

HOCHSCHULE MERSEBURG
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES
FACHBEREICH SOZIALE ARBEIT.MEDIEN.KULTUR

Schulsozialarbeit, eine Kinderrechtsprofession

Die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention als
strukturgestaltendes Element der Schulsozialarbeit

Bachelorarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Bachelor of Arts (B.A.)

Verfasserin: Ida Marie Schwerin

Erstgutachter: Prof. Dr. Jörg Meier

Zweitgutachter: Prof. Dr. Jens Borchert

Eingereicht am 19.03.2020

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Zum Begriff Kinderrechtsprofession	2
3 Schulsozialarbeit und Kinderrechte	4
3.1 Professionalisierungs- und Entwicklungsbedarf.....	5
3.1.1 Schule und Jugendhilfe.....	7
3.1.2 Kinderrechte als Leitbild.....	9
3.2 Rechtliche Ansprüche im Kontext Schulsozialarbeit und Kinderrechtskonvention.....	10
3.2.1 Forderungen der Kinderrechtskonvention an die Schulsozialarbeit.....	12
3.2.2 Kinderrechtsorientierung als grundgesetzlicher Auftrag.....	13
4 Verpflichtung zur Umsetzung und Bekanntmachung der UN-KRK	14
4.1 Kinderrechtsorientierte Schulsozialarbeit.....	15
4.2 Möglichkeiten der Bekanntmachung im Rahmen der Schulsozialarbeit.....	17
5 Kinderrechte als Teil eines erweiterten Bildungsverständnisses	18
5.1 Kinderrechte als Lerngegenstand.....	19
5.2 Ansprüche an eine kinderrechtsgerechte Lernkultur.....	20
5.3 Partizipation und Empowerment in einer kinderrechtsgerechten Schulkultur.....	21
5.3.1 Die verschiedenen Stufen von Partizipation.....	22
5.3.2 Empowerment.....	24
6 Fazit	25
7 Literaturverzeichnis	27
8 Anhang	30
8.1 Auszüge der UN-Kinderrechtskonvention.....	30
8.2 Angebote der Schulsozialarbeit und ihre Funktion in der Kinderrechteumsetzung.....	41
8.3 Konzeption der Caritas „Stark sein für Kinderrechte“.....	42

In der vorliegenden Arbeit wurde sich um eine geschlechtersensible Sprache bemüht. Nach Möglichkeit wurde eine geschlechtsneutrale Form oder, mithilfe eines Asteriskus (*), eine nicht binäre Form verwendet.

1 Einleitung

Seit 1992 gilt in Deutschland die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen. Die vorliegende Bachelorarbeit stellt Überlegungen zur Schulsozialarbeit als Kinderrechtsprofession an und untersucht das Potential der Kinderrechte als strukturgestaltendes Element der Schulsozialarbeit. Der Begriff Kinderrechtsprofession ist abgeleitet von den Überlegungen Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession zu betrachten.

Anhand verschiedener Veröffentlichungen aus den Themenfeldern Kinderrechte, Demokratie, Globalem Lernen und Schulsozialarbeit, von Autor*innen wie Rebecka Bendig, Lothar Krappmann und Christian Petry, findet eine Auseinandersetzung mit dem aktuellen und möglichen Stellenwert von Kinderrechten in der Schule und der Schulsozialarbeit statt.

Die Ausführungen basieren auf der Annahme, dass Schule ein wesentlicher Baustein im Leben von Kindern ist und die Verwirklichung der Kinderrechte, die Zukunft der Demokratie und die Bildung aller Kinder auf grundlegende Weise zusammen hängen (vgl. Krappmann, Petry (2016): 17).

Eine Annäherung an die Begriffe Kinderrechte und Profession sowie eine Skizzierung der Argumentationslinien, anhand der Ausführungen zu Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession, bilden den thematischen Einstieg.

Der weitere Teil der Erarbeitung basiert auf drei Leitfragen. Zunächst erfolgt eine Untersuchung der Möglichkeiten, welche sich für die Schulsozialarbeit ergeben, wenn sich diese als Kinderrechtsprofession versteht. Dafür wird zunächst auf das Berufsbild der Schulsozialarbeit eingegangen, sowie auf aktuelle Schwierigkeiten und Herausforderungen. Es werden Möglichkeiten und Chancen erörtert, die sich daraus ergeben, die Kinderrechtskonvention als rechtliche Grundlage und wesentliche Haltung anzunehmen.

Im Zuge der zweiten Leitfrage wird untersucht, welchen Forderungen und Ansprüchen aus der UN-Kinderrechtskonvention dieser Ansatz gerecht wird. Anhand einiger Ausführungen zum aktuellen Stand der Umsetzung und Bekanntheit wird der Bedarf dargestellt und darauf aufbauend werden Ansätze der Umsetzung und Bekanntmachung, im Rahmen einer kinderrechtsorientierten Schulsozialarbeit, thematisiert.

Die dritte Leitfrage untersucht die Bedeutung der UN-Kinderrechtskonvention für die Schul- und Lernkultur und legt dabei den Fokus auf Partizipation und Empowerment.

Die Ausarbeitung zeigt, dass Kinderrechte zur Schärfung des Berufsbildes der Schulsozialarbeiter*innen beitragen können und dass dem Bekanntheitsdefizit bezüglich der UN-Kinderrechtskonvention Abhilfe geschaffen werden kann. Soziale Arbeit, die sich an Kinderrechten orientiert kann zu einer Schulkultur auf Basis von Partizipation, Gleichberechtigung und Achtung vor dem eigenen Selbst, sowie vor der Persönlichkeit anderer beitragen. Weiterhin können Schulsozialarbeiter*innen an einer Lernkultur mitwirken, in der mit und über Menschen- bzw. Kinderrechte gelernt wird¹.

Diese Ausführungen bieten noch weitaus mehr Potential für pädagogische, bildungs- und sozialpolitische sowie lernpsychologische Betrachtungen. Die Bachelorarbeit nimmt an, dass die Umsetzung und Einbettung von Kinderrechten ein möglicher, wenn auch nicht allumfassender, Weg ist aktuellen Herausforderungen zu begegnen. Kinderrechte sollen Kindern eine Kultur des Aufwachsens garantieren, in der sie Anerkennung und Zugehörigkeit, Meinungsfreiheit und Gehör, Beteiligung und Mitverantwortung als Selbstverständlichkeit erleben (vgl. Krappmann, Petry (2016): 25).

In der Arbeit wird nach grundsätzlichen Haltungen und theoretischen Annahmen, sowie nach konkreten Strukturen und Methoden gesucht, durch die sich Schulsozialarbeit als Kinderrechtsprofession definieren und mit denen sie arbeiten kann.

2 Zum Begriff Kinderrechtsprofession

Zur Klärung des Begriffes Kinderrechtsprofession benötigt es zunächst eine Auseinandersetzung mit dem Begriff Kinderrechte. „[Kinderrechte] haben die Bedeutung, die soziale Position von Kindern in den gesellschaftlichen Gefügen zu stärken und den Handlungsspielraum von Kindern zu erweitern“ (Maier-Höfer (2017): 3). Der polnisch-jüdische Pädagoge, Autor und Kinderarzt Janus Korczak gilt als verantwortlich für die Etablierung eines kinderrechtlich orientierten Denkens und Handelns (vgl. Maier-Höfer (2017): 3). In dem Waisenhaus, welches Janus Korczak von 1919 bis 1942 mit seiner Frau leitete, entwickelte er die „Republik der Kinder“. Diese basierte auf Selbstverwaltung, Respekt für

1 Kinderrechte sind spezifizierte Menschenrechte. Dementsprechend werden in dieser Arbeit auch Veröffentlichungen aus dem Kontext der Menschenrechtsbildung verwendet.

die Bedürfnisse der Kinder, kinderfreundlichen Lernmethoden und einem demokratischen Geist. Diese Strukturen verstanden Kinder als Menschen mit eigenen Bedürfnissen und Rechten, die es zu schützen, zu verstehen und zu verwirklichen galt. Korczaks Bewusstsein wird in der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen artikuliert (vgl. Logan (2008) in: Markowska-Manista, Tsur, Gilad (2017): 20).

Die Kinderrechtskonvention wurde am 26. Januar 1990 von der BRD unterzeichnet, und trat am 5. April 1992 in Deutschland unter Vorbehalten in Kraft. Diese Vorbehalte wurden 2010 zurückgenommen (vgl. BMFSJ (2014): 4).

Nach der Präambel der UN-Kinderrechtskonvention liegt basierend auf den Menschenrechten allen Menschen, auch Kindern Würde inne. Gleichheit und Unveräußerlichkeit der Rechte eines jeden, sind die Grundlage für Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt. Zudem haben Kinder und ihre Umgebung Anspruch auf besondere Fürsorge und Schutz und das Recht auf ein gesundes Aufwachsen mit Glück, Liebe und Verständnis. Es gilt ihnen die Werte Frieden, Würde, Toleranz, Freiheit, Gleichheit und Solidarität zu vermitteln (vgl. Präambel UN-KRK in: BMFSJ (2014): 10f.). Diese Konvention mit 54 Artikeln und zur Zeit 3 Fakultativprotokollen bildet die normative Bezugsgröße für eine Politik zur Förderung von Kindern (vgl. Penka, Fehrenbacher (2012): 7).

Die Kinderrechte basieren auf den Grundsätzen von Schutz, Förderung und Beteiligung. Grundlegende Prinzipien sind das Nichtdiskriminierungsgebot nach Artikel 2, das Recht auf Leben, Überleben und die bestmögliche Entwicklung nach Artikel 6, sowie ein unmittelbares oder durch eine*n Vertreter*in sichergestelltes Recht auf angemessene Anhörung und Beteiligung, in allen das Kind betreffenden Entscheidungen, nach Artikel 12. Zuletzt ist an dieser Stelle der Grundsatz des Kindeswohlvorranges, nach Artikel 3, zu nennen, welcher bei allen Gesetzgebungs-, Verwaltungs- und sonstigen Maßnahmen zu berücksichtigen ist (vgl. Krappmann (2012): 13/ Maywald (2016): 58 f.). Die Kinderrechte bieten eine verbindliche Maßgabe zur Sicherung einer humanen, gesunden und kindgerechten Lebenswelt, sowie für eine für Kinder und Jugendliche gerechte Politik. Außerdem bieten sie eine Handhabe gegen Benachteiligung und unzureichende Förderung (vgl. Penka (2012): 110).

Der Begriff Kinderrechtsprofession umschreibt nicht nur einen an Kinderrechten ausgerichteten Beruf. Je nach Definition erfüllt Soziale Arbeit nicht alle Kriterien einer Profession. Dementsprechend stellt sich die Frage, ob die Verwendung dieser Begrifflichkeit

passend ist. Kriterien wie ein überdurchschnittliches Einkommen und die Zuschreibung von Prestige und Fachautorität, nach der klassischen Definition von Rhode aus dem Jahre 1989, lassen sich nicht auf den durchschnittlichen sozialen Beruf anwenden. Wesentliche Kriterien, wie eine fundierte Ausbildung und eine Ausübung im Dienste des Gemeinwohls sind jedoch erfüllt. Eines der wesentlichsten Kriterien für eine Profession ist außerdem ein ethischer Berufskodex (vgl. Schilling (2005): 276 ff.).

Dieser Kodex wird in der Sozialen Arbeit häufig auf den Menschenrechten basierend formuliert. So sprechen der DBSH und Autor*innen wie Silvia Staub-Bernasconi von Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession (vgl. Spatscheck (2008): 6). Von dieser Formulierung ist der Begriff „Kinderrechtsprofession“ für die Schulsozialarbeit abgeleitet. Sozialarbeiter*innen arbeiten an der Bewältigung, Minimierung und Verhinderung sozialer Probleme auf individueller und soziostruktureller Ebene und damit an der Realisierung der Menschenrechte. Menschenrechte als Grundlage der Sozialen Arbeit bedeuten auch, dass ein Mensch für das Erlangen dieser Rechte und Unterstützung keine Bedingungen erfüllen muss (vgl. Spatscheck (2008): 6).

In der Bachelorarbeit werden der Nutzen und die Chancen einer Schulsozialarbeit herausgearbeitet, die Kinderrechte als professionelle Haltung und Auftrag versteht. Im Folgenden wird daher von einer Kinderrechtsprofession gesprochen, da der Kern einer Profession als gegeben angenommen werden kann.

3 Schulsozialarbeit und Kinderrechte

Schulsozialarbeit stellt ein komplexes Handlungsfeld dar, welches als Angebot der Jugendhilfe in einer für Kinder und Jugendlichen wichtigen Institution, der Schule, stattfindet. Soziale Arbeit in der Schule berücksichtigt spezifische Bedingungen wie den Konflikt zwischen Kompetenzentwicklung durch Bildung und Erziehung und der Zuweisung sozialer Chancen und Möglichkeiten der Selektion (vgl. Spies, Pöttger (2011): 20). Eine eindeutige Definition kann die aktuelle Schulsozialarbeit nicht abbilden, da es in Bezug auf die Gestaltung von Kooperationen, Angeboten und Methoden, sowie der Trägerschaft vielseitige Modelle gibt (vgl. Mack (2008): 20f.). Ziele der Schulsozialarbeit sind Gleichberechtigung, Ausgleich sozialer Benachteiligung, Schaffen sozialer und beruflicher Chancen und Unterstützung in der Schullaufbahn und Berufsorientierung von Jugendlichen (vgl. ebd.).

Schüler*innen in ihrer Teilhabe zu unterstützen, ist ein wesentlicher Schritt zur Verwirklichung der, in der Kinderrechtskonvention festgeschriebenen, Förder- und Partizipationsrechte.

