

Deutsche Kinderhilfe –
Die ständige Kindervertretung e.V.
spezial



Kinderarmut verschlimmert *Bildungskrise*

Wie Politik die Zukunft der Kinder verbaut.



Wir bedanken uns bei unserer
Chefredakteurin
Dr. Luisa Becker-Ritterspach
Dipl. Politologin

Inhalt



4 Editorial

6 Armut, Ungleichheit, Bildung

3 Impressum

10 Vorteil: Lesen können

14 Chancengleichheit

16 Armut, Schule, Diskriminierung

20 Start- und Bildungschancen

24 Lehrkräftemangel beheben

26 Armut im Klassenzimmer

29 Kämpfen um jedes Kind

32 Taube Ohren

36 Bildungserfolg

38 Programmieren lernen

42 Bildungsgerechtigkeit

46 Schutzraum Schule

48 Zuhören – Beraten – Vermitteln

52 Kita- und Schulverpflegung

54 Armutsprävention

58 Kinder brauchen Bewegung

61 Fazit

Impressum

Herausgeber

Deutsche Kinderhilfe –
Die ständige Kindervertretung e.V.
Haus der Bundespressekonferenz
Schiffbauerdamm 40
10117 Berlin
Telefon 030 2434294-0
Fax 030 2434294-9
E-Mail info@kindervertretung.de
Web: www.kindervertretung.de
Vorstandsvorsitzender: Heino Qualmann
Vereinsregister des AG Charlottenburg VR-Nr.
19957 B
Anerkannt als gemeinnützig im Sinne
der AO
Finanzamt Berlin St.-Nr. 27/027/38503

Chefredaktion

Dr. Luisa Becker-Ritterspach

Chef vom Dienst: Beate Klinz

Layout

Michael Geisler_Factory Kommunikation
www.factory-kommunikation.de

Druck

Schneider Druck GmbH
Erlbacherstr. 102
91541 Rothenburg ob der Tauber

Verlag und Anzeigenverwaltung

Verlag Herrmann & Stenger GbR
Soziales Marketing
Dietrich-Bonhoeffer-Weg 1
D-61273 Wehrheim
Telefon: +49 (0)69 / 49084111
Mobil: 0179 9751570
E-Mail: info@sozialesmarketing.de
Web: www.sozialesmarketing.de

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

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

Der Schock sitzt tief! Gleichwohl nicht wirklich überraschend, stellt die PISA-Studie 2023 Deutschland ein schlechtes Zeugnis aus. Deutschland steckt in einer Bildungskrise mit fatalen Konsequenzen für alle Kinder, aber vor allem für von Armut betroffene Kinder.

Die Schulen befinden sich im Dauerkrisenmodus und können gerade auf Kinder und Jugendliche mit Problemen und Schwierigkeiten kaum mehr eingehen. Wer zu Hause nicht die notwendige Unterstützung erhält, bleibt schnell auf der Strecke. In kaum einem Land ist die soziale Herkunft so mitentscheidend für eine erfolgreiche Schullaufbahn wie in Deutschland.

Die verschiedenen Beiträge zeigen, dass das Recht auf hochwertige Bildung, insbesondere bei von Armut betroffenen Kindern, nicht eingelöst wird. Die aktuelle Iglu- und PISA-Studie bestätigen, dass vor allem arme Kinder die Leidtragenden der Bildungskrise sind. Die Corona-Pandemie und die damit verbundenen Schulschließungen haben die Problematik noch weiter verstärkt. Politik, Eltern und Schule sind jetzt aufgefordert, umzulenken, aufzuholen und vor allem zu reformieren. Ein Ruck muss durch unser Land gehen. Wir müssen lernen von Ländern wie Estland, die vieles besser machen, aber vor allem von jenen, denen die Bildung der Kinder wichtig ist. Es ist schon lange bekannt, dass eine gute Vorschule, längeres gemeinsames Lernen und kleinere Klassen herkunftsbezogene Ungleichheiten ausgleichen.

Wir brauchen Mut zu Reformen und die Bereitschaft der Bildungspolitik, die notwendige Priorität einzuräumen. Alle Kinder haben ein Recht auf hochwertige Bildung. Die Verankerung von Kinderrechten im Grundgesetz duldet keinen Aufschub und darf auch nicht hinter den Anforderungen der UN-Kinderrechtskonvention zurückbleiben.

Wir müssen die Verwirklichung und Förderung des Rechts auf hochwertige Bildung als gesamtgesellschaftliche Aufgabe betrachten. Wir alle stehen in der Pflicht, gerade auch in Krisenzeiten, uns für die Rechte der Kinder einzusetzen. So können wir unser gemeinsames Ziel einer gut ausgebildeten Jugend erreichen. Wir – Die ständige Kindervertretung – haben dafür die Kampagne „Bildung muss mehr“ ins Leben gerufen und freuen uns über Ihre Unterstützung.

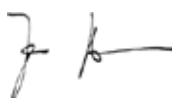
Wir möchten uns an dieser Stelle noch einmal herzlich bei unseren Expert*innen für die großartige Unterstützung bei der Realisierung dieses Magazins bedanken. Ihre Beiträge haben entschieden zum Gelingen dieser Ausgabe beigetragen!

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

Herzliche Grüße



Rainer Becker
Ehrevorsitzender



Jan Havemann
stellv. Vorstandsvorsitzender



Dr. Luisa Becker-Ritterspach
Referentin für Kinderarmut

Armut, soziale Ungleichheit und Bildung

Carolin Butterwegge, Christoph Butterwegge

In deutschen Schulklassen sitzen Kinder, denen es an nichts fehlt, was ihre Ausstattung mit prestigeträchtigen Konsumartikeln, modischer Kleidung und eigenem Taschengeld betrifft, ebenso wie Kinder, die ohne Pausenbrot zur Schule kommen, aus ihren Schuhen herausgewachsen sind und kaum das Allernötigste für den Unterricht bei sich haben. Schulen, Lehrkräfte und Unterrichtsinhalte produzieren die Ungleichheit zwar nicht, legitimieren und zementieren sie jedoch bisweilen.

Familienarmut und ihre Folgen für die Bildungschancen der Kinder

Laut einer EU-Konvention gelten Menschen in der Europäischen Union als armutsgefährdet oder armutsbetroffen, falls sie weniger als 60% des mittleren Nettoäquivalenzeinkommens ihres Landes zur Verfügung haben. Diese sog. Armutsrisikoschwelle lag 2021 hierzulande bei monatlich 1.145 Euro für Alleinstehende, bei 1.489 Euro für Alleinerziehende mit einem Kind zwischen 6 und 13 Jahren sowie bei 2.405 Euro für ein Paar mit zwei Kindern unter 14 Jahren. Im zweiten Pandemiejahr wurde mit 16,9% der Bevölkerung oder 14,1 Millionen Armutsbetroffenen ein Rekordstand erreicht. Ein noch höheres Armutsrisiko wiesen Alleinerziehende mit 42,3% und Mehrkinderfamilien mit 32,2% auf. Von den etwa 13,9 Millionen Kindern und Jugendlichen in Deutschland wuchsen knapp drei Millionen oder 21,3% in einer armutsgefährdeten bzw. einkommensarmen Familie auf. Knapp 1,8 Millionen von ihnen befanden sich im Sozialgeldbezug (Hartz IV, heute: Bürgergeld), was 12,7% entsprach.

Die familiäre Einkommensarmut wirkt sich bei Kindern sehr früh im materiellen, gesundheitlichen und sozialen Bereich aus. Auch in kultureller Hinsicht ist sie ein maßgeblicher Einflussfaktor, der die Bildungschancen von Kindern schon vor dem Schuleintritt schmälert und im Laufe ihrer Bildungsbiografie noch an Bedeutung gewinnt. Armut ist eine zentrale Quelle der Bildungsungleichheit, die für einen Großteil der Schüler*innen eine gute Kindheit verhindert.

Weil das Geld heute einerseits so wichtig und andererseits so ungleich verteilt ist wie noch nie, entscheidet nicht zuletzt das Portemonnaie über die Bildungsmöglichkeiten junger Menschen. Konkret heißt dies: Das Kind einer alleinerziehenden Mutter, die finanziell kaum über die Runden kommt, sich aber auch nicht intensiv um dessen Hausaufgaben kümmern kann, vermag nicht mit dem Sprössling eines Bankdirektors oder Topmanagers zu konkurrieren, der eine Nachhilfe oder eine*n Privatlehrer*in engagiert, wenn die Schulleistungen seines Nachwuchses unbefriedigend sind. Bildungsbeteiligung des einen und Bildungsbe-

nachteiligung des anderen Kindes resultieren aus der im bestehenden Wirtschaftssystem strukturell angelegten Tendenz zur sozialen Polarisierung auf fast allen Lebensgebieten.

Bildungsungleichheit und -armut sozial benachteiligter Schüler*innen

Das bekannte Problem, wonach Schüler*innen je nach (sozialer und ethnischer) Herkunft höchst unterschiedliche Chancen auf Bildungserfolg haben, wurde zwar vielfach empirisch belegt, etwa von der ersten PISA-Studie, aber nie auch nur ansatzweise gelöst. Schlechtere Bildungschancen von Kindern sozioökonomisch benachteiligter Familien schlagen sich schon in der Grundschulzeit, jedoch mehr noch beim Übergang auf weiterführende Schulformen, in den erzielten Kompetenzen sowie den Schulabschlüssen nieder. Bildungsbenachteiligung entsteht primär an den Übergangsstufen im Bildungssystem, wo Schüler*innen unterschiedliche Bildungswege einschlagen, so etwa beim zu frühen Übergang auf weiterführende Schulen, beim Eintritt in die Sekundarstufe II oder in eine Berufsausbildung und bei der Aufnahme eines Studiums.

Obwohl inzwischen weit über ein Drittel der Schulabgänger*innen eine Hochschulzugangsberechtigung erwerben und eine Inflation der Bildungstitel beklagt wird, besteht „Bildungsarmut“ fort, sofern man hierunter mit Jutta Allmendinger, Präsidentin des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung, die Unterschreitung eines institutionalisierten Mindeststandards in der schulischen und beruflichen Ausbildung einer Person versteht. Je nachdem, auf welche Mindeststandards abgehoben wird, unterscheidet man zwischen relativer und absoluter Bildungsarmut (also etwa der Unfähigkeit, lesen, schreiben und rechnen zu können) sowie zwischen Zertifikats- und Kompetenzarmut, wenn ein Schulabschluss fehlt oder eine Mindestkompetenzstufe zum Beispiel beim Lesen im PISA-Test nicht erreicht wird. Von dieser Bildungsarmut bedroht sind mehrheitlich männliche Jugendliche aus gering qualifizierten (Arbeiter-) Elternhäusern, besonders solchen mit Migrationshintergrund.

So komplex und kontrovers sich die Ursachenanalyse in Bezug auf Bildungsungleichheiten auch darstellt, so einig sind sich Bildungsforscher*innen indes darin, dass auch das Schulsystem und seine Institutionen zur Stabilität dieses Phänomens beitragen. Das mehrgliedrige Bildungssystem in Deutschland, Österreich und der Schweiz benachteiligt faktisch bestimmte Bevölkerungsgruppen und verfestigt dadurch ihre marginalisierte gesellschaftliche Position. Es trägt insofern zur Reproduktion von Strukturen der Ungleichheit bei, als sich eine nied-

rige soziale Herkunft von Beginn an in geringe Bildungschancen übersetzt. Dies insbesondere für das klassisch gegliederte Schulsystem, in dem sich die Kompetenzen der jeweiligen Schülerschaften auseinanderentwickeln, etwa durch anregungsarme Lern- und Entwicklungsmilieus homogener zusammengesetzter Kohorten an Hauptschulen.

Sozialräumliche (Kinder-)Armutstrends und Schulsegregation

Eine besondere Herausforderung für die Gesellschaft und vor allem ihre Bildungseinrichtungen ist eine hohe Konzentration von Armut in den Klassen einer Schule. Man findet sie vor allem in den Stadtteilen der Großstädte, die als sozial und/oder ethnisch segregiert gelten, aber auch in ländlichen Grundschulen, deren Einzugsgebiete sozioökonomisch benachteiligt sind. Innerhalb der regionalen Armutsballungsgebiete ebenso wie in vielen Großstädten öffnet sich die Schere zwischen Arm und Reich auf Quartiersebene immer weiter.

Diese Auseinanderentwicklung macht auch vor Bildungsinstitutionen wie Kitas und Grundschulen nicht Halt, da es mehr und mehr Grundschulen gibt, in denen sich Kinder aus benachteiligten Familien konzentrieren, während andere Einrichtungen trotz vergleichbarer räumlicher Lage davon verschont bleiben und sich zu Anlaufstellen für Kinder aus besser gestellten Familien entwickeln. Die sozial homogene Zusammensetzung der Schülerschaft an Grundschulen richtet sich nach dem (räumlichen) Einzugsgebiet und wird durch eine selektive Schulwahl von Eltern noch verstärkt, sodass sich auch die Schullandschaft weiter in Schulen mit Kindern aus wohlhabenderen Familien und in solche mit Kindern aus einkommensarmen Familien spaltet.

Die weiterführenden Schulen, darunter insbesondere Haupt- und Förder- sowie Gesamtschulen, haben es in Bezug auf Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf, deren ethnisch-kulturelle und sozioökonomische Herkunft ebenfalls mit ganz unterschiedlichen Schülerschaften und deshalb erheblich differierenden Herausforderungen in Bezug auf den Unterricht, Sprachförderung, den Ganztag, die Elternzusammenarbeit, aber auch Angebote wie Schulsozialarbeit, Ernährung und Bewegung zu tun. Segregierte Schulen mit „besonderen Herausforderungen“, die mancherorts durch einen Schulsozialindex ausgewiesen werden, haben einen sehr viel höheren Ressourcenbedarf als andere, um die pädagogische Arbeit für ihre benachteiligte Schülerschaft mit vielen außerunterrichtlichen Unterstützungsangeboten verknüpfen zu können. Gerade ihnen mangelt es in der Realität indes häufiger an personellen und sachlichen Ressourcen, etwa marode Gebäude oder unbesetzte Stellen für Lehr-

kräfte, Sonderpädagog*innen und Schulsozialarbeiter*innen betreffend.

Auch wenn sich die Ursachen für Kinderarmut und Bildungsbenachteiligung keineswegs auf der Ebene von Bildungsinstitutionen beseitigen lassen, sollten die politisch Verantwortlichen hinsichtlich der Allokation von Ressourcen dem deutlich erhöhten Bedarf, z.B. an kleineren Klassen und mehr Lehrkräften, viel stärker Rechnung tragen. Essentiell gerade für solche Schulen wären besonders gute Rahmenbedingungen, die es ermöglichen, Schüler*innen individuell und umfassend zu fördern, um ihnen die Chance zu bieten, mittels guter Bildungsabschlüsse beruflich Fuß zu fassen und sozial aufzusteigen. Schulen, Kollegien und einzelne Lehrkräfte haben hier umfassende Handlungsmöglichkeiten, die das Problem zwar nicht an der Wurzel packen, aber durch familiäre Armut beeinträchtigte Schüler*innen mittels spezifischer Angebote, Projekte und pädagogischer Ansätze umfassend in verschiedenen Bereichen der Lebenslage unterstützen und fördern können.

Was die Lehrkräfte brauchen: Armutssensibilität im Herangehen, in der Haltung und im Handeln

Gefordert und gefördert werden sollten eine armutssensible Herangehensweise, eine armutssensible Haltung und armutssensibles Handeln der Lehrkräfte. Für diese gilt es, Armut und soziale Ungleichheit, nicht davon negativ Betroffene als Problem zu erkennen. Ein wissenschaftlich fundiertes, in der Lehrerbildung zu schaffendes Armutverständnis ist genauso notwendig wie mehr Verständnis der Lehrkräfte für die Armen. Armut darf nicht mit Asozialität gleichgesetzt werden, was aus der Sicht von Lehrkräften, die als Mittelschichtangehörige eher in einer Welt des relativen Wohlstandes leben, naheliegt. Vielmehr müssen die eigenen Vorurteile selbstkritisch hinterfragt und revidiert werden.

Verglichen mit der Berufspraxis von Erzieher*innen, für die in Kindertageseinrichtungen armutssensibles Handeln ebenfalls sinnvoll ist, ermöglicht der Unterricht an Schulen viel eher die Vermittlung der Erkenntnis, dass es sich bei der Kinder- und Familienarmut nicht um ein individuelles, sondern um ein strukturelles Problem handelt. Bis auf wenige Ausnahmen, die überwiegend gesundheitlichen, psychosozialen oder Suchtproblemen der Eltern geschuldet sind, lässt sich Kinderarmut nicht auf persönliches Versagen zurückführen. Vielmehr sollte man Armut und soziale Ungleichheit im Schulunterricht mit politischen (Fehl-)Entscheidungen und der hieraus resultierenden Verteilungsschieflage in Verbindung bringen.

Arme leiden manchmal gar nicht am meisten unter Geldmangel oder der in einer Konsumgesellschaft zwangsläufig damit verbundenen Benachteiligung im gesundheitlichen, Wohn- und Bildungsbereich, sondern unter der öffentlichen Stigmatisierung durch die Massenmedien und der sozialen Ausgrenzung durch materiell Bessergestellte. Über die gesellschaftlichen Ursachen von Armut und sozioökonomischer Ungleichheit informiert, machen Lehrkräfte und Schüler*innen die Armen nicht mehr oder zumindest nicht mehr in erster Linie für ihre soziale Misere verantwortlich.

Verantwortlich für die wachsende Ungleichheit sind die kapitalistische Wirtschaftsstruktur, die bestehenden Eigentumsverhältnisse und die ungerechten Verteilungsmechanismen der Gesellschaft. Daher sollte man Ungleichheit im Unterricht fächerübergreifend als eine Form „struktureller Gewalt“ (Johan Galtung) skandalisieren, die Schüler*innen für das Problem der sich vertiefenden Kluft zwischen Arm und Reich sensibilisieren und sie zu einem solidarischen Verhalten gegenüber Unterprivilegierten motivieren.



Die Autor*innen:

Prof. Dr. Christoph Butterwegge

hat an der Universität zu Köln von 1998 bis 2016 Politikwissenschaft gelehrt.

Dr. Carolin Butterwegge

Ist Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Universität zu Köln.

Zusammen haben die Eheleute das Buch „Kinder der Ungleichheit. Wie sich die Gesellschaft ihrer Zukunft beraubt“ veröffentlicht, das 2021 bei Campus erschienen ist.

STARKE HITS FÜR STARKE KIDS!
 TOLLE KINDERMUSIKALBEN MIT HERZ, HUMOR UND HALTUNG

DIE BESTE MUSIK FÜR DIE GANZE FAMILIE
 GIBT'S AUF WWW.KARUSSELL.DE/MUSIK

Karusell mochi UNIVERSAL

Wer lesen kann ist klar im Vorteil!



Das ist eine einfache Wahrheit, trifft aber leider auf immer weniger Kinder in Deutschland zu. Viele Kinder erreichen die Mindeststandards beim Lesen nicht mehr. Das bedeutet, dass jede*r vierte Viertklässler*in nicht mehr richtig lesen kann. Besonders schlecht sieht es bei Kindern mit niedrigem sozialen Status aus, so die IGLU-Studie, die 2023 veröffentlicht wurde. Aber auch die mittlere Lesekompetenz hat sich verschlechtert. Gleichzeitig sind die Unterschiede zwischen lesestarken und lesestarken Schüler*innen weiter angewachsen.

Wer nicht gut lesen kann, ist aber nicht nur im Nachteil – wer nicht lesen kann, erwirbt nicht die maßgebliche Grundkompetenz, um am Bildungserfolg teilzuhaben. Das geht einher mit der wachsenden Zahl an Jugendlichen, die keinen Schulabschluss erreichen. Deutschland lässt es zu, dass immer mehr Kinder und Jugendliche an und in der Schule scheitern.

Woran liegt das? Haben die Kinder keine Lust mehr zu lesen? An der Motivation liegt es nicht. Die ist sogar im internationalen Vergleich sehr hoch! 63% der Kinder geben an, täglich mindestens eine halbe Stunde zu Hause zu lesen. Im EU-Durchschnitt lesen nur 54% der Kinder bis zu eine halbe Stunde in ihrer Freizeit.

Woran liegt es dann?

Kurzfristig lässt sich das schlechte Abschneiden mit der Corona-Pandemie erklären. Besonders für sozial benachteiligte Kinder waren die Schulschließungen problematisch, da sie zu Hause nicht immer die notwendige Lernunterstützung erhielten.

Die IGLU-Studie gibt neben kurzfristigen Entwicklungen aber auch Aufschluss über langfristige Tendenzen. Hier zeigt sich ein langfristiger Negativ-Trend. Seit den ersten Erhebungen im Jahr 2001 ist die Lesekompetenz in Deutschland um 15 Punkte gesunken. Gleichzeitig ist der Anteil der Kinder, die die festgelegten Mindeststandards beim Lesen nicht erreichen, stark angestiegen. Die Zahl der Kinder, die nur ein rudimentäres Leseverständnis haben, hat sich seit 2001 mehr als verdoppelt. Die Ursachen lassen sich dabei nicht allein durch die veränderte Zusammensetzung der Schülerschaft erklären. Entscheidend ist und bleibt der soziale Status der Eltern. Oder einfach ausgedrückt: je mehr Bücher es zu Hause gibt, desto höher die Lesekompetenz. Die magische Zahl lautet hierbei 100. Der Vorsprung von Kindern aus Haushalten mit über 100 Büchern beträgt 42 Punkte gegenüber Haushalten mit weniger als 100 Büchern. So kommt die Leiterin der IGLU-Studie, Bildungsforscherin McElvany, auch zu einem traurigen Fazit bezüglich der Bildungsgerechtigkeit in Deutschland: „Mit Blick auf die Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit hat sich in Deutschland seit 20 Jahren praktisch nichts verändert.“¹

Was ist zu tun?

Die Bundesregierung plant nicht weniger als eine bildungspolitische Trendwende mit einem Start-Chancenprogramm, um den „starken Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg aufzubrechen.“² Das Programm richtet sich an Schulen mit einem besonders hohen Anteil an sozial benachteiligten Kindern. Insgesamt sollen 4.000 Schulen gezielt gefördert werden. Ziel ist es, dass die Zahl der Schulen, die die Mindeststan-

dards im Lesen, Rechnen und Schreiben verfehlen, halbiert werden. Ein besonderer Fokus soll auf den Grundschulen liegen. Die meisten Grundschulen mit einem hohen Anteil an armen Kindern liegen in Nordrhein-Westfalen (NRW) und in den drei Stadtstaaten Bremen, Hamburg und Berlin. Eine Armutsquote von über 30% überschreiten in Bremen fast die Hälfte aller Grundschulen (47,4%). An zweiter Stelle kommt Berlin mit 39,2%. In Hamburg fällt die Quote etwas niedriger aus als in den anderen beiden Stadtstaaten, ist aber mit 20,6% auch noch sehr hoch. In NRW sind 17,1% der Grundschulen betroffen. Ein Vergleich mit Bayern oder Baden-Württemberg zeigt die gravierenden Unterschiede. Hier sind 0,4 bzw. 0,8% der Grundschulen mit einer Armutsquote von über 30% zu verzeichnen. Das Start-Chancenprogramm soll 2024/2025 beginnen. Diskutiert wurde aber noch zwischen Bund und Ländern, wie das Geld verteilt werden soll. Die Länder bevorzugten zunächst die übliche Aufteilung der Gelder nach dem Königsteiner Schlüssel. Das bedeutet, dass das Geld nach Einwohnerzahl und Finanzkraft verteilt würde. So würde z. B. Bayern besonders stark profitieren, obwohl es hier kaum Grundschulen gibt, die einen hohen Anteil an Kinderarmut aufweisen. Inzwischen haben sich aber Bund und Länder aufeinander zubewegt und ein Eckpunktepapier herausgebracht. Dieses besagt: „Die Startchancen-Schulen verteilen sich nach einem Schlüssel auf die sechzehn Länder, der sich aus den jeweiligen Landesanteilen an den Programmmitteln des Bundes bei Programmstart ergibt. Dadurch soll insgesamt sichergestellt werden, dass die Verteilung der Schulen an den Programmzielen orientiert und kongruent zu der Verteilung der Programmmittel erfolgt. Als Mindestanforderung sind die Benachteiligungsdimensionen Armut und Migration anzulegen.“⁴³

Die Deutsche Kinderhilfe fordert, den Streit über die Verteilung der Gelder vom Start-Chancenprogramm schnell beizulegen, denn jeder Tag zählt, um Bildungsgerechtigkeit zu ermöglichen.

Ebenso hat die Bundesregierung die Kindergrundsicherung auf den Weg gebracht, die armutsgefährdete Kinder finanziell besser absichern soll. Die Kindergrundsicherung wird (wenn sie denn kommt) finanziell aber viel zu gering ausgestattet, als dass sie einen wirklichen Effekt auf Teilhabe und bessere finanzielle Absicherung von armutsgefährdeten Kindern haben wird. Um armen Kindern in der Schule bessere Chancen einzuräumen, müssen wir erkennen, was den Kindern fehlt, um ihnen eine echte Chance auf Bildungserfolg zu geben. Das kostet zunächst einmal auch Geld. Expert*innen gehen von 20 Milliarden aus. Die Bundesregierung hat aber bisher nur 3,4 Milliarden für das Projekt eingeplant. Wenn Eltern sich kaum die Schulmaterialien leisten können, stellt sich schon die Frage, wie ein Kind aus armen Familien konzentriert lernen soll, die bereits bei der Beschaffung von einfachen Schulmaterialien unter Druck stehen.

Was kann sofort und einfach umgesetzt werden?

Ein Ergebnis der IGLU-Studie ist, dass die Lesezeiten in den Schulen in Deutschland deutlich kürzer ausfallen als in anderen EU-Ländern. Die Lesezeit im Unterricht ist bei den Viertklässlerinnen und Viertklässlern mit durchschnittlich 141 Minuten pro

Woche vergleichsweise gering. In den OECD-Staaten insgesamt liegt der Mittelwert bei 205 Minuten.

Hier kann als erstes angesetzt werden. Der Lesezeit muss in den Schulen Priorität eingeräumt werden. Denn ohne Lesekompetenz ist ein Bildungserfolg praktisch unmöglich.

Die Bildungsministerin von NRW, Dorothee Feller (CDU), hat erklärt, dass sie ab diesem Schuljahr verbindliche Lesezeiten an allen Grundschulen einführen wird. Drei mal 20 Minuten pro Woche sollen im Rahmen der Stundentafel dafür eingeplant werden. Das ist ein wichtiger und richtiger Schritt, um die Lesekompetenz zu stärken. Gleichzeitig muss aber auch sichergestellt werden, dass Lehrkräfte die Zeit erhalten, um mit den Kindern dreimal 20 Minuten pro Woche zu üben. Lehrkräfte sind immer mehr mit Aufgaben belastet, die eigentlich gar nicht in ihr originäres Aufgabenfeld gehören. Eine Lehrkraft, die versucht, den kaputten Drucker zu reparieren, verliert schnell eine Einheit von eingeplanten 20 Minuten Lesezeit. Es braucht dringend sowohl mehr Lehrkräfte als auch Personal, das für lehrfremde Tätigkeiten eingesetzt werden kann.

Kurzfristig wird der Personalmangel aber kaum zu beheben sein. Deshalb kann und muss der Fokus auf Kernkompetenzen wie das Lesen gerichtet werden und diese gegenüber anderen fachlichen Themenfeldern Vorrang haben.

Die Deutsche Kinderhilfe fordert, dass die effektive Lesezeit in der Schule mindestens auf den Mittelwert von 205 Minuten erhöht wird.

Was muss langfristig passieren?

Wie so oft gilt der Satz: Je früher, desto besser. Daher sollte bereits eine frühe und systematische Sprachförderung in der Kita beginnen. Denn wer nicht ausreichend Deutsch spricht, das zeigt die IGLU-Studie deutlich auf, hat beim Lesenlernen große Schwierigkeiten. Seit 2001 haben sich die migrationsbedingten Unterschiede bei den Lesekompetenzen kaum verändert und fallen auch im Vergleich zu anderen Ländern deutlich höher aus. Kinder, die in ihrem Elternhaus selten oder nie Deutsch sprechen, verfügen über deutlich schlechtere Lesefähigkeiten als Kinder, die zu Hause Deutsch sprechen. Der Unterschied beträgt hier 40 Punkte. In Italien ist der Unterschied zwischen Kindern, die zu Hause Italienisch sprechen und Kindern, die eine andere Sprache überwiegend oder immer zu Hause sprechen, deutlich niedriger. Hier liegt der Leistungsunterschied bei 24 Punkten. Es gibt also nach wie vor viel zu tun. Was in der Kita begonnen wird, muss in der Vorschule weitergeführt werden, mit klaren Lernzielen. Auch in der Grundschule muss der Fokus auf Lese- und Sprachförderung gelegt werden. Deshalb ist es wichtig, dass die Grundschullehrkräfte im Bereich der Lese- und Sprachförderung aus- und weitergebildet werden. Nur durch ein breites Netz von der Kita über die Vorschule bis zur Grundschule können langfristig die Lesekompetenzen von sozial und oder sprachlich benachteiligten Kindern verbessert werden. Neben dem Dreiklang von Kita, Vorschule und Grundschule ist aber nicht zu vergessen, dass sowohl in den Kindergärten als auch in der Grundschule die Gruppen bzw. Klassen zu viele Kinder mit sehr unterschiedlichen Leistungsniveaus haben. Um einen qualitativollen Leseunterricht sicherzustellen und Kinder differenziert zu fördern,

bedarf es kleiner homogener Gruppen, die individuell auf den Förderbedarf der Kinder eingehen. Das ist nur mit mehr Personal möglich. Aktuell fehlen an deutschen Schulen 30.000 bis 40.000 Lehrkräfte. Deshalb ist es von besonderer Bedeutung, den Erzieher*innen- wie Lehrer*innenberuf aufzuwerten und ausreichend Studienplätze zur Verfügung zu stellen.

Die Deutsche Kinderhilfe fordert einen Staatsvertrag, in dem sich die Bundesländer verpflichten, ausreichend Studienplätze zur Verfügung zu stellen.

Um dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken und Schule praxisnäher zu gestalten, sollten mehr Fachkräfte aus der Berufspraxis, z. B. dem Handwerk, in den Unterricht einbezogen werden.

Der Quereinstieg in den Lehrer*innenberuf muss erleichtert, besser begleitet und attraktiver werden.

Wenn wir die mangelnden Lesekompetenzen der Kinder nicht in den Griff bekommen, verlieren wir nicht nur eine ganze Generation, sondern gefährden langfristig den Wirtschaftsstandort Deutschland.



Die Autorin:

Dr. Luisa Becker-Ritterspach

Referentin bei der Deutschen Kinderhilfe – Die ständige Kindervertretung e.V.,
Dipl. Politologin

Literatur

¹s. <https://nachrichten.idw-online.de/2023/05/16/20-jahre-internationale-vergleichsstudie-iglu-schwaechere-lesekompetenz-und-keine-verbesserung-der-bildungsungleichheit>

²https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2023/230921-eckpunktepapier-startchancenprogramm.pdf?__blob=publicationFile&v=2, S. 1.

