

EVALUATIONSBERICHT

**Gelingsbedingungen einer
nachhaltigen Verankerung von
Kinderrechten in der Grundschule**

Bastian Walther und Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann
mit Unterstützung von Dr. Frank Gesemann und Amrei Röder

Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

IMPRESSUM

Schriftenreihe des Deutschen Kinderhilfswerkes e. V. – Heft 8

Deutsches Kinderhilfswerk e. V.
Leipziger Straße 116-118
10117 Berlin
Fon: +49 30 308693-0
Fax: +49 30 308693-93
E-Mail: dkhw@dkhw.de
www.dkhw.de

Herausgeber:
Deutsches Kinderhilfswerk e.V.

Evaluation:
DESI – Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale
Integration

Autor*innen:
Bastian Walther und Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann
mit Unterstützung von Dr. Frank Gesemann und Amrei Röder, DESI
– Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration

Redaktion:
Elisa Bönisch und Stefanie Gollmer, Deutsches Kinderhilfswerk e.V.

Layout und Lektorat:
publicgarden GmbH

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	5
Studiendesign und Methoden.....	9
Quantitative Teilstudie	9
Fragebogendesign	9
Befragung von Schulpersonal und Eltern: Stichprobenziehung und Stichprobenbeschreibung.....	10
Befragung von Kindern: Stichprobenziehung und Stichprobenbeschreibung.....	11
Qualitative Teilstudie	12
Verortung in der praxeologisch-wissenssoziologischen Methodologie.....	12
Sample, Erhebungsmethoden und Auswertung mit der Dokumentarischen Methode	13
Ergebnisse: Die quantitative Teilstudie.....	15
Verankerung von Kinderrechten in den Schulen – Befragung der Erwachsenen.....	15
Individuelle Bezüge	15
Umgang miteinander	17
Rund um den Unterricht	18
Ausstattung und Infrastruktur	19
Regeln und Mitgestalten	21
Öffentliche Ausstrahlung	23
Zusammenfassung	23
Verankerung von Kinderrechten in den Schulen – Befragung der Kinder.....	24
Individuelle Bezüge	24
Umgang miteinander	26
Rund um den Unterricht	27
Ausstattung und Infrastruktur	28
Regeln und Mitgestalten	29
Zusammenfassung: Verankerung der Kinderrechte in den Befragungen von Erwachsenen und Kindern	31
Gemeinsamkeiten.....	31
Unterschiede.....	33
Gelingensbedingungen für die Verankerung der Kinderrechte an den Schulen	34
Bezug zu qualitativen Ergebnissen	35
Unterstützung durch das Deutsche Kinderhilfswerk.....	37
Ergebnisse: Die qualitative Teilstudie.....	39
Strukturebene.....	39
Gelingensbedingung: Verbindliche und transparente strukturelle bzw. konzeptionelle Festlegungen.....	40
Gelingensbedingung: Sichtbarkeit der Kinderrechte	41
Herausforderung: Umgang mit begrenzten Ressourcen und räumlichen Gegebenheiten	45
Haltungsebene	47
Gelingensbedingung: Engagement der gesamten Schulgemeinschaft und gemeinsames Verständnis einer Kinderrechtesschule im Prozess.....	47

Herausforderung: Beteiligung schwer erreichbarer Akteursgruppen und Erweiterung des eigenen beruflichen Selbstverständnisses	50
Praxisebene.....	53
Gelingensbedingung: Gelebte Demokratie - Demokratische Prinzipien und Partizipation üben und erfahren	53
Gelingensbedingung: Empowerment der Kinder und Engagement gegen Verletzungen der Kinderrechte	58
Herausforderung: Gewährleisten von Partizipation und Kinderschutz auch und gerade in Krisenzeiten	63
Herausforderung: Als Kind mit Beschwerden gehört werden und den Erwachsenen nicht ausgeliefert sein.....	66
Fazit und Diskussion	70
Gelingensbedingungen: Zusammenfassung	70
Herausforderungen: Empfehlungen und Reflexionsfragen	71
Literatur	73

Einleitung

Schulen stellen für die Verwirklichung von Kinderrechten einen entscheidenden Ort dar, an dem der Staat sowohl verpflichtet ist, die Rechte von Kindern zu achten, als auch die Chance hat, die Kinder dabei zu unterstützen, ihre Rechte kennenzulernen und in Anspruch nehmen zu können (vgl. Wapler, 2020, S. 7). Die UN-Kinderrechtskonvention lässt sich durch die vier Grundprinzipien der Konvention (1 – Diskriminierungsverbot, Chancengleichheit und Inklusion, 2 – Recht auf Leben, Überleben und Entwicklung, 3 – Recht auf Beteiligung und 4 – Kindeswohlprinzip) charakterisieren, die durch die Rechte der Kinder auf Bildung, auf Erholung, Spiel und Freizeit, auf Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben, auf den Schutz ihrer Privatsphäre, dem Recht auf Mediengrundzug sowie auf Meinungs- und Informationsfreiheit konkretisiert werden. Zudem obliegt dem Staat die Pflicht zur Unterstützung der Eltern bei ihren Erziehungsaufgaben (Wapler, 2020). Die UN-Kinderrechte sind Kindern seit gut drei Jahrzehnten verbrieft.

Darauf, dass den Menschenrechten der Kinder, ihrem Wohl und Wohlergehen, im Bildungssystem noch kein Vorrang eingeräumt wird, gibt es vielfältige Hinweise: Es beginnt mit unzulänglichen finanziellen Investitionen in KiTas und Schulen und dem Mangel an bestmöglich ausgebildeten Fachkräften. Noch längst nicht in allen Grundschulen sind demokratische Organisationsformen, die Selbst- und Mitbestimmung von Kindern (und Eltern) absichern, selbstverständlich etabliert. Damit wird dem Recht der Kinder auf Gehör nicht hinreichend Rechnung getragen. Im Zuge der Corona-Pandemie war zudem beobachtbar, wie schnell und unkritisch beispielsweise die Rechte von Kindern auf Bildung und Spiel (mit ihren Freund*innen) sowie das Recht auf Mitbestimmung eingeschränkt wurden. Ohne dass eine sorgfältige und ernsthafte Abwägung zwischen notwendigen pandemiebedingten Sicherheitsmaßnahmen und den Kinderrechten stattgefunden hätte, schränkten Schulschließungen und die erzwungene Isolation von Kindern deren Zugang zu Bildung stark ein. Die Folgen im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit und Inklusion sind noch nicht absehbar. So zeigt eine Studie von Gremm, Jesacher-Rößler, Klein und Racherbäumer (2021) exemplarisch anhand von Kommunikation zwischen Schulaufsicht und Schulleitungen in Österreich, Zürich und Nordrhein-Westfalen, dass in der ersten Welle der Einschränkungen im Frühjahr 2020 „ein Primat von Fragen der Sicherstellung der Betreuung für ‚systemrelevante Berufe‘ und Themen rund um die Leistungsbeurteilung“ (ebd., S. 132) herrschte. Im Gegensatz zur Schweiz und zu Österreich wurden in NRW „fast ausschließlich Betreuungsfragen und schulrechtliche Themen adressiert“ (ebd.), was die Prioritäten von Politik und Verwaltung veranschaulicht.

Werden Schulkinder selbst zu den Kinderrechten befragt, können Defizite identifiziert werden, die auf eine mangelnde Verankerung bzw. Umsetzung von Kinderrechten in Grundschulen schließen lassen. So weist beispielsweise der Kinderreport Deutschland 2020 des Deutschen Kinderhilfswerkes auf die Bedeutung des Draußenspielens hin, das mit dem Kinderrecht auf Ruhe und Freizeit, Spiel und Erholung (Art. 31, Abs. 1 UN-Kinderrechtskonvention) verknüpft werden kann (Hahn et al., 2020). In der Studie geben rund zwei Drittel der Kinder im Grundschulalter an, dass es ihnen äußerst bzw. sehr wichtig sei, draußen spielen zu können (ebd., S. 12). Gleichzeitig führt fast die Hälfte der Kinder mangelnde Zeit als wichtigen Grund an, der sie am Spielen draußen hindert (ebd., S. 17). Damit hängt ein weiterer Befund zusammen: 89 Prozent – fast neun von zehn Grundschülerinnen und Grundschülern – würden Maßnahmen in Schulen begrüßen, die ein verstärktes Spielen im Freien ermöglichen, besonders, wenn es sich um Ganztagschulen handelt (ebd., S. 29f.).

Darüber hinaus wird im Kinderreport Deutschland 2020 des Deutschen Kinderhilfswerkes herausgearbeitet, dass Kinder und Jugendliche im Alter von zehn bis 17 Jahren in der Schule mehr mitbestimmen wollen. So geben 46 Prozent (bzw. 49 Prozent) der Befragten an, dass es ihnen „sehr wichtig“ (bzw. „wichtig“)

sei, in der Schule mehr mitbestimmen zu können. Insgesamt fordern also 95 Prozent der Kinder und Jugendlichen in dieser Altersspanne mehr Partizipation ein.

Auch eine Studie von UNICEF (2019), in der Kinder verschiedener Altersstufen zu ihren Erfahrungen mit den Kinderrechten befragt wurden, kommt zu dem Ergebnis, dass die Partizipationsmöglichkeiten in Schulen von Kindern ausbaufähig sind. Die Befragung ergab, dass 48–50 Prozent der Grundschüler*innen in der Schule gerne mehr mitbestimmen würden (UNICEF, 2019, S. 16)¹. Eine knappe Hälfte bemängelt zudem, keinen Einfluss auf die Regeln zu haben, die an einem ihrer zentralen Lebensorte – in der Klasse – gelten (ebd.). Weiterhin konnten 45 Prozent der Befragten nicht angeben, dass sie im Unterricht schon über Kinderrechte gesprochen haben (ebd., S. 17). Ein etwas geringerer, aber nichtsdestotrotz keineswegs vernachlässigbarer Anteil von einem Drittel der Kinder (33 %) geben überdies an, dass sie in der Schule oder auf dem Schulweg Mobbing Erfahrungen gemacht haben (ebd., S. 19). Am schwächsten ausgeprägt scheinen aus der Perspektive der Kinder schließlich ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten bei den Bildungs- bzw. Unterrichtsinhalten: Hier sehen die Kinder in der Studie pauschal nur „sehr schwache“ Partizipationsmöglichkeiten (ebd., S. 16).

All diese Aspekte machen deutlich, dass eine nachhaltige und im Alltag für Kinder erlebbare Verankerung der Kinderrechte in Grundschulen flächendeckend nicht konstatiert werden kann und die Fragestellung nach Gelingensbedingungen für eine verbindliche und nachhaltige Umsetzung der Kinderrechte umso dringender gestellt werden muss.

Erste Hinweise zu Gelingensbedingungen von Projekten zur Förderung von Kinderrechten an Grundschulen liefert Bendig (2018) im Fazit ihrer Dissertation zur Frage, inwieweit eine Kooperation mit außerschulischen Trägern im Fach ‚Globales Lernen‘ Auswirkungen auf die Lernprozesse von Kindern bezüglich des Lerninhalts ‚Kinderrechte‘ hat. Die Autorin forschte mit Fünftklässler*innen aus Berliner Grundschulen und arbeitet als Erfolgsfaktoren heraus, dass mit vielfältigen Methoden in Projekten außerhalb eines 45-minütigen Unterrichtsgeschehens gearbeitet wurde, verlässliche Kooperationen mit Kooperationspartnern, wie z. B. einem Kinder- und Jugendbüro, etabliert werden konnten und Schule sich in den Sozialraum öffnete, was den Kindern ermöglichte, demokratisch-politisches Handeln „nicht nur auf einer Alltags-ebene, sondern [...] Einmischungs- und Gestaltungsmöglichkeiten in kommunalpolitischen Zusammenhängen als aktive junge Bürger*innen² zu erfahren“ (ebd., S. 288).

Für eine Verankerung der Kinderrechte in Grundschulen scheint es also wichtig, dass die handelnden Erwachsenen eine pädagogische Haltung entwickeln können, mit der sie sich für das Wohl der Kinder und die Kinderrechte als Querschnittsthema verantwortlich fühlen, sowie eine zugewandte, respektvolle und an den Themen und Perspektiven der Kinder interessierte Beziehung zu diesen gestalten (Krappmann, 2016, S.41). Hierfür benötigt es Fortbildungen und eine Reflexion der eigenen pädagogischen Praxis und Orientierungsmuster. Außerdem scheint es notwendig, dass Strukturen, wie Beschwerdestellen, Vertrauenspersonen, Kommunikationswege und verlässliche Partizipationsstrukturen, wie Klassenrat, Schülerversammlung, Wahl von Kassensprecher*innen usw., etabliert werden, die in der Kultur der Schule auch tatsächlich umgesetzt und mit Leben gefüllt werden. Einen Hinweis auf diese Aspekte liefert ebenfalls Bendig (2018): So haben laut der Autorin „die durchführende Person und ihre persönliche Haltung,

¹ Die Unterschiede zum Kinderreport könnten mit der Altersspanne der Befragten begründet werden: So steigt die Forderung nach Partizipation mit dem Alter der Kinder bzw. Jugendlichen an (UNICEF, 2019, S. 16). Im Kinderreport wurden Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 10 und 17 Jahren befragt, während in der Studie von UNICEF nach Schulformen unterschieden und somit die Antworten der jüngeren Grundschulkinder gesondert ausgewiesen werden.

² Hier wurde ein Unterstrich im Original durch einen Stern ersetzt, um die Form der Markierung einer geschlechterbewussten Sprache zu vereinheitlichen.

sowie Elemente der Klassenkultur, wie ein regelmäßig stattfindender Klassenart, einen bedeutenden Einfluss auf den Verlauf der Lerneinheit“ (S. 315).

Um Demokratiepädagogik verbindlich und nachhaltig in Schulen zu verankern, wird in einer Studie der Heinrich-Böll-Stiftung gefordert, „verstärkt nach Instrumenten und Maßnahmen“ zu suchen, „die das Handeln und die Einstellung der Erwachsenen beeinflussen können. Dazu gehört, Rechenschaftslegung als untrennbare andere Seite der Eigenverantwortlichkeit zu begreifen. Dazu können z. B. verbindliche Verträge zwischen Schulen und Schulverwaltung über Ziele gehören, die die Akteure auf Augenhöhe bringen und von beiden Seiten eingehalten werden müssen“ (Volkholz & Löhrmann, 2020, S. 15). Hier wird deutlich, dass Demokratiepädagogik institutionell abgesichert werden muss und entscheidend von einer demokratischen Grundhaltung der Lehrkräfte abhängt.

Dass Projekte zur Förderung der Verankerung und Umsetzung Kinderrechte an Schulen grundsätzlich eine Wirkung erzielen können, zeigt eine Evaluation des „Modellschulnetzwerkes für Kinderrechte“ von Makista in Hessen (Leidinger & Perels, 2012), die als einzige Veröffentlichung in Deutschland ein ähnliches Vorhaben wie das vorliegende beschreibt. Die Autorinnen fanden in der längsschnittlich angelegten quantitativen Befragung von Schüler*innen, Eltern und Lehrkräften aus drei Modellschulen Hinweise darauf, dass alle Akteur*innengruppen für die Bedeutsamkeit der Kinderrechte sensibilisiert werden konnten (ebd., S. 12f.). Das wird vor allem an einem Wissenszuwachs bei Lehrkräften und Eltern über die Kinderrechte sowie an der Einschätzung der Kinder festgemacht, dass die Kinderrechte verstärkt Bestandteil der Lern- und Schulkultur geworden seien. Darüber hinaus schließen die Autorinnen aus den Antworten der Eltern, dass sich demokratisches Handeln von Schüler*innen auch außerhalb der Schule zeigt und das Projekt damit über den Schulkontext hinaus Wirkung zeigt.

Die Evaluation erhebt allerdings keinen Anspruch darauf, die Wirkung abschließend beurteilen zu können, sie stellt vielmehr eine „Zwischenbilanz“ (S. 2) dar, da bspw. die Antworten von Lehrkräften aufgrund der geringen Teilnahme an der zweiten Erhebungsphase nicht aussagekräftig waren und die Transferphase nicht einbezogen wurde. Es konnten auch keine Veränderungen im Verhalten der Akteur*innengruppen ausgemacht werden.

Schließlich wirft die Evaluation des „Modellschulnetzwerkes für Kinderrechte“ auch die Frage nach Gelingensbedingungen auf, die mit den Items „Projektleitung“, „Projekthalte“, „Einstellung der Schulleitung“, „Partizipation der Schüler“ sowie der „Kooperation mit den Netzwerkschulen“ gesetzt werden. Die befragten Lehrkräfte bewerten mit Ausnahme der Kooperation mit anderen Netzwerkschulen alle anderen Faktoren positiv, woraus die Autorinnen das Fazit ableiten, dass die Rahmenbedingungen der Schulen förderlich für die Förderung der Kinderrechte gewesen sind. Leidinger und Perels (2012) sehen also das Netzwerkschulenprojekt (mit seinem Inhalt und der Leitung) sowie die Einstellung der Schulleitungen und die Teilhabe von Schüler*innen als wichtige Unterstützungsfaktoren an. Da hier ausschließlich die Lehrkräfte mit einer kleinen Auswahl von Faktoren befragt wurden, bleibt eine umfassende Analyse von Gelingensbedingungen und Herausforderungen jedoch offen.

Dieses Desiderat wird in der vorliegenden Evaluationsstudie bearbeitet, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojektes „Kinderrechtesschule“ des Deutschen Kinderhilfswerkes entstanden ist.³ Das seit acht Jahren existierende Projekt hat sich zum Ziel gesetzt, die Achtung, Bekanntmachung und Umsetzung der Kinderrechte in den beteiligten Grundschulen – aktuell sind dies 15 Schulen in acht

³ Für weitere Informationen zum Projekt „Kinderrechtesschulen“ des Deutschen Kinderhilfswerkes siehe: <https://www.kinderrechte.de/kinderrechtebildung/kinderrechtesschulen/>

Bundesländern – zu fördern. Dies geschieht vor allem, indem verschiedene Akteur*innengruppen an den Schulen qualifiziert, Praxismaterialien entwickelt, die Schulen untereinander vernetzt und Schulprojekttage veranstaltet werden.

Im *quantitativen Teil* der vorliegenden Evaluation wird zum einen nach Gelingensbedingungen des Projekts und Unterstützungsleistungen des Deutschen Kinderhilfswerkes gefragt; dabei werden sowohl Lehrkräfte als auch weiteres Personal an den Schulen, wie Schulleitungen, Fachkräfte im Ganztage und sonstige Fachkräfte, sowie Eltern einbezogen. Zudem werden, ähnlich zur Studie von Leidinger und Perels (2012), verschiedene Bereiche der Umsetzung von Kinderrechten in den Kinderrechtesschulen bei Kindern und Erwachsenen abgefragt. Außerdem wird auch nach den Herausforderungen sowie den damit einhergehenden Bedingungen, die zum Nicht-Gelingen führen, gefragt.

Der *qualitative Teil* der Evaluation ist am methodischen Vorgehen qualitativer Evaluationsforschung (Flick, 2006; Nentwig-Gesemann, 2020) orientiert und rekonstruiert die Prozess- und Entwicklungsdynamiken, also die Wirkungen von Projekten/Interventionen aus den verschiedenen Stakeholder-Perspektiven. Im Zentrum fallbezogener und fallvergleichender Analysen stehen die Fragen: Wie bewirkt das Projekt, was es bewirkt? Was führt dazu, dass angestrebte Projektziele erreicht bzw. nicht (vollständig) erreicht werden? Warum gelingt etwas in einer bestimmten Schule, was an anderer Stelle nicht (vollumfänglich) gelingt? Was ist die Perspektive der verschiedenen beteiligten Akteur*innengruppen auf das Projekt – was sind ihre Erfahrungen, Bedarfe und Interessen und (wie) werden diese aus ihrer Perspektive erfüllt? Welche Veränderungen wären notwendig, wünschenswert und realistisch, um eine noch bessere Zielerreichung zu gewährleisten?

Aufgrund der begrenzten Bearbeitungsdauer von nur sechs Monaten kann keine Methodentriangulation in dem Sinne geleistet werden, dass die beiden Teilstudien systematisch aufeinander bezogen werden. Zum Abschluss des quantitativen Kapitels (siehe Abschnitt Bezug zu qualitativen Ergebnissen) werden jedoch Hinweise zu einer möglichen Beziehung der Ergebnisse aus den beiden Teilen herausgearbeitet.

Studiendesign und Methoden

Quantitative Teilstudie

Die quantitative Studie wurde zum einen als Online-Befragung von Erwachsenen im Zeitraum vom 25.11.2020 bis zum 31.01.2021 und zum anderen als Paper-and-Pencil-Befragung von Kindern im Zeitraum vom 10.12.2020 bis zum 10.03.2021 an den 15 Projektschulen durchgeführt. Befragt wurden unter den Erwachsenen folgende Akteur*innengruppen: Schulleitungen, Leitungen von Hort- beziehungsweise Ganztageseinrichtungen, Lehrkräfte, Sozialarbeiter*innen, Erzieher*innen sowie Eltern. Ziel der Befragung war, zu untersuchen, inwiefern die Kinderrechte im Schulalltag verankert sind, welche Bedingungen zur nachhaltigen Umsetzung beitragen und wie hilfreich die Unterstützungsangebote des Deutschen Kinderhilfswerk sind.

Fragebogendesign

Der Fragebogen lehnt sich an den „Kinderrechte-Index“ von Sax (2015) an. Dieser Index erhebt den Anspruch, Indikatoren zur Verfügung zu stellen, mithilfe derer die Umsetzung der Kinderrechte an Schulen überprüft und überwacht werden kann. Dazu wurden in einem Pilotprojekt von Sax, Turek, Steuerer und Ausserer (2015) verschiedenste Indikatorenkataloge zu den Kinderrechten verglichen und in einer Synthese der „Kinderrechte-Index“ entwickelt, der drei Akteur*innengruppen einbezieht und so einen Vergleich der Perspektiven von zentralen Stakeholdern der Schulen ermöglicht. Er beinhaltet 66 Indikatoren für Schüler*innen, 71 für Lehrkräfte und 41 für Eltern aus den vier Bereichen ‚Umgang miteinander‘, ‚Ausstattung und Infrastruktur‘, ‚Regeln und Mitgestalten‘ sowie ‚Rund um den Unterricht‘ und zum Schluss jeweils drei offene Fragen.

Auf der Basis dieses Indexes wurde ein eigener Fragenkatalog erstellt und an das Evaluationsvorhaben angepasst. So wurden die Bereiche und Items mit der Handreichung „Merkmale von Kinderrechtesschulen des Deutschen Kinderhilfswerkes“ (DKHW, 2017) abgeglichen und zwei zusätzliche Bereiche, ‚Individuelle Bezüge zum Projekt‘ und ‚Öffentliche Ausstrahlung‘, mit neuen Items aufgenommen. Zudem wurden die Fragen für Eltern und Lehrer*innen zusammengefasst und umformuliert, sodass sie sowohl von diesen beiden Gruppen als auch von weiteren Fachkräften, wie Erzieher*innen, Sozialarbeiter*innen oder externen Pädagog*innen, beantwortet werden konnten. Dies bot den Vorteil, die Antworten zu einer ‚Erwachsenenperspektive‘ zusammenfassen zu können, die der Kinderperspektive gegenübergestellt werden konnte. Auch bei der Kinderperspektive wurden manche Fragen umformuliert, gestrichen oder neu aufgenommen, um zum einen eine bessere Passung zur Evaluation der Projektziele des Kinderhilfswerk zu erreichen und zum anderen Erwachsenen- und Kinderperspektiven besser miteinander vergleichen zu können.

Insgesamt wurden zum Fragebogen der Kinder 47 Items in den Bereichen ‚Individuelle Bezüge‘, ‚Umgang miteinander‘, ‚Ausstattung und Infrastruktur‘, ‚Regeln und Miteinander‘ sowie ‚Rund um den Unterricht‘ abgefragt. Im Fragebogen für die Erwachsenen, der 37 Items umfasst, kamen darüber hinaus noch die Bereiche ‚Öffentliche Ausstrahlung‘ sowie ‚Gelingensbedingungen und Unterstützung des Deutschen Kinderhilfswerkes‘ hinzu.

Befragung von Schulpersonal und Eltern: Stichprobenziehung und Stichprobenbeschreibung

Der Link zur Online-Befragung der Erwachsenen wurde den Projektverantwortlichen der teilnehmenden Schulen übermittelt, die ihn wiederum an ihrer Schule in Umlauf brachten. Angesprochen wurden dabei hauptsächlich in das Projekt involvierte beziehungsweise sehr engagierte Personen. Dass es sich bei den Teilnehmer*innen hauptsächlich um Personen dieser Gruppe handelt, zeigt sich auch in den Antworten. So wurden die Teilnehmer*innen gefragt, ob sie eine Funktion haben und/oder sich in einem Gremium engagieren. Ein Großteil der Teilnehmer*innen beantwortet diese Frage mit „Ja“ (69,9 %). Unter Hinzunahme der offenen Antworten wird deutlich, dass sich bei den Eltern vor allem Elternvertreter*innen beteiligt haben. Die Funktionen des Schulpersonals hingegen sind vielfältiger und werden beispielsweise mit „Beauftragte für Kinderrechte“, „Beratungslehrerin“ und „unterschiedliche Koordinierungstätigkeiten“ konkretisiert.

Die Beteiligung der Schulen bei der Befragung ist ungleich verteilt – etwa die Hälfte der Befragten lässt sich zwei Projektschulen zuordnen.



Abb. 1: Beteiligung der Kinderrechtesschulen an der Online-Befragung

Mit einigen weiteren Fragen lässt sich die Gruppe der Teilnehmer*innen näher beschreiben. Etwa die Hälfte der Teilnehmer*innen entfällt auf zwei Schulen – von der Schule am Wall haben am meisten Personen teilgenommen (35 Prozent), darauf folgt die August-Bebel-Schule in Leipzig (20,3 Prozent). Der Anteil der Befragten an weiteren acht Projektschulen liegt in einem Bereich zwischen 9,5 und 1,4 Prozent. An fünf Projektschulen hat – begründet mit der zusätzlichen Belastung während der Corona-Pandemie – niemand an der Befragung teilgenommen. Die Verteilung der Teilnehmenden erscheint auf den ersten Blick sehr ungleich. Jedoch ist hier zu beachten, dass die Schulen unterschiedlich viele Klassen aufweisen und damit auch die Anzahl der Mitarbeitenden stark variiert.

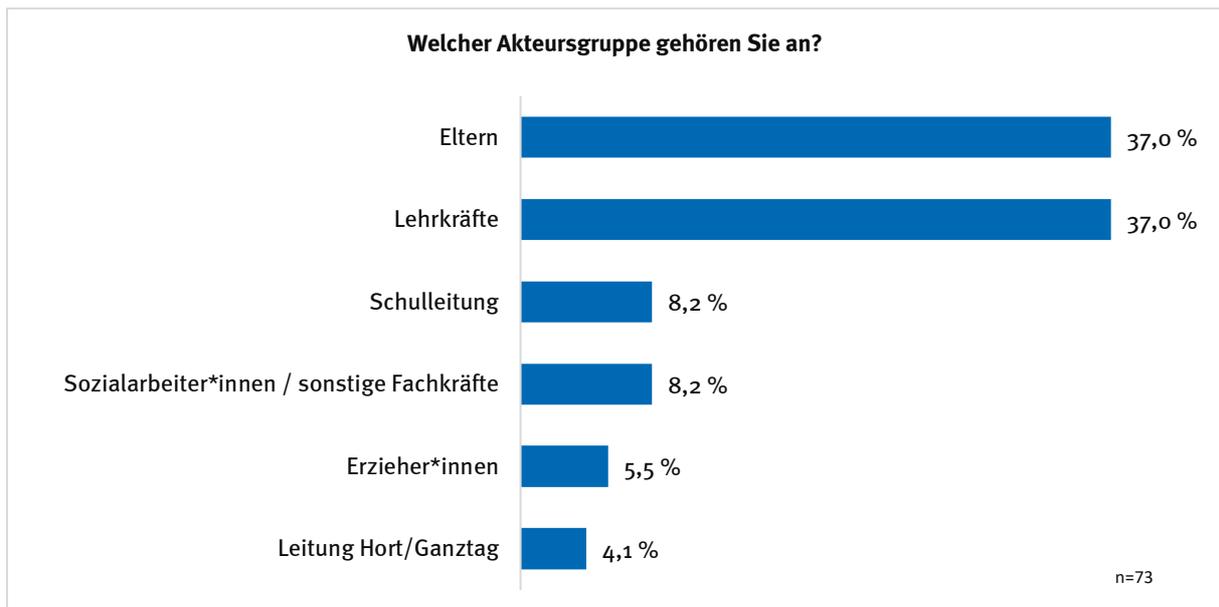


Abb. 2: Beteiligte Akteur*innengruppen an der Erwachsenenbefragung

Hinsichtlich der Akteur*innengruppen lässt sich feststellen, dass – mit jeweils einem guten Drittel – ein Großteil der Befragten Lehrkräfte und Eltern sind, aber auch insgesamt knapp 18 Prozent Fachkräfte aus dem Ganztagsbereich, der Schulsozialarbeit und sonstigen Bereichen sowie acht Prozent der Schulleitungen erreicht werden konnten. Überprüft wurde zudem, wie sich die Teilnahme von Eltern und Schulpersonal an der Befragung über die unterschiedlichen Schulen verteilt. Es zeigt sich: An nur drei Schulen (Grundschule am Humboldttring, Lieberfeld-Grundschule, Löcknitz-Grundschule) haben sich mehr Eltern als Schulpersonal beteiligt. An der August-Bebel-Schule sowie der Schule am Wall – den Schulen mit den meisten Teilnehmer*innen – zeigen sich keine großen Unterschiede: Während an ersterer 80 Prozent der Befragten dem Schulpersonal zugeordnet werden können, sind es bei letzterer 68 Prozent.

Etwa die Hälfte der Befragten ist seit weniger als fünf Jahren an der Schule, länger als 15 Jahre an der Schule ist nur ein Anteil von zehn Prozent. In Bezug auf demografische Angaben wurden das Alter und das Geschlecht der Teilnehmer*innen erfragt. Ein Großteil der Befragten ist zwischen 25 und 44 Jahre oder 45 bis 64 Jahre alt (58,1 Prozent). Unter 25 Jahren sind hingegen nur 1,4 Prozent der Teilnehmer*innen. Das Geschlecht ist sehr ungleichmäßig verteilt, nur ein geringer Anteil ist männlich (12,2 Prozent), der überwiegende Anteil ist weiblich (86,5 Prozent).

Angemerkt werden soll zudem, dass die Teilnahme von 74 Personen aus zehn Schulen auf den ersten Blick gering erscheinen mag, aber in Anbetracht der Einschränkungen an den Schulen durch die Corona-Krise und der damit verbundenen zusätzlichen Belastung für alle Beteiligten als bemerkenswert gewertet werden kann und das hohe Engagement der Teilnehmenden für das Thema der Kinderrechte an Grundschulen zum Ausdruck bringt.

Befragung von Kindern: Stichprobenziehung und Stichprobenbeschreibung

Neben der Online-Befragung von Erwachsenen wurde auch eine Befragung mit Kindern zur Verankerung der Kinderrechte durchgeführt. Zu diesem Zweck wurden allen Projektverantwortlichen an den jeweiligen Schulen Fragebögen sowie Einwilligungserklärungen zugesandt. Diese Fragebögen sollten von allen Klassensprecher*innen und deren Stellvertreter*innen in allen Jahrgangsstufen ausgefüllt und anschließend samt Einwilligungserklärungen zurückgesendet werden. Zugesandt wurden die Fragebögen den Schulen

Anfang Dezember 2020, die letzten Fragebögen sind Mitte März 2021 wieder beim Forschungsteam eingegangen.

88 Kinder aus neun der 15 Projektschulen haben sich an der Befragung beteiligt. Auf diese neun Schulen bezogen beträgt der Rücklauf 37,8 Prozent. Die meisten Kinder haben von der August-Bebel-Grundschule teilgenommen. Darauf folgen mit einem gleichen Wert von 14 Prozent die Geschwister-Scholl-Grundschule, die Laagbergschule sowie die Schule am Wall. Auch die Löcknitz-Grundschule, die Grundschule am Humboldttring sowie die Grundschule der Ersten Kreativitätsschule Sachsen-Anhalt sind ähnlich stark vertreten. Weniger stark vertreten sind die Uhland-Grundschule sowie die Grundschule Fallersleben, wobei bei Ersterer anzumerken ist, dass es auch nur sehr wenige Klassen gibt und somit auch weniger Fragebögen ausgehändigt wurden.

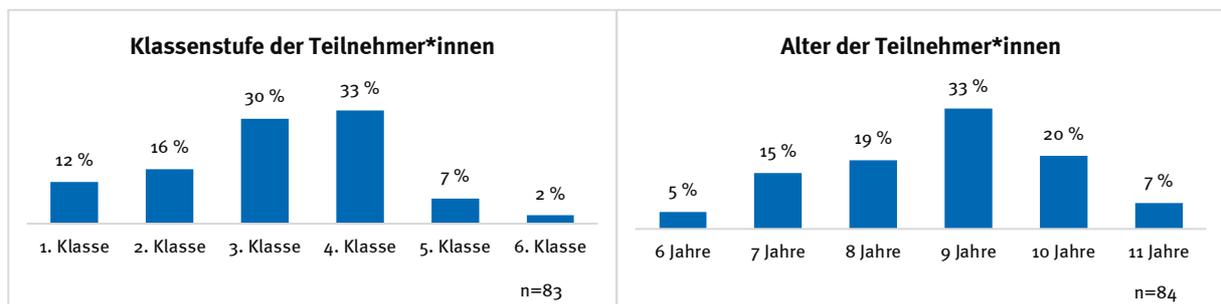
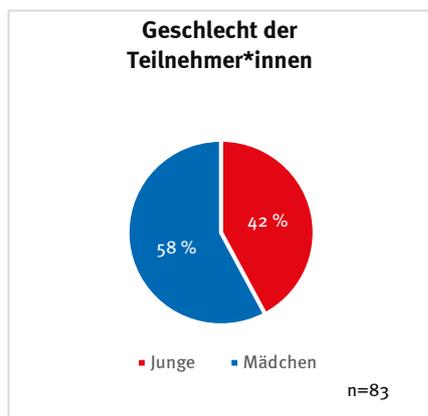


Abb. 3: Kinderbefragung: Verteilungen über Klassenstufen und Alter



Weil auch Schulen in Berlin und Brandenburg einbezogen wurden, sind auch Fünft- und Sechstklässler beteiligt – allerdings mit insgesamt rund neun Prozent nur gering vertreten. Der Großteil der Kinder – 66 Prozent – besucht die dritte oder vierte Klasse. Allerdings hat auch ein gutes Viertel Erst- und Zweitklässler an der Befragung teilgenommen. Das Alter verteilt sich entsprechend der Klassen: Am stärksten vertreten sind die Neunjährigen mit 33 Prozent, sowohl mit sinkendem als auch mit steigendem Alter sind die restlichen Altersgruppen weniger stark vertreten. Am geringsten vertreten sind die Sechs- und Elfjährigen. Beim Geschlecht überwiegen die Mädchen leicht mit 58 Prozent.

Abb. 4: Verteilung nach Geschlecht

Qualitative Teilstudie

Verortung in der praxeologisch-wissenssoziologischen Methodologie

Sich am Projekt Kinderrechteschulen des Deutschen Kinderhilfswerks zu beteiligen und sich zu einer Kinderrechteschule zu entwickeln, konfrontiert die Beteiligten mit hohen Erwartungen bezüglich ihrer Rollen und Aufgaben. Im Kontext einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive wird mit dem Projekt eine ‚Norm‘ in die Schulen eingespeist, die auf eine eingespielte organisationale Praxis und das Alltags-handeln der Akteur*innen trifft. Beides – Norm und Habitus – muss dann in ein stimmiges Verhältnis zueinander gebracht werden (vgl. Bohnsack, 2017, S. 103). Die Schule als Organisation und die Akteur*innen müssen in ihrer Interaktion miteinander und in der Auseinandersetzung mit den normativen Erwartungen des Projekts die Kinderrechteschule erst *hervorbringen*.