Schulsozialarbeit umfasst Einzelfallunterstützung „für belastete und belastende Schüler, teilweise gekoppelt mit den Möglichkeiten der Sozialen Gruppenarbeit und erzieherisch, sozialisatorisch und bildungsspezifisch ausgerichteten offenen und projektformigen Angeboten, die durch Beratung ergänzt werden. Außerdem trägt Schulsozialarbeit durch Gemeinwesenarbeit mit der regionalen Jugendhilfe zur Schulentwicklung bei“ (Bolay, Flad, Gudbrod 2005, 23 in: Spies, Pöttger (2011): 89 f.). Diese Angebote sollen niedrigschwellig gestaltet sein, Probleme auch strukturell bearbeiten und präventive Unterstützung leisten (vgl Mack (2008): 21).

Innerhalb dieser Handlungsebenen lässt sich in Kernprozesse, die die direkte Arbeit mit den Schüler*innen umfassen, in unterstützende Prozesse, wie Beratung von Eltern und Lehrerenden, sowie in Managementprozesse, wie Lenkungsarbeiten, Evaluationen und Entwicklung, differenzieren (vgl. AWO KV 11/2004, 6 in: Spies, Pöttger (2011): 89). Zur Einbettung von Kinderrechten in die Schulsozialarbeit braucht es auf allen Ebenen umfangreiche Gestaltungsprozesse.

In der Debatte um Schulsozialarbeit existiert der Vorwurf der Profillosigkeit. Diesem lässt sich ohne klaren Bezugsrahmen schwer etwas entgegensetzen, da die Angebotsvielfalt und Varianz eine Definition erschwert (vgl. Speck (2007) in: Spies, Pöttger (2011): 90).

3.1 Professionalisierungs- und Entwicklungsbedarf

Aufgrund des komplexen Arbeitsfeldes scheint ein gemeinsamer Bezugsrahmen für die verschiedenen Formen von Schulsozialarbeit sinnvoll. Die Gestaltung eines solchen Rahmens, stellt eine Herausforderung dar, da das Spezifikum der Sozialen Arbeit ihr generalistischer Charakter ist (vgl. L'Espine, Tölle (2012): 78).

Der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit formuliert zu diesem Zweck einen Qualifikationsrahmen mit konkreten Anforderungen an und benötigten Fähigkeiten für Schulsozialarbeiter*innen. Dieser Qualifikationsrahmen dient der Professionalisierung und umfasst Bereiche wie Wissen und Verstehen, Planung und Konzeption, Recherche und Forschung, sowie Persönlichkeitsmerkmale und Haltungen (vgl. KV Schulsozialarbeit

(2008): 66-75). Auch der Kooperationsverbund fordert eine Weiterentwicklung und Professionalisierung. Es gelte Schulsozialarbeit als fachlich begründetes Angebot der Jugendhilfe zu etablieren und Subsidiarität sowie Pluralität zu gewährleisten. Partizipation, Ganzheitlichkeit und Individualität seien grundsätzliche Prinzipien der Arbeit (vgl. KV Schulsozialarbeit (2015): 10).

Partizipation umfasst Teilhabe und Mitwirkung sowie Gestaltung demokratischer Prozesse. Ganzheitlichkeit beinhaltet Vielfalt und Pluralität und Individualität beschreibt den Respekt vor der Einzigartigkeit, individuellen Interessen und Ressourcen (vgl. ebd.).

Zur qualifizierten Weiterentwicklung ist außerdem die Einbindung in den Sozialraum, die Vernetzung mit dem Jugendamt und eine Vertiefung dieses Themengebietes im Studium der Sozialen Arbeit notwendig (vgl. KV Schulsozialarbeit (2015): 7).

Der Bedarf der Weiterentwicklung ergibt sich auch aus dem Erwartungsdruck gegenüber Schulen. Schulen sollen neben Wissen auch Kompetenzen vermitteln. Außerdem sollen sie auf eine moderne, pluralistische und sich verändernde Welt vorbereiten (vgl. L'Espine, Tölle (2012): 77). Ein weiterer Auftrag besteht in dem Ausgleich sozialer Ungerechtigkeiten und dem unterschiedlich guten Zugang zu Bildungsmöglichkeiten für Schüler*innen unterschiedlicher sozialer Herkunft. (vgl. Just (2016): 15 ff.) Diese Aufträge stimmen mit grundlegenden Kinderrechten, wie Schutz vor Diskriminierung und Verwirklichung des Rechtes auf Bildung, überein. An dieser Stelle wird deutlich, dass für Schulsozialarbeiter*innen, möchten sie diesen Aufträgen gerecht werden, neben individuellen und schulinternen Mandaten auch politische Mandate gelten. Um der vielfältigen Auftragslage unterschiedlicher Auftraggeber*innen gerecht zu werden reicht eine deutlichere Formulierung des Arbeitsfeldes nicht aus. Dafür benötigen Schulsozialarbeiter*innen methodisches Handwerkszeug sowie Netzwerk- und Systemkompetenz (vgl. Zimmermann in Just (2016):10).

Zur Stärkung des Fachpersonals und ihrer Rolle im System braucht es eine Professionalisierung. Dies kann durch wissenschaftliche Fundierung in Forschung und Lehre, sowie durch eine intensive Thematisierung im Studium (vgl. Pöttger, Segel (2009): 9) oder auch durch den Zusammenschluss in Berufsverbänden gelingen. Außerdem ist es notwendig etablierten Strukturen im Bildungssystem reflektiert gegenüber zu treten. Mithilfe eines Orientierungsrahmens und einer Anspruchsgrundlage ist es für Fachkräfte möglich, Aufträge zu

gewichten, Arbeitsschwerpunkte zu setzen, für Rechte einzutreten und sich innerhalb eines komplexen Systems eigenständig zu bewegen (vgl. Spies, Pöttger (2011): 22). Ein Werte- und Anspruchskonzept bietet Schulsozialarbeiter*innen die Möglichkeit, methodisch vielseitig an unterschiedlichen Aufträgen zu arbeiten und als professionelle Berufsgruppe aufzutreten. Auch eine klare Definition über das Wesen von Schulsozialarbeit könnte so gelingen.

Das Professionalisierungsniveau lässt sich anhand verschiedener Kriterien, wie dem Standort, also der Verortung von Schulsozialarbeit, den historischen Bezügen und den professionsbezogenen Merkmalen, betrachten. Mögliche Merkmale, sowie die Schwierigkeit eindeutige Merkmale zu benennen wurden im Vorfeld thematisiert. Weiterhin wird das Professionalisierungsniveau anhand von Forschung und wissenschaftlicher Grundlagen erfasst, welche interdisziplinäre Anschlussfähigkeit sichern. Ein bedeutsames Merkmal der Professionalisierung ist außerdem die fachliche und berufspolitische Orientierung (vgl. Hollenstein, Nieslony (2012): 9 ff.). Im Folgenden wird auf einzelne Aspekte der Professionalisierung eingegangen. Thematisiert wird die Verortung von Schulsozialarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe, sowie das Potential von Kinderrechten als fachliche und berufspolitische Orientierung.

3.1.1 Schule und Jugendhilfe

Schulsozialarbeit bedeutet Kooperation von Schul- und Sozialpädagogik. Schulsozialarbeit versucht Bildungsbedingungen, durch bildungswissenschaftliche und sozialpädagogische Expertise, zu verbessern. Ziel ist die Sicherstellung und Unterstützung der Anschlussfähigkeit von Schüler*innen mit unterschiedlichen sozialen und ethnischen Hintergründen. Damit stellt Schulsozialarbeit eine interinstitutionelle Vermittlungsinstanz zwischen Bildungs- und Hilfesystem dar (vgl. Spies, Pöttger (2011): 91 f.).

Die Schwierigkeit der Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe besteht in der Unterschiedlichkeit der organisatorischen und inhaltlichen Zielsetzungen, der systembedingten Ausführungen, der Wahrnehmung des Erziehungsauftrages und der Maßnahmen und Sanktionen. In der bildungspolitischen und gesellschaftlichen Rangordnung steht Schule vor Jugendhilfe. Das Schulsystem ist klar strukturiert, hat ein Kontrollsystem und stützt sich auf Gesetze und Vorschriften. Die Schulsozialarbeit, als Teil der Jugendhilfe, kann nicht auf ein entsprechendes Stützkorsett (Theorien, Definitionen, Handlungsanweisungen) zurückgreifen. (Just (2016): 17). Ausformulierte wertorientierte Konzepte, aus denen sich

Handlungsanweisungen ableiten lassen, können ermöglichen, dass sich Schulsozialarbeit trotz der verschiedenen Zielsetzungen von Schule und Jugendhilfe professionell in beiden Systemen bewegen und Schüler*innen unterstützen kann.

Aus dieser Kooperation resultieren vielfältige Aufträge an die Schulsozialarbeit. Zusammenfassend fordert die Schule auf der individuellen Ebene Unterstützung beim schulischen Werdegang und auf der Systemebene die Gestaltung einer sozialpädagogischen Schule. Die Jugendhilfe fordert individuelle Prävention, Unterstützung und Bildung nach einem erweiterten Bildungsbegriff. (vgl. L'Espine, Tölle (2012): 96). Weiterhin gilt es die Aufträge der Adressat*innen, in erster Linie den Schüler*innen, nicht zu vernachlässigen.

Ein erweiterter Bildungsbegriff umfasst neben formaler auch nonformale und informelle Bildung. Formale Bildung findet in Bildungseinrichtungen statt und ist in Bezug auf Lernziele/-zeit/-förderung strukturiert. Sie ist aus Sicht des Lernenden zielgerichtet und führt zu einer Zertifizierung. Informelle Bildung kann im Alltag, in Bildungseinrichtungen oder am Arbeitsplatz stattfinden. Sie ist nicht strukturiert und führt zu keiner Zertifizierung. Sie kann sowohl beiläufig, als auch zielgerichtet stattfinden. Nicht-Formale Bildung findet in der Regel außerhalb von Bildungseinrichtungen statt und führt zu keiner Zertifizierung. Dennoch ist sie in Bezug auf Lernziele/-dauer und -mittel systematisch aufgebaut. Aus Sicht der Lernenden ist diese zielgerichtet (vgl. Bendig (2018): 53 f.).

Informelle Lern- und Bildungsprozesse können von Fachkräften, wie Sozialarbeiter*innen, gezielt initiiert werden. Der erweiterte Bildungsbegriff fokussiert informelle Bildung zur Entwicklung politischer Teilhabe und gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit (vgl. Bendig (2018): 55).

Der Fokus liegt auf dem Erwerb von Kompetenzen, die für ein aktives und teilhabendes Leben in der Gesellschaft benötigt werden. Schulen sind nahezu der einzige Ort, an dem die Gesellschaft die Chance hat alle Kinder, auch jene die Bildungsbarrieren ausgesetzt sind, zu erreichen (vgl. Krappmann (2016): 78). Zur Zeit hat die soziale Herkunft eines Kindes jedoch einen deutlichen Einfluss auf die Chancen des Schulerfolges und den Zugang zu demokratischen Mitwirkungsprozessen (vgl. Krappmann (2016): 70). Orientierung innerhalb dieser Herausforderungen bieten die Prinzipien der Jugendhilfe: „Partizipation“, „Ganzheitlichkeit“ und „Individualität“ (vgl. KV Schulsozialarbeit (2015): 10). Diese Prinzipien können in der

Schulsozialarbeit zur Konturgewinnung, Rollenformulierung und Auftragspräzisierung beitragen (vgl. L'Espine, Tölle (2012): 97).

Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule kann im Idealfall zu einem Gesamtkonzept öffentlicher Bildung und Erziehung führen. Dies bedarf der Stärkung der sozialpädagogischen Professionalität, insbesondere im Arbeitsfeld Schule (Rademacker (2009): 31).

3.1.2 Kinderrechte als Leitbild

Ein begründbares Leitbild und darauf aufbauendes Konzept kann als fachliche und berufspolitische Orientierung dienen und zur Stärkung der sozialpädagogischen Professionalität beitragen. Ein Leitbild umfasst Grundsätze und Zielvorstellungen. Darauf aufbauend enthält ein Konzept richtungsweisende Vorstellungen und Handlungsstrategien. Diese beiden Mittel definieren gemeinsam Rahmenbedingungen, Leistungsanforderungen und Zielsetzungen und bieten Ergebnissicherung sowie Transparenz (vgl. Just (2016): 29). Es besteht das Potential ein komplexes Arbeitsfeld zu erfassen ohne es zu begrenzen.

Schulsozialarbeit definiert Ziele, wie die Gestaltung einer sozialen und humanen Gesellschaft, auf Grundlage von völkerrechtlichen Verpflichtungen, wie der Menschenrechts- und Kinderrechtskonvention (vgl. KV Schulsozialarbeit (2015): 10). Im Folgenden wird das Potential der Kinderrechte, als Leitbild der Schulsozialarbeit beschrieben. Im späteren Verlauf der Arbeit werden Bausteine eines Konzeptes entwickelt².

Dies geschieht unter anderem anhand der Argumentationslinien zur Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession. Eine Definition über ein gemeinsames Werte- und Anspruchskonzept fördert eine Strukturierung und Stärkung der Sozialen Arbeit. Durch eine Beschreibung unabhängig des Arbeitsfeldes ist es möglich die verschiedenen Formen der Sozialen Arbeit gleichermaßen zu erfassen. Schulsozialarbeit kann als Kinderrechtsprofession dementsprechend, trotz unterschiedlicher Ausgestaltung der konkreten Arbeit, als ein Berufsbild verstanden werden. Dieses Berufsbild lässt sich aufgrund seiner völkerrechtlichen Orientierung wiederum gut in die Soziale Arbeit, als Menschenrechtsprofession, einordnen.

2 Da im Rahmen dieser Bachelorarbeit kein umfassendes Konzept, sondern lediglich einzelne Bausteine eines solchen entwickelt werden, wird in der Arbeit lediglich von Kinderrechten als strukturgestaltendes Element gesprochen.