³https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2023/230921-eckpunktepapier-startchancenprogramm.pdf?__blob=publicationFile&v=2, S. 2.



Qualitäts-Informationen. Print/Online und Video.

Nutzen Sie die hochwertigen Angebote der Deutschen Kinderhilfe – Die ständige Kindervertretung e.V.!

www.kindervertretung.de



Podcast



Rumpis Abenteuer 1-7
Rumpis Sachbuch 1-3



Publikationen

Bücher, Malbücher,
Broschüren, Flyer,
Themenmagazine,
Jahresberichte



Hier geht's direkt zu unserem Webshop. Dort finden Sie auch interessante Publikationen zu unseren Themen: Kinderschutz und Kinderrechte, Bildung, Ernährung und Bewegung. Informieren Sie sich jetzt!



Chancengerechtigkeit als Chance für Deutschland

Globalisierung und Digitalisierung verwandeln unsere Volkswirtschaften in regionale Produktionszentren, die durch globale Informations- und Wertschöpfungsketten eng miteinander verknüpft sind; die sich aber vor allem dort konzentrieren, wo Wettbewerbsvorteile geschaffen werden. Die Verteilung von Wissen und Fähigkeiten ist dabei entscheidend und hängt wiederum sehr eng mit der Verteilung von Bildungschancen zusammen.

Je schneller der Wandel, um so weniger wirken politische Instrumente, die lediglich die Folgen von sozialer Ungleichheit abmildern, und umso mehr müssen wir uns auf die Instrumente konzentrieren, die die Wurzeln von sozialer Ungleichheit bekämpfen. Bildung spielt hier die zentrale Rolle.

Die Weichen werden früh gestellt. Kinder aus wohlhabenderen Familien finden oft viele offene Türen für ein erfolgreiches Leben. Dagegen haben Kinder aus bildungsfernen Schichten meist nur eine einzige Chance im Leben: eine gute Kita und eine gute Schulbildung, mit der sie die Möglichkeit erwerben, ihr Potenzial zu entfalten. Diejenigen, die dieses Boot verpassen, bekommen selten eine zweite Chance, da Bildungsmöglichkeiten im späteren Leben frühe Bildungsergebnisse meist noch verstärken. Das gilt nicht nur für Deutschland, aber besonders auch für Deutschland. Die frühe Trennung auf verschiedene Schulformen verstärkt den Einfluss des sozialen Hintergrunds auf Bildungsergebnisse in Deutschland noch einmal erheblich: Kinder aus sozial günstigem Umfeld schicken wir auf teure Gymnasien mit der Erwartung, dass sie später einmal gut verdienende Wissensarbeiter*innen werden. Kinder aus weniger günstigem Umfeld kommen meist auf Schulformen mit geringeren Leistungserwartungen, und werden später mit niedrigerem Einkommen für die Wissensarbeiter*innen arbeiten. Das Ergebnis ist klar: nie zuvor hatten gut gebildete Menschen in Deutschland bessere Lebenschancen als heute, während Menschen mit geringen Qualifikationen niemals einem größeren Risiko sozialer und wirtschaftlicher Ausgrenzung ausgesetzt waren.

In den Jahren nach dem PISA-Schock im Jahr 2001 hatte Deutschland zunächst viel erreicht. Die Erweiterung des Blickfeldes auf Alternativen in Bildungspolitik und Bildungspraxis durch PISA hat den Diskurs reicher und bunter gemacht und der rege internationale Austausch zwischen Lehrkräften, Bildungsforscher*innen und Bildungspolitikern*innen ist das vielleicht wichtigste Ergebnis von PISA. Was wussten wir vorher über das finnische oder kanadische Bildungssystem? Waren wir vor PISA bereit über Alternativen zur Bildungspolitik und Bildungspraxis auch nur nachzudenken?

Die Bedeutung guter frühkindlicher Förderung wurde schnell erkannt und Kindertagesstätten sind heute integraler Bestandteil des Bildungssystems. Auch die Notwendigkeit verbindliche Maß-

stäbe für den Erfolg von Bildung zu schaffen ist heute weitgehend Konsens. Insbesondere die sehr ungleiche Verteilung von Bildungschancen in Deutschland rief die Bildungspolitik auf den Plan. Zu den wichtigen Reformen, die daraufhin eingeleitet wurden, zählen kompetenzorientierte nationale Bildungsstandards, die Einführung der Ganztagschule, eine bessere Diagnostik und Unterstützung sozial benachteiligter Gruppen sowie Reformen bei der Lehrer*innenbildung. Im Ergebnis stand Deutschland bereits 2009 im internationalen Vergleich viel besser da, insbesondere gelang es, die großen sozialen Unterschiede zu reduzieren. Auch Schüler*innen mit Migrationshintergrund wiesen deutlich bessere Leistungen vor.

Allerdings kam diese positive Reformdynamik in den letzten zehn Jahren praktisch zum Erliegen. Seitdem sehen wir Rückschritte, nicht unbedingt, weil die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems abnimmt, aber weil das Bildungssystem in Deutschland sich den sich ändernden Rahmenbedingungen nicht schnell genug anpasst.

Vielleicht möchten Sie diesen Artikel gleich wieder weglegen und sich keine weiteren Gedanken zur Verbesserung des Bildungssystems machen. Weil Sie denken, etwas so komplexes und mit Partikularinteressen Belastetes wie Bildung kann man nicht verändern. Dennoch bitte ich Sie, weiterzulesen. Warum? Weil die sozioökonomisch am schlechtesten gestellten 10% der Schülerinnen und Schüler in vier chinesischen Provinzen mit einer doppelt so hohen Bevölkerungszahl wie Deutschland genauso gute Leistungswerte wie die Durchschnittsschüler in Deutschland erreichen. Weil viele Schulen in Deutschland auch in schwierigem Umfeld Spitzenleistungen erbringen. Und weil viele der leistungsfähigsten Bildungssysteme ihre Spitzenpositionen erst vor Kurzem erreicht haben.

Überall auf der Welt sind Lehrkräfte bemüht, milieubedingte Benachteiligungen auszugleichen. Dennoch sind manche überzeugt, dass sich Armut schicksalhaft in schwachen Bildungsleistungen niederschlägt. Die PISA-Ergebnisse zeigen aber, dass es in keiner Weise vorbestimmt ist, wie gut oder schlecht Kinder aus unterschiedlichen sozialen Gruppen in der Schule oder im Leben abschneiden.

Die Geschichte hat nämlich zwei Seiten. Einerseits hat sozialer Hintergrund in allen Ländern einen Einfluss auf Lernergebnisse. Andererseits ist dieser Zusammenhang in Deutschland deutlich stärker ausgeprägt als in vielen anderen Ländern. In Deutschland erzielten die Schülerinnen und Schüler mit günstigem sozioökonomischem Hintergrund beim PISA-Lesekompetenztest 2018 im Schnitt 113 Punkte (was in etwa vier Schuljahren entspricht) mehr als die sozioökonomisch benachteiligten Schüler (OECD Mittel 89 Punkte). Er war auch etwas größer als im

Jahr 2009, als er sich auf 104 Punkte belaufen hatte. Davon ist vieles durch das Schulsystem bedingt: So weist Deutschland eine besonders starke Konzentration leistungsschwacher und leistungsstarker Schüler in den Hauptschulen auf. Außerdem berichten die Schulleitungen in Deutschland über größere Personal- und Ausstattungsmängel als im OECD-Durchschnitt, und sozioökonomisch benachteiligte Schulen sind offenbar häufiger mit Personalmangel konfrontiert als sozioökonomisch begünstigte Schulen: In Deutschland sind 70% der Schülerinnen und Schüler in benachteiligten Schulen laut Angaben der Schulleitungen zumindest bis zu einem gewissen Grad von Unterrichtsbeeinträchtigungen durch Lehrkräftemangel betroffen. Unter den Schülerinnen und Schülern begünstigter Schulen gilt dies nur für 34% (im OECD-Durchschnitt belaufen sich die entsprechenden Anteile auf 34% bzw. 18%).

Aber wenn die am stärksten benachteiligten Schülerinnen und Schüler in Estland, Kanada oder China genauso gute Leistungen erzielen wie der durchschnittliche Schüler in Westeuropa oder den USA, warum sollte das in Deutschland nicht möglich sein? Diesen Ländern gelingt es, die begabtesten Lehrkräfte für die schwierigsten Klassen und die erfahrensten und fähigsten Schulleiterinnen und Schulleiter für die am stärksten benachteiligten Schulen zu gewinnen. Sie setzen anspruchsvolle Standards und erwarten von allen Schülerinnen und Schülern, dass sie diesen gerecht werden. Sie nutzen Unterrichtsmethoden, die es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, auf die für sie geeignetste Art und Weise zu lernen. Auch in Deutschland gelingt dies einigen Schulen: Etwa 10% der sozioökonomisch benachteiligten Schülerinnen und Schüler in Deutschland platzierten sich im obersten Quartil der Leistungsverteilung. Dies zeigt, dass sozioökonomische Benachteiligung nicht unüberwindbar ist.

Inwieweit es uns gelingt, talentierten Schülerinnen und Schülern aus ungünstigem Umfeld exzellente Bildungschancen zu bieten sagt nicht zuletzt viel darüber aus, was für eine Gesellschaft wir sind und sein wollen.

Die Verantwortlichen für die schlechten Ergebnisse sind oft schnell ausgemacht: Es wird in aller Regel mit dem Finger auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gezeigt. Mit Empirie ist dies jedoch nicht belegbar. Fakt ist: Unsere Gesellschaft verändert sich ständig, und in anderen Staaten schneiden Schülerinnen und Schüler mit ähnlicher Migrationsbiographie deutlich besser ab. Guter Unterricht ist daher inklusiver Unterricht, der alle mitnimmt, und bei dem Lehrer*innen die außergewöhnlichen Fähigkeiten gewöhnlicher Schülerinnen und Schüler kennen und fördern. Die Individualität jedes Einzelnen darf dabei nicht als eine Belastung, sondern muss als eine Bereicherung wahrgenommen werden. Schließlich haben alle Schülerinnen und Schüler das Recht auf gute Bildung und gleiche Chancen, um ihre individuellen Begabungen zu entfalten und ihren Beitrag zum friedlichen Zusammenleben in unserer vielfältigen Gesellschaft beizutragen. Vielfalt ist mancherorts eine Herausforderung, sie bietet aber Chancen und Potenziale. Heterogenität im Klassenzimmer ist die neue Normalität. Deshalb ist es umso wichtiger, alles vom Klassenzimmer über den Unterricht bis zur Ausbildung und Fortbildung des pädagogischen Personals auf den Umgang mit Vielfalt auszurichten.

Was wir brauchen ist gut aus- und weitergebildetes Personal, sind Räume, in denen Schüler*innen die für sie wichtigen Lern- und Lebenserfahrungen machen können, sind Rahmenlehrpläne, die sich auf das Wesentliche konzentrieren, ist eine rhythmisierte Schule im Ganztage – eine Schule, die vor allem inklusiv, demokratisch, gesund und bewegt ist.

Junge Menschen müssen sich in einer sich beständig verändernden Welt immer wieder neu positionieren, eigenständig und verantwortungsbewusst handeln, ihre eigenen Pläne und Projekte in größere Zusammenhänge stellen können. Und nicht zuletzt müssen junge Menschen in der Lage sein, gute und tragfähige Beziehungen aufzubauen, mit Konflikten umzugehen und sie zu lösen, sich in multikulturellen/pluralistischen Gesellschaften konstruktiv einzubringen. Soziale Intelligenz, emotionale Sicherheit und Gründergeist sind dabei wichtige Dimensionen. Das, was Kinder aus der Pandemie mitnahmen, war nicht die zusätzliche Hausaufgabe, sondern die Erinnerung an die Lehrkräfte, die in dieser schwierigen Zeit für sie da waren, die erkannt hatten wer sie sind und wer sie sein wollen, und sie beim Erreichen ihrer Träume unterstützt haben. Die Zukunft braucht Lehrer*innen als Expert*innen, die Schüler*innen begleiten und dabei unterstützten, durch eigenständiges Denken und Handeln selbstständig und kooperativ zu lernen.

Es geht dabei auch darum, bessere Wege zu finden, um Erfolge für größere Chancengerechtigkeit anzuerkennen, zu belohnen und sichtbar zu machen, sowie alles zu tun, was möglich ist, um Innovationsträger*innen die Übernahme von Risiken zu erleichtern und neuen Ideen zum Durchbruch zu verhelfen.

Erfolgreiche Bildungssysteme bieten dazu Lernorganisationen, in denen Lehrer*innen voneinander und miteinander lernen, mit einem professionellen Management sowie einem Arbeitsumfeld, das sich durch mehr Differenzierung im Aufgabenbereich, bessere Karriereaussichten und Entwicklungsperspektiven, die Stärkung von Verbindungen zu anderen Berufsfeldern und mehr Verantwortung für Lernergebnisse auszeichnet.

Die Herausforderungen sind gewaltig, aber wir haben die Fähigkeit zu gestalten. Chancengerechte Bildung von hoher Qualität ist ein erreichbares Ziel. Durch ein modernes Bildungssystem ist es möglich, Millionen von Lernenden eine Zukunft zu bieten, die heute keine haben. Die Aufgabe ist nicht, das Unmögliche möglich zu machen, sondern das Mögliche zu realisieren.



Der Autor:

Prof. Andreas Schleicher,
Bildungsdirektor der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)

Kinderarmut, Schule und institutionelle Diskriminierung



Armut ist Lebensrealität für viele Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Sie nimmt zu, die Zahlen sind vor allem für Alleinerziehende und in Haushalten mit mindestens drei Kindern hoch. Bei jüngeren Menschen ist die Armutsquote höher als bei Erwachsenen und älteren Menschen. Die Armutsgefährdungsquote bei unter 18-Jährigen liegt bei gut 20%, bei jungen Erwachsenen (18–25 Jahre) bei über 25% (Funcke/Menne 2023).

Armut ist sozial-, familien- und bildungspolitisch hoch bedeutsam

Die Armutsbekämpfung für junge Menschen in Deutschland ist eine Daueraufgabe der Sozial- und Familienpolitik. Entsprechende politische Maßnahmen, wie die Einführung der Kindergrundsicherung, die an den realen Bedarfen von Kindern und Jugendlichen auszurichten ist, würde die finanziellen Spielräume für Kinder, Jugendliche und Familien verbessern. Solche Leistungen werden zwar öffentlich breit diskutiert, allerdings haben ent-

sprechende Maßnahmen, die de facto mehr Teilhabe ermöglichen und Kinderarmut verringern könnten, derzeit keine hohe politische Priorität.

Dabei ist das Thema Kinderarmut auch bildungspolitisch brisant. Denn Armut ist nachgewiesenermaßen mit ungleichen Zugängen zu formalen Bildungschancen verbunden und es gibt deutliche Bildungsdisparitäten, d.h. systematische Ungleichheiten in Abhängigkeit von der sozioökonomischen Ausstattung der Familie (Betz 2022). Diese Disparitäten lassen sich an Schulabschlüssen und der herkunftsabhängigen Verteilung von Kindern und Jugendlichen auf unterschiedliche Schularten ablesen. Studien zeigen – seit Jahrzehnten –, dass die Herkunft der Kinder einen Effekt auf ihr Vorankommen in der Schule und auf ihre Entwicklung hat. Vor allem eingeschränkte finanzielle Ressourcen schlagen sich in der Schule auf Noten und die Aneignung von Kompetenzen nieder. Armut hat auch einen negativen Effekt

auf Übertrittswahrscheinlichkeiten wie die Einmündung in die Schule: Kinder aus armutsbelasteten Familien werden häufiger zurückgestellt und starten damit verspätet in die schulische Karriere. Ihre Bildungsbiografien sind insgesamt brüchiger. Die Datenlage ist eindeutig. Die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder auf das Gymnasium übergehen, ist am höchsten, wenn sie aus privilegierten Familien kommen und sie ist deutlich geringer für Kinder aus Nicht-Akademiker*innen-Haushalten und nicht-privilegierten Familien (Betz 2022; Funcke/Menne 2023).

Ursachensuche für Bildungsbenachteiligungen

Dass es vielfältige und zugleich komplexe Ursachen für diese Bildungsungleichheiten gibt, ist unumstritten. Entsprechend herausfordernd ist es, armutsbedingte Benachteiligungen in der Schule besser zu verstehen und zu erklären, wie sie zustande kommen, um daraufhin pädagogische und politische Lösungen zu finden und umzusetzen, die Armut reduzieren und ihre negativen Auswirkungen auf Schule und Bildung abmildern. Zugleich fällt auf, dass viele Forschende und ebenso politische Entscheidungsträger*innen die Ursachen für die skizzierte systematische Schieflage im Kontext Bildung zulasten von Kindern und Jugendlichen aus weniger privilegierten Familien vielfach bei den jungen Menschen und ihren Familien suchen (ausführlicher dazu: Betz 2022).

Institutionelle Diskriminierung

Auch das Bildungssystem selbst muss stärker in den Fokus gerückt werden. Denn eine Ursache für die Ungleichheit liegt in der Schule als Organisation und den darin beobachtbaren institutionellen Diskriminierungsprozessen, die durch Forschung offengelegt werden können. Damit sind nicht in erster Linie individuell diskriminierende Verhaltensweisen z.B. von Lehrkräften gegenüber Schüler*innen gemeint. Vielmehr zielen die entsprechenden Studien darauf ab, sogenannte überindividuelle Sachverhalte – dazu gehören schulische Strukturen, Regeln, Routinen und Normen – und ihre (Neben-)Wirkungen auf bestimmte Gruppen, wie die der Schüler*innen in benachteiligenden Lebenslagen, zu erforschen. Ebenfalls in den Blick genommen werden das Entscheidungshandeln und die Begründungen von Lehrkräften z.B. dann, wenn sie Schüler*innen in benachteiligenden Lebenslagen, die hohe Bildungsaspirationen haben, am schulischen Übergang dennoch auf niedrig qualifizierende Sekundarschulen überweisen und diese Entscheidung mit unrealistisch hohen Ambitionen der Schüler*innen und dem Schutz vor Überforderung begründen (Hasse/Schmidt 2021).

Beschämungen durch Routinen und Erwartungshaltungen in der Schule

Weitere Studien zur Thematik Bildungsungleichheit beschäftigen sich z.B. mit dem Selbstwertgefühl und dem Selbstkonzept der von Armut betroffenen Kinder und Jugendlichen. Belegt ist, dass sie sich im schulischen Alltag weniger zutrauen. In einer unserer Studien mit jungen Menschen, die in benachteiligten Kontexten aufwachsen (Betz/Damm 2022), wurde zudem deutlich, dass sie davon ausgehen, dass ihre Lehrkräfte häufig nicht mitbekommen, wie es ihnen eigentlich geht oder warum sich bestimmte Schüler*innen nicht so gut auf den Unterricht konzentrieren können wie andere. Diese jungen Menschen haben den Eindruck, dass ihre Probleme in der Schule unter der Oberfläche bleiben und die Lehrkräfte sie nicht wahrnehmen. Fragt man sich nun, wieso die Schüler*innen nicht selbst offensiver auf ihre Unterstützungsbedarfe und Schwierigkeiten hin-

weisen, so ist ein Grund dies nicht zu tun, dass sie sich schämen, bestimmte Dinge offen anzusprechen und ihnen das Vertrauen fehlt, Probleme und finanziell bedingte Herausforderungen zu thematisieren, ohne beschämt zu werden. Und das geht damit einher, dass sie versuchen in der Schule zu verdecken, wo Probleme liegen, weil Armut schambehaftet ist (Funcke/Menne 2023). Insofern sind Schüler*innen in benachteiligenden Lebenslagen in ungleich schwierigeren Positionen, wenn sie z.B. nicht ausreichend über bestimmte finanzielle Mittel verfügen, die in der Schule ganz selbstverständlich und stillschweigend vorausgesetzt werden. Zu solchen schulischen Erwartungshaltungen zählen regelmäßige Bitten um Zuschüsse für den Schulausflug und außerunterrichtliche schulische Projekte, Routinen wie die Übergabe von Übersichtslisten zu Schuljahresbeginn mit der geforderten Anschaffung von Markenprodukten bei Arbeitsmaterialien (Stifte, Hefte etc.), der neuen Kleidung für den Schulsport und zusätzlicher Wechselkleidung für den Schulalltag. Hinzu kommen über das Schuljahr hinweg viele unausgesprochene Normen wie die finanzielle Beteiligung an Ausgaben für Geburtstage von Lehrkräften sowie für Spenden z.B. zur Verschönerung des Klassenzimmers.

Erwachsene Vertrauenspersonen inner- und außerhalb der Schule

Wie wichtig Selbstsicherheit und Vertrauen in sich selbst und in andere sind, zeigte sich in unserer Studie mit jungen Menschen in benachteiligenden Lebenslagen auch in einer anderen Konstellation (Betz/Damm 2022). Analysiert wurden mentoring-ähnliche Beziehungen zwischen jungen Menschen und einer erwachsenen Vertrauensperson außerhalb der Schule und Familie, die von den jungen Menschen als sehr unterstützend erlebt wurden. Teilweise haben sich über längere Zeiträume belastbare und verlässliche Beziehungen entwickelt, die den jungen Menschen Kraft, Zuversicht und den Rückhalt gegeben haben, z.B. auch in der Schule wiederum für ihre eigenen Belange einzustehen. Welche Effekte ein entsprechendes Auftreten von Schüler*innen in der Schule hat, wird auch in der internationalen Ungleichheitsforschung analysiert: Kinder und Jugendliche aus weniger privilegierten Familien sind zumeist abhängiger von schulischen (Entscheidungs-)Logiken, sie fühlen sich ohnmächtiger und können aber auch, dies zeigen unsere Interviews, ermächtigt und gestärkt werden durch Personen ihres Vertrauens inner- und außerhalb von Schule.

Bedarfe und Anliegen junger Menschen in benachteiligenden Lebenslagen berücksichtigen

Um Bildungsungleichheiten zu reduzieren, ist es wichtig, die schulischen Strukturen und Routinen daraufhin zu beleuchten, wo und wie sie womöglich entgegen der Absichten einzelner Lehrkräfte dennoch eine ungleichheitsverstärkende Wirkung entfalten. Zugleich ist es bedeutsam, im Kontext Schule Ressourcen zu schaffen, um auf die Bedarfe und Anliegen junger Menschen eingehen zu können. Die von uns befragten jungen Menschen wünschen sich, dass es Personen und Gelegenheiten gibt, bei denen man sich über die eigenen Ziele, Unsicherheiten und Probleme austauschen kann und vielleicht auch davon berichten kann, wo finanziell bedingte Probleme liegen (Betz/Damm 2022). Aber diese entsprechenden Ressourcen, Zeiten und Räume müsste es im Schulalltag erst einmal geben. Den Jugendlichen zufolge geht es vorwiegend um gute Noten und das schulische Vorankommen, der Austausch und das soziale Miteinander kämen zeitlich gesehen viel zu kurz. Stattdessen müsste es in

der Schule möglich gemacht werden, Armutsbetroffenheit anzusprechen und diese Tatsache in gewisser Weise zu normalisieren und auch zu thematisieren, wie Armut in die Schule „hineinragt“ und mit Bedeutung versehen wird, z.B. dann, wenn eine potenzielle Überforderung nach dem Übertritt auf eine neue Schule aufgrund vermuteter geringer Unterstützungspotenziale durch die Familie zum Thema wird und insofern benachteiligende Effekte die Folge sein können.

Diskriminierungssensible Organisationsentwicklung vorantreiben

Eine stärkere Sensibilisierung für Prozesse institutioneller Diskriminierung und die Bedeutung von Unterstützungssystemen für das schulische Vorankommen ist nur möglich, wenn die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften reformiert wird. Denn beide Systeme zielen heute nicht zentral darauf ab, überhaupt ein chancengerechteres Schulsystem zu erreichen. Themen wie Bildungsungleichheit, (Kinder-)Armut und Diskriminierung stehen auf der Prioritätenliste nicht weit oben. Dies zeigt sich allein mit Blick auf Curricula im Studium oder Fortbildungsangebote. Insofern ist es kein fest verankertes Wissen mit dem sich (zukünftige) Lehrkräfte und Schulleitungen strukturell stärker beschäftigen (können). Wichtig ist dabei ein Wissen um entsprechende Organisationsentwicklungsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen – organisational, konzeptionell, interaktional, etc. Erschwerend kommt hinzu, dass es einen Mangel an Lehr- und Fachkräften gibt, zudem sind die zeitlichen Ressourcen in den Kollegien begrenzt. Insofern gilt es, weitere finanzielle Stellschrauben zu drehen, um Schulen u.a. in herausfordernden Lagen chancengerechter zu machen.

Insgesamt aber dürfen bildungspolitische Maßnahmen nicht isoliert betrachtet werden. Vielmehr ist ein Zusammenschluss mit sozialpolitischen Maßnahmen und weiteren Politikfeldern wie der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik sowie Wohnungs- und Wohnungsbaupolitik (Helbig/Salomo 2021) unabdingbar. Nur so ist es möglich, der Armut von jungen Menschen und ihren Familien wirksam entgegenzutreten und benachteiligende Effekte von Armut in der Schule abzumildern.

Literatur

- Betz, T. (2022). *Wie soziale Ungleichheit durch Schule verfestigt wird*. In: T. Betz, A. Meyer-Hamme, A.-C. Halle (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit und die Rolle sozialer Beziehungen in der (Ganztags-) Schule. Kein Thema für die Fortbildung?* (S. 7–13). Gütersloh. DOI: 10.11586/2022080
- Betz, T.; Damm, Y. (2022). *Beziehungsarbeit und Habitussensibilität. Die Perspektiven von Jugendlichen in benachteiligenden Lebenslagen und erwachsenen Vertrauenspersonen auf ihre Beziehung*. In T. Betz, A. Meyer-Hamme & A.-C. Halle (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit und die Rolle sozialer Beziehungen in der (Ganztags-)Schule. Kein Thema für die Fortbildung?* (S. 14–25). Gütersloh. DOI: 10.11586/2022080
- Funcke, A.; Menne, S. (2023). *Factsheet Kinder- und Jugendarmut*. Gütersloh. Zum Download unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/factsheet-kinder-und-jugendarmut-in-deutschland>
- Hasse, R.; Schmidt, L. (2021). *Institutionelle Diskriminierung*. In: U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.). *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden. DOI: 10.1007/978-3-658-31395-1_68-1
- Helbig, M.; Salomo, K. (2021). *Eine Stadt – getrennte Welten? Sozialräumliche Ungleichheiten für Kinder in sieben deutschen Großstädten (Band 25 der Schriftenreihe Wirtschaft und Soziales*. Heinrich-Böll-Stiftung, Deutsches Kinderhilfswerk und Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung). Berlin.



Die Autorin:

Prof. Dr. Tanja Betz,

Johannes-Gutenberg-Universität
Mainz

Start- und Bildungschancen durch Vorschulpflicht für ALLE verbessern

Die sich seit Jahrzehnten verschärfende Bildungsmisere und das damit einhergehende dramatisch sinkende Bildungsniveau in Deutschland haben die Diskussion um eine Vorschulpflicht neu entbrennen lassen – und das aus Sicht der Deutschen Kinderhilfe zu Recht!

Diverse Studien belegen dramatische Bildungssituation

Zunehmende Bildungsarmut, Verschlechterung bei der Schulqualität und Integration sind gravierende Probleme, die der **„Bildungsmonitor 2023“** hervorbrachte. Neuntklässler sind in Deutsch so schlecht wie nie, zeigte der **„IQB-Bildungstrend 2023“**. In allen Schulformen aller Bundesländer wurden beim Lesen, Zuhören und in der Rechtschreibung „große Leistungseinbußen“ und „durchgängige Kompetenzrückgänge“ festgestellt. Ergebnissen der internationalen **„IGLU-Studie“** von Mai 2023 zufolge lesen Schüler*innen am Ende der Grundschulzeit schlechter als noch vor fünf Jahren, ein Viertel erreicht nicht einmal mehr den internationalen Mindeststandard, der für ein weiteres erfolgreiches Lernen notwendig wäre.

Zeitenwende statt plumper Schuldzuweisungen!

Die aufgeführten Studien belegen eindeutig, wie sehr sich unsere einstige Bildungsnation zum Land der Defizite entwickelt hat. Doch eine bildungspolitische Trendwende lässt noch immer auf sich warten. So hat es zunehmend den Anschein, als wäre der Politik die Bildung der Kinder und damit die Zukunft unseres Landes egal, denn sie handelt nicht zielführend, sondern verschließt die Augen vor der hausgemachten Bildungsmisere. Stattdessen sind zunehmend rechtspopulistische Statements zu hören, mit denen die Parteien vermutlich verzweifelt versuchen, der AfD Stimmen abzurufen. Flüchtlingskinder werden für die Bildungskatastrophe verantwortlich gemacht. Das ist nicht nur plump und unfair, sondern greift deutlich zu kurz. Wer weiszumachen versucht, die Bildungsmisere ließe sich schlichtweg durch die Abwehr von Migration beseitigen, ist auf Abwegen. Jene Politiker*innen wollen die Probleme nicht an der Wurzel packen, sondern die Wähler*innen auf beschämende Weise hinter Licht führen, das eigene Staatsversagen kaschieren und geflüchtete Kinder letztlich als Sündenbock vorschieben – ein politisches Armutszeugnis!

Vielmehr muss die Politik endlich massiv in die Bildung und den Abbau von Bildungsungleichheiten investieren und dabei nicht erst in der Schule, sondern bei der frühkindlichen und vorschulischen Bildung ansetzen. Die Deutsche Kinderhilfe hat sich dazu im vergangenen Jahr mit über 100 weiteren Unterstützer*innen zusammengeschlossen und fordert im Rahmen des gemeinsamen Appells **„Bildungswende JETZT“** u. a. ein 100 Milliarden Sondervermögen für Bildung als Rettungspaket analog zum Sondervermögen der Bundeswehr, um Kitas und Schulen endlich auskömmlich zu finanzieren. Doch ausgerechnet die FDP, die zur Bundestagswahl 2021 noch die **„weltbeste Bildung für alle“** versprochen hatte, setzt nun bei der Bildung und den Kindern

den Rotstift an: sie kürzte den Bildungsetat für 2024 um mehr als eine Milliarde – dabei ist das System schon seit Jahren unterfinanziert. Nach wie vor liegen in Deutschland die Ausgaben für Bildungseinrichtungen gemessen am Bruttoinlandsprodukt deutlich unter dem OECD-Durchschnitt. Die strukturelle Unterfinanzierung des Bildungssystems muss JETZT beendet und dabei insbesondere auch die vorschulische Bildung stärker berücksichtigt werden. Dabei gilt es nicht nur bundesweit in den quantitativen Ausbau vorschulischer Bildungsangebote zu investieren, sondern vielmehr auch den Bildungsauftrag, die Förderung individueller Kompetenzen und – ganz wichtig – den Spracherwerb der Kinder in den Blick zu nehmen, damit jedes Kind in Deutschland mit den nötigen Kompetenzen und mit Selbstvertrauen den Übergang zur ersten Schulklasse gut bewältigen kann.

