

Daniel Bertels, David Rott
Mai 2025

Kinderrechte als Grundlage für Schule und Unterricht



Impressum

Herausgeberin

Friedrich-Ebert-Stiftung e.V.
Godesberger Allee 149
53175 Bonn
info@fes.de

Herausgebende Abteilung

Abteilung Analyse, Planung und Beratung
www.fes.de/apb

Inhaltliche Verantwortung und Redaktion

Florian Dähne

Kontakt

Florian Dähne
Florian.Daehne@fes.de

Bestellungen

apb-publikation@fes.de

Lektorat

Sönke Hallmann

Design

Bergsee, blau

Titelbild

Bergsee, blau | picture alliance / Zoonar | Robert Kneschke /
Westend61 | Elena Medoks / Bildagentur/online | Belcher

Die in dieser Publikation zum Ausdruck gebrachten Ansichten sind nicht notwendigerweise die der Friedrich-Ebert-Stiftung e.V. (FES). Eine gewerbliche Nutzung der von der FES herausgegebenen Medien ist ohne schriftliche Zustimmung durch die FES nicht gestattet. Publikationen der FES dürfen nicht für Wahlkampfzwecke verwendet werden.

Mai 2025

© Friedrich-Ebert-Stiftung e.V.

ISBN 978-3-98628-712-2

Weitere Publikationen der Friedrich-Ebert-Stiftung finden Sie hier:

➤ www.fes.de/publikationen

Daniel Bertels, David Rott
Mai 2025

Kinderrechte als Grundlage für Schule und Unterricht

Inhalt

1. Einleitung	3
2. Kinderrechte	5
Einordnung	5
Rechtsbereiche	6
3. Kinderrechte und Schule	7
Kinderrechte und Inklusion, soziale Ungleichheit, Heterogenität	7
Kinderrechte als Bezugspunkt für die Qualität von Schule und Unterricht ...	8
Kinderrechte in schulischen Curricula	9
4. Zentrale Artikel der Kinderrechtskonvention für die Schule	10
Das Recht auf Schutz	10
Das Recht auf Förderung	13
Das Recht auf Beteiligung	18
5. Handlungsempfehlungen	22
Bildungspolitik und -administration	22
Professionalisierung von Lehrkräften	24
Einzelschule	25
Literatur	26
Die Autoren	29

1. Einleitung

Kinderrechte zu achten – darauf werden sich die allermeisten Menschen verständigen können, gerade im schulischen Feld. Doch schauen wir genauer darauf, was mit den Kinderrechten eigentlich gemeint ist, wird schnell deutlich, dass in der Beachtung und Umsetzung der Kinderrechte in Deutschland ein großer Nachholbedarf besteht. Denn die 1989 verabschiedete und 1992 von Deutschland ratifizierte UN-Kinderrechtskonvention (KRK) ist oftmals nur bedingt in die alltägliche, schulisch-pädagogische Arbeit überführt, auch wenn die Kinderrechte immer wieder in der Öffentlichkeit thematisiert werden (etwa als Kampagne [#Kinderstören](#)). Die Schutzrechte erfahren am ehesten gesellschaftliche Aufmerksamkeit, sie werden den Kindern als Rechtsträgern bewusst zugeschrieben und ihre Beachtung wird an vielen Stellen strukturell wie auch institutionell gestützt (Stichwort institutionelle Schutzkonzepte). Und trotzdem zeigt sich nach wie vor, dass sie nicht immer gewährleistet werden können, wie etwa die Statistiken zur sexualisierten Gewalt gegen Kinder und Jugendliche zeigen. Die Frage der Beachtung und Umsetzung der Förder- und Beteiligungsrechte ist dagegen gesellschaftlich deutlich weniger umrissen. Nicht nur vorübergehend während der Coronapandemie, sondern in der gesamten aktuellen Lebensrealität von Kindern sind Konflikte, Dauerkrisen und Ungleichheitserfahrungen präsent. Der gesellschaftliche Krisenmodus führt dazu, dass Kinder nach wie vor politisch übersehen werden. In einer alternden Gesellschaft stellen sie als nachwachsende Generation gesellschaftlich eine Minderheit dar, die politisch keine Beachtung findet (vgl. El-Mafalaani et al. 2025). Überspitzt kann man formulieren: Kinder haben keine Lobby und bekommen das immer wieder zu spüren.

Die Diskussion, ob die Kinderrechte explizit in das Grundgesetz aufgenommen werden sollen – und wenn ja, wie –, zeigt, dass der Status und die Rolle der KRK für die Gesellschaft im Allgemeinen und die Schule im Speziellen noch wenig konturiert sind. In der Ampelkoalition wurde das Ziel, die Kinderrechte im Grundgesetz zu verankern, nicht erreicht. In den Wahlprogrammen für die Bundestagswahl 2025 haben Die Grünen sowie die SPD dieses Ziel erneut aufgenommen.

Die Notwendigkeit der Beachtung von Kinderrechten bzw. deren bisher fehlende Einbindung lässt sich an zwei weiteren Diskursen aufzeigen.

Erstens: In der Diskussion um die Auseinandersetzung mit aktuellen Herausforderungen, wie beispielsweise antidemokratische Tendenzen, Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, Sexismus oder Homophobie in der Gesellschaft, aber auch dem Angriffskrieg in Europa und nicht zuletzt der Klimakrise, wird der Schule als Bildungsinstitution immer wieder eine (Teil-)Verantwortung für das Auffinden angemessener Wege des Umgangs und der Bewältigung dieser multiplen Krisen zugesprochen (z. B. Weisband 2024). Ohne diesen gesellschaftlichen Auftrag als Teil schulischer Aufgaben aberkennen zu wollen, muss jedoch konstatiert werden, dass derart globale Forderungen an die Schule zunächst mal eine Überforderung für diese darstellt und der gesamtgesellschaftliche Zusammenhang hier nicht unterschlagen werden darf. Die Perspektive von Kindern in diesen Feldern aber ernst zu nehmen und sie darin zu bestärken, die Gesellschaft mitzugestalten, erscheint als ein wichtiges und zukunftsweisendes Anliegen. Und genau hier bietet die KRK mit ihren Rechtsbereichen Schutz, Förderung und Beteiligung die grundlegende Basis für die Gestaltung eines solchen schulischen Lern- und Entwicklungsauftrags. Die häufig schon bestehenden lokalen und regionalen Bezüge der Beteiligung von Kindern im gesellschaftlichen und (kommunal-)politischen Raum können hier eine Vorlage darstellen, wenn es darum geht, die Kinder in menschenrechtlich fundierte Prozesse systematisch einzubinden.

Zweitens: Neben den von außen gesetzten gesellschaftlichen Anforderungen und gegebenenfalls Überforderungen an Schule wird im bildungswissenschaftlichen und -politischen Diskurs das Schulsystem auch von innen heraus immer wieder angefragt bzw. kritisiert. So belegen empirische Daten nach wie vor die hohe Abhängigkeit des individuellen Schulerfolgs von der sozialen Herkunft ebenso wie die Gefahr der strukturellen Diskriminierung und Exklusion bestimmter Schüler_innengruppen (vgl. z. B. Lewalter et al. 2023; Sturm 2015; Vock/Gronostaj 2015). Auch die schulstrukturellen und -organisatorischen Antworten auf das bildungspolitische Paradigma der Inklusion zeigen 16 Jahre nach Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention nur begrenzten Erfolg (vgl. z. B. Klemm 2021; MSB NRW 2024).

Beide Diskurslinien unterstreichen in ihrer Konsequenz die mögliche Kompasswirkung der Kinderrechte für die Gestaltung einer heterogenitätssensiblen, inklusiven Schule. Als

Gegenentwurf zur vermuteten Überforderung von Schulen durch gesellschaftliche Anforderungen bieten die Kinderrechte einen inhaltlichen Rahmen, da sie als ein grundlegender normativer Kompass für die Gestaltung von Schule und Unterricht als Gesamtes angelegt werden können, an der sich eine schulische Praxis freiheitlich demokratischer Gesellschaften orientieren und ausrichten kann. Sie stellen die wertebasierte Grundlage dar, um den aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen (z. B. antidemokratische bzw. rassistische Tendenzen oder die Klimakrise) jenseits eines naiven „Lösungsversprechens“ normativ begegnen zu können. Und gleichzeitig zeigen die Kinderrechte eine mögliche Perspektive der Nichtdiskriminierung und Anerkennung von Schüler_innengruppen auf, die im aktuellen Schulsystem von Ausschluss und Marginalisierung betroffen sind. Eine solche normative Kinderrechtsperspektive für die Schule soll deshalb an dieser Stelle bis auf die schul- und unterrichtspraktische Ebene der Didaktik, Methodik und des alltäglichen Umgangs durchdekliniert werden.

In diesem Text werden deshalb anhand zentraler Kinderrechte konkrete Ideen für die Schule entwickelt, wie Kinderrechte zu einem wertebasierten Fundament des pädagogischen Arbeitens werden können. Vor dem Hintergrund einer rechtlichen Verpflichtung der Institution Schule zur Umsetzung der Kinderrechte (und der damit einhergehen-

den Rolle der Lehrkräfte als Pflichtentragende) werden schulische Ausgestaltungsideen einer kinderrechtsbasierten Schule, orientiert an den Kernkompetenzen von Lehrkräften, entwickelt: Unterrichten, Erziehen, Bewerten und Innovieren (vgl. KMK 2004). Für die Bildungsinstitution Schule werden zentrale Artikel in Hinblick auf eine kinderrechtsbasierte Gestaltung von Schule und Unterricht expliziert und konkretisiert. Hierdurch soll eine klarere Anbindung der Kinderrechtsartikel, die ja allgemein formuliert sind und sich nicht nur auf die Schule richten, verdeutlicht werden. Dabei ist die vorgenommene Interpretation nicht als rechtliche Interpretation – wie dies etwa Jurist_innen vornehmen könnten –, sondern als eine pädagogische Lesart zu verstehen. Ausgehend von diesen Überlegungen werden empirische Belege herangezogen, um die aktuelle Lage im deutschen Bildungssystem, in den deutschen Schulen und auch im Unterricht genauer zu beschreiben. Darauf aufbauend werden dann zu den jeweiligen Rechtsbereichen und konkretisierenden Artikeln schulpraktische Beispiele zur Illustration möglicher Gestaltungsweisen einer kinderrechtsbasierten Schule herangezogen. Durch diese Struktur werden sowohl Personen in der Politik und Administration als auch in der Schulpraxis angesprochen und angeregt, den institutionellen und individuellen Handlungsrahmen in Bezug auf die Kinderrechte zu reflektieren, zu gestalten und weiterzuentwickeln.

2. Kinderrechte

Einordnung

Die **KRK** ist als eine Spezifizierung der **Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte** zu verstehen. Die Menschenrechte gelten für alle Menschen, unabhängig ihrer zugeschriebenen Differenzmerkmale. Dennoch hat sich im Laufe der Zeit eine Ausdifferenzierung der Menschenrechte entwickelt, die sich jeweils an unterschiedlichen Zielgruppen orientiert.

Gemein sind diesen Konventionen die Ausrichtung auf Menschen, die im besonderen Maße von Marginalisierung und Diskriminierung bedroht sind. Hierzu zählen auch Kinder. Kinder werden in der Konvention über ihr Lebensalter (0–18 Jahren) definiert. Die KRK entstand in jahrzehntelanger Arbeit, einige Vorläufer wurden seit Beginn des 20. Jahrhunderts von der internationalen Staatengemeinschaft diskutiert. 1989 wurde die Konvention durch die Vereinten Nationen vorgelegt. Die KRK wurde von so vielen Staaten wie keine andere Konvention unterzeichnet. Bis auf die USA haben alle Staaten der Vereinten Nationen die Kinderrechte übernommen. Deutschland hat diese Konvention 1992 ratifiziert. Damit ist die KRK geltendes Recht in Deutschland und nicht nur eine Vereinbarung, an der sich der Staat mit seinen Institutionen orientieren kann. Rechtlich gesehen hat sie den Status eines Bundesrechts. Seit 2010 ist die KRK vollumfänglich ratifiziert. Denn vorab waren die Kinderrechte für Asylsuchende und Geflüchtete eingeschränkt. Diese Einschränkungen wurden 2010 aufgehoben.

Die KRK ist mit ihrer Ratifizierung für Deutschland bindend und muss in geltendes nationales Recht überführt werden. Deutschland hat sich damit verpflichtet, alle geeigneten Maßnahmen zur Umsetzung der KRK zu ergreifen. Für die Verwirklichung der Konvention bleibt aber ein politischer Gestaltungsraum. Die Frage ist etwa, wie die Kinderrechte als ratifizierte Konvention in Gesetze der einzelnen Bundesländer überführt (etwa auf Ebene der Schulgesetze) und welche Verordnungen hieraus abgeleitet werden. In Deutschland öffentlich sichtbar wird dies etwa bei der Diskussion, ob die Kinderrechte explizit in das Grundgesetz übernommen werden oder ob dies nicht notwendig ist, da die Kinder ohnehin immer mitgemeint sind. In dieser Kont-

reverse wird gleichzeitig der Vorwurf laut, die Kinderrechte seien letztendlich ein stumpfes Schwert, ein Thema für politische Sonntagsreden. Auch wenn der UN-Kinderrechtsausschuss¹ eine Verankerung in den Verfassungsrechten, in Deutschland also im Grundgesetz, seit jeher befürwortet, ist dies laut Konvention nicht verpflichtend.

Aus juristischer Perspektive betont Wapler, dass es vielmehr darauf ankommt, „ob sich die Pflichten aus der Konvention im einfachen Recht – etwa in den Landesschulgesetzen oder im Kinder- und Jugendhilferecht – und in der Rechtspraxis widerspiegeln. Erst im einfachen Recht und im Prozess seiner Anwendung werden konkrete Lebenslagen geregelt, Leistungen bewilligt und Ansprüche gewährt“ (Wapler 2020: 69). Der Gewinn einer Verankerung der Kinderrechte im Grundgesetz könnte jedoch andererseits darin liegen, dass eine explizite Betonung der spezifischen Rechte von Kindern deutlich klarer positioniert wäre und auch deutlich stärker in den Mittelpunkt der Überlegungen, etwa in der politischen Ausgestaltung, aber auch in der Rechtsprechung führen dürfte. Die Interessen der Kinder könnten stärker Berücksichtigung finden, wenn sie aus der Verfassung heraus als expliziter Prüfstein eingebunden wären in politische und juristische Entscheidungsprozesse. Dabei geht es um lokale Fragen (etwa zur Gestaltung des Straßenverkehrs), aber auch um grundlegende Fragestellungen (etwa mit Blick auf die Kinderarmut in Deutschland). Der politische Handlungsdruck in der Bearbeitung dieses Themas wäre über die Verankerung der Kinderrechte im Grundgesetz sicherlich höher.

Gleichwohl – unabhängig von der Verankerung im Grundgesetz – sind die Kinderrechte als eine Ausdifferenzierung der Menschenrechte ein starkes Statement. Ein bewusstes Entgegenwirken, etwa durch Politiker_innen oder andere Verantwortliche für gesamtgesellschaftliche Entscheidungen, ist dennoch in den aktuellen rechten Strömungen durchaus erkennbar, wenn das Recht der Eltern auf Erziehung über die Rechte der Kinder gestellt wird. Das Argument lautet, dass durch die Kinderrechte die Elternrechte geschwächt würden und der Staat zu stark in die individuellen Angelegenheiten der Familien eingreifen würde. Hinzu kommt immer wieder die Frage der Fähigkeit: Können

¹ Committee on the Rights of the Child (2003): General Comment No. 5 – General Measures of Implementation of the Convention on the Rights of the Child (arts. 4, 42 and 44, para. 6), UN Doc CRC/GC/2003/5, § 21; siehe auch die Abschließenden Bemerkungen des Ausschusses zu den deutschen Staatenberichten, in: UN Doc CRC/C/15/Add.43 (1995), § 43; CRC/C/15/Add.226 (2004), §§ 9 f.; CRC/C/DEU/CO/3-4 (2014), §§ 9f.

Kinder überhaupt Entscheidungen mittreffen? Abgesprochen wird der Gruppe der unter 18-Jährigen oftmals die Orientierung in einer komplexen Welt und die Einnahme von nicht-egoistischen Perspektiven.

Die Frage der Explizierung der Kinderrechte bleibt demnach bestehen: Wie werden sie in den Alltag überführt? Und welche Möglichkeiten der Umsetzung haben etwa Verantwortungstragende wie Lehrpersonen? Diesen Fragen soll im Rahmen der hier vorliegenden Expertise für die Bereiche Schule und Unterricht nachgegangen werden.

Rechtsbereiche

Die Konvention umfasst 54 Artikel, die sich in die Rechtsbereiche Schutz, Entwicklung und Förderung sowie Beteiligung auf Basis des Kindeswohls (im Original: Best Interest of the Child) unterteilen.

Schutzrechte garantieren ein unteilbares Recht auf körperliche Unversehrtheit einerseits und Nichtdiskriminierung andererseits. Dabei muss mit Blick auf das deutsche Rechtssystem unterschieden werden zwischen Kindeswohlbeeinträchtigung, Kindeswohlgefährdung und der Verletzung von Kinderrechten. Kindeswohlbeeinträchtigung und -gefährdung begegnen Lehrpersonen oftmals im Konflikt mit den Familien, etwa wenn Kinder im Sinne einer Erziehung körperliche Bestrafungen erfahren oder wenn Erziehungsberechtigte ihrer Pflicht (etwa Ernährung, Kleidung, Gesundheitsfürsorge) nicht nachkommen. Hier treten die Lehrpersonen im Sinne einer Verpflichtung qua Amt als Anwälte_innen der Kinder auf, etwa indem sie das Jugendamt informieren und Schutzräume für Kinder anbieten. Die Kinderrechtsverletzungen gehen über solche Fragen der direkten Gefährdung noch einmal hinaus. Im Schulsystem verbietet das Recht auf Nichtdiskriminierung beispielsweise eine Schlechterstellung aufgrund der sozialen Herkunft oder des Geschlechts.