Die Orientierung an den Menschen- bzw. im Kontext Schule Kinderrechten bietet die Möglichkeit „in größter Radikalität vom Menschen, seinen Bedürfnissen und Nöten, seiner Lern-, Reflexions- und Handlungsfähigkeit und damit der Fähigkeit zur Veränderung seiner selbst, wie seiner Umwelt her zu denken“ (Silvia Staub-Bernasconi in: Eberlei, Neuhoﬀ, Riekenbrau (2018) 14). Die Kinderrechtskonvention bietet einen Bezugsrahmen, welcher Kernwerte formuliert und Begriffe wie Partizipation definiert (vgl. Allgemeine Bemerkung Nr 12, UN KRK). Weiterhin dient die Kinderrechtskonvention als Analyseinstrument zur Erkennung von Kinderrechtsverletzungen und zur Gestaltung geeigneter Maßnahmen (vgl. Prasad (2018): 40 f.). Schulsozialarbeiter*innen stehen diversen Aufträgen gegenüber, die sich möglicherweise widersprechen oder zwischen denen, aufgrund begrenzter Ressourcen, ausgewählt werden muss. Kinderrechte können als Orientierung in Mandatskonflikten, beispielsweise zwischen Auftraggeber*in und Adressat*in, dienen³ (vgl. Prasad (2018): 41 f.). Schulsozialarbeiter*innen werden zu solidarischen Partner*innen von Kindern und Jugendlichen (vgl. Mack (2008): 22). Auf Grundlage der Kinderrechte können Maßnahmen begründet und Ansprüche formuliert werden, sodass Kinderrechte eine Machtquelle darstellen (vgl. Prasad (2018): 44).

Eine Leitlinie auf Basis der Kinderrechte formuliert Ansprüche an die persönliche Grundhaltung und institutionelle Strukturen. Kinderrechte können ein verbindlicher Maßstab für die Weiterentwicklung und Ausgestaltung der Arbeit sein und bieten damit die Möglichkeit die Professionalität zu steigern (vgl. Spielmann (2012):126)⁴.

3.2 Rechtliche Ansprüche im Kontext Schulsozialarbeit und Kinderrechtskonvention

Auf Basis des ersten Paragraphen des achten Sozialgesetzbuches arbeitet Schulsozialarbeit nach den Prinzipien Partizipation, Ganzheitlichkeit und Individualität. Ziel ist es junge Menschen in ihrer Entwicklung zu fördern, Benachteiligung zu vermeiden und abzubauen, Eltern in der Erziehung zu beraten und zu unterstützen, sowie Kinder und Jugendliche vor

3 Zur Weiteren Auseinandersetzung mit diesem Konzept empfehlen sich die Veröffentlichungen von Silvia Staub Bernasconi zum Tripelmandat.

4 Beispielhaft ist die Leitlinie der Caritas zur Implementierung der Kinderrechte im Anhang eingefügt. Für den Kontext Schulsozialarbeit bieten sich hier Anhaltspunkte an. Da ein direktes Übertragen nicht möglich ist, wurde auf detaillierte Ausführungen der Leitlinie verzichtet.

Gefahren zu schützen. Außerdem soll Schulsozialarbeit dazu beitragen positive Lebensbedingungen für junge Menschen und Familien zu schaffen (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2008): 61f.).

Den gesetzlichen Auftrag erhält Schulsozialarbeit aus verschiedenen Elementen der Jugendsozialarbeit, Jugendarbeit und des Jugendschutzes. So richtet sich Schulsozialarbeit nach §11 SGB VIII an alle Kinder und Jugendlichen mit dem Ziel diese zur Selbstbestimmung, gesellschaftlichen Verantwortungsübernahme und sozialem Engagement zu befähigen. In der Schulsozialarbeit findet Jugendsozialarbeit nach §13 SGB VIII zum Ausgleich sozialer Benachteiligung, zur Überwindung individueller Beeinträchtigung und zur Förderung schulischer und beruflicher Ausbildung statt. Weiterhin kann Schulsozialarbeit junge Menschen befähigen sich eigenverantwortlich zu schützen und Kritik- und Entscheidungsfähigkeit zu entwickeln. Damit leistet Schulsozialarbeit erzieherischen Kinder- und Jugendschutz (§14 SGB VIII) und arbeitet im Kontext der Kindeswohlgefährdung (§8a SGB VIII). Außerdem kann Schulsozialarbeit Aufgaben nach §22a SGB VIII, Tageseinrichtungen für Kinder, und nach §16 SGB VIII, Beratung in Fragen der Erziehung in der Familie, übernehmen. Schulsozialarbeiter*innen arbeiten institutionsübergreifend und übernehmen eine Vermittlungsfunktion für Adressat*innen nach §81 SGB VIII (vgl. KV Schulsozialarbeit (2015): 12 f.).

Neben diesen Anspruchsgrundlagen existiert für Schulsozialarbeit jedoch kein eigenständiges Leistungsgesetz. Dies wäre zur Klärung von Leistungen, Angeboten und Zuständigkeiten (vgl. Spies, Pöttger (2011):59 f.), sowie zur Sicherung des Angebotes allerdings notwendig. Aktuell berufen sich die verschiedenen Bundesländer auf eigene Bestimmungen und Rechtsgrundlagen (vgl. Spies, Pöttger (2011): 62). Das Resultat ist eine hohe Diversität und auch Ungenauigkeit im Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit, sowie eine Vielzahl an Trägerschaftsmodellen. So kann Schulsozialarbeit in Trägerschaft von Schulministerien, örtlichen Jugendämtern, freien Trägern, der Schule, Elternvereinen oder gemeinnützigen Trägern sein.⁵ (vgl. Spies, Pöttger (2011): 63).

5 Für die Bedeutung der Träger Schule und Jugendhilfe gab es zuvor einige Ausführungen. Genauere Ausführungen zu Trägerschaftsmodellen finden im Rahmen dieser Arbeit, aufgrund begrenzter Kapazitäten nicht statt.

3.2.1 Forderungen der Kinderrechtskonvention an die Schulsozialarbeit

Seit dem Inkrafttreten der Kinderrechtskonvention 1992 ist Deutschland verpflichtet diese in geltendes Recht umzusetzen, insbesondere in staatlichen Institutionen wie Behörden, Ämtern und Schulen (vgl. Eberlei, Neuhoff, Riekenbrau (2018) 24 f.). Im Folgenden werden Schlussfolgerungen aus der Kinderrechtskonvention für die rechtliche Ebene des Schulsystems ausgeführt.

Ein grundlegender Punkt ist die bisher mangelhafte Umsetzung des Rechtes auf inklusive Bildung. Das Gebot der Nichtdiskriminierung (Art. 2 UN-KRK) muss im Schulgesetz verankert und tatsächlich umgesetzt werden. Ansätze dafür wären beispielsweise die sozialrechtliche Zusammenlegung von Kinder-, Jugend-, und Behindertenhilfe. Weiterhin verlangt ein bewusster Umgang mit Vielfalt und ein inklusiver Blick auf benachteiligte Gruppen (Kinder mit Behinderungen, Migrationsgeschichte, sozialer Benachteiligung oder Fluchthintergrund) eine kritische Überprüfung des gegliederten Schulsystems und den vorherrschenden Selektionsmechanismen (vgl. Maywald (2016): 66-69).

Ein weiterer, für das Schulrecht und -system besonders relevanter Punkt, ist der Aufbau eines Monitoringsystems. Dieses ist dafür zuständig die Umsetzung der Konvention zu überwachen und zu fördern. Insbesondere in für Kinder relevanten Institutionen, wie der Schule, gilt es Beschwerdestellen zu schaffen. Dies ergibt sich aus dem Fakultativprotokoll zum Übereinkommen über die Rechte des Kindes betreffend ein Mitteilungsverfahren (vgl. UN KRK Kapitel V) (vgl. Maywald (2016): 66-69).

Außerdem bedarf die Betreuung und Unterstützung minderjähriger Flüchtlinge auch im Kontext Schule einer Anspruchsgrundlage. An dieser Stelle greifen grundlegende Rechte wie das Recht auf Bildung gemeinsam mit dem Recht auf Schutz und Unterstützung von Flüchtlingskindern (s. Art. 22 UN-KRK) (vgl. Eberlei, Neuhoff, Riekenbrau (2018) 26 ff.).

3.2.2 Kinderrechtsorientierung als grundgesetzlicher Auftrag

„Das Deutsche Volk bekennt sich zu unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit in der Welt.“

(Art. 1, Abs. 2 GG)

Die Menschenrechtsorientierung ist in Deutschland als grundgesetzlicher Auftrag verankert (vgl. Eberlei, Neuhoff, Riekenbrau (2018) 15). Jedoch sind viele der im Grundgesetz formulierten Ansprüche wie, Würde nach Artikel 1, Freiheit nach Artikel 2 oder Gleichheit nach Artikel 3, nicht überall verwirklicht (vgl. Spatscheck (2008): 7). Die Kinderrechte sind spezifische Menschenrechte, sodass auch für die Erfüllung dieser ein grundgesetzlicher Auftrag gilt. Seit der Ratifizierung gelten diese Rechte für jedes in Deutschland lebende Kind (vgl. Maywald (2016): 60 f.).

Es handelt sich um zustehende Rechte und Schutzansprüche, die jedoch keinen Individualanspruch zur Folge haben. Die Kinderrechtskonvention muss von den Vertragsstaaten in nationales Recht umgesetzt und präzisiert werden (vgl. UN-KRK II/B/2). Der Individualanspruch gilt jeweils nach den Bestimmungen des nationalen Rechtes. Allerdings gibt es vereinzelte Ausnahmen, in denen die Kinderrechtskonvention unmittelbar anwendbare Bestimmungen enthält. Zu diesen sogenannten self-executing rights gehört der Vorrang des Kindeswohls. Ansonsten liegt der Vorrang bei einer Konkurrenz zwischen Grundgesetz und Kinderrechtskonvention bei dem Grundgesetz. Rechtsanwendende sind jedoch aufgefordert bei der Auslegung des Grundgesetzes völkerrechtswidrige Resultate zu vermeiden (vgl. Maywald (2016): 60 f.).

An dieser Stelle zeigt sich deutlicher Handlungsbedarf. Denn im Unterschied zu Elternrechten sind Kinderrechte bisher nicht explizit im Grundgesetz verankert (vgl. Maywald (2016): 60 f.). Dies wäre ein wichtiger Schritt, um der Verpflichtung der Umsetzung und Bekanntmachung der UN-Kinderrechtskonvention nachzukommen.

Ein Ansatz zur rechtlichen Umsetzung der Aufträge aus der Kinderrechtskonvention wäre die Gestaltung eines Leistungsgesetzes für Schulsozialarbeit als Kinderrechtsprofession im SGB VIII. Auch wenn diese Maßnahme nicht die Diskussion über die grundgesetzliche Verankerung von Kinderrechten ablösen würde, wäre es ein wesentlicher Schritt, in einer für Kinder wichtigen staatlichen Institution, Kinderrechte zu verwirklichen.

Kindern und ihren Rechten gerecht zu werden, bedeutet mehr als die Veränderung von Gesetzen. Die Verwirklichung der Kinderrechtskonvention ist ebenfalls eine Alltagsaufgabe von Eltern, Fachkräften und Einrichtungen (vgl. Eichholz (2012): 27).

4 Verpflichtung zur Umsetzung und Bekanntmachung der UN-KRK

Deutschland ist zur Berichterstattung über die Umsetzung und Bekanntmachung der Kinderrechtskonvention verpflichtet. Im Folgenden werden einige ausgewählte Aussagen, insbesondere über die Umsetzung in der Schule und die Bekanntheit der Konvention vorgestellt.

Im Kontext Schule sehen sich Kinder vor allem in ihrem Recht auf Spiel, Erholung und Ruhe, dem Recht auf Privatsphäre und Respekt, dem Recht auf Mitbestimmung, Chancengleichheit und freie Meinungsäußerung verletzt. Diese Rechtsverletzungen äußern sich beispielsweise in fehlenden Rückzugsräumen, zu hoher Belastung im Unterricht und Gewalterfahrungen. Insbesondere bezüglich des Rechtes auf Respekt, Mitbestimmung und freie Meinungsäußerung gaben die Befragten an, durch das Verhalten der Lehrkräfte in ihren Rechten verletzt zu werden. Ebenfalls gaben die Befragten an Verletzungen der Rechte von Kindern mit Behinderungen zu erleben (vgl. AgKJ (2010): 34).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt die Befragung des Kinderhilfswerkes aus dem Jahr 2018. 64% der Schüler*innen gaben an, Diskriminierung aufgrund von Behinderungen wahrzunehmen. Weiterhin ergab sich, dass an kaum einer Schule zuverlässiger Internetzugang zur Verfügung steht. Hingegen haben zwischen 60-70% der Schüler*innen verschiedene Formen der Medienbildung erlebt (vgl. DKHW (2018)b: 3 f.). Lediglich 24% der Befragten gaben an, dass sie regelmäßig nach ihrer Meinung gefragt werden. Diejenigen die häufig oder gelegentlich gefragt wurden, nannten Gelegenheiten der Meinungsäußerung wie die Wahl des Sitznachbarn, Klassenregeln oder die Planung von Schulausflügen (vgl. DKHW (2018)b: 2). Insgesamt zeigt sich, dass die Umsetzung der Kinderrechtskonvention aktive Arbeits- und Gestaltungsprozesse benötigt.

Auch die Bekanntheit weist deutliche Defizite auf. So gaben 2018 bei der Befragung des Kinderhilfswerkes lediglich 12% der Erwachsenen und 16% der Kinder an sich gut mit der

Kinderrechtskonvention auszukennen. 12% der Erwachsenen und 24% der Kinder hatten sogar noch nie etwas von der Kinderrechtskonvention gehört (vgl. DKHW (2018):32-34). Das Wissen um die Kinderrechtskonvention und ihren Inhalt ist ein wesentlicher Bestandteil der Umsetzung, da das Eintreten für (die eigenen) Rechte die Kenntnis über diese voraussetzt.