Mit dem Kinderrechtesschulprojekt werden also neben den gesellschaftlichen Erwartungen, mit denen Schulen ganz allgemein konfrontiert sind, spezifische Normen und Rollenerwartungen zur Umsetzung und Sicherung der Kinderrechte an die Schulen herangetragen, mit welchen sich die Akteur*innen auseinandersetzen müssen. Was eine Kinderrechtesschule ausmacht, zeigt sich also zum einen in den Strukturen, Konzeptionen und Leitbildern der Schulen, die die Schulkultur prägen und nachhaltig absichern. Bohnsack bezeichnet die „kommunikative Dimension“ von Organisationen als „kodifizierte Regelstruktur und [...] leitbildbezogene Selbstpräsentation“ (ebd.).

Das Ziel, eine auf die Kinderrechte bezogene „organisationsinterne Identität“ (Bohnsack 2017, S. 129) zu entwickeln, kann aber nur realisiert werden, wenn die Akteur*innen in ihrer Alltagspraxis kinderrechtlich basierte Erfahrungen machen, miteinander teilen und tradieren. Innerhalb einer Organisation sind es also die konjunktiven Erfahrungsräume – das zusammenarbeitende Team, die Eltern, die Kindergemeinschaften –, die in und mit ihrem Handeln aus der Norm („wir sind eine Kinderrechtesschule“) eine Praxis machen („wir leben im Alltag eine an den Kinderrechten orientierte Praxis“).

Eine weitere prägende Dimension von Organisationen sind die handlungsleitenden Orientierungen (Habitus) der unterschiedlichen Akteur*innen, die in der Organisation aufeinandertreffen und interagieren. So ist beispielsweise denkbar, dass sich in Bezug auf die Kinderrechte bei den Lehrer*innen andere Orientierungen rekonstruieren lassen als bei Eltern oder Kindern. Für ein organisationales Selbstverständnis (hier als Kinderrechtesschule), mit dem sich die verschiedenen Akteur*innengruppen identifizieren, müssen – in der Interaktion miteinander – Wege gefunden bzw. ausgehandelt werden, Rahmeninkongruenzen und Spannungen dennoch im großen Werterahmen der Kinderrechtesschule zu bearbeiten.

Wie die Kinderrechte in Grundschulen zur Geltung gebracht und gesichert werden, zeigt sich in den Praktiken der Akteur*innen und ist über das konjunktive Erfahrungswissen der Akteur*innen für die Forschung zugänglich.

Sample, Erhebungsmethoden und Auswertung mit der Dokumentarischen Methode

Für den qualitativen Teil wurden Erhebungen an drei Schulen durchgeführt, die vom Projektteam des Deutschen Kinderhilfswerkes als ‚good-practice‘-Beispiele ausgewählt wurden und schon über mehrjährige Erfahrungen als zertifizierte Kinderrechtesschulen verfügten. An diesen Schulen wurden jeweils ein narratives Online-Interview mit der Schulleitung bzw. einem Schulleitungsteammitglied und eine Online-Gruppendiskussion mit Eltern, Fachkräften aus dem Ganztags, Sozialarbeiter*innen sowie externen Fachkräften durchgeführt. An einer Schule konnten auch zwei Online-Paarinterviews mit Kindern realisiert werden. Zudem wurden die Antworten auf offene narrative Fragen aus dem Kinderfragebogen von zwei Kindern aus einer vierten Schule in die Analyse einbezogen. Insgesamt konnten auf diese Weise die Aussagen von 16 Erwachsenen und sechs Kindern aus den Kinderrechtesschulen in die Auswertung der qualitativen Daten einbezogen werden.

Im Unterschied zum Vorgehen in der quantitativen Teilstudie ging es in diesem Forschungsteil um einen vertiefenden Einblick in Muster und Dynamiken, Potenziale und Herausforderungen, die sich auf dem Weg zu einer Kinderrechtesschule entfalten. Qualitative Forschung rekonstruiert typische Muster des Denkens, Deutens und Handelns in komplexen Interaktionszusammenhängen und generiert Hypothesen über soziale Zusammenhänge.

Gruppendiskussionen und narrative (Paar-)Interviews sind für diesen Zweck adäquate Erhebungsinstrumente, weil sie ermöglichen, sich die Orientierungen, Werthaltungen und Relevanzen der Befragten zu

erschließen und – im Fall dieser Evaluation – so die relevanten Gelingensbedingungen und Herausforderungen aus Sicht der Akteur*innen vor Ort zu rekonstruieren. Sie machen sich die narrativen Kompetenzen zunutze, über die Kinder ebenso verfügen wie Erwachsene. Um ihre Perspektiven entfalten zu können, müssen die Befragten in Interviews und Gruppendiskussionen möglichst offen und frei von ihren Erfahrungen und Sichtweisen auf den Werdegang der Kinderrehteschulen und die in diesem Zuge erfolgreich überwundenen Hindernisse bzw. weiterhin bestehenden Herausforderungen berichten können. In Gruppendiskussionen werden zu diesem Zweck „in einer Gruppe fremdinitiiert Kommunikationsprozesse angestoßen [...], die sich in ihrem Ablauf und der Struktur zumindest phasenweise einem normalen Gespräch nähern (Loos & Schäffer, 2001, S. 31).

Die Beteiligten an den Vertiefungsstudien wurden also eingeladen, zunächst möglichst detailliert von ihren Erfahrungen und Erlebnissen in den Kinderrehteschulen zu erzählen und den Prozess von den ersten Anfängen bis zur Zertifizierung nachzuzeichnen. Auch in den Interviews mit Schulleitungen bzw. den Paar-Interviews mit Kindern wurden die Teilnehmer*innen mit dem Eingangsstimulus gebeten, für sie relevante Erlebnisse zu schildern. In beiden Erhebungsformen wurden dann durch sowohl immanente als auch exmanente Nachfragen Erzählungen von ‚Erfolgsgeschichten‘, aber auch die Schilderung von Hürden und Herausforderungen angeregt. Ergänzend zu den Narrationen wurden im Verlauf der Gespräche auch Beschreibungen, Theoretisierungen und Bewertungen zu den Gelingensbedingungen und Herausforderungen der Realisierung einer Kinderrehteschule angefragt.

Dem Prinzip der komparativen Analyse folgend, bei dem (fallintern und fallübergreifend) nach minimalen und maximalen Kontrasten gesucht wird, wurde der Frage nachgegangen, welche wiederkehrenden expliziten und impliziten (Orientierungs-)Muster einer gelingenden Umsetzung der Kinderrechte sich in den Fokussierungssequenzen der beteiligten Akteur*innen rekonstruieren lassen. Dabei wurde nach wiederkehrenden Mustern auf den drei Ebenen *Strukturen*, *handlungsleitende Orientierungen* und *Praxis* gesucht.

Es stellte sich heraus, dass die Gelingensbedingungen immer die erfolgreiche Lösung eines der Spannungsfelder beinhalten, die sich im Laufe der Zeit in den Schulen entwickelten. Nichtsdestotrotz wurden auch Hinweise auf weiter bestehende Hürden und Grenzen deutlich, die eine kontinuierliche Herausforderung für die Schulen bedeuten.

Ergebnisse: Die quantitative Teilstudie

Nachfolgend werden zum einen die Ergebnisse der Befragung zum für das Evaluationsvorhaben entwickelten Indikatorenkatalog dargestellt – wobei zunächst die Aussagen der Erwachsenen und dann die der Kinder präsentiert werden. Dabei interessiert, inwiefern die Kinderrechte aus Sicht der Befragten in der Schule verwirklicht werden und welche Indikatoren eine besonders hohe Zustimmung erfahren und damit auf ein Gelingen der Verankerung von Kinderrechten an den Schulen hinweisen. Für diese Interpretationen wurden zwei Richtwerte festgelegt: So wird davon ausgegangen, dass ein Item des Kinderrechteindex an den Schulen als erfüllt gilt, wenn die Mehrheit sowohl der befragten Kinder als auch der Erwachsenen einer Umsetzung eher bzw. voll zustimmt. Wenn die Zustimmung insgesamt („trifft voll zu“ und „trifft eher zu“) bei über 80 Prozent liegt, wird dies zudem als Hinweis auf eine besonders gute Umsetzung gewertet.

Zum anderen wurden alle erwachsenen Befragten gebeten, eine Auswahl von konkreten Gelingensbedingungen und Unterstützungsleistungen des Deutschen Kinderhilfswerks zu bewerten, die hier ebenfalls deskriptiv ausgewertet und mit den qualitativen Ergebnissen in Bezug gesetzt werden.

Verankerung von Kinderrechten in den Schulen – Befragung der Erwachsenen

Im folgenden Abschnitt werden die Bewertungen der Kinder zu den Bereichen „Individuelle Bezüge zum Projekt Kinderrechteschulen“, „Umgang miteinander“, „Rund um den Unterricht“, „Ausstattung und Infrastruktur“, „Regeln und Mitgestalten“ sowie „Öffentliche Ausstrahlung“ dargestellt.

Individuelle Bezüge

Hinsichtlich der individuellen Bezüge zum Projekt ‚*Kinderrechteschule*‘ zeigt sich eine deutliche Abstufung der Bewertungen – die Unterstützung für die Teilnahme am Projekt ist sehr hoch, niedriger ist der Grad der Informiertheit und am geringsten fällt das aktive Engagement aus.

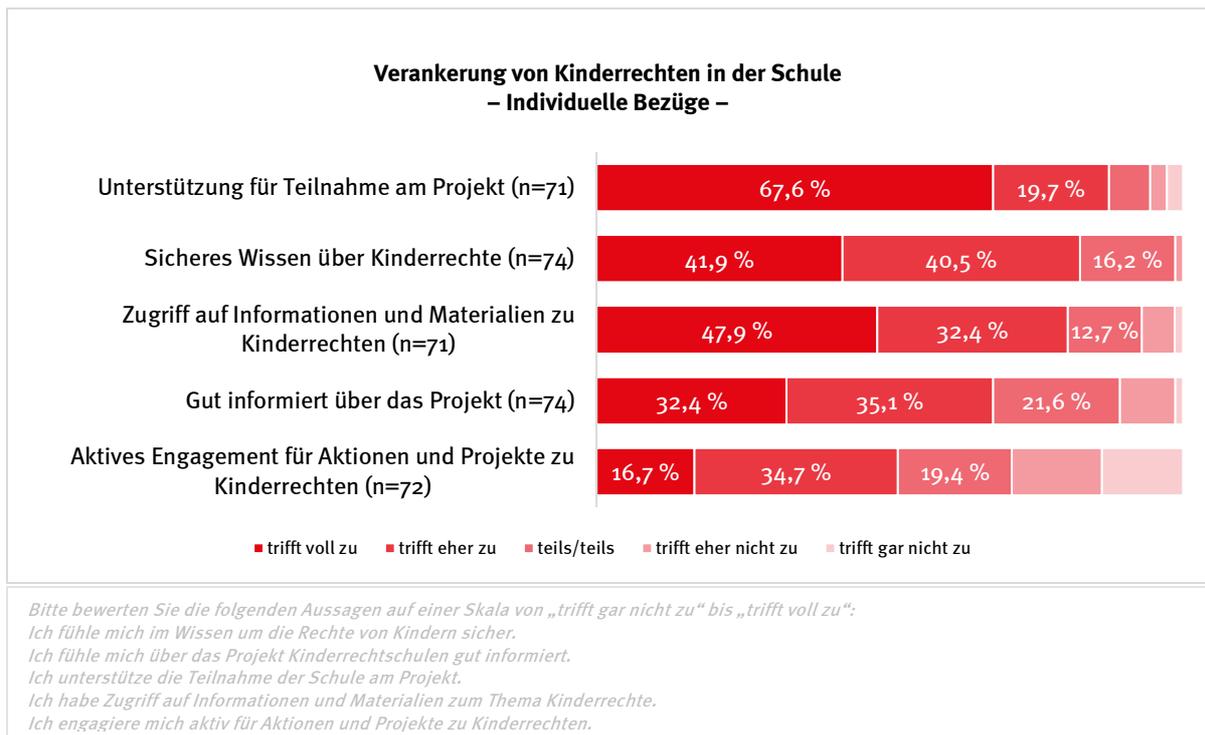


Abb. 5: Individuelle Bezüge zum Projekt Kinderrechtsschulen – Erwachsene

Die Befragten wurden gebeten, ihre individuellen Bezüge zum Projekt Kinderrechtsschulen einzustufen (Abb. 5). Dabei wurden unterschiedliche Aspekte thematisiert, die sich drei Kategorien zuordnen lassen: Unterstützung für die Teilnahme am Projekt, Informiertheit über das Projekt sowie aktives Engagement für das Projekt.

Ein Großteil der Teilnehmer*innen unterstützt die Teilnahme der Schule am Projekt – der entsprechenden Aussage stimmen 87,3 Prozent zu. Darauf folgen drei Aussagen, die sich mit dem Grad der Informiertheit der Befragten befassen. Am höchsten fallen die Zustimmungswerte zur Aussage *„Ich fühle mich im Wissen um die Rechte von Kindern sicher“* (82,4 Prozent) aus. Dieses allgemeinere Wissen über Kinderrechte wird höher bewertet als das spezifische Wissen über das Projekt. Ein sehr großer Teil hat zwar Zugriff auf Informationen und Materialien – 80,3 Prozent stimmen der entsprechenden Aussage zu –, aber weniger Teilnehmer*innen fühlen sich gut informiert über das Projekt (67,5 Prozent). Auffällig ist außerdem, dass 10,9 Prozent sich als sehr schlecht über das Projekt informiert bezeichnen. Dies lässt sich exemplarisch mit einer Antwort auf die offene Frage illustrieren: So schildert eine Mutter, dass die Eltern nicht aktiv über das Projekt informiert wurden und sie lediglich mitbekommen hat, dass die Kinder, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, im Lebenskundeunterricht etwas über Kinderrechte lernen.

Während die Unterstützung für die Projektteilnahme sehr hoch ist und die Teilnehmer*innen den Aussagen bezüglich der Informiertheit über die Kinderrechte und das Projekt größtenteils zustimmen, ist ihr aktives Engagement für das Projekt geringer. 50,4 Prozent stimmen der Aussage *„Ich engagiere mich aktiv für Aktionen und Projekte zu Kinderrechten“* zu. Mit 16,7 Prozent wird die positivste Kategorie *„trifft voll zu“* hier mit Abstand am wenigsten genutzt – das deutet darauf hin, dass nur ein geringer Teil der Befragten das eigene Engagement als sehr hoch einschätzt. Darüber hinaus fällt auf, dass 29,2 Prozent der Aussage nicht zustimmen – etwa ein Drittel der Befragten engagiert sich also nicht aktiv für das Projekt.

Umgang miteinander

Die Kinderrechte stellen eine normative Orientierung an den Projektschulen dar, ihre Umsetzung wird jedoch teilweise durch mangelnde Ressourcen gebremst.

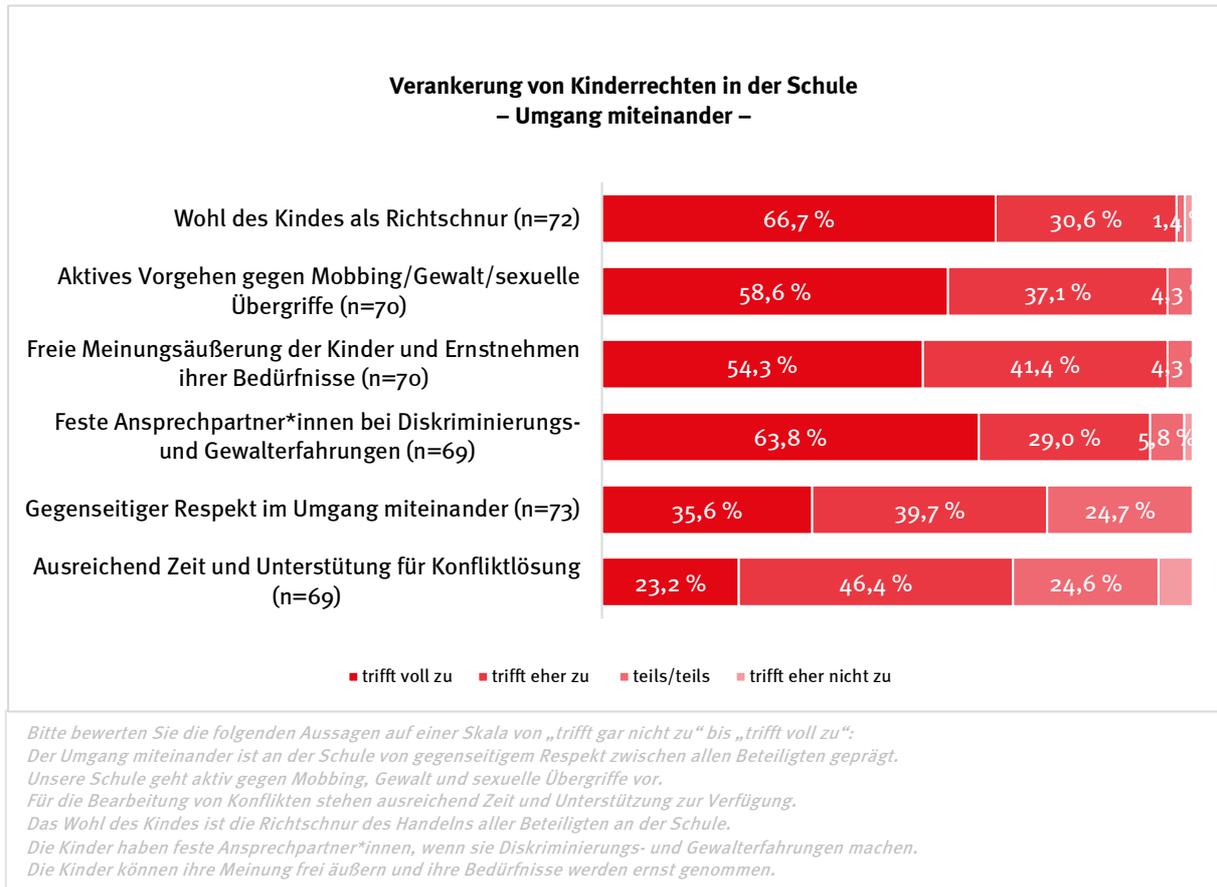


Abb. 6: Der Umgang miteinander in Kinderrechtsschulen – Erwachsene

Auch im Umgang miteinander manifestiert sich eine Orientierung an den Kinderrechten (Abb. 6). Im Allgemeinen wird dieser an den Projektschulen sehr positiv eingeschätzt. Oberste Richtschnur ist das Wohl der Kinder – der entsprechenden Aussage stimmen 97,3 Prozent der Befragten zu. Damit verbunden ist auch, dass es feste Ansprechpartner*innen bei Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen gibt und dass in der Schule nach Ansicht der Befragten aktiv gegen Mobbing, Gewalt sowie sexuelle Übergriffe vorgegangen wird. Außerdem können die Kinder frei ihre Meinung äußern und ihre Bedürfnisse werden ernst genommen. Die Zustimmung für die entsprechenden Aussagen liegt zwischen 95,7 und 92,8 Prozent und fällt demnach nur unwesentlich geringer aus als die Zustimmung zur Aussage, dass das Kindeswohl die oberste Richtschnur des Handelns darstellt.

Neben diesen hohen Zustimmungswerten werden bei den Aussagen ‚Der Umgang miteinander ist an der Schule von gegenseitigem Respekt zwischen allen Beteiligten geprägt‘ sowie ‚Für die Bearbeitung von Konflikten stehen ausreichend Zeit und Unterstützung zur Verfügung‘ auch kritischere Stimmen deutlich. Während der ersten Aussage 75,3 Prozent der Teilnehmer*innen zustimmen, sind es bei der zweiten 69,6 Prozent. Die verbleibenden Teilnehmer*innen sind in ihren Aussagen mit ‚teils/teils‘ zumeist unentschieden. Die Verteilung der Fragen könnte darauf hindeuten, dass die normative Orientierung an den Kinderrechten zwar sehr stark ist, es aber bei der Umsetzung im schulischen Alltag teilweise an Ressourcen mangelt.

Rund um den Unterricht

In den Projektschulen wird versucht, Demokratie auch in Bezug auf den Unterricht aktiv zu leben – die Kinder erfahren demokratische Grundwerte und entwickeln Beteiligungskompetenzen. Darüber hinaus sind Transparenz und die Möglichkeit zur Partizipation von zentraler Bedeutung.

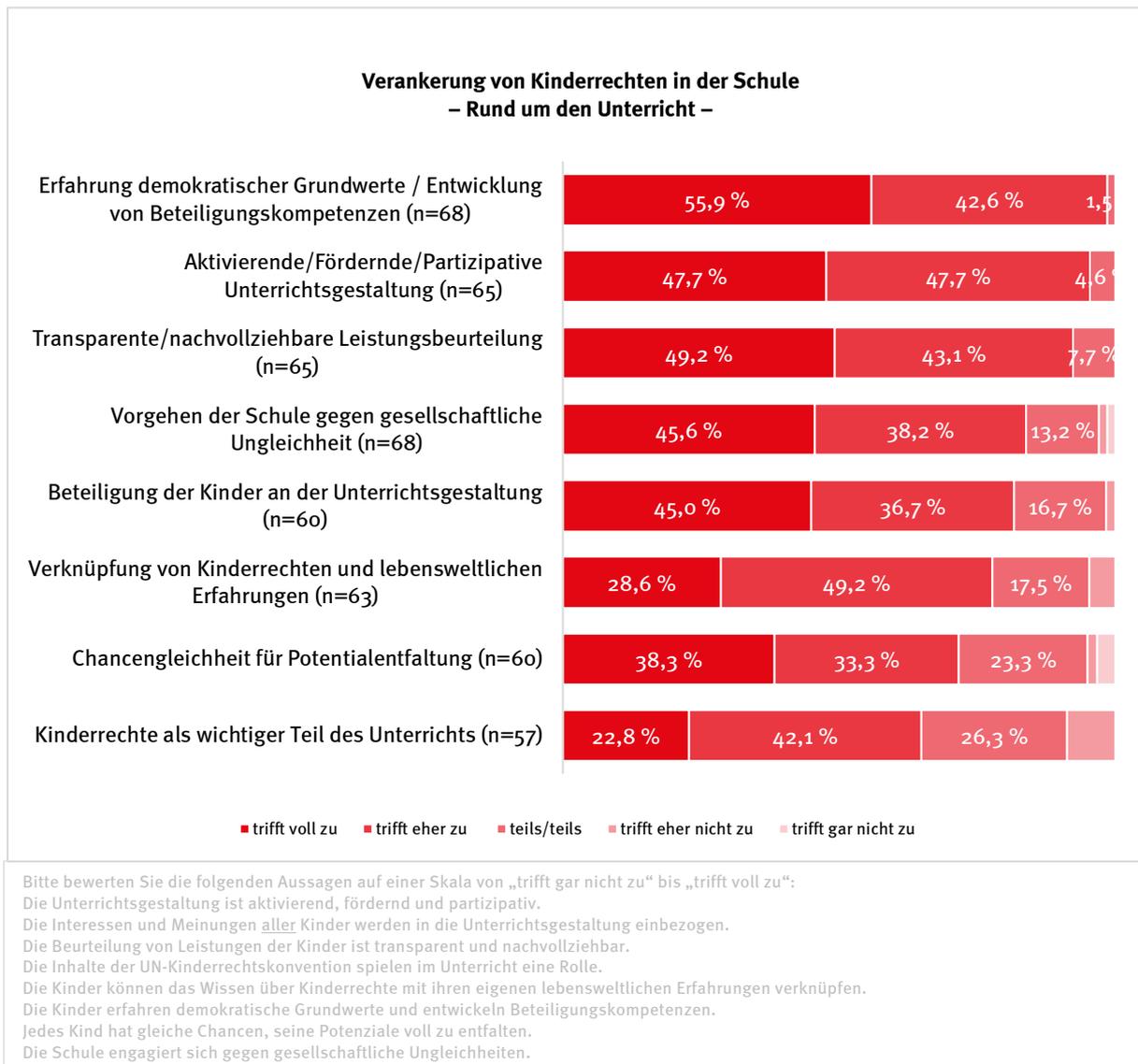


Abb. 7: Rund um den Unterricht – Erwachsene

Neben den individuellen Bedürfnissen sowie dem Umgang miteinander wurden die Teilnehmer*innen auch darum gebeten, die Verankerung von Kinderrechten rund um den Unterricht zu beurteilen (Abb. 7). Es zeigt sich zwar eine Abstufung, im Allgemeinen sind die Zustimmungswerte allerdings relativ hoch und unterschreiten die Marke von 64,9 Prozent nicht. In den Projektschulen wird Demokratie nach Meinung der Befragten aktiv gelebt – darauf deutet hin, dass die Aussagen *„Die Kinder erfahren demokratische Grundwerte und entwickeln Beteiligungskompetenzen“* (98,5 %) sowie *„Die Unterrichtsgestaltung ist aktivierend, fördernd und partizipativ“* (95,4 %) am positivsten beurteilt werden. Ebenfalls sehr positiv beurteilt wird die Aussage *„Die Beurteilung von Leistungen der Kinder ist transparent und nachvollziehbar“* (92,3 %).

Bei den folgenden Aussagen wird eine kritischere Perspektive deutlich: Im mittleren Feld nutzt jede*r sechste beziehungsweise siebte Befragte die Kategorie ‚teils/teils‘ oder eine der negativen Kategorien. Die Zustimmungswerte unterscheiden sich nur geringfügig voneinander: ‚Die Schule engagieren sich gegen gesellschaftliche Ungleichheiten‘ (83,8 %), ‚Die Interessen und Meinungen aller Kinder werden in die Unterrichtsgestaltung einbezogen‘ (81,7 %) sowie ‚Die Kinder können das Wissen über Kinderrechte mit ihren eigenen lebensweltlichen Erfahrungen verknüpfen‘ (77,8 %).

Am geringsten – allerdings immer noch mehrheitlich – fällt die Zustimmung bezüglich der Chancengleichheit sowie der Bedeutung von Kinderrechten im Unterricht aus (Abb. 7). Während der ersten Aussage 71,6 Prozent der Teilnehmer*innen zustimmen, sind es bei letzterer 64,9 Prozent. In Anbetracht der Tatsache, dass es sich um Projektschulen handelt, die sich explizit mit dem Thema Kinderrechte befassen, ist auffällig, dass 8,8 Prozent der Teilnehmer*innen angeben, dass Kinderrechte kein wichtiger Teil des Unterrichts sind und 26,3 Prozent der Befragten dies nur zum Teil („teils/teils“) so wahrnimmt.

Ausstattung und Infrastruktur

Während ein Großteil der abgefragten Aspekte bezüglich der Ausstattung und Infrastruktur der Schule sehr positiv beurteilt wird, werden die Aspekte ‚Die Räumlichkeiten der Schule werden allen gerecht‘ und ‚Die Kinder können sich an ruhige Orte zurückziehen‘ kritischer beurteilt.

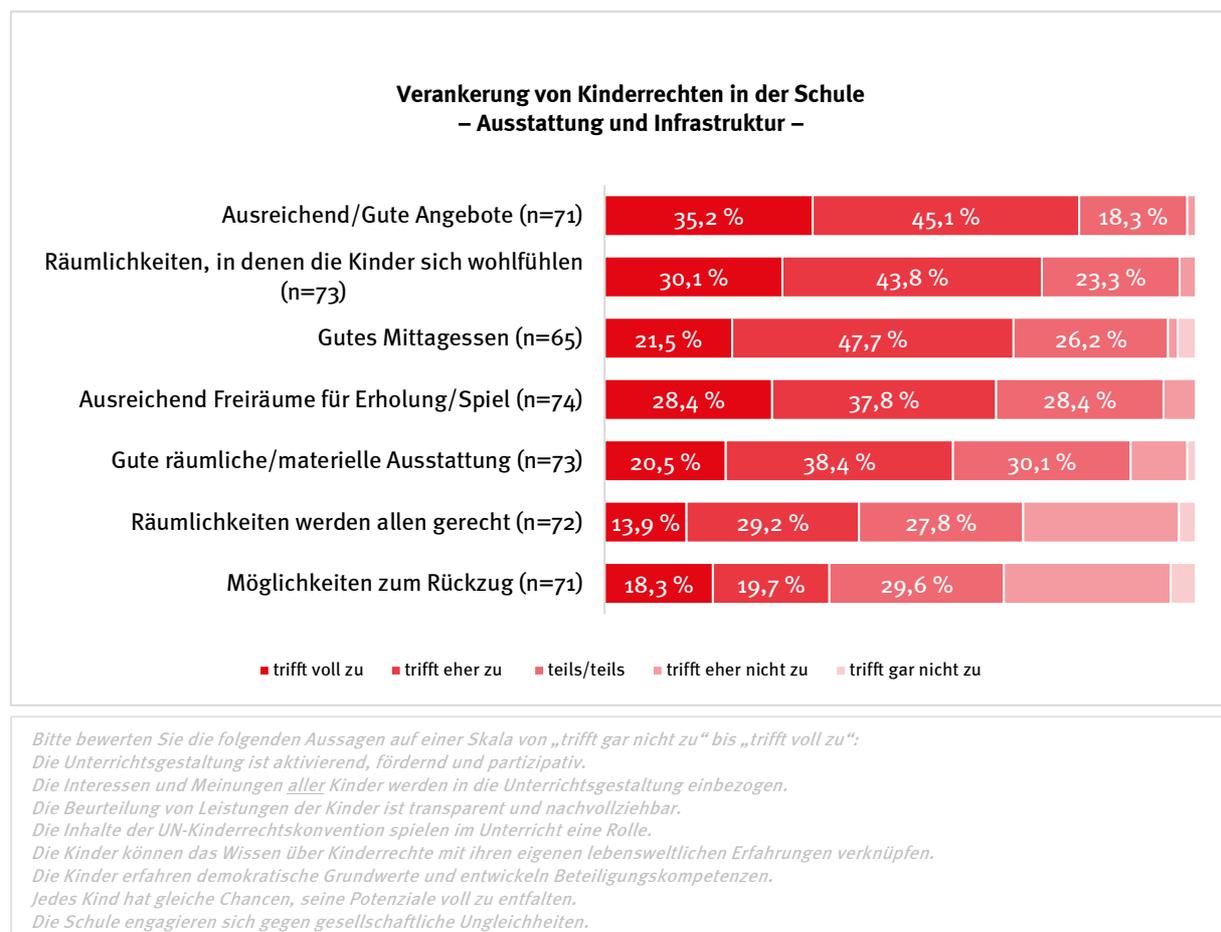


Abb. 8: Ausstattung und Infrastruktur – Erwachsene

Gute Rahmenbedingungen stellen eine wichtige Voraussetzung dar, um Kinderrechte in der Praxis leben zu können (Abb. 8). Der überwiegende Teil der Teilnehmer*innen bescheinigt den Schulen eine gute Infrastruktur, was sich in den hohen Zustimmungswerten zu Umfang und Qualität der Angebote (80,3 %), Räumlichkeiten, in denen sich die Kinder wohlfühlen (74,0 %), der Qualität des Mittagessens (69,2 %), Freiräumen für Erholung und Spiel (66,2 %) sowie in etwas geringerem Maße der räumlich-materiellen Ausstattung der Schule insgesamt (58,9 %) widerspiegelt.

Die Erwachsenen sind mit Ausstattung und Infrastruktur der Schule überwiegend zufrieden, sehen aber vielfach die ‚Möglichkeiten zum Rückzug‘ kritisch bzw. zeigen sich skeptisch, ob die Räumlichkeiten allen Beteiligten gerecht werden. Hier stimmen mit 38 bzw. 43,1 Prozent weniger als die Hälfte der Befragten zu, während jeweils knapp 30 Prozent unentschieden und weitere rund 30 Prozent eher ablehnend antworten. Detailliertere Kritik findet sich in den offenen Anmerkungen zu diesem Bereich. So werden der Mangel an Rückzugsmöglichkeiten sowie der Zustand der Toiletten und eine unzureichende digitale Ausstattung explizit bemängelt. Gleichzeitig wird aber auch die Qualität der Räume gelobt, in denen es viel zu *„entdecken, spielen und experimentieren“* gibt, und auch die Vielzahl an Angeboten wird positiv hervorgehoben.

Regeln und Mitgestalten

Die Regeln und Abläufe werden an den Kinderrechtesschulen größtenteils als transparent und verlässlich eingeschätzt. Kinder kennen und nutzen die Beteiligungsmöglichkeiten an den Schulen eher als Eltern.

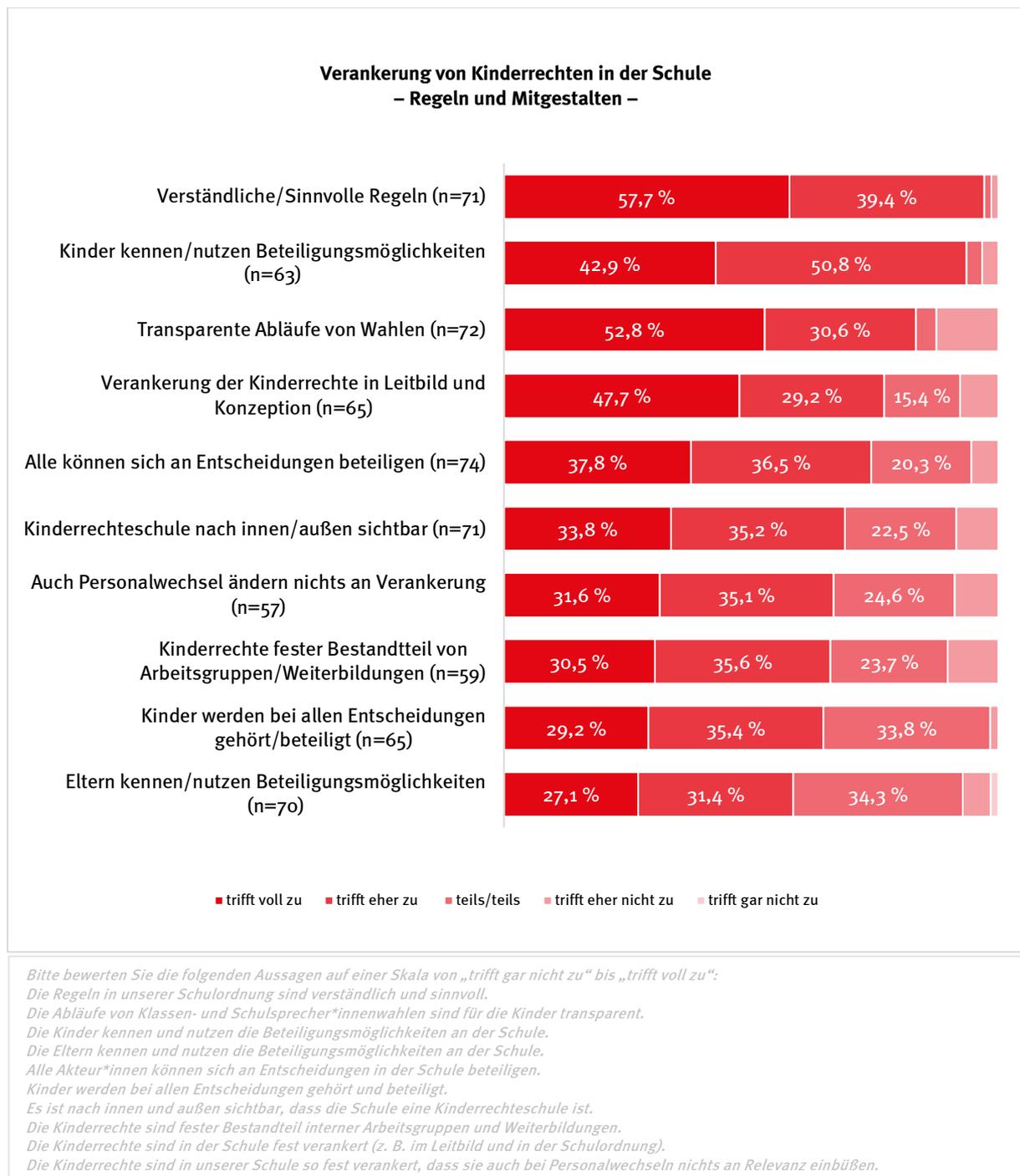


Abb. 9: Regeln und Mitgestalten – Erwachsene

Auch in Bezug auf die Aspekte im Bereich „Regeln und Mitgestalten“, die in dieser Übersicht zusammengefasst werden, zeigt sich eine deutliche Abstufung (Abb. 9). Die weit überwiegende Mehrheit der Befragten findet die Regeln und Abläufe an den Kinderrechtesschulen verlässlich und transparent. So bewerten die Teilnehmer*innen die Regeln der Schulordnung als verständlich und sinnvoll (97,1 %), den Ablauf von

Wahlen als transparent (83,4 %) und die Kinderrechte, z. B. in Schulordnung und Leitbild, als fest verankert (76,9 %). Gleichzeitig wird der Beteiligung von Kindern ein hoher Stellenwert eingeräumt; so stimmen 93,7 Prozent der Teilnehmer*innen der Aussage zu *„Die Kinder kennen und nutzen die Beteiligungsmöglichkeiten an der Schule“*.