Vorschule für ALLE Kinder von Vorteil

Der Vorschulbesuch, so haben es PISA-Studien bereits gezeigt, ist für ALLE Kinder von großem Nutzen – aber insbesondere auch für diejenigen mit niedrigerem sozioökonomischen Status. So haben PISA-Erhebungen gezeigt, dass Schüler*innen dadurch bessere Ergebnisse erzielen als diejenigen ohne Vorschulbesuch. In fast allen OECD-Ländern ziehen Kinder mit sozioökonomisch begünstigtem sowie sozioökonomisch benachteiligtem Hintergrund gleichermaßen Nutzen aus dem Besuch einer Vorschule. Diese Ergebnisse sollten sich jene Politiker*innen in Deutschland vergegenwärtigen, die derzeit eine Vorschulpflicht lediglich für Kinder mit Sprachdefiziten ins Auge fassen – was letztlich eine Diskriminierung von Kindern mit Migrations- oder Fluchthintergrund bedeuten würde.

Mit dem Besuch der Vorschule wird nicht nur die Grundlage für ein lebenslanges Lernen gelegt. Forschungsergebnissen zufolge führt er zudem zu einer Erhöhung des Wohlergehens der Kinder, zu einer Verringerung von Armut sowie zu einer Verbesserung der sozialen Mobilität von einer Generation zur nächsten. Staaten, die mehr Anstrengungen zur Qualitätsverbesserung in der Vorschulbildung unternehmen, konnten später bessere Leseleistungen ihrer Schüler*innen vorweisen. Bereits 2011 empfahl daher die OECD den Zugang zur Vorschulbildung auszuweiten, um u. a. sozioökonomische Disparitäten unter den Schüler*innen abzubauen, Gesamtergebnisse sowie die Chancengerechtigkeit zu verbessern. Das ist gerade vor dem Hintergrund, dass hierzulande der Bildungserfolg der Kinder stark von der sozialen Herkunft und den finanziellen Möglichkeiten der Eltern abhängt, eine wichtige Erkenntnis, aus der Deutschland bislang noch nicht die entscheidenden Schlüsse gezogen und entsprechende Maßnahmen getroffen hat. Denn die Chancengerechtigkeit, so haben es **Berechnungen des ifo-Instituts von 2023** gezeigt, hat sich im deutschen Bildungssystem in den letzten zehn Jahren nicht verbessert. Dabei könnten gerade mit einer guten frühkindlichen Bildung die Weichen für bessere Chancen gestellt werden. Das gilt insbesondere für Kinder aus benachteiligten Familien. Sie nehmen jedoch nach wie vor seltener frühkindli-



che Bildungsangebote in Anspruch als jene aus privilegierten Familien, obwohl sie diese in aller Regel eher benötigen würden. Mit einer Vorschulpflicht für alle Kinder könnte diesem Umstand gezielt entgegengewirkt werden. Doch dazu müssten auch die entsprechenden Plätze geschaffen, Gelder bereitgestellt und massiv Personal rekrutiert werden.

Deutsche Kinderhilfe fordert: Vorschulpflicht für ALLE Kinder ab vier Jahren

Fakt ist: immer mehr Kindern fehlen die Mindeststandards in der Grundschule, sie haben enorme Sprachdefizite oder sind aufgrund massiver Probleme oder Verhaltensauffälligkeiten nicht beschulbar. Dieser Fehlentwicklung muss endlich entschieden entgegengewirkt werden – mit einer zielführenden Maßnahme, die bereits vor dem Schuleintritt der Kinder ansetzt. Die Deutsche Kinderhilfe fordert daher die Einführung einer bundesweit verpflichtenden Vorschule für ALLE Kinder ab vier Jahren. Diese sollte an Grundschulen oder Kitas erfolgen, gezielt, aber dennoch sanft auf die Schule vorbereiten – denn jedes Kind sollte ab Schuleintritt gleiche Startbedingungen haben. Eine verpflichtende ärztliche Untersuchung zum Entwicklungs- und Gesundheitszustand der Kinder soll vor dem Beginn der Schulvorbereitungszeit erfolgen und sicherstellen, dass jedem Kind frühzeitig passgenaue, individuelle Frühfördermaßnahmen zuteilwerden können.

Andere Länder machen es vor

Der aktuellen **OECD-Analyse „Bildung auf einen Blick 2023“** zufolge wurde inzwischen in 18 OECD-Ländern das Alter für den Beginn der Schulpflicht abgesenkt und die frühkindliche Bildung und Erziehung verpflichtend gemacht. In neun Staaten beginnt die Schulpflicht ein Jahr vor dem Eintritt in die Primarschule. In einigen anderen Ländern, wie z. B. in Frankreich, Ungarn, Israel, und Mexiko ist die Teilnahme an der frühkindlichen Bildung sogar für drei Jahre gesetzlich vorgeschrieben, in Luxemburg, Costa Rica, Argentinien und Brasilien für zwei Jahre. Gerade vor dem Hintergrund, dass frühkindliche Bildung und Erziehung die kognitive und emotionale Entwicklung, Lernerfolge und das Wohlergehen verbessern und dadurch die Wahrscheinlichkeit für einen besseren Bildungserfolg, gerade für Kinder mit sozioökonomisch benachteiligtem Hintergrund steigt, sollte sich Deutschland an Staaten, die die Schulpflicht bereits abgesenkt haben, ein Beispiel nehmen und eine Vorschule für zwei Jahre ab einem Alter von vier Jahren gesetzlich vorschreiben. Selbstverständlich müsste eine solche Vorschule kostenfrei sein, sodass auch gezielt Kinder aus benachteiligten Familien, die meist weniger Möglichkeiten haben, ihre Fähigkeiten zuhause zur Entfaltung zu bringen, gut auf die Schule vorbereitet werden und nicht mehr mit Bildungsrückständen in die Grundschule kommen.

Vorschulische Bildungsangebote einzelner Bundesländer sind wegweisend

Auch Bildungsforscher*innen aus dem Team der IGLU-Studie plädieren dafür, eine verpflichtende, strukturierte Vorschule mit festgelegten Lernzielen in Deutschland einzuführen. Wichtig dabei wären Angebote, durch die Kinder die Konzentration, Feinmotorik und soziale Interaktion im Sinne einer Zusammenarbeit sowie die Einhaltung von Regeln und Normen erlernen. Schließlich soll eine solche Maßnahme dazu beitragen, dass alle Grundschul Kinder die vorgeschriebenen Standards erreichen – und das muss Deutschlands erklärtes politisches Ziel sein, wenn wir unseren Wirtschaftsstandort nicht weiter gefährden wollen. Leider ist jedoch in den allermeisten Bundesländern nicht mal mehr eine Vorschule im klassischen Sinne vorhanden, wo Kinder strukturiert auf die Grundschule vorbereitet würden. Hervorzuheben ist allerdings die vorschulische Bildung in Hamburg, die wegweisend für die übrigen Bundesländer sein könnte. Eltern haben dort zwei Möglichkeiten, ihre Kinder vorschulisch bilden zu lassen: entweder besuchen die Kinder die Kita und werden dort entsprechend auf die Schule vorbereitet oder sie lernen in der Vorschulklasse einer Grundschule. Egal welche der beiden Varianten gewählt wird – durch beide erwerben die Kinder ein vergleichbares Kompetenzniveau. Seit 2020 gibt es auch einen Bildungsplan für die Vorschule. Bildungs-, Förder- und Spielzeiten wechseln sich hier ab. Kinder mit Sprachdefiziten erhalten zusätzlich zum regulären Vorschulprogramm jede Woche noch vier Stunden Sprachförderung am Nachmittag. Für Kinder, bei denen im Alter von viereinhalb Jahren im Rahmen des Vorstellungsverfahrens in der Grundschule ein besonders ausgeprägter Sprachförderbedarf festgestellt wurde, ist der Besuch der Vorschulklasse einschließlich Sprachförderung verpflichtend. Für diese Kinder gilt die Schulpflicht mit fünf Jahren.

Betrachtet man die IQB-Bildungstrends der letzten beiden Jahre, so kann man Erstaunliches feststellen: während deutschlandweit der Anteil der Grundschüler*innen, der die Regelstandards erreichte, sank, konnte sich Hamburg vom schlechten Bundestrend absetzen. Kein Bundesland verbesserte sich in den letzten zehn Jahren so stark wie Hamburg. Das Land verzeichnete damit die größte Erfolgskurve. In Bezug auf die Leistungen der Schüler*innen in der vierten Grundschulklasse stieg Hamburg von zuvor Platz vierzehn im Jahr 2022 auf Platz sechs auf. Auch der IQB-Bildungstrend 2023 zeigt eine deutliche Verbesserung: während sich 2011 noch die Leistungen der Neuntklässler auf Platz elf bewegten, belegten die Schüler*innen im Jahr 2023 Platz vier. Die deutlichen Leistungsverbesserungen von Hamburgs Schüler*innen werden unter anderem auch auf die verstärkte Vorschulbildung und Sprachförderung der Kinder zurückgeführt. Andere Bundesländer kündigten inzwischen an, sich am Vorgehen Hamburgs orientieren zu wollen. Berlin will ein „Kita-Chancenjahr“ einführen. Ab dem Kita-Jahr 2025/2026 erhalten alle Kinder im Alter von drei Jahren automatisch einen Kita-Willkommensgutschein. Kinder, die dennoch keine Kita besuchen und denen später ein Sprachförderbedarf attestiert wird, müssen dann das Kita-Chancenjahr verpflichtend wahrnehmen, d. h. vor der Einschulung ein Jahr lang die Kita besuchen oder an vergleichbaren Sprachförderangeboten von 35 Wochenstunden teilnehmen. Verweigern die Eltern diese Maßnahme, droht ihnen im schlimmsten Fall ein Bußgeld, ein Vorgehen, das auch die Präsidentin der Kultusministerkonferenz (KMK), Katharina Günther-Wünsch, unterstützt.

Systemversagen beenden – individuelle, vorschulische Bildung stärken!

Dem deutschen Bildungssystem gelingt es nach wie vor nicht, Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Hintergrund und geringem Bildungsgrad so aufzufangen und individuell zu fördern, dass sie gleiche Chancen auf einen erfolgreichen Bildungsweg haben, wie Kinder aus privilegierteren Familien. Dieses Systemversagen in der Bildung muss nicht nur JETZT dringend beendet werden, um die Rechte der Kinder endlich vollumfänglich zu erfüllen, sondern auch, um die staatlichen Folgekosten niedriger Bildungsabschlüsse und das Risiko einer späteren Arbeitslosigkeit zu reduzieren. Berechnungen des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW) zufolge belaufen sich die Kosten aus ausbleibenden Steuer- und Sozialabgaben sowie staatlichen Transferleistungen allein für Menschen nur eines Jahrgangs mit unzureichender Bildung auf 1,5 Milliarden Euro.

Dass mit einer Stärkung einer qualitativ hochwertigen frühkindlichen und vorschulischen Bildung die Weichen für bessere Chancen von Kindern aus benachteiligten Familien gestellt werden, hat Deutschland sehr spät erkannt. Jetzt müssen Bund und Länder endlich Verantwortung übernehmen und rasch handeln: mit massiven Investitionen in eine hochwertige frühkindliche und vorschulische Bildung und einer Vorschulpflicht – aber für ALLE Kinder, denn alle profitieren davon – sozial benachteiligte Kinder und ihre Familien sogar doppelt.



Die Autorin:

Yade Lütz,

*Referentin bei der Deutschen
Kinderhilfe – Die ständige Kindervertretung e.V.*

Dipl.-Politologin

Lehrkräftemangel beheben – Chancen für armutsgefährdete Kinder verbessern

Wenn Schulen nach der größten Herausforderung in ihrem Schulalltag gefragt werden, wird häufig der Personalmangel genannt. Aktuell fehlen bundesweit knapp 14.500 Lehrkräfte. Das führt zu massivem Ausfall von Stunden an Schulen, weniger Zeit für die Vermittlung von Basiswissen, Lernrückständen und vor allem weniger Zeit für die Kinder, die besonders hilfsbedürftig sind – armutsgefährdete Kinder! An Schulen, wo der Anteil der Eltern, die Sozialtransferleistungen beziehen über 50% liegt, haben bis zu 65% der Kinder Lernrückstände. Zum Vergleich – liegt der Anteil der Eltern, die Sozialleistungen beziehen bei 25%, ist der Anteil der Schüler*innen, die Lernrückstände haben, deutlich niedriger, nämlich bei 24%.

Mehr als jedes fünfte Kind ist von Armut betroffen, in manchen Teilen Deutschlands sogar jedes dritte Kind. Und die Tendenz ist steigend. Betroffen sind vor allem Jungen und Mädchen aus alleinerziehenden Familien und Kinder aus Mehrkindfamilien mit drei und mehr Kindern, so die aktuelle Bertelsmann-Studie. Das Schulbarometer vom Juni 2023 bestätigt ebenfalls, dass Lehrkräfte von einem Anstieg an Kinderarmut berichten.¹ Genau an diesem Punkt verstärkt sich noch einmal die Problematik, denn armutsgefährdete Kinder brauchen Zeit und Vertrauen zu einer Lehrkraft, damit ihre spezifischen Bedürfnisse und Nöte gesehen werden. Von Armut betroffene Kinder fühlen sich häufig nicht gehört und in ihren Problemen nicht gesehen.

Was muss sich langfristig ändern?

In Deutschland arbeiten überproportional viele Lehrkräfte in Teilzeit. Eine Aufstockung der Stundenzahl erscheint hier als bester Lösungsansatz, um dem Lehrkräftemangel zu begegnen. Viele Lehrkräfte in Teilzeit wären bereit, ihre Arbeitszeit aufzustocken. Dafür müsste sich aber etwas an den Bedingungen ändern.² Entscheidend ist für sie, ob nicht-unterrichtsbezogene Tätigkeiten zeitlich der Arbeitszeit angerechnet würden. Viele Lehrkräfte machen durch die Unterrichtsnachbereitung und Vorbereitung eine Vielzahl an Überstunden, die aber weder sichtbar noch anerkannt wird. So bleibt auch nicht viel Spielraum für die Erhöhung der Stundenzahl von Teilzeitkräften. Es muss über ein neues Arbeitsmodell von Lehrer*innen nachgedacht werden. In Hamburg wurde die Arbeitszeit von Lehrer*innen bereits 2003 neu geregelt. Hier werden sowohl die unterrichtlichen Aufgaben der Pädagog*innen als auch allgemeine Aufgaben zeitlich berücksichtigt. Dieses Modell könnte als Vorbild für eine Reform in den anderen Bundesländern dienen.

Deshalb fordern wir, die Deutsche Kinderhilfe, die unterrichtsbezogenen Tätigkeiten der Arbeitszeit von Lehrkräften anzurechnen und den Lehrer*innenberuf aufzuwerten.

Um langfristig für mehr Entlastung zu sorgen, muss mehr ausgebildet werden. Lange Zeit wurde auf die demographische Ent-

wicklung bei der Ausbildung von Lehrkräften kaum geachtet. Zwischen 2011 und 2016 stieg die Zahl der Geburten erheblich an. Gleichzeitig kamen geburtenschwache Jahrgänge an die Universitäten und auf den Arbeitsmarkt und die Lehrkräfte der Babyboomer-Jahre verabschiedeten sich langsam in die Pension. Demographisch also eine dreifache Belastung, die zu einem verstärkten Lehrkräftemangel führt, aber nicht ausreichend beachtet wurde.

Inzwischen erhöhen die Universitäten ihre Kapazitäten, dennoch gibt es nicht mehr Lehrkräfte an den Schulen. Immer mehr Lehramtsstudierende brechen ihre Ausbildung ab oder wechseln zu einem anderen Studienfach. Die Schwund-Quote ist dabei besonders hoch und liegt zwischen 55 und 85%.³ Als Grund wird im Monitor Lehrerbildung vor allem eine fehlende Theorie-Praxis-Verknüpfung angegeben. Das inzwischen angebotene Praxissemester im Masterstudium reicht dabei nicht aus bzw. kommt zu spät.

Im Referendariat fühlen sich viele angehende Lehrkräfte wenig angeleitet und von den Zuständen an den Schulen überfordert. Sie erfahren von ihren Supervisoren häufig extreme Kritik, aber kaum Coaching. Auch das befördert die Abwanderung aus dem Lehrerberuf.

Aus der Politik kommen erste Vorschläge, künftig auf das Referendariat zu verzichten, wenn sich Uni- und Schulphasen in einem dualen Lehramtsstudium abwechseln.

Die Deutsche Kinderhilfe fordert: Junge Studierende müssen früher an die Praxis herangeführt werden und gleichzeitig mehr Unterstützung erhalten.

Ebenso müssen fachfremde Bachelor-Absolvent*innen leichter Zugang zu einem Masterstudiengang of Education erlangen. Bisher ist das nicht ohne weiteres möglich. Hier müsste die Kultusministerkonferenz (KMK) ihren Quedlinburger Beschluss von 2005 anpassen, um mehr fachfremde Bachelorstudierende für einen Master of Education zu gewinnen.

Die Deutsche Kinderhilfe fordert den Quedlinburger Beschluss dahingehend anzupassen.

Solange es jedoch keinen größeren Zustrom von Absolvent*innen des Lehramtsstudiums gibt, werden Übergangs- und Hilfslösungen notwendig sein, um gerade armutsgefährdeten Kindern gute Bildung zukommen lassen zu können.

Was kann jetzt getan werden?

Ideen und kurzfristige Lösungen gibt es viele. Angefangen von neuen Zumutungen für Lehrkräfte über kreative Modellansätze

zu neuem Lernen bis hin zu einem Einstieg in eine Reform der Lehrer*innenausbildung gibt es einen bunten Strauß an Ideen, die das Problem abmildern sollen.

So stellen beispielsweise Mecklenburg-Vorpommern und Nordrhein-Westfalen den Lehrkräften sogenannte Alltagshelfer*innen an die Seite. Sie können zwar nicht eigenständig unterrichten, unterstützen die Lehrkräfte aber bei verschiedensten Tätigkeiten, wie z.B. Material auslegen oder bei der Begleitung von Schulausflügen und ähnlichem. Die Rückmeldungen der Schulen sind positiv und zeigen, dass die Helfer*innen eine sinnvolle Ergänzung und Unterstützung für die Lehrkraft sein können. Diese Hilfe kann den Lehrkräften auch neue Zeitfenster ermöglichen, in denen sie sich stärker um benachteiligte Kinder kümmern. In Hamburg erhalten sozial benachteiligte Stadtteile bis zu 50% mehr Lehrkräfte. Dabei muss aber darauf geachtet werden, dass sich die sozialen Rahmenbedingungen von Stadtteilen beständig ändern und so einige Schulen neu hinzukommen und andere wiederum herausfallen. Das bedarf eines konstanten Monitorings.

In Schleswig-Holstein wird zur Stärkung der basalen Fähigkeiten eine KI-gesteuerte Lese-App genutzt, um Kinder beim Lesenlernen zu unterstützen. Die Leseübungen werden von der Lehrkraft begleitet. Vorteil der App ist, dass die Lehrkraft nicht bei jedem Leseschritt anwesend sein muss.

Berlin mobilisiert Lehrkräfte im Ruhestand, um dem Fachkräftemangel entgegenzutreten.

In Bayern müssen Grundschullehrkräfte statt bisher 28 jetzt 29 Stunden arbeiten. Auch Teilzeitkräfte werden in die Pflicht genommen und müssen zukünftig 24 Stunden arbeiten, auch wenn ihr Vertrag 16 oder 17 Stunden aufweist. Ebenso werden Anträge auf frühzeitigen Ruhestand vor dem Ende des 65. Lebensjahr nicht mehr angenommen und Sabbatjahre werden zurzeit nicht genehmigt.

Andere Bundesländer probieren einen neuen Lernansatz FLIP, der für forschendes Lernen steht, aus. Einmal die Woche wird hier statt im Klassenraum in einem Betrieb gelernt. Damit kann die benötigte Zahl der Lehrkräfte an einem Tag der Woche deutlich gesenkt werden.

Einige Schulen haben auch die Doppelstunden von 90 auf 80 Minuten reduziert, planen größere Klassen oder ausgedünnte Lehrpläne ein. Diese Maßnahmen halten wir jedoch für wenig sinnvoll, da gerade armutsgefährdete Kinder vor allem Zeit brauchen, um den Lernstoff zu verinnerlichen bzw. die Lernrückstände aufzuholen.

In Sachsen-Anhalt bemühen sich einige Schulen um Studierende, die als Vertretungslehrkraft arbeiten und damit das Referendariat um vier Monate verkürzen können.

Es zeigt sich, dass die Bundesländer bereits viele verschiedenen Lösungsansätze anbieten und ausprobieren, um den Lehrkräftemangel kurzfristig zu bekämpfen. Gleichwohl wirken die Maßnahmen wenig konzertiert noch konzeptualisiert. Mit anderen Worten: Jeder kocht einmal mehr sein eigenes Süppchen, um der Problematik Herr zu werden. Im schlimmsten Fall versucht das eine Bundesland dem anderen noch die Lehrkräfte abzuwerben. Sinnvoll wäre aber, dass sich die Bundesländer untereinander

stärker vernetzen und Best-Practice-Modelle auch übernehmen, um flächendeckend gleich guten Unterricht anbieten zu können. Ebenso braucht es auch bei kurzfristigen Maßnahmen eine Evaluierung, um zu erkennen, was wirklich hilft und was vielleicht nicht funktioniert. Unterstützende Maßnahmen wie die Idee der Alltagshelfer*innen, sollten bundesweit Schule machen, wenn sie denn auch wirklich funktionieren. Auch die Schaffung von Anreizen hat in Berlin geholfen, pensionierte Lehrkräfte zumindest übergangsweise für den Schuldienst zu gewinnen. Der Lernansatz FLIP könnte bundesweit eingesetzt werden, um Jugendliche früher an verschiedene Berufsmöglichkeiten heranzuführen und erste Kontakte zu späteren Arbeitgeber*innen zu knüpfen. So können zugleich der Lehrkräftemangel kompensiert und neue Berufsperspektiven eröffnet werden. Bisher wird immer noch viel zu sehr im Alleingang experimentiert, anstatt gemeinsame Standards zu vereinbaren und zu überprüfen.

„Zwangsmaßnahmen“ wie die Erhöhung von Arbeitsstunden oder die Ablehnung von Teilzeit sollten eine absolute Ausnahme bleiben. Viele Lehrkräfte sind bereits heute am Anschlag. Das ist auch einem guten Unterricht nicht förderlich, den vor allem armutsgefährdete Kinder dringend brauchen.

Um allen Kindern eine gute Bildung zu ermöglichen, müssen die Länder stärker zusammenarbeiten und gut funktionierende Ad-hoc-Modelle evaluieren und dann flächendeckend umsetzen. Langfristig müssen der Studiengang für Lehrkräfte wie der Lehrberuf reformiert werden, um attraktiver und lukrativer zu werden. Nur so können wir auch die Schwächsten erreichen und armen Kindern eine Zukunft geben.

Die Autorin:

Dr. Luisa Becker-Ritterspach

*Referentin bei der Deutschen Kinderhilfe – Die ständige Kindervertretung e.V.,
Dipl. Politologin*

Literatur

¹ Vgl. Robert Bosch Stiftung (2023): *Das Deutsche Schulbarometer: Aktuelle Herausforderungen aus Sicht der Lehrkräfte. Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften allgemein- und berufsbildender Schulen.* Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.

² Ebd.

³ Vgl. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2023-06/MLB_Lehrkraeftebildung%20im%20Wandel_Broschuere_final_1.pdf

Armut im Klassenzimmer habitus-sensibel begegnen

Der Dokumentarfilm „Zirkus is nich“ aus dem Jahr 2007 von der Regisseurin Astrid Schult zeigt die Auswirkungen von Armut auf den Alltag aus der Perspektive des 8-jährigen Dominik. Er lebt mit seinen zwei jüngeren Geschwistern und seiner alleinerziehenden Mutter in einer Plattenbausiedlung in Berlin Hellersdorf. Die Väter der Kinder kümmern sich nur sporadisch um sie. Die arbeitslose Mutter ist mit der Erziehung der Kinder überfordert. Dominik übernimmt in der von Sozialleistungen lebenden Familie viel Verantwortung und kümmert sich dabei insbesondere um seine 3-jährige Schwester. Seine schulischen Leistungen leiden unter den täglichen Pflichten innerhalb der Familie. In Auseinandersetzungen mit der Mutter werden die kindlichen Wünsche und Bedürfnisse deutlich (vgl. Rutter/Weitkämper 2022).

Einleitung

Dominik ist so ein von Armut betroffenes Kind, das im Beitrag von Tanja Betz (hier im Heft) angesprochen wird. Aufgrund der widrigen Lebensumstände und den damit einhergehenden komplexen alltäglichen Herausforderungen hat er offensichtlich große Schwierigkeiten, den schulischen Anforderungen nachzukommen. Wie kann auf der Ebene der Lehrkräfte darauf reagiert werden? Keine leichte Aufgabe und, wie Tanja Betz anmerkt, handelt es sich um eine Gratwanderung zwischen dem Problem, Armut offen zu thematisieren und vor Beschämung rund um Armut zu schützen. Viel wäre bereits gewonnen, wenn die spezifische Situation von Dominik genauer in den Blick genommen werden würde. Damit sind wir mitten im Thema der Habitu-sensibilität.

Lehrkräfte brauchen eine fragende Haltung in Bezug auf Dominik: Wie kann ich ihn im Schulalltag unterstützen? Was würde ihm helfen, um gut am Unterricht teilzunehmen? Die fragende Haltung muss aber auch im Hinblick auf sie selbst gelten: Wie begegne ich Dominik? Habe ich hauptsächlich Mitleid mit ihm und sehe vor allem die Defizite, wie z.B. permanent fehlende Unterrichtsmaterialien? Oder sehe ich auch die Stärken und Ressourcen, wie z.B. die enorme Selbstständigkeit im Rahmen der Alltagsgestaltung? Und wie kann diese unfassbare Kompetenz für schulische Zwecke genutzt werden? Vielleicht hat er das Zeug zum Klassensprecher – vielleicht mit Hilfe einer Vertrauensperson gar zu deutlich mehr. Wir wissen es natürlich nicht mit Sicherheit, sondern können lediglich auf Potenziale hinweisen. Wir wollen mit diesen Zeilen auch vor allem deutlich machen, dass es der Etablierung einer positiven und tragfähigen Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen bedarf, die sich die Vielschichtigkeit von Armut vor Augen führt und diese nicht als durch die familiäre Umgebung verursachtes individuelles Problem von Dominik ansieht. So geschieht es derzeit noch häufig und in nachgewiesener Weise: Armut und soziale Ungleichheit werden als Etikett bestimmten Schüler*innengruppen bzw. deren Familien angeheftet und damit aus der schulischen Verantwortung enthoben (vgl. Rutter/Weitkämper 2022). Unser Ansatz nimmt eine andere Perspektive ein: Was braucht es, um Armut



institutionalisiert zu begegnen? Und wieso wird dieses Problem oftmals externalisiert?

Die Gründe hierfür sind vielfältig und stellen letztlich eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe und nicht nur eine Aufgabe von Schule alleine dar. Auch wenn wir hier den Fokus auf Lehrkräfte legen, ist das Problem in allen Lebensbereichen relevant und kann eher als ein ARMUTSzeugnis für unsere grundsätzlich hochfunktionale Gesellschaft gefasst werden, die (bislange) keine guten Antworten auf die zuvor aufgeworfenen Fragen findet.

Doch was können Lehrkräfte nun tun? Dafür müssen zunächst die eigene Wahrnehmung sowie das eigene Denken und Handeln bewusst gemacht bzw. verstanden werden, damit dann der Schritt in eine anerkennende und wertschätzende Ansprache der jeweiligen Schüler*innen gefunden werden kann. Nicht mehr und nicht weniger ist die Idee der Habitu-sensibilität. Um zukünftige Lehrkräfte bereits in ihrem Studium gezielt auf den Umgang mit von Armut betroffenen Schüler*innen vorzubereiten und Habitu-sensibilität zu stärken, haben wir ein Lehr-Lern-Konzept entworfen (vgl. Rutter/Weitkämper 2022). Die Auseinandersetzung mit dem Dokumentarfilm ist hierbei ein Element. Das zugrundeliegende Konzept werden wir in Folge kurz skizzieren und einen Einblick in unsere ausgearbeiteten Module geben (2). Anschließend werden wir knapp das leitende Prinzip des Lehr-

Lern-Konzeptes umreißen und aus habitusensibler Perspektive weiterdenken (3). Doch zuvor werden wir auf den theoretischen Begriff des Habitus eingehen, der auf den französischen Kultursoziologen Pierre Bourdieu zurückzuführen ist. Bourdieu hat sich intensiv mit Fragen der Reproduktion sozialer Ungleichheiten, vor allem im Bildungssystem, beschäftigt (1).

1. Der Begriff Habitus

Angelehnt an seinen Begriff des Habitus verstehen wir diesen als ganzheitliche Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster. Diese sagen viel darüber aus, aus welchem Milieu und aus welchem Elternhaus ein Mensch kommt und was er dort erworben hat. Das Problem ist, dass man keine Distanz zum Habitus hat, sondern ihn wie eine zweite Haut als selbstverständlich, als angeboren wahrnimmt. Der Habitus zeigt sich also unbewusst und ist reflexiv schwer zugänglich (u.a. Bourdieu 1993, vgl. Rutter/Weitkämper 2022). Um ihn in den Blick zu nehmen braucht es eine besondere Aufmerksamkeit – das ist Habitussensibilität. Diese Form sozialer Sensibilität ist darauf ausgerichtet, das Gegenüber in seiner/ihrer „eigensinnigen Erwartungshaltung an ‚die Welt‘“ (Sander 2014, 10) ernst zu nehmen und einen professionellen Umgang damit zu finden. Im Schulkontext meint Habitussensibilität einerseits, die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster von Schüler*innen aus ärmeren Lebensverhältnissen zu verstehen, andererseits aber vor allem die eigenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster und ihre Auswirkungen auf die pädagogische Praxis kritisch zu überprüfen. Denn gerade Lehrkräfte, die aufgrund eigener biografischer Erfahrungen wenig Berührungspunkte mit Armut haben, können dazu tendieren, entweder ablehnend oder überfürsorglich zu reagieren (vgl. Rutter/Weitkämper 2022).

2. Das Lehr-Lern-Konzept

Das Lehr-Lern-Konzept umfasst insgesamt sieben Module. Hierbei sind die Module 2–5 darüber hinaus in verschiedene Bausteine aufgeteilt:

Zum Einstieg wird ein Einblick in den Gestaltungsspielraum von Lehrkräften hinsichtlich der Verringerung sozialer Ungleichheit gegeben. Zugleich werden die Einschränkungen diskutiert, die sich aus der pädagogischen Praxis von Lehrkräften in einer sozial ungleichen Gesellschaft ergeben (Module 1–3). Anschließend werden explizit Stärken und Ressourcen von sozial benachteiligten Schüler*innen betrachtet (Modul 4), um dann ein mögliches Vorgehen in akuten Konfliktfällen auszuleuchten (Modul 5). Danach werden die in dem Lehr-Lern-Konzept angestellten Überlegungen in der Schulentwicklung verortet (Modul 6). Abschließend werden weiterführende Fragen aufgeworfen und die entwickelten Handlungsoptionen fortgeführt (Module 6–7).