In Bezug auf die Schule lässt sich dieses Defizit leicht erklären, da der Raum, den die Kinderrechte, beispielsweise im Unterricht, einnehmen nach wie vor gering ist. Zwar erklärte die Kultursministerkonferenz 2006 das die Vermittlung von Menschen- und Kinderrechten allgemeine Aufgabe von Schule sei, jedoch gab es diesbezüglich wenig Maßnahmen (vgl. Bendig (2018): 38 f.). Im Berliner Rahmenlehrplan finden sich die Kinderrechte lediglich im Sachunterricht der 3. und 4. Klasse mit der Anforderung „Kinderrechte und ihre Bedeutung [zu] beschreiben“ und „Die Lebensgrundlage und Abhängigkeiten von Menschen bei uns und in anderen Ländern [zu] vergleichen“, sowie als Wahlpflichtthema in der politischen Bildung der 5. und 6. Klasse (vgl. Bendig (2018): 44 f.). Die UN Kinderrechtskonvention ist nur unzureichend in Leitbildern, Schulverfassungen und Konzepten verankert (vgl. Maywald (2016): 65 f.).

Gleichzeitig gibt es von Vereinen und anderen Organisationen zahlreiche Lehrmaterialien und Projekte wie Kinderrechtewochen, Netzwerkstrukturen wie Kinderrechteschulen und Grundwertecurricula wie „Hands for kids“ (vgl. Bendig (2018):39 f.).

4.1 Kinderrechtsorientierte Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit als Kinderrechtsprofession kann im Zuge der Umsetzung verschiedene Funktionen wahrnehmen. Zum Einen ist es möglich eine Anwaltsfunktion einzunehmen. Im Rahmen dieser setzen sich Sozialarbeiter*innen für die Realisierung von Rechten ein und leisten Überzeugungsarbeit für die Notwendigkeit der Kinderrechtsorientierung (vgl. Hugoth (2012):94 f.). Dies umfasst ansprechbar für Schüler*innen zu sein und die Kinderrechte gegenüber anderen Fachkräften oder Eltern zu vertreten. Weiterhin ist es möglich eine Profifunktion einzunehmen. So können sich (Schul-)sozialarbeiter*innen an der Erstellung von Leitbildern, Konzeptionen und Werbemitteln beteiligen. Diese interne Verankerung und Öffentlichkeitsarbeit bezweckt eine höhere Bekanntheit der Kinderrechtskonvention. Weiterhin ist die Übernahme einer Solidaritätsfunktion bedeutsam. Dies meint

eine solidarische Gesellschaft vorzuleben und Schüler*innen zu unterstützen ihre eigenen Rechte zu vertreten (vgl. Hugoth (2012): 94 f.). Es geht um partnerschaftliche Zusammenarbeit und Stärkung der Schüler*innen. Angeschlossen daran ist außerdem eine pädagogische Funktion. Sozialarbeiter*innen können Lernprozesse über Kinderrechte und Demokratie initiieren (vgl. Hugoth (2012): 94 f.). Sozialarbeiter*innen können an diesen Prozessen im Rahmen von Projekten beteiligt oder federführend sein. Voraussetzung ist eine strukturierte und transparente Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule, da Lehrkräfte die Oberhand über die Gestaltung von Lernprozessen in der Schule haben.

Die ausgeführten Funktionen können sich in den verschiedenen Angeboten der Schulsozialarbeit widerspiegeln. So kann beispielsweise im Rahmen von Beratung solidarisch der*die Schüler*in dazu ermutigt und befähigt werden eigene Herausforderungen zu bewältigen. Im Rahmen der pädagogischen Funktion können Informationen bezüglich der eigenen Rechte weitergegeben und anhand dieser Handlungsoptionen erarbeitet werden. Sozialarbeiter*innen können in Konflikten anwaltschaftlich Unterstützungs- sowie Interventionsoptionen mit Schüler*innen ausloten (vgl. KV Schulsozialarbeit (2015): 15). Im Zuge der profilbildenden Funktion kann ein*e Sozialarbeiter*in demokratische Bausteine wie Peer- und Mediationsgruppen oder Klassenräte implementieren und im Rahmen einer pädagogischen Funktion können zum Beispiel Planspiele durchgeführt oder Streitschlichter*innen ausgebildet werden⁶.

Eine umfassende Kinderrechtsorientierung basiert auf der Anerkennung von jungen Menschen als Akteur*innen von Lern-, Aneignungs- und Diskussionsprozessen. Weiterhin bezieht sie die Lebenswelt der Kinder ein, sodass Kinderrechte vor dem Hintergrund der Beobachtungen und Erfahrungen von Kindern, sowie der aktuellen politischen und gesellschaftlichen Situation betrachtet werden. Ebenfalls gilt es handlungsorientiert zu arbeiten, um die Befähigung zum Handeln und zum Entwickeln alternativer Denk- und Handlungsmodelle zu erreichen. Zuletzt gilt es präventiv Kinder in die Lage zu versetzen ihre Rechte durchzusetzen, aber auch Möglichkeiten und Strukturen zu schaffen die Unterstützung und Hilfe bei dieser Durchsetzung bieten (vgl. Hugoth (2012): 98 f.).

In der Praxis ist eine solch umfangreiche Arbeit aufgrund mangelnder Ressourcen schwer umsetzbar. Weiterhin sind die Freiheiten von Schulsozialarbeiter*innen häufig begrenzt.

⁶ Eine beispielhafte Darstellung der verschiedenen Aufgaben und Angebote bezogen auf die Funktionen findet sich im Anhang.

Der Anspruch sowie die Ausgestaltung von Schulsozialarbeit als Kinderrechtsprofession muss daher rechtlich und konzeptionell verankert sein (vgl. Penka (2012):110).

4.2 Möglichkeiten der Bekanntmachung im Rahmen der Schulsozialarbeit

Der erste Zugang zur realen Umsetzung von Menschenrechten, also auch Kinderrechten, ist die Information über die Existenz und den Anspruch der Menschenrechte für alle Menschen. Soziale Arbeit stellt ein alltägliches Übungsfeld für die Umsetzung dar, in welchem konkrete Erfahrungen des Respekts, der Konfliktlösung und dem konstruktiven Umgang mit Vielfalt und Gleichberechtigung gemacht werden können. Diese konkreten Erfahrungen bedingen wiederum positiv die Bekanntmachung der Rechte. Sozialarbeiter*innen können in der Menschenrechtsarbeit sowohl regional, wie auch überregional agieren (vgl. Spatscheck (2008): 8 f.).

Menschenrechts- sowie Kinderrechtsbildung umfasst Information, Sensibilisierung, Bewusstseinsbildung sowie Kompetenzentwicklung mit dem Ziel das Menschen Kenntnisse, Fähigkeiten und Verständnis erwerben, sowie Einstellungen und Verhaltensweisen entwickeln, mit denen sie zum Aufbau und zur Förderung einer universellen Kultur der Menschenrechte beitragen können (vgl. VN 2011 Art. 2 Nr. 1 in: Eberlei, Neuhoff, Riekenbrau (2018): 197).

Im Kontext Schule kann dies über eine konsequente Einbettung in den Lehrplan gelingen. Etwaige Projekte können in Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeiter*innen entwickelt und durchgeführt werden und auch klassenübergreifend erfolgen. Ziel muss dabei eine konsequente, demokratische und kindgerechte Information über Kinderrechte sein. Voraussetzung ist eine lebensnahe, anschauliche, offene und kritische Gestaltung. Möglicherweise wäre es sinnvoll über die Art der Bewertung nachzudenken um Lern- und Erfahrungsprozesse der Schüler*innen zu unterstützen und nicht zu begrenzen. (vgl. AgKJ (2010): 56 f.)

Auch die Gestaltung von dauerhaften Kinderrechte-AG's dient der Bekanntmachung. Diese können an die Integrierung von demokratischen Strukturen wie einem Klassenrat gekoppelt sein. Der Klassenrat findet regelmäßig mit der gesamten Klasse statt, wird von Schüler*innen selber geleitet und organisiert und dient dazu aktuelle Themen und Probleme anzusprechen. Solche Konzepte bieten die Chance informelle Lernprozesse zu

initiieren. Neben der Aufklärung und Information von Schüler*innen sind auch Fort- und Weiterbildungen für Fachkräfte sowie die Gestaltung von Informations- und Unterrichtsmaterial wesentlich. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Existenz von und das Wissen um niedrigschwellige Hilfsangebote bei Rechtsverletzungen und anderen Herausforderungen im Leben der Schüler*innen innerhalb und außerhalb der Schule (vgl. ebd.).

5 Kinderrechte als Teil eines erweiterten Bildungsverständnisses

Die Kinderrechtskonvention bietet nicht nur für die Schulsozialarbeit Potential, sondern auch eine Grundlage für die Entwicklung von Schule als wertgestütztem und demokratischem Lern- und Lebensraum (vgl. Krappmann 2014 in: Bendig (2018): 105 f.). Die Einbettung in die Schulkultur ist ein weiterer Bestandteil der Umsetzung der Kinderrechtskonvention (vgl. Lohrenscheidt 2010 in: Bendig (2018): 43).

An dieser Stelle ist es hilfreich, sich den Prinzipien des Kinderrechteansatzes bewusst zu werden. Es gilt das Prinzip der Universalität der Kinderrechte. Dies meint das diese, unabhängig von anderen Faktoren, für alle Kinder gelten. In Bezug auf die Schule heißt dies, dass Kinder, ungeachtet ihrer Unterschiede, mit den gleichen Entfaltungsmöglichkeiten gemeinsam leben und lernen (vgl. Maywald (2016): 61 f.). Außerdem gilt das Prinzip der Unteilbarkeit, welches Kinderrechte als ganzheitliche Einheit versteht. Für die Schule bedeutet dies, dass das Recht auf Bildung gleichzeitig mit allen anderen Rechten wie z.B dem Recht auf Freizeit, Spiel und Erholung verknüpft ist (vgl. Maywald (2016): 62). Weiterhin gilt das Prinzip der Kinder als Träger eigener Rechte, nach dem die Rechte nicht erworben werden müssen oder entzogen werden können, sodass beispielsweise schulische Disziplinarmaßnahmen im Einklang mit den Kinderrechten stehen müssen (vgl. Maywald (2016): 62). Zuletzt gilt das Prinzip der Erwachsenen als Verantwortungsträger. Dies heißt, dass Erwachsene in der Pflicht stehen, die Kinderrechte umzusetzen und im Sinne des Kindeswohls zu handeln (vgl. Maywald (2016): 62 f.).

Die grundlegende und übergreifende Vermittlung von Kinderrechten ist Teil eines erweiterten Bildungsverständnisses nach dem junge Menschen nicht nur spezifisch fachliche, sondern auch mitbürgerliche und lebenskluge Kompetenzen brauchen. Bildung ist ohne diese Kompetenzen in einer Sozialwelt und Demokratie, die auf sich frei informierenden,

urteilenden und handelnden Individuen beruht, nicht vorstellbar und wirksam (vgl. Krappmann, Petry (2016): 21). Bildung dient der Befähigung zur Gestaltung eines Lebens in der Gesellschaft. Gelungene Bildungs- und Lernprozesse setzen ein Zusammenspiel von Wissenserwerb, persönlicher Auseinandersetzung mit Lerninhalten und Kompetenzerwerb voraus. Kompetenzen beschreiben die Fähigkeit der Verbindung von Wissen und Können zur Bewältigung von Handlungsanforderungen (vgl. Bendig (2018): 19).

5.1 Kinderrechte als Lerngegenstand

Kinderrechte sind ein höchst komplexer Lerngegenstand, welcher auf verschiedenen Ebenen bearbeitet werden muss. Zum Einen können Kinder über Kinderrechte lernen. Kinder sollten über die rechtliche Einbindung und Bedeutung der Kinderrechtskonvention auf nationaler und internationaler Ebene Wissen erwerben. Weiterhin können Kinder lernen sich für Kinderrechte einzusetzen. Dafür benötigen sie Handlungskompetenzen. Außerdem müssen Kinder lernen, dass sie selber Rechte haben. Dies umfasst die Auseinandersetzung mit der eigenen Situation und der von anderen Kindern. Um diese Rechtsträgerschaft zu verinnerlichen ist es wichtig, dass sich Kinder als emanzipiert erleben (vgl. Bendig (2018): 40).

Kinderrechte als Lerngegenstand bedeuten, dass Kinder Herausforderungen unter menschenrechtlichen Gesichtspunkten betrachten und erkennen können. Die Erfahrung, dass die eigene Persönlichkeit und die individuelle Bedürfnisse und Themen wahr- und ernstgenommen werden, ist essenziell für eine tatsächliche Verinnerlichung der eigenen Rolle im Kinderrechtegefüge. Genauso ist es wichtig, dass Kinder Unterstützung bei der Bewältigung von Herausforderungen erleben und dazu befähigt werden diesen zu begegnen (vgl. Krappmann, Petry (2016): 33). Kinderrechtserziehung kann nicht auf die Wissensvermittlung beschränkt sein. Sie muss die emotionale und handelnde Komponente einbeziehen. Die Achtung von Mitmenschen muss im täglichen Umgang geübt und erlebt werden (vgl. KMK 2000 in: Bendig (2018): 33).

