrer späteren schulischen Tätigkeit Unterricht erteilen. Für Lehrende an Primarschulen bestehen hier besondere Vorgaben, da der Fächerkanon hier Deutsch und/oder Mathematik beinhalten muss (ebd.)

Während des ersten universitären Ausbildungsteils erfolgen zudem Praxisphasen, die in ihrer Länge je nach Bundesland variieren.

Die Länge des Studiums schwankt je nach gewählter Schulform zwischen 7 und 9 Semestern (Nolle 2004; Bellenberg & Thierack (2003) machen auf Baden-Württemberg als Ausnahme mit 10 Semestern aufmerksam).

Der ersten, universitären Ausbildungsphase schließt sich nach erfolgter erster Staatsprüfung der schulpraktische Ausbildungsteil, die sogenannten zweite Phase, an (Nolle 2004). Kennzeichnend für die schulpraktische Ausbildung ist eine im Vergleich zu voll ausgebildeten Lehrenden reduzierte Stundenlast, wobei die verbleibende Zeit für den Besuch des Studienseminars, das den schulpraktischen Teil der Ausbildung theoretisch begleitet, sowie für die Hospitation und Begleitung erfahrender Lehrender im Unterricht genutzt werden soll. Sukzessive übernehmen angehende Lehrende im Laufe ihrer Referendariatszeit mehr Verantwortung und führen in der Endphase des Vorbereitungsdienstes den Unterricht eigenständig durch (Bellenberg & Thierack 2003). Steenblock (2013) weist auf die Verkürzung des vormals 24 Monate dauernden Referendariats auf derzeit nunmehr 18 Monate hin. Diese Entwicklung – so Steenblock – ist den veränderten Praxisanteilen in den neu konzipierten Bachelor- und Masterstudiengängen des Lehramtes geschuldet, die in Kapitel 4.2 näher beleuchtet werden.

Sowohl Nolle (2004) als auch Terhart (2007b) betonen die Bedeutung einer dritten Ausbildungsphase, die – so zumindest die theoretische Grundlegung – in der kontinuierlichen Fort- und Weiterbildung von Lehrenden besteht. Es existiert jedoch – im Gegensatz zu anderen Ländern – weder eine Mindestquote für Fortbildungsstunden, die in jedem Schuljahr abgeleistet werden müssen noch ein Sanktionsmechanismus, falls Lehrende der Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen nicht nachkommen. Dessen ungeachtet bildet diese dritte Phase im Zuge einer neuen Kultur des lebenslangen Lernens, auf die beispielsweise du Bois-Reymond (2007) verweist, einen wichtigen Teilaspekt der Ausbildung von Lehrenden. Fortbildungsmaßnahmen, die im Besonderen das Thema ‘Kinderrechte’ aufgreifen, sollen deshalb in Kapitel 4.4 Erwähnung finden.

## **4.2 Die Ausbildung von Lehrenden im Zuge konsekutiver Ausbildungsmodelle**

Mit der in Bologna verabschiedeten Absichtserklärung der europäischen Bildungsminister begann 1999 der sogenannte ‘Bologna-Prozess’ (du Bois-Reymond 2007), der neben der Angleichung der Studiengänge im europäischen Raum (Ohidy 2007) eine erhöhte Transparenz der Abschlüsse herbeiführen und so schlussendlich eine verbesserte Mobilität zwischen den Mitgliedsstaaten der EU befördern sollte (du Bois-Reymond 2007; Wedekämper 2007). In Deutschland, so Matyasi (2007), war die Einführung des konsekutiven Modells von Bachelor und Master bis 2010 vorgesehen und wurde bereits teilweise so umgesetzt.<sup>5</sup>

Hertel (2005) verzeichnet im Zuge des Bologna-Prozesses einen ‘zunehmende(n) Reformdruck’ (ebd.: 75) im Bereich der Ausbildung von Lehrenden. Hilligus (2003) attestiert dem Prozess ebenfalls das Potenzial, für Unruhe im Bereich der Lehrerbildung zu sorgen; allerdings relativiert sie diese Einschätzung und weist auf die Instrumentalisierung von Bologna hin: Bachelor und Master werden, so Hilligus, explizit in der Bologna-Erklärung nicht benannt, die Rede sei lediglich von der Einrichtung konsekutiver Studiengänge und der Einführung einer Unterscheidung in Graduierten- und Postgraduiertenstudiengänge. Fichten (2010) zeigt auf, dass die Einrichtung dieser konsekutiven Studiengänge zeitgleich mit einer Reaktion auf

---

<sup>5</sup> Dieser Prozess ist noch nicht in allen Bundesländern abgeschlossen. Auch werden Mischformen praktiziert: Bayern hat beispielsweise eine Modularisierung innerhalb der bestehenden Abschlüsse durchgeführt; das Staatsexamen als akademischer Abschluss des Lehramtsstudiums besteht jedoch weiter.

bestehende Kritik an der Ausbildung von Lehrenden erfolgt. Somit stehen Universitäten vor der Aufgabe, zeitgleich neue Ausbildungsgänge zu etablieren und qua dieser Verbesserungen im Bereich der Lehrerbildung vorzunehmen.

Thierack (2003) beschreibt beispielhaft einige Modelle für Bachelor- und Masterstudiengänge an verschiedenen Universitäten. Diese unterscheiden sich hauptsächlich in der Transfermöglichkeit der erbrachten Leistungen: Während einige Universitäten durch Bachelor- und Masterstudiengänge speziell für das Berufsbild des Lehrenden ausbilden, bieten andere Ausbildungsstätten die Möglichkeit, die Ausbildungsbausteine flexibel zu kombinieren und qualifizieren somit breit für den gesamten Bildungsbereich, ohne das Lehramt als alleiniges Ausbildungsziel anzustreben.

Letztere Variante beschreibt Hertel (2005) als sinnvoll, um auf schwankende Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt für Lehrende flexibel einzugehen: So ist der Entschluss, einen 2- bzw. 4-semestrigen Master<sup>6</sup> (Saterdag 2013) im Lehramt anzustreben, möglicherweise durch erhöhte Nachfrage für Lehrende beeinflusst; die AbsolventInnen sind relativ schnell qualifiziert und 'einsatzbereit' im Vergleich zu den in der Vergangenheit bestehenden 8- bis 10-semestrigen Lehramtsstudiengängen. Besteht nach der Qualifizierung zum Bachelor wenig Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt, so können AbsolventInnen eines breit angelegten Ausbildungsweges auf andere pädagogische, nicht schulgebundene Arbeitsbereiche ausweichen. Denkbar ist zudem, dass Studierende im Rahmen des Bachelor und der darin enthaltenen schulpraktischen Anteile bereits erkennen, dass sie zwar im pädagogischen Bereich im weitesten Sinne tätig sein wollen, dies jedoch nicht im Rahmen einer direkten Lehrtätigkeit tun wollen.

Als Beispiel eines Lehramtsausbildungsweges beschreibt Thierack (2003) die Ausbildung für Lehrende an Grund-, Haupt- und Realschulen (8 Semester; 6 Semester Bachelor sowie 2 Semester Master) und Lehrende an Gymnasien (10 Semester; 6 Semester Bachelor sowie 4 Semester Master). Die erhöhten Praxisanteile im Masteranteil des Studiums bieten laut Gerlach (2000) die Möglichkeit, den Vorbereitungsdienst auf 12 Monate zu verkürzen.

---

<sup>6</sup> Die Länge des Masterstudiums variiert oftmals je nach Schulform – so bieten etwa die Universitäten Bremen und Münster einen 2-semestrigen Master für das Grundschullehramt an, während ein 4-semestriger Master für Gymnasien und Realschulen angeboten wird (Zentrum für Lehrerbildung 2015; Universität Bremen 2014).

In Bezug auf Modelle wie das von Thierack (2003) beschriebene moniert Weiler (2010) die Konzeption des Masters als Berufseinstiegsqualifikation. Ziel solle vielmehr sein, durch den Bachelor den Einstieg in das Berufsleben zu gewährleisten; der Master könne nach einigen Berufsjahren als vertiefende und für besondere pädagogische Aufgaben qualifizierende zusätzliche Ausbildung angeboten werden. Dies ist beispielsweise der Fall in Großbritannien, wo Masterstudiengänge oftmals auf bestehender Praxiserfahrung aufbauen und diese somit eine Zugangsvoraussetzung darstellt, während Bachelorabschlüsse für die Lehrtätigkeit in Schulen voll qualifizieren. Weiler (2010) beklagt hier die mangelnde Adaption deutscher Universitäten und indiziert diese als eine Weigerung, von bestehenden Strukturen Abstand zu nehmen und neue Ausbildungswege zu entwickeln.

Gerlach (2000) prognostiziert, dass Bachelor und Master die vormals bestehenden staatlichen Lehramtsqualifikationen ersetzen werden. Impliziert ist hier die Annahme, dass der Bachelorabschluss an die Stelle des ersten Staatsexamens tritt, welches alleine nicht berufsqualifizierend ist; der Master soll demnach das zweite Staatsexamen ersetzen. Hier findet sich ein Denken, wie es Weiler (2010) kritisiert: Anstelle neue Strukturen anzudenken, ersetzt die teilweise umgesetzte Bildungsplanung mit Bachelor und Master nur nominell die bisherigen Phasen der Ausbildung.

Nicht nur die Konzeption der neuen konsekutiven Studiengänge, sondern auch deren Durchführung im universitären Alltag bereiten mitunter Probleme. So weist Lemke (2007) pauschal auf eine erhöhte Belastung nicht nur der Studierenden, sondern auch der HochschullehrerInnen hin. Aus Sicht von Studierenden benennen Baldauf et. al. (2008) erhöhten Zeitdruck, eine zu große Prüfungsdichte sowie die generelle Abkehr von dem Humboldt'schen Bildungsideal einer relativ freien, Raum für Lehre und Forschung schaffenden, universitären Ausbildung als Kernprobleme des neuen Bachelors. Bargel, Ramm & Multrus (2012) beschreiben beispielsweise den als erhöht empfundenen Zeitaufwand im Bachelorstudium als rein subjektiv; die Forschung skizziert jedoch treffend das Bild von Studierenden, die sich, von – wenn auch subjektiv empfundener – 'Bildungshetze' (ebd.: 29) getrieben, möglichst effizient durch ein straff organisiertes, auf Prüfungen hinarbeitendes Studium bewegen.



Positiv betrachtet besteht jedoch in der Umstrukturierung die Möglichkeit, den Aspekt der pädagogischen Kompetenzen im Rahmen eines allen Schulformen gemeinsamen Bachelorstudiums in den Mittelpunkt des Professionalisierungsprozesses zu rücken. Dadurch erfolgt – so die optimistische Einschätzung – eine Aufwertung der Bedeutung pädagogischer Kompetenzen für alle Schulformen. Zwar betont die Forschung zu Recht die Bedeutung der Elementar- und Grundschulpädagogik (Beutel 2006) als pädagogisches Handlungsfeld, dennoch finden sich insbesondere viele der in Kapitel 7 diskutierten kinderrechtlichen Aspekte an weiterführenden Schulen. Eine Vermittlung im Rahmen eines gemeinsamen Bachelorstudiums könnte dabei Kompetenzen der Lehrkräfte stärken und einen Beitrag dazu leisten, dass ein neues Verständnis Pädagogischer Verantwortung auf der Basis einer kinderrechtlichen Verpflichtung des eigenen Handelns bei Lehrkräften aller Schulformen entsteht.

Zudem ist die Fähigkeit von Lehrenden, über die eigenen Fachgrenzen hinaus zu denken und zu kooperieren, ein immer essenzieller werdender Bestandteil von Bildungsreformen und –initiativen, beispielsweise im Rahmen der Bildung zur nachhaltigen Entwicklung (Overwien 2013). Hier kann das gemeinsame Studieren von Bildungswissenschaften innerhalb eines übergreifenden Bachelorstudiums einen Beitrag leisten, indem Studierende mit unterschiedlichen langfristigen Ausrichtungen, vom Grundschul- bis hin zum Gymnasiallehramt, bereits lernen, Kooperation zu pflegen und die eigenen Erkenntnisse und Erfahrungen in der pädagogischen Praxis während des Bachelorstudiums in ein größeres Verstehensgeflecht einzuordnen. So können fachliche Grenzen in den Köpfen der Studierenden wirksam überwunden und ein Grundstein für eine professionelle Kompetenz des Austauschs und der Kooperation mit anderen Lehrenden gelegt werden.

Abzuwarten bleibt, inwiefern sich die wesentlichen, von der KMK festgelegten *Standards* für die Ausbildung von Lehrenden innerhalb modularisierter Studiengänge letztlich transportieren lassen. Kapitel 4.3 umreißt als theoretischer Rahmen für die nachfolgende Vorstellung der *Standards* die historische Entwicklung der Kompetenzdiskussion im Rahmen der Lehrendenbildung. Kapitel 4.4 widmet sich im Anschluss daran der genauen Betrachtung der von der KMK verabschiedeten *Standards* und untersucht im Besonderen, inwiefern kinderrechtliche Inhalte dort Erwähnung finden.

### 4.3 Zur Kompetenzdiskussion in der Lehrendenbildung

Um die nachstehend vorgestellten *Standards für die Lehrerbildung* (KMK 2004) und die darin aufgeführten Kompetenzen in einen bildungstheoretischen Kontext einordnen zu können, ist ein Verständnis bezüglich Entwicklung und Inhalt der Kompetenzdiskussion in den Bildungswissenschaften von grundlegender Bedeutung.

Die Kompetenzorientierung versteht sich als dynamisches Konzept, das die als eher statisch diskreditierten Qualifikationen ablöst (Moser 2010). Als Steuerungselement der Bildung nimmt sie nicht – wie vormals die Lernvorgaben – den Input im pädagogischen Handeln in den Blick, sondern fokussiert vermehrt das tatsächliche Wissen und Können der Lernenden im Sinne einer Outputorientierung (Drieschner 2009). Wie Overwien (2013) herausstellt, handelt es sich nicht um ein radikal neues Konzept, sondern hat seine Ursprünge bereits in einer Reorientierung von Bildung in den 1970er Jahren, in deren Zusammenhang die 'Mündigkeit' (Overwien 2013: 69) emanzipatorisch an die Stelle vormals relevanter Bildungsziele trat.

Aktuell gewinnt das Konzept aufgrund sich beständig erneuernder Wissensbestände und Erkenntnisse innerhalb einer stark an Wissen orientierten Gesellschaft zunehmend an Bedeutung (Moser 2010; Prenzel, Gogolin & Krüger 2007; Vogel 2002). Allerdings besteht nach Overwien (2013) eine Beschränkung des Begriffes, da die ursprünglich mit dem Begriff verbundenen emanzipatorischen Bestrebungen nur noch in Ansätzen Grundlage des aktuell rezipierten Verständnisses von Kompetenz sind. Im Besonderen erfolgt in diesem Zusammenhang eine Warnung vor einem allzu linearen Verständnis von Kompetenzen im Sinne der Förderung von beruflichen Chancen und Erfolg auf einem immer spezialisierteren Arbeitsmarkt. Krautz (2009) schließt sich dieser kritischen Einschätzung an und bemängelt die einseitige Ausrichtung des Kompetenzverständnisses auf Aspekte ökonomisch orientierter menschlicher Verwertbarkeit; aktuell, so Krautz, ist nicht ein breiter Katalog an Kompetenzen von Bedeutung, sondern Kompetenzen werden zunehmend funktional ausgedeutet. Eine solche verengende Funktionalsicht auf Kompetenzen fügt sich in die von Eis (2012) bemängelte Erosion kritischer Mündigkeit sowie in die von Dammer (2008) festgestellte beständige Pflicht zu Selbstoptimierung und -aktualisierung ein. Auch Reiß & Overwien (2011) mahnen an, Kompetenzausrichtung wieder auf eine breite Basis zu stellen und nicht nur diejenigen Kompetenzen in den

Blick zu nehmen, die im Rahmen einer neoliberalen Ausrichtung auf eine 'Stärkung internationaler Wettbewerbsfähigkeit' (ebd.: 208) und das Ziel der 'Employability' (ebd.: 208) instrumentalisiert werden können.

Die von Overwien (2013) aufgegriffene Aufschlüsselung des Kompetenzbegriffes in Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz findet sich beispielsweise auch bei Nieke (2013), während Vogel (2002) der Sach- noch den Begriff der Fachkompetenz hinzufügt und Methodenkompetenz als weitere Facette ergänzt. Beer (2015) fasst den Kompetenzbegriff für Lehrende unter Bezugnahme auf Terhart mit der Trias beruflichen Wissens, beruflichen Könnens und eines beruflichen Ethos zusammen. Nieke (2012) führt zudem den Gedanken der Verpflichtung zum Handeln ein: So ist derjenige, der die Kompetenz zum Handeln besitzt, zu einem Tätigwerden im Sinne der beruflichen Kompetenz auch moralisch verpflichtet. Diesen Gedanken greift die vorliegende Arbeit in Kapitel 6 auf, wo der Aspekt Pädagogischer Verantwortung vor dem Hintergrund der Frage nach der Entwicklung kinderrechtlich bedeutsamer Kompetenzen diskutiert wird.

Die Kompetenzdebatte ist nicht auf den bundesdeutschen Rahmen beschränkt; vielmehr führt sich die hier geführte Diskussion zur Kompetenzorientierung in eine internationale Betrachtung von Kompetenzen und deren Bedeutung ein. So ist der Bologna-Prozess als Maßnahme einer europaweiten Studienreform eng mit einer Orientierung an Kompetenzen und einer Abkehr von Lernzielen als Grundlage von Lehrplänen und Curricula verbunden (Nickel 2011). Allen Bestrebungen über Ländergrenzen hinweg ist laut eines Papiers des ORE (2006) gemein, dass sie sich durch vier grundsätzliche Prinzipien auszeichnen:

- Eine Verständnis von den Mechanismen, die Kompetenz zugrunde liegen
- Eine soziokonstruktivistische Grundhaltung
- Eine Fokussierung auf den Lernenden
- Eine Betonung der Bedeutung konkreter Lernsituationen

(ORE 2006: 11; *Übersetzung N.S.*)

Besonders die letzten beiden Aspekte zeigen auf, dass der Begriff der Kompetenzorientierung eine Nähe zu dem Konzept des lebenslangen Lernens aufweist – eine Nähe, wie sie beispielsweise Zuber (2014) verdeutlicht.

Ein wichtiger Aspekt ist die Tatsache, dass Kompetenzen aufgrund ihres auf das Individuum bezogenen Charakters nur angebahnt und vorbereitet werden, nicht aber 1:1 gelehrt werden können (Overwien 2015). Zur Anbahnung von Kompetenzen sind verschiedene Faktoren notwendig: Kennzeichnend sind hier die Selbsttätigkeit des Lernenden, ein vernetzendes Denken, welches bereits bestehende Wissensinhalte integriert sowie ein praktisches Lernen, das die Übertragung neu generierter Erkenntnisse auf verschiedene Situationen ermöglicht und so den Lernenden eine vielfältige, praxisorientierte Erprobung neuer Erkenntnisse ermöglicht. Das ORE (2006) fasst die anstehende Aufgabe, Kompetenzorientierung umzusetzen, programmatisch unter dem Aspekt der Entwicklung eines lernerzentrierten Ansatzes zusammen.

Trotz seiner weitgehenden Rezeption wird der Ansatz der Kompetenzorientierung nicht unkritisch betrachtet. Zum einen erfolgt eine Kritik an dem Konzept selbst, das von Seiten des ORE (2006) als noch unzureichend ausgearbeitet betrachtet wird. Auf eine ähnliche Problematik machen Nuissl, Lattke & Pätzold (2010) aufmerksam, jedoch richtet sich die Kritik der AutorInnen nicht vornehmlich an eine mangelnde Definition an sich, sondern an die Ambiguität des Begriffes. Beispielsweise stellt sich die Frage, wie die Kriterien zu bestimmen sind, nach denen ein berufliches Handeln als kompetent oder nicht kompetent eingestuft wird. Sander (2013) zeigt in diesem Zusammenhang im Rahmen einer Kritik der Umsetzung des Konzeptes der Kompetenzorientierung auf, dass beispielsweise die ursprünglich dem Begriff inhärente Interdisziplinarität nur bedingt als Kennzeichen von Kompetenz angesehen wird. Vielmehr, so Sander (2013) existieren Bestrebungen, Kompetenzorientierung als Kompetenz innerhalb eines universitären Faches zu verstehen. Somit erfolgt eine Gegenbewegung zu vernetztem Denken und Interdisziplinarität mit dem Hinweis darauf, dass Kompetenz zunächst fachintern zu verstehen und auch dort zu generieren sei. Zusammenfassen lassen sich die Kritikpunkte dahingehend, dass die von Nuissl, Lattke & Pätzold (2010) monierte begriffliche Ambiguität des Begriffes und die Vielschichtigkeit der Kompetenzdebatte eben jenen Entwicklungen Vorschub leisten, wie sie Sander (2013) herausstellt: Das Konzept wird nominell umgesetzt, bietet aber genügend Interpretationsspielraum, um von Interessensgruppen in Bildung und Verwaltung für eigene Absichten (beispielsweise die Abgrenzung des eigenen Fachbereichs) instrumentalisiert zu werden.

Die nachstehend vorgestellten *Standards für die Lehrerbildung* (KMK 2004) stellen für den Bereich Bildungswissenschaften zusammen, über welches Wissen und Können Lehrende verfügen sollen, um kompetent in Unterrichts- und anderen schulischen Gestaltungssituationen tätig zu werden. Wichtig im Sinne der oben erwähnten Output-Orientierung des Kompetenzbegriffes ist die Tatsache, dass hier keine Vorgabe erfolgt, wie genau diese Kompetenz didaktisch herzustellen ist. Hier besteht Flexibilität und die Möglichkeit, die Förderung der herausgestellten Kompetenzen dem Rahmen der aktuell vorliegenden Situation an der jeweiligen Hochschule anzupassen. Im Beispiel heißt dies, dass beispielsweise die Beratungskompetenz von Lehrenden durch gezielte Übungen in Seminaren gefördert werden kann, aber auch durch Kooperation mit Erziehungsberatungsstellen, die angehenden Lehrenden einen Praxiseinblick und die Möglichkeit eröffnen, erlernte Beratungskonzepte umzusetzen und zu erproben.

#### **4.4 Standards für die Lehrerbildung**

Die von der KMK verabschiedeten *Standards für die Lehrerbildung* (KMK 2004) bilden das Kulminat eines Prozesses, der seinen Impetus vornehmlich aus der Kritik an der seinerzeit bestehenden professionellen Ausbildung von Lehrenden herleitet. Während Eilerts & Rinkens (2010) die Lehrerausbildung als traditionell der Kritik ausgesetzt ansehen, betrachtet Terhart (2002), dessen Expertenbericht Grundlage für den Beschluss der Kultusministerkonferenz war, u.a. das schlechte Abschneiden des deutschen Schulsystems im internationalen Leistungsvergleich als ausschlaggebend für den Ruf nach Reformen der Lehrerbildung zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Oelkers (2000) übt ebenfalls harsche Kritik an der bestehenden Lehrerausbildung und ergänzt diese im Jahre 2003 um die Forderung nach der Einführung verbindlicher Standards in Reaktion auf die PISA-Studie.

Laut Oelkers (2000) bestand vor Einführung der *Standards für die Lehrerbildung* ein erhöhtes Maß der Unklarheit bezüglich der Ausbildungsinhalte in allen Phasen der Lehrendenausbildung, die sich in einer breiten Varianz der Studieninhalte an den verschiedenen bundesdeutschen Standorten der Lehrerbildung niederschlägt. Hierin sieht Oelkers jedoch nicht nur eine gewisse Beliebigkeit im Rahmen einer Ausbildung für eine Profession, die nach Nolle (2004) aufgrund der Realität des pädagogischen Alltags und der ständig wechselnden Interaktion mit Lernenden durch Standards

schwerer zu erfassen ist als andere Professionen, sondern unterstellt der wenig konkreten Ausgestaltung von Ausbildungsinhalten eine Intention von Seiten der ausbildenden Hochschulen und Studienseminare: Diese, so Oelkers (2000), sind durch die bewusst vage Formulierung der Inhalte in der Lage, Defizite in der Ausbildung zu ignorieren und schützen so die eigenen Interessen wirksam vor Kritik von außen.

In Konsequenz, so Oelkers, steht die Lehrerbildung der Einführung von Standards generell kritisch gegenüber und betrachtet diese als Eingriff in interne Angelegenheiten der Hochschulen und einen Eingriff in die freiheitliche Gestaltung der Lehre. Trotz der Vorbehalte von Seiten der Ausbildungsinstitutionen stellt die Lehrerausbildung, so Eder, Gastager & Hofmann (2006), eine wesentliche Variable im Bereich der Schulentwicklung dar und darf deshalb keinesfalls im Rahmen der Bemühungen um eine qualitative Verbesserung der Institution Schule vernachlässigt werden. Oelkers (2000) argumentiert ähnlich und legt dar, dass die 'Basislegitimation der Lehrerbildung letztlich Schulentwicklung' (ebd.: 129) sei.

Reintjes & Solzbacher (2005) formulieren vor dem Hintergrund der geäußerten Kritik ein Plädoyer für eine inhaltliche Normierung der Ausbildung, die die aufgezeigte Beliebigkeit im Rahmen der Lehrerausbildung wirksam reduzieren soll. Standards erscheinen in diesem Zusammenhang als 'Kompetenzkriterien' (Bellenberg & Thierack 2003: 60) und beinhalten für Lehrende 'notwendige Wissensbestände, (...) um ihren Berufsalltag professionell zu erfüllen' (ebd.: 60). Terhart setzt den Begriff des Standards mit Qualität in Beziehung: So ist ein Standard eine 'möglichst präzise Festlegung der Eigenschaften, die ein Objekt oder ein Prozess haben müssen, um definierten Qualitätskriterien zu genügen' (Terhart 2002: 7). Auch Oelkers (2003) identifiziert diesen Zusammenhang und beschreibt Standards als kleinsten gemeinsamen Nenner, um ein bestimmtes einheitliches Qualitätsniveau der Ausbildung bei aller inhaltlicher Divergenz, die der Ausgestaltung der Lehre an den verschiedenen Hochschulstandorten innewohnt, zu gewährleisten.

Dies ist insofern von immanenter Bedeutung, als, so Oelkers, selbst zwischen den Ausbildungsinstanzen der zweiten Ausbildungsphase, den Studienseminaren und den Schulen, die ReferendarInnen betreuen, wenig Konsens über die Gütekriterien eines qualitativ hochwertigen Unterrichtes besteht. Dies veranschaulicht die Divergenz, die bereits zwischen den verschiedenen Instanzen eines Ausbildungsortes besteht, die

zumindest über die Möglichkeit persönlicher Kooperation und Kommunikation verfügen.

Es ist ein Leichtes, die von Oelkers (2003) konstatierte Divergenz auf das gesamte Feld der Lehrerbildung zu übertragen: Unterschiedliche Anbieter definieren Qualität der Lehre völlig unterschiedlich und bilden so Lehrende aus, die über eine nur ungenügende Ausbildung klagen sowie die Praxis oftmals als prägender und lehrreicher als die Ausbildung selbst empfinden (Rauin & Meier 2007). Jedoch bietet auch der praktische schulische Alltag, so Oelkers (2000), wenig Möglichkeiten zur qualitativen Ausgestaltung pädagogischer Fähigkeiten: Personelle Gestaltungs- und Entfaltungsmöglichkeiten bestehen über die tägliche Interaktion mit den Lernenden hinaus oftmals nicht. Zwar bietet dieser pädagogische Alltag durchaus neue Lernerfahrungen für Lehrende, diese werden aber nur ungenügend reflektiert und durch wenig relevante Fortbildungen nur unzureichend aufgearbeitet.

Weitgehender Konsens besteht darin, dass allein das Lernen in und an der Praxis, so notwendig und prägend es auch von Lehrenden im Rahmen der Ausgestaltung ihrer beruflichen Biographie und der Entwicklung ihrer professionellen Persönlichkeit selbst empfunden wird, keinen einheitlichen Qualitätsstandard in Schulen herbeiführen wird.

Dies kann nur durch eine systematische qualitative Aufwertung der Erstausbildung geschehen, welche, so Terhart (2002), letztlich berufsqualifizierend sein und angehende Lehrende mit allen Kompetenzen ausstatten soll, welche sie für den Eintritt in das Berufsleben benötigen. Oelkers definiert das Ziel von Standards klar in der Herstellung einer 'berufsfähige(n) Eingangskompetenz' (Oelkers 2000: 138). In diesem Zusammenhang, so Oelkers, artikulieren Studierende im Besonderen einen Wunsch nach Standards für den pädagogisch-inhaltlichen Teil ihrer Ausbildung. Mit Terhart (2002) sagen diese Standards aus, was im bildungswissenschaftlichen Bereich 'innerhalb des Gesamtprozesses der Lehrerausbildung eigentlich erreicht werden soll' (Terhart 2002: 3).

Die von der KMK auf der Grundlage des Berichtes von Terhart (2002) verabschiedeten *Standards für die Lehrerbildung* (KMK 2004) bilden somit '(n)ationale(...) Standards für den bildungswissenschaftlichen Studienanteil' (Weyand 2008: 13). Von Interesse ist hier im Besonderen der Fokus, der nicht nur auf die

Vermittlung von Bildungsinhalten gelegt wird, sondern vielmehr auf die Herstellung qualitativ hochwertiger pädagogisch-professioneller Handlungskompetenz gerichtet ist (Kiper & Mischke 2008).

Reintjes & Solzbacher (2005) schreiben den *Standards* eine Doppelfunktion zu: Zum einen dienen sie als Instrument der Planung für die Lehrerbildung und formulieren so Ziele, die nach Oelkers (2003) klar umschrieben und im Rahmen der zeitlich befristeten Ausbildung erreichbar sein müssen. Als diagnostisches Instrument bieten sie die Möglichkeit, den Status Quo der Lehrerbildung einer empirisch fundierten Evaluation zu unterziehen (Rauin & Meier 2007) und so im Rahmen eines Rückkopplungsprozesses eventuell Korrekturen an den bestehenden *Standards* vorzunehmen. Oelkers (2000) weist hier dezidiert auf die Notwendigkeit hin, die *Standards* auch mit aktuellen Gegebenheiten auf dem Arbeitsmarkt und veränderten Anforderungen an das Berufsbild aufgrund von Neuerungen (als Beispiel denkbar wäre hier die Einführung Neuer Medien in das Unterrichtsgeschehen) abzugleichen und dies gegebenenfalls inhaltlich neu zu justieren.

Von den von Oelkers (2003) herausgestellten drei Aspekten der *Standards* sind im Besonderen die auf die Lehrinhalte bezogenen *Standards* von Bedeutung. Im Gegensatz zu den Leistungs- und Ressourcenstandards sind es die inhaltlichen *Standards*, auf die sich das Augenmerk bei der Überprüfung der von der KMK festgelegten *Standards* in Bezug auf kinderrechtliche Inhalte und Fragestellungen richten muss.

Als für alle Bundesländer verpflichtendes Referenzdokument im Hinblick auf die Ausgestaltung von Studienordnungen und die Inhalte des Vorbereitungsdienstes bieten die *Standards für die Lehrerbildung* einen Einblick, inwiefern kinderrechtliche Inhalte Eingang in diese Ausbildungsstandards nehmen und eine Beurteilungsgrundlage dahingehend, welche kinderrechtlich relevanten Kompetenzen von angehenden Lehrenden erwartet werden können. Eine solche Beurteilung erfolgt in dem Bewusstsein der Tatsache, dass durchaus vereinzelte Standorte über den Rahmen der formulierten *Standards* hinaus unter Umständen das Thema Kinderrechte durch Lehrveranstaltungen abdecken; es ist jedoch von besonderem Interesse festzustellen, ob und inwiefern das Thema Kinderrechte in diesen für die gesamte Ausbildung von Lehrenden in Deutschland gültigen *Standards* Eingang findet.



#### 4.4.1 Betrachtung der einzelnen Kompetenzbereiche

Obschon Terhart (2002) als Verfasser des der Formulierung der *Standards* zugrunde liegenden Expertenberichtes einräumt, dass diese aufgrund des persönlichen und interaktiven Charakters des Lehrberufes freier zu definieren sind als beispielsweise Standards für Berufe, die sich durch stringent vorgegebene und aufeinander aufbauende Abläufe auszeichnen, so tragen die formulierten *Standards* dennoch der von Oelkers (2000) geforderten klaren Strukturierung im Sinne von Zielvorgaben Rechnung.

Alle *Standards* sind den vier Kompetenzbereichen

- ❖ *Unterrichten*
- ❖ *Erziehen*
- ❖ *Beurteilen*
- ❖ *Innovieren*

unterstellt und beschreiben im Hinblick auf insgesamt elf Kompetenzformulierungen, die sich über die vier Kompetenzbereiche verteilen, *Standards* zur Erreichung der herausgestellten Kompetenzen (KMK 2004). Diese *Standards* sind nach erster und zweiter Ausbildungsphase – theoretischer Ausbildungsteil sowie praktischer Vorbereitungsdienst mit theoretischen Anteilen – aufgegliedert und erlauben so einen Blick auf die Weiterentwicklung bestehender Kompetenzen des ersten Ausbildungsschrittes innerhalb des Referendariats.

Der Betrachtung der einzelnen *Standards* nach Kompetenzbereichen sei vorangestellt, dass sich das Wort ‘Kinderrecht(e)’ im Text der *Standards für die Lehrerbildung* nicht findet. Lediglich Kompetenz 9 (‘Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung’ (KMK 2004: 12) nimmt auf die rechtlichen Grundlagen der Lehrtätigkeit Bezug, führt hier jedoch als Beispiele das Grundgesetz sowie Schulgesetze der Länder an (ebd.). Da der Themenbereich Kinderrechte keine explizite Erwähnung im Text findet, gilt es im Folgenden zu prüfen, mit welchen Standards Kinderrechte indirekt in Beziehung stehen und wo möglich Verknüpfungen zwischen dem Text der *Standards* und dem Konzept Kinderrechte bestehen.

Die nachstehende Tabelle veranschaulicht die Verteilung der Kompetenzen auf die vier bereits eingeführten Kompetenzbereiche (KMK 2004: 7-13).

<b>Kompetenzbereich</b>	<b>Zugeordnete Kompetenzen</b>
<b><i>Unterrichten</i></b>	<p><u>Kompetenz 1:</u> Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch</p> <p><u>Kompetenz 2:</u> Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von SchülerInnen. Sie motivieren SchülerInnen und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.</p> <p><u>Kompetenz 3:</u> Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten von SchülerInnen zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten</p>
<b><i>Erziehen</i></b>	<p><u>Kompetenz 4:</u> Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.</p> <p><u>Kompetenz 5:</u> Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.</p> <p><u>Kompetenz 6:</u> Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.</p>
<b><i>Beurteilen</i></b>	<p><u>Kompetenz 7:</u> Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.</p> <p><u>Kompetenz 8:</u> Lehrerinnen und Lehrer erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.</p>
<b><i>Innovieren</i></b>	<p><u>Kompetenz 9:</u> Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.</p> <p><u>Kompetenz 10:</u> Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.</p> <p><u>Kompetenz 11:</u> Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.</p>

*Abbildung 2: Überblick über Kompetenzbereiche und zugeordnete Kompetenzen*

### ***Kompetenzbereich: Unterrichten***

Der Kompetenzbereich ist mit der Grundsatzformulierung ‘Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen’ (ebd.: 7) überschrieben und umfasst die folgenden Kompetenzen :

<b>Unterrichten</b>	<p><u>Kompetenz 1:</u> Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch</p> <p><u>Kompetenz 2:</u> Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von SchülerInnen. Sie motivieren SchülerInnen und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.</p> <p><u>Kompetenz 3:</u> Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten von SchülerInnen zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten</p>
---------------------	--

**Abbildung 3: Kompetenzbereich 'Unterrichten' und zugeordnete Kompetenzen**

Die der Kompetenz 1 zugeordneten Standards umfassen für den theoretischen Ausbildungsteil die Kenntnis von Bildungstheorien und den daraus abgeleiteten Bildungs- und Erziehungszielen sowie die Kenntnis der Didaktik und deren Anwendung bei der Planung von Unterricht. Verknüpft mit letzterem gilt für den praktischen Ausbildungsteil der Standard des praktischen Planens und Umsetzens von Unterricht in konkreten Lehrsituationen. Ein weiterer Standard beschäftigt sich mit der Kenntnis von Methodik in der Unterrichtsgestaltung und deren Anwendung auf theoretischer Basis, während der entsprechende Standard im praktischen Ausbildungsteil deren Einsatz im Unterrichtsgeschehen umfasst. Das Wissen um medienpädagogische Ansätze und um 'Möglichkeiten und Grenzen eines (...) Einsatzes von Medien im Unterricht' (ebd.: 7) sowie der fundierte Medieneinsatz in der Praxis bilden weitere Standards, gefolgt von einem Wissen bezüglich der Messung von 'Lehrleistung und Unterrichtsqualität' (ebd.: 7) und der Anwendung solcher geeigneter Instrumentarien zur Beurteilung der eigenen Lehrtätigkeit im praktischen Ausbildungsbereich. Lediglich der Standard bezüglich Medienpädagogik bietet eine mögliche Ausgestaltung aus kinderrechtlicher Sicht, insofern als hier mit angehenden Lehrenden die Artikel 13 und 17 der KRK (United Nations 1989) thematisiert werden könnten, die die Meinungsfreiheit (Artikel 13) sowie die Rolle der Medien bei der Bereitstellung geeigneter Informationen für Kinder und Jugendliche (Artikel 17) bearbeiten. Auch Artikel 31 hat Bezug zum Themenbereich Medienpädagogik, da hier Kindern und Jugendlichen das Recht auf Aktivitäten der Entspannung und Freizeit zugesichert wird, die unter Umständen den Nutzen von Medien beinhalten. Obschon mit dem für 2014 geplanten *Day of General Discussion* bezüglich 'Media, Social Networks and the Rights of the Child' die Thematik aktuelle Brisanz erfährt und sowohl Süß, Lampert & Wijnen (2009) als auch Fesenfeld (2001) die Thematik der Medienpädagogik unter kinderrechtlichen Gesichtspunkten

aufgreifen, ist fraglich, inwiefern die tatsächlich aktuell stattfindende Lehre bezüglich dieses Standards diese Bezugnahme leistet.

Kompetenz 2 legt fest, dass angehende Lehrende im theoretischen Abschnitt ihrer Ausbildung lerntheoretisches Wissen generieren und weiterhin Kenntnis über ‘Theorien der Lern- und Leistungsmotivation’ erwerben sollen sowie ein Wissen darüber, wie Lernende aktiv am Unterricht beteiligt werden können. Für den praktischen Ausbildungsteil sehen die *Standards* die Umsetzung des Erlernten im Unterricht vor: So sollen auf der Basis von Leistungsmotivation Unterrichtsprozesse gestaltet werden, die die Lernenden stimulieren und in ihrem Lernprozess fördern.

Im Rahmen von Kompetenz 3 soll angehenden Lehrenden die Fähigkeit vermittelt werden, Lernende zu selbstbestimmtem Lernen hinzuführen, indem sie methodische Ansätze diesbezüglich kennenlernen und diese im praktischen Teil ihrer Ausbildung konkret umsetzen.

Kinderrechtlich relevante Themenbereiche im Hinblick auf beide Kompetenzen sind hier durchaus denkbar: So könnte beispielsweise eine Auseinandersetzung mit strukturell benachteiligenden Mechanismen in der Leistungsbeurteilung (Schuster & Dumpert 2007) erfolgen oder eine Diskussion bezüglich Bias angeleitet werden, die eine beurteilende Situation prägen können (Lanphen 2011). Für beide Themen ließe sich wiederum ein Bezug zu dem in der KRK festgeschriebenen Diskriminierungsverbot gemäß Artikel 2 herstellen und die angeführten Standards könnten somit in kinderrechtlich relevante Zusammenhänge einbettet werden. Festzuhalten ist hier jedoch, dass dies in keiner Weise als Vorgabe zu verstehen ist und sich im Text der *Standards* kein konkreter Anhaltspunkt findet, dass eine solche Auseinandersetzung zur Erfüllung des Standards essenziell wäre.

### ***Kompetenzbereich: Erziehen***

Die Kompetenzen 4, 5 und 6 fallen unter den Bereich der erzieherischen Kompetenz von Lehrenden und beschreiben Aufgaben, die über die Vermittlung von Wissen und Inhalten im Unterricht hinausgehen und die sozialen sowie grundlegenden pädagogischen Anforderungen der Lehrtätigkeit umschreiben.

<b>Erziehen</b>	<p><u>Kompetenz 4:</u> Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.</p> <p><u>Kompetenz 5:</u> Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.</p> <p><u>Kompetenz 6:</u> Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.</p>
-----------------	--

**Abbildung 4:** Kompetenzbereich 'Erziehen' und zugeordnete Kompetenzen

Kompetenz 4 formuliert die Forderung, dass Lehrende soziale sowie kulturelle Lebensbedingungen ihrer Schülerschaft kennen und dieses Wissen nutzen, um pädagogisch auf ihre SchülerInnen Einfluss zu nehmen. Auf Seiten der theoretischen Ausbildung umfasst dies nicht nur die Kenntnis von Entwicklungstheorien aus soziologischer, psychologischer und pädagogischer Sicht, sondern auch die Auseinandersetzung mit den Themenkomplexen Lernschwierigkeiten, Interkulturalität sowie Gender. Dies soll im zweiten Ausbildungsabschnitt praktisch umgesetzt werden; zum erfolgreichen Erlangen des Standards gehört die Fähigkeit, Schwierigkeiten prägnant zu identifizieren und diesen durch individuelle Unterstützung zu begegnen sowie die aufmerksame Berücksichtigung der kulturellen und sozialen Hintergründe der jeweiligen Schülerschaft bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts.

Lehrende treten nach dem Postulat von Kompetenz 5 als Vermittler von Wertvorstellungen und gesellschaftlichen Normen auf und fördern so die Fähigkeit der Lernenden, moralisch und ethisch fundierte Entscheidungen eigenständig zu treffen. Die Auseinandersetzung mit Wertvorstellungen und -systemen sowie mit demokratischen Grundvorstellungen im theoretischen Studienabschnitt geht einher mit dem Erlernen von pädagogischen Techniken, die auf die Ausprägung wertgeleiteten Handelns und Urteilens sowie der Eigenständigkeit der Lernenden in diesem Bereich abzielen. Darüber hinaus vermittelt der theoretische Ausbildungsabschnitt Kenntnisse, um SchülerInnen in individuell bedeutsamen Entscheidungen oder im Falle von Problemen im schulischen oder privaten Bereich zu unterstützen. Die konkrete Umsetzung des Erlernten – beispielsweise durch die sukzessive Anbahnung und Berücksichtigung von Eigenverantwortlichkeit in Schule und Unterricht und das Einüben eigenständigen Handelns – bildet neben der

Anregung eines ‘konstruktiven Umgangs mit Normkonflikten’ (KMK 2004: 9) die Ausgestaltung des Standards im praktischen Ausbildungsabschnitt.

Aufbauend auf den Kompetenzen 4 und 5 sieht Kompetenz 6 Lehrende als konfliktlösende Instanzen, die in der Lage sind, schwierige Situationen sowohl im eigenen Unterrichtsgeschehen als auch innerhalb der gesamten Schule proaktiv und eigenständig zu bewältigen. Dies umfasst die Vermittlung von Wissen bezüglich ‘Kommunikation und Interaktion’ (ebd.: 10) innerhalb der Schule, das Erlernen kommunikativer Grundregeln sowie die Kenntnis von ‘Risiken und Gefährdungen des Kindes- und Jugendalters sowie Präventions- und Interventionsmöglichkeiten’ (ebd.: 10). Die Auseinandersetzung mit Konfliktlösungsstrategien, im Besonderen im Hinblick auf das Thema Gewalt, bildet ebenfalls einen Schwerpunkt im Rahmen des theoretischen Studiums. Während des Referendariats zeigt sich die erfolgreiche Ausführung des Standards in einem positiven Umgang mit Lernenden, in der Ausarbeitung gemeinsamer Interaktions- und Kommunikationsregeln sowie in dem proaktiven und lösungsorientierten Umgang mit Konflikten im Bedarfsfall.

Der Kompetenzbereich ‘Unterrichten’ mit den dargelegten Kompetenzen bietet eine Vielfalt an Anknüpfungspunkten für kinderrechtliche Inhalte und Diskussionen innerhalb der Vermittlung der hier beschriebenen Kompetenzen.

So leitet sich die Notwendigkeit der Kenntnis der sozialen und kulturellen Hintergründe der Schülerschaft aus dem Diskriminierungsverbot gemäß Artikel 2 KRK ab sowie aus dem in Artikel 29, Abschnitt 1(c) formulierten pädagogischen Ziel, durch Erziehung und Bildung die Ausprägung der kulturellen Identität des Kindes zu fördern. In Studium und Referendariat bietet sich hier die Möglichkeit, den sensiblen Umgang mit kultureller Identität zu thematisieren und in seinen Facetten, wie beispielsweise der Bedeutung der Herkunftssprache für die Identitätsfindung (Hu 2003) und der religiösen Zugehörigkeit (Herbert & Ziebertz 2010) für die Ausprägung der kulturellen Identität zu diskutieren.

Auch im Hinblick auf gesellschaftlich bedeutsame Debatten wie die um die Einrichtung von Gebetsräumen für muslimische SchülerInnen, wie beispielsweise von Schaaf (2011) in der *FAZ* dokumentiert, gilt es in Studium und Vorbereitungsdienst eine Position zu finden, die auch der möglichen Disparität zwischen kinderrechtlichen Vorgaben und den Rahmenbedingungen und Weisungen des deutschen Beamtenstatus

für Lehrende Rechnung trägt. Welche Stellung nehmen angehende Lehrende beispielsweise in dem geschilderten gesellschaftlichen Konflikt bezüglich der Ausübung von Religion in der Schule ein? Hier bietet sich an, angehende Lehrende auf ihre gesellschaftliche Rolle als Anwälte von Kindern und Jugendlichen (Hummrich 2011) vorzubereiten und ein Bewusstsein anzubahnen, dass die Ausübung dieser Rolle mitunter den Weisungen des Staates an seine Lehrende als StaatsdienerInnen entgegensteht.

Artikel 23 schreibt weiterhin die besondere Berücksichtigung der Förderung sozialer Integration und kultureller Entwicklung bei der Beschulung von Kindern mit Behinderung fest, während Artikel 30 das Recht von Kindern als Angehörige ethnischer Minderheiten auf das Ausleben ihrer eigenen Kultur und kulturellen Identität postuliert. Auch hier ist für angehende Lehrende essenziell, sich mit den Aspekten kultureller Identität auseinanderzusetzen und beispielsweise eine eigene Haltung in der Debatte über Mehrsprachigkeit zu verorten, die sich von einer konstatierten Skepsis gegenüber mehrsprachigen Lernenden innerhalb des deutschen Schulsystems (Mecheril & Quehl 2006a) bis hin zu der menschenrechtlich hergeleiteten Forderung Auerhans (1998), jedes Kind in seiner Muttersprache zu beschulen, erstreckt. Eine wichtige Facette dieser Auseinandersetzung ist die Beschäftigung mit dem Zusammenhang zwischen Sprache und gesellschaftlichen Machtverhältnissen. Sprache erscheint bereits in den Arbeiten von Foucault als 'Machtinstrument' (Duman 2003: 209) und wird als solches beispielsweise von Mecheril & Quehl (2006b) im Hinblick auf die Implikationen für die Schule diskutiert.

Darüber hinaus bietet die in Artikel 17 festgelegte Berücksichtigung kultureller und sozialer Aspekte bei der Gestaltung und Verbreitung von an Kindern und Jugendliche gerichteten Medienprodukten – beispielsweise im Rahmen von medienpädagogischen Veranstaltungen im Rahmen des Studiums – eine Möglichkeit der Auseinandersetzung mit den Medienerzeugnissen, die sich an Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund richten. Eine solche intensive Kenntnis der Medienlandschaft macht es wiederum möglich, im späteren Unterrichtsgeschehen Materialien anbieten und nutzen zu können, die die tatsächliche Vielfalt und Bandbreite der Erfahrung der Schülerschaft widerspiegeln.

Kritisch zu reflektieren wären darüber hinaus Lehrbücher und Instruktionsmaterialien vor dem Hintergrund der Fragestellung, welches Bild diese von Angehörigen anderer Ethnien und Kulturen vermitteln und in welcher Art und Weise diese die tatsächlichen Lebenserfahrungen der Lernenden widerspiegeln und so eine Möglichkeit zur aktiven Identifikation bieten. In diesem Zusammenhang ist es aus kinderrechtlicher Perspektive essenziell, Lehrende zu einer kritischen Beurteilung der vorhandenen Lehrmaterialien heranzuführen und ihnen auch die Fähigkeit nahezubringen, ihre Schülerschaft zu einer kritischen Beurteilung von Literatur und Unterrichtsmaterialien zu erziehen (bezüglich der Vermittlung und Perpetuierung von Stereotypen in Geschichtsbüchern über Afrika siehe beispielsweise Bertels & Busmann 2013).

Kompetenz 5, die auf eine Vermittlung von Normen und Wertvorstellungen und die Förderung der Selbstbestimmtheit der Lernenden abzielt, ist eng mit dem pädagogischen Auftrag der KRK verzahnt: So ruft Artikel 28 zu der Anwendung einer schulischen Disziplin auf, die der Würde des Kindes oder Jugendlichen Rechnung trägt. Janke (2006) macht auf die Verbindung von Disziplin, Normen und Werten aufmerksam und stellt heraus, dass schulische Disziplin für die Aufrechterhaltung von Normen und Werten essenziell ist. Mit Kenngott (2010) stellt sich die Frage, inwiefern es möglich ist, eine Disziplin in der Schule zu fördern, die von gegenseitigem Respekt von Lernenden und Lehrenden geprägt ist und somit das Kind in seiner Eigenständigkeit als moralisch handelndes Individuum respektiert. Angehende Lehrende können im Rahmen ihrer Ausbildung an die Frage der Disziplin herangeführt werden und somit an die Überlegung, welche Wertvorstellungen ihrem Anspruch an schulische Disziplin zugrunde liegen und inwieweit diese mit dem Postulat von Artikel 28 kongruent sind.

Weiterhin ist Artikel 29 für die Kompetenz 5 von Bedeutung: Dieser schreibt als Erziehungsziele die Förderung von Respekt für Freiheit und Menschenrechte (Abschnitt 1(b)) sowie die Vorbereitung auf ein Leben in einer freien, von Prinzipien des Friedens und der Toleranz geprägten Gesellschaft (Abschnitt 1(d)) vor.

Auch die in Kompetenz 6 beschriebene Fähigkeit von Lehrenden, Konflikte innerhalb des Unterrichts oder im Zusammenhang mit der Institution Schule zu erkennen und Lösungen zu generieren, bietet Überschneidungen mit kinderrechtlich bedeutsamen Themen. So dient die friedliche und positive Konfliktlösung innerhalb der Schule



unzweifelhaft der Realisierung einer von friedlichem Miteinander geprägten Gesellschaft, wie es das in Artikel 29 Abschnitt 1(d) KRK formulierte Erziehungsziel beschreibt.

Die für den theoretischen Studienanteil nachzuweisende Beschäftigung mit Gefährdungssituationen für Kinder und Jugendliche sowie deren Prävention legt eine Auseinandersetzung mit den Artikeln 33 und 34 KRK nahe, die den Schutz von Kindern und Jugendlichen vor Drogengebrauch sowie die Prävention aller Formen sexueller Ausbeutung vorsieht.

Ziel sollte hier nicht nur die Stärkung von Lehrenden in ihrer Erziehungsfunktion sein, wie sie Cierpka (2005) fordert, sondern auch eine ausführliche Beschäftigung mit der aktuellen Rechtslage sowie den Strukturen und Handlungswegen, die im Falle eines Gefährdungsfalles greifen: Um den in der KRK formulierten Schutzauftrag adäquat ausführen zu können, müssen Lehrende klare Kenntnis darüber haben, welche Handlungsmöglichkeiten offen stehen, wenn im Hinblick auf einen Schüler oder eine Schülerin ein Verdachtsmoment bezüglich Missbrauchs besteht. Decker (2005) macht auf die besonderen Herausforderungen aufmerksam, die sich im Rahmen der Nutzung neuer Medien für den Jugendschutz ergeben; diese sollten ebenfalls Gegenstand der Diskussion im Rahmen der Ausbildung von Lehrenden sein.

Letztlich ist auch eine Verknüpfung mit Artikel 40 im Rahmen von Kompetenz 6 plausibel: Artikel 40 beschreibt den Umgang mit Kindern und Jugendlichen, die gegen geltendes Recht verstoßen. Dies kann für Lehrende insofern bedeutsam sein, als sie unter Umständen Rechtsverstöße innerhalb der Schule erleben und diese zur Anzeige bringen müssen; zum anderen ist es möglich, dass Lehrende Jugendliche unterrichten, die sich in Maßnahmen des Rechtsvollzuges befinden. Kenntnis der kinderrechtlichen Vorgaben sind in beiden Fällen sicherlich sinnvoll, um in den beschriebenen Situationen adäquat pädagogisch tätig zu werden.

Die aufgezeigten Themenkomplexe und Diskussionsmöglichkeiten verdeutlichen, dass der hier besprochene Kompetenzbereich breitgefächerte Möglichkeiten zur Verknüpfung der geforderten Standards mit kinderrechtlichen Überlegungen bietet. Obschon die lokale Umsetzung dieser Verknüpfungen durch entsprechende Lehrveranstaltungen an einzelnen Studienstandorten und -seminaren nicht ausgeschlossen wird, so ist auch hier, ähnlich wie für den *Kompetenzbereich*

‘*Unterrichten*’, festzuhalten, dass die Formulierung der *Standards* zwar Möglichkeiten zu einer Ausgestaltung aus kinderrechtlicher Sicht bietet, diese jedoch durch den Text nicht obligat ist.

**Kompetenzbereich: Beurteilen**

Der Kompetenzbereich ‘Beurteilen’ beinhaltet die Kompetenzen 7 und 8, welche Kenntnisse in der Diagnostik des Lernens von SchülerInnen sowie der individuellen Förderung und Beratung sowie die Durchführung einer ausgewogenen Leistungsbeurteilung ‘auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe’ (KMK 2004: 11) umfasst.

<b>Beurteilen</b>	<p><u>Kompetenz 7:</u> Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.</p> <p><u>Kompetenz 8:</u> Lehrerinnen und Lehrer erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.</p>
-------------------	---

**Abbildung 5: Kompetenzbereich ‘Beurteilen’ und zugeordnete Kompetenzen**

Die der Kompetenz 7 zugeordneten Standards sind auf Seiten der theoretischen Ausbildung das Wissen über individuelle Lernvoraussetzungen und deren Auswirkungen auf den Lernprozess, die Kenntnis von Störungsbildern sowie besonderer Begabung sowie Grundlagen der Beratung der Lernenden und ihrer Eltern. Im sich anschließenden praktischen Ausbildungsteil setzen Lehrende dieses Wissen konkret um, indem sie in der Lage sind, ‘Entwicklungsstände, Lernpotentiale (sic), Lernhindernisse und Lernfortschritte’ (KMK 2004: 11) festzustellen, zu dokumentieren und einzuordnen. Weiterhin sind Lehrende in der Lage, auf der Basis ihrer Leistungsdiagnostik individuelle Förderung einzuleiten und ihren Unterricht auf die Fähigkeiten ihrer Schülerschaft abzustimmen. Diese Aufgaben lassen sich sowohl mit Artikel 28 KRK in Beziehung setzen, der die besonderen Ziele in der Bildung von Kindern mit Behinderung beschreibt, als auch mit Artikel 29 KRK, der die Förderung des Potenzials eines jeden Kindes in Abschnitt 1(a) als Bildungsziel vorschreibt.

Vojtová, Bloemers & Johnstone (2006a) stellen die besondere Bedeutung heraus, die die Einstellung der Lehrenden für die erfolgreiche inklusive Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung besitzt: So entscheidet sich hier, inwiefern Kinder und Jugendliche als für die allgemeinbildende Schule geeignet betrachtet werden oder in den Verantwortungsbereich spezialisierter Institutionen und sonderpädagogisch

geschulten Personals übertragen werden. Aus kinderrechtlicher Sicht erscheint die Beschäftigung mit der Subjektivität des diagnostischen Prozesses, die beispielsweise Huber (2003) herausstellt, unerlässlich, um letztendlich den Auftrag der angemessenen Beschulung von Kindern und Jugendlichen wirksam zu erfüllen: Angehende Lehrende müssen verstehen, welche fundamentale Rolle sie für den Erfolg von Lernprozessen spielen und inwiefern subjektive Bias die Feststellung von Lernvoraussetzungen und -fortschritten beeinflussen können.

Nicht nur subjektive Bias und interaktionale Aspekte, wie sie Zaborowski (2011) als konstituierend für die Negativbewertung eines/r Lernenden beschreibt, sind für die in Kompetenz 8 angesprochene Beschäftigung mit dem Thema Leistungsbeurteilung von Bedeutung. Aus kinderrechtlicher Sicht ist hier im Besonderen auf die immanente strukturelle Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder nicht-deutscher Herkunft hinzuweisen (Fereidooni 2011). Im Hinblick auf das in Artikel 2 KRK formulierte Diskriminierungsverbot muss aus kinderrechtlicher Sicht eine Auseinandersetzung mit der Verknüpfung von Leistungsbeurteilung und institutioneller Diskriminierung (Gomolla & Radtke 2009) erfolgen, um die in der Beschreibung von Kompetenz 8 erwähnten ‘transparente(n) Beurteilungsmaßstäbe’ (KMK 2004: 11) zu relativieren und deren postulierte Transparenz in Frage zu stellen.

***Kompetenzbereich: Innovieren***

Der Kompetenzbereich ‘Innovieren’ formuliert Erwartungen an Lehrende, die sich mit der gesamtgesellschaftlichen Rolle von Lehrenden beschäftigen und ihr Engagement auch über die Schule hinaus beschreiben.

<b><i>Innovieren</i></b>	<p><u>Kompetenz 9</u>: Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.</p> <p><u>Kompetenz 10</u>: Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.</p> <p><u>Kompetenz 11</u>: Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.</p>
--------------------------	---

**Abbildung 6:** *Kompetenzbereich ‘Innovieren’ und zugeordnete Kompetenzen*

Lehrende sollen, so Kompetenz 9, ein Verständnis für das ihnen obliegende öffentliche Amt mit seinen damit verbundenen Verantwortungen entwickeln und sich der Verpflichtungen bewusst werden, die mit ihrer Tätigkeit einhergehen. Nach

Kompetenz 10 sollen Lehrende zudem ihren Beruf als beständige Lernaufgabe begreifen und sich der Notwendigkeit von 'Selbst- und Fremdevaluation' (KMK 2004: 12) sowie der kontinuierlichen Weiterbildung bewusst werden. Kompetenz 11 sieht Lehrende in ihrer Aufgabe als Schulplaner und bei der Beteiligung an Projekten, die Innovation zum Ziel haben. Hier sind im Besonderen die aktive Partizipation an Schulforschung und Initiativen zur Evaluation der bestehenden Schullandschaft von Bedeutung.

Um ihr öffentliches Amt in seinen Facetten und in seiner gesellschaftlichen Verantwortung zu verstehen, sollen angehende Lehrende im theoretischen Abschnitt ihrer Ausbildung fundierte Kenntnisse über das deutsche Bildungssystem und die Institution Schule erwerben. Dazu gehört auch, die für die Lehrtätigkeit relevanten Rechtsgrundlagen und Gesetzestexte kennenzulernen und ein Verständnis der eigenen moralischen Verfasstheit und der persönlichen Wertvorstellungen in Bezug auf den Lehrberuf zu generieren. Letztlich sollen Lehrende zudem Klarheit über die Belastungen im Beruf erlangen, indem sie sich mit 'Ergebnisse(n) der Belastungs- und Stressforschung' (KMK 2004: 12) auseinandersetzen. Auf die praktische Seite der Ausbildung übertragen, erfüllen angehende Lehrende Kompetenz 9 durch den nachweislich positiven Umgang mit Belastungssituationen, durch einen rationellen Umgang mit Arbeitsmitteln, ein stringentes Zeitmanagement und durch die Bereitschaft, kollegiale Hilfen sowohl anzunehmen als auch selbst in Beratungsfunktion für andere Lehrende tätig zu werden.

Kompetenz 9 bietet einige Anknüpfungspunkte für eine kinderrechtlich motivierte Auseinandersetzung mit den dargelegten Erwartungen des *Standards*. Die KRK schreibt mit Artikel 2 das Diskriminierungsverbot fest und verpflichtet die Mitgliedsstaaten zur Gleichbehandlung aller Kinder, ungeachtet ihrer ethnischen oder sozialen Herkunft, ihrer Sprache, ihres Geschlechts, Religionszugehörigkeit oder ihrer körperlichen und geistigen Verfasstheit. Wenn im Rahmen von Kompetenz 9 in der theoretischen Ausbildung daran gearbeitet wird, den Standard einer Kenntnis des deutschen Bildungssystems zu erfüllen, darf eine Debatte über die diesem Bildungssystem inhärente, durch internationale Vergleichsstudien wirksam aufgezeigte Ungerechtigkeit gegenüber Kindern aus schwierigen sozialen Verhältnissen oder mit Migrationshintergrund (Fischer 2007) keineswegs ausgeklammert werden.

Eine Auseinandersetzung mit diesem Themenkomplex ist nicht nur unabdingbar, da angehende Lehrende Klarheit über die eigene berufliche Tätigkeit und die von ihnen geleistete Beteiligung an einem Bildungssystem, das Ungleichheit generiert und perpetuiert, gewinnen müssen; vielmehr müssen Lehramtsstudierende auch mit dem Blick der Öffentlichkeit auf die aktuelle Debatte um Bildungsgerechtigkeit konfrontiert werden, wie ihn beispielsweise Klasen & Wagner (2013) für die Süddeutsche Zeitung und Kerstan (2012) in der ZEIT dokumentieren.

Um ein wirkliches Verständnis für ihr öffentliches Amt und die damit einhergehende gesetzlich legitimierte Verantwortung zu entwickeln, ist es unumgänglich, dass Lehrende mit den ihnen gesetzten Erwartungen der Öffentlichkeit konfrontiert werden: Baumgart (2009) beschreibt prägnant, dass Lehrende und die ihnen unterstellten professionellen Defizite häufig plakativ als Ursache des enttäuschenden deutschen Abschneidens bei internationalen Bildungsvergleichen betrachtet werden. Hier gilt es, als Lehrende einen kritischen Blick auf das deutsche Bildungssystem zu kultivieren. Dazu gehört, dass sie die entsprechenden Kompetenzen erwerben, um Ergebnisse sowohl internationaler Bildungsvergleiche als auch Resultate empirischer Schulforschung innerhalb der Bundesrepublik (Rösner 2007; Tillmann 2007) auszudeuten, in eigene Verständniszusammenhänge einzuordnen und so zu einer empirisch und theoretisch fundierten Haltung zu der Thematik von Bildungsgerechtigkeit zu gelangen.

Auf der Basis einer so generierten Grundhaltung lassen sich die Schulgesetze, deren Kenntnis einen weiteren Standard im Rahmen von Kompetenz 9 darstellt, kritisch beleuchten: So beschreiben Appel, Lieske & Reinelt (2012) detailliert, dass der mit Artikel 2 KRK kongruente Inklusionsauftrag bislang in einigen Bundesländern nur unvollständig und in indirekter Form in den Schulgesetzen verankert ist. Eine solche Situation stellt ein Beispiel für eine klare Unvereinbarkeit der kinderrechtlich relevanten Weisungen der KRK und der aktuell geltenden Gesetzeslage in Deutschland dar, die die pädagogische Praxis prägt. Die aufmerksame professionelle Wahrnehmung dieser Unvereinbarkeit muss schliesslich Eingang finden in die Beschäftigung mit 'persönlichen berufsbezogenen Wertvorstellungen und Einstellungen' (KMK 2004: 12), die ein weiterer Standard im Rahmen von Kompetenz 9 vorschreibt.

Kinderrechtlich relevante Fragen, die im Rahmen des Studiums bearbeitet werden sollten bzw. deren Bearbeitung zumindest durch entsprechende Veranstaltungen angeregt werden sollte, können dementsprechend lauten: Welche Position nehmen angehende Lehrende zum Themenkomplex der Bildungsgerechtigkeit ein? Wie entwerfen sie das eigene berufliche Selbstverständnis aufgrund der Ergebnisse empirischer Forschung und der an sie herangetragenen öffentlichen Erwartung? Und wie lösen sie für sich Situationen, in denen die aktuelle Praxis und Gesetzeslage – wie gezeigt im Falle der Inklusion – kinderrechtlichen Vorgaben diametral entgegensteht?

Um Kompetenz 10 zu erfüllen, müssen die folgenden Standards durch die Ausbildung angehender Lehrender abgedeckt sein: Im theoretischen Teil der Ausbildung eine Kenntnis von ‘Methoden der Selbst- und Fremdevaluation’ (KMK 2004: 12), die kritische und professionell fundierte Auseinandersetzung mit und Auswertung von empirischer Bildungsforschung sowie eine Kenntnis über Organisation und Kooperation an Schulen. Dies entspricht im Vorbereitungsdienst der aktiven Reflexion des eigenen Handelns, des Interpretierens und Übersetzens von Ergebnissen der Bildungsforschung in das eigenen professionelle Handeln, die Dokumentation der eigenen Tätigkeit, die aktive Beteiligung innerhalb der entsprechenden Partizipationsstrukturen sowie die Nutzung von professioneller Unterstützung und die Inanspruchnahme von Weiterbildung.

Kinderrechtlich bedeutsam erscheint hier in besonderem Maße der Aspekt der Interpretation von Bildungsforschung und deren Bedeutung für das pädagogische Handeln im Schulalltag. Sünker (2008) plädiert für eine Verknüpfung der Betrachtung von Bildungsforschung und auf Kinder und Kindheit bezogene Politik, die sich unschwer auf den Bereich der Bildungspolitik ausweiten lässt. Kenntnis der Forschungsergebnisse in diesem Bereich, so Sünker, ist verbunden mit einer ‘starken Schulkritik’ (ebd.: 859); die Interpretation von Bildungsforschung führt hier notwendigerweise zu der Frage nach systemimmanenten Mechanismen der Generierung und Reproduktion sozialer und ethnischer Ungerechtigkeit.

Um Lehrende auf eine kritische und theoretisch fundierte Rezeption von Bildungsforschung vorzubereiten, müssen diese in ihrer Ausbildung das intellektuelle Rüstzeug erhalten, um Ergebnisse der Bildungsforschung in Zusammenhänge einzubetten und diese Forschung sowohl in ihrer Fragestellung als auch in der

Durchführung und in der Präsentation und Diskussion ihrer Ergebnisse kritisch zu hinterfragen.

So warnen beispielsweise Zlatkin-Troitschanskaia & Seidel (2011) vor einer 'theorielosen' (ebd.: 219) Forschung, die ihre Termini nur unscharf definiert und so zu Ergebnissen kommt, die im besten Falle irrelevant, im ungünstigsten Falle negativ für die weitere Entwicklung der Bildungslandschaft sind. Auch gilt es, angehende Lehrende zu kritischen Rezipienten bezüglich der Motivation von Bildungsforschung heranzubilden. Weiß (2011) beschreibt die Skepsis, die der viele Studien initiiierenden Bertelsmann Stiftung beispielsweise von Seiten der GEW entgegengebracht wird; eine adäquate Ausbildung muss es leisten, den angehenden Lehrenden eine kritische Grundhaltung zu vermitteln sowie die Fähigkeit, Ergebnisse der Bildungsforschung mit den sie initiiierenden Organen und den ihnen eigenen Motivationen in Verbindung zu bringen.

Solcherart vorbereitete Lehrende können dann den kinderrechtlich bedeutsamen Schritt leisten, Ergebnisse der Bildungsforschung kritisch zu rezipieren und diese in ihrer Bedeutung für die Umsetzung kinderrechtlicher Prinzipien im Rahmen der Organisation Schule zu evaluieren und daraus Schlüsse für das eigene berufliche Handeln und die eigene Partizipation an Schulentwicklungs- und Entscheidungsprozessen ziehen.

Kompetenz 11 beschäftigt sich mit Standards, die die Teilnahme an Schulprojekten von Seiten der Lehrenden vorsehen. In Vorbereitung auf diesen Aspekt ihrer Tätigkeit sollen Lehramtsstudierende während des theoretischen Teils der Ausbildung den 'Bildungsauftrag einzelner Schularten, Schulformen und Bildungsgänge' (KMK 2004: 13) kennenlernen sowie sich mit 'Ziele(n) und Methoden der Schulentwicklung' (ebd.: 13) beschäftigen. Zudem identifizieren sie organisatorische Grundbedingungen, die für das Gelingen kooperativer Schulprojekte von Bedeutung sind. Auf Seiten des praktischen Ausbildungsteils setzen angehende Lehrende ihre Kenntnisse der Schul- und Bildungsforschung konkret ein, um an Schulentwicklungsvorhaben teilzunehmen. Des Weiteren nutzen sie ihre Kenntnisse der Evaluation und sind im Rahmen von Arbeitsgruppen in die Planung und Umsetzung von Schulprojekten involviert.

Für kinderrechtlich relevante Überlegungen ist im Rahmen vom Kompetenz 11 besonders die theoriegeleitete Kenntnis von Schulentwicklung sowie deren Umsetzung im praktischen Ausbildungsteil von Bedeutung. Ausbildungsinhalte auf der Basis des Themenkomplexes Kinderrechte könnten hier sein, die angehenden Lehrenden dafür zu sensibilisieren, Schulentwicklung und deren Zielsetzungen kritisch vor dem Hintergrund der in der KRK festgeschriebenen Rechte und Handlungsprinzipien zu prüfen: Dient ein Schulentwicklungsprojekt beispielsweise der Beförderung eines Unterrichts, der Kindern mit einer Behinderung eine aktive Teilnahme an der Gemeinschaft eröffnet, wie es Artikel 23 darlegt? Sind die Ziele eines Schulentwicklungsvorhabens mit den Bildungszielen der KRK, wie sie Artikel 29 auflistet, kongruent? Sind kurz-, mittel- und langfristige Ziele der Schulentwicklung mit dem Diskriminierungsverbot nach Artikel 2 vereinbar?

Auch die bereits rezipierte öffentliche Debatte bezüglich der Fragwürdigkeit deutscher Bildungsgerechtigkeit erfordert von Lehrenden eine klare und theoretisch fundierte Positionierung, wenn es um *gesamtgesellschaftliche* Schulentwicklung und die (Neu-)Gestaltung der Schullandschaft geht. Welche 'Bildungslandschaften' (Mack 2008: 742) sollen kultiviert werden, um eine gerechtere und auf dem Prinzip der Chancengleichheit basierende Bildung zu ermöglichen? Hier sind Lehrende gefragt, im Rahmen der gestiegenen Anforderung an eine professionelle Selbstreflexion und Profilierung eigener Professionalität (Fend 2008) aktiv Stellung zu beziehen und dies auch in ihre Entscheidung bezüglich der Beteiligung an Schulentwicklungsvorhaben einfließen zu lassen.

Wie Fend (2008) herausstellt, findet Schulentwicklung nicht losgelöst von gesellschaftlichen Zusammenhängen statt, sie ist vielmehr relational mit der sie umgebenden Umwelt und deren strukturellen Gegebenheiten verbunden. Angehende Lehrende müssen deshalb in der Lage sein, Schulentwicklungsprojekte wie beispielsweise den Deutschen Schulpreis (Böttcher & Högbe 2008) adäquat beurteilen zu können. Wettbewerbe im Bildungssystem erscheinen auf der einen Seite als Chance (Choi 2008), die im Besonderen Schulen, die außerhalb der etablierten Unterrichtsformate und Routinen neue pädagogische Wege beschreiten (Böttcher & Högbe 2008), in ihrer Handlungsweise honoriert und bestätigt. Auf der anderen Seite warnt Zymek (2009) vor einem Trend der Ökonomisierung schulischer Bildung: Bildung erscheint hier als 'Markt' (ebd.: 91), der zunehmend nach



marktwirtschaftlichen Gesichtspunkten organisiert wird; Konkurrenz wird hier zum Handlungsprinzip erhoben und staatliche Steuerungsmechanismen werden letztlich obsolet, da Schule und Bildung eigene, auf den Markt ausgerichtete Dynamiken entwickeln.

Aus kinderrechtlicher Sicht denkbar und wünschenswert wäre in diesem Zusammenhang die Kultivierung einer kritischen Grundhaltung auf Seiten der Lehrenden, die ihnen die Fähigkeit vermittelt, Schulentwicklungsvorhaben nicht nur im Hinblick auf deren Ziele, sondern auch auf deren ursprüngliche Impulse und Auswirkungen auf gesamtgesellschaftliche Entwicklungen hin zu prüfen. So ließe sich sicherstellen, dass Lehrende in der Lage sind, Schulentwicklungsvorhaben in ihren Dimensionen von Planung und Umsetzung im Hinblick auf die in der KRK proklamierten Erziehungsziele zu prüfen und gegebenenfalls mit kritischer Distanz zu hinterfragen.

Wie für alle Kompetenzbereiche gilt auch für den *Kompetenzbereich 'Innovieren'* die Feststellung, dass es sich bei den aufgezeigten Ausgestaltungsmöglichkeiten der *Standards* um ebendieses handelt: Möglichkeiten, deren tatsächliche Umsetzung den einzelnen Universitäten, an denen Lehrendenbildung durchgeführt wird, obliegt. Wie bei allen weiteren Kompetenzbereichen ist auch hier nicht gänzlich ausgeschlossen, dass eine solche Umsetzung örtlich durchaus stattfinden mag und sich kinderrechtliche Inhalte und für die Thematik relevante Überlegungen in einzelnen Studienveranstaltungen mit Sicherheit wiederfinden lassen.

Im Rahmen dieser Arbeit erfolgt jedoch ein Plädoyer für eine wesentlich stringendere Umsetzung solcher Inhalte im Rahmen der Ausbildung von Lehrenden in Deutschland. Die von der KMK formulierten *Standards* machen deutlich, dass Studium und Vorbereitungsdienst – trotz der Existenz einer 'dritten Phase' der Weiter- und Fortbildung nach Abschluss der Ausbildung – als in sich ausreichend betrachtet werden, um die Professionalität von Lehrenden zu etablieren und sie auf ihre zukünftige Aufgabe vorzubereiten. Inhalte sowie Handlungsmodi und Habiti, die nicht im Studium vermittelt und erlernt werden, sind so der eigenen Aneignung im Rahmen von Fortbildungen überantwortet; ist eine Auseinandersetzung mit der Thematik der Kinderrechte im Rahmen des Studiums nicht oder nur punktuell erfolgt,

so lässt sich dies durch eine eventuell zu erfolgende Teilnahme an Fortbildungen in diesem Bereich nur ungenügend kompensieren.

Wie Hart (2001) verdeutlicht, spielen Schule als eines der grundlegenden Sozialisationsinstrumente der Gesellschaft und Lehrende als ausführende Organe dieser Sozialisation eine wesentliche Rolle bei der Durchsetzung fundamentaler Rechte von Kindern – eine Rolle, die auch das CRC in seiner Funktion als Überwachungsorgan der Implementierung von Kinderrechten anerkennt (Verheyde 2006). Die Information von Kindern und Jugendlichen bezüglich ihrer Rechte und eine entsprechende Praxis im Umgang mit Kindern, die diese Rechte zur Grundlage nimmt, sind nicht Ausdruck eines gutmenschlichen Bemühens um Ideale von Gleichheit und Gerechtigkeit, sie erfüllen, so Covell & Howe (2009), schlechthin eine nach internationalem Recht bindende rechtliche Obliegenheit eines jeden Staates als Mitgliedsstaat der KRK.

Um diese Aufgabe erfüllen zu können, muss die Ausbildung von Lehrenden mehr erreichen als die punktuelle Integration kinderrechtlicher Überlegungen und Inhalte, beispielsweise in dem häufig bearbeiteten Teilbereich der Partizipation und demokratischen Teilhabe. Kellett (2010) erinnert an die Gleichstellung aller Rechte von Kindern: Diese sind nicht losgelöst und in Isolation zu verstehen, sondern sollen in ihrer Ganzheit als Gefüge von Prinzipien und Grundideen umgesetzt werden.

## **5. EXKURS: KINDERRECHTE, BILDUNG UND LEHRENDENBILDUNG IN SKANDINAVIEN, DEN NIEDERLANDEN UND DEN BILDUNGSEINRICHTUNGEN DER *REGGIO EMILIA***

Wie in den voranstehenden Kapiteln aufgezeigt, ist die Kompetenzorientierung kein originär deutsches Bemühen, sondern konstituiert ein internationales Bestreben nach einer vermehrten Orientierung an individuellen Ressourcen, einer sozialkonstruktivistischen Konzeption von Lernprozessen und nach einer vermehrten Betrachtung von Lerneroutputs. Besonders im Rahmen des Bologna-Prozesses ist die Kompetenzorientierung im Hochschulbereich als Leitmotiv etabliert worden (ORE 2006). Eingangs wurde zudem die Nähe des Kompetenzbegriffes zu den von Nieke

(2012) postulierten Ebenen der *Struktur*, des *Wissens* und der *Haltung* dargestellt. Diese dienen als Wegweiser, wenn nachstehend verschiedene europäische Lernsysteme und damit verbundene Bildungsprozesse von Lehrkräften betrachtet werden. Neben einer Analyse der *strukturellen* Ebenen der jeweiligen Bildungssysteme erfolgt eine Betrachtung der *Haltungen*, die Lehrende und Lernende in dem jeweiligen Bildungssystem kennzeichnen. Den Bereich des *Wissens* deckt ein Vergleich der verschiedenen Zugangswege zur Profession innerhalb der vorgestellten Systeme ab.

Die Inklusion von Kindern mit Behinderungen sowie die adäquate Beschulung von Kindern, die bi- oder mehrlingual aufwachsen und eine nicht-deutsche Muttersprache haben, sind Foki des Berichtes von Muñoz (2007) und finden sich auch in den Empfehlungen des CRC (2014) im Rahmen der CO für Deutschland wieder. Beide Aspekte, Inklusion sowie die Überwindung der Benachteiligung von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund, beinhalten außerdem den Grundgedanken von Demokratie und Partizipation, der sich in der Ressourcenorientierung des Kompetenzbegriffes widerspiegelt: Beide zielen darauf ab, Chancengleichheit zu ermöglichen und die Beteiligung an Lernprozessen und am Leben der Gesellschaft sicherzustellen.

Demokratie und Partizipation sind jedoch nicht nur beschränkt auf diese Gruppen, sondern bilden generell einen wichtigen Aspekt kinderrechtlich bedeutsamer Bildungssysteme, da sie eine Anerkennung von Kindern als Subjekte eigenen Handelns und als Individuen beinhalten, die nicht erst im Werden begriffen sind, sondern zu allen Zeiten ihrer Entwicklung Respekt verdienen. Ohne den Aspekt der Partizipation, so Liebel (2009), erfolgt eine Objektivierung von Kindern – sie bleiben letztendlich nur Rezipienten der Bemühungen wohlmeinender PädagogInnen und erfahren keine Anerkennung der ihnen eigenen Kompetenzen. Neben Inklusion und der Untersuchung des Themenkomplexes von Sprache, Bi- und Multilingualität erfolgt deshalb eine weitere Betrachtung von Demokratie und Partizipation, die nicht nur auf das Bildungssystem, sondern auch auf die Konzeption von Kindern und Kindheit im jeweiligen gesellschaftlichen Zusammenhang Bezug nimmt.

Die Auswahl der in Grundzügen vorgestellten Länder und Schulsysteme erfolgt u.a. auf der Grundlage der von UNICEF durchgeführten, vergleichenden Studie zum

Stand des Kindeswohls in verschiedenen europäischen Ländern, die die skandinavische Region und die Niederlande als die dem Kindeswohl am zuträglichsten Länder ausweist (UNICEF 2013). Bradshaw, Hoelscher & Richardson (2006) identifizieren zudem in ihrem Versuch einer Indexierung des Konzeptes des Kindeswohls die Niederlande und die skandinavischen Ländern als diejenigen mit dem höchsten Maß an Bildungserfolg, der sich durch die Komponenten Lesefähigkeit, mathematische Fähigkeiten sowie Leistungen im Bereich der Naturwissenschaften konstituiert. Das Bildungs- und Erziehungssystem der *Reggio Emilia* stellt im Gegensatz zu den anderen porträtierten Systemen ein zunächst lokal fokussiertes Bildungssystem dar, der nach Howe & Covell (2013) als durch kinderrechtlich motivierte Überlegungen initiiertes Ansatz zu verstehen ist. Insbesondere durch den Vergleich zweier nationaler Ansätze mit einem stark regional ausgeprägten Konzept sollen so Unterschiede in der Herangehens- und Denkweise zwischen nationalen und regionalen Systemen betrachtet werden.

Für jedes System stellt sich die Frage: Wie werden Lernende in ihrer Rolle konzipiert und welche grundsätzlichen Überzeugungen bezüglich Kindern und Jugendlichen in ihrer Rolle als SchülerInnen unterfüttern das jeweilige Bildungssystem? Korrespondierend wird die Frage nach der Konzeption der Rolle der Lehrenden aufgeworfen und im Hinblick auf ihre Arbeit innerhalb der Bildungseinrichtung selbst, aber auch darüber hinaus kritisch beleuchtet. Darauf aufbauend wird der Frage nachgegangen, wie sich die Ausbildung der Lehrenden innerhalb des betreffenden Systems gestaltet und inwiefern kinderrechtliche Prinzipien in der Ausbildung im Rahmen eines jeden Systems verankert sind.

## **5.1 Skandinavien**

Trotz individueller Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern und Bildungssystemen, dargestellt beispielsweise in den Ausführungen von Lander & Ekholm (2005), sollen hier die Schulsysteme und pädagogischen Prinzipien der Länder Dänemark, Schweden, Norwegen, Finnland und Island in ihrer Gesamtheit betrachtet werden. Rechtfertigung erfährt diese Herangehensweise durch die in der Literatur häufig prävalente Sicht auf 'skandinavische' Bildung, so auch in der Betrachtung durch die OECD (2012).

Aber auch innerhalb der skandinavischen Länder selbst besteht eine übereinstimmende Sicht auf eine Bildungsphilosophie, die über die Ländergrenzen hinaus Gemeinsamkeiten sucht: So bezeichnen Lander & Ekholm (2008) ihren Beitrag zu aktuellen Tendenzen im Bereich der Schulentwicklung als eine 'skandinavische Sichtweise' (engl.: *Scandinavian View*; ebd.: 85; *Übersetzung N.S.*). Obschon die Autoren auf länderspezifische Unterschiede hinweisen, stellen sie dennoch ähnliche Tendenzen in Bezug auf Schulentwicklungs- und reform in allen skandinavischen Ländern fest.

Einarsdottir & Wagner (2006) betiteln ihren Sammelband pädagogischer Beiträge skandinavischer AutorInnen mit dem Konstrukt 'Nordic Childhoods' (dt.: *Nordische Kindheiten*; ebd.: im Titel; *Übersetzung N.S.*) und untermauern ihr Argument einer 'nordischen' Sichtweise auf Erziehung und Bildung mit der großen Kongruenz von Theorie und Praxis innerhalb Skandinaviens, die nach Sicht der Autorinnen eine den skandinavischen Ländern gemeinsame Anerkennung der Bedeutung von Kindern, Kindheit und Bildung verdeutlicht. Die Gleichheit der skandinavischen Gesellschaften im Hinblick auf Geschlecht und sozio-ökonomische Verhältnisse bildet nach Einarsdottir & Wagner (2006) ein weiteres verbindendes Element in der Betrachtung Skandinaviens als Einheit in Erziehungs- und Bildungsfragen.

Anderson, Gullov & Valentin (2012) verorten die Nähe der skandinavischen Länder zueinander in ähnlichen kulturellen, sozialen und linguistischen Strukturen und rechtfertigen so ihre globale Sichtweise auf alle skandinavischen Länder in ihrer Untersuchung anthropologischer Ansätze der Erziehung.

Die nachstehenden Überlegungen folgen der vorstehenden Einschätzung und betrachten skandinavische Ansätze in Pädagogik und Bildung als Einheit. Auf individuelle, länderspezifische Unterschiede, die für die Argumentation von besonderer Bedeutung sind, wird im Text dezidiert hingewiesen.

### **5.1.1 Das skandinavische Bildungssystem: Pädagogische Grundzüge**

#### *Grundlagen*

Lander & Ekholm (2005) sehen das skandinavische Schulsystem als ein System der ortsnahen Beschulung aller Kinder und Jugendlichen in der ihrem Wohnort

nächstgelegenen Schule. Es erfolgt eine Inklusion aller Leistungsstufen; auch Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden in der Regelschule inklusiv beschult. Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen bestehen im Schülerklientel des Einzugsgebietes: So lässt sich leicht ableiten, dass Schulen, die Kinder des lokalen Umfeldes rekrutieren, notwendigerweise die sozio-ökonomischen Verhältnisse dieses lokalen Umfeldes in ihrer Schülerschaft abbilden (Biseth 2010). Als besonderes Merkmal der Beschulung über lange Zeit innerhalb einer dem Wohnort nahegelegenen Schule sehen Lander & Ekholm (2005) die enge Vernetzung zwischen Schule und Elternhaus sowie die engmaschigen sozialen Beziehungen, die zwischen Lernenden, ihren Familien sowie Lehrenden entstehen.

### *Höhere Bildung*

Die Möglichkeit des Überganges zur höheren Schule nach Absolvierung der allgemein bildenden Schule, so Biseth (2010), ist jedem Lernenden per Gesetz zugesichert. Lehrende sind zwar konstruktiv am Entscheidungsprozess beteiligt und bieten Hilfe und Unterstützung an, nehmen jedoch nicht die oftmals entscheidende und nicht unumstrittene Rolle in der Entscheidungsfindung ein, wie dies im deutschen System der Fall ist. Wie in Kapitel 7 ausführlich dargelegt werden wird, ist das in Deutschland praktizierte System der Empfehlung für bestimmte Schulformen durch Lehrende nicht nur für Lernende oftmals diskriminierend, sondern auch für Lehrende moralisch nicht unproblematisch. Aufgrund der engen Verzahnung von Bildungseinrichtungen, dem Elternhaus und dem weiteren sozialen Umfeld sind Lehrende in Skandinavien zudem aufgrund ihrer langjährigen Begleitung der Lernenden und ihrer Familien sicherlich besser in der Lage, Unterstützung bei der Planung des weiteren Bildungsweges zu bieten, als es Lehrende im deutschen System sind. Diese unterrichten oftmals die Lernenden nur für vergleichsweise kurze Zeit; zudem besteht eine größere Distanz zwischen Schule und Elternhaus, die im Besonderen für Familien mit Migrationshintergrund von negativer Bedeutung ist (Arnoldt & Steiner 2013).

### *Gesellschaftliche Einbettung und Inklusion*

Sejersted (2011) schreibt skandinavischen Schulen eine konkrete und intendierte soziale Funktion insofern zu, als diese gezielt als Institutionen einer gesellschaftlichen, sozialen Integration betrachtet werden. Aufgrund der

Heterogenität, die entsteht, wenn sich die Schülerschaft einer Schule lediglich nach geographischen Gegebenheiten definiert, sind individualisierte Lernformen die präferierte Form des Lernens und Unterrichtens in skandinavischen Schulen (Carlgren et. al. 2006). Nach Biseth (2010) erfolgt nicht nur die Inklusion von Lernenden verschiedenster sozialer, ethnischer und religiöser Herkunft und Leistungsstufen, sondern individuelle Unterschiede werden gezielt als Lernerfahrungen genutzt und im Unterrichtsgeschehen aktiv diskutiert. Dies korrespondiert mit dem Fokus auf moralische und soziale Aspekte der Bildung, die Anderson, Gullow & Valentin (2012) als typisch für Bildungsprozesse in Skandinavien ansehen. Allerdings warnt Biseth (2010) davor, sämtliche soziale Probleme als gelöst zu betrachten: So kommt es in skandinavischen Schulen immer wieder zu Problemen mit Rassismus, da häufig – so Biseth – die Auseinandersetzung mit der Thematik trotz des multikulturellen Klientels vieler Schulen lediglich im Rahmen von Unterrichtsreihen oder zu bestimmten Gedenktagen erfolgt.

### *Prinzipien*

Carlgren, Handal & Vaage (2005) stellen die Betrachtung von schulischen Institutionen mittels sozialer Faktoren, die direkten Einfluss auf das schulische Geschehen haben, als bedeutsam heraus. Nach Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide (2010) leitet sich der besondere skandinavische Fokus auf eine kindzentrierte und den Kinderrechten verschriebene Bildung aus einer Reihe von sozialen, kulturellen und historischen Faktoren ab, die für den gesamten geographischen Raum Skandinaviens von Bedeutung sind. Im Besonderen sehen die AutorInnen den Wandel der gesamten skandinavischen Gesellschaftsstruktur im Sinne einer Abkehr von autoritären und hierarchischen Strukturen und der Kultivierung einer Verhandlungskultur, die auf zwischenmenschlichen Austausch wert legt, als wegweisend an. Der gesamtgesellschaftliche Wandel des sozialen Umgangs schlägt sich, so das Argument, auch in der Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern nieder und ist von gegenseitigem Respekt und einer Kommunikation auf Augenhöhe gekennzeichnet.

Kristjansson (2006) verzeichnet ähnliche soziale Wandlungsprozesse und führt diese auf einen Wandel der Sichtweise von Kindheit selbst zurück: Während Kindheit zum Einen als Investition in die Zukunft angesehen werden kann und somit Wertschätzung

erfährt, existiert kontrastierend die Sichtweise von Kindheit als intrinsisch wertvoll. Hier erfolgt keine Instrumentalisierung von Kindheit als Lernphase für ein erfolgreiches Erwachsenen- und Berufsleben, sondern Kindheit wird als eigenständige und somit sich selbst legitimierende Lebensphase betrachtet. Die von Einarsdottir & Wagner (2006) beobachtete Skepsis dänischer FrüherzieherInnen gegenüber dem Begriff 'preschool' und dessen Ablehnung aufgrund der darin enthaltenen Abwertung der frühen Kindheit als Phase, die lediglich auf die Schule vorbereitet, kann als Argument für die Sichtweise einer Kindheit, die in sich Wert und Sinn trägt, verstanden werden. Aus ihr, so Kristjansson (2006), leitet sich die Kindzentriertheit der skandinavischen Bildungssysteme ab. Als direkte Folge des kindzentrierten Ansatzes erfolgt laut Anderson, Gullov & Valentin (2012) innerhalb der Bildungsgesetzgebung des gesamten skandinavischen Raumes eine starke Bezugnahme auf kinderrechtliche Werte und die Kinderrechtsbewegung im Ganzen.

#### *Demokratie und Partizipation*

Schulen werden generell als demokratische Institutionen verfasst (Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide 2010), während die Sichtweise von Schulen als Orte des abstrakten Lernens über demokratische Strukturen eher negativ betrachtet wird. Biseth (2010) beschreibt die Bedeutung demokratischer Prozesse im Schulalltag und weist auf die gesetzlich verankerte Pflicht zur Einrichtung solcher Prozesse hin. Letzteres wirft jedoch die Frage auf, inwiefern Lehrende und Leitungspersonen tatsächlich von der Wirksamkeit und Bedeutung solcher Strukturen überzeugt sind, oder ob deren Einrichtung lediglich aus gesetzlicher Notwendigkeit heraus erfolgt.

Aus britischer Perspektive heraus schildert Knight (2013) skandinavische Schulen als besonders naturorientiert, eine Tatsache, die Knight auf die generell hohe Bedeutung von Natur im skandinavischen Kontext zurückführt. Zudem verzeichnet Knight die Anerkennung von Selbstständigkeit und Unabhängigkeit der Lehrenden, die der in Großbritannien üblichen Orientierung an Sicherheit und Risikominimierung diametral entgegensteht. Fend (2004) bietet einen kontrastierenden Blick auf den Umgang mit Lernenden im deutschen Schulsystem, der eher von Misstrauen als einem Vertrauen in die Schülerschaft gekennzeichnet ist. Anstelle Vertrauen in den verantwortungsvollen Umgang der Lernenden mit der ihnen übertragenen



Selbstständigkeit zu entwickeln, erfolgt hier häufig der Entzug von Eigenständigkeit, um eventuellen Regelverstößen vorbeugend entgegenzuwirken.

### *Sprache, Bi- und Multilingualität*

Im Hinblick auf die Entwicklung von Bilingualität zeichnet sich Skandinavien durch eine positive Grundhaltung zu Bi- und Multilingualität aus (Baker 2007). Im weiteren skandinavischen Kontext, so Baker (2007), ist es sogar von Vorteil, bi- bzw. multilingual aufgewachsen zu sein. Malmkjaer (2010) stellt heraus, dass viele Lernende in Skandinavien oftmals sogar über Trilingualität verfügen und führt diese Entwicklung auf die Aufmerksamkeit zurück, die das Erlernen von Sprache in der Schule im skandinavischen Raum erfährt.

Diese allzu positive Einschätzung muss jedoch relativierend dahingehend betrachtet werden, dass die Erfahrungen von bi- und multilingualen Menschen sich deutlich in Anbetracht der Tatsache unterscheiden, welche Sprachen und damit verbundenen sozio-ökonomischen Hintergründe vorliegen: So kann Bilingualität beispielsweise bedeuten, dass der Lernende aufgrund von Migrationsprozessen oder Familienkonstellationen zwei skandinavische Sprachen spricht. Dieser Sachverhalt wird, wie oben gezeigt, durchaus positiv aufgenommen. Knudsen (2010) macht jedoch darauf aufmerksam, dass erhebliche Unterschiede bestehen, wenn Bilingualität mit der Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit verbunden ist und die Herkunftssprache in Akzent und Diktion Einfluss auf die skandinavische Sprache nimmt. Hier berichten die Studienobjekte von Erlebnissen von Diskriminierung im schulischen Alltag.

### **5.1.2 Lernende und Lehrende: Rollen- und Leitbilder**

Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide (2010) stellen den Respekt vor Kindern und ihrer Individualität als zentralen Aspekt skandinavischer Erziehung und Bildung heraus. Im Gegensatz zu asiatischen Gesellschaftsentwürfen, die Kinder als stark interdependente Wesen konzipieren, sind Kinder in skandinavischen Gesellschaften als unabhängige und eigenverantwortliche Gesellschaftsmitglieder akzeptiert, deren Ausdrucksformen vielfach anerkannt und wertgeschätzt werden (ebd.).

Die Anerkennung kindlicher Unabhängigkeit drückt sich beispielhaft in der teilweisen Abwesenheit einer erwachsenen Aufsichtsperson aus, wie sie Einarsdottir (2006)

selbst für sehr junge Kinder als natürlich beschreibt. Nach Einardsdottirs Beobachtung wird skandinavischen Kindern bereits im Vorschulalter die Freiheit gewährt, sich unabhängig von pädagogischen Fachkräften oder Familienmitgliedern zu sozialisieren und kleinere Konflikte eigenständig zu lösen. Dies setzt ein gewisses Maß an Risikobereitschaft sowohl von Seiten der verantwortlichen Erwachsenen als auch von Seiten der Kinder selbst voraus. Eine solche Risikobereitschaft entsteht, so Wagner (2006), da skandinavischen Kindern relativ viel Freiraum für das eigene Handeln und somit für das Ausloten natürlicher Konsequenzen eingeräumt wird; als Beispiel nennt Wagner die Freiheit, körperliche Grenzen und Belastbarkeit ohne wiederholte Hinweise auf vermeintliche oder tatsächliche Gefahren austesten zu können.

Diese Beobachtungen fügen sich in das Bild von Kindern als aktiven Lernenden ein, die sich trotz der betonten Unabhängigkeit immer auch in Zusammenarbeit und Kommunikation mit anderen entwickeln und weiterbilden (Thulin & Hellden 2011). Die vormals herausgestellte Eigenständigkeit skandinavischer Kinder darf also nicht als propagierter Solipsismus verstanden werden, sondern wird durch eine soziale Komponente des Lernens und Miteinander-Handelns wirksam ergänzt.

Als Indiz für die aktiv lernende Disposition von Kindern sehen Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide (2010) deren Fähigkeit, sich mit allen Sinnen mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen und aus sinnlichen Eindrücken Lernerfahrungen zu generieren. Als solche sieht Broström (2006) Kinder auch als 'Konstrukteure' (engl. *constructors*, ebd.: 226; *Übersetzung N.S.*) an, die aktiv Wissensbestände generieren und ihre Umwelt erforschen. Eine weitere konstruktive Rolle spielen Kinder im Rahmen ihres Beitrages zu einer demokratischen Zivilgesellschaft, an der Kinder aktiv gestaltend mitwirken und in der sie als Träger von Rechten (Broström 2006) und vollwertige BürgerInnen (Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide 2010) anerkannt sind.

Eine ähnlich starke Position nehmen auch Lehrende in skandinavischer Sicht ein: Diese sind in der gesamten Region überdurchschnittlich gut ausgebildet (Kristjansson 2006) und verfügen durch ihre Ausbildung über fundierte Kenntnisse nicht nur im Bereich des pädagogischen Wissens, sondern darüber hinaus auch im Bereich pädagogischer Forschung. Weiterhin wenden Lehrende diagnostische Verfahren

kompetent an und werden in ihrer Ausbildung auch praktisch auf ihre zukünftige Tätigkeit in Schulen vorbereitet (OECD 2012). Interessant ist die von Visscher (1999) aufgezeigte Relation zwischen Arbeitsstunden, die direkt im Kontakt mit Lernenden im Klassenzimmer verbracht werden, und solchen, die für andere pädagogische oder administrative Aufgaben genutzt werden sowie für die Vernetzung verschiedener Schulen und für schulübergreifende pädagogische Projekte: Im Ländervergleich erscheint die skandinavische Region als diejenige, in der Lehrende eine relative große Stundenzahl außerhalb der direkten Interaktion mit Lernenden aufwenden. Dies weist auf das Bild einer komplexen Tätigkeit hin, die gesellschaftlich Anerkennung erfährt und nicht auf die Aufgaben im direkten Umgang mit SchülerInnen beschränkt bleibt, sondern über weitere anspruchsvolle Facetten verfügt.

In Schulen, aber auch darüber hinaus erscheinen Lehrende somit als Schlüsselfiguren im Hinblick auf die Qualität des Erziehungs- und Bildungssystems (Nordic Council of Ministers 2009). Als solche sind sie schwerpunktmäßig verantwortlich für die Kommunikation mit der jungen Generation und für die Vertretung deren Interessen im gesellschaftlichen Diskurs (Wallerstedt 2011). In Anlehnung an die Konzeption Vygotskys nehmen Lehrende häufig die Rolle partnerschaftlich Lernender ein, die Kinder in ihrem Lernen durch die Bereitstellung geeigneter Lerninstrumente aktiv unterstützen und somit die Rahmenbedingungen für erfolgreiches Lernen schaffen (Nordic Council of Ministers 2009).

### **5.1.3 Elemente der Ausbildung von Lehrenden**

Carlgren, Handal & Vaage (2005) stellen fest, dass es trotz einer starken pädagogischen Tradition im gesamten skandinavischen Raum keinen ausgeprägten, wissenschaftlich untermauerten Diskurs über die Ausbildung von Lehrenden gibt, da diese in der Vergangenheit oftmals außerhalb der Universitäten erfolgte und dezentral organisiert war. Nach Johansson (2006) existieren jedoch in der gesamten nordischen Region Bestrebungen, die Ausbildung von Lehrenden weniger dezentral zu organisieren und der Profession somit zu höherem Status zu verhelfen.

Nutbrown, Clough & Selbie (2008) attestieren den skandinavischen Ländern generell einen starken Fokus auf die Integration von Kinderrechten im (schulischen) Alltag. Im Folgenden sollen die einzelnen Länder Skandinaviens im Hinblick auf die Ausbildung von Lehrenden vergleichend betrachtet werden. Besondere Berücksichtigung erfahren

hier aus Gründen der Prägnanz die Länder Schweden, Norwegen und Finnland, während Dänemark und Island anteilig Erwähnung finden.

### *Schweden*

Howe & Covell (2013) berichten von Programmen, die innerhalb der Lehrerbildung angehenden Lehrenden kinderrechtliche Fragestellungen nahebringen sollen. Die Ausbildung von Lehrenden ist seit 2011 vierzünftig organisiert: Studiengänge für Vorschulerziehung, Primarschullehramt, Sekundarschullehramt und weiterführendes Lehramt existieren parallel zueinander (EADSNE 2013a), wobei sich im Besonderen die Ausbildungswege für Vorschul- und Primarschullehramt in Inhalten überschneiden (Fitzgerald & Kay 2008). Letzteres ist auf das Bemühen zurückzuführen, die Ausbildung im Vorschulbereich zu präzisieren und durch wissenschaftliche Inhalte und Methoden anzureichern (Pramling Samuelsson 2006).

In ihrem Vergleich zwischen kinderrechtlichen Fragestellungen und Diskursen im Bereich der neuseeländischen und schwedischen Erziehungspolitik identifiziert Quennerstedt (2011) die umfassende Information aller Lehrenden über kinderrechtliche Inhalte als einen der Hauptfoki der schwedischen Erziehungspolitik. Die Information der Lehrenden wird der der Kinder selbst vorangestellt, da die Rolle kinderrechtlich informierter und im Sinne der Kinderrechte agierender Lehrender als zentral für die Realisierung einer an kinderrechtlichen Vorgaben orientierten Erziehung und Schule betrachtet wird (ebd. 2011).

In seinen 2009 veröffentlichten CO stellt der CRC zum 4. Staatenbericht Schwedens noch einen Mangel an strukturierter und umfassender Ausbildung von Lehrenden im Bereich der Kinderrechte fest und schlägt Maßnahmen zur Verbesserung vor (CRC 2009a). Die Beobachtung Quennerstedts (2011) zeigt, dass sich die Thematik der Integration kinderrechtlicher Fragestellungen seit Veröffentlichung der CO in der Erziehungspolitik etabliert hat. Auch der 5. Staatenbericht Schwedens (MHSA 2013) geht auf die Bedeutung der Integration kinderrechtlicher Fragestellungen gezielt ein und empfiehlt die Einbeziehung entsprechender Inhalte in die Programme der Ausbildung von Lehrenden.

## *Norwegen*

In Norwegen existiert ein gestaffeltes Ausbildungssystem im Lehramt ähnlich dem des Nachbarlandes Schweden, wobei die Vorgabe der Kenntnis von menschen- und kinderrechtlichen Fragestellungen im Rahmen der Ausbildung besonders betont wird (EADSNE 2013b). Wie für den gesamten skandinavischen Bereich eingangs festgestellt, erfolgt insbesondere im Vorschulbereich eine inhaltliche Straffung des Ausbildungsangebotes, das auf die Beteiligung an internationalen Diskursen und an wissenschaftlichem Austausch innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Profession orientiert ist (Strand 2006).

Der 4. Staatenbericht Norwegens an den UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes geht auf die Ausbildung von Lehrenden insofern ein, als auf eine generelle Entwicklung im Bereich der Professionalisierung der Ausbildung sowie die Sensibilisierung angehender Lehrender für den Problembereich der Gewalt in der Schule hingewiesen wird (MCE 2008).

Der durch das 'Norwegian Forum for the Convention on the Rights of the Child' (NFCRC) erstellte Schattenbericht zum 4. Staatenbericht kritisiert den generellen Mangel an Aufklärung im Bereich der Kinderrechte innerhalb der Studierenden und Lehrenden. So verbleibt laut NFCRC die Umsetzung von auf kinderrechtlichen Überzeugungen basierenden Partizipationsprozessen an Schulen häufig in der Verantwortung einzelner Lehrender, was zu einer nicht stringenten und stark situationsabhängigen Realisierung demokratischer Prozesse in Schulen führt (NFCRC 2009). Laut NFCRC berichten angehende Lehrende zudem, dass sie sich nicht adäquat auf die Umsetzung von Kinderrechten in Schulen vorbereitet fühlen. Der Schattenbericht formuliert deshalb klare Zielsetzungen für die Umsetzung kinderrechtlicher Inhalte in der Lehrendenausbildung und ruft zu einer systematischeren Ausbildung in diesem Bereich auf. Außerdem sollten Programme zur Verfügung stehen, die bereits im Beruf tätigen Lehrenden die Möglichkeit geben, sich über kinderrechtliche Fragestellungen zu informieren.

Die CO des UN-Ausschusses für die Rechte des Kindes (CRC 2010) zum 4. Staatenbericht Norwegens argumentieren ähnlich des Schattenberichts und monieren die bislang unsystematische und oftmals nicht stringente Umsetzung menschen- und kinderrechtlicher Fragen in der Ausbildung von Lehrenden.

### *Finnland*

Laut Sahlberg (2010) ist die Ausbildung von Lehrenden stark wissenschaftlich orientiert und legt großen Wert auf die Integration wissenschaftlicher Methodik in der Vorbereitung der angehenden Lehrenden. Der Schwerpunkt der Ausbildung liegt auf einer Auseinandersetzung mit aktuellen Thematiken der Erziehungswissenschaften, wobei die wissenschaftlich fundierte Ausbildung Lehrende auch nach dem Examen dazu befähigt, sich mit wissenschaftlichen Diskursen zu befassen (EADSNE 2013c). Darüber hinaus erfolgt eine systematische Weiterbildung der Lehrkräfte im Rahmen ihrer Tätigkeit an Schulen, bei der es möglich ist, aktuelle pädagogische Themen wie die Bedeutung der Kinderrechte für den erzieherischen Alltag zu diskutieren und zu reflektieren (ebd.).

Die im Bericht des finnischen Ombudsmanns für Kinder dargelegte Absicht, den Themenkomplex 'Kinderrechte' in der Ausbildung von Lehrenden weiter zu verankern und zu stärken (OOC 2013), findet ihre Entsprechung in dem Schattenbericht (CUCW 2011), der den Mangel systematischer Integration kinderrechtlicher Fragestellungen in die Ausbildung von Lehrenden moniert. Die CO (CRC 2011) rufen die finnische Regierung ebenfalls zu einer weiteren Etablierung kinderrechtlicher Inhalte in der Lehrendenausbildung auf.

### *Dänemark und Island*

In den verbleibenden Ländern der Region, Dänemark und Island, erfolgt die Ausbildung aller Lehrenden, auch der im Vorschulbereich Tätigen, grundsätzlich auf universitärem Niveau. In Dänemark vollzieht sich dies in enger Kooperation mit dem Primarschulbereich (Johansson 2006; EADSNE 2013e), während in Island verschiedene universitäre Ausbildungswege mit den Abschlüssen B.A. oder M.A. zur Verfügung stehen (EADSNE 2013d).

Zusammenfassend entsteht für die gesamte Region das Bild einer Profession, die sich zunehmend auf hohem universitären Niveau etabliert und deren Status aufgrund einer stringenten und wissenschaftlich fundierten Ausbildung stetig zunimmt (Sahlberg 2010). Auffallend im Vergleich zu den deutschen Ausbildungswegen ist der hohe Grad der Professionalisierung im Vorschulbereich (Johansson 2006; Strand 2006; Fitzgerald & Kay 2008), der auf ein den Vorschulbereich einschließendes System der

Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen rückschließen lässt. Trotz dieser Integration des Vorschulbereiches ist anzumerken, dass hier keineswegs eine ‘Verschulung’ der frühkindlichen Erziehung erfolgt. Diese wird von PädagogInnen, so Einarsdottir & Wagner (2006), mit Skepsis betrachtet, da im Vorschulbereich die Entwicklung nicht-akademischer, persönlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten im Mittelpunkt der pädagogischen Aufmerksamkeit stehen. Im Ländervergleich wird deutlich, dass im gesamten skandinavischen Raum Bemühungen vorhanden sind, kinderrechtliche Inhalte in die Ausbildung von Lehrenden zu integrieren und diese als feste Ausbildungsinhalte zu etablieren. Gemeinsam ist den Ländern Schweden, Norwegen und Finnland, die im Vergleich näher betrachtet wurden, die Notwendigkeit des weiteren Ausbaus der bisherigen Bemühungen in diesem Bereich.

## **5.2 Die Niederlande**

Die Niederlande erscheinen in der von UNICEF durchgeführten Studie zum Stand des Kindeswohls in den OECD-Ländern (UNICEF 2011) als das Land, das im Durchschnitt der untersuchten Kategorien (Materieller Reichtum, Gesundheit, Bildung und Erziehung, Risikofaktoren sowie Wohnen und Wohnumgebung – alle Kategorien aus dem Englischen umschrieben) die Höchstnote erreicht. In dieser Wertung macht sich im Besonderen die sehr positive Einschätzung des eigenen Wohlbefindens durch die niederländischen Kinder sowie eine sehr gute Note bezüglich der Items ‘Materieller Reichtum’, ‘Risikofaktoren’ sowie ‘Bildung und Erziehung’ bemerkbar. Im Besonderen im Bereich ‘Bildung und Erziehung’ erzielen die Niederlande hier eine deutlich positivere Bewertung als die skandinavischen Länder, die den Niederlanden in der Gesamtwertung unmittelbar nachfolgen: Norwegen, Island, Finnland und Schweden (UNICEF 2011).

In den nachstehenden Kapiteln soll dieser positiven Einschätzung durch eine genaue Betrachtung des Bildungs- und Erziehungssystems der Niederlande nachgegangen werden. Dazu wird dieses vorgestellt, die Sichtweise von Lehrenden und Lernenden umrissen und die bestehenden Wege der Ausbildung von Lehrenden sowie die Inhalte der Ausbildung näher beleuchtet.

## **5.2.1 Das Bildungssystem der Niederlande: Pädagogische Grundzüge**

### *Grundlagen*

In den Niederlanden besteht ein System von Primarschulen, die für Kinder im Alter zwischen 5 bis circa 12 Jahren die erste pädagogische Institution darstellen. Parallel zu den allgemeinen Primarschulen existieren sonderpädagogische Einrichtungen für Kindern mit Lernschwierigkeiten und anderen besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Häufig erfolgt vor dem Schulbeginn mit 5 Jahren der stundenweise Besuch der Grundschule, die das Kind ab dem 5. Lebensjahr regelmäßig besucht. Diese Vorbereitungsstunden finden ab dem 4. Lebensjahr mehrmals in der Woche statt. Zwischen den bestehenden staatlichen Schulen, kirchlichen Schulen und Schulen mit sonderpädagogischen Programmen sowie den speziellen Sonderschulen für Kinder mit Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten können Eltern relativ frei wählen, sind jedoch durch die niederländischen Behörden aufgefordert, sich frühzeitig um einen geeigneten Schulplatz für ihr Kind zu bewerben. Um diesen Prozess voranzutreiben, werden die Eltern bereits im dritten Lebensjahr ihres Kindes von den lokalen Behörden angeschrieben und über die einzelnen Schritte zur Anmeldung des Kindes in einer Grundschule informiert. Gleichzeitig erfolgt die Erinnerung daran, dass für viele Schulen Wartelisten existieren und rechtzeitiges Bewerben deshalb besonders wichtig ist (GotN 2013a).

Eine Besonderheit des niederländischen Erziehungs- und Bildungssystems ist das Zusammenspiel nationaler und regionaler Vorgaben: So sind der Katalog von Pflicht- und Wahlfächern, die Häufigkeit und Dauer des Unterrichts in bestimmten Kernfächern, Vorgaben zur Klassenstärke, Auflagen zu Prüfungen und Leistungsbeurteilungen für das Erlangen national gültiger Abschlüsse sowie die Stundenzahl und das Gehalt der Lehrenden durch das niederländische Bildungsministerium staatlich geregelt und in den gesamten Niederlanden gültig. Lokale Vorgaben betreffen die Einhaltung der nationalen Standards, die Verwaltung der einzelnen Schulen und die Koordination zwischen den einzelnen pädagogischen Institutionen eines Bezirks. Der Besuch von Bildungseinrichtungen bis zum 16. Lebensjahr ist kostenlos; Schulen erhalten staatliche finanzielle Förderung, die jedoch zweckungebunden vergeben wird und von den einzelnen Schulen nach Bedarf in eigener Entscheidung verwendet werden darf (CIEB 2013a).



Im Rahmen der Primarschulbildung existieren Kernziele, die bis zum Ende der Primarschulzeit eines Kindes zu erreichen sind. Zusätzlich beschreiben Referenzziele die in den Fächern Mathematik und Sprachen zu erreichenden Lernziele in den einzelnen Grundschuljahren. Das gesetzlich festgeschriebene Curriculum in niederländischen Primarschulen umfasst Unterricht in den Fächern Niederländisch, Englisch, Mathematik, Sozial- und Umweltwissenschaften (i.e. Biologie, Geographie, Geschichte), Sozialkunde und lebenspraktische Fähigkeiten, Gesundheitserziehung, Studien bezüglich sozialer Strukturen und Religion/Philosophie, kreativer Ausdruck (Musik, Zeichnen, Handwerken), Sport/Bewegung sowie Unterricht im Fach *Citizenship*. Zusätzliche Fächer, wie weitere Sprachen oder spezifischer, konfessioneller Religionsunterricht können hinzukommen, sind jedoch nicht per Gesetz festgelegt. Bevor Lernende im 8. Schuljahr die Grundschulzeit beenden, erfolgt eine weitgehend nationale Lernstandsfeststellung durch den CITO-Test (die Zahl der den Test verwendenden Schulen wird mit 85% angegeben), in dem Fähigkeiten in den Bereichen Lesen/Schreiben, Mathematik, Lerntechniken sowie Sozial- und Umweltwissenschaften per Multiple-Choice-Verfahren abgefragt werden. Die Testergebnisse bilden zusammen mit einer Einschätzung der Entwicklung des Kindes im Laufe der Primarschuljahre sowie unter Beachtung der Interessen und Neigungen des Kindes die Grundlage für eine Empfehlung für die weitere Schullaufbahn in der Sekundarstufe. Zu beachten ist hier, dass diese nicht bindend ist und in erster Linie an das Kind sowie an seine Eltern gerichtet erfolgt (GotN 2013a).

### *Höhere Bildung*

Nach dem Ablauf der Primarschulzeit stehen Kindern ab dem 12. Lebensjahr verschiedene Möglichkeiten der Sekundarbeschulung offen. Schulpflicht besteht generell bis zum 18. Lebensjahr oder bis zur Erlangung einer Basisqualifikation und kann durch den Besuch einer Institution im Rahmen der folgenden vier Ausbildungswege erfüllt werden:

- 1) VWO: auf den Besuch einer Universität vorbereitende Sekundarbeschulung
- 2) HAVO: Allgemeine Sekundarbeschulung
- 3) VMBO: Berufsvorbereitende Sekundarbeschulung
- 4) PRO: Praktische Ausbildung

(GotN 2013b)

VWO und HAVO unterscheiden sich durch die Dauer (VWO: 6 Jahre; HAVO: 5 Jahre) sowie durch die Anzahl der Fächer, in denen Lernende nach Ablauf der Sekundarschulzeit eine Prüfung ablegen. Für Lernende, die sich durch VWO auf die Universität vorbereiten, sind dies 9 Fächer im Rahmen eines national einheitlichen Examens; Lernende, die mit einem HAVO-Abschluss die Schule verlassen und eine höhere Berufsausbildung anstreben, legen die Prüfung in 8 Fächern ab. Beiden gemeinsam ist eine auf den Erwerb von Allgemeinwissen und allgemeinen Fähigkeiten ausgerichtete Zeit von drei Jahren, in denen Unterricht in den Fächern Niederländisch, Fremdsprachen, Mathematik, Geschichte, Naturwissenschaften und weiteren Fächern erfolgt. Darauf aufbauend wählen VWO-AbsolventInnen in den letzten drei Jahren ihrer Schullaufbahn (HAVO-AbsolventInnen: in den letzten zwei Jahren) eine Fächerkombination aus den Bereichen Naturwissenschaften/Technik, Naturwissenschaften/Gesundheit, Wirtschaft/Gesellschaft oder Kultur/Gesellschaft. Darüber hinaus existieren ein verpflichtendes allgemeines Element sowie weitere Wahlpflichtfächer (GotN 2013c).

Für die letzten zwei (HAVO) bzw. drei Jahre (VWO) der schulischen Ausbildung besteht das Konzept des Studienhauses (niederländisch *studie-huis*), das den Schwerpunkt auf die aktive Wissensaneignung durch die Lernenden legt und versucht, die Wissensvermittlung primär durch die Lehrenden zugunsten autonomer und teamorientierter Lernmethoden zu minimieren. Dies geschieht im Besonderen im Hinblick auf die Autonomie, die im Bereich der universitären Ausbildung als Fähigkeit der Lernenden vorausgesetzt wird (Luijkx & de Heus 2008)

Die einer beruflichen Ausbildung ähnliche ‘*Secondary Vocational Education*’ (GotN 2013e) beinhaltet eine berufspraktische Ausbildung mit einer Dauer von bis zu 4 Jahren. Die durch diesen Ausbildungsweg erlangte Qualifikation unterscheidet sich nach sogenannten Leveln, wobei Level 1 zu einer Assistenz Tätigkeit und Level 4 zu einer Tätigkeit im mittleren Managementbereich befähigt (GotN 2013e). In Vorbereitung auf diesen Weg besteht die Möglichkeit, den Ausbildungsweg VMBO zu wählen: Hier arbeiten die Lernenden zunächst für die Dauer von zwei Jahren mit einem allgemeinen Curriculum mit Kernfächern und entscheiden sich für die verbleibenden zwei Jahre ihres Ausbildungsweges für vertiefende Studien in einem der vier Sektoren Pflege und Sozialarbeit, Ingenieurswesen und Technologie,

Wirtschaft und Management und Landwirtschaft. Hierbei stehen verschiedene Ausbildungswege zur Wahl, welche sich nach den Anteilen von Theorie und Praxis unterscheiden (GotN 2013d).

Während viele Bildungseinrichtungen des Sekundarsektors mehrere Bildungswege unter einem Dach anbieten (beispielsweise sind Kombinationen von VWO, HAVO und VMBO in einer Einrichtung möglich), konzentrieren andere Schulen ihr Angebot auf einen der bestehenden Ausbildungswege (Luijkx & de Heus 2008). So besteht beispielsweise die Möglichkeit zur Erlangung eines VWO-Abschlusses in einem ‘*gymnasium*’ (in dem Latein und Griechisch Teil des Kerncurriculums darstellen) und einem ‘*athenaeum*’ (in dem Latein und Griechisch als Wahlfächer angeboten werden). Schulen, die mehrere Ausbildungswege im Rahmen ihres Angebotes ermöglichen, erfüllen den Impetus von erhöhter Mobilität und möglichst niedrighschwelligem Übergängen zwischen den Bildungswegen, so dass beispielsweise viele AbsolventInnen des Weges VMBO/MBO später den HAVO-Abschluss zusätzlich erwerben (GotN 2013e).

#### *Gesellschaftliche Einbettung und Inklusion*

Laut Mijnhardt (2010) ist die niederländische Gesellschaft, aufbauend auf den erfolgten Reformprozessen der 1960er und 1970er Jahre, von Offenheit und Toleranz bis hin zu einer Laisser-Faire-Haltung geprägt. Diese tolerante Grundhaltung resultiert aus einer traditionell relativ homogen gestalteten Gesellschaft, die sich in der Vergangenheit durch soziale und kulturelle Nähe auszeichnete. Mit Zunahme der Migration in die Niederlande, so Entzinger (2010), haben sich jedoch die Grenzen der Toleranz verschoben; insbesondere die aktuelle politische Landschaft der Niederlande und der soziale Diskurs über Migration und gesellschaftliche Integration zeichnen sich durch zunehmende Intoleranz und Segregation aus.

Die gesellschaftliche Heterogenität und die Vermeidung von Segregation im Bildungssystem, die als eine zu hohe Konzentration ethnisch und sozial homogener Gruppen von Lernenden verstanden wird (EADSNE 2013f), sind aufgrund der oben geschilderten gesellschaftlichen Entwicklungen klare Ziele des niederländischen Bildungssystems. In diesem Zusammenhang ist jedoch leicht vorstellbar, dass die grundsätzliche Wahlfreiheit der Eltern bei der Beschulung ihres Kindes diese bildungspolitische Prämisse zunächst erschwert: Eltern haben ungeachtet ihres

Wohnortes das Recht, ihr Kind in jeder geeigneten Grundschule anzumelden. Es stehen dafür staatliche Schulen, in staatlicher Förderung stehende Privatschulen sowie konfessionelle Schulen zur Auswahl, die sich weiterhin durch unterschiedliche Angebote zur Inklusion von Lernenden mit Beeinträchtigungen oder besonderen Bedürfnissen zusätzlich binnendifferenzieren (GotN 2013a).

In Anbetracht der aktuellen Debatte um Migration und der in den letzten Jahren deutlich negativeren Grundhaltung gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund (Entzinger 2010) lässt sich unschwer ableiten, dass sicherlich Bestrebungen niederländischer Eltern existieren, eine Schule mit möglichst geringem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund für ihr Kind zu wählen. Der von der Organisation Kinderrechtencollectief verfasste Schattenbericht zur Lage der Kinderrechte in den Niederlanden (2008) spricht eine solche Entwicklung an: Es entstehen im Zuge einer immer stärker ablehnenden Haltung gegenüber MigrantInnen sogenannte 'black schools' (Arts & Nabha 2001: keine Seitenangabe im Text), die eine hohe Zahl von Kindern aus spezifischen ethnischen Gruppen auf sich vereinen. Der mit dem Begriff 'white flight' (ebd.: keine Seitenangabe im Text) belegten Tendenz der Bildungsflucht von Kindern ohne Migrationshintergrund soll durch den Appell von Seiten der Behörden, Kinder in einer Schule des heimatlichen Postleitzahlenbezirks anzumelden, vorgebeugt werden. Bislang ist dies jedoch eine der wenigen Maßnahmen, die der Tendenz der ethnischen Verinselung und Segregation entgegenstehen.

Eine andere besteht in der Früherkennung von Kindern mit Sprach- oder anderen bildungsrelevanten Defiziten; diese Defizite sollen durch das Angebot der Vorschulerziehung an die betreffenden Kinder und ihrer Familien gezielt konterkariert werden. Im Weiteren sollen sogenannte 'Community Schools' (EADSNE 2013h: Absatz 'Combating poverty, social inclusion and marginalisation'), die in enger Kooperation mit Polizei, Gesundheits- und Sozialdiensten sowie sportlichen und kulturellen Institutionen stehen, für eine erhöhte Integration der jeweiligen Schulen in ihre unmittelbare Umgebung Sorge tragen. Zudem wurde die relevante Bildungsgesetzgebung, die Vorgaben für den Primar- und Sekundarunterricht beinhaltet, um die folgende Zielsetzung erweitert: 'stimulate(..) active citizenship and social integration' (EADSNE 2013h: Absatz 'Combating poverty, social inclusion and marginalisation'). Soziale Integration und aktive

Bürgerschaftlichkeit stehen demnach im Zentrum dieser Zielsetzung und sollen durch Vorhaben wie das gegenseitige Kennenlernen der jeweiligen Kultur der MitschülerInnen erreicht werden.

Im Bereich der Inklusion von Lernenden mit Lernbeeinträchtigungen oder zusätzlichen Bedürfnissen besteht aktuell vermehrt die Tendenz zu einem Verbleib in Regelschulen, während in der Vergangenheit häufig die Überweisung an sonderpädagogische Einrichtungen erfolgte (EADSNE 2013f). Allerdings bestehen nach wie vor sonderpädagogische Einrichtungen, die beispielsweise besondere Lernangebote für SchülerInnen mit Verhaltensauffälligkeiten bereitstellen (GotN 2013a). Im Bericht des Kinderrechtencollectief (2008) wird auf ebendiese Schülergruppe mit besonderer Aufmerksamkeit eingegangen, da – so die Ansicht der den Bericht bereitstellenden NGOs – nach wie vor ein Mangel an adäquater Beschulung für die Kinder besteht, die aufgrund ihrer Verhaltensschwierigkeiten nicht in Regelschulen verbleiben können. Verbessert hat sich hingegen die sonderpädagogische Unterstützung in Regelschulen: So hat sich allein in den Jahren 2003 bis 2007, so EADSNE (2013f), die Anzahl der Lernenden, die sonderpädagogische Hilfen im Rahmen der Regelbeschulung in Anspruch nahmen, verdreifacht.

Trotz seiner generell positiven Einschätzung des gesamten niederländischen Bildungssystems identifizierte das CRC noch im Jahre 2009 die Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen und speziellen Bedürfnissen als diejenige, für die im Bereich der gesellschaftlichen und schulischen Inklusion noch erhebliche Verbesserungen zu erzielen sind (CRC 2009a).

### *Prinzipien*

Das gesellschaftliche Selbstverständnis in den Niederlanden ist trotz der von Entzinger (2010) referierten Problematiken bezüglich des Themas Migration und der beschriebenen Reaktion einer zunehmenden Fokussierung von Politik und Gesellschaft auf nationale Werte und Praktiken von einem Grundsatz der Toleranz und Offenheit geprägt (Mijnhardt 2010). Eine offene Haltung zeigt sich, so Mijnhardt (2010), insbesondere bei den Themen Sexualität, Drogenkonsum sowie insbesondere in der Akzeptanz von Homosexualität und homosexuellen Ehegemeinschaften;

freiheitliche Errungenschaften, auf die die niederländische Gesellschaft stolz ist und in der Zukunft bewahren möchte.

Gustafsson (2008) weist außerdem auf die Existenz der noch neuen wissenschaftlichen Disziplin der 'Glücksforschung' hin. So beschäftigt der Glücksforscher Veenhoven an der Universität Rotterdam mit der Erstellung einer 'world database of happiness' (Gustafsson 2008: 25), was den Schluss zulässt, dass in den Niederlanden die Thematik von einem glücklichen und von positiven sozialen Indikatoren geprägten Leben von hoher Bedeutung ist.