1. Modul: Einführung in das Themenfeld: Sozioanalyse und Habitussensibilität
2. Modul: Logik und gesellschaftliche Einbettung des Bildungssystems
3. Modul: Soziale Milieus und Habitus in der Schule
4. Modul: Milieuspezifische Handlungsbefähigung und Überlegungen zur Habitustransformation der Schüler*innen und Lehrkräfte
5. Modul: Akuthilfe im Konflikt(fall)
6. Modul: Präventive und nachhaltige Strukturen und Prozesse – oder: In welcher Schule möchten wir lernen und arbeiten?
7. Modul: Fazit und Diskussion: Sozioanalyse und Habitussensibilität – Zwischen Verstetigung und Anschlussperspektive

Jedes Modul bzw. jeder Baustein enthält folgende wiederkehrende Elemente:

- *Aktivierung: Einstimmung auf den jeweiligen Inhalt*
- *Input: Theoretischer Überblick über den jeweiligen Inhalt*
- *Vertiefung: Transfer für die eigene pädagogische Praxis*

Bei den Modulen bzw. Bausteinen geht es nicht um eine vollständige Darstellung der komplexen Themenfelder. Vielmehr werden zentrale wissenschaftliche Erkenntnisse zur Entstehung, Verfestigung und zum Abbau von Bildungsungleichheit erläutert. Dieses fachliche Wissen dient dazu, (institutionelle) Diskriminierung bestimmter Schüler*innengruppen zu verstehen sowie (insbesondere eigene) Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster in der pädagogischen Praxis daraufhin zu reflektieren. Bei der Auswahl der Inhalte war insbesondere die Praxisrelevanz für die Gestaltung positiver und tragfähiger Beziehungen zwischen Lehrkräften und sozial benachteiligten Schüler*innen ausschlaggebend. Darüber hinaus beinhaltet das Lehr-Lern-Konzept didaktische Anregungen, wie etwa Fallbeispiele oder erfahrungsbasierte Übungen, die zum forschenden Lernen beitragen. Es empfiehlt sich, die Module in der vorgegebenen Abfolge durchzuführen, da diese inhaltlich aufeinander aufbauen. Erfahrungsgemäß sollten Lehrveranstaltungen zum Thema Bildungsungleichheit ferner langfristig angelegt sein – nur so kann Habitussensibilität nachhaltig entwickelt werden.

3. Das leitende Prinzip des Lehr-Lern-Konzeptes

Das leitende Prinzip des Lehr-Lern-Konzeptes besteht in der gemeinsamen Arbeit an der eigenen „Brille“¹. Das heißt, alle im Konzept genannten inhaltlichen und methodischen Zugänge zielen darauf ab, sich über die eigene Perspektive auf Bildungsungleichheit stärker bewusst zu werden und in Bezug auf eine habitussensiblere pädagogische Praxis auszurichten. Hierbei beschäftigen sich die angehenden Lehrkräfte u.a. mit den Fragen, was durch die eigene Brille gesehen wird und was nicht, welche (unbeabsichtigten) Effekte dies zur Folge haben kann. Insgesamt soll damit die eigene Sicht auf Armut und soziale Ungleichheit erweitert werden. Wie können diese Überlegungen nun für die einleitend aufgegriffene Aktivierung konkretisiert werden?

Über den Dokumentarfilm lässt sich ein realitätsnaher Einblick in die Aufwuchsbedingungen von (extrem) sozial benachteiligten Schüler*innen erhalten und über die Folgen für diese Kinder und Jugendlichen diskutieren. Weiterhin kann an den Bourdieuschen Verstehensbegriff angeschlossen werden: Der Dokumentarfilm zeigt nicht nur in eindrücklicher Weise die Probleme der Familie auf, die durch die von Armut verursachten prekären Lebensverhältnisse entstehen, sondern auch die Kompetenzen einzelner Familienmitglieder. Insbesondere Dominik versucht den Alltag, der durch Mangel auf ganz verschiedenen Ebenen gekennzeichnet ist, so gut es geht zu meistern. Aladin El-Mafaalani (2020) bezeichnet Kinder wie Dominik als „Insolvenzverwalter des Alltags“ (ebd., 134). El-Mafaalani zufolge hat das Management des Mangels dabei drei wesentliche Züge: an Kurzfristigkeit orientierte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster, eine starke Nutzen- und Funktionsorientierung sowie eine hohe Risikovermeidung. Im Gegensatz dazu begünstigt das Aufwachsen in sozial privilegierten Lebensverhältnissen ein Management des Überflusses, das sich durch eine Langzeitorientierung, eine hohe Abstraktionsfähigkeit sowie eine Experimentier- und Risikofreudigkeit auszeichnet (ebd.; vgl. Rutter/Weitkämper, 2022).

¹ Die Metapher ist interessant und problematisch zugleich: Einerseits macht sie unser Verständnis von Theorien als Orientierungspunkte zur Welterkenntnis greifbarer, andererseits reproduziert sie eine problematische Differenz (Sehen = Erkennen), die als ableistisch bezeichnet werden kann.

Literatur

- Bourdieu, P. (1993): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Suhrkamp.
- El-Mafaalani, A. (2020): *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Kiepenheuer & Witsch.
- Rutter, S.; Weitkämper, F. (2022): *Die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in der Schule – Ein Thema für die Lehrkräfteausbildung. Expertise im Auftrag der Bertelsmann Stiftung*. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/die-re-produktion-sozialer-ungleichheit-in-der-schule>
- Sander, T. (Hrsg.) (2014): *Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln*. Springer VS.

Die Autor*innen



Prof. Dr. Sabrina Rutter
IU Internationale Hochschule,
Standort Dortmund,
Professur für Soziale Arbeit



Florian Weitkämper
Akademischer Rat an der Pädagogischen
Hochschule Freiburg,
Institut für Erziehungswissenschaft

Wer etwas zu sagen hat, wird gerne zitiert.

Die Deutsche Kinderhilfe – Die ständige Kindervertretung e. V. in der Presse.



Mit über 350.000 erreichten Leser*innen im Zeitraum von Januar bis August 2023 sind wir in den Medien Online und Print reichweitenstark präsent. Qualitativ, hochwertig und aktuell.



Wir müssen um jedes einzelne Kind kämpfen



Ein sicherer Ort für Kinder:
Sprecher der Kinderstiftung die Arche, Wolfgang Büscher, mit Kindern aus der Arche.

Im vergangenen Dezember machten zwei Studien auf sich aufmerksam. Fangen wir mit der PISA-Studie an: Die deutschen Schülerinnen und Schüler haben im internationalen Leistungsvergleich im Jahr 2022 das bisher schlechteste Ergebnis erzielt. Die Jugendlichen, so heißt es dort, schneiden in Mathematik, im Lesen und in Naturwissenschaften deutlich schlechter ab als noch 2018. Und das in einem Land der Dichter und Denker. Allerdings war das schlechte Abschneiden keine große Überraschung. In unseren Schulen wird immer noch unterrichtet wie vor einhundert Jahren. Auch müssen sich unsere Kinder, ganz gleich aus welcher Familie und Kultur sie stammen, auf die jeweilige Schule einstellen und nicht umgekehrt. Man muss kein Bildungsexperte sein um zu begreifen, dass das nicht funktionieren kann. Müssen wir uns jetzt Sorgen machen? Ich sage an dieser Stelle: JA, das müssen wir.

Was mich interessieren würde ist, wie hoch bei dieser Untersuchung der Anteil der Kinder war, die in sogenannten Brennpunktschulen unterrichtet werden und dort scheitern müssen, weil es eben schlecht ausgestattete Schulen sind mit viel zu wenig Lehrenden und hohem Krankheitsstand. Wir dürfen nicht verschweigen, dass an diesen Schulen ein zu hoher Migrant*innenanteil mit zahlreichen Jugendlichen, die erst seit kurzem in Deutschland sind, und unsere Sprache nicht, oder nur sehr schlecht beherrschen, vorherrscht. Das zieht das Niveau aller Kinder leistungsbezogen herunter. Wir als Arche warnen schon seit fast 30 Jahren vor den Folgen einer verfehlten Bildungspolitik. Wenn wir in den Archen die Kinder nicht noch zusätzlich, also neben der Schule, individuell fördern würden, könnten sie sich später nicht produktiv in die Gesellschaft einbringen. Ihr Erfolg hängt ganz eindeutig von der Bildungsleistung ab. Deutschland kann sich mit Blick auf den Arbeits- und Fachkräftemangel die hausgemachte Bildungskrise nicht weiter leisten. Es ist doch seltsam,

dass Kinder in den Schulen scheitern und in den Einrichtungen der Arche mit Hilfe von Ergänzungslehrerinnen und -lehrern tolle Fortschritte erzielen. Bei unzähligen dieser Kinder wird auch ein großes Bildungspotenzial entdeckt. Meine Meinung dazu: Die Schulpolitik gehört in eine Hand und nicht in die Hände von 16 unterschiedlichen, ehrgeizigen Politikerinnen und Politikern in den Bundesländern.

Wir werden auch in den kommenden Pisa-Studien am Ende der Tabelle stehen, solange wir nicht massiv in unser Bildungssystem eingreifen. Zuerst weg mit den Brennpunktschulen. Wir müssen die Kinder vor allem in den Ballungszentren so auf die Schulen verteilen, dass jede Schule, jede Klasse, den gleichen Anteil verhaltenskreativer Kinder hat. Die Kinder des Establishments gehören zusammen mit den Kindern aus prekären Verhältnissen auf die gleiche Schule und in die gleichen Klassen. Wenn wir das nicht endlich begreifen können wir einpacken.

Als im Dezember die UNICEF-Studie erschien, musste ich zuerst überlegen. Nach einem Forschungsbericht des Kinderhilfswerks der Vereinten Nationen leben in Deutschland mehr als eine Million Kinder, so heißt es dort, dauerhaft in Armut. Die Bundesregierung spricht mal von zwei Millionen Kindern, mal sind es in ihrer Schätzung zweieinhalb Millionen Kinder. Der Kinderschutzbund sprach vor einiger Zeit von über vier Millionen Kindern, die in Armut leben müssen. Doch unsere Familienministerin Lisa Paus veröffentlichte kürzlich eine wahre Horrorzahl: Mehr als fünf Millionen Familien in unserem Land geht es finanziell schlecht. Das wären dann mindestens sieben Millionen Kinder, die hier leiden müssen und finanziell abgehängt werden. Was ist nur los in Deutschland, dass wir unsere eigenen Kinder so vernachlässigen?

Was bedeutet eigentlich Armut für Minderjährige? Sie sind Benachteiligungen ausgesetzt, die sich auf ihr späteres Erwachsenenendasein auswirken können, nein, besser: werden. Diese Entwicklungen beobachten wir in unseren Häusern. Diese Kinder zeigen uns immer wieder soziale und emotionale Auffälligkeiten. Unsere Mitarbeitenden sind stark herausgefordert, denn nur durch intensive Arbeit am einzelnen Kind lassen sich diese Defizite ausgleichen. Doch das kostet auch sehr viel Geld und ist sehr personalintensiv. Zahlreiche Kinder in den Archon haben einen geringen Wortschatz und erkranken häufiger an Depressionen, häufiger als die Kinder aus dem Bildungsbürgertum, die im Wohlstand aufwachsen dürfen. Vor allem aber ist ihr Zugang zu Bildung schlechter, das merken wir bei uns ganz deutlich. Wir mussten aber nicht erst die neue UNICEF-Studie lesen, um das zu begreifen. Oft bestätigen diese mal mehr oder weniger ernstzunehmenden Studien unsere Erfahrungen vor Ort. Jedes benachteiligte Kind ist ein Kind zu viel. Für diese benachteiligten jungen Menschen bedeutet es zumeist eine Entwicklung in ein sorgenvolles und unglückliches Leben, geprägt von Krankheiten und dauerhafter Arbeitslosigkeit. An dieser Stelle zeigt sich schon eine weitere große Baustelle.



Das aktuelle Buch von Bernd Siggelkow und Wolfgang Büscher: „Das Verbrechen an unseren Kindern“, erschienen im Bonifatius Verlag, 2024.

Dauerhafte Arbeitslosigkeit und die damit verbundene Perspektivlosigkeit machen krank und die Menschen auf Dauer unzufrieden. Wir müssen einfach mehr Menschen in Lohn und Brot bringen. Rund fünf Millionen Menschen beziehen zurzeit Bürgergeld. Viele dieser Menschen haben auch Kinder, die schon jung Armut kennenlernen müssen. Sie tragen aber keinerlei Schuld an der Situation ihrer Eltern. Es ist ungerecht, wenn der Geldbeutel der Eltern über die Zukunft eines Kindes entscheidet. Wir haben in Deutschland nur eine einzige Ressource, und das sind unsere Kinder. Und die werfen wir auf den sozial-politischen Müllhaufen.

Wir brauchen an unseren Schulen eindeutig mehr Lehrende, mehr Erzieherinnen und Erzieher und vor allem auch Fachleute, die unsere Kinder psychologisch betreuen. Wir haben aktuell ein wirklich erfolgreiches Projekt in den Archon laufen. Wir schicken zusammen mit der Stern Stiftung und dem RTL Spendenmarathon Ergänzungslehrerinnen und Ergänzungslehrer in die Schulen, um benachteiligte Kinder individuell zu fördern und das überwiegend in den Fächern Mathematik und Deutsch. Schon kurzfristig können wir mit den Kids die ersten Erfolge feiern.

Wir wissen also wie es geht, die Politik stellt aber für Bildung kein zusätzliches Geld zur Verfügung. Ein starkes Deutschland mit starken Schulen wird es nur dann geben, wenn wir starke Kinder haben. Da hängen uns viele andere Länder eindeutig ab und das ist ganz klar ein Verbrechen an unseren Kindern.

Hunderttausende schlecht ausgebildeter junger Menschen verträdeln als Bürgergeldempfänger*innen ihre Zeit. Sie werden wahrscheinlich niemals arbeiten können. Ein Großteil dieser Menschen hat keinen Schulabschluss. Sie sind unzufrieden und kosten dem Staat sehr viel Geld. Gleichzeitig aber suchen wir Fachkräfte aus dem Ausland, um unsere Wirtschaft in Gang zu halten. Olaf Scholz forderte auf dem SPD-Parteitag im Dezember deutlich ein Mehr an ausländischen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern für unser Land. Doch diese Forderung ist ein Witz. Wir haben dafür bei uns keine Wohnungen, keine Plätze in den Kitas und Schulen und es fehlt auch an Ärztinnen und Ärzten. 700.000 Wohnungen fehlen in Deutschland. Wo soll man diese Fachkräfte denn dann unterbringen? Eine zynische Frage darf hier erlaubt sein. Warum bilden wir die in Deutschland lebenden jungen Menschen nicht aus und qualifizieren sie für die Arbeitswelt? Ich weiß es wirklich nicht.

Eine weitere Baustelle ist unser Umgang mit den Kindern und Jugendlichen der geflüchteten Familien. Unzählige kleine Kinder bekommen keine Kita-Plätze, weil es in den deutschen Städten davon viel zu wenige gibt. Sie lernen so unsere Sprache und unsere Kultur nicht und werden später in den Schulen scheitern. Auch die geflüchteten Jugendlichen werden überwiegend in sogenannten Brennpunkten am Rande der Städte untergebracht, wo zumeist auch ihre Unterkünfte sind. An den Schulen sind sie weiter mit ihren Leidensgenossen zusammen und werden so kaum integriert. Sie schaffen ihren Abschluss nicht und werden dann auch unserem Sozialsystem zur Last fallen. Auch das stellen wir in den Gesprächen mit den jungen Menschen aus den überwiegend arabischen Ländern fest.

Also noch einmal: Unsere Bildungsmisere ist hausgemacht und manchmal denke ich, sie ist auch gewollt. Kürzlich war ich bei einem Radiotalk beim Deutschlandfunk. Auch hier ging es um das Thema Brennpunktschulen in den Randgebieten der großen Städte. Eine Politikerin der SPD erklärte doch tatsächlich in der Sendung, es gebe Richtlinien, dass Kinder wohnungsnah einzuschulen seien und die Flüchtlingsunterkünfte seien nun mal nicht in den Villenvierteln. Solange dieses Denken in unserem Land vorherrscht, wird unsere Bildungspolitik jämmerlich scheitern und das ist traurig.



Der Autor:
Wolfgang Büscher,
Sprecher der Kinderstiftung
die Arche

Taube Ohren. Die Spirale von Kinderarmut und Bildungsarmut in immer neuer Fortsetzung

Jeder ahnt und befürchtet es bereits: Die finanziellen Mittel für die geplante neue Kindergrundsicherung, die ab 2025 in Kraft treten soll, und die, wenn sie erst über die zgedachten 2,4 Milliarden hinaus nachgebessert werden würde, eine erste strategische Neuorientierung darstellen könnte, werden möglicherweise wegen enormer Staatsverschuldung anders verteilt werden. Ziemlich ignorant wäre das. Weg von den Kindern, hinein in einen anderen Kontext. Sparen und verzichten, obwohl dem Problem Kinder- und Bildungsarmut eigentlich endlich gezielt entgegengewirkt werden sollte. Das noch vorhandene oder schon nicht mehr vorhandene Geld muss nunmehr priorisiert ausgegeben werden. Schock – mit einem faden Beigeschmack der Katastrophe!

Dieses Szenario entspringt nicht meiner Fantasie – es ist neben weiteren Optionen im politischen Gespräch. Demnach werden die Zukunftschancen unserer Kinder wieder einmal in die Waagschale geworfen. Soziale Gerechtigkeit und Sicherheit, soziale Teilhabe und Bildungschancen, eingebettet in einen angemessenen Etat, lösen sich als Seifenblasen in Luft auf oder stoßen auf taube Ohren. Dabei ist nach Einstein das Streben nach sozialer Gerechtigkeit das Wertvollste im Leben!

Die Haushaltskrise bremst mit Sicherheit viele sinnvolle Förderprogramme aus – wird sie gar im Ansatz blockieren. Es hat sich bildungsmäßig tatsächlich lange nichts in eine aussichtsreiche Richtung bewegt. Die letzte Pisa-Studie macht den Mangel an Kompetenzen deutlich. Kontinuierlich alle drei Jahre ereilt uns der nächste Schock. Es geht weiter drastisch abwärts mit der Bildung, hin zu den niedrigsten Werten in unserem Land. Dabei sind aus sozio-ökonomischer Sicht die Leistungen der Kinder aus schwachen Haushalten besonders betroffen.

Mittels welcher Maßnahmen aber wollen wir eine Bildungswende herbeiführen? Noch bevor wir im Ansatz über Bildungsinhalte nachdenken, sollten wir einen Blick auf die gesunde Ernährung unserer Kinder werfen, welche als Energielieferant spektakuläre Auswirkungen auf deren geistige Entwicklung hat – aber keineswegs für jedes Kind gesichert ist. Weltweit hat jedes 5. Kind nicht genug zu essen (Save the Children e.V.).

Nach meiner Einschätzung finden sich auch auf lange Sicht keinerlei Hinweise auf einen Sozialstaat, der effizient und zuverlässig die soziale Sicherheit seiner jüngsten Bürgerinnen und Bürger garantiert. Wir vernehmen zwar immer wieder phrasenhafte politische Absichtserklärungen, die inhaltlich jedoch nicht fundiert sind und als Schall und Rauch an uns vorüberziehen. Aber welche Konstellation könnte uns ein zukunftsfähiges Bildungssystem bereitstellen?

Die überwiegenden Aktionen des Staates sind entsprechend nicht sozial ausgewogen. Wir brauchen endlich einen lösungsori-

entierten Königsweg – mit Perspektiven, mit seriös gestalteten Maßnahmen, mit einem soliden Handlungsrepertoire, getragen von verantwortungsbewussten Menschen, die diese Programme auch kompetent gewährleisten.

Vorhandene detaillierte und durchdachte realisierbare Vorschläge scheinen zwecks Selbsterledigung in der untersten Bearbeitungsschublade abgelegt zu werden. Auf diesem fruchtlosen Boden werden sich auf lange Sicht in einer uns gewohnten belanglosen Kontinuität zwangsläufig Defizite auf der ganzen Linie entwickeln. Es ist nicht nur so, dass unsere Kinder als kommende Generation perspektivlos, rast- und ziellos umherziehen werden – sie produzieren ohne Orientierung in der Folge auch entsprechend eine Vielzahl weiterer eklatanter Defizite, die der Sozialstaat definitiv nicht mehr auszugleichen in der Lage sein wird.

Das ständige Jonglieren mit der Abhängigkeit von Kindern – mal sind sie unsere Zukunft, mal werden sie in der Wüste sich selbst überlassen – kann sich doch nicht allen Ernstes im Großhirn von Verantwortlichen derart kontinuierlich chaotisch fortsetzen! Diese Unvernunft sticht wie ein Dorn ins Auge. Es ist schließlich ungefähr jedes 3. Kind in unserem Land, das von den Leistungen des Sozialstaates abhängig ist und dessen Zukunft sich hinsichtlich der Entwicklung angepasster Handlungsfähigkeit entsprechend in Gefahr befindet.

Welche Chancen werden voraussichtlich diejenigen Kinder haben, denen keine soziale Gleichheit, keine Gerechtigkeit und keine Bildung als Grundlage für eine qualifizierte Entwicklung zur Verfügung stehen?

Gleichheit beinhaltet gleiche Ansprüche und Gleichrangigkeit für alle in unserer Gesellschaft. EINE Wertigkeit für ALLE. Idealerweise nicht auf einen bestimmten Zeitraum beschränkt, sondern auf Dauer standardisiert geregelt. Eine Illusion? Voraussichtlich schon!

Gleichrangigkeit impliziert Verteilungsgleichheit und faire Prozesse in allen Bereichen. Unstrittig handelt es sich hierbei um ein außerordentlich problematisches Spannungsfeld. Ich kann mich des Eindrucks nicht erwehren, dass wir uns derzeit mit Gleichheit und parallel dazu mit Verschiedenheit aufhalten, sowie mit den entsprechenden Verteilungs- und Zuweisungsmodi in diesen Bereichen, insbesondere bezüglich des effektivsten Nutzens für unsere Gesellschaft. Kein produktiver Zustand.

In der Bevölkerung muss aber ein zukunftsorientiertes Umdenken stattfinden, denn an allererster Stelle stehen unsere eigenen Kinder und gleichermaßen diejenigen, die wir aus den uns bekannten Ursachen als unsere Kinder bei uns aufgenommen haben und integrieren wollen. Schon gedanklich ein aufreibendes,

vielschichtiges Thema. Besonders im Hinblick auf reelle Chancen, alle Lebenswege unabhängig von Herkunftsfragen, -klassen etc. sowie aus u.U. autoritären Gesellschaften erfolgreich zusammenzuführen und konstruktiv zu vernetzen. Und zwar dahingehend, dass die multikulturelle Gemeinschaft, auch unter dem Blickwinkel von Traditionen und anderen Sprachen, zukünftig anspruchsvolle gesellschaftliche Positionen zu erreichen vermag, in denen unser von Respekt getragener moralischer Wertekanon implementiert ist.

In Bezug auf gleiche Entwicklungschancen für alle Kinder, die in unserem Staat leben – für unsere Zukunft also – ist diese Voraussetzung von elementarer Bedeutung. Sofern wir diesbezüglich zielgerichtet wahrnehmbar handlungsfähig sein wollen, wird es mit Sicherheit um beträchtliche materielle Maßnahmen und Spielräume gehen. Hürden, die der Staat bisher keineswegs zufriedenstellend subventioniert hat.

In die Entwicklung unserer Kinder muss von Beginn an u.a. aus ökonomischer Sicht sehr viel investiert werden – von der frühkindlichen Bildung bis zum sechsten Lebensjahr, denn in diesem Zeitraum werden die ersten nachhaltigen Grundlagen gelegt. Laut der Bertelsmann-Stiftung von November 2022 fehlen bereits 100.000 Kitaplätze.

In der Grundschule und in den weiterführenden Schulen werden effektive Kulturtechniken vermittelt. Die Befähigung zu selbstständigem Denken, Lernen und Leisten über die eigenen Grenzen hinweg sowie partizipative Verfahren wie Kinderkonferenzen etc. eröffnen jedem Kind die Möglichkeit zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und Wirken. Diese anspruchsvollen strukturellen Verfahren müssen von den Schulen trotz ausgeprägtem zig-tausendfachen Fachkräftemangels bewältigt werden.

Mittlerweile wird jeder halbwegs Taugliche oder Nicht-Taugliche in den Schuldienst eingestellt. Der Kabarettist Jürgen Becker bringt es auf den Punkt: „Wenn man heute in die Nähe einer Schule kommt, wird man sofort eingestellt.“

Finanzielle Maßnahmen zur Unterstützung und Realisierung von Projekten dürfen nicht dahingehend interpretiert werden, dass unsere Kinder grenzenlos mit Geld überschüttet werden sollen, vielmehr tragen das eigene Engagement, die eigene Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft zu jener Entwicklung bei, die über den Weg einer qualifizierten Bildung als Voraussetzung für gesellschaftliche Positionen entscheidet.

Wer übernimmt denn nun zeitnah Verantwortung?

Ersatzweise WIR – Wer sonst?

Eigentlich ist Bildung Ländersache. Wir können jedoch nicht endlos darauf warten, dass der Staat unsere Kinder endlich in den Mittelpunkt stellt. Wir sollten selbst gestalten, das heißt, einen wirkungsvollen Weg vorbereiten, Maßstäbe setzen und unsere Kinder von Leistungsbereitschaft hin zu Handlungsfähigkeit begleiten. WIR, das sind die wahren Verantwortlichen.

Wir werden also in Verantwortung für unsere Kinder den Mangel zunächst selbst verwalten und mittels diverser Instrumentarien ein möglichst hohes Bildungsniveau, inklusive vieler positiver Nebeneffekte wie z.B. die Vermittlung von Werten, Gesundheit und Umweltschutz, aus dem Hut zaubern müssen. Darin sind wir in vielerlei Hinsicht durch bereits überstandene Katastrophen erfolgreich geübt.

So gut und professionell eine Schule arbeitet, so erfolgreich sind deren Schülerinnen und Schüler!

Mir fällt unter diesen Gesichtspunkten eine Grundschule ins Auge, die durch vielfältige pädagogische und sozialpädagogische Projekte, initiiert und getragen durch Kreativität und Engagement der Schulleitung zusammen mit dem motivierten Kollegium, auf die komplexen Probleme in hohem Maße vorbildlich kompetent Einfluss nimmt.

Parallel zu den bildungs- und sozialtechnischen Inhalten und Strategien wird zudem durch präventives und interaktives Handeln das bis ins Detail ausgearbeitete Schutzkonzept für Betroffene von Gewalt und sexualisierter Gewalt, mittels dessen jedes einzelne Kind ausdrückliche Wertschätzung und präventives Verhaltenstraining erfährt, an dieser Schule täglich gelebt.

Naturgemäß drängt sich nunmehr aufmerksamen Lesenden die Frage auf, wie eine Schule diese vielschichtigen Herausforderungen mit Energie und Erfolg zu bewerkstelligen in der Lage ist. Demzufolge wollte ich einen Blick in diesen Mikrokosmos Schule werfen, um die Planung und Organisation der unterschiedlichen Strategien zu hinterfragen. Mich interessierte, mittels welcher Impulse und Maßnahmen dieses umfangreiche System bezüglich sozialer Teilhabe, Bildung etc. ergebnisreich funktioniert.

Ich reflektierte die Rahmenbedingungen und Inhalte des schulischen Leitbildes mit Ulrich Lindner-Moog, dem Schulleiter jener außergewöhnlichen Wertegemeinschaft, der Katholischen Grundschule (KGS) Mechernich.

*1. Wie kann das Lernniveau in teils überfüllten Klassen, die wiederum auch gestresste Lehrende produzieren, bei immer mehr Seiteneinsteiger*innen und Helfer*innen angehoben und gehalten werden? Unter den multikulturellen Voraussetzungen ein kompliziertes Unterfangen.*

Wir müssen uns den sich ständig und gefühlt zahlreicher werdenden politischen und gesellschaftlichen Veränderungen unserer Zeit stellen. Gerade mit einem multiprofessionellen Team, wenn es dann an einer Schule besteht, lässt sich den willkürlichen und unwillkürlichen Problemen am ehesten begegnen. Schulen, an denen viele Eltern nicht mehr ohne Weiteres an der Schulkarriere ihres Kindes mitarbeiten können oder wollen, sind da besonders gefordert. Das Prinzip der individuellen Förderung spielt eine große Rolle. Die Stärkung des selbstständigen Lernens, gleichermaßen Fördern und Fordern auch in kleineren Gruppen, das Entfalten von Neigungen und Talenten in Arbeitsgemeinschaften spielt ebenso eine Rolle wie die Förderung beim Erlernen der deutschen Sprache. Übrigens beschränkt sich dieses Erlernen zunehmend nicht nur auf Kinder, die hierher geflüchtet sind, sondern auch auf viele hier geborene Kinder, die während der letzten Jahre keine Kindertageseinrichtungen besucht haben und zu Hause nicht die nötige sprachliche Förderung und Entwicklung erleben konnten.

Ohne es hier vertiefen zu wollen, spielt natürlich auch die „Lehrendengesundheit“ eine wichtige Rolle, die noch stärker in den Blick genommen werden sollte, damit die o.g. Maßnahmen weiterhin greifen können.

2. *Wie wirken sich Diagnostikverfahren auf das Lernprogramm der jeweiligen Kinder aus? Wie gestalten sich die Lernangebote und Förderprogramme unter den verschiedenen Bedingungen und Ausgangssituationen für die einzelnen Kinder?*

Ausgehend davon, dass jedes Kind eine individuelle Bildungsbiografie hat, wäre es folgerichtig, dass es nach erfolgter Diagnostik eine Eins-zu-Eins-Förderung erhält. Fehlende Stellen im Schulbereich lassen uns diese Idee schnell wieder verwerfen. In Abwägung und im Vergleich mit den Ergebnissen anderer Kinder lässt sich bei ähnlichen Förderbedarfen allerdings meistens die Förderung in Kleingruppen umsetzen. Verschiedene Diagnoseverfahren können auch dazu führen, dass Kinder im Rahmen des Gemeinsamen Lernens nach einem individuellen Förderplan unterrichtet werden. Eine kontinuierliche Evaluation in regelmäßigen Abständen schafft die Möglichkeit, auf Lern- und Entwicklungsfortschritte gezielt zu reagieren. Kurzfristige Veränderungen diesbezüglich lassen sich vor allem im Bereich der Deutsch-als-Zweitsprache (DaZ)-Förderung ausmachen.