Entwicklungs- und Förderrechte umfassen das Recht auf hochwertige Bildung und Entwicklung für alle Schüler_innen, ungeachtet ihrer sozioökonomischen Verhältnisse oder möglicher Beeinträchtigungen. In diesen Rechtsbereich fallen für den schulischen Rahmen Fragen nach den bestmöglichen Lern- und Förderbedingungen für die/den einzelne_n Schüler_in, die beispielsweise im Rahmen der Schaffung inklusiver Lernkontexte gestellt werden. Die Perspektive richtet sich dabei auf die Beachtung der biografischen und milieugeprägten Vorerfahrungen und die Schaffung von Lernmöglichkeiten, die an ebendiese Vorerfahrungen im Sinne der nächsten Zone der Entwicklung anknüpfen.

Beteiligungsrechte sichern das Recht auf Mitsprache und eine eigene Meinung. Die Beteiligungsrechte fordern beispielsweise die Entwicklung einer demokratischen Grundhaltung in der Schule durch demokratisch orientierte Lernprozesse. Gerade mit Blick auf gesamtgesellschaftliche Entwicklungen, die mit internationalen Veränderungen einhergehen, erscheint dies als eine wichtige Aufgabe in der Schule. Demokratische Strukturen stehen vermehrt unter Druck. Um ein resilientes politisches System zu sichern, müssen diese demokratischen Strukturen bereits in der Schule thematisiert, bearbeitet und gefördert werden. Dies schließt auch die aktive Beteiligung aller Schüler_innen an den Entwicklungsprozessen innerhalb der eigenen Schulen mit ein.

Mit Blick auf die Verpflichtung zur Umsetzung aller drei Rechtsbereiche durch die Institution Schule muss jedoch in Bezug auf die aktuelle schulische Praxis kritisch konstatiert werden, dass die Verwirklichung ebendieser Rechte mehr bedeutet, als einen Klassenrat im Rahmen der Beteiligung von Schüler_innen zu etablieren. Es geht um die Gestaltung einer diskriminierungsfreien, heterogenitätssensiblen und inklusiven Bildung im Gesamten. Insofern ist auch die in der aktuellen schulpolitischen Diskussion häufig im Fokus stehende Demokratiebildung² ein notwendiger, aber nicht hinreichender Teil einer systematischen kinderrechtsbasierten Schulentwicklung (Krappmann 2014). Gleichwohl heißt Beteiligung nicht, dass Schüler_innen – oder Kinder allgemein – alles durchsetzen können, was sie sich wünschen und was sie fordern. Im Sinne demokratischer Prozesse ist es wichtig, dass sich die Schüler_innen einbringen können. Sie müssen gehört werden, aber im gemeinsamen Miteinander aushandeln lernen, wie Entscheidungen gesamtgesellschaftlich getragen werden können. Hierzu kann in der Schule gezielt versucht werden, Ambiguitätstoleranz zu fördern.

² Siehe z. B. Beschluss der KMK 2009 i. d. F. vom 11.10.2018: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf (11.4.2025).

3.

Kinderrechte und Schule

Die Kinderrechte sind ohne Ausnahme für alle jungen Menschen zwischen 0 und 18 Jahren gültig. Andere Kategorisierungen, Selektionsmechanismen und Zuschreibungen durch das Schulsystem selbst (etwa Beeinträchtigungen) sind nachgelagert bzw. müssen unter dieser Perspektive infrage gestellt werden. Denn die Kinderrechte bieten sich als ein normativer Rahmen an, um Marginalisierungs- und Diskriminierungsprozessen im Schulsystem zu begegnen. Dies gilt sowohl für die Schule als Institution als auch für den Unterricht als Ort, an dem das Zusammenkommen von verschiedenen Menschen alltäglich geschieht. Hinzu tritt die weitergehende, partizipative Einbindung aller Schüler_innen in Angelegenheiten, die sie betreffen.

Als länderübergreifende Instanz für das deutsche Schulsystem hat sich die Kultusministerkonferenz (KMK) mit ihrer Erklärung vom 3.3.2006 ausdrücklich zur KRK bekannt. Die KMK spricht sich für die Subjektstellung des Kindes und den umfassenden Entfaltungsanspruch in allen Schulstufen und -arten durch Maßnahmen zur Förderung der Kinder und Vermeidung von sozialer Ausgrenzung aus. Ebenso verweist die KMK auf die Bedeutung der Berücksichtigung von Schutz- und Partizipationsrechten der Schüler_innen als Teil der Schulkultur. Das Recht auf Bildung soll dem Vernehmen nach durch schulpolitische und -strukturelle Maßnahmen gewährleistet und verbessert werden, wobei besonders die Belange von Schüler_innen mit Behinderung und/oder Migrationshintergrund Beachtung finden sollen (KMK 2006: 1).

Dieses starke Bekenntnis zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes wurde auch im Beschluss zur Menschenrechtsbildung in der Schule im Jahr 2018, der als Erneuerung des KMK-Beschlusses vom 4.12.1980 gilt, nochmals bekräftigt. Die Menschenrechte sowie die Verwirklichung der Kinderrechte gehören dem Beschluss zufolge zum Kernbereich des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule. Diesem Beschluss der KMK folgend, ist es die Aufgabe der Schule, „zu einer menschenrechtssensiblen und -fördernden Haltung zu erziehen, das erforderliche Wissen und geeignete Urteils-, Handlungs- und Gestaltungskompetenzen zu vermitteln, sowie zu offenem und aktivem Engagement zu ermutigen“ (KMK 2018: 3). Ziel von Schule und Aufgabe von Lehrkräften ist es u. a., von Schüler_innen erlebte Gewalt oder Diskriminierung ernst zu nehmen, das Eintreten von Schüler_innen für Achtsamkeit, Toleranz und Respekt in der Schule wertzuschätzen und zu stärken.

Kinderrechte und Inklusion, soziale Ungleichheit, Heterogenität

Die Diskurslinien im und zum Bildungssystem sind in den vergangenen Jahren in den Grundzügen unverändert: Die soziale Ungleichheit wird als ein zentrales Problem erkannt. Ihre Reproduktion und die Zusammenhänge zwischen Herkunft und Schulerfolg sind weiterhin wirkmächtig und werden kontrovers bearbeitet. Hiermit verbunden ist die Perspektive Heterogenität. Schüler_innen, denen unterschiedliche Zuschreibungen zugesprochen werden, kommen in das Schulsystem und erfahren hier eine ungleich gelagerte Anerkennung ihrer Vorerfahrungen und Entwicklungsbedürfnisse. Die Gefahr der Diskriminierung und Marginalisierung durch das System ist weiterhin hoch. Dies hat sich trotz der Ausdifferenzierung der Debatte in den vergangenen Jahren nicht grundlegend verändert.

Verändert haben sich in den vergangenen Jahren aber die Kategorien der Zuschreibung, die vielfach differenzierter geworden sind. Eingebunden sind Fragen der diversitätssensiblen Schul- und Unterrichtsgestaltung, etwa wenn Geschlechteridentität verstärkt in Fortbildungen aufgegriffen wird oder Fluchtbewegungen mit unterschiedlichen Dynamiken auf das bestehende Schulsystem einwirken (etwa: Ukraine-Krieg). Gleichwohl geht es um mehr als den Umgang mit Heterogenität in der Schule. Verstärkt wird die Frage gestellt, wie die Schule selbst durch die pädagogische Praxis Heterogenität hervorbringt. Denn oftmals erfahren Kinder erst in der Schule, dass sie „anders“ sind und nicht der Norm entsprechen.

Mit dem Paradigma der Inklusion als partizipative Einbindung aller Menschen in eine Gesellschaft und damit auch in Institutionen wie Schule wird der Fokus noch einmal konzentrierter auf die Veränderungsnotwendigkeit des aktuellen Systems gerichtet. Im Sinne der Inklusion sind es die aufnehmenden Systeme und Institutionen, die sich an die unterschiedlichen Menschen anpassen müssen, und nicht die Menschen, die in ein bereits bestehendes System eingegliedert werden (Werning/Lütje-Klose 2016).

Diese Diskurslinien haben einen starken Einfluss auf die berufsbiografischen Entwicklungsaufgaben von (angehenden) Lehrpersonen – ausgehend von den Erfahrungen als Schüler_in über die Professionalisierung im Studium bzw. im anschließenden Vorbereitungsdienst bis hin zum profes-

sionell gestalteten Schulalltag als Lehrkraft. Im Sinne der berufsbiografischen Professionalisierung (Hericks et al. 2019) ist es erforderlich, dass die Institutionen (Hochschule, Seminar, Schule) den (angehenden) Lehrpersonen Lerngelegenheiten geben, um sich mit diesem komplexen Feld auseinanderzusetzen. Die (angehenden) Lehrpersonen müssen ihre eigene Sozialisation erkennen, beschreiben und reflektieren (Rott et al. 2021). Nur so können sie eine professionelle Rollenfindung als Lehrkraft für inklusive Kontexte vollziehen. Aufbauend auf diesen (Er-)Kenntnissen der Besser- bzw. Schlechterstellung von Schüler_innen im Bildungssystem aufgrund biografischer und milieugeprägter Vorerfahrungen benötigen Lehrpersonen Konzepte und Methoden einer **diskriminierungssensiblen Schul- und Unterrichtsgestaltung**. Hierzu bedarf es der Vermittlung von Wissen und Kompetenzen innerhalb der Institutionen der Lehrerbildung, vor allem aber der phasenübergreifenden Kompetenzentwicklung durch Kooperation der Institutionen (Bertels et al. 2022).

Die Kinderrechte bieten für die Professionalisierung von Lehrkräften einen umfassenden Diskussions- und Orientierungsrahmen an. In ihr werden normative Bezüge erkenn- und auch bearbeitbar, etwa wenn durch diese normative „Brille“ grundlegende schulstrukturelle und -organisatorische Rahmenbedingungen, die Schlechterstellungen und Ausschluss mit sich bringen, infrage gestellt werden oder der kinderrechtsbezogene Anspruch der Beteiligung von Schüler_innen in der Schule auf strukturelle Grenzen in der aktuellen Praxis stößt. Anhand solcher Konfliktlinien lassen sich zentrale Anforderungen an eine menschenrechtsbasierte Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen beispielhaft und praxisbezogen beschreiben, aber auch die Professionalität von Lehrkräften in der aktuellen Praxis reflektieren. Angebote zur Professionalisierung können ebenfalls genau über diese normative Grundlage ausgestaltet werden. Aufbauend auf die hier bereits aufgeworfene Frage, ob sich die Pflichten aus der Konvention aktuell im einfachen deutschen Recht, etwa in den Landesschulgesetzen, und in der Rechtspraxis widerspiegeln (siehe Kapitel 2), werden hier deshalb im weiteren Verlauf konkrete Empfehlungen zur Grundlegung der KRK für Schule und Unterricht auf den Ebenen Schulpolitik und -administration, Professionalisierung und Einzelschule gemacht.

Kinderrechte als Bezugspunkt für die Qualität von Schule und Unterricht

Gestaltung und Entwicklung des Schulsystems liegen in der Verantwortung der einzelnen Bundesländer. Entsprechend sind auch die Qualitätsstandards von Schule und Unterricht auf Länderebene definiert. In allen Bundeslän-

dern sind Orientierungs- oder Referenzrahmen³ zur Qualität von Schule und Unterricht formuliert worden, wobei diese in Umfang (Saarland: eine Seite, Bremen: 106 Seiten), Schwerpunktsetzung, inhaltlicher Tiefe und Veröffentlichungsdatum (2006–2024) stark variieren. Allen Positionspapieren gemein ist der Versuch, verbindliche Qualitätsstandards für die Schulen des Landes zu definieren und grundzulegen. Die Standards bilden die Basis der staatlichen Schulevaluation. Damit können sie auch, überwiegend gestützt durch empirische Erkenntnisse der Bildungsforschung, als Erwartungshorizont für gute Schule und guten Unterricht gelten. Die KMK fordert in ihrem Beschluss zur Menschenrechtsbildung in der Schule (2018), dass die Empfehlungen zur Umsetzung der Menschen- bzw. Kinderrechte in der Schule auch bei der Überprüfung der Schulqualität angemessene Berücksichtigung finden müssen.

Eine aktuell vorgenommene Analyse der Positionspapiere aller 16 Bundesländer zur Qualität von Schule und Unterricht zeigt, dass lediglich zwei Bundesländer einen expliziten Bezug zur KRK herstellen. In einem ersten Zugriff wurden die Veröffentlichungen im Hinblick auf vorab definierte Suchbegriffe durchsucht.⁴ Daran anknüpfend wurde eine qualitative Einordnung der Dokumentenauszüge mit Blick auf ihren expliziten Bezug zur KRK vorgenommen.

Hessen bezieht sich an vier Stellen auf die KRK. Kinderrechte werden als Begründung für die soziale Integration von Schüler_innen aufgeführt, als schulisch-unterrichtliches Thema formuliert und es werden Forderungen nach Erwerb von Kinderrechtewissen und nach kinderrechtlicher Ausgestaltung von Schule und Unterricht, etwa in Form von Partizipation, erhoben. NRW nennt die KRK lediglich als eine Quelle unter vielen im Rahmen der Aufzählung der rechtlichen Grundlagen und Vorgaben für den Referenzrahmen Schulqualität NRW. Darüber hinaus findet sich innerhalb des Referenzrahmens NRW keine weitere Explizierung. In allen anderen 14 Bundesländern werden die Kinderrechte bzw. die KRK nicht konkret benannt oder ein Bezug dahingehend gesucht. Auch ein Bezug zu den Menschenrechten – als möglicher erweiterter Rahmen – wird in keiner Veröffentlichung hergestellt.

Lediglich Hessen macht damit direkte Aussagen zu den Kinderrechten als Unterrichtsthema im Sinne einer Vermittlung von Kinderrechtewissen. Auf Ebene von Indikatoren wird in der hessischen Veröffentlichung formuliert, dass Schüler_innen Kinderrechte wahrnehmen sollen. Es bleibt jedoch offen, wann, wo und wie dies geschehen kann und welche Verantwortung die Institution Schule hierbei übernehmen muss. Die Verbindungen, die in diesen Papieren hergestellt werden können, verbleiben also auf einem unspezifischen Niveau. Diese implizierten Nennungen erfor-

³ Lediglich in Schleswig-Holstein war der Rahmenplan zur Schulqualität zum Zeitpunkt der Analyse nicht öffentlich einsehbar.

⁴ Die definierten Suchbegriffe lauten: „mensenrecht“, „kinderrecht“, „demokrat“, „mitbestimmung“, „beteiligung“, „partizipat“, „schutz“, „gesundheit“ und „förderung“. Die Suchbegriffe „mitbestimmung“, „beteiligung“ und „partizipat“ werden in unterschiedlichem Ausmaß in nahezu allen Qualitäts- und Referenzrahmen der Bundesländer benannt, jedoch durchgehend ohne einen expliziten Bezug zur KRK. Wenn, dann werden die Begriffe in den Rahmen der Demokratiebildung und -erziehung eingeordnet.

den seitens der schulischen Akteur_innen umfangreiche Interpretationsleistungen für die jeweils eigene Praxis, etwa in der Rolle als Schulleitung oder Lehrperson, aber auch in der Bildungsadministration. Dies kann dazu führen, dass die eigentlichen Anliegen, die mit den Kinderrechten verbunden sind, nur sporadisch eingebunden und aufgegriffen werden. Das Anliegen der KRK bleibt damit abhängig vom spezifischen Wissen und dem individuellen Engagement von Einzelpersonen im Schulsystem und entfaltet kaum systemische Wirkung.

Bedenkt man, dass Deutschland mit der Ratifizierung der KRK im Jahr 1992 sowohl eine Verpflichtung zur Bekanntmachung als auch zur Umsetzung der Konvention eingegangen ist und auch die KMK (2006, 2018) explizite Beschlüsse hierzu veröffentlicht hat, irritieren die Ergebnisse dieser Analyse. Kann (und muss) denn nicht gerade ein staatliches Schulsystem der Ort der Bekanntmachung und auch Umsetzung der Kinderrechte sein? Es zeigt sich dagegen aber in nahezu allen Veröffentlichungen der Bundesländer zur Qualität von Schulen (bzw. zum Qualitätsanspruch an die Schulen des jeweiligen Landes) eine weitgehende Nichtbeachtung der KRK und ihrer einzelnen Artikel. Zugute gehalten werden kann vielen Veröffentlichungen aber eine inhaltliche bzw. auch normative Nähe zu den Grundprinzipien der KRK. Im Sinne der Ausgestaltung von Schule als Institution könnte der explizite Bezug auf dieses verpflichtende Rechtsdokument aber helfen, klarere Strukturen in die Gestaltung einzuziehen. Gleiches gilt für die Lehrpersonenbildung. Wie angemerkt, wären hier Angebote notwendig, um die (angehenden) Lehrpersonen systematisch mit den Kinderrechten in Kontakt zu bringen.

Kinderrechte in schulischen Curricula

Durch die Grundorientierung der Kinderrechte am Lebensalter bieten sich für Schule und Unterricht vielfältige Handlungsmöglichkeiten an, durch die die Schutz-, Beteiligungs- und Förderrechte unter Beachtung des Kindeswohls ausgestaltet werden können. Die Pflicht zur Bekanntmachung ist der KRK (Artikel 42) bereits eingeschrieben, und die Schule trägt als gesellschaftliche Institution Verantwortung für die Umsetzung.

Mit Blick auf die Einbindung der Kinderrechte in die curricularen Vorgaben fällt allerdings auf, dass die Kinderrechte dort nur sehr unsystematisch – oftmals auch gar nicht – berücksichtigt sind. Hier lassen sich ähnliche Schlussfolgerungen wie im vorherigen Kapitel ziehen. Darauf verweist auch das Deutsche Kinderhilfswerk in seiner Studie zur Verankerung von Kinderrechten und Demokratiebildung, fokussiert auf die Grundschule (2022). Demnach sind die Kinderrechte in keinem Schulgesetz der Bundesländer als Bezugsrahmen explizit aufgegriffen. In den Rahmenlehrplänen finden sich in sieben Bundesländern explizite Bezüge, wenn etwa das Kinderrechtswissen ausdrücklich mit aufgeworfen wird.