Die meisten Befragten stimmen zwar zu, dass sich alle Akteur*innen an den Entscheidungen in der Schule beteiligen können (74,3 %) und dass Kinder bei allen Entscheidungen gehört und beteiligt werden (64,6 %), allerdings liegt hier die volle Zustimmung nur noch bei rund 37 bzw. 29 Prozent und der Anteil der Unentschiedenen ist höher (20,3 % bzw. 33,8 %). Den Erwachsenen werden also auch Entscheidungen vorbehalten, bei denen die Kinder keine Mitsprache haben. Dies wird auch in einem offenen Kommentar zu diesem Themenbereich unterstrichen, der exemplarisch für weitere Kommentare steht:

„Die Beteiligung der Kinder wird großgeschrieben, allerdings wird im Alltag auch darauf geachtet, dass die Mitbestimmung der Kinder dann mit zum Tragen kommt, wenn es Themen betrifft, die für die SchülerInnen relevant sind und eine Mitbestimmungsmöglichkeit tatsächlich eingeräumt wird. Es soll den Kindern nicht vorgegaukelt werden, mitbestimmen zu können, wenn es eigentlich keine Möglichkeit dazu gibt. So konnten Lehrer und Eltern bei der Entscheidung des Essensanbieters kaum Mitbestimmungsmöglichkeiten, die wurde an die Kinder nicht weitergegeben. Die Kinder können aber durch die Arbeit mit dem Kinderrat Wunschesen erfragen und diese werden umgesetzt.“

Schließlich lassen sich aus den Antworten aus dem Bereich *„Regeln und Mitgestalten“* folgende vier Aspekte herauskristallisieren, bei denen die Befragten zwar ebenfalls mehrheitlich zustimmen, dass sie in der Schule erfüllt werden (58,6 bis 69,0 %), bei denen ein hoher Anteil von Unentschiedenen bzw. ein kleiner Prozentsatz von Ablehnenden jedoch auch deutlich macht, dass hier Potentiale zur stärkeren Verankerung der Kinderrechte liegen: dass die Kinderrechteschulen nach innen und außen sichtbar sind, dass auch Personalwechsel nichts an der Verankerung der Kinderrechte an der Schule ändern, dass die Kinderrechte ein fester Bestandteil bestimmter Arbeitsgruppen und Weiterbildungen sind und dass auch Eltern die Beteiligungsmöglichkeiten kennen und nutzen.

Öffentliche Ausstrahlung

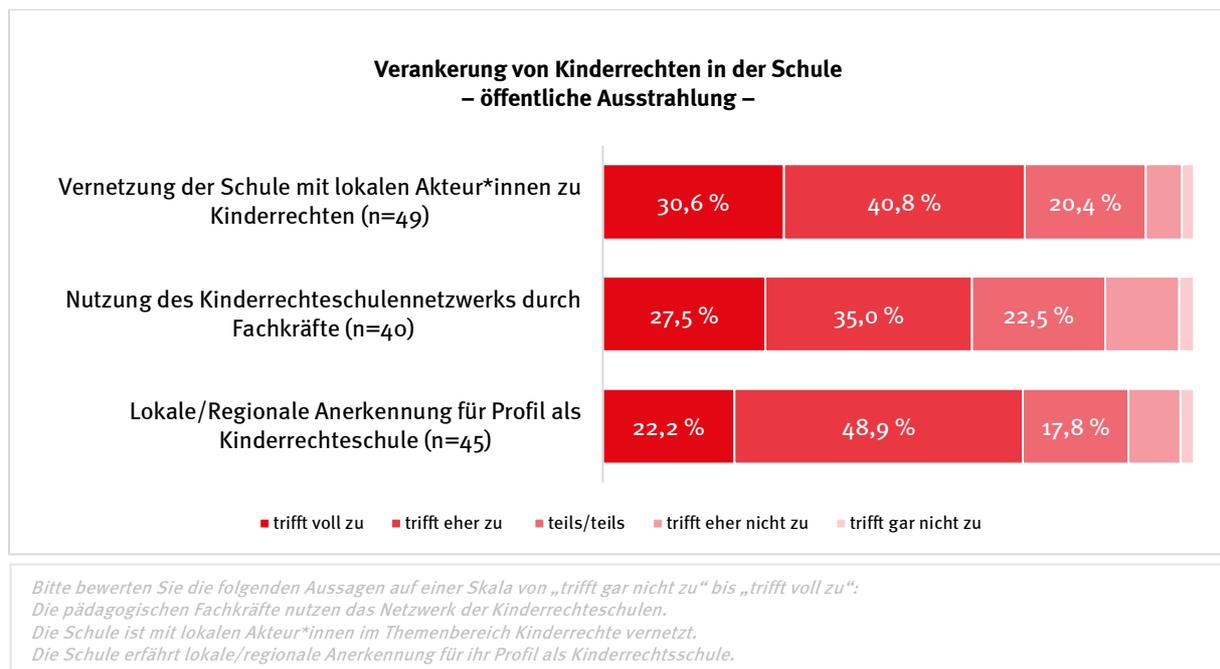


Abb. 10: Öffentliche Ausstrahlung – Erwachsene

In Bezug auf die öffentliche Ausstrahlung von Kinderrechteschulen zeigt sich, dass die Befragten mit Werten von insgesamt jeweils rund 70 Prozent Zustimmung eine hohe lokale bzw. regionale Anerkennung als Kinderrechteschulen erleben und sich als Teil eines Netzwerks für die Kinderrechte wahrnehmen (Abb. 10).

Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die befragten Erwachsenen den Umgang der schulischen Akteur*innen miteinander, die Berücksichtigung der Kinderrechte im Unterricht und die Transparenz von Regeln und die Mitgestaltungsmöglichkeiten an den Projektschulen im Durchschnitt sehr positiv beurteilen. Deutlich zurückhaltender, aber dennoch relativ positiv, werden die verschiedenen Aspekte in den Bereichen Ausstattung und Infrastruktur sowie öffentliche Ausstrahlung eingeschätzt.

Insgesamt zeigt sich in allen Bereichen zwar (eine teilweise deutliche) Hierarchisierung der Items, nichtsdestotrotz wird die Verankerung von Kinderrechten in den Projektschulen im Allgemeinen sehr positiv eingeschätzt. So betragen die Zustimmungswerte bei mehreren Aussagen fast 100 Prozent. Am positivsten schätzen die Teilnehmer*innen mit einer Zustimmung von 98,5 Prozent die Aussage ‚Die Kinder erfahren demokratische Grundwerte und entwickeln Beteiligungskompetenzen‘ ein. Dass das Wohl des Kindes die Richtschnur des Handelns aller Beteiligten an der Schule ist, wird ebenfalls von 97,3 Prozent der Befragten so eingeschätzt. Auch die über 90%ige Zustimmung zu den folgenden Aspekten weist darauf hin, dass die Kinderrechte als normative Orientierung an den Projektschulen verankert sind: Regeln sind verständlich und sinnvoll, gegen Mobbing, Gewalt sowie sexuelle Übergriffe wird aktiv vorgegangen, die Kinder können ihre Meinung frei äußern und ihre Bedürfnisse werden ernst genommen, die Unterrichtsgestaltung ist aktivierend, fördernd und partizipativ. Weniger als die Hälfte der Befragten ist allerdings der Meinung, dass die Räumlichkeiten allen Bedürfnissen gerecht werden und die Möglichkeiten der Kinder, sich zurückzuziehen, gut sind. Die vergleichsweise kritische Beurteilung im Bereich Ausstattung und Infrastruktur sowie die offenen Antworten zum Umgang miteinander deuten darauf hin, dass es teilweise an

Ressourcen mangelt, um die sehr ausgeprägte normative Orientierung an den Kinderrechten voll umfänglich in die Praxis umzusetzen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Kinderrechte in den Projektschulen aus der Perspektive der befragten Erwachsenen fest verankert sind.

Verankerung von Kinderrechten in den Schulen – Befragung der Kinder

Im folgenden Abschnitt werden die Bewertungen der Kinder zu den Bereichen „Individuelle Bezüge zum Projekt Kinderrechteschulen“, „Umgang miteinander“, „Rund um den Unterricht“, „Ausstattung und Infrastruktur“ sowie „Regeln und Mitgestalten“ dargestellt.

Individuelle Bezüge

Die Kinderrechte spielen an den Projektschulen zwar eine wichtige Rolle, ihre praktische Umsetzung wird in einigen Aspekten von den Kindern allerdings kritisch betrachtet.

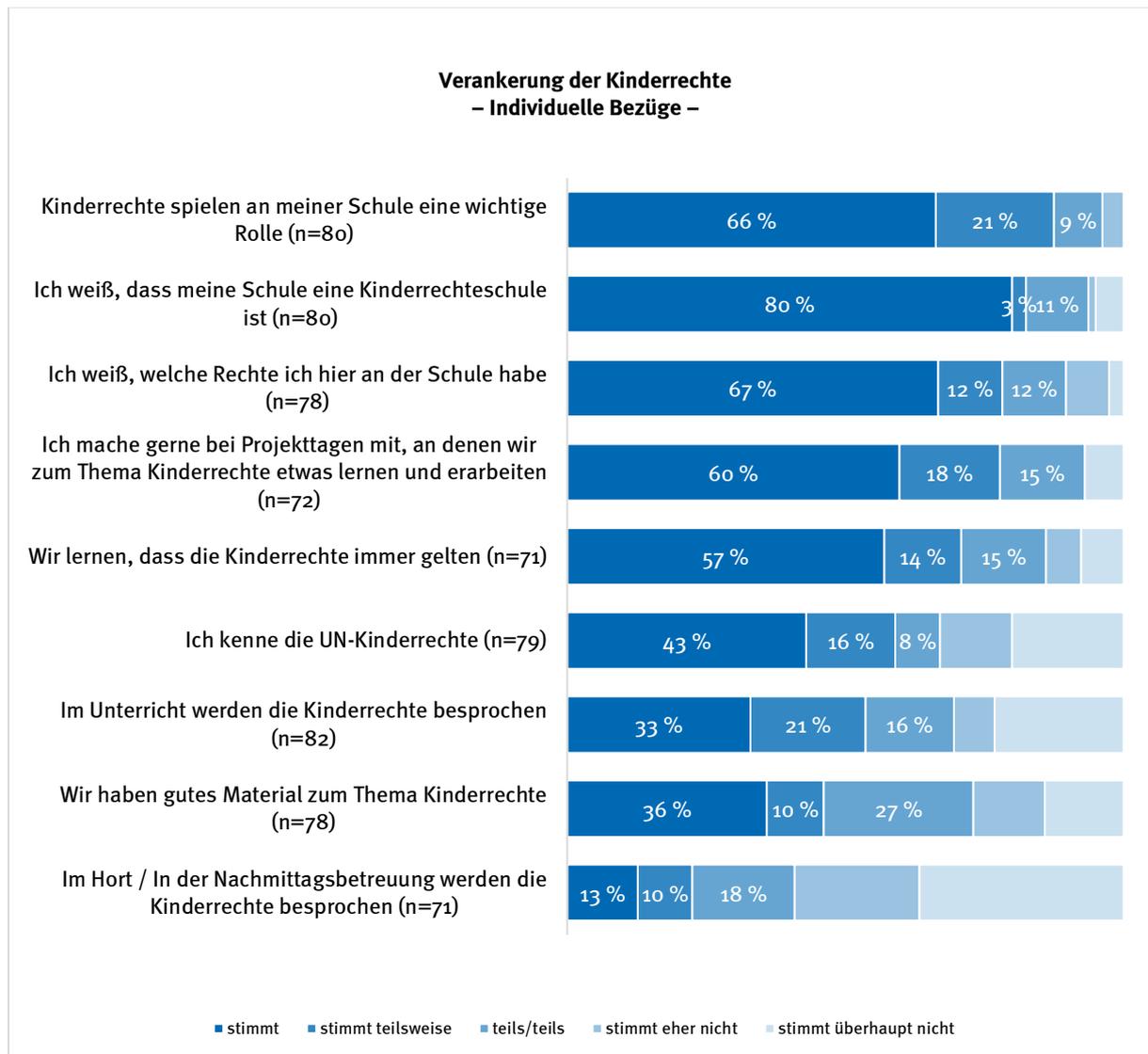


Abb. 11: Individuelle Bezüge zum Projekt Kinderrechteschulen – Kinder

Im Aussagenblock zu den individuellen Bezügen zum Kinderrechteprojekt (Abb. 11) zeigt sich eine starke Abstufung. Ein sehr großer Teil der Kinder ist der Auffassung, dass die Kinderrechte an ihrer Schule eine wichtige Rolle spielen. Fast ebenso viele Kinder wissen auch, dass ihre Schule eine Kinderrechtesschule ist und welche Rechte sie in ihr haben. Auch die universelle Gültigkeit der Kinderrechte wurde den Kindern vermittelt. Die konkreten UN-Kinderrechte hingegen kennen nur knapp 60 Prozent der Kinder und immerhin 33 Prozent stimmen der Aussage „*Ich kenne die UN-Kinderrechte*“ nicht zu. In Bezug auf die Mittel, mit denen den Kindern die Kinderrechte nähergebracht werden, nennen sie Projektstage, Materialien zum Thema sowie die Vermittlung im Unterricht und im Hort bzw. der Nachmittagsbereich. An Projekttagen zum Thema nimmt die überwiegende Mehrheit der Kinder gerne teil (78 %). Knapp über die Hälfte der Kinder (54 %) stimmt der Aussage zu, dass die Kinderrechte im Unterricht besprochen werden, allerdings verneinen dies 30 Prozent. Der entsprechenden Aussage in Bezug auf den Hort bzw. die Nachmittagsbereich stimmt sogar nur ein Viertel der Kinder zu und 60 Prozent verneinen dies. Darüber hinaus ist nur etwas weniger als die Hälfte der Kinder der Meinung, über gutes Material zum Thema Kinderrechte zu verfügen (46 %).

Umgang miteinander

Der Umgang an den Projektschulen wird von den teilnehmenden Kindern überwiegend sehr positiv eingeschätzt.

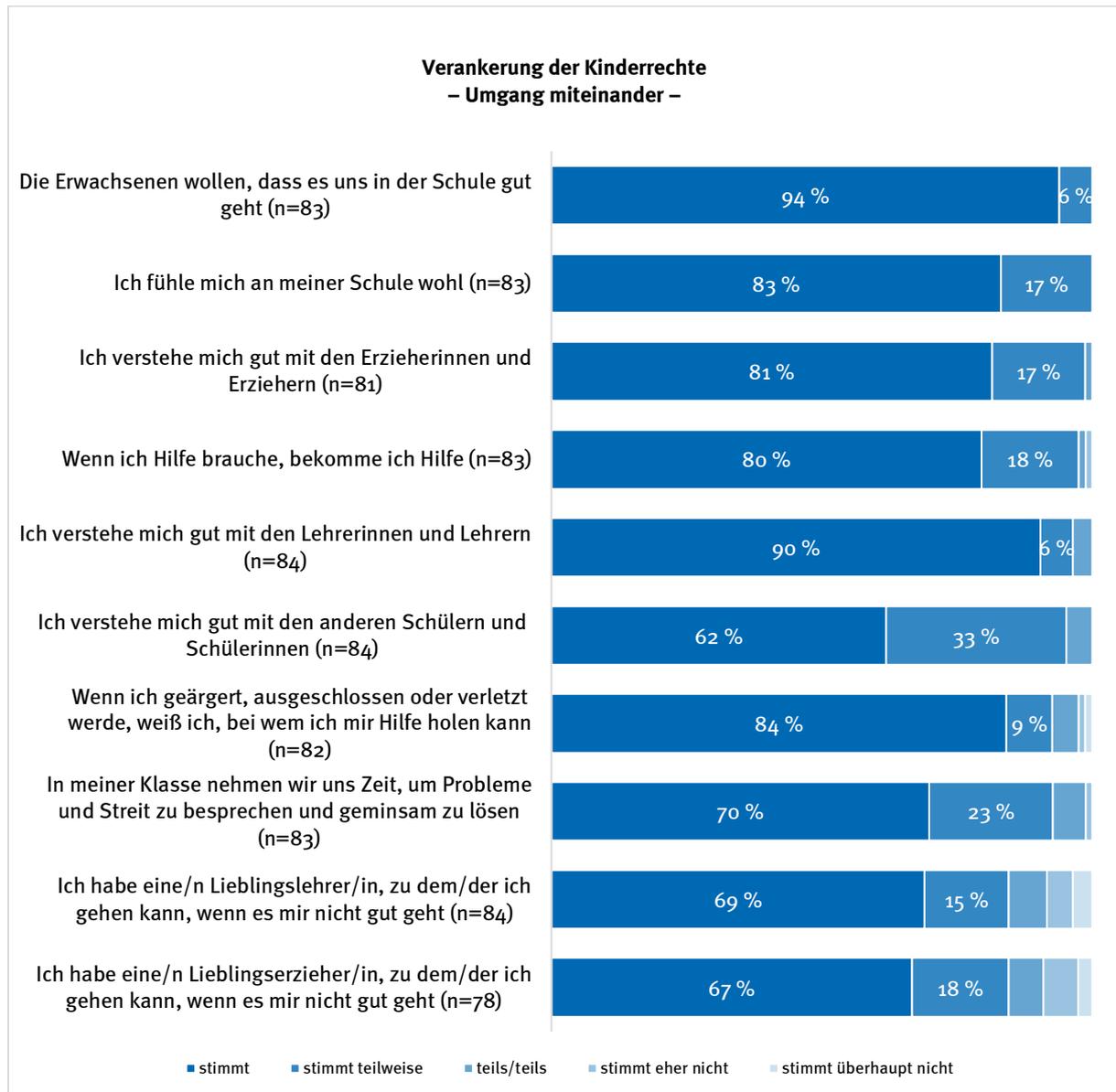


Abb. 12: Umgang miteinander – Kinder

In den Kinderrechteschulen scheint grundsätzlich ein guter Umgang miteinander zu herrschen, dafür sprechen die durchweg sehr positiven Beurteilungen der Kinder im entsprechenden Fragenblock (Abb. 12). So rangiert die Zustimmung bei allen Items zwischen 85 und 100 Prozent, was ein großes implizites Lob für das soziale Klima an den Schulen bedeutet. Zwei Aussagen stimmen die Kinder sogar zu 100 Prozent zu: „Die Erwachsenen wollen, dass es uns in der Schule gut geht“ und „Ich fühle mich an meiner Schule wohl“. Zu den Ergebnissen gehört auch, dass die Kinder gute Beziehungen zu ihren Lehrer*innen (96 Prozent) und zu ihren Erzieher*innen (98 Prozent) haben. Auch untereinander verstehen sich die Kinder (95 Prozent) gut. Zufrieden sind die Kinder auch mit der Hilfe im Allgemeinen und mit der Unterstützung bei Konflikten mit Mitschüler*innen im Besonderen. So stimmen 98 Prozent der Kinder der Aussage zu „Wenn ich Hilfe brauche, bekomme ich diese“. Etwas geringer, aber immer noch sehr hoch ist die Zustimmung

bei den folgenden Aussagen (jeweils 93 Prozent): „Wenn ich geärgert, ausgeschlossen oder verletzt werde, weiß ich, bei wem ich mir Hilfe holen kann“ und „In meiner Klasse nehmen wir uns Zeit, um Probleme und Streit zu besprechen und gemeinsam zu lösen“. Die Zustimmungswerte zu den Fragen nach Lieblingslehrer*innen und Lieblingserzieher*innen sind mit 84 Prozent ebenfalls sehr hoch. Nur rund zehn Prozent der Kinder geben an, keine*n Lieblingslehrer*in bzw. -erzieher*in als Vertrauensperson zu haben, die*den sie bei Problemen aufsuchen können.

Rund um den Unterricht

Die Kinder schätzen die Gestaltung ihres Unterrichts weitestgehend sehr positiv ein, eine Ausnahme stellt die Einschätzung ihrer Mitbestimmung im Unterricht dar.

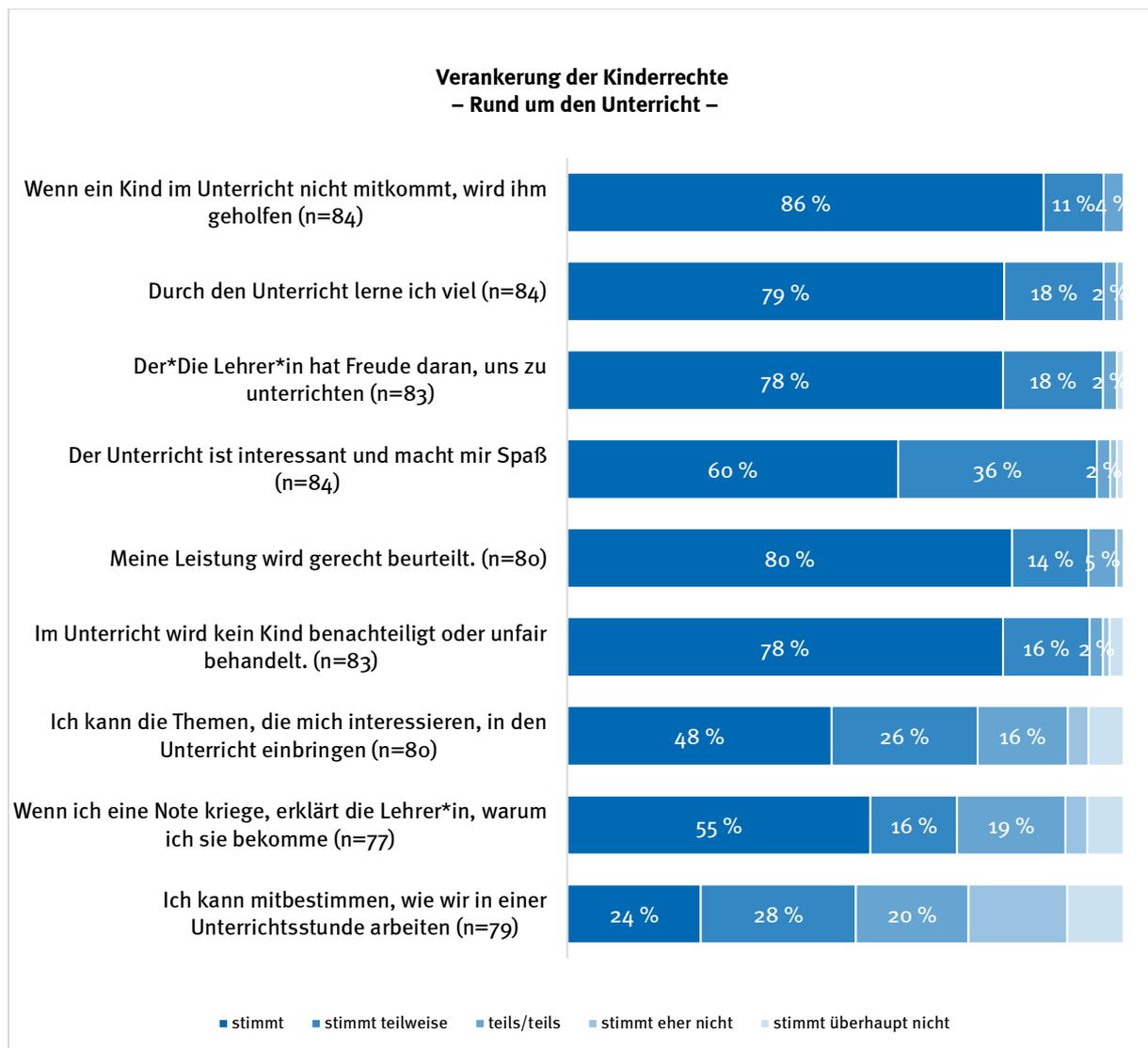


Abb. 13: Rund um den Unterricht – Kinder

Bei mehr als der Hälfte der Statements zu den Fragen rund um den Unterricht (Abb. 13) stimmen die Kinder zu über 90 Prozent zu. Die Kinder schätzen die gerechte Behandlung, die sie im Unterricht erfahren: Kindern, die im Unterricht nicht mitkommen, wird geholfen (97 Prozent), Leistungen werden gerecht beurteilt (94 Prozent) und kein Kind wird im Unterricht benachteiligt oder unfair behandelt (94 Prozent). Die Kinder gehen zudem davon aus, dass sie im Unterricht viel lernen (97 Prozent). Wichtig ist auch die Freude der

Lehrer*innen am Unterrichten (96 Prozent) sowie dass die Kinder den Unterricht Interessant finden und dieser ihnen Spaß macht (96 Prozent). Die folgenden Aussagen werden von den Kindern etwas kritischer eingeschätzt, nichtsdestotrotz fällt die Zustimmung nicht unter 50 Prozent. So stimmen 71 Prozent der Aussage zu, dass der Lehrer / die Lehrerin ihre Benotung den Kindern erklärt. Zudem beurteilen einige Kinder ihre Mitbestimmung am Unterricht kritisch. Während noch knapp über 70 Prozent der Aussage zustimmen „*Ich kann die Themen, die mich interessieren, in den Unterricht einbringen*“; stimmen nur knapp über 50 Prozent der Aussage zu „*Ich kann mitbestimmen, wie wir in einer Unterrichtsstunde arbeiten*“.

Sowohl bezüglich der Inhalte als auch der Lehrmethoden zeigen sich demnach Entwicklungspotentiale im Sinne einer demokratischen Mitbestimmung der Kinder, wie sie durch das Konzept der Kinderrecheschulen vorgesehen ist. Unterstrichen wird dies dadurch, dass immerhin ein Viertel der Kinder nicht die Erfahrung gemacht hat, angemessen partizipieren zu können.

Ausstattung und Infrastruktur

Die teilnehmenden Kinder sind mit ihrer Schule im Allgemeinen größtenteils sehr zufrieden, nichtsdestotrotz bemängeln sie zum Teil das Mittagessen und die verfügbaren Rückzugsmöglichkeiten.

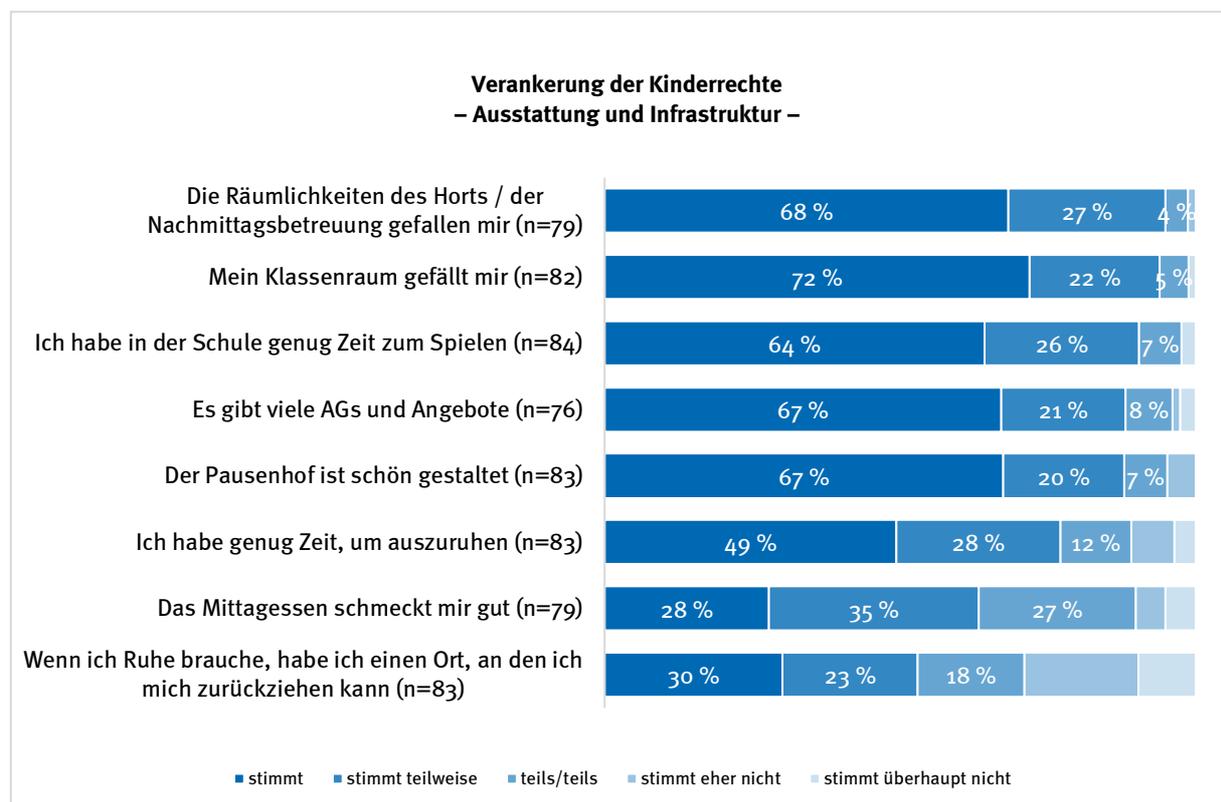


Abb. 14: Ausstattung und Infrastruktur – Kinder

Den ersten fünf Items im Bereich ‚Ausstattung und Infrastruktur‘ (Abb. 14) stimmen die Kinder ähnlich stark zu – bei diesen liegt die Zustimmung zwischen 95 und 87 Prozent. Am besten gefallen den Kindern die Räumlichkeiten ihres Hortes bzw. ihrer Nachmittagsbereich. Aber auch ihr Klassenraum sowie ihr Pausenhof gefällt ihnen überwiegend. Sehr positiv beurteilt werden auch die Aussagen „*Ich habe in der Schule genug Zeit zum Spielen*“ sowie „*Es gibt viele AGs und Angebote*“. Bei den folgenden Aussagen fällt die Zustimmung kontinuierlich ab, nichtsdestotrotz fällt sie nicht unter 50 Prozent. 77 Prozent geben

an, dass sie ausreichend Zeit zum Ausruhen haben. Die Verfügbarkeit von Rückzugsorten beurteilen die Kinder allerdings kritischer – hier liegt die Zustimmung bei lediglich 53 Prozent und ist damit am geringsten. Etwas höher ist die Zustimmung zur Aussage „Das Mittagessen schmeckt mir gut“ (63 Prozent).

Regeln und Mitgestalten

Ein Großteil der befragten Kinder sind Klassensprecher*innen. In dieser Funktion haben sich viele auch schon an der Entwicklung von Konfliktlösungen sowie dem Vorbringen von Beschwerden beteiligt.

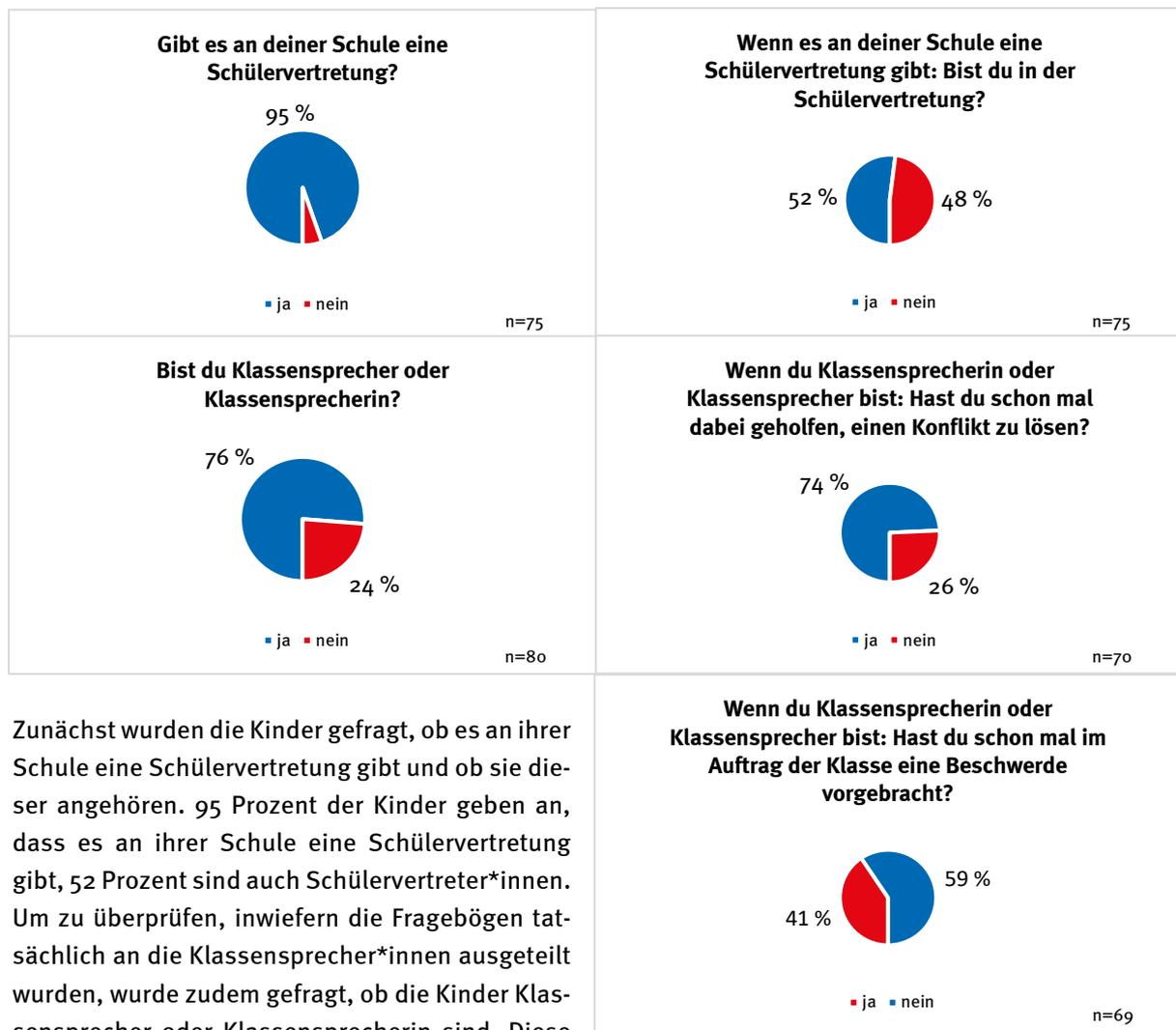


Abb. 15: Angaben zur Schülervertretung

Zunächst wurden die Kinder gefragt, ob es an ihrer Schule eine Schülervertretung gibt und ob sie dieser angehören. 95 Prozent der Kinder geben an, dass es an ihrer Schule eine Schülervertretung gibt, 52 Prozent sind auch Schülervertreter*innen. Um zu überprüfen, inwiefern die Fragebögen tatsächlich an die Klassensprecher*innen ausgeteilt wurden, wurde zudem gefragt, ob die Kinder Klassensprecher oder Klassensprecherin sind. Diese Frage wurde von 76 Prozent der Kinder mit Ja beantwortet. Einige Kinder sind demnach keine Klassensprecher*innen. Die zwei folgenden Fragen sprechen lediglich die Klassensprecher*innen an: „Wenn du Klassensprecherin oder Klassensprecher bist: Hast du schon mal dabei geholfen, einen Konflikt zu lösen?“ und „Hast du schon mal im Auftrag der Klasse eine Beschwerde vorgebracht?“. 74 Prozent der Klassensprecher*innen geben an, dass sie schon dabei geholfen haben, einen Konflikt zu lösen. Eine Beschwerde vorgebracht haben bisher lediglich 41 Prozent (Abb. 15).