3. *Welchen Weg geht die Schule vom ICH zum WIR – im verantwortlichen Austausch mit anderen? Von den eigenen Interessen hin zu den allgemeinen Interessen?*

Das System Schule, in dem so viele Menschen unterschiedlichster Professionen, Erfahrungen, Lebensalter etc. zusammenwirken, kann nur davon profitieren, wenn im Team gearbeitet wird. Einzelkämpfertum setzt niemals die Kräfte frei, die sich aus gemeinsamem, kreativem (eigen-)verantwortlichem, partizipierendem Handeln für die eine Sache ergibt. Dem Ziel, unseren Schülerinnen und Schülern Bildungsgerechtigkeit zu verschaffen, kommen wir nur näher, wenn wir ihnen Bildungschancen bieten, die auf dem gemeinschaftlichen Fundament unseres Schulprogramms „Stärken stärken – Schwächen schwächen“ stehen und täglich gelebt werden. Dieses Ziel verfolgen wir und haben erkannt, dass es nur dann funktioniert, wenn WIR gemeinsam wirken.

4. *Werden Schülerinnen und Schüler in Beteiligungsprozesse/ Partizipationsprozesse eingebunden?*

In vielen Klassen unserer Schule werden die Kinder in Entscheidungsprozessen, was die Auswahl der Lerninhalte und die Methoden der Herangehensweise betrifft, beteiligt. Umfang und Bedeutsamkeit hängen u.a. vom Alter der Kinder und der Klassenstruktur ab. Partizipation in der Grundschule heißt, Entscheidungen, die das Leben in der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden. Seit letztem Jahr haben wir dazu ein Schülerparlament eingeführt, das aus den Klassensprecherinnen und -sprechern besteht. Kinder sind kreativ, demokratisch und offen. Sie bringen andere, neue Aspekte und Perspektiven in die Entscheidungsprozesse ein. Kinderbeteiligung bedeutet, dass Kinder nicht allein, sondern gemeinsam mit Erwachsenen ein Problem bearbeiten oder ein Projekt gestalten. Mit großer Wertschätzung blicken sie auf die gemeinsamen Ergebnisse.

5. *Wie werden soziale Ungleichheiten bearbeitet? Wie reagiert die Schule auf Kinderarmut? Und z.B. auf gesunde Ernährung?*

Soziale Ungleichheiten, die es gibt und die erkannt sind, werden, soweit es geht, mit viel Empathie und Sachverstand aufgefangen. Augenscheinliche Benachteiligungen werden durch individuelle Beratung und Unterstützung behoben. Klassenfahrten, Eintritts- und Materialkosten werden durch Hilfe bei der Beantragung von Mitteln aus dem Programm „Bildung und Teilhabe“ finanziert. Besteht darauf kein Anspruch, werden andere Mittel eingesetzt, z.B. Gelder aus einem Fond der Bürgerstiftung oder aus Geldern unseres Fördervereins. Es wird versucht, vielen Kindern einen Platz in der Offenen Ganztagschule (OGS) zu verschaffen. Hier ist dann auch ein regelmäßiges gesundes Mittagessen gewährleistet. Monatlich bereiten Eltern ein Gesundes Frühstück mit Obst und Gemüse zu, das der Förderverein finanziert. Dabei bestehen immer wieder Bezüge zum Thema „Gesunde Ernährung in Theorie und Praxis“. Viele weitere kleine Aktionen und Projekte könnten hier ergänzend angeführt werden.

6. *Ist es sinnvoll, Bewegung im Unterricht zu integrieren, um den Geist zu aktivieren?*

Ein grundlegender didaktisch-methodischer Baustein im Unterricht heißt Rhythmisierung! Auch die Erkenntnis, dass ein Kind sich doppelt so lange konzentrieren kann, wie es alt ist, sollte zu sichtbaren Konsequenzen führen. Gerade werden Überlegungen an unserer Schule konkretisiert, das Konzept „Bewegte Schule – Bewegungspausen für die Konzentration“ umzusetzen.

7. *Wie gestaltet sich Elternarbeit unter dem Blickwinkel der unterschiedlichen Kulturen und ihrer Werte?*

So vielfältig wie die Kinder sind, die aus den verschiedensten Kulturen zu uns in die Schule kommen, so unterschiedlich gestaltet sich auch die Zusammenarbeit mit deren Eltern. Positiv heben sich Eltern hervor, die während der Flüchtlingskrise in den 2015/16er Jahren zu uns kamen. Viele Eltern zeigten ihren starken Willen, sich zu integrieren und sich in den Klassengemeinschaften einzubringen. Viele Kinder profitieren von dem bürgerschaftlichen Engagement unserer Sprachpaten über das Smile-Projekt. Eltern treffen sich außerdem in einer Art Elterncafé, das sich „Rucksackprojekt“ nennt, welches Eltern vor Ort unser Schulsystem nahebringen will. Andere Gruppen sind durch Krieg und Vertreibung oft noch sehr mit sich beschäftigt, was auch nachvollziehbar und verständlich erscheint. Eltern, die zum Arbeiten in unser Land kommen, holen ihre Familien häufig nach, konzentrieren sich aber eindeutig meistens ausschließlich auf ihre Arbeit. Von schulischer Seite werden immer wieder Angebote gemacht, sich an Klassen- oder Schulfesten oder an anderen Projekten zu beteiligen – mit unterschiedlichem Erfolg. Glücklicherweise profitieren wir als Schule sehr von einem guten Netzwerk an Übersetzer*innen für gängige Sprachen und sehen, dass das Abbauen von Sprachbarrieren oberstes Ziel bleibt.

8. Welche Vernetzung mit außerschulischen Institutionen gibt es?

Das multiprofessionelle Team unserer Schule, das aus Lehrerinnen, Lehrern, Sonderpädagoginnen, Lehrenden für herkunftssprachlichen Unterricht, Alltagshelferinnen, den Mitarbeiterinnen in der Offenen Ganztagschule, Sozialpädagoginnen, Erzieherinnen im Anerkennungsjahr, Referendarinnen, Studentinnen, Bundesfreiwilligendienstleistenden, Schulbegleitungen etc. besteht, ist außerhalb der Schule mit vielen Menschen derselben Profession vernetzt, wovon die Schule grundsätzlich profitiert. Ohnehin bestehen enge Verbindungen und wechselseitiger Austausch mit dem Jugendamt, dem Schulpsychologischen Dienst, der Erziehungsberatungsstelle, dem Gesundheitsamt und anderen Grund- und weiterführenden Schulen der Kommune in einem eigenen Netzwerk unter pädagogischer und entwicklungspsychologischer Sicht. Aber auch zu Institutionen wie Feuerwehr, Polizei, Musikschule, Opfernnetzwerken, Museen und einer Vielzahl privater Anbieter*innen von Kooperationsmöglichkeiten werden enge Kontakte gepflegt.

Ich bedanke mich bei dem Schulleiter Ulrich Lindner-Moog für die umfassenden Erläuterungen, die den Leserinnen und Lesern eine Vorstellung von den herausfordernden, facettenreichen Aufgaben im Schulalltag vermitteln. Durch diese angepassten Maßnahmen können wir die Bildungsarmut beeinflussen und unsere Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, durch verantwortungsbewusste, selbstständige Entscheidungen am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und es mitzugestalten.



Autorin Claudia Langendorff
im Interview mit ...



Ulrich Lindner-Moog,
Schulleiter



frischli

frischli Milchwerke GmbH,
Bahndamm 4, D-31547 Rehburg-Loccum
frischli Milchwerk Weißfels GmbH,
Tagewerbener Str. 81, 06667 Weißfels
www.leckermäulchen.de · www.frischli.de

Bildungserfolg durch Schulentwicklung an der Schule Roter Hahn (Bilinguale Grundschule in Lübeck)

„The Eye of the Tiger“ – wie eine prekäre Lage zur innovativen Schulentwicklung führt

Wenn Sie diesen Artikel lesen, dann handelt es sich nicht um die Erfahrungen einer zertifizierten und ausgezeichneten Schule, die den Heiligen Gral der Pädagogik gefunden hat..., aber vielleicht interessiert es Sie, wie eine Schule in herausfordernder Lage es geschafft hat, trotz schwieriger Klientel und Umstände beim „Schul-TÜV“ des Landes Schleswig Holstein (SH) „Schul-feedback Light, IQSH“ ganz gut abzuschneiden: 100% der befragten Lehrkräfte kommen gerne in die Schule. Darüber, wie eine ehemalige Grund- und Hauptschule, die von der Schließung bedroht war, sich auf den Weg gemacht hat, darüber können wir Ihnen etwas erzählen.

Tiefgreifende Krisen als Chance und Herausforderung für Schulentwicklung sehen

Die Ganztagschule Roter Hahn ist situiert in einer prekären Lage. Gelegen im Nordosten Lübecks, aber abgetrennt von der historischen Lübecker Innenstadt durch einen mautpflichtigen Tunnel, haben sich die Akteure im Stadtteil Kücknitz zum Optimismus verpflichtet. Als ehemalige weiterführende Schule hatte die Schule Roter Hahn einen vernichtenden Ruf. Hier wollten Eltern ihre Kinder nicht anmelden und Lehrkräfte nicht arbeiten. Mit der Schulreform 2012 und der Abschaffung der Hauptschulen wurde die Schule Roter Hahn zur Grundschule. Was tun, wenn man vom Aussterben bedroht ist? Zumindest nicht jammern, sondern klotzen! Gemeinsam mit den Mitarbeitenden der Schule wurde überlegt, was es braucht, um eine gute Schule zu werden. Wie kann man Lehrkräfte behalten und neue hinzugewinnen? Wie wird man zu einem attraktiven Standort?

Man kann aus der Not eine Tugend machen!

Viele Kinder aus sogenannten bildungsfernen Elternhäusern, Schüler*innen nicht-deutscher Herkunftssprache (DaZ-Zentrum) und Kinder mit besonderen Bedürfnissen besuchen die Roter Hahn Schule. Datenerhebungen zeigen ein erhöhtes Risiko für die Grundfertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen. Die Mitarbeitenden arbeiten gerne hier und nehmen die längeren Anfahrtszeiten, die Arbeitsbedingungen bewusst in Kauf, weil man am Roten Hahn aktiv mitgestalten und den Menschen viel zurückgeben kann. Es ist ein dankbares Arbeiten.

Nach vielen Hospitationen an unterschiedlichen Schulen im gesamten Bundesgebiet, unzähligen Steuergruppensitzungen und diversen Schulentwicklungstagen wurde 2013 die bilinguale Schule aus der Taufe gehoben. Eine Idee, um die bereits vorhandenen Englischlehrkräfte zu halten und den Kindern ein tolles Angebot zu machen. Schnell wurde diese Idee profunden umgesetzt, Muttersprachler*innen eingestellt und die Schule

erhielt einen neuen „Drive“. Analog zu diesem englischen Profil kristallisierten sich schnell andere Profile bzw. Schwerpunkte heraus, die sich vom Vor- in den Nachmittag durchzogen (Ganztagspartitur). Der Schul-Underdog entwickelte sich, langsam und stetig, die Schülerschaft durchmischte sich mit Kindern aus bildungsnahen Elternhäusern. In unmittelbarer Nachbarschaft nahm die Kindertagesstätte den bilingualen Faden auf und ein Jahr später wurde mit der anliegenden Gemeinschaftsschule und dem örtlichen Gymnasium ein bilingualer Kooperationsvertrag geschlossen: „Bilingual von der Kita bis zum Abitur“. In dem gesamten Transformationsprozess waren wesentliche Schlüssel der Wille zur Veränderung und das Bedürfnis, den abgehängten Kindern und Jugendlichen eine Zukunftschance zu geben. Es formierten sich interessierte Firmen zu einer bilingualen gemeinnützigen Gesellschaft, um finanziell in der Einstellung von Native Assistants zu unterstützen oder die Prüfungsgebühr für die Viertklässler zur Absolvierung des Cambridge A2-Zertifikats zu übernehmen. Letztendlich, nach über zehn Jahren bilingualer Arbeit, mündeten die Bemühungen im Lande in der Umsetzung eines umfassenden Landeskonzepts für den bilingualen Unterricht.

Unsere Vision

Eine gute Ganztagschule ist eine gute Schule! Die Schule Roter Hahn erfüllt den Handlungsrahmen Schulqualität (12 Qualitätsbereiche/BMBF-Verbundprojekt GeLeGanz) durch die Ausgestaltung der Lernumwelten, unter anderem mit Hilfe der ihr zur Verfügung stehenden erweiterten Zeiten (Betreuung 7 Uhr bis 16 Uhr), erweiterter Räume (Bauspielplatz Roter Hahn) und insbesondere dem Zusammenwirken unterschiedlicher pädagogischer Akteurinnen und Akteure.

Der Rote Hahn arbeitet nach der Vision, dass die Ganztagschule eine inklusive und demokratische Schule ist, die auf vielfältige Art und Weise Bildungsprozesse ermöglicht, mit dem Fokus auf die Integration sozial bildungsbenachteiligter Schüler*innen mit Migrationshintergrund und Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Ausgehend von den Bedarfen und Bedürfnissen der Kinder und auf der Grundlage eines gemeinsamen Bildungsverständnisses der Pädagoginnen und Pädagogen (Commitment/Leitbildarbeit) werden im erweiterten Zeitrahmen der Ganztagschule motivierende Lerngelegenheiten über den ganzen Tag initiiert. Die Schulgemeinschaft, bestehend aus Kindern, Lehrkräften, pädagogischem Personal bzw. schulischer Assistenz sowie Erziehungsberechtigten, gestaltet die Ganztagschule. Die Schulleitung hat den Auftrag, das Gesamtsystem gegen äußere Krisen robust zu machen. Sie gibt Sicherheit, Klarheit und einen festen Handlungsrahmen für alle Beteiligten und versucht durch die unterschiedlichen Kooperationen ein starkes Netzwerk zu schaffen.

Unsere Lösungsansätze

„Manchmal geht es nicht ohne Mühe, denn auch die gehört dazu... und ein feuerroter Hahn“, so heißt eine Zeile der Schulhymne, die jeden Freitag von der gesamten Schulgemeinschaft gesungen wird. Es geht darum, den Verstand zu nutzen, Ambitionen zu wecken und Chancen zu schaffen, um Erfolg zu haben im Leben, trotz oder gerade wegen der Brennpunktsituation. Es ist ein kleiner Kant'scher Anspruch, die Underdogs, die um den sozialen Aufstieg kämpfen, so wie Rocky Balboa im Philadelphia der 1970er Jahre...

Alle Schülerinnen und Schüler und das Personal geben ihr Bestes und sind so gut wie möglich. Jede*r fühlt sich als Teil der Gemeinschaft. Die gute Bildung geht Hand in Hand zwischen dem Vor- und Nachmittag und den Kooperationspartnern im Stadtteil. Unterricht und Bildung wird durch einfühlsame und gut vorbereitete Lehrkräfte und das pädagogische Personal durchgeführt. Wir knüpfen Bande im Quartier! Kooperationen stärken und verantworten eine qualitativ hochwertige Bildung für alle Kinder.

Kooperationen und Personal

Von besonderer Bedeutung ist an der Schule Roter Hahn die reale Zusammenarbeit der unterschiedlichen pädagogischen Professionen nach innen und nach außen. Ganztagsbildung meint demzufolge, dass die multiprofessionellen pädagogischen Fachkräfte ihre Kompetenzen, Perspektiven sowie Ansprüche an die pädagogische Arbeit in die gemeinsame Praxis einbringen und aufeinander beziehen. Dies wird als Voraussetzung dafür verstanden, dass in der Ganztagschule auf ganz unterschiedliche Art vielfältige Lerngelegenheiten hervorgebracht werden. Damit leistet die Schule Roter Hahn einen wichtigen Beitrag zu mehr Lebensweltorientierung und Bildungsgerechtigkeit: Gemeinsam, mit vereinten Kräften, in und mit dem System und unbedingt flexibel und pragmatisch im Sinne der Kinder agieren!

Das sind unsere Partner

- Diakonie Nord Nord Ost als Träger des Offenen Ganztags und Anbieter für schulische Assistenz/auch bilingual
- Geschichtserlebnisraum Lübeck e.V. als Verbundpartner für den Ganztags am Vor- und Nachmittag (Projekt Draußenschule)
- Kooperation Bilinguale Erziehung mit Kita, Gemeinschaftsschule und Gymnasium im Stadtteil
- Kooperation mit Künstler*innen im Rahmen des hauseigenen Kunstateliers (Kunsttherapie und Förderung)
- Kooperationen mit Lübecker Künstler*innen/Atelierschule
- Kooperation mit Therapiezentrum Kücknitz (Ergotherapie)
- Teilnahme an der MoZ-Runde (Miteinander ohne Zoff)
- ERASMUS+ (Roter Hahn ist internationale Schule)
- Kooperation mit Zentrum für KonfliktKultur Thomas Grüner

Zukunftsmusik

Ab dem 1. Februar steigen wir um auf Klassenlehrer*innen-unterricht, um verbindlich das tägliche Leseband (<https://www.lesen-in-deutschland.de/journal/lesefoerderung-mit-dem-hamburger-leseband-1876>) und das tägliche Rechenband umzusetzen. Siehe Experimentierklausel des Landes SH: https://www.schleswig-holstein.de/DE/landesregierung/ministerien-behoerden/III/Presse/PI/2023/Februar/20230222_experimientierklausel.html

Somit kommen wir den Forderungen des Rahmenkonzeptes des Landes zur Förderung der Basiskompetenzen in der Grundschule nach. Wir bleiben agil, um den schnellen Veränderungen unserer Gesellschaft Rechnung zu tragen.

Das ist die Schule Roter Hahn

Die Schule Roter Hahn ist eine von 62 Perspektivschulen im Programm des Landes SH auf der Basis der Idee eines Bildungsbonus aus dem Koalitionsvertrag 2017–2022 der Jamaika-Koalition in Schleswig-Holstein (aktuell Startchancen-Paket), siehe <https://perspektivschule.de/>

Seit 2010 Draußenschule, seit 2013 Bilinguale Grundschule, seit 2023 im Konsortium von ERASMUS+. 260 Schüler*innen besuchen die Grundschule mit Profilen ab der 1. Klasse.

Literatur

¹ *Impaktmagazin „Wir bleiben optimistisch!“*, Mai 2023, Herausgeber: Wübben-Stiftung Bildung, Düsseldorf



Die Autorin:
Nicole Völschow,
Rektorin Schule Roter Hahn,
Lübeck

Programmieren lernen – Deutsche Kinderhilfe macht's möglich

Mit dem Ziel, die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen aus Familien mit niedrigerem sozioökonomischen Status zu verbessern, startete die Deutsche Kinderhilfe im Jahr 2016 ihre Aktion „Bildung für ALLE“, die mit den Jahren stetig gewachsen ist und sich deutschlandweit einer immer größeren Beliebtheit erfreut.

Im Rahmen der Aktion „Bildung für ALLE“ können Schulkinder aus Grund- und weiterführenden Schulen, deren Eltern Sozialleistungen beziehen, die aber dennoch keine Lernförderung im Rahmen des Bildungs- und Teilhabepakets erhalten, bei uns einen Antrag auf außerschulische Lernförderung stellen. Schon weit über 100 Kindern konnten wir mit unserer Aktion zu einem erfolgreicherem Bildungsweg verhelfen und jeden Monat werden

es mehr. Dieses Nachhilfeangebot können wir Kindern aus benachteiligten Familien dank unserer Kooperation mit der Schülerhilfe, Deutschlands größtem Nachhilfeeinstitut, unterbreiten. Damit möchten wir dazu beitragen, dass armutsbetroffenen Schüler*innen der bildungsbedingte Aufstieg in die Mitte der Gesellschaft erleichtert wird. Wird der Antrag von uns bewilligt, so kann der*die Schüler*in direkt in seiner*ihrer örtlichen Schülerhilfe-Filiale mit der Nachhilfe beginnen und – sofern benötigt – nach drei Monaten durch uns auch eine Weiterförderung erhalten.

Unser Nachhilfeangebot steht nach wie vor allen Kindern und Jugendlichen offen, mehr noch – die Aktion „Bildung für ALLE“ konnten wir im Jahr 2022 sogar noch erweitern:



Programmieren für Kids: Aktion „Bildung für ALLE“ macht's möglich – seit 2022 Dank Complori, dem neue Bildungspartner an unserer Seite.

Seit Mai 2022 bieten wir im Rahmen unseres erfolgreichen und bereits prämierten Projekts „Bildung für ALLE“ auch Programmierunterricht für Kinder aus finanziell schwächer aufgestellten Familien an. Hintergrund für die Ausweitung unseres Angebots war, dass in Deutschland bislang nur in den wenigsten Schulen das Programmieren vermittelt wird und Familien mit Sozialleistungsbezug ihren Kindern kostenpflichtige außerschulische Programmierkurse meist nicht finanziell ermöglichen können. Doch die Fähigkeit Programmieren zu können ist nicht nur im Hinblick auf einen späteren Beruf von fundamentaler Bedeutung für die Zukunft der Kinder. Nicht umsonst fordern wir daher auch die Bildungspolitik dazu auf, Informatik bundesweit an allen Grund- und weiterführenden Schulen als Pflichtfach einzuführen und mehr Lehrkräfte entsprechend fortzubilden. Leider wird Informatik bislang aber nur in den wenigsten Schulen vermittelt. Wir meinen: jedes Kind sollte die Chance haben, Programmieren zu lernen und die Spielregeln der digitalen Welt zu verstehen. Es ist uns daher ein besonderes Anliegen, im Rahmen der Aktion „Bildung für ALLE“ Kinder aus Familien mit Sozialleistungsbezug ganz gezielt mit Programmierunterricht zu fördern, sodass den Familien hierfür keinerlei Kosten entstehen.

Die Möglichkeit der Programmierausbildung bieten wir in Kooperation mit Complori, einem digitalen Bildungsanbieter, an. Complori bringt Kindern zwischen 7 und 16 Jahren durch studentische Coaches in wöchentlichen Videocalls spielerisch und anwendungsorientiert relevante Programmiersprachen bei, zum Beispiel mit dem Computerspiel Minecraft. Die digitalen Präsenzkurse werden durch eine Lernplattform und eine mobile Lernapp unterstützt, die zur individuellen Wissensvermittlung, -vertiefung und Projektarbeit zwischen den Kursterminen genutzt werden können.

Programmieren ist – neben Lesen, Schreiben und Rechnen – schon heute von elementarer Bedeutung und wird in Zukunft noch viel mehr zu den unverzichtbaren Kompetenzen des Menschen gehören. Nehmen Sie daher gern unser Angebot wahr und lassen Sie Ihr Kind das Abenteuer Programmieren beginnen! Sollten Sie Sozialleistungen beziehen und Ihr Kind Interesse daran haben, spielerisch programmieren zu lernen, füllen Sie jetzt unser entsprechendes Antragsformular auf der folgenden Seite aus und senden es uns per E-Mail an info@kindervertretung.de oder per Post zurück.

AquaPlay von BIG - der Bobby Car Factory

Der erste Maulwurf, den man unbedingt im Garten haben möchte!

Der AquaPlay Moli Wassersprinkler bringt nicht nur kühle Erfrischung und spritziges Spielvergnügen in die Gärten, sondern zaubert mit seinem süßen Maulwurf Design auch ein Lächeln auf das Gesicht von Groß und Klein.



Je nach Wasserdruck steigt der Hut des Maulwurfs bis zu 4 Meter hoch, dreht sich dabei und wird so zur erfrischenden Dusche.

Die 4 Erdhaufen verleihen dem Wassersprinkler einen extra stabilen Stand.

Durch den genormten Schlauchanschluss passt der AquaPlay Moli perfekt an alle handelsüblichen Gartenanschlüsse.

Der AquaPlay Moli wird in Deutschland aus hochwertigem UV-beständigem Kunststoff hergestellt und ist für Kinder ab zwei Jahren geeignet.

Die AquaPlay Meerjungfrau Wasserbahn lässt die Kinder in die faszinierende Unterwasserwelt der Meerjungfrauen eintauchen.



Ein Highlight ist u.a. das Geheimfach mit muschelförmigem Deckel, in dem kleine Schätze sicher aufbewahrt werden können.

Die Wasserstraßen und die liebevollen Details des Spielsets sorgen für langes Spielvergnügen, bei dem Kinder das Element Wasser kennenlernen.



Das Spielset AquaPlay Meerjungfrau Wasserbahn ist für Kinder ab drei Jahren geeignet. AquaPlay wird in Deutschland aus hochwertigem UV-beständigem Kunststoff hergestellt. Die Wasserbahn ist leicht zu montieren. Die Dichtungen lassen sich einfach fixieren und schließen die Kanäle absolut wasserdicht ab. Das Set kann erweitert werden und ist mit allen anderen AquaPlay-Spielzeugen kompatibel. Jeder Packung liegt eine leicht verständliche Aufbauanleitung bei.





Wichtig:

Sofern Sie Sozialleistungen beziehen, wird zur Bearbeitung Ihres Antrags die Vorlage des gültigen Bewilligungsbescheids benötigt. **Bitte fügen Sie diesem Antrag Ihren Bescheid in Kopie bei.**

Antrag auf Gewährung eines außerschulischen Programmierkurses* im Rahmen der Aktion „Bildung für ALLE“ der Deutschen Kinderhilfe e.V.

Von dem*r Antragsteller*in auszufüllen

Erstantrag

Folgeantrag

Ich beziehe / mein Kind bezieht:

SGB II (Hartz IV)

SGB XII (Sozialhilfe)

Asylbewerberleistungsgesetz

Wohngeld/
Kinderzuschlag

KEINE Leistungen*

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

Persönliche Angaben zum*r Schüler*in	Name _____ Vorname _____ Geburtsdatum _____ Geschlecht <input type="checkbox"/> m <input type="checkbox"/> w
Erziehungsberechtigte*r	Name, Vorname _____ Straße/Hausnr.: _____ PLZ, Ort _____ Tel.: _____ E-Mail: _____
Schule des Kindes	Name _____ Anschrift _____
Klasse	_____

An der Schule meines Kindes werden Programmierkurse angeboten: ja nein

Zutreffendes bitte ankreuzen:

<input type="checkbox"/>	Mein Kind möchte einen außerschulischen dreimonatigen Programmierkurs zum Zweck des Erlernens zukunftsrelevanter Kompetenzen besuchen. Ich beantrage daher die Kostenübernahme für die Kursteilnahme.
<input type="checkbox"/>	Meinem Kind steht für die Kursteilnahme ein Computer (mindestens Windows 7, MacOS 10.9 Mavericks, oder ähnliches), eine stabile Internetverbindung sowie eine Webcam und ein Mikrofon zur Verfügung.
<input type="checkbox"/>	Computer und Internet, den/das mein Kind für den digitalen Kurs nutzen wird, sind in der Lage, mehrere Programme und Videotools gleichzeitig zu nutzen.
<input type="checkbox"/>	Ich bin damit einverstanden, dass mein Antrag/ meine Unterlagen von der Deutschen Kinderhilfe geprüft werden.
<input type="checkbox"/>	Ich bin damit einverstanden, dass im Falle einer Kostenbewilligung die Kostenzusage an Codary, die im Rahmen der Aktion „Bildung für ALLE“ die Kurse unterrichten wird, weitergeleitet wird.

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

Erklärung: Ich versichere die Richtigkeit und Vollständigkeit meiner Angaben.

Ort, Datum

Unterschrift Antragsteller*in

*Um an einem Programmierkurs von Codary teilzunehmen, benötigt Ihr Kind keine Programmierkenntnisse.

Bildungsgerechtigkeit benötigt mehr gesellschaftliche Unterstützung der Kinder und Familien aus weniger privilegierten Familien

Die neuesten Ergebnisse der PISA-Studie (OECD 2023) zeigen erneut: Das Problem gravierender Bildungsungleichheiten in Deutschland ist bisher nicht gelöst. Diese bleiben bestehen und werden in einer digitalen Gesellschaft zusätzlich von neuen Ungleichheitsdimensionen überlagert. Bildungsgerechtigkeit kann nur dann ermöglicht werden, wenn gerechte Zugangschancen zum Kompetenzerwerb in Schulen hergestellt werden und vor allem Kinder aus weniger privilegierten Familien zusätzliche Unterstützung erhalten, insbesondere in einer digitalen Gesellschaft.

Digitalisierung, verstanden als umfassender Transformationsprozess, verändert Bildung, Bildungsinstitutionen und den Zugang zu Wissen. Insbesondere wird eine Pluralisierung von Wissensinstitutionen sichtbar: Nicht mehr vorrangig Schulen vermitteln Wissen, dieses kann inzwischen schnell und mit wenig Aufwand auch von digitalen Wissensdatenbanken wie etwa Wikipedia abgerufen und selbst bereitgestellt werden. Wenn Wissen durch soziale Netzwerke und Plattformen leichter und allen zugänglich ist, bedeutet das im Umkehrschluss jedoch nicht, dass schulische Bildungsinstitutionen überflüssig werden. Vielmehr gilt es Unterricht auf Augenhöhe einer digitalen Gesellschaft und zunehmend heterogenen Lernausgangslagen der Kinder anzubieten.

Der Begriff der digitalen Kompetenzen wird dabei unterschiedlich verwendet. Dazu werden Fähigkeiten des Umgangs mit digitalen Geräten und Einstellungen gezählt, die genuin neu in digitalen Gesellschaften entstanden sind. Hinzu kommen Kompetenzen, die sich nicht klar im Hinblick auf die Frage trennen lassen, ob es sich um Mischformen analoger und digitaler Kompetenzen handelt oder um rein analoge, die in digitalen Settings zur Anwendung kommen. Weiterhin werden unter digitalen Kompetenzen Schlüsselkompetenzen verstanden, die für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben in digitalen Gesellschaften befähigen.

Versteht man digitale Kompetenzen als neue Kompetenzen, die zu den analogen hinzutreten, dann zeigen verschiedene Studien, bspw. PISA, wie auch schon im Hinblick auf analoge Kompetenzen (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften), dass Kinder aus niedrigen sozioökonomischen Milieus diese in geringerem Umfang erwerben als ihre Peers aus hohen sozioökonomischen Milieus (Eickelmann et al. 2019).

Versteht man digitale Kompetenzen als Schlüsselkompetenzen, steht ebenfalls zu vermuten, dass Bildungsungleichheiten in Abhängigkeit von der sozioökonomischen Herkunft sichtbar werden. Denn Schlüsselkompetenzen – wie Problemlösefähigkeiten, Kreativität, Kollaboration und kritisches Denken – sind Ergebnis anspruchsvoller Lernprozesse, die ihrerseits komplexe kognitive, motivationale und metakognitive Kompetenzen voraussetzen. Aus der Forschung zu ähnlich voraussetzungsvollen Lehr- und Lernformen ist bekannt, dass insbesondere lernschwache Schülerinnen und Schüler hier strukturierende Lernunterstützung benötigen (Arnold, Kremer und Mayer 2017). Deshalb sollten anspruchsvolle Schlüsselkompetenzen für die Teilhabe in einer digitalen Gesellschaft mit individuellen strukturierenden adaptiven Lehr- und Lernmaterialien kombiniert werden, damit sich Bildungsdisparitäten nicht vertiefen.