In den Bildungsgrundsätzen für die Kinderbetreuung und der Primarbildung des Landes NRW (Alter: 0 bis 10 Jahre) werden die Kinderrechte der professionellen Haltung der Pädagog_innen zugeschrieben (MSB 2018). Hier heißt es unter anderem, dass „die Kinderrechte zu achten“ (MSB 2018: 64) sind, ohne dass eine Konkretisierung vorgenommen wird. Für die allgemeinbildenden Schulen werden die Kinderrechte unter dem Punkt der Vermittlung einer demokratischen Grundorientierung eingebunden. Genauer heißt es: „Die Menschenrechte einschließlich des Menschenrechts auf Bildung sowie die Verwirklichung der Kinderrechte und die Umsetzung der Inklusion, die in der Behindertenrechtskonvention verankert ist, gehören uneingeschränkt und mit universeller Gültigkeit zum Kernbereich des Bildungs- und Erziehungsauftrages in Schule und Unterricht“ (MSB 2018: 8). Damit wird den Kinderrechten generell ein durchaus hoher Wert zugesprochen. Eine Explizierung findet dann aber nicht weiter statt. Parallelen zu den Qualitätspapieren der Bundesländer sind zu erkennen.

Exemplarisch sei dies anhand des Sachunterrichts verdeutlicht. Die Analyse der aktuellen Sachunterrichtslehrpläne zeigt, dass die Kinderrechte explizit in zwölf Bundesländern thematisiert werden (Ausnahmen: Nordrhein-Westfalen, Hessen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt). Oftmals wird der Aufbau des Kinderrechtswissens betont, und Anbindungen an die allgemeinere Menschenrechtsbildung sind erkennbar. Betont werden die Beteiligungsrechte, die im Gegensatz zu den Schutzrechten (nur Niedersachsen) und den Förderrechten (keine Nennung) vergleichsweise häufig in die Curricula eingebunden sind.

Ein anderes Beispiel ist das Fach Englisch. In den aktuellen nationalen und europäischen Bildungsdokumenten für den fremdsprachlichen Unterricht fokussieren sich Konzeptionen des kulturellen Lernens auf unterscheidende und nationalstaatliche Aspekte (Council of Europe 2018, KMK 2023, siehe auch die Kritik durch Siepman et al. 2023). Dies ist auch für die curriculare Grundlegung für alle Schulformen ein zentraler Aspekt. Hierdurch werden Prozesse des Otherings (auf Ebene von Personen) oder der Otherness (auf Ebene von Gesellschaften) befördert, die Suche nach dem Gemeinsamen ist dagegen weniger stark ausgeprägt (Matz 2023).

Aber gerade dieser Aspekt könnte verstärkt die Frage der Orientierung an den Kinderrechten voranbringen, indem kulturelles Lernen als eine „Education in Dignity“ (Matz 2023) verstanden wird. Dies schafft auch die Verbindung der Kinderrechtbildung zur Friedensbildung, die auf die Verständigung und das Miteinander abzielt. Das Schaffen von gemeinsamen Erfahrungsräumen (etwa durch Austauschprogramme und virtuelle Kooperationen), aber auch das Erfahren über andere, medial vermittelte Wege (literarische Texte, Videospiele, Filme, Musik) kann den Zusammenhalt über Ländergrenzen hinweg unterstützen, was etwa mit Blick auf die Entwicklungen in Europa und der Europäischen Union als ein wichtiges Anliegen erscheint.

4.

Zentrale Artikel der Kinderrechtskonvention für die Schule

Die Kinderrechte sind unteilbar und eine Reihenfolge bzw. Hierarchisierung der einzelnen Artikel verbietet sich in diesem Sinne. Gleichwohl stechen einige Artikel in der Konvention heraus, wenn es um die Institution Schule geht. Ausgehend von den drei Rechtsbereichen Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte folgt nun eine strukturierte Beschäftigung mit und Analyse der KRK.⁵ Zunächst werden in den Rechtsbereichen zentrale Artikel vorgestellt und mit Blick auf die Schule interpretiert. Hierauf folgt die Auseinandersetzung mit empirischen Studien zum aktuellen Stand des Schulsystems. Abschließend werden kinderrechtskonforme Ansätze der (Weiter-)Entwicklung von Schule und Unterricht unter Bezugnahme auf bestehende Konzepte und Angebote vorgestellt bzw. entwickelt.

Das Recht auf Schutz

Artikel 19: Schutz vor Gewaltanwendung, Misshandlung, Verwahrlosung

(1) Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Gesetzgebungs-, Verwaltungs-, Sozial- und Bildungsmaßnahmen, um **das Kind vor jeder Form körperlicher oder geistiger Gewaltanwendung**, Schadenszufügung oder Misshandlung, vor Verwahrlosung oder Vernachlässigung, vor schlechter Behandlung oder Ausbeutung einschließlich des sexuellen Missbrauchs zu schützen, solange es sich in der Obhut der Eltern oder eines Elternteils, eines Vormunds oder anderen gesetzlichen Vertreters oder einer anderen Person befindet, die das Kind betreut.

(2) Diese Schutzmaßnahmen sollen je nach den Gegebenheiten wirksame Verfahren zur Aufstellung von Sozialprogrammen enthalten, die dem Kind und denen, die es betreuen, die erforderliche **Unterstützung gewähren und andere Formen der Vorbeugung vorsehen** sowie Maßnahmen zur Aufdeckung, Meldung, Weiterverweisung, Untersuchung, Behandlung und Nachbetreuung in den in Absatz 1 beschriebenen Fällen schlechter Behandlung von Kindern und gegebenenfalls für das Einschreiten der Gerichte.

Interpretation und Diskussion in Bezug auf das deutsche Schulsystem

Der staatliche Schutzauftrag aus Artikel 19 erstreckt sich auf den Schutz vor physischer und psychischer Gewalt, Misshandlung, Verwahrlosung, Vernachlässigung, Ausbeutung und sexuellem Missbrauch von Schutzbefohlenen sowohl über Formen der Prävention als auch Formen der Intervention. Öffentlich besonders stark diskutiert wird dieser Schutzauftrag etwa mit Blick auf sexualisierte Gewalt. Aber auch im schulischen Alltag finden Verletzungen und Diskriminierungen statt, die zunächst einmal nicht strafrechtlich zu verhandeln sind, dennoch Schüler_innen bedrohen können. Artikel 19 betrifft die Schule damit mittelbar als staatliche Institution und Verantwortungsträgerin, wobei ihr Schwerpunktauftrag zunächst in präventiven Sozial- und Bildungsmaßnahmen liegt.

Die positive Wendung oder auch präventive Perspektive des Rechts auf Schutz vor Gewalt aus Artikel 19 findet sich in Artikel 3, der deshalb an dieser Stelle als normative Setzung und Zielperspektive einer schutzbezogenen Rahmung von Schule in die Diskussion einbezogen wird. Hier heißt es:

Artikel 3: Wohl des Kindes

(1) Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleich viel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.

(2) Die Vertragsstaaten verpflichten sich, dem Kind unter Berücksichtigung der Rechte und Pflichten seiner Eltern, seines Vormunds oder anderer für das Kind gesetzlich verantwortlicher Personen den Schutz und die Fürsorge zu gewährleisten, die zu seinem Wohlergehen notwendig sind; zu diesem Zweck treffen sie alle geeigneten Gesetzgebungs- und Verwaltungsmaßnahmen.

⁵ Die Interpretation erfolgt in pädagogischer bzw. didaktischer Perspektive und stellt keine juristisch rechtswissenschaftliche Analyse dar. Eine rechtswissenschaftlich fokussierte Perspektive und Interpretationshilfe stellen z. B. die Allgemeinen Bemerkungen des UN-Ausschusses für die Rechte des Kindes (General Comment) dar. Der UN-Kinderrechtsausschuss formuliert hier Empfehlungen, was Staaten tun müssen, um die Rechte der Kinder und Jugendlichen zu wahren und zu schützen (<https://kinderrechte-kommentare.de>).

(3) Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass die für die Fürsorge für das Kind oder dessen Schutz verantwortlichen Institutionen, Dienste und Einrichtungen den von den zuständigen Behörden festgelegten Normen entsprechen, insbesondere im Bereich der Sicherheit und der Gesundheit sowie hinsichtlich der Zahl und der fachlichen Eignung des Personals und des Bestehens einer ausreichenden Aufsicht.

Die KRK-Vertragsstaaten sind dem Kindeswohl verpflichtet und müssen den Schutz bzw. die Fürsorge gewährleisten, die zum Wohl des Kindes notwendig sind. Schulen kommen als hierfür verantwortliche Institutionen sowohl dem geforderten Präventions- als auch Interventionsauftrag am ehesten über gesetzlich verbindlich zu entwickelnde Schutzkonzepte nach.

Im Schutzkonzept vereinbarte Präventions- und Interventionsmaßnahmen in Bezug auf unterschiedliche Gewaltformen im Bildungskontext erstrecken sich über die Information und Vermittlung von Wissen der Schutzbefohlenen zum Schutz vor jeder Form von Gewalt und Missbrauch, über transparente Regelsysteme, Verhaltenskodexe und Verfahrensabläufe für alle Beteiligten und Konsequenzen bei Verstößen gegen geltende Regeln bis hin zu Programmen des sozialen Lernens in der schulischen Gemeinschaft.

Interventionsmaßnahmen im Sinne des Schutzkonzepts in der Institution Schule verlangen ein aktives Einschreiten bei jeglicher Form von Gewalt (physischer, aber auch psychischer Gewaltformen wie Mobbing oder Cybermobbing). Verbindliche und transparente Verfahrensabläufe der Institution, die für alle Beteiligten erkennbar und nachvollziehbar sind, können die notwendige Sicherheit und gesellschaftliche Akzeptanz herstellen. Ein rechtlicher Bezug der Schutzkonzepte erfolgt aktuell lediglich zum Schulgesetz, wohingegen ein normativer Bezug zu den Kinderrechten höchstens implizit erkennbar wird.

Der mit Artikel 19 aufgeworfene und in Verbindung mit Artikel 3 normativ ausgerichtete schutzbezogene Bildungsauftrag der KRK für die Schule lässt sich nicht über eine reine Wissensvermittlung in Bezug auf kindliche Schutzrechte und eine Verfahrenstreue in der Durchsetzung von staatlichen Interventionen bei Verletzung der Regeln im Zuge des Schutzkonzepts verwirklichen. Der durch die KRK geforderte kindliche Schutz vor Gewalt unter genereller Verpflichtung staatlicher Institutionen auf das Kindeswohl kann demnach sowohl als institutioneller Bildungsauftrag wie auch als normative Gesamtrahmung verstanden werden. Und als solche Rahmung lässt sie sich nur über die Entwicklung, Ausgestaltung und Alltäglichkeit einer kinderrechtsbasierten Schul- und Unterrichtskultur selbst verwirklichen. Die Schule kann ihren kinderrechtlichen Bildungsauftrag nur in der Wahrnehmung ihrer Vorbildfunktion in Bezug auf die grundgelegten Regeln des Miteinanders, den Umgang mit verdeckten und offenen Macht- und Hierarchiestrukturen des Systems in ihrer zentralen Tätigkeit

selbst – dem Unterrichten – vollziehen, wie noch dezidiert ausgeführt werden wird.

Was wissen wir empirisch?

Aber wie gestaltet sich die aktuelle Situation in Bezug auf den staatlichen Schutzauftrag von Schule? Eine Analyse des Datensatzes der IGLU-Studie 2021 zu den Erfahrungen von Schüler_innen in der vierten Klassenstufe mit verschiedenen Formen dissozialen Verhaltens kommt zu dem Ergebnis, dass Kinder regelmäßig erleben, dass sich über sie lustig gemacht wird oder sie beschimpft werden (17,3 Prozent der Kinder erleben das selbst; Erfahrungen damit haben insgesamt: 52,3 Prozent), dass sie beim Spielen oder anderen Dingen nicht mitmachen dürfen (16,1 Prozent; Erfahrungen insgesamt: 54,6 Prozent), dass sie geschlagen werden oder ihnen wehgetan wird (12,3 Prozent; Erfahrungen insgesamt: 49,4 Prozent) und dass Lügen über sie verbreitet werden (11,2 Prozent; Erfahrungen insgesamt: 39,2 Prozent) (Schaufelberger et al. 2024: 3f.).

Der SINUS-Studie „Wie ticken Jugendliche 2024?: Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland“ (Calmbach et al. 2024) zufolge schätzen die meisten Jugendlichen ihr globales Wohlbefinden an der Schule zwar als gut ein, bei differenzierterem Nachfragen berichten sie jedoch von vielfältigen Problemen in ihrem Schulalltag: Überforderung, Konflikte, Diskriminierung und Mobbing, mangelhafte Ausstattung der Schule und überforderte Lehrkräfte.

Befragt nach Diskriminierungserfahrungen in Form von Benachteiligung, Herabsetzung oder Ausgrenzung aufgrund spezifischer Gruppenmerkmale im Schulkontext berichten zwei von drei befragten Jugendlichen, dass sie Diskriminierung schon einmal selbst erfahren oder direkt beobachtet hätten (Calmbach et al. 2024). Diskriminierung wird demnach punktuell erlebt und geht sowohl von Schüler_innen als auch von Lehrer_innen aus: herablassende Bemerkungen oder ausschließendes Verhalten durch Mitschüler_innen, systematische Ungleichbehandlung im Unterricht, bei Notengebung oder Sanktionierungen sowie herabsetzende Bemerkungen durch einzelne Lehrer_innen. Der Befragung zufolge scheint die Schwelle, sich im Diskriminierungsfall an das pädagogische Schulpersonal zu wenden, für Jugendliche hoch zu sein. Hier spielt eine Unsicherheit in der Bewertung der Situation selbst oder aber eine Unsicherheit, ob sie mit ihrem Problem vom pädagogischen Personal ernst genommen werden, eine Rolle. Zudem wurde in den Interviews nur selten berichtet, dass Diskriminierung und Mobbing sowie Strategien im Umgang damit seitens der Lehrkräfte offen im Unterricht thematisiert und pädagogisch aufgegriffen werden (Calmbach et al. 2024: 239).

Diesen ernüchternden Einschätzungen von Schüler_innen stehen Einschätzungen zur psychosozialen Situation in Schulen von Lehrkräften gegenüber. Dem Schulbarometer 2024 (Robert Bosch Stiftung 2024) zufolge schätzt über die Hälfte der Lehrkräfte (57 Prozent) die aktuelle psycho-

soziale Infrastruktur an der eigenen Schule als ausreichend ein. An Grundschulen sowie Förder- und Sonderschulen wird der weitere Bedarf an Schulsozialarbeit und -psychologie am höchsten eingeschätzt. Mehr als die Hälfte der Lehrkräfte (59 Prozent) stimmt (eher) zu, dass es an ihrer Schule ein Konzept gibt, wie (psychisch) belastete Schüler_innen an ein außerschulisches Netzwerk weitervermittelt werden können (Robert Bosch Stiftung 2024).

In der INTAKT-Studie (Prenzel et al. 2016) wurden durch ethnografische Beobachtungen über 900 Schulstunden dokumentiert. Untersucht wurde das Interaktionsverhalten zwischen Lehrpersonen und Schüler_innen. Die Interaktionen wurden im Nachgang dahingehend eingeordnet, ob sie (stark) anerkennend oder (stark) verletzend sind. Im Ergebnis zeigt sich, dass durchschnittlich ein Viertel (25 Prozent) der pädagogischen Interaktionen in Schulklassen mit verletzenden Adressierungen einhergeht. Einzelne Lehrkräfte weisen dabei außerordentlich verschiedene aktive Anerkennungsbilanzen auf. Aufgezeigt werden konnte zudem, dass anerkennendes Verhalten von Lehrpersonen tendenziell Lernen ermöglicht, während Verletzungen das Lernen tendenziell blockieren. Zudem konnte festgehalten werden, dass Verletzungen durch Lehrpersonen teilweise seriell die gleichen Schüler_innen treffen und es hier zu Ausschluss-handlungen kommt. Eine weitere Studie beleuchtet das Phänomen der Beschämung von Schüler_innen im Unterricht. Hier konnten Beschämungspraktiken von Lehrkräften rekonstruiert werden, die Schüler_innen adressieren. Sie dienen Lehrkräften der Herstellung unterrichtlicher Ordnungen und der Inszenierung von Macht (Spiegler 2021; vgl. auch Marks 2013).

Die Bemerkungen vom Ausschuss für die Rechte des Kindes (2022) zum kombinierten fünften und sechsten Staatenbericht Deutschlands empfehlen Maßnahmen zur Bekämpfung des Schulstresses bei Schüler_innen und Maßnahmen gegen Mobbing im Schulsystem. Darüber hinaus wird die Etablierung von Beschwerdeverfahren für Schüler_innen gefordert (Ausschuss für die Rechte des Kindes 2022).

Kinderrechtskonforme Ansätze der (Weiter-)Entwicklung von Schule und Unterricht

Neben schulrechtlich verbindlich zu etablierenden schulischen Schutzkonzepten haben Sozialprogramme zur Prävention von Gewalt seit jeher ihren Platz in Schulen. Der [Markt der Unterstützungsmöglichkeiten](#) in Form von Konzepten, Fortbildungen und Fachbüchern ist groß und in Teilen unübersichtlich. Nicht immer kann den Programmen auch die Nachhaltigkeit zugesprochen werden, die es hier eigentlich erfordern würde. So müssen sich Präventionsprogramme daran messen lassen, inwiefern es ihnen gelingt, einen Transfer der Inhalte, normativen Rahmen- und Verhaltenssetzungen in den schulischen und außerschulischen Alltag der Kinder und Jugendlichen herzustellen.

Denn jede Schule hat ihre eigenen Bedingungen, in denen sie sich bewegt. Hier bedarf es individuell zugeschnittener Anpassungen und Übersetzungsleistungen seitens der gesamten Schulgemeinde. Grundlegend sind gemeinsam entwickelte Vereinbarungen des sozialen Miteinanders und Fragen der Erziehung im Allgemeinen. Ausgangspunkt aller Überlegungen müssen das Wissen über die Schutzrechte, also das Informiertsein aller schulischen Akteur_innen über die Rechte und mögliche Verletzungen (etwa über Diskriminierungs- und Marginalisierungsformen), aber auch das Wissen um entsprechende schulbezogene Unterstützungssysteme sein.

Wie kann – neben der Information über Schutzrechte – das Handeln der Lehrpersonen und der Schüler_innen angemessen ausgestaltet werden? Grundsätzlich muss die Institution Schule ihre eigene Einflussosphäre nutzen und als Garantin von Schutzrechten eine gesellschaftliche Vorbildfunktion einnehmen. Es bedarf daher des konsequenten Auf- bzw. Ausbaus von Strukturen und Verfahren des Schutzes von Schüler_innen im System Schule unter der Maßgabe des Kindeswohls.