Ziel ist es, dass Kinder mit analytischem Sachverstand, wertorientiert, kritisch Situationen wahrnehmen, anhand historischer und globaler Erfahrungen diese beurteilen und verantwortungsbewusste pragmatische Schritte vornehmen (vgl. Krappmann (2016): 80). Diese

Fähigkeit lässt sich, mit Blick auf die Unterteilung des Kompetenzbegriffes nach Erpenbeck als Kinderrechts- oder auch Demokratiekompetenz bezeichnen

Erpenbeck definiert vier Kompetenzkategorien⁷: die personale Kompetenz, welche dazu befähigt sich sich selbst gegenüber klug und kritisch zu verhalten und Einstellungen, Motive und Werte zu entwickeln; Die Aktivitäts- und Umsetzungskompetenz, welche das Ergebnis von sozialer Kommunikation und Interaktion ist und die dazu in die Lage versetzt persönliche Werte und Ideale umzusetzen; die Fach und Methodenkompetenz, welche meint anhand von fachlichen Fähigkeiten Probleme schöpferisch zu bewältigen, einen selbstständigen Wissensgewinn zu erzielen und einen methodischen Lösungsprozess zu gestalten; und zuletzt die sozial kommunikative Kompetenz welche meint aus eigenem Antrieb heraus mit anderen zusammenzuarbeiten, zu kommunizieren und sich auseinanderzusetzen (vgl. Bendig (2018): 70 f.).

5.2 Ansprüche an eine kinderrechtsgerechte Lernkultur

Kinderrechtserziehung benötigt dementsprechend eine kinderrechtsgerechte Lernkultur. Für eine tragfähige Lernmotivation sind drei Erfahrungen wesentlich: Das Gefühl der Zugehörigkeit bzw. als Person wahrgenommen und geschätzt zu werden, die wiederholte Erfahrung etwas zu können und dafür Anerkennung zu erleben, und die Erfahrung von Autonomie im Rahmen konkreter Selbst- und Mitbestimmung (vgl. Brügelmann (2016): 137). Aus diesen Ansprüchen und der Kinderrechtskonvention selbst resultiert eine Lernkultur, welche die Heterogenität von Menschen anerkennt (vgl. Krappmann, Petry (2016): 35). Ebenfalls gilt es Schüler*innen vor Beschämung zu schützen und die psychische wie physische Gesundheit zu achten, zum Beispiel durch Lernunterstützung, Beratungsorte und Mobbingprävention (vgl. Krappmann, Petry (2016): 34). Ebenfalls relevant ist eine kinderrechtskonforme Gestaltung der äußeren Räume. Dies umfasst beispielsweise helle und saubere Räumlichkeiten, gesunde Mittagsverpflegung und Pausen oder auch Medienzugang und Freizeitmöglichkeiten (vgl. Bendig (2018): 109). Organisatorisch kann dies außerdem bedeuten die Lernräume oder die Gestaltung des Stundenplans zu verändern, da unterschiedliche Lerngegenstände unterschiedliche Lernformen erfordern (vgl. Bendig (2018): 309 – 315).

⁷ Der Kompetenzbegriff wird in unterschiedlichen Kontexten unterschiedlich aufgegliedert. In dem der Arbeit zu Grunde liegenden Kontext erscheint die Definition nach Erpenbeck aufgrund seiner Ausrichtung auf Persönlichkeitsentwicklung hilfreich.

Innerhalb des Unterrichtes bedeutet eine kinderrechtsgerechte Lernkultur eine inhaltliche Öffnung für Kinderrechte und die Beteiligung von Kindern an der Unterrichtsgestaltung. Dies kann beispielsweise über individuell vereinbarte Lernverträge zwischen Lernenden und Lehrenden geschehen. In Lernverträgen könnten Lernschritte, Zeiten und Inhalte vereinbart werden. Ebenfalls gelingt Beteiligung über gemeinsam entwickelte Projekte und institutionell veränderte Rahmenbestimmungen (vgl. Brügelmann (2016): 140).

Ein weiterer Aspekt der Beteiligung ist die Einbettung von lebensrelevantem Handeln in der Schule. Dies umfasst Lernen durch Engagement, wie eigenständige Projekte und Gemeinwesenarbeit (vgl. Krappmann, Petry (2016): 38-42). Schulsozialarbeiter*innen sind zwar in der Gestaltung des Unterrichtes nicht federführend, dennoch kann die Gestaltung dieser Lernprozesse oder die Etablierung notwendiger Strukturen in ihrem Verantwortungsbereich liegen. Nicht zuletzt kommt Schulsozialarbeiter*innen, die die Umsetzung der Kinderrechtskonvention als ihren Auftrag sehen, die Rolle von Anwält*innen, Initiator*innen und Vermittler*innen zu. Rebecka Bendig beschreibt die sozialpädagogische Kompetenz als unterstützend für die Verankerung und Verstetigung von Themen wie Demokratie, Globalem Lernen und Kinderrechten in der Schulkultur. Sie sieht Sozialarbeitende als methodisch kompetente Partner*innen bei der Einführung und Erarbeitung von entsprechenden Lehr- und Lernmaterialien, ebenso wie bei der Durchführung von Lerneinheiten (vgl. Bendig (2018): 309 – 315).

5.3 Partizipation und Empowerment in einer kinderrechtsgerechten Schulkultur

Wird Schule als Ort der Auseinandersetzung, Aushandlung und Einigung betrachtet, gilt es diesen Raum als Sozialraum anzuerkennen, in welchem verschiedene Sichtweisen und Meinungen zusammen kommen. Ziel ist auf dieser Basis eine Kultur der Verbundenheit, Inklusion, Begleitung und Zusammenarbeit aufzubauen (vgl. Krappmann, Petry (2016): 42 ff.). Dies kann nur gelingen, wenn alle Beteiligten in diesen Prozess aktiv eingebunden werden und dazu befähigt werden diesen mitzugestalten. Partizipation und Empowerment von Schüler*innen stellt, wie schon im Vorfeld benannt, einen wesentlichen Baustein für dieses Ziel dar. Die Gestaltung der Schulkultur beeinflusst und initiiert informelle Lernprozesse.

5.3.1 Die verschiedenen Stufen von Partizipation

„Die UN-Kinderrechtskonvention versteht Partizipation als Prozess, welcher transparent, informativ, freiwillig, achtungsvoll, bedeutsam, adressat*innen freundlich und inklusiv Bildungsmaßnahmen unterstützt“ (vgl. Allgemeine Bemerkung Nr 12, UN KRK).

Partizipation beschreibt den Prozess der Beteiligung und Mitwirkung. Im Kontext Schule trägt dieser dazu bei, soziale Anerkennung und Würde für Kinder sicherzustellen. Partizipation bedeutet, an dieser Stelle, mit Kindern in einen Dialog über ihre Interessen zu treten und sie dabei als gleichberechtigte und gleichwertige Mitakteur*innen zu akzeptieren (vgl. Liebel (2017): 53 f.).

Es gibt diverse Formen der Partizipation, welche sich in Auslöser, Verantwortungsträger, Methoden und Umfang unterscheiden. Grundlegend ist dabei die Frage, wer den Prozess initiiert hat und die Verantwortung für den Verlauf trägt. Außerdem hängt der Umfang der Partizipation davon ab, wie weit die Möglichkeiten der Mitbestimmung reichen bzw. wie diese ermöglicht, gefördert und eingegrenzt werden. In der Partizipationspyramide werden verschiedenen Stufen von Minimalbeteiligung bis zu vollständiger Entscheidungsmacht systematisch ausgeführt (vgl. Straßburger, Rieger (2014): 15).

Prinzipiell erfasst die Partizipationspyramide sieben verschiedene Stufen. Grundsätzlich lässt sich dabei unterteilen nach Mitsprache ohne Mitbestimmung (s. Stufe 1-3), Mitbestimmung in unterschiedlichem Umfang (s. Stufe 4-6) und Eigeninitiative (s. Stufe 7). In den Vorstufen der Partizipation informieren Fachkräfte und erfragen Meinungen oder auch Lebensexpertise. Die Entscheidungsmacht liegt in diesen drei Vorstufen vollständig bei den Fachkräften bzw. Institutionen. Die Stufen vier bis sechs erfassen Mitbestimmung welche institutionell eingebettet ist. Innerhalb der Stufen wird unterschieden, ob eine gemeinsame Entscheidung zum Schluss getroffen wird oder Entscheidungskompetenz anteilig bzw. vollständig den Schüler*innen, bzw. allgemein den Adressat*innen übertragen wird. Die letzte Stufe erfasst zivilgesellschaftliche Eigenaktivität unabhängig von institutionellen Verfahren (vgl. Straßburger, Rieger (2014): 17-34).

Für Fachkräfte bedeutet dies genau zu formulieren welche Form der Partizipation angestrebt wird. Dies ist aufgrund unterschiedlicher Rahmenbedingungen je nach Projekt individuell zu entscheiden und je nach spezifischen Bedingungen kann eine andere Stufe sinnvoll sein. Schulsozialarbeiter*innen müssen möglicherweise zunächst Lernprozesse über

Partizipation initiieren⁸. Dies könnte bedeuten, Projekte zunächst anhand einer Vorstufe der Partizipation zu gestalten und mit der Zeit mehr Beteiligung zu implementieren (vgl. Straßburger, Rieger (2014): 34 f.).

Die Partizipationspyramide nach Straßburger, und Rieger (vgl. Straßburger, Rieger (2014): 17-34)			
		Professionell-institutionelle Perspektive	Bürgerschaftliche Perspektive
1	Vorstufen der Partizipation:	Informieren: Betroffene haben Möglichkeit sich vorzubereiten und ev. Zu reagieren	Sich informieren: Versammlungen, Medien, Informationen
2	Entscheidung durch Professionelle aber Einbezug der Meinungen der	Meinung erfragen: Vor Entscheidung wird Einschätzung der Betroffenen erfragt	Im Vorfeld von Entscheidungen Stellung nehmen: Kommunikatives Eingreifen in soziales Geschehen
3	Adressat*innen. Mitbestimmung von Wohlwollen der Professionellen abhängig	Lebensweltexpertise einholen: Betroffene beraten, aber ohne Zusage der Berücksichtigung	Verfahrenstechnisch vorgesehene Beiträge einbringen: Durch Widerspruch, Argumente, Lebensweltexpertise, Vorschläge und Votum
4	Stufen der Partizipation: Recht auf Mitbestimmung,	Mitbestimmung zulassen: Nach gemeinsamen Überlegungen und gemeinsame Entscheidungen	An Entscheidungen mitwirken: Zusammen mit Professionellen; zustimmen und verweigern möglich
5	eingebettet in institutionelle Verfahren (Frühzeitig, niedrigschwellig und vielseitig,	Entscheidungskompetenz teilweise abgeben: Anteilige alleinige Entscheidungskompetenz bei Betroffenen	Freiräume der Selbstverantwortung nutzen: Vorschläge ohne vorherige Erlaubnis umsetzen
6	Transparenz)	Entscheidungskompetenz übertragen: Alle wichtigen Entscheidungen werden von Betroffenen getroffen, Beratung und Unterstützung von Fachkräften	Bürgerschaftliche Entscheidungsfreiheit ausüben: Selbstbestimmte volle Entscheidungsmacht
7	Zivilgesellschaftliche Eigenaktivitäten: selbst initiieren, gemeinschaftlich organisieren, eigenständig verwirklichen: Unabhängig von institutionellen Verfahren		
Adressatinnen und Adressaten <i>hier:</i> Nutzen soz. Dienstleistungen bzw. haben die Möglichkeit dazu. Professionelle /Fachkräfte erbringen soz. Dienstleistungen (vgl. Straßburger, Rieger (2014): 16)			

8 Notwendige Fähigkeiten für gelungene Partizipation lassen sich der bürgerschaftlichen Ebene der Partizipationspyramide entnehmen.

5.3.2 Empowerment

Empowerment beschreibt den Prozess, in dem Menschen sich ihrer eigenen Fähigkeiten bewusst werden und sie zur selbstbestimmten Lebensgestaltung einsetzen (vgl. Krappmann (2016): 79). Dies ist ein wesentliches Element von Partizipation in der Schulkultur. Empowerment ist ein Ansatz zur Steigerung von Verwirklichungschancen, welcher auf verschiedenen Ebenen umgesetzt werden kann. Auf der subjektbezogenen Ebene bedeutet Empowerment die Ermöglichung Herausforderungen aus eigener Kraft zu bewältigen. Auf der gruppenbezogenen Ebene kann Schüler*innen Raum geboten werden sich zusammen zu schließen und Projekte zu erarbeiten. Weiterhin geschieht Empowerment auf einer institutionellen Ebene, indem in sozialen Einrichtungen Partizipationsrechte definiert und Wege zur Umsetzung gestaltet werden. Indem Menschen dabei unterstützt werden sich in die Lage zu versetzen Einfluss zu nehmen, geschieht auf gesellschaftlicher und sozialpolitischer Ebene Empowerment (vgl. Straßburger, Rieger (2014): 44-46).

Partizipation und Empowerment sind eng mit der Kinderrechtskonvention verknüpft und wesentlicher Bestandteil einer demokratischen und kinderrechtsorientierten Schulkultur. Empowerment als Bildungsziel bedeutet Wissensvermittlung, aktive Beteiligung und Ermutigung zur Verantwortungsübernahme (vgl. Krappmann (2016): 79). Dieses Bildungsziel kann gelingen, wenn die Schule als Lernort zivilgesellschaftlicher Verantwortung und demokratischen Handelns begriffen wird. So können gemeinsam Projekte organisiert, Herausforderungen bewältigt und Konflikte gelöst werden (vgl. Bendig (2018): 107 f.). Empowerment von Schüler*innen braucht einen kindgerechten Lebensraum sowie partizipative, unterstützende, respektvolle und stärkende Strukturen.

Schulsozialarbeiter*innen können eine solche Umgestaltung der Schulkultur nicht alleine übernehmen. Dennoch können sie sich an der Schulentwicklung aktiv beteiligen und Überzeugungsarbeit gegenüber potentiellen Partner*innen leisten. Schulsozialarbeiter*innen können aufgrund ihrer Netzwerkkennnisse Kooperationen mit Trägern der Jugendhilfe initiieren, kommunale Zusammenarbeit mit Institutionen organisieren und im Rahmen ihrer eigenen Arbeit Kinder miteinreden und gestalten lassen (vgl. Krappmann, Petry (2016): 50-52). Erste Schritte sind weiterhin Projekte zu Kinderrechten und eine thematische Auseinandersetzung mit kinderrechtsrelevanten Themen wie Mobbing, Inklusion, Anerkennung und Kultur- sowie Umgebungsgestaltung (vgl. Krappmann, Petry (2016): 52 f.).