Die Beschäftigung mit Kinderrechten hat ebenfalls eine lange Tradition in den Niederlanden. So berichtet Veerman (1992) bereits in den 1990er Jahren von der Einrichtung sogenannter '*Children's Law Shop(s)*' (Veerman 1992: 123). In diesen Einrichtungen finden Kinder und Jugendliche Beratung und konkrete Hilfen in rechtlichen Angelegenheiten und werden dort als KlientInnen angemessen betreut. Im Jahre 2007 wurde ein Ministerium für Jugendpolitik gebildet, das nominell als Ministerium für Jugend- und Familienangelegenheiten ausgewiesen ist, sich jedoch aufgrund der Aufgabenbeschreibung mehrheitlich auf Jugendangelegenheiten und -politik konzentriert. Im selben Jahr wurde ein durch das neue Ministerium entworfenes Jugend- und Familienprogramm dem niederländischen Parlament vorgestellt, das sich in Grundzügen auf die KRK beruft und viele der von den niederländischen NGOs zuvor monierten Problembereiche konkret anspricht (Kinderrechtencollectief 2008). Die oben beschriebenen Entwicklungen fasst Paul Vangeert, Entwicklungspsychologe an der Universität Groningen, mit der Beobachtung zusammen, dass die Niederlande traditionell eine kinderfreundliche und kindzentrierte Gesellschaft darstellen, in der insbesondere junge Kinder Wertschätzung und Anerkennung erfahren (Westcott 2007).

### *Demokratie und Partizipation*

Im Bereich demokratischer Strukturen und Debatten innerhalb des niederländischen Bildungssystems stellt insbesondere die Auseinandersetzung mit dem Fach *Global Citizenship* und dessen Stellenwert innerhalb der Schulen einen wichtigen Themenkomplex dar. Wie NCDO (2012) schildert, schätzt die Mehrheit der niederländischen Grundschul- und Sekundarschullehrenden das Fach als wichtig ein; einige streben hier sogar die Aufnahme des Faches in den Kernfachkanon an. Inhalt

des Faches ist die Beschäftigung mit globalen politischen Strukturen sowie die Reflexion des eigenen politischen und sozialen Handelns in einer zunehmend global vernetzten Welt (EACEA 2012). Kontrastierend zu anderen Ländern wird in den Niederlanden *Citizenship Education* als eigenständiges Fach unterrichtet, während in anderen Ländern ein fächerübergreifender Ansatz gewählt wird oder Themenkomplexe, die bürgerschaftliches Wissen und Engagement betreffen, im Rahmen wechselnder Fächer, je nach Relevanz des anstehenden Themas, behandelt werden (ebd.).

Trotz der wünschenswerten Beschäftigung mit globalen Zusammenhängen und bürgerschaftlichen Fragen greift auch hier die bereits referierte Kritik von Scott (2002) und McGowan (2009): Es besteht die Gefahr einer Operationalisierung des Faches mit dem Impetus, Politikverdrossenheit und Apathie bei den zukünftigen BürgerInnen vorzubeugen. In diesem Kontext bleibt es aber häufig bei einem oberflächlichen Lernen über Strukturen, ohne diese tatsächlich selbst anwenden oder im eigenen Leben und im täglichen Schulalltag sinnvoll umsetzen zu können. In dieser am zukünftigen Nutzen orientierten Sichtweise spiegelt sich eine Sichtweise von Kindheit, die die *Neue Soziologie der Kindheit* zu überwinden sucht: Die Anerkennung des Kindes nicht als bereits seiendes, sondern lediglich als in der Zukunft werdendes Subjekt, das im Zuge der Zeit zu Handlungsfähigkeit und Reife heranwächst. Hier bemerken Howe & Covell (2013) treffsicher, dass ein Lernen für eine Zukunft stattfindet, die für das Kind noch in relativ weiter Ferne liegt. Besser wäre es, aktuell an bestehenden Situationen politisches Engagement und bürgerschaftliche Einbindung einzuüben. Wie gestaltet sich deshalb konkret im niederländischen Schulalltag die Partizipation der Lernenden?

Einen positiven Hinweis gibt das bereits vorgestellte Konzept des *studie-huis* (Luijck & de Heus 2008), das die Lehrenden in den letzten Jahren ihrer schulischen Laufbahn als Akteure des eigenen Lernens sieht und die durch die Lehrenden initiierten Lernprozesse immer mehr in die Verantwortlichkeit der Lernenden selbst gibt. Auch die oben referierten Einrichtungen der *Children's Law Shops* können als Indikator einer Sichtweise dienen, in der Kindern und Jugendlichen in der öffentlichen Sphäre Status und Handlungskompetenz zugeschrieben wird. Das von verschiedenen im Bereich der Kinderrechte tätigen niederländischen NGOS gebildete Kinderrechtencollectief (2008) kommt allerdings zu einer recht negativen

Einschätzung von Partizipation innerhalb der niederländischen Gesellschaft: So findet Partizipation nicht strukturell integriert, sondern allenfalls punktuell statt. Die Verantwortung für den Aufbau einer Struktur der Jugendbeteiligung wurde von der staatlichen Regierung an die regionalen Regierungen und die Stadtverwaltungen abgegeben, die jedoch weder über ausreichend Zeit noch adäquate Ressourcen verfügen, um dieser anspruchsvollen Aufgabe gerecht zu werden. Zudem konzentrieren sich die Bemühungen mehrheitlich auf Kinder und Jugendliche in aktuellen Problemsituationen oder auf solche, die sich in Gefahr befinden, in näherer Zukunft in eine problematische Situation (z.B. Jugendarbeitslosigkeit oder Schulverweigerung) zu geraten.

Im Hinblick auf die mangelnde strukturelle Verankerung von Kinder- und Jugendpartizipation ergibt sich die Frage, inwiefern der Unterricht des Faches *Citizenship Education* die Existenz einer bedeutungsvollen und für Kinder und Jugendliche offenen Partizipationskultur innerhalb der niederländischen Gesellschaft wirksam ersetzen kann.

#### *Sprache, Bi- und Multilingualität*

Mit Englisch als einer der bereits im Kerncurriculum der Grundschulen verankerten Fremdsprache (GotN 2013a) konzentriert man sich in den Niederlanden nicht nur auf den Erwerb von sprachlichen Kompetenzen im Niederländischen, sondern auch darüber hinaus. Auf die Bedürfnisse von Kindern aus Familien mit einem schwierigen sozialen Hintergrund oder mit geringem Bildungsstand sowie aus Familien, in denen Niederländisch nicht die Haushaltssprache ist, wird durch das Angebot von Vorschulerziehung reagiert, die die in früher Kindheit bereits bestehenden Sprachdefizite wirksam beseitigen soll (ebd.)

Shin (2013) referiert allerdings Studien, die die trotz früher Intervention bestehenden sprachlichen Defizite von Kindern mit nicht-niederländischer Herkunftssprache gegenüber ihren im Niederländischen sozialisierten AltersgenossenInnen belegen. Dies wirft die Frage auf, inwiefern die frühen Interventionsprogramme eine adäquate Hilfe darstellen. Besonders deren Zielsetzung, die nicht auf das Erlangen einer funktionalen Bilingualität ausgerichtet ist, ist kritisch zu beurteilen (ebd.).

Van Oostendorp (2012) attestiert den Niederlanden ein problematisches Verhältnis zur Bilingualität, das trotz der hohen Zahl an bilingual Englisch-Niederländisch



Sprechenden innerhalb der niederländischen Gesellschaft besteht. Van Oostendorp führt diesen Sachverhalt auf die international eher marginale Stellung der niederländischen Sprache zurück: Es wird zwar der Erwerb weiterer Sprachen im Laufe der schulischen Laufbahn begrüßt, dieser soll jedoch auf dem Fundament solider Kenntnisse und entsprechender Sicherheit im Niederländischen fußen. Die damit einhergehende Vorrangigkeit des Niederländischen setzt sich als Trend auch in Schulen und in deren Haltung gegenüber muttersprachlichem Unterricht und Bilingualität fort.

### **5.2.2 Lernende und Lehrende: Rollen- und Leitbilder**

Einen Indikator für den Status der Lehrenden in der niederländischen Gesellschaft bildet das im europäischen Vergleich relativ hohe Grundeinkommen (CIEB 2013b), was insofern überrascht, als die Ausbildung von Lehrenden nicht zwangsläufig auf universitärem Niveau stattfindet (EADSNE 2013g; GotN 2013f). Snoek & Wielenga (2003) beschreiben die aktuell recht hohen Lehrendengehälter als eine direkte Reaktion auf die Situation in den 1980ern und 1990er Jahren, in denen immer weniger Interessierte den Weg in das Lehramt fanden – nicht zuletzt wurde dies auf die damals vergleichsweise niedrigen Gehälter zurückgeführt und im Rahmen einer nationalen Initiative zur Rekrutierung neuer Lehrkräfte durch das Anheben der Gehälter zu korrigieren versucht.

Allerdings wird beginnend mit dem Jahr 2017 erneut ein erheblicher Mangel an Lehrkräften prognostiziert, was die Frage aufwirft, ob die mangelnde Zahl an BerufsanfängerInnen in diesem Sektor auf ein persistierend negatives Bild der Profession in der gesamtgesellschaftlichen Wahrnehmung zurückzuführen ist. Ein Indiz könnte die Tatsache sein, dass die niederländische Regierung aufgrund der eklatanten Mängel an mathematischen Kenntnissen bei Primarschullehrenden eine Mathematikprüfung nach dem ersten Ausbildungsjahr einführen musste, um einen adäquaten Wissenstand in Mathematik unter den angehenden GrundschullehrerInnen zu gewährleisten (EASDSNE 2013g). Eine solch offenkundiger Misstand, der zweifellos in der niederländischen Presse breit thematisiert wurde, kann nur schwerlich zu einem gesellschaftlich anerkannten Status von Lehrenden verhelfen.

Van Daalen (2010) beschreibt den Mangel an soziologischem Studienmaterial zur Stellung des Kindes in der niederländischen Gesellschaft und führt dies auf einen

ambivalenten Status von Kindern und Jugendlichen innerhalb der Gesellschaft zurück: Insbesondere die Aufteilung der Erziehungs- und Bildungsaufgaben zwischen Elternhaus und gesellschaftlichen Einrichtungen gestaltet sich als problematisch und unklar. Aus dieser diffusen Position heraus ergibt sich im Weiteren ein schwieriger Balanceakt zwischen der Entwicklung von Eigenverantwortung von Seiten der Kinder und Jugendlichen und der Übernahme von Verantwortung durch die Eltern und gesellschaftliche pädagogische Institutionen. Trotz der als partnerschaftlich beschriebenen Beziehungen zwischen niederländischen Eltern und ihren Kindern weist der Entwicklungspsychologe Vangeert auf das Paradoxon hin, dass in einigen Fällen nicht das gemeinsame Interesse im Vordergrund steht, sondern Eltern die eigenen Bedürfnisse und Wünsche denen ihrer Kinder unterordnen (Westcott 2007).

Im Zusammenspiel der beiden referierten Positionen ergeben sich interessante Fragestellungen und Hypothesen für die von van Daalen (2010) thematisierte Balance zwischen privater und öffentlicher Sphäre: Ist es möglich, dass Eltern die beschriebene Orientierung an den kindlichen Wünschen und Bedürfnissen auch von pädagogischen Einrichtungen erwarten? Oder wird im Gegenteil davon ausgegangen, dass den Wünschen der Kinder im Privaten bereits nachgekommen wird und die Schule deshalb einen Gegenpol darstellt, in dem die Interessen und Wünsche der Erwachsenen im Gegenzug zum Tragen kommen?

### **5.2.3 Elemente der Ausbildung von Lehrenden**

In den Niederlanden bestehen für Lehrende an Primarschulen verschiedene Zugänge in den Lehrberuf. Grundsätzlich handelt es sich um eine Befähigung, die auf der Ebene der höheren professionellen Qualifikation angeboten wird, also – im Gegensatz zu universitären Ausbildungsgängen – lediglich einen HAVO-Sekundarschulabschluss oder auch eine abgeschlossene Berufsausbildung (mit MBO-Zertifikat) voraussetzen (EADSNE 2013g). Alle KandidatInnen für den Lehrberuf müssen am Ende des ersten Ausbildungsjahres eine Prüfung ablegen, um ausreichende Sprach- und Mathematikkenntnisse nachzuweisen (CIEB 2013b). Damit wurde auf den Nachweis eklatanter Mängel, im Besonderen im Fach Mathematik, bei einer Mehrheit der angehenden Lehrenden reagiert (EADSNE 2013g). Die Ausbildung umfasst alle in Primarschulen unterrichteten Kernfächer, beinhaltet jedoch die Spezialisierung auf ein Unterrichtsfach (ebd.). Auch steht Praxiserfahrung

im Mittelpunkt der Ausbildung; es erfolgt darüber hinaus eine Einführung in den Umgang mit Lernenden mit speziellen Erschwernissen und Bedürfnissen.

Für die Ausbildung als SonderschulpädagogInnen ist eine zweijährige, berufsbegleitende Zusatzausbildung vorgesehen, aber nicht zwangsläufig notwendig. Auch viele der in Regelschulen tätigen Lehrenden verfügen mittlerweile über ein solches Zertifikat (EADSNE 2013g), eine Tatsache, die mit der bereits referierten Zunahme sonderpädagogischer Förderung in Regelschulen (EADSNE 2013f) korrespondiert.

Zudem existieren Bestrebungen, das Primarlehramt als mehr akademisch ausgerichteten Ausbildungsweg zu etablieren: So bietet die Universität Utrecht die Ausbildung im Primarschullehramt in Verbindung mit einem wissenschaftlichen Abschluss in den Erziehungswissenschaften an (EADSNE 2013g).

Für Sekundarschullehrer stehen zwei Ausbildungswege offen: Zum einen die Teilnahme an einer Lehramtsausbildung an einer HBO-Ausbildungsstätte, oder alternativ eine auf einen universitären Bachelorabschluss aufbauende Postgraduiertenqualifikation (CIEB 2013b). Lehramtsqualifikationen im Sekundarbereich unterteilen sich in eine teilweise Qualifikation, die als zweitrangiger Abschluss zum Abhalten des Unterrichts im ersten Abschnitt der Ausbildungswege HAVO und VWO sowie für alle Jahrgangsstufen der Ausbildungswege VMBO und MBO qualifiziert und eine vollständige Qualifikation, die für alle Schulformen, Jahrgangsstufen und Ausbildungswege befähigt (EADSNE 2013g).

In den CO im Jahre 2009, in Reaktion auf den dritten Staatenbericht der Niederlande, fordert das CRC die Niederlande erneut zu der Etablierung eines Systems der Wissensverbreitung über die Inhalte der KRK auf (CRC 2009b). Im Jahre 2003 wies das Kinderrechtenkollektief, eine Vereinigung niederländischer NGOs, im Rahmen seines zweiten Schattenberichtes auf die Pflicht der niederländischen Regierung zur besseren Dissemination kinderrechtlich relevanten Wissens hin (Kinderrechtenkollektief 2003). Hier wird allerdings auch herausgestellt, dass bereits im Jahre 1999 entsprechende Kurse mit kinderrechtlichen Inhalten innerhalb der Ausbildung von Primarschullehrenden existierten (ebd.).

### 5.3 Der pädagogische Ansatz von *Reggio Emilia*

In der Gesamteinschätzung innerhalb der UNICEF-Studie zum kindlichen Wohlbefinden (UNICEF 2011) erreicht Italien, im Gegensatz zu den oben vorgestellten Niederlanden und der Region Skandinavien, mit Rang 22 von 29 teilnehmenden Ländern nur eine vergleichsweise schlechte Position und befindet sich somit im unteren Drittel aller bewerteten Länder. Betrachtet man die Einzelwertung innerhalb der Kategorie 'Bildung und Erziehung', so erzielt Italien hier sogar eine noch schlechtere Wertung und wird als Rang 25 der teilnehmenden Länder platziert. Diese Wertung scheint die Wahl eines italienischen Bildungs- und Erziehungssystems für einen Ausblick im Rahmen der vorliegenden Arbeit zunächst in Frage zu stellen. Welche Charakteristika heben den italienischen Ansatz der *Reggio Emilia*-Pädagogik von dem italienischen Bildungssystem per se ab, und welche Beweggründe gibt es, ihn im Rahmen eines Ausblicks bezüglich Erziehung und Bildung außerhalb Deutschlands einzubeziehen?

Zunächst ist festzuhalten, dass der *Reggio Emilia*-Ansatz keineswegs repräsentativ für das italienische Bildungssystem im Allgemeinen steht, sondern in den spezifischen sozio-kulturellen Gegebenheiten der Region verwurzelt ist (Fraser & Gestwicki 2002). Seine Anfänge nahm *Reggio Emilia* unmittelbar nach dem zweiten Weltkrieg, als Einwohner der norditalienischen Region in Eigeninitiative mit dem Aufbau einer neuartigen Schule begannen, die den sie besuchenden Kindern die Möglichkeit geben sollte, eigenverantwortlich und eigenständig zu lernen (Anderson & Albin-Clark 2013). *Reggio Emilia* hat seine Ursprünge zudem in der Vorschulerziehung (Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide 2010) und gilt aktuell als qualitativ anspruchsvollste Früh- und Vorschulerziehung der Welt (Fraser & Gestwicki 2002).

Von Interesse für die vorliegende Arbeit ist im Besonderen die Konzeption von *Reggio Emilia* als ein auf den Rechten des Kindes basierendes Erziehungssystem (Howe & Covell 2013), welches das Kind als Akteur des eigenen Lernens und mit persönlichen Rechten ausgestattetes Mitglied der Gesellschaft in das Zentrum pädagogischer Aufmerksamkeit rückt (Anderson & Albin-Clark 2013). Dahlberg & Moss (2006) beschreiben den Ansatz daher prägnant als 'ein pädagogisches Experiment in der Gesamtgesellschaft' (engl.: *a pedagogical experiment in a whole community*; Dahlberg & Moss 2006: 3; Übersetzung N.S.). Im Folgenden soll(en)

dieser Ansatz in seinen Facetten beleuchtet und dessen pädagogische Prinzipien herausgearbeitet werden.

### **5.3.1 Das Bildungssystem von *Reggio Emilia*: Pädagogische Grundzüge**

#### *Grundlagen*

*Reggio Emilia* beschreibt zunächst die innerhalb der norditalienischen Stadt Reggio 'nell Emilia entstandenen Vorschulen und Kindertagesstätten, die in innovativer Art und Weise versuchen, neue Ausdrucksweisen für die Denkprozesse von Kindern zu finden und diese anzuregen und zu begleiten (Vecchi 2010). Für das Jahr 2006 beziffern Dahlberg & Moss (2006) die Zahl der öffentlichen, von der Gemeinschaft getragenen pädagogischen Einrichtungen für Kinder im Alter von wenigen Monaten bis zum Übergang in die formale Schule im Alter von 6 Jahren, die nach dem Konzept von *Reggio Emilia* arbeiten, mit 36. Edwards, Gandini & Forman (2012a) kommen zu einer ähnlichen Einschätzung, ergänzen jedoch den Aspekt öffentlicher Einrichtungen frühkindlicher Bildung um Einrichtungen und Erziehungsdienstleistungen, die nicht rein öffentlich verwaltet sind, dennoch *Reggio Emilia* in seinen pädagogischen Überzeugungen und Grundhaltungen nahestehen.

Im Mittelpunkt des pädagogischen Interesses steht die Förderung des eigenständigen Denkens und Handelns der Kinder sowie die Unterstützung der Kinder in der Erfahrung mit den eigenen Ausdrucksformen und in der Erlangung weiterer Fähigkeiten, die diesen persönlichen Ausdruck befördern und erweitern können. Zu diesem Zweck arbeiten Lehrende und Kinder in Kleingruppen eng zusammen und folgen dem Interesse der Kinder bei der Lösung von Problemen, dem Erwerb neuen Wissens oder der Beschäftigung mit einer die Kinder faszinierenden Erfahrung (Edwards, Gandini & Forman 2012a). Besondere Wertschätzung erfahren soziale Bindungen: So interagieren nicht nur Lehrende und Kinder innerhalb der Einrichtungen, sondern Kinder und Erwachsene stehen in regem und natürlichem Austausch mit der sie umgebenden Gesellschaft (Fraser & Gestwick 2002). Das Lernen selbst wird hier als soziale Aktivität begriffen, die insbesondere dialogischen Austausch aller am Erziehungsprozess Beteiligten (Kinder, Lehrende, Eltern und Mitglieder der die Schulen umgebenden Gesellschaft) in den Mittelpunkt der pädagogischen Erfahrung rückt (Edwards, Gandini & Forman 2012a).

Obschon die pädagogischen Einrichtungen von *Reggio Emilia* primär Einrichtungen frühkindlicher Bildung und Erziehung sind, so existieren doch Versuche innerhalb der die Kinder aufnehmenden Grundschulen, bestimmte für *Reggio Emilia* typische Elemente wie das morgendliche Treffen und das kontinuierliche Projektlernen zu übernehmen und weiter auszubauen, um den Kindern ein gewisses Maß an Kontinuität zu bieten (Freeman & Powers-Costello 2011). Dies ist insofern von Bedeutung, als Howie (2011) den Bruch zwischen der qualitativ hochwertigen frühkindlichen Pädagogik von *Reggio Emilia* in den Vorschulen der Region und der sich anschließenden Primarschulzeit beschreibt, die sich in staatlich verwalteten Grundschulen im Rahmen einer mehrheitlich lehrerzentrierten Auffassung von Bildung vollzieht.

Eine logische ideelle Fortsetzung erfährt der Ansatz von *Reggio Emilia* in dem Konzept des *Emergent Curriculum* (Wien 2008), das sich auch innerhalb von Grundschulen weltweit als System der kreativen Auseinandersetzung mit Inhalten und Problemstellungen versteht, die für die Kinder unmittelbar von Interesse sind und eine Kollaboration zwischen den Schulen und ihrer sozialen und geographischen Umgebung fördern. Als eher informelles und durch nur wenige konkrete curriculare Vorgaben definiertes Erziehungssystem ist *Reggio Emilia* originär jedoch auf die frühkindliche Bildung und Erziehung fokussiert und nicht ohne adaptive Anpassungsleistung auf Grundschulbildung übertragbar. Wie die Übertragung von Prinzipien der *Reggio Emilia* in Konzepte wie *Emergent Curriculum* zeigt, ist es jedoch möglich, bestimmte pädagogische Überzeugungen und Handlungsvorgaben in andere Schulformen und höhere Bildungsstufen erfolgreich zu übertragen.

#### *Gesellschaftliche Einbettung und Inklusion*

Gesellschaftliche Einbettung ist eines der Leitmotive von *Reggio Emilia*: So steht die Zusammenarbeit von Kindern, Lehrenden, Eltern und anderen Mitgliedern der Gesellschaft im Mittelpunkt des pädagogischen Ansatzes. Diese Zusammenarbeit legitimiert sich durch das Verständnis einer kollektiven Verantwortung für die Kindererziehung (Fraser & Gestwicki 2002), bei der alle Beteiligten in den pädagogischen Prozess involviert sind. Relationalität und Kollaboration bilden Grundprinzipien von *Reggio Emilia*, und Kinder und Lehrende verstehen sich selbst als eine Gemeinschaft von miteinander Lernenden (ebd.). Die lokale und kommunale

Verwaltung der frühkindlichen Bildungseinrichtungen von *Reggio Emilia* ist einerseits eine logische Erweiterung des Interaktion und kommunikativen Austausch hervorhebenden pädagogischen Ansatzes, andererseits aber auch eine alltagspraktische Lösung: So kann beispielsweise auf neu entstehende soziale und kulturelle Situationen flexibel und zeitnah reagiert werden (Gandini 2012a).

Im Rahmen von *Reggio Emilia* werden Kinder mit speziellen Erziehungsbedürfnissen als *Kinder mit speziellen Rechten* (engl.: *children with special rights*; Bennett 2001: im Abstract; *Übersetzung N.S.*) bezeichnet. Diese Umdeutung leitet sich weniger aus einer an Kinderrechten ausgerichteten Debatte ab als aus dem Grundsatz, Kinder als mit Stärken und Kompetenzen ausgestattet zu begreifen, anstelle deren Bedürftigkeit in den Mittelpunkt zu stellen (Fraser & Gestwicki 2002). Eine solche Interpretation fügt sich in das ressourcenorientierte Leitbild von *Reggio Emilia* ein, nach dem Kinder als kompetente und mit vielen Qualitäten ausgestattete Lernende betrachtet werden (Stagnitti et. al. 2014). Handlungskompetenz wird so primär dem Kind und nur sekundär der auf es reagierenden Umwelt zugeschrieben.

Soncini (2012) betont die Notwendigkeit, Unterschiede zwischen Kindern als pädagogische Herausforderung zu begreifen. Da innerhalb von *Reggio Emilia* eine Ausrichtung auf die Individualität eines jeden Kindes erfolgt, findet generell kein homogenes pädagogisches Angebot statt, sondern alle Aktivitäten orientieren sich an den Fähigkeiten und Interessen des einzelnen Kindes. Im Rahmen dieses Konzeptes werden *Kinder mit speziellen Rechten* zu einer positiven Herausforderung für die Lehrkräfte, die so die eigene Praxis erweitern und neue Kommunikationswege – eine wesentliche Komponente von *Reggio Emilia* – beobachten, erproben und erlernen können. Auf der Grundlage dieser Überzeugung erfolgt auch die Ablehnung von Aufnahmekriterien für die frühkindlichen Bildungseinrichtungen: Diese haben sich der pädagogischen Herausforderung zu stellen (Soncini 2012).

Bennett (2001) berichtet in ihrer Beschreibung der Bildungseinrichtungen der *Reggio Emilia* im Besonderen von einem hohen Maß an Akzeptanz, das allen Kindern und ihren unterschiedlichen Arten des Lernens entgegengebracht wird. Auf der Grundlage geduldiger und konstanter Beobachtung der Aktivitäten eines jeden Kindes entwickeln die Lehrkräfte ein Verständnis für die Kommunikationswege der Kinder und können im Anschluss Lernerfahrungen anbieten, die das Kind in der Entwicklung

seiner eigenen Ausdrucksformen unterstützen. Zudem verweist Bennett auf den Verzicht stigmatisierender oder kategorisierender Sprache: So wird jedes Verhalten des Kindes zunächst neutral beschrieben, ohne es mit (Ab)Wertung zu versehen. Auch existieren wenige Formen der Bestrafung für nicht-regelkonformes Verhalten, das nach Einschätzung der *Reggio Emilia*-Lehrkräfte ohnehin selten auftritt.

Die sehr positive Einschätzung der Inklusion von Kindern mit Lernschwierigkeiten oder Behinderungen im Rahmen von *Reggio Emilia* muss jedoch entgegengehalten werden, dass es sich hier um ein ausschließlich auf die frühkindliche Bildung und Erziehung ausgerichtetes pädagogisches System handelt. Kershner & Florian (2006) weisen beispielsweise darauf hin, dass es im Alter von 8 bis 9 Jahren zu einer erhöhten Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfes in Grundschulen kommt, da gestiegene Anforderungen in den Bereichen insbesondere des Lesens und Schreibens gravierende Auswirkungen auf den Bildungserfolg der Kinder haben. Diese Kinder wurden aufgrund der größeren Bandbreite akzeptablen Verhaltens und der Bereitschaft, die Lernerfolge der Kinder als Punkte auf einem Leistungskontinuum zu betrachten, in frühkindlichen Bildungseinrichtungen nicht auffällig; die gestiegenen Anforderungen der Schule und die der Institution Schule oftmals inhärente Erwartung von Leistungshomogenität innerhalb einer altershomogenen Lerngruppe lässt diese Kinder jedoch im schulischen Kontext aus dem Erwartungsrahmen herausfallen.

Die Kontextualität und Spontaneität des Curriculums von *Reggio Emilia* (Rinaldi 2006), das wenige konkrete Lernvorgaben beinhaltet, sondern vielmehr pädagogische Handlungsprinzipien darlegt, erleichtert im Vergleich zu den oftmals eher homogenen Leistungsvorgaben in der Schule und dem daraus entstehenden Druck auf die Lehrkräfte, ein bestimmtes Lernpensum in einem vorgegebenen Zeitrahmen zu absolvieren (Fraser & Gestwicki 2002), die Inklusion von Kindern, die auf eine andere Art und Weise oder in einem anderen Tempo lernen als andere.

So ist ersichtlich, dass es im Frühbereich, dem Fokus von *Reggio Emilia*, oftmals besser gelingt, Kinder mit Lernschwierigkeiten oder Behinderungen erfolgreich zu beschulen als in späteren Schulformen (Anderson & Albin-Clark 2013). Dennoch existieren Ansätze, die die Prinzipien von *Reggio Emilia* übernehmen oder diese als Ausgangspunkt eigener pädagogischer Überlegungen nehmen, wie der Ansatz des



*Emergent Curriculum* (Wien 2008), bei dem es aufgrund der Fokussierung auf längerfristiges Projektlernen nach den Interessen der Kinder ebenfalls gelingt, *Kinder mit speziellen Rechten* auch über den frühkindlichen Bereich hinaus erfolgreich inklusiv zu beschulen.

### *Prinzipien*

Die Elemente der Einbettung der *Reggio Emilia*-Einrichtungen in die unmittelbare soziale und geographische Umgebung, die bereits erwähnte Betonung von Ausdrucksformen und Kommunikation sowie die Ausrichtung der Lerninhalte an den Interessen der Kinder bilden die Fundamente des pädagogischen Ansatzes. Auf diesen aufbauend heben verschiedene Quellen unterschiedliche Leitprinzipien hervor, die im Rahmen der grundlegenden Philosophie von Bedeutung sind. Dies korrespondiert mit der Beobachtung von Fraser & Gestwicki (2002), nach der innerhalb einer jeden *Reggio Emilia* Lerngruppe oftmals eine Konzentration auf ein bestimmtes Prinzip erfolgt. Dies kann zeitlich begrenzt sein und nach Interesse der Kinder über die Zeit hinweg variieren. Auch interpretiert jede Einrichtung für sich die grundlegenden Prinzipien unterschiedlich und stellt oftmals eines der Prinzipien als besonders maßgebend für die Arbeit innerhalb der Einrichtung heraus (Gandini 2012b). Dies erklärt die teilweise Überschneidung von Prinzipien innerhalb der Literatur bezüglich *Reggio Emilia*, aber auch die Fokussierung auf eines oder mehrere Prinzipien innerhalb des Gesamtkatalogs.

Fraser & Gestwicki (2002) bieten eine relativ umfassende Aufstellung von Grundprinzipien und benennen ästhetisches Verständnis, die aktive Einbindung der Lernenden in den Lernprozess, Zusammenarbeit und die Verknüpfung zwischen dem Innen und Außen einer Einrichtung sowie die Flexibilität aller am pädagogischen Prozess Beteiligten als grundlegende Prinzipien von *Reggio Emilia*. Forman & Fyfe (2012) heben im Besonderen die Relationalität und den sozialen Aspekt des Ansatzes hervor und sieht andere Handlungsvorgaben und Impulse als daraus abgeleitet an, während Delrio (2012) zwar auch den sozialen Aspekt anspricht, sich jedoch auf gegenseitige Verantwortungsübernahme konzentriert. Gandini (2012b) argumentiert ähnlich wie Delrio, belegt dies jedoch mit dem Begriff der Solidarität, der die Aspekte von Relationalität, Reziprozität und Verantwortungsübernahme gleichsam überspannt. Edwards, Gandini & Forman (2012a) weisen ausserdem auf das Prinzip einer

ästhetisch ansprechenden Gestaltung der Lernumgebung hin; eine Tatsache, die im Erfahrungsbericht von Bennett (2001) als positives Merkmal der *Reggio Emilia*-Einrichtungen hervorgehoben wird. So beschreibt Bennett die nicht-institutionelle und privat anmutende Atmosphäre der Einrichtungen und die Ausgestaltung der Räume mit natürlichen Elementen wie gedeckten Farben, ansprechendem Holzmobiliar, Lichtquellen und Pflanzen.

### *Demokratie und Partizipation*

Demokratische Partizipation bildet einen wichtigen Grundpfeiler der pädagogischen Überzeugungen von *Reggio Emilia*. So sollen Kinder die Möglichkeit erhalten, die Teilhabe an einer demokratisch verfassten Gemeinschaft bereits früh einzuüben (Fraser & Gestwicki 2002). Bei der so postulierten Partizipation handelt es sich jedoch nicht um oftmals künstlich anmutende und von Erwachsenen initiierte Entscheidungsprozesse, sondern die Betonung liegt auf der realen Erfahrung demokratischer Prozesse und Entscheidungen im Rahmen des alltäglichen Zusammenlebens aller Beteiligten. Ausschlaggebend ist hier die Überzeugung, dass der pädagogische Prozess nicht primär als Vorbereitung der Kinder auf das spätere 'reale' Leben als Erwachsene zu verstehen ist, sondern einen vollwertigen Lebensabschnitt mit eigenen Prioritäten und inhärentem Wert darstellt. Hier zeigt sich eine Nähe zu Theorien der *Neuen Soziologie der Kindheit*, wie sie beispielsweise Corsaro (2011) aufzeigt: Die Sichtweise einer Kindheit, die als Vorbereitung der Kinder im Hinblick auf das sich anschließende Erwachsenenleben verstanden wird, wird zugunsten eines Verständnisses vom Wert der Kindheit im Hier und Jetzt abgelehnt.

So spiegeln die demokratischen Prozesse innerhalb der Bildungseinrichtungen der *Reggio Emilia* zwar die Verhältnisse der demokratischen Gesellschaft, in die die Einrichtungen eingebettet sind (Delrio 2012), dies erfolgt jedoch in authentischer Weise aufgrund des regen Austausches und des demokratischen täglichen Miteinanders von Eltern, Lehrkräften, Kindern und der weiteren Umgebung der Einrichtungen. Hall et. al. (2010) heben den pädagogischen Anspruch von *Reggio Emilia* hervor, dass jedes Kind als aktives Mitglied einer demokratisch verfassten Gemeinschaft agieren soll – maßgeblich ist hier aber auch, dass eine Balance zwischen partizipativen Rechten des Einzelnen und seiner Verantwortung gegenüber

der Gesamtgesellschaft erfolgt. So lernen die Kinder, dass die Rolle eines demokratischen Gesellschaftsmitglieds auch Verantwortung und die Abwägung eigener Interessen gegenüber denen anderer Beteiligter mit sich bringt.

Das für den pädagogischen Ansatz als zentral verstandene Prinzip der Demokratie und Partizipation zeigt sich in dem Prozess der Dokumentation von Lernerfahrungen, der maßgeblich von den Kindern ausgeht und von den Lehrkräften durch technisches Wissen und praktische Anleitung, beispielsweise in Bezug auf die Bedienung von Dokumentationsinstrumenten wie Foto- und Videokameras, Scannern und ähnlichem, behutsam und nachrangig begleitet wird (Moss 2012). Die Problematik der Scheinpartizipation (ausführlicher erläutert in Kapitel 6.6 und 7.6.1 dieser Arbeit) stellt sich in pädagogischen Situationen, die primär von Erwachsenen vorgegeben und gestaltet werden und Kindern nur in sehr engem Rahmen Partizipationsmöglichkeiten eröffnen, die häufig zudem für die Kinder irrelevant oder in ihren Resultaten bereits vorgegeben sind. Da *Reggio Emilia* einen kindzentrierten Ansatz verfolgt und Kinder als kompetente und kreative Beteiligte am eigenen Lernprozess konzipiert (Stagnitti et. al. 2014), tritt das Problem der Scheinpartizipation hier weniger auf; es ergeben sich vielmehr originäre und authentische demokratische Situationen im täglichen Umgang von Kindern und Erwachsenen.

### *Sprache, Bi- und Multilingualität*

Gardner (2012) beschreibt in seiner Einführung des Buches *'The Hundred Languages of Children'*, das Beiträge zu unterschiedlichen Aspekten von *Reggio Emilia* beinhaltet, die grundlegenden Gegensätze und Paradoxien, die für viele pädagogische Prozesse kennzeichnend sind. So weist Gardner darauf hin, dass Kreativität und künstlerischer Ausdruck von Kindern erwartet, der Entwicklung der Fähigkeiten, die Kinder zu einem solchen Ausdruck befähigen, aber nur ungenügend Raum gegeben wird. Ähnlich, so lässt sich ableiten, verhält es sich mit den Aspekten von Sprache und Kommunikation: Diese stehen zwar häufig zu Recht im Mittelpunkt pädagogischen Interesses, werden aber auf die Beherrschung der Landessprache oder auf die Beschäftigung mit konventioneller Schriftsprache reduziert.

*Reggio Emilia* betont zwar die Bedeutung von Sprache als Vehikel des Austausches über intendierte Lernziele und anstehende Projekte (Fraser & Gestwicki 2002), z.B. während der morgendlichen Diskussionsrunde, ist aber darüber hinaus offen für eine

Vielzahl von Ausdrucksmöglichkeiten, die über das rein Linguistische hinausgehen. In Bezug auf die Thematik der Inklusion beschreibt Soncini (2012) die Prämisse, Unterschiede der Kinder als positive Herausforderungen an den pädagogischen Prozess aufzufassen. Dies lässt sich auch auf vermeintliche sprachliche ‘Hindernisse’ übertragen, die von den PädagogInnen im Rahmen von *Reggio Emilia* als Impetus angesehen werden, auf entsprechende Kinder besonders einzugehen und Wege der Kommunikation und des persönlichen Ausdrucks zu eröffnen.

Bennett (2001) beschreibt einen solchen pädagogischen Prozess für ein Kind mit Autismus, das zunächst über Monate hinweg die Freiheit hat, sich in der Einrichtung nach eigenem Willen und Interesse zu bewegen, während die Lehrkräfte gezielt beobachten, welche Materialien und Objekte das Kind besonders interessieren. Dieses beobachtete Interesse wird dann zum Ausgangspunkt für neue Lernprozesse, indem dem Kind weitere Materialien oder Spielmöglichkeiten angeboten werden, die sein ursprüngliches Interesse erweitern, ergänzen und so einen Ausgangspunkt für (non-)verbale Kommunikation und Austausch eröffnen. Die beschriebene Herangehensweise lässt sich unschwer auf den Fall eines Kindes übertragen, das entweder monolingual nicht in Italienisch sozialisiert ist oder bilingual aufwächst und neben Italienisch noch eine weitere Sprache in seiner häuslichen Umgebung spricht. Es ist leicht vorstellbar, dass auf der Basis der Anerkennung der individuellen Verfasstheit des Kindes und seiner Situation ein Prozess des Beobachtens und des Identifizierens von Interessensgrundlagen und somit Kommunikationsanreizen erfolgt.

Ähnlich wie für den Themenbereich Inklusion ist auch hier hervorzuheben, dass sich die Herangehensweise und pädagogischen Prinzipien des Ansatzes aufgrund seiner Fokussierung auf frühkindliche Bildungsprozesse nicht ohne Weiteres auf den schulischen Bereich übertragen lassen. Wie Anderson & Albin-Clark (2013) hervorheben, bestehen keine wirklichen Erziehungsziele im engeren Sinne, die bis zum Ende der Zeit in der Einrichtung erreicht sein müssen; im Gegensatz zur Schule handelt es sich hier nicht um eine formale Beschulung (Howe & Covell 2013).

### **5.3.2 Lernende und Lehrende: Rollen- und Leitbilder**

In dem pädagogischen Leitauftrag von *Reggio Emilia*, Kinder zu selbstständigem Denken anzuregen (Anderson & Albin-Clark 2013), spiegelt sich sowohl das dem

Ansatz eigene Bild des Kindes als auch die Aufgabe der Lehrenden, die aus diesem Bild erwächst.

Grundsätzlich geht *Reggio Emilia* ressourcenorientiert von der Eigenaktivität und -motivation des Kindes (Rinaldi 2006; Fraser & Gestwicki 2002) sowie der Grundidee aus, dass das Kind nicht, wie oftmals konzipiert, primär mit Bedürfnissen ausgestattet ist. Diese werden zwar nicht negiert, das Augenmerk liegt jedoch vielmehr auf dem Ideenreichtum der Kinder (Fraser & Gestwicki 2002). In diesem Denken zeigt sich eine Nähe zur *Neuen Soziologie der Kindheit*, wie sie u.a. von Prout & James (1997) postuliert wird: Kinder und Kindheit werden nicht mehr in Relation zu Erwachsenen und zur Lebensphase des Erwachsen-Seins betrachtet (eine Sichtweise, die die Phase der Kindheit häufig als eine Zeit der Unvollkommenheit oder der Bedürftigkeit entwirft), sondern Kindheit wird als eigenständige Lebensphase aufgewertet – eine Sichtweise, wie sie auch Edwards (2012) für *Reggio Emilia* postuliert. Kindheit wird hier Komplexität und Ressourcenreichtum zugesprochen und sie somit in ihrer Bedeutung aufgewertet und von einer Be- und Abwertung durch die Erwachsenenwelt in positiver Weise abgekoppelt.

Eng mit dieser Sichtweise verbunden ist die Konzeption von Kindern als sozialen Wesen, die über vielfältige Identitäten verfügen (Edwards 2012). Stagnitti et. al. (2014) fügen die Attribute der Kreativität, der Stärke und der Neugierde als Kinder charakterisierende Eigenschaften hinzu. In ihren sozialen Interaktionen, so Gandini (2012b), verfügen Kinder über eine besondere Perspektive, die sich grundlegend von der der Erwachsenenwelt unterscheidet und die Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen grundlegend bereichert. Rinaldi (2006) und Fraser & Gestwicki (2002) weisen in diesem Zusammenhang auf die enge Verknüpfung mit dem Aspekt der Kinderrechte hin: Aus der Betrachtung des Kindes als Rechtsträger erwächst die Bereitschaft, das Kind in ressourcenorientierter Weise zu betrachten, anstatt es defizitorientiert als schutzbedürftig und erst in der Zukunft voll handlungsfähiges Wesen zu entwerfen.

Ein weiteres Schlüsselkonzept ist die Anerkennung der Kompetenz des Kindes (Rinaldi 2006), das sich gewinnbringend in Diskurse einbringen kann (Fyfe 2012). Edwards, Gandini & Forman (2012a) sprechen hier sogar von der 'extraordinary competence of children' (*dt. der außergewöhnlichen Kompetenz der Kinder*; ebd.: 18;

Übersetzung N.S.). Rinaldi (2006) fügt dem Konzept der Kompetenz einen wichtigen Aspekt hinzu: Kompetenz wird relational betrachtet als qualitative Eigenschaft, die dem Kind von einem seine Kompetenz anerkennenden Erwachsenen zuerkannt wird. Kompetenz wird somit zu einem sozialen Konstrukt, wie es Ferrera (2013) aus dem Bereich der Arbeit mit Menschen mit Behinderungen beschreibt. Ähnlich wie Helfende im Bereich der klinischen Arbeit mit Menschen mit Behinderung, die deren Inkompetenz 'konstruieren', indem sie in einseitige Kommunikation treten oder defizitorientiert arbeiten, festigen Erwachsene, die primär Schwächen oder Mängel der Kinder fokussieren, das Bild von der Inkompetenz im Kindesalter. Ein dem entgegenstehender Prozess findet statt, wenn Erwachsene bereit sind, die Kompetenz von Kindern anzuerkennen und diese nicht an den Maßstäben der Erwachsenenwelt zu bemessen, hinter denen Kinder notwendigerweise zurückbleiben müssen. Auch gilt es die Rahmenbedingungen zu schaffen, die es Kindern erlauben, kompetent und eigenverantwortlich zu agieren.

Diese Überlegungen verweisen auf die Rolle der Lehrenden in *Reggio Emilia*: Eine wichtige Aufgabe ist die Gestaltung einer Lernumgebung, die es Kindern erlaubt, eigenständig zu lernen und kompetent tätig zu werden. In dieser Aufgabe werden Lehrende somit zur unterstützenden und initiierenden Kraft bei Lernprozessen (Fraser & Gestwicki 2002). Rinaldi (2006) belegt diesen Prozess mit dem Bild des 'scaffolding', einem Begriff aus der englischen Grundschuldidaktik (Jeffrey & Woods 2008), der in Analogie zu einem Gerüstbau den Prozess des Vorbereitens eigenständiger Lernentdeckungen durch die Kinder beschreibt.

Eine besondere Rolle spielt in diesem Zusammenhang die Ausgestaltung der Schulräume und der Lernumgebung. Letztere wird in *Reggio Emilia* auch als 'dritte Lehrkraft' (engl.: *third teacher*; Fraser & Gestwicki 2002: 122; Übersetzung N.S.) bezeichnet. Dieser Ausdruck weist sowohl auf die in *Reggio Emilia* übliche Partnerarbeit der Lehrenden hin (so arbeiten in jedem Klassenraum üblicherweise zwei Lehrende eng zusammen; Anderson & Albin-Clark 2013) als auch auf die Abkehr von traditionellen Vorstellungen und Leitbildern über die Aufgabe der Lehrenden. Diese werden weniger als Informationsquellen und VermittlerInnen von Wissen verstanden als vielmehr BegleiterInnen von Lernprozessen (Fraser & Gestwicki 2002). Der Dokumentation von Lernerfahrungen und die darauf aufbauende Planung weiterer Impulse für eigenständiges Lernen der Kinder kommt

ebenfalls eine wichtige Rolle zu (Anderson & Albin-Clark 2013). Hier identifiziert Rinaldi (2006) auch einen über die konkrete Schule hinausgehenden gesellschaftlichen Auftrag: Lehrende sollen sich für eine Erziehungsauffassung einsetzen, die dem Prozess des Lernens und des Entdeckens Zeit und Raum gibt und in der weniger das am Ende des Prozesses stehende Ergebnis als das Erkunden des Prozesses selbst im Mittelpunkt des Interesses steht. Auch Edwards (2012) schreibt dem Lehrberuf eine politische Aufgabe in dieser Hinsicht zu.

Um an der Seite der Kinder und mit ihnen gemeinsam neues Wissen zu konstruieren (Edwards 2012), müssen Lehrende in *Reggio Emilia* flexibel planen und auf neu entstehende Lernsituationen adäquat reagieren können (Fraser & Gestwicki 2002). Weiterhin sind Selbstreflexion, eine gute Beobachtungsgabe sowie die Bereitschaft aktiven Zuhörens Kennzeichen effektiv agierender Lehrender, deren Beruf sich somit durch Vielfältigkeit und Komplexität auszeichnet (Edwards 2012). Das nächste Kapitel soll erläutern, welche Ausbildungswege für Lehrende in *Reggio Emilia* bestehen, um dieser anspruchsvollen Aufgabe gerecht zu werden.

### **5.3.3 Elemente der Ausbildung von Lehrenden**

Im Rahmen von *Reggio Emilia* existieren zwei Berufsbilder, die in direktem Kontakt mit den Kindern der Vorschuleinrichtungen stehen: Zum einen sind dies die pädagogischen Fachkräfte, ital.: ‘pedagogisti’ (Bonilauri & Margini 2012: 137), während die künstlerisch ausgebildeten Fachkräfte als ‘atelieristi’ bezeichnet werden (ebd.: 136). In dieser Bezeichnung spiegelt sich der Terminus des Ateliers, dem als zentrale Einrichtung der Vorschulen in *Reggio Emilia* eine besondere Bedeutung zukommt. KünstlerInnen mit einer besonderen Ausbildung in den darstellenden Künsten unterstützen dort die Kinder in ihren Lernprozessen und helfen bei der Umsetzung ihrer Ideen und Vorstellungen in künstlerische Ausdrucksweisen (Gandini 2005).

Im Gegensatz zu der recht klaren Vorgabe einer Ausbildung im Fachbereich Kunst sind die Vorgaben für die Ausbildung der pädagogisch Lehrenden in *Reggio Emilia* eher diffus. Wie Smidt (2013) beschreibt, existiert kein festgeschriebenes Curriculum und infolgedessen auch kein einheitlich geregeltes Ausbildungssystem für Lehrende. Angehende Lehrkräfte kommen deshalb aus einer Vielzahl von Bildungsgängen und werden durch regelmäßig stattfindende Fortbildungen im Rahmen ihrer Tätigkeit in

den Schulen von *Reggio Emilia* aus- und weitergebildet. Gandini (2012c) betont deshalb die Bedeutung berufsbegleitender Fort- und Ausbildungen, um somit eine einheitliche Basis für die in Schulen tätigen Lehrkräfte zu schaffen.

Das Fehlen eines einheitlich geregelten Zugangs zur pädagogischen Profession in *Reggio Emilia* legt den Blick auf die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte in Italien im Allgemeinen nahe: Seit einer gesetzlichen Neuregelung, die eine Zunahme staatlich geregelter Ausbildungswege und eine Abnahme der Bedeutung kirchlicher Ausbildungseinrichtungen zur Folge hatte, benötigen Lehrende auch im Bereich Kindergarten/frühe Kindheit einen universitären Abschluss. Diese universitäre Ausbildung legt im Besonderen Wert auf die Vermittlung aktiver Lernformen, die von der Initiative der Kinder ausgehen und von den Lehrkräften pädagogisch unterstützt werden (OECD 2001). Das Angebot von berufsbegleitender Fort- und Weiterbildung hat in Italien eine lange professionelle Tradition und wird auf allen Ebenen pädagogischer Tätigkeit realisiert. Die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften im Vorschulbereich stimmen in Bezug auf Arbeitszeiten und Gehalt mit denen von Grundschullehrkräften überein (OECD 2006).

Aus Sicht von *Reggio Emilia* beklagt Vecchi (2010) den fehlenden Fokus auf die darstellenden Künste und die mangelnde Bedeutung von kommunikativen Techniken und Kommunikationskultur im Rahmen der staatlichen Ausbildung. Rinaldi (2012) beschreibt deshalb den Prozess der Fortbildungen im Rahmen von *Reggio Emilia* als eine Ergänzung der staatlich geregelten Ausbildungswege im Hinblick auf die spezifischen Tätigkeiten der Lehrkräfte in diesem Erziehungssystem. Fraser & Gestwicki fügen dieser Überlegung die Bedeutung der kontinuierlichen (Selbst-)Reflexion der Lehrkräfte hinzu, die einen Teil dieser Fortbildungen darstellt. Weiterhin ist das Erlernen von Dokumentationsmethoden ein wichtiges Element der Ausbildung von *Reggio Emilia*-Lehrkräften, da die sorgfältige und authentische Dokumentation von Lernprozessen ein Hauptelement der pädagogischen Tätigkeit darstellt. Mit der Begründung der offenen Akzeptanz aller Lernvoraussetzungen existiert keine spezielle Ausbildung im Bereich Sonderschulpädagogik; vielmehr sind alle Lehrkräfte angehalten, jedes Kind in seiner Individualität und mit seinen spezifischen Fähigkeiten zu betrachten und zu fördern (Soncini 2012).



Trotz der recht vagen allgemeinen Grundlagen in Bezug auf die Ausbildung Lehrender lassen sich einige Rückschlüsse auf die Bedeutung kinderrechtlicher Fragestellungen in der Aus- und Weiterbildung Lehrender in *Reggio Emilia* ziehen. Wie Vecchi (2010) betont, waren Kinderrechte bereits ein Anliegen des Initiators des Systems, Loris Malaguzzi. Seine durch den Zweiten Weltkrieg und die faschistische Diktatur Mussolinis geprägte Kindheit und Jugend sowie seine Tätigkeit in Schulen, die sich unmittelbar nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges mit dem erklärten Ziel gegründet hatten, Kindern und Jugendlichen eine neue Perspektive zu eröffnen (Smidt 2013), lassen eine Parallele zu den Voraussetzungen erkennen, unter denen 1949 die Erklärung der Menschenrechte durch die UN erfolgte (Normand & Zaidi 2008): Unter dem Eindruck vergangener Gräueltaten entstand die Absicht, zukünftigen Verletzungen des Völkerrechts vorzubeugen und die Menschheit vor politischen Auswüchsen und Genozid zu bewahren. Smidt (2013) weist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung frauen- und kinderrechtlicher Fragestellungen für die Konzeption des pädagogischen Ansatzes von *Reggio Emilia* hin.

Es lässt sich darüber hinaus ableiten, dass Malaguzzi in seiner Ablehnung der eigenen, im Rahmen einer faschistischen Diktatur erfolgten Erziehung die Idee der Rechte von Kindern bereits zentral in seiner pädagogischen Philosophie verankerte. Trotz des fehlenden Curriculums für die Ausbildung von Lehrenden (Smidt 2013) beziehen sich Lehrende in *Reggio Emilia* dezidiert auf die Thesen und Schriften von Malaguzzi, so dass hier ein grundlegendes Bekenntnis zu Aspekten der Kinderrechte im Rahmen des pädagogischen Ansatzes vorauszusetzen ist. Diese Einschätzung korrespondiert mit der von Howe & Covell (2013), die *Reggio Emilia* einen konsistent den Kinderrechten verschriebenen Ansatz attestieren und diese auch in die Praxis umgesetzt sehen. Delrio (2012) sieht die Verwirklichung von Kinderrechten eng mit der Frage professioneller Verantwortung verknüpft und betrachtet die Gestaltung und Umsetzung kinderrechtlicher Erziehungs- und Bildungspraktiken als zentrales Element von *Reggio Emilia*.

Andere Autoren verweisen auf die Verknüpfung einzelner Teilelemente des Ansatzes mit kinderrechtlichen Fragestellungen: So argumentiert Rinaldi (2012), dass die Bedeutung und Aufwertung ästhetischen Ausdrucks im Rahmen von *Reggio Emilia* ein Mittel der Anerkennung der Sichtweise des Kindes und somit ein kinderrechtliches Instrument darstellt. Als solches kann der ästhetische Ausdruck in

Verbindung mit den Artikeln 12 und 13 der KRK (UN 1989) betrachtet werden: Obschon sich Artikel 12 formal auf administrative und juristische Prozesse bezieht, kann das Bekenntnis zur Anerkennung der Sicht des Kindes doch auch für den pädagogischen Bereich abgeleitet werden. Eine enge Verknüpfung besteht zwischen Rinaldis Interpretation und Artikel 13, der künstlerischen Ausdruck dezidiert als Form der freien Meinungsäußerung auflistet. Hall & Kofkin Rudkin (2011) weisen auf die Verbindung zwischen der Anerkennung kindlicher Äußerungen in Wort, Schrift und Bild und der Verwirklichung von Partizipationsrechten im Kindesalter hin: So erkennen Lehrende, die Kinder und die ihnen eigenen und ihrem Alter angemessenen Ausdrucksweisen anerkennen, auch deren Recht auf freien Ausdruck und Meinung an. Lansdown (2010) argumentiert in ähnlicher Weise und betont die Bedeutung von nicht-sprachlichen Ausdrucksformen wie Mimik, Gestik, freiem Spiel und bildender Kunst. Die Techniken und Fertigkeiten in der Dokumentation, die einen Fokus der Fort- und Weiterbildung im Rahmen von Reggio Emilia darstellen (Edwards, Gandini & Forman 2012b), führen, so die Argumentation, zu einer erhöhten Aufmerksamkeit gegenüber den Ausdrucksformen der Kinder und schulen das pädagogische Personal in der Wahrnehmung kindlicher Äußerungen (Edwards, Gandini & Forman 2012b).

Moss (2012) hebt die Bedeutung kollaborativer Arbeit der Lehrenden als ein kinderrechtliches Element von *Reggio Emilia* hervor, da – so Moss – durch Kollaboration eine verbesserte Qualität des pädagogischen Angebotes erzielt werden kann. Eine solche Qualitätssteigerung lässt sich als Indiz einer Erziehung und Bildung werten, deren Ziele in Artikel 29 beschrieben werden (UN 1989). Auch zielt der Bildungsansatz nach *Reggio Emilia* in seiner Betonung der Einbettung des pädagogischen Geschehens in die Gemeinschaft und seinem künstlerischen Fokus (Delrio 2012) auf die Teilhabe an einem kulturellen Leben ab, wie es Artikel 31 der KRK formuliert (UN 1989).

#### **5.4           Fazit – Impulse für die Betrachtung kinderrechtlich bedeutsamer Kompetenzen im Rahmen der *Standards für die Lehrerbildung***

Das voranstehende Kapitel hat die Grundzüge der skandinavischen Bildungssysteme, das Schulsystem der Niederlande sowie die frühkindlichen Bildungseinrichtungen von *Reggio Emilia* vorgestellt und im Hinblick auf kinderrechtliche Implikationen beleuchtet. Berücksichtigung fand unter anderem die Frage nach dem Umgang mit

Inklusion, die Stellung von Muttersprachlichkeit sowie die demokratische Verfasstheit der Bildungssysteme und des Unterrichts. Welche Impulse ergeben sich aus diesen Erkenntnissen für die nachstehende Betrachtung der *Standards für die Lehrerbildung* (KMK 2004) und der darin dargelegten Kompetenzen? Welche Rückschlüsse lassen sich aus der exkursiven Betrachtung der einzelnen Ebenen ziehen, und welche Implikationen beinhalten diese für den Gegenstand der vorliegenden Arbeit? Gibt es Gemeinsamkeiten in allen drei Systemen, die einen ersten Hinweis darauf geben können, welche grundlegenden Aspekte eine kinderrechtlich bedeutsame Bildung trotz der bereits in Kapitel 2 dargelegten Unterschiede der Systeme befördern?

	Organisation des Schulsystems	Inklusion	Leitprinzipien	Demokratie und Partizipation	Sprache, Bi- und Multilingualität	Lehrerbildung
<b>Skandinavien</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ortsnahe Beschulung aller Schüler ohne Segregation nach Leistungsaspekten</li> <li>• Curricula betonen Kompetenzen</li> <li>• Entscheidungshilfe bei Übergang in höhere Schule</li> </ul>	In Regelschule	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respekt vor Kindheit als eigenständige Lebensphase</li> <li>• Kindzentriertheit</li> <li>• Konstruktivismus, Lernende erschließen sich die Welt</li> <li>• Kompetenzorientierung</li> <li>• <i>evolving capacities</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demokratische Verfasstheit der Schule</li> <li>• Ablehnung eines Lernens <u>über</u> Demokratie zugunsten eines Lernens <u>durch</u> Demokratie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Akzeptanz variiert je nach Sprache</li> <li>• Diskriminierungen aufgrund von Akzent und Diktion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufgegliedert nach Schulformen</li> <li>• Betonung pädagogischer Forschung</li> <li>• Fokus auf Vernetzung</li> <li>• Praxisbezug</li> <li>• Integrierte sonderpädagogische Ausbildung</li> <li>• Hohe gesellschaftliche Anerkennung</li> </ul>
<b>Niederlande</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primarschule 5-12 Jahre</li> <li>• Teilweise Inklusion, freie Wahl durch Eltern (Problematik segregierender Schulen)</li> <li>• Standardisierte Testverfahren vor Übergang in höhere Schule, nicht bindende Empfehlungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teilweise Inklusion</li> <li>• Sonderpädagogische Einrichtungen bestehen weiter, im Besonderen für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offenheit der Gesellschaft</li> <li>• Grundwert der Toleranz</li> <li>• Kinderrechte als Grundwert anerkannt</li> <li>• Einrichtungen wie Children's Law Shops or studie-huizen sehen Kinder als KlientInnen und eigenständige Akteure</li> <li>• <i>evolving capacities</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fach <i>Citizenship Education</i> beschäftigt sich mit Demokratie und Partizipation</li> <li>• Warnung vor einer Reduktion von Demokratie und Partizipation auf 'Fachwissen', da Partizipation nicht generell in Schule verankert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bilingualität in bestimmten Sprachen als positiv angesehen, Englisch wird bereits in der Grundschule unterrichtet</li> <li>• Primat des Niederländischen, alle anderen Sprachen sollen auf Niederländisch aufbauen</li> <li>• Hilfsangebote für Familien mit nicht-niederländischer Herkunftssprache</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufgegliedert nach Schulformen</li> <li>• Findet an Universitäten und Ausbildungsstätten statt</li> <li>• Zusatzausbildung als SonderschulpädagogIn</li> <li>• Betonung von Praxisbezug</li> </ul>
<b>Reggio Emilia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ansatz in seinem Ursprung geographisch beschränkt; nicht repräsentativ für das italienische Schulsystem</li> <li>• Aus einer lokalen Bewegung in der Region entstanden</li> <li>• Fokussierung auf Früh-, Vorschul- und vereinzelt Primarbeschulung</li> <li>• Hat <i>Emergent Curriculum</i> wesentlich beeinflusst</li> </ul>	In Regeleinrichtungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Förderung von eigenständigem Denken und Handeln</li> <li>• Respekt vor den Ausdrucksfähigkeiten der Kinder</li> <li>• Enge Zusammenarbeit von Kindern und Erwachsenen</li> <li>• Gesellschaftliche Einbettung</li> <li>• Kompetenzorientierung</li> <li>• Kindheit als eigenständige Lebensphase</li> <li>• Professionelle Verantwortung im Fokus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundpfeiler des Konzeptes: Demokratie bereits früh einüben</li> <li>• Demokratische Prinzipien in der Gestaltung des Alltags, in Verwaltung und Dokumentation der Lernerfahrungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kompetenzorientierung – was kann das Kind? Wie kommuniziert es?</li> <li>• Betonung der vielfältigen Ausdrucksmöglichkeiten über die Sprache hinaus</li> <li>• Beobachtung, individuelle Interaktion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nicht einheitlich geregelt</li> <li>• Zugang über andere pädagogische Bereiche</li> <li>• Interne Fort- und Weiterbildungen im System selbst</li> </ul>
		<b>Struktur</b>		<b>Haltung</b>		<b>Wissen</b>

Abbildung 7: Vergleich der Bildungssysteme im Überblick

### *Organisation des Schulsystems*

Das Prinzip der ortsnahen und inklusiven Beschulung aller Kinder, wie sie für Skandinavien beschrieben wurde, ähnelt in seinem Grundgedanken den Überzeugungen, die der Pädagogik von *Reggio Emilia* zu Grunde liegen: Heterogene Lerngruppen bilden hier die Norm; eine heterogen zusammengesetzte Schülerschaft wird a priori vorausgesetzt und die Komplexität eines jeden Einzelnen durch individuelle Lernformen unterstützt und gefördert. Auch die elementarpädagogischen Einrichtungen von *Reggio Emilia* verstehen sich als inklusive Stätten für alle. Während *Reggio Emilia* jedoch auf den Elementarbereich weitgehend beschränkt ist, findet generell in Skandinavien eine sehr lange gemeinsame Beschulung von Kindern, oftmals sogar bis zum Ende der allgemeinen Schulpflicht statt. Wie voranstehend erläutert und im Text visualisiert, existiert in den Niederlanden hingegen ein System, das in seiner Aufteilung im Rahmen der Bildung nach Vollendung des 12. Lebensjahres dem der Bundesrepublik nicht unähnlich ist. Generell zeigt sich in diesem Aspekt keine augenfällige Übereinstimmung zwischen den einzelnen Systemen.

### *Inklusion*

Während in den Niederlanden noch segregierte Schulen für Kinder mit und ohne Behinderung existieren, die Zahl der inklusiv beschulten Kinder jedoch stetig zunimmt, verstehen die skandinavischen Schulen sich gezielt als gesellschaftliche Instrumente, die die Inklusion in der Gesamtgesellschaft durch wirksame gemeinsame Beschulung aller Kinder beschleunigen.

*Reggio Emilia* geht hier noch einen Schritt weiter und distanziert sich von segregierenden Termini wie dem Begriff der Behinderung und der Einteilung in Kinder 'mit' und 'ohne' Behinderung. Der pädagogische Blick richtet sich hier vielmehr auf die individuellen Voraussetzungen der Kinder, ohne diese zu kategorisieren und in Folge zu problematisieren. Der skandinavische Ansatz sowie die Pädagogik von *Reggio Emilia* bilden in ihrem Umgang mit Diversität und Heterogenität Artikel 2 der KRK ab, der das grundlegende Diskriminierungsverbot beinhaltet (United Nation 1989). Ähnlich der KRK ist kein Kind unberücksichtigt von Aspekten der Ethnizität, der Herkunft, der Sprache

oder der individuellen Lernvoraussetzungen von den pädagogischen Bemühungen beider Systeme ausgenommen. Vielfalt wird hier nicht zu einem Hindernis, das effektives Lernen verhindert, sondern als Grundvoraussetzung kontemporärer Bildungssituationen anerkannt. Miles & Ainscow (2010) schildern den Unterschied zwischen der Aufnahme von SchülerInnen mit speziellen Lernvoraussetzungen in Regelschulen – ein Prozess, in dem segregierende Kategorien und Rollenbilder weiterbestehen – und den Versuch einer Beschulung, die ein neues Bild von Fähigkeiten entwirft und vornehmlich an Endprodukten und Resultaten orientierte Bildungsprozesse in Frage stellt. Die pädagogischen Überzeugungen, die den skandinavischen Schulen sowie dem Bildungssystem von *Reggio Emilia* zu Grunde liegen, geben Impulse für den Versuch eines Bildungssystems, das Nicht-Diskriminierung zu einem Handlungsprinzip erhebt.

Abschließend für diesen Unterpunkt ist festzuhalten, dass auch hier keine augenfällige Deckungsgleichheit aller drei Systeme vorliegt: Zwei Ansätze praktizieren vollständige Inklusion, die Niederlande hingegen eine Mischform.

### *Leitprinzipien*

Sowohl Skandinavien als auch *Reggio Emilia* zeichnen sich durch ein explizites Bekenntnis zu dem intrinsischen Wert der Kindheit aus, die als eigenständige Lebensphase mit einer ihr eigenen Dynamik verstanden wird. Dies kommt zum Ausdruck in der Kindzentriertheit der skandinavischen Gesellschaften, wie sie Kristjansson (2006) beschreibt. *Reggio Emilia* würdigt die Ausdrucksformen der Kinder und bildet so ein Verständnis von Kindheit ab, das den Kapazitäten der Kinder Rechnung trägt und dem Versuch widersteht, diese an Maßstäben der Erwachsenenwelt zu messen und dadurch defizitär erscheinen zu lassen. Auch die niederländische Gesellschaft erscheint als implizit kindzentriert, was sich in der Beschreibung Westcotts (2007) manifestiert, nach der oftmals Kinder die Entscheidungen in der Familie prägen und nicht nur als gleichberechtigte PartnerInnen, sondern häufig sogar als den Interessen der Erwachsenen übergeordnet erscheinen.

In diesem Zusammenhang stellt sich jedoch die Frage nach einer möglichen Dynamik positiver Diskriminierung: An die Stelle paternalistisch motivierter Entscheidungen, die

von Erwachsenen im (vermeintlichen) Interesse des Kindes gefällt werden (Green 2010), tritt hier die Zurückstellung der Interessen der Eltern und eine absolute Vorrangstellung der Wünsche des Kindes. Obschon in diesem Verständnis das Kind als sozial agierendes Individuum in Erscheinung tritt, dem qua Entscheidungsgewalt Kompetenzen zugesprochen werden, entsteht eine umgekehrte Machtsituation: Es resultiert mitunter keine Partnerschaftlichkeit, auf der Kinder und Eltern auf Augenhöhe kommunizieren und sich über familiäre Belange austauschen, sondern Kinder werden von den unangenehmen Aspekten partnerschaftlicher Beziehungen – dem Aushandeln von Kompromissen und dem Zurücknehmen eigener Interessen – ausgespart. Dies ließe sich im Sinne paternalistischer Intentionen deuten: So sollen Kinder vor der Realität sozialer Beziehungen möglichst lange bewahrt werden, da – so lässt sich folgern – sie nicht als vollwertige, kompromissfähige KommunikationspartnerInnen gelten. Auf der anderen Seite kann argumentiert werden, dass die oben referierte Laisser-faire-Haltung, die als typisch für die niederländische Gesellschaft angesehen wird, sich dahingehend manifestiert, dass Konflikte seltener entstehen und so ein Aushandeln nicht immer als zentral betrachtet wird. Generell zeigt sich in der niederländischen Gesellschaft ein klares Bekenntnis zu kinderrechtlichen Prinzipien, wie die klientenzentrierten Einrichtungen im Bereich Kinderrechte belegen.

Die Lernformen, die in Skandinavien und den Niederlanden praktiziert werden, zeugen von einem grundlegenden Verständnis der *evolving capacities* (Lansdown 2005, im Titel) von Kindern: Beide Ansätze basieren auf einer sukzessiven Übertragung von Lernverantwortung an die Lernenden, die auch die Position und das Selbstverständnis der Lehrenden grundlegend verändert. An die Stelle der 'belehrenden' Lehrkraft tritt ein Begleiter oder eine Begleiterin von Lernprozessen, die auf individuelle Lernfortschritte eingehen kann und die Lernenden durch die Bereitstellung von Material, durch die Moderation von Lerngesprächen und Diskussionen sowie durch die Unterstützung bei eigenen Lernvorhaben aktiv begleitet. In Skandinavien ergibt sich dies aus den bereits in den Grundschuljahren praktizierten individuellen Lernformen, die auf die heterogene Schülerschaft zugeschnitten sind und den Lehrenden erlauben, auf die Bedürfnisse eines jeden Kindes einzugehen.

*Reggio Emilia* konzipiert die Rolle von Lehrenden bereits von Beginn der Lernerfahrungen junger Kinder an als begleitend; die Kompetenz liegt hier immer beim Kind und wird durch sorgsam ausgewählte Lernimpulse auf der Basis der individuellen Beobachtung durch die Lehrkraft angeregt und gefördert. Dem Konzept der *evolving capacities* wird insofern Rechnung getragen, als dass die Erwartung an die Ergebnisse des Lernprozesses den Fähigkeiten und Kompetenzen der Kinder angeglichen wird: So wird akzeptiert, dass die Ausdrucksfähigkeiten und -formen von Kindern grundlegend verschieden, nichtsdestotrotz aber von gleichem Wert sind. Sowohl Lansdown (2005) als auch Breen (2006) betrachten die KRK als ein Dokument, das das Konzept der *evolving capacities* zu einem Leitprinzip erhebt; die vorgestellten Bildungssysteme befinden sich somit in Konformität zu diesem zentralen Dokument im Bereich der Menschenrechte von Kindern und illustrieren, wie sich die Grundidee von *evolving capacities* auf Erziehung und Bildung übertragen lässt.

Für diesen Unterpunkt zeigt sich die größte Nähe innerhalb des gesamten Spektrums an betrachteten Aspekten: Alle drei Systeme realisieren ein System der *evolving capacities*, in dem Verantwortung an die Kinder übertragen wird. Auch sind Kinderrechte in jedem System ein wesentlicher Einflussfaktor: Bei *Reggio Emilia* bilden sie einen wesentlichen Impetus für die pädagogische Reformbewegung, die die Einrichtungen ins Leben gerufen hat. In Skandinavien und den Niederlanden besteht gesamtgesellschaftlich ein Bekenntnis zu den kinderrechtlich relevanten Werten von Offenheit und Toleranz, die als Grundwerte der Gesellschaft gepflegt werden.

#### *Demokratie und Partizipation*

Ähnlich wie bei der Analyse der Unterpunkte *Organisation* und *Leitprinzipien* zeigt sich auch in diesem Punkt eine größere Nähe zwischen dem skandinavischen Ansatz und dem System von *Reggio Emilia*: Beide stellen demokratisch verfasste Einrichtungen in den Mittelpunkt. Während in Skandinavien das Lernen über Demokratie zugunsten eines impliziten Lernens im täglichen, demokratischen Miteinander generell Ablehnung findet, bedingt das junge Alter der Vorschulkinder in *Reggio Emilia* eine praktische Annäherung an Demokratie, indem Strukturen in das gemeinsame Miteinander von Erwachsenen und Kindern integriert werden.



Im Kontrast dazu wählen die Niederlande den Weg der Instruktion über das Fach *Citizenship Education*, in dem ein Lernen über Demokratie und vereinzelt Einüben von demokratischen Handlungsstrukturen erfolgt.

### *Sprache, Bi- und Multilingualität*

In ihrer Haltung bezüglich des Themenkomplexes der Muttersprachlichkeit sowie von Bi- oder Multilingualität zeichnen sich im Besonderen die skandinavischen Bildungssysteme und *Reggio Emilia* durch eine linguistische Diversifizierung begrüßende Ansätze aus. Beide richten das Augenmerk auf individuelle Lernformen und, im Falle *Reggio Emilia*, auf die Ressourcen der Kinder und stehen Bi- und Multilingualität positiv gegenüber. In dieser Grundhaltung spiegelt sich die Intention von Artikel 30 KRK, der Kinder und Jugendlichen den Erhalt des eigenen sprachlichen Hintergrundes zusichert (United Nations 1989).

Die Niederlande zeichnen sich ebenso durch ein gesellschaftlich fest verankertes Bekenntnis zu Prinzipien der Toleranz und der Nicht-Diskriminierung aus, begegnen jedoch sprachlicher Heterogenität mit vergleichsweise Skepsis. Die Tatsache, dass beispielsweise Familien mit einer nicht niederländischen Herkunftssprache frühzeitige Intervention angeboten wird, kann einerseits als Bemühung um soziale Gerechtigkeit und Chancengleichheit interpretiert werden. Durch die Linse des skandinavischen Ansatzes und *Reggio Emilia* lässt sich hier jedoch auch eine Orientierung an Defiziten und nicht an den sprachlichen Kompetenzen der Kinder erkennen.

### *Lehrendenbildung*

Die Ausbildung skandinavischer Lehrender wird als auf hoher Ebene etabliert beschrieben, was eine breite gesellschaftliche Anerkennung zur Folge hat. Lehrende nehmen neben ihrer Tätigkeit im Klassenzimmer und im direkten Kontakt mit den Lernenden weitere administrative Aufgaben wahr und betreiben aktiv die Vernetzung mit anderen Schulen sowie die Durchführung pädagogischer Forschung, auf die die Ausbildung der Lehrenden konkret vorbereitet. Neben einer breit angelegten Professionalisierung auf hohem Niveau ergibt sich auch ein gesellschaftlicher Auftrag für Lehrende, die als Vermittler zwischen der Generation der Kinder und Jugendlichen und

der Gesamtgesellschaft betrachtet werden und auch anwaltschaftlich für die Belange dieser Generation im gesellschaftlichen Diskurs eintreten (Wallerstedt 2011). Hier stellt sich jedoch die Frage, inwiefern Lehrende in der Lage sind, die eigene Anwaltschaft zugunsten der Unterstützung von Kindern und Jugendlichen in der Formulierung und Durchsetzung eigener Interessen zurückzustellen. Ein solches Vorgehen stellt einen weiteren Schritt hin zu einer Berücksichtigung des Kindeswillens dar, wie er in Artikel 12 KRK beschrieben wird (United Nations 1989).

In den Niederlanden zeugt ein relativ hohes Grundeinkommen von einer generellen gesellschaftlichen Anerkennung des Lehrberufes. Bemerkenswert ist darüber hinaus der alternative Zugangsweg in die Profession, der sowohl universitär als auch über den Besuch einer höheren Schule oder nach Absolvierung einer praktischen Ausbildung erfolgen kann. Dies erzeugt, so lässt sich schlussfolgern, ein erhöhtes Mass an Heterogenität innerhalb der Lehrerschaft und, in weiterer Schlussfolgerung, positive Impulse für den Prozess der Anerkennung einer vermehrt heterogenen Schülerschaft mit unterschiedlichen Hintergründen und Lernvoraussetzungen (Wilken 2009).

Von Interesse ist auch die Tatsache, dass in den Niederlanden Regelschullehrende nicht selten über eine sonderpädagogische Qualifikation verfügen und besonders auf den Einsatz in inklusiver Beschulung vorbereitet sind, ohne sich für einen der beiden Wege (Sonder- vs. Regelbeschulung) entscheiden zu müssen. Impulsgebend ist hier besonders die Idee, Lehrende in beiden pädagogischen Ansätzen auszubilden und somit auf die Ausbildung allzu einseitig ausgerichteter ExpertInnen zu verzichten. Im Vergleich dazu erfolgt die Ausbildung sonderpädagogischen Fachwissens in Skandinavien integriert in den regulären Ausbildungsweg, da alle Lehrenden für die Tätigkeit an einer prinzipiell inklusiv verfassten Schule vorbereitet sein sollen.

Auch *Reggio Emilia* eröffnet flexible Zugangswege in den Beruf: So haben Kinder in den frühkindlichen Bildungseinrichtungen nicht nur Kontakt mit pädagogisch ausgebildetem Personal, sondern kommen auch mit VertreterInnen anderer Berufsgruppen in Berührung. Insbesondere gilt dies für künstlerisch Ausgebildete, die in den Ateliers der Einrichtungen Kinder in dem Finden und Kultivieren eigener Ausdrucksformen wirksam unterstützen. Wichtiges Element von *Reggio Emilia* ist aufgrund des relativ offenen Zugangs zur

Profession, die allen AkademikerInnen offen steht, das kontinuierliche Angebot von Weiterbildungsmöglichkeiten im Rahmen der eigenen beruflichen Tätigkeit, die den Austausch unter den Lehrenden fördern und pädagogische Dialoge anregen.

#### **5.4.1 Zusammenfassende Überlegungen: Die Bedeutung des Aspektes der *Haltung* als Orientierungsgröße**

Wie zu Beginn des 5. Kapitels herausgestellt, erfolgte – mit der in Kapitel 2 deutlich dargelegten methodischen Vorsicht – ein Vergleich dreier Schulsysteme unter den Aspekten von *Struktur*, *Wissen* und *Haltung*.

In Bezug auf den Aspekt *Struktur* zeigt der vorangestellte Vergleich, dass hier keine nennenswerte Übereinstimmung aller drei Systeme vorliegt. Kinder werden in allen Systemen unterschiedlich lange und auf unterschiedlichen Ebenen gemeinsam beschult. Auch Inklusion vollzieht sich in allen drei Systemen nicht grundlegend ähnlich, obschon Reggio Emilia und Skandinavien eine gewisse Nähe in einer inklusiven Akzeptanz aller Lernenden aufweisen. Generell ist jedoch keine große Übereinstimmung zu verzeichnen.

Im Bereich des *Wissens* bestehen gravierende Unterschiede: Einzig der Praxisbezug der Ausbildung lässt sich als gemeinsamer Nenner aller Systeme werten – hier bietet sich ein Impuls für das Nachdenken über eine noch bessere Nutzung der Praxisanteile im Rahmen des universitären Bereichs der Lehrkräfte-Ausbildung in der Bundesrepublik.

Trotz dieses gemeinsamen Aspektes unterscheiden sich die Ausbildungswege, hier dem Aspekt *Wissen* zugeordnet, ganz offensichtlich: Von einem hohen universitären Niveau mit großen Anteilen an Forschungsmethoden in Skandinavien zu einem eher praktisch erscheinenden, nicht unbedingt universitären Zugangsweg in den Niederlanden bis hin zu einer auf einem bereits vorhandenen akademischen Grad aufbauenden Fort- und Weiterbildung in Reggio Emilia lassen sich auch in diesem Bereich keine augenfälligen Kongruenzen feststellen. Lohnend wäre in einem weiteren Analyseschritt zweifellos ein vertiefter, qualitativer Vergleich der Lehrpläne, die für die einzelnen Systeme im Bereich Ausbildung (bzw. Weiterbildung für Reggio Emilia) vorliegen; ein solcher geht jedoch über den Rahmen des hier zentralen Forschungsthemas hinaus.

Im Bereich der *Haltungen* finden sich die größten Übereinstimmungen für den Aspekt der Leitprinzipien – derjenigen, die als gesellschaftliche oder systemimmanente Werte die Arbeit der Lehrenden in Kontext einbetten. Wie oben referiert, lässt sich in allen Systemen ein klares Grundbekenntnis zu den Kompetenzen von Kindern sowie eine Orientierung an kinderrechtlichen Prinzipien erkennen. In den skandinavischen Ländern sowie in den Niederlanden existieren Institutionen, die die Rechte von Kindern stärken, etwa das Büro des finnischen Ombudsmannes oder die *Children's Law Shops* in den Niederlanden. In *Reggio Emilia* als auf ein wesentlich kleineres Feld beschränktes System gilt die tägliche Praxis eines demokratischen Miteinanders als wesentliches Element pädagogischer Arbeit. Alle Systeme verpflichten sich auf ein Grundverständnis von Toleranz und Offenheit, das das gemeinsame Zusammenleben und -arbeiten von Kindern und Erwachsenen prägt. Diese in allen Systemen ähnliche *Grundhaltung* spiegelt sich auch in anderen Aspekten, so beispielsweise in den Versuchen, Kindern demokratisches Leben nahezubringen. Für *Reggio Emilia* und Skandinavien lässt sich zudem erkennen, dass der Kompetenzgedanke und eine entsprechende Grundhaltung andere Aspekte beeinflusst, so beispielsweise die *strukturelle* Realisierung von Inklusion.

Trotz der aus kinderrechtlicher Sicht strukturell eher nachteilig erscheinenden Verfasstheit des Bildungssystems werden die Niederlande im Rahmen der referierten Studie (UNICEF 2013) äußerst positiv bewertet. Obschon eine eingehende Beschäftigung mit den Mechanismen dieser Bewertung den Rahmen dieser Arbeit überschreitet –entsprechende Grenzen der Bewertung wurden in Kapitel 2 bereits dargelegt - so kann dies mit vorsichtigem Optimismus dahingehend interpretiert werden, dass selbst in einem aus kinderrechtlicher Sicht segregierenden Schulsystem eine Kompetenzausbildung bei Lehrenden realisierbar ist, die Lernenden positive Erfahrungen ermöglicht.

Dies ist als positiver Ausgangspunkt für die Betrachtungen der *Standards für die Lehrerbildung* (KMK 2004) insofern zu werten, als dass auch im aus kinderrechtlicher Sicht höchst problematischen segregierten deutschen Schulsystem Impulse möglich sind, die die Lernerfahrung und die konkrete Lernsituation aller Kinder verbessern können. Obschon, wie Kapitel 7 weiter verdeutlicht, eine kritische Diskussion bezüglich des Fortbestandes eines segregierten Schulsystems (Muñoz 2007) auch im Rahmen der

Lehrerbildung erfolgen muss, so kann – so lässt sich schlussfolgern – trotz struktureller Widrigkeiten eine *Haltungsänderung* bei Lehrkräften bewirkt werden, die zu einem positiveren Lernerleben der Lernenden und zu deren Kompetenzsteigerung beitragen kann. Das skandinavische Modell zeigt weiterhin auf, dass Lehrende im Sinne eines bottom-up-Prozesses selbst zu Akteuren gesellschaftlichen Wandels werden können.

Von Interesse ist hier vor dem Hintergrund des referierten Systemvergleichs, wie entsprechende pädagogische Kompetenzen sich zu einer *Haltung* verdichten können, die letztlich das übereinstimmende Element der sehr unterschiedlichen kinderrechtlich relevanten Bildungssysteme darstellt. Wenn pädagogische *Haltung* einen derart zentralen Stellenwert einnimmt, so stellt sich die Frage, wie ein solche *Haltung* konkret auszugestalten ist. Als zentrale Schlüsselgröße pädagogischer Beziehungen bietet das relationale Konstrukt der Verantwortung (Buddeberg 2011) einen ersten Ausgangspunkt, um eine entsprechende Haltung auch aus kinderrechtlicher Sicht zu definieren und mit Leben zu füllen.

Das nachfolgende Kapitel setzt hier an und unternimmt den Versuch, die im Rahmen des Systemvergleichs herausgearbeitete zentrale Bezugsgröße der *Haltung* im Sinne einer (Re-)Konzeption Pädagogischer Verantwortung näher auszugestalten. Oftmals zeigt sich Verantwortung jedoch als wohlmeinende, dennoch unweigerlich paternalistische ‘Entlastung’ der Lernenden von Eigenverantwortung und ihrer Übertragung auf die Lehrenden. Wie Wolf (2001) zu Recht beschreibt, entsteht hier nicht nur eine äußerst asymmetrische Beziehungsebene; letztlich werden fundamentale Lernprozesse versäumt, die heranwachsende Kinder und Jugendliche befähigen, durch Verantwortungsübernahme Regeln mit zu gestalten und Einfluss auf ihr Umfeld zu nehmen. Dies, so Wolf, hat zur Folge, dass Regeln und Absprachen notwendigerweise äußerlich bleiben. Kinder und Jugendliche lernen somit nur, entsprechend auf von außen herangetragene Verhaltenserwartungen zu reagieren. Es bleibt jedoch fraglich, ob diese nur wenig verinnerlichten Verhaltensregeln (z.B. im Hinblick auf ein demokratisches Miteinander) auch dann aufrechterhalten werden, wenn die äußerliche Kontrolle durch Erziehungspersonen abnimmt. Von außen aufoktroyierte, demokratisch nicht abgestimmte Regeln und Verhaltensmuster bieten aus kinderrechtlicher Sicht eine denkbar schlechte

Grundlage für ein Miteinander von Lernenden und Lehrenden, das auf eine Realisierung der Vorgaben der KRK zu Partizipation ausgerichtet ist.

Somit gilt es, Pädagogische Verantwortung in einer Weise zu verorten, die eine Realisierung der Grundprinzipien der KRK zum Ziel hat und eine Verinnerlichung von deren Grundwerten und Prinzipien verfolgt, die nicht auf Äußerlichkeiten beschränkt ist. Das folgende Kapitel unternimmt den Versuch, einer solchen Verantwortung nachzuspüren und zu begründen, warum der Ansatz der Kritischen Pädagogik hier wichtige Impulse für eine (Re-)Konzeption pädagogischer Verantwortung liefern kann.

## **6.           *HALTUNG ALS (RE-)KONZEPTION PÄDAGOGISCHER VERANTWORTUNG***

‘Allerdings sind es oft die (...) Lehrer selbst, die die vorhandenen Freiräume nicht nutzen und statt dessen (sic) ständig nach Vorschriften und rechtlich verbindlichen Regelungen rufen, weil sie zu selbstständigem, eigenverantwortlichem Handeln nicht bereit oder zu ängstlich sind und sich im Schulalltag lieber absichern wollen’ (Hintz, Pöppel & Rekus 1993: 316-317). Wie das vorstehende Zitat verdeutlicht, wurde bereits vor 20 Jahren die Problematik eines ‘Rückzugs der Lehrer aus ihrer pädagogischen Verantwortung’ (ebd.: 317) beobachtet und kontrovers diskutiert. Pädagogische Verantwortung erscheint dabei als konzeptioneller Gegenbegriff zu dem Begriff der pädagogischen Freiheit: Die prinzipielle Freiheit des Lehrenden wird durch die zielführende Verantwortung, die Lernenden durch einen Erziehungs- und Bildungsprozess zu begleiten und bestimmte Wissensinhalte zu vermitteln, in ihrer Ausprägung begrenzt und definiert. Diese Freiheit, so argumentieren Hintz, Pöppel & Rekus (1993), wird oftmals auf Wunsch der Lehrenden selbst eingedämmt und durch rechtliche Vorschriften und Regelungen für den schulischen Alltag und die Vermittlung von Wissen in der Institution Schule ersetzt.

Daraus resultiert eine ‘verrechtlichte und übermäßig verwaltete Schule’ (Hintz, Pöppel & Rekus 1993: 317), die jedoch den scheinbaren Vorteil bietet, Lehrende von ihrer pädagogischen Freiheit zu entbinden und somit die Last der Pädagogischen Verantwortung umzuverteilen. An die Stelle des eigenverantwortlich und in Freiheit

agierenden Pädagogen tritt das Verwaltungssystem Schule (eine Entwicklung, die Niklas Luhmann, so schreiben Kuper & Goldenbaum (2011), sicherlich befürworten würde). In diesem Zusammenhang muss jedoch erwähnt werden, dass sich die Institution Schule vermehrt in wirtschaftlichen Zwängen und Zusammenhängen bewegt, wie Bernhard (1997) bereits vor rund 20 Jahren kritisch anmerkte. Eis (2012) zeigt aktuell auf, dass Größen wie Effizienz und Wirtschaftlichkeit zunehmend Einfluss auf die Schulen nehmen. Vor dem Hintergrund einer solchen Entwicklung erscheint es nur wenig verwunderlich, wenn Lehrende die eigene Pädagogische Verantwortung an ein System abtreten wollen, das in seinen Zielsetzungen und Ausprägungen nicht mehr nach originär pädagogischen Prinzipien handelt, sondern vermehrt die Rolle einer Sozialisationsinstanz für scheinbar mündige, realiter aber sich den Zwängen des Systems unterordnende Subjekte darstellt.

Das Resultat dieses Entwicklungsprozesses findet sich bei Weiler (2003) insofern, als Pädagogische Verantwortung als Problematik beschrieben wird: Lehrende agieren innerhalb eines Systems von Beschränkungen und rechtlichen Auflagen und erfahren beständig Beschneidungen der eigenen Verantwortlichkeit. Zudem müssen sie Repressalien befürchten, falls sie gegen Regelungen des Systems verstoßen. Fraglich bleibt, ob und inwiefern es möglich ist, verantwortliche Individuen durch ein die Verantwortung tragendes System zu ersetzen, und welche Folgen im Zuge dieses Prozesses für die so verwalteten Individuen, sowohl Lehrende als auch Lernende, entstehen.

Innerhalb der aktuelleren Diskussion um Pädagogische Verantwortung formuliert Darder (2003) als programmatischen Zielpunkt die Idee von Schulen als Orten ohne Angst: Lernorte, die von Lehrenden und Lernenden mit Freude und Enthusiasmus aufgesucht werden. Fine (2003) argumentiert ähnlich und entwirft Schulen als Orte, die sowohl Lehrende als auch Lernende ermächtigen und stärken. Die Schaffung angstfreier und ermächtigender Schulen steht jedoch in scharfem Kontrast zu der oben verzeichneten Entwicklung einer bürokratischeren und durch rechtliche Vorgaben in ihrer Freiheit eingeschränkten Institution. Dies ist zum einen der Motivation dieser Entwicklung geschuldet, die Hintz, Pöppel & Rekus (1993) auf die Angst der Lehrenden vor Freiheit und der Übernahme von Verantwortung zurückführen. Wie oben bereits aufgezeigt,

verkürzt diese Einschätzung jedoch den Fokus der Debatte und vernachlässigt die tatsächlichen gesellschaftlichen Mechanismen, in die Schule eingebettet ist und zu einer Sozialisationsinstanz nach immer mehr wirtschaftlichen Gesichtspunkten umgestaltet wird. Zum anderen lässt sich anführen, dass im Rahmen dieses Prozesses keineswegs Angst reduziert wird, sondern Angst lediglich einen anderen Fokus erhält: An die Stelle der Angst der Lehrenden vor zu großer Freiheit und damit einhergehender Verantwortung tritt nun die Angst vor den Auswirkungen des Verwaltungssystems Schule und den Sanktionen, die bei einem Verstoß gegen die verwaltungsrechtlichen Regeln drohen.

Das pädagogische System gleicht sich dem neoliberalen Wirtschaftssystem der Gesamtgesellschaft an; daraus resultiert eine zunehmende (Re-)Definition der Qualität pädagogischer Arbeit nach Marktvorgaben (Bernhard 1997; Eis 2012, Dale & Hyslop-Margison 2010). Groenke (2009) verzeichnet einen weiteren Trend in der Abwendung von multikulturell orientierten und auf die Chancengleichheit ausgerichteten Ausbildungswegen für Lehrende hin zu der Vermittlung von didaktischen Praktiken, um Lernende adäquat auf Tests vorzubereiten. Im Zuge dieser Entwicklung entsteht ein neuer Standard zur Feststellung der Lehrqualität: Nicht nur werden Faktoren des freien Marktes und die Mechanik von Angebot und Nachfrage immer bedeutender. Auch Qualität ist vermehrt nicht mehr durch den Besitz quantifizierbaren pädagogischen Wissens definiert, sondern durch das Erreichen eines klar vorgegebenen Outputs des pädagogischen Systems. Qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit leisten demnach diejenigen Lehrenden, die ihre Schülerschaft möglichst adäquat auf Tests und Examen vorbereiten und deren Schüler und Schülerinnen die besten Resultate in standardisierten Testverfahren und Leistungsprüfungen erzielen (Dale & Hyslop-Margison 2010).

Als ein weiteres Merkmal der beschriebenen Entwicklung sieht Groenke (2009) die Kürzung und Verschulung der Ausbildung der Lehrenden. Beide Kritikpunkte, sowohl Kürzung als auch Verschulung, treffen nach Bensberg & Messer (2010) auf den aktuellen Status Quo der Lehramtsausbildung, aufgliedert nach Bachelor und Master, zu. Mayo (2013) beschreibt diese Entwicklung als eine Reduktion von Erziehung und Bildung in einer Art und Weise, die allein dem Arbeitsmarkt und seinen Vorgaben, nicht aber den



unmittelbaren Bedürfnissen der angehenden Lehrenden und den mittelbaren Bedürfnissen der Lernenden im Rahmen ihrer Persönlichkeitsentwicklung Rechnung trägt.

Die Versuche, die Lehrendenbildung straffer und mit erhöhter Outputfokussierung zu organisieren, zeigen eine nicht von der Hand zu weisende Nähe zu einschlägigen Konzepten und Handlungsweisen der freien Wirtschaft (Krautz 2009). Dem entgegenzuhalten ist jedoch, dass die aktuelle Kompetenzdebatte in der Lehrendenbildung zwar unbestritten Anklänge neoliberalen Gedankenguts enthält (so beispielsweise die Leitidee einer besseren 'Verwertbarkeit' der Lehrenden auf dem Arbeitsmarkt); letztlich ist die Zielvorstellung einer erhöhten Effektivität der Lehrkräfte durchaus begrüßenswert. Die bereits bestehenden Ungleichheiten und Schief lagen im aktuellen Bildungssystem werden durch eine Beliebigkeit des Wissens und Könnens der Lehrkräfte nur weiter befördert: Wer das Glück hat, eine kompetente Lehrkraft zu erhalten, kann somit auf Bildungserfolg hoffen. Weniger kompetente Lehrkräfte stellen jedoch zweifelsohne einen weiteren 'Risikofaktor' dar, der sich mit anderen Risikofaktoren wie dem der sozio-ökonomischen Herkunft oder bestehender Zweisprachigkeit in der Herkunftsfamilie zu einer klaren Benachteiligung und einem resultierenden Bildungsmisserfolg verdichten kann (Toklu 2010; Auernheimer 2007; Fischer 2007).

Für das Konstrukt Pädagogischer Verantwortung gilt es als wesentlich festzuhalten, dass sich Verantwortung im Besonderen dort vollzieht, wo, so zitiert Himmelmann (2004) Habermas, sich 'entgegenkommende Lebensformen' (ebd.: 14) bieten. Diese bedürfen einer Umgebung, die zu einer Übernahme von Verantwortung herausfordert und einlädt und eine solche positiv belegt. Eine übermäßig verwaltete und bürokratisierte Schule, wie sie eingangs beschrieben wurde, offeriert den Lehrenden allerdings nur wenige Anreize dahingehend, Verantwortung zu übernehmen und (selbst-)verantwortlich tätig zu werden.

Caughie (1999) fügt der Übernahme von Verantwortung die Dimension des aktiven Eintretens für bestimmte Grundpositionen hinzu: So reicht es nicht aus, einen Standpunkt lediglich nominell zu vertreten; Verantwortung beinhaltet auch eine Reflexion dieser Position im täglichen pädagogischen Handeln. Folglich ist es wenig stringent, eine kinderrechtliche Grundposition zu vertreten, ohne dies im Umgang mit den Lernenden, aber auch im Agieren innerhalb des pädagogischen Systems selbst deutlich zum Ausdruck

zu bringen. Krappmann (2014) weist dezidiert darauf hin, dass sich ebendiese Übertragung von Grundüberzeugungen in kinderrechtlich relevante Praxis nach wie vor problematisch gestaltet und nicht immer gelingt.

Wie sehen pädagogische Praxis und pädagogisches Handeln aus, wenn sich entgegenkommende Verhältnisse für Verantwortungsübernahme jenseits technokratischer Systemzwänge offenbaren? Lichtenstein-Rother & Röbe (2005) sehen in aktuellen Entwicklungen eine sich 'neu abzeichnende(...) Rückbesinnung der Schule auf ihre anthropologische, pädagogische und politische Verantwortungsdimension' (Lichtenstein-Rother & Röbe 2005: 19). Hier gilt es jedoch, mit aller Trennschärfe zu unterscheiden, ob die verzeichneten Entwicklungen wirklich die Folge originär schulischer Wandlungsprozesse sind. Angesichts der Tendenz, soziale und systemische Probleme in die Zuständigkeit der Schulen zu verlagern (Muñoz 2007), stellt sich hier die kritische Frage dahingehend, ob die angedeuteten Entwicklungen nicht vielmehr den Versuch darstellen, die Institution Schule in ihren Möglichkeiten zu überfrachten und ihr die Lösung von Problemen zu überantworten, die klare politische Entscheidungen erfordern.

Prengel & Winklhofer (2014) greifen den Tenor der Überlegungen bezüglich einer pädagogischen Rückbesinnung auf, indem sie in den von ihnen herausgegebenen Bänden zu 'Kinderrechte(n) in pädagogischen Beziehungen' (ebd.: im Titel) ebendiese Beziehungen als wesentliches Instrument des von Krappmann (2014) kritisch angesprochenen Theorie-Praxis-Transfers herausstellen. Die vermehrte Realisierung von Kinderrechten, so die Kernaussage der vorliegenden Bände, liegt im Besonderen in der Gestaltung von Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden. Liebel (2015) fügt in seiner Rezension des Forschungsbands dieser Überlegung jedoch einen wichtigen Aspekt hinzu, indem er auf die strukturelle Eingebundenheit jeglicher pädagogischen Beziehung hinweist. Beziehungen entstehen nicht in einem emotional luftleeren Raum, sondern sind eingebettet in systemische Zusammenhänge und Zwänge, die bereits vermehrt angesprochen wurden. Ein Entwurf einer kinderrechtlich verankerten Pädagogischen Verantwortung muss also auf die Ebene der Beziehungsgestaltung Bezug nehmen, aber im Besonderen auch strukturelle Gegebenheiten fokussieren. Hier bietet die Kritische Pädagogik einen sinnvollen Orientierungsrahmen, da sie, wie im Weiteren zu zeigen sein

wird, nicht nur die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden auch strukturell hinterfragt. Grundsätzlich geht es der Kritischen Pädagogik um die Anbahnung einer emanzipatorischen Mündigkeit, die eben nicht, wie es Eis (2012) gegenwärtig schildert, in Systemzwängen verhaftet bleibt, sondern diese wirksam zu überwinden sucht.

Einen radikalen Gegenentwurf zur übermäßig verwalteten Schule bietet Paulo Freire, wenn er das Unterrichten als den Ausdruck einer liebenden Überzeugung und einer tief empfundenen Leidenschaft beschreibt (Dale & Hyslop-Margison 2010). In der Annahme einer liebenden Überzeugung drückt sich zunächst eine grundsätzlich positive Haltung gegenüber den Lernenden aus, die sich unter anderem in der Übernahme Pädagogischer Verantwortung niederschlägt. In seiner Analyse von Macht in pädagogischen Beziehungen beschreibt Wolf (2001), wie Größen wie beispielsweise der polnische Pädagoge Janusz Korczak demokratische und die Eigenverantwortung der Kinder betonende erzieherische und bildende Prozesse dahingehend gestalten, dass zunächst ein Machtverlust der PädagogInnen die Folge zu sein scheint. Im Umkehrschluss zeigt Wolf jedoch, dass sich eben in der Zuneigung und im Besonderen der liebenden Beziehung der Erziehenden zu ihren Zöglingen ein neues, jedoch grundlegend positiveres Machtverhältnis herausbildet. Eine solche von Zuneigung und Vertrauen geprägte Beziehung kann nicht nur dazu verhelfen, dass Verhaltensprobleme im schulischen Alltag minimiert werden (Schubarth 2014), sie ist auch ein Beispiel einer pädagogischen Beziehung im Sinne von Prenzel & Winklhofer (2014) – eine Beziehung, die den Grundstein zur Realisierung von Kinderrechten in der Schule legen kann.

Der ebenfalls von Freire hervorgehobene Begriff der Leidenschaft richtet sich im Sinne Kritischer Pädagogik nicht nur auf die leidenschaftliche Vermittlung von Wissen und Lehrinhalten, sondern vermehrt auch auf die politische Dimension einer Leidenschaft für das Transformieren von Verhältnissen, die als unterdrückend und der Freiheit entgegenstehend wahrgenommen werden (Cho 2013). Wie sieht eine solche, von Überlegungen der Kritischer Pädagogik abgeleitete Verantwortung aus? Welche Maßgaben beinhaltet sie für das pädagogische Handeln?

In den folgenden Kapiteln wird zunächst der Verantwortungsbegriff innerhalb der Pädagogik in seinen Facetten nochmals eingehender beleuchtet. Darauf aufbauend erfolgt

der Versuch einer (Re-)Konstruktion pädagogischer Verantwortung auf der Grundlage der Kritischen Pädagogik, die in ihrer Bedeutung insbesondere für ein kinderrechtlich relevantes Agieren im Lehrberuf weiter ausgearbeitet werden soll.

## **6.1 Aspekte Pädagogischer Verantwortung**

Der Begriff der Pädagogischen Verantwortung, so schreiben Kuper & Goldenbaum (2011), gilt nicht als einer der zentralen Grundbegriffe der Pädagogik. Dennoch soll im Rahmen der folgenden Ausführungen dargestellt werden, dass der Begriff der Verantwortung im Besonderen im Kontext der Ausbildung zukünftiger Lehrender von Bedeutung ist. Kuper & Goldenbaum (2011) sehen den Begriff als eng verzahnt mit der Debatte um pädagogische Professionalität – in diesem Rahmen stellt er eine Facette der pädagogischen Professionalität dar und definiert die Lehrenden als Personen, die in pädagogischem Kontext Verantwortung übernehmen.

Pädagogische Verantwortung legitimiert sich durch den Glauben an die grundsätzliche menschliche Disposition zur Aneignung von Wissen und zur Bildbarkeit (Benner 2001). Auf der Grundlage eines Primats an Kenntnissen und Erfahrungswerten (Frei 2003) übernimmt der Lehrende legitim die Verantwortung für den Bildungsprozess. In dieser Begründung der Verantwortung, die auf den Lernenden Bezug nimmt, zeigt sich der *relationale Aspekt* des Begriffes der Verantwortung: Verantwortung entsteht nicht in einem relational leeren Raum, sondern vollzieht sich immer im Hinblick auf die Person oder die Personengruppe, für die Verantwortung übernommen wird. Lichtenstein-Rother & Röbe (2005) sehen die Pädagogische Verantwortung als auf den Lernenden ausgerichtet, für dessen Hinführung zur Selbstständigkeit der Lehrende mitverantwortlich wird.

Während dieser Prozess zunächst ein klares Machtgefälle aufweist – im Sinne des verantwortlichen Lehrenden, der sich um den nur unvollkommen selbstständigen Lernenden sorgt – konzipiert Mayo (2013) den Prozess vielmehr wechselseitig und beschreibt die Übernahme von Verantwortung als einen Vorgang des Gebens und Nehmens im Sinne eines dialogischen Miteinanders. Dieses Miteinander findet jedoch, so Mayo (2013) weiter, nicht in einem machtfreien Rahmen statt, sondern der Lehrende

befindet sich auch hier, trotz der wechselseitig-dialogischen Natur der Beziehung, in einer Position der Autorität, die jedoch nicht missbraucht werden sollte. Auf die unterschiedlichen Positionen innerhalb der Verantwortungsbeziehung geht auch Buddeberg (2011) ein: Unter Bezugnahme auf die Ausführungen von Hans Jonas und Karl-Otto Apel legt Buddeberg dar, dass es sich bei der Verantwortung zwar um eine relationale, jedoch nicht zwangsläufig reziproke Beziehung handelt. Zwar negiert dies nicht den dialogischen Charakter der Verantwortung, den Mayo (2013) herausarbeitet, es indiziert jedoch, dass der Lehrende Verantwortung übernimmt, ohne notwendigerweise auf eine bestimmte Gegenleistung zu hoffen oder die Lernenden als Subjekte der Verantwortung in einer Position der erzwungenen Reziprozität zu sehen. Wolf (2001) spricht in diesem Zusammenhang von der 'Asymmetrie der Verantwortung' (ebd.: 2).

Volkholz (2011), Kuper & Goldenbaum (2011) sowie Mayo (2013) weisen übereinstimmend auf die sozialen und kollektiven Facetten der Verantwortung hin: So geht es nicht ausschließlich um die persönliche Verantwortung des einzelnen Lehrenden, sondern die gesamte pädagogische Profession tritt in Verantwortung; dies kennzeichnet das *soziale Element* der Verantwortung. Peterson (2003) beschreibt in diesem Zusammenhang Verantwortung als eine Arbeit an Projekten und Aufgaben, die den Rahmen des unmittelbaren eigennützigen Interesses überschreitet. Giroux (2007) formuliert klar, dass alle Handlungen eines Lehrenden niemals neutral sein können, sondern immer auch – gleichwie geartete – Veränderungen in der Welt bewirken. Somit hat eine jede Handlung, auch eine Unterlassung, deutliche Konsequenzen in der sozialen Welt.

Groenke (2009) sieht aus diesem Grund Schulen und Ausbildungszentren für Lehrende als Initiatoren und Katalysatoren sozialer Wandlungsprozesse. Ein wichtiger Aspekt des Konstrukts der sozialen Verantwortung, die als Variante des übergeordneten Verantwortungsbegriffes im Besonderen in der Sozialpsychologie diskutiert und erforscht wird, ist die Korrelation zwischen sozialer Verantwortung und der Überzeugung, die Dinge positiv beeinflussen zu können. Soziale Verantwortung, so Bierhoff (2002), ist bei Individuen besonders ausgeprägt, die über eine hohe 'Kontrollüberzeugung' (ebd.: 130) verfügen. Übertragen auf die bereits herausgestellte Problematik einer immer mehr

verwalteten Schule, die mit einer Einschränkung der persönlichen Freiheit einhergeht, stellt sich die Frage nach den Auswirkungen einer solchen Entwicklung auf die Ausprägung der sozialen Verantwortung der Lehrenden. Übernimmt das System immer mehr Verantwortung und schränkt es den Verhaltensspielraum und die pädagogische Freiheit der Lehrenden auf diese Weise ein, so ist davon auszugehen, dass auch deren interne Kontrollüberzeugung, also die Überzeugung, die Geschehnisse positiv beeinflussen zu können, abnimmt. Als logische Konsequenz ist zu vermuten, dass mit der Abnahme der Kontrollüberzeugung und der faktischen Handlungsspielräume auch die Bereitschaft zur Übernahme sozialer Verantwortung deutlich zurückgeht.

In der Definition Giroux' (2007), Verantwortung als auf die Realisierung einer demokratischen Zukunft gerichtet zu verstehen, offenbaren sich zwei weitere Facetten des Verantwortungsbegriffes: Zum einen die *zeitliche Dimension*, die Verantwortung als auf die Zukunft ausgerichtet konzipiert, und zum anderen die *politische Dimension*, die Verantwortung als das Verfolgen einer klar umrissenen politischen Zielsetzung versteht. Beispielhaft für die politische Dimension sieht Himmelmann (2004) das Engagement von Lehrenden als instrumental für das Erlernen nachhaltiger demokratischer Habiti an, was ein grundsätzliches Ziel der politischen Bildung darstellt. Noch grundsätzlicher formuliert McLauren (2007) und versteht Verantwortung programmatisch als 'the responsibility to overcome the political amnesia that has become the hallmark of contemporary teaching' (dt.: *die Verantwortung dahingehend, die aktuelle politische Amnesie zu überwinden*; ebd.: 303; *Übersetzung N.S.*). Aus Sichtweise der Kritischen Pädagogik wird mit dieser Definition dem Status Quo der aktuellen Lehr- und Lernlandschaft implizit ein deutliches Zeugnis ausgestellt: Politische Amnesie, so heißt es, charakterisiert die Pädagogik unserer Zeit. Diese Entwicklung kann weiterhin als ein Symptom der oben beschriebenen Reduktion sozialer Verantwortung aufgrund des die Verantwortung übernehmenden Systems verstanden werden.

Groenke (2009) kommt zu einem ähnlichen Schluss: Schulen der heutigen Zeit sind oftmals zu sehr mit der Reproduktion und Affirmation des Bestehenden beschäftigt, anstatt sozialen Wandel zu initiieren und mit zu gestalten. Bereits Paulo Freire, so Mayo (2013), weist auf den politischen Charakter von Erziehung und Bildung hin: Lehrende

stehen vor der Wahl, die Lernenden entweder zu bändigen und zu zügeln oder ihnen qua Bildung zu politischen Emanzipationsprozessen zu verhelfen. In diesem Zusammenhang sprechen Dale & Hyslop-Margison (2010) von der demokratischen Verantwortung von Lehrenden und deren Ausbilderinnen und Ausbildern, Alternativen sozialer Entwürfe offen zur Diskussion zu stellen und eine kritische Stellungnahme bezüglich des Status Quo anzuregen. Ein solches Vorgehen ist konform mit den Grundforderungen der aktuellen Frankfurter Erklärung bezüglich einer kritisch-emanzipatorischen Politischen Bildung (Eis et. al. 2015) – auch hier geht es darum, Alternativen kritisch zu thematisieren und einen offenen Austausch zu befördern.

Giroux (2003) formuliert die Zielvorstellung der politischen Verantwortung dahingehend, ein demokratisches Miteinander, die Aufrechterhaltung von Bürgerrechten sowie das Allgemeinwohl gegenüber marktwirtschaftlichen Interessen und Kundenmentalität durchzusetzen. Eis (2012) weist in seiner Analyse von Mündigkeit darauf hin, dass sich diese oftmals als das alternativlose Übernehmen der in der Gesellschaft bestehenden Strukturen gestaltet. Ähnlich der Kritischen Pädagogik betont die kritische Politische Bildung jedoch im Gegenzug, dass Mündigkeit eine bewusste Auseinandersetzung mit diesen Strukturen und den ihnen inhärenten Mechanismen von Marginalisierung und Diskriminierung beinhaltet. Bartolomé (2003) präzisiert diesen Aspekt beispielhaft mit dem Hinweis auf die Aufgabe der Lehrenden, Schülern und Schülerinnen aus benachteiligten Gesellschaftsgruppen die Wissensbasis und den argumentativen Stil des Austauschs zu vermitteln, der sich die Gesamtgesellschaft zur Austragung politischer Konflikte bedient, um eine weitreichende und erfolgreiche Beteiligung vormals Benachteiligter an sozialen und politischen Gesellschaftsprozessen zu gewährleisten.

Wenngleich Verantwortung ein ‘abstrakte(s) Prinzip(...) pädagogischen Handelns’ (Kuper & Goldenbaum 2011: 11) darstellt, so bilden die oben erläuterten Dimensionen der Verantwortung (*relationale, soziale, zeitliche und politische Dimension*) den Versuch, die Abstraktion des Begriffes zu reduzieren und diesen zugleich zu operationalisieren und für Lehrende in einen Begriff umzuformen, den sie als für ihr alltägliches Handeln relevant betrachten können und sollen. Einen Grundstein einer solchen Verantwortung bildet die Vision, im Mindesten die Grundbildung für jedes Kind zu realisieren (Rother-

Lichtenstein-Rother & Röbe 2005). Diese weist eine Nähe zu dem in der KRK festgeschriebenen Recht auf Bildung auf (United Nations 1989). Nachstehend soll auf der Grundlage einer Zusammenfassung elementarer Aufträge und Prinzipien der KRK aufgezeigt werden, inwiefern das Konzept der Kritischen Pädagogik mit den kinderrechtlichen Implikationen für das Lehrerhandeln im schulischen Alltag korrespondiert. Darauf aufbauend werden Grundlagen des Begriffes der Pädagogischen Verantwortung programmatisch vorgestellt und erläutert.

Als ergänzende Impulse zu den *Standards* ergeben sich die folgenden Aspekte:

- *Angehende Lehrende lernen den Begriff der Pädagogischen Verantwortung in seinen Facetten und Elementen kennen und beziehen diesen auf ihr eigenes pädagogisches Handeln im Rahmen der Institution Schule.*
- *Angehende Lehrende können die eigene Position bezüglich Pädagogischer Verantwortung vor dem Hintergrund kinderrechtlicher Implikationen kritisch reflektieren.*
- *Angehende Lehrende entwickeln ein kritisches Verständnis von der bestehenden Schullandschaft und den auf sie einwirkenden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Kräften und konzipieren eine theoretisch fundierte Grundhaltung bezüglich der dem Lehrberuf inhärenten politischen Verantwortung, die sie auf das eigene pädagogische Handeln übertragen können.*

Hier geht es grundlegend darum, Lehrende an den Begriff der Pädagogischen Verantwortung in seinen Ausprägungen heranzuführen und ihn in seinen praktischen Erscheinungsformen auszuloten. Lehrende sollen im Besonderen Kompetenzen dahingehend entwickeln, die einzelnen Verantwortungsdimensionen mit konkreten pädagogischen Handlungsaspekten in Beziehung setzen zu können. Auf dieser Grundlage kann eine Auseinandersetzung mit aktuellen Entwicklungen wie dem Forderungskatalog der Frankfurter Erklärung zur Kritischen Politischen Bildung (Eis et. al. 2015) erfolgen. Zudem befähigt eine solche Auseinandersetzung Lehrende, strukturelle Entwicklungen wie die Generierung einer zunehmend verwalteten Schule kritisch wahrzunehmen und mit argumentativer Effektivität zu hinterfragen.



## 6.2 Pädagogische Verantwortung: Kritische Pädagogik und Kinderrechte

‘Education is (...) a practice that attempts to expand the capacities necessary for human agency’ (Giroux 2007: 2). Bildung, so das Zitat, ist der Versuch einer Ausweitung derjenigen Kapazitäten, die es Menschen ermöglichen, über *Agency* zu verfügen. Oswell (2013) setzt den Begriff mit Möglichkeiten des Handelns gleich sowie der Fähigkeit, qua Handlung eine Veränderung in der Welt zu bewirken. Eßer (2008) präzisiert dies mit der Feststellung, dass es sich bei *Agency* um ein Konstrukt handelt, das sich in Interaktionen vor dem Hintergrund von Generationsbeziehungen manifestiert. Von Bedeutung sind jedoch nicht nur die Beziehungen selbst, sondern auch die Rahmenbedingungen, in die diese Beziehungen eingebettet sind. Hier zeigt das Konstrukt von *Agency* deutliche Parallelen zu dem bislang erarbeiteten Grundkonzept Pädagogischer Verantwortung: Diese realisiert und vollzieht sich in Beziehungen, nimmt jedoch auch die strukturellen Gegebenheiten und auf die Beziehung einwirkenden Zwänge kritisch in den Blick.

Verantwortung, so wurde bereits dargelegt, korreliert immer auch mit Freiheit: Eine Person, die über keinerlei Handlungsalternativen in einer gegebenen Situation verfügt, wird niemand guten Gewissens für die Folgen der Handlung verantwortlich machen. Bestehen jedoch verschiedene Optionen des Handelns, so entsteht in der Freiheit der Handlungsmöglichkeiten auch die Verantwortung für die jeweils mehr oder weniger frei gewählte Handlungsoption. In diesem Zusammenhang wurde bereits in den beiden voranstehenden Kapiteln die Frage nach der Freiheit der Lehrenden sowie nach der Beschränkung dieser Freiheiten durch die verwaltungsrechtlichen Vorgaben der Institution Schule (Weiler 2003) sowie der Einflussnahme neoliberaler Marktentwürfe und Konsummentalität (Groenke 2009; Bernhard 1997; Eis 2012) auf den Bildungsprozess gestellt.

Die Wortwahl von Lichtenstein-Rother & Röbe (2005: 19), die von einem Prozess der ‘Rückbesinnung’ auf Pädagogische Verantwortung sprechen, impliziert die Überzeugung eines bewussten Gegenentwurfes zu aktuell bestehenden Tendenzen, die pädagogische Freiheiten beschneiden und qua Freiheitsreduktion auch die Verantwortung der Lehrenden reduzieren. Dies ist elementar wichtig für das oben benannte Ziel der Förderung von

*Agency*. So erscheint es wenig wahrscheinlich, dass Lehrende als pädagogisch Handelnde ohne Handlungsalternativen in der Lage sind, Lernenden durch Kapazitätsausweitung mehr Handlungsspielräume zu eröffnen. Im Rahmen dieser Arbeit wurde bereits mehrfach (Frommelt & Holzapfel 2000; Groenke 2009; Giroux 2003; Scott 2002; Leser 2011; Bernhard 1997; Eis 2012; Dammer 2008) auf den bedenklichen und nicht unumstrittenen Einfluss hingewiesen, den neoliberale und privatwirtschaftliche Interessen auf die Schule und das pädagogische Geschehen ausüben. Wie bereits aufgezeigt, ist dieser Einfluss eng mit der Reduktion Pädagogischer Verantwortung verzahnt: Je mehr sich PädagogInnen in systemimmanenten Handlungszwängen sehen, desto weniger gelingt die Realisierung der Verantwortung auf der Basis von Handlungsalternativen. Vor diesem Hintergrund ist es naheliegend, eine (Re-)Konstruktion Pädagogischer Verantwortung im Hinblick auf kinderrechtliche Prinzipien in einer Pädagogik zu verankern, die sich dem von neoliberalen Einflüssen charakterisierten Status Quo kritisch annähert. Zudem gilt es, Pädagogische Verantwortung mit einer Pädagogik zu verknüpfen, die gezielt eben jene strukturellen Gegebenheiten berücksichtigt, die zu einer Verantwortungsreduktion führen können.

Paulo Freires Entwurf einer Kritischen Pädagogik orientiert sich an der Vision des politischen Auftrages der Bildung, auf die Verwirklichung einer demokratischen Zukunft hinzuwirken (Giroux 2007). Schulen sollen einen wesentlichen Beitrag zu sozialen und politischen Veränderungsprozessen leisten, indem sie den Status Quo dezidiert in Frage stellen und die Lernenden zu freiem Denken anregen (Mayo 2013). Eine übermäßige Orientierung an marktwirtschaftlichen Interessen und Kundenmentalität wird zugunsten einer Fokussierung auf das öffentliche Wohl und das Allgemeinwesen abgelehnt (Dale & Hyslop-Margison 2010). Lehrende haben dabei den Auftrag, Lernende zur Teilnahme an gesellschaftlichen Veränderungsprozessen zu befähigen (Bartolomé 2003) und sie konkret anzuregen (Groenke 2009). Vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen mit Menschen aus benachteiligten Bevölkerungsgruppen generiert Freire seine 'Pädagogik der Unterdrückten' (eng.: *'Pedagogy of the Oppressed'*; Freire 1998: 122; *Übersetzung N.S.*).

Hier zeigt sich eine Nähe zu der Argumentation von Prout & James (1997), die die strukturelle Unterdrückung von Kindern zum Thema der *Neuen Soziologie der Kindheit*

machen. Auch Liebel (2015) argumentiert dahingehend, dass eine kritische Analyse der strukturellen Rahmenbedingungen, die pädagogisches Handeln einbetten, unbedingt Teil einer vollständigen Betrachtung der Ausgestaltung von Kinderrechten in pädagogischen Beziehungen sein muss. Die Frankfurter Erklärung (Eis et. al. 2015) zeigt ähnliche Bestrebungen für den Bereich der Politischen Bildung auf; insbesondere die Auseinandersetzung mit divergenten Meinungen in offenem und oftmals auch unbequemem Diskurs wird als essenziell betont.

Im Besonderen in seiner Betonung der notwendigen Analyse und Transformation struktureller Benachteiligung ist die Kritische Pädagogik ein pädagogischer Entwurf mit einzigartiger kinderrechtlicher Relevanz. Wie Dammer (2008) klar formuliert, ist gerade die kritische Analyse des strukturellen Kontextes der pädagogischen Handlung und – so lässt sich auf Grundlage der bisherigen Ausführungen sicherlich mit Berechtigung hinzufügen – Beziehung das Kernanliegen Kritischer Erziehungswissenschaft. Diese strukturellen Gegebenheiten produzieren aktuell, durchaus im Sinne des Systems, Bildungsverlierer und Bildungsgewinner (Heinzel 2008) – somit ist im System bereits vorgegeben, dass die Handlungsmöglichkeiten derjenigen, die einen Bildungserfolg erzielen, ausgeweitet werden. Die Handlungsmöglichkeiten derjenigen, die nur wenig oder gar nicht erfolgreich sind, werden nach der Logik des segregierenden Systems beschnitten. *Agency*, so die Schlussfolgerung, ist also nur teilweise als Bildungsziel realisiert und nicht allen Lernenden zugänglich, sondern lediglich einer ausgewählten Zielgruppe vorbehalten.

Im Folgenden soll nun betrachtet werden, welche weiteren Impulse Freires Entwurf einer Kritischen Pädagogik für das Vorhaben einer (Re-)Konzeption Pädagogischer Verantwortung auf der Basis kinderrechtlicher Prinzipien und mit dem Impetus der Herstellung von *Agency* beinhaltet. Zu diesem Zweck werden ausgewählte Aspekte und Prinzipien der KRK mit den Leitideen und Überzeugungen Kritischer Pädagogik in Beziehung gesetzt. Im Anschluss daran erfolgt eine Diskussion im Hinblick auf Kritikpunkte, die im Zusammenhang mit der Bedeutsamkeit Kritischer Pädagogik für die LehrerInnenbildung vorgebracht werden.

Festzuhalten ist an dieser Stelle:

- *Angehende Lehrende reflektieren die Rolle Kritischer Pädagogik im Rahmen einer kinderrechtlich relevanten Pädagogik und der Herstellung von Agency*
- *Angehende Lehrende setzen sich mit der Einschränkung eigener demokratischer Handlungsspielräume im Rahmen der Institution Schule auseinander und reflektieren diese kritisch im Hinblick auf ihren demokratisch verfassten Bildungsauftrag und kinderrechtliche Implikationen.*
- *Angehende Lehrende können Prinzipien und Grundgedanken kinderrechtlich relevanter pädagogischer Ansätze in ihre berufliche Tätigkeit einfließen lassen und dieses Handeln begründen.*

Lehrende sollen konkret die Gelegenheit erhalten, sich mit den Systemzwängen im Lehrberuf bewusst auseinanderzusetzen. Eine solche Auseinandersetzung kann sowohl theoretische Betrachtungen als auch die praktischen Erfahrungen angehender Lehrender im schulischen Alltag einbeziehen und muss darauf abzielen, eine kritische Mündigkeit im Sinne des Ansatzes von Eis (2012) herbeizuführen. Auch gilt es in diesem Zusammenhang, die Verzahnung des Konzeptes von *Agency* mit der Eröffnung von Handlungsspielräumen und der Herstellung von Gestaltungsmöglichkeiten zu verknüpfen und zu reflektieren, welche Antworten der Ansatz der Kritischen Pädagogik für die Konzeption einer Pädagogischen Verantwortung bereithält, die sich eben dieser Eröffnung von Möglichkeiten verpflichtet.

### **6.3 Bildungsziele**

Artikel 29 der KRK verankert die folgenden Grundüberzeugungen im Hinblick auf die Ziele, an denen sich Bildung orientieren soll: Die Entfaltung der persönlichen Begabungen des Kindes, die Vermittlung eines Grundwissens über und der Achtung vor menschenrechtliche(n) Grundsätze(n) und Überzeugungen, Achtung gegenüber den eigenen kulturellen, sprachlichen und nationalen Werten sowie den Werten anderer Länder, die Erziehung hin zu einer Verantwortungsübernahme innerhalb einer freiheitlichen Gemeinschaft und die Aufrechterhaltung von Frieden, Toleranz, Gleichheit und Verständigung sowie die Vermittlung eines ökologischen Grundbewusstseins (United Nations 1989).

Die von Bercaw & Strooksberry (2004) formulierten Grundsätze Kritischer Pädagogik:

- ❖ Reflexion der eigenen Kultur und der kulturellen Erfahrung
- ❖ Entwicklung der eigenen politischen Stimme durch kritische Reflexion der Welt und ihrer Gegebenheiten
- ❖ Streben nach Gleichheit für alle auf der Basis demokratischer Prozesse

weisen klare Parallelen zu den referierten Inhalten des Artikels 29 auf.

Die in Artikel 29 Absatz 1c postulierte Achtung vor kulturellen, sprachlichen und nationalen Werten setzt unzweifelhaft einen Prozess der Reflexion der eigenen Kultur sowie der eigenen kulturellen Erfahrung voraus, wie ihn Bercaw & Strooksberry (2004) als essenziell postulieren. Beide Ansätze, der kinderrechtliche sowie der kritisch-pädagogische, gehen davon aus, dass ein wesentliches Element von Bildung die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität sowie der eigenen Herkunft ist. Allerdings divergieren beide Ansätze in der Formulierung der Zielsetzung eines solchen Prozesses: Während dieser aus Sicht der KRK in Achtung (engl.: *respect*; ebd.: 7; *Übersetzung N.S.*) resultiert, ist dies nach Auffassung Kritischer Pädagogik nicht notwendigerweise der Fall.

Obschon Demokratie und das Schaffen einer demokratischen Kultur und Gemeinschaft unbedingte Ziele Kritischer Pädagogik sind (Giroux 2007), so kann und soll die Reflexion der gegebenen kulturellen, sozialen und nationalen Werte zunächst Ungleichheiten aufzeigen sowie Impulse geben, den Status Quo durch eigene Initiative sowie die Beteiligung an demokratischen Prozessen zu verbessern. Es kann somit argumentiert werden, dass gerade eine kritische Distanz zu dem sozio-kulturellen Wertesystem Ziel einer Kritischen Pädagogik ist, nicht aber die Vermittlung von Respekt und Achtung, die langfristig zu einer Reproduktion des Status Quo führen; eine Entwicklung, die Groenke (2009) explizit kritisiert. Einen Mittelweg zeigt die Politische Bildung auf, wenn sie von einem offenen, auch kritisch geführten Dialog und einem demokratischen Prozess ausgeht, in dem verschiedene Meinungen und Überzeugungen vertreten werden und die eigene Position gefunden werden kann (Himmelmann 2004; Edelstein 2009). Hier kann sich eine aufgeklärte Position jenseits von unreflektiertem Respekt und unkritischer Ablehnung a priori festigen.