Denn oftmals sind es in der Schule gerade die institutionalisierten und tradierten Verhaltens- und Verfahrensmuster des Schulsystems selbst, die mit dem Kindeswohl nur bedingt einhergehen. Hier lohnt sich ein kritischer Blick auf die Praxen im eigenen Handlungsfeld:

- Welche offenen und versteckten Macht- und Gewaltstrukturen des Schulsystems und seiner Verantwortungsträger_innen sind erkennbar?
- Wie gehen das System und die einzelne Lehrkraft mit der ihrer Rolle innewohnenden bzw. zugeschriebenen Macht und Autorität um?
- Wo ermöglichen, bremsen oder verhindern Strukturen und Verfahrensweisen der Institution Schule bzw. von Lehrkräften als Vertreter_innen der Institution den Schutz von Kindern vor jeglicher Form von Gewalt?
- Wie haben [Lehrkräfte selbst als Schüler_in solche Verfahrensmuster erlebt](#), und wie wirken sich diese auf mein heutiges pädagogisches Handeln aus?
- Wo sind schulische und unterrichtliche Strukturen erkennbar, die den Schutz des/der Einzelnen gefährden könnten (z. B. durch fehlende Regeln und Vereinbarungen, Beschämungen, machtvollkommene Kommunikation etc.)?

Basierend auf dieser systembezogenen Analyse und Reflexion ist einerseits eine explizite normative Rahmung im Sinne der Menschenrechte mit verbindlichen Bezügen auf die entsprechenden UN-Konventionen für das System aufzubauen und auszugestalten. Darunter fallen dann der organisatorische Aufbau und die strukturelle Sicherstellung von Beschwerdestellen mit transparenten Verfahren und gegebenenfalls auch anonymisierten Beschwerdemöglichkeiten.

Ein Wissen über die Schutzrechte selbst, die verbindlichen Strukturen der Sicherung dieser Rechte und die Möglichkeiten der Einflussnahme auf deren Durchsetzung für Schüler_innen sollte auf administrativer und curricularer Ebene festgeschrieben sein. Aufbauend auf diese administrativen und curricularen Vorgaben sollte jede Schule diese für ihre individuellen schulorganisatorischen und unterrichtsbezogenen Rahmenbedingungen ausdeklamieren. In ein Präventionsmanagement eingebunden werden müssen Maßnahmen gegen (Cyber)Mobbing oder andere Formen der Ausgrenzung. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass es hierbei um ein Überführen des wissenschaftlichen und praxisbezogenen Wissens in ein gemeinsames systemisches Handeln im Sinne der Erziehung gehen sollte. Dabei muss in der Verantwortungszuschreibung deutlich zwischen den Lehrpersonen und den Schüler_innen unterschieden werden.

Darüber hinaus ist andererseits eine stärkere sozialräumliche Vernetzung mit außerschulischen Institutionen und Hilfesystemen aufzubauen, die verbindliche Kooperationsstrukturen transparent aufweisen kann.

Nicht zuletzt gehört zur Professionalität jeder Lehrkraft, die eigene Rolle in Bezug auf die ihr innewohnende Machtstruktur (z. B. in Bezug auf Unterricht, Honorierung und Sanktionierung von Schüler_innen, Setzung von Strukturen etc.) zu reflektieren und an den Schutzrechten (bzw. an allen drei Rechtsbereichen) der Kinderrechtskonvention auszurichten. Mit der kinderrechtlichen Forderung nach Entfaltung der individuellen Persönlichkeit, Begabung und Fähigkeiten (siehe Artikel 29) ist neben der aufgeführten fachlichen Ausgestaltung des Unterrichts im Sinne hochwertiger Bildungsprozesse auch die Schaffung einer anerkennenden Lern- und Kommunikationskultur in Schule und Unterricht verbunden.

Mit Verweis auf empirisch nachweisbare misslingende Lehrer_innen-Schüler_innen-Interaktionen (z. B. Prengel et al. 2016) und die Beschämungen, die durch Lehrkräfte im Unterricht bewusst oder unbewusst ausgelöst werden (z. B. Marks 2013), bedarf es einer reflektierten Professionalität, die sowohl das eigene unterrichtliche und erzieherische Handeln als auch das von Kolleg_innen fortwährend unter dem Prinzip des Schutzes und der Anerkennung in den Blick nimmt. Hierzu zählen Formen der [aner kennenden Kommunikation mit und über Schüler_innen](#), Rituale und Methoden der Erziehung, etwa im [Umgang mit Unterrichtsstörungen](#), aber auch das [gemeinsame Finden von Regeln im Unterricht](#).

Das Recht auf Förderung

Artikel 28: Recht auf Bildung, Schule, Berufsausbildung

(1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Bildung an; um die Verwirklichung dieses Rechts auf

der Grundlage der Chancengleichheit fortschreitend zu erreichen, werden sie insbesondere

- a) den Besuch der Grundschule für alle zur Pflicht und unentgeltlich machen;
- b) die Entwicklung verschiedener Formen der weiterführenden Schulen allgemeinbildender und berufsbildender Art fördern, sie allen Kindern verfügbar und zugänglich machen und geeignete Maßnahmen wie die Einführung der Unentgeltlichkeit und die Bereitstellung finanzieller Unterstützung bei Bedürftigkeit treffen;
- c) allen entsprechend ihren Fähigkeiten den Zugang zu den Hochschulen mit allen geeigneten Mitteln ermöglichen;
- d) Bildungs- und Berufsberatung allen Kindern verfügbar und zugänglich machen;
- e) Maßnahmen treffen, die den regelmäßigen Schulbesuch fördern und den Anteil derjenigen, welche die Schule vorzeitig verlassen, verringern.

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

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

Interpretation und Diskussion in Bezug auf das deutsche Schulsystem

Artikel 28 KRK und der unten zur weiteren Ausdifferenzierung aufgenommene Artikel 29 KRK stellen den zentralen Fokus einer kinderrechtsbasierten Perspektive auf die Schule dar und konkretisieren damit den durch die Vertragsstaaten der KRK in Artikel 2 sicherzustellenden allgemeingültigen Schutz aller Kinder vor Diskriminierung für die Institution Schule im Speziellen.

Mit Artikel 28, Absatz 1 erkennen die Vertragsstaaten der Kinderrechtskonvention die Verwirklichung des individuellen Rechts auf Bildung in der Verantwortung staatlicher Institutionen an. Formuliert wird ein solcher Bildungsanspruch auf der Grundlage von Chancengleichheit. Demnach sollen alle Kinder und Jugendlichen die gleichen Chancen im Bildungssystem erhalten, unabhängig von bei-

spielsweise sozialen, ökonomischen, herkunftsbedingten oder behinderungsbedingten Voraussetzungen. In direkter Verknüpfung mit Art. 3 KRK wird die Kindeswohlperspektive als grundsätzliche Leitlinie der KRK auch im Recht auf Bildung deutlich.

Wenngleich das Recht auf Bildung in Deutschland insgesamt ein hohes Gut darstellt, eine Schulpflicht mindestens bis zum 18. Lebensjahr besteht, ein staatliches Schulsystem (weitgehend) unentgeltlich vorgehalten wird und auch in der Gesamtbetrachtung viele Aspekte der KRK im deutschen Schulrecht „vom Wortlaut her weitestgehend als erfüllt erscheinen“ (Füssel 2020: 229), so kann die in der Konvention grundlegende Perspektive des Kindeswohls als grundsätzlich different zur aktuellen Orientierung des deutschen Schulrechts eingeordnet werden. In der aktuellen schulrechtlichen Perspektive wird dem elterlichen Erziehungsrecht des Art. 6 Abs. 2 GG das aus Art. 7 Abs. 1 GG abgeleitete staatliche Erziehungsrecht als gleichrangig gegenübergestellt. Eine kinderrechtsbasierte Perspektive dagegen, die, vergleichbar zur Vorstellung der Reformpädagogik, Schule vom einzelnen Kind aus denkt, hat sich nach der juristischen Einschätzung von Füssel (2020) bislang in Schulgesetzen nicht umfänglich niedergeschlagen. Eine schulrechtliche Orientierung am elterlichen und daraus abgeleiteten staatlichen Erziehungsrecht degradiert das Kind zum Objekt schulischer Maßnahmen. Der Konvention folgend ist das Recht auf Bildung jedoch aus Perspektive des einzelnen Kindes als Rechtssubjekt zu begründen. Einer solchen Subjektorientierung liegt mit Artikel 3 das Kindeswohl zugrunde, deren konventionsimmanente Zielsetzung in Artikel 29 näher definiert wird, wenn die Entfaltung der Persönlichkeit, der Begabung und der geistigen und körperlichen Fähigkeiten gefordert wird (siehe unten).

Absatz 2 des Artikels 28 eröffnet nicht weniger als einen normativen Rahmen der Verwirklichung von Bildung in der Schule. Schulische Disziplin ist auf Grundlage der „Menschenwürde des Kindes“ (KRK) zu verwirklichen. Diese als „ungewöhnlich“ (Füssel 2020: 233) eingeschätzte Vorgabe zeigt Füssel zufolge „die große Sorge, dass es innerhalb der Schule zu entsprechenden Verstößen kommen könnte“ (Füssel 2020: 233). Der Artikel stehe in direktem Zusammenhang mit weiteren Artikeln der KRK, wie beispielsweise Artikel 19, durch welchen Kinder durch staatliche Maßnahmen vor Gewalt, Misshandlung und Vernachlässigung oder erniedrigender Behandlung (Art. 37) Schutz erfahren sollen. Dass dieser Schutz im Schulsystem bislang nicht durchgängig gewahrt ist, wurde bereits im Kapitel zu den Schutzrechten aufgezeigt und näher diskutiert. Durch Artikel 28, Abs. 2 erhalten schulische Disziplinierung und Erziehungstätigkeit, ja letztlich die gesamte Interaktion aller schulischen Akteur_innen einen normativ-reflexiven Bezugspunkt: die Menschenrechte bzw. ihre Spezifizierung in Form der Kinderrechtskonvention.

Was wissen wir empirisch?

Wie steht es im deutschen Schulsystem aktuell um die in der Konvention geforderte Chancengleichheit (Artikel 28)? Empirisch weisen alle aktuellen Bildungsstudien (PISA 2022, IGLU 2021, IQB Bildungstrend 2021 für den Primarbereich, IQB Bildungstrend 2022 für den Sekundarbereich) nach wie vor eine große Abhängigkeit der Schulleistungen von der Herkunft und dem sozioökonomischen Status der Eltern nach.

Diese festgestellten herkunftsbedingten Disparitäten in schulischen Kompetenzen aufgrund der familiären und sozioökonomischen Hintergründe sind keine Momentaufnahme, sondern können seit Jahrzehnten in den zentralen Kompetenzbereichen (Mathematik und Sprachen) im deutschen Schulsystem nachgewiesen werden. Neben der immer wieder aufgedeckten Stagnation der Kompetenzwerte auf niedrigem Niveau wird aktuell sogar auf eine Abnahme beispielsweise der mathematischen Kompetenzen im Vergleich der Erhebungszeitpunkte hingewiesen (PISA 2022: 9). Hier zeigen sich strukturelle Benachteiligungen bestimmter Gruppen, die immer noch nicht angemessen durch die Schule bearbeitet werden können.

Befragt nach ihrer Einschätzung zur Chancengleichheit in Bezug auf Bildung und Beruf, geben Jugendliche im Alter von 14 bis 17 Jahren ein ähnliches Votum ab. Zwei Drittel der Befragten sind der Meinung, dass es in Deutschland keine gleichen Bildungschancen für Schüler_innen gibt. Wobei die Wahrnehmung von Chancengleichheit von denjenigen, die potenziell von Benachteiligung betroffen sind (Jugendliche mit Migrationshintergrund und Hauptschüler_innen), die Situation oft weniger kritisch ansehen als die potenziell Bevorteilten (Jugendliche ohne Migrationshintergrund und Gymnasiast_innen). Als Ursachen für die Bildungsungleichheit nennen die Jugendlichen Faktoren wie einen Migrationshintergrund, unterschiedliche Unterstützung durch die Familie, Einkommensungleichheit, das soziale Wohnumfeld und Einzugsgebiet der jeweiligen Schulen, unterschiedliche Sympathien und Unterrichtsqualität einzelner Lehrer_innen, fehlende Deutschkenntnisse sowie das dreigliedrige Schulsystem und hier vor allem die Abwertung des Hauptschulabschlusses (Calmbach et al. 2024).

Sowohl die für Artikel 28, Absatz 1 (Chancengleichheit) empirisch nachgewiesene Ungleichbehandlung einzelner Gruppen im deutschen Schulsystem als auch die durch Absatz 2 geforderte Wahrung der Würde des Kindes sowie eine menschenrechtsbezogene Erziehung im Schulsystem wird auch in den abschließenden Bemerkungen zum kombinierten fünften und sechsten Staatenbericht Deutschlands vom Ausschuss für die Rechte des Kindes (2022) moniert. Der Ausschuss empfiehlt u. a. Maßnahmen zur Sicherstellung eines gleichberechtigten Zugangs zu inklusiven Bildungseinrichtungen (Ausschuss für die Rechte des Kindes 2022).

Kinderrechtskonforme Ansätze der (Weiter-)Entwicklung des deutschen Schulsystems

Die zentrale Aufgabe der Verwirklichung des Artikels 28 der KRK liegt sicherlich in der Minimierung der negativen Auswirkungen der sozialen und herkunftsbedingten Disparitäten von Schüler_innen. Dies kann nicht in der Schule alleine gelingen, sondern ist angewiesen auf den [Ausbau lokaler und regionaler Strukturen](#).

Der Schule muss es als Institution aber gelingen, heterogene Lern- und Entwicklungsstände von Schüler_innen zu erkennen (pädagogische Diagnostik), anzuerkennen (pädagogische Ethik) und bildungsbezogene Antworten auf diese zu geben (inklusive Didaktik). Im Mittelpunkt eines pädagogisch-diagnostischen Erkenntnisinteresses von Lehrkräften müssen die individuellen Lernausgangslagen und Entwicklungsmöglichkeiten der einzelnen Schüler_innen liegen, die aufbauend auf ihre (lern-)biografischen Vorerfahrungen individuell differenzierte und zugeschnittene Lernangebote erhalten (z. B. Sturm 2016; Werning/Lütje-Klose 2016; Hackbarth/Martens 2018). Die mit dieser Individualisierung an vielen Stellen notwendige Öffnung von Unterricht ist mitnichten trivial, da in diesem Zusammenhang eine deutliche Steigerung der Komplexität von Lehr- und Lernsituationen angenommen werden muss und in geöffneten Unterrichtsformaten beispielsweise (neue) Herausforderungen und Barrieren für das Lernen von Schüler_innen entstehen können (z. B. Breidenstein/Rademacher 2017). Von entscheidender Bedeutung sind die grundsätzliche schulstrukturelle und -organisatorische Anerkennung von individuell unterschiedlichen Lernausgangslagen der Lernenden. Hierzu bedarf es der Schaffung institutioneller und personeller Rahmenbedingungen und Ressourcen, die eine solche Gestaltung einer [kinderrechtsbasierten Lernumgebung](#) erst ermöglichen. Bedeutenden Einfluss hat damit auch die Professionalität bzw. eine entsprechende Professionalisierung von Lehrkräften. Diese müssen über fachliches und fachdidaktisches Wissen und entsprechende (Lehr-)Kompetenzen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen, aber auch über professionsbezogene Reflexivität verfügen.

Vor dem Hintergrund der ernüchternden empirischen Ergebnisse der großen Bildungsstudien für Deutschland und der in den abschließenden Bemerkungen zum Staatenbericht formulierten bisherigen Versäumnisse muss kritisch angemerkt werden, dass die in der Konvention geforderte Chancengleichheit zwar notwendig, aber nicht hinreichend für eine gleichberechtigte Bildungsteilhabe aller erscheint. Muss nicht mit Blick auf die festgestellten Disparitäten viel mehr Bildungsgerechtigkeit geschaffen werden, die unter Umständen auch ungleiche Aufmerksamkeit für einzelne Gruppen bedeuten kann? Ungleiches kann also nicht gleich behandelt werden. Konkret heißt das, dass unterschiedlich auftretende Bedarfe an den Schulen und deren Bearbeitung auch finanziell ermöglicht werden müssen, etwa durch Personal oder Material.

Daneben stellen die aufgeworfenen bisherigen Versäumnisse des Schulsystems in der Gestaltung des Sozialraums Schule (vgl. Ausschuss für die Rechte des Kindes 2022) eine zweite institutionelle Entwicklungsaufgabe dar. Das Schulsystem benötigt ein explizites und unmissverständliches Bekenntnis zu den Menschenrechten, welches in der Folge für alle Ebenen und Handlungsfelder durch die verantwortlichen Institutionen und Funktionsträger definiert werden muss und damit die Grundlage aller pädagogischen und bildungsbezogenen Bemühungen darstellen sollte. Eine Konkretisierung dieses normativen Anspruchs in der institutionellen Gestaltung von Schule und Unterricht lässt sich beispielsweise in den [Reckahner Reflexionen](#) finden, die auch als pädagogische Ethik analog zum hippokratischen Eid in der Medizin angesehen werden können.

Artikel 29: Bildungsziele; Bildungseinrichtungen

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

- a) die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen;
- b) dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln;
- c) dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln;
- d) das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten;
- e) dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln.

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

Interpretation und Diskussion in Bezug auf das deutsche Schulsystem

Ungeachtet jeglicher (Mindest-)Standards und inhaltlicher bzw. curricularer Entfaltung von Bildungszielen (wie beispielsweise in den KMK-Bildungsstandards) eröffnet die KRK in Artikel 29, Absatz 1a eine grundlegende normative Perspektive im Hinblick auf sämtliche (staatliche) Bildungsbemühungen: die individuelle Entfaltung von Persönlichkeit, Begabung und Fähigkeiten des einzelnen Kindes.