6 Fazit

In der vorliegenden Bachelorarbeit wurde das Potential der Gestaltung einer Kinderrechtsprofession deutlich herausgearbeitet. Gestaltungsmöglichkeiten und Chancen ließen sich auf drei verschiedenen Ebenen formulieren.

Schulsozialarbeit kann ein höheres Professionalisierungsniveau erreichen, wenn die Kinderrechte strukturgestaltendes Element sind. Anhand der Konvention und den Bedürfnissen von Kindern lassen sich wissenschaftliche Grundlagen und ein ethischer Berufskodex ableiten. Die Kinderrechtskonvention bietet eine Basis zur Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe, sowie Grundlagen für Schulsozialarbeiter*innen in Mandatskonflikten professionell entscheiden zu können.

Schulsozialarbeit als Kinderrechtskonvention begegnet dem Anspruch auf Umsetzung und Bekanntmachung der Kinderrechte. Umsetzung und Bekanntheit bedingen sich gegenseitig. Ein wesentlicher Beitrag zur Umsetzung der Konvention wird bereits geleistet wenn Fachkräfte die Kinderrechte als berufliche Haltung verstehen und die Inhalte sowohl Adressat*innen als auch Fachkräften gegenüber vertreten. Durch Beteiligung am Bildungsprozess und Etablierung demokratischer Strukturen können Schulsozialarbeiter*innen direkt an der Steigerung der Bekanntheit und Entwicklung von Demokratiekompetenz mitwirken

Im Zuge einer Schule, die auf das Leben in einer Demokratie vorbereitet, ist es wichtig die Schul- und Lernkultur partizipativ und kinderrechtsorientiert zu gestalten.

Zur Umsetzung der Kinderrechte und Professionalisierung der Schulsozialarbeit braucht es unter anderem rechtliche Nachjustierungen und die Formulierung von eindeutigen Leistungsgesetzen. Aktuell wird die Diskussion um die grundgesetzliche Verankerung der Kinderrechte in Deutschland kontrovers diskutiert. Besonders beleuchtet wird in der aktuellen Debatte das Verhältnis von Elternrecht zu Kinderrecht. Für den Kontext Schule als Lernort von Kinderrechten und Schulsozialarbeit als Kinderrechtsprofession wäre eine grundgesetzliche Verankerung jedoch ein elementarer Schritt.

Den Prozess der Verankerung erschweren auf individueller wie auch auf struktureller Ebene begrenzte Ressourcen und vielfältige Ansprüche, die es zu beachten gilt.

Für viele Prozesse scheint es zunächst Veränderungen auf struktureller und politischer Ebene zu brauchen, doch auch für einzelne Schulsozialarbeiter*innen, Träger oder Institutionen

ist es möglich und nützlich, Kinderrechte in ihrer Arbeit zu verankern. Kinderrechte bieten einen Maßstab des Handelns für jede*n Einzelne*n. Auf Basis dieser Arbeit bietet sich die Entwicklung eines vollständigen Konzeptes von Schulsozialarbeit als Kinderrechtsprofession an.

Kinderrechte haben eine gesamtgesellschaftliche und globale Relevanz. Die Betrachtung gesamtgesellschaftlicher Prozesse bezüglich Kinderrechten bietet Potential für weitere Ausführungen. Ebenfalls bietet es sich an, den Zusammenhang von Kinderrechtbildung und Demokratiekompetenz genauer zu beleuchten. Die globale Ebene von Kinderrechten wurde in dieser Arbeit außen vor gelassen, bietet jedoch ebenfalls Potential für vielfältige Ausführungen.

Schulsozialarbeit als Kinderrechtsprofession bietet, so haben es die Ausführungen gezeigt, vielfältige Möglichkeiten einen Beitrag zu leisten, um verschiedenen aktuellen Herausforderungen innerhalb der Berufsgruppe, der Schule und der Gesellschaft zu begegnen. „Die Menschenrechte [sowie die Kinderrechte] sind gleichwertige, universelle und unteilbare Freiheits-, Gleichheits- und Inklusionsrechte, die von allen Menschen und Strukturen geachtet, geschützt und gewährleistet werden müssen“ (Eberlei, Neuhoff, Riekenbrauk (2018): 160). Soziale Arbeit, wie auch auch Schulsozialarbeit, ist eine, wenn auch nicht die einzige Profession, die in besonderem Maße Potential bietet diese Orientierung nicht nur umzusetzen sondern auch zu verbreiten.

Abschließend gilt es zu betonen, dass sich aus der Kinderrechtskonvention, als ratifizierte Völkerrechtsvereinbarung nicht nur Potentiale ableiten lassen. Es besteht eine Verpflichtung zur Umsetzung, Einbettung und Bekanntmachung der Kinderrechtskonvention in Deutschland.

7 Literaturverzeichnis

Arbeitsgemeinschaft für Kinder und Jugendhilfe (2010)⁹: Erster Kinder und Jugendreport zur UN-Berichterstattung über die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland – Ein Zeugnis für die Kinderrechte in Deutschland 2010. Berlin.

Bendig, Rebekka (2018): Handlungskompetenzen entwickeln am Lerngegenstand Kinderrechte – Globales Lernen in Kooperation von Schule, Zivilgesellschaft und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer VS.

Brügelmann, Hans (2016): Kinderrecht und Schulqualität – Plädoyer für eine pädagogische Lern- und Leistungskultur. In: Krappmann, Lothar; Petry, Christian (2016): Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben – Kinderrechte, Demokratie und Schule: ein Manifest. Schwalbach: Debus Pädagogik.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend¹⁰ (2014): Übereinkommen über die Rechte des Kindes – VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. 5. Auflage

DBSH (o.J): Profession. [online]: <https://www.dbsh.de/profession.html>

De L'Espine, Felix; Tölle, Ursula (2012): Institutionelle Voraussetzungen und berufliches Selbstverständnis – Schulsozialarbeit an Grundschulen. In: Hollenstein, Erich; Nieslony, Frank (2012): Handlungsfeld Schulsozialarbeit – Profession und Qualität. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.

Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (2018)¹¹: Kinderrechte in Deutschland 2018 – Rechte von Kindern in Deutschland. Berlin.

Eberlei, Neuhoff, Riekenbrauk (2018): Menschenrechte – Kompass für die Soziale Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer

Eichholz, Reinald (2012): Zum Stand der Umsetzung der Kinderrechtskonvention in Deutschland. In: Penka, Sabine; Fehrenbacher, Roland (2012): Kinderrechte umgesetzt – Grundlagen, Reflexion und Praxis. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.

Hollenstein, Erich; Nieslony, Frank (2012): Handlungsfeld Schulsozialarbeit – Profession und Qualität. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.

Hugoth, Matthias (2012): Kompetenz in Sachen Kinderrechte. In: Penka, Sabine; Fehrenbacher, Roland (2012): Kinderrechte umgesetzt – Grundlagen, Reflexion und Praxis. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.

Just, Annette (2016): Handbuch Schulsozialarbeit. 2. Auflage. Münster: Waxman Verlag.

9 Abgekürzt: AgKJ (2010)

10 Abgekürzt: BMFSJ (2014)

11 Abgekürzt: DKHW (2018)

Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2015)¹²: Schulsozialarbeit – Anforderungsprofil für einen Beruf der Sozialen Arbeit. 3. Auflage. Frankfurt am Main: GEW.

Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2008)¹³: Qualifikationsrahmen für das Berufs- und Arbeitsfeld Schulsozialarbeit. In: Pöttger, Nicole; Segel, Gerhard (2009): Profession Schulsozialarbeit – Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Krappmann, Lothar (2016): Soziale Ungleichheit, Kinderrechte und Schule. In: Krappmann, Lothar; Petry, Christian (2016): Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben – Kinderrechte, Demokratie und Schule: ein Manifest. Schwalbach: Debus Pädagogik.

Krappmann, Lothar; Petry, Christian (2016): Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben – Kinderrechte, Demokratie und Schule: ein Manifest. Schwalbach: Debus Pädagogik.

Liebel, Manfred (2017): Kinderrechtsbewegungen und die Zukunft der Kinderrechte. In: Maier-Höfer, Claudia (2017): Kinderrechte und Kinderpolitik – Fragestellungen der Angewandten Kindheitswissenschaften. Wiesbaden: Springer Fachmedien VS.

Mack, Wolfgang (2008): Soziale Arbeit an der Schule – Schulbezogenes Angebot der Jugendhilfe und Beitrag zur Schulentwicklung. In: Sozial Extra (2008) Bd. 32. Heft 9/10.

Maier-Höfer, Claudia (2017): Kinderrechte und Kinderpolitik – Fragestellungen der Angewandten Kindheitswissenschaften. Wiesbaden: Springer Fachmedien VS.

Markowska-Manista, Urszula; Tsur, Avi; Gilad, Batia (2017): Janus Korczak und die Rechte des Kindes. In: Maier-Höfer, Claudia (2017): Kinderrechte und Kinderpolitik – Fragestellungen der Angewandten Kindheitswissenschaften. Wiesbaden: Springer Fachmedien VS.

Maywald, Jörg (2016): 25 Jahre UN-Kinderrechtskonvention – Der Kinderrechtsansatz in der Schule. In: Krappmann, Lothar; Petry, Christian (2016): Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben – Kinderrechte, Demokratie und Schule: ein Manifest. Schwalbach: Debus Pädagogik.

Penka, Sabine (2012): Auf dem Weg zu einer Kinderrechtekultur. In: Penka, Sabine; Fehrenbacher, Roland (2012): Kinderrechte umgesetzt – Grundlagen, Reflexion und Praxis. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.

Penka, Sabine; Fehrenbacher, Roland (2012): Kinderrechte umgesetzt – Grundlagen, Reflexion und Praxis. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.

Pöttger, Nicole; Segel, Gerhard (2009): Profession Schulsozialarbeit – Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

12 Abgekürzt: KV Schulsozialarbeit (2015)

13 Abgekürzt: KV Schulsozialarbeit (2008)

Prasad, Nivedita (2018): Soziale Arbeit, Eine umstrittene Menschenrechtsprofession. In: Spatscheck, Christian; Steckelberg, Claudia (2018): Menschenrechte und Soziale Arbeit – Konzeptionelle Grundlagen, Gestaltungsfelder und Umsetzung einer Realutopie. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Schilling, Johannes (2005): Soziale Arbeit – Geschichte – Theorie – Profession. 2. Auflage. München: Ernst Reinhard Verlag

Spatscheck, Christian (2008): Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession, Begründung und Umsetzung eines professionellen Konzeptes. In: Sozial Extra (2008) Bd. 32 Heft 5/6 S. 6-9

Spielmann, Michael (2012): Stark sein für Kinderrechte. In: Penka, Sabine; Fehrenbacher, Roland (2012): Kinderrechte umgesetzt – Grundlagen, Reflexion und Praxis. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.

Spies, Anke; Pöttger, Nicole (2011): Soziale Arbeit an Schulen – Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Staub-Bernasconi, Silvia (2013): Soziale Arbeit als (eine) Menschenrechtsprofession. In: Hering, Sabine (2013): Was ist Soziale Arbeit, Traditionen – Widersprüche – Wirkungen. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Straßburger, Gaby; Rieger, Judith (2014): Partizipation kompakt – Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe. Weinheim, Basel: Beltz Juventa

8 Anhang

8.1 Auszüge der UN-Kinderrechtskonvention

Die vollständige Kinderrechtskonvention, mit zusätzlichen Erläuterungen und den dazugehörigen Fakultativprotokollen findet sich beispielsweise in einer Veröffentlichung vom:

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2014): Übereinkommen über die Rechte des Kindes – VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. 5. Auflage