Die weiteren, von Bercaw & Strooksberry (2004) formulierten Grundsätze Kritischer Pädagogik finden ihre Parallele in den Absätzen d und e des Artikels 29, die die Vermittlung demokratischer Grundsätze sowie das Verfolgen von Idealen der Freiheit, Gleichheit und Frieden postulieren. Die von den Autoren angesprochene Fähigkeit zur kritischen Reflexion kann und soll Lernende dazu befähigen, politische, soziale und ökonomische Gegebenheiten sicher einzuschätzen und festzustellen, wenn und inwiefern diese von den Idealvorstellungen einer freien Gesellschaft divergieren. Das von Bercaw & Strooksberry (2004) angesprochene Streben nach Gleichheit findet seine Entsprechung in Artikel 29 Absatz 1d, der unter anderem die Gleichheit der Geschlechter in den Mittelpunkt rückt. Dies lässt sich vor dem historischen Hintergrund der Formulierung der KRK so ausdeuten, dass aufgrund aktueller Debatten und der Entstehung anderer zivilrechtlicher Bewegungen mittlerweile nicht nur die Geschlechtergleichheit, sondern auch die Gleichheit von Menschen unterschiedlicher ethnischer Herkunft oder sexueller Orientierung im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht. Die von Bercaw & Strooksberry (2004) gewählte, freiere Formulierung spiegelt somit die zivilgeschichtliche Entwicklung der vergangenen Jahrzehnte seit Inkrafttreten der KRK wider.

Nieto (1995) unterscheidet zwei Ebenen Kritischer Pädagogik, von denen sich die der Vorbereitung der Lernenden auf ihre Rolle als kritische und aktive Mitglieder einer demokratischen Gesellschaft nur nominell von der von Bercaw & Strooksberry (2004) gewählten Formulierung unterscheidet. Darüber hinaus fügt Nieto (1995) jedoch die Leitidee hinzu, für alle Lernenden das bestmögliche Erreichen von Lernzielen zu gewährleisten. Dies korrespondiert mit Artikel 29 Absatz 1, der die Entfaltung der natürlichen Begabungen des Kindes als zentral betrachtet. Nach der Vorstellung Nietos finden PädagogInnen Wege, auf alle gegebenen Voraussetzungen und das divergierende Leistungsvermögen der Lernenden adäquat zu reagieren und Lernende im Rahmen der ihnen offen stehenden Möglichkeiten zu fördern. Heinzl (2008) führt diese Grundsätze in ihrem Beitrag zur Heterogenität weiter aus. In Kapitel 7 wird die Thematik im Rahmen der Diskussion um Vielfalt im Rahmen von Lerngruppen erneut aufgegriffen und gezielt bearbeitet.

In der Formulierung Giroux' (2007), dass Demokratie wünschenswert und auch möglich ist, findet sich eine zentrale Leitvorstellung der Kritischen Pädagogik. Die Tatsache, dass Artikel 29 die Heranführung der Lernenden an die Ideale einer freien Gesellschaft postuliert, lässt sich als Hinweis auf die Verfolgung demokratischer Grundwerte deuten. Die Präferenz der Formulierung 'frei' gegenüber dem Terminus 'demokratisch' im Vertragstext der KRK ist den politischen Kräften zur Zeit der Entstehung des Vertragstextes geschuldet sowie dem Bestreben, einen möglichst breiten Basistext zu schaffen, der für eine Vielzahl der Staaten der Welt, unabhängig von ihrer aktuellen politischen Verfasstheit, als Übereinkommen gelten kann.

In diesem Zusammenhang ist jedoch zu bemerken, dass auch die Kritische Pädagogik in dieser Hinsicht einen Entwicklungsprozess durchlaufen hat, wie Groenke (2009) herausstellt: Während die Anfänge der Kritischen Pädagogik noch geprägt waren von klaren Versuchen der 'Indoktrination' (engl. *indoctrination*; Groenke 2009: 6; *Übersetzung N.S.*), bei denen Lehrende aktiv dazu angehalten wurden, sozialistisch-kollektivistische Überzeugungen zu propagieren und an die Lernenden weiterzugeben, findet sich bei aktuellen Vertretern Kritischer Pädagogik ein klares Bekenntnis zu einer demokratischen Überzeugung (Giroux 2007). Dieses Bekenntnis zu demokratischen Auseinandersetzungen und Aushandlungsprozessen findet sich auch in den aktuellen Diskussionen Politischer Bildung (Himmelman 2004; Edelstein 2009; Eis et. al. 2015)

McLaren (2007) fordert die Überwindung der vorherrschenden apolitischen Einstellung in Schulen, während Dale & Hyslop-Margison (2010) die demokratische Verantwortung der Lehrenden betonen. Dies darf jedoch nicht als unkritische Akzeptanz der bestehenden Form der Demokratie interpretiert werden: Vielmehr hält Kritische Pädagogik zu einer Vigilanz im Hinblick auf insbesondere neoliberale Einflüsse im Rahmen demokratischer Prozesse an und stellt sich diesen kritisch entgegen (ebd.; Eis 2012). Wichtiges Merkmal ist nach Coughie (1999) im Besonderen die Authentizität der eigenen Position. Hier genügt es nicht, für Demokratie und Gleichheit theoretisch einzutreten, sondern dies erfordert auch das aktive Realisieren dieser Ideale im eigenen Umgang mit den Lernenden innerhalb der schulischen Institution. Eine solches Vorgehen verweist auf den Themenkomplex der demokratischen Gestaltung des schulischen Alltags, der Generierung

einer demokratischen Schulkultur und die Frage nach dem Umgang mit Autorität im täglichen Miteinander. Diesen Fragestellungen wird in den folgenden Kapiteln nachgegangen; diese werden zudem in Kapitel 7 erneut aufgegriffen und vertieft diskutiert.

Als ergänzende Aspekte lassen sich festhalten:

- *Angehende Lehrende reflektieren die Balance zwischen der Forderung der unreflektierten Anerkennung von Normen und Werten seitens der Schule und einer aktiven, klar benennenden Auseinandersetzung mit diesen Normen und Werten.*
- *Angehende Lehrende setzen sich mit der Problematik von Heterogenität in Lerngruppen auseinander und sind sich der Mechanismen der Diskriminierung bewusst, die bei der Erzeugung von Homogenität in der Schule greifen.*
- *Angehende Lehrende können vor dem Hintergrund theoretischen Wissens und konkreter pädagogischer Erfahrungen für heterogen verfasste Lerngruppen Unterricht planen, durchführen und evaluieren.*
- *Angehende Lehrende lernen die eigene Authentizität als Qualitätskriterium demokratischer und kinderrechtlich relevanter pädagogischer Prozesse kennen und können kritisch hinterfragen, welche Chancen und Probleme sich im schulischen Alltag aus dieser Forderung nach Authentizität ergeben.*

Die herausgestellten Gesichtspunkte veranschaulichen ein grundlegendes Dilemma der Schule, das in letzter Konsequenz nicht gänzlich auflösbar erscheint: Als von Machtstrukturen geprägte Institution soll sie zum einen kritische Distanz zu Werten und Normen befördern, auf der anderen Seite basiert das System Schule maßgeblich auf der oftmals unkritischen Übernahme bestimmter Werte und Normen. Diese Distanz gilt es mit angehenden Lehrenden auszuloten und dabei Gestaltungsmöglichkeiten zu eröffnen, aber auch aktuell erlebte Dilemmata zu thematisieren. Die Forderung nach einer bestmöglichen Förderung aller Lernenden kollidiert, wie Kapitel 7 noch detaillierter zeigen wird, oftmals mit den aktuellen Bestrebungen des Systems Schule, möglichst homogene Lerngruppen herzustellen und Heterogenität zu verringern. Angesichts der KMK-Erklärung bezüglich der Rechte von Menschen mit Behinderung (KMK 2006) und der darin enthaltenen



Forderung nach Inklusion erhält dieses Dilemma eine klare Aktualität. Es bedarf jedoch nicht nur vom Wert des Konstruktes Heterogenität überzeugter Lehrender – auf die Schwierigkeiten des Theorie-Praxis-Transfers wurde mit Hinweis auf Krappmann (2014) schon mehrfach eingegangen. Zur Realisierung heterogener Lerngruppen gilt es zudem, Kompetenzen anzubahnen, um diese Lerngruppen nicht nur theoretisch zu befürworten, sondern auch effektiv zu unterrichten.

#### **6.4 Schulkultur und Autorität**

Artikel 28 KRK spricht die Bedeutung einer Förderung des regelmäßigen Schulbesuchs an und will eine disziplinarische Schulkultur sicherstellen, die die Würde und Integrität der Lernenden wahrt (United Nations 1989). Obwohl die Vorgaben in Artikel 28 nicht individuelle Lehrende oder Schulen in den Blick nehmen, sondern ihr Augenmerk auf die Verantwortlichkeit der Vertragsstaaten richten, lassen sich hier dennoch Implikationen für einzelne Schulen und das Verhalten von Lehrenden ableiten.

Darder (2003) postuliert im Rahmen der Kritischen Pädagogik eine angstfreie Schule, d.h. einen Lernkontext, der von gegenseitigem Respekt und einer angenehmen, gewaltfreien und offenen Lernatmosphäre geprägt ist, die neben den Lerninhalten zwischenmenschliche Aspekte in das Zentrum der Aufmerksamkeit rückt und als essenziell würdigt. Giroux (2007) führt diese Grundidee weiter aus, indem er Offenheit, Dialog und politisch-gesellschaftliches Engagement als Bestandteile einer kritisch-pädagogischen Lernsituation konzipiert. Insbesondere der dialogische Charakter der Lernsituation ist für Mayo (2013) von Bedeutung: Die Rollen von Lernenden und Lehrenden werden als beinahe austauschbar angesehen. Obwohl dies, wie Kapitel 6.7 aufzeigen wird, als nicht unproblematisch anzusehen ist, zeigt sich hier dennoch ein Gegenentwurf zu der klaren Rollenverteilung traditioneller Lernsituationen, wie sie aktuell noch immer prävalent sind. Lehrende haben im Konzept der Kritischen Pädagogik nicht a priori einen generellen Wissensvorsprung, sondern lassen sich auf das dialogische Erforschen von Themenkomplexen und Lerninhalten in gemeinsamer Arbeit mit den Lernenden ein. Aus kinderrechtlicher Sicht betonen auch Prengel & Winklhofer (2014) die Ausgestaltung pädagogischer Beziehungen, die sich nicht zuletzt durch gelingende Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden auszeichnen.

Vor diesem Hintergrund können Schulen zu Katalysatoren eines gesellschaftlich-sozialen Wandels werden, wie ihn Groenke (2009) als zentral für die Kritische Pädagogik ansieht. Es entstehen somit Schulen, die von flachen Hierarchien und der gemeinsamen Suche nach Wissen sowie dem Streben nach gesellschaftlichem Wandel geprägt sind. Betrachtet man die Hintergründe von Schulverweigerung und Schulabbrüchen (Schreiber 2007; Michel 2007), so lässt sich unschwer schlussfolgern, dass die im Rahmen der Kritischen Pädagogik konzipierten Einrichtungen zumindest in ihrer theoretischen Verfasstheit geeignet sind, um einen möglichst langen Verbleib in der Schule zu befördern, wie ihn Artikel 28 als wesentlich erachtet. Auch ist darauf zu achten, dass Schulen nicht den Interessen eines neoliberalen Marktes unterworfen werden (Fine 2003; Dammer 2008): In Kapitel 7 wird noch näher diskutiert werden, inwiefern sich diese Einflüsse in Schulen niederschlagen und eine Atmosphäre von scheinbarer Partizipation und eine einseitige Orientierung an standardisierten Lernerfolgen generieren, die wenig zu einem Erhalt der Schülerschaft und deren Motivation zu einem langen Verbleib im Schulsystem beiträgt.

Morrow & Torres (2002) sowie Heinzl (2008) heben die Bedeutung inklusiver und am Empowerment der Lernenden orientierter Lehrmethoden hervor. Diese zielen auf die positive Begleitung aller Lernenden, die Individualisierung des Unterrichtsangebotes sowie die Würdigung der persönlichen Integrität eines jeden Lernenden ab und sind somit kongruent mit der in Artikel 28 geforderten Wahrung der Disziplin, die die Integrität und Würde der Lernenden sicherstellt. Fine (2003) stellt im Weiteren das Empowerment der Lernenden als wichtigen Auftrag der Schule im Rahmen Kritischer Pädagogik heraus.

Es geht darum, Lernende individuell zu fördern und in ihren Möglichkeiten zu bestärken, nicht aber, diese durch Demütigung oder verbale Gewalt herabzusetzen (Schubarth 2014; Prengel 2013). Insbesondere die Handlungen der Lehrenden, die, wie Giroux (2007) hervorhebt, immer von Werten geprägt und niemals neutral sind, sind hier richtungsweisend und stehen in Beziehung mit dem in Kapitel 7 noch weiter zu thematisierenden 'Heimlichen Lehrplan' (Diedrich 2008: 61; Jäckle 2009: 285), der den Lernenden subtile Verhaltensvorgaben und Deutungsmuster des sozialen Geschehens innerhalb der Schule an die Hand gibt. Eine Schule, deren 'heimlicher Lehrplan' von Akzeptanz und Empowerment geprägt ist und in der Lehrende diese Position nicht nur

theoretisch, sondern auch aktiv vertreten, ist als in Kongruenz mit den in Artikel 28 postulierten Grundsätzen anzusehen.

Festzuhalten sind die folgenden Aspekte:

- *Angehende Lehrende entwickeln ein Bewusstsein von den gesellschaftlichen Auswirkungen einer angstfrei verfassten Schule und deren Rolle im Rahmen sozio-kultureller Wandlungsprozesse.*
- *Angehende Lehrende entwickeln methodische Kompetenzen im Hinblick auf die Gestaltung von Angstfreiheit und flachen Hierarchien.*
- *Angehende Lehrende können die eigene Praxis kritisch im Hinblick auf die Gestaltung von Angstfreiheit und flachen Hierarchien reflektieren.*
- *Lehrende kennen die Bedeutung dialogischer und kollaborativer Lernsituationen aus kinderrechtlicher Sicht und können diese Kenntnis gewinnbringend in die Praxis übertragen.*
- *Angehende Lehrende können inklusive und ermächtigende Lehrmethoden mit einem demokratisch verfassten und kinderrechtlich fundierten Lehrauftrag in Beziehung bringen.*

In diesem Zusammenhang geht es grundsätzlich um die Herstellung von Kompetenzen im Hinblick auf eine Schule, die in ihrer Verfasstheit deutlich von aktuellen Praktiken der Angst und Gewalt (Prengel 2013; Schubarth 2014) differiert. Dabei gilt es ausdrücklich, die Herstellung von Angstfreiheit nicht nur als positive pädagogische Handlungsmaxime zu konzipieren, sondern sie zusätzlich in ihrer instrumentalen Auswirkung beispielsweise auf Lernerfolg, aber auf den Schulverbleib einzelner Lernender als mit den Zielen der KRK konform zu betrachten. Im Hinblick auf den Theorie-Praxis-Transfer ist auch hier geboten, dass Lehrende Gelegenheit erhalten, sich entsprechende Kompetenzen in der Gestaltung angstfreier Lernsituationen anzueignen und diese in vielfältigen praktischen oder die Praxis simulierenden Situationen anzuwenden.

## 6.5 Diskriminierungsverbot

Die Bedeutung des Diskriminierungsverbots nach Artikel 2 KRK wird im Rahmen von Kapitel 7 ausführlich darlegt und in seinen Auswirkungen auf verschiedene Aspekte des schulischen Lebens besprochen. Im Folgenden soll die Position der Kritischen Pädagogik zu Fragen der Diskriminierung jedoch zunächst aufgezeigt und mit dem in der KRK festgeschriebenen Diskriminierungsverbot in Beziehung gesetzt werden.

Monchinski (2008) stellt im Hinblick auf das bestehende Bildungssystem fest, dass dieses grundsätzlich auf der Humanisierung einiger und der Dehumanisierung anderer fußt. Als Beispiel solcher dehumanisierender Tendenzen nennt der Autor die Thematik des Mobbing und der schulischen Gewalt sowie die Unterdrückung und Marginalisierung von Frauen. Obschon Monchinski seine Kritik auf seinem Wissen über das US-amerikanische Schulsystem aufbaut, so zeigen zahlreiche Quellen, dass diese Beobachtungen durchaus auf das deutsche Schulsystem zu übertragen sind (Schubarth 2014; Prenzel 2013). Die aktuelle Praxis der versuchten Komplexitätsreduktion und der Herstellung einer künstlichen Homogenisierung der Lerngruppen führt schlussendlich zu der Diskriminierung und Dehumanisierung der Verlierer des bestehenden Systems, die in sonderpädagogischen Einrichtungen betreut werden und somit effektiv von der Erlangung eines für den Arbeitsmarkt relevanten Schulabschlusses ausgeschlossen sind (Edelstein 2009).

Aus Sicht der Kritischen Pädagogik plädiert Steinberg (2007) dafür, aktiv gegen die sozialen Ungleichheiten einzutreten, deren Opfer SchülerInnen sind. Anstelle Lernende aufgrund ihrer Herkunft oder ihres sozio-ökonomischen Status zu marginalisieren oder an einem Schulsystem zu partizipieren, das aktiv die Marginalisierung bestimmter Gruppen von Lernenden vorantreibt, soll sich das von Kritischer Pädagogik inspirierte Lehrerverhalten gegen Versuche eines positivistischen Strebens nach messbarer Qualität wenden und die Lebensrealitäten der Lernenden in den Blick nehmen (Kincheloe 2008). Heinzl (2008) sowie Heinzl & Prenzel (2012) betonen ebenfalls die Bedeutung von Heterogenität und die Notwendigkeit, strukturelle Gegebenheiten zu benennen und zu reflektieren, die aktuell einer erfolgreichen Realisierung von Heterogenität in der Schule entgegenstehen. In diesem Vorhaben offenbart sich ein Grundimpetus der Kritischen

Pädagogik dahingehend, dass es als fundamentale Aufgabe von Lehrenden betrachtet wird, sich bezüglich gesellschaftlicher Fehlentwicklungen und bedenklicher Tendenzen kritisch zu positionieren.

Auch Kincheloe (2008) und Monchinski (2008) kritisieren das Bestreben einer Reduktion von Heterogenität innerhalb der Lerngruppen. Eine Pädagogik, die es versäumt, Differenzen und Heterogenität in positiver Weise zu würdigen, verfehlt ihren Sinn und gerät nach Kincheloe (2008) in den Verdacht, lediglich Aushängeschild bestimmter politischer Überzeugungen und Programme zu sein. Für den bundesdeutschen Kontext beobachtet Dammer (2008) ähnliche Mechanismen.

Wichtiger Aspekt einer nicht diskriminierenden pädagogischen Praxis ist somit die Akzeptanz heterogener Lerngruppen (Heinzel 2008) und der adäquate Umgang mit den Unterschieden, die auf sozialer, kultureller und ethnischer Ebene zwischen den Lernenden bestehen. So schlägt Kincheloe (2008) die aktive Einbeziehung der Wissensbestände ethnisch-kultureller Minderheiten vor. Wie McDonald (2004) beispielhaft für den australischen Kontext aufzeigt, orientiert sich der Unterricht im Fach Sprache und Literatur an den kommunikativen und literarischen Traditionen der europäisch-stämmigen weißen Mehrheitskultur, vernachlässigt jedoch die reiche mündliche Kultur der Ureinwohner Australiens. Kincheloes (2008) Vorschlag korrespondiert somit mit dem Gebot des Minderheitenschutzes nach Artikel 30 KRRK und dem Diskriminierungsgebot nach Artikel 2 und eröffnet den Blick nicht nur für diskriminierendes Verhalten der Lehrenden, sondern auf eine Diskriminierung, die qua Lehrplan systemimmanent ist.

Fine (2003) diskutiert den Versuch einer Diskriminierungsüberwindung aus Sicht der Kritischen Pädagogik im Hinblick auf den Sexualkundeunterricht. Die Thematisierung von Unterdrückung und Gleichstellung befördert ein neues Konzept des Sexualkundeunterrichts, der Geschlechtsstereotypen und Geschlechterrollen ebenso in den Blick nimmt wie den Themenkomplex der Bi-, Homo- und Transsexualität. Im Besonderen in diesem Bereich besteht – wie Kapitel 7 näher verdeutlichen wird – noch erheblicher Handlungsbedarf, um eine von Diskriminierung freie Schule zu schaffen. Kincheloe (2008) weist hier darauf hin, dass die Schule im Sinne Kritischer Pädagogik eine ausdrückliche Unterstützung marginalisierter Gruppen von Lernenden anstrebt, wie

etwa im Rahmen der sexuellen Orientierung, des Geschlechts, der ethnischen Herkunft, des körperlichen Erscheinungsbildes sowie der Behinderung. Mit diesem sehr breiten Spektrum deutet Kincheloe an, dass die vorgelegte Liste eine Auswahl möglicher Themenkomplexe darstellt, sich aber nicht auf diese beschränkt. So sind unter veränderten Verhältnissen und in unterschiedlichen sozio-kulturellen Kontexten andere Zielgruppen von Marginalisierungsprozessen denkbar, deren sich die Schule im Sinne der Kritischen Pädagogik explizit annimmt. Heinzl (2008) betont im Besonderen, dass Heterogenität und ein inklusiver Ansatz immer auch mehrdimensionale Aspekte beinhalten. So geht es entgegen vormaliger integrierender Bestrebungen nicht darum, einen Menschen mit einer eindimensional wahrgenommenen Abweichung in seinem Anderssein zu integrieren; vielmehr muss a priori die Vieldimensionalität menschlicher Verfasstheit als Grundlage akzeptiert und inklusiv betrachtet werden.

Wie gezeigt, widmet sich ein großer Teil der Theoriebildung im Rahmen der Kritischen Pädagogik der Auseinandersetzung mit dem Thema Diskriminierung und macht eine solche Auseinandersetzung explizit zu einem schulisch-pädagogischen Thema. Somit erfüllt sie den Auftrag des Diskriminierungsverbots nach Artikel 2 KRK und propagiert aktiv den Minderheitenschutz, der in Artikel 30 KRK festgeschrieben ist.

In Zusammenfassung erscheinen die folgenden Aspekte bedeutsam:

- *Angehende Lehrende reflektieren Schule kritisch als eine Institution, die dazu beiträgt, Diskriminierung zu perpetuieren und zu reproduzieren.*
- *Angehende Lehrende entwickeln ein kritisches Bewusstsein der sozio-kulturell und ethnisch einseitigen Inhalte ihres Fachbereiches.*
- *Studierende diskutieren über Möglichkeiten zur Reduktion von Diskriminierung im Austausch mit anderen.*
- *Studierende setzen sich mit den eigenen Möglichkeiten, aber auch den institutionellen Grenzen eines persönlich motivierten Versuchs der Reduktion von Diskriminierung auseinander.*

Grundsätzlich steht hier eine Auseinandersetzung mit den strukturellen Mechanismen im Mittelpunkt, die im Rahmen der Schule wirksam werden und qua angestrebter

Heterogenitätsreduktion einzelne Lernende und ganze Lerngruppen exkludieren. Damit verbunden sollen angehende Lehrende jedoch auch dafür sensibilisiert werden, dass das eigene pädagogische Handeln im Rahmen dieses Systems Bestandteil der Problematik sein kann: Diese nicht unumstrittenen Praktiken, so wird Kapitel 7 noch detaillierter aufzeigen, reichen von Übergangsempfehlungen bis hin zu unterrichtlichen Praktiken, welche die Mehrsprachigkeit vieler SchülerInnen nicht positiv im Sinne einer Ressourcenorientierung, sondern vielmehr als problematisch und störend konzipieren. Es gilt zum einen, generellen diskriminierenden und exkludierenden Praktiken nachzuspüren. Gleichzeitig sollte zum anderen ein kritischer Blick auf die eigenen Fachinhalte erfolgen, der sich der Prüfung widmet, inwiefern bereits die fachlichen Inhalte ein Vorwissen oder bestimmte Habiti voraussetzen und somit einzelne Gruppen von Lernenden bewusst exkludieren. So verdeutlicht Scheriau (2014) in ihrer Arbeit zur Verwendung von Märchen im Deutschunterricht, dass einem solchen Unterrichtsvorhaben eine genaue Planung unter der Berücksichtigung interkultureller Elemente vorangehen muss, um in heterogenen Lerngruppen ein Anknüpfen an das Vorwissen aller Kinder leisten zu können.

## **6.6 Partizipation**

Als Grundüberzeugung Kritischer Pädagogik im Hinblick auf die Thematik der Partizipation im Kontext der Schule formuliert Giroux (2007), dass den Lernenden die Einsicht eröffnet werden soll, dass Dissens, Kritik und argumentative Auseinandersetzung wesentliche Bestandteile demokratischer Prozesse darstellen. Hier finden sich klare Parallelen zu aktuellen Bestrebungen der Politischen Bildung, eine Kultur der Auseinandersetzung mit Dissens zu etablieren (Eis et. al. 2015). Grundsätzliches Anliegen der Politischen Bildung ist in diesem Zusammenhang, den partizipativen demokratischen Vorgang in all seinen Ausprägungen zu erfahren und Abstand zu nehmen von der Suggestierung eines konsensuellen Prozesses ohne wirkliche Debatte und Auseinandersetzung (Himmelmann 2004; Edelstein 2009). Ebendiese als idealtypisch konzipierten demokratischen Prozesse im Rahmen der Schule stellen oftmals stark vereinfachte und stromlinienförmige Dynamiken dar, die nicht in der Lage sind, den Lernenden die Vielfalt der Diskurse und Meinungen zu vermitteln, die die Grundsäulen einer pluralistischen Demokratiekultur bilden.

Wie Kincheloe (2008) herausstellt, sind hier sowohl die Interaktionen innerhalb der Klassenräume von Bedeutung als auch solche, die außerhalb der definierten Lernsituation im weiteren Lernumfeld der Schule stattfinden. Zwar werden partizipatorische Prozesse als Lernimpulse angeregt, diese haben jedoch keinerlei Bezug zur demokratischen Gestaltung des schulischen Alltags und werden somit von der Schülerschaft rasch als Scheinpartizipation erkannt und abgelehnt werden. Als Beispiel kann hier das von Sliwka (2004) vorgestellte Service Learning genannt werden – zwar finden sich im Rahmen des Ansatzes durchaus lohnende Aspekte, wie eine zunächst begrüßenswerte engere Verknüpfung von Schule und der sie umgebenden Gemeinschaft<sup>7</sup>. Partizipative Prozesse werden jedoch, so die Gefahr, ausgelagert und an anderer Stelle ‘erprobt’, ohne dass sich die grundsätzlichen Habiti innerhalb der Schule verändern. Solche Projekte erscheinen gleichsam als das Einüben demokratischen Handelns im geschützten Raum, während die die Lernenden unmittelbar betreffende Struktur der Schule selbst von Wandlungsprozessen unberührt bleibt. Somit – so kann als weitere Schlussfolgerung überspitzt formuliert werden – bleibt es den Lehrenden auch erspart, in demokratische Aushandlungsprozesse mit den Kindern und Jugendlichen einzutreten.

Giroux (2007) fordert für die von Kritischer Pädagogik inspirierte Schule, dass Lernenden die Möglichkeit von Handlungsalternativen gegeben werden sollte. Darüber hinaus muss nach Giroux der Fokus darauf gerichtet werden, dass die Lernenden diese Möglichkeiten tatsächlich wahrnehmen. Es gilt jedoch klar zu betonen, dass letztlich eine freie Wahl der angebotenen Alternativen erfolgen soll. Das Vorhandensein von Handlungsmöglichkeiten darf nicht im Umkehrschluss in den Zwang verkehrt werden, sich zwangsläufig für eine der angebotenen und vorgegebenen Alternativen entscheiden zu müssen. Auch Eis et. al. (2015) weisen auf die Pluralität von Ideen und Meinungen im Rahmen Kritischer Politischer Bildung hin.

Im Besonderen kritisiert Kincheloe (2008) die positivistische Präsentation von Wissensinhalten ohne den wissenschaftstheoretischen Dialog und die Problematisierung des Einflusses von Macht und Wirtschaft auf die Generierung von Wissen. Eine solche

---

<sup>7</sup> An dieser Stelle sei jedoch angemerkt, dass auch bei dieser Verknüpfung sehr genau zu prüfen ist, mit welchen Organen der Gemeinschaft die Schule vernetzt werden soll – Anbindungen an Wirtschaftsunternehmen werden zu Recht mit kritischer Distanz betrachtet (Leser 2011).



positivistisch geprägte Vermittlung von Wissen führt, so Kincheloe, zu der Tendenz auf Seiten der Lernenden, Lerninhalte und Wissensbestände unreflektiert hinzunehmen und den Status Quo im Bereich der Wissenschaften, aber auch auf politischem und sozialem Gebiet nicht zu hinterfragen. Dem entgegen steht der von der Kritischen Pädagogik favorisierte Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden, der auf die Interessen der Lernenden eingeht und in gemeinschaftlicher wissenschaftlicher Arbeit nach Antworten auf Fragen und Problematiken sucht. Auch hier finden sich Anklänge der aktuellen Diskussion im Rahmen der Kritischen Politischen Bildung (Eis et. al. 2015, Eis 2012).

Mit den aufgezeigten Prinzipien und Praktiken korrespondiert die Theorie der Kritischen Pädagogik mit einer Vorstellung von Partizipation, wie sie der KRK zugrunde liegt. Konfliktpotenzial besteht jedoch in der Auffassung der Kritischen Pädagogik, unterdrückte Gruppen zu unterstützen. Hier lässt sich die hypothetische Frage stellen, inwiefern alle Lernenden nicht qua System im Rahmen einer Schule, deren Besuch nicht freiwillig erfolgt, eine unterdrückte Personengruppe darstellen. Wenn sich Kritische Pädagogik nach Kincheloe (2008) ausnahmslos auf die Seite der Unterdrückten stellt und nach eigener Definition die dominanten Machtverhältnisse aktiv bekämpft, wie gehen Lehrende dann mit ihrer eigenen Machtposition im Rahmen der Schule um?

Wie Wolf (2001) sowie Himmelmann (2004) und Edelstein (2009) eindeutig darstellen, existiert keine Schule – trotz flacher Hierarchien und partizipatorischer Strukturen – außerhalb eines bestehenden Machtgefälles zwischen Lehrenden und Lernenden. Himmelmann (2004) fasst diese Standpunkte klar zusammen: ‘Schule bedeutet Zwang’ (ebd.: 13). Wie lösen Lehrkräfte diese dichotome Situation auf? Ein Lösungsansatz besteht in der Rekonzeptualisierung von Schulen als Orten des Empowerments im Sinne eines Angebotes, sich mit dem ideologischen und praktischen Rüstzeug zu versorgen, um anschließend in vollem Maße am demokratischen Prozess der Gesellschaft teilnehmen zu können (Giroux 2003). Dies kann jedoch nur gelingen, wenn Schulen tatsächlich ihrem Auftrag gerecht werden, insbesondere Angehörige von unterdrückten Minderheitengruppen mit dem Diskursverhalten und den linguistischen Voraussetzungen vertraut zu machen, um sich tatsächlich in den demokratischen Prozess einbringen zu können. Eine Schule, die nachweislich bestimmten Bevölkerungsgruppen den Zugang zu

Bildungserfolgen nur ungenügend ermöglicht, wird sich nicht als ein Ort des Empowerments legitimieren können und somit das Machtgefälle zwischen Schüler- und Lehrerschaft als potentiell problematisch erfahren.

In dem sich anschließenden Kapitel sollen weitere kritische Aspekte der Realisierung einer Kritischen Pädagogik innerhalb der Lehrerbildung aufgezeigt werden, bevor eine Zusammenfassung der referierten Impulse Kritischer Pädagogik für eine (Re-)Konzeption Pädagogischer Verantwortung erfolgt.

An dieser Stelle ergeben sich die folgenden Gesichtspunkte:

- *Lehrende setzen sich mit der Dichotomie der Schule bewusst auseinander und verorten ihre eigene Position in einer Einrichtung, die letztendlich von Zwang gekennzeichnet ist.*
- *Lehrende eignen sich Kompetenzen hinsichtlich der Durchführung demokratischer Prozesse an und verstehen diese als aktive Auseinandersetzung mit divergierenden Positionen und Dissens.*
- *Angehende Lehrende entwickeln eine kritische Distanz zu scheinbar demokratischen Prozessen und sind in der Lage, diese im Hinblick auf ihren demokratischen und partizipativen Gehalt einzuschätzen.*

Ein grundlegendes Anliegen besteht darin, angehende Lehrende in einer kritischen Auseinandersetzung mit dem System Schule zu begleiten und Reflexionsprozesse anzuregen, die sich mit der Frage nach Macht und der Schule als grundlegend von Zwang geprägter Institution auseinandersetzen. Mit den Erkenntnissen der Demokratiepädagogik geht es darum, 'Demokratie als Lebensform' (Himmelmann 2004: 7) zu etablieren. Ein solches Etablieren beinhaltet eine kritische Distanz gegenüber denjenigen Prozessen, die unter scheinbar demokratischen Vorgaben nur ungenügende demokratische Erfahrungen ermöglichen oder die hinsichtlich ihrer Tragweite und Ausprägung lediglich verflachte und künstlich hergestellte demokratische Prozesse befähigen – beispielsweise ungenügend durchdachte Ansätze des Service Learning (Sliwka 2004).

## 6.7 Kritik und Ausblick

Das im voranstehenden Unterkapitel dargestellte Dilemma bezüglich des Machtgefälles innerhalb von Schulen lässt sich nach Nygreen (2011) um eine weitere Dichotomie erweitern. So postuliert die Kritische Pädagogik die Initiierung marginalisierter Gruppen von Lernenden in die Wissensbestände und Diskursmodi der Mehrheitskultur, gleichzeitig sollen die Lehrenden aber eben diese Gruppen zu einer Dekonstruktion der Wissensbestände der Mehrheitskultur hinführen. In diesem Zusammenhang beobachten Duncan-Ardrade & Morrell (2008) zwei mögliche Verhaltensweisen der Lehrenden im Hinblick auf dieses Dilemma: Während einige aus Furcht vor der Stigmatisierung als 'Unterdrücker' auf jegliche Disziplin innerhalb der Lernsituation verzichten, verfallen andere aufgrund der unausweichlichen Dilemmata in das Gegenteil und agieren klassisch-autoritär bis despotisch statt partizipatorisch-kooperativ.

Dies lässt sich auf eine Problematik Kritischer Pädagogik zurückführen, auf die sowohl Duncan-Ardrade & Morrell (2008) als auch Nygreen (2011) ausdrücklich hinweisen: Die Leistung eines Transfers von der Theorie in eine praktikable schulische Praxis. Nach Beobachtung von Duncan-Ardrade & Morrell (2008) scheitern viele angehende Lehrkräfte, die über ein theoretisches Fundament in Kritischer Pädagogik verfügen, an der Übersetzung der Grundsätze Freires – der mit Erwachsenen arbeitete, die freiwillig an seinen Unterrichtsstunden teilnahmen – in die Realität einer Schule, die aufgrund der Schulpflicht eine völlig andere Ausgangssituation darstellt.

Als Folge, so die Autoren, entstehen häufig unter der Prämisse eines offenen, von flachen Hierarchien und Gleichheit geprägten Unterrichts Lernsituationen, in denen es an Struktur und Disziplin fehlt. Letztgenannte verfehlen aus zweierlei Gründen den pädagogischen Impetus der Kritischen Pädagogik: Während Angehörige der nicht unterdrückten Mehrheitskultur häufig – wie Kapitel 7 noch detailliert zeigen wird – einen breiten Zugang zu außerschulischen Bildungseinrichtungen haben und oftmals Freizeitaktivitäten wie den Umgang mit Neuen Medien mit Lernerfahrungen verbinden, sind Angehörige sozio-kulturell benachteiligter Gruppen häufig im Besonderen auf die schulische Lernsituation beschränkt, um wissenschaftliche Habiti der Mehrheitskultur zu erlernen. Somit können Angehörige der Mehrheitskultur den Mangel strukturierten und fokussierten schulischen

Lernens leichter kompensieren als Angehörige der unterdrückten Minderheit. In dem Versuch, qua Disziplinlosigkeit flache Hierarchien zu suggerieren und sich dem potenziellen Etikett eines 'Unterdrückers' zu entziehen, enthalten Lehrende Kindern und Jugendlichen aus Minderheitengruppen effektiv wichtige Lernerfahrungen vor und tragen so dazu bei, den marginalisierten Status dieser Gruppen zu verfestigen.

Im Weiteren suggerieren Lehrende den Lernenden, die sich bemühen, Habiti der Mehrheitskultur als Voraussetzung für die Partizipation an demokratischen Prozessen zu erlernen, dass Unstrukturiertheit und chaotische Verhältnisse von der Mehrheitskultur als viable Modi politischen und intellektuellen Austauschs angesehen werden. Somit vermittelt sich ein falsches Bild von den Verhaltensanforderungen, die die Mehrheitskultur gerade und in besonderem Maße an Angehörige von Minderheitskulturen stellt. Wie Bellin (2009) ausführt, unterliegen beispielsweise Kinder mit Migrationshintergrund in besonderem Maße den Anforderungen an ein regelkonformes Verhalten, um insbesondere in höheren Bildungseinrichtungen erfolgreich zu sein. Das Versäumnis der Lehrenden, durch das Beispiel eines strukturierten und disziplinierten Lernumfeldes ein akkurates Bild von den Erwartungen der Mehrheitsgesellschaft zu vermitteln, benachteiligt hier wiederum die Angehörigen der Minderheitskultur, die in Folge häufig mit Prädikaten wie dem der Erziehungsschwierigkeit und Asozialität belegt werden.

Hatch & Groenke (2009) stellen als weitere Schwierigkeit bei der Anwendung von Prinzipien der Kritischen Pädagogik in der LehrerInnenbildung heraus, dass die damit verbundene Erwartungshaltung mit der angehender Lehrender nicht übereinstimmt. Diese konfrontieren die Bildungseinrichtung mit der Erwartung, das Lehren im Sinne eines mechanisierten Prozesses selbst zu lernen, nicht aber, sich mit Grundsätzen und Prinzipien kritischen Denkens in der Schule auseinanderzusetzen, um so die eigenen Praxiskompetenzen mit theoretischen Überlegungen zu unterfüttern und auszuweiten. Die Erwartungshaltung ist, für als standardisiert angenommene Lernsituationen Verhaltensformeln zu erhalten: Wie reagiere ich, wenn Schüler x Verhalten xy an den Tag legt? Der Wunsch ist hier, ein Verhaltensmuster verfügbar zu haben, das in jedweder pädagogischen Situation greift.

Es zeigt sich, dass die Kritische Pädagogik mit ihrem Impetus, die Vorrangstellung von quantifizierbarem und objektiv überprüfbarem, standardisiertem Wissen in Frage zu stellen (Pushkin 2001), den Erwartungen der angehenden Lehrenden oftmals diametral entgegensteht. Es geht vielmehr darum, Kompetenzen zu fördern, um BerufsanfängerInnen zu befähigen, Situationen selbst evaluieren und in ihrer pädagogischen Tragweite – auch vor dem Hintergrund kinderrechtlicher Überlegungen – einordnen zu können. Zu einer ähnlichen Einschätzung kommt Prengel (1999) in ihrer Ablehnung von pädagogischen ‘Rezepten’ (ebd.: 86).

Mit ihrer Einschätzung der schulischen und gesellschaftlichen Realität bilden Lehramtsstudierende jedoch keineswegs die Ausnahme: Wie Eis (2012) herausarbeitet, geht es auch bei dem im Ursprung emanzipatorischen Bildungsideal der Mündigkeit aktuell oftmals lediglich darum, Menschen an bestehende gesellschaftliche Zwänge heranzuführen und zu einer möglichst guten Anpassung an das bestehende System anzuleiten. Erfolgreiche Anpassung, so lässt sich der Ansatz von Eis leicht weiterdenken, stellt Bildungserfolg dar; eine ungenügende Anpassung lässt das unangepasste Subjekt schnell zum Bildungsverlierer werden mitsamt aller dieser Position zugehörigen sozialen und ökonomischen Konsequenzen. Somit ist die Forderung angehender Lehrender nach schematischen Bildungsrezepten weder in akademischer Faulheit noch pädagogischem Unvermögen gegründet, sondern bildet akkurat die aktuellen schulischen Verhältnisse und Gegebenheiten ab.

Angehende Lehrende wissen um das immer noch präsele Primat standardisierten Wissens innerhalb des bestehenden Schulsystems und tragen die Erwartung, in diesem Rahmen das Lehren zu erlernen, an die Einrichtungen der LehrerInnenbildung heran. Wie Groenke (2009) bemerkt, ist dies besonders bedeutsam in Zeiten des ökonomischen Bestrebens, LehrerInnenbildung möglichst straff und zügig durchzuführen: Lehramtsstudierende erwarten somit lediglich, an das Lehren innerhalb eines auf Leistungstests hin orientierten Systems herangeführt zu werden. Als Kompromiss schlägt Nygreen (2011) vor, Kritische Pädagogik zu operationalisieren und somit handlungsorientierter und praxisrelevanter zu gestalten. Eine Möglichkeit hierzu könnte in der Präsentation klarer Ideen für die Unterrichtsgestaltung bestehen, die LehramtsanwärterInnen die Gelegenheit bieten,

anhand konkreter Praxisbeispiele Lernsituationen zu analysieren und Handlungskonzepte für verschiedene Lernsituationen zu entwerfen.

Welche Aspekte einer grundlegenden Pädagogischen Verantwortung lassen sich in diesem Sinne operationalisieren und als eine Grundhaltung festhalten, wenn es um die Etablierung einer *Haltung* im Rahmen einer verbesserten kinderrechtlichen Praxis durch eine kinderrechtlich orientierte Re-Evaluation der *Standards für die Lehrerbildung* geht? Deutlich festzuhalten ist in diesem Zusammenhang der emanzipatorische Auftrag der Schule, *Agency* zu befähigen und entgegenkommende Verhältnisse für die Ausweitung der *Agency* der Lernenden herzustellen. Lehrende sind hier aufgefordert, die Realität der Schule in ihren gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Zwängen dahingehend zu analysieren, ob und inwiefern tatsächlich eine Herstellung von *Agency* erfolgt – wie voranstehend gezeigt, ist dies nur ungenügend der Fall. In diesem Zusammenhang fordert Pädagogische Verantwortung dezidiert auf, Stellung zu beziehen und an Veränderungsprozessen teilzuhaben, die die Handlungsmöglichkeiten aller Lernenden vergrößern und ausweiten.

Gleichzeitig ist es immanent wichtig, die Mechanismen zu analysieren, die innerhalb der Schule die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden prägen. Es gilt, eine kritische Bewusstheit bezüglich der Machtdilemmata zu gewinnen und aus dieser Schlussfolgerungen für das eigene berufliche Handeln, aber auch für die notwendige Umformung des bestehenden Systems und die Befreiung aus Systemzwängen, die die Schule aktuell an der Eröffnung von Gestaltungsmöglichkeiten für alle Lernenden hindern. Weiterhin gemahnt eine auf Überzeugungen der Kritischen Pädagogik fußende Pädagogische Verantwortung, sich des Komplexes der Diskriminierung anzunehmen und sich mit Prozessen von Heterogenitätsreduktion durch die Exkludierung ganzer Schülergruppen nicht nur theoretisch auseinanderzusetzen, sondern diese Überzeugung auch in eine Praxis zu übertragen, in der Heterogenität nicht als störend, sondern mit Heinzl (2008) als a priori existentes Merkmal von Menschengruppen wahrgenommen wird.

Die von Reiß & Overwien (2011) beschriebenen Schwerpunkte globalen Lernens mit ihrer Ausrichtung auf eine 'Aneignung von Systembewusstsein' (ebd.: 212) sowie auf die

Ausprägung von ‘Gestaltungskompetenz’ (ebd.: 212) und mit der Betonung von ‘Verständigung und Kooperation’ (ebd.: 213) als wichtige Bezugsgrößen bei der Teilnahme an gesellschaftlichen und politischen Prozessen spiegelt ganz zentral wichtige Elemente Kritischer Pädagogik wider. Zugleich besteht eine Übereinstimmung dahingehend, dass BNE im Rahmen scheinbar starrer Strukturen und der Sachzwänge der globalisierten Welt Möglichkeiten menschlicher Handlungskompetenz entwickeln will. Dieser emanzipatorische Auftrag von BNE deckt sich mit den aufklärerischen Absichten Kritischer Pädagogik, die zunächst im Rahmen der strukturellen Gegebenheiten Bewusstsein für Prozesse von Macht und Ohnmacht entwickeln will und zugleich das Ziel verfolgt, bestehende Verhältnisse zu tradieren und aktuelle Machtverhältnisse in Frage zu stellen (Bernhard 2011).

Die aufgezeigten Parallelen zu bedeutsamen Konzepten wie Inklusion/Heterogenität und BNE zeigen deutlich die Relevanz einer kritisch verfassten Pädagogischen Verantwortung für aktuelle Bildungsprozesse und bildungspolitische Entwicklungen auf. Vor dem Hintergrund einer solcherart etablierten Grundhaltung erfolgt im Weiteren die Betrachtung der Schwerpunktbereiche der *Standards für die Lehrerbildung* und die Analyse der diesen Schwerpunktbereichen zuzuordnenden Problematiken und Herausforderungen im aktuellen Bildungssystem.

## **7. ANALYSE UND BETRACHTUNG DER AUSBILDUNGSSCHWERPUNKTE DER *STANDARDS FÜR DIE LEHRERBILDUNG* UNTER KINDERRECHTLICHEN GESICHTSPUNKTEN**

Im Folgenden sollen spezifische Spannungsfelder betrachtet werden, die im beruflichen Alltag Lehrender auftreten können. Diese Betrachtung erfolgt unter dem Aspekt der Bedeutung, die die aufgezeigten Problem- und Konfliktbereiche für das Themenfeld der Menschenrechte von Kindern haben und in Verbindung mit den *Standards für die Lehrerbildung* (KMK 2004). Als von allen Bundesländern als verpflichtend anerkanntes Orientierungssystem von Kompetenzen im Bereich der Bildungswissenschaften bietet es insofern einen idealen Anknüpfungspunkt, als hier – wie in Kapitel 4 bereits verdeutlicht –

ein Instrumentarium vorliegt, das in allen Bundesländern, trotz ihrer innerhalb des föderalistischen Systems divergierenden Studienstrukturen, Gültigkeit besitzt. Zwar kann nicht von einer flächendeckenden Umsetzung der *Standards* an allen Standorten ausgegangen werden, dennoch bietet es ein wirksames Instrument, um möglichst viele LehramtsanwärterInnen mit kinderrechtlichen Aspekten und im Besonderen mit Spannungsfeldern innerhalb ihres beruflichen Einsatzfeldes vertraut zu machen und hier eine Kompetenzsteigerung im Hinblick auf kinderrechtliche Belange – so der Impetus – zu erreichen.

Jeder aufgegriffene Schwerpunktbereich wird unter dem Gesichtspunkt eines oder mehrerer Aspekte besprochen und ausgelotet. Dabei negiert die hier getroffene Auswahl einzelner Themenkomplexe nicht, dass auch andere, hier nicht im Einzelnen besprochene Thematiken eine Nähe zu kinderrechtlichen Fragestellungen aufweisen können. Es soll jedoch gezeigt werden, dass die im Folgenden getroffene Auswahl sowohl durch aktuelle Brisanz der Diskussion als auch durch fundamentale ethisch-moralische Konfliktpunkte eine besondere Relevanz für das Thema der Menschenrechte von Kindern besitzt.

## **7.1           Ausbildungsschwerpunkt ‘Begründung von Bildung’**

Wie Heimbach-Steins, Kruij & Kunze (2009) deutlich machen, ist der Begriff der Bildung im heutigen Gebrauch als ‚sehr viel unspezifischer‘ (ebd.: 11) anzusehen, als er dies vormals war. Auch Unger (2007) weist auf die Vielschichtigkeit und Differenzierung des modernen Bildungsbegriffes hin, die aus den aktuell sehr unterschiedlichen gesellschaftlichen Erwartungen sozialer Rollenträger an die Institutionen und Handlungsträger des Bildungswesens resultiert. Poenitsch (2009) verortet die Debatte um einen modernen Bildungsbegriff zwischen einem humanistisch motivierten Blick auf Bildung und einem mehr empirisch-funktional orientierten Verständnis, wie es beispielsweise die Bildungsforschung aufweist. Lehrende, so lässt sich schlussfolgern, stehen als Akteure von Bildung und Bildungsprozessen im Mittelpunkt dieser Diskussion.

Osterloh (2004) bringt im Rahmen einer Bestandsaufnahme der pädagogischen Wissenschaft und des Versuchs einer Bestandsaufnahme der Zukunft der Erziehungswissenschaft den Begriff der ‘(p)ädagogische(n) Verantwortung’ (ebd.: 66) ein.



Doch woraus leitet sich Pädagogische Verantwortung in Zeiten eines – wie oben dargestellt – pluralistischen Bildungsbegriffes ab? Aufgrund des diffusen Verständnisses von Bildung selbst kann eine Rückbesinnung auf deren gesetzlich bindende Grundlagen durchaus wegweisend sein. Schließlich findet das Handeln von Lehrenden, gleich welches Verständnis von Bildung sie für das eigene berufliche Handeln präferieren, in einem gesetzlich geregelten Rahmen statt. Welche Perspektiven bieten die Grundlagen deutscher und internationaler Gesetzgebung für den Beruf von Lehrenden?

Das deutsche Grundgesetz selbst beinhaltet keinen Artikel, der dem Wortlaut nach ein Recht auf Bildung proklamiert (vgl. den Text des Grundgesetzes bei Dreier & Wittreck 2006). Wie Glotz & Faber (1994) jedoch deutlich machen: ‘daß (sic) ein ‘Recht auf Bildung’ im Grundrechtskatalog des Grundgesetzes nicht aufgeführt wird, bedeutet jedoch nicht, dass die Bundesverfassung in diesem Gebiet keine grundrechtlich geschützten Positionen kennt’ (ebd.: 1370). Vielmehr bezieht sich das Grundgesetz in Artikel 1 Absatz 2 durch das Bekenntnis zu ‘unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit in der Welt’ (BMJ 2012: 1) auf Instrumentarien des internationalen Menschenrechtsschutzes. Im Verzicht darauf, das Recht auf Bildung im Deutschen Grundgesetz festzuschreiben, liegt – so lässt sich plausibel schlussfolgern – auch ein Bekenntnis zu der übergeordneten Natur der internationalen Regelwerke.

Wie Dangl & Schrei (2010) betonen, ist das Recht auf Bildung durch zahlreiche internationale Abkommen im Bereich des Menschenrechtsschutzes gewährleistet. Die Autoren diskutieren in diesem Zusammenhang die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR) sowie die KRK und die Konvention bezüglich der Rechte Behinderter (vgl. Dangl und Schrei 2010: 8-9). Nachfolgend werden die AEMR sowie die Europäische Konvention der Menschenrechte und die KRK näher betrachtet.

Diese Auswahl ergibt sich in Anlehnung an Dangl und Schrei (2010) sowie auf der Grundlage der folgenden Überlegungen: Die AEMR des Jahres 1948 ist eines der ältesten Abkommen des internationalen Schutzes der Menschenrechte. Fritzsche (2004) spricht diesbezüglich von einem Beginn des internationalen Nachdenkens über Menschenrechte und einer damit verbundenen Prävention von Gewalt und Terrorherrschaft. Historisch ist

die AEMR auch das international anerkannte Dokument, dass dem Inkrafttreten des Grundgesetzes im Jahre 1949 vorausgegangen ist. Somit erfolgt in oben zitiertem Artikel 1 Absatz 2 des Grundgesetzes eine direkte Bezugnahme auf die AEMR, weshalb es von besonderem Interesse ist, das darin angelegte Recht auf Bildung näher zu betrachten.

Einige Jahre nach dem Inkrafttreten der AEMR folgte die Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK), die 1953 mit ähnlichem Impetus wie die AEMR verabschiedet wurde: In ihr verpflichten sich die Staaten Europas unter dem Eindruck des vorangegangenen Krieges und der damit einhergegangenen Menschenrechtsverletzungen dazu, die in der Konvention definierten Menschenrechte einzuhalten (Fritzsche 2004). Fritzsche argumentiert hier, dass die Verabschiedung einer spezifisch europäischen Konvention nicht die Gültigkeit der AEMR in Frage stelle. Vielmehr stelle sie den Versuch dar, die AEMR, die als 'kleinste(r) gemeinsame(r) Nenner' (ebd.: 75) einer Weltgemeinschaft sehr heterogener Staaten zu verstehen sei, um eine für den europäischen politischen Raum geltende Konvention zu bereichern. Im Besonderen erwähnt Fritzsche hier die Funktion des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte, die in der Konvention dargelegt wird. Als die AEMR ergänzendes und für den europäischen Raum präzisierendes Abkommen (Schilling 2004) soll die EMRK zum Schutz der Menschenrechte als weiteres Referenzdokument Eingang in die Überlegungen bezüglich des Rechtes auf Bildung finden.

Als wegweisendes Dokument für die Betrachtung des Rechtes auf Bildung aus kinderrechtlicher Sicht muss die Kinderrechtskonvention (KRK) gelten, die 1989 von den UN als internationales Menschenrechtsinstrumentarium verabschiedet wurde (Kerber-Ganse 2009). Die KRK verfügt über die größte Zahl von Mitgliedsstaaten und kann somit als 'Menschenrechtskonvention mit der weltweit größten Akzeptanz' (Gosch 2010: 77) bezeichnet werden. Dabei ist allerdings zu beachten, dass nicht alle Mitgliedsstaaten der Konvention diese auch vorbehaltlos ratifiziert haben (ebd.). Dennoch bedingt die weltweite Akzeptanz der Konvention deren unbedingte Wichtigkeit für die Betrachtung kinderrechtlicher Implikationen des Rechtes auf Bildung, wenngleich historisch das zeitlich vorangehende Grundgesetz im Originaltext keinen Bezug auf die erst sehr viel später verabschiedete KRK nehmen konnte.

Andere, ebenfalls für die Debatte um ein Recht auf Bildung maßgebliche internationale Abkommen wie der 1966 von den Vereinten Nationen verabschiedete Internationale Pakt über Wirtschaftliche, Soziale und Kulturelle Rechte sowie in jüngerer Vergangenheit das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (United Nations 2006) sollen hier zugunsten der oben begründeten Auswahl von Abkommen vernachlässigt werden. Diese Auslassung erfolgt im Bemühen um Stringenz der Argumentation innerhalb dieser Arbeit. Eine extensive Liste aller Abkommen mit Bezug auf das Recht auf Bildung findet sich beispielsweise bei Verheyde (ebd. 2006: 7-8). Es sei eindrücklich darauf hingewiesen, dass Hochschullehrende in der Vermittlung des Aspektes 'Recht auf Bildung' durchaus auch auf diese Abkommen Bezug nehmen können und sollen.

Artikel 26 der AEMR (United Nations 1948) trifft drei grundlegende Aussagen: Absatz 1 legt fest, dass das Recht auf Bildung jedem offen steht. Dabei soll Elementarbildung kostenfrei sein; die Schulpflicht soll zumindest die Grundschuljahre umfassen. Darüber hinaus sollen Vorkehrungen für das Vorhandensein höherer Bildung getroffen werden, beispielsweise im berufsschulischen und universitären Bereich. Absatz 2 beschäftigt sich mit Inhalten und Bildungszielen. Bildung soll demnach die Entwicklung des einzelnen Menschen befördern und zudem zu einer globalen Achtung der Menschenrechte und der darin enthaltenen Grundprinzipien und -freiheiten beitragen. Letztlich werden in Absatz 3 die Eltern als vorrangige Entscheidungsinstanz in Belangen der Bildung ihrer Kinder benannt (alle United Nations 1948). Mit Poscher, Rux und Langer (2009) ist darauf hinzuweisen, dass – neben der Einhaltung dieser fundamentalen Zielsetzungen – der Bundesrepublik Deutschland keine direkten, völkerrechtlich bindenden Verpflichtungen aus dieser Formulierung der Konvention entstehen. Aus diesem Grund beschäftigt sich das deutsche Grundgesetz in Artikel 7 vornehmlich mit organisatorischen Belangen wie der staatlichen Aufsicht über das Schulwesen (BMJ 2012) und weniger mit Zielsetzungen für das Bildungswesen insgesamt, die durch die Bezugnahme auf die AEMR in Artikel 2 Absatz 1 hinreichend abgedeckt sind.

Anders als die AEMR formuliert die EKMR das Grundrecht auf Bildung in der Negation des Verwehrens von Bildung (Europarat 2010). Im zweiten Satz von Artikel 2 des 1950

unterzeichneten Zusatzprotokoll zur EKMR wird auf das elterliche Recht auf 'Erziehung und (...) Unterricht(s)' (Europarat 2010: 33) eingegangen, die 'ihre(n) eigenen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen' (ebd.: 33) berücksichtigen. Dies schlägt sich im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland in dem in Artikel 7 Absatz 2 festgeschriebenen Recht der Eltern nieder, über die Teilnahme ihres Kindes am Religionsunterricht frei zu entscheiden (BMJ 2012: 3). Allerdings erfolgt keine gesetzliche Zusicherung eines weltanschaulich diversifizierten Unterrichtes in Deutschland. Artikel 7 Absatz 4 sieht jedoch die Einrichtung von Privatschulen vor, sofern diese im Rahmen der allgemeinen Schulgesetze agieren. Somit ist die gesetzliche Grundlage dafür gegeben, dass sich in Deutschland konfessionell diversifizierte Privatschulen legal etablieren können.

Die KRK (United Nations 1989) beschäftigt sich in zwei Artikeln mit dem Recht auf Bildung: Artikel 28 legt das generelle Recht auf Bildung in mehreren Unterpunkten fest. Artikel 29 geht auf Bildungsziele ein, ähnlich wie in Artikel 26 Absatz 2 AEMR (United Nations 1948) thematisiert.

Artikel 28 postuliert zunächst ein grundlegendes Bildungsrecht für jedes Kind. Die weiteren Absätze begründen sich im Text der KRK mit der instrumentellen Umsetzung dieses Rechtes. Um das Recht auf Bildung sowie eine generelle 'Chancengleichheit' (United Nations 1989: Artikel 28) zu gewährleisten, soll sichergestellt werden, dass eine Pflicht zum Besuch einer unentgeltlichen Grundschule besteht (Artikel 28 Absatz (1a). Absatz 1b geht über die Formulierung und Verfügung der AEMR insofern hinaus, als nicht nur die Bereitstellung weiterführender Bildung angestrebt, sondern auch deren Unentgeltlichkeit als Zielsetzung formuliert wird. Absatz 1c thematisiert den Zugang zu Hochschulen für alle gemäß ihrer Fähigkeiten, während Absatz 1d sich mit der Einrichtung von Berufs- und Bildungsberatungsmöglichkeiten beschäftigt. Letztlich setzt Absatz 1e fest, dass im Rahmen der Möglichkeiten Maßnahmen zur Verringerung von Schulabbrüchen getroffen werden sollen. Zusätzlich sind Maßnahmen einzuführen, die den Verbleib von Kindern und Jugendlichen in schulischen Einrichtungen fördern. Absatz 2 fordert die Präsenz von schulischer Disziplin in einer Weise, die der Würde von Kindern

entspricht, und Absatz 3 beinhaltet die Zielsetzung internationaler Bildungsziele wie die Bekämpfung von Illiteralität.

Artikel 29 beschäftigt sich in ähnlich dezidiert Weise mit Bildungszielen. Absätze 1a und 1b greifen dabei die bereits in Artikel 26 AEMR (United Nations 1948) formulierten Ziele der Persönlichkeitsentfaltung sowie der Vermittlung von Achtung gegenüber den Menschenrechten und der sie beinhaltenden Konventionen auf. Darüber hinaus, so setzt Absatz 1c fest, soll dem Kind Achtung vor seinen ethnischen, kulturellen und herkunftssprachlichen Wurzeln vermittelt werden. Absätze 1d und 1e nennen als weitere Bildungsziele die Vermittlung einer friedlichen und toleranten Grundhaltung gegenüber der Gesellschaft im Gesamten und einzelner Gesellschaftsgruppen sowie einen verantwortungsbewussten Umgang mit der Umwelt (United Nations 1989).

Verheyde (2006) weist eindrücklich auf die Tatsache hin, dass das Recht auf Bildung gemäß Artikel 28 und 29 keinen Selbstzweck darstellt, sondern eng mit allen anderen in der KRK festgeschriebenen Menschenrechten von Kindern verknüpft ist. Die Realisierung des Rechtes auf Bildung ist demnach eine essenzielle Vorbedingung für die Realisierung weiterer Rechte, da es u.a. Zugang zu Informationen über Menschenrechte eröffnet bzw. Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit bietet, sich über die Grundbildung hinaus diejenigen Fähigkeiten anzueignen, um auf die in der KRK festgeschriebenen Rechte zurückzugreifen.

In der Betrachtung von Artikel 28 KRK ist im Besonderen darauf hinzuweisen, dass hier in wesentlichen Punkten von bislang bestehenden Formulierungen abgewichen wird. Statt das elterliche Recht - wie im Text von AEMR und EKMR – hervorzuheben, betont die KRK klar die Rolle des Kindes als Träger von Rechten. Diese Position, wie Mason & Price Cohen (2001) herausstellen, spiegelt die grundsätzliche Akzentverschiebung durch die KRK: Eine Abkehr von der Wahrnehmung des Kindes als Rezipient von Schutz und Fürsorge hin zu einem emanzipatorischen Verständnis des Kindes als eigenständigem Träger von Rechten. Verheyde (2006) sieht in diesem Wandel eine neue Dimension innerhalb des Rechtes auf Bildung, die die Kindzentriertheit sowie eine an den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen orientierte Erziehung und Bildung in den Mittelpunkt rückt.

Mason & Price Cohen (2001) beziehen sich auf die vier Prinzipien der KMK, die in den folgenden Artikeln des Abkommens zum Ausdruck kommen:

- 1.) Das Grundprinzip der Nicht-Diskriminierung gemäß Artikel 2,
- 2.) die Vorrangstellung des Kindeswohls nach Artikel 3,
- 3.) der Schutz von Leben und Entwicklung des Kindes nach Artikel 6
- 4.) die Berücksichtigung des Kindeswillens gemäß Artikel 12.

Diese sehen die Autoren in engster Weise mit dem Recht auf Bildung verknüpft. Tatsächlich lässt sich argumentieren, dass gleichberechtigter Zugang zu Bildung ohne Diskriminierung Einzelner oder spezifischer Gruppen von Kindern (denkbar wären hier ethnische Minderheiten, Kinder aus schwierigen sozio-ökonomischen Verhältnissen, Kinder mit Behinderungen sowie generell in vielen Teilen der Welt weibliche Kinder) ein wesentliches Fundament für die Umsetzung eines umfassenden Rechtes auf Bildung darstellt. Das Kindeswohl, wie Artikel 3 es beschreibt, hat z.B. Einfluss auf die Art und Weise, in der Bildung und Erziehung vermittelt wird. Darüber hinaus findet es Beachtung, wenn Artikel 28 einen Umgang mit Disziplin einfordert, der die Würde von Kindern gewährleistet. Der Schutz von Leben und Entwicklung des Kindes ist nicht nur eine wichtige Vorbedingung für alle weiteren Rechte überhaupt, sondern umfasst, wie Kaime (2011) herausstellt, alle Aspekte des sozialen, kulturellen und ökonomischen Lebens.

Eine derart umfassende Definition von Leben beinhaltet a priori auch den Prozess der Bildung und Erziehung, der Kinder und Jugendliche befähigt, an allen Aspekten des Lebens teilzunehmen. Die Berücksichtigung des Kindeswillens sieht letztlich vor, dass sich Kinder und Jugendliche im Rahmen ihrer altersgemäßen Möglichkeiten zu ihren eigenen Belangen äußern dürfen. Für den Bereich der Bildung ist dies insofern maßgebend, als bislang, wie bereits oben mit Hinweis auf Verheyde (2006) diskutiert, ein Primat des elterlichen Wunsches bestand. Durch den grundlegenden Charakter von Artikel 12 ergibt sich erstmals, dass Kinder und Jugendliche in Belangen der Bildung auch selbst Entscheidungen treffen und ihre Wünsche äußern sollen.

Welche grundlegenden Erkenntnisse und Wissensinhalte sollten auf der Basis der obigen Ausführungen an angehende Lehrende vermittelt werden? Welche Auseinandersetzungen und Diskussionen ergeben sich weiter aus den dargelegten Ausführungen?

Grundlegend lässt sich hier festhalten:

- *Lehrende verstehen, inwiefern sich das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland in seinen Ausführungen zur Bildung auf bestehende Menschenrechtsinstrumentarien bezieht.*
- *Lehrende setzen sich damit auseinander, dass bestehende Menschenrechtsinstrumentarien ein allgemeines Recht auf Bildung festsetzen.*
- *Lehrende erkunden, inwiefern die KRK neuartige Sichtweisen in Bezug auf das Recht auf Bildung einführt, indem sie die Kindzentriertheit sowie die an den Bedürfnissen von Kindern orientierte Bildung hervorhebt.*
- *Lehrende erfahren, dass das Recht auf Bildung mit anderen Elementen der KRK auf das Engste verknüpft ist.*

Zur Sicherung der Lerninhalte sowie um eine klare Einordnung des Gelernten zu ermöglichen, sei auf die Notwendigkeit der Klärung der Begriffe von Bildung und Erziehung hingewiesen. Der im angelsächsischen Sprachraum und somit im ursprünglichen Vertragstext aller international gültigen Menschenrechtsinstrumentarien gebräuchliche Terminus des 'Rights to Education' lässt im deutschen Sprachraum die Interpretation sowohl als 'Erziehung' als auch als 'Bildung' zu. Obwohl die KRK in ihrem deutschen Vertragstext eindeutig das Wort 'Bildung' aufgreift, ist im Interesse begrifflicher Klarheit eine Thematisierung des spezifisch deutschen Spannungsfeldes der Begriffe Erziehung und Bildung (Hörner 2008) unumgänglich, um hier Fehlinterpretationen vorzubeugen.

Hurrelmann & Bründel (2003) subsumieren Erziehung und Bildung unter den übergreifenden Terminus der Sozialisation. In diesem Zusammenhang definieren die AutorInnen Bildung als den 'Prozess und das erfolgreiche Resultat der Selbstentfaltung und Selbstbestimmung eines Menschen, die durch eine gedankliche Auseinandersetzung mit der ökonomischen, kulturellen und sozialen Lebenswelt entstehen' (ebd. 2003: 13). Bildung, so scheint es, ist in letzter Konsequenz ein Produkt menschlicher Eigenaktivität, wie das Konzept der gedanklichen Auseinandersetzung deutlich macht. Dieser Prozess des Auseinandersetzens mit den Gegebenheiten der Lebenswelt eines Individuums muss

notwendigerweise vom Individuum selbst vollzogen werden. Erziehung wird kontrastierend dargestellt als zielgeleiteter und intendierter Akt der Einflussnahme auf die Bildung eines Menschen (Hurrelmann & Bründel 2003).

Anders ausgedrückt: Erziehung befähigt ein Individuum zu der reflexiven Auseinandersetzung mit seiner Umwelt, die letztendlich Bildung konstituiert. Insofern ist Erziehung ein Mittel zum Zweck der Bildung, die jedoch grundlegend nicht nur als statisches Endprodukt eines Erziehungsvorganges, sondern wesentlich als fluider Prozess verstanden wird, wie die Definition von Hurrelmann & Bründel (2003) deutlich macht. Mit der Auffassung von Hentigs: 'Bildung (...) beginnt erst dort, wo man sie selber in die Hand nimmt. Davor liegen Bemühungen der anderen, die dies ermöglichen' (von Hentig 1999: 149) spiegelt sich die von Hurrelmann & Bründel (2003) dargelegte Beziehung der Erziehung als Mittel zum Zwecke der Bildung. Wenn Kunze (2012) weiterhin auf die Funktion des Rechtes auf Bildung hinweist, den Einzelnen vor 'Manipulation, Indoktrination, Abhängigkeit oder anderen Versuchen der Menschenformung' zu bewahren (ebd.: 11), so ist in dieser sehr grundlegenden Position deutlich die Betonung originärer Bildung und die Negation einer begrifflichen Gleichschaltung von Erziehung und Bildung enthalten.

Die KRK selbst beinhaltet keine originäre Definition des englischen Begriffes 'Education', der ihrem Vertragstext zugrunde liegt. Autoren wie Mason & Price Cohen (2001) und Beiter (2006) schlagen deshalb den Bildungsbegriff der UNESCO als Referenz vor: 'The word 'education' implies the entire process of social life by means of which individuals and social groups learn to develop consciously within (...). This process is not limited to any specific activities' (dt.: *Der Begriff der Bildung beinhaltet den gesamten sozialen Prozess der Entwicklung von Individuen und sozialen Gruppen. Dieser ist nicht auf einzelne Aktivitäten beschränkt*; Mason & Price Cohen 2001: 20; *Übersetzung und Auslassungen N.S.*). Diese Definition, so lässt sich interpretieren, betont die Offenheit des Prozesses durch den Hinweis, er sei nicht auf bestimmte erzieherische Aktivitäten begrenzt. Somit wird erneut deutlich, dass hier mit dem Begriff 'Education' Bildung im oben definierten deutschen Sprachgebrauch, nicht aber Erziehungsaktivität nach dem bereits dargestellten Verständnis gemeint ist.



Das 'Right to Education', mithin korrekt zu übersetzen als das Recht auf Bildung, fordert demnach für alle Kinder und Jugendlichen das Recht auf den Prozess einer freien Entfaltung der Persönlichkeit in der von Hurrelmann & Bründel (2003) angesprochenen geistigen Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten der eigenen Lebenswelt.

In der Thematisierung von Schulen und Schulbildung grenzt Artikel 28 der KMK den vorangestellten Bildungsbegriff insofern ein, als es sich bei Schulen um eine 'spezifische Aktivität' im Sinne der UNESCO-Definition handelt. Dies ist insofern plausibel, als in Schulen in der Regel die Aktivität des 'Unterrichts' stattfindet, die klar umschrieben ist. Auch wenn sich Unterricht je nach Kulturkreis und Schulform in seinen Ausprägungen sehr unterscheiden kann, so liegen doch der Vorstellung des Unterrichts bestimmte generelle Parameter zugrunde, wie beispielsweise definierte Rollen von LehrerInnen und SchülerInnen. Wie Schröder (2002) formuliert: 'Unterricht ist organisierte Interaktion von Lehren und Lernen' (ebd.: 75).

In der Formulierung der Bildungsziele nach Artikel 29 findet jedoch wieder eine Öffnung statt: Solange den dort postulierten Bildungszielen genüge getan wird, muss – so lässt sich argumentieren - Bildung nicht im engeren Sinne in Schulen und im definierten Rahmen eines Unterrichtes stattfinden. Sie wäre somit also, gemäß der UNESCO-Definition, in sich wieder aktivitätsungebunden. Dies wird in den folgenden Kapiteln im Besonderen von Bedeutung sein, wenn der Aspekt des informellen Lernens sowie das Problemfeld der Schulverweigerung aus kinderrechtlicher Perspektive diskutiert wird.

Generell beinhaltet die Überlegung eines 'Rights to Education' im Sinne eines Rechtes auf die beschriebene, bildende Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt auch eine Chance, die Rolle der Lehrenden grundsätzlich neu zu konzipieren. Wenn diese konstruktivistische Auseinandersetzung als Bildung verstanden wird, so ergibt sich für Lehrende die Aufgabe, die Rahmenbedingungen sicherzustellen, die einen solchen Auseinandersetzungsprozess für alle Lernenden möglich machen. Aus dieser Grundsatzüberlegung lassen sich dann weitere Implikationen ableiten: So beinhaltet die Gestaltung von Rahmenbedingungen als Aufgabe der Lehrenden auch den Auftrag, klar zu benennen, wo Rahmenbedingungen wie sozio-ökonomische Benachteiligungen oder Sprachbarrieren einer erfolgreichen Auseinandersetzung entgegenstehen. Dies lenkt den

Blick auf strukturelle Fehlentwicklungen im Schulsystem und lässt den Lehrenden zugleich eine politisch-reformerische Aufgabe erwachsen, um ihrer Rolle als 'BildungswegbereiterInnen' tatsächlich nachzukommen. Auch eröffnet sich eine Perspektive hin zu individuellen Hindernissen, die dem/der einzelnen Lernenden aktuell einen konstruktivistischen Bildungsprozess verwehren. Hier findet sich eine Parallele zu dem Blickwinkel der Inklusion, die ressourcenorientiert auf den/die Einzelne(n) eingeht und als Zielsetzung vorgibt, kompetenzorientiert vorzugehen und lediglich unterstützend bereitzustellen, was weiterhin für einen gelingenden Bildungsprozess notwendig ist.

Zusätzlich zu den bereits oben aufgeführten Inhalten lassen sich nun für den Bereich des Standards 'Begründung von Bildung' als ergänzende Punkte festhalten:

- *Lehrende entwickeln ein aktives Verständnis dafür, welches Bildungsverständnis der KRK zugrunde liegt und setzen sich damit auseinander, inwiefern sich der zugrunde liegende **Bildungsbegriff** von dem Begriff der **Erziehung** unterscheidet.*
- *Lehrende erkunden die Implikationen eines Bildungsbegriffes, der Eigenaktivität betont und Lernprozesse ausdrücklich auch außerschulisch verortet. Lehrende leiten aus dieser Auseinandersetzung Leitlinien für das eigene berufliche Selbstbild ab.*

Von grundlegender Wichtigkeit im voranstehenden Kapitel ist die Tatsache, dass die Begründung von Bildung auf essenzielle Weise mit dem beruflichen Selbstverständnis der Lehrenden verknüpft ist. So ist das Wissen um die Tatsache, dass das deutsche Grundgesetz auf Menschenrechtsinstrumentarien Bezug nimmt, zunächst ein unabdingbarer Lernschritt auf dem Wege zu einem Verständnis, dass Kinderrechte keine moderne Konzession an eine emanzipierte Stellung des Kindes darstellen oder den Versuch, durch die Fokussierung auf kinderrechtliche Themen politisches Interesse zu generieren.

Allzu oft erscheinen Kinderrechte als Zeichen der Zeit oder als pädagogische Modeerscheinung – hier gilt es, Lehrende dafür zu sensibilisieren, dass sich ihr gesellschaftlicher Auftrag darin begründet, das Recht auf Bildung im Rahmen der Institution Schule zu realisieren. Die Erkundung, wie dieses Recht auszugestalten ist,

weist auf die konstruktivistische Selbsttätigkeit von Kindern und Jugendlichen hin. Lehrende können hier ein verändertes Selbstverständnis dahingehend entwickeln, dass sie BegleiterInnen oder BildungswegbereiterInnen sind, deren Aufgabe es ist, eben jene bildende Eigenaktivität sicherzustellen. Diese ist jedoch eingebettet in strukturelle Zusammenhänge, die nicht allen Kindern und Jugendlichen die gleichen Chancen zu konstruktivistischer Auseinandersetzung mit der Welt bieten. Bereits an dieser Stelle offenbart sich eine politische Aufgabe von Lehrenden dahingehend, über die Rahmenbedingungen dieses bildenden Aneignungsprozesses zu wachen und aktiv zu werden, sobald strukturelle Schief lagen diesen erfolgreichen Prozess gefährden.

## **7.2            Ausbildungsschwerpunkt ‘Beruf und Rolle des Lehrers’**

Die Beschreibung des curricularen Schwerpunktes ‘Beruf und Rolle des Lehrers’ nennt als Ausbildungsinhalt innerhalb des Schwerpunktes den ‘Umgang mit berufsbezogenen Konflikt- und Entscheidungssituationen’. Angehende Lehrende sollen sich also nicht nur mit der eigenen Identität und Professionalität auseinandersetzen, sondern auch befähigt werden, berufliche Spannungsfelder und Probleme souverän lösen zu können. Welche Konflikte können im beruflichen Alltag von Lehrenden auftreten, und welche Bedeutung haben diese für eine kinderrechtliche Sicht auf den Lehrberuf?

Im Folgenden sollen drei Konfliktbereiche exemplarisch herausgegriffen und aus kinderrechtlicher Sicht betrachtet werden. Diese Auswahl erfolgt unter verschiedenen Gesichtspunkten, die nicht nur der Aktualität eines bestimmten Konfliktfeldes, sondern auch der gleichbleibenden Brisanz eines bestimmten Themas über die Zeit hinweg Rechnung tragen.

Wie Woolfolk Hoy & Schönplflug (2008) verdeutlichen, kommt Lehrenden in der Prävention und der Aufdeckung sexueller Missbrauchstatbestände an Kindern und Jugendlichen eine bedeutende Rolle zu. Nach Schmidt (2011) geschehen 75% der Missbrauchsfälle im familiären Umfeld, also durch Erwachsene, mit denen das betroffene Kind Kontakt in der häuslichen Umgebung hat. Neben den Eltern und anderen Familienangehörigen sind Lehrende oftmals die einzigen Erwachsenen, mit denen das Kind alltäglichen Umgang hat. Findet ein Missbrauch statt, sind Lehrende deshalb häufig

neben dem Familienumfeld die einzigen Bezugspersonen, die durch ihre Nähe zum Kind Warnzeichen eines Missbrauchs bemerken sowie durch ihre professionelle Distanz zur familiären Situation Maßnahmen zur Hilfe für das Kind ergreifen können.

Innerhalb einer von Schneider (2001) referierten Studie befürworteten 90 Prozent der befragten Lehrenden die umfassende Aufklärung aller LehrerInnen über das Thema 'Missbrauch' sowie die Teilnahme an Seminaren, die Lehrende in der Wahrnehmung von Warnzeichen eines Missbrauchs schulen sollen. Retzar (2011) plädiert eindrücklich für die Ausdehnung pädagogischer Professionalität auf die Prävention von und die Aufmerksamkeit gegenüber Missbrauchstatbeständen. In dieser Aufgabe sieht Retzlar jedoch die Lehrenden keineswegs als alleinige Akteure. Zusätzlich ist es wichtig zu wissen, die anderen Kompetenzträger (SchulsozialarbeiterInnen, PsychologenInnen) im Falle eines vermuteten oder tatsächlich bestehenden Missbrauchs zur Unterstützung des Kindes zur Verfügung stehen. Während Wolff (2009a) die Schule zunächst nicht als am Kinderschutz beteiligt ansieht, so nimmt sie in einer späteren Auflistung am Kinderschutz beteiligter Organisationen (Wolff 2013) einen wesentlichen Platz ein. Hier zeigt sich deutlich die systemische Ausrichtung Wolffs, der einen breit angelegten, auf strukturelle Prävention ausgerichteten 'ganzheitlich ansetzenden, demokratische(n) Kinderschutz(...)' (Wolff 2009b: 18) als Gegenmodell zu reaktiven Ansätzen entwirft.

In der jüngsten Vergangenheit hat in Deutschland aus gegebenem Anlass auch eine Diskussion über Missbrauchsfälle innerhalb pädagogischer Institutionen stattgefunden, wie sie beispielsweise Utz (2011) thematisiert. Innerhalb dieser Diskussion geht es auch darum, dass sich Lehrende mit der Möglichkeit des Missbrauchs von Kindern und Jugendlichen durch Kollegen und Kolleginnen vertraut machen und sich mit diesem Szenario professionell auseinandersetzen, um im beruflichen Alltag auch gegenüber Warnzeichen dieser Art des Missbrauchs aufmerksam zu bleiben.

Beide Arten des Missbrauchs – sowohl der im familiären Umfeld als auch der in institutionellen Kontexten stattfindende – konstituieren den ersten Konfliktbereich, der unter kinderrechtlichen Gesichtspunkten beleuchtet werden soll.

Das Thema 'Disziplin' ist insofern von zentraler Bedeutung für eine kinderrechtliche Debatte um Konfliktbereiche im Lehrerberuf, als es bereits in der KRK aufgegriffen wird.

Wie in Kapitel 7.1 herausgestellt, beschäftigt sich Artikel 28 Absatz 2 der KRK (United Nations 1989) dezidiert mit dem Aspekt der Disziplin. Der Vertragstext schreibt die Durchsetzung von Disziplin in einer Art und Weise vor, die der Würde des Kindes Rechnung trägt. Wie Gass-Bolm (2002) thematisiert, wurde die körperliche Züchtigung von SchülerInnen bereits in den späten 1960er und frühen 1970er Jahren weitgehend aufgehoben. Dennoch darf diese Tatsache keineswegs dazu verleiten, die Schule als machtfreien Raum zu konzipieren, in dem Disziplinfragen immer im Einvernehmen von Lehrenden und SchülerInnen gelöst werden.

Ulich (2001) stellt beispielsweise heraus, in welcher Weise die Interaktion von SchülerInnen und Lehrenden immer auf einem Machtgefälle fußt: So sind Lehrende in der Position, den Alltag der SchülerInnen insofern zu kontrollieren, als sie bereits vorab die Inhalte der Unterrichtsstunden kennen, während die SchülerInnen sich zunächst in einer Situation der 'Orientierungslosigkeit' (ebd.: 80) befinden, da sie darauf warten müssen, was die Lehrenden für sie vorbereitet haben. Ein erhebliches Machtgefälle zeigt sich auch in der Situation der Notengebung, in der SchülerInnen von der Einschätzung des Lehrenden insofern abhängig sind, als dass die Notengebung unter Umständen über das schulische Fortkommen und den weiteren schulischen Werdegang entscheidet. Umgekehrt haben Lehrende jedoch nicht zu befürchten, dass eine negative Einschätzung von Seiten der SchülerInnen für sie zu beruflich nachteiligen Konsequenzen führen wird.

Auch Liebel (2015) sowie Schubarth (2014) zeichnen ein deutliches Bild des bestehenden Machtgefälles zwischen Lehrenden und Lernenden. Dammer (2008) sowie Bernhard (1997) gehen über diese Beobachtungen noch hinaus und zeigen auf, dass es sich hier nicht um Auswüchse eines potenziell auf Gleichheit angelegten Systems handelt. Dammer (2008) definiert die Schule klar als gesellschaftlich angelegte Ausleseinstitution, da hier aufgrund von Ex- und Inkludierungsprozessen über den weiteren gesellschaftlichen und sozio-ökonomischen Erfolg ganzer Bevölkerungsgruppen entschieden wird. Diese Entscheidungsprozesse, so Dammer, geschehen jedoch nicht entgegen, sondern durchaus im Sinne des Systems.

Es zeigt sich, dass die Frage der Disziplin auch nach mehreren Dekaden züchtigungsfreien Unterrichts dennoch eine hohe Relevanz hat. Auch gilt es, das System Schule aus

machttheoretischer Sicht genauer zu betrachten. Aus diesem Grund soll dieser Konfliktbereich in Kapitel 7.2.2. diskutiert und mit kinderrechtlichen Gesichtspunkten in Beziehung gesetzt werden.

Liebel (2007b) weist dezidiert auf das Paradox hin, das Artikel 28 KRK innewohnt: Neben einem Recht auf Bildung wird gleichsam auch die Verpflichtung zur Bildung in Form der Schulpflicht eingeführt. Liebel steht diesem 'Doppelgesicht' (ebd.: 118) kritisch gegenüber und weist darauf hin, dass die Wahrnehmung eines Rechtes grundsätzlich frei erfolgen und keineswegs an Verpflichtungen gebunden sein sollte. Das von Liebel charakterisierte Dilemma findet in der Diskussion der praktischen Umsetzung eine Parallele in der Auseinandersetzung um die vom InterAction Council vorgelegte Erklärung der Menschenpflichten. Pogge (2005) stellt in diesem Zusammenhang klar, dass die Ableitung einer Menschenpflicht aus einem bestehenden Recht grundsätzlich oftmals nicht klärend wirksam wird, sondern Verantwortlichkeiten geradezu verschleiert und so die Realisierung der Menschenrechte insgesamt eher beschädigt als befördert. Amnesty International (1998) betitelt die Reaktion auf den Erklärungsentwurf mit dem prägnanten Ausdruck '(m)uddying the waters' (ebd.: im Titel) – hier wird mit der Metapher des getrübbten Wassers darauf hingewiesen, dass eine vormals klare Situation durch die Formulierung von Menschenpflichten nunmehr unklar und diffus erscheint. Während Pogge (2005) und Amnesty International (1998) jedoch die praktische Anwendung bemängeln, weist Liebel (2007b) darauf hin, dass grundsätzlich aus Rechten kein Zwang erwachsen darf.

Diese Einschätzung führt in die Diskussion des dritten Konfliktbereiches ein, der im Rahmen dieses Kapitels behandelt werden soll: Das Verhältnis zwischen formellem Lernen in organisierten Zusammenhängen und dem informellen Lernen außerhalb von Bildungsinstitutionen. Overwien (2006) stellt heraus, dass die Mehrheit menschlicher Lernprozesse insofern unter die Kategorie informellen Lernens fällt, als sie außerhalb organisierter Bildungssituationen stattfinden. Bezogen auf Forderungen der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) plädiert Overwien für eine stärkere Verknüpfung formeller und informeller Lernprozesse. Allerdings lässt sich unschwer erahnen, dass sich in der Vorrangstellung informellen Lernens gegenüber formellen

Lernprozessen auch eine latente Konfliktsituation für Lehrende ergibt: Wie können sie zu der geforderten Verknüpfung von informellen und formellen Lernprozessen beitragen? Welche Bedeutung hat das Primat informellen Lernens für die professionelle Selbstkonzeption von Lehrenden in der Institution Schule? Und welche Position nehmen Lehrende gegenüber SchülerInnen ein, die sich formellen Lernprozessen durch Schulverweigerung und Drop-Out entziehen? Dieser Themenkomplex soll in Kapitel 7.2.3 näher thematisiert werden.

### **7.2.1 Missbrauch als Konfliktthema**

Die KRK (United Nations 1989) nimmt in Artikel 19 die Mitgliedsstaaten der Konvention in die Pflicht, Vorkehrungen sowohl auf gesetzlicher als auch auf der Ebene von Sozial- und Bildungspolitik zu treffen, um Kinder wirksam vor ‘jeder Form der Gewaltanwendung, Schadenszufügung oder Misshandlung (...) oder Ausbeutung einschließlich des sexuellen Missbrauchs zu schützen’ (United Nations 1989: Artikel 19). Dieser besondere Schutz soll solange wirksam sein, bis sich das Kind nicht mehr in der Obhut seiner Eltern oder gesetzlichen Vertreter befindet. Mithin erlischt der beschriebene Schutz, wenn das Kind die gesetzlich festgesetzte Volljährigkeit erreicht. In Absatz 2 wird weiter präzisiert, wie dieser Schutz aussehen kann: Der Text der Konvention spricht hier von ‘Sozialprogrammen’ (United Nations 1989: Artikel 19), die sowohl dem Kind als auch den das Kind betreuenden Personen Unterstützung und Hilfe anbieten sollen. Es wird deutlich, dass es sich hier sowohl um Präventivprogramme handeln kann, die dem Auftreten eines Missbrauchs oder einer Gewalthandlung vorbeugen sollen, als auch um Maßnahmen, die zur ‘Aufdeckung, Meldung, Weiterverweisung, Untersuchung und Nachbetreuung’ (ebd.: Artikel 19) beitragen.

Im Zusammenhang mit Artikel 19 ist besonders bedeutsam, dass hier die Unterscheidung zwischen Schutz- und Freiheitsrechten, wie sie Breen (2006) referiert, sehr deutlich hervortritt. Freiheitsrechte, im Englischen ‘*liberty rights*’, stellen die Partizipation von Kindern und Jugendlichen in den Vordergrund, während Schutzrechte, wie Breen prägnant formuliert, nicht die *Rechte* des Kindes, sondern *das Kind selbst* beschützen sollen (Breen 2006: 7). Fesenfeld untergliedert die Rechte der Kinder in fünf Untergruppen, die sie beschreibt als

- **Überlebensrechte:** Sicherung der Grundbedürfnisse, die das Überleben des Kindes gewährleisten
- **Schutzrechte:** Schutz vor Gewalt, Missbrauch und willkürlichen Akten der Staatsgewalt
- **Angebotsrechte:** Diese verpflichten die Staaten zu einer angemessenen Versorgung von Kindern mit Angeboten aus dem Gesundheits- und Bildungsbereich
- **Entwicklungsrechte:** Diese sichern Kindern eine Entwicklung gemäß ihrer Fähigkeiten zu – in diesem Zusammenhang wird das Recht auf Bildung wirksam.
- **Partizipationsrechte:** Darunter fallen das Recht auf Teilhabe an politischen und gesellschaftlichen Prozessen sowie das Recht auf Teilhabe an Entscheidungen.

(Fesenfeld 2001: 20; *Darstellung als Aufzählung N.S.*).

Die von Fesenfeld dargelegte Einteilung ist nochmals detaillierter und kann somit eine Grundlage für Diskussionen um die Auslegung der verschiedenen Rechte innerhalb des von ihr gesteckten Interpretationsrahmens bilden. Beispielhaft ist eine Lesart denkbar, die das Recht auf Bildung den Partizipationsrechten zurordnet, wie Verheyde (2006) vorschlägt: Bildung wird somit konzipiert als Grundvoraussetzung für Partizipation, da sie z.B. durch die Vermittlung der Kulturtechniken wie Lesen und Schreiben erst Möglichkeiten eröffnet, sich umfassend über bestimmte Themenbereiche zu informieren. Die so gewonnenen Informationen befähigen wiederum Kinder und Jugendliche, an politischen und gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen in umfangreicher Art und Weise teilzunehmen. Somit kann die Einteilung Fesenfelds Impulse geben für eine Exploration der verschiedenen Facetten, die jedem in der KRK dargelegten Recht innewohnen.

Für die hier angestellten Überlegungen kann eine solche Diskussion durchaus fruchtbar sein, jedoch soll an dieser Stelle die argumentativ klare Trennung zwischen Schutz- und Freiheitsrechten Anwendung finden. Liebel (2009) betont als ursprüngliche Intention der Idee von Kinderrechten nicht etwa die Emanzipation von Kindern als Rechtssubjekte, sondern dezidiert den Schutz von Kindern im Sinne einer Inschutznahme durch



Rechtsorgane und Institutionen. Mit Bezug auf Freeman sieht Liebel darin auch eine klare Wahrung der Interessen des Staates, der durch Gesetzgebung sichergehen möchte, dass Kinder zu produktiven Erwachsenen heranwachsen; eine Idee, die, so Liebel, bis in die heutige Zeit andauert.

In der Idee von Schutzrechten manifestiert sich auch ein Bild von Kindern als schutzbedürftigen Individuen, das der Idee von Kindern als RechtsträgerInnen nahezu diametral entgegensteht. Wie Alaimo (2005) formuliert, bestehen Schutzrechte in einer Form von Schutzleistungen (wie die Bereitstellung von Wohnraum oder angemessener Ernährung), die Kinder in ein Abhängigkeitsverhältnis zu den die Schutzleistungen bereitstellenden Erwachsenen bringen. Ein weiterer Aspekt der Schutz- und Freiheitsrechte wird durch Cipriani (2009) beleuchtet: Schutzrechte sind generell altersunabhängig, d.h. sie gelten für alle Kinder ungeachtet ihres Alters. Freiheitsrechte sind dagegen oft an das Konzept von Kompetenzen (engl.: *competencies*;: ebd.: 160; *Übersetzung N.S.*) geknüpft, die die Vorstellung beinhalten, dass Kinder erst ab einem bestimmten Alter die notwendigen Kompetenzen entwickeln, um in eigener Sache sprechen beziehungsweise an gesellschaftlichen und anderen Entscheidungsprozessen teilhaben zu können. Eine ähnliche Unterscheidung findet sich bei Scott (2002), der als Voraussetzung für die Inanspruchnahme von Schutzrechten lediglich das Vorhandensein eines Interesses (z.B. das Interesse daran, sicher und gesund aufzuwachsen) postuliert, das allen Kindern, ungeachtet ihres Alters, innewohnt. Um Freiheitsrechte beanspruchen zu können, ist nach Scott (2002) jedoch die Fähigkeit wichtig, eigene Entscheidungen treffen zu können. Eine solche Einschätzung ist notwendigerweise offen für Interpretationen: In diesem Zusammenhang ließe sich beispielsweise diskutieren, in welcher Form auch die Partizipation von sehr jungen Kindern oder Kindern mit schwerwiegenden Behinderungen an sie betreffenden Entscheidungsprozessen gelingen kann. Die Dokumentationen der 2004 (Kinder in früher Kindheit) und 1997 (Kinder mit Behinderungen) abgehaltenen Diskussionstage des CRC verdeutlichen, dass das Komitee den Partizipationsbegriff weit fasst und sich bemüht, allen Kindern, ungeachtet ihres Alters oder ihres intellektuellen Einschätzungsvermögens, ein Mindestmaß an Beteiligung zu eröffnen.

Trotz der aufgeführten patriarchalischen Anklänge der Debatte sind Schutzrechte nicht grundsätzlich ohne Berechtigung: Zinnecker (2004) sieht eine neue Facette der Debatte um Schutz- versus Freiheitsrechte in der Konzeption von Kindern als soziale Minderheit, ähnlich der Situation ethnischer oder anderer Minderheiten. Dies soll gewährleisten, dass eine Auseinandersetzung mit den realen Gegebenheiten in der Gesellschaft erfolgt und kann unter Umständen dazu führen, dass sich ein verstärktes Bewusstsein für die Situationen herausbildet, in denen Kinder einer Diskriminierung unterliegen. Zinnecker sieht dies als Abkehr von einer Idee des 'pädagogischen Kinderschutz(es)' (Zinnecker 2004: 308), hin zu einer Konzeption des 'politisch-gesellschaftlich(en) Schutz(es) der Kinder-Minderheit' (ebd.: 308).

Schutzrechte werden also dort wirksam, wo in der Realität des gesellschaftlichen Lebens ein Machtgefälle besteht, wie es z.B. auch im Schutz von ArbeitnehmerInnen deutlich wird: Die Idee eines Schutzes der Arbeitnehmerschaft bedeutet nicht zwangsläufig im Umkehrschluss, dass ArbeitnehmerInnen grundsätzlich abgesprochen wird, mündige Subjekte zu sein. Vielmehr erfolgt ein Schutz der Arbeitnehmerschaft im Bewusstsein des real bestehenden Machtgefälles zwischen ArbeitnehmerInnen und ArbeitgeberInnen sowie aufgrund des Interessenkonfliktes, der sehr leicht entstehen kann, wenn es zu Problemen zwischen ArbeitnehmerInnen und ihren ArbeitgeberInnen kommt (vergleiche hierzu auch Tillmanns 2007).

Baldus (2011) plädiert entschieden für die unbedingte Einhaltung und Realisierung der Schutzrechte von Kindern, im Besonderen im Bereich des sexuellen Missbrauchs. Allerdings konzipiert die Autorin die Schutzrechte als Schutzrechte der Kinder, was durch den Gebrauch des Possessivpronomens in der Aussage 'ihre sexuellen Schutzrechte' (Baldus 2011: 113; Hervorhebung N.S.) verdeutlicht wird. Anstelle einer paternalistischen Handlung (Scott 2002) werden Schutzrechte hier umgedeutet als Rechte derjenigen, die unter ihrem Schutz stehen. Dies bedeutet, dass Kinder den Schutz vor sexuellem Missbrauch einfordern können und somit als aktive Teilhabende ihres eigenen Schutzrechtes auftreten können. Dies negiert jedoch nicht die Notwendigkeit, Kinder vor sexuellen Übergriffen, die immer im Rahmen von Machtungleichgewichten stattfinden, zu schützen (Jeschke & Fegert 2006). In diesem Zusammenhang ist es essenziell zu

realisieren, dass Kinder entweder aufgrund ihrer körperlichen Statur, aufgrund des Abhängigkeitsverhältnisses zu einem Lehrenden oder der Bindung an ein Familienmitglied schnell in eine Position der Unterlegenheit geraten, in der ein Missbrauch oftmals erst möglich ist.

Von Interesse ist in diesem Zusammenhang auch die Frage, wie diese Schutzrechte zu verwirklichen sind. Krappmann (2014) betont den Wortlaut des originären Vertragstextes der KRK, der weniger das Helfen (im Sinne des Reagierens auf eine bereits bestehende Notlage) als das Unterstützen in den Vordergrund stellt, das als Basis derjenigen strukturellen Gegebenheiten verstanden werden kann, in denen sich Kinderschutz vollzieht. Wolff (2009a) weist hier eindeutig auf die strukturellen Voraussetzungen hin, die das Entstehen von Notlagen direkt begünstigen. Auch das Berliner Kinderschutz-Zentrum (2009) stellt in seiner Auflistung von Gefahrenindikatoren sozio-ökonomische Notlagen als Entstehungszusammenhänge klar heraus. Ein demokratisch verfasster, auf Zusammenarbeit und Prävention angelegter Kinderschutz, wie ihn Wolff (2013) konzipiert, stellt ein Gegenmodell zu einem reaktiven Kinderschutz dar und wird tätig, indem er die Entstehungszusammenhänge in den Blick nimmt.

Aufgabe eines solchen Kinderschutzes ist es, diese Entstehungszusammenhänge und begünstigenden Notlagen in positive Handlungsimpulse zu verkehren: So gilt es, stärkende Strukturen zu etablieren, die Kinder befähigen und ermutigen. Ein solches 'Empowerment' (Bode & Turba 2014: 30) ist jedoch nicht ohne Problematiken zu gewährleisten. Wie Bode & Turba (2014) sowie Wolff (2009a) beschreiben, liegt dem Kinderschutz nicht nur ein helfender Impuls, sondern auch ein Kontrollmechanismus zugrunde. Hier zeigt sich die 'Doppelagenda' (Bode & Turba 2014: 31) im Bereich des Kinderschutzes dahingehend, dass, wie Wolff klar erkennt, Angebote des Wohlfahrtsstaates zwar bestehen, diese aber die EmpfängerInnen der Kontrolle der Instanzen und der Diskriminierung aussetzen, wenn Hilfen tatsächlich in Anspruch genommen werden.

Lehrende, die ihren Schutzauftrag in der Identifizierung von Notlagen sehen und dahingehend aktiv werden, die gesellschaftlichen Mechanismen von Exklusion und Marginalisierung zu identifizieren, die diese Notlagen begünstigen, können sich demnach

durchaus in Konflikt mit traditionellen Kinderschutzparadigmen befinden. Sie befördern jedoch einen Kinderschutz, wie ihn Wolff (2013) im Sinne eines demokratischen Handelns als sinnvoll entwirft und der in seiner strukturellen Stärkung der Stellung von Kindern und Jugendlichen als kinderrechtskonform gelten kann.

Als grundlegende Gesichtspunkte lassen sich bereits hier festhalten:

- *Lehrende erfahren die prinzipielle Unterscheidung zwischen Schutz- und Freiheitsrechten im Bereich der Kinderrechte, die ihren Ursprung in der geschichtlichen Entwicklung des Konzeptes der 'Rechte von Kindern' hat. Sie setzen dies mit ihrer eigenen beruflichen Rolle in Beziehung und erarbeiten, in welchen schulischen Situationen die erwähnten Rechte zum Tragen kommen.*
- *Lehrende lernen das Recht auf Missbrauchsschutz gemäß Artikel 19 KRK kennen. Es wendet sich in erster Linie an die Mitgliedsstaaten der Konvention und legt diesen auf, Schutzvorkehrungen zu treffen sowie Maßnahmen zur Prävention und zur Intervention in Gewalt- und Missbrauchssituationen zu etablieren.*
- *Lehrende problematisieren Modelle eines rein reaktiven Kinderschutzes aus kinderrechtlicher Sicht und verorten ihre eigene Stellung im Rahmen von Gegenentwürfen, die die strukturelle Stärkung von Kindern und Jugendlichen betonen.*

Welche Implikationen beinhalten die erarbeiteten Gesichtspunkte für das Handeln von Lehrenden im beruflichen Alltag?

Wie oben gezeigt, sind die Mitgliedsstaaten der KRK die Verantwortungsträger des Rechtes auf Schutz vor Missbrauch. Ihnen obliegt es, Programme sowohl für Kinder und Jugendliche als auch für deren Betreuende (also, neben weiteren, für Erziehungsberechtigte und Lehrende) anzubieten, die sich der Prävention sowie der Aufklärung von Missbrauch und der Sorge im Falle eines Missbrauchs widmen.

Lehrende, so kann man folgern, sind demzufolge in der Pflicht, sich umfassend über die Existenz und die Relevanz solcher Programme für den eigenen Wirkungsbereich zu informieren. Das Präventionsbüro *PETZE* bietet verschiedene netzbasierte Programme an, die für unterschiedliche Altersgruppen von Kindern geeignet sind (Deutscher

Präventionstag 2012). Unter Umständen bestehen in einzelnen Schulen bereits Kontakte zu Präventionseinrichtungen, die auch Schulungen für Kinder und Jugendliche in Schulen durchführen (eine extensive Liste solcher Einrichtungen mit Suchmaske findet sich auf der Webseite des Portals ‚Schulische Prävention‘, Förderverein Kinderschutzportal 2013), oder es stehen bereits etablierte Materialien für die Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen innerhalb der Schule zur Verfügung. Sich über diese umfassend zu informieren beziehungsweise eine schulweite Auseinandersetzung mit dem Thema Missbrauch anzuregen, falls innerhalb der Schule keine solche bestehen sollte, ist Bestandteil Pädagogischer Verantwortung.

In diesem Zusammenhang gilt es jedoch auch, angehende Lehrende von Seiten ihrer Studienseminare in der Auseinandersetzung mit Themen wie sexuellem Missbrauch und Prävention zu unterstützen. Die Aufnahme des Themenkomplexes in das Repertoire der im Referendariat behandelten Lerninhalte kann es angehenden Lehrenden ermöglichen, das Thema professionell im Rahmen ihrer Ausbildung an Schulen zu bearbeiten. Dies kann so aussehen, dass ein Lernauftrag von Seiten des betreuenden Studienseminars darin besteht, sich über Maßnahmen zur Prävention von Missbrauch an der ausbildenden Schule zu informieren. Auch Praktika im Rahmen des ersten Studienabschnitts sollten das Thema dezidiert aufgreifen und Studierende anleiten, beispielsweise das Kinderschutzkonzept der Praktikumsschule kennenzulernen und vorzustellen.

Dies ist insbesondere bedeutsam, da der Themenkomplex des sexuellen Missbrauchs einer weitgehenden Tabuisierung in Schulen unterliegt (Damrow 2006). Angehende Lehrende brauchen deshalb Unterstützung, wenn sie ein solch tabuisiertes Thema innerhalb ihrer Schule ansprechen. Das Handbuch für den Vorbereitungsdienst von Lehrenden im Land Berlin listet auf Seite 24 als ein Lernziel das Wissen um die Existenz und die Wirkungsweise von Mechanismen, die Kinder und Jugendliche in Konfliktsituationen unterstützen sollen (SBJW 2012). Dies beinhaltet u.a. Kenntnis des sozialpsychologischen Dienstes oder das Wissen um innerschulische Unterstützungssysteme wie VertrauenslehrerInnen. Auf die Bedeutung dieses Wissens im professionellen Alltag von Lehrenden weist auch Retzar (2011) dezidiert hin. Allerdings impliziert dieser Ausbildungsinhalt, dass Lehrende überhaupt in der Lage sind, Krisen- und

Konfliktsituationen bei SchülerInnen zu erkennen und als relevant und wichtig einzustufen.

Wer im Studium keine Gelegenheit hatte, sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen, sollte sich deshalb bemühen, sich im Bereich der Wahrnehmung und Prävention von Missbrauch fortzubilden. Besteht innerhalb eines Kollegiums genereller Informationsbedarf, so können einzelne Lehrende anregen, dass eine Schulung in diesem Bereich für das gesamte Kollegium stattfindet. Mosser (2011) weist im Besonderen auf die Signalwirkung hin, die der Existenz klarer Regeln für den Umgang mit Missbrauchs(verdachts-)fällen innewohnt: Somit machen Schulen deutlich, dass sie sich der Existenz der Problematik bewusst sowie gewillt sind, diese in Kooperation aller Beteiligten anzugehen. Lehramtsstudierende in den Praxisphasen der Ausbildung können hier durchaus Katalysatorfunktion ausüben, wenn bekannt wird, dass die Universitäten Kinderschutzprogramme der Schulen in die Evaluation und Bearbeitung der Praktikumserfahrungen mit aufnehmen.

Weiterhin sollte es im Rahmen des professionellen Selbstverständnisses Lehrenden ein Anliegen sein, sowohl im direkten Umgang mit einzelnen SchülerInnen als auch in der Gestaltung des gesamten Schulklimas eine Kultur der Offenheit und des Vertrauens herzustellen, die dazu beitragen kann, dass sich SchülerInnen in der Lage sehen, sich in Krisensituationen vertrauensvoll an Lehrende zu wenden. Lehrende, die sich gegenüber der emotionalen und sozialen Belange ihrer SchülerInnen ohne Interesse zeigen oder bestehende Konfliktsituationen wie Mobbing innerhalb der Klasse bewusst ausblenden, signalisieren keine Offenheit gegenüber ihren SchülerInnen in der Gesamtheit ihrer Person und vernachlässigen die Entwicklung der Persönlichkeit, die nach Artikel 29 Absatz 1a der KRK (United Nations 1989) ein wichtiges Bildungsziel darstellt. Obige Zusammenhänge werden insbesondere von Retzar (2011) herausgestellt, der eine 'demokratisch verfasste Schule' (ebd.: 160) als Grundvoraussetzung für die Existenz einer starken und resilienten Schülerschaft postuliert.

Schlussendlich kommt Lehrenden nicht nur im direkten professionellen Alltag, sondern auch in größeren gesellschaftlichen Zusammenhängen Verantwortung zu. Die im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts durchgeführte und 2011 veröffentlichte Studie 'Sexuelle

Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen' (Deutsches Jugendinstitut 2011) zog eine breite Debatte des Themas in den Medien nach sich (siehe etwa den Artikel von Barbara Hans in der Online-Ausgabe des Spiegel vom 13.07.2011 oder den Kommentar von Felix Berth in der Online-Ausgabe der Süddeutschen Zeitung desselben Datums). Wo Aussagen wie 'Sexueller Missbrauch scheint in deutschen Bildungseinrichtungen alltäglich zu sein' (Berth 2011) eine breite Öffentlichkeit erreichen, gebietet die pädagogische und kinderrechtliche Verantwortung Lehrenden, sich in den gesellschaftlichen Dialog über die Ergebnisse der vorgelegten Studie aktiv einzubringen. Nur auf diesem Wege kann erreicht werden, dass allen Akteuren, nicht zuletzt Kindern und Jugendlichen selbst, signalisiert wird, dass das Thema ernstgenommen und eine Auseinandersetzung mit den Studienergebnissen in Schulen erfolgen wird.

Wenn Retzar (2011) von der Bedeutung eines offenen Schulklimas spricht, so deutet sich die Ebene des demokratischen Jugendschutzes nach Wolff (2013) an, die bereits einleitend angesprochen wurde. Über die durchaus wichtigen Kenntnisse bezüglich der Reaktion auf eine akute Notsituation hinaus ist im Besonderen ein Wissen um die Entstehungsbedingungen von Missbrauch bedeutsam, das klar die Mechanismen von Exklusion und Marginalisierung in den Blick nimmt, die einzelne Bevölkerungsgruppen isolieren und somit begünstigende Verhältnisse für die Entstehung von Missbrauch schaffen. Wie im voranstehenden Absatz verdeutlicht, ist die Aufgabe der Lehrenden im Kinderschutz keineswegs auf die schulische Aktivität beschränkt. Im weiteren gesellschaftlichen Zusammenhang gilt es, für die Schaffung von Strukturen einzutreten, die Notsituationen entgegenwirken und so Kinder und Jugendliche strukturell stärken.

Ein solches Handeln realisiert eine grundsätzliche Maxime der KRK, indem sie Kinder und Jugendliche als eigenständige AkteurInnen konzipiert und Bedingungen anstrebt, unter denen es ihnen ermöglicht wird, diese Eigenständigkeit auch auszuüben. Weiterhin können Lehrende Lernende und ihre Familien dahingehend unterstützen, dass sie auf eine soziale Einbindung achten und niedrigschwellige Hilfen anbieten, wo immer Notsituationen entstehen. Der Grundsatz von Offenheit und Vertrauen dehnt sich somit auf die Familien aus: So werden Familien in Notlagen schwerlich Vertrauen zu Lehrenden fassen, die unterschwellig vermitteln, dass sie den immer prävalenteren verbalen

Angriffen und Diskriminierungen gegenüber Menschen in sozio-ökonomischen Notlagen, wie sie Bongards (2004) dokumentiert, unkritisch gegenüber stehen. Im Besonderen für Lehrende in Brennpunktgebieten gilt es, hier klar und deutlich Stellung zu beziehen und zu reflektieren, dass die von ihnen beobachteten Notlagen kein selbstverschuldetes Versagen der Einzelnen, sondern durchaus Bedingungsmuster im Rahmen eines neoliberal verfassten Systems darstellen. Mit einer solchen Haltung wird ermächtigende Zusammenarbeit mit SchülerInnen und Eltern ermöglicht und Lehrende werden zu authentischen AnsprechpartnerInnen, die somit einen Grundstein für demokratischen, strukturell orientierten Kinderschutz legen. Ein solches Handeln stellt ein verantwortliches Handeln im Sinne der Kritischen Pädagogik dar, wie es in Kapitel 6 besprochen wurde.

Bedeutsam ist an dieser Stelle:

- *Angehende Lehrende sind sich ihrer professionellen Verantwortung bewusst, die sich aus dem Schutzrecht vor Missbrauch gemäß Artikel 19 KRK ableiten lässt.*
- *Angehende Lehrende reflektieren Möglichkeiten und Grenzen des eigenen Lehrerhandelns für die Prävention und Aufklärung von Missbrauch.*
- *Angehende Lehrende setzen sich mit dem eigenen Informationsbedarf im Bereich der Missbrauchsprävention und -aufklärung auseinander und leiten daraus individuelle Lernaufgaben für ihr weiteres professionelles Lernen ab.*
- *Angehende Lehrende verstehen ihre Verantwortung im Rahmen gesamtgesellschaftlicher Auseinandersetzungen mit dem Thema Missbrauch und lernen gezielt Strategien kennen, um Missbrauchssituationen einzuschätzen.*
- *Angehende Lehrende betten ihr eigenes Handeln in rechtliche Vorgaben ein, die im Bereich Missbrauchsschutz bestehen.*
- *Angehende Lehrende erweitern ihre Sicht dahingehend, dass sie die Missbrauch begünstigenden strukturellen Voraussetzungen und ihre Wirkungszusammenhänge kennenlernen.*
- *Angehende Lehrende treten für einen demokratischen und präventiven Kinderschutz ein.*



Wesentlich festzuhalten ist hier die Überlegung, dass auch ein reaktiver Kinderschutz insofern notwendig ist, als Lehrende oftmals die einzigen Erwachsenen sind, die einem Kind mit Regelmäßigkeit begegnen. Somit sind sie in der Lage, Veränderungen wahrzunehmen und Beobachtungen zu machen, die anderen Kontaktpersonen des Kindes, die diesem nicht täglich begegnen, oftmals verwehrt bleiben. Ein fundiertes Wissen hilft in Verdachtsfällen, Anzeichen wahrzunehmen und geeignete Schritte einzuleiten, wenn bereits eine aktuelle Notsituation vorliegt. Mit Wolff (2013) ist jedoch davon auszugehen, dass der Schule nicht im Sinne eines reaktiven, sondern gerade im Sinne eines präventiven und demokratisch verfassten Kinderschutzes eine bedeutende Funktion erwächst. Hier geht es um zweierlei: Zum einen steht die Stärkung von vorhandenen Ressourcen und Strukturen im Mittelpunkt, die Kinder und deren Familien in der Realisierung von *Agency* unterstützen. Zum anderen geht es darum, dass Lehrende vorhandene Notlagen in ihren strukturellen Bedingungsgefügen erkennen können und einer gesellschaftlichen Propaganda gegenüber Armen und Randgruppen (Bongards 2014) kritisch gegenüber treten. Dies beinhaltet nicht nur ein Überdenken der eigenen medial beeinflussten Position, sondern auch das öffentliche Eintreten gegen Prozesse, die exkludieren und marginalisieren und somit Notlagen erst entstehen lassen.

### **7.2.2            Autorität und Sanktionen**

Wie zu Beginn des Unterkapitels 7.2 bereits in kurzen Zügen umrissen, kommt dem Thema Disziplin insofern eine elementare Rolle zu, als es bereits in der KRK unter Artikel 28 thematisiert wird. Der zweite Absatz des Artikels formuliert die Aufgabe der Vertragsstaaten, Vorkehrungen zu treffen, die die Wahrung der Disziplin in einer Art und Weise gewährleisten, die 'der Menschenwürde des Kindes entspricht und im Einklang mit diesem Abkommen steht' (United Nations 1989: Artikel 28).

Formal ließe sich argumentieren, dass mit dem im Jahre 1973 erfolgten Verbot der körperlichen Züchtigung von SchülerInnen (Dreke 2011) den Vorgaben der KRK entsprochen wurde: Der westdeutsche Staat hatte qua Gesetzgebung bereits mehr als eine Dekade vor Inkrafttreten der KRK sichergestellt, dass körperliche Züchtigung in Schulen unter Verbot gestellt wurde. Doch genügt dieses Verbot und seine praktische Umsetzung tatsächlich, um die Wahrung der Würde des Kindes oder des Jugendlichen in

Sanktionssituationen zu sichern? Und entbindet die Existenz des Verbotes Lehrende von der kritischen Reflexion derjenigen Praktiken, die ihnen auch heute in Schulen als Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen zur Verfügung stehen?

Exemplarisch soll das Schulgesetz des Landes Berlin (SBWF 2004) zur genaueren Betrachtung herangezogen werden. Die Paragraphen 62 und 63 legen hier eine klare Hierarchie fest: Zunächst sollen *Erziehungsmaßnahmen* greifen, um Konflikte im Klassenzimmer oder im weiteren Umfeld der Schule zu lösen. Beispielhaft genannt werden als Möglichkeiten erzieherischen Handelns das Gespräch mit dem Betroffenen, das Treffen von verbindlichen Vereinbarungen für das weitere Verhalten, die Erteilung eines mündlichen oder schriftlichen Verweises, die Heranziehung des Schülers oder der Schülerin im Rahmen einer Wiedergutmachung sowie das zeitlich begrenzte Einbehalten von privaten Besitztümern des Schülers oder der Schülerin (SBWF 2004: 58-59). Die Entscheidung über die Anwendung des erzieherischen Mittels, das der Situation entspricht, obliegt der zuständigen Lehrkraft, wobei neben dem Tatbestand selbst 'Alter und (...) Persönlichkeit' (ebd.: 58) des betroffenen Schülers oder der Schülerin als Entscheidungskriterien explizit genannt werden. Auch wird festgesetzt, dass die Erziehungsberechtigten des Kindes oder Jugendlichen über zur Anwendung gekommene Erziehungsmaßnahmen in Kenntnis zu setzen sind.

Paragraph 63 geht auf *Ordnungsmaßnahmen* ein, die eine eindeutig nachrangige Funktion haben. Sobald die unter Paragraph 62 dargelegten Erziehungsmaßnahmen zu keinem positiven Ergebnis geführt haben, stehen als weitere Handlungsmöglichkeiten die sogenannten Ordnungsmaßnahmen zur Verfügung. Diese greifen laut SBWF (2004) dann, wenn ein Schüler oder eine Schülerin den Ablauf des Unterrichts beeinträchtigt oder wenn eine Gefährdung anderer Personen – denkbar, wenn auch nicht explizit genannt, sind hier Lehrende, MitschülerInnen sowie Dritte – besteht. Als mögliche Ordnungsmaßnahmen stehen Lehrenden schriftliche Verweise, der vorübergehende Ausschluss vom Schulbesuch, die Versetzung in eine andere Klasse oder an eine andere Schule sowie als letzte Möglichkeit die Entlassung aus der Schule, sofern es sich um einen Schüler oder eine Schülerin handelt, der oder die bereits die allgemeine Schulpflicht erfüllt hat, zur

Verfügung. In einem Zusatz untersagt § 63 die Anwendung körperlicher Züchtigung sowie 'andere(r) entwürdigende(r) Maßnahmen' (SBWF 2004: 59).

Wie Rogers & McPherson (2008) verdeutlichen, existiert ein Spannungsfeld zwischen einzelnen Kindern als Trägern von Rechten in dem Bereich von Autoritätsanwendung, der im Englischen mit dem Terminus '*behaviour management*' belegt wird. Dieser Bereich umfasst, so Rogers (2007) und Martella et. al. (2011), nicht nur die Anwendung der oben genannten Erziehungsmittel, sondern beschäftigt sich vor allem mit denjenigen Verhaltensweisen des oder der Lehrenden, die auf die Wahrung guter Disziplin und angemessenen Schülerverhaltens abzielen. Somit kommt dem '*behaviour management*', also der positiven Verhaltenssteuerung, eine präventive Bedeutung zu, da es dazu beitragen soll, dass Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen gar nicht erst notwendig werden.

Das oben angesprochene Spannungsverhältnis besteht nach Rogers & McPherson (2008) darin, die Interessen der einzelnen SchülerInnen als Träger von Rechten in Balance zu halten: So hat jeder Schüler und jede Schülerin ein Interesse daran, die Schule zu besuchen, ohne Opfer körperlicher oder psychischer Gewaltakte zu werden. Gefährdet ein Schüler oder eine Schülerin dieses Interesse durch Gewalttätigkeit, Mobbing oder vergleichbare Verhaltensweisen, so sind Lehrende angehalten, die Interessen des Schülers oder der Schülerin in der Opferrolle zu wahren und disziplinarische Maßnahmen gegenüber dem Täter oder der Täterin zu ergreifen. Positive Verhaltenssteuerung zielt darauf ab, das Auftreten solcher Situationen zu minimieren und einen möglichst konfliktfreien Schulalltag zu gewährleisten. Methoden solch positiver Verhaltenssteuerung sind beispielsweise das Herausstellen erwünschten Verhaltens durch Lob und Anerkennung sowie die Belohnung regelkonformen Verhaltens, indem Lehrende diesem vermehrt Aufmerksamkeit schenken.

Nach Ulich (2001) ist jedoch darauf hinzuweisen, dass auch die positiv besetzten Verhaltensweisen Lehrender ein Merkmal des dem schulischen Alltag inhärenten Machtgefälles sind. In Bezugnahme auf Max Weber definiert Ulich hier Macht als Chance zur Durchsetzung des eigenen Willens gegen Widerstände und argumentiert, dass sowohl

Lob und Anerkennung als auch Tadel und erzieherische Maßnahmen bei Fehlverhalten SchülerInnen die eigene Unterlegenheit demonstrieren.

Die Macht der Lehrenden speist sich nach Ulich aus zahlreichen 'Machtquellen' (ebd.: 79), beispielsweise aus der rechtlich definierten Autorität der Lehrenden sowie aus dem Vorhandensein eines Erkenntnisvorsprungs gegenüber den SchülerInnen. Walenta & Kirchler (2011) definieren diese Expertenmacht als ein Machtsystem, das sich auf Expertentum auf einem gewissen Gebiet gründet. Als Experten ihres Faches verfügen Lehrende somit über mehr Wissen als ihre SchülerInnen und nutzen dies als Quelle von Macht und Autorität. Wolf (2001) führt den Terminus der 'Profimacht' (ebd.: 1) ein. Diese ist begründet in der 'ungleiche(n) Abhängigkeit' (Wolf 2001: 1) die Lehrende und Lernende verbindet. Indiz dieses ungleichen Abhängigkeitsverhältnisses ist die Orientierungslosigkeit der SchülerInnen, die aus dem Wissen der Lehrenden um die Inhalte des bevorstehenden Schultages entsteht, die aber nicht mit SchülerInnen geteilt werden (Ulich 2001).

Ein weiteres Charakteristikum des Machtverhältnisses in der schulischen Interaktion ist die vielfältige Abhängigkeit der Schülerschaft von den Lehrenden. So beeinflusst – wie Ulich (2001) eindrücklich herausstellt – die Reaktion der Lehrenden die Position eines Schülers oder Schülerin innerhalb der sozialen Referenzgruppe (beispielsweise der Klassen- oder Kursgemeinschaft). Weiterhin sind SchülerInnen auf Lehrende zur Befriedigung ihres Bedürfnisses nach guten Zensuren angewiesen, wobei Ulich (2001) darauf hinweist, dass dieses Bedürfnis erst innerhalb der Institution Schule erzeugt wird. Allerdings vernachlässigt diese Einschätzung die gesellschaftliche Realität, in der, wie Rohlf's (2011) feststellt, erfolgreiche Bildung (die im bestehenden System an gute Zensuren geknüpft ist) eine erhebliche Bedeutung für den weiteren Lebensweg hat. Insofern entsteht ein hohes Bedürfnis nach guten Schulnoten nicht allein im Vakuum der Institution Schule, sondern speist sich auch aus gesellschaftlichen Prozessen wie der erhöhten Bedeutung von Fachwissen für die weitere berufliche Laufbahn.

Dammer (2008) erkennt diesen Zusammenhang und beschreibt sehr deutlich, dass Bildung nicht nur Machtunterschieden unterliegt, sondern auch ein Instrument der Machtverteilung darstellt: Durch Bildung wird gesellschaftliche Macht zugeteilt, indem die

Bildungsgewinner Partizipationsrechte und Privilegien erhalten, während die Bildungsverlierer marginalisiert werden und in der nächsten Generation oftmals diesen Bildungsmisserfolg perpetuieren. Hier greift das Phänomen der sozialen Weitergabe von Privilegien (Tippelt & Schmidt 2009) doppelt: Auf der Gewinnerseite als tatsächliche Privilegien, auf der Seite der Bildungsverlierer als die Weitergabe struktureller Handicaps, die auch in der nächsten Generation einen Bildungserfolg unwahrscheinlich erscheinen lassen.

Für die Kompetenzentwicklung im Rahmen der Bildungswissenschaften lassen sich als wesentliche Inhalte bereits an diesem Punkt die folgenden Überlegungen festhalten:

- *Artikel 28 Absatz 2 der KRK sieht die Wahrung der Disziplin unter Achtung der Würde des Kindes vor. Angehende Lehrende verstehen, dass der deutsche Staat durch das Verbot der körperlichen Züchtigung seiner Verpflichtung nach Artikel 28 Absatz 2 zumindest nominell nachkommt.*
- *Angehende Lehrende lernen die Schulgesetze der Länder kennen sowie die dort zur Verfügung gestellten Maßnahmen, mit denen auf Fehlverhalten reagiert werden kann.*
- *Angehende Lehrende setzen sich durch Übung und Dialog mit der Tatsache auseinander, dass Lehrende und Schülerschaft sich in einem komplexen Machtgefüge befinden.*
- *Angehende Lehrende können – auch aufgrund erster Praxiserfahrungen – die Anwendung von Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen sowie die positive Verhaltenssteuerung als in dieses Machtgefüge eingebettet verstehen.*
- *Angehende Lehrende erhalten Gelegenheit, die eigene Praxis vor diesem Hintergrund zu reflektieren, eigenes Verhalten zu problematisieren und positive Verhaltenssteuerung in vielfältigen Situationen einzuüben, um hier Handlungskompetenz zu entwickeln.*

Im Weiteren soll erwogen werden, wie Lehrende in dem beschriebenen Machtraum agieren und sich in ihrem Handeln kinderrechtlicher Fragestellungen und Implikationen bewusst werden können.

Vielfach finden sich in pädagogischen Lehrwerken Ratschläge für die Praxis, die die Machtposition Lehrender bewusst negieren. So schlagen Hartke & Vrban (2009) in ihrem an der schulischen Praxis orientieren Werk zur Sonderpädagogik vor, dem Schüler oder der Schülerin 'ohne Macht- und Druckausübung von Seiten des Lehrers' (ebd.: 56) eine Verhaltensmodifikation zu ermöglichen. Hier erfolgt die simple Negation des oben dargelegten Machtgefüges, da davon ausgegangen wird, dass die Macht im Handeln der Lehrenden, nicht aber in der Konstellation der Institution 'Schule' und den Positionen der einzelnen Akteure selbst begründet ist. Nach Max Weber nährt sich Macht vor allem aus der Abwesenheit von Transparenz (Anderheiden 2006). Je transparenter die Machtsituation, umso größer also die Chance, bewusst mit der Situation und ihren Implikationen umzugehen.

Für Lehrende ergibt sich daraus die Notwendigkeit, sich in Bewusstheit und Transparenz mit der eigenen Machtposition auseinanderzusetzen und diese kritisch zu reflektieren. Eine solche Auseinandersetzung mit den Themen der Macht fordern auch Eis et. al. (2015) in ihrer Erklärung zur Kritischen Politischen Bildung. Ohne eine solche Bewusstheit der Lehrermacht, so lässt sich argumentieren, ist es unmöglich, negative Auswüchse der Macht zu erkennen, zu benennen und im Weiteren – soweit möglich – zu beseitigen.

Missbräuche der Macht von Lehrenden sind neben der körperlichen Züchtigung all jene Verhaltensweisen, die der Wahrung der Menschenwürde des Kindes im Sinne von Artikel 28 Absatz 2 KRK entgegenstehen. Singer (2009) listet in diesem Zusammenhang Verhaltensweisen von Lehrenden wie die bewusste Geringschätzung von SchülerInnen, das Bloßstellen von leistungsschwächeren SchülerInnen durch bewusste und intendierte öffentliche Überforderung, die Kritik an Persönlichkeitsmerkmalen der Lernenden, die bewusste Beschämung durch das Vorlesen missglückter Klassenarbeiten sowie die Verwendung von Kraftausdrücken oder bewusst diffamierenden Redeweisen gegenüber der Schülerschaft auf. Schubarth (2014) ergänzt diesen Katalog um sexualisierte Beschämungen und verbale Angriffe. Es ist essenziell festzuhalten, dass laut Singer (2009) nur wenige SchülerInnen offen gegen den Machtmissbrauch von Lehrenden vorgehen. Zumeist erfolgt eine resignative Reaktion, da die Schülerschaft die eigene, unterlegene Position im Machtgefüge der Schule bereits internalisiert hat. Hier gilt es von Seiten der

Lehrenden, das Machtgefälle in Schulen kritisch zu reflektieren und im Besonderen gegenüber Missbräuchen von Macht, die die Würde und die Integrität von Kindern und Jugendlichen verletzen, wachsam zu bleiben. Diese Wachsamkeit muss sowohl für die kritische Reflexion des eigenen Verhaltens als auch für die Aufmerksamkeit gegenüber Machtmissbrauch durch Kolleginnen und Kollegen gelten.