Unabhängig davon, ob es sich um analoge oder digitale Kompetenzen handelt, wird von Schulen insbesondere erwartet, allen Kindern gleiche Chancen für den Zugang zu Bildung zu eröffnen (Geißler und Weber-Menges 2010, 155). Um Bildungsungleichheiten zu verringern, gilt es zum einen Ungleichheiten des Zugangs zu Bildungsangeboten abzubauen, die aufgrund sozialer Herkunft entstehen. Zum anderen sind zusätzliche Angebote zu schaffen, von denen diejenigen Kinder am meisten profitieren, die am wenigsten privilegiert sind (Rawls 2010, 81ff.). Forschungsergebnisse zeigen, dass dazu Kinder mit vielen Geschwistern zählen, solche aus Migrationsfamilien, mit nur einem Elternteil oder mit Eltern, die wenig verdienen, arbeitssuchend und/oder auf Transferleistungen angewiesen sind (Lüring et al. 2022). Gleichzeitig jedoch gilt es, stereotype Vorstellungen über sogenannte bildungsschwache Schülerinnen und Schüler und damit oft einhergehende defizitorientierte Einstellungen zu vermeiden.

Zwar werden Unterschiede – etwa in der Herkunft und Geschlecht – prinzipiell als unzulässige Kriterien für Bildung sowie das Profitieren von Bildungsangeboten bewertet. Nichtsdestotrotz wird an der Vorstellung festgehalten, dass durch unterschiedliche Leistungen erhaltene Noten und entsprechende Zugänge zu Schularten ein gerechter Mechanismus seien. Jedoch zeigen Studien immer wieder, dass Leistungsdifferenzierung nicht neutral und leistungsbezogen erfolgt, sondern auch aufgrund intersektionaler Differenzkategorien wie Gender, Ethnie, Klasse und Behinderung (Giesinger 2007, 366). Die Legitimation von

Bildungsungleichheit durch Leistung, – also das Grundprinzip meritokratischer Leistungsgerechtigkeit – bleibt jedoch die dominierende Vorstellung und damit auch die Sichtweise, dass letztendlich Leistungen in der individuellen Verantwortung der Schülerinnen und Schüler liegen. Dabei werden zwei Probleme übersehen: Zum einen basieren Noten und damit auch Empfehlungen für weiterführende Schulen auf einem verengten Verständnis von Leistungen als kognitiven Leistungen. Zum anderen werden Leistungen von Kindern zu statisch wahrgenommen; Entwicklungsmöglichkeiten ihrer Einstellungen, ihres Wissens, ihrer Intelligenz etc. werden unterschlagen (Stojanov 2020).

Gleichzeitig wird jedoch die zusätzliche Förderung von Kindern aus niedrigen sozioökonomischen Herkunftsmilieus im Sinne einer Kompensation, um Effekte familialer „Bildungsarmut“ auszugleichen und Kinder fit für schulische Anforderungen zu machen, kontrovers verhandelt. Basil Bernstein (2012) etwa kritisiert, dass diese Begriffe von schulischen Merkmalen weg- und die Verantwortung auf Kinder und Familien hinlenken. Zudem ist die Thematisierung von Armut im schulischen Alltag zwischen Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern oftmals schambesetzt und tabuisiert, so dass sichtbare Maßnahmen ins Leere laufen. Potenziell sichtbare Hinweise auf Armut wie unangemessene Kleidung, fehlende Brotzeit oder Schulmaterialien werden sorgsam kaschiert, Fördergelder nicht beantragt und/oder Unterstützungsangebote nicht genutzt, schreiben etwa Klara Lüring et al. (2022, 31) in ihrem Abschlussbericht zu einer Studie über Zusammenhänge zwischen prekären Lebenslagen und Bildungsverläufen. Die Autorinnen schlussfolgern deshalb, dass die Leistungen nur dann auch bei weniger privilegierten Kindern ankommen, wenn sie für möglichst alle verfügbar sind. Ähnlich werden in der Sozialpädagogik vor allem Ansätze zur Schaffung sozialen Kapitals durch die Vernetzung von Kindertageseinrichtungen mit Beratungs- und Bildungseinrichtungen sowie Familienzentren als besonders aussichtsreich betrachtet (H. und B. Bertram 2009). Ganz konkret profitieren Kinder aus nicht-privilegierten Familien von Angeboten wie etwa direkt an die Schule angebundene kostenfreie Mahlzeiten, über die Schulsozialarbeit organisierte kostenfreie Freizeitangebote oder eine unbürokratische Übernahme von Auslagen für Schulmaterialien oder Ausflüge (Lüring et al. 2022). Lehrkräften kommt hier eine entscheidende Rolle zu.

Lehrkräfte müssen einerseits für Ursachen der Entstehung von Bildungsungleichheit sensibilisiert und für die Unterstützung lernunerfahrener Kinder befähigt werden. Denn verschiedene Studien (Terhart 2022) zeigen diskriminierende Haltungen und Überzeugungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden gegenüber Schülerinnen und Schülern aus niedrigen sozioökonomischen Milieus, die sich in schlechteren Benotungen und unfairen Empfehlungen für weiterführende Schulzweige niederschlagen. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Koevel, Nerdinger und Junge (2021) in ihrer Studie zum Thema der Entstehung von Bildungsungleichheit in der Schule. Sie fokussieren dabei Lehrkräfte und fragen, wie diese Armut in der Schule wahrnehmen und welche Begründungen diese zur Erklärung soziokultureller Benachteiligung heranziehen. Im Ergebnis wird deutlich, dass Armut von den Lehrkräften oft als Kulturform konstruiert und in erster Linie auf eine wahrgenommene fehlende Anstrengungs- und Anpassungsbereitschaft der betroffenen Kinder und ihrer Eltern zurückgeführt wird. Armut wird nur dann als Mangel der Institutionen wahrgenommen, sofern die Betroffenen sich

wahrnehmbar (bspw. durch das Ausüben mindestens einer Erwerbstätigkeit) anstrengen und anpassen.

Andererseits besteht die Gefahr, dass durch die Fokussierung auf den Zusammenhang zwischen ungleicher sozialer Herkunft und Bildungsungleichheit durch bildungssoziologische Diskurse, Messungen der empirischen Bildungsforschung und auch pädagogischer Kompensations-Angebote diese Zusammenhänge eher zementiert als entzerrt werden (Faller 2019, 239f.).

Deshalb ist die Entwicklung schülersensibler Wahrnehmungs- und Beurteilungskompetenz von Lehrkräften notwendig, etwa durch Module in der Ausbildung und im Referendariat wie auch Möglichkeiten der Reflexion vor dem Hintergrund eigener Berufserfahrungen in den Schulen selbst.

Mit Blick auf digitale Kompetenzen wird in der englischsprachigen Forschungsliteratur unter dem Begriff „digital divide“ erforscht, wie Unterschiede im Lernen mit digitalen Geräten, dem Internet und sozialen Netzwerken in Abhängigkeit von der sozioökonomischen Herkunft entstehen. Dabei werden verschiedene Ebenen differenziert, und zwar Unterschiede im Zugang zum Internet und zu digitalen Endgeräten (first-level divide), in der Nutzung und in digitalen Kompetenzen (second-level divide) sowie dem (strategischen) Nutzen für das Erreichen selbstgesteckter Ziele (third-level divide) (van Dijk und Hacker 2003, Warschauer 2016). Noch mehr als Unterschiede in der digitalen Ausstattung scheinen unterschiedliche Mediennutzung, -aneignung und -erziehung (second-level-divide) Bildungsdisparitäten zu verursachen (Scheerder, van Deursen und van Dijk 2017; Ma 2021). Studien belegen Nachteile insbesondere von Kindern und Jugendlichen aus niedrigen sozioökonomischen Herkunftsmilieus aufgrund einer unterschiedlichen Nutzung digitaler Medien und sozialer Netzwerke. So zeigen einige Studien, dass weniger privilegierte Schülerinnen und Schüler demnach eher Online-Spiele spielen, chatten oder in sozialen Netzwerken aktiv sind, aber seltener Nachrichten lesen und seltener praktische Informationen aus dem Internet beziehen. Gleichzeitig werden Unterschiede der Nutzung digitaler Medien in Abhängigkeit von der Herkunft auch auf Schulebene deutlich. So zeigen Studien (z.B. Warschauer 2016), dass Schülerinnen und Schüler, die ressourcenarme Schulen besuchen, Computer eher für grundlegende Aufgaben oder zu Hilfszwecken nutzen. Die in solchen Schulen häufiger durchgeführten „drill- and practice“-Aktivitäten erwiesen sich tendenziell als unwirksam, während der für Schulen mit hohem sozialen Status der Schülerinnen und Schüler typische Einsatz von Technologie positive Ergebnisse erzielte (Wenglinsky 2005). So ermutigen Lehrkräfte an solchen Schulen die Schülerinnen und Schüler eher dazu, digitale Medien für konstruktive und kreative Zwecke zu nutzen, was deren Lernerfahrungen fördern und ihre Kompetenz im Umgang mit digitaler Technologie verbessern kann. Ebenfalls zeigen PISA-Daten, dass im OECD-Durchschnitt Schülerinnen und Schüler mit ungünstigem sozioökonomischem Hintergrund seltener angaben, in der Schule gelernt zu haben, wie man verzerrte Informationen im Internet erkennen kann als ihre Peers mit günstigem sozioökonomischem Hintergrund. Dieser Unterschied fiel in Deutschland besonders groß aus (Sälzer 2021, 5).

Zusammenfassend wird deutlich, dass sich in digitalen Gesellschaften Bildungsungleichheiten zusätzlich zu den bekannten analogen sozialen Disparitäten verschärfen. Ein neuer digital

divide hängt zwar auch vom Zugang zu und der Ausstattung mit digitalen Medien ab, aber noch mehr von einer unterschiedlichen Nutzung und wie digitale Medien für eigene Ziele verwendet werden. Damit sich Bildungsungleichheiten in einer digitalen Gesellschaft nicht vertiefen, kommt Bildungsinstitutionen wie Schulen immense Bedeutung zu. Insbesondere gilt es auch in digitalen Gesellschaften, Kinder aus weniger privilegierten Familien besonders zu unterstützen, und zwar durch Maßnahmen auf mehreren Ebenen: Unterricht, Schule, Lehreraus- und Weiterbildung, Nachbarschaftsquartiere und Bildungspolitik. Diese Aufgaben können einzelne Lehrkräfte und Schulleitende nicht im Alleingang bewerkstelligen. Sie benötigen dafür Kooperation untereinander und müssen Familien und Zivilgesellschaft mit ins Boot holen, um das Sozialkapital der Familien zu stärken. Darüber hinaus wäre es ratsam, den starken Einfluss von Bildungszertifikaten auf die soziale Positionierung und damit verbundene Ungleichheiten in Einkommen, Wohnraum, Lage, Gesundheit und sogar Lebenszeit zu vermindern (vgl. Bundeszentrale für Politische Bildung et al. 2018, 306). Dies könnte durch gerechtere Bezahlung beruflicher Tätigkeiten, unabhängig vom Bildungshintergrund, sowie durch eine entkoppelte Abhängigkeit von Einkommen für bessere Wohnlagen und Schulen erreicht werden. Die Umsetzung solcher Maßnahmen liegt jedoch primär in der Verantwortung der (Bildungs-)Politik. Erst im Zusammenspiel der hier vorgestellten Akteure und Maßnahmen kann es im Sinne einer gesellschaftspolitischen Aufgabe gelingen, Bildungsgerechtigkeit herzustellen.

Literatur

Arnold, Julia, Kerstin Kremer, und Jürgen Mayer. 2017. *Scaffolding beim Forschenden Lernen*. *ZfDN* 23 (1): 21–37. <https://doi.org/10.1007/s40573-016-0053-0>.

Bernstein, Basil. 2012. *Eine Kritik des Begriffs «kompensatorische Erziehung*. In *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, hrsg. v. Ulrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer, und Albert Scherr, 151–59. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_9.

Bertram, Hans, und Birgit Bertram. 2009. *Familie, Sozialisation und die Zukunft der Kinder*. Opladen: Budrich. <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-86649-287-5>.

Bundeszentrale für Politische Bildung, Deutschland, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, und Deutsches Institut. 2018. *Datenreport 2018: Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. https://www.wzb.eu/system/files/docs/sv/iuk/dr2018_bf_pdf_ganzes_buch.pdf.

Eickelmann, Birgit, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, und Jan Vahrenhold, Hrsg. 2019. *ICILS 2018 #Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster, New York: Waxmann.

Faller, Christiane. 2019. *Bildungsgerechtigkeit im Diskurs*. Dissertation, Universität Bielefeld.

Geißler, Rainer, und Sonja Weber-Menges. 2010. *Bildungsungleichheit – Eine deutsche Altlast. Die bildungssoziologische Perspektive*. In *Handbuch Bildungsfinanzierung*, hrsg. v. Heiner Barz, 155–65. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92520-2_13.

Giesinger, Johannes. 2007. *Was heißt Bildungsgerechtigkeit?* *Zeitschrift für Pädagogik* 53 (2007) 3, S. 362–81. <https://doi.org/10.25656/01:4402>.

Koebel, Arne, Friedemann W. Nerdinger, und Matthias Junge. 2021. *Verschuldete Armut ist für mich, wenn ich saufen gehe und nichts mehr mach?* *Eine Grounded Theory-Studie zu Armutskonstruktionen von Lehrpersonen*. *ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, Nr. 1: 57–16. <https://doi.org/10.3262/ZSE2101057>.

Lüring, Klara, Ramona Schneider, Hannah Steinberg, Christine Steiner, und Claudia Zerle-Elsässer. 2022. *Zusammenhänge zwischen prekären Lebenslagen und Bildungsverläufen: Die Situation von Schülerinnen und Schülern am Übergang von der Grundschule in die Sekundarschule*. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bildungsentscheidungen/DJI_Abschlussbericht_Stadt_Muenchen.pdf.

Ma, Josef Kuo-Hsun. 2021. *The Digital Divide at School and at Home: A Comparison Between Schools by Socioeconomic Level Across 47 Countries – Josef Kuo-Hsun Ma*, 2021. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00207152211023540>.

OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I)*. OECD. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

Rawls, John. 2010. *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. 17. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Sälzer, Christine. 2021. *Lesen im 21. Jahrhundert (21st-century readers: Lesekompetenzen in einer digitalen Welt. Deutschlandspezifische Ergebnisse des PISA-Berichts)*. https://www.oecd.org/pisa/PISA2018_Lesen_DEUTSCHLAND.pdf.

Scheerder, Anique, Alexander van Deursen, und Jan van Dijk. 2017. *Determinants of Internet skills, uses and outcomes. A systematic review of the second- and third-level digital divide*. *Telematics and Informatics* 34 (8): 1607–24. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.07.007>.

Stojanov, Krassimir. 2020. *Gerechtigkeit*. In *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*, hrsg. v. Gabriele Weiß, und Jörg Zirfas, 203–14. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19004-0_18.

Terhart, Ewald. 2022. *Die Rolle von Lehrkräften bei der (Re-)Produktion von Bildungsgerechtigkeit*. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossierbildung/341050/die-rolle-von-lehrkraeften-bei-der-re-produktion-von-bildungsgerechtigkeit/>.

van Deursen, Alexander JAM, und Jan AGM van Dijk. 2014. *The digital divide shifts to differences in usage*. *New Media & Society* 16 (3): 507–26. <https://doi.org/10.1177/1461444813487959>.

van Dijk, J., und K. Hacker. 2003. *The digital divide as a complex and dynamic phenomenon*. *Information Society* 19 (4): 315–26. <https://doi.org/10.1080/01972240309487>.

Warschauer, Mark. 2016. *Addressing the Social Envelope: Education and the Digital Divide*. In *Education and Social Media: Toward a digital Future*, hrsg. v. C. Greenhow, J. Sonnevend, und C. Agur, 29–48. John D and Catherine T MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning.

Wenglinsky, Harold. 2005. *Using technology wisely: The keys to success in schools*. The TEC series. New York: Teachers College Press.



Die Autorin

Prof. Dr. Jana Heinz

TUM School of Social Sciences and Technology; Department of Science, Technology and Society (STS)

Schutzraum Schule

Schule ist mehr und Schule muss mehr sein als nur Lernort. In der Schule lernen Kinder nicht nur die Inhalte der vermittelten Fächer, sie lernen in einem hohen Maße auch Sozialverhalten und Werte. Trotzdem kann Schule für einige Kinder ein Angst-raum sein, etwa wenn sie sich bedroht, verfolgt, gemobbt fühlen oder sogar körperlich oder sexuell angegriffen werden.

Es liegt in der Verantwortung der Lehrkräfte, dies zu bemerken, um gegenzusteuern und solche Übergriffe – nachhaltig – zu beenden. Dies erfordert eine Fokussierung auf die betroffenen Kinder und das braucht Zeit, die in der Regel nicht zur Verfügung steht. Denn originäre Aufgabe der Lehrkraft ist es ja, Unterrichtsstoff zu vermitteln, die Stunden vor- und nachzubereiten und die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu kontrollieren und zu bewerten. Nicht selten müssen die Lehrkräfte diese Aufgaben bei Klassenstärken um 30 Schülerinnen und Schüler bewältigen und dabei auch noch besondere Förderbedarfe berücksichtigen. Unterstützende Schulsozialarbeiter oder Schulpsychologen gibt es – aber in aller Regel zu wenig.

Hinzu kommen nun auch noch die neuen Schulgesetze, in denen verlangt wird, dass jede Schule ein Schutzkonzept zur Prävention von sexuellem Missbrauch vorzuhalten hat.

Es ist aufgrund der beschriebenen kritischen Situation in unseren Schulen vorstellbar, dass die Lehrerinnen und Lehrer solche geforderten Neuheiten erst einmal aufschieben, vielleicht sogar verdrängen. Hinzu kommt: wer gibt schon gern zu, dass es in der eigenen Schule ein Problem geben könnte? Dies gilt erst recht für den Umgang mit Themen, in denen man eher unerfahren ist. Das wirft schwierige Fragen auf: Wer soll ein passendes Konzept entwickeln? Wie könnte es aussehen, um nachhaltig wirksam zu sein? Was ist zu tun, also welchem Fahrplan wird gefolgt, wenn tatsächlich ein Verdachtsfall besteht?

Anforderungen an Schutzkonzepte

Es ist zweifellos gut gemeint, wenn die unabhängige Beauftragte der Bundesregierung für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM) auf ihrer Website Modell-Konzepte vorhält, auf die Schulen zurückgreifen können. Aber verführt ein derartiges Angebot nicht auch dazu, lediglich eines der Modelle abzuschreiben und in der Geschäftsstelle für den Fall der Fälle vorzuhalten? Die Hoffnung, dass so etwas an der eigenen Schule nicht passieren wird, darf nicht das Leitmotiv sein. Es gilt vielmehr schlüssige, an die jeweilige Schule angepasste Konzepte zu entwickeln.

Doch welche Lehrerin/welcher Lehrer hat sich im Rahmen ihres/seines Studiums mit der Prävention von Straftaten auseinandersetzen müssen und damit entsprechende Qualifikationen erwor-

ben? Sicherlich müssen Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler vor Gefahren zu schützen – sofern sie bemerkt werden, aber Prävention? Ist die nicht eine Aufgabe der Polizei? Ich meine Nein. Prävention war und ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe insbesondere für Angehörige des öffentlichen Dienstes, in dem mit Menschen, hier Kindern, gearbeitet wird. Gerade vor dem Hintergrund der so genannten Zeitverdichtung, die uns alle betrifft, und den veränderten Möglichkeiten und Risiken durch die modernen Medien hat die Bedeutung von Prävention an Schulen sogar noch erheblich zugenommen.

Jeder ist in der Pflicht an der Stelle, an der er arbeitet, Risiken und Gefahren zu erkennen und im Rahmen seiner Möglichkeiten gegenzusteuern. Wie wollen wir gerade Kindern und Jugendlichen wichtige Werte vermitteln, wenn sie wahrnehmen müssen, dass wir selbst nicht einmal in der Lage sind, sie vor Gefahren und Übergriffen anderer zu schützen? Wenn Lehrkräfte nicht über das dafür erforderliche Wissen und die entsprechende Erfahrung verfügen, ist es aus meiner Sicht eine Pflicht, sich des Wissens und der Expertise von Fachleuten zu bedienen, wie z. B. der Präventionsbeamten der örtlich zuständigen Polizei.

Schutzkonzepte nur gegen sexualisierte Gewalt?

In Bezug auf die Notwendigkeit der zu erstellenden Schutzkonzepte im Hinblick auf den Schutz vor sexuellem Missbrauch erlaube ich mir den Hinweis, dass rund 10% aller Fälle von sexuellem Missbrauch von Kindern unter 14 Jahren begangen werden und rund 20% von Jugendlichen unter 18 Jahren. Diese halten sich in aller Regel ein Drittel ihrer Zeit in der Schule auf, so dass es lebensfremd wäre, anzunehmen, dass die Schule ein Raum frei von sexuellen Übergriffen sein kann.

Doch es ist nicht ausreichend, seinen Fokus ausschließlich auf sexuelle Gewalt zu richten. Es gibt auch andere Übergriffe, die Kinderleben oft ebenso über Jahre in erheblichem Umfang beeinträchtigen können. Neben sexualisierter Gewalt gilt das ebenso für körperliche und psychische Gewalt/Mobbing, in analoger und/oder digitaler Form. Auch hier sind Maßnahmen zu ergreifen, denn derartige Übergriffe können Kinder und Jugendliche bis in den Suizid treiben, sie müssen daher frühzeitig nachhaltig verfolgt und so gestoppt werden.

Fazit ist: Schutzkonzepte an Schulen dürfen sich nicht nur auf sexualisierte Gewalt, sondern müssen sich auch auf alle Formen von Gewalt gegen Kinder und Jugendliche erstrecken.

Wichtig ist zunächst einmal, im Bereich der jeweiligen Schule systematisch zu erheben, welche tatbegünstigenden Faktoren es geben könnte, etwa bezüglich der Räumlichkeiten, des Ge-

länden, der Schülerinnen und Schüler, aber auch des Personals und ggf. Dritter. In der Folge wäre dann in Form einer Begehung und einer Konferenz darüber nachzudenken, wie diese Faktoren reduziert oder abgestellt werden können. Darüber hinaus ist vorzuplanen, welche Maßnahmen zu treffen sind, wenn es einen konkreten Vorfall gibt. Dies kann nur individuell erfolgen, so dass das bloße Übernehmen eines Musterschutzkonzeptes auf keinen Fall ausreicht. Dasselbe gilt auch für ein auf die jeweilige Schule bezogenes Netzwerk, dessen Akteure bei Bedarf individuell eingeschaltet werden sollten.

Kinderschutzbeauftragte in jeder Schule!

Die Ausführungen dürften verdeutlicht haben, dass Schutzkonzepte nicht einfach in einem Ordner in einer Geschäftsstelle hinterlegt werden können, um dann im Falle eines Übergriffs auf der Suche nach Handlungsanweisungen hervorgezogen zu werden. Schutzkonzepte müssen gelebt und personell unterlegt werden. Aus diesem Grund sollten je Schule zwei Ansprechpartner*innen unterschiedlichen Geschlechts benannt werden. Diese sollten den betroffenen Kindern und Jugendlichen, aber auch Lehrkräften für Fragen zur Verfügung stehen, das Netzwerk pflegen und bei Bedarf „aufrufen“, Fortbildungen für ihre Kolleginnen und Kollegen organisieren und regelmäßig über Vorgänge und Maßnahmen berichten. Die beiden Lehrkräfte würden so ihre Kolleginnen und Kollegen entlasten und durch gewonnene Erfahrungen und ihre Spezialisierung die schuleigene Präventionsarbeit befördern. Ihre Tätigkeit als Kinderschutzbeauftragte ihrer Schule sollte in der Stundennachhaltung angemessen berücksichtigt werden.

Tabu: Umgang mit Vorwürfen gegen eine Lehrkraft

Ein Thema in diesem Zusammenhang ist stark tabuisiert und ganz besonders hier gibt es nicht DIE Lösung. Es geht um Hinweise auf sexuelle Übergriffe von Lehrkräften. Betroffene Schülerinnen und Schüler leiden nicht selten jahrelang und schweigen. Bei den Beschuldigten handelt es sich nach berichteten Erfahrungen oft um besonders beliebte und geschätzte Lehrkräfte, denen man sexuellen Missbrauch von Kindern oder Schutzbefohlenen nie zutrauen würde. Und dann ist da noch das Abhängigkeitsverhältnis der betroffenen Kinder zu den Beschuldigten. Zwar mag es sein, dass Betroffene sich den beauftragten Kinderschutz-Lehrkräften trotzdem anvertrauen, etwa weil sie eine gute und ganz besondere Beziehung zu ihnen haben. Da das aber nicht in jedem Fall gewährleistet ist, sollte es externe Möglichkeiten des Meldens von Vorfällen geben. Dort können sich betroffene Kinder und Jugendliche beraten lassen und so individuelle Schutzmaßnahmen in die Wege geleitet werden. Tatsache ist, dass ehemalige betroffene Schüler*innen wiederholt berichten, im Fall einer Anzeige Angst vor negativen Auswirkungen auf

ihre Noten oder Abschlüsse durch den Beschuldigten oder auch durch seine Kolleginnen und Kollegen gehabt zu haben, ganz gleich, ob dies realistisch oder nur gefühlt der Fall war.

Die kostenlose Beratungs-Plattform krisenchat.de ist auch aus diesem Grund entwickelt worden und wird von Kindern und Jugendlichen in persönlichen Krisen – auch wegen Hinweisen auf sexuelle Übergriffe von Lehrkräften – sehr stark frequentiert.

Schlussfolgerung

Fazit ist, dass unsere Schulen individuelle Schutzkonzepte – ggf. mit Hilfe von externen Expert*innen – zu entwickeln haben. Diese Schutzkonzepte dürfen sich nicht nur auf sexualisierte Gewalt erstrecken. Es sollten zudem je Schule zwei Lehrkräfte unterschiedlichen Geschlechts als Kinderschutzbeauftragte eingesetzt werden, die sich um betroffene Schülerinnen und Schüler kümmern, Kolleginnen und Kollegen beraten, erforderliche Netzwerkpartner vorhalten, Fortbildungen organisieren und das Konzept ihrer Schule leben. Denn Schutzkonzepte sollen Kinder und Jugendliche schützen, und das nicht nur auf dem Papier.



Rainer Becker
*Ehrenvorsitzender der Deutschen Kinderhilfe – Die ständige Kindervertretung e.V.
Polizeidirektor a.D.*



Dana Zelck
PR- und Öffentlichkeitsarbeit bei der Deutschen Kinderhilfe – Die ständige Kindervertretung e.V.

Zuhören – Beraten – Vermitteln

zum Mehrebenenkonzept schulpsychologischer Beratung im Land Mecklenburg-Vorpommern

Vor dem Hintergrund steigender psychosozialer Belastungen – auch in Folge der andauernden Auswirkungen durch die Corona-Pandemie¹, des anhaltenden Kriegsgeschehens in der Ukraine und des Nahostkonflikts – werden die Komplexität und Intensität von herausfordernden schulalltäglichen Situationen immer größer. In Zeiten komplexer Herausforderungen ist es ein Zeichen eigener Stärke und hoher Professionalität, Beratungs- und Unterstützungsangebote in Anspruch zu nehmen.

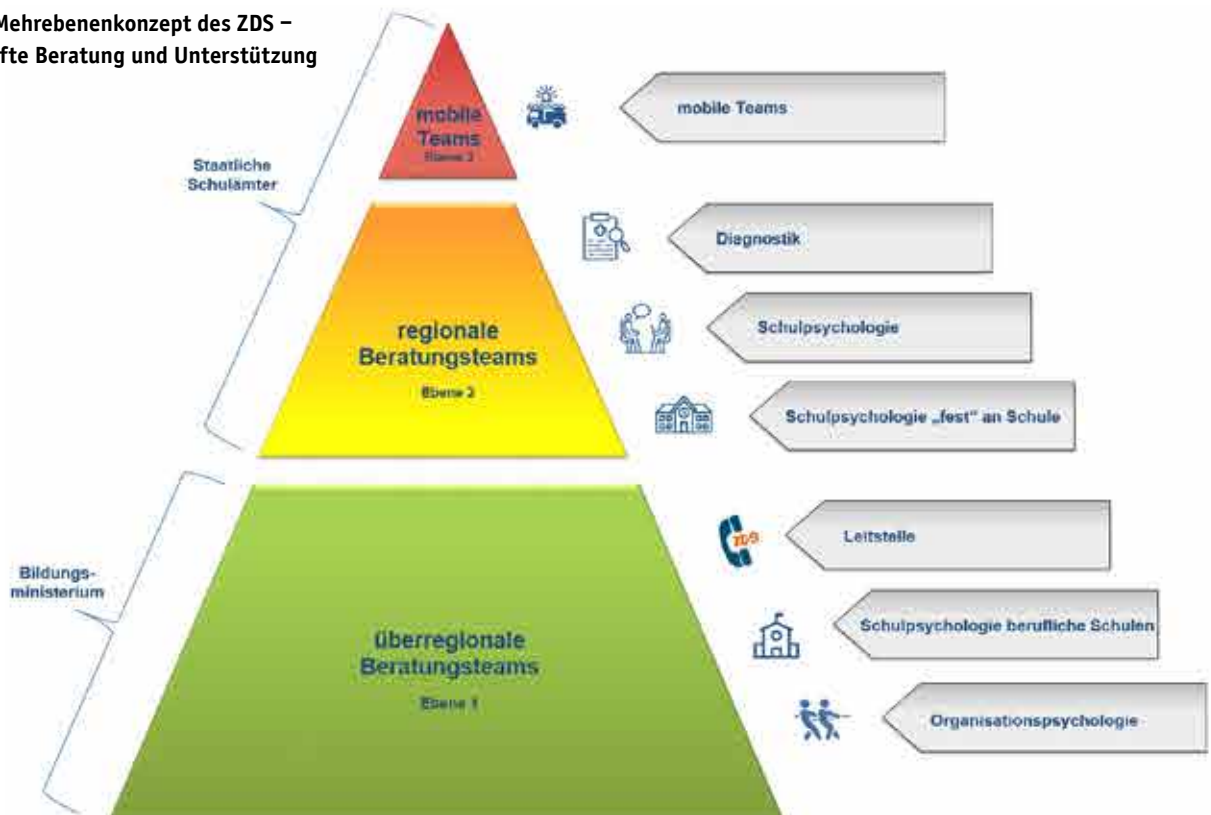
Mit dem Leitgedanken „Zuhören – Beraten – Vermitteln“ hat das Land Mecklenburg-Vorpommern die schulpsychologische Unterstützung konzeptionell weiterentwickelt und mit zusätzlichen Stellen personell ausgebaut. Auf Basis eines neuen Mehrebenenkonzepts kommt die Beratung und Unterstützung des Zentralen Fachbereichs für Diagnostik und Schulpsychologie (ZDS) direkt und schneller in den Schulen an. Unmittelbare Hilfe wird – telefonisch oder vor Ort – abgesichert.