I. Übereinkommen über die Rechte des Kindes vom 20. November

Wortlaut der amtlichen Übersetzung

Präambel

Die Vertragsstaaten dieses Übereinkommens –

in der Erwägung, dass nach den in der Charta der Vereinten Nationen verkündeten Grundsätzen die Anerkennung der allen Mitgliedern der menschlichen Gesellschaft innewohnenden Würde und der Gleichheit und Unveräußerlichkeit ihrer Rechte die Grundlage von Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt bildet,

eingedenk dessen, dass die Völker der Vereinten Nationen in der Charta ihren Glauben an die Grundrechte und an Würde und Wert des Menschen bekräftigt und beschlossen haben, den sozialen Fortschritt und bessere Lebensbedingungen in größerer Freiheit zu fördern,

in der Erkenntnis, dass die Vereinten Nationen in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und in den Internationalen Menschenrechtspakten verkündet haben und übereingekommen sind, dass jeder Mensch Anspruch hat auf alle darin verkündeten Rechte und Freiheiten ohne Unterscheidung, etwa nach der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen oder sozialen Herkunft, dem Vermögen, der Geburt oder dem sonstigen Status,

unter Hinweis darauf, dass die Vereinten Nationen in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte verkündet haben, dass Kinder Anspruch auf besondere Fürsorge und Unterstützung haben, überzeugt, dass der Familie als Grundeinheit der Gesellschaft und natürlicher Umgebung für das Wachsen und Gedeihen aller ihrer Mitglieder, insbesondere der Kinder, der erforderliche Schutz und Beistand gewährt werden sollte, damit sie ihre Aufgaben innerhalb der Gemeinschaft voll erfüllen kann,

in der Erkenntnis, dass das Kind zur vollen und harmonischen Entfaltung seiner Persönlichkeit in einer Familie und umgeben von Glück, Liebe und Verständnis aufwachsen sollte,

in der Erwägung, dass das Kind umfassend auf ein individuelles Leben in der Gesellschaft vorbereitet und im Geist der in der Charta der Vereinten Nationen verkündeten Ideale und insbesondere im Geist des Friedens, der Würde, der Toleranz, der Freiheit, der Gleichheit und der Solidarität erzogen werden sollte,

eingedenk dessen, dass die Notwendigkeit, dem Kind besonderen Schutz zu gewähren, in der Genfer Erklärung von 1924 über die Rechte des Kindes und in der von der Generalversammlung am 20. November 1959 angenommenen Erklärung der Rechte des Kindes ausgesprochen und in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, im Internationalen Pakt über bürgerliche und politische Rechte (insbesondere in den Artikeln 23 und 24), im Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (insbesondere in Artikel 10) sowie in den Satzungen und den in Betracht kommenden Dokumenten der Sonderorganisationen und anderen internationalen Organisationen, die sich mit dem Wohl des Kindes befassen, anerkannt worden ist,

eingedenk dessen, dass, wie in der Erklärung der Rechte des Kindes ausgeführt ist, „das Kind wegen seiner mangelnden körperlichen und geistigen Reife besonderen Schutzes und besonderer Fürsorge, insbesondere eines angemessenen rechtlichen Schutzes vor und nach der Geburt, bedarf“,

unter Hinweis auf die Bestimmungen der Erklärung über die sozialen und rechtlichen Grundsätze für den Schutz und das Wohl von Kindern unter besonderer Berücksichtigung der Aufnahme in eine Pflegefamilie und der Adoption auf nationaler und internationaler Ebene, der Regeln der Vereinten Nationen über die Mindestnormen für die Jugendgerichtsbarkeit (Beijing-Regeln) und der Erklärung über den Schutz von Frauen und Kindern im Ausnahmezustand und bei bewaffneten Konflikten,

in der Erkenntnis, dass es in allen Ländern der Welt Kinder gibt, die in außerordentlich schwierigen Verhältnissen leben, und dass diese Kinder der besonderen Berücksichtigung bedürfen,

unter gebührender Beachtung der Bedeutung der Traditionen und kulturellen Werte jedes Volkes für den Schutz und die harmonische Entwicklung des Kindes,

in Anerkennung der Bedeutung der internationalen Zusammenarbeit für die Verbesserung der Lebensbedingungen der Kinder in allen Ländern, insbesondere den Entwicklungsländern –

haben folgendes vereinbart:

Teil 1

Artikel 1: Geltung für das Kind; Begriffsbestimmung

Im Sinne dieses Übereinkommens ist ein Kind jeder Mensch, der das achtzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet hat, soweit die Volljährigkeit nach dem auf das Kind anzuwendenden Recht nicht früher eintritt.

Artikel 2: Achtung der Kindesrechte; Diskriminierungsverbot

(1) Die Vertragsstaaten achten die in diesem Übereinkommen festgelegten Rechte und gewährleisten sie jedem ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Kind ohne jede Diskriminierung unabhängig von der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds.

(2) Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, dass das Kind vor allen Formen der Diskriminierung oder Bestrafung wegen des Status, der Tätigkeiten, der Meinungsäußerungen oder der Weltanschauung seiner Eltern, seines Vormunds oder seiner Familienangehörigen geschützt wird.

Artikel 3: Wohl des Kindes

(1) Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleichviel 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.

(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.

Artikel 4: Verwirklichung der Kindesrechte

Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Gesetzgebungs-, Verwaltungs- und sonstigen Maßnahmen zur Verwirklichung der in diesem Übereinkommen anerkannten Rechte. Hinsichtlich der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte treffen die Vertragsstaaten derartige Maßnahmen unter Ausschöpfung ihrer verfügbaren Mittel und erforderlichenfalls im Rahmen der internationalen Zusammenarbeit.

Artikel 5: Respektierung des Elternrechts

Die Vertragsstaaten achten die Aufgaben, Rechte und Pflichten der Eltern oder gegebenenfalls, soweit nach Ortsbrauch vorgesehen, der Mitglieder der weiteren Familie oder der Gemeinschaft, des Vormunds oder anderer für das Kind gesetzlich verantwortlicher Personen, das Kind bei der Aus-

übung der in diesem Übereinkommen anerkannten Rechte in einer seiner Entwicklung entsprechenden Weise angemessen zu leiten und zu führen.

Artikel 6: Recht auf Leben

- (1) Die Vertragsstaaten erkennen an, dass jedes Kind ein angeborenes Recht auf Leben hat.
- (2) Die Vertragsstaaten gewährleisten in größtmöglichem Umfang das Überleben und die Entwicklung des Kindes.

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 Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife
- (2) Zu diesem Zweck wird dem Kind insbesondere Gelegenheit gegeben, in allen das Kind berührenden Gerichts- oder Verwaltungsverfahren entweder unmittelbar oder durch einen Vertreter oder eine geeignete Stelle im Einklang mit den innerstaatlichen Verfahrensvorschriften gehört zu werden.

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.

Artikel 14: Gedanken-, Gewissens und Religionsfreiheit:

- (1) Die Vertragsstaaten achten das Recht des Kindes auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit.
- (2) Die Vertragsstaaten achten die Rechte und Pflichten der Eltern und gegebenenfalls des Vormunds, das Kind bei der Ausübung dieses Rechts in einer seiner Entwicklung entsprechenden Weise zu leiten.
- (3) Die Freiheit, seine Religion oder Weltanschauung zu bekunden, darf nur den gesetzlich vorgesehenen Einschränkungen unterworfen werden, die zum Schutz der öffentlichen Sicherheit, Ordnung, Gesundheit oder Sittlichkeit oder der Grundrechte und -freiheiten anderer erforderlich sind.

Artikel 15: Vereinigungs- und Versammlungsfreiheit

(1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes an, sich frei mit anderen zusammenzuschließen und sich friedlich zu versammeln.

(2) Die Ausübung dieses Rechts darf keinen anderen als den gesetzlich vorgesehenen Einschränkungen unterworfen werden, die in einer demokratischen Gesellschaft im Interesse der nationalen oder der öffentlichen Sicherheit, der öffentlichen Ordnung (ordre public), zum Schutz der Volksgesundheit oder der öffentlichen Sittlichkeit oder zum Schutz der Rechte und Freiheiten anderer notwendig sind.

Artikel 16: Schutz der Privatsphäre und Ehre

(1) Kein Kind darf willkürlichen oder rechtswidrigen Eingriffen in sein Privatleben, seine Familie, seine Wohnung oder seinen Schriftverkehr oder rechtswidrigen Beeinträchtigungen seiner Ehre und seines Rufes ausgesetzt werden.

(2) Das Kind hat Anspruch auf rechtlichen Schutz gegen solche Eingriffe oder Beeinträchtigungen.

Artikel 17: Zugang zu den Medien; Kinder- und Jugendschutz

Die Vertragsstaaten erkennen die wichtige Rolle der Massenmedien an und stellen sicher, dass das Kind Zugang hat zu Informationen und Material aus einer Vielfalt nationaler und internationaler Quellen, insbesondere derjenigen, welche die Förderung seines sozialen, seelischen und sittlichen Wohlergehens sowie seiner körperlichen und geistigen Gesundheit zum Ziel haben. Zu diesem Zweck werden die Vertragsstaaten

a) die Massenmedien ermutigen, Informationen und Material zu verbreiten, die für das Kind von sozialem und kulturellem Nutzen sind und dem Geist des Artikels 29 entsprechen;

b) die internationale Zusammenarbeit bei der Herstellung, beim Austausch und bei der Verbreitung dieser Informationen und dieses Materials aus einer Vielfalt nationaler und internationaler kultureller Quellen fördern;

c) die Herstellung und Verbreitung von Kinderbüchern fördern;

d) die Massenmedien ermutigen, den sprachlichen Bedürfnissen eines Kindes, das einer Minderheit angehört oder Ureinwohner ist, besonders Rechnung zu tragen;

e) die Erarbeitung geeigneter Richtlinien zum Schutz des Kindes vor Informationen und Material, die sein Wohlergehen beeinträchtigen, fördern, wobei die Artikel 13 und 18 zu berücksichtigen sind.

Artikel 18: Verantwortung für das Kindeswohl

(1) Die Vertragsstaaten bemühen sich nach besten Kräften, die Anerkennung des Grundsatzes sicherzustellen, dass beide Elternteile gemeinsam für die Erziehung und Entwicklung des Kindes ver-

verantwortlich sind. Für die Erziehung und Entwicklung des Kindes sind in erster Linie die Eltern oder gegebenenfalls der Vormund verantwortlich. Dabei ist das Wohl des Kindes ihr Grundanliegen.

(2) Zur Gewährleistung und Förderung der in diesem Übereinkommen festgelegten Rechte unterstützen die Vertragsstaaten die Eltern und den Vormund in angemessener Weise bei der Erfüllung ihrer Aufgabe, das Kind zu erziehen, und sorgen für den Ausbau von Institutionen, Einrichtungen und Diensten für die Betreuung von Kindern.

(3) Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, dass Kinder berufstätiger Eltern das Recht haben, die für sie in Betracht kommenden Kinderbetreuungsdienste und -einrichtungen zu nutzen.

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, Schadenzufügung 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.

Artikel 22: Flüchtlingskinder

(1) Die Vertragsstaaten treffen geeignete Maßnahmen, um sicherzustellen, dass ein Kind, das die Rechtsstellung eines Flüchtlings begehrt oder nach Maßgabe der anzuwendenden Regeln und Verfahren des Völkerrechts oder des innerstaatlichen Rechts als Flüchtling angesehen wird, angemessenen Schutz und humanitäre Hilfe bei der Wahrnehmung der Rechte erhält, die in diesem Übereinkommen oder in anderen internationalen Übereinkünften über Menschenrechte oder über humanitäre Fragen, denen die genannten Staaten als Vertragsparteien angehören, festgelegt sind, und zwar unabhängig davon, ob es sich in Begleitung seiner Eltern oder einer anderen Person befindet oder nicht.

[...]

Artikel 23: Förderung behinderter Kinder

(1) Die Vertragsstaaten erkennen an, dass ein geistig oder körperlich behindertes Kind ein erfülltes und menschenwürdiges Leben unter Bedingungen führen soll, welche die Würde des Kindes wahren, seine Selbstständigkeit fördern und seine aktive Teilnahme am Leben der Gemeinschaft erleichtern.

(2) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des behinderten Kindes auf besondere Betreuung an und treten dafür ein und stellen sicher, dass dem behinderten Kind und den für seine Betreuung Verantwortlichen im Rahmen der verfügbaren Mittel auf Antrag die Unterstützung zuteil wird, die dem Zustand des Kindes sowie den Lebensumständen der Eltern oder anderen Personen, die das Kind betreuen, angemessen ist.

(3) In Anerkennung der besonderen Bedürfnisse eines behinderten Kindes ist die nach Absatz 2 gewährte Unterstützung soweit irgend möglich und unter Berücksichtigung der finanziellen Mittel der Eltern oder anderer Personen, die das Kind betreuen, unentgeltlich zu leisten und so zu gestalten, dass sichergestellt ist, dass Erziehung, Ausbildung, Gesundheitsdienste, Rehabilitationsdienste, Vorbereitung auf das Berufsleben und Erholungsmöglichkeiten dem behinderten Kind tatsächlich in einer Weise zugänglich sind, die der möglichst vollständigen sozialen Integration und individuellen Entfaltung des Kindes einschließlich seiner kulturellen und geistigen Entwicklung förderlich ist.

(4) Die Vertragsstaaten fördern im Geist der internationalen Zusammenarbeit den Austausch sachdienlicher Informationen im Bereich der Gesundheitsvorsorge und der medizinischen, psychologischen und funktionellen Behandlung behinderter Kinder einschließlich der Verbreitung von Informationen über Methoden der Rehabilitation, der Erziehung und der Berufsausbildung und des Zugangs zu solchen Informationen, um es den Vertragsstaaten zu ermöglichen, in diesen Bereichen ihre Fähigkeiten und ihr Fachwissen zu verbessern und weitere Erfahrungen zu sammeln. Dabei sind die Bedürfnisse der Entwicklungsländer besonders zu berücksichtigen.

Artikel 24: Gesundheitsvorsorge

(1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf das erreichbare Höchstmaß an Gesundheit an sowie auf Inanspruchnahme von Einrichtungen zur Behandlung von Krankheiten und zur Wiederherstellung der Gesundheit. Die Vertragsstaaten bemühen sich sicherzustellen, dass keinem Kind das Recht auf Zugang zu derartigen Gesundheitsdiensten vorenthalten wird.

(2) Die Vertragsstaaten bemühen sich, die volle Verwirklichung dieses Rechts sicherzustellen, und treffen insbesondere geeignete Maßnahmen, [...]

Artikel 26: Soziale Sicherheit

(1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht jedes Kindes auf Leistungen der sozialen Sicherheit einschließlich der Sozialversicherung an und treffen die erforderlichen Maßnahmen, um die volle Verwirklichung dieses Rechts in Übereinstimmung mit dem innerstaatlichen Recht sicherzustellen.

(2) Die Leistungen sollen gegebenenfalls unter Berücksichtigung der wirtschaftlichen Verhältnisse und der sonstigen Umstände des Kindes und der Unterhaltspflichtigen sowie anderer für die Beantragung von Leistungen durch das Kind oder im Namen des Kindes maßgeblicher Gesichtspunkte gewährt werden.

Artikel 27: Angemessene Lebensbedingungen; Unterhalt

(1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht jedes Kindes auf einen seiner körperlichen, geistigen, seelischen, sittlichen und sozialen Entwicklung angemessenen Lebensstandard an.

(2) Es ist in erster Linie Aufgabe der Eltern oder anderer für das Kind verantwortlicher Personen, im Rahmen ihrer Fähigkeiten und finanziellen Möglichkeiten die für die Entwicklung des Kindes notwendigen Lebensbedingungen sicherzustellen.