Die angesprochene wachsame Bewusstheit hat jedoch oft eine korrektive Funktion in dem Sinne, als die negativen Folgen des bestehenden schulischen Machtsystems aufgefangen werden sollen. Welche aktiven und somit präventiven Möglichkeiten stehen Lehrenden jedoch innerhalb ihrer Tätigkeitsbereiche zur Verfügung?

Fesenfeld (2001) weist auf Partizipation als ein mögliches Mittel hin, um SchülerInnen aktiv in das schulische Geschehen einzubinden. Mit Partizipation, so die Autorin, geht gleichzeitig auch ein Machtverlust der Lehrenden einher. Dieser ergibt sich aus der Tatsache, dass SchülerInnen durch partizipative Gremien eine bessere Möglichkeit des gemeinsamen Austausches haben. Somit ergibt sich eine breitere Basis der Macht, da SchülerInnen sich als Gruppe erfahren und in einer gestärkten Position auftreten können. Diese wirkt auch der von Singer (2009) herausgestellten Resignation entgegen, die häufig aus der Erfahrung der überlegenen Lehrermacht resultiert. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass Lehrende sich mit dem Verlust von Macht bewusst auseinandersetzen. Ansonsten kann es leicht zu einer von Fesenfeld (2001) beschriebenen Scheinpartizipation kommen, in der beispielsweise die Wahl von Gremien als reine 'Pflichtübung' (ebd.: 44) empfunden wird.

Edelstein (2009) schlägt aus demokratiepädagogischer Sicht den Diskurs als Gegenkonzept zur Macht vor – dieser Vorschlag vernachlässigt jedoch, dass mit Foucault davon auszugehen ist, dass dem Diskurs selbst erhebliche Macht innewohnt (Schäfer 2004). Dieser Gedankengang ist leicht nachzuvollziehen, wenn beispielsweise aus der Warte der Kritischen Pädagogik die Frage gestellt wird, wer sich im Diskurs durchsetzen kann und wessen Ansichten mit welcher Gewichtung Gehör finden. Eine solche Überlegung führt unweigerlich zu dem Schluss, dass es sich bei jedem Diskurs um einen von Macht beeinflussten, Macht generierenden Raum handelt.

Wenn Fesenfeld (2001) die Schule als ‘zentrale(n) Lebensraum’ (ebd.: 44) beschreibt, so argumentiert sie in einer ähnlichen Richtung wie Grunder (2001), der die Abkoppelung der schulischen von der lebensweltlichen Realität der Schülerschaft thematisiert. Lernprozesse werden so zunehmend sinnentfremdet und finden entfernt von der als für den Lernprozess störend empfundenen Lebenswelt der Schülerschaft statt. Steinberg & Kincheloe (2001) verorten viele der gegenwärtigen Disziplinprobleme in Schulen in der Negation der Tatsache, dass sich Kinder und Jugendliche nicht mehr unter traditionelle Kindheits- und Adoleszenzmuster subsumieren lassen. Kinder und Jugendliche, so das Argument, verfügen aufgrund der veränderten Zugänge zu Wissensbeständen (z.B. durch neue Medien wie das Internet oder soziale Netzwerke im Besonderen) über einen veränderten Zugang zu den Kenntnissen der Erwachsenenwelt.

Dammer (2008) stellt in diesem Zusammenhang einen zentralen Mechanismus von Macht und Disziplin dar: So erfolgt eine freiwillige Unterwerfung unter ein Disziplinar- oder Machtsystem nur dann, wenn daraus ein Gewinn für das Individuum resultiert. Die Frage nach der Sinnhaftigkeit und Relevanz der Lerninhalte wirft unweigerlich auch die Überlegung auf, warum sich Kinder und Jugendliche überhaupt diesem Machtsystem unterwerfen sollten. Mit Steinberg & Kincheloe (2001) kann vor dem Hintergrund dieser Fragestellung davon ausgegangen werden, dass Lernen von Grund auf neu zu konzipieren ist.

Wie eine solche Schulform aussehen kann, entwirft Grunder (2001): Das von Grunder favorisierte ‘Schullebenkonzept(...)’ (ebd.: 15) definiert sich über die Ausrichtung an den Menschenrechten, die in der Schule aktiv erfahren werden können. Weiterhin gilt es, Lehren und Lernen auf die Schülerschaft abzustimmen, Inhalte somit relevant zu gestalten und Diskussion sowie Kontroversen zuzulassen und in einem konstruktiven Rahmen zu befördern. Mit Liebel (2009) ist darauf hinzuweisen, dass innerhalb derart verfasster pädagogischer Institutionen nicht nur Partizipation erfolgen soll, die von Erwachsenen speziell für Kinder vorgesehen wurde (wie beispielsweise die von Fesenfeld (2001) erwähnte Wahl der Schülerversammlung oder der von Edelstein (2009) betonte Klassenrat), sondern dass es auch ein Anliegen sein muss, spontane und von Kindern und Jugendlichen selbst organisierte Partizipationsformen zu unterstützen und zuzulassen. Singer (2009)



ergänzt dieses Schulkonzept um die Dimension der Humanität: Sein Entwurf der 'Humane(n) Schule' (ebd.: 136) beinhaltet die Kultivierung humaner Tugenden wie Freundlichkeit, Höflichkeit und Aufmerksamkeit im alltäglichen Miteinander von Lehrenden und Schülerschaft. Als Beispiel einer in partizipativer Selbstverwaltung verfassten Schule beschreibt Schoener (2011) die Neue Schule Hamburg, wo Lernende in ihrem eigenständigen Bildungsprozess von Lehrenden unterstützt werden, die ihre Rolle als UnterstützerInnen und HelferInnen definieren.

Als wesentliche Erweiterung der *Standards* lässt sich an dieser Stelle festhalten:

- *Angehende Lehrende verorten die eigene Position im Machtgefüge der Institution Schule und setzen sich mit dieser kritisch auseinander.*
- *Angehende Lehrende wissen um die Bedeutung transparenter Machtstrukturen.*
- *Angehende Lehrende identifizieren Verhaltensmuster und Handlungsweisen, die der Wahrung der Menschenwürde des Kindes diametral entgegengesetzt sind.*
- *Angehende Lehrende problematisieren die Institution Schule in ihrer aktuellen Verfasstheit und setzen diese mit dem Themenkomplex von Macht und Disziplin in Beziehung.*
- *Lehrende beschäftigen sich mit Schulkonzepten, die die SchülerInnen motivieren, in ihrer lebensweltlichen Realität akzeptieren und zur Partizipation anregen.*
- *Angehende Lehrende entwickeln methodische Kompetenzen im Hinblick auf eine Verhaltenssteuerung, die der Würde des Kindes zuträglich ist, und erhalten Gelegenheit, diese in simulierten und realen Unterrichtssituationen zu erproben.*

Insbesondere im Hinblick auf den letzten Punkt ist es von fundamentaler Bedeutung, angehenden Lehrenden zu verdeutlichen, dass es einen machtfreien Raum innerhalb der aktuell bestehenden Institution Schule nicht geben kann. Aus dem Wissen um die die Würde des Kindes verletzende Wirkung des Missbrauchs von Macht leitet sich die Notwendigkeit ab, zur Entwicklung der Schule als einer Institution beizutragen, in der die Motivation der Lernenden von der Machtausübung der Lehrenden entkoppelt wird.

Eine Schule, die es versteht, SchülerInnen für die Lerninhalte zu motivieren und zu begeistern, benötigt weniger Machtmittel, um die Partizipation der Schülerschaft am

Unterrichtsgeschehen und der Lebenswelt Schule zu gewährleisten. Wenn sich die Häufigkeit des Missbrauchs von Machtmitteln verringern soll, so ist eingedenk der von Dammer (2008) beschriebenen Dynamik der freiwilligen Unterwerfung dort, wo eigene Vorteile vermutet werden, davon auszugehen, dass die Schule ihre Inhalte und Lernmethoden grundsätzlich überdenken muss. Hier ist ein kritischer Reflexionsprozess unter Einbezug der Schülerschaft notwendig; die im Zuge der Kompetenzdiskussion gesteigerte Bedeutung von Kompetenzen gegenüber vormals bedeutsamen Lehrinhalten und themenbezogenen Lernzielen bietet hier einen praktikablen Handlungsrahmen.

Selbstverständlich sollen die voranstehenden Ausführungen nicht implizieren, dass es in einer human und lebensweltlich verfassten und an der praktischen Erfahrung der Menschenrechte orientierten Schule keinerlei Disziplinschwierigkeiten geben kann. Wo diese auftreten, müssen Lehrende zum Schutze aller Beteiligten, wie Rogers & McPherson (2008) deutlich machen, aktiv werden. Dies kann in einzelnen Fällen auch bedeuten, die im Schulgesetz bereitgestellten Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen ausschöpfen zu müssen.

Bründler et. al. (2004) weisen hier im Besonderen darauf hin, dass diese Maßnahmen in fairer und gerechter Weise angewandt sollen. Dazu gehört die Transparenz darüber, welches Verhalten diese Maßnahmen nach sich zieht und die Anwendung der Maßnahmen nach Maßgabe des Disziplinverstößes unabhängig von der Person des Schülers oder der Schülerin. Beispielsweise heben Glaser & Andresen (2009) die Bedeutung von Gender für den pädagogischen Umgang mit Disziplin hervor: Dieser zeigt sich sowohl in der Ungleichbehandlung von Mädchen und Jungen bei der Anwendung von Erziehungsmaßnahmen als auch in der unterschiedlichen Art und Weise, in der weibliche und männliche Lehrende Disziplinarverstöße wahrnehmen und ahnden. Die beschriebenen Sachverhalte tragen zu der von Ulich (2001) angesprochenen Orientierungslosigkeit bei und verfestigen das Machtgefälle zwischen orientierungsloser Schülerschaft und Lehrenden mit dem Expertenwissen darüber, welches Verhalten welche Art von Erziehungsmaßnahme nach sich zieht.

Als weitere wesentliche Ergänzungen der *Standards* lassen sich somit festhalten:

- *Angehende Lehrende reflektieren die Notwendigkeit, im schulischen Alltag Erziehungsmaßnahmen zur Wahrung der Interessen aller Beteiligten anwenden zu müssen.*
- *Lehrende setzen sich mit den zu Gebote stehenden Erziehungsmaßnahmen kritisch auseinander und befördern die Auseinandersetzung mit diesen Maßnahmen innerhalb ihres Tätigkeitsbereiches sowie die transparente, faire und gerechte Anwendung der Erziehungsmaßnahmen, wo diese unumgänglich sind.*
- *Aufgrund dieses Wissens entwickeln angehende Lehrende Sachkompetenzen, um in Dialog zu treten und üben sich in diesen im Rahmen der universitären Ausbildung, um in kritischen Situationen im schulischen Alltag in einen kompetenten Dialog mit Lernenden und anderen Lehrenden zu treten.*
- *Lehrende setzen sich mit der Notwendigkeit auseinander, eine Schule zu konzipieren, die nicht die Anwendung von Zwang und Macht, sondern das attraktive Angebot relevanten Kompetenzerwerbs in den Mittelpunkt ihrer Selbstdefinition stellt.*

Grundsätzliches Anliegen der kinderrechtlichen Auseinandersetzung mit Macht und Disziplin in der Institution Schule ist es, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass auch die legal zu Gebote stehenden Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen durchaus der Würde des Kindes, wie sie die KRK vorschreibt, entgegenstehen können. Die Wahrung der Disziplin selbst ist Merkmal des von Macht bestimmten Handlungsraums Schule und ist unauflösbar, so Dammer (2008), solange die Schule nicht in der Lage ist, die freiwillige Akzeptanz des Machtgefälles innerhalb der Schule durch die Attraktivität und lebensweltliche Relevanz ihres Angebotes zu legitimieren. Eine Schule, die Kompetenzsteigerung für alle und eine Orientierung an den lebensweltlichen Fragen und Forschungsinteressen ihres Klientels anbietet, kann hoffen, disziplinarische Maßnahmen auf ein Minimum zu beschränken. Eine Schule, die a priori den Bildungsmisserfolg einiger durch Selektion betreibt, muss weiterhin auf kinderrechtlich bedenkliche Disziplinarmethoden zurückgreifen, um die an ihrem Angebot mehr und mehr zweifelnden SchülerInnen zur Mitarbeit zu bewegen.

### **7.3            Ausbildungsschwerpunkt ‘Lernen, Entwicklung und Sozialisation’**

Der Ausbildungsschwerpunkt ‘Lernen, Entwicklung und Sozialisation’ zielt auf die Herstellung von Kompetenzen in Bezug auf ‘Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen innerhalb und außerhalb von Schule’ (KMK 2004: 5) ab. Im Rahmen des folgenden Kapitels erfolgt eine Betrachtung unter zwei Gesichtspunkten: Zum einen wird das *Agency*-Konzept als eine kinderrechtlich bedeutsame Sicht auf Kinder und deren Entwicklung vorgestellt. Dies entsteht aus der Überlegung heraus, dass Lernende zunächst einmal Kinder und Jugendliche sind – ihre Rolle als Lernende bildet zwar einen wesentlichen, aber nicht ganzheitlichen Aspekt ihres Daseins. Aus diesem Grund erfolgt hier ein Blick auf eine Theorie über die Entwicklung von Kindern als Grundvoraussetzung für die Betrachtung von Kindern in ihrer Rolle als Lernende. Zum anderen werden formelle und informelle Bildungsprozesse miteinander in Beziehung gesetzt und hinsichtlich kinderrechtlicher Implikationen ausgewertet.

#### **7.3.1            Entwicklung im Licht des *Agency*-Konzeptes**

Lansdown (2010) argumentiert für ein breiteres Verständnis von Reife und Mündigkeit des Kindes, indem sie das Konzept von dem biologischen Alter des Kindes abkoppelt und die Bedeutung von Erfahrungen sowie kulturelle Einflüsse betont, die jedes Kind in individueller Weise beeinflussen. Somit ist es obsolet, die Reife von Kindern an ihrem Alter allein feststellen zu wollen. Prout & James (1997) stellen in diesem Zusammenhang im Besonderen die kulturelle Variable des sozialen Konstruktes der Kindheit heraus: Obschon Kindheit als soziales Strukturphänomen überall auf der Welt anzutreffen ist, so ist die Ausgestaltung und Definition von Kindheit abhängig von der jeweiligen Referenzkultur.

Vor diesem Hintergrund erscheint es wenig gerechtfertigt, Kinder aus verschiedenen kulturellen Zusammenhängen allein aufgrund ihres biologisch identischen Alters vergleichen zu wollen, da deren unterschiedliche Erfahrungen im Sinne von Lansdowns (2010) Interpretation notwendigerweise dazu führen, dass auch deren Reife und Mündigkeit eine andere ist. Für Lehrende in ihrer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit divergenten ethnisch-kulturellen Hintergründen impliziert dies die Notwendigkeit, ihr

Verständnis von Kindheit als soziales Konstrukt zu vertiefen und eine Akzeptanz für die Ausgestaltung der Kindheit in anderen Kulturkreisen zu entwickeln.

Kerber-Ganse (2009) weist auf die negative Konnotation des Entwicklungsbegriffes hin: Das Kind wird implizit in die Situation versetzt, Reife und Mündigkeit nach- und beweisen zu müssen. Scott (2002) stellt die mit wohlmeinendem Protektionismus begründeten Versuche heraus, Kindern mit paternalistischer Motivation die Mündigkeit und Reife abzusprechen, in eigenen Belangen (mit-)zuentscheiden. Der Schutzauftrag wird somit zum Prinzip, das im Konfliktfall beider Prinzipien größeren Einfluss ausübt als das Partizipationsprinzip.

Alderson (2008) macht mit Blick auf die Rechte sehr junger Kinder darauf aufmerksam, dass sich Reife und Mündigkeit neben der bereits angesprochenen kulturellen Relativität auch in einem relationalen Verhältnis befinden: So ist es problemlos möglich, im Besonderen Kleinkindern und Kindern im Vorschulalter die Reife abzusprechen, in den sie betreffenden Belangen ihre Sichtweise einzubringen. Gelingende Kommunikation mit und Partizipation von sehr kleinen Kindern beruht auf der qualitativen Beziehung zu einem Erwachsenen, in der Sachverhalte in einer dem kindlichen Verständnis zugänglichen Art und Weise präsentiert werden und in der es möglich ist, Kommunikation nicht nur als verbalen Austausch zu definieren, sondern auch den Austausch von Lauten, Gesten und Mimik zuzulassen. Ein solcher Austausch ist Beispiel einer pädagogischen Beziehung, in der Kinderrechte realisiert werden (Prenzel & Winklhofer 2014). Als Gegenentwurf diskutiert Alderson (2008) Prozesse des täglichen Lebens, die Kinder nicht in ihrer Reife und Mündigkeit fördern, sondern sie im Gegenteil in einem Gefühl der Machtlosigkeit bestärken, so beispielsweise die Fragmentierung des geographischen Lebensraumes der Kinder: Diese macht es den Kindern häufig unmöglich, eigene Erfahrungen zu sammeln und sich unbeobachtet von Erwachsenen in ihrem Lebensraum zu bewegen.

Biggeri, Ballet & Comim (2010) betonen ähnlich wie Alderson (2008) die Bedeutung des sozialen und räumlich-gegenständlichen Umfeldes des Kindes für die Entwicklung von dessen 'Entfaltungsmöglichkeiten' (Ludwig-Mayerhofer 2004: 102) und nehmen somit einen radikalen Gegenentwurf zu dem defizitorientierten Konzept von Entwicklung, Reife

und Mündigkeit in den Blick: Der *Capabilities*-Ansatz nach Amartya Sen nimmt in ressourcenorientierter Weise die Möglichkeiten des Individuums in den Blick, sich zu entfalten und die ihm angebotenen Handlungsspielräume auch tatsächlich wahrzunehmen. Eine solche Wahrnehmung vollzieht sich in einem wechselseitigen Bedingungsgefüge, in dem persönliche Ressourcen mit äußeren Rahmenbedingungen und der sozialen Welt in Beziehung stehen (Ludwig-Mayerhofer 2004). *Agency*, ein weiterer Schlüsselbegriff im *Capabilities*-Ansatz nach Sen, wird dort wirksam, wo die Entfaltungsmöglichkeiten eines Menschen mit dessen Zielen kongruent sind und es ihm somit ermöglicht wird, seine persönlichen Ziele durch die ihm offen stehenden Handlungs- und Entfaltungsmöglichkeiten zu realisieren (Grundmann & Dravenau 2010).

Auch wenn Grundmann & Dravenau (2010) betonen, dass im Ansatz nach Sen die Frage nach *Agency* im Besonderen junger Kinder offen bleibt, so hat sich das *Agency*-Konzept im Rahmen einer *Neuen Soziologie der Kindheit* (Prout & James 1997; Corsaro 2011; Drieschner 2007; Marsh & Keating 2006) im Besonderen durch die Beiträge von Mayall, Qvortrup sowie James & Prout etabliert (Wells 2009). Mayall (2002) argumentiert aus feministischer Perspektive für die Konzeption von Kindern als Minderheit und setzt deren *Agency*, i.e. deren Vermögen, mithilfe der ihnen zur Verfügung stehenden Entfaltungsmöglichkeiten eigene Ziele zu realisieren, mit den sie einschränkenden Tendenzen der gesellschaftlichen Mehrheit in Verbindung. Qvortrup (2005) analysiert *Agency* im Rahmen des Verständnisses von Kindheit als Strukturphänomen, ähnlich wie Prout & James (1997).

Eis (2012) sowie Dammer (2008) setzen dem Szenario gelingender *Agency* als Zusammenspiel von Entfaltungsmöglichkeiten und strukturellen Gegebenheiten das Modell einer Mündigkeit entgegen, die letztlich 'fremdbestimmt' (Dammer 2008: 13) bleibt. Hier spricht Dammer das gesellschaftliche Phänomen an, immer neue Versionen des eigenen Selbst zu produzieren und sich beständig reproduzieren und präsentieren zu müssen. Mündigkeit wird so zu einer dem 'gesellschaftlichen Betrieb' (Dammer 2008: 10) unterworfenen Größe. Eis (2012) fügt dieser Einschätzung die Beobachtung hinzu, dass Mündigkeit vermehrt instrumentalisiert wird als die Anpassung an die gesellschaftlichen Herrschaftsstrukturen und strukturellen Gegebenheiten. Eine solche Mündigkeit, so Eis,

genießt gesellschaftliche Anerkennung; eine Mündigkeit, die das Individuum zu kritischer Distanz befähigt, wird mit Misstrauen betrachtet.

Schule steht hier vor der Herausforderung, in ihrer Struktur und ihren Habiti ein Bild von Kindheit und *Agency* von Kindern zu realisieren, das dem Konzept nicht nur nominal entspricht, sondern tatsächlich diese Aspekte in die Tat umsetzt. Für Lehrende besteht hier die grundsätzliche Herausforderung, Vorurteile und vorgefasste Vorstellungen von Kindern in bestimmten Alters- und Entwicklungsstufen abzubauen und vielmehr den Kompetenzen der einzelnen Kinder nachzuspüren. Es gilt dann, Entwicklungsmöglichkeiten zu schaffen, die Kindheit als von intrinsischem Wert würdigt und diese Überzeugung in die Schulpädagogik überträgt.

Zusätzlich geht es darum, mit der Frankfurter Erklärung (Eis et. al. 2015) eine Mündigkeit zu fordern, die sich in kritischem Diskurs und in einem Hinterfragen von Ungleichheit offenbart. Hier kann die Schule in die nicht unproblematische Situation geraten, sich selbst in ihrer Verfasstheit gegenüber mündigen, kritisch denkenden SchülerInnen legitimieren zu müssen. Eine solche Auseinandersetzung stellt Prozesse und Zielsetzungen der Schule dezidiert in Frage. Beispielsweise kann mit Bernhard (1997) überlegt werden, ob die Schule als Sozialisationsinstanz tatsächlich auf eine vollkommene, kritische Mündigkeit der Lernenden abzielt oder ob es vielmehr darum geht, gesellschaftlich verwertbare Individuen zu produzieren, die den Status Quo replizieren und unkritisch anerkennen. Wo dies der Fall ist, befindet sich Schule in einem krassen Widerspruch zu dem Bildungsauftrag der KRK, welcher die Entfaltung der eigenen Möglichkeiten klar in das Zentrum des Interesses rückt. Nicht nur das Recht auf Bildung, auch andere in der KRK festgeschriebene Grundrechte wie der Diskriminierungsschutz sind von solchen Überlegungen betroffen. Wie sieht es beispielsweise mit den Zielsetzungen der Inklusion aus, wenn ökonomische Verwertbarkeit zur Zielsetzung der Schule erhoben wird?

Es gilt, die *Standards* um die folgenden Gesichtspunkte zu ergänzen:

- *Angehende Lehrende verstehen das Agency-Konzept und vertiefen ihr Verständnis des Konzeptes durch die Auseinandersetzung mit eigenen professionellen Erfahrungen in simulierten oder realen ersten Lehrerfahrungen.*
- *Angehende Lehrende erkennen die Relevanz des Konzeptes von Kindheit als einem sozialen Strukturphänomen und leiten Prinzipien für ihre Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus verschiedenen kulturellen Zusammenhängen ab. Sie entwickeln interkulturelle Kompetenzen, um diese Prinzipien in ihrer schulischen Arbeit zu implementieren.*
- *Angehende Lehrende setzen sich kritisch mit der Frage auseinander, inwiefern der Bezug zu anderen sowie die Ausgestaltung der physischen Umwelt Agency von Kindern und Jugendlichen beeinflussen kann.*
- *Angehende Lehrende diskutieren Agency im Hinblick auf die Kongruenz von Zielen und Entwicklungsmöglichkeiten und analysieren kritisch, inwiefern das angestrebte Entwicklungsziel der Mündigkeit politisch-ökonomischen und gesellschaftlichen Zwängen unterliegt, die dessen kinderrechtliche Relevanz konterkarieren.*

Wie Prengel & Winklhofer (2014) herausstellen, realisieren sich Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Die Betrachtung des Aspektes von *Agency* soll angehende Lehrende dafür sensibilisieren, dass *Agency* ein relationaler Prozess ist, der des Bereitstellens struktureller Gegebenheiten auf der einen Seite, aber auch des pädagogischen Entgegenkommens und der Eröffnung von ermächtigenden Möglichkeiten und Beziehungen bedarf. Im Besonderen soll die Auseinandersetzung mit dem *Agency*-Konzept verdeutlichen, dass Kinderrechte nicht an das Alter von Kindern gebunden sind: So ist beispielsweise das Recht auf Anhörung nicht nur auf diejenigen Kinder beschränkt, die sich bereits fließend artikulieren können. Es bedarf der Feinfühligkeit und der Pädagogischen Verantwortung, um auch mit jungen Kindern oder Kindern mit sprachlichen oder geistigen Behinderungen in eine Kommunikation zu treten, die *Agency* befördert und Barrieren mindert. Auch soll eine Sensibilisierung der Lehrenden dahingehend erfolgen, dass Kindheit in anderen Kulturkreisen sehr unterschiedlich



verfasst ist; hier ergeben sich Konsequenzen für den Umgang mit einer kulturell heterogenen Schülerschaft. Nicht zuletzt gilt es mit Eis (2012) und Dammer (2008), das scheinbar unbestritten positive Bildungsziel von Mündigkeit kritisch zu hinterfragen: Hier gilt es nicht nur nachzuforschen, wem Mündigkeit zugesprochen wird; es geht auch um eine Problematisierung einer Mündigkeit selbst, die vermehrt als gesellschaftliche Anpassung und Internalisierung vorgegebener Herrschaftsstrukturen verstanden wird. Letztlich darf, so die Warnung der beiden Autoren, aus dem Bildungsziel der Mündigkeit kein Zwang zu permanenter, unreflektierter Selbstaktualisierung hervorgehen.

### **7.3.2 Formelle und Informelle Lernprozesse**

Freericks (2011) konzipiert Bildung als aktuell in steter Bewegung begriffen, wobei sich im Besonderen die Lokalisation des Lernens von bislang geltenden Vorstellungen unterscheidet. Lernen wird hier nicht als allein in der Schule angesiedelt konzipiert, sondern als mentale Leistung gesehen, die sich in vielfältigen Zusammenhängen vollziehen kann. Thiel (2011) argumentiert ähnlich, wenn sie herausstellt, dass formale Bildung im Sinne schulischer Bildung nur einen geringen Teil der Bildungsprozesse von Lernenden darstellt. Einen weitaus größeren Teil stellt 'informell(e) Bildung' (Overwien 2009: 23) dar, die Lernprozesse in unterschiedlichen Zusammenhängen in den Mittelpunkt des Interesses rückt: Bei Overwien (2009) sind dies Lernen durch neue Medien, Lernen innerhalb der Arbeitswelt und in sozialen Zusammenhängen sowie durch öffentliche Institutionen und Bildungseinrichtungen; Thiel (2011) nennt familiäres und soziales Lernen sowie das Lernen in beruflichen Zusammenhängen sowie durch Interessen in der Freizeit als wichtige Bereiche informellen Lernens.

Freericks (2011) weist mit Blick auf Forschungserkenntnisse der Neurobiologie dezidiert darauf hin, dass Lernen und Erleben eine untrennbare Einheit darstellen: Jede Situation, sei es in der Freizeit, im familiären Umfeld sowie in der Interaktion mit neuen Medien wie dem Internet bietet Möglichkeiten, den eigenen Wissensbestand zu vertiefen und zu erweitern. Dies ist insbesondere deshalb wichtig, als Wissen mehr denn je einem stetigen Wandel unterworfen ist. Reinhardt (2011) stellt als ein wichtiges Merkmal der Entwicklung von Wissen heraus, dass sich die Gültigkeit einzelner Wissensbestände in der heutigen Zeit rasch verändert. Zwar stehen vielfältigere Formen für die Aneignung von

Wissen zur Verfügung, jedoch sind viele Fakten einem beständigen Wandel unterworfen, der die Relevanz einer tradierten Vermittlung von Wissen in Form schulisch-formaler Bildung in Frage stellt.

Dies ist leicht ersichtlich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass etwa die Mehrheit der faktischen Inhalte eines Geographieunterrichts (wie Einwohnerzahlen, klimatische Gegebenheiten einer Region oder andere relevante Parameter) bereits dann veraltet sein dürften, wenn der Lernende seine formale Bildung abschließt. In den USA entstand aus diesem Grund das Theorem des *'concept-based curriculum'*, das Wissensinhalte weniger faktisch füllt, sondern das Augenmerk auf sehr breit gefasste Wissenskonzepte richtet, die von den Lernenden in unterschiedlicher, für sie relevanter Weise ausgestaltet und erforscht werden können (Erickson 2007a, Erickson 2007b).

Ähnlich wie das Theorem des *concept-based curriculums* findet sich auch in der Theorie des informellen Lernens ein starker lebensweltlicher Bezug, wie ihn Freericks (2011) betont. Die von ihr postulierten Lernorte, die zu informellem Lernen anregen, stehen in einem klaren Zusammenhang mit der Lebenswelt der Nutzer und bieten somit Anknüpfungspunkte, um existierende Wissensbestände mit neuem Wissen zu verbinden. Ein weiteres Merkmal informellen Lernens ist die Aktivität des Lernenden, die eine wichtige Rolle spielt. So weisen Hungerland & Overwien (2004) auf die 'aktive und konstruktive Rolle der Lernenden' (ebd.: 10) hin, während Freericks (2011) den Begriff der Selbststeuerung verwendet. Reinhardt (2011) ergänzt die Idee des aktiv Lernenden um die Dimension der Selbstverantwortlichkeit, die den Lernenden in die Verantwortung stellt, eigene Lernprozesse zu initiieren und zu vollziehen.

Thiel (2011) definiert informelles Lernen als im Gegensatz zu formalen Lernprozessen eher unstrukturiert und im Sinne eines Qualifikationserwerbs unspezifisch, da es nicht unbedingt auf den Erwerb eines bestimmten Abschlusses oder Qualifikation ausgerichtet ist. Auch vollzieht sich dieses informelle Lernen, wie bereits aufgezeigt, in vielfältigen Zusammenhängen. Stellt ein solches Lernen die Zukunft der Bildung dar? Hungerland & Overwien (2004) thematisieren die Idee einer neuen Lernkultur, die in höherem Maße informelle Bildung einbezieht und validiert. Die AutorInnen nennen hier die PISA-Studie, in der dem deutschen Schulsystem eine starke Korrelation zwischen sozio-ökonomischer

Herkunft und Bildungserfolg attestiert wurde (Jungmann 2008), als einen, wenn auch nicht den einzig ausschlaggebenden Impuls für das Entstehen der Diskussion um eine neue Kultur des Lernens. Dies erscheint zunächst plausibel und wünschenswert: Bezieht man das von Thiel (2011) thematisierte Primat informellen Lernens in formale Bildungsprozesse ein, so steht in Aussicht, Lernen in formal-schulischen Zusammenhängen für die Lernenden relevanter, lebensweltbezogener und dabei differenzierter zu gestalten, da die unterschiedlichen informellen Lernprozesse, die Lernende außerhalb der Schule durchlaufen, zu einer Differenzierung und Personalisierung schulischer Bildung beitragen können. Auf die positiven Wirkungszusammenhänge zwischen Disziplin und lebensweltlich offener Schule wurde bereits im Rahmen dieser Arbeit hingewiesen.

Bei allen erwünschten Effekten stellt sich jedoch die Frage, inwiefern diese Entwicklung zu einer Überwindung der aus kinderrechtlicher Sicht bedenklichen Diskriminierung von Kindern aus niedrigen sozio-ökonomischen Schichten innerhalb des deutschen Schulsystems und zu einer Senkung der erhöhten Schulabbruchsrate von Kindern von Eltern mit geringem Einkommen beitragen kann. Bei den von Freericks (2011) beschriebenen Lernorten, an denen informelles Lernen stattfindet, handelt es sich mehrheitlich um Orte, die nicht unentgeltlich genutzt werden können. Somit stellt sich die Frage nach dem Zugang zu informellen Lernprozessen sowie nach deren Relevanz für den Bereich, an dem sich formelles und informelles Lernen überschneiden. Senkbeil & Wittwer (2006) weisen weiterhin darauf hin, dass 'Gelegenheiten zum informellen Lernen bei freizeitbezogenen Aktivitäten von Merkmalen der sozialen Herkunft (z.B. sozio-ökonomischer Status, kulturelles Kapital) abhängen' (ebd.: 158).

Interpretiert man die Ausführungen von Freericks (2011) und Senkbeil & Wittwer (2006) im Zusammenhang, so entsteht wiederum ein Ungleichgewicht zu Ungunsten von Kindern und Jugendlichen aus Familien mit niedrigem sozio-ökonomischem Status: Zum einen wird ihnen der Zugang zu relevanten Bildungsorten erschwert, da davon auszugehen ist, dass sie im Vergleich zu ökonomisch besser situierten Kindern und Jugendlichen weniger Geldmittel zur Verfügung haben, um Lernorte wie 'Museen, Science Centers, Zoos, Themenparks (...) und Urban Entertainment Centers' (Freericks 2011: 118) aufzusuchen.

Zum anderen geht Sawchuk (2003) aufgrund seiner Arbeit in der Erwachsenenbildung mit Lernenden mit niedrigem sozio-ökonomischem Status davon aus, dass sich Erfahrungen mit formaler Bildung auf informelle Bildungsprozesse übertragen lassen. So können negative Misserfolgsereignisse in der schulischen Bildung, die nach Beobachtung des Autors für einen Großteil der Lernenden typisch waren, eine grundlegend negative Einstellung zum Lernen überhaupt verfestigen, die sich auf das informelle Lernen überträgt.

Weiterhin, so Sawchuk (2003), besteht ein wesentlicher Unterschied zwischen Lernenden mit unterschiedlichem sozio-ökonomischem Hintergrund darin, dass Lernende von höherer sozio-ökonomischer Herkunft besser in der Lage sind, ihre informellen Lernprozesse zu konzeptualisieren und dieses Lernen überhaupt als solches zu identifizieren. Dieser Gedankengang lässt sich weiterführen in dem Sinne, dass Lernende, die zwar an informellen Lernprozessen teilnehmen, diese jedoch nicht als solche kategorisieren oder ihren inhärenten Wert nur schwer in Worte fassen können, nicht in dem Maße von informellem Lernen profitieren können, wie es andere Lernende tun.

Wie muss die Schule als formale Bildungsinstitution nun die Einbeziehung formellen Lernens gestalten, um nicht wiederum soziale Ungleichheiten zu perpetuieren und somit gegen das Diskriminierungsverbot nach Artikel 2 der KRK (United Nations 1989) zu verstoßen? Wie beeinflusst eine stärkere Fokussierung auf informelles Lernen und die Anerkennung von informellen Lernprozessen das professionelle Handeln und Selbstverständnis von Lehrenden?

Hungerland & Overwien (2004) verorten die Debatte zwischen den Begriffen der 'Lernkultur' und 'Lehrkultur' (ebd.: 13). Ein Schlüsselbegriff des Konzeptes der Lernkultur ist der der Kompetenzen, die sowohl durch formelle als auch informelle Lernprozesse erworben werden. Kompetenzen unterscheiden sich von Qualifikationen insofern, als Kompetenzen in höherem Maße subjektiv geprägt und an den jeweiligen Kompetenzträger gebunden sind, während Qualifikationen eine objektive Nachfrage und Quantifizierung zulassen: So erlaubt beispielsweise die Qualifikation eines Hauptschulabschlusses eine gewisse Einordnung des Abschlussträgers in Bezug darauf, welche Schullaufbahn er durchlaufen hat und welche beruflichen Möglichkeiten ihm offen

stehen, sie erlaubt jedoch keine Aussage zu den Kompetenzen der Person. Kompetenzen, so die AutorInnen, setzen einen aktiven Lernprozess voraus, der zu einem Erwerb persönlich relevanter Fähigkeiten führt.

Lernen, das zum Aufbau und zur Weiterentwicklung von Kompetenzen beiträgt, kennzeichnet sich nach Hungerland & Overwien (2004: 13) durch folgende Merkmale:

- ✓ Es bezieht den Lernenden aktiv ein und hat dessen Motivation als wesentliche Voraussetzung
- ✓ Lernen erfolgt immer in Selbststeuerung, wobei der Anteil der Selbststeuerung unterschiedlich ausfallen kann
- ✓ Lernen knüpft an die persönliche Lebens- und Erfahrungswelt des Lernenden an und erlaubt subjektive Interpretationen
- ✓ Lernen ist ein situativ gebundener und sozial-interaktiver Prozess

Aus diesen Punkten ergibt sich nach Hungerland & Overwien (2004) eine veränderte Rolle für Lehrende insofern, als sie nicht primär Bildung vermitteln, sondern Lernprozesse aktiv anregen und begleiten sollen. Die Individualität von Lernprozessen wurde bereits im Rahmen dieser Arbeit unter dem Aspekt der Begründung von Bildung diskutiert; die von Hungerland & Overwien (2004) benannten Merkmale stehen mit den als kinderrechtlich bedeutsam beschriebenen, selbstinitiierten und individualisierten Lernprozessen in enger Verbindung.

Das vermehrte Augenmerk auf individuelle Lernprozesse setzt auf Seiten der Lehrenden voraus, dass sie über lerntheoretisches Wissen verfügen, das es ihnen ermöglicht, Lernprozesse in Zusammenarbeit mit ihrer Schülerschaft zu gestalten. Dies setzt auch voraus, dass Lehrende bei ihrer Schülerschaft eine 'Metakognition' (Gudjons 2008: 31) bezüglich ihres Lernens herausbilden können. Mit diesem Begriff beschreibt Gudjons die Fähigkeit, sich über Lernprozesse bewusst zu werden und diese einordnen zu können – eben die Fähigkeit, die Sawchuk (2003) in seiner Arbeit als in besonderem Maße von höherem sozioökonomischem Status beeinflusst beschreibt.

Neben Ressourcen wie einem fundierten lerntheoretischen Grundwissen sowie der didaktischen Fähigkeit, Lernprozesse aktiv anzuregen und in ihren individuellen Ausprägungen zu begleiten, müssen Lehrende sich weiterhin mit bildungspolitischen

Gegebenheiten befassen, wollen sie tatsächlich informelles und formelles Lernen verknüpfen: Die oben beschriebene Begleitung von Lernprozessen stellt einen im Gegensatz zu herkömmlicheren Lehrmethoden wie dem Frontalunterricht oder selbst der vom Lehrenden vorgegebenen und gesteuerten Arbeit in Kleingruppen um ein Vielfaches differenzierteren Unterricht dar. Dieser kann jedoch nur stattfinden, wenn Lehrende tatsächlich über die Zeit und Kapazität verfügen, um sich mit den Lernenden auf individueller Ebene auszutauschen, um gemeinsam bereits erfolgte Lernschritte zu rekapitulieren sowie weitere anzuregen und zu planen. Hier gilt es für Lehrende, eine klare Position zu beziehen und auf die Konsequenzen hinzuweisen, die entstehen, wenn Klassen zahlenmäßig überlastet sind oder Stellen von Lehrenden im Zuge von Rationalisierungsmaßnahmen gekürzt werden.

Rauschenbach, Düx & Sass (2006) weisen weiterhin auf die Gefahr hin, dass die Einbeziehung des informellen Lernens in die formale Bildung eine Ausdehnung der Formalisierung zur Folge haben kann. Es steht dann zu befürchten, dass vormals informelle Lernbereiche unter das formale Lernsystem subsumiert werden und so den Erfahrungsspielraum, der durch das informelle Lernen zur Verfügung steht, einengen und marginalisieren. In diesem Zusammenhang sind Lehrende in ihrer Fähigkeit gefragt, informelles Lernen in einer Art und Weise in die formale Bildung einzubeziehen, die jedoch nicht den Anspruch erhebt, das informelle Lernen gleichsam zu institutionalisieren.

Als Beispiel eines Curriculums, das in der Lage ist, informelles Lernen in konstruktiver Art und Weise in das schulische Geschehen einzubeziehen, sei das *concept-based curriculum* genannt, wie es die International Baccalaureate Organisation (IBO) innerhalb des Kontextes internationaler Schulen anwendet (Drennen 2002). Im Rahmen eines *concept-based curriculums* vollzieht sich Lernen nicht anhand vorgegebener Themenbereiche, sondern Lerninhalte werden weiter gefasst und im Rahmen breit angelegter Konzepte beschrieben (Erickson 2007a). Somit wird der Fokus wesentlich erweitert, was es einzelnen Lernenden erleichtern dürfte, ihre informellen Lernprozesse mit dem schulischen Geschehen zu verknüpfen. Gleichzeitig werden Lehrende ermutigt, von konkreten Unterrichtsinhalten zu abstrahieren und die grundlegenden Konzepte zu extrahieren, die einem bestimmten Unterrichtsthema zugrunde liegen (Erickson 2007b).

Ein solcher Prozess erleichtert es, Bezugspunkte zwischen informellen Lernprozessen herzustellen, da diese nicht unbedingt auf ein begrenzt formuliertes Thema, wohl aber auf das dem Thema zugrunde liegende Konzept Bezug nehmen können.

Lautet das Unterrichtsthema im Fach Geschichte z.B. 'Die Römer', so ist vorstellbar, dass Lernende, die sich aus Interesse mit dem Altertum beschäftigen oder durch Museumsbesuche oder Reisen in diesem Zusammenhang über Vorwissen verfügen, hier Anknüpfungspunkte für ihre informellen Lernprozesse finden. Fragen sich Lehrende jedoch, mit welcher Motivation sie das Thema unterrichten, so führt dies idealiter zu der Erkenntnis, dass die römische Kultur ein Beispiel für eine Weltkultur darstellt, die sich durch diversifiziertes politisches und logistisches Management auszeichnet. Dies führt zu dem übergeordneten Konzept von Zusammenarbeit und menschlicher Organisation, das am Beispiel der Kultur der Römer (denkbar sind aber auch andere Beispiele je nach Interessenlage und Vorwissen der Lerngruppe) verdeutlicht werden kann. Sehen Lehrende das Thema eingebettet in dieses übergeordnete Konzept, so weitet dies den Blick für Themenbereiche, die nicht formell mit dem Thema selbst, wohl aber mit dem ihm zugrunde liegenden Konzept der Kooperation und Organisation in Beziehung stehen (Erickson 2007b). So ist der Lehrende in der Lage, einen Bezug zu dem informellen Lernen eines Schülers oder einer Schülerin herzustellen, der/die in seiner/ihrer Freizeit die logistische Organisation eines Freizeitsclubs übernimmt oder in einer politischen Partei aktiv ist.

Als ergänzende Überlegungen zu den *Standards* lassen sich die folgenden Punkte an dieser Stelle festhalten:

- *Angehende Lehrende stellen die Frage, warum es der Schule aktuell nicht gelingt, den Großteil menschlichen Lernens aus informellen Lernprozessen sinnvoll zu integrieren.*
- *Angehende Lehrende betrachten und reflektieren, inwiefern sowohl informelles Lernen als auch formeller Bildungserfolg von sozio-ökonomischer Herkunft beeinflusst ist.*
- *Angehende Lehrende entwickeln in simulierter und realer Praxis methodische Kompetenzen, um informelles Lernen sinnvoll in das schulische Lernen zu integrieren und so beispielsweise dem Phänomen des Schulabbruches entgegenzuwirken.*
- *Angehende Lehrende entwickeln Kompetenzen in Bezug auf die Anbahnung einer Lernkultur, in der Lehrende aktiv Lernprozesse anregen und begleiten.*

In der vorangehenden Diskussion der Aspekte von Macht und Disziplin wurde bereits verdeutlicht, dass die Schule dem aktuellen Dilemma von notwendigen, jedoch der KRK in ihrer Formulierung der Wahrung der Würde des Kindes klar entgegenstehenden Disziplinarmaßnahmen nur entgehen kann, wenn es gelingt, die Schule für die lebensweltliche Realität der Lernenden zu öffnen. Eine solche Schule kann hoffen, dass Lernende sich ihrem Machtsystem unterwerfen, da der angebotene Kompetenzerwerb von Interesse ist und Themen aufgegriffen werden, die für die Lernenden von Relevanz und Interesse sind. Lernen wird somit anschlussfähig und nimmt die Lebensrealitäten und die Lernmodi der Schülerschaft, wie das Nutzen der Möglichkeiten Neuer Medien, explizit in ihr Angebot auf. Es gilt jedoch, bei angehenden Lehrenden ein Bewusstsein dafür zu schärfen, dass der Einbezug informeller und oftmals intrinsisch motivierter Lernprozesse nicht automatisch Kinderrechte in der Schule befördert. Insbesondere sozio-ökonomische Herkunft wirkt sich nicht nur auf formelle Lernprozesse aus, sondern hat auch Einfluss auf die Gestaltung und Bewusstwerdung informellen Lernens. Im Sinne des Diskriminierungsverbots der KRK gilt es für Lehrende, die wünschenswerte Einbeziehung



von informellen Lernprozessen und die Öffnung der Schule für lebensweltliche Kontexte in einer Art und Weise zu gestalten, dass ein positiver Effekt für Lernende aller Herkunftsmilieus entsteht. Zudem ist es geboten, die von Gudjons (2008) postulierte Bewusstheit bezüglich der eigenen Lernprozesse anzubahnen und auszuweiten.

#### **7.4           Ausbildungsschwerpunkt ‘Leistungs- und Lernmotivation’**

Die *Standards für die Lehrerbildung* (KMK 2004) benennen ‘Leistungs- und Lernmotivation’ als einen weiteren Schwerpunkt der Ausbildung von Lehrenden. Lehrende sollen dabei die Kompetenz erwerben, durch pädagogische Interaktion und die Gestaltung von Unterrichtssituationen Lernende zu Lernprozessen zu motivieren und zugleich darauf hinarbeiten, dass Lernende die Leistungen erbringen, zu denen sie intellektuell in der Lage sind. Artikel 29 der KMK sichert Kindern zwar eine Schulbildung zu, die bestimmte inhaltliche Ausrichtungen festlegt – so etwa die Integration kulturell relevanter Werte in Absatz 1c oder eine auf den Schutz der Umwelt ausgerichtete Bildung nach Absatz 1e (United Nations 1989). Der Vertragstext sichert jedoch nicht zu, dass schulische Bildung in der Lage sein muss, den Einzelnen zu motivieren. Wie Kapitel 7.4.1 aufzeigt, ist Motivation ein personaler, relationaler Prozess – als solcher ist leicht verständlich, dass eine Aufnahme in ein auf Mitgliedsstaaten ausgerichtetes Regelwerk wenig praktikabel ist. Welche Implikationen erwachsen dennoch für Lehrende bei der Betrachtung von Lern- und Leistungsmotivation aus kinderrechtlicher Sicht?

Wie bereits in Kapitel 7.2 angesprochen, diskutiert Liebel (2007b) die Ambivalenz des Rechtes auf Bildung mit dem Hinweis auf die *Verpflichtung zur Bildung*, die durch die Schulpflicht an das Recht auf Bildung geknüpft wird. Aufgrund des föderalistisch organisierten Bildungssystems der Bundesrepublik Deutschland existiert keine einheitlich geregelte Schulpflicht für das gesamte Bundesgebiet (Spiegler 2007), sondern es bestehen unterschiedliche Regelungen für die einzelnen Bundesländer. Übereinstimmend besteht jedoch die Pflicht, über einen bestimmten Zeitraum eine Institution zu besuchen, in der nicht selten Lernen lediglich stattfindet, ‘weil es verlangt wird’ (Rohlf’s 2011: 249). Warum interessiert dies im Zusammenhang mit der Lehrendenbildung? Die Studie von Rohlf’s (2011) zeigt auf, dass zumindest im Bereich der Leistung extrinsische Motivation

durch die Forderung von Leistung seitens des Systems Schule nicht zwangsläufig immanent schlechter abschneidet.

Extrinsische Motivation, also die Motivation, die sich an der ‘Erfüllung von Erwartungen’ (Charlier 2001: 34) orientiert, die andere an das lernende Subjekt herantragen, beinhaltet eine personale Ebene insofern, als dass der Lehrende zum Lernenden eine Beziehungsebene aufbauen muss – im positiven, aber auch im negativen Sinne: Schelten (2004) stellt dahingehend heraus, dass die Bestätigung von Seiten des Lehrenden ein Motiv sein kann; denkbar sind aber auch Furcht und Angst des/der Lernenden. Eingedenk der von Prengel (2013) eindringlich geschilderten Situationen, in denen Lehrende mit Regelmäßigkeit Grenzen überschreiten, ist dies ein nicht zu unterschätzender motivationaler Faktor, der aktuell das Schulleben bestimmt.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen sind die sich anschließenden Unterkapitel wie folgt aufgebaut: Kapitel 7.4.1 stellt extrinsische und intrinsische Motivation einander gegenüber und setzt diese mit kinderrechtlichen Fragestellungen in Beziehung. Kapitel 7.4.2 widmet sich dem Aspekt der Leistung und fragt in diesem Zusammenhang nach den kinderrechtlichen Implikationen verschiedener Betrachtungen des Konzeptes von Leistung. Kapitel 7.4.3 nimmt Schulabbruch und Schulverweigerung als ein motivationales Spannungsfeld in den Blick. Exemplarisch soll hier auf die Schulpflichtregelung für das Land Berlin eingegangen werden, die im Rahmen des Berliner Schulgesetzes (SBWF 2004) geregelt ist. Sofern nicht anders gekennzeichnet, nehmen die Erläuterungen in diesem Unterkapitel auf das genannte Gesetz Bezug.

#### **7.4.1 Extrinsische und intrinsische Motivation aus kinderrechtlicher Sicht**

Kulbe (2009) definiert Motivation als grundsätzliche Korrelation zwischen der ‘Wahrnehmung eines Bedürfnisses’ (ebd.: 64) und ‘dessen Befriedigung’ (ebd.: 64). Dabei wird zwischen extrinsischer Motivation aufgrund von äußerlichen motivierenden Faktoren (denkbar sind hier unter anderem: Suche nach Bestätigung, gute Schulnoten werden von der Familie verlangt, Prüfungsdruck, Angst) und intrinsischer Motivation, bei der der Impetus des Handelns aus dem Subjekt selbst erwächst (beispielsweise durch Interesse an einem Fach, Freude an einer Tätigkeit, persönliches Erfolgsfeedback durch die Aufgabe

selbst). Woolfolk Hoy & Schönplflug (2008) machen jedoch zu Recht darauf aufmerksam, dass beide Kategorien extreme Varianten darstellen, die in der Realität nur selten in reiner Ausprägung vorliegen. Die meisten Handlungen, so die Autorinnen, weisen eine Mischform von intrinsischen und extrinsischen Motivationselementen auf.

Extrinsische Motivation weist eine Nähe zu operanter Konditionierung auf (Mietzel 2005) – ein bestimmtes Verhalten ist verbunden mit einer verlässlichen Reaktion. So wird beispielsweise Wohlverhalten im Unterricht belohnt durch extrinsische Motivatoren wie Lob, Anerkennung, Aufmerksamkeit und den Erhalt guter Schulnoten. Palekčić (2004) beschreibt den Zusammenhang der aktuellen Verfasstheit von Schule und extrinsischer Motivation: Die Mechanismen, die dem System Schule zugrundeliegen, sind naturgemäß auf extrinsische Motivation ausgerichtet. So wird intrinsische Motivation nicht belohnt – in einem System, in dem letztendlich durch das Erreichen von Qualifikationen Zugangsmöglichkeiten zur späteren Berufsausbildung verteilt werden, handelt der Lernende somit konsequent und sinnvoll, wenn er sein Lernverhalten nach extrinsischer Motivation hin ausrichtet. Während Schelten (2004) optimistisch einen möglichen Transformierungsprozess beschreibt, der von einer zunächst extrinsischen Motivation durch äußere in der Schule wirksame Faktoren zu einer letztendlich tatsächlich intrinsischen Motivation des Lernenden führt, betrachtet Palekčić (2004) diesen Zusammenhang weitaus kritischer.

Zunächst gilt es nach Palekčić (2004) festzuhalten, dass das oftmals postulierte Primat der intrinsischen Motivation empirisch nicht haltbar ist. So zeigen Leistungsmessungen, dass extrinsisch motiviertes Lernen nicht zwangsläufig schlechtere Lernergebnisse zur Folge hat; ähnlich argumentiert Rohlf's (2011). Palekčić (2004) führt diesen Gedankengang weiter und wendet sich gegen die globale Forderung an Lehrende, intrinsische Motivation im Unterricht herstellen zu müssen. Dieses Argument speist sich zum einen aus Überlegungen, die denen von Liebel (2007b) ähneln: Die Schule ist zunächst eine Einrichtung, in der trotz des Rechtes auf Bildung auch Zwang ausgeübt wird. Diese Dichotomie zwischen Recht und Zwang lässt sich, wie bereits aufgezeigt, nur unschwer gänzlich auflösen. Als 'zwangsweise' besuchte Institution gibt die Schule zudem Lerninhalte vor, die unmöglich der Interessenlage aller Kinder in allen Fächern

entsprechen. Insofern, so Palekčić (2004), ist die Forderung nach der Herstellung intrinsischer Motivation durch Lehrkräfte höchst problematisch.

Helsper (2013) zeigt auf, dass die Schule trotz gewandelter Riten und Habiti dennoch ein Ort klarer Machtverhältnisse bleibt, auch wenn diese subtiler ausgeübt und als mitunter weniger personal erlebt wird. Wie auch in Kapitel 7.2.2 ausgeführt, sind Lernende sich dieser mehr oder weniger subtilen Machtverhältnisse durchaus bewusst – als Unterlegene in diesem Machtsystem verstehen sie klar die Wirkungsweise des Systems, das punktuell Lernen und Fachwissen über ein bestimmtes Thema mit guten Noten und Bildungserfolg belohnt. Die Ausrichtung des eigenen Lernens nach den angebotenen extrinsischen Motivationsfaktoren ist dann eine logische Verhaltenskonsequenz, die für die Lernenden durchaus sinnvoll ist.

Es sollte deutlich sein, dass in der Schule in ihrer aktuellen Verfasstheit dieser Konflikt für Lehrende kaum lösbar ist. Warum lohnt sich dennoch der Blick auf intrinsische Motivation, im Besonderen aus kinderrechtlicher Sicht?

Zunächst ist das problematische Szenario zu bedenken, dass extrinsische Motivationsfaktoren im Rahmen der Schule eventuell an ihre Grenzen stoßen. Welche Handlungsmöglichkeiten bieten sich, wenn die positiv besetzten Motivatoren von Lob und Anerkennung und die Vergabe von Schulnoten für einzelne Schüler oder gar für ganze Schülergruppen nicht (mehr) greifen? Kapitel 7.4.3 geht im Hinblick auf Schulabbruch und Schulverweigerung auf eine extreme Konsequenz dieser Entwicklung ein. Im regulären schulischen Alltag bleiben jedoch für Lehrende oftmals allein negative Motivatoren als Handlungsalternative – hier jedoch ist der Konflikt mit Artikel 28 Absatz 2 KRK erreicht, der die Wahrung der Würde des Kindes im Rahmen der Schule vorgibt. Situationen, wie sie Prenzel (2013) beschreibt und an anderer Stelle in diesem Kapitel im Hinblick auf Diskriminierung ausführlicher diskutiert werden, sind Beispiele negativer extrinsischer Motivation durch Druck und Angst.

Einen programmatischen Gegenentwurf bietet hier der Blick auf die Voraussetzungen, unter denen intrinsische Motivation entstehen kann: Furtner & Baldegger (2013) nennen als wesentliche Einflussfaktoren für das Entstehen intrinsischer Motivation, dass das

Subjekt autonom und selbstbestimmt handeln kann und für seine Bemühungen zwar keine Belohnung im eigentlichen Sinne, wohl aber konkretes Feedback erhält. Der Lehrende ermöglicht dem Lernenden durch diese Rückmeldung, die auch innerhalb der gestellten Aufgabe erfolgen kann (z.B. im Rahmen von Lerner selbstkontrollen in Lernsituationen), eine Hilfestellung zur Entwicklung neuer, selbstbestimmter Lernziele und die Identifizierung von Aspekten des Stoffes, die bis dato noch nicht gemeistert wurden. Wie Heckhausen & Heckhausen (2010) betonen, ist an dieser Stelle die Steuerung durch Lehrende besonders wichtig, indem sie Anforderungen an die Lernenden herantragen, die leistbar sind, aber dennoch eine Herausforderung bieten. Fischer & Wiswede (2009) veranschaulichen, dass es bei einer optimalen Balance beider Aspekte – Anforderung und Fähigkeit – zu einem sogenannten ‘flow’(ebd.: 101)-Erleben kommt. Dies beschreibt einen Zustand, der durch extreme Freude an der durchzuführenden Tätigkeit gekennzeichnet ist.

Zwar ist es nicht realistisch anzunehmen, dass alle Lernenden innerhalb eines bestimmten Faches an ein rein intrinsisch motiviertes Lernen herangeführt werden können. Dennoch ist deutlich, dass Lernsituationen, die eine Voraussetzung für das Entstehen intrinsischer Motivation bilden, kinderrechtlich bedeutsam sind:

- Sie zeichnen sich durch selbstbestimmtes Handeln der Lernenden aus. Ein solches Handeln setzt eine Grundüberzeugung hinsichtlich der Fähigkeiten und Kompetenzen von Kindern voraus, wie es in Kapitel 7.3.1 bezüglich der *Agency* von Kindern ausführlich dargelegt wird.
- Sie realisieren eine respektvolle Kommunikation auf Augenhöhe, die die Leistungen der Kinder respektiert und an den nächsten Lernschritt heranführt.
- Sie setzen einen individuellen Blick auf das jeweilige Kind ohne Diskriminierung voraus, da von den tatsächlich vorhandenen Fähigkeiten ausgegangen und diese somit validiert und wertgeschätzt werden.
- Sie nehmen Abstand von negativen motivationalen Elementen, die der Würde des Kindes entgegenstehen.

Für Lehrende ist festzuhalten, dass es nicht darum gehen kann, einen unrealistischen Druck aufzubauen, wie ihn Palekčić (2004) exemplarisch herausstellt. Niemand kann zur

Herstellung intrinsischer Lernmotivation verpflichtet werden innerhalb eines Systems, das extrinsisch motivierte Lernerfolge stringent belohnt. Dennoch können Lehrende Lernsituationen gestalten, die das Entstehen intrinsisch motivierter Lernerfolge begünstigen – diese realisieren Aspekte, die kinderrechtlich bedeutsam sind.

Somit lassen sich die folgenden Impulse zusammenfassen:

- *Angehende Lehrende erkennen die Wirkungsweisen extrinsischer und intrinsischer Motivation und können diese vor dem Hintergrund des eigenen pädagogischen Handelns identifizieren.*
- *Angehende Lehrende setzen sich mit den Möglichkeiten und Grenzen eines Schulsystems auseinander, das extrinsische Motivation zum Primat des Handelns erhebt.*
- *Angehende Lehrende erkennen intrinsisch motivierende Situationen als kinderrechtlich bedeutsam an und verfügen über die methodisch-didaktischen Fähigkeiten, diese Situationen im schulischen Alltag zu gestalten.*

Das voranstehende Kapitel fokussiert ein bereits angesprochenes grundlegendes Dilemma der Institution Schule aus dem Blickwinkel der Motivation: Die Schule verteilt Qualifikationen als Anerkennung der erbrachten Leistung der Lernenden. Diese Qualifikationen wiederum ermöglichen Zugänge zu verschiedenen beruflichen Werdegängen, die mit unterschiedlichem sozio-ökonomischen Status einhergehen. Kurz gesagt: Die Schule betreibt, wie bereits durch Dammer (2008) an anderer Stelle klar definiert, einen gesellschaftlichen Ausleseprozess. Lernende erkennen die Mechanismen dieses Prozesses und verinnerlichen dessen Wirkungsweise – extrinsische Motivatoren werden hier wirksam.

Wie herausgestellt, sind diese nicht unbedingt negativer Art – Lob und Anerkennung sowie die Vergabe guter Schulnoten sind hier als zunächst positiv belegte Motivatoren zu nennen. Für angehende Lehrende gilt es jedoch, die Grenzen dieses Prozesses auszuloten: Was geschieht, wenn Lernende a priori den Mangel an Chancen und die schlechten Startmöglichkeiten erkennen, die mit ihrem sozio-ökonomischen Status einhergehen? Schnell sind hier Grenzen positiver extrinsischer Motivation erreicht. Prengel (2013) sowie Schubarth (2014) zeichnen ein klares Bild von negativ angewandten extrinsischen

Motivatoren. Auch wenn die Forderung nach ausschliesslich intrinsischer Motivation aufgrund des Zwangscharakters der Institution Schule utopisch bleiben dürfte, gilt es für angehende Lehrende dennoch, soweit wie möglich auf intrinsische Motivation hinzuarbeiten, da sich in intrinsisch motivierten Lernsituationen – wie gezeigt – kinderrechtlich bedeutsame Aspekte ergeben.

#### **7.4.2 Leistung als Konzept mit kinderrechtlichen Implikationen**

Aufbauend auf der Motivation zum Lernen soll in der Schule auch eine Motivation zur Leistung erfolgen. Ammon (2006) fasst Leistungsmotivation als die ‘Auseinandersetzung mit einem Tüchtigkeitsmaßstab’ (ebd.: 2006) zusammen. In der Schule bedeutet dies, dass die Vorgabe eines Maßstabes von Leistung erfolgt, an dem sich die Lernenden mit unterschiedlichem Erfolg abarbeiten. Laut ISB (2014) entsteht hier bereits die erste Inkongruenz: Während es aus pädagogischer Sicht um eine Steigerung persönlicher Leistung im Vergleich zu einem individuellen vorherigen Leistungsstand geht, bedient sich die Schule als System einer pragmatischeren, jedoch nur scheinbar objektiven Ausdeutung von Leistung: Hier wird Leistung zu einem organisatorischen Beurteilungsraster, das eine Einteilung der Schülerschaft nach Leistungsergebnissen vorsieht.

Leitner (2013) definiert im Sinne des erstgenannten Verständnisses Leistung als ‘gelungenes Ergebnis einer individuellen Entwicklung’ (ebd.: 52). Das lernende Subjekt in seinem persönlichen Zuwachs an Kompetenzen steht hier im Mittelpunkt der Betrachtung. Hackl (2009) führt in diesem Zusammenhang mit Bezug auf die Förderung hochbegabter Kinder den Begriff der ‘Individualisierung’ (ebd.: 191) ein, der die Ausrichtung des Lernangebotes an dem einzelnen Lernenden beinhaltet. Zur Leistung wird somit, was den bislang bestehenden Wissens- und Kompetenzrahmen übersteigt und einen Zuwachs an Wissen und Können darstellt. Artikel 29 Absatz 1 nimmt ein solches individuelles Verständnis von Bildung in den Blick, wenn von der Ausrichtung der Bildung auf die Maximierung der Fähigkeiten des einzelnen Kindes die Rede ist (United Nations 1989).

Im Zuge der steigenden Orientierung an Kompetenzen innerhalb der Schule finden sich Anzeichen eines graduellen Umdenkens in Bezug auf Leistung. So regt Kaiser (2008) an,

das Augenmerk vermehrt auf die Leistungsförderung, weniger auf die Bewertung von Leistungen zu legen. Was zunächst rein semantisch erscheinen mag – immerhin muss einer Förderung von Leistung eine Bewertung vorausgehen, um zu identifizieren, was der Gegenstand der Förderung sein soll – verschiebt diese Betrachtung den Fokus wesentlich zugunsten einer Kompetenzorientierung. Die defizitorientierte Frage nach erbrachter bzw. nicht erbrachter Leistung weicht so sukzessive einem Impetus, individuelle Leistungsvoraussetzungen bei Kindern zu identifizieren und zu fördern. Dietrich & Fricke (2013) verweisen in diesem Zusammenhang allerdings auf ein Dilemma der Lehrenden dahingehend, dass sich in ihrem Selbstverständnis bereits der an pädagogischen Leitmotiven orientierte, die Kompetenzen der Kinder in den Blick nehmende Leistungsbegriff etablieren konnte. Lehrende sehen jedoch ein Spannungsfeld darin, Kinder auf die Leistungsgesellschaft außerhalb der Schule vorbereiten zu müssen. In Konsequenz befürchten Lehrende, dass eine Leistungsbeurteilung nach pädagogischen Gesichtspunkten den Realitäten der Gesellschaft nur ungenügend Rechnung trägt, und halten aus diesem Grund an herkömmlichen Formen der Leistungsbeurteilung fest.

Trotz aller pädagogischen Akzentverschiebung kann sich das System Schule nicht seiner ordnenden, Komplexität reduzierenden Funktion entziehen: Wenn die *Standards für die Lehrerbildung* ‘unterschiedliche Formen der Leistungsbeurteilung’ (KMK 2004: 11) ansprechen, so ist die Vergabe von Noten und das Verfassen von Beurteilungen weiterhin ein fester Bestandteil. Trotz gegenteiliger Bemühungen im Rahmen der Kompetenzorientierung bleibt die herkömmliche Leistungsbeurteilung durch Noten weiterhin ein Teil der schulischen Erfahrung eines jeden Lernenden und wird somit auch Teil der beruflichen Realität eines jeden Lehrenden bleiben. Von dieser Tatsache gehen auch Dietrich & Fricke (2013) aus und charakterisieren Leistungsbewertung als eine der ‘selbstverständlichen und alltäglichen beruflichen Tätigkeiten’ (ebd.: 265).

Die Tatsache, dass Leistungsbeurteilung als sozial-relationaler Prozess keine Objektivität beanspruchen kann, ist in der Literatur breit dokumentiert: Fehlerquellen wie der Halo-Effekt, die Tendenz zur mehrheitlichen Vergabe von Noten im mittleren Leistungsbereich, logische Fehler im Sinne einer Übertragung von Leistungserwartungen von einem Fach auf das andere sind exemplarisch einige der Fehlerquellen, die Leistungsbeurteilung



beeinflussen (Jürgens & Sacher 2008; ISB 2014; Wickner 2014). Viele dieser Fehlerquellen sind aus kinderrechtlicher Sicht bedeutsam: So entstehen logische Fehler, wo Lehrkräfte verallgemeinernde Rückschlüsse ziehen, ohne auf die Individualität der Situation und die des Lernenden einzugehen. Dies kann lediglich die Erwartungsübertragung von einem Fach auf das andere beinhalten (Jürgens & Sacher 2008). Denkbar sind jedoch auch Mechanismen diskriminierender Art, beispielsweise wenn von einem akzentuierten Deutsch darauf geschlossen wird, dass der/die Lernende generell Schwierigkeiten hat, dem Unterrichtsgeschehen zu folgen oder Konzepte zu verstehen. Ähnliche Mechanismen werden ausführlich im Zusammenhang mit dem Aspekt der Diskriminierung im Rahmen dieser Arbeit diskutiert.

Es kommt jedoch nicht nur bei der Beurteilung von Leistungen zu Fehlentwicklungen und kinderrechtlich bedenklichen Verzerrungen: Wie Sindern (2009) verdeutlicht, liegt das Erstellen der Anforderungen in der Verantwortung des Lehrenden. Zwar bieten Lehrpläne und Kompetenzraster ein bestimmtes Maß an Orientierung, letztlich ist jedoch der Lehrende in der Ausgestaltung der Definition von Leistung vergleichsweise frei. Auch in diesem Zusammenhang ergeben sich diskriminierende Mechanismen: So beschreiben Yamamoto & Li (2012) die Habiti von Lernenden mit asiatischer Herkunft im amerikanischen Schulsystem. Die Lernenden mit Migrationshintergrund aus asiatischen Kulturen werden als still und unauffällig wahrgenommen. Begründet wird dies mit den Werten der asiatischen Herkunftsgesellschaften, die Respekt vor Lehrenden fordern – dieser wiederum drückt sich darin aus, Lehrende nicht zu unterbrechen und die Position des Lehrenden nicht in Frage zu stellen. Dieses Verhalten führt, so zeigen Yamamoto & Li, im asiatischen Kontext zu einer positiv bewerteten Leistung; im US-amerikanischen Zusammenhang wird Leistung jedoch durch aktive Beteiligung am Unterricht und Diskussionsfreude definiert. Stille und Bescheidenheit werden so re-interpretiert als mangelndes Wissen und ungenügende Beteiligung und entsprechend durch eine schlechte Leistungsbeurteilung sanktioniert.

Der aufgezeigte Aspekt steht in Zusammenhang mit Artikel 29 Absatz 3 KRK, der als Bildungsziel die Vermittlung von Respekt gegenüber den Werten der Herkunftskultur des Kindes vorsieht (United Nations 1989). Diese Vermittlung von Respekt wird jedoch

problematisch in einer Lernsituation, die Habiti ebendieser Herkunftskultur im Rahmen der schulischen Leistungsbeurteilung abstrahlt.

Wie mit Dietrich & Fricke (2013) bereits herausgestellt, wird sich der Zwiespalt von herkömmlichem und pädagogischem Leistungsbegriff nicht ohne Weiteres auflösen lassen. Auch kann nicht davon ausgegangen werden, dass in absehbarer Zeit eine flächendeckende Reinterpretation des konventionellen Leistungsbeurteilungssystems stattfinden wird. Leistungsbeurteilung wird demnach ein wesentlicher Bestandteil der Aufgaben von Lehrenden bleiben.

Dafür spricht auch, dass die Leistungsmessung im nationalen und internationalen Vergleich einen bedeutenden Platz im schulischen Geschehen und im öffentlichen Interesse einnimmt. So zeichnet Schröer (2009) das Bild einer Schule, die im Rahmen einer Debatte um verbesserte Grundfähigkeiten den Eindruck erweckt, 'die wichtigste gesellschaftliche Aufgabe von Bildungseinrichtungen sei eine Verbesserung der Wettbewerbsposition des Bildungs- und Wirtschaftsstandorts Deutschland' (ebd.: 63) – hier zeichnet sich das an neoliberalen Prinzipien orientierte Interesse der Öffentlichkeit an Leistung im herkömmlichen Sinne ab. Zwar haben Leistungsvergleiche wie die PISA-Studie Erkenntnisse wie die Korrelation von Herkunft und Bildungserfolg im deutschen Schulsystem in das Zentrum öffentlicher Aufmerksamkeit gerückt, es bleibt dennoch kritisch zu fragen, welche Konsequenzen aus diesen Erkenntnissen für die Leistungsbeurteilung in der Schule gezogen wurden.

Obschon in der pädagogischen Debatte Paradigmen wie das der Heterogenität (Heinzel 2008) und des Inklusionsgedankens zu einer verstärkten Förderung einzelner im Sinne des Bildungsverständnisses der KRK geführt haben, zeigt Brügelmann (2011) auf, dass eine eindeutige Interpretation der PISA-Daten nicht unproblematisch ist: Besonders in Folgestudien ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass in Schulen lediglich eine optimierte Testvorbereitung stattgefunden hat, die die Ergebnisse beeinflusst. Hier offenbart sich das Dilemma der Leistungsbeurteilung: Geht es tatsächlich darum, die Qualität von Schule und Unterricht zu optimieren? Liegt die Qualität in extrinsisch motivierten Testleistungen? Und ist die Beurteilung von fachlich begrenzten Leistungen tatsächlich ein geeigneter Indikator für guten Unterricht und eine leistungsfähige Schule?

In diesem Zusammenhang darf die Öffentlichkeitswirksamkeit von Leistungsbeurteilung nicht vernachlässigt werden. So werden Ergebnisse wie die der PISA-Studie medial aufbereitet und an eine Öffentlichkeit herangetragen, die ohnehin oftmals den Schulen die Verantwortung für gesellschaftliche Missständen anlastet (Muñoz 2007). Dies wiegt umso schwerer dort, wo Selbstverantwortung immer mehr an Schulen übertragen wird (Appelt & Siege 2015; Mathar 2015): Schulen befinden sich letztendlich in dem aufgezeigten Dilemma, pädagogische Leistungsbeurteilung im Rahmen von kinderrechtlich bedeutsamen Prozessen wie der Inklusion und der Kompetenzorientierung realisieren zu wollen, stehen aber gleichzeitig unter dem Druck, objektiv messbare Leistungen zu produzieren, um sich den neoliberalen 'Realitäten' im Sinne von Schröer (2009) zu stellen.

Leistungsbeurteilung fällt zudem eindeutig schwerer dort, wo sich im Rahmen von Kompetenzorientierung Transferlernen etabliert hat – als Beispiel sei hier der Lernbereich Globale Entwicklung genannt, der im Rahmen der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) einen Schwerpunkt auf fächerübergreifende Kompetenzen legt, die eine Leistungsbeurteilung innerhalb traditioneller Fachgrenzen erschwert (Mathar 2015). Für die Schulen resultiert aus den aufgezeigten Dilemmata letztlich ein prekärer Balanceakt: Auf der einen Seite stehen Initiativen wie BNE, die aufgrund ihrer Kompetenzorientierung, ihres Lebensweltbezuges und ihrer Betonung von Vielfalt (Appelt & Siege 2015) eindeutige kinderrechtliche Relevanz haben. Auf der anderen Seite steht die Forderung nach Leistungsbeurteilung und der Teilnahme an Vergleichsstudien, die oftmals einen Unterricht bedingen, der auf das Erreichen guter Testergebnisse ausgerichtet ist (Brügelmann 2011), in Bezug auf Transferlernen und Kompetenzorientierung, intrinsische Motivation und Lebensweltbezug aber nur wenig bietet.

Die Schule als Institution, aber auch jede/r Lehrende muss diesen Balanceakt für sich ausloten – zudem die Erkenntnisse von Leistungsstudien durchaus nicht nur kritisch zu betrachten sind, wenn sie denn zu den korrekten politischen und pädagogischen Schlussfolgerungen und Handlungsimpulsen führen. Beispielsweise sieht die Kritische Pädagogik, wie bereits in Kapitel 6 ausgeführt, das Erlernen von Kulturtechniken wie der Sprache des Diskurses der Mehrheitskultur berechtigterweise als ein Politikum an: Wer

sich nicht auszudrücken vermag, dem wird oft keine Aufmerksamkeit zuteil; wer nicht lesen kann, ist in Folge nur ungenügend in der Lage, sich weiterzubilden und am gesellschaftlichen Prozess zu partizipieren. Insofern ist es durchaus zielführend zu eruieren, wer im Prozess der Vermittlung von elementaren Kulturtechniken nicht das Maß an Wissen und Können erreicht, das notwendig ist, um politisch und gesellschaftlich zu partizipieren. Ein mit der Herkunft korrelierender Mangel an elementaren Fähigkeiten muss aus kinderrechtlicher Sicht durchaus bedenklich stimmen.

Es gilt jedoch schlussfolgernd, was Brügelmann (2011) aufzeigt: Der Umgang mit den Ergebnissen solcher Studien ist bedeutsam. Wie werden diese in der Öffentlichkeit rezipiert? Ergeben sich Rhetoriken, die den Schulen allein oder den Lernenden durch Zuschreibung von Attributen wie ‚faul‘, ‚unwillig‘ oder ‚unfähig‘ die Verantwortung für schlechte Ergebnisse anlasten? Oder ergibt sich ein gesellschaftlicher Dialog, der kritisch nach den Interessen einer solchen Leistungsbeurteilung fragt? Erfolgt eine politische Aufbereitung im Sinne einer breit angelegten Ursachenforschung?

Hier gilt es aus kinderrechtlicher Sicht, als angehende Lehrende eine klare, fundierte Stellung zu beziehen und sich in den gesellschaftlichen, aber auch politischen Dialog aktiv einzubringen. Die folgenden Gesichtspunkte können hier wegweisend sein:

- *Angehende Lehrende setzen sich mit verschiedenen Leistungsbegriffen auseinander.*
- *Angehende Lehrende reflektieren die Fehlerquellen, die bei der Leistungsbeurteilung entstehen können.*
- *Angehende Lehrende können diese Fehlerquellen als kinderrechtlich bedenklich identifizieren und mit dem Bildungsanspruch der KRK in Beziehung setzen.*
- *Angehende Lehrende betrachten Leistungsbeurteilung und entsprechende Vergleichsstudien aus kinderrechtlicher Sicht und können deren Chancen und Grenzen erkennen.*

Das voranstehende Kapitel zeigt auf, dass Leistungsbeurteilung – dies zeigt allein deren Einbeziehung in den Aufgabenkanon der *Standards für die Lehrerbildung* – auch in Zukunft eine der Kernaufgaben von Lehrenden bleiben wird. Aus kinderrechtlicher Sicht

geht es zunächst darum, die Leistungsbeurteilung, die aufgrund der von Lehrenden gesetzten, subjektiven Standards erfolgt, kritisch zu hinterfragen. Im Besonderen liegt hier das Augenmerk auf den Prozessen, die die Beurteilung durch Lehrende beeinflussen: Hier werden u.a. diskriminierende Mechanismen wirksam, die eindeutig dem Diskriminierungsverbot der KRK widersprechen. Weiterhin geht es darum, Leistungsbeurteilung im pädagogischen Sinne einer Leistungsbeurteilung im herkömmlichen Sinne reflektierend gegenüberzustellen und beide mit aktuellen Entwicklungen in Schulen wie Heterogenität und Inklusion (Heinzel 2008) oder BNE (Appelt & Siege 2015; Mathar 2015; Overwien 2015) in Beziehung zu setzen. Schliesslich ist es ein kinderrechtliches Anliegen, dass angehende Lehrende die Interessen kritisch reflektieren, die hinter nationalen und internationalen Leistungsvergleichen stehen – hier gilt es, Ergebnisse positiv nutzbar zu machen und sich für politische und gesellschaftliche Konsequenzen einzusetzen, die die tatsächlichen Ursachen von Schulversagen und schlechten Leistungen in den Blick nehmen. Gleichzeitig muss es ein kinderrechtliches Anliegen sein, auf die Begrenztheit fachlichen Wissens im Sinne des Bildungsbegriffes der KRK aufmerksam zu machen und innovative Impulse zu unterstützen, die unter Einbezug von kinderrechtlich bedeutsamen Aspekten wie der Akzeptanz von Vielfalt und lebensweltlicher Realität neue Perspektiven eröffnen.

### **7.4.3 Schulabbruch und Schulverweigerung als motivationales Spannungsfeld**

Kinder sowohl deutscher als auch nicht-deutscher Herkunft und mit Wohnsitz in Berlin unterliegen ab dem 1. Schuljahr der Schulpflicht, die 10 Jahre andauert und durch den Besuch von Grund- und weiterführenden Schulen erfüllt wird. Die Erziehungsberechtigten sind in erster Instanz verantwortlich für die Einhaltung der Schulpflicht, d.h. für die An- und Abmeldung ihres Kindes bei den relevanten Bildungseinrichtungen sowie für ihren regelmäßigen Besuch derselben. Von besonderem Interesse ist im Zusammenhang mit den Themen Schulabbruch und Schulverweigerung Paragraph 45 des Berliner Schulgesetzes, der Maßnahmen zur ‘Durchsetzung der Schulpflicht’ (SBWF 2004: 43) festsetzt. Die Entscheidung über die ‘Zuführung durch unmittelbaren Zwang’ (ebd.: 43-44) im Falle des unentschuldigten Fernbleibens eines schulpflichtigen Kindes obliegt zwar der

Schulbehörde und der Leitung der Schule, dennoch ist ersichtlich, dass auch Lehrende von dieser Regelung betroffen sind. Die ‘zwangsweise Zuführung’ (ebd.: 44) ungeachtet der Frage, ob die Gründe des Fernbleibens ursächlich bei dem Kind oder Jugendlichen selbst oder bei einer die Schulpflicht wenig unterstützenden familiären Situation liegen, stellt für den/die so Zugeführte(n) zweifelsohne eine emotional belastende Situation dar. Dementsprechend ist es unschwer vorstellbar, wie sich die Anwesenheit des zwangsweise der Schule zugeführten Kindes oder Jugendlichen auf die Klasse und somit auch auf Lehrende auswirkt. Wie eine solche zwangsweise Zuführung aussehen kann, schildern beispielsweise Steins & Welling (2010) sehr eindrücklich.

Obwohl Lehrende nicht direkt in den eher administrativen Prozess der zwangsweisen Zuführung involviert sind, so erleben sie dennoch unmittelbar die Folgen dieser Maßnahme im Rahmen ihres beruflichen Handelns. Abschnitt 2 im Paragraphen 43 des Berliner Schulgesetzes thematisiert die Nachrangigkeit der zwangsweisen Zuführung und nennt als vorangestellte Maßnahme die ‘Einwirkung auf die Schülerinnen und Schüler, die Erziehungsberechtigten oder die Personen, denen die Betreuung schulpflichtiger Kinder anvertraut ist’ (SBWF 2004: 44). Hier dürften Lehrende direkt beteiligt sein, da eine solche Einwirkung auf die SchülerInnen sowie deren Erziehungsberechtigte nicht zuletzt den Lehrenden obliegt. Zwar wird die Schulleitung Lehrende in der Regel in diesen Konfliktsituationen unterstützen, dennoch sind Lehrende persönlich am Prozess der Durchsetzung der Schulpflicht immanent beteiligt.

Aus kinderrechtlicher Sicht ist es wichtig festzuhalten, dass Lehrende nicht nur prozedural an der Durchsetzung der Schulpflicht teilnehmen, sondern dass dieser gesamte Prozess grundlegende Fragen im Bereich der Wahrung und Durchsetzung der Kinderrechte aufwirft. Wie Edelstein, Bendig & Enderlein (2011) diskutieren, entsteht durch die zentrierte Betrachtung des Rechtes auf Bildung die Situation, dass andere Kinderrechte – wie zum Beispiel das Kindeswohl nach Artikel 3 KRK – zugunsten des als wichtiger erachteten Bildungsrechts vernachlässigt werden. Die bereits erwähnte Schilderung einer zwangsweisen Zuführung bei Steins & Welling (2010) dürfte keinen Zweifel daran lassen, dass hier das Kindeswohl im Vergleich zu dem Recht auf Bildung eine Nachrangigkeit erfährt. Lehrende, die ihren Auftrag nicht nur in der Erfüllung gesetzlicher

Rahmenvorgaben zur Bildung sehen, sondern sich vielmehr auch als Professionelle in einem kinderrechtlichen Zusammenhang definieren, müssen sich mit dieser Thematik auseinandersetzen und eine Position finden, die zu den folgenden Fragen klar Stellung bezieht: Welche Ursachen liegen Schulabsentismus und Schulverweigerung zugrunde, sowohl auf Seiten des fernbleibenden Schülers oder der fernbleibenden Schülerin, als auch auf Seiten der formalen Organisation Schule? Welche Maßnahmen lassen sich aus den gewonnenen Erkenntnissen für Lehrende ableiten?

Als ergänzende Inhalte lässt sich an dieser Stelle bereits festhalten:

- *Angehende Lehrende setzen sich mit dem Sachverhalt auseinander, dass die Existenz und Durchsetzung der Schulpflicht als Instrument eines Rechtes auf Bildung aus kinderrechtlicher Sicht als nicht unproblematisch einzuschätzen ist.*
- *Angehende Lehrende diskutieren die Beziehung der in der KRK festgeschriebenen Rechte zueinander.*
- *Lehrende treten in einen Dialog darüber, dass sie sowohl direkt als auch indirekt an einem System partizipieren, das Schulverweigerung und Schulabbruch durch verschiedene, auch zwangsweise Maßnahmen zu verhindern sucht.*

Schreiber (2007) thematisiert die Hintergründe der Schulverweigerung und weist auf den teilweise harschen ‘Aktionismus’ (ebd.: 203) hin, den das Thema Schulverweigerung nach sich zieht. Die Autorin bezieht eine kritische Position zu der sehr emotiv geführten Debatte, in der Schulverweigerung als quasi-kriminelles Vergehen betrachtet und auch entsprechend geahndet wird, indem sie schulische und häusliche Probleme als häufig genannte Gründe der Schulverweigerung herausstellt. Vor dem Hintergrund der vorangestellten Kapitel sei hier an die bereits diskutierte Prävalenz von Missbrauchsfällen in Schulen sowie die unter Kapitel 7.2 dargelegte, oftmals negative Behandlung von SchülerInnen durch Lehrkräfte erinnert. Beide Themenkomplexe können plausible Gründe dafür darstellen, weshalb ein Schüler oder eine Schülerin aufgrund von ‘Probleme(n) (...) in der Schule’ (ebd.: 203) dem Unterricht fernbleibt. Allerdings sei mit Michel (2007) darauf hingewiesen, dass sich das Phänomen der Schulverweigerung selten monokausal

beschreiben lässt, sondern aus der Verkettung einzelner Ereignisse im konkreten Lebenszusammenhang eines Schülers oder einer Schülerin entsteht.

Dies gilt es zu bedenken, wenn der Zusammenhang von sozio-ökonomischen Parametern und Schulverweigerung diskutiert wird. Zwar existiert eine vielfach belegte Korrelation zwischen sozio-ökonomischer Situation der Herkunftsfamilie und der Prävalenz von Schulverweigerung (Butterwegge et. al. 2004); diese darf jedoch nicht dazu verleiten, die häufig erfolgreich absolvierten Bildungskarrieren von Kindern aus niedrigen Einkommensgruppen zu negieren oder als Ausnahmephänomen zu betrachten. Dennoch ist es vor dem Hintergrund der von Granato (2010) herausgestellten inhärenten Ungleichbehandlung im deutschen Bildungssystem unerlässlich festzuhalten, dass im Besonderen Kinder aus Migrantenfamilien wenig Chancengleichheit erfahren. Dies belegt auch Hummrich (2009), wenn sie auf die unter dem Durchschnitt liegende schulische Leistung von Kindern mit Migrationshintergrund bei gleichzeitig deutlich erhöhtem Schulabbruchrisiko hinweist. Auch Heinzl (2008) betont ausdrücklich die Ungleichheit der Chancenverteilung im deutschen Bildungssystem.

Granato (2010) stellt jedoch heraus, dass die Chance auf Bildungserfolg weniger mit der ethnischen Herkunft als der sozialen korreliert. Hier greift der Mechanismus, den Oberndörfer (2009) skizziert: Ausländische Herkunft und Migrationshintergrund gehen mit einer erhöhten Arbeitslosigkeit und somit einer niedrigeren sozialen Stellung Hand in Hand. Daraus resultiert eine Schulabbruchsquote, die bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund deutlich erhöht ist im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.

Die Tatsache der bestehenden Korrelation zwischen sozio-ökonomischer Herkunft und Bildungserfolg beschreiben Prenzel, Drechsel & Carstensen (2005) zu Recht als problematisch. Hier verzahnen sich die individuelle und institutionelle Ebene des Problems der Schulverweigerung insofern, als mit niedriger sozio-ökonomischer Herkunft einerseits individuelle Probleme einhergehen können, beispielsweise ein beengter Lebensraum und die damit verbundene Schwierigkeit, sich auf Schularbeiten zu konzentrieren. Weiterhin ist die Tatsache bedeutsam, dass Eltern selbst oftmals aus bildungsfernen Schichten stammen oder mit dem deutschen Schulsystem zu wenig



vertraut sind, um ihrem Kind helfen zu können (Oberndörfer 2009). Einflussnehmend ist nicht zuletzt die häufig ablehnende Haltung der Schule gegenüber der Herkunftskultur oder -religion des Kindes (Karakasoğlu 2009).

Welche praktischen Konsequenzen ergeben sich für einzelne angehende Lehrende, und welche Impulse lassen sich für eine kinderrechtliche Annotation der *Standards für die Lehrerbildung* ableiten?

Angesicht der kinderrechtlich bedenklichen zwangsweisen Zuführung zur Schule muss das Augenmerk zunächst auf Prävention liegen. Wie im Rahmen der Diskussion um Disziplin in der Schule bereits aufgezeigt, muss es ein Anliegen von Lehrenden sein, ein offenes und unterstützendes Schulklima zu schaffen, das es Kindern und Jugendlichen ermöglicht, Unterstützung bei Problemen zu erhalten und Lehrende als WegbegleiterInnen zu betrachten. Zudem gilt es, an der Umgestaltung der Schule dahingehend teilzuhaben, dass jeder Lernende hier ein Angebot erhält, seine persönlichen Fähigkeiten und Kompetenzen weiter auszubauen und zu vertiefen; dabei sind im Besonderen Lernsituationen relevant, die an die Lebenswelt des Kindes anknüpfen und informelle Lernprozesse und bestehende Wissensbestände und Kompetenzen würdigend einbeziehen. Eine kritische Frage gilt den Unterrichtsinhalten: Sind diese so aufbereitet, dass sie einer heterogen verfassten Schülerschaft die Möglichkeit bieten, an bereits vorhandene Kompetenzen anzuknüpfen? Von Bedeutung ist auch die Formulierung von Leistungsstandards, die kulturell sensitiv verfasst sind und Erfolg von spezifischen kulturellen Habiti entkoppeln, um so Diskriminierung und Misserfolgserlebnissen vorzubeugen.

Über die Schule und das Unterrichtsgeschehen hinaus sind auch angehende Lehrende mit einer Diskussion über Schulversagen und -verweigerung konfrontiert, in deren Rahmen oftmals allzu schnell Schuldzuweisungen unternommen oder ökonomische Sachzwänge in den Mittelpunkt der Debatte gerückt werden. Wenn Kosten-Nutzen-Rechnungen die öffentliche Rezeption schulischer Probleme bestimmen (Schultz 2010), so ist kritisch zu fragen, welcher Impetus einem solchen Fokus zugrunde liegt. Hier muss aus kinderrechtlicher Sicht argumentiert werden, indem die Mechanismen aufgezeigt werden, die Schulverweigerung zugrundeliegen. Sowohl angehende als auch bereits im Beruf stehende Lehrende müssen hier eine aufklärerische Funktion erfüllen, indem sie die

strukturellen Bedingungsbeziehungen von Schulverweigerung in das Zentrum öffentlichen Interesses rücken und gesamtgesellschaftliche, politische Lösungen für Marginalisierung und Exklusion fordern.

Vor diesem Hintergrund ergeben sich somit Impulse zur Ergänzung der *Standards für die Lehrerbildung*:

- *Angehende Lehrende verstehen die komplexen Bedingungsgefüge, in denen Schulverweigerung und Schulabbruch entstehen und lernen deren individuelle und institutionelle Ebene als wesentliche Facetten kennen.*
- *Angehende Lehrende setzen sich mit der Korrelation von niedriger sozio-ökonomischer Herkunft und Migrationshintergrund auseinander, die im deutschen Bildungssystem häufig einen Risikofaktor für das Auftreten von Schulabbruch und Schulverweigerung darstellen.*
- *Angehende Lehrende problematisieren diese Mechanismen innerhalb des Bildungssystems und können diese als Verstoß gegen das Diskriminierungsverbot nach Artikel 2 der KRK einordnen.*
- *Angehende Lehrende können Merkmale von Schule und Unterricht, die auf eine Prävention von Schulverweigerung ausgerichtet sind, mit kinderrechtlichen Vorgaben in Beziehung setzen.*
- *Angehende Lehrende erarbeiten eine kritisch-reflektierte Haltung zu aktuell geführten Debatten um Schulverweigerung und eruieren, inwiefern sie sich in diese einbringen können.*

Das voranstehende Kapitel verdeutlicht zunächst, dass die Durchsetzung eines Rechtes auf Bildung oftmals auf Kosten anderer, im Rahmen der KRK zugesicherter Rechte von Kindern erfolgt. Hier offenbart sich erneut der bereits diskutierte Doppelcharakter des Schulsystems, wie ihn Liebel (2007b) kritisch in den Blick nimmt. Aufgrund der kinderrechtlich bedenklichen Zuführung zur Schule durch Zwang ist eine Prävention von Schulverweigerung von Bedeutung; zu diesem Zweck ist eine Betrachtung derjenigen Mechanismen und Bedingungsgefüge bedeutsam, die zu Schulverweigerung führen. Neben anderen Quellen weisen Butterwegge et. al. (2004) hier explizit auf die Korrelation

von Schulverweigerung und -versagen mit sozio-ökonomischer Herkunft hin. Präventiv muss der Umkehrschluss lauten, dass Lehrende ihr Augenmerk im Besonderen darauf richten, wo Kinder aus schwierigen Herkunftsverhältnissen mit Diskriminierung und Misserfolg konfrontiert sind und wie Lernen und Unterricht zu gestalten sind, um diesen Diskriminierungseffekten vorzubeugen. Darüber hinaus ist jedoch auch ein Engagement außerhalb der Schule von Bedeutung: Zum einen geht es um eine Beteiligung an häufig polemisch geführten öffentlichen Debatten, in denen mit neoliberalen Argumenten Kinder aus armen und sozialschwachen Familien als Schuldige präsentiert werden. Zum anderen geht es darum, politischen Druck aufzubauen, um wirkliche Prävention dort zu betreiben, wo das Phänomen Schulverweigerung tatsächlich entsteht. Eine Verbesserung der Lebensbedingungen von Kindern aus sozial benachteiligten Familien ist hier das Gebot, um eine tatsächliche Veränderung des Status Quo im Sinne kinderrechtlicher Maximen herzustellen.

## **7.5            Ausbildungsschwerpunkt ‘Differenzierung, Integration und Förderung’**

Einer der inhaltlichen Schwerpunkte der Lehrerbildung gemäß den Vorgaben der KMK (2004) liegt in der ‘Differenzierung, Integration und Förderung’; ein Schwerpunkt, der mit der Anerkennung von ‘Heterogenität und Vielfalt als Bedingungen von Schule und Unterricht’ einhergeht (beide KMK 2004: 5). Während die Formulierung des Textes der KMK Heterogenität in Bezug auf schulische Leistungen und intellektuelle Voraussetzungen in den Vordergrund stellt (verdeutlicht in der Verknüpfung des Konzeptes der Heterogenität mit den Begriffen ‘Differenzierung’ und ‘Integration’), rücken Boller, Rosowski & Stroot (2007) die Vieldimensionalität des Begriffes der Heterogenität in den Mittelpunkt ihrer Argumentation.

In ihrem einleitenden Text zeigen die Autoren auf, wie die in einer heterogenen Gesellschaft bestehenden Unterschiede auf sozialer, kultureller und geschlechtlicher Ebene sowie auf der Ebene von Leistungsvermögen und Interesse nicht nur auf das Bildungsgeschehen innerhalb der Institution Schule Einfluss nehmen, sondern auch auf die Struktur des Systems Schule. Zugleich betonen die Autoren den Zusammenhang zwischen den aufgezeigten Heterogenitäten und dem aus ihnen resultierenden Lernverhalten von

SchülerInnen innerhalb des Bildungssystems. Heinzl (2008) betrachtet Heterogenität ähnlich vieldimensional und sieht in der Akzeptanz dieser Pluralität von Heterogenitätsdimensionen einen wahrhaft inklusiven Ansatz: Im Gegensatz zur Integration, wo ein aufgrund einer eindimensionalen Besonderheit als 'anders' charakterisiertes Individuum in die Gruppe der 'nicht Anderen' integrativ aufgenommen wird, überwindet Inklusion diese Dualität. Dass diese Vorstellung von Heterogenität keine pädagogische Utopie darstellt, zeigt die von Edelstein (2009) referierte Aufnahme des Heterogenitätsgedankens in den Kanon der von der OECD formulierten Schlüsselkompetenzen.

Wischer (2007) beschreibt den Umgang mit Heterogenität in Lerngruppen als eine pädagogische Herausforderung, der sich Lehrende in ihrem beruflichen Alltag vermehrt stellen müssen. Vor dem Hintergrund dieser Überlegung soll im folgenden Kapitel diskutiert werden, welche Implikationen das oben beschriebene Verständnis von Heterogenität für das professionelle Verhalten von Lehrenden beinhaltet. Vor dem Hintergrund des Diskriminierungsverbotes gemäß Artikel 2 KKRK (United Nations 1989) ist weiterhin zu erörtern, welche Aufgaben sich aus dem Verbot einer Diskriminierung auf der Basis der 'Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes' (United Nations 1989: Artikel 2) für Lehrende ergeben.

Erfüllt sich der pädagogische Auftrag bereits in der Nicht-Diskriminierung, oder ist affirmatives Handeln geboten im Sinne der aktiven Entwicklung einer Schulkultur, die Heterogenität nicht zuerst als 'Beruferschwernis' (Wischer 2007: 35) begreift, sondern diese aktiv wertschätzt und als Bereicherung empfindet? Trotz des von Edelstein (2009) formulierten demokratischen Gebotes, Inklusion in Schulen zu befördern, sieht Dammer (2008) Schulen vor einem Balanceakt zwischen inklusiver Solidarität und der notwendigen Vereinzelung der Lernenden, die aus dem die Schule nachhaltig prägenden Konkurrenzgedanken erfolgt.

Diese Diskussion spannt sich zwischen zwei Ebenen der Betrachtung auf: Zum einen gilt es auf der praktischen Ebene die teilweise erheblichen didaktischen Herausforderungen zu

erkennen, die sich aus einer heterogenen Schülerschaft in Zeiten gesteigerten Leistungsdrucks für die Lehrkräfte ergeben (Wenning 2007). Zum anderen muss die Betrachtung der Schulkultur in ihrer Gesamtheit erfolgen sowie der Frage nachgegangen werden, inwiefern Lehrende einen Beitrag dazu leisten können, heterogene Lerngruppen als Chance zu begreifen, wie es Bräu & Schwerdt (2005) programmatisch formulieren.

An dieser Stelle soll im Besonderen der Zusammenhang beider Ebenen verdeutlicht werden: Lehrende, die im beruflichen Umgang mit heterogen zusammengesetzten Klassen an ihre professionellen Grenzen gelangen, werden schwerlich größerer Heterogenität innerhalb der Schulgemeinschaft generell positiv gegenüber stehen. Der Rückbezug auf das Diskriminierungsverbot der KRK kann Lehrende hier ermutigen, Heterogenität zwar als durchaus schwierige Aufgabe und sogar zuweilen als 'Dilemma' (Wenning 2007: 21) zu begreifen, sie dennoch aber als eine im Rahmen des Diskriminierungsverbots unerlässliche pädagogische Aufgabe zu verstehen. Dies wiederum kann den Blick weiten für notwendige strukturelle Veränderungsprozesse, wie sie beispielsweise Stroot (2007), Dammer (2008) und Heinzl & Prengel (2012) beschreiben.

Im Folgenden sollen Heterogenität und Vielfalt unter verschiedenen Aspekten beleuchtet werden, um abschließend kinderrechtliche Impulse herauszuarbeiten. Kapitel 7.5.1 widmet sich dem Schutz von Minderheiten als genereller pädagogischer Aufgabe. Kapitel 7.5.2 betrachtet den Aspekt der Bildungsgerechtigkeit, der sich aus der aufgezeigten Verknüpfung von Heterogenität und dem aus unterschiedlichen kulturellen, sozialen und geschlechtlichen Einflüssen resultierenden Lernverhalten von Lernenden ergibt. Kapitel 7.5.3 diskutiert Inklusion als ein Kernthema der Debatte um Heterogenität in der Schülerschaft und die Bedingungen für ein gelingendes Miteinander von Lernenden mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Zugängen zu dem jeweiligen Lernstoff.

### **7.5.1 Schutz von Minderheiten**

'Die Frage einer nicht-diskriminierenden Praxis berührt die Frage nach der demokratischen Gestaltung der Schule' (Gomolla 2005: 67). Mit diesem Satz deutet die Autorin an, welche fundamentale Rolle die Achtung von Vielfalt und die Anerkennung von Differenzen innerhalb des schulischen Alltags spielt. Betrachtet man das

Diskriminierungsverbot nach Artikel 2 KRK (United Nations 1989), das die Diskriminierung von Kindern aufgrund weltanschaulicher, biologischer und ethnischer Faktoren untersagt, so ließe sich das Postulat Gomollas erweitern: Die Frage einer nicht-diskriminierenden Praxis berührt neben der Frage nach der demokratischen Gestaltung auch die Frage nach der kinderrechtlichen Verfasstheit der Schule.

Welche Konsequenzen ergeben sich aus der Beobachtung, dass Lehrkräfte oftmals als ‘Vermittler des heimlichen Lehrplans’ (Jäckle 2009: 285) fungieren – also implizit aktive, tradierte Rollenvorstellungen und Geschlechtsdefinitionen an ihre Schülerschaft weitergeben? Welche Schlüsse über die kinderrechtliche Verfasstheit der Schule lassen sich aus der Beobachtung ziehen, dass die Schule als ‘homophober Ort bezeichnet werden (kann), in der homo-/bisexuelle Jugendliche kaum Unterstützung von Lehrern erfahren’ (Hammelstein et. al. 2006: 94)? Welche Implikation für den Status Quo der Achtung des Diskriminierungsverbots beinhaltet die Feststellung eines Berichts des Berliner Senats: ‘Auch an Schulen werden Kopftuch tragende Schülerinnen mit Ablehnung konfrontiert’ (SIAS 2008: 12)?

Obschon ersichtlich ist, dass es sich bei den zitierten Feststellungen um Beispiele der Diskriminierung auf der Basis des Geschlechtes, der sexuellen Orientierung und der religiös-weltanschaulichen Überzeugung handelt, muss zunächst präzisiert werden, auf welcher Ebene diese Diskriminierung stattfindet. Dabei ist zu unterscheiden, ob es sich um Diskriminierung handelt, die sich auf der Ebene des einzelnen Lehrenden vollzieht, oder um Institutionelle Diskriminierung, die sich zwar im Verhalten einzelner Lehrender niederschlägt, jedoch in den Strukturen der Organisation Schule verankert ist und über die individuelle Ebene hinausgeht (Gomolla 2005).

Gomolla & Radtke (2009) nennen als ein wesentliches Merkmal Institutioneller Diskriminierung die Tatsache, dass sich diese nahezu unbemerkt von den an dem Akt der Diskriminierung Beteiligten vollzieht. Nach Toklu (2010) resultiert dies aus der Tatsache, dass Strukturelle Diskriminierung in sehr ritualisierten Praktiken auftritt, die von den Beteiligten oftmals gar nicht mehr originär als Diskriminierung wahrgenommen werden. Aufgrund der Verhaltensmuster und Regeln innerhalb der Institution wird somit ein Verhalten legitimiert, das sich erst durch den Blick von außen als diskriminierend

darstellt. Dabei betonen Gomolla & Radtke (2009), dass allzu harsche Auswüchse Einzelner, sei es auf verbaler oder gar physischer Ebene, häufig von der Organisation als Ausnahme dargestellt werden.

In Bezug auf die oben zitierten Feststellungen bezüglich Diskriminierung in Schulen auf der Basis von Gender, sexueller Orientierung und Weltanschauung/Kultur lässt sich die Überlegung anstellen, dass die zitierten Vorfälle als 'extrem' einzustufende Handlungsweisen einzelner Lehrender beschreiben und damit ein Negativbeispiel darstellen, ohne dass dies notwendigerweise eine Schlussfolgerung auf das gesamte System der Schule zuließe. Eine andere Deutungsweise, folgt man der Definition Institutioneller Diskriminierung nach Gomolla & Radtke (2009), sieht gerade in dem Auftreten extremer Formen von Diskriminierung die latente Institutionelle Diskriminierung, die in Äußerungen extremer Form erst sichtbar wird. Während die Existenz Institutioneller Diskriminierung im Bereich des Umgangs der Institution Schule mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund vielfach als gesichert gilt (Auernheimer 2010; Gomolla 2005; Hormel 2010), so stellt sich die Frage, ob es auch in anderen Bereichen, wie in den oben angesprochenen Bereichen Gender und sexuelle Orientierung Hinweise auf das Vorhandensein Institutioneller Diskriminierung gibt.

Im Bereich Gender und Geschlechtsidentität gibt Jäckle (2009) Hinweise darauf, dass sich Lehrende häufig unbewusst an der diskriminierenden Zuweisung geschlechtstypischer Genderrollen beteiligen: So besteht ein klar nach Geschlecht unterscheidendes System der Leistungsbeurteilung, das Jungen häufiger intellektuelle Leistungen positiv bescheinigt, während bei Mädchen Qualitäten wie Leistungsbereitschaft oder regelkonformes Verhalten Anlass für positives Feedback seitens der Lehrenden sind. Darüber hinaus zeigen Lehrende häufig mehr Aufmerksamkeit für die Wortmeldungen von männlichen Schülern und loben und tadeln diese signifikant häufiger als ihre weiblichen Mitschülerinnen (Jäckle 2009).

Etschenberg (2001) macht darauf aufmerksam, dass selbst in jüngster Vergangenheit das Thema insbesondere männlicher Homosexualität in Schulen meist noch ausschließlich mit dem Thema AIDS verknüpft unterrichtet wurde. Heitmüller (2000) weist ergänzend auf die Tatsache hin, dass Homosexualität häufig nur im Rahmen der Sexualerziehung im

Biologieunterricht Eingang in die Lehrpläne findet und ansonsten eher randständig oder in einer von den jeweiligen Schülern und Schülerinnen als diskriminierend wahrgenommenen Weise behandelt wird. Beide Beobachtungen deuten darauf hin, dass hier nicht einzelne Lehrende diskriminierend tätig werden, sondern dass hier tatsächlich Institutionelle Diskriminierung vorliegt.

Auch die Tatsache, dass laut eines Berichtes der Organisation *Maneo*, die homosexuelle Opfer von Gewalttaten unterstützt, knapp die Hälfte der befragten offen homosexuellen Schüler Erfahrungen mit Gewalt im schulischen Alltag hatte (Fedkenheuer & Lippl 2007), deutet auf das Vorliegen einer tiefer greifenden Diskriminierung hin. Auch wenn diese Gewalt in psychischer sowie physischer Form nicht originär von den Lehrkräften ausgeht, so indiziert ihr Vorhandensein eine Schulkultur, in der diskriminierend motivierte Übergriffe gegen Mitschüler kein marginales Phänomen darstellen.

Chahrokh (2009) macht auf den Sachverhalt aufmerksam, dass es zwar muslimischen Lehrkräften untersagt ist, im Rahmen ihrer Tätigkeit als Lehrerinnen ein Kopftuch anzulegen, es gesetzlich jedoch ausdrücklich erlaubt ist, christlich motivierte Glaubenssymbole wie beispielsweise eine Nonnentracht in der Schule zu tragen. Wie die Autorin deutlich macht, stellt eine solche Ungleichbehandlung verschiedener weltanschaulicher Kleidung und die klare Präferenz christlicher Glaubenssymbole eine direkte Diskriminierung dar, die in krassem Gegensatz zu geltenden internationalen Menschenrechtsabkommen steht. Toklu (2010) berichtet von der Tendenz, Schulprobleme oder schulisches Versagen von muslimischen Kindern mit Migrationshintergrund überproportional häufig deren Glauben zuzuschreiben. Eine Schule, die Glaubenssymbole einer Glaubensrichtung präferiert und andere ausschließt sowie Denkmuster propagiert, die Schulprobleme und Weltanschauung in einen monokausalen Zusammenhang bringen, muss sich der kritischen Frage nach der Existenz Institutioneller Diskriminierung stellen.

Rittelmeyer (2010) zeigt die verschiedenen und oft subtilen Kommunikationskanäle auf, durch die sich von den Lehrenden gehegte Vorurteile der Schülerschaft mitteilen. So vollzieht sich die Übermittlung dieser Vorurteile auf die Schüler oft bereits durch Gesten oder durch die Art und Weise, in der Lehrende einzelne Schüler und Schülerinnen anreden. Trotz ihrer Subtilität werden diese Signale von der Schülerschaft oft sehr treffend



gedeutet und schlagen sich im Verhalten der SchülerInnen nieder, die die (Vor-) Urteile der Lehrenden implizit aufnehmen und weitergeben.

Wenn Hayer & Scheithauer (2008) den 'Teufelskreis des Bullying' (ebd.: 45), also der verbalen, psychischen und physischen Gewalt gegen Einzelne, beschreiben und in diesem Zusammenhang auf die Inkonsequenz und Unentschlossenheit der Lehrkräfte hinweisen, stellt sich die Frage, ob in diesen Fällen tatsächlich 'nur' ein pädagogisches Versagen der Lehrperson vorliegt. Gelingt es der Lehrperson nicht, das Opfer zu schützen? Oder sind auch Szenarien denkbar, in denen Mitschüler und -schülerinnen auf die implizit gehegten Vorurteile in ihrem Umfeld, die sich, wie Rittelmeyer verdeutlicht (2010), subtil mitteilen, reagieren? Legitimiert die Institutionelle Diskriminierung in Schulen Akte der verbalen und tatsächlichen Gewalt gegen einzelne SchülerInnen, da Lehrende über sie hinwegsehen oder diese nur ungenügend ahnden? Prengel (2013) macht auf eindringliche Weise darauf aufmerksam, dass von Gewalt geprägte Interaktionen keinesfalls eine Seltenheit darstellen.

Diese Fragen stellen die Schule vor eine heikle, ja zunächst unmöglich anmutende Aufgabe. Wie kann es gelingen, eine Schule zu schaffen, die sich von Institutioneller Diskriminierung befreit und somit dem kinderrechtlichen Auftrag, festgeschrieben in dem Diskriminierungsverbot gemäß Artikel 2 KRK, gerecht werden kann? Wie Schlag (2012) berichtet, beinhalten selbst die Vornamen von SchülerInnen Möglichkeiten zur Ausübung von Vorurteilen. Der Autor beschreibt, wie die Leistung eines Kindes mit einem für die Lehrperson positiv besetzten Vornamen höher bewertet wird als die Leistungen eines Kindes mit einem Vornamen, der negativ besetzt ist und mit niedriger sozialer Herkunft in Verbindung gebracht wird. Zips (2012) zitiert in seinem diesbezüglichen Artikel in der Süddeutschen Zeitung eine Grundschullehrerin mit den Worten: 'Kevin ist kein Name, sondern eine Diagnose.' Wie kann es vor diesem Hintergrund gelingen, eine Schule zu schaffen, die sich von allen Formen der Diskriminierung zu befreien versucht?

Gomolla (2010) nennt in Anlehnung an die Anti-Bias Education aus den USA die Selbstreflexion des pädagogischen Personals als einen wichtigen Schritt im Rahmen der Etablierung eines Curriculums, das aktiv gegen Vorurteile wirksam werden kann. Die Entwicklung hin zu der Erkenntnis, dass sich Lehrende zunächst über eigene Vorurteile im Klaren sein und diese in einem Lernprozess bearbeiten müssen, zeigt sich auch in der US-

amerikanischen Literatur zur Anti-Bias Education: Während Thomson (1993) noch ein schrittweises, praktisch orientiertes Programm empfiehlt, das Lehrende mit ihrer Schülerschaft bearbeiten, betonen Derman-Sparks & Olsen Edwards (2010) in ihrem Buch 'Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves' die Notwendigkeit des Lernens der Lehrenden.

Mit Gadamer (2010) ist davon auszugehen, dass es ein Verstehen *a priori* und ohne ein gewisses Maß an Vorurteilen nicht geben kann. Taylor (2010) beschreibt im Besonderen die Wirkung unbewusster Vorurteile, die als nicht bearbeitete, vorgefasste Meinungen unbewusst das Handeln und Erleben der betroffenen Personen prägen. Lehrende bilden hier keine Ausnahme. Wie Rittelmeyer (2010) argumentiert, befinden sich Lehrende jedoch in einer besonderen Position, in der sie oftmals stillschweigend an selbstlegitimierender Institutioneller Diskriminierung teilhaben oder ihre Vorurteile durch subtil vermittelte Gesten oder Bemerkungen an ein breites Publikum weitertragen. Junge Menschen als Publikum und AdressatInnen solchen Verhaltens sind auf der Suche nach Orientierung bei der Ausbildung eigener Verhaltensmuster und übernehmen nicht selten unreflektiert die Verhaltensweisen der Lehrenden, was eine Perpetuierung von Diskriminierung zur Folge hat.

Aus dem Vorangestellten ergeben sich die folgenden Schlussfolgerungen für eine kinderrechtlich motivierte Erweiterung der *Standards für die Lehrerbildung*:

- *Angehende Lehrende wissen um ihren Auftrag gemäß Artikel 2 KRK, Kinder und Jugendliche vor Diskriminierung zu schützen.*
- *Angehende Lehrende lernen in dialogischem Austausch sowie in Übungen und Reflexionen eigener Erfahrungen verschiedene Arten der Diskriminierung kennen.*
- *Angehende Lehrende reflektieren ihre eigene Rolle im Rahmen der Theorie der Strukturellen Diskriminierung.*
- *Angehende Lehrende erspüren durch Übungen und in Seminaren den Zusammenhang zwischen eigenen Vorurteilen, Struktureller Diskriminierung und dem Verhalten ihrer Schülerschaft in Reaktion auf diese Vorurteile und Diskriminierung.*
- *Angehende Lehrende entwickeln Kompetenzen, um eigene Vorurteile zu bearbeiten und Lernprozesse bei sich selbst und innerhalb ihrer Schule anzuregen.*

Kernaussage des voranstehenden Kapitels ist, dass Lehrende zwar den Auftrag haben, Lernende gemäß des Diskriminierungsverbots der KRK vor Diskriminierung zu schützen, sie jedoch zugleich Angehörige eines Systems sind, das von Institutioneller Diskriminierung geprägt ist. Anhand von Beispielen von Diskriminierungsprozessen aufgrund des Geschlechts, der sexuellen Orientierung und der weltanschaulichen Gesinnung wird deutlich, dass die Schule es nicht nur versäumt, aktiv Maßnahmen zu einer Reduktion von Diskriminierung zu ergreifen – ein Beispiel könnte die selbstverständliche Thematisierung von Homosexualität nicht nur im Biologieunterricht und in Verbindung mit dem Thema AIDS sein. Der Status Quo zeigt jedoch auf, dass es nicht nur um eine Unterlassung von aktiven Prozessen der Nicht-Diskriminierung geht. Vielmehr sind Lehrende oftmals aktiv an der Perpetuierung von Diskriminierung beteiligt und vermitteln die eigenen, unbearbeiteten Vorurteile ihren SchülerInnen. Als erste Gegenmaßnahme muss hier aus kinderrechtlicher Sicht eine kritische Bearbeitung der eigenen vorgefassten Meinungen erfolgen, um sich sodann in Prozesse der

Diskriminierungsreduktion in der Institution Schule einzubringen – beispielhaft zu nennen wären hier Supervision, Coaching oder Peer-Learning von Lehrenden im Hinblick auf Diskriminierung.

### **7.5.2 Bildungsgerechtigkeit**

Warzecha (2003) schlägt in ihrem einleitenden Beitrag zu einem pädagogischen Sammelband zum Thema Heterogenität in der Institution Schule vor, auf dualistische Unterscheidungskriterien zu verzichten und Lernende weniger im Rahmen von Gruppen ('die AusländerInnen') als vielmehr als Individuen zu sehen, deren Lernziele und -methoden sich notwendigerweise voneinander unterscheiden. Dies ist zunächst einmal richtig und wünschenswert, stellt jedoch eher eine Zielvorstellung als eine Methode dar, mit der es gelingen kann, bestehende Ungleichgewichte im Bereich der Bildungsgerechtigkeit auszugleichen. Ratzki (2005) belegt diese Zielvorgabe mit dem Begriff der 'Pädagogik der Vielfalt' (ebd.: 37) und beschreibt auf der Grundlage eines internationalen Vergleichs, wie eine solche Pädagogik gelingen kann und welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, um sie wirksam werden zu lassen.

Bevor eine solche Pädagogik in deutschen Schulen Fuß fassen kann, ist jedoch zunächst einmal geboten, den Status Quo von Bildungs(un-)gerechtigkeit zu beschreiben und zu analysieren, welche Gruppen von Kindern und Jugendlichen im Schulsystem signifikant unterdurchschnittliche Leistungen erbringen. In ihrer Rezeption der für die deutsche Diskussion um Bildungsgerechtigkeit und durch kulturelle und soziale Herkunft determinierte Bildungschancen wegweisenden PISA-Studie weist Gogolin (2010) eindrücklich darauf hin, dass die Studie zwar durchaus in der Lage ist, Zusammenhänge aufzuzeigen, diese lassen jedoch zunächst keine eindeutigen Aussagen über *Kausalzusammenhänge* zu (Brügelmann 2011). Demnach ist es im Rahmen der Analyse der PISA-Studie lediglich möglich, Aussagen über den Status Quo der wechselseitigen Abhängigkeit von sozialer und kultureller Herkunft und Bildungserfolg zu treffen. Diese erste Analyseebene lässt sich als *beschreibende Ebene* werten, auf der zunächst Aussagen über einen bestehenden Sachverhalt ohne das Aufzeigen von Kausalitäten getroffen werden. Die zweite, nachgeordnete *analysierende Ebene* muss sich darauf aufbauend mit der Frage befassen, welche Mechanismen am Werk sind, um letztendlich die im ersten

Schritt beschriebene mangelnde Bildungsgerechtigkeit entstehen zu lassen. Im Folgenden orientiert sich die Argumentation an den vorgeschlagenen Analyseebenen (Gogolin 2010).

Gogolin (2010) fasst das Ergebnis der PISA-Studie dahingehend zusammen, dass 'die Bildungschancen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund auch nach einem halben Jahrhundert der faktischen Einwanderung nach Deutschland nach wie vor deutlich geringer sind als die von Gleichaltrigen aus einheimischen, nichtgewanderten Familien' (Gogolin 2010: 38). Dabei weist die Autorin im Besonderen auf die Bedeutung der Sprache hin und stellt fest, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund bei solchen Testitems besonders unterdurchschnittlich abschneiden, die das Verständnis und den korrekten Gebrauch der deutschen Sprache voraussetzen. Dies verweist auf die Diskussion um die Einbeziehung der Herkunftssprachen und Rolle des muttersprachlichen Unterrichts, die in Kapitel 7.5.2 erneut aufgegriffen wird.

Koch (2010) präzisiert die Feststellung, dass Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund pauschal schlechtere Testergebnisse erzielen dahingehend, dass Kinder mit italienischer oder türkischer Herkunft signifikant schlechter abschneiden als beispielsweise Kinder aus Familien griechischer oder spanischer Herkunft. Dies führt eine weitere Dimension in die folgende Analyse ein, da davon auszugehen ist, dass auf der Grundlage dieser Überlegungen nicht nur sprachliche Kompetenz, sondern auch weitere sozio-ökonomische Faktoren Einfluss auf den Schulerfolg im bestehenden Bildungssystem nehmen. Da nicht pauschal davon ausgegangen werden kann, dass der Erwerb der deutschen Sprache bei deutsch-italienischer Mehrsprachigkeit deutlich anders verläuft als bei deutsch-spanischer Mehrsprachigkeit, weist dies darauf hin, dass weitere Faktoren den Bildungserfolg der einen bzw. den Bildungsmisserfolg der anderen Gruppen von Lernenden bedingen.

Toklu (2010) fasst die Ergebnisse der PISA-Studie in der Beobachtung zusammen, dass es 'in der Bundesrepublik eine unverhältnismäßig hohe Wechselbeziehung zwischen mangelnder Lesefähigkeit und Migrationshintergrund gibt' (ebd.: 46). Weiterhin geht die Autorin auf Studienergebnisse ein, die die Koppelung schulischen Erfolges an die Herkunft des Kindes veranschaulichen. Toklu thematisiert in der Rezeption der Studien jedoch pauschal den Migrationshintergrund, ohne auf die bereits herausgestellte

Wechselwirkung zwischen bestimmter ethnischer Herkunft, damit verbundener sozio-ökonomischer Situation und schulischem (Miss-)Erfolg näher einzugehen. Allerdings führt Toklu im Rahmen ihres Aufsatzes eine weitere Dimension ein, wenn sie auf den Zusammenhang zwischen der Diskriminierung muslimischgläubiger SchülerInnen und deren mangelnden Bildungserfolg eingeht.

Auf beschreibender Ebene besteht somit Einigkeit darüber, dass im deutschen Schulsystem eine unerwünschte Koppelung des Bildungserfolges an die Herkunft der Lernenden besteht – wobei mit Stojanov (2011) davon ausgegangen wird, dass Bildungsgerechtigkeit als ‘Herkunftsunabhängigkeit von Bildungskarrieren und -leistungen’ (ebd.: 18) definierbar ist. Wie Auernheimer (2010) feststellt, gelingt es dem deutschen Bildungssystem nicht, Kinder und Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund in einer Art und Weise zu integrieren und zu einem Bildungserfolg zu führen, wie es die Schulsysteme anderer Ländern leisten.

Im nächsten Schritt gilt es auf der Analyseebene zu fragen, welche Ursachen dieser Entwicklung zugrunde liegen und welche positiven Entwicklungen anzustreben sind, um die Bildungsungerechtigkeit im deutschen Schulsystem zu beseitigen. Weiterhin stellt sich außerdem die Frage, in welcher Beziehung die aufzuzeigenden Mechanismen der Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu Aspekten der KRRK stehen und welche Inhalte sich daraus für eine kinderrechtliche Anreicherung der *Standards für die Lehrerbildung* ableiten lassen.

Khan-Svik (2010) macht auf die verschiedenen Dimensionen des Begriffes der Ethnizität aufmerksam. Nach Ansicht der Autorin vermittelt die in Deutschland gebräuchliche Frage nach der Nationalität einer Person ein nur ungenaues Bild, was die Autorin am Beispiel türkischer Nationalität und kurdischer Ethnizität verdeutlicht: So bietet die korrekte Antwort türkischer Nationalität noch keinen Einblick, in welchen ethnisch-kulturellen Zusammenhängen eine Person sozialisiert wurde und sich zugehörig fühlt. Auch die Erfassung der Erstsprache einer Schülerin oder eines Schülers bleibt unvollständig ohne die gleichzeitige Erfassung der sprachlichen Kompetenz in der deutschen Sprache, da sich diese aufgrund der spezifischen familiären Konstellation eines jeden Schülers und einer

jeden Schülerin signifikant voneinander unterscheiden kann, auch wenn beide als Herkunftssprache 'Türkisch' angeben.

Neumann & Karakasoglu (2011) nehmen die Bedeutung der Muttersprache in den Blick und monieren, dass es sich bei der Betonung sprachlicher Kompetenz für den Integrationsprozess in der Schule um eine einseitig die Kompetenz im Deutschen betonende Argumentation handele. Dabei versäume es das Konzept der sprachlichen Bildung, Mehrsprachigkeit in all ihren Ausprägungen (von der Bi- bis zur Multilingualität) ausreichend einzubeziehen. Im Weiteren findet durch die Betonung der sprachlichen Bildung eine Abwertung anderer Bildungsformen statt, wie z.B. interkultureller Bildung, die als eine Befähigung zur kritischen Reflexion 'mit sprachlicher, kultureller, religiöser Pluralität' sowie mit 'unterschiedlichsten Formen von Diversität' (Neumann & Karakasoglu 2011: 48) verstanden wird.

Gogolin (2010) zeigt in diesem Zusammenhang auf, dass viele Inhalte der Schule und somit Items der Überprüfung im Rahmen der PISA-Studie und anderer Erhebungen sprachlich belegt sind, so beispielsweise auch die Erfassung mathematischer und naturwissenschaftlicher Kompetenz. Wo Lernende nicht in der Lage sind, mit akademischen Texten adäquat umzugehen und wo sie nicht die Lese- und Verarbeitungskompetenz besitzen, aus Texten wesentliche Fakten zu extrahieren, entsteht ein Ungleichgewicht in der Art und Weise, in der sie sich den Unterrichtsstoff aneignen können. Präzisierend fasst die Autorin zusammen, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund immer dort in ihren Leistungen hinter Kindern und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund zurückbleiben, wo Leistung primär als Leistung im Verständnis und in der Anwendung des Deutschen gemessen wird.

Aus diesen Beobachtungen lassen sich folgende Schlüsse ziehen: Zum einen ist sprachliche Bildung ein elementarer Bestandteil des Problems, und es gelingt dem deutschen Schulsystem nur ungenügend, auf sprachlich divergente Hintergründe der Schülerschaft in einer Art und Weise einzugehen, die den schulischen Erfolg aller Lernenden gewährleistet (Gogolin 2010). Zum anderen lässt sich die Frage nach der Überbewertung von Sprache als Voraussetzung schulischen Erfolgs stellen. Ist hier ein Mechanismus am Werk, wie ihn Corso (2001) im Hinblick auf den Unterricht von

Straßenkindern in Brasilien beschreibt: Erfolgt eine prinzipielle Abwertung der Schülerschaft bereits aufgrund der Tatsache, dass deren sprachliche Kompetenz nicht den Anforderungen an sprachliche Gepflogenheiten entspricht, ohne dass Aspekte wie Kreativität oder originelle Ideen hinreichend honoriert werden?

Obwohl Koch (2010) Positionen, die die Wichtigkeit der Verfügbarkeit kultureller, ökonomischer und sozialer Ressourcen innerhalb der Herkunftsfamilie betonen, solchen gegenüberstellt, die diesen Aspekt als vernachlässigungswürdig ansehen, so sind Ressourcen innerhalb der Herkunftsfamilie nach Ansicht der Autorin zumindest ein Faktor, der in Betracht zu ziehen ist. Neuhoff (2008) geht in einer ähnlichen Argumentation davon aus, dass bei dem Zugang zu Kindergarten- und Kita-Erziehung 'ökonomische(r) Zugangsbarrieren' (ebd.: 47) wirksam werden, während Deutschmann (2009) die Spirale kultureller Exklusion als Folge ökonomischer Deprivation beschreibt.