Der vorliegende Beitrag zeigt, wie schulpsychologische Unterstützung in einem Flächenland wie Mecklenburg-Vorpommern organisiert werden kann, um folgende Ziele zu erreichen:



- **praktisch und auf kurzem Wege Handlungsempfehlungen geben:**
 - in akuten Notfallsituationen
 - bei anhaltenden Konflikten
 - im Umgang mit herausfordernden Situationen
 - bei Vorfällen mit hoher Brisanz oder Öffentlichkeitswirkung
- **unmittelbar helfen und hierdurch:**
 - die Handlungssicherheit von direkt und indirekt Betroffenen erhöhen
 - bestehenden Belastungsfaktoren wirksam begegnen
 - möglichen Folgeproblemen entgegenwirken
- **landeseinheitliche Standards im Umgang mit Notfällen an den öffentlichen Schulen absichern.**

Zum Mehrebenenkonzept des ZDS – gestufte Beratung und Unterstützung



Ebene 1 – überregionale Beratungsteams

Überregional wurde eine zentrale Leitstelle des ZDS eingerichtet, die eingehende Anfragen der Schulen des Landes sofort aufnimmt, eine psychologische Erstversorgung sicherstellt und bedarfsorientiert weiterführende Hilfen vermittelt. So können auch Notfälle an Schulen auf kurzem und schnellem Wege begleitet werden. Zudem bietet die Leitstelle Beratungen zu (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen und schulpsychologischen Fragestellungen an. An Schule Beteiligte werden hierdurch im Umgang mit schwierigen Situationen im Schulalltag oder bei persönlichen Herausforderungen entlastet und begleitet. Das Beratungsangebot der Leitstelle, einschließlich deren gesicherte und schnelle Erreichbarkeit, – auch bei Vorfällen mit hoher Brisanz oder Öffentlichkeitswirkung – werden von den Anrufern als ein auffallend positives Qualitätsmerkmal erlebt.

Die Leitstelle ist grundsätzlich montags bis freitags zu den gängigen Bürozeiten erreichbar – unter der Nummer: 0385 588 7777. Bei vorliegenden Akut- oder Krisensituationen wird die Leitstelle ggf. auch länger oder am Wochenende besetzt. Außerhalb gegebener Erreichbarkeiten (z.B. wenn alle Leitungen besetzt sind) kann eine Voicemail hinterlassen werden, wodurch die Leitstelle schnellstmöglich zurückrufen kann, was den betroffenen Schulen ebenfalls Sicherheit gibt.

Über die neu eingerichtete Leitstelle wird auch das nunmehr landesweit zentral geschaltete Zeugnisorgentelefon abgesichert. Kinder und Jugendliche, die sich wegen ihrer Noten oder möglicher Probleme der weiteren schulischen Laufbahn oder in Frage kommender Anschlussoptionen sorgen, erhalten jeweils in der Woche vor und nach dem letzten Unterrichtstag Unterstüt-

Ebene 2 – regionale Beratungsteams

Auf regionaler Ebene wurde das bestehende System an schulpsychologischer Unterstützung um neue Schulpsychologinnen und Schulpsychologen ergänzt, die „fest“ an ausgewählten Schulen tätig sind, die ein Familienklassenzimmer oder eine Schulwerkstatt haben oder selbst eine Schule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sind. Hierdurch wird eine bessere Begleitung und Beratung von verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern (auch „Systemsprengern“), deren Lehrkräften und Erziehungsberechtigten abgesichert.

Ebene 3 – mobile Teams

Zusätzlich gibt es in jedem Staatlichen Schulamt nunmehr auch ein mobiles Team, das bei akuten Problemen umgehend vor Ort unterstützen kann. Der Einsatz der mobilen Teams basiert auf einer engen Abstimmung mit der zentralen Leitstelle des ZDS.



zung durch die Leitstelle. Gleiches gilt auch für Erziehungsberechtigte oder Angehörige, die einen Rat oder ein „offenes Ohr“ brauchen.

Mit der Einrichtung von zusätzlichen Stellen für Organisationspsychologinnen und psychologen erweitert der ZDS sein umfangreiches Angebot um den Bereich der systemischen Organisationsberatung. Hierdurch können die öffentlichen Schulen flexibel und je nach Bedarf über einen längeren Zeitraum organisationspsychologisch begleitet werden. Schwerpunkte sind dabei der Umgang mit bestehenden psychosozialen Belastungen, die Reflexion des Führungsverhaltens der Schulleitung sowie der Aufbau gesundheitsförderlicher Arbeitsstrukturen.

Darüber hinaus wurde der ZDS mit zusätzlichen Kolleginnen und Kollegen personell verstärkt, die auf die Beratung und Begleitung beruflicher Schulen spezialisiert sind, wodurch den besonderen Bedarfen der beruflichen Bildung verstärkt Rechnung getragen wird.



Zusätzlich gibt es in jedem staatlichen Schulamt nunmehr auch ein mobiles Team, das bei akuten Problemen umgehend vor Ort unterstützen kann. Der Einsatz der mobilen Teams basiert auf einer engen Abstimmung mit der zentralen Leitstelle des ZDS.

Eine Gesamtschau möglicher Beratungs- und Unterstützungsangebote des ZDS finden Sie unter: ZDS Diagnostik und Schulpsychologie (bildung-mv.de).

Schulungen zum Notfallplan Mecklenburg-Vorpommern

Der Notfallplan weist für die öffentlichen Schulen landeseinheitliche Standards im Umgang mit Notfällen durch verbindliche Handlungsanweisungen und abgestimmte Maßnahmen der Verantwortungstragenden, insbesondere Schule – Polizei – Jugendamt, aus.

Seit dem Schuljahr 2022/2023 bieten die überregionalen Beratungsteams landesweit, unter Einbezug der mobilen Teams, Schulungen zum Notfallplan an, um Kollegien interessierter oder betroffener Einzelschulen im Umgang mit möglichen Krisen- und Notfallsituationen vor Ort zu sensibilisieren. Das Schulungsangebot des ZDS enthält folgende Eckfeiler:

1. Begrüßung und Einführung

- Ziele der Schulung
- bisherige Erfahrungen und Berührungspunkte mit Krisen und Notfällen

2. Input

- Definition Krise/Notfall
- Fürsorge-Nachsorge-Vorsorge-Modell
- Kriseninterventionsteam (KIT)
- Meldewege

3. Planspiel

- Erörterung konkreter Fallbeispiele (Suizid, sexualisierte Gewalt, Amokandrohung und Feuer)
- Erarbeitung zentraler Handlungsschritte mit Hilfe einer Checkliste
- Erarbeitung von Stolpersteinen auf Basis des Fürsorge-Nachsorge-Vorsorge-Modells

4. Auswertung und Reflexion

- Identifizierung fallbezogener Stolpersteine im Plenum
- Ableitung schulspezifischer Handlungsmaßnahmen
- Überblick über relevante Ansprechpartner*innen vor Ort
- erste Vorhabenplanung

5. Ausblick und Abschluss

- Fazit
- Feedback

Angewandte Lehrkräfte, Schulungen, schulpädagogischer Partner

ZENTRALE LEITSTELLE NEU

Erste Anlaufstelle für alle Schulen in MV

Was erhalten Sie werktags telefonisch, E-Mail und Beratung bei:

- schulpsychologischen Fragen
- schulischen Notfällen
- anlassbezogenen (Fall-)Beratungen, insbesondere zu Mobbing, sexualisierter Gewalt, suizidalen Verhalten und psychischen Krisen
- Hausbesichtigungen im schulischen Umfeld

Gern vermitteln wir auch weiterführende Hilfen.

Spezielle Fachberatung für Diagnostik und Schulpsychologie
Sie erreichen uns unter:

ZDS Telefon 0385 568 7777
E-Mail leitstelle-zds@bm.mv-regierung.de

Wiederkehrende Notfälle lassen sich Abklärung finden! Ein Projekt des Bildungsbereichs MV unter www.bildung.mv.de/zds

ZUHÖREN, BERATEN, VERMITTELN

Professionelle Beratung bei psychologischen und sonderpädagogischen Fragen sowie Vermittlung weiterführender Hilfe

Lehrer-in-MV.de

MV tut gut.

Durch das Schulungsangebot des ZDS konnte bei den Teilnehmenden Folgendes erreicht werden:

- Sensibilisierung für entsprechende Meldeerfordernisse
- Optimierung konkreter Abläufe und Kommunikationswege in der jeweiligen Schule vor Ort (z. B. Zugang zu sicherheitsrelevanten Informationen)
- Erkennen von Gefahrenquellen sowie Stärkung von Deeskalationsmöglichkeiten bei Gewaltpotenzial (Stärkung der Handlungssicherheit)
- Anbindung der Schulen an ihr regionales Unterstützungsnetzwerk (Nennung konkreter Ansprechpartner*innen vor Ort).

Broschüren zum Umgang mit psychischen Belastungen und sexualisierter Gewalt

Psychische Belastungen und sexualisierte Gewalt sind, obwohl oft nicht augenscheinlich, Teil des alltäglichen Lebens. Zudem zählen armutsgefährdete Kinder und Jugendliche zur Risikogruppe für die Entwicklung psychischer Auffälligkeiten². Psychische Belastungen und das Erleben sexualisierter Gewalt sind häufig schambesetzt und mit Ängsten verbunden. Um möglichen Unsicherheiten mit Aufklärung und klaren Handlungsempfehlungen zu begegnen, hat der ZDS mit sachkundigen Vertreterinnen und Vertretern, die sich in besonderer Weise und überregional in den Bereichen:

- Kinder- und Jugendschutz,
- Kindeswohl,
- Gesundheit im Kindes- und Jugendalter sowie
- Opferberatung für Kinder und Jugendliche

engagieren, zielgruppenspezifische Broschüren für Schülerinnen und Schüler entwickelt. Diese Broschüren vermitteln neben altersgerechten Informationen, wie sich psychische Belastungen und das Erleben sexualisierter Gewalt bei Kindern und Jugendlichen äußern können, auch Kontaktdaten wichtiger Anlaufstellen und vor allem die Kernbotschaft: „Es ist kein Geheimnisverrat, wenn man Hilfe holt!“.

Die Broschüren finden Sie unter: ZDS Diagnostik und Schulpsychologie (bildung-mv.de).



Broschüre für Kinder

Zielgruppe: Jahrgangsstufen 3 und 4

Weitersagen ist kein Petzen!

Manchmal darf man ein Geheimnis verraten und es ist trotzdem Freundschaft.



Broschüre für Jugendliche

Zielgruppe: ab Jahrgangsstufe 5

Hilfe holen ist Freundschaft!

Vertrauensvoll Sorgen teilen!

Fazit

Die konzeptionelle Neuausrichtung und der personelle Ausbau des ZDS mit zusätzlichen 36 Stellen³ zeigen im Rahmen einer ersten Zwischenbilanz, dass die neuen Beratungs- und Unterstützungsstrukturen von den direkt und indirekt Betroffenen gut angenommen und als sehr hilfreich erlebt werden.

In der Gesamtschau ist die landesweite Implementierung des neuen Mehrebenenkonzepts des ZDS als ein tiefgreifender Change-Management-Prozess zu verstehen, der sich in der schulischen und schulaufsichtlichen Praxis zum gegenwärtigen Zeitpunkt als gute Basis für eine gestufte und verlässliche schulpsychologische Beratung und Unterstützung – auch in der Fläche – erwiesen hat.

Literatur

¹Ravens-Sieberer, U., Kaman A., Devine, J. & Reiß, F. (2023). Die COVID-19-Pandemie – Wie hat sie die Kinderpsyche beeinflusst? Monatszeitschrift Kinderheilkunde, 171, 608–614.

²Lampert, T.; Kuntz, B. (2019). Auswirkungen von Armut auf den Gesundheitszustand und das Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse aus der KiGGS Welle 2. Bundesgesundheitsblatt, 62, 1263–1274.

³In der Gesamtschau hat der ZDS insgesamt 94 Stellen (Stand: 01.11.2023).



Die Autorin:

Dr. Jenny Krebs,

Leiterin des Referats Zentraler Fachbereich für Diagnostik und Schulpsychologie (ZDS),
Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung, Mecklenburg-Vorpommern

Kita- und Schulverpflegung

Ein wichtiger Schlüssel zur Bekämpfung von Ernährungsarmut

Jedes fünfte Kind in Deutschland unter 18 Jahren ist von Armut betroffen. Das sind rund drei Millionen Kinder und Jugendliche, die damit auch von Ernährungsarmut bedroht sind. Was bedeutet das konkret?

Es bedeutet zum Beispiel, dass Kinder ohne Frühstück aus dem Haus gehen und ihnen Energie und Nährstoffe fehlen, die sie zum Lernen brauchen. Es bedeutet, dass das Geld für beispielsweise frisches Gemüse und Obst fehlt und die gesunde Entwicklung in Gefahr ist. Und es bedeutet, dass Genuss, Freude und soziale Teilhabe leiden, weil Extras wie Eisdielen-Besuche oder eine Buffetspende zum Klassenfest nicht bezahlbar sind. Inwieweit kann die Kita- und Schulverpflegung hier positiv wirken? Sie bietet gute Voraussetzungen für eine optimale Entwicklung im Kindes- und Jugendalter, kann gesundheitsförderliche Ernährungsgewohnheiten prägen und soziale Teilhabe fördern – in der Summe ein wichtiger Beitrag zur Chancengleichheit.

Was ist Ernährungsarmut?

Viele Menschen bezweifeln, dass es Ernährungsarmut bei uns im Land gibt. Sie denken dabei nur an „echten“ sichtbaren Hunger, wie er durch kalorische Unterernährung oder Proteinmangel in Entwicklungsländern entsteht. Doch tatsächlich gibt es auch in Deutschland Hungererfahrungen, besonderes in sogenannten Streckwochen am Ende eines Monats, wenn das Geld aufgebraucht ist. Das zeigen Befragungen von Nutzenden der Tafeln. Vor allem zeigt sich Ernährungsarmut in Deutschland dadurch, dass manche Menschen sich kein Essen leisten können, das ihre Gesundheit fördert und das Klima schont – das heißt pflanzenbetont mit Lebensmitteln wie Gemüse, Hülsenfrüchten, Obst, Nüssen und Samen sowie Vollkorngetreideprodukten. Ihre Ernährung mündet dann häufig in einer unsichtbaren Mangelernährung, beispielsweise einer Unterversorgung mit wichtigen Vitaminen und Mineralstoffen. Stattdessen stehen oft nährstoffarme, preiswerte Lebensmittel wie Weißbrot, kostengünstige Fleisch- und Wurstwaren oder Fertiggerichte auf dem Speiseplan. Steckt darin viel Zucker und/oder Fett, liefern sie gleichzeitig zu viel Energie. Dann kann es trotz Mangelernährung zu Übergewicht oder gar Adipositas kommen. „Double Burden“ nennt man dieses Phänomen. Diese materielle Ernährungsarmut geht mit einer sozialen einher: Wenn das Geld für Essen außer Haus fehlt – und sei es nur für ein belegtes Brötchen – und die Pflege von Ess-Traditionen zu Festen wie Geburtstagen und Feiertagen nicht möglich ist.

Schlechtere Chancen für Kinder aus Armutshaushalten

Beide Dimensionen von Ernährungsarmut wirken sich auf die körperliche und seelische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen aus. Ersteres ist mittlerweile gut erforscht. Letzteres lässt sich nur erahnen, weil es kaum Studien gibt. Gut belegt ist zum

Beispiel, dass Kinder, die in den ersten 1.000 Tagen ihres Lebens (also vom Beginn der Schwangerschaft bis zu ihrem zweiten Geburtstag) nicht genügend Mikronährstoffe erhalten, kleiner sind als ausgewogen ernährte Kinder. Auch die Entwicklung des Gehirns reagiert in den ersten Lebensmonaten sehr empfindlich auf Nährstoffdefizite; außerdem auf den Stress, den eine prekäre Lebenslage mit sich bringt und den Eltern unbewusst an ihre Kinder weitergeben. Das kann sich dann in der Kita und der Schule zeigen, wenn beim Sprechen, Lesen, in der Grob- oder Feinmotorik Probleme auftauchen.

Mittlerweile betonen Wissenschaftler*innen wie Prof. Ulrike Arens-Azevêdo die Bedeutung der Ernährung während des gesamten Heranwachsens, also der ersten 7.000 Tage: „Eine nicht ausreichende quantitative und qualitative Ernährung in dieser Zeit führt zu einer verminderten Immunabwehr, reduzierter Aufmerksamkeit und geringeren Lernerfolgen sowie weniger körperlicher Aktivität“, sagte die Expertin auf dem BZfE-Forum „Ernährungsarmut in Deutschland“ des Bundeszentrums für Ernährung (BZfE). Dadurch steige das Risiko für ernährungsmitbedingte Erkrankungen in späteren Jahren.

So belegen zahlreiche Studien, dass Kinder aus armen Familien nicht nur deutlich häufiger zu viele Kilos auf die Waage bringen, verglichen mit normalgewichtigen Gleichaltrigen steigt ihr Risiko für Bluthochdruck und Störungen des Fett- oder Zuckerstoffwechsels. Diese Beeinträchtigungen begleiten die meisten bis ins Erwachsenenalter. Dann leiden sie häufiger an Diabetes mellitus Typ 2 oder Herz-Kreislauf-Erkrankungen. Zu diesen physischen Beeinträchtigungen addieren sich im schlimmsten Fall Diskriminierungen, Mobbing und Stigmatisierung. Unabhängig vom Körpergewicht erleben viele Kinder aufgrund der Armutserfahrungen Stress und Scham. Ihr Selbstwertgefühl schwindet und es können psychische Erkrankungen wie Depressionen entstehen.

Potenziale von Kita- und Schulverpflegung erkennen

Welche Rolle Schulen und Kitas in diesem Szenario spielen bzw. spielen könnten, zeigt ein Blick auf aktuelle Zahlen: Rund 3,4 Millionen Kinder zwischen null und sieben Jahren besuchen eine Kita. 78% davon essen dort zu Mittag. Noch mehr sind in den Schulen zu erreichen: Rund 8,7 Millionen Schülerinnen und Schüler besuchen bei uns in Deutschland mehr als 32.000 allgemeinbildende Schulen. Über 19.000 davon sind Ganztagschulen und müssen daher ein Mittagessen anbieten.



Eine gesundheitsförderliche Kita- und Schulverpflegung ist ein wichtiger Baustein in der täglichen Ernährung von Kindern und Jugendlichen und kann bis zu 25% ihres Energiebedarfs bzw. bis zu 70% des Nährstoffbedarfs abdecken. Die Gemeinschaftsverpflegung erreicht darüber hinaus Kinder und Jugendliche aus allen gesellschaftlichen Schichten und trägt zu einer gleichberechtigten Teilhabe bei.

Durch die Kita- und Schulschließungen während der Corona-Lockdowns kam es zu Engpässen, die das Risiko von Ernährungsarmut erhöhten. So fiel zeitweise ein wesentlicher Teil einer gesundheitsförderlichen Ernährung weg. Auch die guten Erfahrungen eines gemeinsamen Essens in einer fairen Ernährungsumgebung waren nicht mehr möglich. Studien zeigen, dass sich der Ausfall der Mittagsverpflegung ungünstig auf die Ernährung auswirkte: Haushalte mit Kindern und niedrigem Einkommen kochten weniger abwechslungsreich als kinderlose Haushalte bzw. Haushalte mit höherem Einkommen. Diese und viele weitere Erkenntnisse, auch aus anderen Ländern, beschreibt der Wissenschaftliche Beirat für Agrarpolitik, Ernährung und gesundheitlichen Verbraucherschutz (WBAE) in seiner Stellungnahme „Ernährungsarmut unter Pandemiebedingungen“. Er empfiehlt daher, solche Schließungen in der Zukunft so weit wie möglich zu vermeiden.

Gesundheitsförderlich, nachhaltig und beitragsfrei

Als wichtigen Hebel gegen eine materielle und soziale Ernährungsarmut empfiehlt der WBAE die „schrittweise und evidenzbasierte Einführung einer beitragsfreien Kita- und Schulverpflegung, die den DGE-Qualitätsstandards entspricht“. Das fordert auch Professorin Arens-Azevêdo und präsentierte dazu auf dem BZfE-Forum ein Beispiel aus Schweden: Dort zeigten Langzeitstudien, dass Kinder, die kostenlos Schulessen bekamen, größer und gesünder waren. Sie erzielten später ein höheres Einkommen und generierten so mehr Steuereinnahmen für den Staat.

Nicht zuletzt ist unsere Ernährung auch ein Schlüssel für mehr Klima- und Artenschutz, eine artgerechte Tierhaltung, sauberes Wasser und fruchtbare Böden. Es ist daher insbesondere die nachhaltige und gesundheitsförderliche Ausrichtung der Kita- und Schulverpflegung, die dazu beiträgt, dass Kinder und Jugendliche gesund aufwachsen und einen nachhaltigen Lebensstil entwickeln können. Dazu betont das Nationale Qualitätszentrum für Ernährung in Kita und Schule (NQZ): Eine pflanzenorientierte und ressourcenschonende Speiseplanung, weniger Lebensmittelverschwendung und mehr Bio-Lebensmittel leisten wichtige Beiträge zu mehr Umwelt- und Klimaschutz und zum gesunden Aufwachsen.

Die Schulmensa sollte als Lebensort und Handlungsfeld für ein lebenslanges gesundes und nachhaltiges Ernährungslernen verstanden und gestaltet werden. Dann können Kinder und Jugendliche dort wichtige Kompetenzen für ihr persönliches Ess- und Trinkverhalten erwerben – unabhängig von ihrem sozioökonomischen Status. So würde sich durch eine gesundheitsförderliche, nachhaltige und beitragsfreie Kita- und Schulverpflegung der Kreis schließen, jedes einzelne Kind und langfristig die gesamte Gesellschaft und Umwelt profitieren.



Die Autorin:
Caroline Thiesmeier-Dormann,
Referentin im Bundeszentrum für Ernährung (BZfE) in der Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung

Armutsprävention geht durch den Magen



Deutsche Lebensbrücke: Projekt Frühstücksklub. Foto: Deutsche Lebensbrücke e.V.

Die Deutsche Lebensbrücke hilft Kindern in Not. In Deutschland widmet sie sich mit ihren Projekten Frühstücksklub, Kochklub und Mittagstisch der Linderung und der Prävention von Kinderarmut und deren Folgen.

MIA

„Mia, wenn der Wecker klingelt, stehst du gleich auf, hörst du? Im Schrank stehen Cornflakes, Milch ist im Kühlschrank. Tschüss, mein Schatz.“ „Ciao, Mami“, murmelt Mia und ist sofort wieder eingeschlafen. Natürlich hört sie den Wecker nicht, und als sie aufwacht, ist es schon viertel vor acht. Hastig schlüpft sie in Hose und Pulli, Jacke und Schuhe. Halt, den Schulranzen nicht vergessen! Zum Frühstück bleibt keine Zeit. Aber Mia hätte ohnehin keine Lust gehabt, allein am Küchentisch zu sitzen. Ohne Frühstück und Pausenbrot kommt Mia gerade noch rechtzeitig zum Unterrichtsbeginn in die Schule. Doch schon bald wird der Hunger sich bemerkbar machen und das Mädchen vom Aufpassen abhalten.



Abwechslungsreich und gesund: Mia im Frühstücksklub. Foto: Deutsche Lebensbrücke e.V.

Leerer Bauch studiert nicht gern

Mia ist kein Einzelfall. Inzwischen geht bereits jedes 5. Kind in Deutschland ohne Frühstück aus dem Haus und startet hungrig und unkonzentriert in einen langen Schultag. Die Folgen sind leider dramatisch. Denn zum Lernen braucht der Körper Nahrung, sonst fällt der Blutzuckerspiegel ab. Ein Mangel an Magnesium und Eisen, das für den Sauerstofftransport im Blut zuständig ist, mindert die Lernleistung. Auch wenn ein Kind zu wenig trinkt, reagiert sein Gehirn darauf ähnlich wie bei Hunger: es wird müde. Um in der Schule aufpassen und dem Unterricht gut folgen zu können, müsste Mia morgens am besten Vollkornprodukte, wasserreiche Obstsorten und Gemüse frühstücken. Denn das sind Langzeitenergiequellen.

„Kinder, die über einen längeren Zeitraum und meist schon seit der Grundschule täglich mit leerem Magen in den Unterrichtstag starten, leisten weniger, bekommen schlechtere Noten und haben demzufolge nur begrenzte Bildungschancen. **Denn in einem Schulsystem, das in den ersten vier Jahren die Weichen für den weiteren Bildungsweg stellt, werden Kinder wie Mia sehr schnell abgehängt, und das dauerhaft**“, weiß Petra Windisch de Lates. Die Pandemie hat diese Entwicklung weiter verschärft.

Kinderarmut in Deutschland nimmt zu

Inzwischen sind in Deutschland bereits 21,3% der Kinder von Armut bedroht. Das sind 2,8 Millionen. Zwei Drittel von ihnen erlebten in den vergangenen fünf Jahren durchgehend oder wiederkehrend Armut. Dadurch sind sie überall benachteiligt, denn wenn es Familien am Geld fehlt, leiden die Kinder am meisten. Traurige Wahrheit: während laut Mikrozensus das Armutsrisiko in Deutschland von 16,9% im Jahr 2021 auf 16,7% 2022 minimal gesunken ist, ist es bei jungen und alleinerziehenden Menschen gestiegen. Unter allen Haushaltstypen waren Alleinerziehende 2022 mit einem Anteil von 42,9% mit Abstand am häufigsten von Armut bedroht, gegenüber 42,3% im Jahr 2021 und 40,4% im Jahr 2020.

MAX

Seit der Trennung seiner Eltern lebt Max mit seiner Mutter und zwei Geschwistern in einer 2-Zimmer-Wohnung. Max ist der Älteste, und er leidet am meisten darunter, dass plötzlich alles anders ist: kein eigenes Zimmer, kein Platz, um zu lernen, ungestört Musik zu hören oder Computer zu spielen. Die Mutter arbeitet als Reinigungskraft, am Wochenende bedient sie in einer Bäckerei. Es gibt Tage, da sehen die Kinder sie kaum. Heute musste Max seinen kleinen Bruder Tim aus der Kita abholen, denn er hat Fieber. Als sie die Wohnung betreten, ist niemand da. Mama arbeitet heute bis 22 Uhr. Max schiebt eine Tiefkühlpizza in den Ofen und setzt sich mit dem Kleinen zum Essen auf die Couch vor den Fernseher. Wenn die Schwester kommt, soll sie sich um Tim kümmern. Aber dann hat Max keine Lust mehr auf Hausaufgaben. Er wird den Rest des Nachmittags am Handy verbringen.

Viel mehr als ein Essen

Petra Windisch de Lates: „Es geht nicht nur um die Ernährung. **Vielen unserer Kinder fehlt auch das familiäre Miteinander.** Meist liegt es nicht am mangelnden Interesse der Eltern an ihren Kindern, sondern es ist der tägliche Kampf, um finanziell über die



Runden zu kommen, unter denen das Familienleben leidet: Unregelmäßige Arbeitszeiten, mehrere Jobs, Schichtarbeit. Da bleibt kein Zeitfenster für eine gemeinsame Mahlzeit. Sehr oft fehlt den Eltern nach einem langen Arbeitstag dann auch einfach die Kraft, ein gesundes Essen vor- oder zuzubereiten. Auf sich allein gestellt, greifen Kinder praktisch immer zu dem, was wir als Fast oder Junkfood bezeichnen: Chips, Pizza, Hamburger, Pommes oder Döner.“

In allen Projekten der Deutschen Lebensbrücke steht das Miteinander im Vordergrund. Die Frühstücksklub-Kinder kommen gerne schon um viertel nach sieben in die Schule, um gemeinsam mit ihren Freundinnen und Freunden zu frühstücken. Dabei wird immer viel erzählt und gelacht. „Und unsere ehrenamtlichen Frühstücksklub-Helferinnen und Helfer sind mittendrin und haben schon so manches kleine Geheimnis erfahren, ein Tränchen getrocknet oder sich mit einem Kind über etwas besonders Schönes gefreut“, weiß Petra Windisch de Lates.

Alle Angebote sind kostenlos

Bei den Mittagstischen bekommen Kinder, die nach der Schule auf sich allein gestellt sind, eine warme Mahlzeit. Ganz ohne Kosten für die Eltern. Genauso wie in den Frühstücksklubs geht es auch bei den Mittagstischen nicht nur um ein gesundes und schmackhaftes Essen als Grundlage für die Bewältigung des Schulalltags und des Lernpensums. „Auch hier spielen die Kommunikation und das soziale Miteinander eine zentrale Rolle. Gemeinsam essen bedeutet, auf die anderen zu achten. Tisch decken, abräumen und Geschirr spülen gehören dazu. Nebenher tauschen sich die Kids über alles aus, was sie gerade beschäftigt, z.B. die Hausaufgaben oder Sachen, die sie im Unterricht nicht so ganz verstanden haben, und sie helfen sich gegenseitig. Leider ist das eine Erfahrung, die vielen Kindern – vor allem, aber nicht nur – in prekären Familienverhältnissen heute fehlt“, so Windisch de Lates.

Kosta

Kostas Eltern sind beide berufstätig und arbeiten im Schichtbetrieb, der Vater bei einem Sicherheitsdienst, die Mutter im Krankenhaus. Das Einkommen reicht gerade so für die Miete und die Kosten für den Einkauf im Discounter. Extras sind nicht drin. Auch, was das Essen angeht. „Obst und Gemüse sind viel zu teuer. Außerdem schmecken die nicht so gut wie Pizza“, davon war Kosta noch vor einem Jahr überzeugt. Daheim bediente er sich aus der Tiefkühltruhe. Bis ein Freund ihn in den Kochklub mitnahm. Inzwischen ist Kosta ein Profi, wenn es darum geht, mit einem kleinen Budget schmackhafte und gesunde Gerichte zu zaubern. „Besonders toll ist, dass wir einfach alles zusammen machen: planen, einkaufen, kochen. Ich freu mich immer auf den Kochklub“, sagt er. Und fügt hinzu: „Meine Lieblingsgemüse sind Gurken und Tomaten. Die schmecken richtig lecker. Das hätte ich gar nicht gedacht.“

Gesund essen geht auch günstig

Der Kochklub ist immer an eine Freizeiteinrichtung gekoppelt. Voraussetzung ist eine gut ausgestattete Küche. Mehrmals in der Woche treffen sich die Kinder dort zum gemeinsamen Kochen. Den Essensplan haben sie vorher zusammengestellt und genau kalkuliert, was wieviel kosten darf. Mit einer detaillierten Liste gehen sie dann zusammen einkaufen. Auch das Kochen ist eine gemeinschaftliche Aktion. Geleitet wird der Kochklub von einer kochefahrenen Person, der/die mit Rat und Tat zur Seite steht.

„Immer mehr Kinder wissen gar nicht mehr, woraus ihr Essen besteht. Sie sind außerdem geradezu abhängig von dem Zucker, der in fast allen Convenience-Produkten versteckt ist. In unseren Kochklubs erleben viele zum ersten Mal, wie lecker ein frischer Tomaten- oder Gurkensalat schmeckt oder eine selbst gemachte Kartoffelsuppe. Oder, dass Spaghetti mit gebratenen Zucchini besser sind als Dosenravioli“, berichtet die Vorstandsvorsitzende der Deutschen Lebensbrücke. **Eine neue Erfahrung ist auch die Tatsache, dass frisches Essen nicht teurer ist als Pizza und Co. „Allerdings bedarf es dafür einer gewissen Planung, und man muss beim Einkaufen auch auf Sonderangebote achten.** Aber gerade der Preisvergleich macht den Kindern großen Spaß, sie fühlen sich dabei wie kleine Detektive.“



Gemeinsam Essen zubereiten: Kosta im Kochklub.
Foto: Deutsche Lebensbrücke e.V.