Die Regeln und Beteiligungsmöglichkeiten an ihren Schulen beurteilen die Kinder überwiegend sehr positiv. Zudem beteiligt sich ein Großteil gerne an Entscheidungen und findet dies auch nicht anstrengend.

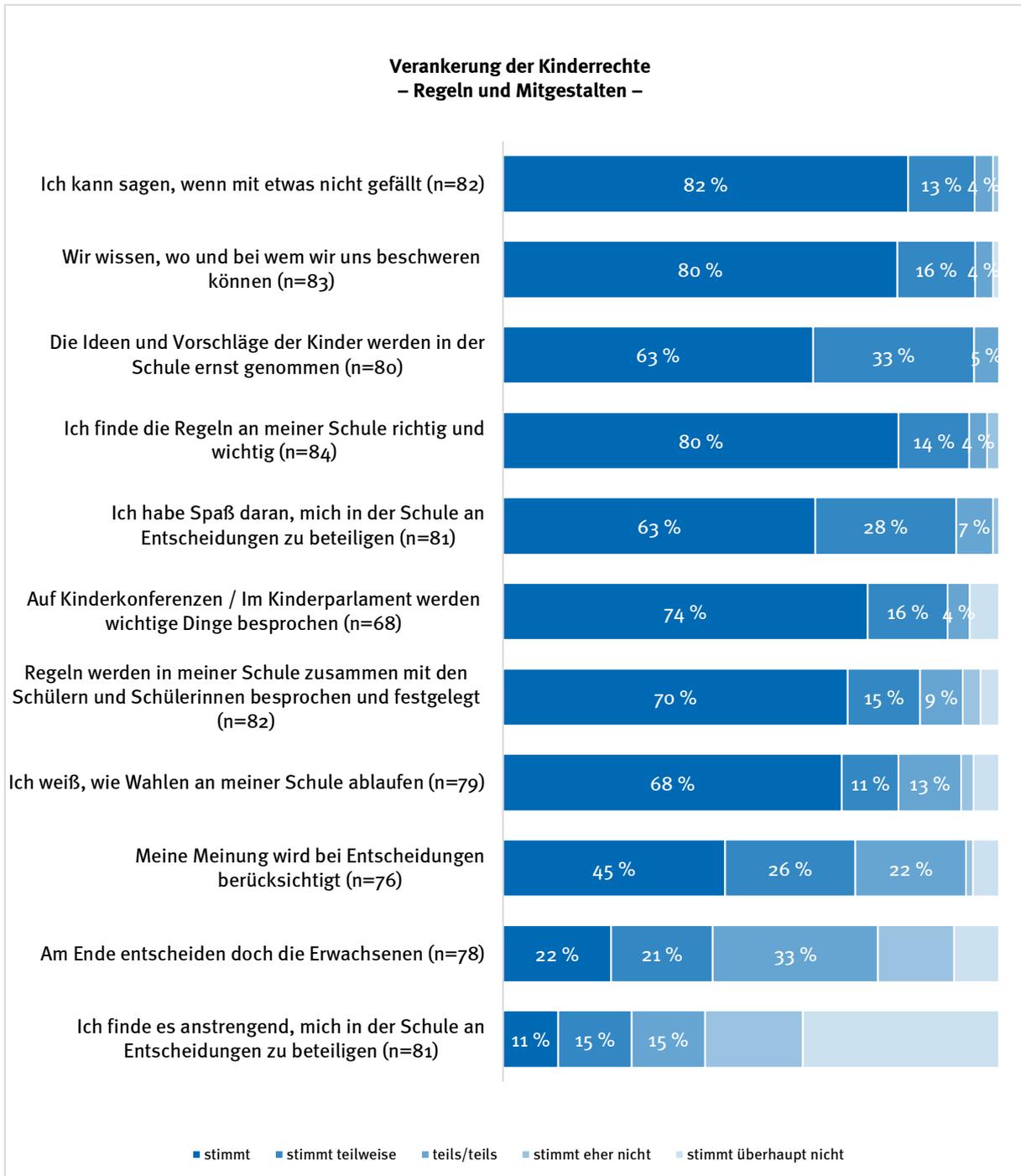


Abb. 16: Regeln und Mitgestalten – Kinder

Die Regeln und Beteiligungsmöglichkeiten an ihren Schulen beurteilen die Kinder überwiegend sehr positiv (Abb. 16): Sie verfügen über Beschwerdemöglichkeiten, werden mit ihren Ideen und Vorschlägen ernst genommen und besprechen wichtige Themen auf Kinderkonferenzen. Ein Großteil beteiligt sich zudem gerne an Entscheidungen und findet dies auch nicht anstrengend. Schließlich sind die Kinder zufrieden damit, wie Wahlen ablaufen und wie Regeln besprochen und festgelegt werden. Bei allen diesen Fra-

gen liegt die Zustimmung bei über 79 Prozent. Die Zustimmung sinkt etwas bezüglich des Rechts auf Gehör: Die meisten Kinder finden zwar, dass ihre Meinung bei Entscheidungen berücksichtigt wird, aber etwas weniger als die Hälfte gibt auch an, dass am Ende doch die Erwachsenen entscheiden.

Zusammenfassung: Verankerung der Kinderrechte in den Befragungen von Erwachsenen und Kindern

Im Vergleich zwischen Erwachsenen und Kindern fällt auf, dass in beiden Gruppen die Zustimmung zur Verankerung der Kinderrechte insgesamt auf einem hohen Niveau liegt. So stimmen bei fast allen Items mindestens die Hälfte der Befragten eher oder voll und ganz zu.⁴ Bei rund der Hälfte der Items liegt die Zustimmung zudem bei über 80 Prozent – diese Items zeigen, welche Kinderrechtsbereiche in den Schulen besonders wichtig sind und wo die Verankerung besonders gut gelungen ist.

Insgesamt deuten die Ergebnisse der Befragungen darauf hin, dass die Kinderrechte an den beteiligten Schulen breit verankert sind. Trotzdem existieren Abstufungen in der Zustimmung zu bestimmten Items und in einigen Fällen auch Diskrepanzen zwischen den Einschätzungen der Kinder und denjenigen der Erwachsenen, auf die im Folgenden exemplarisch eingegangen werden soll.

Gemeinsamkeiten

Zunächst fällt auf, dass alle befragten Akteur*innen das Projekt „Kinderrechtesschulen“ unterstützen – offenbar sind sie von den Zielen und den Maßnahmen überzeugt. Das zeigt sich auch an der geteilten Zustimmung zu einer Vielzahl der Unterkategorien des Kinderrechteindex. So machen sowohl die Kinder als auch die Erwachsenen deutlich, dass in den Kinderrechtesschulen das Wohl der Kinder an erster Stelle steht (Abb. 17).

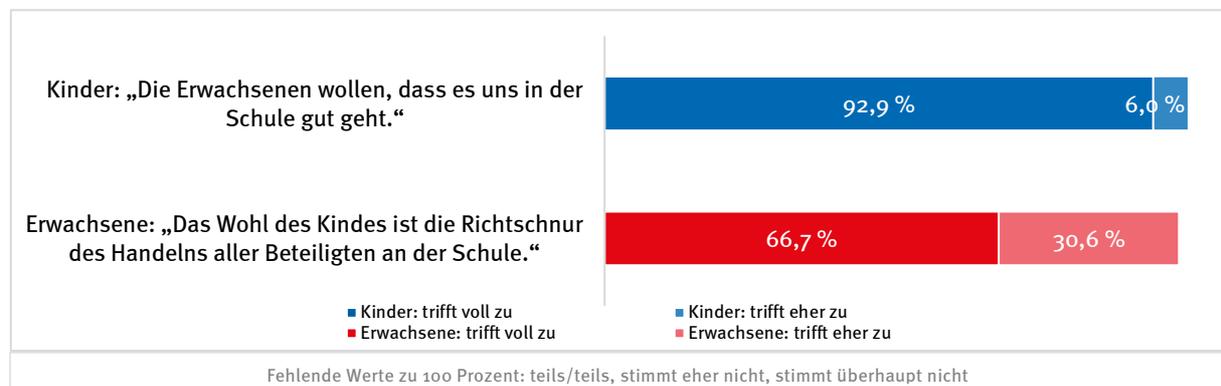


Abb. 17: Kindeswohl – Kinder vs. Erwachsene

Besonders eindrucksvoll ist die sehr positive Bewertung des Umgangs miteinander, der sich in beiden Gruppen zeigt. In Kinderrechtesschulen scheint es besonders gut zu gelingen, ein positives soziales Klima herzustellen: Die Kinder wissen, wo sie Hilfe bei Problemen und Unterstützung bekommen können, und haben Vertrauen darin, dass gegen Gewalt, Mobbing und sexuelle Übergriffe aktiv vorgegangen wird.

⁴ Lediglich bei 2 von 37 Items bei den Erwachsenen und bei 3 von 47 bei den Kindern liegt die Zustimmung unter 50 Prozent.

Die Befragten sind zudem mehrheitlich überzeugt davon, dass die Schulen die Chancengleichheit fördern, was sich bei den Erwachsenen in der Zustimmung zum Item „Die Schule engagiert sich gegen Ungleichheiten“ zeigt, während die Kinder in der Mehrheit angeben, dass einem Kind geholfen wird, wenn es nicht mitkommt, und zudem kein Kind benachteiligt oder unfair behandelt wird.

In Bezug auf Regeln und Mitbestimmung zeigt sich ebenfalls eine hohe Übereinstimmung: So sind sowohl Erwachsene als auch Kinder vom Sinn und der Verständlichkeit der Regeln an der Schule überzeugt und geben an, dass den Kindern Beteiligungs- und Beschwerdemöglichkeiten offenstehen, die sie auch nutzen. Gleichwohl sind sich beide Gruppen einig, dass die Meinungen der Kinder nicht bei allen Entscheidungen berücksichtigt werden (Abb. 18).

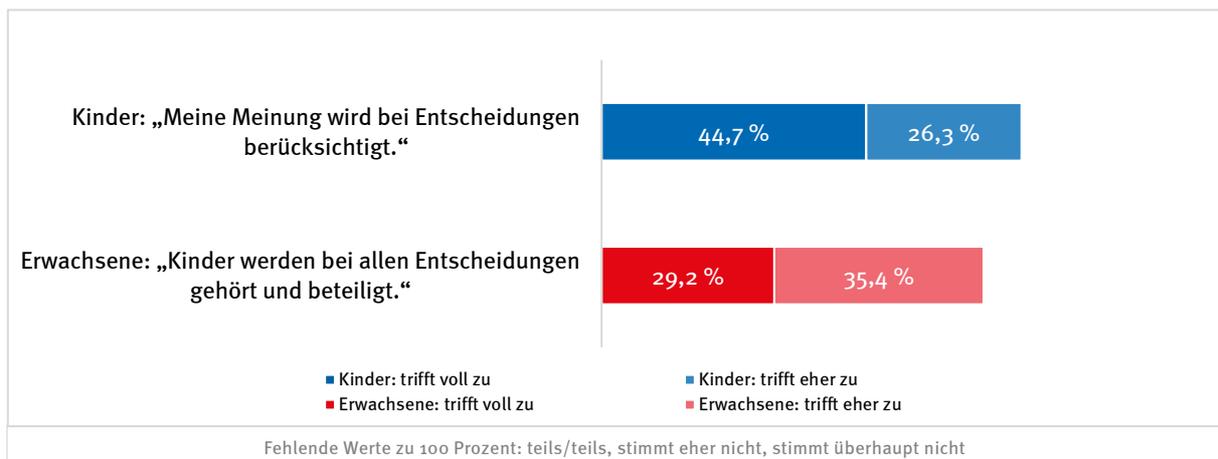


Abb. 18: Beteiligung der Kinder an Entscheidungen – Kinder vs. Erwachsene

Bezüglich der Ausstattung wird in beiden Gruppen angegeben, dass sich die Kinder in den Räumlichkeiten wohlfühlen, dass aber auch Verbesserungspotentiale beim Mittagessen und bei den Rückzugsmöglichkeiten existieren. Nur etwas mehr als die Hälfte der Kinder hat den Eindruck, dass sie in der Schule Orte haben, an die sie sich zurückziehen können, wenn sie Ruhe brauchen (Abb. 19). Die weiteren Angebote werden in beiden Gruppen zudem als gut und abwechslungsreich bewertet.

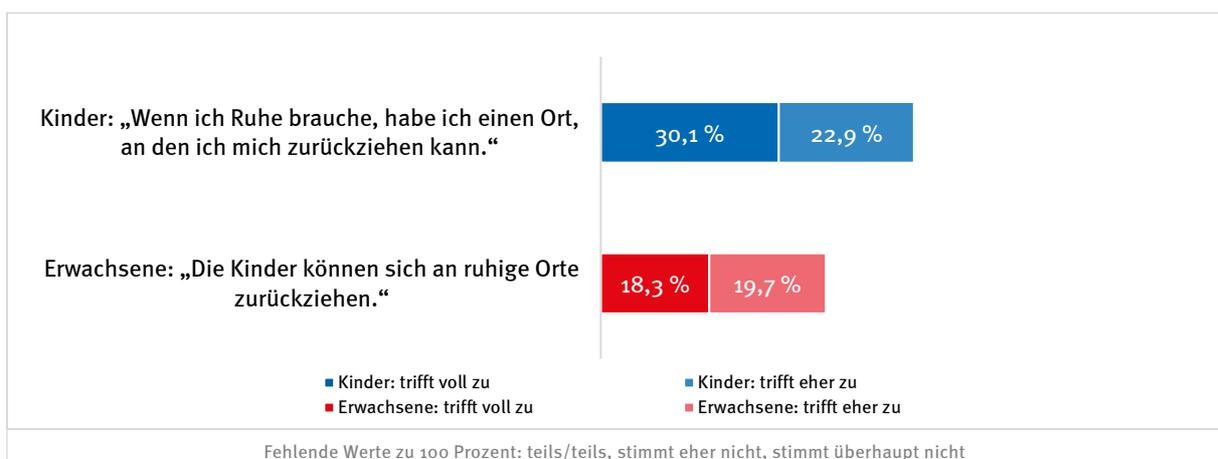


Abb. 19: Rückzugsorte – Kinder vs. Erwachsene

Schließlich wird der Unterricht im Allgemeinen sehr positiv bewertet. Allerdings scheinen die Kinderrechte nicht in jedem Fall ein explizites Unterrichtsthema zu sein, wenn die Erwachsenen nur zu etwas

weniger als der Hälfte angeben, dass die UN-Kinderrechte im Unterricht eine Rolle spielen, und zugleich nur 43 Prozent der Kinder angeben, die UN-Kinderrechte zu kennen (Abb. 20).

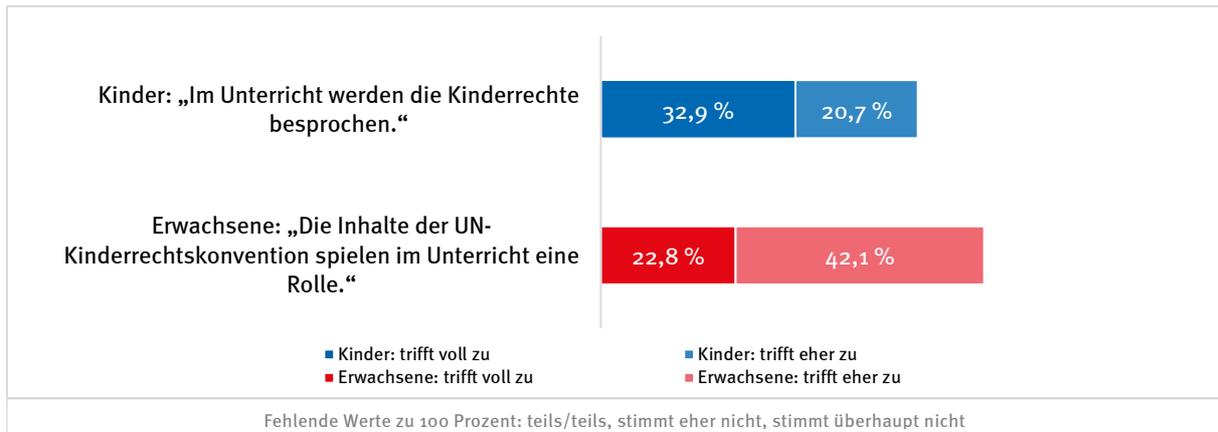


Abb. 20: UN-Kinderrechte im Unterricht – Kinder vs. Erwachsene

Unterschiede

Aufschlussreich sind auch die Unterschiede zwischen den Perspektiven von Erwachsenen und Kindern: So bewerten die Befragten insgesamt zwar den Umgang untereinander sehr positiv, trotzdem sehen die Erwachsenen ein Verbesserungspotential bezüglich des gegenseitigen Respekts im Umgang miteinander. Zudem wünscht sich ein knappes Drittel mehr Zeitressourcen und mehr Unterstützung für die Bewältigung von Konflikten.

Die Materialien zu den Kinderrechten werden von den Erwachsenen besser bewertet als von den Kindern. Hier wäre es interessant, in weiteren Untersuchungen genauer zu differenzieren, welche Materialien bei den Kindern gut ankommen und welche nicht bzw. welche Verbesserungsvorschläge sie haben.

Interessant ist weiterhin, dass die Kinder die Gestaltung des Unterrichts als weniger partizipativ einschätzen als die Erwachsenen (Zustimmung insgesamt 52 % vs. 82 %, Abb. 21), ebenso wie die Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Noten (Zustimmung insgesamt 71 % vs. 92 %).

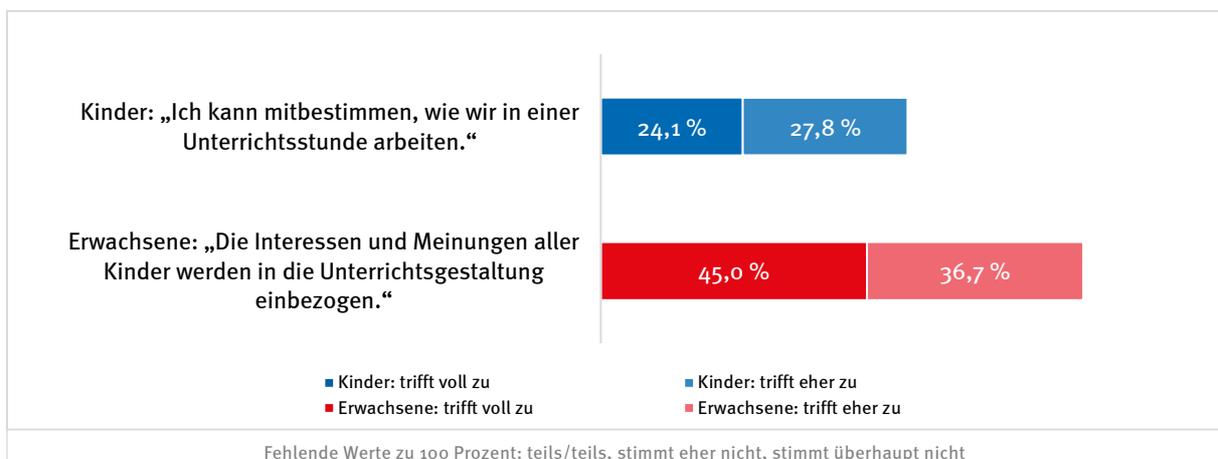


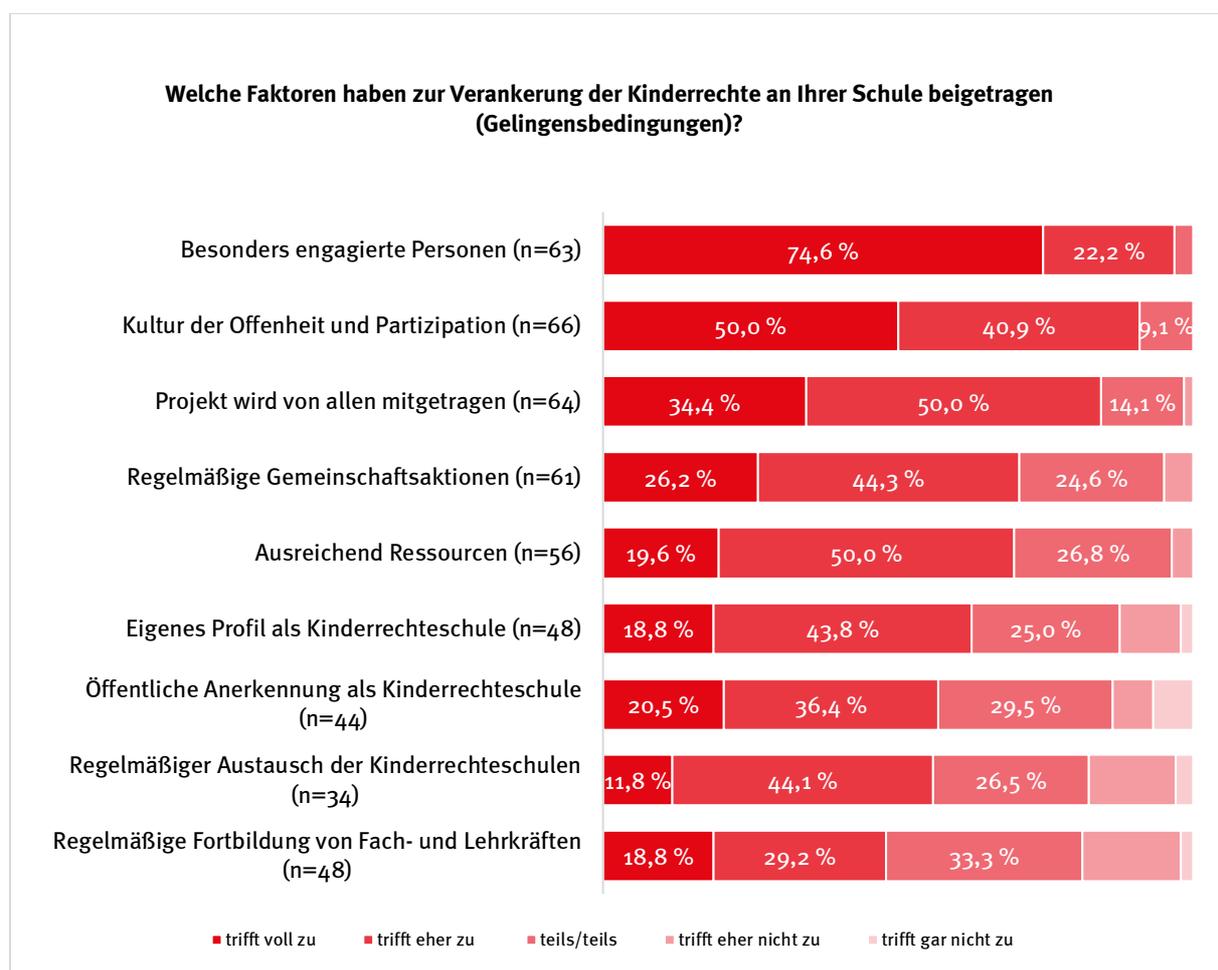
Abb. 21: Beteiligung der Kinder an der Unterrichtsgestaltung – Kinder vs. Erwachsene

Auch wenn nahezu jedes Kind die Beurteilungen als gerecht empfindet (94 %), sehen die Kinder Verbesserungspotenziale im Bereich einer (noch) partizipativeren Ausrichtung des Unterrichts sowie einer transparenteren Notengestaltung.

Gelingsbedingungen für die Verankerung der Kinderrechte an den Schulen

Abschließend wurden die Erwachsenen nach einer mit dem Team des Deutschen Kinderhilfswerk abgestimmten Auswahl von möglichen Gelingsbedingungen befragt, die mehrheitlich bestätigt wurden.

Die zentralen Gelingsbedingungen für die Verankerung von Kinderrechten in der Schule sind besonders engagierte Personen, eine Kultur der Offenheit und Partizipation sowie ein hohes Commitment gegenüber dem Projekt vonseiten aller Akteur*innen.



Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen auf einer Skala von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft voll zu“:

- Zur Verankerung der Kinderrechte an unserer Schule hat beigetragen, dass ...*
- ... unsere Schule durch eine Kultur der Offenheit und Partizipation geprägt ist.*
- ... das Projekt von allen Akteur*innengruppen (Leitungen, pädagogische Fachkräfte, Eltern, Kinder) mitgetragen wird.*
- ... engagierte Personen die Verantwortung für die Umsetzung des Projekts übernommen haben.*
- ... die Schule über ausreichende Ressourcen verfügt, um das Projekt umzusetzen.*
- ... Fach- und Lehrkräfte regelmäßig zum Thema Kinderrechte fortgebildet werden.*
- ... an der Schule regelmäßig Gemeinschaftsaktionen zu Kinderrechten durchgeführt werden.*
- ... es einen regelmäßigen Austausch zwischen Kinderrechtesschulen gibt.*
- ... es gelungen ist, ein eigenes Profil als Kinderrechtesschule zu entwickeln.*
- ... die Schule öffentliche Anerkennung als Kinderrechtesschule erfährt.*

Abb. 22: Faktoren zur Verankerung der Kinderrechte an Schulen (nur Erwachsene)

Zur Verankerung der Kinderrechte an ihrer Schule hat nach Einschätzung der Befragten demnach eine Vielzahl von Faktoren beigetragen (Abb. 22). So stimmt – mit einer Ausnahme – eine Mehrheit der Teilnehmer*innen allen zur Auswahl gestellten Items zu. Zugleich zeigt sich eine deutliche Abstufung der Gelingensbedingungen. Die drei Erfolgsfaktoren, bei denen die Zustimmung am höchsten ist, sind: *„dass engagierte Personen, die Verantwortung für die Umsetzung des Projekts übernommen haben“* (96,8 %), *„dass die Schule durch eine Kultur der Offenheit und Partizipation geprägt ist“* (90,9 %) sowie *„dass das Projekt von allen Akteur*innengruppen (Leitungen, pädagogische Fachkräfte, Eltern, Kindern) mitgetragen wird“* (84,4 %).

Das Mittelfeld der Zustimmungen wird durch Positionen geprägt, denen zwischen 55,9 und 70,5 Prozent der Teilnehmer*innen voll oder eher zustimmen: die Durchführung regelmäßiger Gemeinschaftsaktionen zu Kinderrechten, ausreichende Ressourcen für die Umsetzung des Projekts, die Entwicklung eines eigenen Profils als Kinderrechtesschule, die öffentliche Anerkennung als Kinderrechtesschule und der regelmäßige Austausch zwischen den Kinderrechtesschulen. Lediglich ein Wert – die regelmäßige Fortbildung von Fach- und Lehrkräften – wird von der Mehrheit nicht als Gelingensbedingung gesehen. Bemerkenswert sind auch die negativen Bewertungen: Jede*r Sechste oder Siebte zählt regelmäßige Fortbildungen und Austauschmöglichkeiten explizit nicht zu den Gelingensbedingungen.

Bezug zu qualitativen Ergebnissen

Betrachtet man die ersten drei Faktoren („besonders engagierte Personen“, „Kultur der Offenheit und Partizipation“ sowie „Projekt wird von allen mitgetragen“), wird zum einen deutlich, dass den Befragten sehr wichtig erscheint, dass es engagierte Personen gibt, die das Projekt vorantreiben und für die Kinderrechte einstehen. Zum anderen wird deutlich, dass nicht nur einzelne Personen entscheidend sind, sondern auch eine partizipative, offene Kultur der Schule, in die sich alle einbringen und das Projekt mittragen.

Dieses Ergebnis wird durch die qualitativen Analysen unterstrichen (siehe Gelingensbedingung „Engagement vieler Akteur*innen und gemeinsames Verständnis einer Kinderrechtesschule im Prozess“): Es konnte rekonstruiert werden, dass besonders engagierte Personen eine notwendige Bedingung für die Verankerung der Kinderrechte an Grundschulen darstellen. Dies ist allerdings nur dann hinreichend, wenn diese Personen auch auf das Interesse und die Mitwirkung aller Akteur*innengruppen zählen können und damit die Voraussetzungen für eine Kultur des demokratischen Miteinanders geschaffen sind (siehe auch Gelingensbedingung: „Gelebte Demokratie: Demokratische Prinzipien und Partizipation üben und erfahren“).

Gemeinschaftsaktionen können Anlässe für ein Engagement und die Beteiligung vieler Akteur*innen bieten und die Sichtbarkeit der Kinderrechte erhöhen (siehe Gelingensbedingung: „Sichtbarkeit der Kinderrechte“). Darüber hinaus sind ausreichende Ressourcen notwendig, die gewährleisten, dass die Kinderrechte auch unter prekären Bedingungen oder in Krisenzeiten gewährleistet werden (siehe Herausforderung „Umgang mit begrenzten Ressourcen und räumlichen Gegebenheiten“). Ein eigenes Profil als Kinderrechtesschule zu entwickeln, könnte zudem bei der Erstellung eines Schulkonzeptes hilfreich sein, in dem die Kinderrechte verbindlich und transparent verankert werden (siehe Gelingensbedingung: „Verbindliche und transparente strukturelle bzw. konzeptionelle Festlegungen“). All diese Faktoren scheinen den Befragten ebenfalls wichtig zu sein, wenn auch nicht im gleichen hohen Maße wie die ersten drei.

Die zwei vorletzten Faktoren werden in den qualitativen Interviews entweder eher als Folge der Verankerung von Kinderrechten an den Schulen gerahmt („öffentliche Anerkennung“) oder gar nicht als Gelingensbedingungen deutlich („Vernetzung mit anderen Kinderrechtesschulen“), sodass eine Verbindung an dieser Stelle nicht hergestellt werden kann. Bezüglich der Fortbildung von Lehr- und Fachkräften lässt sich schließlich fragen, inwiefern diese beispielsweise für die Förderung des „Engagements der gesamten Schulgemeinschaft“ und eines „gemeinsamen Verständnisses einer Kinderrechtesschule im Prozess“ (siehe auch gleichnamige Gelingensbedingung) hilfreich sein könnte. Eine Hypothese wäre zudem, dass die Mehrheit der Befragten das Wissen der Lehr- und Fachkräfte zu den Kinderrechten schon so hoch einschätzt, dass Fortbildungen nicht mehr nötig erscheinen bzw. dass möglicherweise andere Formate der Arbeit an den Kinderrechten hilfreich wären, wie z. B. Teamtage, in denen gemeinsam am Profil der Kinderrechtesschule gearbeitet werden kann.

Unterstützung durch das Deutsche Kinderhilfswerk

Die Unterstützungsangebote durch das Kinderhilfswerk werden überwiegend als (sehr) hilfreich eingeschätzt, das hilfreichste Angebot sind ‚Planungs- und Beratungsgespräche mit Schulleitung und der Leitung der Ganztagsbereich‘.

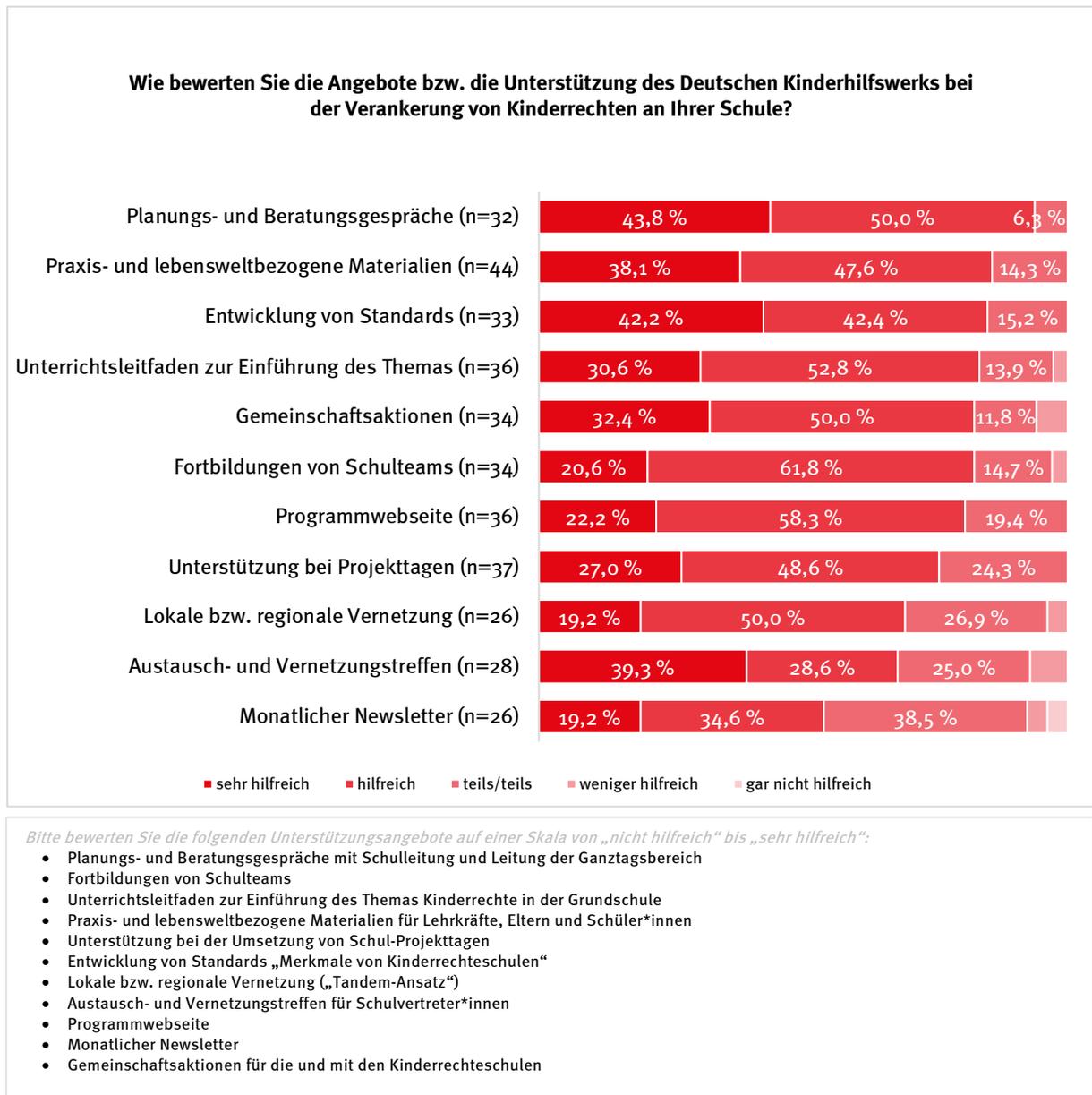


Abb. 23: Bewertung der Unterstützung durch das Deutsche Kinderhilfswerk (nur Erwachsene)

Zum Schluss wurden die Teilnehmer*innen gebeten, die Unterstützungsangebote des Kinderhilfswerks bei der Verankerung von Kinderrechten in der Schule zu bewerten (Abb. 23). Insgesamt werden diese sehr wertgeschätzt. So wurden alle angebotenen Items mehrheitlich als ‚sehr hilfreich‘ oder ‚hilfreich‘ eingestuft. Allerdings zeigt sich auch bei der Frage nach der Bewertung von Unterstützungsangeboten eine klare Hierarchie. Am hilfreichsten werden – mit deutlichem Abstand – ‚Planungs- und Beratungsgespräche mit Schulleitung und Leitung der Ganztagsbereich‘ (93,8 %) eingeschätzt.