Leicht nachvollziehbar ist die Bedeutung kultureller und sozialer Ressourcen, wie sie schon an früherer Stelle innerhalb dieser Arbeit in Zusammenhang mit informeller Bildung diskutiert wurde: Bestimmte Habiti wie der Besuch von Museen, Büchereien und anderen Bildungseinrichtungen oder die Inanspruchnahme von Angeboten außerschulischer Bildung begünstigen einen positiven Zugang zu Bildung insgesamt und eröffnen dem Kind oder Jugendlichen Möglichkeiten, zusätzlich zu dem in der Schule angebotenen Lehrstoff Wissen zu sammeln. Familien, die ihrem Nachwuchs solche Habiti bereits nahelegen oder ihren Kindern am Beispiel vorleben, wie solche Angebote zu nutzen sind, eröffnen zwangsläufig mehr Bildungsmöglichkeiten und -chancen als solche, die informelle Bildungsmöglichkeiten nicht oder nur in geringer Form in Anspruch nehmen. Obwohl an dieser Stelle nur ansatzweise auf die Debatte verwiesen werden kann, so sei angemerkt, dass auch hier die Frage aufgeworfen wird, wo die Kausalität des Phänomens begründet ist: Diese allein in den Familien selbst zu verorten, hieße die Frage zu vernachlässigen, inwiefern es Institutionen außerschulischer Bildung ge- bzw. misslingt, Angebote zu schaffen, die die gesamte Bevölkerung in ihrer Heterogenität ansprechen.

Nach Koch (2010) gilt es als relativ gesichert, dass der Erziehungsstil im Elternhaus Schulerfolg determinieren kann: So schildert die Autorin, dass generell autoritäre und



strafende Erziehungsstile Kinder mit niedrigem Bildungserfolg hervorbringen, da Werte wie Selbstständigkeit des Denkens und eigenes Handeln im Rahmen eines solchen Erziehungssystems eine untergeordnete Rolle spielen. Ermutigen Eltern ihre Kinder durch einen liberalen und auf kritischen Dialog ausgerichteten Erziehungsstil, in dem es erlaubt ist, Werte und Normen in Frage zu stellen, so trägt dies zu einer reflexiven Grundhaltung bei, die den Bildungserfolg begünstigt. Dies gilt in gleichem Maße für Kinder und Jugendliche aus Familien mit und ohne Migrationshintergrund.

Jedoch warnt Toklu (2010) in diesem Zusammenhang eindringlich vor verkürzten Schlüssen, die nach Beobachtung der Autorin beispielsweise türkischstämmigen Familien pauschal eine als rückständig empfundene Verwurzelung in traditionellen Werten und streng hierarchischen Strukturen unterstellen. Neuhoff (2008) vergleicht hier die gesellschaftliche Wahrnehmung von 'moderner deutscher Kultur' und 'vormoderner Migrantenkultur' (ebd.: 47) – ein Vergleich, der oftmals in der Abwertung letzterer aufgrund pauschalisierter Vorurteile resultiert.

Toklu (2010) referiert aus ihrer Erfahrung als muslimische Freiwillige in niedersächsischen Schulen Fälle, in denen generalisiert muslimische Bildungseinrichtungen wie die Koranschule als Begründung mangelnden Schulerfolges angeführt werden. Dies ist insofern von Bedeutung, als kulturelle und soziale Ressourcen als bedeutsam für schulischen Erfolg angesehen werden. Die von Toklu (2010) geschilderte Abwertung von Institutionen, die als kulturelle und soziale Ressource von Familien mit Migrationshintergrund angesehen werden können, lässt sich in dem Sinne ausdeuten, dass nur *bestimmte* kulturelle und soziale Ressourcen als legitim und bedeutsam angesehen werden. Koranschulen, die durchaus nicht in Konkurrenz und Widerspruch zu einer säkularen Schulbildung stehen müssen und für muslimische Kinder und Jugendliche wichtige Orte kultureller und sozialer Identität darstellen können, werden hier pauschal unter das Bild eines radikalen Islams subsumiert und abgewertet (Toklu 2010).

In Kontrast zu Theorien, die die Ursache fehlenden Bildungserfolges originär in sprachlichen, sozialen, kulturellen und religiösen Habiti der Herkunftsfamilien von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund lokalisieren, stehen Ansätze, die auf

systemimmanente Fehlentwicklungen und Versäumnisse innerhalb des Schulsystems und der Gesamtgesellschaft als Ursache der Problematik hinweisen.

Wenn Brenner (2009) eine Rückbesinnung auf die originäre Aufgabe der Schule als Vermittlungsinstanz der mündigen Auseinandersetzung mit Sprache und Kultur fordert, so ist mit Koch (2010) in Bezugnahme auf Gogolin (2008) die Frage zu stellen, ob die Schule der in der Gesellschaft aktuell bestehenden Heterogenität adäquat Rechnung trägt oder ob, wie beide Autorinnen vermuten, ein Mechanismus greift, der von den der deutschen Kultur inhärenten Werten und Normen ausgeht und diese als Maßstab anlegt. Es existiert, so referiert Koch (2010), eine Erwartung einer Normalität, die sich am Bild einer weitgehend homogenen Kulturvorstellung orientiert, die durch christlich-abendländische Werte und mittelständische soziale Stellung gekennzeichnet ist.

Neben einer nicht mehr aktuellen gesellschaftlichen Gegebenheiten widerspiegelnden kulturellen Erwartungshaltung wird der Schule weiterhin institutionelle Diskriminierung attestiert (Gomolla 2010), die sich im Besonderen an Übergängen wie dem Wechsel vom Kindergarten in die Grundschule und dem Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe offenbart. Nach Gomolla (2010) werden beim Übergang vom Elementarbereich in die Grundschule besonders häufig Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache zurückgestellt. Ähnlich wie Koch (2010) verortet Gomolla (2010) die Problematik in der Existenz einer Normalitätserwartung, wie sie von der aktuellen heterogenen Schülerschaft in Deutschland nicht mehr erfüllt werden kann. Neuhoff (2008) sieht die Institutionen des elementarpädagogischen Bereichs, also Kindergärten und Kindertagesstätten, als der Erwartung ausgesetzt, dass hier Integrationsarbeit in eine vornehmlich 'deutsche' Mehrheitskultur erfolgen solle – im Sinne einer frühen Anpassung an die als Norm betrachtete christlich-mittelständische Kultur. Ein solches Vorhaben illustriert prägnant den von Heinzl (2008) als einseitig beschriebenen Akt der Integration.

Neumann & Karakasoğlu (2011) argumentieren, dass elementarpädagogische Einrichtungen dem Auftrag, vorbereitende Bildungseinrichtungen zu sein, aus zweierlei Gründen nicht gerecht werden können: Zum einen wurden bis zur jüngsten Vergangenheit elementarpädagogische Einrichtungen nicht hinreichend als dem Bildungssystem zugeordnet verstanden. Dass in dieser Hinsicht ein Umdenken stattgefunden hat, lässt sich

beispielsweise an dem 2006 in Berlin eingeführten Sprachlerntagebuch festmachen, das den Anspruch erhebt, Kinder im Kindergartenalter auf ihrem vorschulischen Bildungsweg zu begleiten und insbesondere ihren sprachlichen Lernprozess zu dokumentieren (Plautz 2008). Allerdings wenden Neumann & Karakasoğlu (2011) ein, dass im Elementarbereich tätige PädagogInnen nur unzureichend darauf vorbereitet sind, sprachliche Kompetenzen, im Besonderen auf dem Gebiet der Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache, zu vermitteln.

Eine zweite kritische Zäsur der Bildungswege erfolgt beim Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe: Sowohl Gomolla (2010) als auch Koch (2010) verweisen darauf, dass dabei Praktiken wirksam werden, die a priori Kindern mit Migrationshintergrund unterstellen, für einen Besuch des Gymnasiums weniger geeignet zu sein. Hinter diesen Bedenken verbirgt sich oftmals die pauschalisierte Vermutung, dass im häuslichen Umfeld dieser Kinder die notwendige familiäre Unterstützung fehlt, die für den erfolgreichen Besuch eines Gymnasiums als erforderlich angesehen wird. Warzecha (2003) spricht in diesem Kontext von der 'unsinnigen Viergliedrigkeit des Bildungswesens' (ebd.: 16): Die Problematik des Überganges von der Primar- zur Sekundarstufe wird in direkten Zusammenhang gebracht mit der Notwendigkeit der Selektion, die das in Haupt-, Real- und Gesamtschule sowie Gymnasium aufgeteilte Bildungssystem mit sich bringt. Wie die Autorin schildert, kommt es demnach zu Situationen, in denen Hauptschulen und Gesamtschulen mit hohem Anteil von Kindern und Jugendlichen aus nicht-deutschen Herkunftsfamilien einem Isolationseffekt unterliegen. An diesen Schulen besteht somit nur sehr begrenzt die Möglichkeit, dass Kinder, die Deutsch als Zweit- oder Drittsprache erlernen, sprachliche Vorbilder zur Verfügung haben, die sie in ihrem linguistischen Lernprozess unterstützen können. Die als zu divergent empfundene Heterogenität wird somit zu einem Problem, dem durch verschiedene Praktiken der Homogenisierung (Neuhoff 2008) begegnet werden soll.

Im Gegensatz zu den von Neuhoff beschriebenen Bestrebungen, Heterogenität zu reduzieren und das schulische Lernen somit vermeintlich in seiner Komplexität zu reduzieren, stehen Ansätze, die die Heterogenität der Schülerschaft nicht per se als Manko sehen, sondern von der Vielfältigkeit der Schülerschaft ausgehen und Konzepte

entwickeln, wie mit dieser ressourcenorientiert und positiv umgegangen werden kann. Warzecha (2003) schlägt die Anbahnung einer neuen Kultur des Dialogs vor, in der Ausgrenzungsprozesse innerhalb der gesamtgesellschaftlichen Kultur oder ihrer Teilbereiche reflektiert werden können – die Frankfurter Erklärung bezüglich einer Kritischen Politischen Bildung (Eis et. al. 2015) plädiert in ähnlicher Weise für eine kritische, die Auseinandersetzung nicht scheuende Thematisierung des Status Quo. Einer solchen Kultur liegt zugrunde, dass sie nicht nach einem normativen Normalzustand sucht, sondern die Verschiedenheit ihrer Subjekte anerkennt und dabei nicht zu vereinfachen versucht. Warzecha (2003) verweist in diesem Zusammenhang auf den Leitsatz der Heil- und Sonderpädagogik: ‘Es ist normal, verschieden zu sein’ (ebd.: 15).

Neuhoff (2008) möchte Aspekte interkultureller Pädagogik stärker in die schulische Bildung integriert sehen und argumentiert somit für eine ‘Kultur der Verständigung’ (ebd.: 119). Auf der Grundlage des Erwerbs interkultureller Kompetenzen in und durch die Schule soll es gelingen, gesamtgesellschaftliche Prozesse anzustoßen, die Heterogenität als kulturelle Bereicherung ansehen und eine gegenseitige Verständigung und Akzeptanz zwischen unterschiedlichen Kulturgruppen schaffen.

Neumann & Karakasoğlu (2011) sehen ähnlich wie Neuhoff (2008) eine Vernachlässigung interkultureller Inhalte zugunsten sprachlicher Bildung. Wenn die Autorinnen interkulturelle Bildung als ‘integralen Bestandteil von Allgemeinbildung in der Migrationsgesellschaft’ (Neumann & Karakasoğlu 2011: 48) auffassen, so argumentieren sie für einen weit gefassten Bildungsbegriff, der auch das Lernen über ethische, soziale und kulturelle Prinzipien umfasst. Wie Narr (2008) herausstellt, ist die faktische Auffassung von Deutschland als Migrationsgesellschaft jedoch bis heute nicht in vollem Umfang in der Mitte der Gesellschaft präsent: Solange Politiker etablierter Parteien wie der CDU<sup>8</sup> die Existenz einer Migrationsgesellschaft in Deutschland negieren und sich dagegen wehren, Deutschland in allem Umfang als Einwanderungsland aufzufassen, dürfte das Bemühen um eine breit etablierte Vermittlung interkultureller Werte in Schule und Unterricht erfolglos bleiben.

---

<sup>8</sup> So beispielsweise der damalige Innenminister Wolfgang Schäuble in einem Bericht der Zeitung ‘Der Tagesspiegel’ (Dernbach 2006)

Obschon der Elementarbereich aufgrund des mangelnden Verständnisses für seine Bedeutung innerhalb des Bildungssystems und aufgrund personeller Engpässe aktuell nach Ansicht der Autorinnen nicht in der Lage ist, die in ihn gesetzten Erwartungen adäquat zu erfüllen, weisen Neumann & Karakasoglu (2011) auf die wichtige Rolle elementarpädagogischer Einrichtungen hin. Frommelt & Holzapfel (2000) stellen in diesem Zusammenhang heraus, welchen privatwirtschaftlichen Entwicklungen bereits der elementarpädagogische Bereich unterlegen ist: Es kommt zu einer Aufspaltung staatlicher Institutionen, die der breiten Öffentlichkeit zur Verfügung stehen, und einer wachsenden Anzahl privatwirtschaftlicher Bildungseinrichtungen wie Kindertagesstätten und Schulen in privater Trägerschaft, die vermehrte Förderung und letztendlich auch größere Homogenisierung durch Auslese der Schülerschaft versprechen. Indem der Schulbesuch an monetäre Voraussetzungen geknüpft wird, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass die Schülerschaft sich vermehrt aus ähnlichen kulturell-sozialen Schichten rekrutiert – Heterogenität wird somit durch marktwirtschaftliche Prozesse effektiv ausgeblendet.

Auf der Basis von Erfahrungen mit verschiedenen Schulsystemen in Skandinavien und Kanada zeigt Ratzki (2005) auf, inwiefern es diesen gelingt, Heterogenität zu akzeptieren, zu fördern und den Unterricht und das Lernen auf eine divergente Schülerschaft einzustellen. Dies kontrastiert Ratzki mit den Bestrebungen im deutschen Schulwesen, durch Überführung schwächerer SchülerInnen an sonderpädagogische Einrichtungen Heterogenität zu reduzieren. Ratzki (2005) argumentiert hier, dass es zwar nicht an interaktiven und differenzierenden Lernmethoden mangle, diese jedoch innerhalb eines Systems, das auf Homogenisierung ausgerichtet ist, nur wenig und nicht flächendeckend zum Einsatz kommen können. Auf der Grundlage der Gemeinsamkeiten aller drei von Ratzki (2005) ausführlicher beschriebenen Schulsysteme (Finnland, Schweden und Kanada), die sich in einer Konzentration auf den individuellen Schüler oder die Schülerin innerhalb einer heterogenen Lerngruppe, einer Ressourcen- anstelle einer Defizitorientierung und einer ausgewogenen Balance zwischen Gleichheit und Differenz zusammenfassen lassen, postuliert die Autorin folgende Prinzipien einer Pädagogik der Vielfalt:

- Eine offene Diskussion über die negativen Effekte der aktuell im deutschen Schulsystem praktizierten Selektion und über die Möglichkeiten, die das Lernen in heterogenen Lerngruppen eröffnet
- Breite Unterstützung für Schulen, die im Begriff sind, sich größerer Heterogenität zu öffnen
- Umfassende Bildung in der Vorschule sowie eine großflächigere Anerkennung der Institution Schule innerhalb der Gesellschaft

(Ratzki 2005: 50).

Welche Schlüsse lassen sich aus den voranstehenden Ausführungen für eine kinderrechtlich motivierte Anreicherung der *Standards* ziehen? Folgende Inhalte erscheinen im Rahmen des Aufrechterhaltung des Diskriminierungsverbotes nach Artikel 2 KRK (United Nations 1989) bedeutsam:

- *Angehende Lehrende analysieren die negativen Effekte des aktuell bestehenden Schulsystems im Besonderen im Hinblick auf Kinder und Jugendliche aus sozial schwachen Familien und Familien mit Migrationshintergrund.*
- *Angehende Lehrende erkennen einen umfassenden Zugang zu Bildung als einen Aspekt des Diskriminierungsverbotes an und identifizieren bestehende Praktiken im deutschen Schulsystem als diskriminierend. Sie reflektieren vor diesem Hintergrund auch die eigenen ersten Praxiserfahrungen.*
- *Angehende Lehrende verstehen die Mechanismen, die zu der Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund führen.*
- *Angehende Lehrende setzen sich mit Theorien auseinander, die sich mit den Ursachen für die aktuell in Deutschland bestehende hohe Korrelation zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg beschäftigen.*
- *Angehende Lehrende verstehen die Wichtigkeit gesamtgesellschaftlicher Debatten, wie der um die Auffassung von Deutschland als Migrationsgesellschaft oder der um die Einführung einer Sekundarschule als für das eigene professionelle Handeln relevant. In Seminaren, Übungen und im Dialog mit anderen Studierenden und Hochschullehrenden entwickeln sie Kompetenzen, um hier fundiert Stellung zu beziehen.*
- *Lehrende identifizieren Merkmale erfolgreicher Bildungssysteme, denen es gelingt, soziale Herkunft und Schulerfolg zu entkoppeln, und kontrastieren sie mit bestehenden Praktiken im deutschen Schulsystem. Vor diesem Hintergrund entwickeln sie methodisch-didaktische Kompetenzen, um in ihrer schulischen Tätigkeit breite Möglichkeiten für den Erfolg aller Lernenden zu ermöglichen.*

Einem vertieften Verständnis für Diskriminierungsprozesse kommt aufgrund des in der KRK verankerten Diskriminierungsverbots im Rahmen einer kinderrechtlich motivierten Lehrendenbildung eine besondere Bedeutung zu. Anzumerken ist an dieser Stelle jedoch,

dass sich Diskriminierung im Schulsystem nicht nur auf das Diskriminierungsverbot selbst bezieht, sondern auch andere in der KRK festgeschriebenen Rechte negativ beeinflusst: Beispielsweise ist das Recht auf Berücksichtigung des Kindeswillens nach Artikel 12 KRK von Prozessen der Diskriminierung deutlich beeinträchtigt, wie das CRC im Rahmen des Kommentars zu Artikel 12 eindeutig herausstellt (CRC 2009c). Das voranstehende Kapitel macht deutlich, inwiefern im Besonderen Aspekte der Herkunft des Kindes sich in vielfältiger Weise diskriminierend auswirken: So entstehen Marginalisierungseffekte durch fehlende außerschulische Bildung aufgrund mangelnder ökonomische Ressourcen, um außerschulische Bildungsangebote zu nutzen; Kinder und Jugendliche werden aufgrund ihres fehlenden Sprachvermögens im Deutschen exkludiert und erhalten nicht die Möglichkeit, sich an Lernprozessen zu beteiligen und Lernerfolge zu erzielen; weltanschaulicher Prägung wird mit Misstrauen und Vorurteilen begegnet. Besonders an Übergängen im Schulsystem werden diese Diskriminierungen wirksam und perpetuieren häufig die von Misserfolg gekennzeichneten Bildungskarrieren der Elterngeneration.

Wie bereits für andere Gesichtspunkte ähnlich herausgestellt, muss die Reaktion im Rahmen der Lehrendenbildung auf mehreren Ebenen erfolgen: Zum einen geht es darum, Lehrenden Kompetenzen zu vermitteln und sie zu beständiger Kompetenzentwicklung dahingehend zu ermutigen, dass sie Fähigkeiten entwickeln, um mit einer heterogenen Schülerschaft produktiv und zielführend arbeiten zu können. Dies umfasst beispielsweise eine kritische Evaluation der angelegten Leistungsstandards sowie eine didaktische Entkoppelung von Lernerfolg und sprachlichem Ausdrucksvermögen. Auf der anderen Seite gilt es, die Inklusionsbestrebungen und die Akzeptanz von Heterogenität mit einem Schulsystem zu kontrastieren, das in seiner gegenwärtigen Verfasstheit nicht dazu angelegt ist, Diskriminierung zu minimieren (Muñoz 2007). Wie Dammer (2008) klar herausarbeitet, hat Schule aktuell nicht den Auftrag, Heterogenität zu akzeptieren und zu realisieren. Ihr gesellschaftlicher Auftrag lautet vielmehr, in Zeiten von Konkurrenz Exklusion zu betreiben, die von Exklusion bedrohten Lernenden der gesellschaftlichen Disziplin zu unterwerfen und diejenigen positiv zu sanktionieren, die sich im vereinzelt Konkurrenzkampf als Gewinner darstellen. Zu Recht warnen Heinzl & Prengel (2012) vor einem zuviel an Autonomie des Einzelnen und einer Vernachlässigung der Solidarität. Hier gilt es für angehende Lehrende, das Schulsystem kritisch zu reflektieren und sich an



politischen und gesellschaftlichen Prozessen zu beteiligen, die im Rahmen von Solidaritätsbestrebungen eine Reform des von Dammer (2008) treffend charakterisierten Schulsystems fordern.

### **7.5.3 Inklusion**

Artikel 2 Absatz 1 der KRK (United Nations 1989) untersagt neben dem Verbot der Diskriminierung aufgrund von ethnischer Herkunft, Religion und Geschlecht die Diskriminierung eines Kindes oder Jugendlichen aufgrund einer bestehenden Behinderung. In dem 2006 verabschiedeten Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung – auch Behindertenrechtskonvention oder BRK genannt (United Nations 2006) – finden sich weitergehende Empfehlungen, wie die Menschenrechte von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen gewährleistet werden können.

Artikel 7 der BRK stellt Kinder mit Behinderungen unter den gleichen Menschenrechtsschutz wie alle anderen Kinder auch und rückt das Kindeswohl, das auch in der KRK ein zentrales Prinzip darstellt (Maywald 2012), erneut in den Mittelpunkt. Absatz 3 des Artikels gebietet zusätzlich zu der alters- und kindgerechten Einbeziehung der Meinung des Kindes in allen es betreffenden Fragen die Bereitstellung von Hilfsmitteln zur Äußerung der eigenen Meinung, sofern die Art der Behinderung des Kindes solche Hilfsmittel erforderlich macht.

Artikel 24 der BRK widmet sich dem Schwerpunkt ‘Bildung’ und nennt ein Bildungssystem auf der Basis der Integration als instrumental für die Verwirklichung des Rechtes auf Bildung für Menschen mit Behinderung. Dieses integrative System wird durch die nachfolgend genannten Zielsetzungen weiter definiert: Es soll das Selbstbewusstsein von Menschen mit Behinderungen stärken sowie für die Rechte von anderen im Rahmen des Menschenrechtssystems sensibilisieren, die Neigungen und Talente von Menschen mit Behinderungen nachhaltig fördern sowie deren Teilhabe an der Gesellschaft befördern. Den Vertragsparteien der BRK obliegt es zudem – wie Artikel 24 Absatz 2 weiter ausführt – dafür zu sorgen, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderungen nicht aus dem allgemeinen Schulsystem ausgegliedert werden oder ihnen

unentgeltliche Bildung im Rahmen des bestehenden Schulsystems vorenthalten wird. Im Besonderen gilt es, so Absatz 2 weiter, Kinder und Jugendliche mit Behinderungen durch spezielle Hilfen und Vorkehrungen dazu zu befähigen, im Rahmen des geltenden Bildungssystems Bildungserfolge nach ihren Möglichkeiten zu erzielen. Unter diese Maßgabe fällt auch die Bereitstellung von Lehrkräften, die mit Kindern und Jugendlichen in adäquater Weise kommunizieren können (z.B. durch Gebärdensprache) und ihnen Kulturtechniken wie die Brailleschrift nahebringen können.

Lässt sich aus dem Voranstehenden ein Menschenrecht auf Inklusion, wie es Köpcke-Duttler (2008) und von Saldern (2012) postulieren, ableiten? Für angehende Lehrende ist zunächst geboten, ein klares Verständnis für den Auftrag zu entwickeln, der dem Bildungssystem aus den Regelwerken der UN erwächst. Aus den beschriebenen Sachverhalten lassen sich zunächst zwei Grundprinzipien ableiten: Aus dem Text der KRK ergibt sich der Auftrag, Kinder und Jugendliche vor jeder Art der Diskriminierung zu schützen, die sich aufgrund ihrer Behinderung ergibt. Der Vertragstext der BRK verpflichtet die Vertragsstaaten zudem, ein inklusives Schulsystem bereitzustellen, und nennt das Wohl des Kindes als wichtigen Grundsatz pädagogisch-strukturellen Handelns.

Es ist essenziell festzuhalten, dass sich aus der Summe beider Vertragstexte allein aufgrund der begrifflichen Weite des Konzeptes von Kindeswohl kein Menschenrecht auf Inklusion argumentativ stringent ableiten lässt. Beispielsweise wird im Rahmen des aktuellen deutschen Bildungssystems, das neben allgemeinbildenden Schulen ein System an Förderschulen bereitstellt, der Wechsel von der Regelbeschulung hin zu einer segregierenden Förderbeschulung mit dem Kindeswohl begründet, dem durch das Angebot in der Förderschule – so die Argumentation – besser gedient sei als durch eine inklusive Regelbeschulung (Leitner, Ortner & Ortner 2008). Formell gesehen erfüllt das deutsche Bildungssystem durch integrative Angebote wie dem Gemeinsamen Unterricht (Lersch 2009) die Vorgaben beider Konventionen. Auch die Existenz von Förderschulen, die qua Definition als Schulen für eine durch die Behinderung definierte Gruppe von Kindern und Jugendlichen verstanden werden können (Dorrance 2010), ist offen für Interpretation: Auf der einen Seite kann deren Bereitstellung als segregierende und deshalb diskriminierende Maßnahme verstanden werden, auf der anderen Seite lassen sich

Förderschulen durch den Hinweis auf das Kindeswohl – wie oben aufgezeigt – zunächst rein formal legitimieren.

In diesem Zusammenhang weisen Elterninitiativen wie das Bündnis 'Pro Förderschule' darauf hin, dass schulische Inklusion eine Zielvorstellung ist, die nicht von allen Betroffenen als uneingeschränkt erstrebenswert angesehen wird. Mit dem deutlichen Hinweis auf das Wohl des Kindes argumentiert die Interessenvertretung von Eltern betroffener Kinder, dass es vielen allgemeinbildenden Schulen sowohl an der notwendigen technischen Ausstattung als auch an fundiertem sonderpädagogischem Fachwissen fehlt, um Kinder mit Behinderungen adäquat betreuen und beschulen zu können (Pro Förderschule 2012).

Wie Bliemetsrieder (2007) jedoch verdeutlicht, ist die Förderschule als Institution durch verschiedene Dilemmata charakterisiert, so z.B. durch ihre nur unzureichende Anbindung an den Sozialraum ihrer Klientel aufgrund ihres häufig stadtteil- und in einigen Fällen sogar städteübergreifenden Einzugsgebietes. Ferner besteht die Tendenz dahingehend, dass der Förderschulbesuch nicht von der Art und Ausprägung der Behinderung des Kindes sowie dessen Leistungsvermögen und Belastbarkeit im schulischen Alltag abhängt, sondern häufig in direktem Zusammenhang mit dem familiären Umfeld steht: So besuchen Kinder von Familien, bei denen ein höheres Maß an Involviertheit und familiärer Förderung vermutet wird, häufiger die Regelschule als solche, bei deren Familien eine solche Förderung nicht vorliegt oder angenommen wird.

Ein weiteres Dilemma der Institution Förderschule offenbart sich in ihrer Überfrequentierung durch Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, so exemplarisch aufgezeigt von Auernheimer (2010). Wie Seibert (2011) herausstellt, vollzieht sich hier ein Prozess der 'Komplexitätsreduktion' (Seibert 2011: 203) sowie der Delegation von Kindern und Jugendlichen, die für das kinderrechtlich ohnehin fragwürdige und die Realität nicht abbildende Ideal einer homogenen Lerngemeinschaft in der Schule ein Herausforderung darstellen, an Förderschulen. Wie im voranstehenden Kapitel dargestellt, strebt die Institution Schule einen Zustand der Homogenität an und sucht durch Ausgrenzung von SchülerInnen, die in ihrer intellektuellen Lernkapazität oder

in ihrem Lerntempo hinter der Mehrheit der Schülerschaft zurückbleiben, Heterogenität zu reduzieren (Bleidick & Ellger-Rüttgardt 2008).

Auf der Grundlage der obigen Überlegungen ist ersichtlich, dass der Förderschule nicht nur ein formaler Bildungsauftrag zukommt. Sie erfüllt zudem systemische Funktionen, indem sie das Regelschulsystem scheinbar entlastet (Seibert 2011) und als Auffangbecken für SchülerInnen fungiert, deren Bedürfnissen die Regelschule in ihrem Streben nach einer homogenen Schülerschaft nur ungenügend Rechnung tragen kann. In diesem Bestreben nach Heterogenitätsreduktion spiegelt sich die von Hafener (2011) prägnant beschriebene Zielsetzung des 'formalisierten Bildungswesens', das auf 'Effizienz, Messung und Employability' ausgerichtet ist (ebd.: 42). In der Marginalisierung derjenigen SchülerInnen, die dem 'gegenwärtigen Versuch, die sogenannten Humanressourcen möglichst reibungslos und effizient in verwertbares Humankapital umzuwandeln' (Bernhard 2011 : 89) entgegenstehen, entlarvt sich das gesamte Schulsystem in seiner Ausrichtung nach den ökonomischen Gesichtspunkten persönlicher Verwertbarkeit. Eine solche Reduktion des schulischen Auftrags beinhaltet jedoch nicht nur diskriminierendes Potenzial für die Gruppe der Lernenden mit Behinderung, sondern transportiert zugleich ein verflachtes Zerrbild einer Bildung, die nicht menschliche Emanzipation oder intellektuellen Widerstand (Bernhard 2011), sondern vielmehr 'wirtschaftliche(...) Verwertbarkeit' (Riß & Overwien 2011 : 209) zur Zielgröße erhebt.

Eine solche Bildungspolitik führt zu dem höchst problematischen Prozess der Homogenisierung (Neuhoff 2008) und in letzter Konsequenz zu der von Auernheimer (2010) diskutierten strukturellen Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Nicht zuletzt weisen Vojtová, Bloemers & Johnstone (2006b) darauf hin, dass der Exklusionsprozess, der durch die Förderschule angeregt wird, sich auf andere gesellschaftliche Sphären ausdehnt und so die Exklusion von Menschen mit Behinderung in der weiteren Gesellschaft befördert.

Obschon die aufgezeigten Problematiken und Dilemmata die Förderschule als Institution in ihrer gegenwärtigen Konzeption hinterfragen, sei mit Langner (2011) darauf hingewiesen, dass auch das Konzept der Inklusion in ihrer aktuellen Praxis nicht als unumstritten gelten kann. Auf der Basis ihrer Arbeit mit Eltern von Kindern mit

Behinderung nennt die Autorin Argumente, die Inklusion in ihrer gegenwärtig praktizierten Form in Frage stellen. Beispielsweise beklagen viele Betroffene den Mangel an sonderpädagogischem Fachwissen und befürchten, dass Inklusion ein Mittel der Ökonomisierung ist: Durch Abbau von Förderschulen und Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Regelschulen soll die kostenintensive sonderpädagogische Förderung entfallen, ohne dass die betroffenen Kinder und Jugendlichen die für ihren Bildungserfolg notwendige Unterstützung in Regelschulen erfahren. Hier besteht die deutliche Gefahr, dass unter dem Deckmantel menschen- und kinderrechtlicher Bestrebungen eine Sparpolitik betrieben wird, die den von Bernhard (2011) beschriebenen 'neoliberalen Raubtierkapitalismus' (ebd.: 91) nicht konterkariert, sondern dessen Ökonomisierungsrhetorik nur noch weiter befördert.

Im Besonderen stellt Langner (2011) fest, dass Personalmangel sowie ungenügende Aus- und Weiterbildung der PädagogInnen Problematiken darstellen, die sich auf den Bildungsprozess der Kinder und Jugendlichen konkret auswirken und so deren Bildungserfolg gefährden. Weiterhin wird darauf verwiesen, dass im Besonderen Behinderungen im sozial-emotionalen Verhaltensbereich ungenügend ausgebildete Lehrkräfte vor erhebliche Probleme stellen, während Kinder und Jugendliche mit Behinderung, die sich unauffällig verhalten, häufig nur unzureichende Förderung erfahren.

Zusammenfassend lässt sich der Schluss ziehen, dass die aktuell in Deutschland bestehenden Förderschulen hinter dem Auftrag der Nicht-Diskriminierung zurückbleiben, da sie Kinder und Jugendliche aufgrund des Vorliegens einer körperlichen oder geistigen Beeinträchtigung oder Störung des Lernens oder des Verhaltens von der gemeinsamen Beschulung mit Kindern und Jugendlichen ohne Behinderung exkludieren. Diese Tatsache hat auch dann Bestand, wenn Programme wie der Gemeinsame Unterricht (Lersch 2009) die Interaktion zwischen SchülerInnen von Förder- und allgemeinbildenden Schulen befördern und vertiefen sollen.

Jedoch bleibt inklusive Beschulung aktuell ebenfalls hinter ihrem theoretischen Anspruch auf eine Bildung, die auf Akzeptanz einer vieldimensionalen Heterogenität gegründet ist (Heinzel 2008), zurück. Diesem Anspruch steht u.a. die von Langner (2011) herausgearbeitete Tendenz entgegen, auch innerhalb der inklusiven Beschulung das Wohl

behinderter Kinder zu vernachlässigen: Nach der Wahrnehmung der betroffenen Eltern gelingt es oft nicht, Kinder mit Behinderung gemäß ihren Bedürfnissen in der Regelschule adäquat zu fördern und zu einem Bildungserfolg zu führen. Beide aktuell praktizierten Szenarien, sowohl die getrennte Beschulung als auch die Inklusion ohne intensive Vorbereitung aller Beteiligten, schaffen es nicht, den Auftrag der Menschenrechtsregelwerke KRK und BRK zu erfüllen, der eine integrative Beschulung im Sinne des Kindeswohls fordert.

Obschon sowohl KRK als auch BRK keine formale Ableitung eines Rechtes auf Inklusion zulassen, bestehen zahlreiche Bestrebungen, die Rechte von Kindern mit Behinderung in den Blick zu nehmen und die Theoriebildung voranzutreiben. So initiierte das CRC bereits 1997 einen Diskussionstag über die Rechte von Kindern mit Behinderung. In der die Diskussion dokumentierenden Publikation (CRC 1997) findet sich das eindeutige Bekenntnis zu 'the right of children with disabilities to inclusive education' (CRC 1997: 51), also dem Recht behinderter Kinder auf eine inklusive Beschulung, als eines der die Diskussion leitenden Grundprinzipien.

Zwar findet sich das so geäußerte Bekenntnis zu einem Recht auf Inklusion nicht in einem der bindenden Regelwerke, die ihre Mitgliedsstaaten zur Einhaltung der von ihnen ratifizierten Konventionen anhalten, dennoch wird hier der Standpunkt des CRC sehr deutlich. Weiterhin darf nicht vernachlässigt werden, dass Menschenrechtsabkommen häufig nach dem Prinzip des 'kleinsten gemeinsamen Nenners(s)' (Fesenfeld 2001: 95) ausgerichtet sind: Demnach finden sich in der KRK und der BRK grundlegende Forderungen, die den breiten Konsens der an der Ausarbeitung der Regelwerke beteiligten Parteien und Interessenvertretungen darstellen. Dies bedeutet nicht, dass mit den dort geäußerten Minimalforderungen bereits alle möglichen Schritte zu einer Inklusion behinderter Kinder im Schulsystem ausgeschöpft sind, was das Bekenntnis des CRC zu einem Recht auf Inklusion im Rahmen des Diskussionstages klar verdeutlicht.

Wie sich eine solche Öffnung des Bildungssystems hin zu einer qualitativ hochwertigen, inklusiven Beschulung aller Kinder und Jugendlichen vollziehen kann, macht Neuhoff (2009) in der Rezeption der Arbeit der ehemaligen UN-Sonderberichterstatterin für das Recht auf Bildung, Katarina Tomasevski, deutlich. Tomasevski, so Neuhoff (2009),

vertritt die Ansicht, dass ein Kinder und Jugendliche aufgrund ihres Lernverhaltens und -vermögens segregierendes Schulsystem qua definitionem keine Chancengleichheit erzeugen kann. Integration in dem bislang vorherrschenden Verständnis ist demnach ein Prozess, in dem Kinder und Jugendliche mit Behinderungen unter der Bedingung in das als die Norm geltende Bildungssystem aufgenommen werden, dass sie ihre speziellen Bedürfnisse und Eigenheiten zugunsten der Anpassung an die Norm aufgeben oder vernachlässigen – eine Sichtweise, die auch Heinzl (2008) prägnant beschreibt. In Kontrast zu einem integrativen Schulsystem, in dem binäre Vorstellungen von Norm und Abweichung weiterhin die Grundlage pädagogischen Handelns darstellen, gilt es, Bildung an ‘die Vielfalt der Bildungssubjekte’ (Neuhoff 2009: 97) anzupassen.

Schenz (2012) plädiert in diesem Zusammenhang für eine ‘Pädagogik der Vielfalt’ (ebd.: 149), wie sie bereits im voranstehenden Kapitel als Konzept vorgestellt wurde. Neben dem bereits thematisierten Prinzip der Anerkennung von Heterogenität fügt Schenz (2012) dem Konzept einige wichtige Dimensionen hinzu: Die Überwindung einer Defizitorientierung der Schule, die auf Unterschiede im Lernverhalten und -vermögen noch allzu oft negativ und abwehrend reagiert; die Zielvorstellung, den Zugang zum Lernen für alle SchülerInnen zu ermöglichen und Hindernisse abzubauen sowie eine (Re-)Definition der Schule als Ort des demokratischen Handelns und des Aufbaus von wertorientierten Gesellschaften.

Besonders die letztgenannte Dimension einer Rückbesinnung auf demokratische Grundwerte zeigt die Verknüpfung der Inklusionsdebatte mit aktuellen Bestrebungen Kritischer Pädagogik im Allgemeinen auf. Wie Scherr (2011), Reiß & Overwien (2011) sowie Bernhard (2011) verdeutlichen, ist es grundsätzliches Anliegen einer kritisch verfassten Bildung, Bildungsprozesse aus den Sachzwängen ökonomischer Nutzbarkeit von Menschen zu befreien und sie zu ihrem ursprünglichen emanzipatorischen Auftrag zurückzuführen. Programmatisch formuliert Zeuner (2011): ‘Demokratie zielt nicht auf Anpassung’, sondern sie ‘lebt aus dem wachsamem Mut ihrer Bürger, aus ihrer Bereitschaft zur Opposition, zur Alternative’ (ebd.: 59). In der Abwendung von einer Bildung, die sich scheinbar unüberwindbaren Sachzwängen in einer globalisierten Welt unterwirft, eröffnet sich zugleich ein Zugang zu einer Inklusion, die alle bisherigen

Inklusionsversuche wirksam transzendiert. Die Beobachtung von Reiß & Overwien (2011), wonach politische Entscheidungen ‘niemals bloßer Vollzug vermeintlicher Sachzwänge, sondern Ausdruck gewollter Entscheidungen’ (ebd.: 207) sind, lässt sich von der Globalisierungsdebatte auf die Bildungspolitik übertragen und schafft hier Handlungsspielräume jenseits vormals unumgänglich erscheinender Automatismen.

Nach Hausmanns (2008) führt dies in logischer Konsequenz zur Infragestellung des bestehenden selektiven Bildungssystems mit seinen unterschiedlichen Schulformen hin zu einer nach den Prinzipien der Inklusion verfassten Schule für alle. Reich (2012) spannt – neben der Anerkennung einer heterogenen Schülerschaft – seine Argumentation für eine inklusive Schule mittels 5 Dimensionen auf:

- 1) Gerechtigkeit und Chancengleichheit im Hinblick auf ethnische und kulturelle Herkunft
- 2) Gleichstellung der Geschlechter
- 3) Akzeptanz verschiedener Lebensformen und sexueller Orientierungen
- 4) Gerechtigkeit im Hinblick auf sozio-ökonomische Herkunft der Lernenden und Lehrenden
- 5) Gleichwertigkeit der Chancen von behinderten und nicht-behinderten SchülerInnen sowie Lehrerinnen und Lehrern

(nach Reich 2012: 52).

Köpcke-Duttler (2008) verweist auf die Interaktion zwischen der Gesamtgesellschaft und der Schule als Mikrokosmos, in dem gesellschaftliche Bezüge und Dynamiken wirksam werden, ähnlich der Definition der Schule als Ort demokratischen Handelns nach Hausmanns (2008). Dabei ist zu bedenken, dass sich gesellschaftliche Gegebenheiten sowohl positiv als auch negativ in der Schule widerspiegeln können: Wenn Groll (2010) in einem Artikel der Wochenzeitung *DIE ZEIT* beschreibt, wie hochqualifizierte BewerberInnen mit türkischen Namen auf dem Arbeitsmarkt diskriminiert werden, so resultiert dies, so die Vermutung, aus der Erfahrung eines Bildungssystems heraus, in dem ein Großteil der Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund nur unzureichende Chancen erhält (Auernheimer 2010).



Andererseits kann auch eine inklusiv verfasste Schule ihren türkischstämmigen SchülerInnen nicht vorenthalten, dass derartige diskriminierende Praktiken in der weiteren Gesellschaft existieren. Insofern erhält die Schule einen politischen und ethisch-moralischen Auftrag, der über die Herstellung von Chancengleichheit innerhalb der Institution Schule hinausgeht: Lehrende sind aufgefordert, gegen Praktiken der Exklusion und Diskriminierung in der Gesamtgesellschaft aktiv vorzugehen, diese zu benennen und an ihrer Beseitigung mitzuwirken, wenn sie als inklusive PädagogInnen authentisch bleiben wollen. Hier gilt es auch, zu dem von Scherr (2011) charakterisierten Prozess von Bildung im Sinne einer beständigen Forderung nach Selbstoptimierung eine kritische Distanz zu entwickeln und aufzuzeigen, dass ein solches Bildungsverständnis bereits a priori diejenigen benachteiligt, die nur ungenügende Möglichkeiten erhalten, an diesem Prozess wirksam teilzunehmen. Lehrende müssen sich hier gefordert sehen, Debatten um Privilegien im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang anzustossen und zu verdeutlichen, dass die oftmals rezipierte Chancengleichheit im Rahmen der Ausbildung eigener Fähigkeiten angesichts der gesellschaftlichen Realität Wunschdenken bleiben muss.

Somit sind Lehrende Schlüsselfiguren für die Überwindung segregierender Schulformen und die Herstellung eines nach Prinzipien der Inklusion aufgebauten Bildungssystems für alle Lernenden. Die von Reich (2012) geforderte umfassende Ausbildung im Hinblick auf Behinderungen und Lernstörungen und deren Auswirkungen auf den Bildungs- und Lernprozess ist dabei nur instrumenteller Teil des erforderlichen Wandlungsprozesses. Wenn Mecheril (2011) und Messerschmidt (2011) aus Sicht der Rassismuskritik aufzeigen, inwiefern rassistische Strukturen Bestandteil alltäglichen Denkens und Handelns sind, so muss sich die inklusive Pädagogik der Frage zuwenden, inwiefern segregierende Strukturen bereits von den Lehrenden verinnerlicht sind. Das von Messerschmidt (2011) formulierte Paradox eines Versuchs, 'postkoloniale Bildungsprozesse (...) anzustoßen, solange in Studium und Praxis der Pädagogik die Nachwirkungen rassistischer und antisemitischer Weltbilder kaum thematisiert werden' (ebd.: 262) lässt sich unschwer auf die Inklusionsdebatte übertragen. So dürfte es kaum gelingen, inklusive Bildungsprozesse zu realisieren, wenn nicht vorab die segregierenden

Mechanismen des aktuellen Bildungssystems aufgegriffen, reflektiert und analysiert worden sind.

In Zusammenhang mit diesen Überlegungen schlägt Köpcke-Duttler (2010) vor, auf den Begriff der Behinderung zu verzichten. Hier lässt sich als Gegenargument anführen, dass ein klares Verständnis auf Seiten der Lehrenden für die Anforderungen an das Unterrichtsgeschehen, wie sie zum Beispiel ein Kind mit Autismus stellt, von Vorteil sein kann, um den Unterricht und den Lernprozess so zu gestalten, dass dieses Kind im Sinne seiner Bedürfnisse gefördert wird. Ein solches Verständnis sollte jedoch aus der Überzeugung erwachsen, dass jedes Kind individuelle Charakteristika besitzt und nicht unter einen Behinderungsbegriff oder Störungsbild subsumiert werden kann. Benötigt werden dafür PädagogInnen, die über ein adäquates Wissen verfügen, um Lernprozesse gestalten und Lernhindernisse abbauen zu können, ohne dass dieses Wissen den Blick auf das einzelne Kind mit seinen individuellen Begabungen und Herausforderungen verstellt.

Reich (2012) macht zusätzlich auf die Rahmenbedingungen für gelingende Inklusion aufmerksam und stellt heraus, dass sich Inklusion nur ungenügend vollziehen kann, wenn strukturelle Hindernisse, wie z.B. inadäquate bauliche Voraussetzungen in Schulen, fehlende Materialien und Personalknappheit sowie eine große Klassenstärke Lehrende und Lernende vor immanente Probleme stellen. Auch hier ergibt sich die Notwendigkeit, als Lehrende aktiv für angemessene Rahmenbedingungen für Inklusion einzutreten und diese durch Teilhabe an politischen Prozessen einzufordern.

Es ergeben sich somit die folgenden Ergänzungen:

- *Angehende Lehrende wissen, dass bestehende Menschenrechts-Regelwerke die Nicht-Diskriminierung und die Einbeziehung des Wohles des Kindes bei allen pädagogischen Entscheidungen betonen.*
- *Lehrende entwickeln in Dialog und Austausch die Kompetenz, das bestehende Schulsystem in Deutschland und schulische Praktiken aus der eigenen Praxiserfahrung heraus zu reflektieren und zu evaluieren, inwiefern hier das Gebot der Nicht-Diskriminierung sowie das Gebot des Kindeswohles erfüllt/nicht erfüllt ist. Dies gilt sowohl für Förder- als auch für Regelschulen.*
- *Angehende Lehrende realisieren, dass Inklusion ein Umdenken im Sinne einer Anerkennung der Heterogenität der Schülerschaft und der Individualisierung von Bildungsprozessen erfordert. Sie erhalten Gelegenheit, Segregierung als Bezugsgröße des aktuellen Bildungssystems kritisch zu reflektieren.*
- *Angehende Lehrende sind umfassend über Behinderungen und ihre Auswirkung auf den Lernprozess von Kindern und Jugendlichen informiert. Auf dieser Grundlagen entwickeln sie methodisch-didaktische Kompetenzen in der Differenzierung von Unterricht und der individuellen Planung von Lernerfahrungen innerhalb pädagogischer Situationen.*
- *Angehende Lehrende nehmen entsprechende Studieninhalte aus dem sonder- und heilpädagogischen Bereich wahr und fordern diese ein, sofern sie in einem angebotenen Studiengang nicht oder nur unzureichend zur Verfügung stehen*
- *Angehende Lehrende erkennen ihre politische Verantwortung, Inklusion als gesellschaftlichen Prozess voranzutreiben und positive Entwicklungen aktiv zu unterstützen. Durch Dialog und Austausch an der Hochschule und während erster Praxiserfahrungen bauen sie Kompetenzen auf, um fundiert Stellung zu beziehen und die eigene Position einzubringen.*
- *Angehende Lehrende entwickeln die Kompetenz, Missstände und Fehlentwicklungen bei dem Aufbau eines grundlegend inklusiven Schulsystems kritisch wahrzunehmen.*

Wie andere bereits vorgestellte Schwerpunktbereiche setzt auch eine kinderrechtliche Ausgestaltung der Inklusionsdebatte an zweierlei Ebenen an: Es geht es um rein praktische Überlegungen, wie Inklusion im täglichen Unterrichtsgeschehen zu realisieren ist. Maßnahmen wie fundiertes sonderpädagogisches Wissen, entsprechende bauliche Voraussetzungen und das Bereitstellen inklusiver Unterrichtsmaterialien und Lernmittel (Reich 2012) stellen dabei Instrumente dar, um inklusive Beschulung praktisch umzusetzen. Als solche bleiben sie jedoch notwendigerweise oberflächlich und punktuell, wenn nicht zugleich eine Analyse und Reflexion des bestehenden schulischen Systems und seiner Intention erfolgt.

Folgt man der von Reiß & Overwien (2011) beobachteten Tendenz, nach der 'Employability' (ebd.: 208) eine wichtige Zielgröße aktueller Bildung darstellt, so wird unweigerlich deutlich, warum Inklusion wiederholt an Grenzen stößt. Wenn einzelne Kinder und Jugendliche mit ihrem (Lern-)verhalten das gegebene System herausfordern, so bedarf es kritischer Analyse und (Selbst)reflexion, um die Verantwortung für entstehende pädagogische Grenzsituationen nicht den herausfordernden Kindern und Jugendlichen anzulasten. Mithilfe kritischer Analyse ist es möglich, das dem schulischen System inhärente Streben nach Homogenität und die diesem Streben zugrunde liegenden vermeintlichen Sachzwänge als verantwortlich zu zeichnen. Mit Reiß & Overwien (2011) gilt es in einem weiteren Analyseschritt, diese Sachzwänge als politisch gewollte Entscheidungen zu enttarnen, die mithin überwindbar sind. Somit kommt angehenden Lehrenden die bedeutungsvolle Aufgabe zu, ein kritisches Bewusstsein von der politischen Gewolltheit scheinbarer Sachzwänge zu befördern und sich an einem nicht nur schulimmanenten, sondern auch gesamtgesellschaftlich zu führenden Dialog um eine Ausrichtung von Bildung jenseits von 'Effizienz, Messung und Employability' (Hafeneger 2011: 42) einzusetzen. Im Rahmen einer Bildung, die sich im Gegenentwurf auf Werte wie Emanzipation und die 'Befreiung des Menschen aus

allen Zwängen' (Bernhard 2011: 97) besinnt, wird Inklusion zu einem Vorhaben mit inhaltlicher Tiefe und kinderrechtlicher Prägnanz.

## **7.6            Ausbildungsschwerpunkt 'Kommunikation, Interaktion und Konfliktbewältigung'**

Liebel (2009) weist auf die enge Verzahnung der Konzepte 'Kommunikation' und 'Partizipation' hin. Bezogen auf die Arbeiten von Moosa-Mitha (2005) und Hughes (1988) deutet Liebel kommunikative Prozesse als dialogisch und relational aus: So ist es essenziell, dass Kinder und Jugendliche Mitspracherechte besitzen, die wiederum von anderen anerkannt werden. In der Anerkennung der Stimme von Kindern und Jugendlichen, im Besonderen in dem Bestreben, bereits sehr kleine Kinder in eine erfolgreiche Kommunikationsbeziehung einzubinden (Moosa-Mitha 2005), vollzieht sich das Bemühen, für Kinder und Jugendliche ein Recht auf Partizipation zu gewährleisten.

Neben den Schutzrechten (protection rights) und den Versorgungsrechten (provision rights) sind die Partizipationsrechte (participation rights) eines der drei Grundprinzipien, die der KRK zugrundeliegen (Liebel 2007a). Nach Verhellen (2000) lässt sich Partizipation insofern als das weitgreifendste Prinzip der Konvention verstehen, als es einen radikalen Wandel in der Sichtweise von Kindern und Jugendlichen impliziert. Lansdown (2010) geht noch einen Schritt weiter, indem sie auf die vielfach rezipierte Synonymität von Kinderrechten mit Partizipationsrechten verweist: Im Gegensatz zu den eher parernalistisch orientierten Versorgungs- und Schutzrechten (Steindorff-Classen 2010) stellen die Partizipationsrechte insofern einen Wendepunkt dar, als dass Kinder als eine marginalisierte Personengruppe (John 2003) verstanden werden, deren Mitbestimmungsrechte aufgrund einer sie ausgrenzenden Machtbeziehung bislang nicht vollständig realisiert werden konnten (Cockburn 2013). Als idealistisches Ziel der Realisierung der Partizipationsrechte von Kindern kann der herrschaftsfreie Diskurs nach Habermas gesehen werden, wie ihn Böhnisch & Schröer (2007) rezipieren: Das 'Freisein von Zwängen' und die 'Gleichheit der Artikulationschancen aller Teilnehmer' (ebd.: 185). Cockburn (2013) charakterisiert diese Zielvorstellung als 'a more genuinely inclusive sharing of power' (ebd.: 191), also ein wahrhaft inklusives Teilen von Macht

(*Übersetzung N.S.*). Aus Sicht der kritischen politischen Bildung argumentiert Scherr (2011) ebenfalls für eine ‘subjektorientierte und dialogische Bildungsarbeit’ (ebd.: 312).

Diese Vorstellung ist insofern als neuartig anzusehen, als sie nicht nur eine Veränderung der Balance in vormals eher an Erwachsenen orientierten Macht- und Kommunikationsprozessen impliziert, sondern auch ein gewandeltes Bild von Kindern und Kindheit generell. O’Neill (2008) verdeutlicht dies mit dem Hinweis auf Fragen nach der Reife und Mündigkeit von Kindern (engl.: *maturity*; ebd.: 34; *Übersetzung N.S.*). Während traditionelle Ansätze Kindheit statisch definieren und die Unmündigkeit von Kindern als Auftrag verstehen, im Sinne von Schutz und Versorgung für Kinder tätig zu werden, konzipiert das neue Paradigma der Kindheit diese als ein soziales und somit relationales Konstrukt, das innerhalb kultureller Parameter zu definieren ist (Prout & James 1997). Bell (2011) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Mündigkeit als relativ zu verstehen ist: So erscheint ein Kind zunächst als defizitär und daher unmündig, wenn der Dialogpartner des Kindes erwartet, mit dem Kind auf einer für Erwachsene selbstverständlichen Art und Weise kommunizieren zu können. Dies nivelliert sich jedoch, sobald dem Kind die Möglichkeit gegeben wird, sich so zu äußern, wie es seinem Lebensalter entspricht, ohne dass der Äußerung des Kindes deshalb die Relevanz abgesprochen werden könnte.

Kerber-Ganse (2009) präferiert hier den Begriff der ‘evolving capacities’ (ebd.: 81) des Kindes (wie er im englischen Originaltext der KRK in Artikel 14 verwendet wird), da Kapazität als Konstrukt den Blick auf Ressourcen und Fähigkeiten lenkt, während Mündigkeit immer auch den Begriff der möglichen Unmündigkeit impliziert. Auch ‘Entwicklung’, der im deutschen Text der KRK in Artikel 14 (United Nations 1989) verwendete Begriff, verstellt nach Kerber-Ganse (2009) den Blick auf die relationale Dimension des Kapazitätsbegriffes, da Entwicklung als chronologisch-biologischer Prozess verstanden werden kann, während Kapazitäten das Resultat eines Prozesses sind, in dem das Kind Fähigkeiten in der Begleitung und Förderung durch andere entwickelt. Dieser Prozess ist nur marginal abhängig vom Alter des Kindes, beruht jedoch größtenteils auf der Qualität der relationalen Prozesse, die zur Kapazitätsentwicklung führen. Scherr

(2011) ergänzt diese Sichtweise um die Ebene der strukturellen Gegebenheiten, die die in ihnen eingebetteten Interaktionsprozesse konkret prägen.

Osler (2010) verortet die partizipativen Kinderrechte innerhalb der KRK in den Artikeln 12 bis 17, während Lansdown (2010) insbesondere Artikel 12 als wichtig benennt, da dieser als Zusammenfassung der partizipativen Rechte innerhalb der Konvention betrachtet werden kann. Artikel 12 sichert zu, dass die Vertragsstaaten der Konvention den Kindeswillen eines Kindes, das zur Meinungsbildung fähig ist, in allen das Kind betreffenden Belangen in einer Art und Weise berücksichtigen, die das Alter und die Reife des Kindes in Betracht zieht. Absatz 2 des Artikels weist im Besonderen auf die Notwendigkeit hin, dem Kind in allen es betreffenden rechtlichen und administrativen Verfahren die Möglichkeit zu geben, seine Meinung zu äußern. Artikel 13 bis 17, die ebenfalls eng mit dem Konzept der Partizipation verbunden sind, widmen sich den folgenden Aspekten:

- Artikel 13: Meinungs- und Informationsfreiheit
- Artikel 14: Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit
- Artikel 15: Recht auf Versammlung und Zusammenschließung mit anderen
- Artikel 16: Schutz von Privatsphäre und Ehre
- Artikel 17: Zugang zu den Medien, Kinder- und Jugendschutz

(United Nations 1989).

Lansdown (2010) weist dezidiert darauf hin, dass die in Artikel 12 angesprochene Meinungsäußerung im Rahmen einer Theorie der Kapazitäten des Kindes breit definiert werden muss: So ist es auch sehr jungen Kindern möglich, ihre Meinung einzubringen und sich über Gesten, Mimik, Laute und ihr Spielverhalten in Entscheidungsprozesse einzubringen. Ebenso können auch Kinder und Jugendliche mit sprachlichen, körperlichen oder intellektuellen Einschränkungen ihre Gefühle und Präferenzen sehr deutlich zum Ausdruck bringen, wenn Kommunikation als nicht rein sprachlicher Prozess menschlichen Austauschs konzipiert wird. Baacke (1999) fügt einer ähnlichen Argumentation die Vermutung hinzu, dass Prozesse, die Kinder als unmündig und inkompetent darstellen, häufig zur Selbstlegitimation des protektionistischen und übermäßig erziehenden Verhaltens Erwachsener dienen.

Welcher Auftrag ergibt sich aus den oben formulierten Beobachtungen und Prinzipien für das Handeln von Lehrenden im schulischen Alltag? Welche Aspekte schulischen Lebens und des Arbeitens mit Kindern und Jugendlichen stehen in besonderer Beziehung zu den Konzepten von Kommunikation und Partizipation? Welche Veränderungen sind erforderlich, um eine Kommunikationskultur in Schulen zu gewährleisten, die den Weg für eine Partizipation von Kindern und Jugendlichen ebnet? Welche Aspekte sind als wesentliche Anreicherung und Ausdeutung der *Standards* festzuhalten?

Osler (2010) stellt heraus, dass die Fokussierung auf die Partizipation von Kindern und Jugendlichen einen Paradigmenwechsel in der Art und Weise darstellt, wie Kindheit innerhalb der Gesellschaft konzipiert wird. Mit der Definition der Kindheit als kulturelles und soziales Konstrukt verändert sich die Sichtweise auf Kinder und Jugendliche sowie auf deren Kapazitäten und Fähigkeiten, sich in gesellschaftliche Prozesse einzubringen und ihre Meinung in sie betreffenden Belangen zu äußern. Für Lehrende resultiert daraus die Notwendigkeit, sich die eigenen Konzepte von Kindheit und Kindern bewusst zu machen und diese einem kritischen (Re-)Evaluationsprozess zu unterziehen.

Verhellen (2000) unterscheidet drei Ebenen der Interaktion zwischen Kinderrechten und Bildung: Das Recht *auf* Bildung, Rechte *innerhalb* der Bildung sowie Rechte *durch* Bildung. Partizipation wird im Besonderen in den beiden letztgenannten Bereichen wirksam, wobei in Bezug auf Partizipationsrechte innerhalb der Bildung zwei grundlegende Ansätze zu differenzieren sind: Zum einen findet sich ein instrumenteller Ansatz, der Partizipation utilitaristisch als Mittel zu einer Verbesserung der Schule als Institution oder zur Einübung staatsbürgerlicher Fähigkeiten konzipiert. Der zweite Ansatz hat zwar auf lange Sicht ebenfalls verbesserte demokratische Verhältnisse innerhalb der Gesellschaft zur Folge, ist jedoch nicht instrumentell motiviert: Die Partizipation und Beteiligung von Kindern wird hier als deren intrinsisches Recht verstanden, das keinen instrumentellen Zweck verfolgt. Beispielhaft für den ersten Ansatz lässt sich das Modell des Service Learning (Sliwka 2004) anführen, das Kindern und Jugendlichen partizipatives Lernen an gesellschaftlichen Projekten anbietet. Letztlich bleibt das Vorhaben jedoch den Strukturen subtiler Autorität verhaftet, wie sie Bernhard (2011) beschreibt. Zielsetzung ist demnach nicht, 'zweifelndes Denken zu zünden' (ebd.: 96),



sondern vielmehr Kinder und Jugendliche in ihrer Akzeptanz des Status Quo zu bestätigen. Hier ist mit Eis (2012) auf das Konstrukt einer Mündigkeit zu verweisen, deren Intention letztlich in der funktionalen Nutzbarkeit des mündigen Subjekts begründet ist. Verhellen (2000) präferiert den zweiten Ansatz mit dem Hinweis auf die eingeschränkte Effektivität des theoretischen Lernens über Partizipation, sofern dieses Lernen nicht in einem Umdenken auf Seiten aller Beteiligten resultiert und Kinder auch tatsächlich in Entscheidungsprozesse einbindet.

Die Ebene der Rechte *durch* Bildung lässt sich, wie Hart (2001) festhält, zunächst praktisch realisieren, indem z.B. kinderrechtliche Aspekte in allen Unterrichtsfächern einbezogen und Lehrmaterialien an diese Aufgabe angepasst werden. Weiterhin kommt Bildung jedoch eine wesentlich umfassendere Aufgabe zu, wenn man das oben diskutierte Paradigma der Kapazitäten von Kindern betrachtet. In diesem Kontext ist die Schule mit ihren Bildungs- und Beziehungsprozessen gefragt, Kindern zu einer Ausweitung der eigenen Kapazitäten zu verhelfen. Die Relationalität des Kapazitätsbegriffes nimmt hier die Lehrenden in die Pflicht, aktiv an dem Aufbau und der Ausgestaltung der Kapazitäten eines jeden Kindes teilzuhaben. Darüber hinaus lässt sich aus Sicht der kritischen Theorie mit Scherr (2011) und Bernhard (2011) anführen, dass nicht nur die Bemühung um Kapazitätsausbau innerhalb der Schule vonnöten ist. Vielmehr geht es darüber hinaus darum, am Aufbau struktureller Bedingungen teilzuhaben, die es Kindern und Jugendlichen ermöglichen, ihre Kapazitäten auch praktisch zu verwirklichen; ein Zwischenschritt in diesen Bemühungen stellt die Analyse von strukturellen Hindernissen dar, die aktuell einen Kapazitätszuwachs für alle Kinder und Jugendlichen erschweren.

Osler (2010) umreißt das Spannungsfeld, in dem sich Partizipation im pädagogischen Umfeld vollzieht: Bildungsprozesse unterliegen einer Vielzahl von Einflüssen und Dynamiken, die in individuellen Fällen eine Entscheidung über das Maß an Partizipation, das im schulischen Alltag möglich ist, erschweren können. Kapitel 7.6.1. diskutiert im Folgenden mögliche Spannungsfelder und Problematiken, die bei der Realisierung von Partizipation in der Schule auftreten können, und charakterisiert gelungene Partizipation anhand qualitativer Parameter. In Kapitel 7.6.2 erfolgen Überlegungen hinsichtlich der Gestaltung von Beziehungs- und Kommunikationsprozessen, die Kinder und Jugendliche

darin unterstützen, ihre Kapazitäten zu vertiefen und zu erweitern. Kapitel 7.7 nimmt Medienerziehung und Medienkompetenz in den Blick und untersucht im Hinblick auf Artikel 17 KRK, inwiefern Lehrende zu einer positiven Nutzung existierender Medien mit dem Ziel gelingender Partizipation beitragen können.

### **7.6.1 Problematiken und Spannungsfelder im Bereich Partizipation**

Wenn Rux (2002) die Schule in ihrer Verfasstheit als Institution mit Einrichtungen des Strafvollzuges vergleicht, so weist dies auf ein grundsätzliches Dilemma der Schule als Bildungseinrichtung hin: Welche Spannungsfelder entstehen bei dem Versuch, innerhalb eines nach fordistischen Prinzipien (Scott 2002) angelegten Systems der Bildung, das sich an Zielvorgaben und rechtlichen Parametern, nicht aber an individuellen Bedürfnissen seiner Schülerschaft orientiert, Möglichkeiten für eine Partizipation von Kindern und Jugendlichen zu eröffnen?

Bezogen auf Verhellen (2001) soll dieser Frage im Folgenden unter dem Gesichtspunkt der Rechte innerhalb der Bildung nachgegangen werden. Wie bereits erläutert, unterscheidet Verhellen eine absichtsvolle, zielgerichtete Partizipation von einer weitgreifenderen Form der Partizipation, die ohne Hinblick auf ein mögliches Resultat des Partizipationsprozesses erfolgt. Letztere erhebt Partizipation zu einem Recht, indem sie Kinder als Träger von Rechten konzipiert und deren Beteiligung an Entscheidungsprozessen außer Frage stellt. Nachstehend sollen beide Ebenen der Partizipation getrennt voneinander betrachtet und die ihnen inhärenten Problematiken ausgelotet werden.

Auf der Ebene der zielgerichteten Partizipation, wie sie oftmals im Rahmen des im angelsächsischen Sprachraum als *Citizenship Education* betitelten Unterrichts erfolgt (Lawson & Scott 2002), warnt McCowan (2009) vor einer Instrumentalisierung der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Partizipation, so McCowan, erfolgt demnach nur dort, wo es möglich ist, durch sie schulische Parameter zu optimieren und so der Schule zu mehr Effizienz und ‘Kundenfreundlichkeit’ zu verhelfen. Die Meinung von Kindern und Jugendlichen als Experten und ‘Kunden’ des bestehenden Bildungssystems wird eingeholt, da ihr ‘Insiderwissen’ im Sinne einer Optimierung des Systems für

Bildungspolitiker, Bildungsforscher und die Öffentlichkeit nutzbar und von Interesse ist. Dabei ist es wesentlich zu betonen, dass die Meinung der befragten Kinder und Jugendlichen nur solange von Belang ist, als sie mit den generellen Vorstellungen der die Schule Verwaltenden kongruent ist. Konfliktpotenzial entsteht dann, wenn die Schülerschaft Wünsche und Absichten äußert, die nach ihrem Dafürhalten legitim und wünschenswert sind, sich jedoch nicht mit den Interessen der auf die Schule Einfluss Nehmenden decken.

Scott (2002) äußert ähnliche Bedenken, wenn sie auf die enge Verzahnung von privatwirtschaftlichen Interessen und dem schulischen Geschehen hinweist. Im englischsprachigen Raum bestehen demnach oftmals Partnerschaften zwischen lokaler Politik, Wirtschaft und Schulen, so dass die Partizipation der Schülerschaft letztlich nur der Reproduktion kapitalistischer Interessen dient. Kinder und Jugendliche werden so sukzessive als Konsumenten der Zukunft konditioniert, ohne dass es zu einer ernsthaften Partizipation mit einer Vielzahl geäußerter Meinungen und Lebensentwürfen kommen kann. Für den deutschsprachigen Raum fasst Scherr (2011) zusammen: 'Bildung zielt (...) nicht auf (...) Akzeptanzbeschaffung für das bestehende politische System' (ebd.: 303). Im Hinblick auf die auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit vielfach rezipierte Verzahnung wirtschaftlicher Interessen und pädagogischer Prozesse (Scherr 2011; Bernhard 2011; Dammer 2008) lässt sich das Zitat Scherrs um die Dimension des ökonomischen Systems erweitern: Mit Eis (2012) kann es nicht das Ziel von Bildungsprozessen sein, unkritische Konsumenten heranzubilden.

Hedtke (2013) argumentiert, dass Schulen im Rahmen ihres bürgerschaftskundlichen Unterrichts und in der Bereitstellung von Möglichkeiten der Partizipation von einem vereinfachten Modell der Demokratie ausgehen, dessen Fokus primär auf Einheit und Konsens gerichtet ist. Hier entsteht Konfliktpotenzial, wenn die Lehrenden nicht adäquat auf die in einer Demokratie übliche Vielfalt von Meinungen und Ansichten reagieren können. Dissens, so Hedtke, wird so unterdrückt oder als nicht-legitime Form partizipatorischen Handelns dargestellt, was letztlich bei den Rezipienten einer solchen Form der Partizipation zu einer insgesamt funktionalistischen und einseitigen Wahrnehmung demokratischer und partizipativer Prozesse führt. Einen Gegenentwurf mit

der Betonung von Dissens, Zweifel und kritischer Distanz entwirft die kritische Politische Bildung (Scherr 2011; Bernhard 2011; Eis 2012; Riß & Overwien 2011).

Wenn Lehrende auf die Möglichkeit nicht-konsensualer Meinungen reagieren, indem sie ihrer Schülerschaft zwar Gelegenheit zur Partizipation geben, das Ergebnis des partizipativen Prozesses aber keine praktischen Konsequenzen nach sich zieht, so liegt Scheinpartizipation nach der Definition von Seifert, Zentner & Nagy (2012) vor. Diese entsteht dort, wo Entscheidungen nur scheinbar für Verhandlungen offen sind, während die Verantwortlichen sich bereits im Vorfeld auf den Ausgang des suggerierten Partizipationsprozesses verständigt haben. Das Angebot zur Partizipation dient somit oftmals lediglich als nachträgliche Legitimation einer bereits getroffenen Entscheidung, die ohne das Einbeziehen der Schülerschaft gefällt wurde. Leser (2011) weist in diesem Zusammenhang auf empirische Befunde hin, die belegen, dass Partizipation häufig nicht im Sinne einer Realisierung der Interessen der Schülerschaft erfolgt, sondern lediglich darauf ausgelegt ist, SchülerInnen die Gelegenheit zu geben, ihre Meinung zu äußern, ohne dass die Absicht besteht, diesen geäußerten Wünschen und Ideen auch tatsächlich nachzukommen.

Wie Seifert, Zentner & Nagy (2012) beschreiben, resultiert aus dieser Art der scheinbaren Partizipation Frustration gegenüber den Lehrenden sowie eine Desillusionierung im Hinblick auf demokratische Prozesse. Das somit entstehende politische Desinteresse beschreibt Scherr (2011): 'Schließlich gibt es durchaus rationale Gründe für eine Sichtweise, die davon ausgeht, dass die Chancen des Einzelnen gering sind, für eigene Argumente und Überzeugungen im politischen Diskurs Resonanz zu finden' (ebd.: 306). Eine solche Haltung ist die logische Konsequenz von Lernsituationen, in denen wiederholt partizipative Möglichkeiten suggeriert, letztlich aber nicht realisiert werden. Als eine Ursache für das eingeschränkte Angebot an Partizipation in Schulen sieht Leser (2011) die Tatsache, dass ein solches eine Mündigkeit der Schülerschaft voraussetzt, die die Schule qua definitionem durch ihren Bildungsauftrag erst erreichen und befördern will. Mündigkeit wird in diesem Ansatz zu einer Größe, die Kindern und Jugendlichen nicht relational aufgrund der angebotenen Gelegenheiten zu Dissens, kritischem Denken und Diskurs erwächst, sondern die aufgrund von Merkmalen wie Alter oder diskursiver

Ausdrucksfähigkeit von außen zugesprochen wird. Eine Gegenargumentation – wie bereits eingangs dargestellt – bilden die Ansätze von Liebel (2009) und Lansdown (2010), die dialogische Aspekte sowie die Kompetenz von Kindern und Jugendlichen in den Mittelpunkt der Argumentation stellen.

Weiteres Spannungspotenzial im Bereich Partizipation in der Schule entsteht dort, wo elterliches und schulisches Erziehungsrecht aufeinandertreffen (Behlert 2011). Während im außerschulischen Bereich das rechtliche Primat mehrheitlich bei den Eltern liegt, trifft für den innerschulischen Bereich das Gegenteil zu: Die Schule besitzt in diesem Zusammenhang die Gestaltungshoheit. Wie Behlert verdeutlicht, entsteht somit das Potenzial für Konflikte, wenn beispielsweise SchülerInnen in eigener Entscheidung dem Religionsunterricht fernbleiben wollen oder an einem Sexualkundeunterricht teilnehmen möchten, den die Eltern aus religiösen oder kulturellen Gründen nicht befürworten. Hier gilt es, die Interessen der Eltern sowie das Recht des Kindes, in den es betreffenden Angelegenheiten gehört zu werden und in Entscheidungen einbezogen zu werden, gegeneinander abzuwägen. Aus schulischer Erfahrung heraus kann dies beispielsweise bedeuten, den Wunsch der Schülerin oder des Schülers wahrzunehmen und von Seiten der Schule den Kontakt zu den Eltern zu suchen, um das Kind oder Jugendlichen in seinem Wunsch zu unterstützen.

Weiterhin weist Liebel (2007) eindrücklich darauf hin, dass Partizipation als Recht eines Kindes oder Jugendlichen nicht im Umkehrschluss zur Pflicht instrumentalisiert werden kann. Ähnlich dem realen demokratischen Geschehen in der Gesellschaft kann aus dem Recht auf Partizipation niemals der Zwang erwachsen, sich zu einer bestimmten Thematik äußern zu müssen oder politisch tätig zu werden. Liebel (2007) charakterisiert zwei Szenarien, die im Zusammenhang mit der Partizipation von Kindern und Jugendlichen häufig zu beobachten sind: Zum einen die Konstruktion von partizipativen Projekten durch Erwachsene mit dem Zweck, demokratische Fähigkeiten zu erlernen, ähnlich wie es Sliwka (2004) mit dem Ansatz des Service Learning anstrebt.

Dem stehen Projekte gegenüber, die zwar Kinder real einbeziehen und auch die Belange von Kindern betreffen, sich jedoch in einem von den Interessen der Erwachsenen unberührten Raum bewegen. Somit wird Kindern das Recht auf Partizipation zugestanden,

ohne dass jedoch ein Machtverlust der Erwachsenen zu befürchten wäre. In diesem Zusammenhang erfährt das Recht auf Partizipation eine Einschränkung dahingehend, dass es nur dann wirksam wird, wo die Interessen der Kinder die der Erwachsenen nicht wirklich berühren und somit keine Zugeständnisse von Seiten der Erwachsenen notwendig werden. Leser (2011) spricht in diesem Zusammenhang von einer 'demokratischen Spielwiese' (ebd.: 74) und illustriert somit treffend die Idee eines geschützten Raumes, in dem Kinder sich an der Ausübung von Partizipation und Demokratie erproben können, ohne sich selbst und der Welt um sie herum eventuell Schaden durch mögliche Fehlentscheidungen oder -entwicklungen zufügen zu können.

Die Beobachtung von Jarvis (2008) kann als Zusammenfassung der voranstehenden Überlegungen gesehen werden: *Citizenship* und Partizipation als Unterrichtsfach sind nicht ausreichend, um wirkliche demokratische Beteiligung und Mitsprache von Kindern und Jugendlichen zu generieren. Das Erlernen von Partizipation durch reale, Kinder und Jugendliche tatsächlich betreffende Projekte, die nicht von Erwachsenen und deren Interessen determiniert sind, ermöglichen es erst, das Recht auf Partizipation umfassend zu realisieren.

Als ergänzende Überlegungen in Bezug auf die *Standards* lassen sich festhalten:

- *Angehende Lehrende identifizieren Partizipationsrechte als ein wichtiges Prinzip der KRK und haben Kenntnis über die Artikel der Konvention, mit denen das Recht auf Partizipation begründet wird.*
- *Angehende Lehrende reflektieren ihre Sicht von Kindheit im Hinblick auf das Recht auf Partizipation.*
- *Angehende Lehrende verstehen die qualitative Unterscheidung des Konzeptes von Mündigkeit und Reife und dem der Kapazitäten des Kindes.*
- *Angehende Lehrende setzen sich mit den Konzepten ‚Recht innerhalb von Bildung‘, ‚Recht durch Bildung‘ und ‚Recht auf Bildung‘ auseinander und setzen diese in Bezug zu ihrer beruflichen Tätigkeit.*
- *Angehende Lehrende diskutieren ihre Erfahrungen mit Partizipation innerhalb der Institution Schule im Hinblick auf die qualitative Unterscheidung instrumentalisierter Partizipation oder ‚Scheinpartizipation‘ und Partizipation, die aus dem Recht auf Partizipation selbst erwächst und nicht zielgeleitet oder initiiert ist. Sie entwickeln auf dieser Grundlage relevante Kompetenzen, um zu einer quantitativen und qualitativen Verbesserung der Partizipation innerhalb ihrer schulischen Einsatzfelder und darüber hinaus beizutragen.*
- *Angehende Lehrende identifizieren Problemfelder an der Schnittstelle elterlichen und schulischen Erziehungsrechts und reflektieren die eigene Erfahrung im Hinblick auf solche Problematiken. Sie entwickeln beratende Kompetenzen, um mit Eltern in sinnvollen und produktiven Kontakt treten zu können, um so einen bestmöglichen Erfolg des Kindes zu gewährleisten.*

Partizipation, so das Fazit des voranstehenden Kapitels, ist elementares Prinzip der KRK. Wie bereits für andere Schwerpunktbereiche festgestellt, spannt sich auch hier die Problematik auf zwei Ebenen auf: Zum einen geht es auf der mehr praktisch orientierten Ebene um die Fragestellung, welche qualitativen Merkmale wirkliche partizipative Prozesse auszeichnen. Zum anderen stellt sich auf einer strukturellen Ebene die Frage nach dem Impetus von Scheinpartizipation und suggerierten Einflussmöglichkeiten sowie nach einer Analyse dieser Vorhaben aus kritisch-pädagogischer Sicht.

Festzuhalten sind als Gütekriterien partizipativer Prozesse, dass sie nicht nur bereits getroffene Entscheidungen nachträglich legitimieren, sondern tatsächliche Handlungsalternativen eröffnen und zur Wahl stellen. Dabei sind diese Prozesse nicht als Erprobung demokratischen Handelns, sondern vielmehr als intrinsisch wertvoll zu konzipieren und als solche zu vermitteln. Lehrende sind zudem gefragt, dialogische Beziehungen zu den Lernenden aufzubauen, die deren Kapazitäten Rechnung tragen und somit Rahmenbedingungen für gelingenden Diskurs und erfolgreiche Partizipation schaffen. Mit Liebel (2009) und Lansdown (2010) sind diese Kapazitäten weit zu fassen, indem nicht nur sprachliche, sondern auch leibliche und emotionale Ausdrucksmöglichkeiten einbezogen werden.

Demgegenüber gilt es auf struktureller Ebene der Frage nachzugehen, weshalb Scheinpartizipation und instrumentell-funktionale Partizipationsprozesse derart prävalent sind. Aus Sicht der kritischen Theoriebildung lassen sich an dieser Stelle die folgenden Überlegungen anführen: In der absichtsvollen, zielgeleiteten Partizipation spiegelt sich die instrumentelle Ausrichtung der Bildung als ein Projekt 'auf gesellschaftliche Funktionalität ausgerichteter Selbstbildung' (Scherr 2011: 310). Im Gegensatz zu dem aufklärerischen und emanzipatorischen Bemühen der kritischen Bildung geht es aktueller Bildung vielmehr darum, eine das System und die bestehenden Machtverhältnisse legitimierende Mündigkeit herzustellen (Eis 2012). Eine solcherart verfasste Mündigkeit steht in programmatischem Gegensatz zu der von Bernhard (2011) postulierten 'selbstermächtigende(n) Bewusstwerdung' (ebd.: 96), die eine direkte Bedrohung der bestehenden Machtverhältnisse darstellt. Mit Reiß & Overwien (2011) ist davon auszugehen, dass viele der den vermeintlich mündigen Bürgerinnen und Bürgern als Sachzwänge präsentierten Gegebenheiten letztlich politische Entscheidungen für ein bestimmtes Vorgehen darstellen. Nicht nur Kinder und Jugendliche, auch Erwachsene machen aktuell die Erfahrung, dass politisch ausgehandelte Sachverhalte als nicht verhandelbar dargestellt werden; partizipative Prozesse dienen letztlich nur der Legitimierung eines an Aspekten der Wirtschaftlichkeit und des neoliberalen Diskurses orientierten politischen Handelns. Vor dem Hintergrund der eigenen eingeschränkten Erfahrung mit Partizipation darf es nicht verwundern, dass Erwachsene systemimmanente



Wirklichkeiten reproduzieren und so Kindern und Jugendlichen ebenfalls nur suggerierte und im Kern unkritische Partizipationsmöglichkeiten anbieten.

Um dieses Dilemma zu überwinden, ist eine radikale Rückbesinnung auf das Bildungsideal kritischer Mündigkeit (Eis 2012) erforderlich sowie eine Ausdeutung von Partizipation als die Beteiligung an gesellschaftlichen Prozessen, die den Status Quo gezielt in Frage stellen (Bernhard 2011 ; Scherr 2011) sowie eine Konzeption von Bildung als ‘ein(en) dialogische(n) Prozess, der darauf zielt, Selbstbildungsprozesse anzuregen, zu ermutigen, zu unterstützen und zu qualifizieren’ (Scherr 2011: 310).

Insbesondere für den von Scherr angesprochenen dialogischen Prozess ist Kommunikation eine zentrale Bezugsgröße. Im folgenden Kapitel soll dem Aspekt gelingender Kommunikation in Zusammenhang mit Überlegungen zu *Agency* nachgegangen werden.

### **7.6.2 Gelingende Kommunikation, Mündigkeit und *Agency* von Kindern**

Van Nijnatten (2013) postuliert einen klaren Zusammenhang von *Agency* und Kommunikation: Wo Kinder als Gesprächspartner anerkannt werden, kommt es bei gelingender Kommunikation zu einem Zuwachs an *Agency*. Van Nijnatten fügt der von Eßer (2008) herausgearbeiteten relationalen und strukturellen Dimension des *Agency*-Begriffes deshalb eine kommunikative Ebene hinzu. Mit Oswell (2013) lässt sich dieses kommunikative Element als ein grundsätzliches Anzeichen der Demokratisierung von Kindern ausdeuten. Zugleich bietet die Betonung der Kommunikation mit Kindern einen Anhaltspunkt für eine Sicht auf Kinder, wie sie auch von der *Neuen Soziologie der Kindheit* (Prout & James 1997) vertreten wird: Hier geht es nicht um eine Sichtweise von Kindern als Wesen der Zukunft, deren Entwicklung auf ein fernes Ziel der Mündigkeit gerichtet ist. Im Mittelpunkt stehen hier Kinder als tatsächliche, gegenwärtige Wesen und werden als solche auch in der Kommunikation wahr- und ernstgenommen.

In Kontrast zu der optimistischen Einschätzung demokratischer Prozesse (Oswell 2013) sieht McGowan (2009) jedoch eine grundsätzliche Diskrepanz zwischen Bestrebungen der Demokratisierung und einer Schule, die sich qua definitionem als autoritäre Institution begreift. Auch Bernhard (2011) macht auf die vielfältigen Ausprägungen der Macht in

pädagogischen Zusammenhängen aufmerksam. Wie lassen sich auch in dem von Macht geprägten, grundsätzlich autoritär verfassten Sozialraum der Schule trotzdem demokratische Prozesse anstreben? Und welche Rolle spielt Kommunikation für die verschiedenen Aspekte des demokratischen Prozesses?

Wie kann es gelingen, innerhalb der Schule ein kommunikatives Klima zu generieren, das *Agency* von Kindern befördert und deren Rechte sichert? Ausgangspunkt dieser Überlegung ist die Verknüpfung von *Agency* und Kinderrechten: Überall dort, wo die Rechte von Kindern abgesichert sind, ist es grundsätzlich möglich, *Agency* herzustellen und vorhandene Kapazitäten zu vergrößern. Im Umkehrschluss darf dies nicht bedeuten, dass *Agency* nicht auch unter einschränkenden Bedingungen möglich ist – eine Situation abgesicherter Kinderrechte bietet lediglich einen besonders positiven relationalen, kommunikativen und strukturellen Rahmen, um eine Steigerung von *Agency* herbeizuführen.

Das Modell der Absicherung von Rechten nach Verhellen (2001) soll für die nachstehenden Überlegungen als Orientierungsgröße dienen. Verhellen identifiziert die folgenden Elemente der Absicherung von Rechten:

- 1) Die Person verfügt grundsätzlich über bestimmte Grundrechte.
- 2) Die Person hat Kenntnis davon, was ihre Rechte sind.
- 3) Die Person genießt die Freiheit, diese Rechte auszuüben.
- 4) Die Person kann diese Rechte geltend machen.
- 5) Die Person ist eingebunden in eine Gemeinschaft, die den Einzelnen in seinen/ihren Rechtsansprüchen wirksam unterstützt.

(Verhellen 2001: 183; *Übersetzung N.S.*).

Obschon es sich bei dem von Verhellen vorgestellten Katalog um ein mehr juristisch als pädagogisch motiviertes Konzept handelt, lassen sich aus diesem wesentliche kommunikative Handlungsimperative ableiten.

Durch den Status der Bundesrepublik Deutschland als Mitgliedsstaat der KRK kann die erste Voraussetzung formal als erfüllt betrachtet werden: Kinder in Deutschland besitzen – zunächst rein juristisch betrachtet – alle ihnen durch internationale

Kinderrechtsinstrumentarien zugesicherten Rechte. Mit der vorbehaltlosen Anerkennung der KRK 2010 wurde diese formale Rechtslage vertieft und gefestigt.

Das Wissen um ihre Rechte – die zweite Absicherungsebene nach Verhellen – kann und sollte Kindern durch Programme der Menschenrechtsbildung, wie sie beispielsweise Lohrenscheit (2007) vorstellt, vermittelt werden. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass eine klare inhaltliche Trennung zwischen der Vermittlung von Wissen und der praktischen Anwendung dieses so erworbenen Wissens erfolgt. Wird diese Trennung unscharf, so besteht nach Leser (2011) die Gefahr, scheinbar partizipative Situationen herzustellen sowie Wissensbestände mit faktischen Tatsachen gleichzusetzen. Ziel der Vermittlung von Wissen soll sein, dass Kinder ein gründliches und tiefgehendes Verständnis ihrer Rechte entwickeln sowie eine Kenntnis der Konventionen, die diese Rechte sichern. Ein solches Wissen stellt einen fundamentalen ersten Schritt zur Realisierung der Rechte von Kindern dar (Jones 2011). Lehrenden kommt auf dieser ersten Ebene die Aufgabe zu, dieses Wissen um Kinder- und Menschenrechte selbst zu vermitteln bzw. eine Vermittlung durch Dritte in die Wege zu leiten.

Nach Liebel (2007b) ist neben dem Wissen um Rechte auch eine Schulkultur von Bedeutung, die die Ausgestaltung von Rechten erlaubt und Kindern die Möglichkeit eröffnet, von ihrem Partizipationsrecht in realen, sie betreffenden Belangen Gebrauch zu machen. Dies korrespondiert mit der dritten Facette nach Verhellen (2001), der Möglichkeit zur Ausübung der Rechte. In diesem Zusammenhang betont Osler (2010) die Notwendigkeit, einen sowohl räumlichen als auch sozialen Rahmen herzustellen, der es Kindern und Jugendlichen ermöglicht, ihre Partizipationsrechte wahrzunehmen.

Hier offenbart sich die strukturelle Ebene von *Agency* (Eßer 2008) – die Ausgestaltung persönlicher und gemeinschaftlicher Handlungsmöglichkeiten ist immer auch abhängig von den strukturellen Gegebenheiten der jeweiligen Interaktionssituation. Lehrenden kommt nicht nur die rein praktische Aufgabe zu, diese Strukturen in einzelnen Interaktionen positiv auszuschöpfen und nutzbar zu machen; ihnen obliegt darüber hinaus auch das Eintreten für eine generelle strukturelle Verfasstheit von Schule, die *Agency* von Kindern und Jugendlichen ermöglicht. Eine kommunikative Grundaufgabe besteht in diesem Zusammenhang darin, diese Strukturen und die ihnen inhärenten

Gestaltungsmöglichkeiten transparent zu machen und Kinder und Jugendliche zur Partizipation einzuladen und sie in der Äußerung ihrer Ideen und Meinungen zu bestärken. Parallel dazu ergibt sich im Besonderen im Hinblick auf die von Leser (2011) vorgebrachten Argumente gegen Scheinpartizipation der fundamentale Imperativ für Lehrende, in Bezug auf Möglichkeiten und Grenzen von Partizipation transparent zu bleiben: Stehen bestimmte Sachverhalte aufgrund administrativer Vorgaben oder anderer Sachzwänge nicht zur Debatte (Scott 2001), so liegt es nicht im Interesse der Kinder, dennoch einen partizipativen Prozess zu suggerieren. Entsprechende Grenzen sollten offen dargelegt und klar kommuniziert werden, um scheinbarer Partizipation vorzubeugen.

Ebenso gilt es, gegenüber den privatwirtschaftlichen Interessen wachsam zu bleiben, die zunehmend Einfluss auf partizipative Prozesse in der Schule nehmen (Riß & Overwien 2011; Scherr 2011; Bernhard 2011). Kritische Wachsamkeit sollte auch beinhalten, als Lehrkraft die Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen dahingehend zu schulen, angebotene Projekte systematisch zu hinterfragen und hinsichtlich ihrer Motivation und Realisierbarkeit zu prüfen. Dies korrespondiert mit der vierten Ebene Verhellens (2001), auf der die tatsächliche Durchsetzung der Rechte erfolgt. Ein offener, kritischer Dialog beinhaltet die Analyse derjenigen Einflussfaktoren, die der Durchsetzung von Rechten entgegenstehen. Dies beinhaltet einen unverstellten Blick auf die dem System Schule inhärenten Machtstrukturen (Bernhard 1997; Himmelmann 2004; Edelstein 2009) ebenso wie eine Bewusstheit bezüglich der Faktoren, die über den Strukturrahmen der Institution Schule hinaus Einfluss auf das innerschulische Geschehen nehmen (Bernhard 2011 ; Scherr 2011).

Eine solche Analyse kann nur auf der Basis kommunikativer Grundvoraussetzungen entstehen, die Kinder und Jugendliche ermutigen, auch gegenüber Erwachsenen eine kritisch-reflektierende Haltung einzunehmen. Um diese Grundvoraussetzungen herzustellen, fällt es in den Aufgabenbereich von Lehrenden, eine Atmosphäre der Sicherheit und des gegenseitigen Respekts in ihren Schulen zu schaffen. Eine solche dialogische Plattform bietet Kindern und Jugendlichen Gelegenheit, sachliche Kritik zu üben, ohne Repressalien von Seiten der de facto mit Privilegien der Macht ausgestatteten Lehrkraft befürchten zu müssen. Aufgrund des bereits angesprochenen, nur teilweise

auflösbaren Machtdilemmas im Rahmen der Schule (Scherr 2011) bietet es sich an, der Weisung von Mecheril (2011) zu folgen: Es gilt demnach, unterschwellige Prozesse sichtbar und transparent zu machen – so kann es nicht darum gehen, im Rahmen der Schule ein Machtvakuum zu suggerieren; vielmehr geht es um eine kritisch offengelegte und solcherart kommunizierte Auseinandersetzung mit Machtprozessen und aktuellen Gegebenheiten. Eine Kinder und Jugendliche in dieser Art bestärkende Schule bildet die von Verhellen (2001) angesprochene unterstützende Gemeinschaft, die dem Individuum zur Durchsetzung seiner Rechte verhilft und die abschließende Ebene der Rechtsabsicherung nach Verhellen (2001) darstellt.

Ein wesentliches Hindernis auf dem Weg zu der Konzeption einer kritisch-kommunikativ verfassten Schule zeigt Diedrich (2008) auf: Bezogen auf Zinneckers Konzept des ‘Heimlichen Lehrplan(s)’ (Diedrich 2008: 61) macht Diedrich darauf aufmerksam, dass neben dem offiziellen Curriculum weitere Sozialisationsabsichten existieren, die beispielsweise durch Interaktionen der Lehrenden mit den Lernenden, aber auch durch die Auswahl des Lernmaterials an die SchülerInnen kommuniziert werden. Jobst (2008) beschreibt das Konzept des ‘hidden curriculum’ (ebd.: 191) als die Summe der ‘versteckten Prozesse, die die Verhaltensweisen, Einstellungen und Werte der jungen Leute beeinflussen’ (ebd.: 191). In diesem Beziehungsgefüge spielt die Macht der Lehrenden eine entscheidende Rolle, da diese auf Diskurse innerhalb der Schulgemeinschaft einen entscheidenden Einfluss ausüben und so den ‘Heimlichen Lehrplan’ (Diedrich 2008: 61) in seinen inhaltlichen Ausprägungen mit gestalten.

Ricken (2006) argumentiert in diesem Zusammenhang, dass eine fast paradoxe Situation entsteht: Die Schule erklärt die Erziehung zur Mündigkeit ihrer Subjekte zum offenkundigen Ziel ihrer pädagogischen Bemühungen, hält die Lernenden jedoch in einer Position permanenter Unmündigkeit. Die Lernenden, so scheint es, sind dem Einfluss der ihnen aus machttheoretischer Perspektive überlegenen Lehrkräfte ausgesetzt und haben wenig Möglichkeiten, sich dem durch die Lehrenden transportierten ‘Heimlichen Lehrplan’ (Diedrich 2008: 61) zu entziehen.

Wesentlich aus Sicht des *Agency*-Konzeptes ist die Tatsache, dass die so perpetuierte Unmündigkeit Resultat eines nicht gelingenden relationalen Prozesses ist, nicht aber ein

normativ gültiges Urteil über das (Un-)Vermögen der Kinder darstellt. Die Konditionen der Unmündigkeit werden so bewusst und unbewusst von den Lehrenden generiert: Jede vor diesem Hintergrund stattfindende, nicht gelingende Kommunikationssituation bestärkt die Lehrenden in der Wahrnehmung der Unmündigkeit der Kinder und Jugendlichen. Es entsteht ein kommunikativer und relationaler Zirkelschluss dahingehend, dass Lehrende aufgrund der scheinbaren Bestätigung der Unmündigkeit strukturelle und kommunikative Parameter setzen, aufgrund deren auch alle weiteren Partizipationsprozesse scheitern; die Unmündigkeit der Kinder und Jugendlichen wird von den relationalen Gegebenheiten abstrahiert und zu einer vermeintlichen Tatsache.

Wie bereits im vorherigen Kapitel angesprochen, befinden sich jedoch nicht nur Kinder und Jugendliche, sondern auch Erwachsene in einer Position relativer Unmündigkeit (Eis 2012), da Mündigkeit im aktuellen Verständnis als möglichst angepasste Hinnahme des Status Quo ausbuchstabiert wird. Ähnlich wie die von Mecheril (2011) beschriebenen unsichtbaren Mechanismen rassistischen Gedankenguts gilt auch hier, dass dieser Mangel an Mündigkeit oftmals nicht evident ist, sondern mit Hinweis auf ökonomische Sachzwänge bewusst verschleiert wird (Riß & Overwien 2011). Um sinnvolle partizipative Prozesse auch für Kinder und Jugendliche zu ermöglichen, kann es auf Seiten der Lehrenden ein erster Schritt sein, sich den oben beschriebenen Mechanismus der Unmündigkeit sowie die gesellschaftliche Vereinnahmung der Mündigkeit bewusst zu machen. Im Sinne der von Mecheril (2011) empfohlenen Bewältigungsmechanismen bietet es sich zudem an, zusammen mit Kindern und Jugendlichen zu reflektieren, welche gemeinsamen Erfahrungen der Unmündigkeit Lehrende und Lernende verbinden.

Diedrich (2008) erkennt zwar die durch die Existenz des ‚Heimlichen Lehrplans‘ (ebd.: 61) entstehenden Dilemmata an, kommt jedoch zu einer grundlegend positiven Einschätzung der Sozialisationserfahrungen in der Schule: Trotz des bestehenden Machtgefälles und der Vermittlung gesellschaftlich angepasster Normen und Werte im Rahmen des ‚Heimlichen Lehrplan(s)‘ besteht nach Diedrich dennoch Raum für ‚positive Sozialisationserfahrungen‘ (ebd.: 61) in und durch die Schule. Wie sehen diese Erfahrungen aus, und welche Anforderungen stellen diese an die Lehrenden? Wie können sie ausgebaut und im Sinne einer kritisch-emanzipatorischen Mündigkeit nutzbar gemacht

werden? Wie lässt sich auf kommunikativer Ebene die Schule als eine für die Rechtsabsicherung von Kindern bedeutsame Gemeinschaft (Verhellen 2001) konzeptionalisieren?

Sowohl Böhm-Kasper (2004) als auch Gruehn (2000) stellen den Schulklima-Ansatz nach Fend als ein bedeutsames Konzept für die Ausgestaltung der sozialen Interaktionen innerhalb der Institution Schule heraus. Nach Gruehn (2000) umfasst das von Fend postulierte Konzept des 'Schulklima(s)' (ebd.: 71) drei Ebenen, die in ihrer Gesamtheit die schulische Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden prägen:

- 1) Den Inhaltsaspekt
- 2) Den Interaktionsaspekt
- 3) Den Beziehungsaspekt

(Gruehn 2000: 71; *Darstellung als Aufzählung N.S.*).

Der Inhaltsaspekt bezieht sich auf Normen und Werte, mit denen Kinder und Jugendliche in der Schule konfrontiert sind. Nach Diedrich (2008) beinhaltet dies auch die Frage nach vorhandenen Machtbeziehungen innerhalb der Institution, die nachweislich Einfluss auf die Normen und Werte nehmen, die durch Erziehung und Bildung – sei es offen oder im Rahmen des 'Heimlichen Lehrplans' (Diedrich 2008: 61) – durchgesetzt werden sollen. Gruehn (2000) sieht den Inhaltsaspekt der Schule auf einem Kontinuum zwischen Gewährung und Negierung von Autonomie der Lernenden, wobei jede Schule als individuelle Institution einen jeweils anderen Koordinatenpunkt des Kontinuums für sich beansprucht.

Für Lehrende ist es in diesem Zusammenhang unverzichtbar, Werte und Normen der Schule klar zu erkennen und sich auch mit dem 'Heimlichen Lehrplan' (Diedrich 2008: 61) auseinanderzusetzen, der an die Schülerschaft vermittelt wird. Für einen authentischen Umgang mit den Lernenden ist es für Lehrende darüber hinaus wichtig zu erkennen, in welchem Rahmen in der jeweiligen schulischen Institution Autonomie möglich ist. Wie Melzer (2001) aufzeigt, besteht in Schulen oftmals die Tendenz, Kinder und Jugendliche in relativ simple Entscheidungsprozesse zu involvieren (beispielhaft wird hier die Ausgestaltung der Klassenräume genannt), während inhaltliche und curriculare Entscheidungen fast ausnahmslos ohne Beteiligung der Schülerschaft getroffen werden.

Wo eine Schule Lernenden nur in geringem Maße Autonomie zugesteht (Helsper 2008), sollten Lehrende sich darum bemühen, Kinder und Jugendliche in ihren eigenen Autonomiebestrebungen wirksam zu unterstützen und somit Autonomieräume auszuweiten. Eine programmatische Zusammenfassung der Aufgabe der Lehrenden auf der Inhaltsebene findet sich bei Häcker (2012): 'Es geht um die sorgfältige Untersuchung der Frage, wie Kontexte das Lehren und das Lernen beeinflussen' (ebd.: 278). Dazu gehört die kritische Analyse derjenigen Strukturen und kommunikativen Mechanismen, die aktuell *Agency* von Kindern beschneiden und Autonomie beschränken.

Die Ebene des Interaktionsaspektes, die die sozialen Interaktionen zwischen Lehrenden und Schülerschaft umfasst (Diedrich 2008), spannt sich zwischen einem autoritären Führungs- und Unterrichtsstil einerseits und einem an freiheitlich-demokratischen Prinzipien orientierten Lehrerhandeln auf der anderen Seite auf (Gruehn 2000). Nobira (2010) weist auf die Gefahr hin, dass sich im Rahmen einer durch klare Machtverhältnisse gekennzeichneten Institution wie der Schule Kommunikation allzu einseitig entwickeln kann: Nach diesem Modell kommuniziert der Lehrende ohne Rücksicht auf das Gegenüber, da dem Schüler oder der Schülerin ohnehin keine autonome Position in der kommunikativen Situation eingeräumt wird. Helsper & Hummrich (2009) skizzieren den programmatischen Gegenentwurf, der von einer Nivellierung der Asymmetrie über eine mehr symmetrisch ausgerichtete Interaktions- und Kommunikationsbeziehung zwischen Lehrkraft und Schülerschaft bis zu der Ausgestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung auf freundschaftlich-begleitender Ebene nach reformpädagogischem Vorbild reicht.

Angelehnt an die von Gruehn (2000) vorgeschlagene Nähe von Führungs- und Unterrichtsstilen lassen sich 3 grundlegende Modelle der Lehrer-Schüler-Beziehung unterscheiden (Gartner 2002): *Autoritär* agierende Lehrende konzipieren die ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen in untergebotener Position, die sich auch in der Kommunikation beider Parteien widerspiegelt.

*Kooperativ* handelnde Lehrende hingegen beziehen SchülerInnen in wesentlichen Belangen ein, signalisieren Gesprächsbereitschaft und bemühen sich, die bestehenden Machtunterschiede zwischen beiden Parteien zu überbrücken und transparent zu machen. Während der kooperative Führungsstil in Unternehmen häufig im negativen Sinne mit



Stagnation und Unfähigkeit zur Entscheidung in Verbindung gebracht wird, so ist dies im Rahmen der Schule eine zu vernachlässigende Problematik. Wie Melzer (2001) betont, handelt es sich bei der Schule um eine ohnehin recht klar verfügte und wenig dynamische Institution – somit sind Stagnation und Entscheidungsunfähigkeit im schulischen Zusammenhang zu vernachlässigende Größen. Besonders im Zuge wirtschaftlicher Einflussnahme auf die Schule und neoliberaler Bildungsrhetorik (Scherr 2011; Bernhard 2011) sei jedoch auf die Gefahr hingewiesen, dass sich die Ablehnung von Partnerschaftlichkeit und Kooperation auch auf die Schule ausdehnt und somit Sachzwänge generiert werden, die unter dem Deckmantel der Forderung nach Durchsetzungsvermögen und Stringenz kommunikative Prozesse unterwandern und die *Agency* von Kindern zum bloßen Konstrukt degradieren. Mit Recht fordert Bernhard (2011) die ‘Abwehr dieses Vereinnahmungsdrucks’ (ebd.: 99) von Seiten der Wirtschaft.

Der als *Laisser-faire* bezeichnete Führungs- und Unterrichtsstil zeichnet sich letztlich durch die Passivität der Führenden/Lehrenden aus: Die Verantwortung für die Ausgestaltung einer positiven Arbeitsbeziehung, die den Führenden aufgrund ihrer Position zukommt, wird zurückgewiesen (Gartner 2002).

Im Kontext der Schule bedeutet ein *Laisser-faire*-Handeln, dass die Schülerschaft zwar starke Autonomie erfährt, jedoch die Grenzen der Autonomie nicht deutlich kommuniziert werden. So entstehen unrealistische, in letzter Konsequenz oftmals nicht einlösbare Erwartungen auf Seiten der Schülerschaft. Indem sie die Verantwortung für die Ausgestaltung des interaktiven Prozesses zurückweisen, entziehen sich Lehrende darüber hinaus der Pflicht, in Konfliktsituationen in Zusammenarbeit mit der Schülerschaft tätig zu werden sowie gemeinsam Strukturen zu reflektieren, die Partizipation aktuell fördern oder behindern. Kommunikation kann gelingen, sie kann es jedoch auch nicht – in letzter Konsequenz weisen Lehrende, die einen *Laisser-faire*-Stil präferieren, die politische Mitverantwortung für gegebene Strukturen von sich und überlassen die Lernenden den aktuellen strukturellen Gegebenheiten. Somit wird den Lernenden die fünfte Ebene der Absicherung von Rechten nach Verhellen (2001) vorenthalten, da es in der Schule nicht zur Bildung einer anwaltschaftlichen Gemeinschaft kommt, die für die Rechte des Individuums aktiv eintritt.

Auf der Ebene des Beziehungsaspektes (Diedrich 2008) findet sich ein dem Inhaltsaspekt recht ähnliches Kontinuum, das sich von einem hohen Engagement der Lehrenden bis zur Anonymität der Lehrer-Schüler-Beziehung erstreckt (Wischer 2003). Während Wischer mit dieser Unterscheidung monokausal die Lehrenden in der Verantwortung für die Ausgestaltung der sozialen Beziehungen im Lebensraum Schule sieht, entwirft Varbelow (2003) mit seinem Konzept der 'entwickelten Schule' (ebd.: 142) einen breiter angelegten Deutungsansatz.

Varbelow lokalisiert die Verantwortung für gelingende soziale Prozesse nicht bei den Lehrenden allein, sondern konzipiert die Schule als Raum, in dem sich sowohl Lehrende als auch Lernende und andere Personengruppen menschlich entwickeln und sozial entfalten können. Innerhalb dieses Konzeptentwurfes tragen somit auch alle Beteiligten Verantwortung für das Gelingen des sozialen Prozesses und interagieren miteinander. Zu einem ähnlichen Schluss gelangt Hoffmann (2009) mit dem Hinweis auf die Wechselseitigkeit menschlicher Kommunikation und Beziehungen.

Besondere Verantwortung für die Beziehungsgestaltung und das Gelingen des kommunikativen Prozesses kommt den Lehrenden jedoch insofern zu, als sie kritische Distanz zu strukturellen Gegebenheiten bewusst vorleben und Denkprozesse anstossen müssen, die nach Bernhard (2011) eine Abkehr von der Akzeptanz des Gegebenen und eine Rückbesinnung auf die emanzipatorischen Grundwerte der Bildung signalisieren. Die Gegenseitigkeit und wechselseitige Bedingtheit des kommunikativen Prozesses zwischen Lernenden und Lehrenden darf nicht dazu verleiten, reale Machtgefälle auszublenden und Lernenden den Großteil der Verantwortung für nicht oder nur ungenügend stattfindende Kommunikationsprozesse anzulasten.

Aus den voranstehenden Überlegungen lassen sich folgende Aspekte ableiten:

- *Angehende Lehrende erkunden die fünf Facetten der Absicherung von Rechten nach Verhellen (2001) im Hinblick auf erste persönliche Erfahrungen im Beruf oder in simulierten Lernsituationen.*
- *Angehende Lehrende analysieren die Aspekte des Schulklima-Ansatzes und füllen diese mit Bedeutung auf der Grundlage eigener professioneller Erfahrungen. Sie entwickeln methodisch-didaktische Kompetenzen, die einem guten Schulklima zuträglich sind.*
- *Angehende Lehrende verorten die eigene Position sowie die Position ihnen bekannter Schulen im Hinblick auf die Aspekte des Schulklima-Ansatzes und leiten Überlegungen zur Entwicklung ihrer eigenen pädagogischen Praxis ab. Sie üben diese in simulierten und realen pädagogischen Situationen ein und entwickeln so Kompetenzen, um zu einem guten Schulklima durch das eigene pädagogische Handeln beizutragen.*
- *Angehende Lehrende entwickeln dialogische Kompetenzen, um sich im Rahmen von Schulentwicklungsmaßnahmen für ein verbessertes Schulklima unter kinderrechtlichen Gesichtspunkten einzusetzen.*

Das voranstehende Kapitel hatte zum Ziel, Kommunikationsprozesse in der Schule im Rahmen der Gestaltung von kinderrechtlichen Situationen und in Bezug auf das Konzept von *Agency* in den Blick zu nehmen. *Agency* als ein relationales Konzept beschreibt Handlungsfähigkeiten und -möglichkeiten in dialogischen Situationen, die wiederum in strukturelle Gegebenheiten eingebettet sind. So geht es dem *Agency*-Ansatz nicht um die Feststellung objektiver Handlungsfähigkeit, sondern vielmehr um das Ausloten von Möglichkeiten des Handelns in konkreten Interaktionssituationen (Eßer 2008). Aus kinderrechtlicher Sicht sind besonders diejenigen Situationen positiv zu besetzen, die *Agency* von Kindern und Jugendlichen vertiefen und erweitern. Die Ebenen der Rechte von Verhellen (2001) dienen als Orientierung und wurden hinsichtlich der ihnen inhärenten kommunikativen Prozesse und Interaktionen untersucht.

Die zwei zuerst benannten Ebenen des Ansatzes von Verhellen (2001) sind relativ eindeutig kommunikativ auszudeuten: Es geht um die faktische Sicherstellung von

Rechten sowie um die diesbezügliche Information der RechtsträgerInnen. Kinder und Jugendliche sollen über ihre Rechte umfassend informiert sein, wie es beispielsweise Programme der Menschenrechtsbildung (Lohrenscheit 2007) vorsehen. Die sich anschließenden Ebenen des Ausübens und Durchsetzens von Rechten sowie der Einbettung in eine Gemeinschaft, die die einzelnen RechtsträgerInnen in ihren Ansprüchen unterstützt, erfordern eine weitergehende Analyse und Theoriebildung.

Der Schulklima-Ansatz (Wischer 2003) fokussiert drei wesentliche Ebenen: Auf der Inhaltsebene ist nicht nur die vordergründige Vermittlung von Normen und Werten bedeutsam; vielmehr gilt es darüber hinaus zu betrachten, welche impliziten Normen und Werte kommuniziert und an die Lernenden vermittelt werden. Nach Mecheril (2011) ist die Offenlegung verschleierter und oftmals bereits alltäglich gewordener Machtmechanismen ein wesentlicher Schritt, um ein Bewusstsein in Bezug auf aktuelle Gegebenheiten zu schaffen. Lehrende sind somit gefordert, die Vermittlung von Normen und Werten nicht nur hinsichtlich des Offensichtlichen, sondern besonders im Hinblick auf verborgene Mechanismen zu reflektieren.

Auf der Interaktionsebene wurde ein kooperativer Führungs- und Unterrichtsstil als bedeutsam für die Gestaltung von Interaktionssituationen herausgearbeitet, die Kindern und Jugendlichen Handlungsmöglichkeiten eröffnen und deren *Agency* ausbauen und erweitern. Der auf der interaktiven Ebene bedeutsame kooperative Unterrichtsstil findet auf der Beziehungsebene seine Entsprechung in einer Beziehungsgestaltung, die von Engagement und emotionaler Nähe zwischen Lehrenden und Lernenden geprägt ist.

Praktische Beispiele für gelingende, *Agency* befördernde Kommunikationsprozesse finden sich sowohl in partizipativen Schulmodellen der Gegenwart wie der Neuen Schule Hamburg (Schoener 2011) als auch in Modellen der Reformpädagogik (von Hentig 1999) und den pädagogischen Entwürfen Korczaks (Kerber-Ganse 2009).

## **7.7           Ausbildungsschwerpunkt ‘Medienbildung’**

Artikel 17 der KRK richtet sich an die Vertragsstaaten mit der Forderung, Medieninhalte bereitzustellen, die für Kinder und Jugendliche von Interesse sind. In seinem zweiten Absatz regt Artikel 17 die internationale Zusammenarbeit im Rahmen der Verbreitung

solcher Medieninhalte an, während Absatz 3 die Vertragsstaaten verpflichtet, Kinderliteratur zu beschaffen und den Zugang dazu auf breiter Basis zu ermöglichen. Gemäß Absatz 4 sollen die Vertragsstaaten im Weiteren dafür Sorge tragen, dass den sprachlichen Bedürfnissen von Kindern sprachlicher und ethnischer Minderheiten innerhalb der Medien Rechnung getragen wird, während Absatz 5 den Kinderschutz im Rahmen des Zugangs zu Medienerzeugnissen thematisiert. Dies erfolgt unter Hinweis auf die Artikel 13 und 18, die die freie Meinungsäußerung des Kindes sowie die Verantwortung für das Kindeswohl zum Inhalt haben (United Nations 1989).

Bereits bei Durchsicht der KRK im Hinblick auf Artikel, die sich im weitesten Sinne mit der Thematik der Medien befassen, wird die enge Verzahnung der Artikel 13 und 17 deutlich: Artikel 13 konzipiert Kinder und Jugendliche als AkteurInnen und MediennutzerInnen, die das Recht haben, Medienerzeugnisse und -inhalte für den eigenen Nutzen zu beschaffen und auch an andere im Sinne einer Multiplikatorenfunktion weiterzugeben. Artikel 17 fokussiert die Vertragsstaaten als Adressaten eines Katalogs an Forderungen zur Förderung und Verbreitung von freien, offen zugänglichen sowie inklusiven Medien für Kinder und Jugendliche. Beiden Artikeln ist gemein, dass Kinder in der Rolle von *MedienkonsumentInnen* auftreten, die Medienprodukte sowohl konsumieren als auch reproduzieren. Liebel (2009) fügt der Überlegung zu der Thematik Kinder und Medien eine wichtige Dimension hinzu, die im Rahmen der KRK nicht explizit angesprochen wird: Inwiefern sind Kinder und Jugendliche in der Lage, existierende Medien inhaltlich zu beeinflussen bzw. eigene Medien herzustellen, die für Kinder und Jugendliche relevante Themen aufgreifen und verbreiten? Die von Liebel angesprochene Dimension beschäftigt sich vornehmlich mit Kindern in einer aktiven Rolle als *MedienproduzentInnen*.

Im Folgenden soll erörtert werden, welche Berührungspunkte sich zwischen beiden Rollen und dem schulischen Geschehen ergeben: Inwiefern können Lehrende Kinder und Jugendliche in der Wahrnehmung beider Rollen unterstützen?

### **7.7.1 Kinder in ihrer Rolle als MedienkonsumentInnen**

Obschon in der jüngeren Literatur (Kluge 2003; Steindorff-Classen 2010) eine Abkehr von Absichten der ‘paternalistische(n) Fürsorge’ (Steindorff-Classen 2010: 23) und eine Hinwendung zu Konzepten zu verzeichnen ist, die im Rahmen der Kinderrechtsbewegung Kinder als aktive GestalterInnen ihrer Umwelt und eigenständige AkteurInnen in sie betreffenden Angelegenheiten verstehen, so finden sich im Hinblick auf Artikel 17 auch Ausdeutungsversuche, die in ihrer alleinigen Betonung des Schutzes von Kindern und Jugendlichen dem Paternalismus zuzuordnen sind. So verdeutlicht die Zusammenfassung von Artikel 17 durch Schimke (2003), dass für den Autor der Schutzauftrag im Mittelpunkt des Artikels steht, nicht jedoch die Aktivierung von Eigenschutzkräften im Sinne eines demokratisch und partnerschaftlich verfassten Kinderschutzes, wie ihn Wolff (2013) konzipiert.

Deegener (2011) weist anhand einer Analyse verschiedener empirischer Untersuchungen nach, inwiefern Kinder und Jugendliche durch Nutzung insbesondere des Internets und anderer digitaler Medien pornographischen und/oder gewaltverherrlichenden Inhalten ausgesetzt sind. Angesichts dieser Realität erscheint der Impetus, Kinder und Jugendliche vor Erfahrungen dieser Art bewahren zu wollen, wie er in der oben rezipierten Ausdeutung des Artikels 17 durch Schimke (2003) zum Ausdruck kommt, durchaus verständlich. Inhalte wie die von Deegener (2011) beschriebenen befördern in keiner Weise die Entwicklung des ‘sozialen, seelischen und sittlichen Wohlergehens sowie (der) körperlichen und geistigen Gesundheit’ (United Nations 1989: Artikel 17); ein Qualitätsmerkmal, das gemäß Artikel 17 KRK besonders geeignete Medien für Kinder und Jugendliche auszeichnet. Das BMFSFJ (2012) weist auf seiner Onlineplattform im Rahmen des Themenkomplexes Kinderschutz und Medien auf das Konzept der Medienkompetenz hin: In diesem Zusammenhang erscheinen Kinder und Jugendliche als verantwortliche AkteurInnen, die aufgrund ihrer Kompetenzen und Fähigkeiten in der Lage sind, Medien adäquat zu nutzen. Gleichzeitig sind die in der Lage, Medienprodukte und mediale Inhalte, die entgegen der in Artikel 17 erklärten Zielsetzung das Wohlergehen und die Gesundheit von Kindern gefährden, sicher zu erkennen und zu vermeiden.

Während Weiß & Bader (2010) Medienkompetenz als ‘Schlüsselqualifikation’ (ebd.: 332) konzipieren und so in ihrer Bedeutung für die schulische Praxis legitimieren, lässt die Verbindung von Medienkompetenz und Kinderschutz durch das BMFSFJ (2012) den Schluss zu, dass der Medienkompetenz eine weitreichendere Aufgabe zukommt, indem sie Kinder und Jugendliche zu einem verantwortungsvollen Umgang mit Medien befähigt und diese somit zu AkteurInnen des eigenen Schutzes beim Gebrauch von Medien macht. Mithin erfüllt Medienkompetenz eine emanzipatorische Funktion und folgt dem Gedankengang Steindorff-Classens (2010), der paternalistische Fürsorge zugunsten einer Stärkung der Eigenverantwortung von Kindern und Jugendlichen zurückweist. Im Folgenden soll der Begriff der Medienkompetenz näher betrachtet werden, um auf der Basis dieser Überlegungen Rahmenbedingungen für den Aufbau einer kinderrechtlich bedeutsamen Medienkompetenz in der Schule abzuleiten.

Rasche (2009) unterscheidet verschiedene Aspekte von Medienkompetenz hinsichtlich ihrer Zielsetzung: Zum einen existiert die von Rasche postulierte ‘Alltagsmedienkompetenz’ (ebd.: 70), die von Kindern und Jugendlichen ohne bestimmte Zielsetzung im Rahmen ihrer eigenen Interessen erworben wird. Es erfolgt dann ein ‚learning-by-doing‘, das Kinder an den Umgang mit Medien jeglicher Art heranführt, ohne dass das Erlernen des Umgangs mit Medien Ziel des Lernprozesses ist. Diese Art des Medienlernens sieht Rasche in engem Zusammenhang mit Prozessen des Informellen Lernens, wie sie in dieser Arbeit im Rahmen von Kapitel 7.3.2 vorgestellt werden.

Dem Modell der Alltagsmedienkompetenz stellt Rasche auf der anderen Seite eine Medienkompetenz gegenüber, die das Erlernen spezifischer Fähigkeiten im Hinblick auf einzelne Medien zum Ziel hat und nennt als Beispiele das Erlernen des Umgangs mit Computerprogrammen oder den Erwerb von Zertifikaten, die den erfolgreichen Umgang mit dem Rechner bescheinigen. Diese Art der Medienkompetenz sieht Rasche auf der Basis eines Kompetenzbegriffes, der als entscheidende Kriterien die Unbewusstheit des Lernprozesses und die kreative Nutzung des Wissens zur Grundlage hat. Somit erscheint sie weniger als eine Kompetenz, sondern vielmehr als eine ‘Qualifikation’ (Rasche 2009: 52), da hier zielgerichtete Lernprozesse im Mittelpunkt stehen, die nicht die bereits

vorhandene Kompetenz der Kinder im Sinne eines bottom-up-Ansatzes erfassen, sondern im Rahmen eines top-down-Konzeptes Inhalte an die Lernenden weitergeben.

Neben der von Rasche vorgeschlagenen Unterscheidung von Alltagsmedienkompetenz und Medienkompetenz im Sinne einer formalen Qualifikation bringt Groeben (2002a) mit dem Begriff einer ‚Meta-Medienkompetenz‘ eine weitere Dimension in die Überlegungen ein: Der Begriff grenzt den erfolgreichen Umgang mit Medien zur Erfüllung eigener Lern-, Unterhaltungs- und Informationszwecke (Medienkompetenz) von der übergeordneten Fähigkeit ab, die mittels Mediennutzung gewonnenen Informationen in ihrer Bedeutung verstehen und in relevante Kontexte des Verstehens einbetten zu können. Ähnlich wie Groeben (2002a) betont auch Schiefner-Rohs (2012) die Ebene der Metakompetenz und der Reflexion über mediale Inhalte und verbindet den Begriff der Medienkompetenz mit dem Prädikat ‚kritisch‘, um auf die Bedeutung der Metaebene hinzuweisen.

Trotz der dimensional Konzeptvorschläge von Rasche (2009) und Groeben (2002a) existiert in der Literatur Konsens über die Schwierigkeit akkurater Begriffsfindung im Bereich der Medienkompetenz. Sowohl Groeben (2002b) als auch Barsch (2006) kommen übereinstimmend zu dem Schluss, dass sowohl der Kompetenzbegriff als auch der Begriff der Medien als solche als nicht unproblematisch zu bewerten sind: Beide Begriffe sind breit angelegt und werden oft, so die Autoren, verkürzt rezipiert und so in ihrem theoretischen Gehalt minimiert.

Weiterhin argumentiert Barsch (2006) mit dem Hinweis auf die beständige und rasch voranschreitende Entwicklung medialer Ausdrucksformen, dass eine Definition von Medienkompetenz diesen Prozessen Rechnung tragen muss, da ansonsten lediglich der Status Quo der medialen Gesellschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt abgebildet wird. Die so entstandene Definition verliert jedoch im Rahmen neuer Entwicklungen schnell an Relevanz. Süss (2008) fügt der Diskussion eine zeitliche Komponente im persönlichen Bereich hinzu, indem er den Beginn des Erwerbs von Medienkompetenz in der Kindheit lokalisiert, die Ausprägung der ‚gehobenen Medienkompetenz‘ (ebd.: 382), die sich inhaltlich den Konzepten von Schiefner-Rohs (2012) und Groeben (2002a) annähert, vollzieht sich nach Süss jedoch erst im Jugend- und Erwachsenenalter.



Angesichts der aufgezeigten Dilemmata hinsichtlich einer klaren Begriffsfindung selbst innerhalb der medienpädagogischen Disziplin stützt sich die Definition von Medienkompetenz im Rahmen der vorliegenden Arbeit auf die vier Ebenen nach Moser (2000), die in der Literatur vielfach rezipiert sind (Schiefner-Rohs 2012; Schmale et. al. 2007; Frankfurth 2009). Diese Entscheidung erfolgt aufgrund der hohen Relevanz des Konzeptes für die Definition der Medienpädagogik sowie in Anbetracht der Tatsache, dass die postulierten vier Ebenen einen klaren Überblick über die verschiedenen Aspekte des Medienkompetenzbegriffes erlauben. Insofern dienen hier die folgenden, von Moser (2000) aufgezeigten Ebenen als Orientierung für die weitere Diskussion bezüglich der Relevanz von Medienkompetenz im Rahmen der Kinderrechte.

Moser (2000) identifiziert vier Ebenen des Medienkompetenzbegriffes:

- **Technische Kompetenzen:** Die Fähigkeit, verschiedene Medien im Sinne der Handhabung und Gestaltung zu nutzen
- **Kulturelle Kompetenzen:** Das Vertrautsein mit der Art und Weise, in der verschiedene Medien Inhalte kodifizieren und präsentieren
- **Soziale Kompetenzen:** Der verantwortungsbewusste Umgang mit Medien im Rahmen persönlicher Ziele
- **Reflexive Kompetenzen:** Die Einordnung medialer Inhalte in ein Verständnissystem, das eine kritische Auseinandersetzung mit den vermittelten Inhalten erlaubt

(Moser 2000: 216pp.)

Als zusätzliche Facette der Definition soll im Rahmen dieser Arbeit die Anregung Rasches (2009) aufgegriffen werden, Alltagsmedienkompetenz im Sinne Informellen Lernens als originäre Kompetenz zu begreifen und somit im schulischen Bereich aktiv die Fähigkeiten aufzugreifen, die die Lernenden bereits in außerschulischen Bereichen erworben haben.

Bezüglich der Dimension der **Technischen Kompetenzen** merken Rosebrock & Zitzelsberger (2002) an, dass ein grundsätzliches Paradoxon zwischen dem Fokus auf Textmedien (z.B. Lehrbücher, Lektüren, Artikel, schriftliche Arbeitsaufträge) im Rahmen der Schule und den Medien besteht, die von Kindern und Jugendlichen im Rahmen ihres außerschulischen Mediengebrauchs genutzt werden: Diese sind vermehrt audio-visueller

Art. Erweitert man die Überlegung der Autoren, so stellt sich die Frage, inwiefern die den Kindern und Jugendlichen bereits vertrauten Medien Eingang in die schulische Praxis finden können und inwiefern es möglich ist, curriculare Rahmenvorgaben für den Einsatz von Medien an die bereits vorhandenen Kompetenzen und Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen anzupassen.

Obschon Treumann et. al. (2007) darauf aufmerksam machen, dass generell ein Wissensvorsprung der Kinder und insbesondere der Jugendlichen gegenüber ihrer Elterngeneration (und somit auch gegenüber einem großen Teil der Population der Lehrenden) besteht, so weisen die Autoren jedoch auch auf schicht- und geschlechtsspezifische Unterschiede in der technischen Nutzung neuer Medien hin: So verfügen im Besonderen Kinder und Jugendliche aus finanziell weniger gut situierten Familien in ihrem Elternhaus häufig nicht über die technische Ausstattung, um den Umgang mit einem PC adäquat zu erlernen, so dass dieser Gruppe im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen aus sozio-ökonomisch gut situierten Familien ein Nachteil bezüglich der Alltagsmedienkompetenz entsteht. Harring (2011) verzeichnet allerdings in seiner Untersuchung zur Nutzung insbesondere des PCs, dass an Gesamtschulen mit einer breiten Variante an unterschiedlichen Elternhäusern eine relativ hohe Nutzerquote besteht. Als Bedingungs-zusammenhang dieser Quote kann vermutet werden, dass es SchülerInnen aus Haushalten ohne Computer aufgrund der sozio-ökonomischen Varianz der Schülerschaft gelingt, mittels der Zusammenarbeit mit Freunden und durch den Umgang mit Medien in deren Haushalten technische Fähigkeiten im Umgang mit dem Computer zu entwickeln.

Für Lehrende ergibt sich die Notwendigkeit einer Bestandsaufnahme, bevor mit der Vermittlung technischer Kompetenzen begonnen werden kann: Welche Voraussetzungen bringen die Schüler und Schülerinnen bereits mit? Welche Möglichkeiten haben die Lernenden, das in der Schule vermittelte technische Grundwissen im häuslichen Bereich bzw. in der Freizeit anzuwenden? Fabel-Lamla (2004) betont, dass Lehrende grundsätzlich selbst auch den Standards unterworfen sind, die sie im Rahmen eigener Erwartungen an die Schülerschaft richten. Für den Bereich der Medienkompetenz bedeutet dies, dass Lehrende selbst über ein solides Wissen im Bereich der technischen Anwendung neuer

Medienprodukte verfügen sollten, um diese authentisch und souverän in ihren Unterricht zu integrieren bzw. ihre Schülerschaft in deren Bedienung anleiten zu können.