Gemeinsam Essen: Kinder am Buffet.
Foto: Deutsche Lebensbrücke e.V.

Was Hänschen lernt ...

Petra Windisch des Lates beobachtet immer wieder, dass die Kinder ihre veränderte Einstellung zur Ernährung nach Hause tragen: „Sie berichten zum Beispiel davon, dass sie daheim einen Essensplan aufstellen und selbst einkaufen gehen. Das entlastet die Eltern, stärkt das Selbstvertrauen der Kinder und verbessert nachhaltig die Ernährung der ganzen Familie.“ Manchmal werden im Kochklub sogar berufliche Weichen gestellt und Jugendliche bewerben sich aufgrund ihrer Erfahrung in diesem Projekt um einen Ausbildungsplatz als Koch oder Köchin.

Warum engagiert sich die Deutsche Lebensbrücke gegen Kinderarmut?

Horte, Kitas, Mittagsbetreuung – das alles gibt es doch. Warum braucht es da die Angebote der Deutschen Lebensbrücke? Ist es nicht eigentlich Aufgabe der Eltern, sich um Bildung und Ernährung der Kinder zu kümmern?

„Ja und nein“, erklärt Petra Windisch de Lates. „Nicht erst seit der Pandemie wissen wir, dass Armut ein Teufelskreis ist. Das Schlimmste: Armut vererbt sich von Generation zu Generation. In Deutschland ist Armut zwar nicht unmittelbar tödlich. Aber die typischen Merkmale sind überall gleich: keine oder schlechte Arbeit, niedriges Einkommen und schlechte Gesundheit. Bei uns äußert sie sich vor allem in Bildungsarmut, emotionaler Verarmung und schlechter Ernährung. Wer einmal in diesem Teufelskreis steckt, hat oft nicht die Kraft, sich adäquat um die Entwicklung der Kinder zu kümmern. Und die Schulen übernehmen diese Aufgabe bei uns leider nicht in ausreichender Form.“

Unsere Forderungen

Das fängt damit an, dass Kinder aus finanziell und sozial benachteiligten Familien auch in der Schule nicht die gleichen Chancen haben. Dafür bräuchten sie als Kompensation zur mangelnden häuslichen Unterstützung intensivere pädagogische und fachliche Betreuung. **Dazu gehören, das hat die Coronakrise gezeigt, auch die notwendigen Lernmittel wie Tablets etc. Aber die wenigsten Schulen können das leisten. Es fehlt an Geld, Platz und Personal.** Auch sind die bestehenden Angebote, z.B. die Mittagsbetreuung inkl. Essen, selten kostenlos. Damit kommen sie gerade für Familien, die diese erzieherische und betreuende Unterstützung dringend brauchen, oft gar nicht erst in Betracht! Denn wenn das Geld kaum für den Alltag reicht, sind selbst „ein paar Euro“ zu viel. Förderprogramme für bedürftige Familien sind zumeist, wie die gesamte Bildungspolitik, klassische Länderaufgaben. **Zentrale Förderprogramme wie der Digitalpakt sind leider nicht mehr als der sprichwörtliche Tropfen auf den heißen Stein.**

Die **Deutsche Lebensbrücke unterstützt also da, wo Familien heute schnelle, konkrete und vor allem unbürokratische Hilfe brauchen.** „Wir fragen nicht nach Belegen für eine Bedürftigkeit und verlangen auch keine Nachweise, damit ein Kind zu uns kommen oder bei uns bleiben darf.“ Das senkt die Hemmschwelle deutlich, und die Nachfrage nach einem Platz in Frühstücksklub, Mittagstisch oder Kochklub wächst ständig.

Natürlich können diese rein durch Spenden finanzierten Angebote die Entwicklung nicht aufhalten. Windisch de Lates: „Deshalb lautet unsere Forderung an Bund, Länder und Kommunen: viel mehr Geld für Bildungseinrichtungen, **viel mehr fachübergreifende pädagogische Betreuung, flächendeckende Nachmittagsangebote, flächendeckende Ausstattung mit digitalen Lernmitteln. Und Ernährungskunde von Anfang an!**“

In unseren Frühstücksklubs, Mittagstischen und Kochklubs in vielen deutschen Städten erhalten täglich ca. 450 Kinder ein leckeres Frühstück oder eine warme Mahlzeit.

Die Deutsche Lebensbrücke engagiert sich seit über 30 Jahren für arme und kranke Kinder in Deutschland und Europa. Die gemeinnützige Hilfsorganisation finanziert sich ausschließlich aus Mitgliedsbeiträgen und Spenden.

Weitere Informationen über den Verein und seine Projekte unter www.lebensbruecke.de



Die Autorin:

Petra Windisch de Lates,
Vorstandsvorsitzende Deutsche
Lebensbrücke e.V.

ALLE Kinder brauchen Bewegung – Angebote sollten niedrigschwellig und keine Frage des Geldes sein!

Bewegung und Sport sind für das gesunde Aufwachsen und Wohlbefinden von fundamentaler Bedeutung – für ALLE Kinder. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) gab daher im Jahr 2020 neue Bewegungsempfehlungen für die verschiedenen Bevölkerungsgruppen bekannt. Kinder im Säuglings- und Kleinkindalter sollten sich demnach so viel wie möglich bewegen. Für Kinder und Jugendliche im Alter zwischen fünf und fünfzehn Jahren gilt eine Bewegungszeit von mindestens 60 Minuten am Tag. Dabei sollte es sich vor allem um Ausdauertraining von moderater bis hoher Intensität handeln. Dreimal die Woche sollten Kinder und Jugendliche durch aerobe Aktivität von hoher Intensität, die das Herz-Kreislaufsystem aktiviert sowie Muskeln und Knochen stärkt, ins Schwitzen kommen.

Doch die Realität ist leider eine andere. Mehr noch, die WHO-Zahlen zum Bewegungsmangel bei Kindern und Jugendlichen sind alarmierend. Ihr Bewegungsmangel ist sogar deutlich gravierender als bei Erwachsenen. Von den 11- bis 17-Jährigen erreichen nur 20% der Jungen und gerade einmal 12% der Mädchen die Bewegungsempfehlungen der WHO. Im Vergleich dazu bewegen sich bei den Erwachsenen 60% der Männer und 56% der Frauen ausreichend.

Als wäre der Bewegungsmangel bei den Jüngsten nicht schon dramatisch genug, wirkte die Corona-Pandemie zusätzlich als Brandbeschleuniger. Die Zahl der Kinder, die während der Pandemie gar keinen Sport mehr trieb, stieg um das Zehnfache. Auch die Zahl der von Adipositas betroffenen Kinder und Jugendlichen stieg enorm an.

Die Folgen des bewegungsarmen Lebensstils sind bekannt: sie reichen von mangelnder körperlicher Fitness, Übergewicht, Herz-Kreislaufkrankungen, Diabetes, Haltungsschäden bis hin zur Beeinträchtigung der kognitiven Leistungsfähigkeit bei den Jüngsten, was sich oftmals auch in der Schule bemerkbar macht. Bei Kindern aus sozial benachteiligten Familien, in denen die Eltern häufig über eine formal geringe Bildung verfügen, einen Migrationshintergrund haben, psychisch belastet sind oder auf beengtem Wohnraum leben, ist der Bewegungsmangel besonders häufig und stark ausgeprägt. Schuleingangsuntersuchungen zufolge zeigen sie häufiger motorische Defizite. Sie schneiden zudem im Durchschnitt schlechter beim Weitsprung, Schwimmen oder Fahrradfahren ab als Schüler*innen aus privilegierten Familien. Darüber hinaus weisen sie schlechtere Ergebnisse in der Auge-Hand-Koordination, beim Standgleichgewicht, bei der Ausdauer und in der Rumpfbeweglichkeit auf. Diese problematische Tendenz bei Kindern mit niedrigem Sozialstatus zeigt, dass gerade diese Zielgruppe einen höheren Bedarf an Sport- und Bewegungsförderung hat, aber aufgrund ihrer finanziellen Situation über deutlich eingeschränkte Möglichkeiten verfügt,

entsprechende Angebote wahrzunehmen. Im Sinne der Chancengerechtigkeit ist hier zunächst die Politik gefordert, die Bedingungen zu schaffen, dass diese Kinder die gleichen Chancen haben, gesund aufzuwachsen sowie an altersgerechten Sport- und Bewegungsangeboten teilzuhaben wie Kinder aus privilegierten Haushalten.

Um dem gravierenden Bewegungsmangel und zunehmendem Übergewicht bei den Jüngsten entgegenzutreten, bietet es sich an, zunächst dort anzusetzen, wo ALLE Kinder erreicht werden können: bei unseren Bildungseinrichtungen wie Kitas und Schulen. Dort wäre die Umsetzung nicht einmal primär eine Frage des Geldes, sondern vor allem eine des Willens und der sinnvollen Ausgestaltung.

Die Deutsche Kinderhilfe schlägt für das Setting KITA folgende Maßnahmen vor:

- Sport- und Bewegungsangebote sollten so ausgebaut werden, dass dem natürlichen Bewegungsdrang von Klein- und Vorschulkindern genügend Raum gegeben wird, damit sie sich so viel wie möglich bewegen und ihr Wohlbefinden sowie ihre motorischen Fähigkeiten stärken können.
- Die partnerschaftliche Vernetzung mit anderen kinder-, familien- und bewegungsbezogenen Einrichtungen sollte ausgebaut werden, um Synergien zu nutzen.
- Dem Umstand, dass motorische Defizite bei den Schuleingangsuntersuchungen zugenommen haben, sollte durch ein gezieltes Bewegungsmehrangebot entgegengewirkt werden.
- Um die Sport- und Bewegungsförderung in Kitas umfassend zu stärken und dabei insbesondere spielerische, bewegte Lernangebote auszubauen, sollte eine sportpädagogische Grundausbildung für ALLE Erzieher*innen und pädagogischen Fachkräfte verpflichtend werden.
- Damit Kinder mit Defiziten, bzw. bei Bedarf schon im Vorschulalter, frühzeitig eine entsprechende (sport-) motorische Förderung erhalten und nicht erst in der Schule auffällig werden, sollte eine ärztliche Untersuchung für ALLE Kinder im Alter von drei Jahren eingeführt werden.

Für das Setting SCHULE fordert die Deutsche Kinderhilfe folgende Maßnahmen:

- Es sollten deutlich mehr Sport- und Bewegungsanreize gesetzt werden – am besten täglich!
- Der Stellenwert des Sportunterrichts für die Entwicklung und Gesunderhaltung der Schüler*innen muss deutlich erhöht werden.
- Um die miserable Situation des Schulsports in Deutschland endlich zügig zu verbessern und vor allem auch den Sanierungsstau in den Schulen und auf deren Sportplätzen deutlich schneller zu beheben, sollte ein gemeinsamer „Goldener Plan Schulsport“ des Bundes und der Länder verabschiedet werden.
- Die Anzahl wöchentlicher Schulsportstunden muss erhöht werden: idealerweise sollten wöchentlich mindestens drei, besser noch, z.B. im Rahmen von zusätzlichen Nachmittagsangeboten, JEDEM Kind täglich eine Sporeinheit angeboten werden.
- Es bedarf mehr und qualitätsgeprüfter Konzepte für bewegtes Lernen im „normalen“ Fachunterricht, am besten täglich! Denn Lernen braucht Bewegung. Das zeigen Erkenntnisse der Hirn- und Lernforschung. Hier gilt es ALLE Lehrkräfte entsprechend aus- bzw. fortzubilden.
- JEDE Schule sollte einen sport- und bewegungsfreundlichen Pausenhof haben: dem Internationalen Bewegungszeugnis 2022 zufolge verfügen hierzulande jedoch nur 66% der Schulen über einen solchen Pausenhof. Hier gilt es die entsprechenden Mittel bereitzustellen, damit bundesweit ALLE Schüler*innen dazu motiviert werden, sich täglich in den Pausen zu bewegen.
- ALLE Schüler*innen sollten mit einem Schrittzähler ausgestattet werden, damit sie sich täglich mehr bewegen bzw. den Umfang ihrer Aktivität im Blick haben. Modellprojekte haben gezeigt, dass Schrittzähler die Kinder dazu motivieren, sich mehr zu bewegen – auch zu Hause.
- Schwimmsport, Radfahr- und Verkehrssicherheitstrainings sollten gezielt gefördert werden, damit JEDES Kind am Ende der Grundschulzeit sicher schwimmen und die Radfahrprüfung bestehen kann.
- Es sollten mehr Online-Sportangebote sowie entsprechende qualitätsgeprüfte, digitale Unterrichtskonzepte über den regulären Präsenzunterricht hinaus bereitgestellt werden. So können die Angebote nicht nur von den Schüler*innen, sondern auch zuhause im Familienverbund genutzt werden.



Doch nicht nur unsere Bildungseinrichtungen sind gefordert, mehr Bewegungsförderung in den Alltag der Kinder zu integrieren. Geht es um die gezielte Förderung von Kindern aus sozial benachteiligten Familien, ist die Nachbesserung des Bildungs- und Teilhabepakets (BuT) unerlässlich.

Einer Untersuchung des Paritätischen Wohlfahrtsverbands von November 2023 zufolge erhalten 82% aller leistungsberechtigten Kinder KEINE soziokulturellen Teilhabeleistungen. Dies belegt eindeutig, dass das BuT sein wichtiges Ziel weitestgehend verfehlt. Zwar sieht das BuT monatlich 15 Euro für Aktivitäten vor, z.B. zur Teilnahme an Sport- oder Musikschulangeboten, aber da dieser Betrag zu niedrig ist, müssen die Eltern häufig beträchtliche Kosten draufzahlen, sei es für Fußballschuhe oder das Trikot des Kindes – Geld, das ihnen eigentlich fehlt. Ein Musikunterricht ist mit 15 Euro monatlich schon gar nicht zu bezahlen, hinzu kommen Kosten für ein Instrument. Leben mehrere Kinder im Haushalt, müssen die Eltern noch tiefer in die Tasche greifen.

Darüber hinaus kommen die hohen bürokratischen Hürden und fehlenden bzw. unzureichenden Bewegungsangebote gerade in Wohnorten mit einem hohen Anteil von sozial benachteiligten Familien. Dort müsste verstärkt in gute und bewegungsfreundliche Infrastruktur, Sport- und (Jugend-)Spielplätze, öffentliche Sport-Parks sowie gute Rad- und Gehwege investiert werden. Bei der Sport- und Bewegungsinfrastruktur schneidet Deutschland im internationalen Vergleich mit einer 3- ab. Die skandinavischen Staaten, Slowenien oder Japan liefern diesbezüglich ein deutlich besseres Zeugnis ab und sollten Deutschland als Vorbild dienen.

Das BuT betreffend lagen zudem große Hoffnungen auf der Kindergrundsicherung, die 2025 in Kraft treten soll. Doch dem aktuellen Stand zufolge wird weder der 15-Euro-Betrag erhöht noch werden die bürokratischen Hürden abgebaut – die Gelder sollen weiterhin gesondert beantragt werden. Diesbezüglich fordern wir die Bundesregierung dazu auf, dringend nachzubessern!

Fazit

Der Bewegungsmangel und die bedenkliche Zunahme von Übergewicht bei Kindern und Jugendlichen ist alarmierend und darf nicht weiter so hingenommen werden. Dass im Zuge der Haushaltskrise wieder bei den Jüngsten der Rotstift angesetzt wurde und keine Mittel mehr zur Umsetzung des „Entwicklungsplans Sport“ für das Jahr 2024 eingeplant sind, geht fatal in die falsche Richtung – zumal dieser Plan ohnehin schon deutlich zu spät erarbeitet wurde.

Selbstverständlich kann die Politik nicht alle empfohlenen Maßnahmen in Kürze umsetzen. Aber – wie Bundeskanzler Scholz selbst sagte: „Unser Land braucht mehr Tempo“. Das gilt ganz besonders auch für Maßnahmen zum Wohl unserer Kinder und Jugendlichen, die zuletzt während der Pandemie in einem noch nie dagewesenen Maße in ihren Kinderrechten verletzt wurden. In puncto Bewegungsförderung sollten zwei unverzichtbare Maßnahmen den Anfang machen:

1. Die Kindergrundsicherung muss dahingehend nachgebessert werden, dass Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien ausreichend finanzielle Möglichkeiten haben, an allgemeinen Sport- und Bewegungsangeboten teilzuhaben. Ein Blick auf die Mitgliederstrukturen von Sportvereinen zeigt: je niedriger der soziale Status ist, umso niedriger die Partizipationsrate. Der Kostenfaktor ist Umfragen bei betroffenen Familien zufolge der Hauptgrund. Es geht hier um nichts Geringeres als die Bewältigung von Armut und deren Folgen sowie die Förderung der Gesundheit und des Wohlergehens benachteiligter Kinder, die wir jetzt durch eine bessere Kindergrundsicherung kostengünstiger erreichen, als wenn der Staat später die Folgekosten tragen muss.
2. Das Sport- und Bewegungsangebot an Schulen gilt es so auszubauen, dass die Kinder dort täglich in Bewegung kommen. Schulen sind den Kitas deshalb vorzuziehen, weil Jugendliche, vor allem jugendliche Mädchen, im Schnitt am stärksten vom Bewegungsmangel betroffen sind und Kinder zudem mehr sitzen, je älter sie werden. Die sozialen Medien tun ein Übriges.

Insgesamt ist die Politik gefordert, mehr sportlich attraktive und leicht zugängliche Angebote – gerade für die Jugend – zu schaffen und die Sport- und Bewegungsinfrastruktur, z.B. durch die Errichtung von mehr Jugendspielplätzen, im städtischen Raum zu verbessern.

Bei allen Planungs- und Entscheidungsprozessen zur Bewegungsförderung ist es jedoch unerlässlich, die Zielgruppe der (armutsbetroffenen) Kinder und Jugendlichen von Anfang an und umfassend zu beteiligen.

Die Autorin

Yade Lütz,
*Deutsche Kinderhilfe –
Die ständige Kindervertretung e.V.*



Fazit

Armut ist für viele Kinder in unserem Land ein trauriger Dauerzustand, aus dem sie auch unser Bildungssystem nicht herauslöst. Verschärfend kommt hinzu, dass der Kompetenzunterschied zwischen Kindern aus dem höchsten und niedrigsten Sozialstatus immer größer wird. Wir verwehren Millionen von Kindern das Recht auf hochwertige Bildung und verlieren damit wichtige Fachkräfte von morgen.

Die aktuelle Pisa-Studie, die die Kompetenzen der 15-Jährigen untersucht, und die IGLU-Studie, die die Fähigkeiten der Viertklässler misst, bestätigen die verheerende Entwicklung: Deutschland ist überall abgerutscht.

Was muss sich ändern?

Die Beiträge zeigen deutlich auf, wo die Probleme liegen und was sich ändern müsste, damit Bildung besser und vor allem gerechter wird. Das Bildungssystem darf nicht länger Teil der Ungleichheit sein. Die Lesefähigkeiten von Kindern müssen ins Zentrum des Lernens gerückt werden. Lehrkräfte müssen habitussensibel ausgebildet und vor allem muss langfristig das

Problem des Lehrkräftemangels beseitigt werden. Was uns aber vor allem wichtig erscheint, ist die Erkenntnis, dass Kinder von einer frühen Teilhabe am Bildungssystem und mehr Kontinuität besonders profitieren. Länder, die erfolgreich bei PISA abschneiden, zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass ihre Kinder früh, das bedeutet bereits in der Kita, eine hochwertige Bildung erhalten. Deshalb sprechen wir uns für eine bundesweite zweijährige Vorschule aus. Der zweite Erfolgspunkt ist, dass Kinder länger gemeinsam lernen sollten und nicht bereits nach der 4. Klasse voneinander getrennt werden.

Mit unserer Kampagne Bildung muss mehr möchten wir einen Beitrag leisten, die Probleme der Bildungsmisere endlich anzugehen. In einem 10-Punkte-Plan haben wir aufgezeigt, wo der Schuh drückt und was getan werden müsste, um allen unseren Kindern endlich eine qualitativ hochwertige Bildung zukommen zu lassen und Bildungsgerechtigkeit herzustellen.

10-Punkte-Plan der Deutschen Kinderhilfe – Die ständige Kindervertretung e.V.

1. Sondervermögen für Bildung beschließen!

Schulen brauchen eine bessere finanzielle Ausstattung, um die Gebäudesanierung, die digitale Wende, aber auch den Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung erfüllen zu können. Ein besonderer Fokus muss dabei auf Brennpunktschulen gelegt werden. Sie benötigen eine bessere Ausstattung, um den spezifischen Anforderungen der Kinder aus benachteiligten Familien besser gerecht zu werden. Darüber hinaus bedarf es langfristig einer nachhaltigen, auskömmlichen und sozial gerechten Finanzierung des Bildungssystems. Die Bildungsausgaben sollten nach einem sozialindexbasierten Modell berechnet und an Schulen verteilt werden.

2. Lehr- und Fachkräftemangel entgegenreten!

Aktuell fehlen an deutschen Schulen 30.000 bis 40.000 Lehrkräfte. Um dem Lehrkräftemangel entgegenzutreten, braucht es einen Staatsvertrag, in dem sich die Bundesländer verpflichten, ausreichend Studienplätze zur Verfügung zu stellen. Um dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken und Schule praxisnäher zu gestalten, sollten mehr Fachkräfte aus der Berufspraxis, z.B. dem Handwerk, in den Unterricht einbezogen werden. Der Quereinstieg in den Lehrer*innenberuf muss erleichtert, besser begleitet und attraktiver werden. Es sollten Anreize geschaffen werden, dass mehr Lehrkräfte aus Teil- in Vollzeit wechseln. Ausländische Abschlüsse von Lehrkräften sollten leichter anerkannt werden, um sie dem Arbeitsmarkt zuzuführen. Ein besonderes Augenmerk ist auch hier wieder auf Brennpunktschulen zu legen, die in jedem Fall eine Doppelbesetzung benötigen und multiprofessionelle Teams brauchen, um Kindern aus benachteiligten Familien gerecht zu werden.

3. Aufstiegsversprechen sichern!

Die soziale Herkunft entscheidet in Deutschland immer noch viel zu oft über den Bildungserfolg eines Kindes. Das ist nicht hinnehmbar. Jedes Kind hat ein Anrecht auf einen Bildungserfolg, egal welche soziale Herkunft es hat. Dazu gehört auch, dass Kinder nur mit Frühstück erfolgreich lernen können. Aktuell startet jedes 5. Kind hungrig in den Tag. Wir fordern: ein kostenfreies gesundes Schulfrühstück für ALLE, kleinere Klassen und längere gemeinsame Lernzeiten anstatt einer Trennung nach vier Jahren mit Verteilung auf verschiedene Schultypen.

4. Digitalen Wandel der Schulen vollziehen!

Jedes Kind muss Zugang zu einem Computer haben – in und außerhalb der Schule. Digitaler Unterricht muss an den technischen Fortschritt angepasst sein. Ferner sollte nicht nur Informatik deutschlandweit an allen Schulen als Pflichtfach eingeführt, sondern auch KI in den Unterricht einbezogen werden. Ohne gut ausgebildetes Lehrpersonal ist zudem kein guter digitaler Unterricht möglich. Daher sollte digitales Lernen endlich verpflichtend im Lehramtsstudium implementiert werden. Der Digitalpakt 2.0 muss zügig auf den Weg gebracht, nachhaltig finanziert, entbürokratisiert und die Gelder müssen bedarfsgerechter verteilt werden.

5. Den dramatischen Bildungsdefiziten entgegenwirken!

Laut aktuellem IQB-Bildungstrend erreichen 18–30% der Kinder nicht die Mindeststandards in der Grundschule. Die Kompetenzen in Deutsch und Mathematik verschlechterten sich in fast allen Bundesländern zum Teil dramatisch, sodass etwa 20% der Schüler*innen kaum Chancen im späteren Berufsleben haben werden. Es bedarf daher zügig gezielter Programme zur intensiven Förderung der sprachlichen und mathematischen Kompetenzen von Grundschulkindern. Ferner sollten nicht, wie derzeit gegeben, nur einige Bundesländer Aufholprogramme zur Beseitigung pandemiebedingter Lerndefizite vorhalten. Die anderen Bundesländer müssen nachziehen, damit kein Kind mit seinen Lerndefiziten zurückgelassen wird.

6. Kindern mehr Mitbestimmung ermöglichen!

Schüler*innen sollen nicht nur in der Schule mitentscheiden, sondern auch über Veränderungen im Schulsystem befragt und daran beteiligt werden. Damit Kinder in ihren Beteiligungsrechten gestärkt werden, sollte jede Schule eine*n Demokratiebeauftragte*n wählen, die/der die Beteiligungsrechte stärkt und sichert.

7. Mehr Bewegung und Ernährungsbildung im Unterricht implementieren!

Der Sportunterricht braucht im Schulsystem dringend einen höheren Stellenwert! Er sollte mit mehr wöchentlichen Schulstunden veranschlagt werden. Es bedarf zudem mehr bewegter Unterrichtskonzepte für die übrigen Fächer, um dem sitzenden Lebensstil frühzeitig entgegenzuwirken und die Lernerfolge der Kinder zu erhöhen.

Ernährungsbildung an Schulen sowie die diesbezügliche Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte müssen gestärkt werden. Es bedarf der kontinuierlichen und verpflichtenden Verankerung einer umfassenden Ernährungsbildung in der Schullaufbahn der Kinder und Jugendlichen, damit sie zu einem gesunden und ausgewogenen Ernährungsverhalten befähigt werden. Die Studieninhalte für das Lehramtsstudium gilt es dementsprechend anzupassen.

8. Wirksame einheitliche Schutzkonzepte für den digitalen Raum entwerfen und anwenden!

Kinder müssen besser als bisher auf die Arbeit am Computer und die daraus resultierenden aktuellen Gefahren vorbereitet werden. Dafür wären bundesweit einheitliche, regelmäßig zu aktualisierende Schutzkonzepte wünschenswert, die den Lehrkräften im Rahmen von Fortbildungen, etwa durch Fachkräfte, vermittelt werden. Eingeschlossen ist dabei der Umgang mit Smartphones, Smartwatches etc. Die Problembereiche und deren Vermittlung sollten speziell auf das Alter der Kinder zugeschnitten sein.

9. Schule als Schutzraum sicherstellen!

Die gesetzliche Vorgabe, dass jede Schule ein individuelles Schutzkonzept für die Kinder ihrer Einrichtung zu entwickeln hat, ist ein begrüßenswerter erster Schritt. Schutzkonzepte müssen jedoch auch gelebt werden. Dies bedeutet, dass je Schule zwei Kinderschutzbeauftragte beiderlei Geschlechts für die (Weiter-)Entwicklung und Umsetzung der Schutzkonzepte vorzusehen sind, die ihre Kolleg*innen, aber auch die Kinder und Jugendlichen, auf das Thema Schutzraum Schule einstimmen und regelmäßig darüber berichten. Die Schutzkonzepte dürfen sich dabei nicht nur auf sexualisierte Gewalt erstrecken, sondern auch auf Gewalt im Allgemeinen und das wichtige Thema Mobbing. Wir fordern zudem die Bildungsministerien der Länder dazu auf, mobile Task Forces für ihre Länder einzurichten, die bei akuten psychischen Problemen oder Krisen an Schulen angefordert werden können.

10. Schul-Vorbereitung für ALLE ab vier Jahren einführen!

Immer mehr Kindern fehlen die Mindeststandards in der Grundschule, sie haben enorme Sprachdefizite oder sind aufgrund massiver Probleme oder Verhaltensauffälligkeiten nicht beschulbar. Dieser Fehlentwicklung muss entschieden entgegengewirkt werden – mit einer zielführenden Maßnahme, die bereits vor dem Schuleintritt der Kinder ansetzt. Wir fordern: eine bundesweit verpflichtende Schul-Vorbereitung für ALLE ab vier Jahren. Diese sollte an Grundschulen oder Kitas erfolgen, gezielt, aber dennoch sanft auf die Schule vorbereiten – denn jedes Kind sollte ab Schuleintritt gleiche Startbedingungen haben. Eine verpflichtende ärztliche Untersuchung zum Entwicklungs- und Gesundheitszustand der Kinder soll VOR dem Beginn der Schulvorbereitungszeit erfolgen und sicherstellen, dass jedem Kind frühzeitig passgenaue, individuelle Frühfördermaßnahmen zuteilwerden können.

Dabei ist es wichtig, armutsbetroffene Kinder besonders in den Fokus zu nehmen. Die geplante Kindergrundsicherung der Bundesregierung ist hier eine wichtige Maßnahme, um allen Kindern fairere Chancen der Teilhabe zu ermöglichen. Auch wenn der Gesetzentwurf der Bundesregierung hinter unseren Erwartungen zurückbleibt, ist er doch ein wichtiges Signal und ein Einstieg in eine verlässliche Kindergrundsicherung, die allen Kindern eine faire Chance auf ein gutes Aufwachsen zusichert.

Investitionen müssen jetzt kommen, vor allem in die Bildung und Teilhabe unserer Kinder. Hier entscheidet sich der Weg, den ein Kind einmal nehmen wird. Uns ist bewusst, dass die Haushaltslage für Neuinvestitionen schwierig ist, gleichwohl können Kinder nun einmal nicht warten und dass nicht, weil sie tendenziell ungeduldig sind, nein – diese Generation geht jetzt in die Schule und erhält jetzt mangelhaften Unterricht. Jeden Tag, an dem wir nicht investieren, verspielen wir die Zukunft einer ganzen Generation.

Das Recht auf gute Bildung muss jedes Kind erreichen und darf nicht mehr ein Privileg von Kindern aus „wohlsituierten Elternhäusern“ bleiben. Die Deutsche Kinderhilfe setzt sich dafür ein, die Bildungsmisere zu beenden und die Kinderrechte, und damit auch das Recht auf Bildung, im Grundgesetz zu verankern.

Dein Lesestart



ISBN 978-3-411-73300-2



ISBN 978-3-411-73303-3



ISBN 978-3-411-73304-0



ISBN 978-3-411-73302-6



ISBN 978-3-411-78000-6



ISBN 978-3-411-78009-9



ISBN 978-3-411-78008-2



ISBN 978-3-411-78007-5



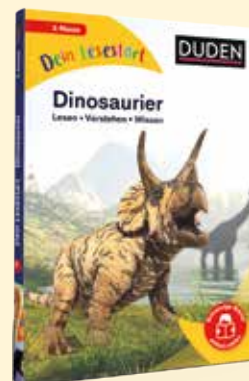
ISBN 978-3-411-78001-3



ISBN 978-3-411-78003-7



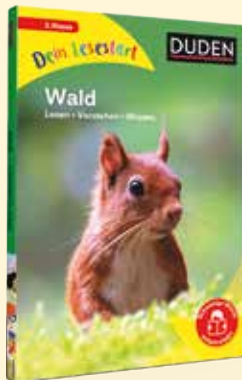
ISBN 978-3-411-78002-0



ISBN 978-3-411-78006-8



ISBN 978-3-411-78004-4



ISBN 9978-3-411-78005-1