Im Mittelfeld – insgesamt aber immer noch auf sehr hohem Niveau – werden weitere Angebote zu über 80 Prozent als mindestens hilfreich eingeschätzt. Hierzu gehören *„Praxis- und lebensweltbezogene Materialien für Lehrkräfte, Eltern und Schüler*innen“* (85,7 %), die *„Entwicklung von Standards – Merkmale von Kinderrehteschulen“* (84,8 %), der *„Unterrichtsleitfaden zur Einführung des Themas Kinderrechte in der Grundschule“* (83,3 %), *„Gemeinschaftsaktionen für die und mit den Kinderrehteschulen“* (82,4 %), *„Fortbildungen von Schulteams“* (82,4 %) und die *„Programmwebseite“* (80,6 %). Geringer, aber immer noch überwiegend hilfreich, werden die Unterstützung bei Projekttagen (75,7 %), die lokale/regionale Vernetzung (69,2 %), der Austausch sowie Vernetzungstreffen (67,9 %) und der monatliche Newsletter (53,8 %) eingeschätzt.

Insgesamt werden also neben Planungs- und Beratungsgesprächen mit dem Leitungspersonal gerade solche Angebote als besonders hilfreich beurteilt, die die Leitungs-, Lehr- und Fachkräfte anleiten und unterstützen. Solche Angebote sind vor allem die Bereitstellung von praxis- und lebensweltbezogenen Materialien, die Entwicklung von Standards für Kinderrehteschulen, Unterrichtsleitfäden, Fortbildungen und die Programmwebseite. Ebenso tragen Gemeinschaftsaktionen, die das Thema in einen größeren Rahmen einbetten und sowohl Erwachsenen als auch Kindern Anerkennung verschaffen, zur wiederkehrenden Auseinandersetzung mit den Kinderrechten bei.

Ergebnisse: Die qualitative Teilstudie

Im Folgenden werden die Gelingensbedingungen und Herausforderungen vorgestellt, die sich aus den Schilderungen von Kindern, Fach-, Lehr- und Leitungskräften sowie Eltern der Kinderrecheschulen rekonstruieren ließen. Die Gliederung erfolgt dabei nicht nach Akteur*innengruppen, sondern es wird ein Gesamtableau von Gelingensbedingungen und Herausforderungen dargestellt, das zwischen den Ebenen der Struktur (Organisationsstruktur und Konzeption), der Haltung (handlungsleitende Orientierungen) sowie der Praxis (Handlungspraxis im Schulalltag) differenziert und in dem sich die Perspektiven aller Akteur*innengruppen ergänzen (Tabelle 1).

	Gelingensbedingungen	Herausforderungen
Struktur (Organisationsstruktur und Konzeption)	Verbindliche und transparente strukturelle bzw. konzeptionelle Festlegungen	Umgang mit begrenzten Ressourcen und räumlichen Gegebenheiten
	Sichtbarkeit der Kinderrechte	
Haltung (handlungsleitende Orientierungen)	Engagement der gesamten Schulgemeinschaft und gemeinsames Verständnis einer Kinderrecheschule im Prozess	Beteiligung schwer erreichbarer Akteur*innengruppen und Erweiterung des eigenen beruflichen Selbstverständnisses
Praxis (Handlungspraxis im Schulalltag)	Gelebte Demokratie: Demokratische Prinzipien und Partizipation üben und erfahren	Gewährleisten von Partizipation und Kinderschutz auch und gerade in Krisenzeiten
	Empowerment der Kinder und Engagement gegen Verletzungen der Kinderrechte	Als Kind mit Beschwerden gehört werden und Erwachsenen nicht ausgeliefert sein

Tabelle 1: Gelingensbedingungen und Herausforderungen: Ergebnisse der qualitativen Teilstudie

Strukturebene

Auf der Strukturebene besteht für die Kinderrecheschulen die Spannung darin, dass einzelne Beteiligungsmechanismen, Bildungsprojekte und Initiativen, die die Kinderrechte in den Schulen fördern und absichern, auf Dauer gestellt werden und ineinandergreifen müssen. Dies gelingt den Schulen dann, wenn sie verbindliche und transparente Strukturen der Mitbestimmung, des Kinderschutzes, von Wahlverfahren und Gremien etc. installieren, Konzeptionen und Leitbilder entwickeln sowie Formate und Routinen (u. a. mit Unterstützung des Deutschen Kinderhilfswerkes) etablieren, mithilfe derer die Kinderrechte im Alltag sichtbar gemacht werden und ihrer Berücksichtigung ‚Raum‘ gegeben wird. Sie stoßen auf Hürden, wenn die zeitlichen und finanziellen Ressourcen begrenzt sind, Personal zu schnell wechselt oder räumliche Gegebenheiten bestimmte Initiativen und Formate verhindern.

Gelingensbedingung: Verbindliche und transparente strukturelle bzw. konzeptionelle Festlegungen

Eine kinderrechtsorientierte Schulkultur muss strukturell und konzeptuell abgesichert werden und darf nicht von einzelnen Personen abhängig sein. Erst wenn Mitbestimmungsformate, wie Schulparlament, Klassenrat, Kinderrechte-AG, verlässlich etabliert sind und es feste Ansprechpartner*innen und Zuständigkeiten für die Partizipation von Kindern gibt, sind diese zum einen nicht vom Wohlwollen der Erwachsenen abhängig und zum anderen vor einem willkürlichen Umgang mit ihren Vorschlägen und Beschwerden geschützt. Verbindliche Partizipationsstrukturen sichern ab, dass Kinder nicht um Gehör, Mitwirkung und Mitbestimmung bitten müssen, sondern dass dies als ihr Recht anerkannt wird.

Wenn die Kinderrechte strukturell verankert sind und selbstverständlich zur Schulkultur gehören, ist es ebenso selbstverständlich, dass Schule bzw. Lehrer*innen auch Verantwortung für die Rechte von Kindern in Familie und Gesellschaft übernehmen. Die Schulleitung einer Kinderrechtesschule formuliert dies folgendermaßen:

SL1: Ich möchte Mitbestimmung in Schule konzeptionell verankern und nicht auf irgendwelche wackeligen Füße stellen, die abhängig sind von Personal, ob das jemand mitträgt und so weiter.

(Online-Interview, Schule A)

Eine die Rechte der Kinder achtende Haltung und das Engagement einzelner Fachkräfte stellt eine notwendige, aber noch keine hinreichende Bedingung für eine kinderrechtsorientierte *Schulkultur* dar. Erst wenn im Sinne eines ‚organisationalen Gedächtnisses‘ die Beachtung und der Schutz der Kinderrechte auch dann selbstverständlich gewährleistet bleiben, wenn das Personal wechselt oder Meinungsverschiedenheiten im Team auftauchen, kann von einer strukturellen und konzeptionellen Verankerung gesprochen werden. In die Schulstruktur eingeschriebene Mitbestimmungsformate, feste Ansprechpartner*innen und Zuständigkeiten sowie regelmäßig eingeübte Partizipationspraxen schaffen Vertrauen für alle Beteiligten und schützen vor Willkür.

Wenn es strukturell festgeschrieben und verankert ist, dass und wie die Rechte der Kinder auf Gehör und Beteiligung beachtet werden (müssen), gibt es auch in den Gremien der Erwachsenen keinen Weg an den Kinderrechten vorbei. Dies kommt auch im Zitat einer anderen Schulleitung zum Ausdruck:

SL3: Und immer wieder, bei ganz vielen Diskussionen, die wir im Kollegium haben bei unseren Dienstbesprechungen, kommen Themen auf, wo immer wieder auch Kollegen dabei sind und sagen: Ja, können wir gerne drüber reden, aber wir müssen halt auch die Kinder mit beteiligen. Denkt da bitte dran.

(Online-Interview, Schule C)

Wenn die Partizipation von Kindern alltäglich und selbstverständlich ist, werden sie auch in „Dienstbesprechungen“ als symbolisch Anwesende ‚aufgerufen‘: Die Kinder müssen nicht um ihre Beteiligungsrechte bitten und sie müssen ihnen auch nicht vom Kollegium gewährt werden, sondern es stellt eine Selbstverständlichkeit dar, dass sie sie haben und ihre Stimme gehört werden muss. Eine hierarchisierende Sphärentrennung zwischen Lehrer*innen und Kindern, in der die Lehrer*innen etwas unter sich besprechen und *für* die Schule bzw. die Kinder entscheiden, ist, wie das Zitat zeigt, gar nicht mehr denkbar.

Auch bei der Rekonstruktion der Erfahrungen und Perspektiven der Kinder wird die Relevanz von verlässlichen und eingeübten Mitbestimmungsformaten deutlich:

Nachdem ein Kind die schulspezifische Ausgestaltung der Schülerversammlung beschrieben hat, thematisiert es den Klassenrat:

K1: Also es gibt einen Klassenrat? In jeder Klasse, das ist am meisten Mittwoch in der letzten Stunde? Da gibt=s verschiedene Sachen die man sein könnte, zum Beispiel den Präsidenten, der Protokollant oder die Protokollantin, dann gibt= s noch den Leisewächter und ich nenn das Regelwächter. Und die ham so verschiedene Aufgaben zum Beispiel der Präsident, das ist die wichtigste Rolle, der leitet den Klassenrat? Und der Protokollant oder die Protokollantin schreibt dann auf was was die Kinder sagen. Die Probleme und die Lösungen die die Kinder haben. Und der Zeitwächter der guckt die Zeit, dass man sich für jedes Thema zum Beispiel fünf Minuten für die Probleme und dann noch mal fünf Minuten für die Lösungen und dann gibt=s noch den Regelwächter, zum Beispiel wenn die Kinder nicht im Klassenrat aufhören, dass er ihnen dann erst ne Gelbe gibt? Eine gelbe Karte, sie sollen aufpassen? Und dann gibt=s ne rote, das ist dann die letzte, dann muss man auf seinen Platz gehen, oder es gibt in anderen Klassen vielleicht auch andere Sachen, die man dann halt machen muss oder soll, wenn man eine rote Karte kriegt. Und der Klassenrat ist so wie die Kiko nur für die eigene Klasse.

Y2: Und wie findet ihr das, so wie das geregelt ist?

K1: Es ist gut, weil auch die Kinder dran sind und nicht nur die Erwa- die Lehrerinnen oder Lehrer es bestimmen ob das eine gute Idee ist oder nicht und am Ende wenn die Lehrerinnen es nicht so richtig, also zum Beispiel am Ende wenn die Kinder alles gesagt haben, sagen die Lehrer noch was dazu, wie sie die Idee finden, und dann können da noch mal die Kinder und die Lehrer zusammen gucken, dass sie ungefähr gleiche Lösungen finden.

(Online-Interview mit zwei Kindern aus Schule B)

Zunächst verweist das Kind auf die schulweite Verankerung des Klassenrats („jede Klasse“) und die verlässliche, regelmäßige, zumeist sogar zeitgleiche Durchführung. Damit können die Kinder sicher sein, die Klassenanliegen einmal in der Woche thematisieren zu können. In der ausführlichen Schilderung der unterschiedlichen Rollen und Aufgaben dokumentiert sich, dass der Ablauf und der Diskussionsrahmen durch feste Regeln abgesichert werden und damit jedem Kind, unabhängig von dessen Anliegen, das gleiche Recht auf Gehör zusteht. Wenn den Kinder Rollen wie „Präsident“, „Protokollant oder Protokollantin“, „Regelwächter“ oder „Leisewächter“ übertragen werden, übernehmen sie Mitverantwortung für die Sicherstellung der notwendigen Rahmenbedingungen. Abschließend macht das Kind deutlich, dass es auch die Rolle der Lehrkräfte in diesem Beteiligungsverfahren als verlässlich erlebt: Die Lehrkräfte bringen sich mit ihrer Meinung ein, aber erst, wenn die Kinder die Zeit hatten, sich eine eigene Meinung zu bilden. Zudem erfahren sie die Diskussion mit den Lehrkräften nicht als Scheinpartizipation, sondern als Suche nach einer gemeinsamen Lösung bzw. einem akzeptablen Kompromiss („ungefähr gleiche Lösungen finden“) (siehe auch Gelingensbedingung „Gelebte Demokratie: Demokratische Prinzipien und Partizipation üben und erfahren“). Sie haben offenbar die Erfahrung gemacht, ihre Anliegen in einem zuverlässigen Verfahren zur Sprache bringen zu können, in dem die Kinder sich eine Meinung bilden und auf das gemeinsame Miteinander Einfluss nehmen können.

Gelingensbedingung: Sichtbarkeit der Kinderrechte

Positiv hervorgehoben wird von den Befragten, wenn die Kinderrechte selbst und Produkte, die im Rahmen der Auseinandersetzung mit ihnen entstanden sind, im Alltag der Schule sichtbar sind. Wenn bspw. das Kinderrecht des Monats ausgehängt, eine Ausstellung zu den Bildern von den Kindern veranstaltet oder eine Wahl zum*r Klassenvertreter*in mit Plakaten der Kandidat*innen durchgeführt wird, vermittelt das zum einen Wissen über die Kinderrechte und erinnert zum anderen die Beteiligten an deren Existenz

bzw. regt zur Auseinandersetzung mit ihnen an. Zudem können die unterschiedlichen Akteur*innengruppen auf diese Weise informiert werden und in einen Austausch über die Kinderrechte und damit verbundene Maßnahmen in der Schule kommen. Besonders wird die Unterstützung des Deutschen Kinderhilfswerks gelobt, die dazu beiträgt, außeralltägliche Aktionen rund um die Kinderrechte zu realisieren, in ein Netzwerk eingebunden zu sein und so auch nach außen hin als Kinderrechtesschule sichtbar zu sein.

Eine Pädagogin erläutert im Rahmen einer Gruppendiskussion den Aushang des Kinderrechts des Monats:

LK2: Genau und das mit dem Kinderrecht des Monats? Also ich weiß nicht, ob es in den Klassen auch nochmal so Zyklen gibt, aber eins kann ich sagen, dass die Buddy-Gruppe in der Kiko eingebracht hat oder mitgeteilt hat, dass die sich darum kümmern wollten und es auch überwiegend geschafft haben, ein Kinderrecht des Monats auszuhängen. Also sie haben sich dann überlegt, welches gerade besonders wichtig ist oder welches gerade aktuell ist aufgrund von irgendwelchen Geschehnissen in der Schule und haben sich darüber ausgetauscht und dann so ein Plakat gemalt und es in den Schaukasten ausgehängt, wo auch die Kinderkonferenz (.) wo auch informiert wird wann die nächste Kinderkonferenz (.) da hängt dann dieses in der Eingangshalle dieser Kinderrechte des Monats. Das hing dann meistens=n bisschen länger als ein Monat, aber man kriegt ja auch nicht so richtig mit, was für eine Resonanz das hat oder so, das hängt da erstmal und soll=ne Anregung sein, das in dieser Zeit dann noch mehr aufzugreifen, dort zu reden, im Unterricht aufzugreifen und so weiter.

(Online GD, Schule B)

In dieser Passage wird deutlich, dass der Schaukasten an dieser Schule als zentraler Ort der Kinderrechtesschule fungiert. Indem in der Eingangshalle jeweils das „Kinderrecht des Monats“ ausgehängt und auf die nächste Konferenz hingewiesen wird, erhalten die Rechte der Kinder einen prominenten und gut sichtbaren Platz, an dem sowohl informiert als auch an die Rechte erinnert wird. Dabei wird homolog⁵ zum Beispiel der Kinderkonferenz (siehe auch Gelingensbedingung „Gelebte Demokratie: Demokratische Prinzipien und Partizipation üben und erfahren“) die Selbstverantwortung der Kinder an dieser Schule großgeschrieben: Es hängt von den Kindern ab, ob auch wirklich jeden Monat ein neues Recht ausgestellt wird. Zugleich können die Kinder offenbar selbst über das jeweilige Recht und dessen Gestaltung auf einem Plakat entscheiden. Wenn die Pädagogin unterstreicht, dass das Kinderrecht mit jeweils aktuellen Themen verknüpft werden soll, wird deutlich, dass es sich bei den Aushängen nicht nur um Dekoration, sondern um einen relevanten Teil des Diskussions- und Entwicklungsprozesses in der Schule handeln soll. Es geht in der Perspektive der Pädagogin darum, ein abstraktes Recht zu konkretisieren und seine Relevanz für *diese* Schule und seine Akteur*innen sichtbar zu machen.

Auch wenn die Pädagogin keinen Einblick darin hat, ob das Kinderrecht des Monats dann auch im Unterricht aufgegriffen wird, wird im folgenden Beitrag einer Elternvertreterin deutlich, dass die Kinderrechte auf diesem Weg für die Kinder eine ganz konkrete Bedeutung erhalten und von ihnen sogar aus der Schule ‚mitgenommen‘ und bis in die Familien hineingetragen werden:

El2: Also bei uns läuft das tatsächlich ähnlich, dass mein Sohn nach Hause kommt und sagt dann (.) also ich glaube, die haben ein Recht pro Woche oder pro Monat und dann sagt er immer, welches Recht die haben und dann möchte er das auch gerne zu Hause umgesetzt haben. @Das finde

⁵ Mit „homolog“ ist in der Dokumentarischen Methode gemeint, wenn bestimmte Themen, Handlungs-, Interaktions- und Denkmuster, Deutungen, Bewertungen, Arten und Weisen, über etwas zu sprechen oder etwas zu zeigen, wiederholt werden bzw. in ähnlicher Weise auftreten (wenn also homologe Muster identifiziert werden können).

ich immer sehr niedlich@. Genau. Und so sprechen wir dann halt auch wirklich am Abendbrot-tisch, manchmal nochmal da drüber oder; ja, schauen einfach, dass unsere kleine Tochter, die noch nicht in der Schule ist, da auch ein kleines bisschen was mit erfährt. Es ist immer sehr spannend, finde ich, wie das auch im Unterricht diskutiert wird. Da bin ich ja leider nicht dabei; würde ich manchmal gerne Mäuschen spielen. Genau, und bei den Projekten, da bekommt man auch ab und zu etwas mit. Es gab wohl ein Projekt, wo Videos gedreht wurden und dann waren wir auch eingeladen, uns hinterher das Video anzuschauen. Das war total schön, fand ich. Und ich glaube auch, es wurden Stühle irgendwie bunt bemalt mit einem, also mit dem Thema eines bestimmten Rechts. Und die Stühle wurden dann auch in der Schule ausgestellt und man konnte sich das anschauen. Das fand ich sehr schön.

(Online-Gruppendiskussion, Schule B)

Auch hier dokumentiert sich der Anspruch der Erwachsenen, dass die Kinderrechte in der Schule nicht nur sichtbar sind, sondern die Kinder sich auch mit diesen beschäftigen und identifizieren. So steht es im positiven Horizont⁶ der Mutter, dass der Sohn auf die Universalität der Kinderrechte verweist und sie auch zuhause geltend macht. Dass die Mutter dies „niedlich“ findet, spricht einerseits noch nicht dafür, dass sie ihr Kind mit seinem Anliegen vollständig ernst nimmt, andererseits führt das „Kinderrecht des Monats“ aber tatsächlich dazu, Diskussionen in der Familie anzustoßen und dabei auch das Geschwisterkind über seine Rechte zu informieren. Hiermit erkennt die Mutter an, dass *jedes* Kind an jedem Ort das Recht hat, über seine Rechte Bescheid zu wissen.

Die Mutter und Elternvertreterin nennt zudem weitere konkrete Verweise auf die Kinderrechte in der Schule, die sie „total schön“ – also offenbar interessant und ansprechend – empfunden hat. Auch in dieser Wertung dokumentiert sich nicht, dass der appellhafte und diskursive Charakter der Kinderrechte fokussiert wird, sondern diese eher als ein netter, wengleich wichtiger Zeitvertreib der Kinder betrachtet werden. Zugleich würde sie aber gerne mehr bezüglich der Diskussion der Kinderrechte im Unterricht erfahren. Insgesamt wird deutlich, dass bei dieser Elternvertreterin die Transparenz und Sichtbarkeit der Kinderrechte ebenso in einem positiven Horizont stehen wie der Transfer des Kinderrechtgedankens in die Sphäre der Familie.

In der folgenden Äußerung einer Pädagogin der Schule C dokumentiert sich ein weiterer Effekt des Prinzips Sichtbarkeit:

FK4: Es wird auch auf die Gesprächsregeln geachtet, es wurde auf die Schulregeln genau geachtet und was immer mehr mit einfließt (.) wir haben es im Haus auch aushängen die Kinderrechte, das auch wirklich immer mal wieder der Satz fällt so ja, das ist aber mein Recht. So nee, du darfst mich gar nicht schlagen. Na so was fällt dir ein.

(Online-Gruppendiskussion, Schule C)

Werden die Rechte „ausgehängt“, haben sie den Charakter von Regeln, die eingehalten werden müssen (so wie etwa die Regeln einer Schulordnung). Damit ist es nicht beliebig, sondern verbindlich, sich an diese Regeln zu halten. Auch die Kinder können sich gegenseitig darauf hinweisen, dass sie ein Recht

⁶ Mit Horizonten werden in der Dokumentarischen Methode Vergleichshorizonte bezeichnet, zwischen denen eine handlungsleitende Orientierung ‚aufgespannt‘ ist. Als **positive (Gegen-)Horizonte** werden alle Positionierungen bezeichnet, in denen zum Ausdruck kommt, woran ein Mensch oder eine Gruppe sich im positiven Sinne orientiert, wohin er*sie strebt, was sein*ihr positives Ideal ist. **Negative (Gegen-)Horizonte** sind hingegen alle Positionierungen, mit denen ein Mensch oder eine Gruppe sich in expliziter oder impliziter Form von anderen Personen oder Gruppen, Handlungen und Haltungen, Wertorientierungen und Perspektiven abgrenzt (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 296).

haben, nicht von anderen geschlagen zu werden. Damit wird auch ein Konflikt unter Kindern unter einer abstrakteren (Rechts-)Ebene verhandelbar: Es sind nicht mehr nur zwei Kinder, die sich streiten bzw. schlagen, sondern es geht um ein größeres ‚Gut‘: das Recht der körperlichen Unversehrtheit, das *jedem* Kind zusteht. Kindern wird damit die Erfahrung von Rechtssicherheit ermöglicht: ein Vertrauen darin, dass Regeln und Gesetze für *alle* gleichermaßen gelten.

Eine weitere Sequenz aus Schule B zeigt schließlich beispielhaft, wie wertvoll es für die Kinderrechtsschulen ist, in das Projekt des Deutschen Kinderhilfswerks eingebunden zu sein:

FK6: Also ich finde diese besondere Aktion immer natürlich, natürlich sehr prägend für die Kinder; und für die Schule auch. Also ich meine was mal hinterblieben sind diese Videos, genau diese Videosequenzen von den Schülern, von uns. Und das sind Sachen, wozu wir zum Beispiel nicht in der Lage wären, finanziell solche Projekte auf die Beine zu stellen. Also deswegen finde ich, wenn man Ideen haben wir meistens schöne, finde ich immer? Aber eigentlich diese Unterstützung ist wichtig, weil uns fehlen wirklich die finanziellen Mittel größtenteils, um solche Sachen auf die Beine zu stellen. Also und deswegen ist es toll, dieses Netzwerk, das ist ein Geben und Nehmen sagen. Ich meine und das finde ich immer toll.

(Online-Gruppendiskussion, Schule B)

Wenn die Fachkraft die Unterstützung des Deutschen Kinderhilfswerks bei der Erstellung einer Videosequenz lobt, dokumentiert sich, dass es den Kinderrechtsschulen wichtig ist, Projekte durchzuführen, die mit einem Produkt abgeschlossen werden, welches diesen Prozess sichtbar macht und einen Erfolg markiert. Explizit erwähnt sie hier auch materielle Ressourcen als Grundlage für eine gelingende kinderrechtsbasierte Arbeit (siehe auch Herausforderung: „Umgang mit begrenzten Ressourcen und räumlichen Gegebenheiten“).

Auch ein Kind der Schule B äußert sich zum angesprochenen Video:

K3: und wir haben schon mal darüber geredet, wegen Mobbing. Dabei hab ich sogar ein Video gemacht. Da waren halt noch die Schüler da, die sind jetzt nämlich schon weg aus der Schule, aber da ham die ein Video gedreht, wegen Mobbing? Und da haben wir viel drüber geredet, es kommt immer mal vor, aber jetzt auch nicht mehr. Und das ist jetzt besser geworden.

(Online-Interview mit zwei Kindern, Schule B)

Ein zentrales Anliegen der Kinder ist der Schutz vor Gewalt und insbesondere das Verhindern von Mobbing. Offensichtlich schätzten sie das Angebot, sich mit dem Drehen eines Videos auf produktive Weise mit dem Thema auseinanderzusetzen. Sie erinnern sich noch nach langer Zeit daran, dass sie das Video erstellt und damit eine Erfahrung des Erleidens (von Mobbing) zu einer Erfahrung der aktiven Verarbeitung gemacht haben. Das Anschauen des Videos ermöglicht zudem, diese Selbstermächtigungserfahrung immer wieder zu aktualisieren. Insofern macht das Video nicht nur die aktive Bearbeitung und Bewältigung des Themas Mobbing transparent, sondern sichert auch eine nachhaltige Verbesserung ab.

Der Videodreh verbindet zudem Kinder unterschiedlicher Klassenstufen und fördert die Erfahrung einer kollektiven Agency: Die Kinder nehmen sich des Themas stellvertretend für alle Kinder aus der Schule an und ‚übersetzen‘ es. So führt die Auseinandersetzung in der Wahrnehmung des Kindes auch dazu, dass Mobbing – als Form psychischer Gewalt unter Kindern – zwar nicht völlig verhindert werden kann, aber doch zurückgeht („das ist jetzt besser geworden“).

Herausforderung: Umgang mit begrenzten Ressourcen und räumlichen Gegebenheiten

Eine Herausforderung stellt aus der Sicht der Lehrkräfte die Notwendigkeit dar, sich über ihr Stundendeputat hinaus für das Projekt zu engagieren. So wird berichtet, dass engagierte Lehrkräfte ihre Freizeit opfern und neben dem Lehrplan zu wenig Zeit für die Beschäftigung mit den Themen und Konflikten der Kinder sowie die Beziehungsarbeit vorgesehen ist. Auch fehlende finanzielle Ressourcen, besonders für die Schulsozialarbeit, werden beklagt. Es wird unterstrichen, dass viele der Gemeinschaftsaktionen ohne die Unterstützung des Deutschen Kinderhilfswerk nicht realisierbar wären. Schließlich erscheinen den Befragten einige Räumlichkeiten nicht kinderrechtskonform, wenn z. B. wenig Rückzugsmöglichkeiten für die Kinder existieren, die Räume überbelegt sind oder es an einem Versammlungsraum für das Schulparlament fehlt.

In einer Gruppendiskussion geht es um problematisch empfundene Rahmenbedingungen:

FK3: Auch die ein Stück weit die allgemeine Ausstattung oder Situation. Auf der einen Seite, dass man, dass die Kinder sich einbringen, ihre Interessen natürlich kundtun. Das geht aber nur in einem gewissen Rahmen. Das geht natürlich ganz einfach, wenn es ums Essen geht. Aber bei diesen großen strukturellen Problematiken, die voll sind, dann die Räume. Die Kinder kennen es ja gar nicht anders, auch zum Beispiel hinterher im Nachmittagsbereich. Die Kinder kennen es ja nicht, wie ne- wie es anders laufen könnte. Aber diese strukturellen Dinge, die bleiben natürlich außen vor. Aber ich gehe davon sehr stark aus, dass alle Kinder sich hier in dieser Schule etwas größere Räumlichkeiten wünschen würden, damit sie ein bisschen mehr Ruhe haben. Weil das habe ich nämlich schon ganz oft mitbekommen

FK4: Ja, das wünschen die sich

FK3: hier im Essbereich. Zu laut, zu viel Stress. Dass es dann halt weg von Betreuung zu ja, Aufbewahrung geht. Und ja, da ist ganz klar die Interessen der Kinder auf einmal nicht mehr wichtig.

LK4: Mehr Zeit, nicht mehr Zeit in der Länge, mehr Zeit, sondern mehr Ressourcen. Also es war als wir damit angefangen haben, war ich die erste, die hier angefangen hat, versucht hat, Sachen zu implementieren. Ja, und wie Herr Weißhaupt sagte, das war ein Freizeitvergnügen.

(Online-Gruppendiskussion, Schule C)

Im negativen Horizont des Sozialarbeiters erscheint eine Alltagsstruktur, die starr, stressig und unveränderbar ist: Wenn Räume überfüllt und zu laut sind oder das Essen alternativlos ist, schränkt das zum einen die Möglichkeit der pädagogischen Arbeit und zum anderen das Wohlergehen der Kinder ein, deren Rechte (wie das auf Freizeit, Spiel und Erholung oder das auf Bildung) missachtet werden. Es kann dann nicht einmal mehr eine „Betreuung“, sondern nur noch eine „Aufbewahrung“ geleistet werden – die Orientierung am Erfüllen eines Erziehungs- und Bildungsauftrags steht hier gar nicht mehr zur Debatte.

In einem impliziten negativen Horizont steht auch eine eingeschränkte praktische Ausgestaltung von Partizipation, bei der die „Interessen“ der Kinder (im Sinne der ‚best interests of the child‘) nur in „einfachen“ Fällen ernst genommen werden, also dann, wenn sie explizit geäußert werden (wie zum Beispiel beim Essen) und leicht umsetzbar sind. So werden Beschwerden über die begrenzten Räumlichkeiten oder das Bedürfnis nach Ruhe zwar wahrgenommen, dies führt aber nicht dazu, dass die Interessen der Kinder auch berücksichtigt werden.

Wenn eine Lehrerin ihren Einsatz für die Kinderrechte am Ende schließlich als „Freizeitvergnügen“ bezeichnet, dokumentiert sich darin ein grundlegendes Problem: Wenn es nicht als selbstverständliche Aufgabe von Lehrer*innen betrachtet und anerkannt wird, das Unterrichten und die Beziehungsgestaltung

mit Kindern mit einem Engagement für die Kinderrechte zu verknüpfen, müssen dafür private (Zeit-)Ressourcen eingebracht werden. Damit werden Kinderrechte als freiwilliges ‚Zusatz- oder Luxusthema‘ markiert, für das unter Umständen nicht genug Zeit vorhanden ist. Damit wird deutlich, dass es eine Herausforderung für Akteur*innen von Kinderrechtesschulen darstellt, nicht nur das Dilemma von begrenzten (Zeit-)Ressourcen kritisch zu reflektieren, sondern auch die kinderrechtsbasierte Arbeit als Querschnittsthema von Schule und Unterricht zu begreifen.

Auch in Schule A werden die Räumlichkeiten als Herausforderung wahrgenommen:

LK3: Es ist halt bei uns in der Schule ein bisschen schwierig von der räumlichen Aufteilung. Also wir haben sehr, ja zersplittertes (.) Schulhaus sozusagen einen Altbau und ein Neubau, der auch über den Hof dann erreicht wird und uns fehlt wenn man so will ein zentraler Versammlungspunkt jetzt innerhalb des Schulgebäudes. Wo man sich treffen kann oder überhaupt, wenn man jetzt an die ja; Zukunftswerkstatt und was wir damals eben hatten für die für das Kinderparlament, da fehlen einfach auch Räumlichkeiten. Das wird halt immer ausgelagert dann in irgendwelche Klassenräume oder sonst was zu irgendwelchen Zeiten.

(Online-Gruppendiskussion, Schule A)

In dieser Passage dokumentiert sich, dass Partizipationsformate auch räumliche Anforderungen mit sich bringen, die die Engagierten in Kinderrechtesschulen nur eingeschränkt beeinflussen können. So wird die Struktur der Schule als „zersplittert“, also als in sehr unterschiedliche, kleinste Einheiten aufgeteilt und gewissermaßen ‚zerbrochen‘ beschrieben. Im positiven Gegenhorizont erscheint ein Gebäude, das die Ganzheit, Einheit und Geschlossenheit der Schule bzw. Schulgemeinschaft räumlich ermöglicht und repräsentiert. Prozesse, in denen gemeinsame Vorstellungen der Kinderrechtesschule entwickelt („Zukunftswerkstatt“) sowie die Belange der Kinder unter Berücksichtigung der Kinderrechte verhandelt werden können („Schulparlament“), erfordern ‚Raum‘ in einem weiten Sinn: nicht nur Offenheit und Zeit, sondern auch einen physischen Raum, der die schulöffentliche Gemeinschaftsbildung fördert.

Insgesamt wird deutlich, dass die Pädagog*innen versuchen, das Spannungsfeld zwischen Norm und Habitus – d. h. die Spannung, die entsteht, wenn es nicht gelingt, die Norm der Umsetzung der Kinderrechte handlungspraktisch problemlos zu realisieren – zu bearbeiten, indem sie die Verantwortung primär auf der Ebene der strukturellen Rahmenbedingungen verorten.

Es muss also ein Weg gefunden werden, wie sich die Fach- und Lehrkräfte trotz teilweise schwieriger Bedingungen als verantwortliche, handelnde Akteur*innen rahmen können, die sich nicht nur für die Stärkung der Kinderrechte einsetzen, sondern diese selbstverständlich und alltagsintegriert leben. Herausfordernde strukturelle Bedingungen, wie durchgetaktete Tagesabläufe, begrenzte Zeitkontingente, limitierte finanzielle Mittel oder inadäquate Räumlichkeiten und auch pandemiebedingte Einschränkungen von Grundrechten, die auch die Gewährleistung der Kinderrechte einschränken, sollten zum Anlass genommen werden, sich in besonderer Weise für die Kinderrechte stark zu machen und bereits erreichte Errungenschaften zu verteidigen.

Haltungsebene

Die Initiative, sich für die Kinderrechte einzusetzen, geht in den Schulen zunächst von einigen wenigen Personen aus, die sich für die Rechte der Kinder verantwortlich fühlen. Zudem werden Partizipationsprojekte, Mitbestimmungsformate oder Bildungsprojekte zu den Kinderrechten zunächst in höheren Klassen und mit bestimmten Kindern, die sprachlich versiert sind und ihre Rechte eher einfordern können, erprobt. Die Spannung auf Haltungsebene besteht darin, das Engagement von motivierten Personen einerseits wertzuschätzen und zu ermöglichen und gleichzeitig ein Verständnis in allen Akteur*innengruppen zu schaffen, für die Kinderrechte aller Kinder verantwortlich zu sein. Das gelingt den Schulen, indem sie sich Zeit nehmen, an einem gemeinsamen Verständnis von Kinderrechtesschule zu arbeiten, bei dem die unterschiedlichen Stakeholder beteiligt sind. Nicht immer gelingt es den Schulen dabei allerdings, auch schwer erreichbare Akteur*innengruppen zu beteiligen. Zudem werden bestimmte Berufsgruppen gefordert, ihr Selbstverständnis zu erweitern: Beispielsweise müssen Lehrkräfte über Wissensvermittler*innen hinaus auch zu ‚Anwält*innen‘ für die Kinderrechte werden.

Gelingensbedingung: Engagement der gesamten Schulgemeinschaft und gemeinsames Verständnis einer Kinderrechtesschule im Prozess

An den Kinderrechtesschulen gibt es einzelne Akteur*innen, die das Projekt initiiert haben, es besonders vorantreiben und sich mit sehr hohem persönlichem Engagement einbringen. Sie stellen die notwendige Bedingung für die Teilnahme an dem Projekt und die Umsetzung der Kinderrechte dar. Eine Bedingung für die nachhaltige Verankerung der Kinderrechte an den Schulen ist jedoch, dass darüber hinaus alle Beteiligten über das Projekt informiert sind, die Schulleitung das Projekt unterstützt und sich mehrere Personen aus allen Akteur*innengruppen (Kinder, Lehrkräfte, Fachkräfte, Schulsozialarbeit, Leitung) aktiv einbringen. Es stellt eine zentrale Gelingensbedingung des Projekts in den Schulen dar, dass ein gemeinsames Verständnis als Kinderrechtesschule existiert und nicht nur die verschiedenen Professions-, sondern alle Akteur*innengruppen vertrauensvoll zusammenarbeiten. Dominiert die Überzeugung, dass jede Akteur*innengruppe etwas zum Gelingen des Projektes beitragen und die anderen entlasten kann, sichert dies die Wirkungskraft des Projekts ab.