Während Harring (2011) keine signifikanten Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Lernenden in der Nutzung speziell des Internets feststellt, sprechen Treibel & Maier (2006) von einer 'digitalen Kluft' (ebd.: 12), die MediennutzerInnen entlang der Grenzen von Armut und Reichtum, aber auch aufgrund ihres Geschlechts voneinander trennt: Weibliche Lernende, so das Argument, bringen häufig strukturell andere Kompetenzen mit oder verfügen über geringere Kompetenzen als ihre männlichen Mitschüler. Hier sind Lehrende im Besonderen im Hinblick auf den kinderrechtlichen Auftrag zur Prävention von Diskriminierung aufgefordert, die jeweilige Lerngruppe auch hinsichtlich geschlechtsspezifischer Unterschiede im medialen Vorwissen und in der bereits vorhandenen Alltagsmedienkompetenz sensibel einzuschätzen. Auf etwaige Unterschiede gilt es sodann mit geeigneten Maßnahmen zu reagieren, um allen Lernenden einen Lernerfolg im Hinblick auf den Erwerb technischer Kompetenzen zu ermöglichen.

Hinsichtlich der Entwicklung der **Kulturellen Kompetenzen** ist mit Treibel & Maier (2006) davon auszugehen, dass sich die Nutzung von Medien entlang vieler Dimensionen aufspannt, wobei insbesondere Geschlecht und Schichtzugehörigkeit für die Schule von Bedeutung sind. Fuhs (2010) kommt zu einer ähnlichen Einschätzung und weist im Besonderen auf die Korrelation des Mediennutzungsverhaltens mit sozialer Schichtzugehörigkeit hin. Im Unterschied zu den geschlechts- und schichtspezifischen Differenzen, die bereits im Zusammenhang mit der Entwicklung technischer Kompetenzen genannt wurden, handelt es sich hier nicht um die Nutzung der technischen Ausstattung per se, sondern um den Umgang mit den durch Mediennutzung gewonnenen Informationen sowie die grundsätzliche Herangehensweise an Medien.

Während bei Fuhs (2010) soziale Unterschiede beim Fernsehkonsum eher quantitativ wirksam werden – i.e. in der Zeitspanne, die Eltern ihren Kindern für das tägliche Fernsehen zugestehen –, so kommen nach Kommer (2006) im Besonderen qualitative Unterscheidungen zum Tragen. Der Autor zeigt anhand der Analyse des medialen Verhaltens von Lehramtsstudierenden, dass hier bestimmte schichtspezifische Habiti – etwa die Präferenz von Printmedien im Vergleich zur Nutzung von Computern –

vorliegen, die als Folgeeffekte die Einstellung von Lehrenden im Bezug auf neue Medien prägen. So kann auf der Basis der Argumentation Kommers (2006) gefolgert werden, dass angehende Lehrende die in der Studie aufgezeigte latente Abwertung digitaler Medien im Vergleich zu den Printmedien an späterer Stelle an ihre Schülerschaft weitervermitteln werden. Somit perpetuieren sich im Unterricht Werte bezüglich des medialen Verhaltens, die das Medienverhalten von Kindern und Jugendliche aus höheren Schichten positiv belegen, während das Medienverhalten sozial geringer gestellter Kinder und Jugendlicher implizit abgewertet wird.

Aufgrund der schichtspezifischen Tendenz zum Präferieren bestimmter Medien (Fuhs 2010; Hoffmann 2010) sowie der Unterschiede in der Mediennutzung zwischen weiblichen und männlichen Nutzern (Treibel & Maier 2006; Ecarius, Fuchs & Wahl 2008) ergeben sich starke Differenzen in der Erfahrung, die Kinder und Jugendliche mit der Art und Weise haben, in der Inhalte durch verschiedene Medien transportiert werden: Krotz (2008) vergleicht die mediale Situation mit der eines Gesprächs. So wird deutlich, dass der Empfänger medialer Inhalte diese in den eigenen Erfahrungshorizont einordnet und vor diesem Hintergrund ausdeutet. Wer auf viele verschiedene Arten kommuniziert, schult auch die eigene Kommunikationsfähigkeit und die Flexibilität, auf verschiedene Arten der Kommunikation adäquat reagieren zu können. Werden Medien hingegen nur einseitig genutzt (beispielsweise nur audiovisuelle Medien, aber keinerlei Printmedien), so entsteht langfristig ein Mangel an kommunikativen Fähigkeiten in Bezug auf andere Arten von Medien.

Die Aufgabe der Lehrenden in diesem Zusammenhang muss es sein, Kinder und Jugendliche in der Ausbildung möglichst vielseitiger Habiti zu unterstützen, um so die kulturellen Kompetenzen in der Arbeit mit Medien zu fördern. Dies ist im Besonderen im Hinblick auf das in Kapitel 6 referierte Gebot der Kritischen Pädagogik bedeutsam, Lernende in den kommunikativen Habiti der Mehrheitskultur wirksam zu schulen.

Unter den Bereich der *Sozialen Kompetenzen* fällt neben anderen Schwerpunkten der Schutz von Kindern und Jugendlichen, wie ihn Schimke (2003) im Besonderen im Hinblick auf das Internet als fundamental ansieht. Grundsätzlich steht bei der Vermittlung Sozialer Kompetenzen innerhalb der Medienkompetenz im Mittelpunkt, Kinder und

Jugendliche zu befähigen, Medien im Rahmen ihrer persönlichen Ziele adäquat und für sich selbst sinngelernt zu nutzen. Hier manifestiert sich der Auftrag, der in der Präambel von Artikel 17 KRK (United Nations 1989) zum Tragen kommt: die Förderung geistiger und körperlicher Gesundheit sowie 'sozialen, seelischen und sittlichen Wohlergehens' (United Nations 1989: Artikel 17).

Die von Deegener (2011) angeführten Beispiele von Erfahrungen, die Kinder und Jugendliche mit Gewalt und Pornographie im Internet machen, weisen auf ein durchaus ernstzunehmendes Problem hin. Wie bereits aufgezeigt, besteht häufig ein Wissensvorsprung auf Seiten der Kinder und Jugendlichen, die sich auf diese Weise der Kontrolle der ihnen durch die Erwachsenen präsentierten Inhalte wirksam entziehen können (Treumann et. al. 2007). Trotz zahlreicher Angebote an Soft- und Hardware, die Kinder vor gefährdenden Inhalten schützen sollen, ist aufgrund des technischen Wissensvorsprungs der Kinder davon auszugehen, dass es ihnen immer gelingen wird, im Zuge sich schnell entwickelnder Technologien diese Hürden wirksam zu umgehen.

Aus diesem Grund lässt sich stringent argumentieren, dass der Fokus präventiver Arbeit nicht ausschließlich auf die Technologie selbst oder auf 'Eltern, Erzieher und Lehrer' (Feil 2001: im Titel) gerichtet sein sollte, sondern dass es in erster Linie gilt, die paternalistische Schutzabsicht aufzugeben zugunsten der emanzipatorischen Bemühung, Kinder dazu zu befähigen, potenziell gefährdende Inhalte selbst wahrzunehmen. Eine Möglichkeit bestünde beispielsweise in einem Angebot, das Prinzipien der Selbstbehauptungs- und Selbstsicherheitstrainings (Jugert et. al. 2007) aufgreift und Kinder befähigt, entsprechende mediale Inhalte zu identifizieren oder sich virtuellen Begegnungen wirksam zu entziehen, die zu Gefahrensituationen führen könnten.

Für Evers (2000) entsteht soziale Kompetenz dort, wo sich MediennutzerInnen im Sinne einer Metakommunikation über medial vermittelte Inhalte austauschen sowie diese gemeinsam ausdeuten. Lehrende können zu einem solchen Austausch aktiv beitragen, indem sie Kindern und Jugendlichen Gelegenheit bieten, um über die Nutzung von Medien und über deren Inhalte miteinander zu kommunizieren. In diesem Zusammenhang ist es besonders wichtig, dass Lehrende eine möglichst wertfreie Plattform schaffen, damit Kinder ihre Erfahrungen mit anderen teilen können, ohne Repressalien oder negative

Werturteile befürchten zu müssen. Wie Biermann (2009) aufzeigt, ist dies nicht unproblematisch, da einzelne Medien sowie deren Inhalte durch Lehrende aufgrund der eigenen Sozialisation unterschiedlich positiv bewertet werden.

Zudem weist Broszinsky-Schwabe (2011) auf die Notwendigkeit hin, mediale Inhalte insbesondere aus interkultureller Perspektive kritisch zu betrachten: So sollte es Ziel eines medienpädagogischen Unterrichts sein, Kinder und Jugendliche für die Sichtweise zu sensibilisieren, dass Medien nicht wertneutral agieren, sondern wertgeleitete Ausdrucksformen sind, die die Interessen der Medienschaffenden widerspiegeln. Als Inhalte einer solchen Auseinandersetzung bieten sich Themen an, die für Kinder und Jugendliche von Interesse sind und verschiedene Sichtweisen aufzeigen. Denkbar ist auch, die Aufmerksamkeit der Kinder und Jugendlichen auf das Bild zu lenken, das von ihrer Generation in den Medien vermittelt wird, und dies mittels kritischem Dialog zu beleuchten und mit den eigenen Erfahrungen der Kinder bezüglich Diskriminierung, Kinderfeindlichkeit und *Ageism* in Beziehung zu setzen.

Der Bereich der **Reflexiven Kompetenzen** beinhaltet die Fähigkeit, durch Medien transportierte Inhalte in ihrer Bedeutung in größere Sinn- und Themenzusammenhänge einordnen zu können. Diese Fähigkeit steht in Bezug zum Konzept des Kritischen Denkens, das Kruse (2010) als 'eine rationale, umsichtige und gründliche Art des Umgangs mit Informationen' (ebd.: 55) definiert. Während Kruse im Weiteren Kritisches Denken als Bildungsziel der Schule beschreibt, moniert Schiefner-Rohs (2012) die Fokussierung der Förderung Kritischen Denkens auf die höhere Bildung, während innerhalb des Elementar- und Sekundarbereiches kaum Wert auf die Entwicklung reflexiver und kritischer Fähigkeiten gelegt werde.

Mit Wieser (2004), der die Bedeutung des Kantschen Primats der Vernunft für die Ablehnung blinden Gehorsams aufzeigt, kann vermutet werden, dass die von Schiefner-Rohs (2012) herausgestellte Abwesenheit Kritischen Denkens in der Schule in der Angst der Lehrenden vor einem Verlust von Autorität und Gehorsam der Schülerschaft wurzelt. Kruse (2010) argumentiert weiter, dass die erworbenen kritisch-reflexiven Fähigkeiten der Schülerschaft zunächst häufig an den Lehrenden selbst erprobt werden, was für Lehrende zu einer Belastungsprobe der eigenen Autorität werden kann. Theisen (2012) bringt an

dieser Stelle eine weitere Dimension in die Überlegung ein, indem er auf die fehlende Kongruenz traditionell-patriarchalischer Werte innerhalb vieler Familien mit Migrationshintergrund und der Tradition des Kritischen Denkens hinweist: So finde sich innerhalb vieler Familien mit Migrationshintergrund eine tendenziell ablehnende Haltung gegenüber einem Schulsystem, das Kindern und Jugendlichen Kritisches Denken vermitteln und somit deren Emanzipation von traditionellen Werten und dem Familiengefüge befördere.

Hinsichtlich der Entwicklung Kritischen Denkens im schulischen Kontext diskutiert insbesondere die Literatur aus dem angloamerikanischen Raum (Woolfolk Hoy & Schönflug 2008) die Frage, inwiefern Lehrende die Ausbildung Kritischen Denkens durch ihr Handeln und ihre Interaktion mit der Schülerschaft fördern können. Leicester (2010) stellt im Besonderen die selbstreflexiven Fähigkeiten der Lehrenden in den Vordergrund: Zur Ausbildung des Kritischen Denkens bei Kindern ist es grundlegend notwendig, als Lehrperson die eigene Praxis zu reflektieren und Kritik am eigenen pädagogischen Handeln zuzulassen. Davis-Seaver (2000) argumentiert ähnlich mit dem Hinweis auf die Wichtigkeit, insbesondere jungen Kindern Kritisches Denken anhand des eigenen Handelns nahezubringen. Dies beinhaltet die Entwicklung des eigenen Kritischen Denkens und die Reflexion des eigenen Handelns, um als authentisches Vorbild für Kinder fungieren zu können. Im Weiteren sind insbesondere die Freiheit der Kinder, eigene Fragen zu generieren sowie Antworten zu finden, von Bedeutung (Robson 2006). Hier sind Lehrende gefordert, innerhalb des bestehenden Curriculums Möglichkeiten aufzuzeigen, eigenen Fragen nachgehen zu können. Auch gilt es, auf Seiten der Lehrenden den Prozess der Bearbeitung dieser Fragen flexibel und positiv zu begleiten und auf divergente Antworten adäquat reagieren zu können. Zwiers & Crawford (2011) betrachten in diesem Zusammenhang Klassengespräche und den Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden als entscheidende Variable für die gelingende Entwicklung Kritischen Denkens innerhalb der Schule.

Die voranstehenden Ansätze aus dem angloamerikanischen Raum finden ihre Entsprechung in den jüngsten Bestrebungen im Besonderen im Bereich der Kritischen Politischen Bildung (Eis et. al. 2015). Auf der Grundlage einer kritischen Rezeption

verwalteter und angepasster Mündigkeit (Eis 2012) ruft die Frankfurter Erklärung (Eis et al. 2015) zu einer Rekonstitution von kritischem Dialog und einer Rückbesinnung auf Dissens und Diskurs auf.

In der Betonung dialogischer Unterrichtssituationen sowie der Notwendigkeit, Lernenden die Gelegenheit zu geben, eigene Fragestellungen zu entwickeln und weiterzuverfolgen, erscheint der so charakterisierte Unterricht als eng verbunden mit Methoden des schülerzentrierten Unterrichts sowie des Projektlernens (Steindorf 2000). Wie Steindorf aufzeigt, kommt es in der Anwendung beider Methoden in nicht-reformpädagogisch ausgerichteten Schulen häufig zu Konflikten zwischen der Freiheit der Schülerschaft und den administrativ-curricularen Vorgaben, die den schulischen Alltag bestimmen.

Aus den voranstehenden Überlegungen lassen sich die folgenden Aspekte ableiten:

- *Angehende Lehrende setzen sich mit dem Konzept der Medienkompetenz in Zusammenhang mit den Vorgaben nach Artikel 17 KRK auseinander.*
- *Angehende Lehrende verstehen Medienkompetenz als komplexes Lernziel mit verschiedenen Facetten: Technische, Soziale, Kulturelle sowie Reflexive Kompetenzen.*
- *Angehende Lehrende reflektieren die Implikationen der verschiedenen Facetten und generieren Impulse, wie die Kompetenzen im Unterricht gefördert werden können. Sie schärfen die eigene Medienkompetenz und entwickeln einschlägige didaktische Kompetenzen.*
- *Angehende Lehrende entwickeln ein Verständnis für die Rahmenbedingungen, die der Ausbildung der verschiedenen Kompetenzen im Schulalltag entgegenstehen sowie für mögliche Konflikte, die sich im Rahmen der Förderung von Medienkompetenz im schulischen Handeln ergeben können. In simulierten und realen pädagogischen Situationen entwickeln sie Kompetenzen, um Konfliktsituationen aufzulösen.*

Um Kinder zu kompetenten MedienkonsumentInnen im Sinne der KRK heranzubilden, bedarf es zunächst des kritischen Blicks auf die verschiedenen Ebenen des Begriffes der Medienkompetenz. In diesem Zusammenhang ist im Besonderen die von Treibel & Maier



(2006) beobachtete Abhängigkeit aller Ebenen des Kompetenzbegriffes von Faktoren wie Geschlecht und sozio-ökonomischem Status bedeutsam. Eine Medienpädagogik, die den Prinzipien der KRK genügen will, muss besonders im Hinblick auf das Diskriminierungsverbot behutsam und sensibel agieren und ihre Didaktik an die beobachteten Korrelationen und die so entstehenden Kompetenzvoraussetzungen der Lernenden anpassen.

Nicht nur die Lernenden selbst, sondern auch Lehrende unterliegen den aufgezeigten Mechanismen: Kommer (2006) macht darauf aufmerksam, dass Lehrende aufgrund der eigenen Sozialisationsprozesse Bias dahingehend entwickelt haben, dass sie den Konsum bestimmter Medienprodukte positiv belegen, während andere Medienerzeugnisse eindeutig negativer betrachtet werden. Im Sinne der Prävention von Diskriminierung gilt es hier, zunächst didaktisch offen zu bleiben und allen medialen Vorerfahrungen zunächst nach Möglichkeit vorurteilsfrei zu begegnen.

Im Sinne Kritischer Pädagogik und Verantwortung lautet ein weiterer Auftrag jedoch, die aktuellen Machtverhältnisse, die sich in gesellschaftlich präferierten Medien und Kommunikationsmodi niederschlagen, deutlich abzubilden und mit den Lernenden gemeinsam den Zusammenhang zwischen medialer Kommunikation und Macht zu erörtern. Emanzipatorisches Ziel muss es dann sein, die Kluft zwischen medialen Vorerfahrungen und den medialen Habiti, die mit gesellschaftlichem Prestige und Einfluss verbunden sind, nachhaltig zu überbrücken. Ein erster Schritt auf diesem Weg ist die Akzeptanz der schicht- und geschlechtsspezifisch geprägten Vorerfahrungen sowie die kritische Auseinandersetzung mit den segregierenden Mechanismen, die diese unterschiedlichen Vorerfahrungen begünstigen. Eine solche Analyse der Zusammenhänge von Medien und Macht kann dazu führen, dass entmündigende Prozesse (Eis 2012) entlarvt werden. Zugleich kann die Verquickung von Medien mit anderen Einflussfaktoren (Bernhard 2011 ; Scherr 2011) in das Zentrum der Aufmerksamkeit rücken.

### **7.7.2 Kinder in ihrer Rolle als MedienproduzentInnen**

Wie bereits erläutert, konzipiert Artikel 17 der KRK Kinder überwiegend in der Rolle von KonsumentInnen und RezipientInnen medialer Erzeugnisse. Liebel (2009) lenkt die

Aufmerksamkeit der Diskussion um Kinderrechte und Medien auf den Aspekt der aktiven Nutzung von Medien durch Kinder, um eigene Inhalte und Themenschwerpunkte zu transportieren und somit auf gesellschaftlicher Ebene durch Medien zu partizipieren. Dies konstituiert insofern einen neuen Denkansatz, als selbst in ausgewiesener Literatur zum Thema Kinderrechte weiterhin der Schutzaspekt im Vordergrund steht, nicht aber die aktive Verwendung neuer Medien durch Kinder und Jugendliche (Maywald 2012). Liebel (2009) weist darauf hin, dass Kinder zwar oft als Objekte in den Medien fungieren oder als KonsumentInnen medialer Inhalte für Medienhersteller von kommerziellem Interesse sind, es Kindern jedoch selten gelingt, eigene Belange effektiv zu transportieren. Mediale Erzeugnisse von Kindern, so Liebel, werden zudem häufig als 'kinderkulturelle Folklore' (Liebel 2009: 151) wahrgenommen und so in ihrer Bedeutung abgewertet.

Die ‚Oslo Challenge‘, ein auf der Grundlage eines 3-tägigen Workshops mit Beteiligung von Medienfachleuten, Vertretern von UNICEF sowie Kindern und Jugendlichen entstandenes Dokument (Wheatley Sacino 2012) benennt als wichtiges Ziel, Kinder und Jugendliche in die Herstellung von Medien einzubinden (Hamelink 2008). Die formulierten Herausforderungen des Papiers richten sich sowohl an Regierungen als auch an Kinder(rechts-)organisationen, Medienschaffende sowie junge Menschen selbst (Wheatley Sacino 2012). Somit wird deutlich, dass die Verantwortung für die Beteiligung von Kindern an der Herstellung von Medien nicht eindimensional erfolgen kann, sondern dass verschiedene Akteure zusammenwirken müssen, um dieses Ziel zu erreichen. Im Umkehrschluss impliziert dies jedoch auch die verschiedenen Ebenen, auf denen Probleme auftreten können, die zu einem Ausschluss von Kindern bei der Gestaltung medialer Prozessen führen.

Ein wichtiges Ziel des Einbeziehens von Kindern in die Herstellung von Medien ist der Transport kinderrechtlicher Inhalte, wie ihn Fesenfeld (2001) und Fritzsche (2004) aufzeigen. Dabei gilt es nicht nur, positive Partizipationserfahrungen im Prozess der Medienherstellung zu sammeln, wie es beispielsweise Knauer et. al. (2004), Pardeck (2006) sowie Olowu (2011) vorschlagen. Die Produktion von Medien durch Kinder kann darüber hinaus dazu dienen, wichtige Aspekte der Kinderrechte einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Im Besonderen ist dies relevant, wenn auf diese

Weise Kinder einander über ihre Rechte informieren, wie beispielsweise im Projekt ‚Hörspiel-CD zu Kinderrechten‘ (BMFSFJ 2007), das die Erstellung eines Hörspiels zum Thema Kinderrechte unter redaktioneller Mitarbeit von Kindern und Jugendlichen zum Ziel hatte.

Mit Knauer et. al. (2004) lässt sich die von Liebel (2009) aufgezeigte Rolle von Kindern als MedienkonsumentInnen um eine Differenzierung nach der Art der Medien ergänzen: So konzipieren insbesondere die traditionellen Medien wie TV, Rundfunk und Printmedien Kinder eher als RezipientInnen. Eine Ausnahme bilden Initiativen, die Kinder und Jugendliche gezielt ansprechen und in die Gestaltung von Medien einbeziehen. Dem gegenüber stehen die neuen Medien, die aufgrund des hohen Maßes an Vertrautheit der Kinder mit Hard- und Software sowie mit mobiler Technologie und Social Media einen unmoderierten Zugang zur Mediengestaltung eröffnen: Im Umgang mit diesen Medien befinden sich Kinder in einer kompetenten Rolle und sind in der Lage, ohne die Hilfe von Erwachsenen Inhalte zu generieren und an Dritte weiterzugeben.

Insbesondere bei der Verwendung von Bildmedien sehen Schallhart et. al. (2011) die Möglichkeit, gerade auch jüngeren Kindern partizipative Möglichkeiten zu eröffnen. So ermöglicht das von den Autoren rezipierte Projekt ‚Heimatbilder‘ (ebd.: 352) jüngeren Kindern, ihre Konzepte und Ideen von Heimat in einer Art und Weise zu vermitteln, wie sie dies unter Umständen nicht in vergleichbarer Form verbal hätten mitteilen können. Diesem Zusammenhang befördert die Arbeit mit Medien das Recht des Kindes, eigene Ansichten und Meinungen zu artikulieren, wie es Artikel 12 der KRK festschreibt (United Nations 1989).

Weitere Beispiele möglicher Gestaltungsformen der Medienarbeit von Kindern sind vielfältig belegt. So beschreibt Hamelink (2008) die Produktion von Fernsehprogrammen sowie die Mitarbeit bei der eigenständigen Herstellung von Zeitungen und anderen Printmedien. Darüber hinaus existieren Initiativen, die Kindern den Einblick in mediale Berufe ermöglichen. Diese sind jedoch oftmals in einer Sicht des ‚Zukünftigen‘ verhaftet und vermitteln einen eingeschränkt utilitaristischen Einblick: Überwiegendes Ziel ist nicht der Transport eigenständig generierter Inhalte; vielmehr geht es darum, sich für die spätere Berufswahl nützliche Kompetenzen anzueignen.

Hobbs (2008) nennt als Beispiel für die partizipative Nutzung neuer Medien das Erstellen eines Blogs durch irakische Jugendliche, in dem sie den Alltag in einem Kriegsgebiet vor dem Hintergrund persönlicher Erfahrungen beleuchten. Jones & Welch (2010) schildern die Mitarbeit von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung an der Zusammenstellung einer CD-Rom bezüglich der sozialen Erfahrungen, die die Betroffenen mit ihrer Behinderung gemacht haben. Hier erscheinen die Kinder und Jugendlichen nicht nur in einer technischen Expertenrolle, sondern berichten auch über Sachverhalte, zu denen sie – im Gegensatz zu den das Projekt moderierenden Erwachsenen – einen sehr persönlichen Zugang auf der Grundlage eigener Erfahrungen besitzen. Auch die Schülerzeitung wird als Medium der aktiven Partizipation genannt (Knauer et. al. 2004).

Die von Liebel (2009) benannte Gefahr, von Kindern erzeugte Medienprodukte als folkloristische Erzeugnisse einer eigenen Kinderkultur zu werten, wirft die grundsätzliche Frage auf, an welche EmpfängerInnen die von Kindern gestalteten Medien gerichtet sind. Bei Medien, die sich von Kindern an Kinder richten, besteht weniger die Gefahr einer wohlmeinenden Abwertung durch die Nutzer als im Falle von Medien, die von Kindern für die (Mit-)Nutzung von Erwachsenen produziert werden. Insofern ist es für Lehrende, die Kinder und Jugendliche in der Produktion eigener Medien unterstützen wollen sinnvoll, gemeinsam mit den Medienproduzierenden über die Zielgruppe nachzudenken sowie über geeignete mediale Ausdrucksformen zu diskutieren, die für die jeweilige Zielgruppe geeignet sind.

Weitere Problematiken im Bereich der Medienherstellung durch Kinder und Jugendliche bestehen in der von Hamelink (2008) aufgezeigten, wenig kindgerechten Arbeitsatmosphäre in Medienorganisationen, wobei im Besonderen auf den Mangel an Sicherheitsvorkehrungen zum Schutz der partizipierenden Kinder sowie auf das Fehlen technischer Geräte, die für die Nutzung durch Kinder und Jugendliche geeignet sind, verwiesen wird. Wie Hobbs (2008) aufzeigt, ist die Beteiligung von Medienkonzernen, wie sie häufig im Rahmen von Beteiligungsprojekten für Kinder und Jugendliche stattfindet, als nicht unproblematisch zu bewerten: Es besteht die Gefahr, dass kritische Standpunkte zugunsten von erwünschten Inhalten aufgegeben werden.

In diesem Zusammenhang ist insbesondere die Erziehung zu einer kritischen Einstellung gegenüber Medien von Bedeutung (Knauer et. al. 2004), wie sie bereits im voranstehenden Kapitel angesprochen wurde. Messenger Davies (2010) schätzt ähnlich wie Knauer et. al. (2004) die Möglichkeiten zur Partizipation an der Herstellung traditioneller Medien als eher gering ein. Im Besonderen gilt dies im Hinblick auf Fernsehprogramme: Wie Messenger Davies (2010) zeigt, findet sich weltweit die Tendenz, Programminhalte aus den USA und Großbritannien zu importieren, statt in die Produktion eigener, für das jeweilige Land relevanter Inhalte zu investieren. Im Rahmen einer derartigen Medienlandschaft müssen die Chancen von Kindern, innerhalb des Fernsehens eigene Inhalte zu transportieren, als zunächst gering eingeschätzt werden. Das von Messenger Davies (2010) aufgezeigte Dilemma spiegelt eine bereits mehrfach im Rahmen von Kapitel 7 herausgestellte Dynamik: Wo es zunächst um scheinbar rein kinderrechtliche Sachverhalte geht, offenbaren sich bei genauerer Analyse strukturelle Gegebenheiten, die nicht nur Kinder, sondern auch Erwachsene aktuell beeinflussen und oftmals in ihrer *Agency* beschneiden. Neben dem resignativen Aspekt der Realisierung weitreichender Beeinflussung beinhaltet diese Betrachtung jedoch auch den emanzipatorischen Grundgedanken, dass die Interessen von Kindern und Erwachsenen nicht, wie oftmals konzipiert und medial aufbereitet, gegensätzlich sind, sondern sich vielmehr gemeinsame Interessen ergeben.

Wollen Lehrende Kinder und Jugendliche bei der Herstellung von Medien unterstützen, so sollte dies unter Einbeziehung der vorgenannten Aspekte geschehen. Zunächst erfordert dies eine kritische Auseinandersetzung mit der Frage, welche Zielgruppe das Medium ansprechen soll und inwiefern die Wahl der Zielgruppe Einfluss auf das Format des herzustellenden Mediums hat. In diesem Zusammenhang kommt die Medienkompetenz, wie sie im voranstehenden Kapitel erörtert wurde, zum Tragen: Durch sie kennen Kinder die verschiedenen Formate und sind häufig in der Lage, verschiedene Medienprodukte im Rahmen eigener technischer Fähigkeiten herzustellen. Weiterhin ist die Frage von Bedeutung, in welcher Form Medien aktuell genutzt werden: So hat sich mit der Einführung der neuen Medien auch der *modus operandi* der Mediennutzenden verändert (Wagner 2010). Dies führt dazu, dass Medien vermehrt aktiv von den NutzerInnen aus einem großen Angebot ausgewählt werden. Dies wiederum hat Einfluss auf die Frage,

welche Medien Kinder herstellen können, um ihre Zielgruppe adäquat zu erreichen, und auf welche Art und Weise sie die entstandenen Medienprodukte der intendierten Zielgruppe zugänglich machen können.

Die vorstehenden Überlegungen lassen sich zu den folgenden Gesichtspunkten verdichten:

- *Angehende Lehrende betrachten die Herstellung von Medien durch Lernende als eine Form der Partizipation. Sie entwickeln anhand praktischer Übungen didaktische Kompetenzen, um die Herstellung von Medien im schulischen Alltag zu begleiten und zu fördern.*
- *Angehende Lehrende begreifen die Postulate der ‚Oslo Challenge‘ als Appell, Kinder und Jugendliche an die Herstellung von Medien heranzuführen und sie im Prozess der Medienherstellung zu unterstützen.*
- *Angehende Lehrende reflektieren, inwiefern sie in aktueller oder zukünftiger Praxis als MentorInnen oder MultiplikatorInnen für die mediale Arbeit von Kindern fungieren können und entwickeln die entsprechenden methodisch-didaktischen Kompetenzen.*
- *Angehende Lehrende setzen sich mit den Problematiken auseinander, die mit der Herstellung von Medien durch Kinder einhergehen können.*

Mit Liebel (2009) muss es ein kinderrechtliches Anliegen sein, nicht nur die rezeptive Nutzung von Medien, sondern auch deren aktive Herstellung im Sinne gesellschaftlicher Partizipation und kritischer Emanzipation von dem Stigma einer nicht ernst zu nehmenden, randständigen Aktivität von Kindern und Jugendlichen zu befreien. Von Bedeutung sind im Besonderen Prozesse, die nicht auf die Ausbildung zukünftiger Kompetenzen oder deren berufliche Verwertbarkeit ausgerichtet sind, sondern Kindern und Jugendlichen ermöglichen, ihre aktuelle Sicht auf verschiedene Sachverhalte in der Rolle von ExpertInnen wirksam zu artikulieren und einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen (Hobbs 2008; Jones & Welch 2010).

Wie beschrieben fungieren Erwachsene bei diesen Projekten häufig in der Rolle von BeraterInnen, die den MedienproduzentInnen moderierend und unterstützend zur Seite stehen. Eine solche Konstellation stellt einen radikalen Gegenentwurf zu einer

traditionellen Unterrichtssituation dar, wie sie in den voranstehenden Unterkapiteln bereits skizziert wurde: Die von Wolf angesprochene `Profimacht` (ebd.: 1) verkehrt sich hier in ihr Gegenteil, indem das Expertentum von den Lehrenden an die Lernenden übertragen wird. Hinzu kommt, dass der in Kapitel 7.7.1 angesprochene Wissensvorsprung im Bereich der technischen Kompetenz die Machtbalance zusätzlich zugunsten der Kinder und Jugendlichen beeinflusst. Lehrende müssen mit dieser neuen Situation zunächst vertraut werden, um sodann Handlungskonzepte zu entwickeln, die ein partnerschaftliches Miteinander und eine dialogische Unterrichtssituation gewährleisten.

Von theoretisch weiterführender Bedeutung ist darüber hinaus die Beobachtung, dass Kinder und Erwachsene, oftmals plakativ als Gegenpole eines Machtspektrums konstruiert, tatsächlich ähnlichen Beeinflussungen unterliegen, wie es Messenger Davies (2010) anhand der ideologisch und ökonomisch gelenkten Inhalte von Rundfunk und Fernsehen verdeutlicht. In diesem Rahmen entsteht die Möglichkeit eines die Generationen übergreifenden gemeinsamen Dialogs über Einflussfaktoren, die nicht nur Kinder, sondern auch Erwachsene beschränken – es greift das Bild `geistigen Mülls` (Bernhard 2011 : 97). Gegenentwurf im Sinne Bernhards (2010) ist `ein Material`, das `Denkbewegungen initiiert, die die einmal erworbenen Gewissheiten aufbrechen und der Überprüfung unterziehen` (ebd.: 96). Lehrende, die ihren kinderrechtlichen Auftrag im Sinne eine kritisch-pädagogisch verorteten Verantwortung ernst nehmen, müssen Kinder und Jugendliche dazu befähigen, inhaltlich verflachte, ideologisch gefärbte Inhalte von Denkanstößen hin zu neuen Perspektiven zu differenzieren. Bei der Unterstützung von Kindern und Jugendlichen bei der Herstellung von Medien gilt es darauf zu achten, eben jene Denkanstöße und intellektuellen Herausforderungen als Gütekriterien anzulegen und eine Medienkultur zu befördern, die sich ausdrücklich der `Hegemonie der führenden Gesellschaftsgruppen` (Bernhard 2011 : 97) zu entziehen vermag.

## **7.8            Ausbildungsschwerpunkt `Schulentwicklung`**

`Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Schulentwicklung, an der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas` (KMK 2004: 3) – mit dieser programmatischen Aussage zu Beginn der *Standards für die Lehrerbildung* bekennt sich die Kultusministerkonferenz zu einem Berufsbild von Lehrenden, das über die

Planung und Gestaltung des Unterrichtsgeschehens sowie über die Leistungsbeurteilung der Lernenden weit hinausreicht. Schulentwicklung und Bildungsforschung bilden zwei der sogenannten 'Schwerpunkte der Ausbildung' (ebd.: 5), und Lehrende werden im Rahmen von Kompetenz 11 (Kapitel 8.4.3) angehalten, Erkenntnisse aus der pädagogischen Forschung auf die eigene Praxis zu übertragen, sich an evaluativen Verfahren zu beteiligen sowie an Kooperationsvorhaben und anderen Projekten teilzunehmen.

Eine programmatische Darlegung der Aufgaben und Handlungsfelder der Schulentwicklung findet sich bei Haeffner (2012): Es handelt sich um einen gesteuerten Prozess, der unter Beteiligung der Lehrkräfte das Ziel verfolgt, 'organisationale und unterrichtliche Lernbedingungen und -ergebnisse zu verbessern sowie die schulischen Arbeitsbedingungen für alle, die am Schulleben beteiligt sind, zu optimieren' (ebd.: 58). Versteht man den Begriff Arbeitsbedingungen im weiteren Sinne als nicht nur auf die Lehrkräfte, sondern auch auf die Schülerschaft bezogen, so lässt sich Haeffners Definition als ein Zusammenschluss unterschiedlicher Positionen verstehen. So stehen Auffassungen des Begriffes 'Schulentwicklung', die den evaluativen und leistungsorientierten Aspekt der Optimierung in den Vordergrund stellen, solchen gegenüber, die ein verbessertes Schulklima im Sinne einer menschlicheren, von positiver Kommunikation und Interaktion geprägten Schule (Bauer 2008; Böhm-Kasper 2004; Gruehn 2000; Wischer 2003) als eigentliches Ziel der Schulentwicklung verstehen. Im Folgenden sollen beide Positionen näher beleuchtet und in ihrer Bedeutung für die kinderrechtliche Debatte und den Auftrag der Lehrkräfte zur Beteiligung an der Schulentwicklung dargelegt werden.

In Übereinstimmung mit Lindemann (2013) betrachtet die Kultusministerkonferenz die Verbesserung schulischer Leistungen auf Seiten der Schülerschaft als ein wesentliches Ziel der Schulentwicklung. Hier führt im Besonderen die KMK die erweiterte Zielvorstellung an, auf der Basis gesteigerter Leistungen Bildungsvergleiche durchführen zu können. In engem Zusammenhang mit der Debatte um Bildungsvergleiche stehen Überlegungen zur Schulqualität (Dedering 2012), die ebenfalls die 'systematisierte Weiterentwicklung (...) von Einzelschulen' betonen (ebd.: 46), ähnlich der Definition Bauers (2008). Zielführend, so Steffens (2007), ist hier das Leitbild der Entwicklung einer



‘gute(n) Schule’ (ebd.: 38). Zu einer ähnlichen Einschätzung kommt Rolff (2007), während Kotthoff (2003) die fehlende Sicherung der Erkenntnisse dahingehend bemängelt, welche Kriterien der Beurteilung ‘guten’ Unterrichts grundgelegt werden.

Analog zu den dichotomen Ansätzen bezüglich der theoretischen Auslegung des Begriffes der Schulentwicklung divergieren auch die Definitionsversuche des Begriffes Schulqualität erheblich. Steffens (2007) begegnet der Problematik durch eine Auflistung von Teilaspekten, die zu einer Begriffsschärfung des Konzeptes Schulqualität beitragen: So handelt es sich um eine im Kern pädagogische Debatte, in der Schulqualität das zu erreichende Ziel schulischer Entwicklung darstellt. Kennzeichnend für Qualität ist außerdem die Tatsache der Fluktuation des Konzeptes in dem Sinne, dass beständig eine Möglichkeit zur weiteren Optimierung besteht.

Ähnlich wie Kotthoff (2003) moniert auch Varbelow (2003) die fehlende Klarheit bestehender Qualitätsdefinitionen und beschreibt Qualität als Triade von Input, Prozess und Output: So werden Lernbedingungen sowie Curricula und vorhandene Ressourcen als Input wirksam, der Prozess nimmt Abläufe der Lernens, schulische Kultur sowie verschiedene Organisationsformen des Unterrichts in den Blick, während auf Seiten des Outputs die Vielfalt an Messinstrumenten steht, die es erlauben, die erzielten Leistungen in der Schule einzuschätzen (Schulabschlüsse, erteilte Qualifikationen, Zahl der SchulabbrecherInnen etc.). In der Definition Varbelows (2003) wird deutlich, dass die oben aufgezeigten dichotomen Positionen der Schulentwicklung – Leistungsoptimierung vs. Optimierung des Schulklimas – auf unterschiedlichen Teilebenen des Qualitätsbegriffes greifen. So kann Schulentwicklung an der Prozessebene ansetzen und auf dieser das Ziel verfolgen, Lernbedingungen und Arbeitsformen zu optimieren. Andererseits kann eine Konzentration auf die Outputebene erfolgen, die vermehrt Leistungssteigerung im Sinne messbarer Variablen in den Vordergrund des Interesses stellt, ohne dabei die Prozessebene zu berücksichtigen.

Riecke-Baulecke (2001) beschreibt Qualität ebenfalls im Bild einer Triade aus Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität. Hier findet sich eine Parallele zum Ansatz von Varbelow (2003), wobei die Inputebene Varbelows mit dem Begriff der Strukturqualität bei Riecke-Baulecke gleichzusetzen ist: Es handelt sich hier um die grundlegenden Voraussetzungen

und Rahmenbedingungen für schulisches Geschehen. Weiterhin korreliert die Prozessebene Varbelows mit dem Aspekt der Prozessqualität, während Outputebene (Varbelow) und Ergebnisqualität (Riecke-Baulecke) in enger Beziehung zueinander stehen. Die eingangs vorgestellten, dichotomen Positionen bezüglich der Zielvorstellung von Schulentwicklung – Leistungsoptimierung versus Verbesserung des Schulklimas – nehmen vor dem Hintergrund der Qualitätsdebatte auf unterschiedliche Ebenen des Qualitätsbegriffes Bezug. Leistungsoptimierung betont den Outputaspekt bzw. die Ergebnisqualität, während Ansätze, die die Verbesserung des Schulklimas und der Arbeits- und Lernbedingungen betonen, den Aspekt der Prozessqualität vermehrt in den Blick nehmen.

Aufgrund der triadischen Struktur und der Interdependenz der unterschiedlichen Teilaspekte von Qualität ist davon auszugehen, dass der Versuch, eine Ebene zu steuern, notwendigerweise auch Konsequenzen für die anderen Ebenen nach sich zieht. So ist es im Rahmen der vorgestellten Modelle nicht möglich, lediglich die Ergebnisqualität optimieren zu wollen, ohne auf den anderen Ebenen ebenfalls Veränderungen vorzunehmen. Im Sinne der Interdependenz der Aspekte von Qualität richtet sich im Folgenden die Frage an die pädagogische und psychologische Forschung, die sich mit den Determinanten schulischen Erfolgs beschäftigt. Welche Variablen tragen zu schulischem Erfolg bei?

Auf der Basis der Grundannahme, dass sich schulische Leistung in multivariaten Situationen mit einer Vielzahl von Einflussfaktoren vollzieht, untersuchen Hattie & Anderman (2013) unterschiedliche Faktoren im Hinblick auf ihre Auswirkungen auf den Erfolg der Schülerschaft. Im Besonderen erscheint die Determinante der Lehrerpersönlichkeit bedeutsam, die dem Aspekt der Prozessqualität zuzuordnen ist: So lässt sich folgern, dass eine an der Schülerschaft über das Akademische hinaus interessierte, menschlich aufgeschlossene und authentische Lehrkraft wesentlichen Einfluss auf die Gestaltung der Lernprozesse sowie der Kultur im Klassenzimmer und der weiteren schulischen Umgebung ausübt. Guskey (2013) kommt zu dem Schluss, dass es sich bei dem Konzept schulischen Erfolges um ein facettenreiches Konstrukt handelt, wobei das Erreichen der vorgegebenen Ziele von Seiten der Schule als Erfolg definiert

werden kann. Ziele erscheinen hier nicht nur in Form von Leistungsergebnissen, sondern können sich ebenfalls aus der Ebene der Struktur- bzw. der Prozessqualität ergeben.

Mandel (2006) postuliert, ähnlich wie Guskey (2013), ein breit angelegtes Verständnis dahingehend, wie schulische Qualität zu erreichen ist. Im Besonderen plädiert Mandel hier für eine Öffnung des Leistungsbegriffes auf der Outputebene, der eine Negierung rein akademischer Leistungsmessung und das Einbeziehen von Schlüsselqualifikationen und anderen 'dynamische(n) Fähigkeiten' (ebd.: 66) beinhaltet. Im Verständnis von Mandel erfüllt somit die Schule einen übergeordneten gesellschaftlichen Auftrag, indem sie Kinder und Jugendliche auf die Übernahme sinnvoller Aufgaben in der Gesamtgesellschaft vorbereitet. Esslinger (2002) argumentiert ähnlich in ihrer Auffassung von Schulentwicklung als dem Versuch, das außerschulische Leben mit dem Geschehen im schulischen Kontext in Beziehung zu setzen.

Impulse für die Entwicklung der Schule gehen jedoch nicht nur von internen Mechanismen aus, sondern resultieren auch aus dem unmittelbaren Umfeld der Schule sowie aus der weiteren Gesellschaft (Bauer 2008). Erwartungen werden extern an die Schule herangetragen: So konzipieren Altrichter & Eder (2004) Schulentwicklung als den Versuch, solipsistisch agierende Lehrkräfte der externen Evaluation zu unterziehen und somit der Überprüfung durch nicht-schulinterne Instanzen zugänglich zu machen. Weiß & Bellmann (2007) weisen in diesem Zusammenhang auf die Gefahr hin, dass einzelne Schulen durch Bemühungen der Schulentwicklung in ein neoliberales 'output- und nachfrageorientierte(s)' (ebd.: 167) Steuerungsmodell eingebunden werden, das Output im Sinne objektiv überprüfbarer Leistung an monetäre Gratifikationen knüpft.

Im Zuge der Instrumentalisierung der Schule im wirtschaftswissenschaftlichen Sinne kommt es zu einer Homogenisierung des schulischen Angebotes, was sich als sinkende Prozessqualität interpretieren lässt – ein Prozess, den auch Bernhard (2011) und Scherr (2011) aus Sicht Kritischer Pädagogik als äußerst bedenklich kennzeichnen. Die für eine Outputoptimierung notwendige Fokussierung auf bestimmte Aspekte des Lehrauftrages korreliert mit der Vernachlässigung anderer Bereiche. Wenn Weiß & Bellmann (2007) die transparente Darlegung der Faktoren fordern, die im Zuge des Wettbewerbs zugunsten eines gesteigerten Outputs nur noch ungenügend berücksichtigt werden, so geben Riß &

Overwien (2011) eine klare Antwort. Sie beschreiben den Prozess vermehrter Outputorientierung im Sinne einer Ausrichtung auf 'Employability' (ebd.: 208) und im Weiteren als Strukturkonsequenz des Ziels einer 'Stärkung internationaler Wettbewerbsfähigkeit und der Stärkung des ökonomischen Potenzials der Nation' (ebd.: 208). Diese Beobachtung bettet die einzelne Schule in ein Strukturgeflecht ein, in dem eine autonome Justierung von Qualitätszielen der einzelnen Schulen auf der Grundlage der Voraussetzungen ihrer Schülerschaft und deren Lernbedürfnissen einem von oben aufoktroierten, durch Strukturzwänge legitimierten Performancedrucks nach ökonomischen Gesichtspunkten weicht.

In einer Gegenposition konzipieren Holtappels & Höhmann (2005) die Überprüfbarkeit von außen im Rahmen der Schulentwicklung jedoch als positiv. Schulentwicklung, so die Autoren, trägt dazu bei, Stagnation im Sinne einer resignativen Haltung bezüglich des Einflusses der Schule zu verhindern. Auch besteht die Möglichkeit, mangelnde Lernerfolge der Schülerschaft genau zu eruieren, statt lediglich auf die Determinante des Elternhauses zu verweisen und unterdurchschnittliche Leistungen des Lehrkörpers zu legitimieren. Darüber hinaus entsteht der Effekt der Professionalisierung durch Schulentwicklung, indem Lehrkräfte die eigene instrumentelle Rolle in der Entwicklung der Institution Schule realisieren, was zu einer weiteren Professionalisierung des Lehrberufes führt und Lehrkräfte als wesentliche Determinanten schulischen Erfolges erscheinen lässt, ähnlich wie es Hattie & Anderman (2013) darstellen.

Beide Positionen, sowohl die von Weiß & Bellmann (2007) vorgetragene Skepsis gegenüber den neoliberalen Mechanismen der Schulentwicklung als auch die von Holtappels & Höhmann (2005) postulierten positiven Effekte stehen mit Aspekten der Menschenrechte von Kindern in Verbindung. Die in Artikel 29 KRK (United Nations 1989) festgeschriebenen Bildungsziele in ihrer breiten Ausrichtung nicht nur auf akademische Leistungen, sondern auch auf die Entwicklung von Persönlichkeit und Grundhaltungen können in einer Schule, die lediglich auf äußeren Druck sowie monetäre Anreize zur Generierung beständig steigender akademischer Erfolge reagiert, ohne Weiteres kompromittiert werden. Demgegenüber steht das von Stanat & Watermann (2005) umrissene Negativbild einer Schule, in der mangelnde Leistungen der

Schülerschaft auf Versagen im Elternhaus oder das schwierige Klientel der Schule zurückgeführt werden und die durch resignative Stagnation gekennzeichnet ist. Hier findet sich ein starker Bezug zu dem in Artikel 2 festgeschriebenen Diskriminierungsverbot: Eine Schule, die Kindern und Jugendlichen aus sozio-kulturell oder ökonomisch benachteiligten Elternhäusern mit dem Hinweis auf die Existenz erschwerender Rahmenbedingungen nicht die beste Bildung und Erziehung bietet, die sie zu leisten imstande wäre, verstößt gegen das Gebot der Nicht-Diskriminierung.

Dieses grundlegende Dilemma aufzulösen erscheint auf den ersten Blick als schwierig. Wie kann es der Schule gelingen, ihrer Schülerschaft den bestmöglichen Unterricht mit ansprechenden curricularen Inhalten im Rahmen eines förderlichen Schulklimas zu bieten, ohne in durch neoliberale Steuerungsmodelle bedingte Zwänge der stetigen Verbesserung von Noten und Leistungen um jeden Preis zu geraten? Was können Lehrende tun, um die Qualität der Schule für alle Beteiligten zu verbessern, ohne allzu großer Beeinflussung von dritter Seite zu unterliegen?

Varbelow (2003) weist darauf hin, dass soziale Situationen wie jene im Bildungssystem komplexe Geschehnisse darstellen, die nicht auf einfache Kausalzusammenhänge zu reduzieren sind. Anliegen der Lehrkräfte muss zunächst sein, die jeweiligen Einflussfaktoren und situativen sowie strukturellen Gegebenheiten zu verstehen, die innerhalb der eigenen Institution wirksam sind. Geboten erscheint es in diesem Zusammenhang von kinderrechtlicher Seite aus, die Sichtweise der Schülerschaft auf die jeweilige Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität der Schule einzuholen und für Schulentwicklungsprozesse zu nutzen.

Kohn (2011) beschreibt die Funktion sozialer Netzwerke, in denen SchülerInnen Gelegenheit haben, Lehrende offen zu bewerten und zu kritisieren. Trotz der zweifellos ernstzunehmenden Implikationen für Menschenwürde und Integrität der so Kritisierten lassen sich die Versuche, qua einer solchen Plattform ein Urteil zur Prozessqualität der eigenen Schule abzugeben, auch positiv ausdeuten. Durch ihrer rege Teilnahme signalisiert die Schülerschaft ein Interesse daran, an evaluativen Prozessen und bei der Bestimmung der Qualität des schulischen Geschehens beteiligt zu werden. Obschon nicht jeder Nutzer und jede Nutzerin solcher Netzwerke bereit sein dürfte, ohne den Schutz der

Anonymität einen Beitrag zur Evaluation der Schulqualität zu leisten, bedarf es einer engagierten und offenen Lehrerschaft, die den Dialog mit Kindern und Jugendlichen sucht und in der Lage ist, diese positiv in den Prozess der Schulentwicklung einzubinden.

Im Hinblick auf die Realisierbarkeit von Vorhaben der Schulentwicklung betrachtet Lindemann (2013) Lehrende als zentrale Schlüsselfiguren, die entscheidend zu einem Wandel an Schulen beitragen können. Haeffner (2012) kommt zu einer weniger positiven Einschätzung und verweist auf die externen Zwänge, denen Lehrkräfte in ihrem Handeln ausgesetzt sind; eine Sicht, die Kotthoff (2003) durch den Verweis auf die strukturellen Rahmenbedingungen unterstreicht, die das Verhalten in Institutionen maßgeblich prägen und Lehrenden nur minimale Gestaltungsräume bieten.

Die Wirkung äußerer Zwänge illustriert Esslinger (2002) mit dem Hinweis darauf, dass Lehrende zwar unter beständigem Druck stehen zu innovieren, häufig aber nur sehr geringe Unterstützung von Seiten der Behörden erhalten, um die geforderten Innovationen adäquat und in sinnvoller Art und Weise gestalten zu können. Diese zögerliche Unterstützung ist leicht erklärbar, wenn man sich die von Reiß & Overwien (2011) dargestellten Strukturzwänge vergegenwärtigt: Hier geht es augenscheinlich nicht darum, Ergebnisqualität durch kohärente, an den Bedürfnissen der Schülerschaft orientierte Maßnahmen zu verbessern; vielmehr sind einzelne Schulen die letzte Ebene eines Systems ökonomischen Drucks und einer Verpflichtung auf die Produktion 'qualifizierte(n) Humankapital(s)' (ebd.: 208). Wo Innovationen tatsächlich greifen, beklagen Lehrende den Verlust von Kontinuität zugunsten immer neuer und innovativer Ideen, die aber ihrerseits wieder nur von kurzer Dauer sind.

Steffens (2007) sieht das Ziel der Schulentwicklung in der Formulierung klarer Zielvorgaben und Standards, die sowohl intern als auch extern überprüfbar sind, wobei jedoch keine verkürzte Fokussierung auf die Ebene der Ergebnisqualität impliziert ist. Kotthoff (2003) sieht insbesondere die am System Beteiligten in der Pflicht, die Qualitätsverbesserung im Sinne ganzheitlich orientierter Schulentwicklung voranzutreiben. Dies erfordert, dass Lehrende eine klare Vorstellung von den Ebenen des Qualitätsbegriffes entwickeln sowie diese als voneinander abhängige Variablen begreifen, die in wechselseitigem Verhältnis zueinander stehen. Auf der Basis dieses Wissens kann

es gelingen, Zielvorgaben und Standards für die Entwicklung jeder individuellen Schule zu konzipieren und dem Druck zu widerstehen, Innovationen um jeden Preis durchzuführen, die u.U. nicht die aktuellen Verbesserungsziele der jeweiligen Schule in den Blick nehmen.

Aufgrund der herausgestellten Zwänge, die von außen an die Schule herangetragen werden, sind Lehrende zudem angehalten, gesellschaftliche Bildungs- und Erziehungsdebatten genau zu verfolgen und Impulse zur Veränderung und Innovation kritisch zu hinterfragen: Soll die Schule in wirtschaftliche Zwangssituationen eingebunden werden, in denen stets steigende Leistungen durch monetäre Gratifikationen belohnt werden, ohne dass die Auswirkungen auf Schulklima und Unterrichtsgestaltung bedacht werden (Weiß & Bellmann 2007)? Oder stellen Projekte der Schulentwicklung Chancen dar, die Schule weiter zu verbessern und im Besonderen allzu statische Haltungen und die fatalistische Akzeptanz sozialer Determinanten von Schulerfolg aufzubrechen (Stanat & Watermann 2005)? Dies zu entscheiden, ist aufgrund der Komplexität der sozialen Situation (Varbelow 2003) Aufgabe der am Prozess der Schulentwicklung beteiligten Lehrkräfte.

Den Weg weisen die Beiträge der Kritischen Pädagogik und der emanzipatorisch verfassten politischen Bildung: Nach Bernhard (2011) geht es um die Rekonstitution der Bildungsinhalte, da die Ausbildung von Kompetenzen aktuell an beliebigen Wissensinhalten erfolgt. Besonderes Anliegen ist Bernhard dabei der politisch-aktivierende Gehalt, da Bildung 'Denkbewegungen initiier(en)' (ebd.: 96) soll. Scherr (2011) sieht die Zukunft von Bildung in der Rückbesinnung auf 'zweckfreie (...), nicht auf gesellschaftliche Funktionalität ausgerichtete(...) Selbstbildung' (ebd.: 310), deren Ziel die von Reiß & Overwien (2011) in die Diskussion eingebrachten 'visionäre(n) und innovative(n) Lebensentwürfe' (ebd.: 214) sein können.

Die ergänzenden Aspekte lassen sich auf der Basis der obigen Ausführungen wie folgt zusammenfassen:

- *Angehende Lehrende reflektieren den Zusammenhang von Schulentwicklung und Schulqualität.*
- *Angehende Lehrende setzen sich mit Definitionen des Begriffes der Schulqualität auseinander und entwickeln ein Verständnis für die Ebenen des Qualitätsbegriffes sowie deren Interdependenz.*
- *Angehende Lehrende verstehen die Implikationen einer allzu einseitigen Fokussierung auf eine Qualitätsebene und sind sich der kinderrechtlichen Implikationen bewusst.*
- *Angehende Lehrende diskutieren die Wirksamkeit äußerer Zwänge und die Gefahr einer Vereinnahmung der Schule durch neoliberale Steuerungsmodelle und entwickeln Kompetenzen, um entsprechende Maßnahmen und Initiativen in ihrer Bedeutung für den eigenen Tätigkeitsbereich kritisch einordnen zu können.*
- *Angehende Lehrende entwickeln eine Vorstellung von der eigenen Aufgabe im Rahmen der Schulentwicklung als kritische Beobachter sozialer, wirtschaftlicher und bildungspolitischer Vorhaben.*
- *Angehende Lehrende entwickeln eine Vorstellung von der eigenen Aufgabe als Katalysatoren eines Wandels, der auf eine Verbesserung derjenigen Entwicklungsbereiche abzielt, die die jeweils individuelle Schule im Rahmen eines partizipativen Evaluationsprozesses als der Entwicklung bedürftig identifiziert hat.*
- *Angehende Lehrenden entwickeln die Kompetenz, Prozesse hinsichtlich ihrer intendierten und tatsächlichen Ergebnisse zu evaluieren. Sie können hier Position beziehen, diese begründen und sich im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen wirksam einzubringen.*

Das voranstehende Kapitel hat die verschiedenen Ansätze von Schulentwicklung umrissen und mit Erklärungsansätzen der Qualitätsentwicklung in Beziehung gesetzt. Grundsätzlich geht es hier um ein Grundverständnis der Unterschiede zwischen vermehrt qualitativen Ansätzen, die die Input- und Prozessebene in den Blick nehmen, sowie mehr funktionalen



Versuchen, die Outputebene zu beeinflussen. Wie gezeigt, stehen die Ebenen miteinander in Wechselwirkung – so hat ein Justieren auf einer Ebene immer auch Auswirkungen auf die anderen Ebenen. Essenziell für angehende Lehrende ist es, unterscheiden zu können, dass zwei Denkrichtungen vorliegen, die sich hinsichtlich ihrer ideologischen Ausrichtung deutlich unterscheiden.

Ansätze, die die Input- und Prozessebene fokussieren, setzen an der Veränderung von Curricula an, an der Gestaltung der Unterrichtssituationen sowie an Aspekten des Schulklimas, die in ihrer kinderrechtlichen Bedeutsamkeit bereits im Rahmen des Unterkapitels über Kommunikation und *Agency* (7.6.2) herausgestellt wurden. Die Outputebene ist diesen Ansätzen insofern wichtig, als es um eine grundsätzliche Umdeutung von Bildungszielen geht: Mit Scherr (2011), Bernhard (2011), Reiß & Overwien (2011) sowie Eis (2012) und Dammer (2008) ist es ein Anliegen, die Bildung wieder auf eine breite Basis zu stellen, die eine Transformation von Individuen, die Aktivierung persönlicher Potenziale und politischen Veränderungsgeistes zum Ziel hat – Aspekte, die mit Artikel 29 KRK deutlich korrespondieren. Die Outputebene ist kinderrechtlich darüber hinaus bedeutsam, als der anhand ökonomischer Grenzen ausgerichtete Bildungserfolg einen Verstoß gegen das in der KRK dargelegte Diskriminierungsverbot darstellt.

Parallel dazu existieren Schulentwicklungsprojekte, die unter Mithilfe medial aufbereiteter Entrüstung über das Zurückbleiben Deutschlands im Rahmen internationaler Vergleichsstudien ein Justieren der Outputebene fordern. Einseitig geht es diesen Ansätzen jedoch um eine Verbesserung, die neoliberalen Grundsätzen folgt und lediglich ‘ökonomisch verwertbare Kompetenzen’ (Reiß & Overwien 2011 : 208) zu entwickeln versucht, während emanzipatorisch ausgerichtete Bildungsinhalte sowie ‘soziale(...), kulturelle(...) und ethische(...) Kompetenzen’ (ebd.: 208) bewusst ausgeblendet werden. Solche Versuche einseitig motivierter Schulentwicklung stehen dem breit angelegten Bildungsbegriff der KRK ganz eindeutig entgegen; Bildung wird instrumentalisiert und Schule erneut zu dem von Dammer (2008) monierten Instrument gesellschaftlicher Selektion.

Für angehende, aber auch bereits an Schulen tätige Lehrende ergibt sich in diesem Zusammenhang eine komplexe Aufgabe: Sie müssen an sie herangetragene Schulentwicklungsprojekte dahingehend prüfen, welche Mechanismen diesen Projekten zugrundeliegen und solchen Vorhaben ihre Mitarbeit verweigern, die die Schule zu einem Instrument ökonomischen Verwertbarkeitsdrucks umfunktionieren wollen. Dabei gilt es, insbesondere neue Lehrpläne kritisch in den Blick zu nehmen und Maßnahmen wie die Verkürzung der Unterrichtszeit ausdrücklich zu hinterfragen. Wem dient die verkürzte Schulzeit? Geht es nur darum, AbsolventInnen früher auf den Arbeitsmarkt zu bringen? Oder spielen Beweggründe wie die Tatsache, dass eine verkürzte Schulzeit ein hektisches Abarbeiten vorgegebener Themenblöcke mit sich bringt, ohne dass es zu einem analytischen Tiefgang oder zu der Entzündung 'zweifelnde(n) Denken(s)' (Bernhard 2011 : 96) kommt, eine Rolle? Macht sich die Schule der Komplizenschaft bei der Herstellung angepasster Mündigkeit nach Eis (2012) schuldig?

Krautz (2009) stellt die Verkettung von Ökonomisierungstendenzen durch einseitige Ausdeutung von Kompetenzen, befeuert durch die Instrumentalisierung von Vergleichsstudien, ausführlich dar und liefert so eine Blaupause für die kritisch motivierte Analyse aktueller Schulentwicklungsvorhaben. Dabei zeigt er auf, dass angehende Lehrende bereits in der Ausbildung mit neoliberalem Systemdruck konfrontiert sind. Reiß & Overwien (2011) machen in diesem Zusammenhang die Einbettung interner Vorgänge in der Schule in bildungspolitische Zusammenhänge deutlich. Somit wird die Aufgabe angehender Lehrender konkretisiert: Eine kritische Analyse schulinterner Vorhaben kann nicht das einzige Ziel im Rahmen einer kinderrechtlich relevanten Schulentwicklung sein; vielmehr ist darüber hinaus ein kritisch-politisches Handeln erforderlich, das klar eine der Nachhaltigkeit und dem breiten Bildungsbegriff der KRK verpflichtete Bildungspolitik unterstützt.

### **7.8.1 Maßnahmen der Schulentwicklung am Beispiel des Deutschen Schulpreises**

Der 2006 ins Leben gerufene Deutsche Schulpreis verfolgt zwei Ziele: Zum einen die Anerkennung herausragender und überdurchschnittlicher Leistungen auf pädagogischem Gebiet sowie zum anderen eine Multiplikatorenfunktion. Letztere soll dazu dienen,

schulentwicklungspolitische Prozesse auszuweiten sowie diese einer breiteren Basis von Schulen und Lehrkräften zugänglich zu machen (Robert Bosch Stiftung 2013a). Ausschlaggebend für die Auszeichnung mit dem Deutschen Schulpreis ist eine Bewertung der folgenden Qualitätskriterien als mindestens 'gut': ‚Leistung, Umgang mit Vielfalt, Unterrichtsqualität, Verantwortung, Schulleben und Schule als lernende Institution‘ (Robert Bosch Stiftung 2013a: 2), wobei in einem der Qualitätsbereiche eine überdurchschnittliche Leistung nachzuweisen ist. Strunck (2011) charakterisiert den Deutschen Schulpreis als einen ‚Best-Practice-Wettbewerb(...)‘ (ebd.: 60) und weist darauf hin, dass die Entwicklung der prämierten ausgezeichneten Schulpraxis nicht primär für den Wettbewerb erfolgte, sondern eine originär in der Schule bestehende Entwicklung pädagogischer Praxis im Nachhinein durch die Verleihung des Schulpreises anerkannt und honoriert wird.

Als ein solcher unterscheidet sich der Wettbewerb von anderen Instrumenten zum Vergleich pädagogischer Praxis und schulischer Leistung (Strunck 2011). Jäger (2008) kontrastiert im Besonderen PISA und den Deutschen Schulpreis: Während PISA als medienwirksam inszeniert und intendiert kontrovers beschrieben wird, stellt der Deutsche Schulpreis das freiwillige Engagement von Schulen in den Mittelpunkt. Ziel ist es, so Böttcher & Högbe (2008), in einer bottom-up-Bewegung Schulen zu Qualitätsentwicklungsprozessen anzuregen, die originär auf bestehende Problematiken innerhalb der betreffenden Schulen Bezug nehmen und Lösungen anstreben. Insbesondere mit dem Kriterium des ‚Umgang(s) mit Vielfalt‘ (Deutscher Schulpreis 2013b: 2) reagiert der Deutsche Schulpreis auf die vielfach kritisierte Tendenz des deutschen Schulsystems, der aktuellen und zukünftigen Heterogenität der Schülerschaft durch Homogenisierungsprozesse und Aufrechterhaltung eines wenig fluiden Modells unterschiedlicher, parallel existierender Schulformen zu begegnen (Drake 2011).

Für eine konstruktive Begegnung mit der bestehenden und zukünftig durch Migrationsprozesse und sozialen Wandel noch zunehmenden Heterogenität ist die individuelle Schule der ideale Ausgangspunkt, da hier auf aktuelle Gegebenheiten und die Verfasstheit der Schülerschaft und des Lehrkörpers konkret eingegangen werden kann (Trautmann & Wischer 2011). Von diesen beispielhaften Modellen individueller

Lösungsansätze können dann im Sinne des Deutschen Schulpreises Impulse ausgehen, die in anderen Schulen positive Entwicklungsprozesse anregen. Böttcher & Hogrebe (2008) fügen hinzu, dass sich mit dem Schulpreis bedachte Schulen häufig durch unkonventionelle und neuartige Lösungen für bestehende Problematiken auszeichnen, die nicht selten dem aktuellen bildungspolitischen Ansatz entgegenstehen.

Jedes der sechs Qualitätskriterien ist durch Unterpunkte charakterisiert, die den sich bewerbenden Schulen Orientierung bieten: Nachstehend sollen diese im Einzelnen besprochen und mit bereits im Rahmen dieser Arbeit behandelten Themenkomplexen in Beziehung gesetzt werden, auch erfolgt eine Verknüpfung der Kriterien mit der KRK.

### *Leistung*

Im Bereich Leistung zeichnen sich hervorragende Schulen durch ‚besondere Schülerleistung‘ (Robert Bosch Stiftung 2013b) in traditionell akademischen Fächern wie den Naturwissenschaften, Mathematik oder Sprachen sowie im Bereich der Kunst, des Sports oder auch in anderen relevanten Bereichen wie der Durchführung von Projekten oder der Teilnahme an Wettbewerben aus. Schulische Leistung wurde im Rahmen dieser Arbeit bereits als Schwerpunktthema (7.4.2) sowie unter dem Aspekt der Schulentwicklung (7.8; 7.8.1) thematisiert. Mit diesem Qualitätskriterium honoriert der Deutsche Schulpreis positive Entwicklungen im Bereich der Ergebnisqualität von Schulen, während die folgenden Qualitätskriterien schwerpunktmäßig die Prozess- und Strukturqualität in den Blick nehmen.

Im Besonderen ist anzumerken, dass hier der Aspekt des Leistungszuwachses von Bedeutung ist: So zeichnet der Deutsche Schulpreis Schulen aus, die eine Steigerung der Leistungen im Vergleich zur Ausgangssituation erwirken konnten. Somit sind auch Schulen eingeschlossen, die aufgrund individueller Gegebenheiten keine objektiv herausragenden Leistungen erzielen, deren Schülerschaft sich jedoch im Vergleich zur Ausgangslage erheblich gesteigert hat.

Auf dieser Ebene ist hervorzuheben, dass die Leistungssteigerung unter Bezugnahme auf die individuellen, strukturell determinierten Voraussetzungen der Schülerschaft einen offenen Blick auf strukturelle Diskriminierungsprozesse impliziert. Ein solcher wird dem

Diskriminierungsverbot gemäß KRK gerecht, da strukturelle Diskriminierung nicht ausgeblendet und negiert, sondern bewusst als Tatsache erkannt und in die Unterrichtsplanung eingebunden wird.

### *Umgang mit Vielfalt*

Für das Kriterium ‘Umgang mit Vielfalt’ qualifizieren sich Schulen, die in positiver Weise auf die kulturelle, soziale, ethnische und intellektuelle Heterogenität ihrer Schülerschaft eingehen und durch ihre Arbeit einen Beitrag zum Abbau von Benachteiligungen im Bildungssystem leisten (Robert Bosch Stiftung 2013b). Dies beinhaltet eine Hinwendung zu individuell angepassten, den einzelnen Lernenden konkret fördernden Lern- und Unterrichtsformen, wie sie Trautmann & Wischer (2011) besonders in den skandinavischen Ländern positiv beobachten. In dem Bekenntnis zu einem aufgeschlossenen und offenen Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft findet sich ein klarer Bezug zu dem in Artikel 2 KRK (United Nations 1989) formulierten Diskriminierungsverbot sowie zu den Artikeln 28 und 29, die sich mit dem Recht auf Bildung sowie mit der Ausgestaltung dieser Bildung beschäftigen. Im Bekenntnis zur Heterogenität findet sich darüberhinaus eine Anlehnung an Artikel 30 KRK (United Nations 1989), der den Schutz ethnischer, religiöser und sprachlicher Minderheiten vorschreibt, sowie an Artikel 23, der die Förderung behinderter Kinder in den Blick nimmt. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden diese Aspekte bereits im Rahmen der Ausführungen zu dem Diskriminierungsverbot sowie zum Recht auf Bildung ausführlich erörtert. In diesem Zusammenhang nähern sich die Kriterien des Deutschen Schulpreises kinderrechtlich bedeutsamen Grundprinzipien und Themenkomplexen an.

### *Unterrichtsqualität*

Das Kriterium der Unterrichtsqualität wird von Schulen erfüllt, die ein selbstgesteuertes Lernen ihrer Schülerschaft ermöglichen und zudem praktische Lernerfahrungen nicht nur in der Schule als primärem Lernort, sondern auch an anderen Lernorten in den Mittelpunkt ihrer pädagogischen Arbeit stellen. Ein weiteres Unterkriterium der Unterrichtsqualität ist die stete Verbesserung der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften auf der Grundlage aktueller pädagogischer Entwicklungen (Robert Bosch Stiftung 2013b). Wie in Kapitel 7.5 sowie 7.8 und den jeweiligen Unterkapiteln im Rahmen dieser Arbeit bereits verdeutlicht

wurde, steht die Qualität des Unterrichts und der schulischen Erfahrung von Kindern und Jugendlichen in engem Zusammenhang mit Prinzipien der Nicht-Diskriminierung, die sich auf Artikel 2 der KRK (United Nations 1989) beziehen. Bezüglich der in Kapitel 7.8 umrissenen Positionen zur schulischen Qualitätsentwicklung lässt sich festhalten, dass der Deutsche Schulpreis den hier verwendeten Qualitätsbegriff eher auf der Ebene der Prozess- und Strukturqualität lokalisiert: Die der Unterrichtsqualität zugrunde liegenden Kriterien richten sich auf die Verbesserung der Lernsituation durch Individualisierung und Differenzierung sowie durch Nutzung von Lernorten, die außerhalb des pädagogischen Rahmens der Schule liegen (Prozessqualität). Weiterhin steht die Verbesserung des Kenntnisstandes der Lehrenden im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit (Strukturqualität). Es wird deutlich, dass nach Ansicht der Initiatoren des Deutschen Schulpreises positive Impulse zur Qualitätsentwicklung ursächlich von einer Verbesserung der Prozess- und Strukturqualität ausgehen und sich dann auf die Ergebnisqualität auswirken; Prozess- und Strukturqualität werden so zu kausalen Voraussetzungen für die Verbesserung der Ergebnisqualität an deutschen Schulen. Hier zeigt sich wiederum die von Jäger (2008) aufgezeigte Diskrepanz zwischen dem Ansatz des Deutschen Schulpreises und dem Ansatz der PISA-Studie, die ihr Augenmerk schwerpunktmäßig auf die Ebene der Ergebnisqualität richtet.

### *Verantwortung*

Schulen, die das Qualitätskriterium der Verantwortung positiv erfüllen wollen, müssen aktiv zu einem von Gewaltfreiheit und Achtung geprägten Schulklima beitragen und dieses nicht nur nominell vertreten, sondern auch konkret im täglichen schulischen Geschehen umsetzen. Ein weiteres Unterkriterium der Verantwortung ist ein Bekenntnis zu demokratischen Strukturen und eine entsprechende Bereitschaft zu demokratischem Handeln nicht nur im Rahmen der Institution selbst, sondern auch über die Grenzen der Schule hinaus (Robert Bosch Stiftung 2013b). In dieser Verpflichtung auf demokratische Strukturen findet sich eine Anlehnung an die Artikel 12 bis 15 KRK (United Nations 1989), die die Berücksichtigung des Kindeswillens (Artikel 12), das Recht auf freie Meinung und Information (Artikel 13), das Recht auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit (Artikel 14) sowie das Recht auf freie Bildung von Vereinigungen und

das Abhalten von Versammlungen (Artikel 15) postulieren. Es findet sich auch ein Bezug zu den in Artikel 29 formulierten Bildungszielen in der Verpflichtung zu einer Erziehung zu Toleranz und Frieden. In Kapitel 7.6.1 der vorliegenden Arbeit finden sich Überlegungen zum Themenkomplex der Partizipation, der eng mit dem Begriff einer demokratischen Schule verknüpft ist (Reinhardt 2010).

#### *Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner*

Nach Vorgabe dieses Qualitätskriteriums sollen sich Schulen durch ein angenehmes Schulklima mit positiven Impulsen für die Lehrenden auszeichnen und somit zu einem Ort werden, den sowohl Lehrende als auch Lernende und deren Eltern gerne aufsuchen. Dieses Kriterium erfüllen im Weiteren Schulen, die gute Beziehungen zu außerschulischen Lernorten, Personen und Institutionen pflegen sowie sich durch eine gute Öffentlichkeitsarbeit auszeichnen (Robert Bosch Stiftung 2013b). Auf den Aspekt des Schulklimas wurde bereits in Kapitel 7.6.2 der vorliegenden Arbeit eingegangen. Kritische Anmerkungen zur Herstellung von Kontakten zu außerschulischen Institutionen finden sich in den Überlegungen zur Partizipation im Hinblick auf eine vermutete Einflussnahme Dritter auf Kinder und Jugendliche (Leser 2011). Somit steht das Konzept des Schulklimas mit kinderrechtlichen Forderungen wie der Achtung des Kindeswillens nach Artikel 12 KRK (United Nations 1989) durch seine Verknüpfung mit demokratischer Partizipation in Verbindung.

#### *Schule als lernende Institution*

Schulen, die dieses Qualitätskriterium zufriedenstellend erfüllen, zeichnen sich durch ihr Engagement im Hinblick auf die Verbesserung der partnerschaftlichen Kooperation zwischen Kollegium und Führungsebene auf der Grundlage demokratischer Prinzipien aus sowie durch die gezielte Förderung der Lehrerschaft mit dem Ziel einer verbesserten Professionalität. Weiterhin erfüllen dieses Kriterium Schulen, die sich eigenständige Entwicklungsziele setzen und diese in partizipativen Prozessen verfolgen (Robert Bosch Stiftung 2013b). Hier finden sich enge Bezugspunkte zu dem in Kapitel 7.8 sowie 7.8.1 diskutierten Themenkomplex der Schulentwicklung, wobei sich auch hier ein vermehrtes Augenmerk auf die Struktur- und Prozessqualität der Schule verzeichnen lässt. Die

Vorgabe zu steter Verbesserung des pädagogischen Angebotes der Schule korrespondiert mit Artikel 29 KRK (United Nations 1989), der die Bildungsziele der Schule beschreibt.

Die voranstehenden Ausführungen verdeutlichen, dass der Deutsche Schulpreis in den ihm zugrunde liegenden Qualitätskriterien als mit kinderrechtlichen Prinzipien in Verbindung stehend betrachtet werden kann. Auch Edelstein, Bendig & Enderlein (2011) machen darauf aufmerksam, dass kinderrechtliches Engagement in die Qualitätskriterien des Deutschen Schulpreises eingebettet ist, so in der Betonung eines positiven Schulklimas oder der demokratischen Verfasstheit der Schule. Der Deutsche Schulpreis zeichnet sich zudem durch einen bottom-up-Prozess aus (Lohfeld 2008): Veränderungsprozesse werden von Lehrenden an einzelnen Schulen konkret angeregt und bieten qua Schulpreis Impulse für andere Schulen, die ähnlichen Herausforderungen gegenüber stehen.

Somit erfolgt eine Betonung individueller Lösungen und letztlich auch eine Aufwertung der Rolle von PädagogInnen, da diese als wichtige Impulsgeber im Schulentwicklungsprozess angesehen werden. An dieser Stelle lässt sich eine Parallele zu Prinzipien der Lehrerforschung verzeichnen, wie sie Tillmann (2007) beschreibt: Diese ist lokal fokussiert und ergibt sich aus 'Problemen der pädagogischen Praxis' (Tillmann 2009: 96) und ist häufig von den Lehrenden selbst initiiert. Ziel der Lehrerforschung ist die Generierung praktischer, für den schulischen Alltag relevanter Lösungsansätze für bestehende Problematiken, allerdings mit dem Anspruch der eventuellen Übertragbarkeit auf andere Schulen. Lehrerforschung verfolgt darüber hinaus das Ziel einer gesteigerten Professionalisierung der Lehrenden (Tillmann 2009).



Folgende ergänzende Aspekte können hier festgehalten werden:

- *Angehende Lehrende lernen Maßnahmen der Schulentwicklung kennen, z.B. anhand des Deutschen Schulpreises. Sie verstehen, dass er sich dabei eines bottom-up-Ansatzes bedient, der Parallelen zu dem Konzept der Lehrerforschung aufweist. Sie entwickeln zudem die Kompetenzen, andere Schulentwicklungsmaßnahmen in ihrer Ausrichtung (bottom-up, top-down) einzuordnen.*
- *Angehende Lehrende lernen z.B. anhand des Beispiels des Deutschen Schulpreises die drei Ebenen der Qualität kennen: Prozess-, Struktur- und Ergebnisqualität.*
- *Angehende Lehrende können Qualitätskriterien der Schulentwicklung mit kinderrechtlichen Fragestellungen und Prinzipien in Beziehung setzen.*

Das vorstehende Kapitel hat den Deutschen Schulpreis als eine mit kinderrechtlichen Grundprinzipien korrespondierende (Edelstein, Bendig & Enderlein 2011) Maßnahme der Schulentwicklung vorgestellt und den kinderrechtlichen Bezug der einzelnen Beurteilungsdimensionen des Preises nachgezeichnet. Grundsätzliche Aussage im Rahmen dieser Qualitätsdimensionen ist der Bezug auf einen breit angelegten Bildungsbegriff im Sinne der KRK sowie die Verpflichtung auf das Diskriminierungsverbot.

Für angehende Lehrende ist es bedeutsam, die politische Dimension des Preises in ihren Ausprägungen zu verstehen: Wenn Knauß (2013) in der *WirtschaftsWoche* den Preis als Ausdruck einer ideologischen Pädagogik lanciert und attestiert, dies habe 'mit Deutschlands besten Schulen' (ebd.) nur wenig zu tun, so ist diese Aussage nicht als wertneutrale Einschätzung zu verstehen. Vielmehr deutet sie an, dass der Deutsche Schulpreis in einer Debatte zwischen einer ökonomisch orientierten Vision von Schule als 'Dienstleistungsorganisation' (Krautz 2009: 87) und einer auf Nachhaltigkeit und ethische Grundsätze verpflichteten Bildungsinstitution (Riß & Overwien 2011; Bernhard 2011) klar Stellung bezieht. Eine solche Stellungnahme ist auch von angehenden Lehrenden gefordert: So gilt es, sich in dem ideologischen Grabenkampf zwischen Ökonomisierung und Bildung als Erwerb von 'Fähigkeiten für ein verantwortliches Leben in der Welt von morgen' (Riß & Overwien 2011: 209) deutlich zu positionieren und an der Gestaltung

einer Vision der guten Schule mitzuwirken, die kinderrechtliche Vorgaben berücksichtigt und die in der KRK festgeschriebenen Leitprinzipien realisiert. Wie im folgenden Kapitel diskutiert wird, geht es darüber hinaus um ein kritisches Verständnis der Interessen, die den Bereich der Bildungsforschung aktuell bestimmen und in seinen Ausprägungen formen und lenken.

## **7.9            Ausbildungsschwerpunkt ‘Bildungsforschung’**

Innerhalb des Ausbildungsschwerpunktes Bildungsforschung sollen angehende Lehrende Kompetenzen in den Bereichen ‘Ziele und Methoden der Bildungsforschung; Interpretation und Anwendung ihrer Ergebnisse’ (KMK 2004: 5) entwickeln.

Programmatisch wird in dieser Zusammenfassung die Bildungsforschung in ihrem Kern bereits vorgestellt: Es geht der Bildungsforschung darum, unter anderem eine ‘Maßnahmenforschung’ (Tippelt & Schmidt 2009: 12) zu sein, die konkrete Handlungsanleitungen durch ihre Forschungsvorhaben generiert. Diese können dann von Lehrenden, so die Theorie, in die Praxis übertragen werden. Als ‘Orientierungsforschung’ (ebd.: 12) verfolgt die Bildungsforschung darüber hinaus das Ziel, aktuelle Wandlungsprozesse in ihren Facetten zu erforschen und in historische und internationale Kontexte einzubetten. Hier wird jene Interpretationskompetenz wirksam, die der Ausbildungsschwerpunkt anspricht – angehende Lehrende müssen befähigt werden, diese Forschungsergebnisse in ihrer Bedeutung und Tragweite einzuschätzen und auf das eigene berufliche Handeln zu beziehen.

Grundsätzlich ist Bildungsforschung immer auch mit Reformen beschäftigt (Zedler & Döbert 2009). Dabei werden diese nicht nur rezipiert, dokumentiert und begleitet, sondern mitunter auch initiiert, wie die Autoren mit Blick auf die TIMSS- und PISA-Studie belegen. Bildungsforschung ist immer mit der Generierung und Gewinnung von Erkenntnissen beschäftigt, die Einfluss sowohl auf schulische Praxis als auch auf Entscheidungen der Bildungspolitik nehmen. Während Tippelt & Schmidt (2009) davon ausgehen, dass Bildungsforschung oftmals die Aufgabe zukommt, pädagogische und bildungspolitische Annahmen kritisch zu prüfen und mitunter auch empirisch zu widerlegen, so schränken Zedler & Döbert (2009) diese Einschätzung ein: Aufgrund der

Tatsache, dass Bildungsforschungsvorhaben selbst von Fördermaßnahmen abhängig sind, sehen die Autoren die Forschung - allen reformatorischen Grundabsichten zum Trotz – letztlich als Produkt des Systems an. Als solches kann Bildungsforschung zwar wirksame und mitunter auch reformatorische Erkenntnisse liefern, das System in seiner Gesamtheit jedoch nicht transzendieren. Gloger-Tippelt (2009) weist jedoch mit Blick auf Frühpädagogik und Kinderrechte dezidiert darauf hin, dass Bildungsforschung durchaus wesentliche Reformen und Perspektivenwechsel im Bildungssystem nachweislich geprägt hat. Tippelt & Schmidt (2009) präzisieren diese Einschätzung dahingehend, dass sie von sowohl direkter als auch indirekter Einflussnahme der Bildungsforschung auf gesellschaftliche Prozesse ausgehen.

Ebenso wie Zedler & Döbert (2009) verweisen auch Ditton & Maaz (2015) auf die Bedeutung der Ergebnisse von Schulleistungsstudien wie TIMSS und PISA. Die Rezeption dieser Studien bedingte ein reges öffentliches Interesse an Leistungsmessungen und war Impulsgeber für eine vertiefte Beschäftigung mit Leistungsmessung, der Diagnostik von Lernprozessen und der Unterrichtsforschung innerhalb der Bildungsforschung.

Dies ist zum einen positiv, da hier Maßnahmenforschung betrieben wird, die für die Schule und somit die Lehrenden direkt nutzbar ist. Beispielsweise betrachtet die psychologische Bildungsforschung als Subkategorie der allgemeinen Bildungsforschung Bildungsprozesse genauer, schlüsselt diese auf und forscht nach Bedingungsbeziehungen (Götz, Frenzel & Pekrun 2009). Von Interesse sind hier unter anderem 'instruktionale Bedingungen von Bildungsprozessen' (ebd.: 83). Auch die Betrachtung der Wechselwirkung von Autonomie und Kontrolle wird als Beispiel für Forschungsvorhaben genannt und beinhaltet insofern kinderrechtliche Implikationen, als hier eine Nähe zum Konzept der *Agency* zu verzeichnen ist, das bereits im Vorfeld in Kapitel 7.6.2 vorgestellt wurde.

Dennoch wird diese Fokussierung auf Aspekte von Lehr-Lern-Prozessen in Folge von Schulleistungsstudien nicht unkritisch gesehen. Zedler & Döbert (2009) weisen darauf hin, dass im Zuge einer starken Zunahme von Forschungsvorhaben in diesem Bereich der Bildungsforschung auch die Zahl der BildungsforscherInnen zunimmt, die keinen originär

pädagogischen Zugang als ErziehungswissenschaftlerInnen haben. Zum einen besteht hier die Befürchtung, dass somit aus dem Blick gerät, welche Übertragung in die tatsächliche pädagogische Praxis möglich ist – es besteht somit die konkrete Gefahr, dass die Maßnahmenforschung ihren Kontakt zu den Rezipienten ihrer Forschungsbemühungen verliert. Zum anderen ist zu befürchten, dass überwiegend ökonomische Interessen ihren Eingang in Bildungsforschungsvorhaben finden und diese nicht mehr nach pädagogischen, sondern nach ökonomischen Gesichtspunkten gesteuert werden.

An dieser Stelle ist aus Sicht des Forschungszweiges der Bildungsökonomie jedoch zu bemerken, dass eine stärkere Fokussierung auf ökonomische Belange nicht a priori negativ zu bewerten ist: So zeigen Hummelsheim & Timmermann (2009), dass bildungsökonomische Forschung nicht naturgemäß ökonomischen Machtinteressen das Wort redet, sondern auch aufzeigt, wo eine ungerechte Verteilung des ökonomisch knapp bemessenen Erziehungsguts herrscht. So kann beispielsweise gezeigt werden, dass nicht nur Macht, Status und Bildung im Bourdieuschen Sinne ‘vererbt’ werden (Allmendinger, Ebner & Nikolai 2009), sondern sich ökonomische Güter auch im Bildungssystem gerade dort häufen, wo sie eigentlich aufgrund einer ohnehin vorteilhaften sozio-ökonomischen Ausgangslage nicht unbedingt gebraucht werden. Hier kann nach Hummelsheim & Timmermann (2009) Bildungsökonomie Impulse liefern, um Prozesse ausgleichender Gegensteuerung anzuregen.

Die Beschäftigung mit Chancengleichheit, ebenso wie das bereits angesprochene Idiom der ‘soziale(n) Vererbung’ (Tippelt & Schmidt 2009: 10) ist Gegenstand des Interesses in vielen Forschungszweigen der Bildungsforschung. So sehen Zedler & Döbert (2009) einen vermehrten Fokus auf dieses Themengebiet in der erziehungswissenschaftlichen Forschung, während Allmendinger, Ebner & Nikolai (2009) dies für die soziologische Bildungsforschung bestätigen. Am Beispiel der Unterscheidung von ‘Kompetenzarmut’ (ebd.: 51) und ‘Kompetenzreichtum’ (ebd.: 51) zeigt sich, inwiefern hier reformatorische Bemühungen am Werk sind, die die pädagogische Refokussierung von einer Input- zu einer Outputorientierung (Zedler & Döbert 2009) theoretisch begleiten und unterfüttern. Soziologische Bildungsforschung zeichnet außerdem mitverantwortlich für die breite Erforschung der Korrelation zwischen Bildungserfolg und Herkunft im deutschen

Bildungssystem (Allmendinger, Ebner & Nikolai 2009): Hier zeigt die Forschung auf, dass das Schulsystem bestehende Ungleichheiten nicht nivelliert, sondern im Gegenteil diese noch verstärkt.

In ihrer Aufdeckung dieser Missstände ist die Bildungsforschung von Bedeutung im Rahmen der Kinderrechte, wie es auch Gloger-Tippelt (2009) herausstellt: Diskriminierende Praktiken im Schulsystem widersprechen dem Diskriminierungsverbot im Rahmen der KRK. Hier liefert Bildungsforschung einer kinderrechtlich motivierten Debatte empirische Argumente und kann eine solche Debatte sowohl in fachlichen Kreisen als auch in der Gesamtgesellschaft befördern.

Die Tatsache, dass Bildungsforschung nicht nur fachintern, sondern auch gesamtgesellschaftlich rezipiert wird, zeigt beispielsweise der Konstanzer Beschluss der KMK, durch den sich die KMK zu einer Information der Öffentlichkeit in Bezug auf Bildungsergebnisse verpflichtet (Zedler & Döbert 2009). Dies beinhaltet sowohl positive als auch negative Aspekte, die auch für angehende Lehrende von Bedeutung sind.

So ist als grundlegend positiv zu verzeichnen, dass Bildung in das Zentrum des öffentlichen Interesses rückt. Missstände wie die Korrelation von Herkunft und Bildungserfolg werden so breit rezipiert und tragen bislang lediglich in der Forschung geführte Debatten in den Fokus öffentlicher Diskussion. Wie Muñoz (2007) anmerkt, war die Fachöffentlichkeit bereits über die in der PISA-Studie offenbarten Missstände informiert, die Öffentlichkeit wurde jedoch erst durch die breite Medienberichterstattung in Bezug auf die Studie auf diese aufmerksam. Optimistischerweise kann davon ausgegangen werden, dass eine Dynamik entsteht, die durch eine größere Einbindung der Öffentlichkeit nicht nur Transparenz erzeugt, sondern die Schule auch in der Mitte des öffentlichen Interesses verankert. Damit kann eine geteilte Verantwortung dahingehend einhergehen, dass die Öffentlichkeit an Bildungsdebatten regeren Anteil nimmt und sich mit den Mechanismen der Bildung beschäftigt, die die Bildungsforschung offenbart.

Diese breite öffentliche Resonanz ist allerdings nicht ohne negative Auswirkungen. So kann leicht die Tendenz entstehen, aufgrund vorschneller Schlussfolgerungen oder aus dem Zusammenhang gegriffenen einzelnen Ergebnissen der Bildungsforschung den

Schluss zu ziehen, Lehrende stünden allein in der Verantwortung. Dies verschleiert, dass viele der durch Bildungsforschung offengelegte Problematiken politischen oder ökonomischen Ursprungs sind (Krautz 2009). Als solche sind sie für Lehrende nicht originär lösbar (Muñoz 2007). Gewarnt werden muss außerdem vor Ergebnissen, die aufgrund von ungenügender Information oder medialer Aufbereitung vorschnelle Schlüsse auf momentane Gegebenheiten zulassen und so Vorurteile und Missstände nicht beseitigen, sondern diese eher noch verstärken. So ist es unschwer vorstellbar, dass eine einseitig informierte Öffentlichkeit die Ergebnisse einer Studie, die die Korrelation zwischen Bildungserfolg und sozio-ökonomischen Verhältnissen aufzeigt, missdeutet. Denkbar ist, dass diese Missstände nicht als Schiefelage des gesamten Systems verstanden, sondern als Bestätigung von Vorurteilen gegenüber bestimmten Gesellschaftsgruppen gewertet werden. Hier müssen Lehrende sich zum einen als AnwältInnen einer kritisch-reflexiven Sicht auf die Ergebnisse der Bildungsforschung sehen. Zudem müssen sie sich der Aufgabe stellen, von der Gesellschaft aufgrund von Ergebnissen der Bildungsforschung vorschnell generierte Erwartungen an Schule, Bildung und Unterricht zurückzuweisen.

In diesem Zusammenhang wendet sich Kraus (2012), Präsident des Deutschen Lehrerverbandes, exemplarisch gegen die von der Bertelsmann-Stiftung initiierten Studien. Wie Kraus im Hinblick auf Bertelsmann-Studien zu den Kosten des Klassenwiederholens und des ökonomischen Wertes von Leistungszuwachs aufzeigt, werden dabei Prognosen erstellt, die den Ansprüchen der Empirie nicht standhalten. Kraus verweist in diesem Zusammenhang warnend auf den immensen Einfluss, den die Bertelsmann-Stiftung durch ihre Verquickung mit den Medien des Bertelsmann-Konzerns auf die Öffentlichkeit ausübt.

Die Kritik an der Arbeit der Stiftung erstreckt sich über die gesamte Bandbreite des politischen Spektrums und wird nicht nur aus konservativer Warte, sondern auch aus dem Blickwinkel der Neoliberalismus-Kritik in den Blick genommen: So kritisieren Butterwegge, Lösch & Ptak (2008) die Tendenz der Arbeit der Bertelsmann-Stiftung, auf eine Minimierung staatlichen Einflusses im Sinne neoliberaler Grundsätze hinzuarbeiten: So dienen Berechnungen über die gesellschaftlichen Kosten des Klassenwiederholens

sicherlich nicht dazu, die breite Öffentlichkeit für die Mechanismen zu sensibilisieren, die zu dem schulischen Misserfolg der KlassenwiederholerInnen geführt haben. Wenn Ergebnisse der Bildungsforschung im kinderrechtlichen Sinne diskriminierende Prozesse verschleiern, so ist die Expertise der Lehrenden gefragt, diese Ergebnisse nicht nur selbst einzuordnen, sondern auch für eine öffentliche Klärung dieser Sachverhalte einzutreten. Wenn dies geschieht, so kann Bildungsforschung Kinderrechte befördern, wie es Gloger-Tippelt (2009) postuliert.

Deshalb gilt aus kinderrechtlicher Sicht das Gebot, angehende Lehrende zu einer kritischen Grundhaltung gegenüber Ergebnissen der Bildungsforschung zu befähigen und die Kompetenz anzubahnen, diese Ergebnisse hinsichtlich des Impetus der Forschungsarbeiten, ihrer Urheberschaft und ihren Kernaussagen einzuordnen und die für die eigene Praxis relevanten Schlüsse zu ziehen.

Somit gilt es an dieser Stelle festzuhalten:

- *Angehende Lehrende lernen Bildungsforschung in ihren verschiedenen Ausrichtungen kennen.*
- *Angehende Lehrende erwerben die Kompetenz, Bildungsforschung in ihren Ergebnissen zu interpretieren, zu reflektieren und für die eigene berufliche Praxis nutzbar zu machen.*
- *Angehende Lehrende sind sich bewusst, dass Forschungsvorhaben der Bildungsforschung mit kinderrechtlichen Aspekten wie Diskriminierung im Schulsystem verknüpft sind und können entsprechende Forschungsergebnisse mit kinderrechtlichen Fragestellungen in Beziehung setzen.*

Krautz (2009) formuliert prägnant das Dilemma der aktuellen Bildungslandschaft und nimmt auf menschenrechtliche Belange Bezug: 'Wenn in die Bildung des Menschen nicht investiert wird, *weil er ein Mensch ist*, sondern weil er verwertbar sein soll, dann widerspricht das fundamentalen Errungenschaften und Übereinkünften unserer Kultur: dass nämlich der Mensch ein *Menschenrecht auf Bildung* hat' (ebd.: 90-91; Hervorhebungen J.K.). Hiermit bringt Krautz eine Überlegung in die Diskussion ein, die mit den in Kapitel 6 dargelegten Grundsätzen kritisch-pädagogisch legitimierter

Verantwortung korrespondiert: Es geht bei der Ökonomisierung und Utilitarisierung der Bildung nach ökonomischen Gesichtspunkten nicht nur um eine politische Debatte, sondern zudem grundsätzlich um ein in dieser Debatte wirksam werdendes Menschenbild.

Krautz (2009) setzt die Kritik an den menschen- und kinderrechtlichen Implikationen des ökonomisierten, einseitig auf verwertbaren Kompetenzen ausgerichteten Bildungsbegriffes fort und postuliert, dass nicht nur die einzelnen Elemente dieses Bildungsbegriffes, sondern dessen zugrunde liegendes Menschenbild bereits fundamental kinderrechtlichen Gesichtspunkten entgegenstehen. Diese Aussage pointiert die von Riß & Overwien (2011) sowie von Bernhard (2011) und Scherr (2011) angestellten Überlegungen dahingehend, dass in der Ablehnung eines Bildungsbegriffes, der Menschen lediglich als Humankapital für das Erreichen eines nationalen Wettbewerbsvorteils begreift, auch eine Hinwendung zu einem kritisch-emanzipatorischen Menschenbild impliziert ist.

Diese grundsätzliche Überlegung liefert einen Beurteilungsrahmen für Vorhaben der Bildungsforschung, den sich angehende Lehrende aneignen können. So gilt es bei der Beurteilung jeglicher Bildungsforschung, danach zu fragen, welches Menschenbild impliziert transportiert wird. Geht es den Ergebnissen des jeweiligen Forschungsvorhabens darum, Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen, Bildung ganzheitlich anzulegen und kritisches Handeln zu befähigen? Oder dient das Forschungsvorhaben mit seinen Ergebnissen lediglich dazu, die Öffentlichkeit im Sinne 'medial geschürte(r) PISA-Panik' (Krautz 2009: 88) auf die Beschränkung menschlichen Denkens und Handelns nach ökonomischen Gesichtspunkten einzuschwören?

Gleichzeitig ist für angehende Lehrende der Balanceakt zu leisten, die Ergebnisse ganzheitlich angelegter und somit kinderrechtlich relevanter Bildungsforschung für das eigene berufliche Handeln nutzbar zu machen, ohne uneinlösbare Erwartungen zu wecken. Dabei ist es von Belang, dass strukturelle Fehlentwicklungen klar erkannt und in die ihnen zustehenden, politischen Verantwortungsbereiche verwiesen werden (Muñoz 2007). Lehrende sind in diesem Kontext gefragt, aufgrund der Ergebnisse ganzheitlich angelegter Bildungsforschung Handlungsimperative für sich selbst zu entwickeln, jedoch auch klare politische Forderungskataloge zu formulieren, um strukturelle Gegebenheiten als Hintergrund pädagogischen Handelns nachhaltig zu verändern. Letztlich geht es darum,



auch das eigene berufliche Bild einer Prüfung zu unterziehen: Fungieren Lehrende als den Prinzipien von Ganzheitlichkeit und Nachhaltigkeit verpflichtete, emanzipatorisch orientierte und kinderrechtlich motivierende ExpertInnen? Oder sind sie lediglich HandlangerInnen und ausführende Organe einer geradezu industriell angelegten, ökonomisch orientierten Bildung, die Humankapital (re-)produziert, jedoch in diesem Rahmen jeglichen Mündigkeitsanspruch aufgibt (Eis 2012)?

## **8. VERDICHTUNG DER ERGEBNISSE VON KAPITEL 6 UND 7 - VORSTELLUNG UND DISKUSSION DER ERGÄNZENDEN KOMPETENZASPEKTE**

Im Verlauf der vorliegenden Arbeit wurde aus der Betrachtung kinderrechtlich bedeutsamer europäischer Bildungssysteme in Kapitel 5 die besondere Bedeutung pädagogischer Haltung generiert. Diese wurde auf der Grundlage Kritischer Pädagogik zu einer Stellungnahme Pädagogischer Verantwortung ausgeweitet und theoretisch verankert (Kapitel 6), wobei im Besonderen die Korrespondenz zwischen Aspekten der Kritischen Pädagogik und kinderrechtlichen Gesichtspunkten in den Blick genommen wurde. In Kapitel 7 erfolgte im Anschluss eine ausführliche kinderrechtliche Diskussion der ausgewählten Schwerpunkte der Lehrendenbildung im Rahmen der *Standards für die Lehrerbildung* (KMK 2004). Die bereits in Kapitel 6 breit benannten Handlungsdimensionen wurden so konkretisiert und mit kinderrechtlich bedeutsamen Spannungsfeldern und Problematiken in Beziehung gesetzt. Dabei wurden sowohl Gesichtspunkte für die Ergänzung der Kompetenzformulierungen der *Standards* herausgearbeitet als auch Handlungsprämissen formuliert, die aus dem Blickwinkel einer kritisch-pädagogisch legitimierten Pädagogischen Verantwortung angehende Lehrende zu Stellungnahmen und politischem Handeln auffordern.

Darauf aufbauend gilt es nun, die herausgearbeiteten Wissensinhalte und Kompetenzen so zu verdichten, dass eine ergänzende kinderrechtliche Kompetenzformulierung für jede der in den *Standards* benannten Kompetenzen erfolgen kann. Wie im Methodenkapitel bereits dargelegt, geht es hier nicht um eine Ergänzung des Katalogs der Kompetenzen durch das

Hinzufügen einer weiteren Kompetenz. Es steht zu befürchten, dass die Einführung einer solchen ‘Kinderrechtskompetenz’ geradezu verschleiern würde, dass kinderrechtliche Implikationen – wie die vorliegende Arbeit sich bemüht darzustellen – alle Aspekte der Kompetenz von Lehrenden berühren. Wie Terhart (2013) zudem betont, sind nicht alle Kompetenzen bei allen Lehrenden gleichsam ausgeprägt. Dies ist sicherlich menschlich und liegt in der Natur der Sache. Es gilt jedoch zu verhindern, dass eine große Zahl von Lehrenden eben jene fiktive Kinderrechtskompetenz als diejenige identifiziert, die ihren persönlichen Schwachpunkt konstituiert und sich so kinderrechtlichen Implikationen der eigenen Tätigkeit verschließt.

Die voranstehenden Kapitel legen die kinderrechtlichen Implikationen der Ausbildungsschwerpunkte ausführlicher dar, als dies in der Formulierung einer einzelnen Kompetenzaussage möglich ist. Deshalb ist zu bedenken, dass die folgenden Formulierungen von Kompetenzergänzungen immer auch eine notwendige inhaltliche Verkürzung mit sich bringen. Kapitel 7 und 8 bieten hier Orientierung, um diese Kernaussagen wieder auf Diskussionen und Spannungsfelder zurück zu beziehen. Die für jeden Diskussionspunkt aufgelisteten Impulse können zudem als erste didaktische Wegweiser dienen, wenn es darum geht, die postulierten Kompetenzen anzubahnen und deren Genese im Rahmen des ersten Bildungsabschnittes methodisch vorzubereiten. Zur besseren Visualisierung sind die Ergänzungen in kursiver Schrift von dem aus dem KMK-Papier entnommenen, fettgedruckten Text abgehoben.

## **8.1 Kompetenzbereich ‘Unterrichten’**

Im Folgenden werden die dem Kompetenzbereich zugeordneten Kompetenzen im einzelnen betrachtet und mit ihren Ergänzungen vorgestellt. Neben den im Einzelnen aufgelisteten besonderen Aspekten, die mit den einzelnen Kompetenzen verknüpft sind, ist im Besonderen die Rolle Pädagogischer Verantwortung zu betonen. Es ist hier essenziell, sich vor Augen zu führen, dass Pädagogische Verantwortung die Grundlage im Sinne einer Haltung schafft, die zu einer Entwicklung der genannten Kompetenzfacetten beiträgt und angehende Lehrende anhält, sich entsprechend einzubringen und die dafür notwendigen Kompetenzen zu generieren.

Wie Abbildung 1 veranschaulicht, haben mit Ausnahme der Schulentwicklung alle ausgewählten und dargelegten Ausbildungsschwerpunkte und die damit verbundenen kinderrechtlichen Aspekte Bezug zu Kompetenz 1 und fließen in die nachstehenden Ergänzungen entsprechend ein.

So nehmen sie zur Formulierung von Kompetenz 2 Bezug auf die Ausführungen hinsichtlich der Ausbildungsbereiche 'Beruf und Rolle des Lehrers', 'Lernen, Entwicklung und Sozialisation', 'Leistungs- und Lernmotivation', 'Differenzierung, Integration, Förderung', 'Kommunikation, Interaktion und Konfliktbewältigung' und 'Medienbildung' und integrieren dort gewonnene und referierte Erkenntnisse.

Auf die Ergänzungen zu Kompetenz 3 haben im Besonderen die Ausführungen hinsichtlich 'Beruf und Rolle des Lehrers', 'Lernen, Entwicklung und Sozialisation' sowie 'Leistungs- und Lernmotivation', 'Kommunikation, Interaktion und Konfliktbewältigung' und 'Medienbildung' Einfluss.

## 8.1.1 Kompetenz ‘Planung von Unterricht ‘

**Kompetenz 1: Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.**

Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte

**Die Absolventinnen und Absolventen...**

- **kennen die einschlägigen Bildungstheorien insbesondere im Hinblick auf die Einflussfaktoren und Determinanten des Bildungserfolges. Sie verstehen bildungs- und erziehungstheoretische Ziele sowie die daraus abzuleitenden Standards und reflektieren diese kritisch.** Dabei setzen sie sich mit der in den Bildungstheorien beschriebenen Lehrendenrolle auseinander und können aus (selbst-)reflexiver Distanz ein eigenes Verständnis des Kontextes ihres beruflichen Handelns entwickeln. Zudem sind sie in der Lage, aktuelle Konzeptionen von Bildung hinsichtlich des ihnen zugrunde liegenden Menschenbildes kritisch zu hinterfragen und solche zurückzuweisen, die Kinder und Jugendliche lediglich als ökonomisch verwertbare Größe verstehen.
- **kennen allgemeine und fachbezogene Didaktiken und wissen, was bei der Planung von Unterrichtseinheiten beachtet werden muss.** Bei der didaktischen Planung ihres Unterrichts betrachten Lehrende die vorgegebenen Materialien kritisch und sind in der Lage, diese hinsichtlich des ihnen inhärenten ideologischen Gehalts einzuschätzen. Sie ergänzen einseitige Materialien durch solche, die eine pluralistische Ausdeutung anbahnen und engagieren sich für einen offenen Dialog und Dissens in ihrem Unterricht. Dabei sind sie auch in der Lage, den Blick der SchülerInnen auf die absichtsvolle Gestaltung und den ideologischen Gehalt der Unterrichtsmaterialien zu lenken und eine Haltung kritisch-emanzipatorischer Mündigkeit anzubahnen.
- **kennen unterschiedliche Unterrichtsmethoden und Aufgabenformen und wissen, wie man sie anforderungs- und situationsgerecht einsetzt.** Sie können ihre Unterrichtsmethoden auf heterogene Lernsituationen ausrichten und sind in der Lage, für ihre SchülerInnen Lernsituationen zu planen und durchzuführen, die den individuellen Zuwachs von Fähigkeiten eines jeden Schülers und einer jeden Schülerin zum Ziel hat. Bei ihrer didaktischen Planung berücksichtigen sie zudem kulturelle Unterschiede ihrer Schülerschaft, die Einfluss auf die Lernsituation nehmen können.
- **kennen Konzepte der Medienpädagogik und -psychologie und Möglichkeiten und Grenzen eines anforderungs- und situationsgerechten Einsatzes von Medien im Unterricht.** Dabei berücksichtigen sie die divergenten medialen Vorerfahrungen ihrer SchülerInnen und agieren mit sensiblem Gespür für die Tatsache, dass SchülerInnen aufgrund ihres kulturellen Habitus im Elternhaus unterschiedliche Vorerfahrungen mitbringen. Lehrende sind in der Lage, diese gewinnbringend zu integrieren und an die Vorerfahrungen der Lernenden so anzuknüpfen, dass alle SchülerInnen ihre Kompetenzen erweitern können. Bei der Planung medienpädagogischen Unterrichts bedenken sie die kinderrechtlichen Implikationen, die für Kinder in der Rolle als Medienproduzenten und -konsumenten entstehen.
- **kennen Verfahren für die Beurteilung von Lehrleistung und Unterrichtsqualität und reflektieren aus kritischer Distanz die Definition von Leistung in sozialer Interaktion.** Sie sind sich der Notwendigkeit bewusst, den Begriff der Unterrichtsqualität anhand einer Analyse seiner Qualitätsdimensionen zu hinterfragen und aktuelle bildungstheoretische Diskussionen in diese Beurteilung einzubinden.

**Abbildung 8: Kompetenz ‘Planung von Unterricht’ mit Ergänzungen**

Die vorgeschlagenen Ergänzungen speisen sich aus verschiedenen Impulsen im Rahmen von Kapitel 6 und 7 und verknüpfen die dort generierten Überlegungen bezüglich Pädagogischer Verantwortung und die in Kapitel 7 nochmals

ausdifferenzierten kinderrechtlichen Überlegungen hinsichtlich konkreter, mit den Schwerpunktbereichen verbundenen Problematiken.

Für den ersten Aspekt der Kenntnis von Bildungstheorien ist das Verständnis grundlegend, dass diese Theorien nicht wertfrei angelegt sind, sondern politische und ideologische Inhalte sowie Menschenbilder transportieren, die konkrete Auswirkungen auf die kinderrechtliche Relevanz der theoretischen Inhalte sowie auf pädagogisches Denken und Handeln haben. Motivierend für die Ergänzung des ersten Unterpunktes ist die im Rahmen von Kapitel 6 und 7 ausführlich dargelegte theoretische Überzeugung, dass anhand von ökonomischen Gesichtspunkten ausgerichtete Bildungstheorien ein Menschenbild vertreten, das menschenrechtlichen Überzeugungen diametral entgegensteht (Krautz 2009) – somit können diese Theorien keine viable Basis für eine kinderrechtlich relevante Pädagogik und Bildung darstellen.

Ein solches Verständnis befördert eine kritisch-analytische Herangehensweise an didaktische Materialien, wie sie die Ergänzung des zweiten Unterpunktes fordert. Didaktische Materialien müssen deutlich als nicht-wertfreie, ideologisch gefärbte Instrumente bestimmter Bildungsideologien verstanden werden (Bernhard 2011). Auf der Grundlage eines solchen Verständnisses kann deren kritische Überprüfung dahingehend erfolgen, welche Absichten im Sinne eines ‘Heimlichen Lehrplans’ (Diedrich 2008: 61; Jäckle 2009: 285) diesen Materialien zugrunde liegen. So lässt sich beispielsweise die kritische Frage nach der Prävalenz vermehrt ökonomischer Themengebiete im Fach Sozialwissenschaften zulasten politischer und soziologischer Schwerpunkte mit der Ökonomisierung der Bildung (Krautz 2009) eindeutig in Beziehung setzen. Aufgabe von Lehrenden ist es, im Sinne nachhaltiger Bildung und Entwicklung und ganzheitlicher emanzipatorischer Mündigkeit (Eis 2012) diese Mechanismen zu analysieren und diesen kritischen Prozess auch der Schülerschaft zugänglich zu machen. Ziel muss hier Dialog und

Dissens sein, wie es die demokratisch-partizipative Ausrichtung der KRK fordert und wie es die Frankfurter Erklärung (Eis et. al. 2015) aufgreift.

Die Unterpunkte hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung und der medienpädagogischen Ausrichtung des Unterrichts nehmen auf vielfältige voranstehende Überlegungen Bezug. Grundsätzlich müssen sich Lehrende auf der Grundlage eines Verständnisses aktueller Bildungsdebatten zwischen Ökonomisierung und ganzheitlicher Menschenbildung für einen eigenen Handlungsimpetus entscheiden, wobei kritisch-Pädagogische Verantwortung eine entscheidende Rolle spielt. Geht es Lehrenden um das bereits angesprochene Bereitstellen von Humankapital für den Standort Deutschland? Oder folgen sie kinderrechtlich motivierten, emanzipatorisch orientierten Prämissen?

Wo letzteres der Fall ist, sind Lehrende als BildungsexpertInnen gefragt, Unterricht so zu gestalten, dass ihre Didaktik mit diesen Vorgaben korrespondiert. Um Bildungserfolg für alle zu gewährleisten, müssen sie sich den Herausforderungen der Heterogenität der Schülerschaft stellen, wie sie Heinzl (2008) in den Blick nimmt. Zudem bedarf es einer theoretisch fundierten und methodisch versierten Planung, um strukturell bedingte Vorerfahrungen wirksam einzubinden und so einen Unterricht zu ermöglichen, der allen Lernenden einen Zuwachs nicht nur an Fähigkeiten, sondern auch an kritisch-emanzipatorischer Mündigkeit ermöglicht. Die grundsätzliche Frage aus kinderrechtlich-emanzipatorischer Sicht muss hier lauten, inwiefern das Gelernte Kindern und Jugendlichen zu einem Zuwachs an *Agency* verhilft und ihnen neue Handlungsspielräume eröffnet. Wie Liebel (2009) mit dem Hinweis auf die Rolle von Kindern und Jugendlichen als MedienproduzentInnen verdeutlicht, muss das Transzendieren vorgegebener Handlungsrahmen und Verständnismuster Ziel solcher methodisch-didaktischer Überlegungen sein.

Letztlich geht es auch bei der Beurteilung von Lehrleistung und Unterrichtsqualität nicht um wertfreie Beurteilungen, sondern um von der aktuellen Bildungsdebatte und dem Ökonomisierungsdruck zutiefst beeinflusste Messgrößen. Anhand der in Kapitel 7.8 aufgezeigten Ebenen des Qualitätsbegriffes gilt es in diesem Zusammenhang für angehende Lehrende zu analysieren, welche Ebene (Input vs. Output) der qualitativen Beurteilung von Unterricht zugrunde gelegt wird. Aufgabe von Lehrenden muss es auch sein, Konzepte vermeintlich ‚guten‘ Unterrichts mit dem Ziel verbesserter Ergebnisse in internationalen Vergleichsstudien dahingehend zu problematisieren, dass hier Mechanismen der Reduktion des Bildungssystems auf ökonomisch motivierte Bildungsziele wirksam werden (Riß & Overwien 2011 ; Krautz 2009). Dies beinhaltet weitreichendes Engagement nicht nur auf der Ebene des eigenen Unterrichts, sondern ebenso politisches Engagement im Sinne des Hinwirkens auf eine Bildungspolitik, die den grundsätzlichen Prinzipien der KRK (Nicht-Diskriminierung; Vorrangigkeit des Kindeswohls sowie persönliche Entwicklung) Rechnung trägt.

## 8.1.2 Kompetenz ‘Gestaltung von Lernsituationen’

**Kompetenz 2: Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von SchülerInnen. Sie motivieren SchülerInnen und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.**

Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte

**Die Absolventinnen und Absolventen...**

- **kennen Lerntheorien und Formen des Lernens.** *Dabei können sie im Besonderen auf informelle Lernprozesse eingehen, die den außerschulischen Erfahrungshorizont der SchülerInnen einbinden und ihnen Gelegenheit geben, für sie relevante Problematiken und Themengebiete zum Gegenstand des Lernens zu machen. Zudem sind sich Lehrende der Tatsache bewusst, dass eine einseitige Definition des Lernens diejenigen Lernenden strukturell bevorzugt, die aufgrund ihres sozio-ökonomischen Hintergrundes in der Lage sind, die von der Schule eingeforderten Lernprozesse problemlos zu durchlaufen.*
- **wissen, wie man Lernende aktiv in den Unterricht einbezieht und Verstehen und Transfer unterstützt.** *Dabei sind sie in der Lage, informelle Lernprozesse ihrer Schülerschaft gewinnbringend in den Unterricht zu integrieren und so an bereits vorhandene Kompetenzen aus außer- und innerschulischen Lernprozessen wirksam anzuknüpfen. Kritische Reflexion sowie Wissenstransfer sind dabei erklärte Lernziele.*
- **kennen Theorien der Lern- und Leistungsmotivation und Möglichkeiten, wie sie im Unterricht angewendet werden.** *Lehrende sind im Besonderen in der Lage, problematische Aspekte der Lern- und Leistungsmotivation vor dem Hintergrund kinderrechtlicher Aspekte auszuloten und in ihre berufliche Praxis zu integrieren. Im Besonderen im Bereich der Leistungsmotivation zeigen Lehrende, dass sie den Begriff der Leistung aus kritischer Distanz betrachten können, und berücksichtigen das Wissen um die subjektive Konstruktion von Leistung bei der Planung ihrer Arbeit. Bei der Motivation zur Leistung gehen Lehrende mit kultureller Sensibilität vor, um allen Lernenden einen gemeinsamen Leistungshorizont zu eröffnen und ganzheitliche Lernerfolge möglich zu machen.*

**Abbildung 9: Kompetenz ‘Gestaltung von Lernsituationen’ mit Ergänzungen**

Wie die voranstehenden Ergänzungen verdeutlichen, bieten sich auch im Rahmen von Kompetenz 2 Ansatzpunkte für eine kinderrechtlich motivierte Präzisierung der benannten Kompetenzelemente.

Auf der Basis der Ausführungen im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist leicht ersichtlich, dass die auf der Basis einer Kenntnis von Lerntheorien zu wählenden Formen des Lernens mit den angestrebten Lernzielen eng verknüpft sind. Diese Verknüpfung lässt sich ohne Weiteres in die Debatte zwischen Ökonomisierung und Emanzipierung im Rahmen der Bildungspolitik einbetten: Wo Menschen im Sinne einer ökonomischen Verwertbarkeit einseitige Kompetenzen erwerben (Riß & Overwien 2011 ) und als Humankapital genutzt werden sollen (Krautz 2009), sind keine didaktisch-methodischen Anstrengungen im Sinne von Methodenvielfalt oder Orientierung an den Vorerfahrungen der Lernenden vonnöten. Auch der von Wischer (2003) eingebrachte Ansatz des Schulklimas mit der Betonung der Beziehungsebene als wichtige Einflussgröße kann getrost außer Acht



gelassen werden, wenn ein Drill im Sinne vorgegebener Handlungs- und Verstehensmuster Menschen auf ein unmündiges Denkmuster verpflichten kann (Eis 2012).

Wenn Schule die ihr von Dammer (2008) prägnant attestierte Rolle als gesellschaftliche Selektionsinstanz einnimmt, so ist das Ausblenden von Wissensbeständen derjenigen, die von vornherein zum Scheitern bestimmt sind, nur die letztendlich logische Konsequenz. Die Habiti der Mehrheitskultur setzen sich so durch und bestimmen den Maßstab der Bildung. Die im Rahmen der KRK generierte Auffassung von Bildung als persönliche Entfaltung impliziert jedoch einen breiten Bildungsbegriff und beauftragt Lehrende, Bildungsprozesse zu integrieren und jedem Kind im Rahmen des Bildungssystem bestmögliche Entwicklungschancen zu gewährleisten. Lehrende handeln kinderrechtlich relevant, wenn sie diesen Auftrag ernst nehmen.

Im Besonderen im Hinblick auf die diskriminierenden Effekte, die durch das Präferieren eines schichtspezifischen Kommunikations- und Diskursmodus im Rahmen der Schule entstehen, müssen Lehrende bei der Planung des Unterrichts Lernmöglichkeiten für die gesamte Schülerschaft anstreben und Vorerfahrungen und Wissensbestände aktivieren, die u.a. durch informelle Lernprozesse generiert wurden. Gleichzeitig gilt es jedoch auch, gegenüber sozio-ökonomischen Schieflagen und Prozessen des Gender-Bias wachsam zu bleiben, die einzelnen SchülerInnen Gruppen einen klaren Vorteil gegenüber anderen bieten. Im Sinne des Diskriminierungsverbots ist es Aufgabe von Lehrenden, diese Ungleichheiten zu eruieren und allen SchülerInnen im Rahmen einer heterogenen Lernsituation Entwicklungsmöglichkeiten zu eröffnen.

Die im Rahmen von Kompetenz 2 formulierte Aufforderung zum aktiven Einbeziehen der SchülerInnen in das Unterrichtsgeschehen korrespondiert mit dem in Artikel 12 KRK formulierten Recht auf Partizipation. Gleichzeitig ergibt sich auf der Grundlage einer kritisch-pädagogisch verfassten Verantwortung hier die Aufgabe, aktive Einmischung und gesellschaftliche Anhörung derjenigen Kinder und Jugendlichen zu befähigen, die oftmals aufgrund mangelnder Ausdrucksmöglichkeiten nicht aktiv am gesellschaftlichen Diskurs teilnehmen.

So sind Dissens und Dialog, wie sie die Frankfurter Erklärung als Ziele der Politischen Bildung fordert (Eis et. al. 2015), häufig Habiti der Mehrheitskultur; Dissens von Seiten der Unterprivilegierten wird jedoch häufig als gefährlich wahrgenommen (Bernhard 2011). Die Schule kann hier eine emanzipatorische Aufgabe dahingehend erfüllen, dass die partizipatorische Teilnahme nicht an Vorbedingungen wie einwandfreie Diktion und sprachliches Ausdrucksvermögen knüpft – in der Beteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern mit Behinderung nimmt sie in diesem Zusammenhang das in der KRK festgeschriebene Diskriminierungsverbot ernst. Gleichzeitig ergeht an Lehrende von Seiten einer kritisch verfassten Pädagogischen Verantwortung der klare Auftrag, emanzipatorisch tätig zu werden, indem u.a. auf den Erwerb entsprechender sprachlicher Kompetenzen gezielt hingearbeitet wird.

Auch der im Rahmen der Kompetenz benannte Aspekt der Lern- und Leistungsmotivation ist eng mit dem Impetus des Schulsystems verknüpft: Ein nach ökonomischen Kriterien ausgerichtetes Selektionssystem kann auch die Motivation derjenigen SchülerInnen vernachlässigen, die von vornherein aufgrund sozio-ökonomischer Faktoren und anderer diskriminierender Mechanismen als VerliererInnen des Systems konzipiert werden. Selbst vorhandene extrinsische Motivation erreicht ihre Grenzen dort, wo Kinder und Jugendliche bereits erspüren, dass sie a priori ‘Ausschussware’ des Systems darstellen. Wenn dieser menschenverachtende Kerngedanke an Kinder und Jugendliche kommuniziert wird, darf es nicht verwundern, dass sich die beispielsweise von Schubarth (2014) beschriebenen Problematiken unangepassten Schülerverhaltens gewaltsam manifestieren.

Ein dem emanzipatorischen Nachhaltigkeitsauftrag und kinderrechtlichen Prinzipien verpflichtetes System muss sich im Gegensatz dazu in besonderem Maße bemühen, relevante ex- und intrinsische Motivationsprozesse zu initiieren. Dabei sollte keinesfalls die Vorspiegelung falscher Realitäten und unrealistischer Voraussetzungen im Mittelpunkt stehen. Vielmehr sind PädagogInnen aus einer kritisch verfassten Pädagogischen Verantwortung heraus beauftragt, analytische und systemkritische Denkprozesse anzuregen, zu Dissens und Emanzipation anzuregen und eigenständiges Denken und Handeln zu befördern (Bernhard 2011).

### 8.1.3 Kompetenz ‘Förderung selbstbestimmten Lernens und Arbeitens’

#### **Kompetenz 3: Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten von SchülerInnen zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.**

Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte

##### **Die Absolventinnen und Absolventen...**

- **kennen Lern- und Selbstmotivationsstrategien, die sich positiv auf Lernerfolg und Arbeitsergebnisse auswirken.** *Im Besonderen wissen sie um die kinderrechtliche Implikation intrinsischer Motivation. Bei der Auswahl von positiven Lern- und Selbstmotivationsstrategien gehen Lehrende kulturell sensibel vor und sind sich der Tatsache bewusst, dass die ausgewählten Strategien mit kinderrechtlichen Vorgaben hinsichtlich Bildung im Rahmen der KRK übereinstimmen sollen. Allen Strategien ist gemein, dass sie auf einen Lernerfolg ausgerichtet sind, der mit dem Bildungsbegriff der KRK korrespondiert.*
- **kennen Methoden der Förderung selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens und Arbeitens** und wenden diese reflexiv und kulturell sensibel an. *Lehrende orientieren sich in der Förderung insbesondere der Selbstbestimmung an den Vorgaben der KRK und sind in der Lage, im Zuge des Kompetenzmodelles und des Agency-Konzeptes Partizipation zu ermöglichen und Verantwortung an die Lernenden zu übertragen.*
- *Lehrende tragen dem Primat der Selbstbestimmung im Umgang mit Kindern und Jugendlichen Rechnung und halten Disziplin in einer Art und Weise, die die Mündigkeit der Kinder in den Mittelpunkt stellt und mit dem Gebot zur Wahrung der Würde der Kinder gemäß KRK vereinbar ist.*
- **wissen, wie sie weiterführendes Interesse und Grundlagen des lebenslangen Lernens im Unterricht entwickeln.** *Dabei sind sie sich der unterschiedlichen Voraussetzungen für Lernprozesse im Elternhaus und der möglichen diskriminierenden Wirkung dieser Unterschiede bewusst. Lehrende legen besonderen Wert darauf, an außerschulische Lernprozesse anzuknüpfen und Kompetenzen für Lebenslanges Lernen zu entwickeln, die die divergenten Vorerfahrungen der Lernenden berücksichtigen und einbeziehen. Lehrende sehen selbstbestimmtes Lernen als eng verzahnt mit Selbstbestimmung in Bezug auf schulische Belange im Allgemeinen. Lehrende setzen sich somit aktiv für die Partizipation von Lernenden im Rahmen der Schule ein, um Kindern und Jugendlichen ehrliche und sinnvolle Wege der Partizipation zu eröffnen und Lernende in ihrer Selbstbestimmtheit zu stärken.*

**Abbildung 10: Kompetenz ‘Förderung selbstbestimmten Lernens und Arbeitens’ mit Ergänzungen**

Wie bereits bei der Besprechung von Kompetenz 1 und 2 ausgeführt, ist der Aspekt der Leistungsmotivation mit dem Ziel des Lernerfolges untrennbar mit der zugrunde liegenden Definition von Lernerfolg verwoben. Wie in anderen Bereichen zeigt sich auch in diesem Kontext erneut die Dichotomie des Bildungssystems: Geht es um die Herstellung von Humankapital (Krautz 2009) oder stehen nachhaltige Bildungsprozesse im Vordergrund (Riß & Overwien 2011)? Ein kinderrechtlich relevanter Ansatz muss notwendigerweise den Bildungsbegriff der KRK als Maßstab anlegen, um Bildungserfolg für sich zu definieren. Anhand der in Artikel 29 KRK benannten Dimensionen des Bildungsbegriffes lässt sich als Bildungserfolg ableiten, wenn es der Bildung gelingt, ein jedes Kind dahin zu führen, die eigenen Möglichkeiten optimal zu entfalten. Ferner gehört zu einer nach kinderrechtlichen Gesichtspunkten erfolgreichen Bildung die gelungene Vermittlung von

Respekt gegenüber Menschenrechtskonventionen und deren Werten sowie gegenüber der eigenen kulturellen und sprachlichen Identität. Bildung soll so ein Kind befähigen, einen verantwortungsvollen Platz in einer auf menschenrechtlich relevanten Grundsätzen basierenden Gesellschaft einzunehmen (United Nations 1989).