In seiner Ausrichtung von Bildung auf die Persönlichkeit, die Begabung und die Fähigkeiten kann der Bildungsbegriff der KRK unter direkter Verknüpfung mit Artikel 3 KRK (Kindeswohlorientierung) somit als ein emanzipatorischer definiert werden. Neben der Notwendigkeit einer Vermittlung gesellschaftlich anerkannter Wissens- und Kompetenzbereiche freiheitlich-demokratischer Gesellschaften (die beispielsweise über Bildungsstandards und Kompetenzerwartungen der Bildungsadministration auf Länderebene ausformuliert werden) wird in Artikel 29 die grundsätzliche Anerkennung der Individualisierung von Bildungsprozessen deutlich. Bezugspunkt aller (staatlichen) Bildungsbemühungen soll die individuelle Entfaltung der Schüler_innen auf Grundlage ihrer Persönlichkeit, der Begabungen und Fähigkeiten bilden. So hat laut der Allgemeinen Bemerkungen des UN-Ausschusses für die Rechte des Kindes (2001) der Lehrplan einen unmittelbaren Bezug zum sozialen, kulturellen, ökologischen und wirtschaftlichen Umfeld des Kindes und zu seinen gegenwärtigen und künftigen Bedürfnissen zu berücksichtigen.

Die Lehr- und Lernmethoden sollten demnach an die verschiedenen Bedürfnisse der unterschiedlichen Kinder angepasst sein. Als weiteres Ziel der Bildung müsse sichergestellt werden, dass jedes Kind unverzichtbare Lebenskompetenzen lernt. Zu den Grundqualifikationen gehören somit nicht nur Lesen, Schreiben und Rechnen, sondern auch Kompetenzen wie etwa die Fähigkeit, ausgewogene Entscheidungen zu treffen, Konflikte gewaltlos zu lösen und eine gesunde Lebensführung, gute Sozialbeziehungen und Verantwortungsbewusstsein, kritisches Denken, kreative Begabungen und andere Fähigkeiten zu entwickeln (Ausschuss für die Rechte des Kindes 2001). Die in den Allgemeinen Bemerkungen umfassend wie auch individuell verstandene Förderung konkretisiert also die über Artikel 28 geforderte Chancengleichheit auf Ebene der einzelnen Schüler_innen. In der Konsequenz auf der schulpraktischen Umsetzungsebene wird damit aber auch deutlich, dass dies nur über individuelle Bildungsperspektiven auf Grundlage der aktuellen Entwicklung des einzelnen Kindes und in Referenz zu gesellschaftlich relevanten und anerkannten Kompetenzbereichen über [Formate der individuellen Förderung](#) umsetzbar ist.

Während Artikel 29, Absatz 1, Satz 1 zunächst einmal die individuelle Entfaltung und damit die Förderrechte des einzelnen Kindes an allererste Stelle rückt, folgen in Satz 2 und 3 mit einer Forderung nach Vermittlung der Achtung

vor den Menschenrechten, vor den Eltern und der eigenen und auch fremden kulturellen Identität für die Kinder eine Fokussierung der Schutzrechte. Eine solche Menschenrechtsbasierung des sozialen Miteinanders sowie der eigenen Identitätsfindung und auch die Achtung anderer Identitäten trägt einen starken normativen Impetus für die schulische und unterrichtliche Praxis in sich. So wurde bereits auf die hohe Anzahl verletzender Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schüler_innen (Prenzel et al. 2016) aufmerksam gemacht (siehe Artikel 28). Und auch empirisch rekonstruierte Muster der Beschämung von Schüler_innen durch Lehrkräfte gewinnen an Aufmerksamkeit (Marks 2013; Spiegler 2021). Alle pädagogischen und didaktischen Strukturen und Handlungen in Schule und Unterricht sollten somit ihren Ausgangspunkt, ihre normative Begründung und Rechtfertigung in den Menschenrechten finden. Und auch die Anerkennung unterschiedlicher Kulturen und Sprachen sollte strukturell und auch handlungspraktisch in der gelebten Schul- und Unterrichtskultur erkennbar sein.

Mit Satz 4 des Artikels 29 formuliert die Konvention die schulische Aufgabe der Vorbereitung auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft und damit eine Setzung, die sowohl Ziel und Perspektive als auch den Weg dorthin aufzeigt. Denn pädagogisch kann das Ziel einer Vorbereitung auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft nur verwirklicht werden, wenn sich auf dem Weg dorthin alle pädagogischen Bemühungen selbst an den normativen Grundsätzen dieser freien Gesellschaft und damit den Menschenrechten messen lassen. Eine Vorbereitung kann damit nur über menschenrechtsbasiertes Handeln und Aushandeln im schulischen Alltag selbst geschehen. Schule kann sich nicht auf eine reine Vermittlung der Normen zurückziehen, sondern muss diese Normen auch im schulischen Alltag erkennbar und erlebbar machen.

Satz 5 beinhaltet eine aktuelle und in Teilen kontrovers diskutierte gesellschaftliche Perspektive, zu der sich Schule zukünftig deutlicher positionieren muss:

- Wie kann eine Achtung vor der natürlichen Umwelt in Zeiten des menschenverursachten Klimawandels und der damit verbundenen verschärften Handlungsnotwendigkeit gelehrt und gelernt werden?
- Welche Rolle nimmt Schule ein, wenn Schüler_innen ihr Recht auf Mitbestimmung in gesellschaftlich-politischen Veränderungsprozessen wahrnehmen (wollen)?

Die kontrovers geführte und emotional aufgeladene Diskussion um eine Befreiung vom Unterricht für die Teilnahme an Demonstrationen zum Klimaschutz hat gezeigt, dass dies in Bezug auf ein damit verbundenes Lern- und Entwicklungspotenzial [von institutioneller Seite sehr unterschiedlich eingeschätzt wird](#).

Was wissen wir empirisch?

Sowohl die menschenrechtliche Grundlegung pädagogischer Bemühungen als auch eine umfassende Anerkennung unterschiedlicher Identitäten scheinen in der Schulpraxis einer noch mehr oder minder großen Limitierung zu unterliegen. Aber auch inklusive und interkulturelle Perspektiven weisen immer wieder auf die tradierte monokulturelle Ausrichtung des deutschen Schulsystems in seinen Strukturen, Lehrplänen, Materialien und seinem Schulalltag hin (vgl. z. B. Wolter et al. 2022).

Mit der Idee der individuellen Förderung und den damit verbundenen Konzepten wie Scaffolding (von engl. Scaffold = Gerüst) als eine pädagogische Strategie, bei der Lehrpersonen Unterstützung anbieten, die nach und nach stärker in die Verantwortung der Schüler_innen übergeht, sind vielschichtige Ergebnisse in den vergangenen Jahren in der Forschung präsentiert worden. Diese schließen die Öffnung von Unterricht, etwa durch das Einbinden externer Expert_innen, ebenso ein wie die multiprofessionelle Teamarbeit oder die Arbeit auf Ebene der einzelnen Unterrichtsfächer. Allgemein kann zusammengefasst werden, dass Formen der individuellen Förderung dann für die Schüler_innen gute Lernangebote darstellen, wenn sie an deren individuelle Ausgangslagen anknüpfen. Zudem kann die Verschiedenheit der Schüler_innen dann für die Schule und den Unterricht produktiv genutzt werden, wenn dezidiert unterschiedliche Perspektiven eingefordert und eingebunden werden. Dies gilt sowohl auf Ebene der Lehrpersonen in der Arbeit in multiprofessionellen Teams wie auch seitens der Schüler_innen mit ihren unterschiedlichen Erfahrungen und Anknüpfungspunkten. Hierzu wurde etwa in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an vielen Hochschulen systematisch geforscht (BMBF o. J.).

Oftmals wird dies in der Forschung über den Leistungsstand der Schüler_innen operationalisiert. Die Frage der Hintergründe – also warum die Schüler_innen diesen Leistungsstand haben – ist eine weitergehende Frage, die zumindest in der empirischen Forschung nur selten systematisch erhoben wird. Für die schulische Praxis wären aber genau diese Aspekte wichtige Anknüpfungspunkte. Sinnvoll erscheint etwa, neben der Erhebung der Interessen der Schüler_innen und den damit verbundenen motivationalen Zugängen auch die familiären und kulturellen Hintergründe der Schüler_innen stärker zu beachten. Über die Beachtung der kulturellen Heterogenität der Schülerschaft können schulische Lernangebote stärker an die individuellen Vorerfahrungen bzw. die familiär geprägten, auch ethnisch und kulturell bedingten Identitätsentwicklungen von Schüler_innen anknüpfen und damit biografisch bedingte Scheiternsprozesse in der schulischen Lernentwicklung minimiert werden.

Eine Befragung von Lehrkräften (Robert Bosch Stiftung 2024) ermittelte in diesem Zusammenhang eine kritische Bewertung der Qualität (Mittelwert 3,6) und des Umfangs (Mittelwert 4,3) der Förderangebote für Schüler_innen in

ihrer ethnischen und kulturellen Identität an der eigenen Schule durch die Lehrkräfte (auf einer Notenskala von 1 bis 6). Immerhin 50 Prozent der befragten Lehrkräfte gaben zudem an, dass der Umfang der Förderung für Schüler_innen in ihrer ethnischen und kulturellen Identität an der eigenen Schule mangelhaft ist bzw. keine Angebote vorhanden sind (Robert Bosch Stiftung 2024: 22–23). Befragt nach der Berücksichtigung von kulturell-ethnischen Unterschieden im eigenen Unterricht, führen die befragten Lehrkräfte am häufigsten an, dass sie verschiedene Religionen, Kulturen oder Bräuche und ebenso die Sprache oder Kultur von Schüler_innen im Unterricht thematisieren (beide 18 Prozent). 13 Prozent der Lehrkräfte berichteten, auf eine kultursensible Sprache bzw. Verhaltensweise zu achten. Elf Prozent bemühen sich, in ihrem Unterricht verschiedene Sichtweisen und Perspektiven zu berücksichtigen. Zehn Prozent der Lehrkräfte sagten, dass sie im Unterricht Toleranz und Rücksichtnahme auf andere Kulturen lehren, Vielfalt positiv darstellen oder Vorurteile bekämpfen. Die Auswahl von Unterrichtsmaterialien und Fallbeispielen aus verschiedenen Kulturkreisen nennen neun Prozent der Lehrkräfte. Weiterhin werden bei der Leistungsbeurteilung und Unterrichtsgestaltung die individuellen Lernvoraussetzungen und Sprachfähigkeiten berücksichtigt (fünf Prozent).

Die hier beispielhaft aufgeführten empirischen Erkenntnisse einer Befragung von Lehrkräften zeigen, dass es in Hinblick auf die schulische und unterrichtliche Umsetzung des Art. 29, Absatz 1c deutlichen Nachholbedarf gibt.

Kinderrechtskonforme Ansätze der (Weiter-)Entwicklung von Schule und Unterricht

Schulische Konzepte, die eine Entfaltung der individuellen Persönlichkeit, Begabung und der Fähigkeiten in den Blick nehmen, werden aktuell überwiegend unter der Perspektive der individuellen Förderung bzw. der inklusiven Bildung subsummiert.

So fordern Vertreter_innen eines inklusiven Bildungssystems eine Aufspaltung der schulischen Inhalts- bzw. Kompetenzbereiche in ein obligatorisches und fakultatives Curriculum (z. B. Prengel 2015). Das obligatorische Curriculum sichert zentrale, verbindliche Inhalte und Kernkompetenzen, die jede_r für ein Leben in einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft benötigt. Das obligatorische Curriculum sichert somit die Teilhabe an der Gesellschaft. [Ein fakultatives Curriculum dagegen wird den individuellen Interessen und Bedürfnissen, den Fähigkeiten und Begabungen des/der Einzelnen gerecht und ermöglicht damit die Freiheit im Bildungsprozess.](#)

Ebenso lassen sich aus der Empirie heraus Entwicklungsperspektiven für Schule und Unterricht aufzeigen, die auf der schul- und unterrichtspraktischen Handlungsebene einer kinderrechtsbasierten Subjektorientierung entsprechen. Die Perspektive der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung lenkt die Aufmerksamkeit auf die Sicht- und Tie-

fenstrukturen des Unterrichts. Aufbauend auf die Befunde der Metaanalysen zur Wirksamkeit von Unterricht (Hattie 2008, 2013, 2015) weisen Trautwein, Sliwka und Dehmel (2022) darauf hin, dass neben den Sichtstrukturen des Unterrichts vor allem die Gestaltung der Tiefenstrukturen bzw. der Lehr-Lern-Prozesse die Wirksamkeit von Unterricht bestimmt. Zu den Sichtstrukturen gehören die Organisationsformen wie Klassenunterricht oder (differenzierte) Lerngruppen, Methoden wie beispielsweise die direkte Instruktion oder Projektarbeit und schließlich Sozialformen wie Gruppen- oder Einzelarbeit. Die empirisch lernwirksamen Tiefenstrukturen werden dagegen durch die Fähigkeiten der Klassenführung der Lehrkraft, die kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung der Schüler_innen im Lernprozess definiert.

Die Passung zur rechtlich-normativen Forderung der KRK im Bereich der Förderrechte wird hier sehr deutlich: Die kognitive Aktivierung als Teil einer empirisch nachgewiesenen Wirksamkeit von Unterricht fordert von Lehrkräften, Lernende durch Anknüpfen an Vorerfahrungen, Auslösen sogenannter kognitiver Konflikte oder attraktive und relevante Fragestellungen zur aktiven Auseinandersetzung mit den Lerninhalten anzuregen. Die Dimension der konstruktiven Unterstützung fordert eine wertschätzende und respektvolle Interaktion zwischen Lehrkräften und Lernenden bei Verständnisproblemen oder Lernblockaden, beispielsweise durch einen konstruktiven Umgang mit Fehlern, ein angemessenes Tempo, formatives Feedback oder Scaffolding (Trautwein et al. 2022). Und die Klassenführung unterstreicht die Verantwortung der Lehrkraft für eine konstruktive Lernumgebung.

Als eine Konsequenz oder auch Notwendigkeit aus den skizzierten Lehr-Lern-Prozessen und der weitgehenden Individualisierung von Bildungsprozessen kann eine Öffnung des Unterrichts formuliert werden. Von entscheidender pädagogisch-didaktischer Bedeutung in dieser Öffnung (**z. B. durch individuelle Zielsetzungen und/oder die Nutzung eines individualisierten Curriculums**) sind die konstruktive Unterstützung vor dem Hintergrund der individuellen Ausgangslage der Schüler_innen sowie die durchgängige Transparenz im und über den Lernprozess für alle Beteiligten. Dazu zählen eine zunehmend partizipative Aushandlung von Lernzielen und Kompetenzerwartungen mit Schüler_innen im Lernprozess, z. B. im Rahmen der Lernberatung und des Lerncoachings. Angepasst an eine solche gemeinsame Zielperspektive oder einen solchen Erwartungshorizont sollten Formate der Leistungsmessung, Leistungsrückmeldung und Leistungsbewertung für Schüler_innen im Sinne der **Beteiligung von Lernenden** angepasst werden. Ein solches Vorgehen anerkennt die Schüler_innen als Subjekte und sichert die konventionsbezogene Forderung der Vorbereitung auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft.

Wie bereits angedeutet, zeigt sich empirisch, dass in den häufig geforderten geöffneten Unterrichtsformaten (neue) Herausforderungen und Barrieren für das Lernen von Schü-

ler_innen entstehen können (vgl. Breidenstein/Rademacher 2017). Eine Individualisierung von Lernprozessen über die Öffnung von Unterricht ist ein „fortlaufender Prozess“ (Bohl/Kuchartz 2010: 84), der zunächst auf- und dann ausgebaut werden muss. Und ein solcher Aufbau von Unterrichtsstrukturen in Richtung Öffnung falle Schüler_innen umso schwerer, je länger sie bereits Schule im traditionellen Sinne erlebt hätten. Bohl und Kuchartz (2010: 85) schlagen deshalb eine stufenweise Öffnung des Unterrichts vor:

„1. Stufe: organisatorische Öffnung (Inwieweit können die Schüler_innen ihre Rahmenbedingungen selbst bestimmen?)

2. Stufe: methodische Öffnung (Inwieweit kann die Schülerin/der Schüler ihrem/seinem eigenen Lernweg folgen?)

3. Stufe: methodische und inhaltliche Öffnung (Inwieweit kann die/der Schüler_in darüber hinaus über ihre/seine Lerninhalte bestimmen?)

4. Stufe: politisch-partizipative Öffnung (Inwieweit können die Schüler_innen in der Klasse Unterrichtsablauf und -regeln mitbestimmen?)

5. Stufe: Öffnung der Schule (Inwieweit öffnet sich die Schule nach außen zur Umwelt und lässt die Außenwelt herein?)“

Diese Stufung kann gleichzeitig als Diagnoseinstrument sowohl des aktuellen Entwicklungsstandes der Öffnung von Unterricht im Allgemeinen als auch des aktuellen individuellen Entwicklungsstandes einzelner Schüler_innen in diesem Unterricht gelten. Anknüpfend an die Einschätzung des Ist-Standes schließt sich für Lehrkräfte die Frage an, wie die Öffnung des Unterrichts im Allgemeinen und in Bezug auf die individuellen Voraussetzungen einzelner Schüler_innen schrittweise organisatorisch und inhaltlich weiterentwickelt werden kann. Ein solches Vorgehen entspricht sowohl dem schulpädagogischen bzw. auch administrativen Paradigma der Kompetenzorientierung wie auch der hier in den Mittelpunkt gerückten normativen Forderung der KRK nach (zunehmender) Partizipation und Vorbereitung auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft.

Das Recht auf Beteiligung

Das Recht auf Beteiligung wird anhand der Artikel 12, Absatz 1 (Berücksichtigung des Kindeswillens) und 13 (Meinungs- und Informationsfreiheit) diskutiert.

Artikel 12 [Berücksichtigung des Kindeswillens]

(1) Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenhei-

ten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.

Interpretation und Diskussion in Bezug auf das deutsche Schulsystem

Über den Begriff „Fähigkeit“ wird auf die Konzepte Lernen und Entwicklung abgehoben. Generell sind aber alle Kinder mit diesem Artikel adressiert. Eine Idee der Leistungsfähigkeit ist hier dezidiert nicht eingeschrieben. Die Möglichkeit der Meinungsbildung wird in diesem Artikel in Abhängigkeit der individuellen Fähigkeiten der Kinder gestellt, wobei im weiteren Verlauf auf eine Lern- und Entwicklungsperspektive abgehoben wird. Generell sind somit alle Kinder, unabhängig vom aktuellen Stand der Fähigkeit zur Meinungsbildung, mit diesem Artikel adressiert. Eine Idee einer minimalen Leistungsfähigkeit ist hier dezidiert nicht eingeschrieben. Vielmehr kommt es für alle Verantwortungsträger_innen darauf an, die Kinder in ihrer Entwicklung zur Meinungsfindung zu unterstützen.