Die befragten Akteur*innen betonen dabei immer wieder, dass es um eine Haltung und ein gemeinsames Verständnis von Kinderrechtesschule geht, das *entwickelt* werden muss. Sie befürworten daher Schulungen für alle Akteur*innengruppen und Austauschformate und machen zugleich deutlich, dass Habustransformationen (also Verhaltens- und Haltungsänderungen) und das Erzeugen einer gemeinsamen Wertorientierung Zeit brauchen. Eine zentrale Gelingensbedingung für die Verankerung von Kinderrechten ist daher auch die Bereitschaft, in kleinen Schritten und über einen längeren Zeitraum an Veränderungen zu arbeiten und die Kinderrechtesschule nicht als Ergebnis, sondern als Prozess zu verstehen.

In allen Gruppendiskussionen herrschte ein sehr wohlwollendes Gesprächsklima zwischen den unterschiedlichen Akteur*innen, die sich auch explizit immer wieder wertschätzend aufeinander bezogen. So auch in Schule A, wo sich eine Schulsozialarbeiterin zur Kooperation mit den Lehrer*innen äußert:

FK1: Und genau das deswegen arbeite ich auch sehr gerne an diese Schule, weil die Lehrer einfach sensibilisiert sind auf Kinderrechte grundsätzlich, dass wir sie wahrnehmen und in unser Grundbasis haben. Und egal welche jetzt ja, (2) Unterstützung notwendig ist, sind sie dabei; so das geht Hand in Hand und das macht echt Spaß.

(Online-Gruppendiskussion, Schule A)

In dieser kurzen Passage dokumentiert sich eine Orientierung daran, mit den Lehrer*innen gemeinsam im Sinne der Kinderrechte zu arbeiten. Hier werden Zuständigkeiten nicht aufgeteilt (Lehrpersonen für den Unterricht, Schulsozialarbeit für die partizipativen Formate), sondern die Kinderrechte werden als gemeinsame „Grundbasis“ bezeichnet. Die Lehrer*innen werden als „sensibilisiert“, also aufmerksam für Kinderrechte beschrieben. Wenn alle Beteiligten sich den Kinderrechten verschreiben, sich gegensätzlich unterstützen, entsteht eine enge Verbindung, eine Verzahnung zwischen den Professionellen, die im übertragenen Sinne im Gleichschritt vorangehen, was in der Metapher „Hand in Hand“ zum Ausdruck kommt. Solch eine grundlegende Passung der Orientierungen führt dann zu einer Grundzufriedenheit in der Arbeit: Sie „macht echt Spaß“. Die Beachtung der Kinderrechte wird hier nicht als abzuarbeitende (Zusatz-)Aufgabe gerahmt, sondern als Wertefundament der multiprofessionellen pädagogischen Arbeit in einer Schule.

Im Kontrast dazu beschreibt ein Lehrer derselben Schule die Situation in der jüngeren Vergangenheit:

LK1: Die Entscheidungsfindung war, ich rede jetzt aus der Zeit, die wie=s vor zwei Jahren, vor zwei-einhalb Jahren noch war. Die war ähm schon so, dass sehr, sehr viel aus der Arbeitsgruppe kam? Und wenn ich Arbeitsgruppe sage, meine ich weniger mich, als die anderen beiden, die Ideen eingebracht haben. Die aber auch wirklich (.) man muss sich das schon so vorstellen, dass das zwei Kollegen waren, die da wirklich mit vollem Engagement, also nicht nur mit beruflichem, sondern auch mit privatem Engagement und über alle Maße, die man eigentlich erwarten kann, hinaus für das Thema sich engagiert haben. Und ja, und das ist (.) war in der Form dann auch schwierig, wenn es einzelne Personen gibt, die das in so einem enormen Ausmaß machen, dann drängt es natürlich auch die anderen Kollegen ein Stück weit erst einmal zurück, weil dann der Platz halt relativ gering wird für dreizehn vierzehn andere Kollegen, sich auch noch mit vielleicht eigenen Ideen zu engagieren. Und das war ein bisschen das war gut, weil es viel bewirkt hat und viel in die Wege geleitet hat, aber für die für das Kollegium und für die gesamte Gemeinschaft an sich, war es eher schwierig. (.) Also das war, das war nicht unbedingt demokratisch; muss man sagen @(.).@ wie das dann auf Kollegiumsebene immer ablief. Also nach außen hin schon? Aber wie es halt so ist in Demokratien, wenn dann ein Autokrat an der Macht ist, dann wird=s halt auch manchmal schwierig. Und wenn dann die politischen Ränkespiele im Hintergrund laufen, wird es auch schwierig. Sowas passiert auch in Grundschulen im Kollegium anscheinend. (.)

(Online-Gruppendiskussion, Schule A)

In dieser Passage erscheint aus der Perspektive des Lehrers die Situation in der Vergangenheit im negativen Horizont: So wird auf Ebene der Lehrkräfte sowohl im Kleinen der „Arbeitsgruppe“ als auch im Großen des Kollegiums eine Ungleichheit des Engagements für die Kinderrechte beklagt, die auch in einem Machtgefälle mündet: Wenn der Lehrer hier von einem „enormen Ausmaß“, „Zurückdrängen“ oder geringem „Platz“ für andere Kollegen berichtet, wird deutlich, dass ihm die Machtfülle der beiden Kollegen aus der Arbeitsgruppe zu weit ging. Auch die mangelnde Trennung von beruflicher und privater Rolle erscheint dem Lehrer nicht zumutbar. Obwohl den ehemaligen Kollegen zugestanden wird, viel bewegt zu haben, wird deren Einsatz negativ gerahmt und steht sogar im Kontrast zu einem demokratischen Prozess, weil diese aus Sicht des Befragten autokratisch gehandelt, andere Kolleg*innen nicht mitgenommen, ihnen keinen Platz gelassen und sie hintergangen („Ränkespiele“) hätten.

Hier wird also auch eine Herausforderung für Kinderrechtesschulen deutlich: Demokratische Prinzipien, Selbst- und Mitbestimmungsrechte können Kindern nur glaubhaft vermittelt und vorgelebt werden, wenn

die Erwachsenen sich selbst gemäß diesen Prinzipien verhalten (siehe auch Herausforderung: „Beteiligung aller Akteur*innengruppen“). Wenn ein Projekt nur auf dem Engagement von ein oder zwei Fachkräften beruht, kann es nicht zu einer gemeinsamen „Grundbasis“ im Sinne eines handlungsorientierten Wert Rahmens werden.

Zur Zusammenarbeit mit Eltern, die für eine gelingende kinderrechtsbasierte Schulkultur ebenfalls wichtig ist, äußert sich eine Schulleitung folgendermaßen:

SL2: „Also wir haben da auch viel Elternarbeit machen müssen. Konnten auch nicht immer alle überzeugen. Aber gut. Es ist wichtig, dass Kinder Rechte haben. Und das gehört ja auch in der Familie irgendwie so.“

(Online-Interview, Schule B)

Wenn die Kinderrechte strukturell verankert sind und selbstverständlich zur Schulkultur dazugehören, stellt es für die Fachkräfte keine Option dar, dies nicht auch vor den Eltern offensiv zu vertreten. Damit wird deutlich gemacht, dass die Kinderrechte universell gültig sind: Sie können nicht allein der Sphäre der Schule zugeordnet werden, sondern diese hat Verantwortung für die Rechte von Kindern im Allgemeinen und überall zu übernehmen.

Im Sinne einer gemeinsamen Werteorientierung äußert sich auch ein Vater (dessen Muttersprache nicht Deutsch ist):

Bm: Von meiner Seite ich habe einen Vorschlag? Schade dass habe ich nicht genug Zeit oder einfach mit alle alle Projekte einfach mitzuteilen mitzumachen. Weil mein wegen meiner Arbeit? Aber ich kann einfach diesen Vorschlag geben vielleicht dass einfach beim die andere Eltern (.) warum nicht einfach die Eltern werden einfach geladen zum Kiko-Buddy-Konferenz; das einmal pro Monat einfach, dass die Eltern auch dürfen dabei sein. Ich denke das macht auch, wird auch kann auch finde ich als Idee das kann man einfach versucht zu implementieren und dann man auch nicht nur die Kinder lernen. Wir sind als als Eltern auch lernen, weil wir müssen auch die ganze Zeit lernen was; ich denke diese diese values, was bietet dieses Projekt, trifft nur, nicht nur die Kinder? Trifft auch die Eltern. Das kann auch auch versuchen; die Eltern auch zu integrieren, und ja; die Kiko-Buddy-Konferenz anderer anderer Sachen kann gründend auch nochmal Projekterfolg, die Eltern mit Kindern zusammen; kann man dann kann man kann man versuchen zu machen. Welcher Projekte hab ich nicht jetzt ähm viele in mein Kopf? Aber kann man auch nachdenken, ob einfach ein Projekt äh Eltern mit Kindern zusammen machen, ja.

(Online-Gruppendiskussion, Schule B)

Indem der Vater hier die Relevanz von „values“, also Werten, fokussiert, dokumentiert sich homolog zu den vorherigen Stellungnahmen die Bedeutung, die er einer allgemeinen, gemeinsamen Werteorientierung beimisst. Der Vorschlag, dass auch Eltern etwas lernen können und sich gemeinsam mit Kindern in einem partizipativen Prozess engagieren, zeugt davon, dass das Prinzip der Kinderrechtesschule nicht als ein „niedliches“ Angebot (siehe als Kontrast zweites Beispiel der Gelingensbedingung „Sichtbarkeit der Kinderrechte“), sondern als ernsthafte Aufgabe aller angesehen wird. Im positiven Horizont erscheint hier eine Kinderrechtesschule, in der sich viele unterschiedliche Akteur*innengruppen engagieren, sich austauschen und im besten Fall die Schulkultur verändern.

Schließlich kann auch noch eine Stellungnahme der externen Sozialpädagogin der Schule ergänzt werden:

FK2: Und ich habe gehört, weil es ja auch vom Verein „Grüner Klee“ mit durchgeführt wird, dass äh die Tatsache, dass die Kinder diesen Ausflug machen ins Haus der Jugend, schon auch wichtig ist. Dass es da mal außerhalb von der Schule von jemand anders angeleitet üben können und dass sie mit den Lehrkräften zusammen ja dann geschult werden. Also die sind ja genauso Lernende wie die Schüler und Schülerinnen, (.) wenn sie da ausgebildet werden. Für die K- ja. (3) Und genau also von daher ist es eine feste Struktur, ne? Dass es die Klassenräte gibt, ist ja die Grundstruktur für diese Ganze. Das andere, was ihr beschrieben habt mit den Buddies und den Kikos. Weil sich da ja die Themen generieren; wenn da Themen auftauchen, die die ganze Schule betreffen (.) schwupps, dann wandert=s eben da rein.

(Online-Gruppendiskussion, Schule B)

Im positiven Horizont der Sozialpädagogin steht, dass Kinder und Lehrer*innen gemeinsam in den Kinderrechten weitergebildet werden. Sie macht hier also nicht die generationale Hierarchie relevant, sondern bringt zum Ausdruck, dass eine nachhaltige Etablierung einer den Kinderrechten folgenden Praxis nur funktionieren kann, wenn sich *alle* – Erwachsene/Lehrer*innen und Kinder – als Lernende verstehen. Nachdem erneut eine demokratisch-partizipative Struktur hervorgehoben wird, betont die Sozialpädagogin, dass in Kinderrechtesschulen nicht nur das Thema der Kinderrechte aufgegriffen werden soll, sondern Themen im übergeordneten Rahmen der Kinderrechte behandelt werden müssen. Auch hier dokumentiert sich als homologes Muster die Orientierung daran, die Rechte der Kinder in Kinderrechtesschulen als Wertesrahmen für alle zu etablieren.

Herausforderung: Beteiligung schwer erreichbarer Akteur*innengruppen und Erweiterung des eigenen beruflichen Selbstverständnisses

Die Befragten machen deutlich, dass es herausfordernd ist, alle Kinder zu beteiligen, und dass sie dabei auch an Grenzen stoßen. So wird berichtet, dass beispielsweise Kinder mit mangelnden Deutschkenntnissen, die jüngsten Kinder oder Kinder ‚mit Förderschwerpunkt‘ oft nicht mitkommen, sich weniger einbringen können und Beteiligungsprozesse teilweise für sie überfordernd gestaltet sind. Aber auch die Beteiligung aller Akteur*innengruppen der Erwachsenen (z. B. Eltern, Lehrer*innen) scheint eine Herausforderung zu sein und immer wieder Kommunikationsprozesse und Austauschformate zu benötigen. Besonders für Lehrkräfte gilt es, eine Haltung und Strategien zu entwickeln, die den fachbezogenen Unterricht nicht als Gegensatz zur Thematisierung der Kinderrechte rahmen, sondern ermöglichen, die Kinderrechte nicht nur zum Unterrichtsthema zu machen, sondern als Querschnittsthema in den Schul- und Unterrichtsalltag einzuweben.

Y: Wenn Sie jetzt rückblickend an Situationen denken, die vielleicht besonders herausfordernd waren oder sogar welche, in denen Sie sozusagen an dem Erfolg des Projekts gezweifelt haben, fallen Ihnen denn da welche ein.

FK2: Ähm ich finde es oft herausfordernd an der Kinderkonferenz als begleitende Lehrkraft dabei zu sein. Weil wir haben, das is sehr sprachlastig, ganz klar? Und wir haben sehr viele Kinder, die der deutschen Sprache nicht so mächtig sind, dass sie dem folgen könnten. Und für die ist es oft, ja; die sitzen da und verstehen nichts. Da läuft jemand nach vorne, da sagt jemand was, und es ist immer eine Herausforderung zu gucken, dass die einfach still sind und sich sonst irgendwie anders beschäftigen, gedanklich, geistig versuchen zuzuhören oder sowas und nicht laut

werden oder nicht mit ihrem Nachbarn, der genauso wenig versteht, Unsinn machen. Das ist meine Herausforderung ganz oft ja bei der Kinderkonferenz.

(Online-Gruppendiskussion, Schule B)

In dieser Sequenz wird deutlich, dass aus der Perspektive der Fachkraft die Beteiligungskultur stark auf das Medium der Sprache angewiesen ist, die ihrer Meinung nach „sehr viele“ Kinder nicht ausreichend beherrschen. Damit scheint das Format der Kinderkonferenz, in der alle Schüler*innen, Lehrkräfte und weiteren pädagogischen Fachkräfte zusammenkommen, für einen großen Teil der Kinder ungeeignet zu sein. Dass die begleitende Lehrkraft ihre Rolle primär darin sieht, diese Kinder „still“ zu halten, damit sie keinen „Unsinn“ machen, steht in einem eklatanten Widerspruch zum eigentlichen Ziel der Konferenz, die Stimmen *aller* Kinder hörbar zu machen und sie in den Diskurs einzuspeisen. Die Schule scheint hier also aus der Sicht der Fachkraft an ihre Grenzen zu kommen: Es wird in dem Beitrag nicht deutlich, dass und wie nach Wegen gesucht wird, alle Kinder angemessen zu beteiligen.

In einem weiteren Beispiel nutzt die anwesende Leiterin des Ganztagsbereiches den Anlass der Evaluation, um die Eltern direkt anzusprechen:

FK5: Ja, na nicht dazu, aber ich würde gern auch jetzt, obwohl ich gesagt habe, ich möchte nicht sagen, möchte ich zu dieser Herausforderung doch irgendwas sagen zu Herausforderung. (.) Ich hab's gesagt, also ich habe diese Organisation für diese Evaluation, es ist gerade nicht einfach in den Zeiten und ich haben mir das sag ich mal gesagt, ich mache das, weil mir wichtig ist, weil ich da=n bisschen scheitere, wie wir die Eltern mitnehmen. Und das ist jetzt weil die zwei Elternteile hier sind und eigentlich wir total selten solche Möglichkeiten haben, so spezielle Themen mit den Eltern zu sprechen. Das würde ich gerne halt einfach nur weitergeben. Also für mich ist das diese Frage, wie können wir gut die Eltern mitnehmen? Und deswegen sage ich, ich nehme jetzt hier also an dieser erweiterten Evaluation teil und gucken wir, wie wir weiterkommen. Also das ist mein Thema sag ich mal und da ich jetzt die zwei Elternteile jetzt auch da sitzen sehe, würde ich gerne auch irgendwelche Rückmeldung. Was denken Sie? Wie können wir besser die Eltern mitnehmen? Und dass wir das weitertragen; weil die Kinder denk ich erreichen wir früher oder später. Ich meine, wer vier Jahre Kinderkonferenz mitgemacht hat, dann vierte Klasse, weiß schon mal worum=s geht, sag ich mal. Aber wie wir die Eltern noch besser mitnehmen können, was, daran liegt mir wirklich sehr viel. Und da würde euch, wenn ihr beide irgendetwas sagen könntet. Was meint ihr denn. Also bei euch kommt es anscheinend einiges an, aber ich bin mir sicher, dass es nicht bei jedem so ist. Ob ihr irgendwelche Ideen habt oder dass ihr uns da unterstützt, dass wir wirklich die breite Elternschaft erreichen.

(Online-Gruppendiskussion, Schule B)

Die Leiterin des Ganztages formuliert sowohl den Anspruch, dass sich an der Schule möglichst viele Akteur*innen und damit auch die Eltern für die Kinderrechte einsetzen (siehe Gelingensbedingungen „Engagement vieler Akteur*innen und gemeinsames Verständnis einer Kinderrechtesschule“), als auch, dass sie sich selbst verantwortlich fühlt, dies zu organisieren. Indem sie die Eltern direkt anspricht und Fragen stellt, dokumentiert sich zum einen, dass sie ihre Gegenüber ernst nimmt und an deren Perspektiven interessiert ist. Zum anderen kann aber auch ein Vorwurf an die Eltern herausgelesen werden, sich bisher zu wenig beteiligt zu haben. So wird deren Beteiligung nicht nur eingefordert, sondern die Verantwortung dafür den Elternvertreter*innen übergeben.

Interessant ist, dass hier die Evaluation genutzt wird, Fragen zu stellen und ins Gespräch zu kommen, was sonst „total selten“ möglich ist. Nicht das Kinderrechteschulenprojekt fördert also per se den Dialog über die Kinderrechte und deren Gewährleistung in der Schule, sondern die von außen kommende Evaluation ist als Anlass notwendig. Offensichtlich fehlen also (regelmäßige) Formate, die die unterschiedlichen Akteur*innengruppen ins Gespräch bringen und auch die Eltern einbeziehen.

Die Lehrer*innen sehen zudem ein Problem darin, die Kinderrechte in den Unterricht integrieren zu müssen:

FK4: Ich sag mal so, das ist jetzt ein bisschen weg vom Konkreten sach ich mal, ja; das ist auch ziemlich offensichtlich. Kinder letztlich, so diese Zeit für die Beziehungsarbeit, für die Gespräche, oder halt, um sich überhaupt über mit den Interessen und Sorgen der Kinder auseinanderzusetzen, das kostet natürlich alles Zeit. Was sich natürlich einfach mit dem sehr straffen und sehr dünnen Schulalltag beißt, das ist so ganz klar ein offensichtlicher Konflikt.

(Online-Gruppendiskussion, Schule C)

Die herrschenden Strukturen und zur Verfügung stehenden Ressourcen werden von den Befragten als Gründe angeführt, um beschränkte Mitsprache und Beteiligungsmöglichkeiten der Kinder zu entschuldigen. So wird explizit die Zeit für Beziehungsarbeit als knapp eingeschätzt, wenngleich sie als notwendige Voraussetzung für die Verankerung der Kinderrechte beschrieben wird. Damit wird ein Gegensatz zwischen Wissensvermittlung im Unterricht auf der einen Seite, Beziehungsarbeit und Kinderrechten auf der anderen Seite konstruiert. Im positiven Horizont steht es, sich für die Belange, Nöte und Perspektiven der Kinder Zeit nehmen zu können, was aber im Konflikt zum „straffen und dünnen Schulalltag“ gesehen wird, also zur durchgetakteten und personell schlecht ausgestatteten Organisation der Schule (siehe auch Herausforderung: „Umgang mit begrenzten Ressourcen und räumlichen Gegebenheiten“). Auch eine weitere Lehrkraft aus Schule A äußert sich auf Nachfrage zu diesem Thema:

Y: [...] Also wenn Sie das jetzt erzählen, wie wie gehen Sie denn dann da sozusagen mit diesem Spannungsfeld um. Einerseits sozusagen die Kinder einzubeziehen, ihre Rechte wahrzunehmen und zu achten, auf der anderen Seite sozusagen den Lehrplan umsetzen zu müssen. Ähm wie wie lösen Sie das sozusagen.

LK1: Ja, das löst man, indem man versucht, dass ein ausgewogenes Verhältnis zu schaffen. Also ich meine, dass das Einmaleins eingeführt wird irgendwie das ist keine Diskussionsgrundlage für, mit dem, mit dem man irgendwie in Klassenrat oder die Kinderkonferenz geht. Klar gibt=s die, gibt=s thematische Vorgaben, die auf jeden Fall umgesetzt werden, aber also man kann sich, finde ich gerade im Grundschulbereich schon auch noch die, die wir haben in Bundesland XY Rahmenpläne, also keine so ganz eng engen Lehrpläne und schon gar keine Inhalte wirklich inhaltlichem Lehrpläne mehr. Also aus- natürlich gibt=s schon inhaltliche Kompetenzen, auch gerade in Mathematik und Deutsch natürlich, die bearbeitet werden müssen. Aber man kann sich schon Zeiten freischaufeln oder sagen wir mal so, nutzen dass die Kinderrechte da ihren in deutlichen Platz auf jeden Fall finden. Und im Endeffekt ist es so, ob man dann im Schulalltag eine halbe Stunde damit zubringt, im Unterricht Kinder mit Kindern zu schimpfen und die zu maßregeln oder ob man=s dafür nutzt, äh in der mit der Klasse auf sozialer Ebene zu arbeiten, ist denke ich am Tagesende dann der gleiche Zeiteinsatz vielleicht.

(Online-Gruppendiskussion, Schule A)

Der Lehrer greift das vom Interviewer aufgeworfene Spannungsfeld auf und bestätigt implizit dessen Existenz, während er sich gleich der Auflösung widmet, die in einem Kompromiss zwischen beiden Seiten

besteht: Die begrenzte Zeit, die die Lehrkraft zur Verfügung hat, muss sowohl für den fächerbezogenen Unterricht als auch für die Beziehungsarbeit und die Arbeit am Thema Kinderrechte verwendet werden. Dass dies eine stetige Herausforderung – ein Balanceakt – bleibt, dokumentiert sich in der Formulierung, dass man „Zeiten freischaufeln“ muss, um den Kinderrechten zu ihrem „deutlichen Platz“ zu verhelfen. Aus der Perspektive des Lehrers ist dies aber alternativlos, denn im negativen Gegenhorizont steht eine autoritäre, einschränkende und degradierende Unterrichtspraxis, die keine Alternative und zudem langfristig nicht effizienter als eine kinderrechtbasierte Beziehungsarbeit ist.

Praxisebene

Die Praxisebene steht in im Spannungsfeld zwischen Autonomie und Heteronomie sowie zwischen dem ungleichen Machtverhältnis von Kindern und Erwachsenen. So müssen den Kindern einerseits demokratische Prinzipien vermittelt und Partizipationsverfahren für sie eingeführt werden, andererseits müssen ihnen aber auch Teile der Macht bzw. Entscheidungshoheit der Erwachsenen übertragen werden. Auf der einen Seite sollen die Kinder selbst um ihre Rechte wissen und für sie eintreten, auf der anderen Seite brauchen sie Hilfe, wenn ihre Macht nicht ausreicht, sie durchzusetzen. Diese Spannung zu lösen, gelingt den Schulen, indem sie den Kindern praktische demokratische Erfahrungen ermöglichen, in denen sie erleben, dass ihre Rechte, ihre Meinungen und ihre Ideen zählen und dass die Schule zu ihrem Lebensort wird, den sie mitgestalten können. Die Schulen leisten zudem einen Balanceakt zwischen dem Empowerment der Kinder und dem Schutz vor Kinderrechtsverletzungen, bei dem die Kinder erfahren, dass sie einerseits selbst handlungsmächtig sind und für ihre Rechte eintreten können, andererseits aber auch Unterstützung und Hilfe beim Einfordern der Rechte erhalten.

Die Kinderrechtesschulen stoßen bei der praktischen Realisierung dieser Gelingensbedingungen während Krisenzeiten, wie der Corona-Pandemie, an Grenzen, in denen Partizipations- und Kinderschutzmechanismen nicht aufrechterhalten werden können. Sie müssen zudem ihr Verhältnis zu Erwachsenen innerhalb der Schulen – wie Eltern oder Lehrkräfte – klären, die die Kinderrechte verletzen, sowie sicherstellen, dass die Kinder in der Praxis mit Beschwerden gehört werden und Erwachsenen nicht ausgeliefert sind.

Gelingensbedingung: Gelebte Demokratie – Demokratische Prinzipien und Partizipation üben und erfahren

Immer wieder erzählen die Befragten von Erlebnissen, die auf ‚gelebte‘ demokratische Prinzipien hinweisen. Dabei unterstreichen sie, dass es notwendig ist, Kindern tatsächlich Verantwortung zu übertragen und Demokratie damit als ein *politisches Prinzip* einzuführen. Damit Kinder lernen, sich für die eigenen Rechte einzusetzen und die der anderen zu achten, sollten sie sich demnach in Beteiligung üben können: Sie sollen Fehler machen dürfen, Regeln und Kompromisse selbst aushandeln können und von Erwachsenen beraten und begleitet werden. Letztere sollen die Kinder in Beteiligungsprozessen zwar unterstützen, wenn diese überfordert sind bzw. Hilfe suchen, ihnen aber ansonsten Zeit und Freiheit lassen, eigenständig Lösungsstrategien zu entwickeln und Entscheidungen zu fällen. Das bedeutet auch, dass es im Sinne einer Scheinpartizipation nicht nur Auswahlmöglichkeiten zwischen vorgegebenen Alternativen geben darf oder die Erwachsenen am Ende doch diejenigen sind, die die Entscheidungen treffen, sondern dass Kinder an der Entscheidungsfindung und deren Wirkungen mitwirken und damit auch Verantwortung übernehmen können sollten.

An den Eingangsimpuls des Interviewers, sich an Erlebnisse und Situationen zu erinnern, die mit den Kinderrechten verbunden sind, schließt sich der folgende Beitrag einer Lehrkraft an:

LK2: Ja also, wenn ich da mal anschließe. Daraufhin hat sich das auch so auf den Weg gemacht, dass das in allen Klassen der Klassenrat etabliert wurde, das war teilweise schon vorher in manchen Klassen so. Danach haben wir das ab dem ersten Schuljahr versucht aufzubauen. Das ist in der jetzigen Zeit für die jetzigen Erstklässler und wahrscheinlich auch für die Zweitklässler nicht ganz so einfach gewesen oder noch nicht machbar gewesen. Aber das war so ein Grundstein, den wir gesagt haben, dass wir die Kinder mit ins Boot holen, dass die Kinder auch mitentscheiden und Dinge ansprechen könnten. Und so haben wir auch schon Fortbildungen dazu gemacht. Oder man konnte auch gegenseitig im Klassenrat hospitieren, wenn das für die Kinder in Ordnung war und so haben wir versucht, ein einheitliches Modell des Klassenrats an der Schule aufzubauen.

(Online-Gruppendiskussion, Schule A)

Als zentrales Element der Kinderrechtesschule wird hier gleich zu Beginn der Diskussion das Prinzip des „Klassenrats“ eingeführt. Dessen Etablierung wird dabei zum einen als ein *Prozess* beschrieben, der einen „Weg“ impliziert, in dem etwas „aufgebaut“ werden muss. Hierin drückt sich die Haltung aus, sich auf eine nicht nur punktuelle, sondern längerfristige Aufgabe einzulassen: Offensichtlich gingen die Beteiligten nicht davon aus, dass der Klassenrat sofort installiert werden kann, sondern dass Höhen und Tiefen sowie Umwege dazugehören und ein Lernprozess von allen Beteiligten zu absolvieren ist. Zum anderen wird der Prozess entweder im Passiv oder in der Wir-Form beschrieben, sodass die Einführung des Klassenrats als ein kollektives Projekt der gesamten Schule gerahmt wird, das nicht vom Engagement einer einzelnen Person abhängig ist. Es entsteht das Bild eines Prozesses, der – einmal in Gang gesetzt – zwar langsam abläuft, aber auch schwierig aufzuhalten ist und sich gewissermaßen verselbstständigt.

Wenn die Lehrkraft betont, dass der Klassenrat in allen Klassen etabliert wurde, wird deutlich, dass er als ein die Schule durchdringendes Prinzip verstanden wird. Dabei dokumentiert sich in der Metapher des „Grundsteins“, dass der Klassenrat aus Sicht der Lehrkraft das Fundament des Kinderrechteansatzes darstellt, auf dem andere Säulen aufbauen können. Demnach sollen die Kinder als Partner auf Augenhöhe in das ‚Projekt Kinderrechtesschule‘ eingebunden werden, was auch in der Metapher „Kinder mit ins Boot holen“ zum Ausdruck kommt. Dass es um „Klassen“ geht, unterstreicht, dass die Kinder als wirkmächtige Stakeholder-*Gruppe* anerkannt werden und nicht als Einzelindividuen, wie dies z. B. beim Benotungsprinzip der Fall ist.

Der Klassenrat wird als zentraler Ort der Mitbestimmung beschrieben, an dem die Kinder ihre Themen einbringen können und über Entscheidungsmacht verfügen. Dass die Perspektiven der Kinder dabei geachtet und ihnen Mitbestimmung ermöglicht wird, zeigt sich auch, wenn die Lehrkraft darauf hinweist, dass das Hospitieren nur mit Zustimmung der Kinder geschehen kann: Es wird ihnen zugestanden, selbst darüber zu befinden, ob eine weitere Lehrkraft beim Klassenrat anwesend sein darf – sie werden also als die entscheidenden ‚Bestimmer‘ des Klassenrats adressiert. Indem die Lehrkraft hervorhebt, dass ein „einheitliches Modell des Klassenrats“ eingeführt wurde, das durch gegenseitige Hospitationen und Fortbildungen abgesichert wird, dokumentiert sich darin erneut, dass ein verlässliches und strukturell abgesichertes Partizipationsverfahren angestrebt wird, das unabhängig von einzelnen Personen wirksam ist und damit sicherstellt, dass Beteiligungsmöglichkeiten allen Kindern gleichermaßen zur Verfügung stehen. Einschränkend ist nur die Einschätzung in der Mitte der Passage zu werten, in der sich die Lehrkraft auf Schwierigkeiten bei den „jetzigen“ Erst- und Zweitklässlern bezieht, was ein Hinweis darauf sein könnte, dass der Klassenrat in Zeiten der Corona-Pandemie aus ihrer Sicht nicht adäquat zu realisieren war bzw. ist. Worin die Schwierigkeiten genau begründet sind, bleibt an dieser Stelle unklar.

Anschließend äußert sich eine weitere Lehrkraft:

LK1: weil da noch ergänzend dazu der Klassenrat wie der vorher ablief. Der wurde von der Vorgängerin von Fachkraft 1 in vielen Klassen schon eingeführt, war aber mehr so ein Instrument, reines Instrument (.) eigentlich muss man sagen zur Streitschlichtung und zur klasseninternen Problemabwägung. Und da hat sich denke ich schon dann sehr viel, sehr schnell auch verändert insofern, dass das halt wirklich zu einem Instrument des Demokratielernens geworden ist und eben dieses ganze Streitthema total in den Hintergrund eigentlich getreten ist, also nicht komplett weggefallen ist, das würd ich nicht sagen, aber das eben einfach so (.) dieses Selbstbestimmte und selber Ideen einbringen und umsetzen, jetzt erst einmal im Bereich der Klasse natürlich was den Klassenrat oder die Kinderkonferenz, wie es bei manchen genannt wird, betrifft; das hat sich dann, das war so, dass das erste und vielleicht auch nachhaltigste muss man sagen bis heute, was ich in der Schule diesbezüglich verändert hat.

(Online-Gruppendiskussion, Schule A)

Wenn die Lehrkraft hier zunächst auf das von der Vorgängerin der anwesenden Schulsozialarbeiterin eingeführte Format des Klassenrats verweist, wird implizit einerseits die Initiative und der Einfluss der Schulsozialarbeit hervorgehoben, der bis in den Unterricht und das Miteinander zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen hineingewirkt hat. Andererseits wird deutlich, dass dieses von *einer* Person eingeführte System auch von deren Engagement abhing. Erst nach deren Ausscheiden wurde der Klassenrat dann in Bezug auf seine Inhalte leicht verändert und zu einem Projekt der gesamten Schule. Insofern bildet die Abhängigkeit des Partizipationsformats von *einer* Person den negativen Gegenhorizont zum aktuell etablierten, von allen Lehrkräften gemeinsam geteilten Beteiligungssystem. Diese Veränderung wird als eine Entwicklung von einem nützlichen, aber begrenzten Werkzeug zur Streitschlichtung, das vor allem den Erwachsenen dient, hin zu einem Bildungsort für die Kinder gerahmt. Indem der Klassenrat nicht mehr nur dem beschränkten Zweck der Lösung akuter Probleme dient, sondern dem „Demokratielernen“, wird der Klassenrat zu einem Ort erklärt, an dem Demokratie erfahren und an dem sich in Demokratie eingeübt werden kann.

Homolog zum vorherigen Beitrag steht dabei die Selbstbestimmung, Partizipation und Realisierung von Ideen der Kinder im positiven Horizont. Die beiden Teilnehmer*innen der Diskussion stimmen in der Einschätzung überein, dass ein ‚nachhaltiges‘ System etabliert werden konnte, das von einer entsprechenden Haltung der Fachkräfte getragen wird. LK1 differenziert jedoch aus, dass der Klassenrat auf den ‚Nahbereich‘ – die eigene Klasse – bezogen ist. Die anhaltende Wirkung der Kinderrechte scheint also nicht in Bezug auf die schulweite Partizipation, wie sie bspw. in Schulparlamenten realisiert werden könnte, zu bestehen, sondern in einem einheitlichen System der Mitbestimmung und Beteiligung auf Klassenebene.

In einer weiteren Gruppendiskussion an einer anderen Kinderrechtesschule wird die Wahl von sogenannten „Buddies“ geschildert, die eine Klasse in einer Art Schulparlament vertreten:

FK2: Ich kann erzählen, wie wir das in den Klassen gemacht haben, die Buddies zu bestimmen. Wir haben erstmal mit den Kindern besprochen, was einfach einen guten Buddy ausmacht, was sie denken, was jemand haben muss, der die Klasse nach außen vertritt? Und dann haben wir (.) ich hab das in der Eins Vier gemacht und wir haben halt die Bilder von den Kandidaten draußen auf den Flur gelegt und die Kleinen konnten dann immer einen Muggelstein dazulegen. Ich hab den Muggelstein weggenommen und hab=nen Strich gemacht, sodass es ganz neutral war. Keiner wusste vorher, wie viele Punkte diejenigen haben? Und ich fand ganz spannend, dass da auch Jungs dabei waren, die dann gesagt haben, wo man denken würde, okay, die gehen sofort

zu ihrem best buddy hin und der kriegt die Stimme, dass die wirklich für sich abgewägt haben; was was brauche ich von jemandem, der meine Klasse vertritt und auch danach gewählt haben. Und nicht unbedingt geguckt haben, finde ich den jetzt am sympathischsten möchte ich haben. Das fand ich dann spannend.