Im Hinblick auf die angesprochenen gesamtgesellschaftlichen und globalen Bildungsziele zeichnet sich eine klare Korrespondenz zu den Bildungsabsichten von BNE (Overwien & Rode 2012) sowie zu den emanzipatorischen Bestrebungen Kritischer Pädagogik (Scherr 2011; Bernhard 2011; Dammer 2008) ab. Die Ergänzung des ersten Unterpunktes der Kompetenzformulierung beinhaltet zweierlei Ebenen: Zum einen geht es grundsätzlich darum, Lernende im Rahmen des vorstehend definierten Bildungsbegriffes zu motivieren. Lehrende sind aufgefordert, Unterrichtsvorhaben und curriculare Innovationen dahingehend zu hinterfragen, ob sie tatsächlich den in der KRK formulierten Bildungsbegriff befördern oder lediglich Instrumente zur besseren Ökonomisierung des Bildungssystems (Krautz 2009) darstellen. Selbst im Rahmen eng gesteckter Lehrpläne und durchgetakteter Unterrichtsreihen können Lehrende Freiräume eröffnen, um beispielsweise im Sinne von BNE fächerübergreifenden Unterricht anzustreben (Overwien 2011) und so Verständnis für gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge und Nachhaltigkeit auf Seiten der Lernenden zu entwickeln.

Zum anderen ist aus kinderrechtlicher Sicht darauf hinzuweisen, dass die gewählte Motivationsstrategie grundsätzliche Vorgaben wie die Wahrung der Würde des Kindes nach Artikel 28 KRK nicht unterwandern darf. Lehrende sind gefragt, sich deutlich der Anwendung von Methoden zu widersetzen, die durch Bevormundung, Beleidigung und verbale Gewalt (Schubarth 2014) nicht nur die Ziele der Partizipation und Selbstbestimmung untergraben, sondern die Würde des Kindes konkret angreifen.

In Bezug auf die Förderung selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Handelns ist anzumerken, dass auch in diesem Zusammenhang qualitative Unterschiede greifen. So ist es durchaus möglich, Selbstbestimmung und Eigenverantwortlichkeit im Sinne aktuell geforderter Selbstaktualisierung (Eis 2012) anzustreben – als solche werden beide nicht zu emanzipatorisch motivierten Zielen der Menschenbildung, sondern vielmehr zu Konzepten, die bildungspolitisch instrumentalisiert und ihrer

transformierenden Kraft beraubt werden. Eine Förderung von Selbstbestimmung und Eigenverantwortlichkeit aus kinderrechtlicher Motivation heraus verfolgt kein instrumentelles Bildungsziel über den Selbstwert der so beförderten Konzepte heraus; Selbstbestimmung, Partizipation und Eigenverantwortung sind in sich selbst wertvoll und erstrebenswert.

Kinderrechtlich handelnde Lehrende verinnerlichen das *Agency*-Konzept (Eßer 2008) dahingehend, dass sie im Besonderen um dessen relationale sowie strukturelle Aspekte (Liebel 2009) wissen und diesem Wissen bei der Gestaltung unterrichtlicher Situationen und des Schulumfeldes Rechnung tragen. Im Sinne der KRK und der Kommentare zum Recht auf Anhörung (CRC 2006) geht es darum, die Kompetenzen des Kindes nachgehend zu fördern und dialogische sowie strukturelle Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass *Agency* ermöglicht wird. Dabei sind die individuellen Voraussetzungen eines jeden Kindes zu berücksichtigen – es geht ausdrücklich nicht darum, von Kindern eine Selbstverantwortlichkeit zu verlangen, die sie aufgrund ihrer individuellen Voraussetzungen aktuell noch nicht einlösen können. Das resultierende Scheitern in einer solcherart aufgestellten pädagogischen Situation dient allzu häufig nicht als Ansatzpunkt der kritischen Analyse der der *Agency* des Kindes entgegenstehenden relationalen und strukturellen Voraussetzungen, sondern wird als Bestätigung des Unvermögens des Kindes gewertet.

Die Gestaltung von Lernsituationen stellt Lehrende oftmals vor die herausfordernde Aufgabe, Kooperation und Solidarität unter SchülerInnen nicht im Sinne eines disziplinarischen Konzeptes zu unterbinden, sondern diese zuzulassen und aktiv zu fördern. Wie in Kapitel 7.2.2 zur Anwendung von Disziplin im schulischen Kontext geschildert, gehört das Aussondern einzelner SchülerInnen zu den häufig verwendeten disziplinarischen Maßnahmen; einzelne Lernende werden so verbal attackiert und bloßgestellt. Lehrenden muss es deshalb ein Anliegen sein, Kooperation zuzulassen und entsprechenden Tendenzen der Aussonderung einzelner nicht nur von Seiten der Lehrenden, sondern auch der Lernenden wirksam entgegenzutreten.

Die im Rahmen der Kompetenzformulierung letztgenannte Ebene der Förderung lebenslangen Lernens (KMK 2004) erlaubt ebenfalls eine qualitativ divergente

Ausdeutung: Auf der einen Seite lassen sich Tendenzen beobachten, Lebenslanges Lernen als Schlagwortbegriff im Rahmen von Selbstvermarktungsstrategien einzufordern (Eis 2012; Krautz 2009). Dabei geht es ausdrücklich nicht um die Ausweitung von Autonomie, Selbstbestimmung und politischer Handlungsfähigkeit, wie sie Bildungsziele Kritischer Pädagogik darstellen (Bernhard 1997; Bernhard 2011; Scherr 2011). Vielmehr ist es ein Anliegen, Individuen zu immer neuen Bemühungen anzuhalten, auf einem sich schnell ändernden Markt wettbewerbsfähig zu bleiben und sich zu diesem Zweck immer neue, einseitig definierte Schlüsselkompetenzen (Riß & Overwien 2011; Krautz 2009) anzueignen. Einer solchen ökonomisch motivierten Definition lebenslangen Lernens muss sich die kinderrechtlich motivierte Lehrendenbildung bewusst verschließen, um ein Lebenslanges Lernen zu propagieren, das die Bildungsziele der KRK befördert. Ein solcher Ansatz stellt eine wirksame Alternative zu den oftmals eingeschränkten und nicht selten wirklichkeitsfernen Unterrichtsinhalten der Schule dar und befähigt den Einzelnen zu einer Ausweitung der eigenen Fähigkeiten und letztlich zu gesellschaftlicher Partizipation.

Lehrende sollten sich im Besonderen vor Augen halten, dass es nicht darum gehen darf, Lernende nach Abschluss der formalen Schulbildung einem System Lebenslangen Lernens zu überantworten, das nach marktwirtschaftlichen Grundsätzen außerschulische Bildung gegen Zahlung vergibt – ein solches Vorgehen perpetuiert die bereits bestehenden Mechanismen der Diskriminierung und bevorteilt diejenigen Lernenden, die aufgrund sozio-ökonomischer Faktoren in der Lage sind, in die eigene außerschulische Bildung gezielt zu investieren. Vielmehr geht es um ein Fördern derjenigen individuellen Potenziale, die ein 'eigenverantwortliches und lebensbegleitendes Lernen' (Hafeneger 2011: 42) ermöglichen.

## **8.2. Kompetenzbereich 'Erziehen'**

Ebenso wie der Kompetenzbereich 'Unterrichten' umfasst der im Anschluss vorgestellte Kompetenzbereich 'Erziehen' drei Kernkompetenzen, die im einzelnen in ihrem Bezug auf Schwerpunktbereiche der Lehrendenbildung vorgestellt und ergänzt werden sollen.

Viele Schwerpunkte der Lehrendenausbildung nehmen Einfluss auf Kompetenz 4: 'Beruf und Rolle des Lehrers' stellt beispielsweise, wie in der Diskussion in Kapitel 7.2 dargelegt, die Frage nach der kinderrechtlichen Verpflichtung von Lehrenden. 'Bildungsforschung' liefert im Besonderen im Hinblick auf sozio-kulturelle Unterschiede Daten, die sorgsam nicht nur hinsichtlich ihres Potenzials für Veränderungen, aber auch – so gezeigt in Kapitel 7.9 – hinsichtlich ihres Impetus evaluiert und für die Praxis nutzbar gemacht werden müssen. Sehr großen Einfluss auf die nachstehend erläuterte Kompetenz hat besonders der Ausbildungsschwerpunkt 'Differenzierung, Integration und Förderung'. Erkenntnisse aus den Kapiteln 7.5.1 und 7.5.2 sowie 7.5.3 finden dementsprechend speziell Eingang in die vorgestellten Ergänzungen.

Kompetenz 5 nimmt schwerpunktmäßig auf die Ausbildungsbereiche 'Differenzierung, Förderung und Integration' sowie auf 'Kommunikation, Interaktion und Konfliktbewältigung' Bezug. Der Bereich der Differenzierung hat entscheidenden Einfluss auf die Werte und Normen der Lehrenden, wobei der Verpflichtung zu Chancengleichheit und Schutz vor Diskriminierung eine besondere Bedeutung zukommt. Die Vermittlung dieser Werte und Normen in einem offenen, dialogischen Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden greift Impulse aus der Besprechung des Aspektes der Kommunikation auf. Ein wichtige Verbindung besteht außerdem zu der 'Begründung von Bildung' und zu 'Beruf und Rolle des Lehrers', da diese erzieherischen Gesichtspunkte hier Eingang finden müssen, um eine ganzheitliche Sicht der Profession und des professionellen Handelns zu gewährleisten.

In Ergänzung zu den Kompetenzen 4 und 5 geht Kompetenz 6 auf das erzieherische Verhalten in Konflikt- und Krisensituationen ein; insofern weist diese Kompetenz einen engen Bezug zu den Aspekten 'Differenzierung, Integration und Förderung' sowie 'Kommunikation, Interaktion und Konfliktbewältigung' auf. Weiterhin wirken Aspekte der Bereiche 'Begründung von Bildung', 'Beruf und Rolle des Lehrers', 'Lernen, Entwicklung und Sozialisation' sowie 'Lern- und Leistungsmotivation' in diesen Bereich hinein.

## 8.2.1 Kompetenz ‘Soziale und kulturelle Lebensbedingungen von SchülerInnen’

### **Kompetenz 4: Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von SchülerInnen und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.**

Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte

#### **Die Absolventinnen und Absolventen...**

- **kennen pädagogische, soziologische und psychologische Theorien der Entwicklung und der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen.** *Sie können diese Theorien hinsichtlich des in ihnen transportierten Menschenbildes einschätzen und auf kinderrechtliche Konzepte beziehen.*
- **kennen etwaige Benachteiligungen von SchülerInnen beim Lernprozess und Möglichkeiten der pädagogischen Hilfen und Präventivmaßnahmen.** *Dabei sind sie sich besonders der Prozesse bewusst, die diese sozio-kulturellen Benachteiligungen im Rahmen der Bildung perpetuieren und verstärken. Lehrende wissen um die eigene Rolle in diesem Mechanismus und nutzen die ihnen zu Gebote stehenden Möglichkeiten, um Fehlentwicklungen und Diskriminierungen gegenzusteuern. Dabei sind Lehrende offen für schulinterne und schulübergreifende Weiterbildungen, die Lehrende in diesem sensiblen Aspekt unterstützen können. Lehrende initiieren und nutzen zudem schulinterne Mechanismen wie partnerschaftliche Unterrichtsbeobachtungen, um die eigene Praxis kritisch zu evaluieren.*
- **kennen interkulturelle Dimensionen bei der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen.** *Lehrende verstehen es als ihren kinderrechtlichen Auftrag und ihre Pädagogische Verantwortung, Benachteiligungen entgegenzuwirken. Vor diesem Hintergrund evaluieren sie den bestehenden Lehrplan und etablierte Unterrichtsmaterialien und -praktiken kritisch hinsichtlich des ihnen inhärenten diskriminierenden Potenzials. Lehrende engagieren sich aktiv für Chancengleichheit und sehen es als ihre erzieherische Aufgabe an, diesen Aspekt offen, selbstkritisch und proaktiv mit ihren SchülerInnen zu thematisieren. Lehrende setzen sich für eine Schulkultur ein, die mit Differenzen respektvoll umgeht.*
- **kennen die Bedeutung geschlechtsspezifischer Einflüsse auf Bildungs- und Erziehungsprozesse.** *Lehrende wissen diese Erkenntnis in eine Unterrichtspraxis zu übertragen, die diesen Einflüssen Rechnung trägt und zum Ziel hat, die Potenziale aller Lernenden gleichsam zu fördern. Dabei achten sie auf stigmatisierende Sprache und Habiti in ihrem eigenen Handeln und dem anderer Lehrkräfte und sind offen und bereit, sich in diesem Aspekt durch partnerschaftliche Beobachtung und Selbstevaluation weiterzubilden.*
- *Lehrende treten aktiv für Gleichheit ein, indem sie das Gespräch mit Lernenden suchen und Vorurteile und Stigmatisierungen offen diskutieren. Lehrende betrachten das gemeinsame inklusive Lernen von SchülerInnen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen als gemeinschaftliche Herausforderung. Sie sind bereit, im Rahmen kollegialer Zusammenarbeit Inklusion zu befördern und argumentieren aus kinderrechtlicher Sicht für eine Erziehung, die Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen bestmögliches Lernen eröffnet. Lehrende evaluieren die eigenen Kompetenzen in dieser Hinsicht und sind bereit, sich fehlende Kompetenzen durch Fort- und Weiterbildung anzueignen. Lehrende agieren sensibel auf alle Aspekte der Diskriminierung und setzen sich für eine Schulkultur und Sprache ein, die verschiedene sozio-kulturelle Hintergründe, Lernvoraussetzungen und sexuelle Orientierungen wertschätzt und thematisch aufgreift.*

**Abbildung 11: Kompetenz ‘Soziale und kulturelle Lebensbedingungen von SchülerInnen’ mit Ergänzungen**

Die Tatsache, dass die Kenntnis von Entwicklungstheorien der Kompetenz zugeordnet wird, die eine Kenntnis der sozialen und kulturellen Lebensbedingungen der SchülerInnen



zum Ziel hat, offenbart bereits eine Korrelation dieser Lebensbedingungen mit Aspekten der kindlichen Entwicklung. Aus kinderrechtlicher Sicht erfordert diese Korrelation einen Balanceakt: Lehrende sind einerseits gefragt, kindliche Entwicklung vor dem Hintergrund der strukturellen Determinanten wie Geschlecht, Kultur und sozio-ökonomischem Status zu verstehen. Ein Ausblenden dieser Faktoren hätte unweigerlich ein Negieren derjenigen diskriminierenden Mechanismen zur Folge, die aktuell die Bildungs- und Lebensgestaltungsmöglichkeiten von Kindern nachhaltig determinieren. Auf der anderen Seite darf ein solches Verständnis nicht dazu verleiten, dem Determinismus das Wort zu reden und a priori anzunehmen, dass Kinder und Jugendliche in ihren Möglichkeiten bereits derart vorgeprägt sind, dass keine Selbstbestimmung und eigenständige Ausgestaltung mehr möglich ist.

Im Sinne einer kritisch verfassten Pädagogischen Verantwortung gilt es vielmehr – durchaus auch gemeinsam mit den Lernenden –, der Frage nachzugehen, warum bestimmte geschlechtliche, kulturelle und soziale Determinanten einen so großen Einfluss auf den Bildungserfolg ausüben. Ein solches Vorgehen stellt ein wirksames Instrument dar, um aktuelle Benachteiligungen in politisches Handeln und emanzipatorisches Bestreben zu verwandeln. Hier gilt, was Zeuner (2011) programmatisch für die Erwachsenenbildung formuliert: Die Ausbildung eines Verstehens der aktuellen Gegebenheiten sowie ein Befähigen dahingehend, neue Entwicklungen kritisch in den Blick zu nehmen.

Aus dem Prinzip der Nicht-Diskriminierung im Rahmen der KRK erwächst Lehrenden ein klar formulierter Handlungsauftrag dahingehend, diskriminierende Mechanismen zu bekämpfen. Mecheril (2011) und Messerschmidt (2011) verdeutlichen jedoch die Herausforderung, der sich Lehrende in der Identifizierung und Prävention von Benachteiligungen stellen müssen: Die von Messerschmidt (2011) in Bezug auf Rassismus herausgestellte Selbstverständlichkeit wird von Mecheril (2011) ausgeweitet, der auf die alltägliche Verwendung binärer Muster zur Einordnung von Menschen in 'zur eigenen Gruppe zugehörend' und 'fremd' hinweist.

Eine Übertragung auf sexistische, segregierende sowie homophobe Denkmuster ist hier ohne Weiteres möglich und wurde in Kapitel 7.5.1 in ihren Auswirkungen auf den schulischen Alltag bereits ausführlich dargestellt. Deshalb ist nicht nur eine Auseinandersetzung mit offenkundigen Formen von Rassismus, Sexismus und Homophobie vonnöten; vielmehr geht es darum, den von Jäckle (2009) und Diedrich (2008) angesprochenen Heimlichen Lehrplan dahingehend zu überprüfen, welche Grenzziehungen zwischen Wir und Nicht-Wir dort vermittelt werden. Eine kinderrechtlich relevante Auseinandersetzung mit Diskriminierung erfordert die kritische Analyse eigener Denk- und Handlungsmuster sowie die Bereitschaft, diese zu reflektieren und zu transzendieren. Eine solche persönliche Entwicklung kann sodann den Blick für die im schulischen System angelegte Diskriminierung schärfen (Auernheimer 2010).

Interkulturelle Aspekte beeinflussen viele Ebenen des Bildungsprozesses: So geht es bei der Auswahl und Gestaltung von Unterrichtsmaterialien darum, ein möglichst breites kulturelles Erfahrungsspektrum abzubilden und allzu einseitige Darstellungen von Normalität kritisch zu hinterfragen. Darüber hinaus bedarf es einer eingehenden Analyse dahingehend, welche a priori als vorhanden angenommenen Wissensbestände kulturell gefärbt sind und demnach nicht bei allen SchülerInnen als gleichermaßen präsent unterstellt werden können. Wie im Rahmen von Kapitel 7.4.2 aufgezeigt, sind nicht nur Wissensbestände, sondern auch Habiti kulturell beeinflusst – so kann die Forderung nach aktiver Beteiligung im Unterricht als Leistungskriterium für diejenigen SchülerInnen problematisch werden, die aufgrund ihres kulturellen Hintergrundes zu großer Zurückhaltung und Respekt gegenüber Lehrpersonen erzogen wurden.

Allerdings spielen nicht nur die offenkundigen interkulturellen Aspekte wie die Beschulung von Kindern mit Migrationshintergrund eine Rolle – es gilt sich auch zu vergegenwärtigen, dass Lehrende selbst von ihrer sozio-ökonomischen und habituellen Herkunftskultur geprägt sind und auf dieser Grundlage Erwartungen an die Schülerschaft herantragen. In der Interaktion mit SchülerInnen aus anderen sozio-ökonomischen Schichten sind nicht selten interkulturelle Lern- und Vergegenwärtigungsprozesse vonnöten, um Lernende nicht aufgrund einseitiger, kulturell beeinflusster Erwartungen in ihren Fähigkeiten abzuwerten.

Eine ähnliche Bewusstheit gilt es auch für sexistische und nicht-inklusive Prozesse und Mechanismen zu entwickeln. Um den in der KRK formulierten Auftrag der Nicht-Diskriminierung zu erfüllen, bedarf es zunächst des persönlichen Bewusstseins und der Analyse eigener Vorurteile, um sodann die strukturelle Verfasstheit und die ihr inhärente Diskriminierung im Bildungssystem in den Blick zu nehmen. Im Besonderen im Bereich Inklusion sind Lehrende zudem aufgefordert, sich hinsichtlich inklusiver Bildungsmethoden gezielt weiterzubilden, um so Kompetenzen für den gemeinsamen Unterricht und die Förderung der Entwicklung aller Lernenden im Rahmen einer heterogen verfassten Schülerschaft zu vermitteln. Wegweisend sind vor diesem Hintergrund Konzepte, die einen multidimensionalen Ansatz des Verständnisses von Heterogenität postulieren (Heinzel 2008; Heinzel & Prengel 2002; Heinzel & Prengel 2012).

## 8.2.2 Kompetenz ‘Vermittlung von Werten und Normen’

<b>Kompetenz 5: Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von SchülerInnen.</b>
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte
<p><b>Die Absolventinnen und Absolventen...</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>kennen und reflektieren demokratische Werte und Normen sowie ihre Vermittlung.</b> <i>Dabei sind sie sich des kinderrechtlichen Prinzips der Partizipation in besonderer Weise bewusst und legen Wert darauf, zu einer Schulkultur beizutragen, die den Lernenden durch selbstbestimmte Partizipationsmöglichkeiten eine Gelegenheit zum demokratischen Handeln und der praktischen Erfahrung demokratischer Werte im Alltag eröffnet.</i></li> <li>• <b>wissen, wie man wertbewusste Haltungen und selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von SchülerInnen fördert.</b> <i>In diesem Zusammenhang achten Lehrende auf Transparenz und im Besonderen auf die Förderung von Selbstbestimmung durch authentische Partizipationssituationen. Lehrende betrachten zudem Aspekte des Systems Schule, die in strukturellem Widerspruch zu partizipativen Bestrebungen und Selbstbestimmtheit stehen, aus kritischer Distanz und bemühen sich, im eigenen Unterricht sowie durch Schulentwicklung diesen Missständen entgegenzutreten.</i></li> <li>• <b>wissen, wie SchülerInnen im Umgang mit persönlichen Krisen- und Entscheidungsprozessen unterstützt werden.</b> <i>Dabei verstehen sie diese Unterstützung vor dem Hintergrund der kinderrechtlich gebotenen Schutzfunktion und leiten diese aus ihrer Pädagogischen Verantwortung ab. Lehrende nehmen dieses Gebot wahr, indem sie sich u.a. hinsichtlich der Erkennung von Krisensituationen bei ihren SchülerInnen weiterbilden und sich Kompetenzen der Beratung aneignen. Dabei geht es nicht um einen reaktiven, sondern einen aktiv verfassten Kinderschutz, der die Selbstschutzfunktionen der Kinder durch Beeinflussung struktureller Gegebenheiten aktivieren will. Lehrende kennen außerdem die ihnen zur Verfügung stehenden Unterstützungssysteme innerhalb und außerhalb der Schule und sie streben deren Verbesserung an, wo diese (noch) nicht oder in lückenhafter Form existieren.</i></li> </ul>

Abbildung 12: Kompetenz ‘Vermittlung von Werten und Normen’ mit Ergänzungen

Der in Kompetenz 5 benannte Unterpunkt der Vermittlung demokratischer Werte und Normen korrespondiert mit dem Bildungsauftrag der KRK insofern, als Artikel 29 die Vermittlung von Achtung gegenüber bestehenden Grundfreiheiten (Absatz 1b) sowie gegenüber den bestehenden nationalen Werten (1c) vorgibt. Zugleich soll das Kind durch Bildung auf das Leben in einer 'freien Gesellschaft' (United Nations 1989: Artikel 29) vorbereitet werden. Durch die Betonung der Freiheit wird der Bezug zu Anliegen der Demokratiepädagogik ebenso deutlich wie durch das Gebot zur Vermittlung der Menschenrechte (Artikel 29 Absatz 1b). Letzteres deckt sich mit den Zielen der Demokratiepädagogik, wie sie Himmelmann (2004) beschreibt. Grundsätzliches Bildungsziel der Demokratiepädagogik, so Himmelmann, ist eine 'ganzheitliche(...) "Erziehung zur Demokratie"' (ebd.: 2).

Was zunächst banal erscheinen mag, offenbart ein grundsätzliches Anliegen demokratiepädagogischer Bestrebungen: Wie lässt sich diese Erziehung zur Demokratie gewährleisten? Ebenso wie Himmelmann (2004) problematisiert Edelstein (2009) die Idee, Demokratie im Sinne eines Werteunterrichtes zu vermitteln. Zwar ist der 'Erwerb von Kenntnissen *über* Demokratie' (Edelstein 2009: 10) wesentlicher Bestandteil demokratiepädagogischer Zielsetzungen. Ergänzt werden muss dieser Aspekt jedoch um den 'Erwerb von Kompetenzen *für* Demokratie und um Prozesse des Lernens *durch* Demokratie' (ebd.: 10; Hervorhebungen W.E.). Hier zeigt sich eine Parallele zu dem Aspekt der Menschenrechtsbildung insofern, als zwar ein Lernen *über* Menschenrechte erfolgen muss, wie es die KMK-Erklärung (KMK 2006) vorschlägt. Zugleich bedarf es jedoch der Etablierung kinderrechtlicher Grundsätze auf breiter Basis, um nicht ein rein theoretisches Wissen zu vermitteln, sondern ein zunächst abstraktes Konzept mit Leben zu füllen und für Kinder und Jugendliche erfahr- und partizipativ nutzbar zu machen.

Das partizipativ erschlossene Konstrukt der Demokratiepädagogik belegt Himmelmann (2004) unter Bezug auf die von Habermas postulierten 'entgegenkommende(n) Lebensformen' (ebd.: 14) mit dem Begriff der Demokratie als 'Lebensform' (ebd.: 7). In einer 'Schule der Demokratie' (Edelstein 2009: 8) kommt es darauf an, Kindern und Jugendlichen reale Erfahrungen mit demokratischen Prozessen zu ermöglichen. Mit der Betonung von Demokratie als streitbarer Auseinandersetzung nehmen Himmelmann

(2004) und Edelstein (2009) ein Handlungsprimat der Frankfurter Erklärung (Eis et. al. 2015) vorweg, das gerade Dissens und Streitbares Ringen um Konsens als demokratische Grundprozesse betont. Unter Führung der Lehrenden können sich so 'demokratische(n) Klassenzimmer' (ebd.: 15) zu einem 'demokratischen Schulklima' (Himmelmann 2004: 15) verdichten.

Sowohl Himmelmann (2004) als auch Edelstein (2009) betonen die Bedeutung von Projekten und realen demokratischen Situationen für die Ausprägung und Weiterentwicklung demokratischer Grundkompetenzen. Ein Beispiel für einen solchen projektorientierten Ansatz ist das von Sliwka (2004) in die deutsche Diskussion übertragene Konzept des angloamerikanischen Service Learning. An dieser Stelle gilt es jedoch kritisch danach zu fragen, ob die im Rahmen von Service Learning angeregten Projekte tatsächlich demokratische Handlungsfähigkeit generieren. Es scheint, dass allzu oft der Fokus auf der Funktionalität der Erfahrungen liegt – wie so häufig ist auch in diesem Zusammenhang der Blick nicht auf aktuelle Erfahrungswerte, sondern auf das Zukünftige gerichtet. Lehrende sind hier gefragt, demokratiepädagogische Projekte kritisch dahingehend zu prüfen, ob sie tatsächliche, relevante Erfahrungen erlauben oder lediglich auf die Ausbildung von Schlüsselkompetenzen für das spätere Berufsleben angelegt sind. Die von Himmelmann (2004) und Edelstein (2009) herausgearbeitete Bedeutung der Rolle der Lehrenden ruft diese dazu auf, an einer Schulkultur mitzuwirken, die die von Habermas postulierten entgegenkommenden Verhältnisse für Demokratieerfahrungen bietet und sich auch gegenüber den Schwierigkeiten und Unwägbarkeiten des demokratischen Prozesses nicht verschließt.

Mit Eis (2012) und Dammer (2008) ist ferner nach dem Ziel des demokratischen Lernens zu fragen. Ist es alleiniges Anliegen, das lernende Individuum auf gesellschaftlich normierte, angepasste Mündigkeit zu verpflichten? Oder liegt die Aufgabe vielmehr in der von Bernhard (2011) geforderten Grundlegung unangepasster Ideen, die bestehende Herrschafts- und Denkmuster aufbrechen? Für Lehrende gilt es sehr genau zu prüfen, welche Demokratieerfahrungen den Lernenden ermöglicht werden sollen. In einem Anbahnen von kritischer, unbequemer, den Status Quo in Frage stellender Mündigkeit verfolgt die Demokratiepädagogik nicht nur die Ziele kritischer Pädagogischer

Verantwortung. Sie lässt ferner Lernprozesse zu, die mit anderen kinderrechtlich bedeutsamen Themenkomplexen korrespondieren – so die Ausprägung von 'Empathie und Solidarität' (Dammer 2008: 14). Diese Eigenschaften verhelfen zu einer menschenrechtlichen Ausdeutung der Demokratie dahingehend, dass nicht formale Gleichheit aller im Sinne gesellschaftlicher Homogenität gefordert wird, sondern die Gleichheit aller als Rechtssubjekte betont wird (Heinzel & Prengel 2012).

Der zweite in der Kompetenz benannte Unterpunkt der Förderung des Urteils- und Handlungsvermögens der SchülerInnen ist eng mit den voranstehenden Überlegungen verwoben. Wie die Ergänzung thematisiert, geht es grundsätzlich darum, partizipative Prozesse zu kultivieren und strukturelle Hindernisse auf dem Weg zu einer verbesserten Partizipation der SchülerInnen zu identifizieren und ihre Beseitigung anzustreben. Hier spielen Überlegungen wie die des grundsätzlichen Machtgefälles im Rahmen der Schule (Himmelmann 2004; Edelstein 2009) eine wegweisende Rolle. Zugleich gilt es bei jedem demokratiepädagogischen Vorhaben, nach dessen Impetus zu fragen – findet ein partizipativer Prozess nur statt, um bereits im Vorfeld getroffene Entscheidungen durch die scheinbare Beteiligung der Kinder und Jugendlichen zu legitimieren? Lehrende sind vor diesem Hintergrund aufgefordert, den Möglichkeiten realer demokratischer Prozesse im Rahmen der Schule Raum zu geben und den Mut zu haben, nicht nur sterile Entscheidungsprozesse jenseits von Kontroverse und Dissens anzubahnen. Selbstbestimmtes Denken und Handeln im Sinne des partizipativen Grundgedankens der KRK kann nur dort erlernt werden, wo dieser Selbstbestimmung in realen Lernsituationen und eingedenk der sich entwickelnden Kompetenzen der Kinder (Edelstein 2009) stattgegeben wird.

Der letztbenannte Unterpunkt der Unterstützung von Kindern und Jugendlichen in Krisensituationen berührt zweifelsfrei die in der KRK angelegten Schutzrechte. Mit Krappmann (2014) wäre es jedoch falsch, dies rein paternalistisch im Sinne eines rein reaktiven Kinderschutzes auszudeuten. Wie bereits im Rahmen dieser Arbeit verdeutlicht, nimmt Wolff (2009b) den 'ganzheitlich ansetzenden, demokratischen Kinderschutz(...)' (ebd.: 18) in die Pflicht, nicht nur auf Missstände zu reagieren, sondern in der Zusammenarbeit vieler Kooperationspartner – Wolff (2013) nennt hier ganz ausdrücklich

auch die Schule – zu strukturellen Voraussetzungen beizutragen, die Kinder bestärken und unterstützen. Die Betonung des demokratischen Aspektes zeigt an, wie sehr der Punkt der Krisenbewältigung mit den anderen Unterpunkten der Kompetenz verwoben ist. Grundsätzliche Erkenntnis ist in diesem Zusammenhang, dass Lehrende in ihrem Einsatz für eine demokratisch verfasste Schule nicht nur für die Realisierung der Ebenen des Bildungsbegriffes der KRK Sorge tragen, sondern auch unmittelbar an der Einlösung der in der KRK benannten Schutzrechte beteiligt sind.

### 8.2.3 Kompetenz ‘Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte’

<b>Kompetenz 6: Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.</b>
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte
<p><b>Die Absolventinnen und Absolventen...</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>verfügen über Kenntnisse zu Kommunikation und Interaktion (unter besonderer Berücksichtigung der Lehrer-Schüler-Interaktion).</b> <i>Im Besonderen kennen sie kinderrechtliche Gebote bezüglich der Würde des Kindes und des Schutzes vor Diskriminierung und sind in Theorie und Praxis(-simulation) in der Lage, diese Erkenntnisse in eine kinderrechtlich adäquate Kommunikations- und Interaktionskultur zu übertragen. Die Etablierung einer Kommunikationskultur, die kinderrechtlichen Geboten Rechnung trägt, ist Teil Pädagogischer Verantwortung. Dabei betrachten Lehrende im Besonderen das dem System Schule inhärente Machtgefälle und setzen sich mit der Tatsache auseinander, dass dies zwar nivelliert, aber nicht vollständig aufgelöst werden kann.</i></li> <li>• <b>kennen Regeln der Gesprächsführung sowie Grundsätze des Umgangs miteinander, die in Unterricht, Schule und Elternarbeit bedeutsam sind.</b> <i>Dabei streben sie in ihrem Kommunikationsverhalten das Schaffen und Aufrechterhalten von Gleichberechtigung an und sind in der Lage, in ihrer Kommunikation sowohl auf intellektuelle als auch auf kulturelle, sprachliche und soziale Besonderheiten des Gegenübers einzugehen. Lehrende setzen sich im Sinne Pädagogischer Verantwortung dafür ein, dass innerhalb der Schule eine Kommunikationskultur entsteht und gepflegt wird, die die Würde der Kinder und Jugendlichen wahrt.</i></li> <li>• <b>kennen Risiken und Gefährdungen des Kindes- und Jugendalters sowie Präventions- und Interventionsmöglichkeiten.</b> <i>Lehrende leiten ihre Tätigkeit in diesem Zusammenhang von der kinderrechtlich gebotenen Schutzfunktion ab und nehmen Angebote wahr, die eigene Wahrnehmung hinsichtlich von Gefährdungssituationen zu schärfen. Dabei geht es nicht um einen vordergründig reaktiven, sondern einen aktiv verfassten Kinderschutz, der die Selbstschutzfunktionen der Kinder durch Einflussnahme auf strukturelle Gegebenheiten aktivieren will.</i></li> <li>• <b>analysieren Konflikte und kennen Methoden der konstruktiven Konfliktbearbeitung und des Umgangs mit Gewalt.</b> <i>Lehrende sind dabei offen für die Meinung der Lernenden und begreifen gelingende Kommunikation als einen beständigen Lernprozess. Im Besonderen betrachten sie kommunikative Fähigkeiten und Konfliktlösungskompetenzen als Imperative für die Chancengleichheit aller Lernenden, um am gesellschaftlichen Dialog und in der gesellschaftlichen Interaktion einflussnehmend teilhaben zu können.</i></li> </ul>

Abbildung 13: Kompetenz ‘Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte’ mit Ergänzungen

Die ersten beiden im Rahmen der Kompetenzformulierung benannten Unterpunkte lassen sich unter Überlegungen hinsichtlich der Rolle von Kommunikation zusammenfassen. Wie

bereits in Kapitel 7.6.2 erläutert, besteht ein klarer Zusammenhang zwischen gelingender Kommunikation und *Agency* der Kinder. Insofern ist Kommunikation ein kinderrechtlich bedeutsames Konzept und befördert die in der KRK als wesentlich erachtete Partizipation von Kindern in allen sie betreffenden Belangen. Gelingende Kommunikation, so konnte aufgezeigt werden, ist Teil eines kinderrechtlich relevanten, demokratisch verfassten Schulklimas und wird als solche beispielsweise im Rahmen des Deutschen Schulpreises als Qualitätskriterium honoriert.

Es ist in diesem Zusammenhang wesentlich, die mit dem Aspekt der Kommunikation verbundenen Machtaspekte zu berücksichtigen, die sich auf den Kommunikationsprozess auswirken und hier oftmals Phänomene verbaler Gewalt (Schubarth 2014) produzieren. Grundsätzlich muss es ein Anliegen sein, Kommunikation nicht in Negation des Machtgefälles, sondern im anerkennenden Wissen um bestehende Machtdifferenzen positiv zu gestalten und zum Erfolg zu führen.

Oftmals lautet eine vielfach rezipierte Argumentation, dass Lehrende auf den ihnen entgegengebrachten Mangel an Respekt ihrerseits mit verbaler Gewalt und einem aggressiven Umgangston reagieren. Lehrende, so ist jedoch eindeutig festzuhalten, sind in der vielfach beschriebenen Position relativer Macht (Dammer 2008; Himmelmann 2004; Edelstein 2009; Liebel 2015) und sind hier vermehrt in der Pflicht, positiv auf Beziehungsgestaltung einzuwirken. Ähnlich wie im Bereich der Demokratiepädagogik gilt auch hier die Prämisse, dass Lehrende die Kompetenzen vorleben müssen, die sie bei Kindern und Jugendlichen zu entwickeln versuchen. Nur auf dieser Grundlage lässt sich eine kommunikative Schulkultur herstellen, die zu Recht gegenseitigen Respekt und Rücksichtnahme aller Beteiligten einfordern kann. Die Bedeutung einer solchen Schulkultur für die Herstellung demokratischer Grundstrukturen sowie für die kinderrechtlich relevante Prävention von Krisensituationen wurde bereits im Rahmen von Kompetenz 5 herausgestellt (Kapitel 8.2.2).

Auch bezüglich des Aspektes der Prävention lassen sich Parallelen zu den Überlegungen in Kapitel 8.2.2 ziehen: Ähnlich wie für die Bewältigung individueller Krisensituationen angemerkt, geht es auch hier um die Frage nach den strukturellen Vorbedingungen von Kindeswohlgefährdung und um einen vorausschauenden Einsatz für Strukturen, die im



kinderrechtlichen Sinne bestärkend und assistierend wirksam werden (Krappmann 2014). Dabei greift die grundsätzliche Prämisse von Wolff (2009b), dass Kinderschutz seinen demokratischen Sinn verliert, wenn er lediglich reaktiv in Erscheinung tritt – stattdessen geht es darum, ein breites und kooperatives Netz an präventiven Hilfen zur Verfügung zu stellen. Die Schule nimmt in diesem Netzwerk aus Sicht des Kinderschutzes einen wesentlichen Platz ein und ist genötigt, diesen aktiv auszufüllen und die Kooperation mit anderen Partnern im Rahmen des Kinderschutzes voranzutreiben.

Eine solche Kooperation im Sinne demokratischen, präventiven Kinderschutzes lässt sich nur unter der Prämisse der systemischen Veränderung derjenigen sozio-ökonomischen Umstände angehen, die nicht nur Marginalisierung im Sinne von Kindeswohlgefährdung, sondern auch Exklusionsprozesse im Bildungssystem produzieren. In diesem Zusammenhang haben der Kinderschutz und die kinderrechtlich relevante Pädagogische Verantwortung dasselbe Ziel: Es geht um die Überwindung derjenigen Strukturen, die sich aktuell marginalisierend und exkludierend auswirken. Dies ist nur leistbar, wenn nach Wolff (2009a) eine kritische Analyse des Status Quo erfolgt. Eine solch analysierende Betrachtung verdeutlicht, dass der Sozialstaat nicht nur positiv zu bewerten ist – die Inanspruchnahme von Hilfen des Sozialstaates unterzieht die hilfebedürftigen Familien zugleich der Einflussnahme des Staates und bedingt häufig Diskriminierungsprozesse gegenüber den LeistungsempfängerInnen. Kinderschutz und kritisch verfasste Pädagogische Verantwortung verfolgen beide das emanzipatorische Ziel, das Doppelgesicht des Hilfesystems sowie die gesellschaftlichen Marginalisierungsprozesse, die zu Notlagen führen, in den Blick der breiten Öffentlichkeit zu rücken und hier offen zu thematisieren.

Bezüglich des letzten Unterpunktes der Konfliktlösung und Gewaltprävention gilt es für Lehrende, die schulische Realität kritisch zu hinterfragen und für das bereits oftmals rezipierte Machtgefälle zwischen Lehrenden und Schülerschaft empfänglich zu bleiben. Im weiteren Kontext impliziert dies das offene Thematisieren von Macht- und Ohnmachtserfahrungen, wie es die Frankfurter Erklärung (Eis et. al. 2015) gezielt vorschlägt. Eine solche Auseinandersetzung kann die realen, oftmals nicht gänzlich aufzulösenden Machtstrukturen innerhalb der Schule zwar nicht vollständig nivellieren.

Leistbar ist jedoch eine offene Auseinandersetzung mit den aktuellen Gegebenheiten, um Mechanismen des 'Heimlichen Lehrplans' (Jäckle 2009: 285) entgegenzuwirken.

Grundsätzlich kann eine solche Auseinandersetzung ein vertieftes Verständnis aller bezüglich der Entstehungsprozesse von Gewalt herbeiführen – Ohnmacht und Marginalisierung, so Schubarth (2014), stehen häufig am Anfang der Eskalation. Für Lehrende, die ihren kinderrechtlich motivierten Bildungsauftrag ernst nehmen, ist es essenziell, dass die eigenen Erziehungsmaßnahmen im Rahmen des Unterrichts die Würde des Kindes nicht in Frage stellen, wie es Artikel 28 der KRK ausdrücklich festschreibt. Zugleich geht es im Rahmen des Diskriminierungsverbots um den Schutz aller Kinder vor Gewalterfahrungen. Der Logik des von Wolff (2013) postulierten Kinderschutzes folgend, darf nicht nur reaktiv angesetzt werden, wenn bereits durch Diskriminierung motivierte Gewalt stattgefunden hat. Im Sinne der von Heinzl (2008) vorgeschlagenen Heterogenität muss es den Lehrenden ein Anliegen sein, einen Grundgedanken der Toleranz gegenüber geschlechtlichen, ethnisch-kulturellen, sozialen Unterschieden sowie zwischen Differenzen in der sexuellen Orientierung herbeizuführen.

Von Seiten einer kritisch begründeten Pädagogischen Verantwortung ist die Prävention von Gewalt nicht nur aufgrund des Diskriminierungsverbots und zur Wahrung der kindlichen Würde bedeutsam. Zugleich geht es emanzipatorisch um das Vermitteln der Habiti der Mehrheitskultur (Kapitel 6.7), um Kinder und Jugendliche zu einer Teilnahme an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen zu befähigen. Deshalb muss es ein Anliegen sein, gesellschaftlich akzeptable Prozesse des streitbaren Dialogs einzuüben und zu kultivieren, um Kinder und Jugendliche aus schwierigen sozio-ökonomischen Verhältnissen von dem häufig präsenten Stigma der Gewaltbereitschaft zu befreien, das eine erfolgreiche Teilnahme am demokratischen Prozess der Gesellschaft präkludiert und so weiter marginalisiert. Nur das Beherrschen von gesellschaftlich anerkannten Modi der Auseinandersetzung und des demokratischen Prozesses verhelfen Kindern und Jugendlichen letztendlich zu erfolgreichen Partizipationsprozessen im Sinne des partizipativen Grundprinzips der KRK.

### **8.3 Kompetenzbereich 'Beurteilen'**

Zwar umfasst der Kompetenzbereich 'Beurteilen' im Gegensatz zu den anderen Kompetenzbereichen nur zwei Kompetenzelemente, diese sind jedoch von immanenter Bedeutung für deren kinderrechtliche Ausgestaltung. Für beide gilt im Besonderen, dass im Rahmen von Leistungsbeurteilung – wie in Kapitel 7.4.2 aufgezeigt – oftmals subjektive Prozesse wirksam werden, die auf die Leistungsbeurteilung Einfluss nehmen und so diskriminierende Mechanismen initiieren oder perpetuieren. Wie bereits gezeigt, ist dies nicht vollständig aufzulösen – hier ist jedoch besonders wichtig, dass Lehrende das subjektiv-diskriminierende Potenzial ihrer Beurteilungstätigkeit in den Blick nehmen und sich a priori der Herstellung von Gleichheit verpflichtet fühlen. Somit ergibt sich eine Verknüpfung mit dem Aspekt 'Beruf und Rolle des Lehrers'. Auch der Bereich 'Lern- und Leistungsmotivation' und die dort in Kapitel 6 vorgestellten Überlegungen fließen in die nachstehenden Betrachtungen beider Kompetenzen ein, ebenso wie die durch die Betrachtung von 'Differenzierung, Integration und Förderung' gewonnenen Erkenntnisse.

### 8.3.1 Kompetenz ‘Diagnostik und Förderung’

<b>Kompetenz 7: Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von SchülerInnen; sie fördern SchülerInnen gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.</b>
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte
<b>Die Absolventinnen und Absolventen...</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>wissen, wie unterschiedliche Lernvoraussetzungen Lehren und Lernen beeinflussen und wie sie im Unterricht berücksichtigt werden.</b> <i>Dabei integrieren Lehrende informelle sowie formelle Lernprozesse als Basis aktuellen Lernens und sind in der Lage, diese in das Gesamtbild des Lernenden zu integrieren. In diesem Zusammenhang sind sich Lehrende bewusst, dass sowohl außerschulische als auch schulische Lernprozesse mit sozio-kulturellen Faktoren korrelieren und sind gemäß des kinderrechtlichen Gebots des Diskriminierungsschutzes wachsam gegenüber deren Auswirkungen.</i></li><li>• <b>kennen Formen von Hoch- und Sonderbegabung, Lern- und Arbeitsstörungen.</b> <i>Lehrende sehen es als ihre originäre Aufgabe an, Lernenden mit Hochbegabung und Lernstörungen gleichermaßen in ihrem Unterricht Förderung anzubieten und erwerben und kultivieren die entsprechenden Kompetenzen. Lehrende verwehren sich gegen systemimmanente Versuche der Komplexitätsreduktion durch Exklusion und betrachten diese Tendenzen als eine Gefährdung der Realisierung des kinderrechtlichen Diskriminierungsverbots.</i></li><li>• <b>kennen die Grundlagen der Lernprozessdiagnostik.</b> <i>Bei der Diagnostik gehen Lehrende kulturell sensibel vor und interpretieren Leistung und Lernfortschritte im Sinne eines individuellen Kompetenzzuwachses des Lernenden. Lehrende betrachten ihre diagnostische Funktion mit kritischer Distanz und reflektieren die eigene Fähigkeit, Kompetenzen breit zu interpretieren und aufzuspüren.</i></li><li>• <b>kennen Prinzipien und Ansätze der Beratung von Schülerinnen/Schülern und Eltern.</b> <i>Ihre Beratungstätigkeit nehmen Lehrende mit kultureller Sensibilität wahr und verstehen dies als einen wesentlichen Bestandteil ihrer Pädagogischen Verantwortung. Bei der Beratung streben sie im Besonderen die kinderrechtlich bedeutsame Einbeziehung des Kindes in die es betreffenden Gespräche an.</i></li></ul>

Abbildung 14: Kompetenz ‘Diagnostik und Förderung’ mit Ergänzungen

Wenn Lehrende im Rahmen des ersten Unterpunktes von Kompetenz 7 aufgerufen sind, das Wissen um individuelle Lern- und Leistungsvoraussetzungen zu berücksichtigen, so greifen zunächst die Gebote der Heterogenität, wie sie beispielsweise Heinzel (2008) sowie Heinzel & Prengel (2012) beschreiben: Anstelle eines eindimensionalen Akzeptierens von Besonderheiten unter gleichzeitiger Annahme eines Normalitätskonstruktes ist es dem Inklusionskonzept ein grundsätzliches Anliegen, dichotome Unterscheidungen im Sinne von ‘normal vs. beeinträchtigt’ oder ‘normal begabt vs. mit Lernschwierigkeiten’ zu überwinden. Im Sinne des kinderrechtlichen Bildungsbegriffes der KRK geht es nicht um das vordergründige Festschreiben von objektiven Leistungsmaßstäben, sondern zunächst um das nachgehende Anerkennen von Lernfortschritten für jedes einzelne Kind. Dies setzt fundierte diagnostische und didaktische Kenntnisse voraus, um zunächst den Leistungsstand eines jeden Kindes und

dessen Kompetenzen einschätzen und auf dieser Grundlage Lernprozesse planen zu können.

Wie viele der bereits dargestellten Kompetenzelemente besitzt auch die Leistungsdiagnostik eine politische Dimension: Aus der Position kritisch verfasster Pädagogischer Verantwortung heraus muss es ein Anliegen sein, ökonomisch motivierte Ansätze einer engen Definition von Leistung zurückzuweisen (Bernhard 2011) und die Ganzheitlichkeit der Schule (Riß & Overwien 2011) gegen einschränkende Orientierung an verwertbaren Kernkompetenzen zu verteidigen. Vor dem Hintergrund der von Muñoz (2007) als kinderrechtlich bedenklich charakterisierten Segregierung des deutschen Schulsystems gilt es auch die Frage danach zu stellen, ob die Anerkennung von Heterogenität in einem Bildungssystem wirksam werden kann, das die Aufteilung der Lernenden anhand von Leistungskriterien mit dem klaren Ziel der Homogenisierung der Lerngruppen betreibt. Auf den politischen Gehalt der Segregierungsmechanismen im Rahmen der Schule weisen Dammer (2008) und Bernhard (2011) sehr eindrücklich hin.

An dieser Stelle offenbart sich eine Parallele zum Themengebiet des Kinderschutzes: Das Wissen über diskriminierende Einflüsse (so z.B. bezüglich der Korrelation des sozio-kulturellen Hintergrundes mit Lern- und Leistungsvoraussetzungen) darf sich jedoch nicht im nachgehenden Auffangen dieser negativen Auswirkungen erschöpfen. Kritische Pädagogische Verantwortung bedingt eine deutliche und emanzipatorische Beteiligung an politischen Prozessen, die Marginalisierung offenlegen und eindimensionale Erklärungsversuche zugunsten einer strukturellen Bedingungsanalyse zurückweisen.

Auch der im Rahmen der Kompetenzdefinition angesprochene Aspekt der Diagnostik ist eng mit der Debatte um Lernziele sowie um die Ausrichtung der Schule im Allgemeinen verwoben. Was wird in diagnostischen Prozessen gemessen? Geht es darum, den Zuwachs verwertbarer Kompetenzen im Sinne eines neoliberalen Bildungssystems abzubilden (Krautz 2009)? Wo Leistungsmessung nur einseitige Kompetenzen in den Blick nimmt (Riß & Overwien 2011) und lediglich das Ziel der erhöhten Wettbewerbsfähigkeit verfolgt, werden Kinder und Jugendliche instrumentalisiert, in ihrer Aktualität nicht wahrgenommen und in einer Negation ihrer individuellen Lernbedürfnisse zu einer einheitlichen Schülerschaft homogenisiert. Diese wird sodann durch das Ausprägen

lediglich berufsrelevanter Kompetenzen und ein Vernachlässigen emanzipatorischer und politischer Prozesse auf eine Mündigkeit verpflichtet, die gesellschaftlich bequem ist und so intellektuell ungefährlich bleibt (Bernhard 2011). Lehrende brauchen vor diesem Hintergrund den Mut, die Frage nach dem Sinn diagnostischer Vorhaben gezielt zu stellen und auch bildungspolitisch aktiv zu werden, um einem Aushöhlen ganzheitlicher Bildungsformen entgegenzuwirken, wollen sie nicht HandlangerInnen eines entpolitisierten, wirtschaftlich ausgerichteten Bildungssystems werden.

Kinderrechtlich motivierte Diagnostik nimmt hingegen das einzelne Kind im Sinne des Bildungsbegriffes der KRK in den Blick und zielt darauf ab, individuelle Lernerfolge in Bezug auf alle Dimensionen des Bildungsbegriffes abzubilden und dem Kind so zurückzumelden, dass es daraus Motivation schöpfen kann. Ein solches Vorgehen ermöglicht auch die Realisierung inklusiver Beschulung und wirkt somit vorbeugend gegen diskriminierende Prozesse im Schulwesen, die dem Diskriminierungsverbot der KRK entgegenstehen.

Auf der Basis ihrer diagnostischen Einschätzung beraten Lehrende sowohl Kinder als auch Eltern und geben Empfehlungen bezüglich des weiteren Schulverlaufs. Bei diesen Beratungsgesprächen ist kulturelle Sensibilität essenziell, um die Bedeutung der eigenen Position in der Beratung sicher einschätzen zu können. Besonders bei der Beratung von Familien, die die Meinung von Lehrenden aufgrund ihres kulturellen und sozialen Habitus sehr wertschätzen, ist ein behutsames Vorgehen vonnöten, um nicht allzu determinierend tätig zu werden und der Familie sowie dem einzelnen Kind nicht die Möglichkeit zur Partizipation am Entscheidungsprozess vorzuenthalten. Gleichzeitig müssen sich angehende Lehrende mit den verschiedenen Mechanismen vertraut machen, die den der Beratung vorausgehenden Prozess des Einschätzens von Lernleistungen beeinflussen. In Kapitel 7.5.2 wurden Prozesse wie die empirisch breit belegte Tendenz zu diskriminierenden Entscheidungen beim Erteilen von Übergangsempfehlungen für Kinder mit Migrationshintergrund bereits ausführlich dargelegt.

Wo Lehrende diskriminierende Mechanismen problematisieren, schließt sich in logischer Konsequenz die politische Frage nach der Verfasstheit des Schulsystems an. Solange das System Segregation bewusst als Handlungsgröße verinnerlicht, solange wird es Lehrenden

nicht gelingen, die diskriminierenden Effekte von Übergangsempfehlungen vollständig auszuschalten. Die Tatsache, dass das System Segregation vorschreibt, wird Lehrende immer wieder an den Punkt führen, wo es bei der Entscheidung für einen bestimmten Bildungsweg zu Schieflagen und Problematiken kommt. Über die einzelne Situation hinaus bietet eine Problematisierung des segregierenden Systems die einzige Lösungsmöglichkeit auf breiter Basis – an dieser Stelle sind Lehrende wiederum gefragt, sich bildungspolitisch zu engagieren und entsprechend in gesellschaftliche Debatten einzubringen.

Kritische Pädagogische Verantwortung gebietet es zudem, dass Lehrende nicht einseitig als ExpertInnen auftreten und im Besonderen Familien aus schwierigen sozio-ökonomischen Verhältnissen zu BittstellerInnen des Systems degradieren – an dieser Stelle zeigt sich eine Parallele zum Vorgehen des demokratischen Kinderschutzes nach Wolff (2009b). Emanzipatorisch agierende Lehrende sind gefragt, den Aspekt der partnerschaftlichen Zusammenarbeit zu betonen und das gemeinsame Beseitigen von strukturellen Differenzen und Bildungshindernissen anzustreben. Anliegen der Lehrendenbildung sollte es sein, entsprechende Gesprächskompetenzen auszubilden und zu verfestigen, um effizient und partnerschaftlich kommunizieren zu können.

### 8.3.2 Kompetenz ‘Leistungserfassung’

#### **Kompetenz 8:**

**Lehrerinnen und Lehrer erfassen Leistungen von SchülerInnen auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.**

Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte

#### **Die Absolventinnen und Absolventen...**

- **kennen unterschiedliche Formen der Leistungsbeurteilung, ihre Funktionen und ihre Vor- und Nachteile.** *Dabei sind sie in der Lage, die intendierte Leistungsmessung hinsichtlich des ihr zugrunde liegenden Bildungs- und Menschenbildes kritisch zu hinterfragen. Lehrende bemühen sich darum, Leistungsmessung durchzuführen, die einen Bildungszuwachs im Sinne des Bildungsbegriffes der KRK nachzeichnet und beteiligen Lernende an diesem Prozess.*
- **kennen verschiedene Bezugssysteme der Leistungsbeurteilung und wägen sie gegeneinander ab.** *Dabei sind sie sich der Tatsache bewusst, dass Lehrende gegenüber Lernenden eine Stellung der ‘Profimacht’ (Wolf 2001) einnehmen. Sie bemühen sich, die Leistungsbeurteilung für die Lernenden transparent und relevant zu gestalten. Dabei orientieren sie sich am Bildungsbegriff der KRK und nehmen Kompetenzen nicht einseitig im Sinne ökonomischer Verwertbarkeit, sondern ganzheitlich in den Blick.*
- **kennen Prinzipien der Rückmeldung von Leistungsbeurteilung.** *Lehrende geben klare, auf den Bildungszuwachs des Individuums zugeschnittene Leistungsbeurteilungen und kommunizieren so, dass auch junge Kinder oder Kinder mit entsprechenden Behinderungen eine klare Vorstellung der eigenen Leistung entwickeln können. Lehrende sind sich der Korrelation zwischen Leistungsbeurteilung und Motivation bewusst und stellen gezielt Aufgaben und Lernherausforderungen, die eine Rückmeldung im Rahmen der Aufgabe erlauben.*

**Abbildung 15: Kompetenz ‘Leistungserfassung’ mit Ergänzungen**

Zwischen den Unterpunkten der Kompetenzen 7 und 8 bestehen enge Zusammenhänge. Zunächst geht es auch bei der Leistungsbeurteilung um die der Leistungsdefinition zugrunde liegende Zielvorstellung des Bildungssystems und das ihr inhärente Menschenbild. Auf die Dichotomie zwischen einseitigen Bildungszielen und ganzheitlicher Bildung wurde bereits im Rahmen von Kapitel 8.3.1 sowie in Bezug auf andere Kompetenzdefinitionen ausdrücklich hingewiesen.

Im Zuge kinderrechtlich bedeutsamer inklusiver Bestrebungen gilt es darüber hinaus die Frage nach der Relevanz der Leistungsbeurteilung für alle zu stellen. Die Anwendung einer Leistungsdiagnostik für die gesamte Klasse setzt eine homogene Lerngemeinschaft voraus, wie sie so de facto nicht existiert und negiert Bemühungen, Heterogenität als schulische Realität zu etablieren (Heinzel 2008).

Bei der Auswahl von Instrumentarien zur Leistungsbeurteilung geht es im Sinne des Bildungsbegriffes der KRK darum, multidimensionale, individuelle Bildungsprozesse nachzeichnen und so auch den Kindern selbst bewusst machen zu können. Kulturell



sensibel im Sinne des kinderrechtlichen Diskriminierungsverbots gehen Lehrende vor, die Beurteilungskriterien anlegen, die verschiedene Modi der Leistungserbringung zulassen – so ist es wenig praktikabel, von Kindern, die aufgrund ihrer kulturellen Prägung im Unterricht ruhig auftreten, rege mündliche Beteiligung als alleiniges Leistungskriterium zu fordern. Zudem stellt sich die Frage, inwiefern Lehrenden das Einbeziehen von außerschulischen, durchaus relevanten Lernprozessen in die Beurteilung der Leistung und des Kompetenzstandes der Einzelnen gelingt (Kapitel 7.3.2). In diesem Kontext geht es darum, die Dichotomie zwischen informellen und formellen Lernprozessen wirksam aufzubrechen und so Synergieeffekte wirksam werden zu lassen – auf die Bedeutung informeller Lernpotenziale für die kinderrechtlich bedeutsame Prävention von Schulabbruch und Schulverweigerung wurde bereits in Kapitel 7.4.3 hingewiesen.

Bei dem Erstellen von Erwartungshorizonten für SchülerInnenleistungen greift zudem die von Wolf (2001) postulierte ‘Profimacht’ (ebd.: 1): Während Lehrende die Leistungserwartungen sehr genau kennen, sind Lernende oftmals nicht genügend über die Erwartungen informiert oder sich unsicher, wie die ihnen mitgeteilten Erwartungskriterien auszudeuten sind. In diesem Zusammenhang können Lehrende für Klarheit sorgen, indem sie letztere sehr deutlich kommunizieren und nicht nur vorgeben, sondern gemeinsam erarbeiten oder zumindest besprechen. Im Sinne emanzipatorischer Prozesse wäre es wünschenswert, SchülerInnen an der Formulierung von Erwartungshorizonten zu beteiligen und diese gemeinsam zu erarbeiten. So könnte sich auch für Lehrende Gelegenheit bieten, Erwartungshaltungen nochmals zu revidieren und zu korrigieren.

Ein kritischer Blick auf die gesetzten Bezugssysteme ist überdies notwendig, um auch in diesem Zusammenhang Schieflagen aufzudecken. Welchen Nutzen bietet den Lernenden beispielsweise die Erkenntnis, dass sie im Leseverständnis weit hinter den Altersgenossen anderer Länder zurückbleiben oder im innerdeutschen Vergleich nur ungenügende mathematische Leistungen erbringen? Auf die breit rezipierte Offenbarung struktureller Korrelationen von Herkunft und Bildungserfolg wurde im Rahmen dieser Arbeit oftmals hingewiesen; dieses Phänomen soll auch keineswegs negiert werden. Dennoch ist es aus emanzipatorischer Sicht bedenklich, dass dem schlechten Abschneiden in Vergleichsstudien oftmals nicht ein aktives Angehen struktureller Schieflagen, sondern

Stagnation und Resignation nachfolgen. Grundsätzlich ist – ähnlich wie bereits in Kapitel 8.3.1 angesprochen – die Frage nach der Relevanz der Bezugssysteme sowie nach den daraus entstehenden motivationalen Aspekten zu stellen.

Eine Rückmeldung von Leistung im Sinne des Bildungsbegriffes der KRK beinhaltet das Nachzeichnen des individuellen Zuwachses an Kompetenzen aus ganzheitlicher Sicht. Im Sinne gelingender und kinderrechtlich relevanter Kommunikation sollte eine solche Rückmeldung in einer verständlichen, das Alter und die Verstehensmöglichkeiten des Gegenübers berücksichtigenden Weise erfolgen. Auch muss es ein Gütekriterium von Leistungsbeurteilung sein, dass Kinder und Jugendliche aus der Beurteilung klare persönliche Zielsetzungen für die Zukunft generieren können. Eine solche Leistungsbeurteilung nimmt individuelle Lernvoraussetzungen in den Blick und ermöglicht *Agency* im Sinne neuer Lernvorhaben. Anliegen im Sinne von BNE (Riß & Overwien 2011 ) muss es zudem sein, Leistungsbeurteilung nicht nur fachimmanent, sondern auch über Fachgrenzen hinweg zu ermöglichen und so nicht nur ein ganzheitliches Bildungsverständnis, sondern auch die ganzheitliche Sicht auf das jeweilige Kind zu ermöglichen.

#### **8.4 Kompetenzbereich ‘Innovieren’**

Im Bereich ‘Innovieren’ beschreiben drei Kompetenzen die Aufgaben der Lehrenden innerhalb des schulischen Umfeldes und darüber hinaus. Kompetenz 9 nimmt dabei Bezug auf das Selbstverständnis der Lehrenden; die vorgeschlagenen Ergänzungen beinhalten somit Erkenntnisse, die u.a. aus der Betrachtung des Schwerpunktbereiches ‘Beruf und Rolle des Lehrers’ hervorgehen.

Kompetenz 10 weist auf die beständige Lernaufgabe der Lehrenden hin. An dieser Stelle fließen im Besonderen Erkenntnisse sowohl aus der Betrachtung der Aspekte ‘Beruf und Rolle des Lehrers’ als auch ‘Bildungsforschung’ ein.

Kompetenz 11 greift speziell Erkenntnisse aus der Diskussion bezüglich des Schwerpunktbereiches ‘Schulentwicklung’ auf.

Übereinstimmend beinhalten alle Kompetenzen Impulse aus der Betrachtung insbesondere des skandinavischen Bildungssystems, wo die Aufgaben der Lehrenden breit definiert werden und dezidiert über den eigenen schulischen und unterrichtlichen Bezugsrahmen hinausgehen.

#### 8.4.1 Kompetenz ‘Anforderungen des Lehrerberufs’

<p><b>Kompetenz 9: Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.</b></p>
<p>Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte</p>
<p><b>Die Absolventinnen und Absolventen...</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>kennen die Grundlagen und Strukturen des Bildungssystems und von Schule als Organisation.</b> <i>Dabei entwickeln sie eine kritische Distanz zu den Wirkungsweisen des strukturellen Systems. Lehrende betrachten es als Facette ihrer Pädagogischen Verantwortung, überall dort für strukturelle Verbesserungen des Systems einzutreten, wo diese kinderrechtlichen Prinzipien wie Diskriminierungsschutz und Partizipation entgegenstehen.</i></li> <li>• <b>kennen die rechtlichen Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit (z. B. Grundgesetz, Schulgesetze).</b> <i>In diesem Kontext reflektieren sie die Verpflichtung auf kinderrechtliche Prinzipien und verstehen die Bezüge von nationalen Gesetzgebungen zu internationalen Regelwerken und Abkommen wie der KRK. Lehrende fühlen sich in ihrer Pädagogischen Verantwortung den dort festgelegten kinderrechtlichen Prinzipien verpflichtet.</i></li> <li>• <b>reflektieren ihre persönlichen berufsbezogenen Wertvorstellungen und Einstellungen.</b> <i>Sie sind in der Lage, in einen Dialog zu treten bezüglich der Korrelation zwischen eigenen Wertvorstellungen und solchen, die die Profession der Lehrenden in ihrer Gesamtheit betreffen und Prinzipien Pädagogischer Verantwortung konstituieren.</i></li> <li>• <b>kennen wesentliche Ergebnisse der Belastungs- und Stressforschung.</b> <i>Sie analysieren, inwiefern Stresssituationen und Belastungen auch aus der aktuellen Verfasstheit des Systems Schule heraus entstehen. Aus dieser Erkenntnis heraus setzen sie sich für eine Verbesserung des Schulklimas zugunsten aller am System Beteiligten ein.</i></li> </ul>

Abbildung 16: Kompetenz ‘Anforderungen des Lehrerberufs’ mit Ergänzungen

Der im Rahmen von Kompetenz 9 benannte erste Unterpunkt hinsichtlich der Kenntnis der Strukturen des Bildungssystems wurde bereits mehrfach in seinem Bezug zu Fragen von Chancengleichheit und Problematiken des aktuell segregierenden Schulsystems diskutiert. Wo Pluralismus und Dialogfähigkeit im Rahmen demokratisch verfasster Bildungsprozesse angebahnt und vertieft werden sollen, ist eine Heterogenität geboten, wie sie Heinzel (2008) in die Diskussion einbringt. Fähigkeit zur Diskussion und zur Auseinandersetzung im Sinne der Frankfurter Erklärung (Eis et. al. 2015) kann nur dort erfolgen, wo reale Durchmischung gelebt wird und divergente Gesichtspunkte und Ansichten tatsächlich aufeinandertreffen. Im Rahmen einer Schule, die durch Heterogenitätsreduktion homogene Verhältnisse anstrebt, ist die Entwicklung von

Toleranz gegenüber Vielfalt notwendigerweise ein wohlmeinendes, jedoch die Realität nicht vollständig widerspiegelndes Konstrukt. Um demokratische Prozesse und Partizipation zu schulen, werden Ideen wie die des Service Learning (Sliwka 2004) propagiert – um ein Vielfaches einfacher erscheint es, in realen, die SchülerInnen unmittelbar betreffenden Zusammenhängen gesellschaftliches Engagement zu schulen und zu kultivieren. Eine Schule für alle, wo gemeinsames Lernen in heterogenen Lerngruppen ermöglicht wird, bietet einen idealen Handlungsrahmen für derartige Prozesse.

Die Kenntnis der rechtlichen Grundlagen der Tätigkeit von LehrerInnen beinhaltet Überlegungen, wie sie in Kapitel 7.1 im Rahmen der vorliegenden Arbeit ausführlich dargestellt wurden. Grundsätzlich geht es darum, den national relevanten gesetzlichen Vorgaben die Kenntnis der menschenrechtlichen Regelwerke an die Seite zu stellen, die einen Handlungsrahmen für die jeweiligen nationalen Gesetzgebungen bieten. Dabei gilt es, angehende Lehrende dafür zu sensibilisieren, dass zwischen beiden Ebenen nicht unbedingt Kongruenz bestehen muss: So wurde die KRK erst 2010 in Deutschland vorbehaltlos anerkannt (Cremer 2011). Dieses Beispiel kann die Tatsache vor Augen führen, dass trotz des Beitritts Deutschlands zu wesentlichen Konventionen der UN nicht zwangsläufig gewährleistet ist, dass diese auch tatsächlich umgesetzt werden. Eine weitere Informationsquelle bieten Schattenberichte wie der Bericht der National Coalition (2010) – angehende Lehrende können die Divergenz zwischen dem offiziellen Vertragswortlaut und der Einschätzung der NGOs zu der aktuellen kinderrechtlichen Sachlage als Zeichen dafür werten, dass die Umsetzung kinderrechtlicher Vorgaben in vielen Bereichen als keineswegs gesichert betrachtet werden kann.

An dieser Stelle bietet es sich zusätzlich an, das Verhältnis zwischen der ethisch-moralischen Verpflichtung auf kinderrechtliche Prinzipien und Regelwerke auf der einen sowie die legale Verpflichtung auf nationale Gesetzgebungen auf der anderen Seite zu thematisieren und angehenden Lehrenden Gelegenheit zu geben, die eigene Position zu lokalisieren. Wie sollen sich Lehrende in ambivalenten und uneindeutigen Situationen verhalten, wenn das Handeln gemäß in Deutschland geltender Maßstäbe und gesetzlicher Vorgaben den ethischen und moralischen Grundsätzen beispielsweise der KRK entgegensteht? Was zunächst ein rein theoretisches Gedankenkonstrukt zu sein scheint,

lässt sich anhand des Hinweises auf den bis 2010 bestehenden Vorbehalt (Cremer 2011) durchaus mit Leben füllen.

Ziel muss es sein, die grundsätzliche Verwobenheit kinderrechtlicher Vorgaben mit dem alltäglichen Lehrerhandeln in Beziehung zu setzen – es muss deutlich werden, dass es sich bei einer auf Kinderrechte ausgerichteten Bildung nicht um die von Hafenegger (2011) benannte ‘Bindestrich-Pädagogik(...)’ (ebd.: 37) handelt, sondern um einen Auftrag, der mit Pädagogischer Verantwortung verknüpft ist und alle Ebenen des professionellen Handelns berührt.

Auch der Bereich der Wertvorstellungen ist mit einer Haltung Pädagogischer Verantwortung eng verbunden. Vor diesem Hintergrund kommt die Maxime Freires zum Tragen, dass es wertneutrales Handeln im pädagogischen Sinne nicht geben kann (Freire 2001). In Folge gilt, dass dort, wo es nicht zu einer kritischen Distanz zu systemimmanenten Schiefungen kommt, ein stillschweigendes Einvernehmen mit den Gegebenheiten des Systems zu vermuten ist. In Zeiten einer von Ökonomisierungstendenzen (Bernhard 2011) und dem Ruf nach menschlicher Verwertbarkeit (Krautz 2009) bedrohten Bildungslandschaft ist jede(r) Lehrende für sich aufgefordert, die eigene Haltung zu diesen Tendenzen kritisch zu reflektieren und im Sinne Pädagogischer Verantwortung diese Haltung in ethisch-moralische Handlungsweisen zu übertragen. Aus emanzipatorischer Sicht ist das Anbahnen der Einsicht unabdinglich, dass eine Weigerung bezüglich einer solchen Auseinandersetzung nicht wertneutral sein kann, sondern eine Unterstützung der aktuellen Verhältnisse und Gegebenheiten impliziert.

Bezogen auf den Aspekt der Stressforschung bietet sich eine Gelegenheit, die dichotome Konzeption von Lehrenden auf der einen und Lernenden auf der anderen Seite zu überwinden. Wie Schubarth (2014) in seiner Schilderung von Gewaltprozessen im Rahmen der Schule beschreibt, entstehen Gewaltmomente in einem Klima gegenseitigen Drucks und fehlender Kommunikation. Stress entsteht zudem dort, wo systemische Missstände gegen begründeten Widerstand aufrechterhalten werden müssen. Ein Schulklima-Ansatz, der auf die positive Gestaltung der Inhalts-, Beziehungs- und Interaktionsebene hinarbeitet (Wischer 2003), kann zu einer Schule verhelfen, die einen

angenehmen Lebens- und Lernort für alle Beteiligten ermöglicht. Angehende Lehrende sind folglich aufgefordert, im eigenen Interesse an der Gestaltung eines solchen Lernortes mitzuwirken und sich partnerschaftlich mit der Schülerschaft an der Konzeption der Lernumgebung zu beteiligen.

Wo Aufgaben wie die Verkürzung der Schulzeit, die rein instrumentelle Vermittlung von Lernstoff im Hinblick auf Leistungsvergleiche (Krautz 2009) sowie der Auftrag zur Lösung ursächlich politischer und ökonomischer Missstände (Muñoz 2007) an Lehrende herangetragen werden, sind diese nicht nur vor dem Hintergrund der Verteidigung ganzheitlicher Bildungsformen und des Bildungsbegriffes der KRK zurückzuweisen. Es gilt auch, die Resilienz von SchülerInnen gegen immer neue Belastungen zu steigern: Wie Lohaus, Domsch & Fridrici (2007) aufzeigen, sind die Förderung von Empathie und Kommunikation wichtige Faktoren im Sinne des Aufbaus von Resilienz. Eine Schule, die an Stressprävention für Lehrende interessiert ist, muss zugleich die Stressbewältigung der Lernenden in den Blick nehmen und eine Bildung anbieten, die genügend Möglichkeiten zur Ausprägung entsprechender Kompetenzen bildet. Situationen, in denen Lernende unter Druck geraten, wirken sich direkt auf die Lehrenden aus und bedingen Belastungssituationen für alle Beteiligten (Lohaus, Domsch & Fridrici 2007). Lehrenden muss demnach daran gelegen sein, Lernende vor allzu großen Belastungssituationen zu schützen – deshalb gilt der kritische Blick beispielsweise Leistungsvergleichen, die ökonomisch motiviert sind und für Lehrende und Lernende Belastungsmomente produzieren (Krautz 2009).

Lehrende sollten Gelegenheit erhalten zu reflektieren, dass die eigene Stressprävention nicht ausschließlich in Konkurrenz mit der psychischen Verfasstheit der Lernenden, sondern parallel mit dieser erfolgen kann. Maßnahmen, die authentisch auf eine Stressreduktion durch Rückbesinnung auf kinderrechtlich begründete Bildungsprozesse abzielen, sind letztendlich auch für Lehrende gewinnbringend.

## 8.4.2 Kompetenz ‘Lehrerberuf als ständige Lernaufgabe’

<b>Kompetenz 10: Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.</b>
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte
<b>Die Absolventinnen und Absolventen...</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>kennen Methoden der Selbst- und Fremdevaluation.</b> <i>Sie betrachten beide Aspekte als Facetten ihrer Pädagogischen Verantwortung. Bei der Ermittlung von Foki für die Evaluation sind unter anderem die kinderrechtlichen Weisungen der Wahrung der Würde des Kindes im Rahmen der Schule, des Diskriminierungsschutzes und der Realisierung von Partizipation von Interesse und erkenntnisleitend.</i></li><li>• <b>rezipieren und bewerten Ergebnisse der Bildungsforschung.</b> <i>Dabei entwickeln sie Kompetenzen hinsichtlich der Einordnung und kritischen Bewertung von Ergebnissen der Bildungsforschung und können relevante Ergebnisse für ihr fachliches Handeln nutzbar machen. Lehrende betrachten es als Facette ihrer Pädagogischen Verantwortung, in gesellschaftlichen Debatten bezüglich der Ergebnisse von Bildungsforschung Haltung zu beziehen und, wo notwendig, partnerschaftlich mit Kindern und Jugendlichen tätig zu werden. Sie berichtigen inhaltlich verkürzte mediale Darstellungen der Bildungsforschung und tragen zu einer rational geführten gesellschaftlichen Debatte zur Verbesserung des Schulsystems nach kinderrechtlichen Gesichtspunkten bei.</i></li><li>• <b>kennen organisatorische Bedingungen und Kooperationsstrukturen an Schulen.</b> <i>Lehrende sehen es als ihre Pädagogische Verantwortung an, eine kritische Distanz zu diesen organisatorischen Bedingungen zu kultivieren und diese zu transformieren, wenn sie kinderrechtlichen Prinzipien entgegenstehen. Dabei nutzen sie die Kooperation mit KollegInnen sowohl innerhalb der eigenen Einrichtung als auch schulübergreifend.</i></li></ul>

Abbildung 17: Kompetenz ‘Lehrerberuf als ständige Lernaufgabe’ mit Ergänzungen

Bezogen auf den Aspekt der Evaluation ist es für Lehrende zunächst wichtig zu eruieren, welche Absicht den jeweiligen Evaluationsvorhaben zugrunde liegt. Sind diese Auswüchse eines ökonomisierten Bildungsbegriffes, der kinderrechtliche Prinzipien ausblendet und Lehrende noch straffer als bisher in die Ausformung unmündigen, verwertbaren Humankapitals (Eis 2012) einbinden will? Entsteht die Forderung nach permanenter, allzu oft hektischer Selbstaktualisierung (Dammer 2008) im Sinne immer neuer Innovationsvorhaben (Krautz 2009)? Wo diese Handlungsmaximen die Forderung nach Evaluation befördern, sind sie in aller Form zurückzuweisen und in ihrer Zielvorstellung als Versuch einer weiteren Ökonomisierung der Bildungslandschaft zu entlarven.

Diesen Bestrebungen stehen Evaluationsprozesse gegenüber, die die Realisierung einer kinderrechtlich verfassten Bildung unterstützen und vorantreiben können: Wie Mecheril (2011) und Messerschmidt (2011) verdeutlichen, sind rassistische Vorurteile und Handlungsmuster bereits so breit etabliert, dass sie das Handeln unbewusst beeinflussen. Vor diesem Hintergrund bietet sich Lehrenden die Chance, sich durch Selbst- und

Fremdevaluation mit diesen Vorurteilen und Handlungsmustern auseinanderzusetzen und nachzuspüren, inwiefern diese im schulischen Alltag und dem eigenen Handeln wirksam werden. In der Ausrichtung der beständigen Weiterbildung von Lehrenden auf kinderrechtlich bedeutsame Aspekte wie die Förderung von Partizipation und *Agency* sowie die Prävention von Diskriminierung lassen sich Akzente setzen, die Evaluationprozesse auf kinderrechtliche Ziele verpflichten und so für diese bedeutsam werden.

In Kapitel 7.9 wurden die kinderrechtlichen Implikationen des Bereichs Bildungsforschung dargelegt. In der Essenz dieses Kapitels geht es um die Einordnung von Bildungsforschung hinsichtlich ihres Gegenstandes, den AuftraggeberInnen des Forschungsvorhabens sowie des Menschenbildes, das dem Forschungsansatz zugrunde liegt. Kritisch zu beurteilen sind Ansätze, die den breiten Bildungsbegriff der KRK nur ungenügend rezipieren und das Ziel verfolgen, zu einer Reduktion des Unterrichts auf die Vermittlung messbarer, ökonomisch motivierter Kompetenzen beizutragen (Krautz 2009; Reiß & Overwien 2011 ). Kennzeichen einer kritischen Pädagogischen Verantwortung muss es sein, dem politischen Aspekt der Bildungsforschung nachzuspüren und die jeweiligen Forschungsvorhaben in aktuelle pädagogische, politische und gesellschaftliche Zusammenhänge einordnen zu können. Zusätzlich sind Lehrende aufgerufen, öffentlich für eine Berichtigung allzu verkürzter Rezeptionen von Bildungsforschungsergebnissen einzutreten sowie daran teilzuhaben, dass scheinbar eindimensionale Korrelationen multidimensional aufgearbeitet und so rezipiert werden.

Nicht nur zum Zweck der gegenseitigen Evaluation und der Auseinandersetzung mit Bildungsforschungsergebnissen ist Kooperation eine wichtige Einflussgröße im beruflichen Alltag von Lehrenden. Wo ökonomischer Druck auf die Schulen ausgeübt wird (Krautz 2009), findet notwendigerweise ein Vereinzelungsprozess statt. Einzelne Lehrende fühlen sich als ausführende Organe des Systems den als unvermeidlich postulierten Sachzwängen machtlos ausgeliefert. De Haan & Rülcker (2009) machen darauf aufmerksam, dass gerade in dem eigentlich sozial und kommunikativ ausgerichteten Lehrendenberuf Vereinzelung dennoch ein bedeutsames und alltägliches Phänomen darstellt. Kooperation kann den Weg aus der Machtlosigkeit weisen – mit der



Frankfurter Erklärung (Eis et. al. 2015) gilt es, Erfahrungen mit Macht und Ohnmacht gemeinsam mit KollegInnen zu thematisieren und im Rahmen dieses demokratischen Prozesses Lösungsansätze für aktuelle Problematiken zu erarbeiten. Der/die einzelne Lehrende wird sich zu Sachzwängen stilisierten Ökonomisierungstendenzen nur schwerlich widersetzen können. Wo sich Lehrende aber gezielt zusammenfinden, können politische Prozesse entstehen, die nach Bernhard (2011) in ihrer Problematisierung des Status Quo zunächst bestehende Macht- und Herrschaftsstrukturen gezielt angreifen. Der Ausweitung der Kompetenz aus kinderrechtlicher Sicht muss also daran gelegen sein, Kooperation nicht nur zu fördern, sondern sie im Sinne einer Rückbesinnung auf kinderrechtliche Bildungsziele für politische Prozesse nutzbar zu machen.

### 8.4.3 Kompetenz ‘Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben’

<b>Kompetenz 11: Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.</b>
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte
<p><b>Die Absolventinnen und Absolventen...</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>kennen und reflektieren den spezifischen Bildungsauftrag einzelner Schularten, Schulformen und Bildungsgänge.</b> <i>Dabei entwickeln sie vor dem Hintergrund kinderrechtlicher Überlegungen eine kritische Distanz zu Strukturen des aktuellen Bildungssystems und streben die Entwicklung von Bildungsstrukturen an, die Chancengleichheit und die Entkoppelung von sozio-ökonomischem Hintergrund und Bildungserfolg realisieren.</i></li> <li>• <b>kennen Ziele und Methoden der Schulentwicklung.</b> <i>Lehrende betrachten es als Bestandteil ihrer Pädagogischen Verantwortung, Schulentwicklung dahingehend zu beeinflussen, dass sie die Optimierung des Status Quo im Sinne kinderrechtlicher Überlegungen zum Ziel hat.</i></li> <li>• <b>kennen die Bedingungen für erfolgreiche Kooperation</b> und nutzen sie, um eine Schulentwicklung voranzutreiben, die die Verbesserung der Institution Schule im Sinne kinderrechtlicher Überlegungen zum Ziel hat. <i>Zielführend ist die Vorstellung einer Einrichtung, die nicht nur für Lernende, sondern auch für Lehrende Entfaltungsmöglichkeiten und eine an Stresssituationen und Belastungen ärmere Lebens- und Arbeitsumgebung schafft.</i></li> </ul>

**Abbildung 18: Kompetenz ‘Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben’ mit Ergänzungen**

In den im Rahmen von Kompetenz 11 benannten Unterpunkten und kinderrechtlich motivierten Ergänzungen spiegeln sich Überlegungen, die bereits im Rahmen anderer Kompetenzen in diesem Kapitel diskutiert wurden.

Aus kinderrechtlicher Sicht ist die kritische Distanz zu den segregierenden und diskriminierenden Wirkungsweisen des aktuellen Schulsystems (Dammer 2008; Muñoz 2007) als Aspekt der Reflexion des Bildungsauftrags der einzelnen Schulen zu nennen.

Eine solche Reflexion muss vor dem Hintergrund der in Kapitel 8.4.1 umrissenen Problematisierung scheinbar neutraler Stellungnahmen erfolgen: Es geht hier um das Bewusstsein, dass eine unkritische und unpolitische Partizipation am bestehenden Bildungssystem keine wertneutrale Haltung, sondern bestenfalls eine implizite Kapitulation vor bestehenden Missständen oder im schlimmsten Falle die bewusste Inkaufnahme weithin belegter Ungleichgewichte und Diskriminierungsprozesse darstellt. Die Bedeutung gemeinsamen Lernens für die Realisierung eines kinderrechtlich verfassten Bildungsauftrags im Sinne von Nicht-Diskriminierung und Anerkennung von Heterogenität wurde deutlich herausgearbeitet – Lehrende sind gefordert, den Bildungsauftrag der einzelnen Schulformen vor dem Hintergrund des Strebens nach einer gemeinsamen Schule erneut zu vereinen und mit kinderrechtlichen Bildungszielen in Beziehung zu setzen.

Bezogen auf den Aspekt der Schulentwicklung gilt die Handlungsmaxime, dass zunächst eine kritische Prüfung von Schulentwicklungsvorhaben vonnöten ist. Beurteilungsraster für anstehende Projekte und Vorhaben sollte der Bildungsbegriff der KRK sein. Es sind neben anderen die folgenden Fragen zu stellen: Befördert die zu beurteilende Maßnahme einen Zuwachs an Bildungsmöglichkeiten im Sinne der KRK? Geht es darum, Diskriminierung zu überwinden und Partizipation zu gestalten? Wird *Agency* von Kindern erweitert? Lehrenden ergeht in diesem Zusammenhang in zweierlei Hinsicht ein Handlungsauftrag: Zum einen sind sie zur Mitarbeit an Schulentwicklungsmaßnahmen aufgefordert, die kinderrechtliche Ziele verfolgen. Zum anderen sind sie zu kritischer Wachsamkeit gegenüber Projekten angehalten, die kinderrechtlichen Zielsetzungen wie der Ausweitung des Bildungsbegriffes, der Schaffung gleicher Lernchancen und der Minimierung von Diskriminierung entgegenstehen.

Im Hinblick auf die Bedeutung von Kooperation wird die Überlegung von Bernhard (2011) bedeutsam: 'Nichts fürchtet Herrschaft so sehr wie diese Form selbstermächtigender Bewusstwerdung' (ebd.: 96). Dieser Akt vollzieht sich nach Bernhard immer dann, wenn 'Akteurinnen und Akteure (...) zu selbstbestimmten Eingriffen in die gesellschaftlichen Lebensbedingungen fähig sind' (ebd.: 96). Wie bereits an anderer Stelle verdeutlicht, ist ein solches selbstbestimmtes Handeln mit dem Ziel der

Transformation aktueller Gegebenheiten im Bildungssystem zunächst schwierig, wenn Lehrende sich als vereinzelt Agierende wahrnehmen. Wo Lehrende jedoch Gelegenheit haben, sich über Macht- und Ohnmachtserfahrungen auszutauschen und demokratische Wandlungsprozesse anzustoßen, wird die aktuelle Verfasstheit des Bildungssystems in Frage gestellt. Auf dieser Grundlage können sich sodann die von Bernhard (2011) benannten transformativen Prozesse entfalten und es kann auf eine Ausrichtung des Bildungswesens nach den kinderrechtlichen Prinzipien der Partizipation, der Nicht-Diskriminierung und des Rechtes auf persönliche Entwicklung eines jeden Kindes hingewirkt werden.

## **9. FAZIT UND AUSBLICK**

Diese Arbeit hat ihren theoretischen Anfang in der Forderung nach einer vermehrt an menschen- und kinderrechtlichen Prinzipien orientierten Bildung genommen, wie sie der damalige Sonderberichterstatte Muñoz anlässlich seines Deutschlandbesuchs formulierte (Muñoz 2007). Durch die in Kapitel 3 erfolgte Analyse des aktuellen Bildungssystems in Deutschland wurde ersichtlich, dass im Hinblick auf das ein , nicht-diskriminierendes deutsches Bildungssystem zu schaffen, akuter Handlungsbedarf besteht. Auch der im selben Kapitel vorgestellte Schattenbericht der National Coalition (2010) sowie die Concluding Observations (CRC 2014) von Seiten des CRC regen an, das Bildungssystem der Bundesrepublik *strukturell* zu reformieren, um eine erhöhte Chancengleichheit im Besonderen für Angehörige von Minderheiten herzustellen.

Wie im Text dargestellt, sind zu einem Herbeiführen dieses als notwendig herausgestellten *strukturellen* Wandels hin zu einem kinderrechtlichen Prinzipien verpflichteten Bildungswesen grundsätzlich zwei Vorgehensweisen denkbar. Der top-down-Ansatz sähe so aus, dass die lehrende Profession abwartet, bis eine entsprechende Reform des Schulsystems von Seiten der Politik eingeleitet ist. Eine solche Reform könnte idealiter eine Neuordnung der segregierenden Schulen und eine Verankerung von kinderrechtlichen Gesichtspunkten im Bildungswesen zum Ziel haben. Guskey (2000) und Durrant & Holden (2006) stellen in ihren Arbeiten zu Wandlungsprozessen im Schulsystem und in

der Lehrerfortbildung entsprechend dar, dass ein Wandel der Praxis und ein Erleben dieser verbesserten Praxis in letzter Konsequenz zu Handlungsveränderungen bei Lehrenden führen können – somit wäre das Hoffen auf *strukturelle* Veränderungsprozesse von Seiten der Bildungspolitik und der Gesetzgebung mit positiven Effekten für die schulische Praxis nicht gänzlich ohne Plausibilität.

Dem gegenüber steht das Konzept eines bottom-up-Ansatzes, das Wandlungsprozesse als von der Basis ausgehend beschreibt. Die im Rahmen dieser Arbeit herausgestellten Beiträge der Kritischen Pädagogik im deutschsprachigen Raum stellen die bedenkliche Verquickung bildungspolitischer und wirtschaftlicher Interessen deutlich heraus und rufen vor diesem Hintergrund zu einer Rückbesinnung auf den emanzipatorischen Kern der Pädagogik und die Rückgewinnung ganzheitlicher Bildungsaufträge durch eine Ablehnung ökonomisierter, an menschlicher Nutzbarkeit interessierter Bildungspolitik auf (Scherr 2011; Bernhard 2011; Krautz 2009; Dammer 2008). Kritischer Pädagogik und einer auf ihrer Grundlage generierten Pädagogischen Verantwortung, wie im Rahmen dieser Arbeit theoretisch dargelegt, geht es um das Infragestellen solcher neoliberal motivierten Wandlungsprozesse und um eine Transformation der *strukturellen* Verhältnisse durch die Angehörigen des Systems selbst. Beispiel für einen gänzlich von der Basis ausgehenden bildungspolitischen Wandlungsprozess ist die Etablierung des Systems von *Reggio Emilia*, das in Kapitel 5.3 in seinen Ursprüngen und kinderrechtlich relevanten Ausprägungen beschrieben wurde. Hier handelt es sich jedoch um ein geographisch sehr begrenztes System; ein solcher Wandel ist für das gesamte Bildungssystem der Bundesrepublik aufgrund seiner Größe und des Aspektes der Länderhoheit im Bereich der Bildung so nur schwer vorstellbar und praktikabel.

Deuringer (2013) verbindet beide Ansätze und zeigt auf der Grundlage der Erfahrungen der Change-Management-Forschung, dass eine Mischform von bottom-up- und top-down-Prozessen zu präferieren ist: Von oben nach unten wirken politische oder organisatorische Steuerungsprozesse, während die Mitglieder des Systems in einer bottom-up-Bewegung zu einem gelingenden Wandel beitragen und diesen oftmals sogar initiieren, indem sie aus ihrer praktischen Erfahrung heraus bestehende Missstände gezielt offenlegen.

Die vorliegende Arbeit ist der Logik von Deuringer gefolgt und betrachtet es als eine aktuell elementare Aufgabe, politisch und ökonomisch verantwortete Missstände deutlich zu benennen und in die Verantwortung von Politik und Wirtschaft zurück zu verweisen. In diesem Zusammenhang wurde der Warnung Muñoz' (2007) Rechnung getragen, Lehrende nicht für die Lösung politischer Probleme in die Verantwortung zu nehmen. Einem solchen Vorhaben, so eine der Grundaussagen dieser Arbeit, kann und darf nicht das Wort geredet werden, da somit Problematiken verschleiert werden, die ihren Anfang in politischen (Fehl-)Entscheidungen nehmen.

Für eine die Lehrendenbildung fokussierende Arbeit ist jedoch festzuhalten, dass die aufgezeigten *strukturellen* Gegebenheiten nur mittelbar durch Lehre und Forschung von Seiten der Hochschulen beeinflussbar sind: Zwar nehmen die Hochschulen durch pädagogische Studien, öffentliche Stellungnahmen, Gutachtertätigkeiten und Expertisen Einfluss auf bildungspolitische Entscheidungen. Die Warnungen der Kritischen Pädagogik zeigen allerdings auf, inwiefern kinderrechtlich relevante pädagogische Grundsätze wie der ganzheitliche Bildungsbegriff oder die Wertschätzung von Heterogenität und Vielfalt durch ökonomisch legitimierte Sachzwänge aktuell systematisch erodiert und dem zerstörenden Einfluss der neoliberalen Rhetorik preisgegeben werden. Aus kinderrechtlicher Sicht ist es unabdingbar, dass sich pädagogische Forschung und Lehre diesen bedenklichen Entwicklungen klar entgegenstellen und alternative Wandlungsprozesse anregen.

Neben einer deutlichen politischen Stellungnahme, so das Argument der vorliegenden Arbeit, müssen die Universitäten demnach ihren Blick vermehrt auf die ihnen unmittelbar zu Gebote stehenden Einflussebenen richten. Auf der Suche nach geeigneten Instrumentarien zur Initiierung der intendierten Wandlungsprozesse muss die universitäre Lehrendenbildung konkret betrachtet und für kinderrechtliche Reformprozesse nutzbar gemacht werden. In emanzipatorischer Absicht betont die vorliegende Arbeit in diesem Zusammenhang die Rolle der Lehrenden im Sinne aktiver GestalterInnen: Lehrkräfte als Beteiligte des Bildungssystems können und sollen im Sinne Kritischer Pädagogik einen Wandel einleiten und diesen aktiv mit gestalten. Lehrende werden somit in ihrer Autonomie und Pädagogischen Verantwortung zu 'agents of change' (Cho 2013: 166).

Der in Kapitel 5 erfolgte Vergleich verschiedener europäischer Bildungssysteme ist nicht nur der u.a. im Rahmen des Bologna-Prozesses etablierten Fokussierung auf europaweite Bildungszusammenarbeit gefolgt, sondern unterstreicht im Besonderen in seiner Kernaussage die Bedeutung der Rolle der Lehrenden als Schlüsselfiguren für kinderrechtlich relevante Bildungsprozesse. So konnte der Ländervergleich (Kapitel 5) verdeutlichen, dass eine kinderrechtlichen Prinzipien verpflichtete *Haltung* den übereinstimmenden Faktor der referierten Bildungssysteme darstellt. Dabei – so zeigt das Beispiel der Niederlande – können entsprechende Grundhaltungen selbst ein eigentlich in seinen Strukturen kinderrechtlichen Prinzipien entgegenstehendes und segregierendes Schulsystem positiv beeinflussen. Selbst in Zeiten, in denen pädagogische Grundüberzeugungen und kinderrechtliche Prinzipien von einem ökonomisch monopolisierten Bildungsverständnis zunehmend vereinnahmt werden, kann eine kinderrechtlich relevante Grundhaltung dazu verhelfen, diese *strukturellen* Hindernisse auf dem Weg zu einer vermehrt an Kinderrechten orientierten Bildung zu überwinden.

Die in Kapitel 5 als bedeutsam herausgearbeitete Einflussgröße der *Haltung* wurde in Kapitel 6 vor dem Hintergrund der Ansätze Kritischer Pädagogik zu dem Konzept einer kinderrechtlich motivierten Pädagogischen Verantwortung verdichtet. Im Text dargelegte Gründe für die Ableitung dieser pädagogisch-verantwortlichen *Haltung* aus Prinzipien Kritischer Pädagogik sind deren kinderrechtliche Relevanz im Hinblick auf die Betonung der Aspekte von Gleichheit und emanzipatorischer Freiheit sowie die Überschneidung der Themengebiete der Kritischen Pädagogik mit kinderrechtlichen Überlegungen: Grundanliegen der Kritischen Pädagogik wie die Ausweitung menschlichen Handlungsspielraums, die Auseinandersetzung mit Macht und Ohnmacht sowie die Überwindung von Marginalisierung und Diskriminierung sind eng mit kinderrechtlichen Themenkomplexen wie der Herstellung von *Agency* und der Schaffung fairer Bildungschancen für alle Kinder verknüpft. Als pädagogisches Konzept zeichnet sich die Kritische Pädagogik außerdem durch die dezidierte Betrachtung *struktureller* Gegebenheiten und deren theoretische und politische Aufarbeitung aus.

Für die vorliegende Arbeit ist in diesem Zusammenhang im Besonderen von Bedeutung, dass die Kritische Pädagogik Prozesse der Diskriminierung und Benachteiligung, wie sie

auch im deutschen Bildungssystem auftreten, eindeutig benennt und zu überwinden versucht. Diesen Fokus auf Prozesse der Ungleichheit auf der Strukturebene sieht auch Liebel (2015) als essenziell für die multifaktorielle Betrachtung pädagogischer Systeme und Beziehungsgestaltungen an. Im Rahmen einer Arbeit, die zu einer Überwindung *struktureller* Fehlentwicklungen durch bottom-up-Prozesse beitragen will, ist die von Liebel empfohlene Fokussierung strukturell-systemischer Gegebenheiten besonders wichtig.

Auf der Basis einer aus Kritischer Pädagogik abgeleiteten Verantwortung als *Grundhaltung* geht es zusätzlich um die Anerkennung des emanzipatorischen und politischen Potenzials derjenigen, die im schulischen Alltag mit den Auswirkungen eines in seinen Grundsätzen kinderrechtliche Prinzipien verletzenden Bildungssystems konfrontiert sind. Ziel ist der Anstoß von Wandlungsprozessen durch Lehrende, die von der Basis aus schulische Praxis und Bildungspolitik wirksam transformieren und kinderrechtliche Überlegungen im Schulsystem verankern können.

Als Ansatzpunkt und Instrument wurden eingangs die *Standards für die Lehrerbildung* im Bereich Bildungswissenschaften bestimmt: Wie im Text gezeigt, fungieren sie in dem nach wie vor divergent organisierten föderalistischen Bildungssystem der Bundesrepublik als 'kleinster gemeinsamer Nenner'. Durch die Verpflichtung auf die Realisierung der *Standards* im Bereich Bildungswissenschaften für alle Lehramtsstudiengänge kann sichergestellt werden, dass die in den *Standards* dargelegten Kompetenzen nicht nur punktuell, sondern flächendeckend entwickelt werden.

Gleichzeitig besteht die Aufgabe der *Haltung* als Pädagogische Verantwortung darin, über die aktuellen Gegebenheiten der Lehrendenbildung hinaus eine grundsätzliche Disposition zu kritischer Analyse und emanzipatorischer Bewusstheit sicherzustellen. Es ist für die universitäre Lehrendenbildung nahezu unmöglich, angehende Lehrende vollständig mit all den Kompetenzen auszustatten, die sie für die Dauer ihres gesamten Berufslebens benötigen werden. Zu kurz ist die Zeit an der Universität und zu unvorhersehbar, mit welchen technologischen Neuerungen und strukturellen Veränderungen die BerufsanfängerInnen über den Zeitraum ihrer langen Lehrtätigkeit konfrontiert sein werden. Die Ausprägung einer entsprechenden Grundhaltung Pädagogischer

Verantwortung befähigt Lehrende jedoch dazu, auch bislang noch nicht vorhersehbare Neuerungen aus der Warte Kritischer Pädagogik heraus auf ihre Relevanz hinsichtlich kinderrechtlicher Implikationen des Bildungsprozesses zu prüfen. Eine kritisch begründete Pädagogische Verantwortung wird zu einer treibenden Kraft, die die im Rahmen von Kapitel 7 und 8 herausgearbeiteten Handlungsimperative auf dem Weg zu einer kinderrechtlich relevanten Bildungspraxis befördern kann.

Zudem mahnt sie an, dass ein wertneutrales Handeln grundsätzlich nicht möglich ist – die eigene Position ist immer zwischen Akzeptanz und kritischer Distanz zu aktuellen strukturellen Gegebenheiten zu verorten. Aus dieser Prämisse heraus will Pädagogische Verantwortung im Sinne der vorliegenden Arbeit Lehrende dazu motivieren, sich dem gegenwärtigen Trend einer zunehmenden Ökonomisierung zu widersetzen und aktuelle Entwicklungen im Bildungsbereich gezielt in Frage stellen.

Insofern wirken die Kerninhalte der Kapitel 6, 7 und 8 in gegenseitiger Einflussnahme aufeinander: Pädagogische Verantwortung begründet den ethisch-moralischen und politischen Handlungsimpetus, der ein Erweitern von *Agency* als Bildungsziel anstrebt und Ungleichheiten zu überwinden sucht. Die in Kapitel 7 durch die kinderrechtliche Diskussion der Schwerpunktbereiche der *Standards* generierten und in Kapitel 8 vorgestellten Ergänzungen der Kompetenzbeschreibungen weisen den praktischen Weg zur Realisierung dieser Zielvorstellungen und geben Impulse für deren Umsetzung. Gleichzeitig ermutigt eine nach den in Kapitel 6 dargelegten Prinzipien ausgerichtete *Haltung* Pädagogischer Verantwortung Lehrende dazu, über die im Rahmen dieses Forschungsvorhabens herausgearbeiteten kinderrechtlichen Ergänzungen der *Standards für die Lehrerbildung* hinaus gegenüber der Erosion von Bildung durch Politik und Wirtschaft wachsam zu bleiben und kinderrechtliche Grundsätze der Bildung, wie sie in dieser Arbeit dargestellt wurden, zu verteidigen. Pädagogische Verantwortung als *Grundhaltung* entsteht wiederum dort, wo die herausgestellten Inhalte und Themengebiete Eingang in die universitäre Lehre finden und es angehenden Lehrkräften ermöglichen, sich mit den der Profession inhärenten Problematiken und Dilemmata auseinanderzusetzen und Kompetenzen für den beruflichen Alltag in all seinen Anforderungsfacetten herauszubilden.



In diesem Zusammenhang ist herauszustellen, dass eine Bearbeitung der genannten *strukturellen* Problematiken und eine entsprechende Kompetenzentwicklung bereits an vielen Hochschulstandorten in der Lehrendenausbildung aufgegriffen werden. Die als Grundlage für die Ergänzungsformulierungen analysierten Debatten sind im Rahmen der Lehrendenbildung keineswegs eine unbekannte Größe. Im Rahmen dieser Arbeit erfolgte jedoch der innovative Versuch, die kinderrechtlichen Implikationen der einzelnen Kompetenzen auszuloten und theoretisch zu unterfüttern.

Wenn es gelingt, die vorgeschlagenen kinderrechtlichen Prinzipien und Handlungsprämissen in den *Standards* für die Lehrerbildung zu verankern und die Lehrendenbildung auf das Ziel einer kinderrechtlich legitimierten Bildung zu verpflichten, dann kann mit vorsichtigem Optimismus davon ausgegangen werden, dass eine größtmögliche Zahl von Lehrenden für die aktuell bestehenden Schieflagen im deutschen Bildungssystem sensibilisiert werden kann. Auf der Basis einer kritisch verfassten Pädagogischen Verantwortung ist ferner zu hoffen, dass diese Sensibilisierung in emanzipatorische Prozesse mündet, die eine Rückbesinnung auf den ganzheitlichen Bildungsbegriff der KRK, auf das in der KRK zugesicherte Recht auf Diskriminierungsfreiheit sowie auf eine Pädagogik beinhaltet, die sich nicht dem Diktat neoliberal generierter Sachzwänge unterwirft.

Es steht ferner zu hoffen, dass die im Rahmen der vorliegenden Arbeit generierten inhaltlichen Ergänzungen der *Standards für die Lehrerbildung* und die Konzeption einer kinderrechtlich verpflichteten Pädagogischen Verantwortung einen kleinen Beitrag zu der Herstellung eines 'transformativen Optimismus' (engl.: *transformative optimism*, Rossatto 2005: 81; *Übersetzung N.S.*) leisten können. Rossatto stellt vor dem Hintergrund kritischer Theoriebildung vier Arten des Optimismus vor: Im Gegensatz zu 'fatalistischem Optimismus' (engl.: *fatalistic optimism*, ebd.: 57; *Übersetzung N.S.*), der eine Resignation angesichts übermächtiger Strukturen beinhaltet, negiert 'blinder Optimismus' (engl.: *blind optimism*, ebd.: 49; *Übersetzung N.S.*) bestehende Missstände bewusst und hofft entgegen aller Widrigkeiten auf das beste Resultat. Während 'resilienter Optimismus' (engl.: *resilient optimism*; ebd.: 24; *Übersetzung N.S.*) es einigen Individuen erlaubt, im Rahmen eines eigentlich oppressiven Systems persönliche Erfolge zu erzielen, geht

‘transformativer Optimismus’ von der Möglichkeit aus, gemeinsam mit anderen bestehende Missstände zu identifizieren und durch kollektive Reflexion und Aktion zu transformieren.

‘THERE ARE INSISTENT QUESTIONS THAT WE ALL HAVE TO ASK AND THAT MAKE IT CLEAR TO US THAT IT IS NOT POSSIBLE TO STUDY SIMPLY FOR THE SAKE OF STUDYING. AS IF WE COULD STUDY IN A WAY THAT REALLY HAD NOTHING TO DO WITH THAT STRANGE, DISTANT WORLD OUT THERE.’

(Freire 1998: 73)

## LITERATURVERZEICHNIS

*Das Format der Literaturangaben orientiert sich an dem System des Harvard Referencing und wurde auf der Grundlage der folgenden Quelle*

*<<http://libweb.anglia.ac.uk/referencing/harvard.htm>> (Erstmaliger Zugriff 8. September 2012) erstellt.*

*Alle Verlagsangaben richten sich nach den tatsächlichen Angaben in der jeweiligen Ausgabe eines Werkes. Von einer Vereinheitlichung der Ortsangaben von Verlagen mit mehreren Standorten wurde bewusst Abstand genommen, um die Erscheinungsdaten des einzelnen, hier referierten Textes genau abzubilden.*

Alaimo, K. (2005) Children's Rights. In Farnga, S. & Ness, D. eds. (2005) *Encyclopedia of Education and Human Development*. Armonk: Sharpe.

Alderson, P. (2008) *Young Children's Rights: Exploring Beliefs, Principles and Practice*. London: Jessica Kingsley.

Allmendinger, J. (2012) *Schulaufgaben. Wie wir das Bildungssystem verändern müssen, um unseren Kindern gerecht zu werden*. München: Pantheon.

Allmendinger, J., Ebner, C. & Nikolai, R. (2009) Soziologische Bildungsforschung. In Tippelt, R. & Schmidt, B. ed. (2009) *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS.

Altrichter, H. & Eder, F. (2004) Das 'Autonomie-Paritätsmuster' als Innovationsbarriere? In Holtappels, H. G. ed. (2004) *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen*. Weinheim: Juventa.

Ammon, S. (2006) *Commitment, Leistungsmotivation, Kontrollüberzeugung und erlebter Tätigkeitsspielraum von Beschäftigten in Unternehmen und Behörden im Vergleich*. Berlin: LIT.

Amnesty International, 1998. *Muddying the Waters: The Draft 'Universal Declaration of Human Responsibilities': No Complement to Human Rights*. (online) London: Amnesty International. Verfügbar unter:

*<<https://www.amnesty.org/en/documents/ior40/002/1998/en/>> (Erstmaliger Zugriff: 4. Oktober 2015)*

Anderheiden, M. (2006) *Gemeinwohl in Republik und Union*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Anderson, B. & Albin-Clark, J. (2013) Using the Creative Arts for Collaboration. In McIntosh, P. & Warren, D. eds. (2013) *Creativity in the Classroom. Case Studies in Using Arts in Teaching and Learning in Higher Education*. Bristol: Intellect.

Anderson, S., Gullov, E. & Valentin, K. (2012) Educational Anthropology in a Welfare State Perspective: The Case of Scandinavia. In Anderson-Levitt, K. ed. (2012) *Anthropologies of Education. A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*. New York: Berghahn.

Appel, T.-M., Lieske, N. & Reinelt, K. (2012) Umsetzung in Deutschland. In von Saldern, M. ed. (2012) *Inklusion. Deutschland zwischen Gewohnheit und Menschenrecht*. Norderstedt: BoD.

Appelt, D. & Siege, H. (2015) Konzeptionelle Grundlagen des Orientierungsrahmens. In Siege, H. & Schreiber, J.-R. (2015) *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. (online) Berlin, Bonn: KMK. Verfügbar unter: <[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_06\\_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf)> (Erstmaliger Zugriff 15. September 2015)

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ), 2010. *Erster Kinder- und Jugendreport zur UN-Berichterstattung über die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland. Ein Zeugnis für die Kinderrechte in Deutschland 2010*. (online) Berlin: AGJ. Verfügbar unter: <[http://www.kinder-jugendreport.de/documents/UN-KinderJugendreport\\_2010.pdf](http://www.kinder-jugendreport.de/documents/UN-KinderJugendreport_2010.pdf)> (Erstmaliger Zugriff 4. April 2014)

Arnoldt, B. & Steiner, C. (2013) Bieten Ganztagschulen Eltern mit Migrationshintergrund bessere Beteiligungschancen? In Geisen, T., Studer, T. & Yildiz, E. eds. (2013) *Migration, Familie und soziale Lage. Beiträge zu Bildung, Gender und Care*. Wiesbaden: VS.

Arts, H & Nabha, A., 2001. *Education in the Netherlands: Segregation in a "Tolerant" Society*. (online) Amsterdam: Humanity in Action. Verfügbar unter: <<http://www.humanityinaction.org/knowledgebase/6-education-in-the-netherlands-segregation-in-a-tolerant-society>> (Erstmaliger Zugriff 5. September 2014)

Auerhan, J. (1998) Schulunterrichtssprache und Menschenrecht. In Krüger-Potratz, M., Jasper, D. & Knabe, F. eds. (1998) *'Fremdsprachige Volksteile und deutsche Schule'*. Münster: Waxmann.

Auernheimer, G. (2010) *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Wiesbaden: VS.

Auernheimer, G. (2007) Migration und Bildungsgerechtigkeit in Deutschland. In Fischer, D. & Elsenbast, V. eds. (2007) *Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem*. Münster: Waxmann.

Baacke, D. (1999) Die 0-5 Jährigen. *Einführung in die Probleme der Frühen Kindheit*. Weinheim: Beltz.

Baker, C. (2007) Becoming bilingual through bilingual education. In: Auer, P. & Wei, L. eds. (2007) *Handbook of Multilingualism and Multilingual Education*. The Hague: Mouton de Gruyter.

Baldauf, J. et. al. (2008) 'Exzellenz': 1989 bis heute. In Hoffmann, J., Seidel, H. & Baratella, N. eds. (2008) *Geschichte der Freien Universität Berlin. Ereignisse – Orte – Personen*. Berlin: Frank & Timme.

Baldus, M. (2011) Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Kontexten – Anfragen an eine Disziplin. In Baldus, M. & Utz, R. eds. (2011) *Sexueller Missbrauch in pädagogischen Kontexten. Faktoren. Interventionen. Perspektiven*. Wiesbaden: VS.

Bandorski, S. & Karakasoglu, Y. (2013) Macht 'Migrationshintergrund' einen Unterschied? Studienmotivation, Ressourcen und Unterstützungsbedarf von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund. In Bräu, K. et. al. eds. (2013) *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.

Bargel, T., Ramm, M. & Multrus, F., 2012. Bachelorstudium – wie berechtigt sind die studentischen Klagen? *Beiträge zur Hochschulforschung* (online). Verfügbar unter: <<http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/1-2012-Bargel-Ramm-Multrus.pdf>> (Erstmaliger Zugriff 20. August 2015)

Barsch, A. (2006) *Mediendidaktik Deutsch*. Paderborn: Schöningh.

Bartolomé, L. I., (2003), *Beyond the Methods Fetish: Toward a Humanizing Pedagogy*. In Darder, A., Baltodano, M. & Torres, R. eds. (2003) *The Critical Pedagogy Reader*. London: RoutledgeFalmer.

Bauer, K.-O. (2008) Lehrer-Schüler-Interaktion im Kontext von Schulentwicklung. In Schweer, M. ed. (2008) *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. Wiesbaden: VS.

Baumgart, F. (2009) Zwischen Standespolitik und Professionalisierung – Anmerkungen zur historischen und aktuellen Entwicklung der Lehrerausbildung. In Lange, U. et. al. eds. (2009) *Steuerprobleme im Bildungswesen*. Wiesbaden: VS.

Beer, R. (2015) Zur Entwicklung eines Kompetenzstufenmodells als Grundlage für ein Primarstufencurriculum. In Hörmann, O. & Heihs, I. eds. (2015) *Primarstufe- Zukunft gestalten*. Wien: LIT.

- Behlert, W. (2011) Schulisches Erziehungsrecht und Verantwortung für das Kindeswohl. In Fischer, J., Buchholz, T. & Merten, R. eds. (2011) *Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule*. Wiesbaden: VS.
- Beiter, K.D. (2006) *The Protection of the Right to Education by International Law*. Leiden: Martinus Nijhoff Publishers.
- Bell, B., Gaventa, J. & Peters, J. eds. (1990) *We Make the Road by Walking. Conversations on Education and Social Change. Myles Horton and Paulo Freire*. Philadelphia: Temple University Press.
- Bell, M. (2011) *Promoting Children's Rights in Social Work and Social Care. A Guide to Participatory Practice*. London: Jessica Kingsley.
- Bellenberg, G. & Thierack, A. (2003) *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Bestandsaufnahme und Reformbestrebungen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bellin, N. & Tamke, F. (2009) Ganztagschule in Berlin. In Merckens, H., Schründer-Lenzen, A. & Kuper, H. eds. (2009) *Ganztagsorganisation im Grundschulbereich*. Münster: Waxmann.
- Bellin, N. (2009) *Klassenkomposition, Migrationshintergrund und Leistung*. Wiesbaden: VS.
- Benner, D. (2001) *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch- problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim: Juventa.
- Bennett, T., 2001. Reactions to Visiting the Infant-Toddler and Preschool Centers in Reggio Emilia, Italy. *Early Childhood Research & Practice* (online). Verfügbar unter: <<http://ecrp.uiuc.edu/v3n1/bennett.html>> (Erstmaliger Zugriff 15. November 2013)
- Bensberg, G. & Messer, J. (2010) *Survivalguide Bachelor*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Bercaw, L. & Strooksberry, L., 2004. *Teacher Education, Critical Pedagogy, and Standards: An Exploration of Theory and Practice*. (online) Verfügbar unter: <<http://www.usca.edu/essays/vol122004/bercaw.pdf>> (Erstmaliger Zugriff 7. Juni 2013)
- Berkemeyer, N. (2010) *Die Steuerung des Schulsystems: Theoretische und Praktische Explorationen*. Wiesbaden. VS.
- Bernhard, A. (2011) Elemente eines kritischen Begriffes der Bildung. In Lösch, B. & Thimmel, A. eds. (2011) *Kritische Politische Bildung*. Bonn: BPB.
- Bernhard, A. (1997) Bildung. In Bernhard, A. & Rothermel, L. eds. (1997) *Handbuch Kritische Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Bertels, U. & Bussmann, C. (2013) *Handbuch Interkulturelle Didaktik*. Münster: Waxmann.

Berth, F., 2011. Es kann sein, was nicht sein darf. *Süddeutsche Zeitung* (online). Verfügbar unter: <<http://www.sueddeutsche.de/politik/sexueller-missbrauch-an-deutschen-schulen-es-kann-sein-was-nicht-sein-darf-1.1119921>>. (Erstmaliger Zugriff 11. Oktober 2012)

Besen-Cassino, Y. (2011) *Childhood*. In Ritzer, G. & Ryan, J.M. eds. (2011) *The Concise Encyclopedia of Sociology*. Malden: Blackwell.

Bettzieche, P. (2011) ... *Lehrer sein dagegen sehr! Biographische Strukturierung von Lehrern im Spannungsfeld: Berufswahl – Berufsausübung – Depression*. Kassel: Kassel University Press.

Beutel, S.-I. (2006) Von Anfang an mit den Kindern! Auf dem Weg zu einer 'diagnostischen Expertise'. In Hinz, R. & Schumacher, B. (2006) *Auf den Anfang kommt es an: Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken*. Wiesbaden: VS.

Bickel, W.E. (2004) BIAS. In Mathison, S. ed. (2004) *Encyclopedia of Evaluation*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.

Bierhoff, H.-W. (2002) *Prosoziales Verhalten*. In Stroebe, W., Jonas, K. & Hewstone, M. eds. (2002) *Sozialpsychologie. Eine Einführung*. Berlin: Springer.

Biermann, R. (2009) *Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden: Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen*. Wiesbaden: VS.

Biggeri, M, Ballet, J. & Comim, F. (2010) The Capability Approach and Research on Children: Capability Approach and Children's Issues. In Andresen, S. et. al. eds. (2010) *Children and the Good Life. New Challenges for Research on Children*. Heidelberg: Springer.

Biseth, H. (2010) Diversity and democracy in Scandinavian schools: examples of good practice? In Govaris, C. & Kaldi, S. eds. (2010) Münster: Waxmann.

Bleidick, U. & Ellger-Rüttgardt, S.L. (2008) *Behindertenpädagogik – eine Bilanz. Bildungspolitik und Theorieentwicklung von 1950 bis zur Gegenwart*. Stuttgart: Kohlhammer.

Bliemetsrieder, S.T. (2007) *Kinderarmut und krisenhafter Grundschulalltag. Sozioanalytische Fallrekonstruktionen als Orientierungshilfe für die Grundschulpädagogik und Soziale Arbeit/Sozialpädagogik*. München: Herbert Utz.

- Blömeke, S., Felbrich, A. & Müller, C. (2008) Erziehungswissenschaftliches Wissen am Ende der Lehrerausbildung. In Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. ed. (2008) *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S. (2002) *Universität und Lehrerausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bode, I. & Turba, H. (2014) *Organisierter Kinderschutz in Deutschland. Strukturdaten und Modernisierungsparadoxien*. Wiesbaden: VS.
- Böhm-Kasper, O. (2004) *Schulische Belastung und Beanspruchung*. Münster: Waxmann.
- Böhnisch, L. & Schröer, W. (2007) *Politische Pädagogik. Eine problemorientierte Einführung*. Weinheim: Beltz.
- Boller, S., Rosowski, E. & Stroot, T. (2007) Heterogenität in der Sekundarstufe II. Einleitende Bemerkungen zum Thema. In Boller, S., Rosowski, E., Stroot, T. eds. (2007) *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim: Beltz.
- Boltz, S. (2011) *Das berufliche Selbstbild von Studierenden des Lehramtes*. Berlin: Logos.
- Bongards, M. (2004) Hartz IV – Realität des neuen Gesetzes. In Kindler, H., Regelmann, A.-C. & Tullney, M. eds. (2004) *Die Folgen der Agenda 2010. Alte und neue Zwänge des Sozialstaats*. Hamburg: VSA.
- Bonilauri, S. & Margini, D. (2012) The Pedagogical Coordinating Team and Professional Development. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. eds. (2012) *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Santa Barbara: ABC-CLIO.
- Böttcher, W. & Högrefe, N. (2008) Gute Schule statt guter Schulen. Wettbewerb von Schulen unter Heterogenitätsbedingungen. In Lohfeld, W. ed. (2008) *Gute Schulen in Schlechter Gesellschaft*. Wiesbaden: VS.
- Bradshaw, J., Hoelscher, P. & Richardson, D. (2007) *Comparing Child Well-Being in OECD Countries: Concepts and Methods*. Florence: Unicef Innocenti Research Center.
- Brandlmaier, E. et. al. (2006) *Ökonomische Bildung von Schüler/innen Allgemeinbildender Höherer Schulen*. Wien: WUV.
- Brändle, T. (2010) *10 Jahre Bologna-Prozess: Chancen, Herausforderungen und Problematiken*. Wiesbaden: VS.



- Bräu, K. & Schwerdt, U. (2005) Einleitung. In Bräu, K., Schwerdt, U. eds. (2005) *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*. Münster: LIT.
- Breen, C. (2006) *Age Discrimination And Children's Rights: Ensuring Equality and Acknowledging Difference*. Leiden: Martinus Nijhoff.
- Brenner, P. J. (2009) *Wie Schule funktioniert. Schüler, Lehrer, Eltern im Lernprozess*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brenner, P.J. (2006) *Schule in Deutschland. Ein Zwischenzeugnis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Broström, S. (2006) Children's Perspectives on their Childhood Experience. Einarsdottir, J. & Wagner, J. eds. (2006) *Nordic Childhoods and Early Education. Philosophy, Research, Policy and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden*. Charlotte: Information Age.
- Broszinsky-Schwabe, E. (2011) *Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse – Verständigung*. Wiesbaden: VS.
- Brügelmann, H., 2011. PISA macht die Schulen nicht besser. *Die Zeit* (online). Verfügbar unter: <<http://www.zeit.de/2011/03/C-PISA-Kritik>> (Erstmaliger Zugriff 4. Oktober 2015)
- Bründler, P. et. al. eds. (2004) *Einführung in die Psychologie und Pädagogik*. Zürich: Compendio.
- BSBKWK, 2015. Studiengänge mit Staatsexamen. (online) München: BSBKWK. Verfügbar unter: <<http://www.studieren-in-bayern.de/studiengaenge/studienabschluesse/staatsexamen/>> (Erstmaliger Zugriff 4. August 2015).
- Buddeberg, E. (2011) *Verantwortung im Diskurs*. Berlin: De Gruyter.
- Bühler-Niederberger, D. (2011) *Lebensphase Kindheit: Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Weinheim, München: Juventa.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 2012a. *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. (online) Berlin: BMBF. Verfügbar unter: <[http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb\\_2012.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf)> (Erstmaliger Zugriff 13. Februar 2014)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 2012b. *Allianz für Bildung*. (online) Berlin: BMBF. Verfügbar unter: <<http://www.bmbf.de/archiv/newsletter/de/15799.php>> (Erstmaliger Zugriff 13. Februar 2014)

Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (BMEL), 2015. *BMEL-Qualitätsinitiative für ein gesundes Schulesen*. (online) Berlin: BMEL. Verfügbar unter: <[http://www.bmel.de/DE/Ernaehrung/GesundeErnaehrung/KitaSchule/\\_Texte/Bundeskongress-Schulverpflegung.html;jsessionid=E45BAC329FC1B792522599D608A4D028.2\\_cid358](http://www.bmel.de/DE/Ernaehrung/GesundeErnaehrung/KitaSchule/_Texte/Bundeskongress-Schulverpflegung.html;jsessionid=E45BAC329FC1B792522599D608A4D028.2_cid358)> (Erstmaliger Zugriff 14. November 2015)

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), 2012. *Kinder- und Jugendschutz*. (online) Berlin: BMFSFJ. Verfügbar unter: <<http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Kinder-und-Jugend/kinder-und-jugendschutz.html>> (Erstmaliger Zugriff 12. Februar 2013)

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), 2010. *Dritter und Vierter Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes*. (online) Berlin: BMFSFJ. Verfügbar unter: <<http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/dritter-vierter-staatenbericht-kinderrechtskonvention,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>> (Erstmaliger Zugriff 4. April 2014)

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), 2007. *Beratungsprojekt Berlin-Neukölln – Hörspiel-CD zu Kinderrechten*. (online) Berlin: BMFSFJ. Verfügbar unter: <<http://www.kindergerechtes-deutschland.de/beratung/beratungsprojekte/berlin-neukoelln.html>> (Erstmaliger Zugriff: 22. Februar 2013)

Bundesministerium der Justiz (BMJ), 2012. *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*. (online) Berlin: BMJ. Verfügbar unter: <[www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf](http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf)> (Erstmaliger Zugriff 28. September 2012)

Butterwegge, C., Lösch, B. & Ptak, R. (2008) *Kritik des Neoliberalismus*. Wiesbaden: VS.

Butterwegge et. al. (2004) *Armut und Kindheit. Ein regionaler, nationaler und internationaler Vergleich*. Wiesbaden: VS.

Carlgren, I. et. al., 2006. Changes in Nordic Teaching Practices: From individualised teaching to the teaching of individuals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), pp. 301-306.

Carlgren, I., Handal, G. & Vaage, S. (2005) Introduction. In Carlgren, I., Handal, G. & Vaage, S. eds. (2005) *Teachers' Minds and Actions. Research on Teachers' Thinking and Practice*. London: Falmer.

Caughie, P.L. (1999) *Passing and Pedagogy. The dynamics of responsibility*. Champaign: University of Illinois Press.

- Center on International Education Benchmarking (CIEB), 2013a. *System and School Organization*. (online) Washington: CIEB. Verfügbar unter: <<http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/netherlands-overview/netherlands-system-and-school-organization/>> (Erstmaliger Zugriff 17. Oktober 2013)
- Center on International Education Benchmarking (CIEB), 2013b. *Teacher and Principal Quality*. (online) Washington: CIEB. Verfügbar unter: <<http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/netherlands-overview/netherlands-teacher-and-principal-quality/>> (Erstmaliger Zugriff 17. Oktober 2013)
- Central Union for Child Welfare (CUCW), 2011. *NGO report. Supplementary Report to Finland's Fourth Periodic Report on the Implementation of the UN Convention on the Rights of the Child*. (online) Helsinki: CUCW. Verfügbar unter: <[http://lapsiasia.fi/wp-content/uploads/2015/04/report\\_to\\_UN\\_committee.pdf](http://lapsiasia.fi/wp-content/uploads/2015/04/report_to_UN_committee.pdf)> (Erstmaliger Zugriff 19. September 2013)
- Chahrokh, H. (2009) *Diskriminierung im Namen der Neutralität. Kopftuchverbote für Lehrkräfte und Beamte in Deutschland*. Berlin: Human Rights Watch.
- Chambers, D. (2013) *Social Media and Personal Relationships: Online Intimacies and Networked Friendship*. New York: Palgrave Macmillan.
- Charlier, S. (2001) *Psychologie, Soziologie und Pädagogik für Pflegeberufe*. Stuttgart, New York: Thieme.
- Cho, S. (2013) *Critical Pedagogy and Social Change. Critical Analysis on the Language of Possibility*. New York, Oxon: Routledge.
- Choi, F. (2008) Schulwettbewerbe. Chancen für die Schulentwicklung. In Lohfeld, W. ed. (2008) *Gute Schulen in Schlechter Gesellschaft*. Wiesbaden: VS.
- Cierpka, M. (2005) *Möglichkeiten zur Gewaltprävention*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Cipriani, D. (2009) *Children's Rights and the Minimum Age of Criminal Responsibility*. Farnham: Ashgate.
- Clausen, M. (2002) *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?* Münster: Waxmann.
- Cloer, E., Klika, D. & Kunert, H. (2000) LehrerInnen(aus)bildung zwischen alten und neuen (ungelösten) Fragen. Konturen des aktuellen Problemstandes. In Cloer, E., Klika, D. & Kunert, H. eds. (2000) *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung*. Weinheim, München: Juventa.

Cockburn, T. (2013) *Rethinking Children's Citizenship*. Basingstoke: Palgrave & Macmillan.