Für die Institution Schule bedeutet das: Schüler_innen müssen die Möglichkeit bekommen, sich zu den Dingen zu äußern, die sie selbst betreffen. Hierfür bedarf es in der Schule Umsetzungsformen, in denen ein solches Äußern ermöglicht und auch eingefordert wird. Eine bekannte Form sind [Klassenräte](#), die Wahlen von Klassensprecher_innen und die weiterführende Arbeit auf Schulebene (Schüler_innenparlament) oder auch in der Kommune ([Kinderrat in der Gemeinde](#)).

Neben der Meinungsbildung und der Meinungsäußerung ist die Beachtung der Meinung verbrieft. Dabei werden das Alter und die Reife als Orientierungsgröße genannt. Im Negativen kann es dazu kommen, dass Schüler_innen sich zu einem Sachverhalt eine Meinung erarbeitet haben, diese geäußert haben, dann aber seitens der Erwachsenen nicht weiter in den Entscheidungsfindungen berücksichtigt werden. Dies ist etwa dann gegeben, wenn im Schüler_innenparlament Beschlüsse herbeigeführt werden, diese dann aber etwa seitens der Schulleitung nicht aufgegriffen werden.

Das Recht auf Beteiligung bezieht sich auf das Selbstbestimmungsrecht der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte. Die Selbstbestimmung von Kindern ist jedoch in Abhängigkeit vom Alter, Entwicklungsstand oder der „Reife“ nicht immer vollumfänglich möglich – auch oder gerade im Kontext der Schule.

Es gibt Felder, in denen die verantwortlichen Erwachsenen die (letzte) Entscheidung treffen. Dies kann unterschiedliche Bereiche betreffen, die sich auch direkt auf die Schüler_innen beziehen können. Hierzu zählt etwa die Schulpflicht, Fragen der Versetzung, curricular verbindliche Inhalte oder auch das Lehrmaterial, das durch die Lehrpersonen eingesetzt wird. Im Schulbereich liegen viele dieser Entscheidungen rechtlich zunächst bei den Erziehungsberech-

tigten und im begrenzten schulstrukturellen und -organisatorischen Rahmen auch bei Lehrkräften. Diese Einschränkung der Selbstbestimmung wird aber durch eine Anerkennung der Entwicklung der jungen Menschen gerahmt. Demnach gibt es eine Verpflichtung, die Meinung der Kinder in sie betreffenden Angelegenheiten nicht nur zu hören, sondern dieser Meinung vorrangiges Gewicht beizumessen.

Mit Artikel 13 werden diese Bezüge weiter konkretisiert.

Artikel 13 [Meinungs- und Informationsfreiheit]

(1) Das Kind hat das Recht auf freie Meinungsäußerung; dieses Recht schließt die Freiheit ein, ungeachtet der Staatsgrenzen Informationen und Gedankengut jeder Art in Wort, Schrift oder Druck, durch Kunstwerke oder andere vom Kind gewählte Mittel sich zu beschaffen, zu empfangen und weiterzugeben.

(2) Die Ausübung dieses Rechts kann bestimmten, gesetzlich vorgesehenen Einschränkungen unterworfen werden, die erforderlich sind

a) für die Achtung der Rechte oder des Rufes anderer oder

b) für den Schutz der nationalen Sicherheit, der öffentlichen Ordnung (ordre public), der Volksgesundheit oder der öffentlichen Sittlichkeit.

Damit sich Schüler_innen eine eigene Meinung bilden können, müssen ihnen in der Schule unterschiedliche Informationen zur Verfügung gestellt werden, damit ein differenziertes Meinungsbild entstehen kann. Der [Beutelsbacher Konsens](#) bietet dafür hilfreiche Orientierungen in der unterrichtlichen Praxis (Drerup 2021). Zudem ist sicherzustellen, dass die Informationen nicht einfach hingenommen, sondern auch kritisch eingeordnet werden können. Dies gilt für die Einschätzung des Wahrheitsgehalts (Stichwort: Fake News) in den sozialen Netzwerken, aber auch für die Fähigkeit, widerstreitende Aussagen zu reflektieren und zu bewerten. Das gemeinsame Aushandeln, die Diskursfähigkeit, ist dabei eine wichtige Grundlage, um differenzierte Meinungsbilder zu entwickeln (Rott/Kohnen 2023). Die kognitiven Grundstrukturen – unabhängig vom Grad der individuellen Ausprägung – bilden die Basis, damit Schüler_innen eine eigene Meinung ausbilden können. Wichtig ist, dass etwa in der Schule adaptive Angebote geschaffen werden, die individuelle Entwicklungsmöglichkeiten der Lernenden berücksichtigen. Ausnahmslos alle Schüler_innen müssen etwa Kompetenzen zur Informationsbeschaffung und -einordnung erwerben. Die Frage ist, wie dies im Unterricht sichergestellt werden kann. Als Orientierungspunkt können Arbeiten zum kritischen Denken herangezogen werden, wobei die empirische Basis für den deutschsprachigen Raum noch recht dünn ist (Rott et al. 2024).

Informationen sind nicht normfrei. Deutlich wird dies, wenn Schüler_innen etwa zur Recherche Medien nutzen, die Propaganda verbreiten, oder wenn rechtsradikale oder andere diskriminierende Informationsträger in den Unterricht eingebunden werden, z. B. bei Referaten oder dem Erstellen von Hausaufgaben. Die Grenze dessen, was legitim ist, ist die Unverletzlichkeit anderer Personen. Auch hier greifen die Ideen des kritischen Denkens und die Orientierung an einer zukunftsorientierten, demokratischen Gesellschaftsidee.

[Lundy hat ein Partizipationsmodell entwickelt](#), in dem die beiden Artikel 12 und 13 miteinander verwoben sind. Sie zeigt auf, dass es nicht ausreicht, den Kindern eine Stimme zu geben und sich zu äußern. Es muss auch Räume geben, in denen diese Stimme Gehör findet, wo Aspekte mitentschieden und gestaltet werden können.

Was wissen wir empirisch?

Die Partizipationsräume für Schüler_innen im deutschen Schulsystem sind bislang noch vergleichsweise wenig beforscht. In den Überblicksarbeiten (Reisenauer 2020, Hüpping 2024) zeichnet sich aber ein deutliches Bild ab: Beteiligung wird vor allem dort ermöglicht, wo es wenige Folgen für das gesamte System hat, etwa wenn es darum geht, das Ziel für den nächsten Wandertag abzustimmen, wobei eine Vorauswahl bereits durch die Lehrpersonen getroffen wurde. Damit finden partizipative Prozesse eher auf einem niedrigen Niveau statt. Man spricht hier auch von Scheinpartizipation. Deutlich wird auch, dass die Schüler_innen selbst wenig darüber wissen, welche Handlungsfelder sie aktiv mitgestalten können. Hier wird offensichtlich, dass das Wissen über die Beteiligungsrechte nur in geringem Maße vermittelt wird. Gleiches gilt aber auch für die Lehrpersonen, die oftmals unsicher sind, welche Grenzen nicht überschritten werden dürfen. Daher neigen viele Lehrpersonen dazu, im Unterricht kaum Beteiligung zu ermöglichen und Teilhabestrukturen nicht auszubauen. Die Räume, in denen Beteiligung dann stattfindet, sind oftmals stark definiert und abgesteckt, etwa durch institutionelle Verankerungen wie den Klassenrat. Auf der konkreten unterrichtlichen Ebene nehmen die Möglichkeiten deutlich ab. Zudem sind – und das ist mit Blick auf die Argumentation an der Idee der Reife der Schüler_innen interessant – an den Grundschulen Partizipationsmöglichkeiten oftmals stärker ausgeprägt als an weiterführenden Schulen. Gleichwohl erscheinen auch hier die Möglichkeiten zur Partizipation für Schüler_innen eher gering.

Die Forschung zur institutionalisierten Beteiligung, etwa im Klassenrat, weist gelingende und scheiternde Prozesse nach (De Boer 2007; Budde 2010). Im Klassenrat werden oftmals Themen verhandelt, die stärker von den Lehrpersonen als von den Schüler_innen ausgehen. Viele Lehrpersonen übernehmen dabei eine stark eingreifende Rolle im Klassenrat und geben Schüler_innen wenig Raum, um eigene Fragen und Ideen zu entwickeln. Der Klassenrat fällt zudem oft aus oder wird umfunktioniert, um Klassege-

schäfte zu organisieren. Dadurch wird deutlich, dass dieses Format keinen hohen Stellenwert im Schulalltag hat – es scheint verzichtbar zu sein. Die Schüler_innen selbst nutzen den Klassenrat vielfach nicht als einen Ort, um die eigene Meinung bzw. Perspektive zu äußern, sondern sie machen ihren Schüler_innen-Job, von dem sie glauben, dass er von den Lehrpersonen erwartet wird. Insofern ist die konzeptionell hoch partizipativ angelegte Idee des Klassenrats oftmals ein Ort des Als-ob.

Das Deutsche Kinderhilfswerk hat 2024 eine Studie zur Umsetzung von Artikel 12 in Deutschland vorgelegt. Dabei weist die Studie deutlich über die Institution Schule hinaus. Für die Schule wird konstatiert, dass hier kein Beschwerdemanagement gegeben ist. Das gilt sowohl für die Einzelschulen als auch für die Ebenen darüber. Weder in den Rahmenlehrplänen noch in den Fachcurricula sind die Beteiligungsrechte systematisch implementiert – ein bundeslandübergreifendes Phänomen. Allerdings ist die Einrichtung von Gremien zur Mitbestimmung durch die Schüler_innen in allen Bundesländern verbrieft. Dies bietet zumindest einen strukturellen Rahmen der Ausgestaltung. Als Vorbild können die Kinderbeauftragten der Bundesländer dienen. Äquivalent könnten hier Strukturen aufgebaut werden, die ein solches Beschwerdemanagement ermöglichen können. Zur konkreten Ausgestaltung in der Schule wird jedoch angemerkt, dass es an didaktischen Materialien fehlt, um Lehrpersonen in der schulischen Arbeit angemessen zu unterstützen.

Kinderrechtskonforme Ansätze der (Weiter-)Entwicklung von Schule und Unterricht

Das [Kinderrechteportal](#) bietet eine Vielzahl an Materialien an, mit denen Unterricht ausgestaltet werden kann. Dabei geht es oftmals um Fragen des Kinderrechtswissens. Diese Grundlagen können etwa über die Broschüre „[Eure Kinderrechte](#)“ erarbeitet werden. Die Kindernachrichtensendung „Logo!“ greift die [Kinderrechte](#) zudem immer wieder auf und schafft tagespolitische Anknüpfungspunkte. Spannend bzw. herausfordernd wird es für Schule und Unterricht gerade dort, wo vermeintliche Hoheitsgebiete der Lehrpersonen beschnitten werden. Nehmen wir das Beispiel Lektüreauswahl in der Klasse 6. Hier ist in vielen Bundesländern im Deutschunterricht vorgesehen, dass die Schüler_innen einen Roman (Ganzschrift) lesen und sich hier mit unterschiedlichen Konzepten, etwa Autorschaft oder Erzählformen, auseinandersetzen. Auch eigene, kreative Schreibkompetenzen sollen in diesem Feld seitens der Schüler_innen erworben werden. Um die Schüler_innen einzubinden, sind unterschiedliche Einbindungsstufen vorstellbar:

- die Lehrperson gibt einen Roman vor;
- die Lehrperson stellt mehrere Romane vor, die sie selbst zuvor als geeignet identifiziert hat, und die Schüler_innen können abstimmen, welches Buch gelesen wird;

- die Schüler_innen können eigene Buchvorschläge einbringen, diese der Klasse vorstellen und dann zu einer gemeinsamen Entscheidung kommen;
- die Lehrperson stellt den Schüler_innen die zu erreichenden Kompetenzen vor und entwickelt Aufgaben, die über ein Portfolio gesammelt werden (etwa: Stelle ein Profil der Autorin zusammen; versetze dich in die Hauptfigur und schreibe einen Brief an eine andere Figur etc.). Die Entscheidung, welches Buch die Schüler_innen lesen, wäre dagegen frei. Die Viellesenden können sich an einem umfangreichen Buch versuchen, während Schüler_innen mit weniger stark ausgeprägten Lesekompetenzen eher ein schmaleres Buch wählen. Um einen gemeinsamen Kern zu erhalten, stellen sich die Schüler_innen ihre Bücher etwa über einen Marktplatz vor. Das Portfolio könnte auch die anstehende Klassenarbeit ersetzen.

Es kann also hier um mehr gehen, als das Ziel des nächsten Wandertages festzulegen oder die Schulhofgestaltung (Klettergerüst oder Hangelbahn?) mitzubestimmen. Eine Schule, die das besonders verdeutlicht und auch Übertragungsperspektiven für andere Schulen aufzeigt, ist die Schule für Erwachsenenbildung in Berlin, auch [Berlin Rebel Highschool](#) genannt. Selbstbestimmt und interessen geleitet nehmen die Schüler_innen, deren bisherige Bildungsbiografien häufig von Umwegen und Brüchen gekennzeichnet sind, ihre Lernwege selbst in die Hand. Hier gehen (klassischer) Unterricht, Lernberatung und selbstorganisierte Lernzirkel ineinander über und werden von Lehrkräften individuell begleitet und unterstützt. Die Schüler_innen gewinnen neues Vertrauen in eigene Fähigkeiten und Potenziale.

Ein weiteres Beispiel: Bei der Auswahl des Personals werden Schüler_innen, soweit das rechtlich möglich ist, eingebunden. Sie können beratend tätig werden und ihre Kriterien für gute Lehrpersonen einbringen. An Universitäten wird dies etwa durch die Einbindung der Studierenden auch in Besetzungsverfahren für Professuren gewährleistet.

Als Einschränkung für die Selbst- und Mitbestimmung werden in den Kinderrechten das Alter und die Reife angeführt, wobei hier die Lern- und Entwicklungsperspektive und der damit verbundene schulische Auftrag nochmals betont sei. Im schulischen Alltag ist erkennbar, dass die Formen, ab wann und in welchem Maße die Lehrpersonen die Schüler_innen beteiligen, deutlich variieren. Markus Gabriel (2023) dreht diese Frage der Verantwortung allerdings um, wenn er über das passive Wahlrecht nachdenkt und vorschlägt, ein Wahlrecht mit der Geburt zu vergeben. Er fordert dazu auf, dass die politischen Parteien ihr Programm so kommunizieren müssen, dass auch Kinder und Jugendliche dies verstehen können. Der Idee der Reife wird die Idee der Informationspflicht entgegengestellt. Dies bietet auch für die Schule neue Räume zum Nachdenken darüber, wie und an welchen Stellen Schüler_innen – egal welchen Alters – in Entscheidungsprozesse eingebunden werden können. Da-

bei findet kein Absprechen der Fähigkeiten statt, sondern ein Verpflichten darauf, die Schüler_innen auf Basis ihres aktuellen Lern- und Entwicklungsstandes angemessen einzubinden und sie zu informieren. Zwei leitende Fragestellungen können sein: Welche Informationen benötigen die Schüler_innen, um eine gute Entscheidung zu treffen? Welchen didaktischen, methodischen und sozialen Rahmen muss ich als Verantwortungsträger_in schaffen, damit Schüler_innen sich in der Schule und im Unterricht beteiligen können?

Dies eröffnet dann auch weitere Handlungsfelder, etwa [Beratung und Bewertung, in denen die Perspektiven der Schüler_innen mit aufgenommen werden können](#). Die Lehrpersonen – in ihren verschiedenen Rollen in der Schule – tragen dann weiterhin die Verantwortung für zu treffende Entscheidungen. Sie verfügen oftmals über ein differenziertes Wissen und Erfahrungen. [Gleichwohl können die Schüler_innen mit ihren Ideen, Fragen und Forderungen dazu beitragen, die Qualität der Schule insgesamt zu steigern](#).

Wenn wir etwa wissen, dass die Motivation zu lesen und das Interesse an schulischen Inhalten bei Schüler_innen in Teilen schwach ausgeprägt sind, dann können Einbindungsprozesse der Lernenden in Themen-, Methoden- und Medienwahl dazu führen, dass die Akzeptanz für die Lernangebote höher wird und sich so auch die Kompetenzentwicklung der Schüler_innen verbessern könnte. Und wenn Schüler_innen über Ziele und zu erreichende Kompetenzen des Unterrichts informiert sind, ihnen die dafür notwendigen Methoden, Medien und Bearbeitungswege vermittelt wurden und zur Auswahl stehen, haben Sie die Chance, ihren Lernweg zunehmend selbstbestimmt zu gestalten, zu reflektieren und schließlich auch zu bewerten.

5.

Handlungsempfehlungen

In der Analyse aktuell verbindlicher bildungspolitischer und -administrativer Vorgaben, Beschlüsse und Empfehlungen (KMK, Qualitätsrahmen zur Schulqualität, Curricula) fällt auf, dass sich alle Schriften auf die Bedeutung der schulischen Vermittlung von Wissen über Menschen- bzw. Kinderrechte fokussieren. In einigen Schriften werden überdies Unterstützung und Ermutigung von Schüler_innen zur Wahrnehmung ihrer Rechte gefordert. Eine Vermittlung dieses notwendigen Wissens über die Kinderrechte und das Empowerment der betreffenden Gruppe stellen zweifelsohne wichtige Aspekte einer kinderrechtsorientierten Schule dar. Diesen notwendigen Perspektiven wird mit der vorgenommenen Diskussion aber eine ergänzende Perspektive zur Seite gestellt: Die Schule als gesellschaftlicher Raum und die Lehrkräfte als Verantwortungsträger_innen in der Institution Schule tragen ihrerseits durch die Gestaltung der Strukturen, der alltäglichen Prozeduren und ihr unterrichtliches Handeln maßgeblich zu einer umfassenden kinderrechtsbasierten Schul- und Unterrichtskultur bei.