(Online-Gruppendiskussion, Schule B)

Analog zur ersten Gruppendiskussion wird hier mit der Buddy-Wahl ein demokratischer Prozess auf Klassenebene zum Thema gemacht. Hier wird deutlich, dass nicht nur die Einführung der Wahl als struktureller, demokratischer Prozess entscheidend ist (siehe auch Gelingensbedingung: „Verbindliche und transparente strukturelle bzw. konzeptionelle Festlegungen“), sondern auch die Art und Weise der Durchführung der Wahl in der Praxis. Wenn anhand der „Buddy“-Bezeichnung mit den Kindern gemeinsam erörtert wird, was ein Kind braucht, um die Klasse zu vertreten, werden sie zum einen von Beginn an einbezogen und ernst genommen und es wird ihnen zum anderen vermittelt, dass in einer Wahl bestimmte Kompetenzen der Mandatsträger*innen wichtig sein sollten. Hier wird also realisiert, dass echte Partizipation auf den Prinzipien der Information bzw. Informiertheit und der Transparenz beruht. So wird deutlich, dass „Buddy“ nicht im Sinne eines besten Freundes oder ‚Kumpels‘ missverstanden werden soll, sondern jemand gemeint ist, der anderen helfen und die Klasse gut „nach außen vertreten“ kann. Das anschließende Verfahren wird dann als freie, faire und geheime und damit als demokratisch gelungene Wahl gerahmt, in der nicht nach persönlicher Sympathie, sondern nach Kompetenz abgestimmt wurde. Insgesamt wurde den Kindern hier also ermöglicht, sich eine eigene Meinung zu bilden und mitzuentcheiden.

Im Zentrum der Sequenz steht dann auch das Staunen der Sozialpädagogin, dass es offenbar möglich ist, auch Erstklässler*innen den Prozess einer demokratischen Wahl verständlich vermitteln und mit ihnen auch praktisch durchlaufen zu können. Die Fachkraft plädiert impliziert dafür, Kindern Demokratie sowohl zuzumuten als auch zuzutrauen. Im Zentrum steht dabei das praktische Einüben in grundlegende demokratische Prinzipien, Wahlen und das Repräsentationsprinzip. Im ‚Learning by doing‘ können die Kinder eigenständig erfahren, wie Demokratie geht und welche Konsequenzen ihre Entscheidungen tatsächlich haben.

In einem anderen Interview schildert ein Kind aus derselben Schule ein Beispiel für eine gelungene Beteiligungspraxis:

K1: Ja und bei uns war auch das Thema, wir haben so Geckos die man auf den Schoß nimmt und das ist für die Kinder, die nicht die ganze Zeit still halten können, die nehmen den auf den Schoß, damit die=n bisschen stiller sind? Dann kam einmal ein Brief, dass Kinder den Gecko fast nie kriegen, und dann gibt es Kinder die den Gecko ganz oft kriegen. Und danach haben wir das gemeinsam besprochen und haben dann eine Lösung gefunden, dass unsere Lehrerin das Blatt hat und dann überall die Namen stehen von den Kindern, und dann darf man den Gecko viermal nehmen, we- und immer wenn man den Gecko einmal hat, muss man in diesem Zettel ein X hinlegen. Und wer den Gecko einmal hat? Und wer dann viermal den Gecko schon hat, der darf den dann nicht nehmen damit das auch gerecht (ist) für die anderen Kinder ist.

Y2: Findest du die Lösung gut oder

K1: Ich finde die Lösung gut, weil jetzt viele mehr andere Kinder drankommen und die anderen Kinder, die ihn haben, müssen sie noch warten, bis die andern Kinder, die ihn zum Beispiel nur einmal hatten noch dreimal den Gecko kriegen können.

(Online-Gruppendiskussion, Schule B)

In dieser Sequenz dokumentiert sich, dass die Kinder es schätzen, an Lösungen für (Un-)Gerechtigkeitsprobleme beteiligt zu werden. Waren sie in die Festlegung von Regeln involviert, kennen sie diese sehr genau, wie in den detaillierten Erläuterungen des Kindes deutlich wird. Regeln genau zu kennen, bedeutet auch, sich auf sie verlassen zu können und vor Beliebigkeit oder Willkür geschützt zu sein.

Auch in der folgenden Schilderung einer Schulleitung dokumentiert sich das Interesse der Kinder an einer konstruktiven Mitwirkung an schulischen Regelungen:

SL1: Also die Kinder kamen zum Beispiel jetzt und haben gesagt, sie fänden den Pausenklingelton – wir haben halt so einen, wie eine Schule ihn eben hat, Dingdong – okay, aber eigentlich fänden sie es besser, wenn man zum Pausen-Beginn Musik-Songs, zum Beispiel jetzt Mark Foster, dann könnte man, während man sich die Jacke anzieht, tanzen und dann, wenn der Song rum ist, dann müssten alle Kinder draußen sein.

(Online-Interview, Schule A)

Die Kinder wenden sich mit ihrem Vorschlag, den Pausenklingelton durch ein Lied zu ersetzen, an die Schulleitung. Hier wird deutlich, dass Kinder, wenn sie wissen, bei wem sie mit Beschwerden und Verbesserungsvorschlägen Gehör finden, dieses Angebot nutzen und kreative Ideen einbringen. Sie haben ein Interesse daran, sich an der Gestaltung einer Schule, in der sie sich wohlfühlen (und damit gut lernen können), zu beteiligen. Sie wollen nicht Regeln außer Kraft setzen, sondern an ihnen mitwirken. Die Leiterin erzählt im weiteren Verlauf des Interviews, dass es zwar nicht so schnell geht, wie die Kinder sich dies wünschen, sie sich aber für die Umsetzung des Vorschlags einsetzt.

Auch im folgenden Beispiel wird eine Verbindung der Kinderrechte mit Demokratieerfahrungen hergestellt.

LK4: Ja, und ich finde, das ist ja auch wirklich einen Grundstock dafür, dass sie sich hinterher an demokratischen Prozessen beteiligen. Wir reden immer davon, dass Wahlmüdigkeit herrscht, sich keiner an dem öffentlichen Leben hält oder da engagiert? Und ich denke mir, wenn man das von klein auf wirklich lernt und dass man auch etwas bewirken kann in seinem kleinen Kreis, dann motiviert einen dann auch dazu, halt als Erwachsener oder als Jugendlicher vielleicht tätig zu werden.

FK3: Vor allem auch (.) dass es halt nur die Kinder unter sich besprechen und eine Lösung finden und nicht wieder die Erwachsenen von hintenrum dann irgendwie sich einmischen. Da wie auch (.) ein konkretes Beispiel das (.) auf einem Sportplatz haben wir halt nur zwei Tore und der dritte und der vierte Jahrgang, nee Quatsch das war nur der vierte Jahrgang, die unterschiedlichen Klassen, die sind sich dann immer in die Quere gekommen und das dann irgendwie ja halt ein paar Kinder zu kurz gekommen sind, die Teams unfair waren und von vornherein klar war, dass es halt ein Gewinner- oder Verliererteam geben wird. Und das hat immer wieder zu Konflikten geführt und, gerade das hatte ich dann gar nicht so auf dem Schirm, war aber eigentlich total logisch, hat eine Kollegin gesagt, ja, dann lass uns am besten einfach () das ist ja sehr naheliegend; haben wir dann auch gemacht und das haben die Kinder auch sehr geschätzt und haben dann auch besprochen, wie man eine Lösung finden kann. Die Lösung hat dann, dann wurd gewählt, genau, und der Jahrgang hat das dann so geklärt, dass dann gewählt wurde, das hat dann auch eine ganze Zeit gehalten? und dann haben sich die nächsten Konflikte wiederum andere eingeschlichen. Und dann hab ich mich wieder mit den Fußballkindern in der Gruppe zusammengesetzt und hab dann wieder lösungsorientiert halt beraten; wie wir das regeln könn? Und dann wurd dann halt letztlich eine andere Linie wiedergefunden und dann aber

auch dort so verblieben, dass man das irgendwie wenn das in der folgenden Woche immer noch so problematisch ist, dann setzen wir uns halt wieder zusammen und besprechen das. Sprich, wir haben halt gemeinsam immer wieder über diese Problematik gesprochen. Sind da auch immer zu unterschiedlichen Lösungen kommen, die wir dann auch durchprobieren konnten, dann kam jedoch Corona, dann war das wieder vorbei. Aber so? Da habe ich auch schon gemerkt, die Kinder haben eigentlich auch=n Interesse dran, das gemeinsam dann zu besprechen und dann auch wirklich demokratisch abzustimmen. Das haben wir halt auch gemacht.

(Online-Gruppendiskussion, Schule C)

Das handlungspraktische Einüben in demokratische Prozesse wird hier von der Lehrkraft als Grundlage („Grundstock“) für eine aktive Mitwirkung an politischer Demokratie betrachtet. Damit wird implizit das Recht auf Beteiligung adressiert und betont, dass dieses schon (jungen) Kindern gewährt werden und Wirksamkeit in der unmittelbaren Umgebung erfahren werden muss.

Im bestätigenden Beispiel des Sozialpädagogen erscheint anschließend eine selbstbestimmte, partizipative Konfliktlösung im positiven Horizont, während sabotierende, manipulierende und die Entscheidungen der Kinder torpedierende Eingriffe der Erwachsenen („hintenrum“) den negativen Gegenhorizont bilden. Konkret wird ein Teufelskreis geschildert, in dem immer wieder neue Konflikte entstehen, weil die Ausgangslage gleichbleibt. Während der Fokus also auf der Konfliktsituation lag, gelang es offenbar durch die Intervention einer Kollegin, gemeinsam mit den Kindern den Fokus auf das Finden einer Lösung zu legen. Dies wird als Prozess gerahmt, der nur diskursiv gelingen kann und immer wieder neu durchlaufen werden muss. Den Kindern wird also vermittelt, dass es nicht reicht, nur einmal abzustimmen (was dem Prinzip der Wahl entspräche), sondern dass Regeln kommuniziert, ausgehandelt, reflektiert, verändert und adaptiert werden müssen, was einem komplexeren Konstrukt von Demokratie entspricht, das den Kindern zugetraut und zugemutet werden kann.

Gelingensbedingung: Empowerment der Kinder und Engagement gegen Verletzungen der Kinderrechte

Die Akteur*innen in Kinderrechteschulen fühlen sich dem Empowerment von Kindern verpflichtet. Damit die Kinder bei Kinderrechtsverletzungen – besonders angesichts des Machtgefälles zu den Erwachsenen – nicht auf sich allein gestellt sind, bieten die Kinderrechteschulen Unterstützung an. Sie klären die Kinder nicht nur über die eigenen Rechte auf und sensibilisieren für Kinderrechtsverletzungen, sondern setzen sich selbst aktiv nach innen und außen für die Kinderrechte ein. Dies bedeutet auch, dass Personen, die die Kinderrechte missachten, darauf hingewiesen und kritisiert werden können. Einen sicheren, unterstützenden Rahmen bieten feste Ansprechpersonen für Beschwerden, regelmäßige Kindersprechstunden und ein etabliertes Kinderschutzkonzept. Auch Sensibilisierungsworkshops oder Elternabende und -gespräche, in deren Zentrum die Kinderrechte, das Kindeswohl und deren Verletzungen bzw. Schutz stehen, tragen dazu bei, eine kinderrechtsbasierte Schulkultur in der Praxis abzusichern.

In einer Gruppendiskussion schildert eine Schulsozialarbeiterin (deren Muttersprache nicht Deutsch ist) einen einprägsamen Fall, in dem sich die Schule aus ihrer Sicht sehr für die Rechte eines Kindes eingesetzt hat.

FK1: Ich hab auch Sie haben erwähnt, eine Situation, bei dem Kinderrechte so für mich präsent ist. Ich habe ein Mädchen gehabt, das kannte häusliche Gewa-, Gewalt erfahren. Das Mädchen ist von dem Vater geschlagen worden. Das Mädchen hat zu dem Vater gesagt (.) Papa, du darfst mich nicht schlagen. Das du hast kein Recht, das zu machen. Sie ist zu erstmal zur Lehrerin

gegangen. Die Lehrerin hat gesagt möchtest du mit mir mit FK1 sprechen? In ein vertrauliches Gespräch haben wir unsere Vorgehensweise abgesprochen, sodass wir auch ein Elterngespräch machen könnten. Durch diese Gespräche hatte sie sich auch eine Installation, eine Familienhilfe ähm die Eltern haben das zugegeben, haben gesagt nee, das war nicht gut, und die Familienhilfe könnte die Familie unterstützen. Und das ist für mich so richtig präsent, so dass sie weiß, was für Rechte sie hat? Sie steht für ihre Rechte? Sie benennt sie und sie hat eine Unterstützung für die Familie somit bewirkt. Die Mutter hat reagiert und hat gemeint ja, wir haben versucht, schon seit längerem Hilfe zu bekommen, das war aber sehr kostenpflichtig? Und ja, wir können uns das nicht leisten, Vater leidet an Krankheiten, all diese äußere Umständen. Und dieser Weg, wie dieses Mädchen so gegangen ist durch Thema Kinderrechte, war meiner Meinung nach sehr gut. Ja zum Beispiel das war eine °Geschichte°.

(Online-Gruppendiskussion, Schule A)

Den Ausgangspunkt für die Erzählung stellt das Kind dar, das sich gegen körperliche Gewalthandlungen des Vaters wehrt und sich mit der Bitte um Unterstützung an eine Lehrerin wendet. Das Kind wird als Akteur*in gerahmt, die*der durch das Wissen um die Kinderrechte gestärkt wird und die Rechtsverletzungen zwar nicht selbst unterbinden, aber sich zumindest verbal verteidigen und Hilfe holen kann. Im Begriff der „häuslichen Gewalt“ dokumentiert sich zudem, dass sich in der Perspektive der Fachkraft der Schutz der Kinderrechte auch über die Sphäre der Schule hinaus zu erstrecken hat und das Engagement der Fachkräfte nicht an den Schultüren enden darf.

Wenn der weitere Umgang mit dem Kind und der Familie beschrieben wird, bleibt die Meinung und Perspektive des Kindes gefragt. Zugleich deutet die Zusammenarbeit von Lehrerin und Sozialarbeiterin sowie das „vertrauliche Gespräch“ auf ein umsichtiges Vorgehen hin, dass das für Verdachtsfälle von Kindeswohlgefährdung typische Spannungsfeld zwischen Beziehung zu den Eltern einerseits und Schutz des Kindes andererseits berücksichtigt. Die Erzählung wird schließlich als Erfolgsgeschichte gerahmt, indem sowohl der einsichtigen Familie geholfen als auch dem Kind zu Recht und Schutz verholfen werden konnte.

Es mag zwar auf den ersten Blick selbstverständlich erscheinen, dass sich Akteur*innen an Kinderrechtsschulen auch für die Kinderrechte einsetzen, hier wird allerdings deutlich, dass eine Unterstützung und Begleitung der Kinder viel von den Schulen fordert: Die Kinder müssen als Akteur*innen einbezogen werden, sie müssen den Akteur*innen in den Schulen vertrauen können, diese müssen offen sein für die Beschwerden der Kinder und sie ernst nehmen und schließlich einen Weg finden, wie sie die Kinder – besonders im Fall der drohenden Kindeswohlgefährdung seitens der eigenen Eltern – umsichtig, und ohne die Kinder weiter zu schädigen, unterstützen und ihre Rechte verteidigen.

Auch in Schule C schildern ein Schulsozialarbeiter (FK3) und eine Lehrerin (LK4) gemeinsam einen Fall von häuslicher Gewalt:

FK3: Mir fällt auch konkret noch ein Beispiel zu ein. Das war, glaube ich, in ersten oder zweiten in der Sprechstunde hat mich die Frau Mertens auch noch begleitet. Da war ein Kind, was gesagt hat, dass es zuhause geschlagen wird. Und dann hat das Kind dann der eigenen Mutter gesagt, ja, du darfst das doch gar nicht, ich habe ein Recht darauf.

LK4: Genau.

FK3: Und dann hat die Mutter @entsprechend@ geantwortet, ja, das ist jetzt etwas anderes. Irgendwie so. Aber zumindest dieses Bewusstsein bei den Kindern, dass es wirklich schon so präsent ist, dass sie wirklich ein Recht auf körperliche Unversehrtheit haben.

LK4: Und es war eine Erstklässlerin, muss man dazu sagen. Also fand ich groß.

FK3: Ja. Stimmt.

Y: Und was haben Sie dann gemacht in der Situation?

LK4: L Also wo man jetzt ganz schön, hab ich jetzt so festgestellt, wir sind ja auch dazu angehalten; es ist schon seit ein paar Jahren, aber es wird halt besonders drauf geachtet? Zu sagen auf jedem Elternabend, den wir haben, dass es eben genau dieses Recht auf körperliche Unversehrtheit gibt, es keine körperliche Züchtigung in der Erziehung geben darf. Ich finde, wo man nochmal sehr konkret darauf verweist und auch die Eltern bewusst ist, ja, das ist jetzt hier in der Kinderrechtesschule und die gucken da genau drauf? Sehe ich immer häufiger weniger erstaunte Gesichter. So vorher, was kann ich mich sehr gut dran erinnern an Elternabende wo dann manche Eltern so geschluckt haben. Man saß dann so ein bisschen dieses oh, jetzt bin ich ein bisschen ertappt, jetzt hältst=e mal besser den Mund und sag mal gar nichts mehr? Und das ist aber so rückläufig. Es sind jetzt nur noch einzelne, die seltsam gucken. Und ich finde auch das ist es ist einfach ein Erfolg.

Y: Aber in dieser Situation, wo das Kind dann sozusagen der eigenen Mutter das sagt, wie sind sie dann damit umgehen? Oder was haben sie dann gemacht in der Situation, das interessiert mich jetzt @(..)@.

LK4: Ja, das war das war so, dass die Mutter sich da bei bei der Klassenlehrerin beschwert hat, wie ich denn mit dem Kind überhaupt sprechen könnte, über solche Sachen? Und ja, dann hab ich ihr den Beratungslehrerlass gezeigt? Das is=ne Kollegin, man muss das dazu sagen; eine Lehrerin auch. Und hab dann halt gesagt, dass das Kind halt das absolute Recht dazu hat, und ich eigentlich mit ihr gar nicht sprechen bräuchte. Und das könnte sie auch gerne nachlesen? Und sie sollte doch einfach froh sein, dass ihr Kind so offen ist und das mit ihr geklärt hat. (1) Das ist sehr schwierig, aber ich glaube, das hat eben auch einfach was mit dem Umgang, dem Weg, den halt der Lehrkörper oder das Personal der Schule halt so hat.

FK3: Es sind ja auch alle hier, die in der Schule arbeiten, ja auch letztlich juristisch verpflichtet, dem ja dann auch nachzugehen. Und dann muss man natürlich immer abwägen, welche Form da strategisch am sinnvollsten ist.

(Online-Gruppendiskussion, Schule C)

Der Vergleich mit dem vorherigen Beispiel verweist auf verschiedene Homologien: So wird ebenfalls die Beschwerde eines Kindes über elterliche körperliche Gewalt als Auslöser für die Situation geschildert. Es dokumentiert sich zum einen der Stolz darauf, dass es offenbar gelungen ist, dieses Kind so zu stärken, dass es sogar in der Lage ist, sich über eine Rechtsverletzung der eigenen Mutter bei dieser zu beschweren und für das eigene Recht einzustehen. Mit der Betonung darauf, dass das Kind die erste Klasse besucht, dokumentiert sich zum anderen, dass ein solcher Mut, sich gegenüber den eigenen Eltern offen zu äußern, nicht (von allen Kindern) erwartet werden kann. Auch wenn die Lehrerin dann sagt, dass sie das „groß“ fand, wird deutlich, dass sie die Beschwerde in der Kindersprechstunde sowohl als ‚Erfolg‘ der Kinderrechtesschule als auch als sehr reife, weit entwickelte Leistung des Kindes ansieht, die über das erwartbare Maß in diesem Alter hinausgeht.

Eine weitere Homologie besteht darin, dass hier eine professionsübergreifende Zusammenarbeit stattfindet, die von den Beteiligten geschätzt wird. Wenn FK3 zu Beginn erwähnt, dass er noch von LK4 begleitet wurde, dokumentiert sich darin, dass ein adäquater Umgang mit Beschwerden von Kindern, die auf eine Kindeswohlgefährdung hinweisen, eine Herausforderung darstellt und in (interprofessioneller) Zusammenarbeit besser gelingen kann.

Die Akteur*innen rahmen sich zwar wie im vorherigen Beispiel ebenfalls als ‚Hüter‘ der Kinderrechte, allerdings lassen sich im Umgang mit den Eltern auch Differenzen erkennen. So scheint es der Lehrerin weniger um ein Hilfeangebot oder ein Diskussionsforum zu gehen, sondern eher darum, für die Kinderrechte zu sensibilisieren und eine Nachricht bzw. Warnung zu übermitteln. Die Lehrerin rahmt die Schule als einen Raum, in dem das Recht auf (körperliche) Unversehrtheit in der Erziehung gilt, und grenzt sich gleichzeitig implizit von Elternhäusern ab, in denen das nicht der Fall ist. Wenn die Lehrkraft dann die „erstaunten Gesichter“ der Eltern anspricht, wird eine Grenze deutlich: Weil es keinen direkten Zugang zur häuslichen Sphäre gibt, muss sie ihre Schlüsse zu etwaigen Verletzungen des Kinderrechts auf körperliche Unversehrtheit aus den Reaktionen der Eltern ziehen und ist auf ihr subjektives Gefühl angewiesen. So wird als Erfolg gewertet, wenn die Zahl derjenigen, die „seltsam gucken“, zurückgeht. Dabei bleibt es aber nicht: Die Beschwerde der uneinsichtigen Mutter bei der Klassenlehrerin wird zum Anlass genommen, sich erneut für die Kinderrechte stark zu machen und die Mutter auf deren Gültigkeit zu verweisen. Auch hier dokumentieren sich wieder verschiedene Konflikte und Dilemmata: Schulen, die sich den Kinderrechten verpflichten, müssen bei drohenden Kindeswohlgefährdungen die Erziehungspraktiken der Eltern zum Schutz des Kindes hinterfragen und kritisieren und riskieren damit die Beziehung zu ihnen. In diesem Fall besteht die Besonderheit darüber hinaus darin, dass die Mutter ebenfalls Lehrerin ist (ob auch an dieser Schule, bleibt unklar) und daher besonders sensibilisiert sein müsste. Eine Konfrontation der Mutter/Lehrerin fragt damit nicht nur die Erziehungsfähigkeit der Person als Mutter kritisch an, sondern auch noch ihre berufliche Eignung. Hierin zeigt sich die große Herausforderung und Verantwortung, die mit der Bearbeitung solcher Fälle verbunden ist (siehe auch Herausforderung: „Als Kind mit Beschwerden gehört werden und den Erwachsenen nicht ausgeliefert sein“). Anschließend ist erneut eine Homologie erkennbar: Der „Beratungslehrererlass“ wird von der Lehrerin nicht dazu verwendet, um auf Beratungs- oder Hilfeangebote hinzuweisen, sondern, homolog zum Elternabend, um an die Mutter bzw. Kollegin zu appellieren und auf die Gültigkeit der Kinderrechte zu verweisen.

Wenn die Lehrerin schließlich resümiert, das Thema sei „sehr schwierig“ und hänge vom „Umgang“ und „Weg“ des Personals ab, und der Sozialarbeiter die rechtliche Verpflichtung bzw. ebenfalls die Notwendigkeit einer Strategie anspricht, wird implizit deutlich, dass ein für alle transparentes und verbindliches Kinderschutzkonzept ein Agieren im Rahmen der geltenden Gesetze absichern und den Fachkräften Sicherheit und ‚Rückendeckung‘ geben würde.

Auch im folgenden Beispiel wird die Vermittlung der Kinderrechte an die Kinder fokussiert.

FK2: Ich möchte auch nochmal zu diesen Kinderrechten zurückkommen, weil ich habe das so erfahren, ich war in der Klasse, als es dann ja (.) dass Kinder Rechte haben (...) Und als wir das in den Klassen besprochen haben, das war für manche Kinder echt so=n mindopener, die dann sagten, was, wir haben auch Rechte? Wir müssen nicht nur das machen, was unsere Eltern uns sagen und wir dürfen nicht geschlagen werden und solche Sachen, was für manche Kinder in unserem Einzugsbereich nicht unbedingt zur Normalität gehört. Und so dieses Bewusstsein bei dem zu schaffen und was das so in denen ausgelöst hat. Ja? Wir haben auch Rechte, wir sind nicht nur jemand, der immer wieder hinterher muss, was meine Eltern mir sagen. Es war echt beeindruckend.

FK3: Ja. (3) Genau das ist ja auf der Ebene, dass dadurch, dass es viel Thema an der Schule ist, dass sie immer wieder so einen Anlass haben, daran erinnert zu werden, weil, wie ich ja eben schon sagte, die Realität zu Hause manchmal eine andere ist? Also das hatte ich ja gesagt, dieser Satz, erzählt das mal unseren Eltern. Die wissen das gar nicht. Der ist mir öfter begegnet. Und umso

stärkender ist es ja, wenn sie davon hören und dieser Job sag ich mal, diese Rolle zum Buddy gewählt zu werden; das ist schon ein sehr beliebter glaub ich?

(Online-Gruppendiskussion, Schule B)

Wenn die Pädagogin von einem „mindopener“ spricht, dann rahmt sie die Aufklärung der Kinder über die Kinderrechte als Horizonterweiterung, die auch und vor allem in Bezug auf den familiären Bereich wirkt. Explizit werden das Recht auf Gehör und wiederum das Recht auf Schutz vor Gewalt angesprochen. Erneut werden die Erziehungspraktiken bestimmter Eltern in den negativen Horizont, die der Schule in den positiven Gegenhorizont gerückt.

Schließlich beruft sich die FK₃ darauf, dass es die Kinder sind, die ihnen den ‚Auftrag‘ geben, ihre Eltern über die Kinderrechte zu informieren („erzählt das mal unseren Eltern“). Damit legitimiert sie auf einer impliziten Ebene auch die Einmischung der Pädagog*innen in die familiäre Sphäre und das Erziehungsrecht der Eltern. Hier wird wiederum ein Spannungsfeld deutlich, denn ‚für‘ die Kinder und ihre Rechte einzutreten, bedeutet zugleich, potenziell in die Rechte der erziehungsberechtigten Eltern einzugreifen.

Schließlich macht ein weiteres Beispiel aus Schule A deutlich, dass es nicht nur um ein Empowerment der Kinder gegenüber den Eltern geht:

FK1: Ja, dann erwähne ich jetzt auch mal, dass ich zum Beispiel zusammen mit dem Lehrer in alle zweiten Klassen reingehe. Acht Stunden sind vorgesehen und gehört mittlerweile etabliert in unserer Schulprogramm. Ich mach ein soziales Verhaltens- Sozialverhaltenstraining für Schulanfänger. Das ist Extraprogramm, bei dem es geht um eigene Gefühle wahrzunehmen für die verschiedene Wahrnehmungen. Und dann geht es wie fühlt sich der andere anhand von von Beispielen mit Geister? Und dann besprechen wir auch, dass man nicht alleine ist mit dem eigenen Gefühle, sondern dass es viele Kinder so geht. Wie kann man sich dabei helfen? Verschiedene Streitsituationen schauen wir uns an; machen Rollenspiele und das ist aufgebaut auf eine Art Schatzsuche. Gibt=s zum Schluss auch eine Belohnung? Die- das ist mir ermöglicht worden, dass ich in alle zweiten Klassen reingehe und in alle dritten? Alle Lehrkräfte sind mit dabei. Und in die dritte Klasse ist auch sehr ähnlich. Da bin ich mit dem Ko- Kollege von Uta, das ist auch ein Sozialpädagoge, den wir bei uns an der Schule haben und dort machen wir soziales Training mit Bewegung. Auch acht Stunden, auch in alle dritten Klassen, und es geht um Gemeinschaftsgefühl. Und wenn man sich anschaut Recht auf Schutz vor Ausbeutung und Gewalt, dann ist es wichtig, einfach man erst mal zu wissen wie fühle ich mich? Wo sage ich stopp und wo fängt Gewalt an. Was ist verbale Gewalt? Was ist körperliche Gewalt? All diese Sachen besprechen wir. Und (1) ich hab diese Rahmen an der Schule, das ist mir ermöglicht worden und das ist klasse. Dann geht es in die vierten Klassen mit dem präventiven Programm über Medie- Mediengewalt. Da holen wir uns auch externen Mitarbeiter. Selbstbehauptungskurse haben wir in die vierten Klassen. Wir arbeiten mit der Verbandsgemeinde da gibt es auch kleineren Gruppenarbeit, bei denen wir auch gezielt Kinder unterstützen. Haben wir genannt äh Kinder stark machen und ist unterstützt von dem kriminalpräventiven Rat, der in der VG ist, bei dem auch Lehrer aus unserer Schule sind und die Schulsozialarbeiter auch. Und all diese, ja, das präventive Programme könnten auch an dieser Stelle erwähnt werden.

(Online-Gruppendiskussion, Schule A)

Die Sozialarbeiterin beschreibt eine Reihe von Präventionsprogrammen, denen gemeinsam ist, dass sie die Kinder in ihrer (Selbst-)Wahrnehmung schulen und sie befähigen sollen, sich gegen alle möglichen

Formen von Gewalt zu wehren – sei es gegen Übergriffe von anderen Kindern, gegen „Ausbeutung und Gewalt“ von Erwachsenen oder gegen Gewalt, die über bestimmte Medien ausgeübt wird. Bei mehreren Methoden erwähnt sie dabei Elemente, die auch auf eine gegenseitige Stärkung der Kinder zielen, und unterstreicht damit die Relevanz eines kollektiven Empowerments, bei dem Kinder nicht nur für sich selbst eintreten, sondern als Gruppe gestärkt werden. In den angedeuteten Kooperationen mit anderen Lehrer*innen oder pädagogischen Fachkräften wird zudem auch die Bedeutung einer (multi-)professionellen Zusammenarbeit und eines gemeinsamen Verständnisses einer Kinderrechteschule unterstrichen (siehe auch Gelingensbedingung: „Engagement vieler Akteur*innen und gemeinsames Verständnis einer Kinderrechteschule im Prozess“).

Herausforderung: Gewährleisten von Partizipation und Kinderschutz auch und gerade in Krisenzeiten

Die Corona-Pandemie bedeutete einen tiefen Einschnitt in die alltägliche Hervorbringung von ‚Schule‘ und die mit ihr verbundenen Änderungen eine große Herausforderung für die Aufrechterhaltung einer kinderrechtsorientierten Schulkultur. So kontrastierten die Befragten den Zustand ihrer Kinderrechteschule in der Corona-Pandemie deutlich mit demjenigen vor der Pandemie. Die Erwachsenen bemängeln zum einen, dass sie selbst in Zeiten der Pandemie Zwängen und Entscheidungen ausgeliefert waren, die sie nicht beeinflussen konnten. Zum anderen beschreiben sie es als sehr herausfordernd, gefährdete Kinder im Blick zu behalten und eine Beteiligung der Kinder unter dem Gebot der Kontaktbeschränkung vor Ort zu ermöglichen. Auch die Kinder beschwerten sich über den Wegfall vieler Beteiligungsstrukturen. An den Kinderrechteschulen ist es aus der Perspektive der Befragten kaum gelungen, Kinder an der Ausgestaltung von Maßnahmen zur Pandemiebekämpfung zu beteiligen und Beschwerdeverfahren oder Beteiligungsprozesse aufrechtzuerhalten.

In einem Online-Interview mit zwei Kindern der Schule B wird deutlich, dass die Kinder starke Einschränkungen in der Partizipationskultur der Schule wahrnehmen, die mit den Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie verbunden sind.

K2: Ja, bei der Kiko, das hatten wir im letzten Jahr, in der zweiten Klasse? Es wäre auch weitergegangen, aber wegen Corona geht das jetzt nicht, dass sich die ganzen Klassen treffen.“ [...]

K1: Es gibt jetzt eine Box in der Mensa und dann können Kinder zum Beispiel ihr Lieblingsgericht aufschreiben, können das in der Box einwerfen und danach sehen sich das dann die Küchen an und gucken, wann sie das dann machen können.

Y: Und das macht ihr jetzt so, das hat geklappt?

K2: Nee ich noch nie, ich weiß nicht, wo der Kasten ist.

K1: Der ist ja auch nicht mehr da.

FK: Jetzt sind die leider in Coronazeiten ist das weg, wir mussten alles wegmachen, wo alle Kinder rankommen.

(Online-Interview, Schule B)

Wenn die Kinderkonferenz („Kiko“) oder die eigentlich sehr geschätzte „Box“ wegfallen, über die Vorschläge für „Lieblingsgerichte“ an das Kochpersonal übermittelt werden können, dann werden die Rechte der Kinder in herausfordernden Zeiten nicht in besonderer Weise geschützt, sondern beschnitten. Offenbar konnten keine kreativen Formate und Lösungen entwickelt werden, um gemeinsam mit den Kindern deren Recht auf Gehör, Mitwirkung und Mitbestimmung auch in einer Krisenzeit weiterhin zu gewährleisten. So äußern sich die Kinder zwar grundsätzlich in dem Sinne wohlwollend gegenüber den Erwachsenen, als dass sie ihnen zugestehen, sich unter normalen Bedingungen für die Kinderrechte einzusetzen

(„es wäre auch weitergegangen“). Allerdings muss letztlich die bedenkliche Botschaft bei ihnen ankommen, dass demokratische Strukturen und Partizipation nur etwas für gute Zeiten sind, während sie in Krisen leicht außer Kraft gesetzt werden können und damit als Zugabe bzw. Luxus gerahmt werden.

Auch in der Gruppendiskussion in Schule C wird sofort als erste Herausforderung die Corona-Pandemie genannt, die eine Belastung darstellt, weil sie die pädagogische Arbeit so weit einschränkt, dass sie nicht mit dem eigenen professionellen Selbstverständnis vereinbar erscheint.

Y: Wenn Sie vielleicht einmal rückblickend auch an so besonders herausfordernde Situationen denken, vielleicht sogar an welche, wo Sie ja; unter Umständen auch am Erfolg dieses Kinderrechteschulprojektes gezweifelt haben, fallen Ihnen da welche ein? Also, genau; erzählen Sie auch da gerne konkrete Situationen, wenn es solche gegeben hat?

LK4: Also für mich ist im Augenblick diese Coronasituation sehr, sehr, sehr, sehr grenzwertig. Wir hatten das schon auf unserem Netzwerktreffen vor einem halben Jahr ungefähr? Ähm, dass wir eigentlich alle festgestellt haben, also alle Vertreterinnen und Vertreter der Schulen, festgestellt haben, dass uns viele Kinder verloren gehen? Ich sag mal, in der Presse wird immer darüber berichtet, dass Kinder verloren verlorengelassen, weil es halt die Bildungsinhalte nicht mitbekommen? Ich glaube, Lernstoff kann man wieder aufholen? Persönlichkeitsentwicklung ist ganz, ganz schwierig aufzuholen.

FK3: Ja.

LK4: Da bedarf es halt viel, viel umfangreicherer Förderung im Nachhinein. Was wir aber hier eben auch haben, muss man leider sagen, konkrete Verdachtsfälle von Kindeswohlgefährdung, die aufgrund von Überforderung einfach zutage treten. Von Unsicherheitsfaktoren, die ja nun mal einfach da sind. Denn ich glaube, genauso wie wir ja immer unsicher sind und ja quasi als letzte erfahren, wie es weiter geht, ist es ja bei Eltern genauso. Und ich sag mal, wir haben hier alle das Glück, dass trotz dieser ganzen Situation ja unser Job fest ist. Aber wenn ich nicht weiß, irgendwie wie zum Beispiel die Betreuung meiner Kinder vonstatten geht, oder die Schule vonstatten geht, und ich nicht weiß, wie ich nächste Woche arbeiten kann, macht das der Arbeitgeber teilweise ja auch nur begrenzt mit. Und ich glaube, das belastet Familien unheimlich. Und heute war ja nochmal unser erster Präsenztag und ich hatte so ein bisschen das Gefühl, man muss sich um manche Kinder wirklich Sorgen machen und muss da jetzt wirklich ganz genau hingucken, und halt auch in unserem Team. Wir haben ja ein Team aus Sonderpädagogen, Sozialarbeit und Sozialpädagogik und Frau Taubert eben für den OGS-Bereich für den Ganztagsbereich, dann noch im Nachmittag, da ist ja auch nochmal ein bisschen anders. Wir müssen da wirklich ganz genau hingucken.