Committee on the Rights of the Child (CRC), 2014. *Concluding observations on the combined third and fourth periodic reports of Germany*. (online) Geneva: CRC. Available at: <[http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/PDF-Dateien/Pakte\\_Konventionen/CRC/crc\\_state\\_report\\_germany\\_3\\_4\\_2010\\_cobs\\_2014\\_en.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRC/crc_state_report_germany_3_4_2010_cobs_2014_en.pdf)>(Erstmaliger Zugriff 4. April 2014)

Committee on the Rights of the Child (CRC), 2011. *Concluding Observations: Finland*. (online) Geneva: CRC. Verfügbar unter: <<http://www1.umn.edu/humanrts/crc/finland2011.html>> (Erstmaliger Zugriff 19. September 2013)

Committee on the Rights of the Child (CRC), 2010. *Concluding Observations: Norway*. (online) Geneva: CRC. Verfügbar unter: <<http://www1.umn.edu/humanrts/crc/norway2010.html>> (Erstmaliger Zugriff 19. September 2013)

Committee on the Rights of the Child (CRC), 2009a. *Concluding Observations: Sweden*. (online) Geneva: CRC. Verfügbar unter: <[http://www.geneva-academy.ch/RULAC/pdf\\_state/UN-CRC-report-2009-Sweden.pdf](http://www.geneva-academy.ch/RULAC/pdf_state/UN-CRC-report-2009-Sweden.pdf)> (Erstmaliger Zugriff 19. September 2013)

Committee on the Rights of the Child (CRC), 2009b. *Concluding observations: Netherlands*. (online) Geneva: CRC. Verfügbar unter: <<http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/co/CRC-C-NLD-CO3.pdf>> (Erstmaliger Zugriff 23. Oktober 2013)

Committee on the Rights of the Child (CRC), 2009c. *General Comment No 12. (2009). The right of the child to be heard*. (online) Geneva: CRC. Verfügbar unter <<http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/CRC-C-GC-12.pdf>> (Erstmaliger Zugriff 4. Oktober 2015)

Committee on the Rights of the Child, (CRC), 2006. *Day of General Discussion on the Right of the Child to be Heard*. (online) Geneva: CRC. Verfügbar unter: <<http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/CRC-C-GC-12.pdf>> (Erstmaliger Zugriff 21. September 2012)

Committee on the Rights of the Child (CRC), 1997. *Day of General Discussion on the Rights of Children with Disabilities*. (online) Geneva: CRC. Verfügbar unter: <<http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRC/Discussions/Recommendations/Recommendations1997.pdf>> (Erstmaliger Zugriff 21. September 2012)

Corsaro, W. (2011) *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.

- Corso, S. M. (2001) *Kognitive Leistungen in kulturellen Kontexten des Lernens. Untersuchungen über kognitive Leistungen von Straßenkindern mit geringer Schulerfahrung in Brasilien*. München: Herbert Utz.
- Covell, K. & Howe, R.B. (2009) *Children, Families and Violence: Challenges for Children's Rights*. London: Jessica Kingsley.
- Cremer, H., 2011. *Die UN-Kinderrechtskonvention. Geltung und Anwendbarkeit in Deutschland nach der Rücknahme der Vorbehalte*. (online) Berlin: DIMR. Verfügbar unter: <[http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx\\_commerce/die\\_un\\_kinderrechtskonvention.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/die_un_kinderrechtskonvention.pdf)> (Erstmaliger Zugriff 10. Oktober 2014)
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2006) *Introduction: Our Reggio Emilia*. In Rinaldi, C. ed. (2006) *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*. Oxon: Routledge.
- Dale, J. & Hyslop-Margison, E. (2010) *Paulo Freire: Teaching for Freedom and Transformation. The Philosophical Work of Paulo Freire*. New York: Springer.
- Dammer, K.-H., 2008. Brauchen wir noch eine 'kritische Erziehungswissenschaft'? *Pädagogische Korrespondenz* (online). Verfügbar unter: <[http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3399/pdf/Dammer\\_Kritische\\_Erziehungswissenschaft\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3399/pdf/Dammer_Kritische_Erziehungswissenschaft_D_A.pdf)> (Erstmaliger Zugriff 17. September 2015)
- Damrow, M. K. (2006) *Sexueller Kindesmissbrauch. Eine Studie zu Präventionskonzepten, Resilienz und erfolgreicher Intervention*. Weinheim: Juventa.
- Dangl, O., Schrei, T. eds. (2010) "... gefeiert – verachtet – umstritten". *Menschenrechte und Menschenrechtsbildung*. Berlin: LIT.
- Darder, A. (2003) Teaching as an Act of Love. Reflections on Paulo Freire and His Contributions to Our Lives and Our Work. In Darder, A., Baltodano, M. & Torres, R. eds. (2003) *The Critical Pedagogy Reader*. London: RoutledgeFalmer.
- Davis-Seaver, J. (2000) *Critical Thinking in Young Children*. New York: Mellen.
- de Boer, H. (2009) Von der Konstruktion des 'normalen' Schülers zur Rekonstruktion der kindlichen Perspektive. In de Boer, H. & Deckert-Peaceman, H. eds. (2009) *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung*. Wiesbaden: VS.
- Decker, M. (2005) *Jugendschutz und neue Medien. Grundfragen des Jugendmedienschutzes in den Bereichen Bildschirmspiele und Internet*. Münster: Waxmann.
- Dedering, K. (2012) *Steuerung und Schulentwicklung: Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. Wiesbaden: Springer VS.

Deegener, G. (2011) Ausmaße und Ursachen von Kindeswohlgefährdung bei Kindern im schulpflichtigen Alter. In Fischer, J., Bucholz, T. & Merten, R. eds. (2011) *Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule*. Wiesbaden: VS.

De Haan, G. & Rülcker, T. (2009) *Der Konstruktivismus als Grundlage für die Pädagogik*. Frankfurt: Peter Lang.

Delrio, G. (2012) Our Responsibility toward Young Children and toward Their Community. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. eds. (2012) *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Santa Barbara: ABC-CLIO.

Derman-Sparks, L. & Olsen Edwards, J. (2010) *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves*. Washington, DC: NAEYC.

Dernbach, A, 2006. 'Wir sind kein Einwanderungsland'. *Der Tagesspiegel* (online) 7.12.2006. Verfügbar unter: <<http://www.tagesspiegel.de/politik/wir-sind-kein-einwanderungsland/783936.html>> (Erstmaliger Zugriff 19. Dezember 2012).

Deuringer, C. (2013) *Organisation und Change Management. Ein ganzheitlicher Strukturansatz zur Förderung organisatorischer Flexibilität*. Wiesbaden: DUV.

Deutscher Bildungsserver (DBS), 2015. Schulen ans Netz. (online) Frankfurt a.M., Berlin: DBS. Verfügbar unter: <<http://www.bildungsserver.de/Schulen-ans-Netz-10563.html>> (Erstmaliger Zugriff 1. November 2015)

Deutscher Präventionstag, 2012. *PETZEN hilft. Prävention von Missbrauch für Schulen*. (online) Hannover: Deutscher Präventionstag. Verfügbar unter: <<http://www.praeventionstag.de/nano.cms/vortraege/id/904>> (Erstmaliger Zugriff 11. Oktober 2012)

Deutsches Institut für Menschenrechte (DIMR), 2013. *Suggested topics to be taken into account for the preparation for a list of issues by the Committee on the Rights of the Child on the implementation of the Convention on the Rights of the Child in Germany*. (online) Berlin: DIMR. Verfügbar unter: <[http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/PDF-Dateien/Pakte\\_Konventionen/CRC/crc\\_state\\_report\\_germany\\_3\\_4\\_2010\\_list\\_of\\_issues\\_DIMR\\_en.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRC/crc_state_report_germany_3_4_2010_list_of_issues_DIMR_en.pdf)> (Erstmaliger Zugriff 4. April 2014)

Deutsches Institut für Menschenrechte (DIMR), 2012. *Behandlung der von den Vertragsstaaten vorgelegten Berichte nach Artikel 44 des Übereinkommens über die Rechte des Kindes. Abschließende Bemerkungen: Deutschland.* (online) Berlin: DIMR. Verfügbar unter:  
<[http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/PDF-Dateien/Pakte\\_Konventionen/CRC/crc\\_state\\_report\\_germany\\_2\\_2001\\_cobs\\_2004\\_de.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRC/crc_state_report_germany_2_2001_cobs_2004_de.pdf)> (Erstmaliger Zugriff 14. September 2012)

Deutsches Jugendinstitut (2011) *Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen. Rohdatenbericht.* München: Deutsches Jugendinstitut.

Deutschmann, C. (2009) Geld als universales Inklusionsmedium moderner Gesellschaften. In Stichweh, R. & Windolf, P. (2009) *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit.* Wiesbaden: VS.

Diedrich, M. (2008) *Demokratische Schulkultur: Messung und Effekte.* Münster: Waxmann.

Dietrich, F. & Fricke, U. (2013) Reproduktion sozialer Ungleichheit im Prozess schulischer Leistungsbewertung. In Dietrich, F., Heinrich, M. & Thieme, N. ed. (2013) *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘.* Wiesbaden: VS.

Ditton, H. & Maaz, K. (2015) Sozioökonomischer Status und soziale Ungleichheit. In Reinders, H. et. al. ed. (2015) *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche.* Wiesbaden: VS.

Dolle-Weinkauff, B., Ewers, H.-H. & Jaekel, R. eds. (2007) Einleitung. In Dolle-Weinkauff, B., Ewers, H.-H. & Jaekel, R. eds. (2007) *Gewalt in aktuellen Kinder- und Jugendmedien. Von der Verherrlichung bis zur Ächtung eines gesellschaftlichen Phänomens.* Weinheim, München: Juventa.

Dorrance, C. (2010) *Barrierefrei vom Kindergarten in die Schule? Eine Untersuchung zur Kontinuität von Integration aus der Sicht betroffener Eltern.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.  
Drake, K. (2011) *Sokrates als moderner Lehrer. Eine sokratisch reflektierte Methodik und ein methodisch reflektierter Sokrates.* Berlin: LIT.

Dreier, H. & Wittreck, F. eds. (2006) Grundgesetz. Textausgabe mit sämtlichen Änderungen und andere Texte zum Verfassungsrecht. Tübingen: Mohr Siebeck.

Dreke, C. (2011) *Künftige Lebenswege von Schulkindern. Deutungsmuster sozialer Ungleichheit von Lehrkräften in Italien und Deutschland.* Wiesbaden: VS.

Drennen, C. (2002) Criteria for curriculum continuity in international education. In Hayden, M., Thompson, J. & Walker, G. eds. (2002) *International Education in Practice. Dimensions for National and International Schools.* London: Kogan Page.

Drieschner, E. (2009) *Bildungsstandards praktisch. Perspektiven kompetenzorientierten Lehrens und Lernens*. Wiesbaden: VS.

Drieschner, E. (2007) *Erziehungsziel "Selbstständigkeit". Grundlagen, Theorien und Probleme eines Leitbildes der Pädagogik*. Wiesbaden: VS.

Du Bois-Reymond, M. (2007) *Europas neue Lerner. Ein bildungskritischer Essay*. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.

Duman, Y. (2003) *Zur Frage der Macht im Werk Michel Foucaults. Unter besonderer Berücksichtigung der Ethnologie der europäischen Kultur*. Wien: Facultas.

Duncan-Andrade, J. & Morrell, E. (2008) *The Art of Critical Pedagogy. Possibilities for Moving from Theory to Practice in Urban Schools*. New York: Peter Lang.

Ebster, C. & Stalzer, L. (2013) *Wissenschaftliches Arbeiten für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler*. Wien: Facultas.

Durrant, J. & Holden, G. (2006) *Teachers leading change. Doing research for school improvement*. London: Paul Chapman.

Ecarius, J., Fuchs, T. & Wahl, K. (2008) Der historische Wandel von Sozialisationskontexten. In Hurrelmann, K., Grundmann, M. & Walper, S. eds. (2008) *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz.

Edelstein, W. (2009) Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. In Edelstein, W., Frank, S. & Sliwka, A. eds. (2009) *Praxisbuch Demokratiepädagogik*. Weinheim: Beltz.

Edelstein, W., Bendig, R. & Enderlein, O. (2011) Schule: Kindeswohl, Kinderrechte, Kinderschutz. In Fischer, J., Buchholz, T. & Merten, R. eds. (2011) *Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule*. Wiesbaden: VS.

Eder, F., Gastager, A. & Hofmann, F. (2006) Einleitung in den Tagungsband. In Eder, F., Gastager, A. & Hofmann, F. eds. (2006) *Qualität durch Standards? Beiträge zum Schwerpunktthema der 67. Tagung der AEPF*. Münster: Waxmann.

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA), 2012. *Citizenship Education in Europe*. (online) Brussels: EACEA. Verfügbar unter:

<[http://ec.europa.eu/citizenship/pdf/citizenship\\_education\\_in\\_europe\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/citizenship/pdf/citizenship_education_in_europe_en.pdf)>

(Erstmaliger Zugriff 22. Oktober 2013)

Edwards, C. (2012) Teacher and Learner, Partner and Guide. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. eds. (2012) *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Santa Barbara: ABC-CLIO.



Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (2012a) Introduction: Background and Starting Points. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. eds. (2012) *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Santa Barbara: ABC-CLIO.

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (2012b) Final Reflections and Guiding Strategies for Teaching. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. eds. (2012) *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Santa Barbara: ABC-CLIO.

Eilerts, K. & Rinkens, H.-B. (2010) Die Einführung von Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung aus der Perspektive der Lehrenden. Abel, J. & Faust, G. eds. (2010) *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung*. Münster: Waxmann.

Einarsdottir, J. (2006) Between Two Continents, Between Two Traditions: Education and Care in Icelandic Preschools. Einarsdottir, J. & Wagner, J. eds. (2006) *Nordic Childhoods and Early Education. Philosophy, Research, Policy and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden*. Charlotte: Information Age.

Eis, A. et. al., 2015. *Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung*. (online) Verfügbar unter: <[https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user\\_upload/sowi/ag/politische\\_bildung/Frankfurter\\_Erklaerung\\_aktualisiert27.07.15.pdf](https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/sowi/ag/politische_bildung/Frankfurter_Erklaerung_aktualisiert27.07.15.pdf)> (Erstmaliger Zugriff 19. September 2015)

Eis, A., 2012. Mythos Mündigkeit – oder Erziehung zum funktionalen Subjekt? Positionspapier zur Tagung: ‘Was heißt heute Kritische Politische Bildung?’. *Politik Unterrichten* (online). Verfügbar unter: <[http://3071.nibis.de/inhalte/PU/1\\_2012/Eis.pdf](http://3071.nibis.de/inhalte/PU/1_2012/Eis.pdf)> (Erstmaliger Zugriff 15. September 2015)

Entzinger, H. (2010) Immigration and Multiculturalism. In Besamusca, E. & Verheul, J. eds. (2010) *Discovering the Dutch. On Culture and Society of the Netherlands*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Erickson, H.L. (2007a) *Stirring the Head, Heart and Soul: Redefining Curriculum, Instruction, and Concept-Based Learning*. Thousand Oaks: Corwin.

Erickson, H.L. (2007b) *Concept-Based Curriculum and Instruction for the Thinking Classroom*. Thousand Oaks: Corwin.

Eßer, F. (2008) Agency und generationale Differenz. Einige Implikationen der Kindheitsforschung für die Sozialpädagogik. In Homfeldt, H.G., Schröer, W. & Schweppe, C. eds. (2008) *Vom Adressaten zum Akteur. Soziale Arbeit und Agency*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

Esslinger, I. (2002) *Berufsverständnis und Schulentwicklung: Ein Passungsverhältnis? Eine empirische Untersuchung zu schulentwicklungsrelevanten Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: KlinkhardtBauer

Etschenberg, K. (2001) Homosexualität als Thema in der schulischen Sexualerziehung. In Hahlbohm, P. & Hurlin, T. (2001) *Querschnitt – Gender Studies*. Kiel: Ludwig.

Europarat, 2010. *Die Europäische Menschenrechtskonvention*. (online) Strassburg: Europarat. Verfügbar unter: <[http://www.echr.coe.int/Documents/Convention\\_DEU.pdf](http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_DEU.pdf)> (Erstmaliger Zugriff: 28 September 2012)

European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE), 2013a. *Teacher training – basic and specialist teacher training – Sweden*. (online) Brussels: EADSNE. Verfügbar unter: <<http://www.european-agency.org/country-information/sweden/national-overview/teacher-training-basic-and-specialist-teacher-training>> (Erstmaliger Zugriff 19. September 2013)

European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE), 2013b. *Teacher training – basic and specialist teacher training – Norway*. (online) Brussels: EADSNE. Verfügbar unter: <<http://www.european-agency.org/country-information/norway/norwegian-files/Teacher-Training-in-Norway.pdf>> (Erstmaliger Zugriff 19. September 2013)

European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE), 2013c. *Teacher training – basic and specialist teacher training – Finland*. (online) Brussels: EADSNE. Verfügbar unter: <<http://www.european-agency.org/country-information/finland/national-overview/teacher-training-basic-and-specialist-teacher-training>> (Erstmaliger Zugriff 19. September 2013)

European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE), 2013d. *Teacher training – basic and specialist teacher training – Iceland*. (online) Brussels: EADSNE. Verfügbar unter: <<http://www.european-agency.org/country-information/iceland/national-overview/teacher-training-basic-and-specialist-teacher-training>> (Erstmaliger Zugriff 19. September 2013)

European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE), 2013e. *Teacher training – basic and specialist teacher training – Denmark*. (online) Brussels: EADSNE. Verfügbar unter: <<http://www.european-agency.org/country-information/denmark/national-overview/teacher-training-basic-and-specialist-teacher-training>> (Erstmaliger Zugriff 19. September 2013)

European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE), 2013f. *Development of inclusion – Netherlands*. (online) Brussels: EADSNE. Verfügbar unter: <<https://www.european-agency.org/sites/default/files/The-development-of-inclusive-education-in-the.pdf>> (Erstmaliger Zugriff 18. Oktober 2013)

European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE), 2013g. *Teacher training – basic and specialist teacher training – Netherlands*. (online) Brussels: EADSNE. Verfügbar unter: <<https://www.european-agency.org/country-information/netherlands/national-overview/teacher-training-basic-and-specialist-teacher-training>> (Erstmaliger Zugriff 18. Oktober 2013)

European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE), 2013h. *Netherlands – Special needs education within the educational system*. (online) Brussels: EADSNE. Verfügbar unter: <<https://www.european-agency.org/country-information/netherlands/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system>> (Erstmaliger Zugriff 20. Oktober 2013)

Evers, E. (2000) *Soziale Kompetenz zwischen Rationalisierung und Humanisierung – eine erwachsenenpädagogische Analyse*. Münster: Lit.

Fabel-Lamla, M. (2004) *Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer: Biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess*. Wiesbaden: VS.

Fedkenheuer, M. & Lippl, B. (2007) Materialband zu den Ergebnissen der MANEO-Umfrage 2006/2007. Gewalterfahrungen von schwulen und bisexuellen Jugendlichen und Männern in Deutschland. Berlin: Maneo.

Fegter, S., Machold, C. & Richter, M. (2010) *Children and the Good Life: Theoretical Challenges*. In Andresen, S. et. al. eds. (2010) *Children and the Good Life. New Challenges for Research on Children*. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.

Feil, C. ed. (2001) *Internet für Kinder. Hilfen für Eltern, Erzieher und Lehrer*. Opladen: Leske + Budrich.

Fend, H. (2008) *Schule gestalten*. Wiesbaden: VS.

Fend, H. (2004) Was stimmt mit den deutschen Bildungssystemen nicht? In Schümer, G., Tillmann, K-J. & Weiss, M. eds. (2008) *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler: Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*. Wiesbaden: VS.

Fend, H. (1998) *Qualität im Bildungssystem. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim, München: Juventa.

Fereidooni, K. (2011) *Schule – Migration – Diskriminierung. Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen*. Wiesbaden: VS.

Ferrera, K. (2013) The Social Construction of Language Incompetence and Social Identity in Psychotherapy. In Kovarsky, D., Duchan, J. & Maxwell, M. eds. (2013) *Constructing (In)Competence. Disabling Evaluations in Clinical and Social Interaction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Fesenfeld, B. (2001): *Kinderrechte sind (k)ein Thema*. Münster: Votum.

Fichten, W. (2010) Konzepte und Wirkungen forschungsorientierter Lehrerbildung. In Fiegert, M. & Kunze, I. Eds. (2005) *Zwischen Lehrerbildung und Lehrerausbildung*. Münster: LIT.

Fine, M. (2003) Sexuality, Schooling, and Adolescent Females: The Missing Discourse of Desire. In Darder, A., Baltodano, M. & Torres, R. eds. (2003) *The Critical Pedagogy Reader*. London: RoutledgeFalmer.

Fischer, D. (2007) Einleitung: Gerechtigkeit im Bildungssystem. In Fischer, D. & Elsenbast, V. eds. (2007) *Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem*. Münster: Waxmann.

Fischer, L. & Wiswede, G. (2009) *Grundlagen der Sozialpsychologie*. München: Oldenbourg.

Fitzgerald, D. & Kay, J. (2008) *Working together in Children's Services*. Oxon: Routledge.

Förderverein Kinderschutzportal, 2013. *Schulische Prävention. Adressen*. (online) Warendorf: Förderverein Kinderschutzportal. Verfügbar unter <<http://www.schulische-praevention.de/weiterfuehrendes/adressen/>> (Erstmaliger Zugriff 11 October 2012)

Forman, G. & Fyfe, B. (2012) Negotiated Learning through Design, Documentation and Discourse. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. eds. (2012) *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Santa Barbara: ABC-CLIO.

Frank, J. & Hallwirth, U. eds. (2012) *Heterogenität bejahen. Bildungsgerechtigkeit als Auftrag und Herausforderung für evangelische Schulen*. Münster: Waxmann.

Frankfurth, A. (2009) *E-Learning-Architekturmanagement*. Kassel: Kassel University Press.

Fraser, S. & Gestwicki, C. (2002) *Authentic Childhood*. Clifton Park: Delmar Thomson.

Freeman, N. & Powers-Costello, B. (2011) Reconsidering Readiness. In Laverick, D. & Jalongo, M. eds. (2011) *Transitions to Early Care and Education. International Perspectives on Making Schools Ready for Young Children*. New York: Springer.

- Freericks, R. (2011) Die Zukunft lernt anders: informell und erlebnisorientiert. In Popp, R., Pausch, M. & Reinhardt, U. eds. (2011) *Zukunft. Bildung. Lebensqualität*. Münster: LIT.
- Frei, B. (2003) *Pädagogische Autorität. Eine empirische Untersuchung bei Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen der 5., 6. und 8. Schulklasse*. Münster: Waxmann.
- Freire, P. (1998) *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy and Civic Courage*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Fritzsche, P.K. (2004) *Menschenrechte*. Paderborn: Schöningh.
- Frommelt, B. & Holzapfel, H. (2000) Schule in öffentlicher Verantwortung. In Frommelt, B. et. al. eds. (2000) *Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozeß der Schulentwicklung*. Weinheim: Juventa.
- Fuchs-Heinritz, W. (2009) *Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden*. Wiesbaden: VS.
- Fuhs, B. (2010) Kindheit und mediatisierte Freizeitkultur. In Krüger, H.-H. & Grunert, C. eds. (2010) *Handbuch Jugendforschung*. Wiesbaden: VS.
- Furtner, M. & Baldegger, U. (2013) *Self-Leadership und Führung. Theorien, Modelle und praktische Umsetzung*. Wiesbaden: Springer.
- Fyfe, B. (2012) The Relationship between Documentation and Assessment. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. eds. (2012) *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Santa Barbara: ABC-CLIO.
- Gadamer, H.-G. (2010) *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Gandini, L. (2012a) Connecting through Caring and Learning Spaces. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. eds. (2012) *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Santa Barbara: ABC-CLIO.
- Gandini, L. (2012b) The Observant Teacher: Observation as a Reciprocal Tool of Professional Development: An Interview with Amelia Gambetti. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. eds. (2012) *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Santa Barbara: ABC-CLIO.
- Gandini, L. (2012c) History, Ideas and Basic Principles: An Interview with Loris Malaguzzi. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. eds. (2012) *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Santa Barbara: ABC-CLIO.

- Gandini, L. (2005) The Role of the *Atelierista*. Conversations from Reggio Emilia. In Gandini, L. ed. (2005) *In the Spirit of the Studio: Learning from the Atelier of Reggio Emilia*. New York: Teachers College Press.
- Gardner, H. (2012) Foreword. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. eds. (2012) *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Santa Barbara: ABC-CLIO.
- Gartner, W. (2002) *Einführung in Management, Kommunikation und Personalwirtschaft*. München: Oldenbourg.
- Gass-Bolm, T. (2002) Das Ende der Schulzucht. In Herbert, U. ed. (2002) *Wandlungsprozesse in Westdeutschland. Belastung, Integration, Liberalisierung 1945-1980*. Göttingen: Wallstein.
- Geißler, R. & Weber-Menges, S. (2010) Überlegungen zu einer behutsamen Perestroika des deutschen Bildungssystems. In Quenzel, G. & Hurrelmann, K. eds. (2010) *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS.
- Gerlach, D. (2000) Aspekte der Lehrerausbildung in Niedersachsen. In Cloer, E., Klika, D. & Kunert, H. eds. (2000) *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung*. Weinheim, München: Juventa.
- Giesecke, H. (2001) *Was Lehrer leisten. Porträt eines schwierigen Berufes*. Weinheim, München: Juventa.
- Giesinger, J. (2008) Begabtenförderung und Bildungsgerechtigkeit. In Ullrich, H. & Strunck, S. ed. (2008) *Begabtenförderung an Gymnasien. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven*. Wiesbaden: VS.
- Giroux, H. (2007) Democracy, Education, and the Politics of Critical Pedagogy. In McLaren, P. & Kincheloe, J. eds. (2007) *Critical Pedagogy: Where are we now?* New York: Peter Lang.
- Giroux, H. (2003) Critical Theory and Educational Practice. In Darder, A., Baltodano, M. & Torres, R. eds. (2003) *The Critical Pedagogy Reader*. London: RoutledgeFalmer.
- Glaser, E. & Andresen, S. (2009) Zur Einführung. Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte. In Glaser, E. & Andresen, S. eds. (2009) *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte*. Opladen: Barbara Budrich.
- Gloger-Tippelt, G. (2009) Kindheit und Bildung. In Tippelt, R. & Schmidt, B. ed. (2009) *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS.

Glötz, P. & Faber, K. (1994) §28 Grundgesetz und Bildungswesen. In: Benda, E., Maihofer, W. & Vogel, H.-J. eds. (1994) *Handbuch des Verfassungsrechts* (2). Berlin: de Gruyter.

Goerge, C. (2011) *Staatliches Bildungssystem und privatwirtschaftliche Nachhilfe in Deutschland*. Berlin: LIT.

Götz, T., Frenzel, A. & Pekrun, R. (2009) Psychologische Bildungsforschung. In Tippelt, R. & Schmidt, B. ed. (2009) *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS.

Gogolin, I. (2010) Chancen und Risiken nach PISA – über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In Auernheimer, G. ed. (2010) *Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Wiesbaden: VS.

Gogolin, I. (2008) *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.

Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009) *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS.

Gomolla, M. (2010) Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem. In Hormel, U. & Scherr, A. eds. (2010) *Diskriminierung: Grundlagen und Forschungsergebnisse*. Wiesbaden: VS.

Gomolla, M. (2005) *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz*. Münster: Waxmann.

Göppel, R. (2007) *Lehrer, Schüler und Konflikte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gosch, A. (2010) Das Recht auf ein Höchstmaß an erreichbarer Gesundheit – Gesundheitliche Situation sozial benachteiligter Kinder in Deutschland. In: Elsen, S. & Weber, K. (2010) *Aktiv für Kinderrechte. 20 Jahre UN-Kinderrechtskonvention*. Neu-Ulm: Spak.

Government of the Netherlands (GotN), 2013a. *Primary education*. (online) The Hague: Government of the Netherlands. Verfügbar unter: <<https://www.government.nl/topics/primary-education/contents/types-of-primary-school>> (Erstmaliger Zugriff 17. Oktober 2013)

Government of the Netherlands (GotN), 2013b. *Secondary education*. (online) The Hague: Government of the Netherlands. Verfügbar unter: <<https://www.government.nl/topics/secondary-education/contents/public-authority-and-private-schools>> (Erstmaliger Zugriff 17. Oktober 2013)

Government of the Netherlands (GotN), 2013c. *VWO and HAVO*. (online) The Hague: Government of the Netherlands. Verfügbar unter: <<https://www.government.nl/topics/secondary-education/contents/senior-general-secondary-education-havo-and-pre-university-education-vwo>>(Erstmaliger Zugriff 17. Oktober 2013)

Government of the Netherlands (GotN), 2013d. *Pre-vocational education (VMBO)*. (online) The Hague: Government of the Netherlands. Verfügbar unter: <<https://www.government.nl/topics/secondary-education/contents/pre-vocational-secondary-education-vmbo>> (Erstmaliger Zugriff 17. Oktober 2013)

Government of the Netherlands (GotN), 2013e. *Secondary vocational education (MBO)*. (online) The Hague: Government of the Netherlands. Verfügbar unter: <<https://www.government.nl/topics/secondary-vocational-education-mbo-and-higher-education/contents/secondary-vocational-education-mbo>> (Erstmaliger Zugriff 17. Oktober 2013)

Government of the Netherlands (GotN), 2013f. *Teaching staff*. (online) The Hague: Government of the Netherlands. Verfügbar unter: <<http://www.government.nl/issues/education>> (Erstmaliger Zugriff 17. Oktober 2013)

Granato, M. (2010) Zunehmende Chancengleichheit für junge Menschen mit Migrationshintergrund auch in der beruflichen Bildung? In Auernheimer, G. ed. (2010) *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Wiesbaden: VS.

Green, L. (2010) *Understanding the Life Course. Sociological and Psychological Perspectives*. Cambridge: Polity Press.

Groeben, N. (2002a) Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In Groeben, N. & Hurrelmann, B. eds. (2002) *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa.

Groeben, N. (2002b) Anforderungen an die theoretische Konzeptualisierung von Medienkompetenz. In Groeben, N. & Hurrelmann, B. eds. (2002) *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa.

Groenke, S. (2009) Social Reconstructionism and the Roots of Critical Pedagogy: Implications for Teacher Education in the Neoliberal Era. In Groenke, S. & Hatch, A. eds. (2009) *Critical Pedagogy and Teacher Education in the Neoliberal Era. Small openings*. New York: Springer.

Groll, T., 2010. Arbeitsmarkt: Bewerber mit türkischen Namen benachteiligt. *Die Zeit* (online). Verfügbar unter: <<http://www.zeit.de/gesellschaft/2010-02/studie-bewerber-auslaendische-namen>> (Erstmaliger Zugriff 31. Dezember 2012)



- Gruehn, S. (2000) *Unterricht und schulisches Lernen: Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.
- Grunder, H-U. (2001) *Schule und Lebenswelt. Ein Studienbuch*. Münster: Waxmann.
- Grundmann, M. & Dravenau, D. (2010) Class, Agency and Capability. In Otto, H.-U. & Ziegler, H. (2010) *Education, Welfare and the Capabilities Approach: A European Perspective*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Gudjons, H. (2008) *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung. Selbsttätigkeit. Projektarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Guskey, T. (2013) Defining Student Achievement. In Hattie, J. & Anderman, E. eds. (2013) *International Guide to Student Achievement*. New York: Routledge.
- Guskey, T. (2000) *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Corwin.
- Gustafsson, S. (2008) *Why is the Netherlands the Best Country? On Country Comparisons about Economics of the Family*. Amsterdam: Vossiuspers.
- Haag, L. & Streber, D. (2013) Klassenführung. In Haag, L. et. al. eds. (2013) *Studienbuch Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hackl, A. (2009) Förderkonzepte hochbegabter Gymnasiastinnen und Gymnasiasten am Beispiel des Deutschhaus-Gymnasiums Würzburg. In Bosse, D. ed. (2009) *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit*. Wiesbaden: VS.
- Häcker, T. (2012) Portfolioarbeit im Kontext einer reflektierenden Lehrer/innenbildung. In Egger, R. & Merkt, M. eds. (2012) *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrerkompetenz in der Hochschullehre*. Wiesbaden: VS.
- Haeffner, J. (2012) *Professionalisierung durch Schulentwicklung. Eine subjektwissenschaftliche Studie zu Lernprozessen von Lehrkräften an evangelischen Schulen*. Münster: Waxmann.
- Hafeneger, B. (2011) Jugendbildung: Entwicklung einer kritischen Theoriediskussion. In Lösch, B. & Thimmel, A. eds. (2011) *Kritische Politische Bildung*. Bonn: BPB.
- Hall, E.L. & Kofkin Rudkin, J. (2011) *Seen & Heard. Children's Rights in Early Childhood Education*. New York: Teachers College Press.
- Hamelink, C. (2008) Children's Communication Rights: Beyond Intentions. In Drotner, K. & Livingstone, S. ed. (2008) *The International Handbook of Children, Media and Culture*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage.

Hammelstein, P. et. al. (2006) Persönlichkeitsmerkmale. In Renneberg, B., Hammelstein, P. eds. (2006) *Gesundheitspsychologie*. Heidelberg: Springer.

Harring, M. (2011) *Das Potenzial der Freizeit. Soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital im Kontext heterogener Freizeitwelten Jugendlicher*. Wiesbaden: VS.

Hart, S. et. al. eds. (2001) *Children's Rights in Education*. London: Jessica Kingsley.  
Hartke, B. & Vrban, R. (2009) *Schwierige Schüler – 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten*. Buxtehude: Persen.

Hartmann, M. (2012) Berufsbild für Lehrkräfte berufsbildender Schulen als Grundlage für Lehrerprofessionalität. In Becker, M., Spöttl, G. & Vollmer, T. eds. (2012) *Lehrerbildung in Gewerblich-Technischen Fachrichtungen*. Bielefeld: WBV.

Hatch, A. & Groenke, S. (2009) Issues in Critical Teacher Education: Insights from the Field. In Groenke, S. & Hatch, A. eds. (2009) *Critical Pedagogy and Teacher Education in the Neoliberal Era. Small openings*. New York: Springer.

Hattie, J. & Anderman, E. (2013) Introduction. In Hattie, J. & Anderman, E. eds. (2013) *International Guide to Student Achievement*. New York: Routledge.

Hausmanns, S. (2008) Kinderrechte – auch für Kinder mit Behinderungen. In mittendrin e.V. ed. (2008) *Eine Schule für Alle. Warum macht Integration schlau?* Köln: mittendrin e.V.

Hayer, T. & Scheithauer, H. (2008) Bullying. In Scheithauer, H., Hayer, T., Niebank, K. eds. (2008) *Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter. Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention*. Stuttgart: Kohlhammer.

Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2010) Motivation und Entwicklung. In Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2010) *Motivation und Handeln*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.

Hedtkte, R. (2013) Who is Afraid of a Non-Conformist Youth? The Right to Dissent and to Not Participate. In Hedtkte, R. & Zimenkova, T. eds. (2013) *Education for Civic and Political Participation. A Critical Approach*. Oxon: Routledge.

Heinzel, F. (2008) Umgang mit Heterogenität in der Grundschule. In Ramsegger, J. & Wagener, M. eds. (2008) *Chancenungleichheit in der Grundschule*. Heidelberg: Springer VS.

Heinzel, F. & Prengel, A., 2012 . Heterogenität als Grundbegriff inklusiver Pädagogik. *Zeitschrift für Inklusion* (online). Verfügbar unter: <<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/39/39> > (Erstmaliger Zugriff 10. September 2015)

Heinzel, F. & Prengel, A. (2002) Zum Jahrbuch Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. In Heinzel, F. & Prengel, A. ed. (2002) Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Opladen: Leske + Budrich.

Heimbach-Steins, M., Kruij, G. & Kunze, A.B. (2009) Einleitung. Menschenrecht auf Bildung: Maßstab für die Bildungspolitik in Deutschland? In: Heimbach-Steins, M., Kruij, G. & Kunze, A.B: eds. (2009) *Bildung, Politik und Menschenrecht. Ein ethischer Diskurs*. Bielefeld: Bertelsmann.

Heitmüller, J. (2000) 'Es ist normal verschieden zu sein!' Homosexualität als Thema der Sexualerziehung. Marburg: Tectum.

Helsper, W. & Hummrich, M. (2009) Lehrer-Schüler-Beziehung. In Lenz, K. & Nestmann, F. eds. (2009) *Handbuch Persönliche Beziehungen*. Weinheim, München: Juventa.

Helsper, W. (2013) Schule in den Aporien der Postmoderne. In Krüger, H.-H. ed. (2013) *Abschied von der Aufklärung. Perspektiven der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich.

Helsper, W. (2008) Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In Helder, W. et. al. eds. (2008) *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS.

Herbert, M. & Ziebertz, H.-G. (2010) Plurale Identität und interkulturelle Kommunikation. In Ziebertz, H.-G. ed. (2010) *Gender in Islam und Christentum. Theoretische und empirische Studien*. Berlin: LIT.

Hertel, P. (2005) In Stufen zum Erfolg in der Lehrerbildung. In Fiegert, M. & Kunze, I. Eds. (2005) *Zwischen Lehrerbildung und Lehrerbildung*. Münster: LIT.

Herzog, W. et. al. (2007) *Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen*. Bern: Haupt.

Hilligus, A. & Rinkens, H.-D. (2008) Kompetenzorientierung der Lehrerbildung im Hochschulentwicklungsprozess. In Kraler, C. & Schratz, M. ed. (2008) *Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.

Hilligus, A. H. (2003) *Strukturdebatte in der Lehrerbildung*. In Lemmermöhle, D. & Jahreis, D. eds. (2003) *Professionalisierung der Lehrerbildung*. Die Deutsche Schule (95), 7. Beiheft. Weinheim: Juventa.

Himmelmann, G., 2004. *Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?* Berlin: Bund-Länder-Kommission. (online) Verfügbar unter: <<http://blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Himmelmann.pdf>> (Erstmaliger Zugriff 2012)

- Hintz, D., Pöppel, K.G. & Rekus, J. (1993) *Neues schulpädagogisches Wörterbuch*. Weinheim: Juventa.
- Hippe, T. (2010) *Wie ist Sozialwissenschaftliche Bildung möglich? Gesellschaftliche Schlüsselprobleme als integrativer Gegenstand der ökonomischen und politischen Bildung*. Wiesbaden: VS.
- Hirsch, A. & Kurt, R. (2010) *Podiumsdiskussion: Von Jugendlichen interkulturelles Verstehen lernen? In Hirsch, A. & Kurt, R. eds. (2010) Interkultur – Jugendkultur. Bildung neu verstehen*. Wiesbaden: VS.
- Hobbs, R. (2008) Debates and Challenges Facing New Literacies in the 21<sup>st</sup> Century. In Drotner, K. & Livingstone, S. eds. (2008) *The International Handbook of Children, Media and Culture*. London: Sage.
- Hoffmann, B. (2010) Medienpädagogische Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In Cleppien, G. & Lerche, U. (2010) *Soziale Arbeit und Medien*. Wiesbaden: VS.
- Hoffmann, C. (2009) *Disziplinschwierigkeiten in der Schule. Eine qualitative Einzelfallstudie mit einem gruppen- und bindungstheoretischen Schwerpunkt*. Wiesbaden: VS.
- Hollstein, B. (2007) *Sozialkapital und Statuspassagen – Die Rolle von institutionellen Gatekeepern bei der Aktivierung von Netzwerkressourcen*. Wiesbaden: VS.
- Hopf, W. (2010) *Freiheit – Leistung – Ungleichheit: Bildung und soziale Herkunft in Deutschland*. Bad Heilbrunn: Juventa.
- Hormel, U. (2010) Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem. In Hormel, U., Scherr, A. eds. (2010) *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*. Wiesbaden: VS.
- Hörner, W. (2008) Bildung. In: Hörner, W., Drinck, B. & Jobst, S. (2008) *Bildung, Erziehung, Sozialisation*. Opladen: Barbara Budrich.
- Howe, R.B. & Covell, K. (2013) *Education in the Best Interests of the Child. A Children's Rights Perspective on Closing the Achievement Gap*. Toronto: University of Toronto Press.
- Howie, L., 2011. Lions, bicycles and fountains: Transition to school in Reggio Emilia. *Encounters* (online). Verfügbar unter: <<http://www.reggioemilia.org.nz/pdf/ENCOUNTERS%20SUMMER%202011%20-%202012.pdf>> (Erstmaliger Zugriff 23. November 2013)

- Hu, A. (2003) *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Gunter Narr.
- Huber, G.L. (2003) Was Lehrer über das schulische Lernen wissen sollten. In Brunner, E.J. et. al. eds. (2003) *Diagnose und Intervention in schulischen Handlungsfeldern*. Münster: Waxmann.
- Hughes, J. (1988) The Philosopher's Child. In Griffiths, M. & Whitford, M. eds. (1988) *Feminist Perspectives in Philosophy*. Indianapolis: Indiana University.
- Hugoth, M. (2011) "Menschenrechte in den Händen der Kinder". In Schwendemann, W. & Oeftering, T. eds. (2011) *Menschenrechtsbildung und Erinnerungslernen. Eine Ringvorlesung zur Menschenrechtspädagogik im Sommersemester 2010*. Berlin: LIT.
- Human Rights Council, 2007. *Implementation of General Assembly Resolution 60/251 of 15 March 2006 Entitled 'Human Rights Council'. Report of the Special Rapporteur on the right to education, Vernor Munoz. Addendum. Mission to Germany. (13-21 February 2006)* (online) New York: United Nations. Verfügbar unter <[http://www.netzwerk-bildungsfreiheit.de/pdf/Munoz\\_Mission\\_on\\_Germany.pdf](http://www.netzwerk-bildungsfreiheit.de/pdf/Munoz_Mission_on_Germany.pdf)> (Erstmaliger Zugriff 23. Mai 2014)
- Hummelsheim, S. & Timmermann, D. (2009) Bildungsökonomie. In Tippelt, R. & Schmidt, B. ed. (2009) *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS.
- Humrich, M. (2011) *Jugend und Raum. Exklusive Zugehörigkeitsordnungen in Familie und Schule*. Wiesbaden: VS.
- Humrich, M. (2009) *Bildungserfolg und Migration: Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS.
- Hungerland, B. & Overwien, B. (2004) Kompetenzerwerb außerhalb etablierter Lernstrukturen. In Hungerland, B. & Overwien, B. eds. (2004) *Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur?* Wiesbaden: VS.
- Hurrelmann, K. & Bründel, H. (2003) *Einführung in die Kindheitsforschung*. Weinheim: Beltz.
- ISB (2014) *Leistung neu denken: Empfehlungen, Ideen, Materialien* (1.-4. Klasse). Donauwörth: Auer.
- Ittel, A. & Raufelder, D.T. (2008) *Lehrer und Schüler als Bildungspartner: Theoretische Ansätze zwischen Tradition und Moderne*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jäckle, M. (2009) *Schule M(macht) Geschlechter: Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: VS.

- Jäger, M. (2008) *Wenn Ideen Schule machen. Anregungen zum Transfer von FörMig-Prinzipien und bewährter Praxis*. Münster: Waxmann.
- Janke, N. (2006) *Soziales Klima an Schulen aus Lehrer-, Schulleiter- und Schülerperspektive. Eine Sekundäranalyse der Studie 'Kompetenzen und Einstellungen von SchülerInnen – Jahrgangsstufe 4 (KESS 4)'*. Münster: Waxmann.
- Jarvis, P. (2008) *Lifelong Learning and The Learning Society. Active Citizenship in a late Modern Age*. Oxon: Routledge.
- Jeffrey, B. & Woods, P. (2008) *Creative Learning in the Primary School*. Oxon: Routledge.
- Jeschke, K. & Fegert, J. (2006) Die Sicht des Fachpersonals auf sexuelle Gewalt. In Fegert, J. et. al. eds. (2006) *Sexuelle Selbstbestimmung und sexuelle Gewalt. Ein Modellprojekt in Wohneinrichtungen für junge Menschen mit geistiger Behinderung*. Weinheim: Juventa.
- Jobst, S. (2008) Sozialisation. In Hörner, W., Drinck, B. & Jobst, S. eds. (2008) *Bildung, Erziehung, Sozialisation*. Opladen: Barbara Budrich.
- Johansson, J.-E. (2006) Will there be any Preschool Teachers in the Future? A Comment on Recent Teacher-Education Reforms in Sweden. In Einarsdottir, J. & Wagner, J. eds. (2006) *Nordic Childhoods and Early Education. Philosophy, Research, Policy and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden*. Charlotte: Information Age.
- John, M. (2003) *Children's Rights and Power. Charging Up for a New Century*. London: Jessica Kingsley.
- Jones, P. & Welch, S. (2010) *Rethinking Children's Rights Attitudes in Contemporary Society*. London: Continuum.
- Jones, P. (2011) Child rights and their practical application: Definitions, questions and practice. In Jones, P. & Walker, G. eds. (2011) *Children's Rights in Practice*. London: Sage.
- Jürgens, E. & Sacher, W. (2008) *Leistungserziehung und Pädagogische Diagnostik in der Schule. Grundlagen und Anregungen für die Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jugert, G. et. al. eds. (2007) *Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen, Training und Fortbildung*. Weinheim: Juventa.
- Jungmann, C. (2008) *Die Gemeinschaftsschule. Konzept und Erfolg eines neuen Schulmodells*. Münster: Waxmann.

- Kaime, T. (2011) *The Convention on the Rights of the Child. A Cultural Legitimacy Critique*. Groningen: Europa Law.
- Karakasoğlu, Y. (2009) Islam als Störfaktor in der Schule. Anmerkungen zum pädagogischen Umgang mit orthodoxen Positionen und Alltagskonflikten. In Schneiders, T. (2009) *Islamfeindlichkeit: Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen*. Wiesbaden: VS.
- Keller, K. (2009) Parasoziale Authentizitäten *oder* Welche Identitäts-Unterschiede Stars in Mediengesellschaften machen. In Willems, H. ed. (2009) *Theatralisierung der Gesellschaft. Medientheatralität und Medientheatralisierung*. Wiesbaden: VS.
- Keller, R. (2001) Wissenssoziologische Diskursanalyse. In Keller, R. et. al. ed. (2001) *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kellett, M. (2010) *Rethinking Children and Research: Attitudes in Contemporary Society*. London: Continuum.
- Kemna, P.W. (2012) *Messung pädagogischer Basiskompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern. Entwicklung von Testinstrumenten*. Münster: Waxmann.
- Kenngott, E.-M. (2010) Wertebildung in der Schule: Handlungsansätze und Beispiele. In Schubarth, W., Speck, K. & Lynen von Berg, H., eds. (2010) *Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven*. Wiesbaden: VS.
- Kerber-Ganse, W. (2009) *Die Menschenrechte des Kindes. Die UN-Kinderrechtskonvention und die Pädagogik von Janusz Korczak. Versuch einer Perspektivenverschränkung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Kershner, R. & Florian, L. (2006) Teaching Strategies for Pupils with SEN: Specialist or Inclusive Pedagogy? In Webb, R. ed. (2006) *Changing Teaching and Learning in the Primary School*. Maidenhead: Open University Press.
- Kerstan, T., 2012. Ist die Schule gerecht? *Die Zeit* (online) 11. 07. 2012. Verfügbar unter: <<http://www.zeit.de/2012/27/C-Bildungsgerechtigkeit>> (Erstmaliger Zugriff 22. Januar 2014)
- Khan-Svik, G. (2010) Ethnizität und Bildungserfolg – begriffsgeschichtlich und empirisch beleuchtet. In Hagedorn, J. et. al. eds. (2010) *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung*. Wiesbaden: VS.
- Kilkenny, U. (2005) Strengthening the Framework for Enforcing Children's Rights: An Integrated Approach. In Ensalaco, M. & Majka, L.C. ed. (2005) *Human Rights. Progress and Challenges for Children Worldwide*. Lanham: Rowman & Littlefield.

Kincheloe, J. (2008) *Critical Pedagogy*. New York: Peter Lang.

Kinderrechtencollectief, 2008. *Children's Rights in the Netherlands. The third report of the Dutch NGO Coalition for Children's Rights on the implementation of the Convention on the Rights of the Child*. (online) Verfügbar unter: <<http://www.kinderrechten.nl/images/16/249.pdf>> (Erstmaliger Zugriff 20. Oktober 2013)

Kinderschutz-Zentrum Berlin, 2009. *Kindeswohlgefährdung. Erkennen und Helfen*. (online) Berlin: Kinderschutz-Zentrum. Verfügbar unter: <[http://www.kinderschutz-zentrum-berlin.de/download/Kindeswohlgefahrdung\\_Aufl11b.pdf](http://www.kinderschutz-zentrum-berlin.de/download/Kindeswohlgefahrdung_Aufl11b.pdf)> (Erstmaliger Zugriff 20. September 2015)

Kiper, H. & Mischke, W. (2008) Zum Aufbau von Interaktionskompetenz bei Lehrkräften und SchülerInnen. In Kraler, C. & Schratz, M. eds. (2008) *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.

Klasen, O. & Wagner, I., 2013. So ungerecht ist unser Bildungssystem. *Süddeutsche Zeitung* (online). Verfügbar unter: <<http://www.sueddeutsche.de/bildung/chancengerechtigkeit-so-ungerecht-ist-unser-bildungssystem-1.1770332>> (Erstmaliger Zugriff 24. Januar 2014)

Klemm, K. (2005) Dezentralisierung und Privatisierung im Bildungswesen. In Holtappels, H.G. & Höhmann, K. eds. (2005) *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule*. Weinheim, München: Juventa.

Klug, B.-M. (2011) Ein Lehrstück in sieben Aufzügen und zwei Zwischenspielen. Zur Planbarkeit der Lehrerrolle. In Gaedtke-Eckardt, D-B. ed. (2011) *Lehrer werden*. Berlin: LIT.

Kluge, N. (2003) *Anthropologie der Kindheit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Knauer, R. et. al. (2004) *Beteiligungsprojekte mit Kindern und Jugendlichen in der Kommune. Vom Beteiligungsprojekt zum demokratischen Gemeinwesen*. Wiesbaden: VS.

Knauß, F. , 2013. Kanzlerin im Dienste der Gemeinschaftsschulen. *WirtschaftsWoche* (online) Verfügbar unter: <<http://www.wiwo.de/erfolg/campus-mba/deutscher-schulpreis-kanzlerin-im-dienste-der-gemeinschaftsschulen/8291868.html>> (Erstmaliger Zugriff 10. Oktober 2015)

Knight, S. (2013) *Forest School and Outdoor Learning in the Early Years*. London: Sage.

Knudsen, J.S. (2010) 'Playing with Words as if it was a Rap Game': Hip-Hop Street Language in Oslo. In Quist, P. & Svendsen, B.A. ed. (2010) *Multilingual Urban Scandinavia. New Linguistic Practices*. Bristol: St Nicholas House.



Koch, K. (2010) *Migrantenkinder im deutschen Schulwesen*. In Koch, K., Darwisch, K. eds. (2010) *Dimensionen religiöser Erziehung muslimischer Kinder in Niedersachsen*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.

Kohn, M. (2011) *Schulentwicklung 2.0. Digitale Lern- und Arbeitswelten*. Weinheim: Beltz.

Kommer, S. (2006) Zum medialen Habitus von Lehramtsstudierenden. Oder: Warum der Medieneinsatz in der Schule eine so 'schwere Geburt' ist. In Treibel, A. et. al. eds. (2006) *Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft*. Wiesbaden: VS.

Köpcke-Duttler, A. (2010) Montessori-Pädagogik und das Menschenrecht auf inklusive Bildung. In Eckert, El & Waldschmidt, I. eds. (2010) *Inklusion: Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Montessori-Pädagogik*. Münster: LIT.

Köpcke-Duttler, A. (2008) Menschenrecht auf integrative und inklusive Bildung. In mittendrin e.V. ed. (2008) *Eine Schule für Alle. Warum macht Integration schlau?* Köln: mittendrin e.V.

Kotthoff, H.-G. (2003) *Bessere Schulen durch Evaluation? Internationale Erfahrungen*. Münster: Waxmann.

Kraler, C. (2008) Kompetenzorientierte Lehrerbildung und ihre Wirkung. Überlegungen zur Nachhaltigkeit in Forschung und Praxis. In Kraler, C. & Schratz, M. ed. (2008) *Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.

Krappmann, L. (2014) Vorwort: Die Qualität pädagogischer Beziehungen, gegründet in den Rechten der Kinder. In Prengel, A. & Winklhofer, U. eds. (2014) *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Bd. 2: Forschungszugänge*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.

Kraus, J., 2012. *Über den Wert von Bertelsmann-, Studien'*. (online) Verfügbar unter: <[http://www.lehrerverband.de/aktuell\\_Dossier\\_Bertelsmannstudien\\_Dez\\_12.html](http://www.lehrerverband.de/aktuell_Dossier_Bertelsmannstudien_Dez_12.html)> (Erstmaliger Zugriff 6. August 2015)

Krause, N. (2008) *Die Debatte um Studiengebühren. Systematische Rekonstruktion eines rapiden Meinungswandels*. Wiesbaden: VS.

Krautz, J., 2009. Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. *Fromm Forum* (online). Verfügbar unter: <[http://www.gewnds.de/Aktuell/archiv\\_jan\\_10/aufsatz\\_krautz.pdf](http://www.gewnds.de/Aktuell/archiv_jan_10/aufsatz_krautz.pdf)> (Erstmaliger Zugriff 10. September 2015)

Kressl, N. (2006) Zukunft Bildung und Betreuung. Was hat frühkindliche Bildung mit sozialer Gerechtigkeit zu tun? In Lemke, M. & Hermeier, P. eds. (2006) *Soziale Gerechtigkeit?* Göttingen: Cuvillier.

Kriesi, I., Bayard, S. & Buchmann, M. (2012) Die Bedeutung von Kompetenzen im Vorschulalter für den Schuleintritt. In Bergman, M.M. et. al. eds. (2012) *Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter.* Wiesbaden: VS.

Kristjansson, B. (2006) The Making of Nordic Childhoods. In Einarsdottir, J. & Wagner, J. eds. (2006) *Nordic Childhoods and Early Education. Philosophy, Research, Policy and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden.* Charlotte: Information Age.

Krotz, F. (2008) Kultureller und gesellschaftlicher Wandel im Kontext des Wandels von Medien und Kommunikation. In Thomas, T. ed. (2008) *Medienkultur und soziales Handeln.* Wiesbaden: VS.

Kruse, O. (2010) Kritisches Denken im Zeichen Bolognas: Rhetorik und Realität. In Eberhardt, U. ed. (2010) *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik: Sprach- und Literaturwissenschaften.* Wiesbaden: VS.

Kübler, H.-D. (2008) *Mythos Wissensgesellschaft: Gesellschaftlicher Wandel zwischen Information, Medien und Wissen. Eine Einführung.* Wiesbaden: VS.

Kulbe, A. (2009) *Grundwissen Psychologie, Soziologie und Pädagogik. Lehrbuch für Pflegeberufe.* Stuttgart: Kohlhammer.

Kultusministerkonferenz (KMK), 2008. *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung.* (online) Berlin, Bonn: KMK. Verfügbar unter:  
<[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf)> (Erstmaliger Zugriff 5. April 2015)

Kultusministerkonferenz (KMK), 2006. *Erklärung der Kultusministerkonferenz zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes.* (online) Berlin, Bonn: KMK. Verfügbar unter:  
<[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2006/2006\\_03\\_03-Rechte-des-Kindes-UN.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_03_03-Rechte-des-Kindes-UN.pdf)> (Erstmaliger Zugriff 14. Januar 2013)

Kultusministerkonferenz (KMK), 2004. *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften.* (online) Berlin, Bonn: KMK. Verfügbar unter:  
<[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf)> (Erstmaliger Zugriff 12. September 2012)

Kunter, M. et. al. (2011) Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In Kunter, M. et. al. ed. (2011) *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.

Kunze, A.B. (2012) *Bildung als Freiheitsrecht. Eine kritische Zwischenbilanz des Diskurses um Bildungsrecht*. Berlin: LIT.

Kunze, A.B. (2007) Menschenrechtsbildung – mehr als eine Modeerscheinung? Didaktische Anfragen und Perspektiven zu ihrem Ort in der Schule. In Heimbach-Steins, M, Kruij, G. & Kunze, A.B. eds. (2007) *Bildung, Politik und Menschenrecht. Ein ethischer Diskurs*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Kuper, H. & Goldenbaum, A. (2011) Verantwortung im Verhältnis pädagogischer Praxis und pädagogischer Professionalität – eine Einleitung. In Goldenbaum, A. & Kuper, H. eds. (2011) *Schulen übernehmen Verantwortung. Konzeption, Praxisberichte und Evaluation*. Münster: Waxmann.

Kwo, O. (2010) Introduction. In Kwo, O. ed. (2010) *Teachers as Learners. Critical Discourse on Challenges and Opportunities*. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.

Kyvik, S. (2009) The Dynamics of Change in Higher Education. Expansion and Contraction in an Organisational Field. Heidelberg: Springer.

Lander, R. & Ekholm, M. (2005) School Evaluation and Improvement: A Scandinavian View. In Hopkins, D. ed. (2005) *The Practice and Theory of School Improvement: International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Springer.

Langner, A. (2011) Negative Erfahrungen. In Langner, A. (2011) *Inklusion – eine 'enorme' Kraftanstrengung für Eltern*. Neu-Ulm: AG Spak.

Lanphen, J. (2011) *Kooperatives Lernen und Integrationsförderung. Eine theoriegeleitete Intervention in ethnisch heterogenen Schulklassen*. Münster: Waxmann.

Lansdown, G. (2010) The realisation of children's participation rights. Critical reflections. In Percy-Smith, B. & Thomas, N. eds. (2010) *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice*. New York: Routledge.

Lansdown, G. (2005) The Evolving Capacities of the Child. Florence: Unicef Innocenti Research Centre.

Lassnigg, L. (2011) Re-Produktion sozialer Ungleichheiten – ein 'Steuerungsproblem'? In Dietrich, F., Heinrich, M. & Thieme, N. eds. (2011) *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem*. Münster: Waxmann.

- Lavalette, M. & Cunningham, S. (2002) *The Sociology of Childhood*. In Goldsohn, B., Lavalette, M. & McKechnie, J. eds. (2002) *Children, Welfare and the State*. London, Thousand Oaks: Springer.
- Lawson, H. & Scott, D. (2002) Introduction. In Scott, D. & Lawson, H. eds. (2002) *Citizenship Education and the Curriculum*. Westport: Ablex.
- Lehberger, R. & Matthiesen, T. (2012) Neue Lehrer braucht das Land. Der Schülercampus “Mehr Migranten werden Lehrer” als Modell zur Rekrutierung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. In Bräu, K. et. al. eds. (2012) *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.
- Leicester, M. (2010) *Teaching Critical Thinking Skills*. London: Continuum.
- Leitner, W.G., Ortner, A. & Ortner, R. (2008) *Handbuch Verhaltens- und Lernschwierigkeiten*. Weinheim: Beltz.
- Leitner, G. (2013) *Förderung von Fähigkeit und Leistungsfreude in der ‘Schule der Person’*. *Personalisierung im Kontext einer kompetenzorientierten Begabungsförderung in der Grundschule*. Hamburg: Diplomica.
- Lemke, D. (2007) Bologna – Anfang und Ende der Europäischen Universität. Eine Polemik. In Ohidy, A., Terhart, E. & Zsolnai, J. eds. (2007) *Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn*. Wiesbaden: VS.
- Lepsius, M.R. (2009) *Interessen, Ideen und Institutionen*. Wiesbaden: VS.
- Lersch, R. (2009) *Gemeinsamer Unterricht. Schulische Integration Behinderter*. Weinheim: Beltz.
- Leser, C. (2011) *Politische Bildung in und durch Schule*. Wiesbaden: VS.
- Lichtenstein-Rother, I. & Röbe, E. (2005) *Grundschule. Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung*. Weinheim: Beltz.
- Liebel, 2015. Rezension. Annedore Prengel, Ursula Winklhofer (Hrsg.) (2014): *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen*. Band 1: Praxiszugänge; Band 2: Forschungszugänge. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 15(3), pp. 353-356.
- Liebel, M. (2011) Preface/Vorwort. In Simeunovic Frick, S. ed. (2011) *Children’s Rights: Experienced and Claimed*. Berlin: LIT.
- Liebel, M. (2009) *Kinderrechte – aus Kindersicht: Wie Kinder weltweit zu ihrem Recht kommen*. Berlin: LIT.

- Liebel, M. (2007a) Zwischen Schutz und Partizipation. In Liebel, M. ed. (2007) *Wozu Kinderrechte?* Weinheim: Beltz.
- Liebel, M. (2007b) Kinder und Bildung. In Liebel, M. ed. (2007) *Wozu Kinderrechte?* Weinheim: Beltz.
- Liebel, M. (2005) *Kinder im Abseits. Kindheit und Jugend in fremden Kulturen.* Weinheim, München: Juventa.
- Lindemann, H. (2013) *Wie Schulentwicklung gelingt. Einschätzungen von Lehrern und pädagogischen Mitarbeitern zu Gelingensbedingungen von Schulentwicklung an ihrer Schule.* Weinheim: BeltzJuventa.
- Lohaus, A., Domsch, H. & Fridrici, M. (2007) *Stressbewältigung für Kinder und Jugendliche.* Heidelberg: Springer Medizin.
- Lohfeld, W. (2008) Gute Schulen in schlechter Gesellschaft. In Lohfeld, W. ed. (2008) *Gute Schulen in Schlechter Gesellschaft.* Wiesbaden: VS.
- Lohrenscheit, C. (2007) Menschenrechtsbildung mit Kindern und Jugendlichen. In Liebel, M. ed. (2007) *Wozu Kinderrechte?* Weinheim: Beltz.
- Looser, D. (2014) Die Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung für die Lern- und Leistungsmotivation von Schülern. Erziehungskompetente Lehrer aus der Perspektive der Selbstbestimmungs- und Erziehungsstiltheorie. In Prenzel, A. & Winklhofer, U. eds. (2014) *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Bd. 2: Forschungszugänge.* Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Lotz, S. & Feldhaus, C. (2013) Gerechtigkeit im Bildungssystem. In Gollwitzer, M. et. al. eds. (2013) *Soziale Gerechtigkeit. Was unserer Gesellschaft aus den Erkenntnissen der Gerechtigkeitspsychologie lernen kann.* Göttingen: Hogrefe.
- Ludwig-Mayerhofer, W. (2004) Ungleichheit, welche Ungleichheit? In Berger, P. & Schmidt, V. eds. (2004) *Welche Gleichheit, Welche Ungleichheit? Grundlagen der Ungleichheitsforschung.* Wiesbaden: VS.
- Luijkx, R. & de Heus, M., 2008. *The educational system of the Netherlands.* (online) Mannheim: Universität Mannheim. Verfügbar unter: <[http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/misc/isced\\_97/luij08\\_the\\_educational\\_system\\_of\\_the\\_netherlands.pdf](http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/misc/isced_97/luij08_the_educational_system_of_the_netherlands.pdf)> (Erstmaliger Zugriff 17. Oktober 2013)
- Lundgreen, P. (2013) *Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band XI: Die Lehrer an den Schulen der Bundesrepublik Deutschland 1949-2009.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Mack, W. (2008) Bildungslandschaften. In Coelen, T. & Otto, H.-U. eds. (2008) *Grundbegriffe Ganztagsbildung*. Wiesbaden: VS.
- Malmkjaer, K. (2010) Multilingualism. In: Malmkjaer, K. ed. (2010) *The Routledge Linguistics Encyclopedia*. Oxon: Routledge.
- Mandel, S. (2006) *Wirksamkeit der Leitbilder von Schweizer Gymnasien. Das Leitbild als Mittel zur Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung und Qualitätsevaluation*. Bern: Peter Lang.
- Mannitz, S. (2002) Religion in vier politischen Kulturen. In Schiffauer, W. et. al. ed. (2002) *Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrant\*innenkindern in vier europäischen Ländern*. Münster: Waxmann.
- Marsh, I. & Keating, M. eds. (2006) *Sociology. Making sense of society*. Harlow: Pearson Education.
- Martella, R. et. al. (2011) *Comprehensive Behaviour Management. Individualized, Classroom, and Schoolwide Approaches*. London: Sage.
- Mason, S. P. & Price Cohen, C. (2001) Children's Rights in Education. In: Hart, S. et. al. eds. (2001) *Children's Rights in Education*. London: Jessica Kingsley.
- Mathar, R. (2015) Der Lernbereich Globale Entwicklung als Aufgabe der ganzen Schule. In Siege, H. & Schreiber, J.-R. (2015) *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. (online) Berlin, Bonn: KMK. Verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_06\\_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf) (Erstmaliger Zugriff 15. September 2015)
- Matyasi, M. (2007) Situationsbild der ungarischen Pädagogenausbildung im Bologna-Prozess im Spiegel der Rechtsregulierung. In Ohidy, A., Terhart, E. & Zsolnai, J. eds. (2007) *Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn*. Wiesbaden: VS.
- Mayall, B. (2002) *Towards a Sociology for Childhood. Thinking from Children's Lives*. Buckingham: Open University Press.
- Mayo, P. (2013) *Echoes from Freire for a Critically Engaged Pedagogy*. Nw York: Bloomsbury.
- Maywald, J. (2012) *Kinder haben Rechte!: Kinderrechte kennen – umsetzen – wahren*. Weinheim: Beltz.

- McCowan, T. (2009) *Rethinking Citizenship Education. A Curriculum for Participatory Democracy*. London: Continuum.
- McDonald, H. (2004) Incorporating Aboriginal perspectives and Torres Strait Islander perspectives in SOSE. In Gilbert, R. ed. (2004) *Studying Society and Environment: A Guide for Teachers*. Melbourne: Thomson.
- McLaren, P. (2007) The Future of the Past: Reflections on the Present State of Empire and Pedagogy. In McLaren, P. & Kincheloe, J. eds. (2007) *Critical Pedagogy: Where are we now?* New York: Peter Lang.
- Mecheril, P. (2011) Politische Bildung und Rassismuskritik. In Lösch, B. & Thimmel, A. eds. (2011) *Kritische Politische Bildung*. Bonn: BPB.
- Mecheril, P. & Quehl, T. (2006a) Mehrsprachigkeit macht Schule. Englische Perspektiven und deutsche Anmerkungen – zur Einleitung. In Mecheril, P. & Quehl, T. eds. (2006) *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann.
- Mecheril, P. & Quehl, T. (2006b) Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations-)pädagogischen Zusammenhangs. In Mecheril, P. & Quehl, T. eds. (2006) *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann.
- Melzer, W. (2001) Schülerpartizipation: Ansprüche, Realität und Möglichkeiten einer Beteiligung von Schülern im Schulalltag. In Güthoff, F. & Sünker, H. eds. (2001) *Handbuch Kinderrechte. Partizipation, Kinderpolitik, Kinderkultur*. Münster: Votum.
- Messenger Davis, M. (2010) *Children, Media and Culture*. Maidenhead: Open University Press.
- Messerschmidt, A. (2011) Postkoloniale Bildungsprozesse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft – Politische Bildung in zeitgeschichtlichen Nachwirkungen. In Lösch, B. & Thimmel, A. eds. (2011) *Kritische Politische Bildung*. Bonn: BPB.
- Michel, A. (2007) Wie kann der Schulausstieg verhindert werden? Gute Beispiele einer frühen Prävention. In Hofmann-Lun, I. et. al. (2007) *Schulabbrüche und Ausbildungslosigkeit. Strategien und Methoden zur Prävention*. Wiesbaden: VS.
- Mietzel, G. (2005) *Wege in die Psychologie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Mijnhardt, W. (2010) A Tradition of Tolerance. In Besamusca, E. & Verheul, J. eds. (2010) *Discovering the Dutch. On Culture and Society of the Netherlands*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

- Miles, J.A. (2012) *Management and Organization Theory: A Jossey-Bass Reader*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, S. & Ainscow, M. (2011) Conclusion: Learning Through Inquiry. In Miles, S. & Ainscow, M. eds. (2011) *Responding to Diversity in Schools: An Inquiry-Based Approach*. London, New York: Routledge.
- Ministry of Children and Equality (MCE), 2008. *The Rights of the Child. Norway's fourth periodic report to the UN Committee on the Rights of the Child*. (online) Oslo: MCE. Verfügbar unter: <[http://www.regjeringen.no/upload/BLD/Rapporter/2008/The\\_Rights\\_of\\_the\\_Child.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/BLD/Rapporter/2008/The_Rights_of_the_Child.pdf)> (Erstmaliger Zugriff 19. September 2013)
- Ministry of Health and Social Affairs (MHSA), 2013. *Sweden's fifth periodic report to the UN Committee on the Rights of the Child, on the implementation of the Convention on the Rights of the Child 2007-2012*. (online) Stockholm: MHSA. <<http://www.regeringen.se/contentassets/75baefacbac740579ce00bac93f5a238/swedens-fifth-periodic-report-to-the-un-committee-on-the-rights-of-the-child-on-the-implementation-of-the-convention-on-the-rights-of-the-child-2007-2012-s2012.008>> (Erstmaliger Zugriff 19. September 2013)
- MKJS, 2015. *Experten für Lehren und Lernen*. (online) Stuttgart: MKJS. Verfügbar unter: <<http://www.km-bw.de/,Lde/Startseite/Schule/Beruf+der+Lehrkraft>> (Erstmaliger Zugriff 4. August 2015)
- Monchinski, T. (2008) *Critical Pedagogy and the Everyday Classroom*. New York: Springer.
- Moosa-Mitha, M., 2005. A Difference-Centered Alternative to Theorization of Children's Citizenship Rights. *Citizenship Studies*, 9(4), pp. 369-388.
- Moran-Ellis, J., 2010. Reflections on the Sociology of Childhood in the UK. *Current Sociology* (online). Verfügbar unter: <<http://epubs.surrey.ac.uk/227173/3/Moran-Ellis%202010%20Reflections%20on%20the%20Sociology%20of%20Childhood.pdf>> (Erstmaliger Zugriff 7. März 2014)
- Morawietz, H. (2010) Personelle Ursachen und Konsequenzen der deutschen PISA-Blamage. In von Laer, H. ed. (2012) *Was sollen unsere Kinder lernen? Zur bildungspolitischen Diskussion nach den PISA-Studien*. Berlin: LIT.
- Morrow, R.A. & Torres, C.A. (2002) *Reading Freire and Habermas. Critical Pedagogy and Transformative Social Change*. New York: Teachers College Press.
- Moser, H. (2010) Die Medienkompetenz und die ‚neue‘ erziehungswissenschaftliche Kompetenzdiskussion. In Herzig, B. et. al. eds. (2010) *Jahrbuch Medienpädagogik 8*. Wiesbaden: VS.



- Moser, H. (2000) *Einführung in die Medienpädagogik: Aufwachsen im Medienzeitalter*. Wiesbaden: VS.
- Moss, P. (2012) Micro-Project and Macro-Policy: Learning through Relationships. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. eds. (2012) *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Santa Barbara: ABC-CLIO.
- Mosser, P. (2011) Umgang mit sexuellem Missbrauch in Schule und Jugendhilfe – Beobachtungen und Schlussfolgerungen aus der Praxis der Institutionsberatung. In Baldus, M. & Utz, R. (2011) *Sexueller Missbrauch in pädagogischen Kontexten. Faktoren. Interventionen. Perspektiven*. Wiesbaden: VS.
- Muñoz, V. (2007) Presseerklärung von 2006. In Prengel, A. & Overwien, B. ed. (2007) *Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland*. Opladen, Farmington Hills: Budrich.
- Narr, W.-D. (2008) Bürger- und menschenrechtliches Engagement in der Bundesrepublik. In Roth, R. & Rucht, D. eds. (2008) *Die Sozialen Bewegungen in Deutschland seit 1945. Ein Handbuch*. Frankfurt: Campus.
- National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland (NC), 2010. *Ergänzender Bericht zum Dritt- und Viertbericht der Bundesrepublik Deutschland an die Vereinten Nationen gemäß Artikel 44 Abs. 1 Buchstabe b des Übereinkommens über die Rechte des Kindes*. (online) Berlin: National Coalition. Verfügbar unter:  
<[http://www.jetzterstrechte.de/cms/upload/PDF\\_2012/Ergaenzender\\_Bericht\\_der\\_National\\_Coalition\\_zum\\_Dritt-\\_und\\_Viertbericht\\_der\\_Bundesrepublik\\_Deutschland.pdf](http://www.jetzterstrechte.de/cms/upload/PDF_2012/Ergaenzender_Bericht_der_National_Coalition_zum_Dritt-_und_Viertbericht_der_Bundesrepublik_Deutschland.pdf)>  
(Erstmaliger Zugriff 4. April 2014)
- Nationale Commissie voor Internationale Samenwerking en Duurzame Ontwikkeling (NCDO), 2012. *Global citizenship in Primary and Secondary Education in the Netherlands*. (online) Amsterdam: NDCO. Available at:  
<<http://www.ncdo.nl/sites/default/files/NCDO%20Teachers%20Global%20Citizenship.pdf>>  
(Erstmaliger Zugriff 22. Oktober 2013)
- Neuhoff, K. (2009) Reformen für Bildung: Sozialethische Kriterien. In Heimbach-Steins, M., Kruip, G. & Kunze, A.B. eds. (2009) *Bildung, Politik und Menschenrecht. Ein ethischer Diskurs*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Neuhoff, K. (2008) Exklusion oder Chance? Bildungswege von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In Heimbach-Steins, M., Kruip, G. & Neuhoff, K. eds. (2008) *Bildungswege als Hindernisläufe. Zum Menschenrecht auf Bildung in Deutschland*. Bielefeld: Bertelsmann.

- Neumann, U. & Karakasoglu, Y. (2011) Anforderungen an die Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Integration durch Bildung, Schaffung von Bildungsgerechtigkeit und interkulturelle Öffnung. In Neumann, U. & Schneider, J. eds. (2011) *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann
- Nicht, J. (2013) *Schulklassen als soziale Netzwerke. Eine netzwerkanalytische Studie zu Peer-Beziehungen in binational-bilingualen Schulprojekten*. Wiesbaden: VS.
- Nickel, S. (2011) Zwischen Kritik und Empirie – Wie wirksam ist der Bologna-Prozess. In Nickel, S. e.d. (2011) *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis*. Gütersloh: CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung.
- Nieke, W. (2013) Kompetenz. In Otto, H.-U., Rauschenbach, T. & Vogel, P. eds. (2013) *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf*. Wiesbaden: Springer.
- Nieke, W. (2012) *Kompetenz und Kultur: Beiträge zur Orientierung in der Moderne*. Wiesbaden: VS.
- Nieto, S. (1995) From Brown Heroes and Holidays to Assimilationist Agendas: Reconsidering the Critiques of Multicultural Education. In Sleeter, C. & McLaren, P. eds. (1995) *Multicultural Education, Critical Pedagogy and the Politics of Difference*. Albany: State University of New York Press.
- Nobira, S. (2010) Öffentlichkeit, Schulbildung und Professionalität von Lehrkräften. Zur kommunikationstheoretischen Neubegründung von Lehrerprofessionalität. In Gaus, D. & Drieschner, E. eds. (2010) *'Bildung' jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Nolle, A. (2004) *Evaluation der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Erhebung zur pädagogischen Kompetenz von Studierenden der Lehramtsstudiengänge*. München: Martin Meidenbauer.
- Nolte, H. (2008) Der Beitrag der Sozialpsychologie zum Makro-Mikro-Makro-Modell. In Greve, J., Schnabel, A. & Schützeichel, R. eds. (2008) *Das Mikro-Makro-Modell der soziologischen Erklärung. Zur Ontologie, Methodologie und Metatheorie eines Forschungsprogramms*. Wiesbaden: VS.
- Nordic Council of Ministers (2009) *Comparative study of Nordic teacher-training programmes*. Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- Normand, R. & Zaidi, S. (2008) *Human Rights at the UN: The Political History of Universal Justice*. Bloomington: Indiana University Press.

Norwegian Forum for the Convention on the Rights of the Child (NFCRC), 2009. *Supplementary Report 2009 – to Norway's fourth Report to the UN Committee on the Rights of the Child*. (online) Oslo: NFCRC. Verfügbar unter: <[http://www.ntnu.no/c/document\\_library/get\\_file?uuid=3e7b1aa2-f678-4d8b-9dbb-25d259084534&groupId=10458](http://www.ntnu.no/c/document_library/get_file?uuid=3e7b1aa2-f678-4d8b-9dbb-25d259084534&groupId=10458)> (Erstmaliger Zugriff 19. September 2013)

Nuissl, E., Lattke, S. & Pätzold, H. (2010) *Europäische Perspektiven der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: WBV.

Nutbrown, C., Clough, P. & Selbie, P. (2008) *Early Childhood Education: History, Philosophy and Experience*. London: SAGE.

Nygreen, K. (2011) The Central Paradox of Critical Pedagogy: Learning from Practice in an Urban 'Last Chance' High School. In Scherff, L. & Spector, K. eds. (2011) *Culturally Relevant Pedagogy. Clashes and Confrontations*. Lanham: Rowman & Littlefield.

O'Neill, T. (2008) Child and Youth Participation in Nepal's People's War. In O'Neill, T. & Zinga, D. (2008) *Children's Rights. Multidisciplinary Approaches to Participation and Protection*. Toronto: University of Toronto Press.

Oberndörfer, D. (2009) Einwanderung wider Willen. Deutschland zwischen historischer Abwehrhaltung und unausweichlicher Öffnung gegenüber (muslimischen) Fremden. In Schneiders, T. (2009) *Islamfeindlichkeit: Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen*. Wiesbaden: VS.

ORE, 2006. *Revisiting the Concept of Competence as an Organizing Principle for Programs of Study: From Competence to Competent Action*. (online) Geneva: International Bureau of Education, IBE/Unesco. <[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/COPs/Pages\\_documents/Competencies/ORE\\_English.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencies/ORE_English.pdf)> (Erstmaliger Zugriff 4. August 2015)

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2012. *Guidance from PISA for the Canary Islands, Spain. Strong Performers and Successful Reformers in Education*. (online) Paris: OECD. Verfügbar unter: <<http://www.oecd.org/edu/research/49882402.pdf>> (Erstmaliger Zugriff 29. November 2013)

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2006. *Annexe E: Italy*. (online) Paris: OECD. Verfügbar unter: <<http://www.oecd.org/edu/school/37423597.pdf>> (Erstmaliger Zugriff 29. November 2013)

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2001. *OECD Country Note. Early Childhood Education and Care Policy in Italy*. (online) Paris: OECD. Verfügbar unter: <<http://www.oecd.org/italy/33915831.pdf>> (Erstmaliger Zugriff 29. November 2013)

Oelkers, J. (2003) Standards in der Lehrerbildung. Eine dringliche Aufgabe, die der Präzisierung bedarf. In Lemmermöhle, D. & Jahreis, D. eds. (2003) *Professionalisierung der Lehrerbildung*. Die Deutsche Schule (95), 7. Beiheft. Weinheim: Juventa.

Oelkers, J. (2000) Probleme der Lehrerbildung: Welche Innovationen sind möglich? In Cloer, E., Klika, D. Kunert, H. eds. (2000) *Welche Lehrer braucht das Land?* Weinheim: Juventa.

Office of the Ombudsman for Children (OOC), 2013. *Office of the Ombudsman for Children's Action Plan for 2013*. (online) Jyväskylä: OOC. Verfügbar unter: <<http://lapsiasia.fi/wp-content/uploads/2014/12/Action-Plan-for-2013.pdf>> (Erstmaliger Zugriff 19. September 2013)

Ohidy, A. (2007) Das deutsche Bildungswesen. In Ohidy, A., Terhart, E. & Zsolnai, J. eds. (2007) *Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn*. Wiesbaden: VS.

Olowu, D. (2011) Protecting Children's Rights in Africa: A Critique of the African Charter on the Rights and Welfare of the Child. In Freeman, M. ed. (2011) *Children's Rights: Progress and Perspectives. Essays from the International Journal of Children's Rights*. Leiden: Martinus Nijhoff.

Osler, A. (2010) *Students' Perspectives on Schooling*. Maidenhead: Open University Press.

Osterloh, J. (2004) Ethos pädagogischer Verantwortung als Identitätskern der Erziehungswissenschaft. Ein Versuch verantwortungsethischer Grundlegung der Disziplin. In Korte, P. ed. (2004) *Kontinuität, Krise und Zukunft der Bildung: Analysen und Perspektiven*. Münster: LIT.

Oswell, D. (2013) *The Agency of Children. From Family to Global Human Rights*. Cambridge: Cambridge University Press.

Overwien, B. (2015) Der Lernbereich Globale Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Siege, H. & Schreiber, J.-R. (2015) *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. (online) Berlin, Bonn: KMK Verfügbar unter: <[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_06\\_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf)> (Erstmaliger Zugriff 15. September 2015)

Overwien, B. (2013) Streitfall Kompetenzen: Zur Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff in der Bildung und Weiterbildung. In Overwien, B. et. al. ed. (2013) *Wissen und Können in der politischen Bildung. Wege zum professionellen Handeln*. Schwalbach: Wochenschau.

Overwien, B. & Rode, H. (2012) Bildung für nachhaltige Entwicklung: Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Teilhabe – eine Einleitung. In Overwien, B. & Rode, H. (2012) *Bildung für nachhaltige Entwicklung: Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Teilhabe*. Opladen: Barbara Budrich.

Overwien, B. (2011) Kompetenzmodelle im Lernbereich Globale Entwicklung – Bildung für nachhaltige Entwicklung. In Gritschke, H., Metzner, C. & Overwien, B. ed. (2011) *Erkennen. Bewerten. (Fair-)Handeln. Kompetenzerwerb im globalen Wandel*. Kassel: Kassel University Press.

Overwien, B. (2009) *Informelles Lernen. Definitionen und Forschungsansätze*. In Brodowski et. al. eds. (2009) *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis*. Opladen: Barbara Budrich.

Overwien, B. (2006) Informelles Lernen – Zum Stand der internationalen Diskussion. In Rauschenbach, T., Düx, W. & Sass, E. eds. (2006) *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte*. Weinheim: Juventa.

Palekčić, M. (2004) Kritische Anmerkungen zum Verhältnis von Psychologie und Unterrichtspraxis: Das Beispiel 'intrinsische Lernmotivation'. In Hackl, B. & Neuweg, G.H. ed. (2004) *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Berlin: LIT.

Pardeck, J.T. (2006) *Children's Rights: Policy and Practice*. Binghamton: Haworth.

Parkes, A. (2013) *Children and International Human Rights Law. The Right of the Child to be Heard*. Oxon: Routledge.

Peterson, R. E. (2003). Teaching how to read the world and change it: Critical pedagogy in the intermediate grades. In Darder, A., Baltodano, M. & Torres, R. eds. (2003) *The Critical Pedagogy Reader*. London: RoutledgeFalmer.

Plake, K. (2010) *Schule als Konstrukt der Öffentlichkeit. Bilder – Strategien – Wirklichkeiten*. Wiesbaden: VS.

Plautz, K. (2008) Deutsch als Zweitsprache in der Frühförderung. *Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich*, (17)14, pp. 8-11.

Poenitsch, A. (2009) Bildung – Menschenrecht – Reformpolitik. Überlegungen zu deren Verhältnis. In Heimbach-Steins, M., Kruij, G. & Kunze, A.B: eds. (2009) *Bildung, Politik und Menschenrecht. Ein ethischer Diskurs*. Bielefeld: Bertelsmann.

Pogge, T.W. (2005) Human Rights and Human Responsibilities. In Kuper, A. ed. (2005) *Global Responsibilities: Who Must Deliver on Human Rights?* New York, Oxon: Routledge.

- Pohlmann, S. (2009) *Der Übergang am Ende der Grundschulzeit. Zur Formation der Übergangsempfehlung aus der Sicht der Lehrkräfte*. Münster: Waxmann.
- Popp, U. (2004) Zur Diskrepanz zwischen fachlicher und pädagogischer Professionalisierung in der universitären Lehrer(innen)bildung – am Beispiel von Geschlechterdisparitäten in der Schule. In Hackl, B. & Neuweg, G.H. ed. (2004) *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Münster: LIT.
- Poscher, R., Rux, J. & Langer, T. (2009) *Das Recht auf Bildung: völkerrechtliche Grundlagen und innerstaatliche Umsetzung*. Baden-Baden: Nomos.
- Pramling Samuelsson, I. (2006) Teaching and Learning in Preschool and the First Years of Elementary School in Sweden. In Einarsdottir, J. & Wagner, J. eds. (2006) *Nordic Childhoods and Early Education. Philosophy, Research, Policy and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden*. Charlotte: Information Age.
- Prange, K. (2000) Was für Lehrer braucht die Schule? Zum Verhältnis von Profession, Didaktik und Lehrerethos. In Cloer, E. ed. (2000) *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung*. Weinheim, München: Juventa.
- Prenzel, A. & Winklhofer, U. (2014) Wissenschaftliche Beiträge zur menschen- und kinderrechtlichen Verbesserung pädagogischer Beziehungen – Einleitung zum Forschungsband. In Prenzel, A. & Winklhofer, U. eds. (2014) *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Bd. 2: Forschungszugänge*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Prenzel, A. (2013) *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Prenzel, A. (1999) *Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Prenzel, A. & Overwien, B. (2007) Einleitung: Der Besuch des Sonderberichterstatters und das Recht auf Bildung in der gesellschaftlichen Diskussion. In Prenzel, A. & Overwien, B. ed. (2007) *Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland*. Opladen, Farmington Hills: Budrich.
- Prenzel, M., Gogolin, I. & Krüger, M. (2007) Editorial. In Prenzel, M., Gogolin, I. & Krüger, M. eds. (2007) *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8/2007*. Wiesbaden: VS.
- Prenzel, M., Drechsel, B. & Carstensen, C. (2005) Einführung in den Ländervergleich PISA 2003. In PISA-Konsortium Deutschland ed. (2005) *PISA 2003. Der zweite Versuch der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?* Münster: Waxmann.

Preyer, G. (2012) *Rolle, Status, Erwartungen und soziale Gruppe. Mitgliedschaftstheoretische Reinterpretationen*. Wiesbaden: VS.

Pro Förderschule e.V., 2012. *Inklusion ausbauen – Förderschulen erhalten und stärken. Grundpositionen zum Ausbau der Inklusion und zur Weiterentwicklung der Förderschulen in Rheinland-Pfalz*. (online) Mainz: Pro Förderschule e.V. Verfügbar unter: <<http://www.pro-foerderschule.de/index.php/grundposition.html>> (Erstmaliger Zugriff 28. Dezember 2013)

Prout, A. & James, A. (1997) A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. In Prout, A. & James, A. eds. (1997) *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: RoutledgeFalmer.

Pushkin, D. (2001) *Teacher Training: A Reference Handbook*. Santa Barbara: ABC-CLIO.

Quennerstedt, A., 2011. The Political Construction of Children's Rights in Education – A Comparative Analysis of Sweden and New Zealand. *Education Inquiry* (online). Verfügbar unter: <[http://www.use.umu.se/digitalAssets/77/77524\\_inquiry\\_quennerstedt.pdf](http://www.use.umu.se/digitalAssets/77/77524_inquiry_quennerstedt.pdf)> (Erstmaliger Zugriff 19. September 2013)

Qvortrup, J. (2005) *Studies in Modern Childhood: Society, Agency, Culture*. Basingstoke: Palgrave Connect.

Rasche, J. (2009) *Alltagsoffene Medienpädagogik in der Schule. Untersuchung zu regionalen Bedingungen und praktischer Realisierung*. Kassel: Kassel University Press.

Ratzki, A. (2005) Pädagogik der Vielfalt im Licht internationaler Schulerfahrungen. In Bräu, K. & Schwerdt, U. eds. (2005) *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*. Münster: LIT.

Rauin, U. & Meier, U. (2007) Subjektive Einschätzung des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In Lüders, M. & Wissinger, J. eds. (2007) *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. Münster: Waxmann.

Rauschenbach, T., Düx, W. & Sass, E. (2006) Einleitung. In Rauschenbach, T., Düx, W. & Sass, E. eds. (2006) *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte*. Weinheim: Juventa.

Reich, K. (2012) *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim: Beltz.

Reinhardt, U. (2011) Zukunft der Bildung: Fakten, Herausforderungen, Gedanken. In Popp, R., Pausch, M. & Reinhardt, U. eds. (2011) *Zukunft. Bildung. Lebensqualität*. Münster: LIT.

- Reinhardt, V. (2010) Kriterien für eine demokratische Schulqualität. In Lange, D. & Himmelmann, G. eds. (2010) *Demokratiedidaktik: Impulse für die Politische Bildung*. Wiesbaden: VS.
- Reintjes, C. (2007) *Erziehungswissenschaft – ein notwendiger Bestandteil der gymnasialen Lehrerbildung? Eine explorative Studie mit Hauptseminarleitern aus Nordrhein-Westfalen*. Berlin: LIT.
- Reintjes, C. & Solzbacher, C. (2005) Was bewegt die universitäre Lehrerbildung? In Fiegert, M. & Kunze, I. Eds. (2005) *Zwischen Lehrerbildung und Lehrerbildung*. Münster: LIT.
- Reitemeyer, U. (2003) *Ist Bildung lehrbar?* Münster: Waxmann.
- Retzar, M. (2011) Kinderschutz aus der Perspektive der Schulentwicklung und Lehrprofessionalisierung. In Baldus, M. und Utz, R. (2011) *Sexueller Missbrauch in pädagogischen Kontexten. Faktoren. Interventionen. Perspektiven*. Wiesbaden: VS.
- Ricken, N. (2006) *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS.
- Riecke-Baulecke, T. (2001) *Effizienz von Lehrerverarbeit und Schulqualität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rinaldi, C. (2012) Projected Curriculum and Documentation. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. eds. (2012) *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Santa Barbara: ABC-CLIO.
- Rinaldi, C. (2006) *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*. New York: Routledge.
- Riß, K. & Overwien, B. (2011) Globalisierung und politische Bildung. In Lösch, B. & Thimmel, A. eds. (2011) *Kritische Politische Bildung*. Bonn: BPB.
- Rittelmeyer, C. (2010) Über ethische und epistemische Botschaften in der gegenständlichen Umwelt Heranwachsender. In Egger, R., Hackl, B. eds. (2010) *Sinnliche Bildung. Pädagogische Prozesse zwischen vorprädikativer Situierung und reflexivem Anspruch*. Wiesbaden: VS.
- Robbins, S.P. (2011) *Oppression Theory and Social Work Treatment*. In Turner, F.J. ed. (2011) *Social Work Treatment: Interlocking theoretical approaches*. New York: Oxford University Press.



Robert Bosch Stiftung, 2013a. *Der Deutsche Schulpreis 2013*. (online) Stuttgart: Robert Bosch Stiftung. Verfügbar unter: <[http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/DSP\\_Faltblatt\\_2013.pdf](http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/DSP_Faltblatt_2013.pdf)> (Erstmaliger Zugriff 12. April 2013)

Robert Bosch Stiftung, 2013b. *Der Deutsche Schulpreis. Auswahlkriterien*. (online) Stuttgart: Robert Bosch Stiftung. Verfügbar unter: <<http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/html/53139.asp>> (Erstmaliger Zugriff 12. April 2013)

Robson, S. (2006) *Developing Thinking & Understanding in Young Children. An introduction for students*. Oxon: Routledge.

Rogers, B. & McPherson, E. (2008) *Behaviour Management with Young Children. Crucial First Steps with Children 3-7 Years*. London: Sage.

Rogers, B. (2007) *Behaviour Management. A Whole-School Approach*. London: Sage.

Rohlf, C. (2011) *Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von SchülerInnen*. Wiesbaden: VS.

Rolff, H.-G. (2007) *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.

Rosebrock, C. & Zitzelsberger, O. (2002) Der Begriff *Medienkompetenz* als Zielperspektive im Diskurs der Pädagogik und Didaktik. In Groeben, N. & Hurrelmann, B. eds. (2002) *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa.

Rösner, E. (2007) Ungleiche Bildungschancen im Spiegel von Schulleistungsstudien. In Fischer, D. & Elsenbast, V. eds. (2007) *Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem*. Münster: Waxmann.

Rossatto, C.A. (2005) *Engaging Paulo Freire's Pedagogy of Possibility. From Blind to Transformative Optimism*. Lanham, Boulder, New York, Toronto, Oxford: Rowman & Littlefield.

Rux, J. (2002) *Die pädagogische Freiheit des Lehrers. Eine Untersuchung zur Reichweite und zu den Grenzen der Fachaufsicht im demokratischen Rechtsstaat*. Berlin: Duncker & Humblot.

Sahlberg, P., 2010. *The Secret to Finland's Success: Educating Teachers*. (online) Stanford: SCOPE Stanford Center for Opportunity Policy in Education. Verfügbar unter: <<http://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/secret-finland's-success-educating-teachers.pdf>> (Erstmaliger Zugriff 19. September 2013)

Salcher, A. (2009) *Der talentierte Schüler und seine Feinde*. Salzburg: Ecwin.

- Sander, W., 2013. *Die Kompetenzblase – Transformation und Grenzen der Kompetenzorientierung*. (online) Schwalbach: Wochenschau. <[http://zdg.wochenschau-verlag.de/Leseprobe\\_Sander\\_1\\_2013.pdf](http://zdg.wochenschau-verlag.de/Leseprobe_Sander_1_2013.pdf)> (Erstmaliger Zugriff 4. August 2015)
- Santos Pais, M. (1996) Monitoring Children's Rights: A View from Within. In Verhellen, E. ed. (1996) *Monitoring Children's Rights*. The Hague: Kluwer Law International.
- Saterdag, H. (2013) Für Professionalität und Praxisbezug der Lehrerbildung. Das Duale Ausbildungskonzept des Landes Rheinland-Pfalz. In Merkens, H. ed. (2013) *Lehrerbildung in der Diskussion*. Opladen: Leske + Budrich.
- Sawchuk, P. (2003) *Adult Learning and Technology in Working-Class Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schaaf, J., 2011. Ein Ventil für religiöse Bedürfnisse. *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (online). Verfügbar unter: <<http://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/jugend-schreibt/urteil-zu-gebetsraum-an-schule-ein-ventil-fuer-religioese-beduerfnisse-11550313.html>> (Erstmaliger Zugriff 17. Januar 2014)
- Schäfer, A. (2004) Macht – ein pädagogischer Grundbegriff? In Ricken, N. & Rieger-Ladich, M. eds. (2004) *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS.
- Schallhart, E. et. al. (2011) Spielend Lernen im Kindergarten. Neue Technologien im Einsatz. In Ebner, M. & Schön, S. eds. (2011) *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. Bad Reichenhall: BIMS.
- Schelten, A. (2004) *Einführung in die Berufspädagogik*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Schenz, C. (2012) *LehrerInnenbildung und Grundschule. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld zwischen Gesellschaft und Person*. München: Herbert Utz.
- Scheriau, L. (2014) *Kinderliteratur im Deutschunterricht. Spracherwerb durch Märchen*. Hamburg: Diplomica.
- Scherr, A. (2011) Subjektivität als Schlüsselbegriff kritischer politischer Bildung. In Lösch, B. & Thimmel, A. eds. (2011) *Kritische Politische Bildung*. Bonn: BPB.
- Schiefner-Rohs, M. (2012) *Kritische Informations- und Medienkompetenz. Theoretisch-konzeptionelle Herleitung und empirische Betrachtungen am Beispiel der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Schilling, T. (2004) *Internationaler Menschenrechtsschutz*. Tübingen: Mohr-Siebeck.
- Schimke, H.-J. (2003) Gesetzliche Grundlagen: Stand, Entwicklungen und Perspektiven. In Faulde, J. ed. (2003) *Kinder und Jugendliche verstehen – fördern – schützen. Aufgaben und Perspektiven für den Kinder- und Jugendschutz*. Weinheim: Juventa.

- Schlag, B. (2012) *Lern- und Leistungsmotivation*. Heidelberg: Springer.
- Schmale, W. et. al. (2007) *E-Learning Geschichte*. Wien: Böhlau.
- Schmidt, D. (2011) *Sexueller Missbrauch an Kindern. Ein Leitfaden für Pädagogen des Elementarbereichs*. Hamburg: Diplomica.
- Schneider, H.J. (2001) *Kriminologie für das 21. Jahrhundert: Schwerpunkte und Fortschritte der internationalen Kriminologie: Überblick und Diskussion*. Münster: LIT.
- Schoener, J. , 2011. Große Freiheit. *Die Zeit* (online). Verfügbar unter: <<http://www.zeit.de/2011/01/C-Nena-Schule>> (Erstmaliger Zugriff 15. September 2015)
- Schreiber, E., (2007) Wenn Jugendliche nicht mehr zur Schule gehen. In Hofmann-Lun, I. et. al. (2007) *Schulabbrüche und Ausbildungslosigkeit. Strategien und Methoden zur Prävention*. Wiesbaden: VS.
- Schröder, B. (2010) *Identität im historischen Wandel aus machttheoretischer Perspektive*. Hamburg: Diplomica.
- Schröder, H. (2002) *Lernen – Lehren – Unterricht*. München: Oldenbourg.
- Schröer, A. (2009) Zum Begriff der Teilhabe – pädagogische und politische Perspektiven. In Klepacki, L., Schröer, A. & Zirfas, J. eds. (2009) *Der Alltag der Kultivierung. Studien zu Schule, Kunst und Bildung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Schubarth, W. (2014) Lehrerhandeln und Gewalt. Zum Zusammenhang von ‘Lehrer’- und Schülergewalt. In Prengel, A. & Winklhofer, U. eds. (2014) *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Bd. 2: Forschungszugänge*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Schubert, H.-J. (2009) Gesellschaftliche Integration, Migration und Bildung. In Dirim, I. & Mecheril, P. eds. (2009) *Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter*. Münster: Waxmann.
- Schule im Aufbruch (SiA), 2015. *Startseite. Schule im Aufbruch – für eine Lernkultur der Potenzialentfaltung*. (online) Berlin: SiA. Verfügbar unter: <<http://schule-im-aufbruch.de/>> (Erstmaliger Zugriff 31. Oktober 2015)
- Schultz, T., 2010. Die Klassenfrage. *Süddeutsche Zeitung* (online). Verfügbar unter: <<http://www.sueddeutsche.de/karriere/sitzenbleiben-in-der-schule-die-klassenfrage-1.174274>> (Erstmaliger Zugriff 20. September 2015)
- Schumann, B. (2007) *“Ich schäme mich ja so!” Die Sonderschule für Lernbehinderte als “Schonraumfalle”*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schuster, M. & Dumpert, H.-D. (2007) *Besser lernen. Fallbeispiele aus der Lernpraxis. Lerntechniken und deren Anwendungen. Entwicklung eigener Lerntechniken*. Heidelberg: Springer.

Schweer, M.K.W. (2008) Vertrauen im Klassenzimmer. In Schweer, M.K.W. ed. (2008) *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. Wiesbaden: VS.

Schwerdt, T. (2010) *PISA und die Folgen: Wozu ist die Schule da? Ein Modell einer ökonomisch orientierten Bürger- und Lebensschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Scott, C. (2002) In Franklin, B. ed. (2002) *The New Handbook of Children's Rights. Comparative policy and practice*. London: Routledge.

Seibert, H. (2011) Berufserfolg von jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Wie Ausbildungsabschlüsse, ethnische Herkunft und ein deutscher Pass die Arbeitsmarktchancen beeinflussen. In Becker, R. ed. (2011) *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*. Wiesbaden: VS.

Seifert, A., Zentner, S. & Nagy, F. (2012) *Praxisbuch Service-Learning. 'Lernen durch Engagement' an Schulen*. Weinheim: Beltz.

Sejersted, F. (2011) *The Age of Social Democracy: Norway and Sweden in the Twentieth Century*. Princeton: Princeton University Press.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (SBJW) (2012) *Handbuch Vorbereitungsdienst. Materialien für den reformierten Berliner Vorbereitungsdienst*. Berlin: SBJW.

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (SBWF) (2004) *Schulgesetz für das Land Berlin*. Berlin: SBWF.

Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales (SIAS) (2008) *Mit Kopftuch außen vor?* Berlin: SIAS.

Senkbeil, M. & Wittwer, J. (2006) Beeinflusst der Computer die Entwicklung mathematischer Kompetenz? In PISA-Konsortium Deutschland ed. (2006) *PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres*. Münster: Waxmann.

Shin, S. (2013) *Bilingualism in Schools and Society. Language, Identity, and Policy*. New York, Oxon: Routledge.

Sieland, B. (2004) Lehrerbiographien zwischen Anforderungen und Ressourcen im System Schule. In Hillert, A. & Schmitz, O. eds. (2004) *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern*. Stuttgart: Schattauer.

- Simeunovic Frick, S. (2011) *Introduction*. In Simeunovic Frick, S. ed. (2011) *Children's Rights: Experienced and Claimed*. Zürich, Berlin: LIT.
- Sindern, K.H. (2009) *Tamagotchi-Schule. Warum Schule nicht gelingen kann*. Leipzig: Tologo.
- Singer, K. (2009) *Die Schulkatastrophe. Schüler brauchen Lernfreude statt Furcht, Zwang und Auslese*. Weinheim: Beltz.
- Sirgy, M.J. (2012) *The Psychology of Quality of Life: Hedonic Well-Being, Life Satisfaction and Eudaimonia*. Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer.
- Sliwka, A., 2004. *Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde*. (online) Berlin: Bund-Länder-Kommission. Verfügbar unter: <<http://www.pedocs.de/volltexte/2008/258/pdf/Sliwka.pdf>> (Erstmaliger Zugriff 20. September 2015)
- Smidt, S. (2013) *Introducing Malaguzzi: Exploring the life and work of Reggio Emilia's founding father*. London, New York: Routledge.
- Smith, R.K.M. (2004) *Textbook On International Human Rights*. Oxford: Oxford University Press.
- Snoek, M. & Wielenga, D. (2003) Teacher Education in the Netherlands. Change of gear. In Barrows, L. ed. (2003) *Institutional approaches to teacher education in the Europe region: Current models and developments*. Bucharest: UNESCO-CEPES.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. (2010) *Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice*. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- Soncini, I. (2012) The Inclusive Community. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. eds. (2012) *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Santa Barbara: ABC-CLIO.
- Spiegler, T. (2007) *Home Education in Deutschland. Hintergründe – Praxis – Entwicklung*. Wiesbaden: VS.
- Stagnitti, K. et. al. (2014) Increasing social cohesiveness in a school environment. In Graham, M. et. al. eds. (2014) *Practising Social Inclusion*. Oxon: Routledge.
- Stanat, P. & Watermann, R. (2005) Selbstevaluation im Anschluss an Schulleistungsuntersuchungen: Das Beispiel der Laborschule Bielefeld. In Holtappels, H.-G. & Höhmann, K. eds. (2005) *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule*. Weinheim: Juventa.

Steenblock, V. (2013) *Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie*. Münster: LIT.

Steffens, U. (2007) Schulqualitätsdiskussion in Deutschland – Ihre Entwicklung im Überblick. In van Buer, J. & Wagner, C. eds. (2007) *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Stegbauer, C. (2002) *Reziprozität. Einführung in soziale Formen der Gegenseitigkeit*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Steinberg, S. & Kincheloe, J. (2001) Keine Geheimnisse mehr – Kinderkultur, Informationssättigung und die postmoderne Kindheit. In Güthoff, F. & Sünker, H. eds. (2001) *Handbuch Kinderrechte. Partizipation, Kinderpolitik, Kinderkultur*. Münster: Votum.

Steinberg, S. (2007) Preface. Where are we now? In McLaren, P. & Kincheloe, J. eds. (2007) *Critical Pedagogy: Where are we now?* New York: Peter Lang.

Steindorf, G. (2000) *Grundbegriffe des Lehrens und Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Steindorff-Classen, C. (2010) Kinder haben Rechte – 20 Jahre UN-Kinderrechtskonvention. In Elsen, S. & Weber, K. eds. (2010) *Aktiv für Kinderrechte. 20 Jahre UN-Kinderrechtskonvention*. Neu-Ulm: AG SPAK.

Steins, G. & Welling, V. (2010) *Sanktionen in der Schule. Grundlagen und Anwendung*. Wiesbaden: VS.

Stivers, J. & Cramer, S. (2009) *A Teacher's Guide to Change. Understanding, Navigating, and Leading the Process*. Thousand Oaks: Corwin.

Stojanov, K. (2011) *Bildungsgerechtigkeit: Rekonstruktion eines umkämpften Begriffes*. Wiesbaden: VS.

Strand, T. (2006) The Social Game of Early Childhood Education: The Case of Norway. In Einarsdottir, J. & Wagner, J. eds. (2006) *Nordic Childhoods and Early Education. Philosophy, Research, Policy and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden*. Charlotte: Information Age.

Stroot, T. (2007) Vom Diversitäts-Management zu 'Learning Diversity'. Vielfalt in der Organisation Schule. In Boller, S., Rosowski, E., Stroot, T. eds. (2007) *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim: Beltz.

Strunck, S. (2011) *Schulentwicklung durch Wettbewerbe. Prozesse und Wirkungen der Teilnahme an Schulwettbewerben*. Wiesbaden: VS.

Sturm, T. (2013) *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München: Reinhardt.

- Sünker, H. (2008) Kinderrechte und radikaldemokratische Bildungspolitik. In Coelen, T. & Otto, H.-U. eds. (2008) *Grundbegriffe Ganztagsbildung*. Wiesbaden: VS.
- Süss, D. (2008) Mediensozialisation und Medienkompetenz. In Batanic, B. & Appel, M. (2008) *Medienpsychologie*. Heidelberg: Springer.
- Süss, D., Lampert, C. & Wijnen, C. (2009) *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Sulimma, M. (2012) *Die Entwicklung epistemologischer Überzeugungen von (angehenden) Handelslehrer(inne)n*. München, Mering: Rainer Hampp.
- Tamassia, C.V. & Adams, R.J. (2009) International Assessments and Indicators: How will Assessments and Performance Indicators Improve Educational Policies and Practices in a Globalized Society? In Ryan, K.E. & Cousins, J.B. ed. (2009) *The SAGE International Handbook of Educational Evaluation*. Thousand Oaks, London, New Delhi, Singapore: Sage.
- Taylor, E. (2010) *Wer kontrolliert unser Bewusstsein? Von Fremdbeeinflussung zu Selbstbestimmung*. München: Goldmann.
- Terhart, E. (2013) *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2007a) Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In Lüders, M. & Wissinger, J. eds. (2007) *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2007b) Strukturprobleme der Lehrerausbildung in Deutschland. In Ohidy, A., Terhart, E. & Zsolnai, J. eds. (2007) *Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn*. Wiesbaden: VS.
- Terhart, E., 2002. Grundlagen. In Terhart, E. et. al. eds. 2002. *Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe*. (online) Verfügbar unter: <[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards\\_Lehrerbildung-Bericht\\_der\\_AG.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf)> (Erstmaliger Zugriff 10. Januar 2014)
- Theisen, H. (2012) *Nach der Überdehnung. Die Grenzen des Westens und die Koexistenz der Kulturen*. Berlin: LIT.
- Thiel, F. (2011) Informelles Lernen. Versuch einer Standortbestimmung. In Popp, R., Pausch, M. & Reinhardt, U. eds. (2011) *Zukunft. Bildung. Lebensqualität*. Münster: LIT.

Thierack, A. (2003) Neue Ausbildungskonzepte für das Lehramtsstudium in Deutschland. Ausgewählte Beispiele. In Lemmermöhle, D. & Jahreis, D. eds. (2003) *Professionalisierung der Lehrerbildung*. Die Deutsche Schule (95), 7. Beiheft. Weinheim: Juventa.

Thomson, B. (1993) *Words Can Hurt You: Beginning a Program of Anti-Bias Education*. Boston: Addison-Wesley.

Thulin, s. & Hellden, G. (2011) Opening Doors for Learning Ecology in Preschool. In Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. Eds. (2011) *Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics*. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.

Tillmann, K.-J. et. al. (2008) *PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien in vier Bundesländern*. Wiesbaden: VS.

Tillmann, K.-J. (2011) Kritisch und aufgeschlossen – der Blick der Eltern auf die Bildungspolitik. In Killus, D. & Tillmann, K.-J. eds. (2011) *Der Blick der Eltern auf das deutsche Bildungssystem. Die 1. JAKO-O Bildungsstudie*. Münster: Waxmann.

Tillmann, K.-J. (2007) Lehrerforschung und Schulentwicklung oder: Was kann schulische Praxisforschung leisten? In Budde, J. & Willems, K. eds. (2007) *Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten*. Weinheim, München: Juventa.

Tillmanns, K. (2007) *Strukturfragen des Dienstvertrages*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Tippelt, R. & Schmidt, B. (2009) Einleitung. In Tippelt, R. & Schmidt, B. ed. (2009) *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS.

Toklu, N. (2010) Individuelle und institutionelle Diskriminierung muslimischer Kinder in deutschen Schulen. In Koch, K., Darwisch, K. eds. (2010) *Dimensionen religiöser Erziehung muslimischer Kinder in Niedersachsen*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.

Trautmann, M. & Wischer, B. (2011) *Heterogenität in der Schule: Eine Kritische Einführung*. Wiesbaden: VS.

Treibel, A. & Maier, M.S. (2006) Gender medienkompetent. Eine Einleitung. In Treibel, A. et. al. eds. (2006) *Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft*. Wiesbaden: VS.

Treptow, E. (2006) *Bildungsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede*. Münster: Waxmann.



Treumann, K.P. et. al. eds. (2007) *Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell*. Wiesbaden: VS.

Ulich, K. (2001) *Einführung in die Sozialpsychologie der Schule*. Weinheim: Beltz.

Unger, T. (2007) *Bildungsidee und Bildungsverständnis. Eine grundlagentheoretische Analyse und empirische Fallstudie zum Bildungsverständnis von Lehrenden an Berufsschulen*. Münster: Waxmann.

UNICEF Office of Research, 2013. *Child Well-Being in Rich Countries: A comparative overview. Innocenti Report Card 11*. (online) Florence: Unicef Office of Research. Verfügbar unter: <<http://www.unicef.org/media/files/RC11-ENG-embargo.pdf>> (Erstmaliger Zugriff 17. Oktober 2013)

United Nations, 2006. *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. (online) New York: United Nations. Verfügbar unter: <[http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/PDF-Dateien/Pakte\\_Konventionen/CRPD\\_behindertenrechtskonvention/crpd\\_b\\_de.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_b_de.pdf)> (Erstmaliger Zugriff 10. Februar 2014)

United Nations (UN), 1989. *Konvention über die Rechte des Kindes*. (online) New York: United Nations. Verfügbar unter: <<http://www.unicef.de/blob/9364/a1bbed70474053cc61d1c64d4f82d604/d-0006-kinderkonvention-pdf-data.pdf>> (Erstmaliger Zugriff 19. April 2012)

United Nations (UN), 1948. *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. (online) New York: United Nations. Verfügbar unter: <<http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>> (Erstmaliger Zugriff 28. September 2012)

Universität Bremen, 2014. *Lehramt auslaufend*. (online) Bremen: Universität Bremen. Verfügbar unter: <<http://www.uni-bremen.de/studium/studienangebote/lehramt/lehramt-auslaufend.html>> (Erstmaliger Zugriff 4. August 2015)

Utz, R. (2011) 'Total Institutions', 'Greedy Institutions'. Verhaltensstruktur und Situation des sexuellen Missbrauchs. In Baldus, M. & Utz, R. (2011) *Sexueller Missbrauch in pädagogischen Kontexten. Faktoren. Interventionen. Perspektiven*. Wiesbaden: VS.

van Daalen, R., 2010. Children and Childhood in Dutch Society and Dutch Sociology. *Current Sociology*, 58 (2), pp 351-368.

van Nijnatten, C. (2013) *Children's Agency, Children's Welfare. A dialogical approach to child development, policy and practice*. Bristol: The Policy Press.

- van Oostendorp, M., 2012. *Bilingualism vs. multilingualism in the Netherlands*. (online) Available at: <<http://www.vanoostendorp.nl/pdf/bilingualismvsmultilingualism.pdf>> (Erstmaliger Zugriff 22. Oktober 2013)
- Vandenhoe, W. (2004) *The Procedures Before the UN Human Rights Treaty Bodies: Divergence Or Convergence?* Oxon: Hart.
- Varbelow, D. (2003) *Schulklima und Schulqualität im Kontext abweichender Verhaltensweisen*. Marburg: Tectum.
- Vecchi, V. (2010) *Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potenzial of ateliers in early childhood education*. Oxon: Routledge.
- Veerman, P. (1992) *The Rights of the Child and the Changing Image of Childhood*. Dordrecht: Martinus Nijhoff.
- Verhellen, E. (2001) Facilitating Children's Rights in Education: Expectations and demands on teachers and parents. In Hart, S. ed. (2001) *Children's Rights in Education*. London: Jessica Kingsley.
- Verhellen, E. (2000) Children's Rights and Education. In Osler, A. (2000) *Citizenship and Democracy in Schools: Diversity, Identity, Equality*. Oakhill: Trentham.
- Verheyde, M. (2006) *Article 28. The Right to Education. A commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child*. Leiden: Martinus Nijhoff.
- Visscher, A. ed. (1999) *Managing Schools Towards High Performance. Linking school management theory to the school effectiveness knowledge base*. Oxon: Taylor & Francis.
- Vogel, P. (2002) Grundlagen. In Otto, H.-U., Rauschenbach, T. & Vogel, P. eds. (2002) *Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium. Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf*. Wiesbaden: Springer.
- Vojtová, V., Bloemers, W. & Johnstone, D. (2006a) Einleitung. In Vojtová, V., Bloemers, W. & Johnstone, D. eds. (2006) *Pädagogische Wurzeln der Inklusion. Pedagogical Roots to Inclusion*. Berlin: Frank & Timme.
- Vojtová, V., Bloemers, W. & Johnstone, D. (2006b) Hintergründe und Zusammenhänge inklusiver Pädagogik – Von der Exklusion zur Inklusion. In Vojtová, V., Bloemers, W. & Johnstone, D. eds. (2006) *Pädagogische Wurzeln der Inklusion. Pedagogical Roots to Inclusion*. Berlin: Frank & Timme.
- Volkholz, S. (2011) Verantwortung als zentrale Kategorie von Bildungsreformen. In Goldenbaum, A. & Kuper, H. eds. (2011) *Schulen übernehmen Verantwortung. Konzeption, Praxisberichte und Evaluation*. Münster: Waxmann.

- von Hehl, S. (2011) *Bildung, Betreuung und Erziehung als neue Aufgabe der Politik. Steuerungsaktivitäten in drei Bundesländern*. Wiesbaden: VS.
- von Hentig, H. (1999) *Bildung. Ein Essay*. Weinheim: Beltz.
- von Saldern, M. (2012) *Inklusion: Deutschland zwischen Gewohnheit und Menschenrecht*. Norderstedt: Books on Demand.
- Wagner, F. (2010) Die neuen Medien als Herausforderung für den Sprach- und Kulturkontakt. In Kleinberger, U. & Wagner, F. eds. (2010) *Sprach- und Kulturkontakt in den Neuen Medien*. Bern: Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Wagner, J. & Einarsdottir, J. (2006) Nordic Ideals as Reflected in Nordic Childhoods and Early Education. In Einarsdottir, J. & Wagner, J. eds. (2006) *Nordic Childhoods and Early Education. Philosophy, Research, Policy and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden*. Charlotte: Information Age.
- Wagner, J. (2006) An Outsider's Perspective: Childhoods and Early Education in the Nordic Countries. Einarsdottir, J. & Wagner, J. eds. (2006) *Nordic Childhoods and Early Education. Philosophy, Research, Policy and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden*. Charlotte: Information Age.
- Walenta, C. & Kirchler, E. (2011) Führung. In Kirchler, E. ed. (2008) *Arbeits- und Organisationspsychologie*. Wien: Facultas.
- Wallerstedt, C. (2011) Didactic Challenges in the Learning of Music-Listening Skills. In Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. Eds. (2011) *Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics*. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- Warzecha, B. (2003) Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive. In Warzecha, B. ed. (2003) *Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive*. Münster: Waxmann.
- Wedekämper, K. (2007) Schaffung eines europäischen Hochschulraumes. Die gemeinsame Erklärung der europäischen Bildungsminister von Bologna und ihre Auswirkungen. In Ohidy, A., Terhart, E. & Zsolnai, J. eds. (2007) *Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland und Ungarn*. Wiesbaden: VS.
- Weiler, H.N. (2010) Lehrerbildung und Hochschulreform – eine kritische Zwischenbilanz. In Abel, J. & Faust, G. eds. (2010) *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung*. Münster: Waxmann.
- Weiler, K. (2003) Feminist analyses of gender and schooling. In Darder, A., Baltodano, M. & Torres, R. eds. (2003) *The Critical Pedagogy Reader*. London: RoutledgeFalmer.

- Weinmann-Lutz, B. (2006) *Berufswechsel und Studium bei Erwachsenen am Beispiel angehender Lehrerinnen und Lehrer*. Münster: Waxmann.
- Weiß, M. & Bellmann, J. (2007) Bildungsfinanzierung in Deutschland und Schulqualität – Eine gefährdete Balance? In *van Buer, J. & Wagner, C. eds. (2007) Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Weiß, S. & Bader, H. J. (2010) Wodurch erwerben Lehrkräfte Medienkompetenz? Auf der Suche nach geeigneten Fortbildungsmodellen. In *Herzig, B. et. al. eds. (2010) Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0*. Wiesbaden: VS.
- Weiß, W. (2011) *Kommunale Bildungslandschaften. Chancen, Risiken und Perspektiven*. Weinheim, München: Juventa.
- Wells, K. (2009) *Childhood in a Global Perspective*. Cambridge: Polity Press.
- Wenning, N. (2007) Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In *Boller, S., Rosowski, E., Stroot, T. eds. (2007) Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim: Beltz.
- Westcott, K., 2007. *Why are Dutch children so happy?* (online) Verfügbar unter: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/6360517.stm> (Erstmaliger Zugriff 20. Oktober 2013)
- Weyand, B. (2008) Assessment berufsbezogener Kompetenzen als reflexiver Ansatz in der Lehrerbildung. In *Kraler, C. & Schratz, M. eds. (2008) Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Wheatley Sacino, S. (2012) *A Commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child. Article 17. Access to a Diversity of Mass Media Sources*. Leiden: Martinus Nijhoff.
- Wickner, M.-C. (2014) Typische Fehlerquellen. In *Chise, R. ed. (2014) Leistung messen und bewerten. Das Praxisbuch*. Donauwörth: Auer.
- Wieland, N. (2010) *Die soziale Seite des Lernens. Positionsbestimmung von Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: VS.
- Wien, C.A. (2008) Emergent Curriculum. In *Wien, C.A. ed. (2008) Emergent Curriculum in the Primary Classroom. Interpreting the Reggio Emilia Approach in Schools*. New York: Teachers College Press.
- Wieser, B. (2004) Was ist kritische Bildung? In *Lenz, W. & Sprung, A. eds. (2004) Kritische Bildung? Zugänge und Vorgänge*. Münster: LIT.

Wilken, E. (2009) *Menschen mit Down-Syndrom – in Familie, Schule und Gesellschaft*. Marburg: Lebenshilfe Verlag.

Wippermann, K., Wippermann, C. & Kirchner, A. (2013) *Eltern – Lehrer – Schulerfolg. Wahrnehmungen und Erfahrungen im Schulalltag von Eltern und Lehrern*. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Wischer, B. (2007) Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln. Eine kritische Betrachtung schulpädagogischer Erwartungen. In Boller, S., Rosowski, E., Stroot, T. eds. (2007) *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim: Beltz.

Wischer, B. (2003) *Soziales Lernen an einer Reformschule. Evaluationsstudie über Unterschiede von Sozialisationsprozessen in Reform- und Regelschulen*. Weinheim: Juventa.

Wolf, K. , 2001. Profimacht und Respekt vor Kinderrechten. *Erziehungshilfen* (online). Verfügbar unter: <[http://www.bildung.uni-siegen.de/mitarbeiter/wolf/files/download/wissveroeff/profimacht\\_und\\_respekt\\_vor\\_kinderrechten.pdf](http://www.bildung.uni-siegen.de/mitarbeiter/wolf/files/download/wissveroeff/profimacht_und_respekt_vor_kinderrechten.pdf)> (Erstmaliger Zugriff 15. September 2015)

Wolff, R., 2013. *Zusammenarbeit im Kinderschutz: wichtig aber schwierig. Vortrag auf der Fachveranstaltung '500 Tage Bundeskinderschutzgesetz – Erfolge und Potenziale'*. (online) Verfügbar unter: <[http://www.fruehehilfen.de/fileadmin/user\\_upload/fruehehilfen.de/pdf/Vortrag\\_Wolff\\_130605.pdf](http://www.fruehehilfen.de/fileadmin/user_upload/fruehehilfen.de/pdf/Vortrag_Wolff_130605.pdf)> (Erstmaliger Zugriff 15. September 2015)

Wolff, R., 2009a. *Die Chancen dialogischer Qualitätsentwicklung und die Vision eines demokratischen Kinderschutzes. Vortrag auf der Auftaktveranstaltung des Praxisentwicklungs- und Forschungsprojekts 'Aus Fehlern lernen. Qualitätsmanagement im Kinderschutz'*. Berlin, 1. September 2009. (online) Verfügbar unter: <[http://www.fruehehilfen.de/fileadmin/user\\_upload/fruehehilfen.de/pdf/Prof.\\_Dr.\\_Reinhardt\\_Wolff\\_Vortrag.pdf](http://www.fruehehilfen.de/fileadmin/user_upload/fruehehilfen.de/pdf/Prof._Dr._Reinhardt_Wolff_Vortrag.pdf)> (Erstmaliger Zugriff 24. September 2015)

Wolff, R., 2009b. *Kinderschutz heißt Brücken bauen – über die Chancen dialogisch-demokratischer Kindeswohlförderung. Vortrag auf den Hamburger Kinderschutztagen 2009. Hamburg, 16. -17. November 2009*. (online) Verfügbar unter: <<http://www.hamburg.de/contentblob/2171120/data/vortrag-wolff.pdf>> (Erstmaliger Zugriff 1. Oktober 2015)

Woolfolk Hoy, A. & Schönplflug, U. (2008) *Pädagogische Psychologie*. München: Pearson.

Yamamoto, Y. & Li, J. (2012) Quiet in the Eye of the Beholder: Teacher Perceptions of Asian Immigrant Children. In Garcia Coll, C. ed. (2012) *The Impact of Immigration on Children's Development*. Basel: Karger.

- Zaborowski, K.U. (2011) An den Grenzen des Leistungsprinzip. In Zaborowski, K.U., Meier, M. & Breidenstein, G. eds. (2011) *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. Wiesbaden: VS.
- Zedler, P. & Döbert, H. (2009) Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In Tippelt, R. & Schmidt, B. ed. (2009) *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS.
- Zeiber, H. (1996) Von Natur aus Außenseiter oder gesellschaftlich marginalisiert? Zur Einführung. In Zeiber, H., Büchner, P. & Zinnecker, J. eds. (1996) *Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit*. Weinheim, München: Juventa.
- Zeuner, C. (2011) Erwachsenenbildung: Entwicklung einer kritischen Theoriediskussion. In Lösch, B. & Thimmel, A. eds. (2011) *Kritische Politische Bildung*. Bonn: BBP.
- Zevnik, L. (2014) *Critical Perspectives in Happiness Research. The Birth of Modern Happiness*. Heidelberg: Springer.
- Ziesenitz-Albrecht, T. (2009) '... So sind wir gar nicht!' Erfahrungen aus der sozialpsychologischen Praxis. In Gunkel, S. ed. (2009) *Psychodrama und Soziometrie. Erlebnisorientierte Aktionsmethoden in Psychotherapie und Pädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Zinnecker, J. (2004) Konkurrierende Modelle von Kindheit in der Moderne. In Geulen, D. & Veith, H. eds. (2004) *Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Zips, M., 2012. Studie: Kindernamen und Vorurteile. Von wegen Schall und Rauch. *Süddeutsche Zeitung* (online). Verfügbar unter: <<http://www.sueddeutsche.de/leben/studie-kindernamen-und-vorurteile-von-wegen-schall-und-rauch-1.44178>> (Erstmaliger Zugriff 1. Dezember 2012)
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Seidel, J. (2011) Kompetenz und ihre Erfassung – das neue 'Theorie-Empirie-Problem' der empirischen Bildungsforschung. In Zlatkin-Troitschanskaia, O. ed. (2011) *Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven*. Wiesbaden: VS.
- Zschach, M. (2009) Schulische Selektionsprozesse aus Kindersicht. In de Boer, H. & Deckert-Peaceman, H. eds. (2009) *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung*. Wiesbaden: VS.
- Zuber, U. (2014) Der Arbeitsplatz der Zukunft – Entwicklungspfade für eine lern- und wandlungsfähige Institution. In Schönherr, K.W. & Tiberius, V. ed. (2014) *Lebenslanges Lernen. Wissen und Können als Wohlfaktoren*. Wiesbaden: VS.

Zwiers, J. & Crawford, M. (2011) *Academic Conversations. Classroom Talk That Fosters Critical Thinking and Content Understandings*. Portland: Stenhouse.

Zymek, B. (2009) Wettbewerb zwischen Schulen als Programm und Wettbewerb als Struktur des Schulsystems. In Lange, U. et. al. eds. (2009) *Steuerungsprobleme im Bildungswesen*. Wiesbaden: VS.

## **ERKLÄRUNG GEMÄß § 5 ABSATZ 5 PROMOTIONSORDNUNG**

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Dissertation selbstständig, ohne unerlaubte Hilfe Dritter angefertigt und andere als die in der Dissertation angegebenen Hilfsmittel nicht benutzt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten oder unveröffentlichten Schriften entnommen sind, habe ich als solche kenntlich gemacht. Dritte waren an der inhaltlich-materiellen Erstellung der Dissertation nicht beteiligt; insbesondere habe ich hierfür nicht die Hilfe eines Promotionsberaters in Anspruch genommen. Kein Teil dieser Arbeit ist in einem anderen Promotions- oder Habilitationsverfahren verwendet worden.

---

Natalie Shaw