Mit dieser ergänzenden Perspektive möchten wir betonen, dass das Wissen über die Kinderrechte allein nicht ausreicht und die Unterstützung und Ermutigung von Schüler_innen zur Wahrnehmung ihrer Rechte zwar eine notwendige, aber nicht hinreichende Forderung ist. Eine solche Forderung läuft Gefahr, die Verantwortung für die Umsetzung der Kinderrechte auf die Kinder und Jugendlichen als Rechtsträger_innen abzuwälzen. In Schule und Unterricht müssen die Kinderrechte jedoch umgekehrt über die institutionelle Werte- und Normengrundlage und das alltägliche Handeln innerhalb und außerhalb des Unterrichts von den Verantwortungsträger_innen für die Schüler_innen als Rechtsträger_innen explizit erlebbar gemacht werden. Der Unterricht selbst muss sich den normativen Ansprüchen nach Schutz, Förderung und Beteiligung stellen und versuchen, diesen gerecht zu werden.

Die hier vorgenommene, auf Schule und Unterricht fokussierte Analyse der KRK eröffnet den Blick auf Weiterentwicklung- und Veränderungspotenziale des Schulsystems auf allen Ebenen. Aus der Analyse ergeben sich Handlungsempfehlungen für die Ebenen der Bildungspolitik, der Professionalisierung von Lehrkräften und der Einzelschule, die im Folgenden ausformuliert werden.

Bildungspolitik und -administration

Für die Bildungspolitik und -administration kann die KRK eine wertebasierte Grundlage der schulpolitischen Ausrichtung und Entscheidungsfindung darstellen. Die KRK gibt mit der ihr innewohnenden Subjektorientierung eine Perspektivierung der juristischen, administrativen, strukturellen und pädagogischen Grundlagen der Schule vom Kind aus vor. Gesetze, Verordnungen und Rahmenbedingungen im Schulsystem werden damit im Lichte des Kindeswohls definiert, entwickelt bzw. umgestaltet. Damit kann die Konvention eine umfassende Perspektive der Verwirklichung von inklusiver Bildung für alle Schüler_innen, unabhängig der häufig fälschlicherweise verstandenen Fokussierung bzw. Verengung auf bestimmte Gruppen (z. B. Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf) bilden. Konkret wäre dies beispielsweise an folgenden Aspekten zu verwirklichen:

→ Bestehende Bildungsstandards sind im Bewusstsein um die Anerkennung heterogener Lebens- und Lernvoraussetzungen im Hinblick auf mögliche Barrieren und Exklusionstendenzen zu analysieren. Im Wissen um die Heterogenität der Schüler_innenschaft, die sich auf unterschiedlichen Ebenen in die Entwicklungsperspektiven der Schüler_innen eingeschrieben hat (etwa Sprachkenntnisse, Vorwissen, Krankheits- und Beeinträchtigungserfahrungen), benötigt das Schulsystem offene und flexible curriculare Grundlagen. Neben dem verbindlichen, obligatorischen Curriculum, welches die relevanten Inhalte für freiheitlich-demokratische Gesellschaften beinhaltet, bedarf es eines offenen, fakultativen Curriculums (vgl. Prengel 2015), welches die Interessen und Freiheiten der Lernenden, aber auch die Bedürfnisse und Unterstützungsbedarfe aufgrund heterogener biografischer und milieubedingter Vorerfahrungen betont. Mit diesem zweigeteilten Curriculum sind einerseits Kompetenzen angesprochen, die eine Teilnahme und Teilhabe an der demokratischen Gesellschaft erst ermöglichen. Neben die Basiskompetenzen (Lesen, Schreiben, Rechnen) treten weitere Kompetenzen zur selbstständigen und selbstbestimmten Lebensführung. Dies schließt etwa soziale, interaktionale Kompetenzen mit ein, die es braucht, um gesellschaftliche Prozesse aktiv mitgestalten zu können. Und andererseits bedarf es der individuellen Öffnung der Inhalte, Themen und Kompetenzen

mit dem gleichen Ziel der selbstbestimmten Lebensführung in einer sozialen Gemeinschaft.

- In den landesbezogenen Referenz- bzw. Qualitätsrahmen für Schule und Unterricht bedarf es einer Bezugnahme auf die KRK. Neben einem solchen expliziten Bezug steht hier vor allem eine Weiterentwicklung der Qualitätsstandards inklusive der daraus abgeleiteten Evaluationsinstrumente im Hinblick auf eine verbindliche schulische und unterrichtliche Verwirklichung der Kinderrechte nicht nur als unterrichtliches Thema, sondern vor allem als normative Grundlage der Gestaltung von Schule und Unterricht im Gesamten in den Rechtsbereichen Schutz, Förderung und Beteiligung. Dies bietet für die Schulen einen konkreten Anforderungsrahmen zur Ausgestaltung und zeigt Entwicklungsperspektiven, ausgehend von vorhandenen Strukturen, auf.
- Für die Ermöglichung und Umsetzung anerknennungsorientierter Praxen in der Schule sollte die Administration Rahmenbedingungen klären, wie etwa Formen der Leistungsrückmeldung und -bewertung so ausgestaltet werden können, dass sie weniger beschämend sind und stärker anerkennende Wirkung haben. Diese Verantwortung kann nicht alleine den einzelnen Schulen oder den Lehrpersonen überlassen werden. Beteiligungsmöglichkeiten seitens der Schüler_innen an solchen Prozessen sollten aufgezeigt werden.
- Verbunden mit der hier skizzierten kinderrechtsorientierten Gestaltung von Schule und Unterricht sind auf Ebene der Bildungspolitik die Schaffung angemessener Ressourcen in den Blick zu nehmen. Die individuelle Förderung von Schüler_innen unter Anerkennung heterogener Lebens- und Lernvoraussetzungen benötigt sowohl zeitliche, räumliche als auch personelle Ressourcen zur Verwirklichung des individuellen Rechts auf Bildung in einem inklusiven Schulsystem. Die Idee der Teilhabe aller an der Gesellschaft kann hierfür ein wichtiger Kompass zur Ausgestaltung von Schule und Unterricht sein. Dies kann auch durch die stärkere Öffnung der Schulen geschehen, indem außerschulische Partner_innen in die Entwicklungsprozesse eingebunden werden.
- Eine Subjektorientierung verweist außerdem auf die Notwendigkeit multiprofessioneller Zusammenarbeit im Schulsystem. Diesbezüglich ist auf der administrativen Ebene in den vergangenen Jahren bereits vieles ins Rollen gekommen.⁶ Rechtlich und strukturell sind diese schulischen, aber auch außerschulischen Kooperationsnotwendigkeiten weiter auszubauen und zu stärken.
- Hieran angeben sind auch Fragen der Selektion und Segregation. Anstatt auf Sitzenbleiben oder Abschulen zu setzen, sollte das Primat der Förderung gelten. Um

die Grundbildung für alle zu sichern, sollten Ressourcen dafür bereitgestellt werden, dass Schüler_innen, die Schwierigkeiten in diesen Bereichen zeigen, gezielt gefördert und unterstützt werden. Dies sollte nicht in die alleinige Verantwortung der Eltern übertragen werden, wie dies etwa durch private Nachhilfe geschieht.

- Die Entwicklung schulischer Schutzkonzepte zählt seit einigen Jahren zu den rechtlich verpflichtenden Maßnahmen der Einzelschule. Eine explizite Bezugnahme auf die KRK und die Deklaration der Schutzkonzepte über die Rechtsbereiche der KRK würde die bereits bestehende verbindliche Entwicklung von schulischen Schutzkonzepten inhaltlich deutlich ausdifferenzieren und stärken. Innerhalb eines proaktiv verstandenen Schutzkonzeptes bedarf es der rechtlich verbindlichen Verankerung von Informations- und Präventionsmaßnahmen für die Schüler_innen. Damit können sowohl mögliche Unsicherheiten von Schüler_innen in Bezug auf die Bewertung gewaltvoller Situationen als auch eine mögliche Unsicherheit, im Beschwerdefall von Verantwortungsträgern nicht ernst genommen zu werden, vermieden werden. Das Schutzkonzept kann damit Ausgangspunkt und Entwicklungsmotor einer gelebten kinderrechtsbasierten Schulkultur werden.
- In Verbindung mit dem Schutzkonzept steht außerdem eine schulrechtlich verbindliche Etablierung eines schulinternen und -externen Beschwerdemanagements auf allen Ebenen an (Schüler_innen untereinander – Schüler_innen – Lehrpersonen/schulische Mitarbeitende, Lehrpersonen/schulische Mitarbeitende untereinander – Lehrpersonen – Schulleitung etc.). Dies würde gerade bei Verletzungen der Kinderrechte die hierarchischen Hürden überwinden helfen, die das System Schule bisher auszeichnen. Die Angst vor negativen Folgen bei einer Beschwerde könnte genommen werden, ohne ein Denunziant_innentum zu fördern.
- Mit Blick auf die Armutsgefährdung von Kindern und Jugendlichen könnte es eine Perspektive sein, finanzielle Belastungen von Familien auch über die Schulen zu senken. Hierzu zählen kostenfreie Besuche im frühkindlichen Bereich oder der Ganztagsangebote, die tatsächlich kostenfreie Bereitstellung von Lernmaterialien (etwa Bücher), die Verpflegung ebenso wie Schüler_innen-BaFöG oder vergleichbare Maßnahmen. Dies könnte auch die Akzeptanz der Institution Schule gesamtgesellschaftlich noch einmal erhöhen.
- Letztlich müsste eine Bildungspolitik, die sich der Verwirklichung der KRK verpflichtet sieht, eine (erneute) politische Initiative zur Verankerung der Kinderrechte im Grundgesetz eröffnen.

⁶ Beispielhaft sei hier auf die Etablierung multiprofessioneller Teams an Schulen in NRW hingewiesen. Mehr dazu im Erlass des MSB NRW: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/210505_erlass_multiprofessionelle_teams_gemeinsames_lernen_grundschulenweiterfuehrende_schulen.pdf (23.3.2025).

Professionalisierung von Lehrkräften

Die aufgeworfenen Argumente und Perspektiven der KRK führen auch zur Frage, was die Professionalität von Lehrkräften ausmacht und welche Aspekte hier Berücksichtigung finden sollten. Die breit geführte Diskussion der Professionsforschung zum Lehrberuf beleuchtet unter Bezug auf unterschiedliche Paradigmen, Theorien und Modelle grundlegende Aspekte des Lehrberufs. So werden beispielsweise Kompetenzen und Fähigkeiten von Lehrkräften aufgeführt (Baumert/Kunter 2011), die Notwendigkeit der Rekonstruktion bzw. Reflexion von Erfahrungen und Antinomien im Schulsystem wird herausgestellt (Helsper 2014) oder es wird ein Fokus auf die berufsbiografischen Entwicklungen und die Bewältigung beruflicher Krisen gelegt (Hericks et al. 2019).

Die hier aufgeführte kinderrechtsbasierte Gestaltung von Schule und Unterricht deutet in ihrer Konsequenz jedoch eine wertebasierte Ausrichtung der Lehrerprofessionalität an, die bisher nur bedingt in den Professionalisierungsansätzen der Lehrerbildung zum Tragen kommt. Der Rechtsauslegung der Konvention folgend tragen Lehrkräfte in der Rolle als Vertretende einer staatlichen Institution Verantwortung für Schutzbefohlene, sprich die Schüler_innen als Rechtsträger_innen. Eine solche normative Fundierung der Professionalisierung bietet auch für die Ausgestaltung der Phasen der Lehrpersonenbildung ein Gerüst, das sowohl für die (angehenden) Lehrpersonen als auch die Verantwortlichen in den Institutionen der Ausbildungsphasen Orientierung bietet. Das professionelle Handeln von Lehrkräften sollte entlang der KRK-Rechtsbereiche Schutz, Förderung und Beteiligung entwickelt werden.

Vor diesem Hintergrund ist die Frage zu stellen, ob der Lehrberuf (in freiheitlich demokratischen Gesellschaften) nicht generell einer normativ-ethischen Grundlage bedarf, vergleichbar dem hippokratischen Eid der Medizin. Unter Verweis auf die oben dargestellten empirischen Daten zur aktuellen Situation im Schulsystem und den damit verbundenen Verletzungen der Kinderrechte ist dieser Fokus dringend angeraten. Damit kann bewusst gemacht werden, welchen Grundlagen (angehende) Lehrpersonen als Verantwortungstragende verpflichtet sind.

Es bedarf daher in einer kinderrechtsorientierten Lehrpersonenprofessionalisierung:

- des Wissens um die Rechtsbereiche der KRK, ihrer Verbindlichkeit für staatliche Institutionen und ihrer Auslegung für das Schulsystem;
- einer umfassenden Auseinandersetzung mit den heterogenen Lern- und Lebensbedingungen von Schüler_innen und der Reflexion der Verantwortung des Schulsystems allgemein sowie des professionellen Umgangs damit;

- der Reflexion von expliziten und impliziten Mustern der Benachteiligung von Schüler_innen im System Schule durch schulische Kulturen, Strukturen und Praktiken;
- einer Vermittlung von wissenschaftlich-empirischem Wissen über Unterricht für heterogene Lerngruppen;
- einer Vermittlung von wissenschaftlich-empirischem Wissen über die Ausgestaltung von Partizipation in Schule und Unterricht;
- einer verbindlichen Verankerung der KRK in ausbildungsbezogenen Curricula der ersten und zweiten Phase der Lehrpersonenbildung;
- eines Ausbaus von Angeboten zur KRK in der dritten Phase der Lehrpersonenbildung;
- einer Neuausrichtung der Kernkompetenzen von Lehrkräften unter der normativen Perspektive der KRK.

Für eine wertebasierte Lehrkräfteprofessionalisierung empfehlen wir deshalb Aus- und Weiterbildungsformate in allen Bereichen der Lehrkräftebildung:

- die Wissen über Kinderrechte einschließlich der drei Rechtsbereiche und ihrer Konsequenzen für das Schulsystem vermitteln;
- die zur Reflexion der bisherigen professionellen Denk- und Handlungsmuster im Lehrberuf anregen;
- die den Schutz, die Förderung und die Beteiligung der Schüler_innen in den Mittelpunkt der Weiterentwicklung von Schule stellen und damit die Etablierung kinderrechtsbezogener Schulstrukturen fördern;
- die eine Unterrichtskultur und -struktur entlang der Rechtsbereiche der KRK zu entwickeln vermögen;
- die kinderrechts- bzw. menschenrechtsbezogene Professionalität definieren und ausdeklamieren (päd. Ethik);
- die eine Vermittlung von Strukturen, Konzepten und Methoden der individuellen, inklusiven Förderung in den Blick nehmen;
- die gelingende kinderrechtsbasierte Schulpraxis aufzeigen und erfahrbar machen.

Einzelstufe

Die kinderrechtsbezogene Perspektivierung von Schule und Unterricht hat das Potenzial, eine wertgebundene Antwort auf grundsätzliche Fragen der Weiterentwicklung von Schule und Unterricht zu geben, die durch die bestehenden empirischen Erkenntnisse und die daraus abgeleiteten kritischen Anfragen an das deutsche Schulsystem seit Jahren virulent erscheinen. Diese Aufgabe ist sowohl im Großen als auch im Kleinen zu bewältigen. Aufbauend auf die kinderrechtskonformen administrativen und schulstrukturellen Rahmenbedingungen bedarf es an der Einzelstufe Schulentwicklungsprozessen im Sinne eines kinderrechtsbasierten Gesamtansatzes. Schulische Strukturen und Handlungsmuster sind in Bezug auf die drei Rechtsbereiche Schutz, Förderung und Beteiligung zu reflektieren und schulprogrammatisch weiterzuentwickeln. Eine kinderrechtsbasierte Schulentwicklung vollzieht sich (mindestens) auf drei Ebenen der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung nach Buhren/Rolff (2012).

Eine Organisationsentwicklung im Sinne der Kinderrechte bedarf folgender Perspektiven:

- Beschwerdeverfahren auf allen Ebenen (Schüler_innen, Eltern, Lehrkräfte ...) etablieren – gegebenenfalls auch anonymisierte Verfahren;
- systematischer Aufbau von Feedbackstrukturen – neben den Beschwerdemöglichkeiten – in der Schule mit Blick auf das Schulleben und den Unterricht sowie das Handeln der Lehrpersonen und der Schulleitungen;
- verbindliche und strukturell verankerte Kooperation und Vernetzung mit anderen Institutionen wie Jugendamt usw. für die Wahrung umfassenden Schutzes;
- Kooperation mit Kultureinrichtungen, Religionsgemeinschaften und Zusammenschlüssen von ethnischen Gruppen im Nahraum der Schule;
- partizipative Schulentwicklung unter Beteiligung aller schulischen Akteur_innen und der Multiprofessionalität des Kollegiums;
- Beteiligung der Schüler_innen in einem stärkeren Ausmaß an den schulischen Gremien, etwa der Schulkonferenz, und den damit einhergehenden Mitentscheidungsmöglichkeiten der Schüler_innen als Statusgruppe;
- partizipative Schulleitung und die systematische Beteiligung aller schulischen Akteur_innen an der (Weiter-)Entwicklung der Organisation.

Eine kinderrechtsbasierte Unterrichtsentwicklung beinhaltet:

- den Aufbau von Unterrichtsstrukturen, die Individualisierung für und Mitbestimmung von Schüler_innen ermöglichen;
- Etablieren von Unterrichtskonzepten und Methoden, die anerkennende Beziehungen und Partizipation von Schüler_innen ermöglichen und Selbstwirksamkeit stärken;
- Formulierung schulbezogener Curricula, die einerseits Verbindlichkeit im Erwerb von Kompetenzen für ein selbstbestimmtes Leben, andererseits aber auch Freiheiten im Lern- und Entwicklungsprozess des/der Einzelnen schaffen;
- Lehrkräftekooperation für den Aufbau breit gefächelter und differenzierter Unterrichtsangebote und Unterstützungsmöglichkeiten für heterogene Lerngruppen;
- die Beteiligung der Schüler_innen an Fragen der Unterrichtsausgestaltung, etwa auf Ebene der Gegenstände, aber auch hinsichtlich der Leistungsrückmeldung und Leistungsfeststellung.

Unverzichtbar für die Organisations- und Unterrichtsentwicklung ist dann auch eine entsprechende Personalentwicklung:

- Aufstellen einer breiten pädagogischen Expertise durch die Anstellung unterschiedlicher Professionen für eine heterogene Schülerschaft;
- Entwickeln und Etablieren von Reflexivität in Bezug auf das eigene pädagogische und didaktische Handeln, aber auch auf grundsätzliche schulische Abläufe und Muster (z. B. Übergänge, Notengebung ...);
- Schaffung multiprofessioneller Zusammenarbeit und gemeinsamer Verantwortungsübernahme der einzelnen Akteursgruppen.