(Online-Gruppendiskussion, Schule C)

Die Belastung drückt sich vor allem in der Formulierung aus, dass „Kinder verloren gehen“: Es erscheint der Lehrperson so, als würden die Kinder durch ihre mangelnde Präsenz an den Schulen dem professionellen Zugriff der Fachkräfte abhandenkommen. Es fehle ihnen an Informationen und die Kommunikation sei unterbrochen.

Implizit wird hier auch das Verständnis von Schule allgemein deutlich: Es sollen zum einen keine reinen Lernorte, sondern Orte der „Persönlichkeitsentwicklung“ sein. Im speziellen Bezug auf die Kinderrechte könnte das bedeuten, dass die Kinder nicht nur die Kinderrechte kennen, sondern zu Persönlichkeiten werden sollen, die ihre Rechte auch einfordern können und die Rechte anderer respektieren. Distanzlernen und Kommunikationsbarrieren werden als Reduktion der Lehrer*innenrolle auf die reine Wissensvermittlung wahrgenommen, welche noch nicht einmal adäquat geleistet werden kann.

Zum anderen fährt die Lehrkraft fort, dass Schulen auch sichernde und stärkende Institutionen sein müssen, die Kinder vor Kindeswohlgefährdung schützen. Hier wird gewissermaßen der Schutzauftrag an sich selbst formuliert, der ebenfalls aufgrund der fehlenden Anknüpfungspunkte an die Familien und mangelnder Kommunikationsmöglichkeiten nicht erfüllt werden kann. Wenn sie dann sehr einfühlsam für die möglichen Belastungen, Unsicherheiten und Überforderungen von Familien Verständnis zeigt, dokumentiert sich, dass sie die Eltern dabei zwar zum einen weiterhin als ernstzunehmende Gegenüber wahrnimmt, die besonderen Zwängen ausgeliefert sind, zum anderen aber eine Problematisierung von Familien stattfindet. Die Herausforderung scheint nun darin zu bestehen, gemeinsam als multiprofessionelles Team die Beziehungen wieder herzustellen und Bildungserfahrungen zu ermöglichen. Als Grenzen aus der Perspektive der Lehrer*innen wird dabei gesehen, dass auch Zeit unwiederbringlich vergangen ist, die nicht aufgeholt werden kann, und kein Weg gefunden wurde, dies im Rahmen der Corona-Bedingungen von Online-Kommunikation und Kontaktbeschränkungen zu realisieren. Dies mag auch damit zusammenhängen, dass die Schulakteur*innen sich selbst nur als Reagierende wahrnehmen, die wenig Einfluss auf die Einführung von Maßnahmen und deren Ausgestaltung haben und somit auch weder Gestaltungsspielraum noch Beteiligungsmöglichkeiten an die Kinder weitergeben zu können glauben.

Und auch in Schule A schildern zwei Lehrkräfte die Situation während der Pandemie als problematisch:

LK3: Ja. Also um das nochmal aufzugreifen von dir LK2, im Moment jetzt letztes Jahr in der ersten Klasse war ja schon der Lockdown über Monate. Da haben wir noch nicht den Klassenrat etabliert und jetzt hat er das Schuljahr erst wieder neu begonnen. Jetzt sind wir schon wieder drin. Also bisher in meiner zweiten Klasse habe ich noch keinen Klassenrat eingeführt. Ich hab allerdings im ersten Schuljahr schon Gruppentische gehabt @(.)@ vor der Pandemie und da waren immer auch ja; verschiedene Rollen, die die Kinder hatten, um sich da zu organisieren und eben auch ja; mit Entscheidungen zu tragen und zu treffen. Das ist jetzt natürlich schwieriger geworden durch die veränderte Sitzordnung und durch die Abstandsregeln und alles.

(Online-Gruppendiskussion, Schule A)

Die Lehrkraft führt die Bedingungen der Pandemie („Lockdown“, „Sitzordnung“, „Abstandsregeln“) als Legitimation dafür an, bestimmte demokratische Prinzipien, wie den Klassenrat, nicht realisieren zu können. Ganz offensichtlich ist es nicht gelungen, demokratische Strukturen, wie die „Gruppentische“, die der Selbstorganisation und Partizipation dienen, an die geänderten Modalitäten der Pandemie anzupassen und Formate zu finden, die diese Funktionen übernehmen. Auch eine weitere Lehrkraft stimmt dem etwas später zu:

LK1: Aber das muss man auch generell sagen, natürlich, und das ist ja wahrscheinlich nicht mal an unserer Schule so, sind die ganzen, ja die ganzen Regelungen, die jetzt im Zuge von Corona getroffen werden mussten, nicht gerade förderlich was das gesamte Thema Kinderrechte oder Demokratiebildung auch betrifft, (.) auch ähm auch das Schulparlament war eigentlich ange-dacht, wieder wieder einzuführen, das gab=s schon mal an der Schule? Auch das ging jetzt natürlich nicht, weil dann Kinder aus allen möglichen Klassen zusammenzuholen oder gar irgendwelche irgendwelche Veranstaltungen abzuhalten, wo alle zusammenkommen, ist natürlich im Moment einfach nicht nicht möglich. Deswegen ist das letzte Jahr, muss man schon sagen, ganz klar, war für das für das Ganze, für die ganze Projektentwicklung auf jeden Fall kein gutes.

(Online-Gruppendiskussion, Schule A)

Homolog zu LK3 wechselt die Lehrkraft im Erzählmodus von Aktivkonstruktionen in Passivkonstruktionen, als es um die Kinderrechte in Corona-Zeiten geht. Auch in dieser Sequenz sieht sich die befragte Person nicht in der Rolle eines*einer handelnden Akteur*in in Sachen Kinderrechte, die*der etwas an der Situation ändern kann. Sie problematisiert zwar die mangelnde Realisierung demokratischer Prinzipien, nimmt sie aber auch hin und konstruiert sich selbst in der Rolle eines Opfers der Verhältnisse, dessen Nicht-Eintreten für die Rechte der Kinder damit ein Stück weit legitimiert wird. Implizit wird damit auch die Botschaft vermittelt, dass Parlamente in Krisenzeiten nicht funktionsfähig sind und sich autokratische Prinzipien erfolgreich durchsetzen.

Herausforderung: Als Kind mit Beschwerden gehört werden und den Erwachsenen nicht ausgeliefert sein

Auch in Kinderrechtesschulen nehmen die Kinder Verstöße gegen die eigenen Rechte bzw. die Rechte von Kindern im Allgemeinen seitens der Lehrkräfte wahr. Sie beschwerten sich über diskriminierendes, unfaires und übergriffiges Verhalten sowie über Verhaltensweisen, die Chancenungleichheit verstärken bzw. verursachen. Dabei wird ihre Sensibilisierung für die Rechte von Kindern und ihre Orientierung deutlich, sich gegen wahrgenommenes Unrecht – sei es in Bezug auf sich selbst oder andere Kinder – aktiv zu wehren. Allerdings ist dies mit dem Risiko verbunden, bei einzelnen Lehrkräften die Erfahrung zu machen, dass es sich nicht lohnt, sich gegen die Missachtung der Kinderrechte zur Wehr zu setzen, weil sie letztlich unterlegen sind und nichts ausrichten können.

Die Herausforderung besteht also zum einen darin, dass die Kinder im Unterricht, in dem sie mit einer Lehrkraft allein konfrontiert sind (die sie zudem benotet), Unrecht erkennen und angstfrei formulieren können müssen. Zum anderen müssen sie Unterstützung von anderen Kindern und Erwachsenen erhalten. Eine nachhaltige Etablierung einer kinderrechtsbasierten Schulkultur erscheint also nur möglich, wenn alle Lehrkräfte die Kinderrechte achten und wenn zudem Strukturen, wie unabhängige Beschwerdestellen, Vertrauenspersonen, Kummerbriefkästen etc., zur Verfügung stehen. Wenn Beschwerden von Kindern gegenüber Eltern und Lehrkräften in geregelten und verlässlichen Verfahren bearbeitet werden, stellt dies einen wichtigen Kontrollmechanismus für Beziehungen dar, in denen im Zweifelsfall immer die Kinder diejenigen sind, die mit weniger Macht und Gestaltungsmöglichkeiten ausgestattet sind.

Ein Kind (6. Klasse) antwortet schriftlich in einem Fragebogen auf die folgende Frage:

Y: Kannst du dich an eine Situation erinnern, in der die Rechte der Kinder in der Schule wichtig waren? Kannst du bitte kurz aufschreiben, was da passiert ist?

K5: Nein nicht wirklich. Aber noch einmal zur Frage verstehe ich mich gut mit den Lehrern? Eigentlich ja, aber es gibt einen Lehrer, der ist nicht ok. Es ist unser Sportlehrer. Kinder die gut in Sport sind bevorzugt er. Die anderen nicht. Manchen Kindern gibt er sogar Spitznamen, wie Schokolädchen. Den hat er einem dunkelhäutigen Mädchen gegeben. Das ist etwas rassistisch, finde ich. Außerdem hat man keine Chance gegen ihn. Wenn man als Klassensprecher etwas gegen ihn sagen will, im Namen der Klasse wird man echt schlecht behandelt. Selbst die Eltern können nichts gegen ihn machen. Sobald er Tadel bekommt, von dir oder deinen Eltern, ist dein Leben die reinste Hölle.

(Antwort auf eine offene Frage aus einem Fragebogen, Schule D)

Die Rahmung der Beziehung zu den Lehrer*innen des Kindes ist hier aufgespannt zwischen dem Großteil der Lehrer*innen im positiven Horizont, mit denen es sich gut versteht, und dem Sportlehrer, der „nicht ok“ sei und einen negativen Gegenhorizont bildet. Hier wird deutlich, dass es dem Kind nicht ausreicht,

wenn der Großteil der Lehrer*innen die Rechte der Kinder achtet – eine Ausnahme kann den Schulalltag sehr belasten. Das Verhalten des Lehrers wird von dem Kind als nicht kinderrechtskonform angeprangert, was es durch Beispiele untermauert, die Verstöße gegen das Recht auf Bildung auf Grundlage der Chancengleichheit und gegen das Recht auf Schutz vor Diskriminierung nahelegen. Indem sich das Kind über die systematische Ungleichbehandlung sowie die Abwertung anderer beschwert, dies also nicht auf sich persönlich bezieht, macht es zum einen deutlich, dass das Problem prinzipieller Natur ist und dass es zum anderen Verantwortung dafür übernimmt, die Kinderrechte *aller* Kinder zu schützen.

Dass das Kind also selbst aktiv werden bzw. für die Kinderrechte eintreten will, dokumentiert sich auch in den beschriebenen Versuchen, sich gegen den Lehrer zu wehren. Das Kind beschreibt hier ein Gegenüber, in dem es selbst und seine Eltern auf der einen Seite dem Lehrer auf der anderen Seite machtlos und unterlegen gegenüberstehen. Weder das Amt des Klassensprechers – also die institutionalisierte Rolle des Fürsprechers für die Interessen der Kinder – noch die Interventionen der Eltern reichen aus, um dem Kind aus der wahrgenommenen Ohnmacht zu helfen. Auch die Eltern werden hier also den Lehrer*innen gegenüber als ‚machtlos‘ wahrgenommen – zwar sind sie auch erwachsen, aber die Schule als Institution bzw. die Rolle des Lehrers wird hier aus der Perspektive des Kindes mit einer unangreifbaren, autokratischen Machtfülle verbunden.

Insgesamt wird eine Erfahrung beschrieben, die durch die Gegenreaktionen des übermächtigen Gegners zu einem „Leben“, also einem das gesamte Sein prägenden Zustand, in der „reinsten Hölle“ führt: einem Ort ewiger Qualen ohne Ausweg. Letztlich macht das Kind damit die Erfahrung, dass es sich nicht lohnt, sich gegen Lehrer*innen zu wehren, die das System bestimmen, weil letztlich man selbst der- bzw. diejenige ist, der*die Schaden davonträgt.

Hier dokumentiert sich, dass in der Perspektive des Kindes die Kinderrechte *keinen* selbstverständlichen Schutz vor Übergriffen, Diskriminierung und Ungerechtigkeit bieten. Solange es eben doch vom Wohlbefinden einzelner Personen abhängig ist, ob den Kindern ihre Rechte selbstverständlich und ohne negative Folgen zu befürchten gewährt werden, bleibt die Gefahr einer adultistischen Diskriminierung bestehen.

Ein weiteres Kind aus derselben Schule, ebenfalls aus der 6. Klasse, bringt eine ähnliche Beschwerde vor:

K6: Ich kann mich nicht an eine genaue Situation erinnern, aber unser Sportlehrer (Herrn XY) ist manchmal ziemlich fies zu uns. Z. B.: Wir hatten schon mal zwei Gespräche mit ihm und er hat alles abgestritten. Er hat auch meine Freundin unhöflich rausgeschickt, weil sie ihn daran erinnert hat, dass die Stunde vorbei ist. Er hat dann gesagt: "Auf Wiedersehen!" aber so fies. Er hat auch mal eine Klassenkameradin dumm genannt und ein Junge aus meiner Klasse durfte mal nicht in ein Streetballteam, weil er nicht mehr in der AG von ihm war. Es gibt noch ganz viele Sachen, die er gemacht hat, die nicht unbedingt OK waren.

(Antwort auf eine offene Frage aus einem Fragebogen, Schule D)

Homolog zum Beispiel vorher wird hier ein Sportlehrer als den Kindern gegenüber feindlich eingestellt beschrieben. So wird er zweimal als „fies“ beschrieben und auch hier werden mehrere Situationen geschildert, in denen aus Sicht des Kindes andere Kinder bloßgestellt, verletzt oder benachteiligt wurden. Auch dieses Kind identifiziert also ein systematisches Problem, das mit der Person des Lehrers in Verbindung gebracht wird. So ist hier ein homologes Muster erkennbar: Das Kind schätzt die Handlungen des Lehrers mit derselben Formulierung wie K5 als „nicht unbedingt OK“ ein, „Gespräche“ scheitern aber, sodass das Kind die Erfahrung machen muss, dass Klärungsversuche bzw. Verbesserungen auf dem direkten Verhandlungsweg sich nicht lohnen bzw. unrealistisch sind.

Solange einzelne (Lehr-)Personen die Kinderrechte nicht respektieren können, ohne dass dies selbstverständlich kritisiert werden darf und bearbeitet werden muss, bleiben die Kinderrechte in der Perspektive der Kinder etwas, das ihnen von den Erwachsenen gewährt oder eben verwehrt wird, aber nichts, das ihnen ganz selbstverständlich zusteht.

Schließlich wird auch in einem weiteren Beispiel aus einem Interview die Schwierigkeit deutlich, sich als Kind den Lehrer*innen gegenüber zur Wehr zu setzen. Die Kinder hatten zunächst auf eine Frage nach ihren Rechten mit Erläuterungen verschiedener Verbote geantwortet. Daraufhin entspannt sich folgender Dialog:

Y1: Gut, aber das sind ja Verbote. Also das was man nicht machen darf. Aber Kinder haben ja Rechte, etwas zu tun. Kinder haben zum Beispiel das Recht, genug Zeit zu haben zum Spielen

K4: Ah: (1) heißt, wir dürfen spielen, bei dem Schulhof, wir dürfen noch essen und wir dürfen noch eigentlich wir müssen noch arbeiten

Fk1: @(..)@

*K3: Ja das ist die @Schule@
(FK sagt etwas aus dem Off)*

K3: Wir können zu den Lehrern was vorschlagen, wenn wir was machen.

K4: Ja

K3: Was wir nicht haben wollen. Oder dass wir das nicht machen sollen oder das die das nicht machen sollen

K4: Zum Beispiel Frau Schulze meine Lehrerin, die schreit mich an und ich sag stopp. Warum schreien sie mich an.

K3: Also nur wenn=s wirklich kein Grund ist, Kinder anzuschreien

K4: ja.

K3: Dann sagen wir halt stopp, weil das halt, wir dürfen das halt, wenn die was machen? Sagen wir halt auch stopp. Also nicht nur zu den Kindern.

*K4: Zum Beispiel letztes Mal bei meiner Klasse, ein Freund von mir
(Verbindung ca. 10 Sek unterbrochen)*

K4: Dann hat Frau Schulze doch gesagt, dann sagt er immer, Bijan, Bijan, Bijan, guck mal ich hab das gemalt. Ich will auf meine Arbeit konzentrieren und dann sagt Frau Schulze, ey hör auf, mit deinem Freund zu quatschen, aber das bin ich nicht, das ist er. Und dafür schreit sie mich an, aber es hat kein Grund. Sondern er redet mit mir.

Y1: Und dann konntest du ihr das sagen? Dass du das ungerecht findest?

K4: Ja aber sie hat gesagt, du hast doch den Platz ausgesucht, aber er hat den Platz ausgesucht. Nicht ich. Ich wollte einen einzelnen.

Y1: Ok aber das mit dem Stoppsagen zu den Lehrern, das ist natürlich interessant. Dass die Regel, ihr dürft stopp sagen.

K4: Heißt nicht stopp sagen, heißt warum schreien sie mich an oder so was.

Y1: Ok, hast du das schon mal gemacht?

K4: Nee. Nur einmal hab ich gesagt, warum schreist du mich an. Nur einmal.

Y1: Und du hast du das eigentlich schon mal gesagt zu einem Lehrer gesagt, stopp oder du willst das nicht

K3: Nein, hab ich eigentlich noch nie gemacht.

(Online-Interview mit zwei Kindern, Schule B)

Homolog zu den Beispielen zuvor dokumentiert sich hier die Orientierung der Kinder daran, sich wahrgenommene Verstöße gegen ihre Rechte nicht gefallen zu lassen. Trotzdem erscheinen die Mittel, die sie

dafür verwenden, vergleichsweise beschränkt, wenn sie zum Beispiel formulieren, dass sie den Lehrer*innen „vorschlagen“, was diese unterlassen sollten. Zwar wird in Erwägung gezogen, sich gegenüber unangemessenem Verhalten der Lehrkräfte offen zu positionieren, allerdings muss man sich als Kind offenbar sehr genau überlegen, ob man diese kritisiert, und darf dies nur dann tun, wenn man sich ganz sicher ist (für das Verhalten der Lehrkräfte dürfe es aber „wirklich keinen Grund“ geben). Das „Stoppsagen“ wird von K₄ als in der Praxis nicht realisierbar betrachtet und auch die Nachfrage zu stellen, warum er angeschrien wird, hat er gegenüber einer Lehrperson erst „einmal“ gewagt.

Das konkret erzählte Beispiel wird insofern als Ungerechtigkeit geschildert, als dass das Kind sich zwar traut, das Verhalten der Lehrerin zu hinterfragen, letztlich aber doch von ihr mit dem Hinweis auf seine Platzwahl abgespeist und als Mitverursacher des Problems gerahmt wird. Es wird hier als homologes Muster deutlich, dass es keine selbstverständliche handlungsleitende Orientierung darstellt, sich offen gegen Verhalten der Lehrpersonen zu wehren, das als ungerecht und übergriffig wahrgenommen wird. Die Kinder bleiben darauf angewiesen, dass eine Lehrkraft sich auf Kritik einlässt bzw. Beschwerden, die die eigene Person betreffen, ernst nimmt.

Generell zeigt sich damit, dass es eine besondere Herausforderung darstellt, die Rechte der Kinder als universal, unantastbar und unteilbar zu respektieren und ihre Gewährleistung vom Wohlwollen der Erwachsenen unabhängig zu machen.

Fazit und Diskussion

Gelingsbedingungen: Zusammenfassung

Aus den Gruppendiskussionen und Interviews mit den verschiedenen Akteur*innengruppen lässt sich zusammenfassend herausarbeiten, dass die Sicherung einer kinderrechtsbasierten Arbeit in den Grundschulen auf drei Ebenen aufruft: auf der Ebene der Struktur (Organisationsstruktur und Konzeption), der Ebene der Haltung (handlungsleitende Orientierungen) sowie der Ebene der Praxis (Handlungspraxis im Schulalltag) (vgl. Tabelle 2)

	Gelingsbedingungen	Herausforderungen
Struktur (Organisationsstruktur und Konzeption)	Verbindliche und transparente strukturelle bzw. konzeptionelle Festlegungen	Umgang mit begrenzten Ressourcen und räumlichen Gegebenheiten
	Sichtbarkeit der Kinderrechte	
Haltung (handlungsleitende Orientierungen)	Engagement der gesamten Schulgemeinschaft und gemeinsames Verständnis einer Kinderrechtesschule im Prozess	Beteiligung schwer erreichbarer Akteur*innengruppen und Erweiterung des eigenen beruflichen Selbstverständnisses
Praxis (Handlungspraxis im Schulalltag)	Gelebte Demokratie: Demokratische Prinzipien und Partizipation üben und erfahren	Gewährleisten von Partizipation und Kinderschutz auch und gerade in Krisenzeiten
	Empowerment der Kinder und Engagement gegen Verletzungen der Kinderrechte	Als Kind mit Beschwerden gehört werden und Erwachsenen nicht ausgeliefert sein

Tabelle 2: Gelingsbedingungen und Herausforderungen: Ergebnisse der qualitativen Befragungen

Auf der Ebene der Konzeption bzw. der Organisationsstruktur sollten verbindliche und gemeinsam mit den jeweils Beteiligten festgelegten Regeln, Beteiligungsverfahren, Gremien und Leitbilder festgelegt und formuliert werden, um die Beteiligung der Kinder und die Achtung ihrer Rechte verlässlich abzusichern. Wenn die Kinderrechte zudem in der Schule für alle Beteiligten sichtbar sind, regt das den Austausch und die Auseinandersetzung unter den Akteur*innengruppen an. Auf der Ebene der kommunikativen Wissensbestände – und damit der Norm der Organisation – tragen also Transparenz und Verbindlichkeit zu einer nachhaltigen Verankerung einer kinderrechtsbasierten Praxis bei.

Die empirischen Analysen zeigen zudem, dass es eine weitere zentrale Gelingsbedingung darstellt, wenn die Akteur*innen bzw. Akteur*innengruppen in ganz unterschiedlichen Rollen (Kinder, Eltern, Lehrkräfte, Leitung, Ganztagspersonal, externe Kräfte, Schulsozialarbeit usw.) die Überzeugung bzw. handlungsleitende Orientierung teilen, sich im Alltag für die Rechte der Kinder einzusetzen. Wenn zwischen den Gruppen das gemeinsame Verständnis einer Kinderrechtesschule erzeugt und in einem kontinuierlichen Reflexions- und Veränderungsprozess reflektiert und weiterentwickelt werden kann, trägt dies zu einer Organisationskultur bei, die nicht von einzelnen engagierten Personen abhängt, sondern systemisch verankert auf neue Herausforderungen zu reagieren vermag.

Schließlich müssen die Kinderrechte an den Schulen im Alltag immer wieder aufs Neue praktisch zur Geltung gebracht und mit Leben gefüllt werden. Die empirischen Analysen zeigen, dass eine Fokussierung auf gelebte demokratische Prinzipien und Formate dazu beiträgt, nicht nur Kinder, sondern alle am schulischen Leben und der Bildung der Kinder Beteiligten in demokratische Prinzipien und Partizipation einzuüben und dies zur selbstverständlichen Erfahrung werden zu lassen.

Resümierend betrachtet kristallisieren sich die vorrangige Berücksichtigung des Kindeswohls und das Recht auf Beteiligung als Schlüsselkonzepte in der Sicherung der Kinderrechte an Grundschulen heraus. Der Vorrang des Kindeswohls spiegelt sich in der Zielorientierung wider, die Schulen als Orte für Kinder zu gestalten, in denen sie sich wohlfühlen und in denen ihre Rechte selbstverständlich geachtet werden. Bei der Ausgestaltung dieser Rechte spielt wiederum das Recht auf Gehör und auf Berücksichtigung der Meinung eine große Rolle, das untrennbar mit dem Wohl der Kinder verbunden ist. Nur wenn Schulen zusammen *mit* Kindern gestaltet und weiterentwickelt werden, entstehen Lebensorte von Kindern, an denen sie sich wohlfühlen und die sie gerne aufsuchen.

Herausforderungen: Empfehlungen und Reflexionsfragen

Nichtsdestotrotz zeigt sich auch, dass es eine Herausforderung darstellt, die Kinderrechte auf den drei Ebenen von Struktur, Haltung und Praxis nachhaltig zu verankern. Dies ist und bleibt immer ein Prozess. Weshalb bestimmte Aspekte die Kinderrechtesschulen auch nach der Zertifizierung durch das Deutsche Kinderhilfswerk weiter beschäftigen. Die folgenden Empfehlungen und Fragen können also sowohl für zertifizierte Kinderrechtesschulen als auch für Grundschulen anregend sein, die sich auf den Weg machen, eine kinderrechtsbasierte Schulkultur auszugestalten und nachhaltig abzusichern.

In Bezug auf die strukturelle Ebene machen die befragten Akteur*innen insbesondere hinsichtlich von Beteiligungsprozessen und der Sichtbarkeit von Kinderrechten deutlich, dass begrenzte Ressourcen und räumliche Gegebenheiten einschränkend wirken können. Dieses Dilemma muss von den Akteur*innen an Kinderrechtesschulen reflektiert werden: Die Verantwortlichen müssen abwägen, wann und wie sie sich trotz begrenzter Ressourcen und ungünstiger Räumlichkeiten für die Sichtbarkeit und gute Realisierungsbedingungen einer kinderrechtsbasierten Arbeit einsetzen und Beteiligungsverfahren und -strukturen auch unter nicht optimalen Bedingungen absichern. Maßgeblich sollte hier die Feststellung sein, dass die angemessene Gewährleistung von Kinderrechten unter *allen* Bedingungen gesichert sein muss und gerade in Krisenzeiten eines besonderen Schutzes bedarf. Vor allem mit Blick auf die stets begrenzten zeitlichen Ressourcen ist es maßgeblich, dass die Schulen über Fortbildungen und Praxisbegleitung eigene, auf ihre strukturellen Voraussetzungen und praktischen Vorerfahrungen abgestimmte Konzepte entwickeln können, um so ihre individuellen Routinen im Unterrichts- und Schulalltag anzupassen und ihre Kompetenzen im Team zu erweitern. Mithilfe von Qualifizierungsprogrammen, die den Schulen genügend Freiraum geben für individuelle Entwicklungsmöglichkeiten, die sich an den gegebenen Bedarfen, Strukturen und Alltagspraxen orientieren, lassen sich die Kinderrechte nachhaltig in den Bildungseinrichtung verankern.

Auf der Ebene der handlungsleitenden Orientierungen stellen sowohl die Orientierung an inklusiven Beteiligungsprozessen als auch an einer multiprofessionellen Zusammenarbeit eine herausfordernde Entwicklungsaufgabe dar. Hier lässt sich zum einen fragen, wie alle Kinder, d. h. auch solche mit Behinderung oder sehr junge Kinder und alle Eltern, d. h. beispielsweise auch solche mit mangelnden deutschen Sprachkenntnissen, über die Kinderrechte informiert und beteiligt werden können. Darüber hinaus stellt es eine Herausforderung dar, Berufsrollenverständnisse zu erweitern: Lehrer*innen sollten sich nicht

mehr nur in einem engeren Berufsverständnis als Wissensvermittler*innen in Sachen Kinderrechte verstehen, sondern als ‚Anwält*innen‘, die die Kinderrechte auch in der Unterrichtspraxis und in der Schulkultur insgesamt zu Geltung bringen. Umgekehrt zeigen sich auch Potenziale bei Fachkräften im Ganztage und der Schulsozialarbeit: Sie können beispielsweise bei den Rechten auf eine gesunde Entwicklung, auf Bildung oder auf Schutz vor Gewaltanwendung, Misshandlung und Verwahrlosung über lebenspraktische Bezüge dafür Sorge tragen, dass den Kindern über diese Rechte nicht nur Wissen vermittelt wird, sondern sie auch erleben, was es konkret bedeutet, wenn ihnen diese Rechte konkret gewährt werden.

In Bezug auf die gelebte Praxis stellen Krisen, wie die aktuelle Corona-Pandemie, eine große Herausforderung dar. Nur eine stabile und selbstverständliche Orientierung an den Kinderrechten erweist sich auch in Krisenzeiten als verlässlich. Hier sollten sich die Schulen fragen, welche (innovativen) Formate und Verfahren in der Praxis entwickelt werden können, um die Achtung der Kinderrechte – insbesondere den Kinderschutz und die Partizipation betreffend – auch und gerade unter erschwerten Bedingungen zu gewährleisten. Die konsequente Sicherung des Kindeswohls und des Kinderschutzes konnte als weitere Herausforderung identifiziert werden. Für den Umgang mit Eltern oder Beschäftigten an Schulen, die die Rechte von Kindern missachten, muss eine transparente und absichernde Verfahrensweise gefunden werden. In Bezug auf Eltern sollten Schulen zum einen reflektieren, inwiefern die Kinderrechte gegenüber kindeswohlgefährdendem Verhalten zur Geltung gebracht werden können, ohne die Kooperationsbeziehung zu Eltern aufzukündigen. Zum anderen gilt es Wege zu finden, wie das gesamte Schulpersonal dazu verpflichtet werden kann, die Kinderrechte zu achten, die Kinder mit ihren Beschwerden zu hören und diese transparent zu bearbeiten.

Wenn die Kinderrechtesschulen, oder andere Schulen, die sich auf den Weg gemacht haben, die Zeit haben, sich zu entwickeln, dann kann aus Einzelinitiativen eine kinderrechtebasierte Schulkultur entstehen, die durch die Verschränkung der drei Ebenen *Struktur*, *Haltung* und *Praxis* getragen wird: Auf der konzeptionellen und strukturellen Ebene sorgen Transparenz und verlässliche Regelungen dafür, dass sich ein organisationales Gedächtnis etabliert und die Orientierung aller Beteiligten an den Kinderrechten nachhaltig absichert. Gleiches gilt für die Grundhaltungen des Schulpersonals: Wenn Schulleitung, Lehrkräfte, Fachkräfte und Eltern eine kinderrechtebasierte Praxis immer wieder realisieren und erfahren können, entwickelt sich eine Atmosphäre, in der die Kinderrechte im Alltag selbstverständlich berücksichtigt werden. Und auch die Kinder brauchen Zeit: Sie können in Kinderrechtesschulen das Selbstverständnis entwickeln, dass ihre Rechte jederzeit und für alle Kinder gleichermaßen gelten und von ihnen eingefordert werden können. Demokratische Prinzipien und Partizipationsmöglichkeiten im Alltag verlässlich zu erleben und sich aktiv an der Gestaltung des Lebensortes Schule beteiligen zu können, stärkt zweifelsohne das demokratische Bewusstsein von Kindern und sichert damit die demokratische Verfasstheit unserer Gesellschaft.

Literatur

- Bendig, R. (2018). *Handlungskompetenzen entwickeln am Lerngegenstand Kinderrechte*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A. M. (Hrsg.) (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.). Opladen: B. Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: B. Budrich.
- Bremm, N., Jesacher-Rößler, L., Klein, E. D. & Racherbäumer, K. (2021). Covid 19 – Herausforderungen und Chancen für die Schulentwicklung. Ausgewählte Ergebnisse einer international vergleichenden Studie zum Schulleitungshandeln in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: C. Reintjes, R. Porsch, G. im Brahm (Hrsg.): *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 117–136). Münster und New York: Waxmann.
- Deutsches Kinderhilfswerk (DKHW) (2017): *Merkmale von Kinderrehteschulen des Deutschen Kinderhilfswerks*. Abgerufen von: https://www.kinderrechte.de/fileadmin/Redaktion-Kinderrechte/2_Kinderrechtebildung/2.3_Kinderrehteschulen/2.3.1_Materialien/Merkmale_Kinderrehteschule_2016_fuer_Web.pdf (12.09.2020).
- Flick, U. (Hrsg.) (2006). *Qualitative Evaluationsforschung*. Reinbek bei Hamburg: Rohwolt.
- Hahn, D., Hanke, K., Hofmann, H., Kamp, U., Krüger, T., Neumann, C. & Ohlmeier, N. (2020). *Kinderreport Deutschland 2020. Rechte von Kindern in Deutschland: Die Bedeutung des Draußenspiels für Kinder*. Berlin: Deutsches Kinderhilfswerk e.V. Abgerufen von: www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/2_Kinderrechte/2.2_Kinderreport_aktuell_und_aeltere/Kinderreport_2020/DKHW_Kinderreport_2020_Web.pdf
- Krappmann, L. (2016). Kinderrechte und Demokratiepädagogik in der Schule: Zum Auftakt. In: DeGeDe (Hrsg.): *Hommage an die Demokratiepädagogik – 10 Jahre DeGeDe*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik, S. 37–41. Abgerufen von: www.degede.de/wp-content/uploads/2019/06/degede-festschrift-2016-10jahre.pdf (12.09.2020).
- Leidinger, M. & Perels, F. (2012). *Ein Netzwerk lernt: Evaluation des Modellschul-Netzwerks für Kinderrechte*. Abgerufen von: <https://www.makista.de/wp-content/uploads/2017/04/Evaluationsbericht-Modellschul-NW-KiRe-Hessen-2012.pdf> (02.12.2020).
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001): *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I. (2009). Das Gruppendiskussionsverfahren. In: K. Bock & I. Mieth (Hrsg.): *Handbuch qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit* (S.259–268). Opladen [u.a.]: B. Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I. (2010). Regelgeleitete, habituelle und aktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe videogestützter Gruppendiskussionen. In R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.): *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (2. Aufl., S. 267–284). Opladen: B. Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I. (2020). Dokumentarische Evaluationsforschung, rekonstruktive Qualitätsforschung und Perspektiven für die Qualitätsentwicklung. In: R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann

- (Hrsg.): *Dokumentarische Evaluationsforschung*. (2. Auflage, S. 67–82). Opladen [u.a.]: B. Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I. & Gerstenberg, F. (2014). Gruppeninterviews. In: A. Tillmann, S. Fleischer & K.-U. Hunger (Hrsg.): *Handbuch Kinder und Medien* (S. 273–285). Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sax, H. (2015). *Kinderrechte und Partizipation – Indikatorenentwicklung im schulischen Kontext*. Ein Pilotprojekt (OeNB). Wien: Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte-Forschungsverein. Abgerufen von: https://www.politik-lernen.at/dl/lokuJKJKoNOmOJqx4LJK/Forschungsstudie_lektoriert_pdf (12.09.2020).
- Sax, H., Turek, E., Steurer, D. & Ausserer, K. (2015). *Projektbericht. Kinderrechte und Partizipation – Indikatorenentwicklung im schulischen Kontext*. Abgerufen von https://www.politik-lernen.at/dl/qkOIJJKoNOmOJqx4KJK/Projektbericht_pdf (12.09.2020).
- UNICEF (2019). *My place. My Rights. Jetzt rede ich*. Deutsches Komitee für UNICEF: Köln. Abgerufen von: <https://www.unicef.de/blob/203724/840cc7b71c99708f94789f65084c1dcc/umfrageergebnis--my-place-my-rights-data.pdf> (12.09.2020).
- Volkholz, S. & Löhrmann, S. (2020). *Demokratische Schule verantwortlich gestalten. Zur Bedeutung von Verantwortungsübernahme für demokratische Schulentwicklung*. Heinrich Böll Stiftung: Berlin. Abgerufen von: www.boell.de/sites/default/files/2020-09/14_Teilhabegesellschaft_Demokratische-Schule-verantwortlich-gestalten.pdf?dimension1=division_bw (12.09.2020).
- Wapler, F. (2020). *Chancen guten Ganztags für Kinder im Grundschulalter: menschenrechtliche Perspektiven*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.



Deutsches Kinderhilfswerk e. V.

Leipziger Straße 116-118
10117 Berlin
Fon: +49 30 308693-0
Fax: +49 30 308693-93
E-Mail: dkhw@dkhw.de
www.dkhw.de

Mitglied im



Das Deutsche
Zentralinstitut
für soziale
Fragen (DZI)
bescheinigt:
**Geprüft +
Empfohlen**

ISBN 978-3-922427-49-0