Literatur

Ausschuss für die Rechte des Kindes (2001): Allgemeine Bemerkung 1. Artikel 29 Absatz 1: Bildungsziele, <https://www.un.org/depts/german/wiso/crc-gc2001-1.pdf> (25.1.2025).

Ausschuss für die Rechte des Kindes (2022): Abschließende Bemerkungen zum kombinierten fünften und sechsten Staatenbericht Deutschlands, https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRC/5._6._Staatenbericht/CRC_Staatenbericht_DEU_5_6_Abschl_2022.pdf (25.1.2025).

Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COAKTIV, in: Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Neubrand, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster, S. 29–53.

Bertels, Daniel; Ridder, Michael; Rott, David; Speckenwirth, Ullrich (2022): Kinderrechte als eine grundlegende Orientierung in der Lehrerbildung?, in: Schulverwaltung NRW 6, S. 174–177.

Boer, Heike de (2007): Klassenrat aus der Perspektive von Kindern, in: Die Deutsche Schule 99 (1), S. 111–112.

Bohl, Thorsten; Kucharz, Diemut (2010): Offener Unterricht heute: Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklungen, Weinheim et al.

Breidenstein, Georg; Rademacher, Sandra (2017): Individualisierung und Kontrolle: Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule, Wiesbaden.

Rolff, Hans-Günter; Buhren, Claus G. (Hrsg.) (2012): Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung, Weinheim/Basel.

Budde, Jürgen (2010): Inszenierte Mitbestimmung?!: Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag, in: Zeitschrift für Pädagogik 56 (3), S. 384–401.

BMBF (o. J.): Qualitätsoffensive Lehrerbildung, https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/home/home_node.html (12.3.2025).

Calmbach, Marc; Flaig, Bodo; Gaber, Susanna; Gensheimer, Tim; Möller-Slawinski, Heide; Schleer, Christoph; Wisniewski, Naima (2024): Wie ticken Jugendliche 2024? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung, <https://www.bpb.de/shop/buecher/schriftenreihe/549130/wie-ticken-jugendliche-sinus-jugendstudie-2024/> (25.1.2025).

Deutsches Kinderhilfswerk (2022): Rechte von Kindern in Deutschland: Generationengerechte Politik gemeinsam mit und im Interesse von Kindern, https://www.dkhw.de/filestorage/1_Informieren/1.1_Unsere_Themen/Kinderrechte/Kinderreport/DKHW_Kinderreport_2022.pdf (21.3.2025).

Deutsches Kinderhilfswerk (2024): Die Umsetzung des Rechts auf Beteiligung nach Art. 12 UN-Kinderrechtskonvention: Eine Analyse auf Basis des Child Participation Assessment Tools für Deutschland, https://www.dkhw.de/filestorage/1_Informieren/1.1_Unsere_Themen/Kinderrechte/Kinderreport/Kinderreport_2024/DKHW_Kinderreport_2024.pdf (25.1.2025).

Drerup, Johannes (2021): Kontroverse Themen im Unterricht: Konstruktiv streiten lernen, Ditzingen.

El-Mafalaani, Aladin; Kurtenbach, Sebastian; Strohmeier, Klaus Peter (2025): Kinder – Minderheit ohne Schutz: Aufwachsen in der alternden Gesellschaft, Köln.

Expert_innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung (2021): Lehren aus der Pandemie: Gleiche Chancen für alle Kinder und Jugendlichen sichern, <https://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/17249.pdf> (25.1.2025).

Füssel, Hans-Peter (2020): Recht auf Bildung, in: Richter, Ingo; Krappmann, Lothar; Wapler, Friederike (Hrsg.): Kinderrechte: Handbuch des deutschen und internationalen Kinder- und Jugendrechts, Baden-Baden, S. 223–246.

Gabriel, Markus (2023): Liebe Kinder – oder Zukunft als Quelle der Verantwortung, München.

Hackbarth, Anja; Martens, Matthias (2018): Inklusiver (Fach-)Unterricht: Befunde – Konzeptionen – Herausforderungen, in: Sturm, Tanja; Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion, Opladen, S. 191–206.

Hattie, John (2008): Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Metaanalyses Relating to Achievement, London/New York.

Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen, überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, Hohengehren.

Hattie, John (2015): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen, überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, Hohengehren.

- Helsper, Werner (2014):** Lehrerprofessionalität – der strukturelle Professionsansatz zum Lehrerberuf, in: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster, S. 216–240.
- Hericks, Uwe; Keller-Schneider, Manuela; Bonnet, Andreas (2019):** Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiographischer Perspektive, in: Haring, Marius; Rohlf, Carsten; Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik, Münster, S. 597–607.
- Hüpping, Birgit (2024):** Demokratie und Partizipation, in: Götz, Margarete; Hartinger, Andreas; Heinzl, Friederike; Kahlert, Joachim; Miller, Susanne; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, 5., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Bad Heilbrunn, S. 715–720.
- Klemm, Klaus (2021):** Inklusion in Deutschlands Schulen: Entwicklung – Erfahrungen – Erwartungen, Weinheim/Basel.
- Krappmann, Lothar (2014):** Kinderrechte und Demokratiepädagogik in der Schule: Zum Auftakt, in: Edelstein, Wolfgang; Krappmann, Lothar; Student, Sonja (Hrsg.): Kinderrechte in die Schule – Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation, Frankfurt am Main, S. 12–19.
- KMK (2004):** Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (12.3.2025).
- Lewalter, Doris; Diedrich, Jennifer; Goldhammer, Frank; Köler, Olaf; Reiss, Kristina (Hrsg.):** PISA 2022: Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland, Münster.
- Marks, Stephan (2013):** Scham im Kontext von Schule, in: Soziale Passagen (2013) 5, S. 37–49.
- Matz, Frauke (2023):** Peace Education and the (Foreign) Language Classroom, in: Römhild, Ricardo; Marxl, Anika; Matz, Frauke; Siepmann, Philipp (Hrsg.): Rethinking Cultural Learning: Cosmopolitan Perspectives on Language Education, Trier, S. 189–207.
- McElvany, Nele; Lorenz, Ramona; Frey, Andreas; Goldhammer, Frank; Schilcher, Anita; Stubbe, Tobias C. (Hrsg.) (2023):** IGLU 2021: Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre, Münster.
- MSB NRW (2024):** Gemeinsames Gutachten zum Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung, https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/langfassung_wissenschaftlicher_pruefauftrag_sonderpaedagogische_foerderung.pdf (21.3.2025).
- Prenzel, Annedore (2015):** Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen, in: Häcker, Thomas; Walm, Maik (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung, Bad Heilbrunn, S. 27–46.
- Prenzel, Annedore; Tellisch, Christin; Wohne, Anne; Zapf, Antje (2016):** Lehrforschungsprojekte zur Qualität pädagogischer Beziehungen, in: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 34 (2), S. 150–157.
- Schaukelberger, Rahim; Ludewig, Ulrich; Becher, Laura; Kleinkorres, Ruben; Lorenz, Ramona; McElvany, Nele (2024):** Tuesdays for Education – Wohlbefinden von Schüler*innen: Erfahrungen mit dissozialen Verhaltensweisen in Grundschulen in Deutschland und im internationalen Vergleich: Auf Basis der repräsentativen Internationalen Grundschul-Lese Untersuchung (IGLU).
- Reisenauer, Cathrin (2020):** Kinder- und Jugendpartizipation im schulischen Feld – 7 Facetten eines vielversprechenden Begriffs, in: Gerhartz-Reiter, Sabine; Reisenauer, Cathrin (Hrsg.): Partizipation und Schule, Wiesbaden, S. 3–23.
- Richter, Ingo; Krappmann, Lothar; Wapler, Friederike (Hrsg.) (2020):** Kinderrechte: Handbuch des deutschen und internationalen Kinder- und Jugendrechts, Baden-Baden.
- Robert Bosch Stiftung (2023):** Das Deutsche Schulbarometer: Aktuelle Herausforderungen aus Sicht von Schulleitungen, Ergebnisse einer Befragung von Schulleitungen allgemein- und berufsbildender Schulen, Stuttgart.
- Robert Bosch Stiftung (2024):** Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte, Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen, Stuttgart.
- Rott, David; Kohnen, Marcus (2023):** Kritisches Denken lehren: Inklusionsorientierte Konzeption von Lernarchitekturen und Aufgabenformaten, in: QfI – Qualifizierung für Inklusion 5 (1), <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/102/154> (21.3.2025).
- Rott, David; Kohnen, Marcus; Fischer, Christian (2024):** The Importance of Promoting Critical Thinking in Schools: Examples from Germany, in: Gifted Education International 40 (2), S. 214–232.
- Rott, David; Kohnen, Marcus; Fischer, Christian (2025, i. E.):** Critical Thinking as a Key of Transformative Education in Schools, in: Sternberg, Robert; Niu, Weihua (Hrsg.): Handbook Critical Thinking, London.
- Rott, David; Bertels, Daniel (2024):** Studierende erforschen Kinderrechte: Ansätze forschenden Lernens in geöffneten Hochschulsettings, in: Schneider, Ralf; Weißhaupt, Michael; Griesel, Clemens; Pfrang, Agnes; Tänzer, Sandra; Schulze, Hendrikje (Hrsg.): Entdeckende und forschende Lernprozesse als Herausforderung einer zweifachen Adressierung in Hochschullernwerkstätten: Forschungszugänge im Dialog, Bad Heilbrunn, S. 103–118.
- Rott, David; Bertels, Daniel; Stroetmann, Elisabeth (2021):** Inklusive Bildung unter dem Fokus der Kinderrechte, in: Herausforderung Lehrer*innenbildung 4 (1), S. 398–417.
- Schaukelberger, Rahim; Ludewig, Ulrich; Becher, Laura; Kleinkorres, Ruben; Lorenz, Ramona; McElvany, Nele (2024):** Tuesdays for education – Wohlbefinden von Schüler*innen: Erfahrungen mit dissozialen Verhaltensweisen in Grundschulen in Deutschland und im internationalen Vergleich. Auf der Basis der repräsentativen Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU), Kurzbericht, 9.4.2024, https://ifs.ep.tu-dortmund.de/storages/ifs-ep/r/Download_Praxisportal/Kurzbericht_TfE08_Wohlbefinden_von_SchuelerInnen.pdf (25.1.2025).

Siepmann, Philipp; Römhild, Ricardo; Marxl, Anika; Becker, Daniel; Matz, Frauke (2023): (Re-)Discovering Cosmopolitanism for Language Education: An Introduction, in: Römhild, Ricardo; Marxl, Anika; Matz, Frauke; Siepmann, Philipp (Hrsg.): Rethinking Cultural Learning: Cosmopolitan Perspectives on Language Education, Trier, S. 1–20.

Spiegler, Juliane (2021): Beschämungen im Unterricht der Grundschule: Eine Ethnographie der Scham, Inauguraldissertation zur Erlangung des Doktorgrades, <https://kups.ub.uni-koeln.de/64558/1/DissertationJulianeSpiegler.pdf> (25.1.2025).

Stanat, Petra; Schipolowski, Stefan; Schneider, Rebecca; Sachse, Karoline A.; Weirich, Sebastian; Henschel, Sofie (Hrsg.) (2002): IQB-Bildungstrend 2021: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich, Münster.

Stanat, Petra; Schipolowski, Stefan; Schneider, Rebecca; Weirich, Sebastian; Henschel, Sofie; Sachse, Karoline A. (Hrsg.) (2023): IQB-Bildungstrend 2021: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich, Münster.

Sturm, Tanja (2016): Lehrbuch Heterogenität in der Schule, 2., überarbeitete Auflage, München.

Trautwein, Ulrich; Sliwka, Anne; Dehmel, Alexandra (2022): Grundlagen für einen wirksamen Unterricht, Wirksamer Unterricht Band 1, Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg, https://ibbw-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E552984303/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Empirische%20Bildungsforschung/Programme-und-Projekte/Wirksamer_Unterricht/IBBW_WU1_Trautwein_et_al%20%282022%29_GrundlagenWirksamerUnterricht.pdf (25.1.2025).

Vock, Miriam; Gronostaj, Anna (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht, in: Schriftenreihe des Netzwerk Bildung, 40 (2), Berlin.

Weisband, Marina (2024): Die neue Schule der Demokratie: Wilder denken, wirksam handeln, Frankfurt a. M.

Werning, Rolf; Lütje-Klose, Birgit (2016): Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen, Bd. 2391, 4. überarb. Auflage, München.

Wolter, Stella; Liepold, Mira; Tatzber, Rosa (2022): Schulen als multikultureller Lebensraum: Ein Lehrerhandbuch, <https://micreate.eu/wp-content/img/German%20manual%20for%20teachers%20OFFICIAL%2021.6.2022.pdf> (25.1.2025).

Die Autoren

Daniel Bertels, Dr.: ist Lehrkraft für Sonderpädagogik, abgeordnete Lehrkraft an das Landeskompetenzzentrum für Individuelle Förderung NRW an der Universität Münster, Seminarausbilder am Studienseminar für schulpraktische Lehrerbildung Münster und freiberuflicher Mediator (dgm). Seine Arbeitsschwerpunkte im Rahmen der Lehrerbildung sind die Professionalisierung für inklusive Kontexte, die (veränderte) Perspektive der Sonderpädagogik im inklusiven Schulsystem sowie eine kinderrechtsbasierte Gestaltung von Schule und Unterricht.

David Rott, Dr.: arbeitet als Studienrat im Hochschuldienst am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Münster. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind diversitätssensible Schul- und Unterrichtsentwicklung, Forschendes Lernen, Kritisches Denken, Begabungsforschung sowie die Kinderrechte.

Die Friedrich-Ebert-Stiftung

Die Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) wurde 1925 gegründet und ist die traditionsreichste politische Stiftung Deutschlands. Dem Vermächtnis ihres Namensgebers ist sie bis heute verpflichtet und setzt sich für die Grundwerte der Sozialen Demokratie ein: Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität. Ideell ist sie der Sozialdemokratie und den freien Gewerkschaften verbunden.

Die Friedrich-Ebert-Stiftung fördert die Soziale Demokratie vor allem durch:

- politische Bildungsarbeit zur Stärkung der Zivilgesellschaft;
- Politikberatung;
- internationale Zusammenarbeit mit Auslandsbüros in über 100 Ländern;
- Begabtenförderung;
- das kollektive Gedächtnis der Sozialen Demokratie mit u. a. Archiv und Bibliothek.

Die Abteilung Analyse, Planung und Beratung der Friedrich-Ebert-Stiftung

Die Abteilung Analyse, Planung und Beratung der Friedrich-Ebert-Stiftung versteht sich als Zukunftsradar und Ideenschmiede der Sozialen Demokratie. Sie verknüpft Analyse und Diskussion. Die Abteilung bringt Expertise aus Wissenschaft, Zivilgesellschaft, Wirtschaft, Verwaltung und Politik zusammen. Ihr Ziel ist es, politische und gewerkschaftliche Entscheidungsträger_innen zu aktuellen und zukünftigen Herausforderungen zu beraten und progressive Impulse in die gesellschaftspolitische Debatte einzubringen.

Weitere Veröffentlichungen

Ganztags als Chance – Wirkweisen, Entwicklungspotenziale und Handlungsfelder schulischer Ganztagsangebote

FES diskurs September 2024

<https://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/21450.pdf>

Lehrkräftearbeitszeit unter Druck – Klärungsbedarfe und Handlungsoptionen bei der Arbeitszeiterfassung

FES diskurs September 2024

<https://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/21452.pdf>

Kitas 2. Klasse? Mehrfachbelastungen von Kitas mit Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien

FES diskurs Juli 2024

<https://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/21331.pdf>

Frühe Ungleichheiten – Zugang zu Kindertagesbetreuung aus bildungs- und gleichstellungspolitischer Perspektive

FES diskurs November 2023

<https://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/20728.pdf>

Seiteneinstieg in den Schuldienst – Eine Übersicht im Vergleich der Bundesländer

FES diskurs Juni 2023

<https://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/20440.pdf>

Mit Innovationen aus der Krise – Vorschläge zum lösungsorientierten Umgang mit dem Lehrkräftemangel

FES impuls Mai 2023

<https://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/20379.pdf>

Ein guter Start für Teilhabe – Empfehlungen zur Ausgestaltung des Startchancen-Programms

FES impuls November 2022

<https://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/19695-20221109.pdf>

Volltexte und weitere Publikationen der Friedrich-Ebert-Stiftung unter

www.fes.de/publikationen



Kinderrechte als Grundlage für Schule und Unterricht

Deutschland hat im Jahr 1989 die UN-Kinderrechtskonvention (KRK) ratifiziert, die jungen Menschen umfassende Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte zuspricht. Obwohl die KRK damit geltendes Bundesrecht ist, bleibt die umfängliche Gewährleistung der Kinderrechte eine gesellschaftliche und politische Gestaltungsaufgabe.

Gerade die Schule – als Ort des Lernens, des Zusammenlebens und der Demokratie – bietet die Chance, die Rechte von Kindern und Jugendlichen nicht nur inhaltlich zu vermitteln, sondern sie als wesentlichen Bestandteil ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags unmittelbar erlebbar zu machen. Besonders in Zeiten, in denen Kinder und Jugendliche gesellschaftliche Krisen als Dauerzustand erleben, benötigen sie den Schutz ihrer Person und ihrer Entwicklung, eine zukunftsorientierte Förderung ihrer Begabungen und Fähigkeiten sowie die Beteiligung an Entscheidungen, die sie selbst und ihre Zukunft betreffen. Nicht zuletzt kann die biografisch frühzeitige Erfahrung eigener Rechte und konkreter Mitsprachemöglichkeiten einen wesentlichen Schutz gegen die Entwicklung antidemokratischer Haltungen und Einstellungen darstellen.

Wie steht es vor diesem Hintergrund um die Umsetzung der Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte in Schule und Unterricht? Das vorliegende Gutachten greift diese Fragen auf, zeigt konkrete Möglichkeiten für die Ausgestaltung und Weiterentwicklung entsprechender Ansätze und formuliert Handlungsempfehlungen für die Bildungspolitik, die Professionalisierung von Lehrkräften und die Einzelschule.