(3) Die Vertragsstaaten treffen gemäß ihren innerstaatlichen Verhältnissen und im Rahmen ihrer Mittel geeignete Maßnahmen, um den Eltern und anderen für das Kind verantwortlichen Personen bei der Verwirklichung dieses Rechts zu helfen, und sehen bei Bedürftigkeit materielle Hilfs- und Unterstützungsprogramme insbesondere im Hinblick auf Ernährung, Bekleidung und Wohnung vor.
[...]

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.

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.

Artikel 30: Minderheitenschutz

In Staaten, in denen es ethnische, religiöse oder sprachliche Minderheiten oder Ureinwohner gibt, darf einem Kind, das einer solchen Minderheit angehört oder Ureinwohner ist, nicht das Recht vorenthalten werden, in Gemeinschaft mit anderen Angehörigen seiner Gruppe seine eigene Kultur zu pflegen, sich zu seiner eigenen Religion zu bekennen und sie auszuüben oder seine eigene Sprache zu verwenden.

Artikel 31: Beteiligung an Freizeit, kulturellem und künstlerischem Leben; staatliche Förderung

(1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Ruhe und Freizeit an, auf Spiel und altersgemäße aktive Erholung sowie auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben.

(2) Die Vertragsstaaten achten und fördern das Recht des Kindes auf volle Beteiligung am kulturellen und künstlerischen Leben und fördern die Bereitstellung geeigneter und gleicher Möglichkeiten für die kulturelle und künstlerische Betätigung sowie für aktive Erholung und Freizeitbeschäftigung.

Artikel 33: Schutz vor Suchtstoffen

Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen einschließlich Gesetzgebungs-, Verwaltungs-, Sozial- und Bildungsmaßnahmen, um Kinder vor dem unerlaubten Gebrauch von Suchtstoffen und psychotropen Stoffen im Sinne der diesbezüglichen internationalen Übereinkünfte zu schützen und den Einsatz von Kindern bei der unerlaubten Herstellung dieser Stoffe und beim unerlaubten Verkehr mit diesen Stoffen zu verhindern.

Artikel 34: Schutz vor sexuellem Missbrauch

Die Vertragsstaaten verpflichten sich, das Kind vor allen Formen sexueller Ausbeutung und sexuellen Missbrauchs zu schützen. Zu diesem Zweck treffen die Vertragsstaaten insbesondere alle geeigneten innerstaatlichen, zweiseitigen und mehrseitigen Maßnahmen, um zu verhindern, dass Kinder

- a) zur Beteiligung an rechtswidrigen sexuellen Handlungen verleitet oder gezwungen werden;
- b) für die Prostitution oder andere rechtswidrige sexuelle Praktiken ausgebeutet werden;
- c) für pornographische Darbietungen und Darstellungen ausgebeutet werden.

Artikel 41: Weitergehende inländische Bestimmungen

Dieses Übereinkommen lässt zur Verwirklichung der Rechte des Kindes besser geeignete Bestimmungen unberührt, die enthalten sind

- a) im Recht eines Vertragsstaats oder
- b) in dem für diesen Staat geltenden Völkerrecht.

Teil 2

Artikel 42: Verpflichtung zur Bekanntmachung

Die Vertragsstaaten verpflichten sich, die Grundsätze und Bestimmungen dieses Übereinkommens durch geeignete und wirksame Maßnahmen bei Erwachsenen und auch bei Kindern allgemein bekannt zu machen.

Artikel 43: Einsetzung eines Ausschusses für die Rechte des Kindes

(1) Zur Prüfung der Fortschritte, welche die Vertragsstaaten bei der Erfüllung der in diesem Übereinkommen eingegangenen Verpflichtungen gemacht haben, wird ein Ausschuss für die Rechte des Kindes eingesetzt, der die nachstehend festgelegten Aufgaben wahrnimmt.

[...]

Artikel 44: Berichtspflicht

(1) Die Vertragsstaaten verpflichten sich, dem Ausschuss über den Generalsekretär der Vereinten Nationen Berichte über die Maßnahmen, die sie zur Verwirklichung der in diesem Übereinkommen anerkannten Rechte getroffen haben, und über die dabei erzielten Fortschritte vorzulegen,

[...]

8.2 Angebote der Schulsozialarbeit und ihre Funktion in der Kinderrechteumsetzung

Die Aufgaben und Angebote der Schulsozialarbeit (vgl. KV Schulsozialarbeit (2015): 14-18) werden in dieser Tabelle in Bezug gesetzt mit den Funktionen, die Einrichtungen der Kinder und Jugendhilfe, im Kontext der Kinderrechteumsetzung nach Matthias Hugoth, einnehmen können (vgl. Hugoth (2012):94 f.).

Aufgaben und Angebote	Funktion	Erläuterung
Beratung	Anwaltsfunktion	Ausloten von notwendiger Intervention und Unterstützung
	Solidaritätsfunktion	Den*die Schüler*in befähigen bzw. ermutigen die Herausforderung zu bewältigen und Rückhalt zusichern
	Päd. Funktion	Informationen weitergeben und Handlungsoptionen erarbeiten
Individuelle Förderung	Anwaltsfunktion	Abbau von Benachteiligungen
	Solidaritätsfunktion	Individuelle Hilfestellungen
	Päd. Funktion	Präventive Hilfestellungen
Offene Jugendarbeit	Pädagogische Funktion	Zielgruppen- und themenorientierte niedrigschwellige Angebote
Sozialpädagogische Arbeit in Gruppen	Pädagogische Funktion	Gestaltung von gemeinsamen Erfahrungen, Verantwortungsübernahme und Gestaltung des Schullebens, Verbesserung der persönlichen und sozialen Kompetenzen
Konfliktbewältigung	Anwaltsfunktion	Unterstützung bei Konflikten, Gewalterfahrungen, Mobbing, Krisensituationen
	Profilfunktion	Aufbau von Peer- und Mediationsgruppen
	Pädagogische Funktion	Ausbildung von Streitschlichter*innen, Vermittlung von Konfliktlösekompetenzen
Demokratie lernen	Profilfunktion	Aufbau demokratischer Klassenstrukturen
	Solidarische Funktion	Vorleben eines aktiven, friedvollen, toleranten Miteinanders
	Pädagogische Funktion	Sensibilisierung und Respekt für Andersartigkeit, Gewaltfreiheit, Einüben demokratischen Handelns durch z.B Planspiele
Schulbezogene Hilfen	Anwaltsfunktion	Individuelle Angebote zur Bewältigung von Anforderungen für Schüler*innen , Unterstützung bei Ressourcenerschließung
	Solidarische Funktion	Persönlichkeitsstärkung
Arbeit mit Eltern	Anwaltsfunktion	Eintreten und Argumentation für die Notwendigkeit von Kinderrechten
Mitwirkung an Schulprogrammen und an der Schulentwicklung	Profilfunktion	Mitwirkung an einem gemeinsamen und ganzheitlichen Bildungsverständnisses, Verankerung von Kinderrechten in Schulkonzeption, Realisierung von Arbeits- und Lernformen welche an den Kinderrechten ausgerichtet sind

8.3 Konzeption der Caritas „Stark sein für Kinderrechte“

Unsere Konzeption zur Implementierung von Kinderrechten in Einrichtungen und Diensten der Caritas folgt der Grundlinie „Kinderrechte kennen – Kinderrechte umsetzen – stark sein für Kinderrechte“.

Kinderrechte sollten im Wertesystem und in der Unternehmenskultur verankert und in den Arbeitsansätzen und Methoden sowie in die Abläufe der Einrichtungen und Dienste implementiert werden.

Es galt, Kinderrechte als wichtigen Teil der persönlichen Grundhaltung und des Berufsethos der Mitarbeiter(innen) zu vermitteln, die dazu notwendigen Haltungen bewusst zu machen und so das Verhalten der Mitarbeiter(innen) zu verändern:

„Ich kenne die Persönlichkeitsrechte von Kindern, Jugendlichen und Familien, ich achte und beachte sie in meinem pädagogischen Handeln.“

Daneben war und ist es wichtig, Kinderrechte institutionell zu etablieren und als Qualitätsstandard in der Ablauf- und Aufbauorganisation zu verankern:

„Kinderrechte sind in unseren Leitbildern, Konzepten verankert. Sie sind in unseren Verfahren und Prozessen berücksichtigt und in unser Regelwerk einbezogen. Sie prägen unsere Unternehmens- und Arbeitskultur mit.“

Um diesem Anspruch gerecht zu werden, sollten die Kinderrechte in folgenden Handlungsfeldern umgesetzt werden:

1. **Konsequente Umsetzung der rechtlichen Grundlagen, rechtmäßig handeln:**

Dabei geht es um ...

- die Beachtung der Grundmaxime des SGB VIII, zum Beispiel um die Beachtung des Wunsch- und Wahlrechtes und der Informations- und Beteiligungsrechte von jungen Menschen,
- rechtssicheres Handeln der Mitarbeiter(innen), zum Beispiel Gewährleistung des Gewalt- und Willkürverbotes, Beachtung der Verhältnismäßigkeit der pädagogischen Mittel und die Legitimation pädagogischer Instrumente,
- die Reflexion und den Umgang mit den Grenzen pädagogischer Arbeit, um den Umgang mit Grenzüberschreitungen und Grenzverletzungen,

- die konsequente Umsetzung der Vereinbarungen zum Kinderschutz nach den §§ 8a und 72 SGB VIII, zum Beispiel die Beachtung und konsequente Anwendung der dort vereinbarten Verfahren und Gewährleistungspflichten,
- die Beachtung des strukturellen Kinderschutzes, zum Beispiel im Rahmen der Anforderungen des § 45 SGB VIII, wie Einarbeitung von Kinderrechten in die Konzeption der Einrichtung, Aufbau eines Beschwerdesystems und Beteiligungswesens,
- die Umsetzung der bischöflichen Vorgaben, zum Beispiel Erarbeitung von Regelungen zur Prävention und dem Umgang mit sexuellem Missbrauch und Gewalt, Entwicklung eines Verhaltenskodexes und den Aufbau eines Beschwerdewesens und Systems der Beteiligung und
- die Beachtung der Caritas-Leitlinien (Qualitätsleitlinien und Kinderrechte-Leitlinie) und Implementierung der damit verbundenen Anforderungen in die Ablauf- und Aufbauorganisation der Caritas-Einrichtung.

2. Einbindung der Kinderrechte in die Alltagsorganisation

Dies umfasst die Berücksichtigung von Kinderrechten im Arbeitsalltag, zum Beispiel durch ...

- eine kinderrechtsbezogene Grundhaltung der Mitarbeiter(innen) und eine entsprechende Gruppenkultur,
- die umfassende Information und Aufklärung der Kinder und Jugendlichen über ihre Rechte,
- die Implementierung der Kinderrechte in das Regelwerk des pädagogischen Alltags,
- die Entwicklung eines Regelwerks und Verhaltenskodexes für Mitarbeiter(innen) (Was Mitarbeiter(innen) dürfen ... und was nicht!),
- die inhaltliche und thematische Bearbeitung kinderrechtlicher Fragestellungen und Themen zum Beispiel im Gruppenalltag oder über pädagogische Projekte, Arbeitsgruppen oder Gruppenabende,
- den Aufbau einer befähigenden und teilhabebezogenen Arbeitskultur.

Auf Leitungs- und Managementebene bedeutet dies, Kinderrechte als fortwährende Führungsaufgabe zu begreifen und als wichtigen Teil der Qualitätsentwicklung umzusetzen, zum Beispiel durch

- die Schaffung kinderrechtsbezogener Funktionen (zum Beispiel Kinderrechtsbeauftragte(r), Vertrauensperson) und entsprechender Strukturen in der Aufbau- und Ablauforganisation (zum Beispiel Beschwerdemanagement, Heimrat),
- die Verankerung der Kinderrechte in der Ablauforganisation und Beschreibung der mit Kinderrechten verbundenen Schlüsselprozesse (zum Beispiel Beteiligungsverfahren, Erziehungs- und Hilfeplanung),
- die Qualifizierung von Mitarbeiter(inne)n und die Einbeziehung kinderrechtlicher Aspekte in die Konzepte der Personalentwicklung (zum Beispiel Einarbeitung, Schulung, Supervision).

3. Partizipation und Beteiligung

Zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen gehört ...

- ein auf Beteiligung und Mitsprache ausgerichteter pädagogischer Alltag,
- die transparente Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Erziehungs- und Hilfeplanung und ein beteiligungsorientiertes Mitarbeiter(innen)verhalten.

Diese impliziten Formen allein reichen aber nicht aus. Partizipation und Beteiligung muss auch explizit auf der institutionellen Ebene geregelt werden, zum Beispiel durch ...

- Beteiligungskonzepte, -ordnungen und -regeln mit definierten Mitsprachekompetenzen,
- Beteiligungsfunktionen für junge Menschen, wie zum Beispiel Gruppen- und Heimsprecher,
- Beteiligungsorgane (Heimrat, Kinderparlament) und -gremien (Kinderkonferenz),
- durch Beteiligungsverfahren und schließlich durch
- die Einbeziehung der mit Partizipation verbundenen Leistungen in die jeweilige Vertragsgestaltung.

4. Beschwerdemanagement und Ombudschaft

Von besonderer Bedeutung sind der Aufbau und die Pflege eines transparenten Beschwerdesystems mit

- internen Beschwerdewesenverfahren (Beschwerdeweg, Kummerkasten etc.),
- intern gewählten oder bestellten Ansprechpartner(inne)n (Vertrauensmitarbeiter(inne)n),
- externen Ombudsleuten und/oder externen Beschwerde- und Ombudsstellen.

Auch sollen Betroffene über die zuständigen Aufsichtsbehörden und die Ansprechpartner(innen) bei den Jugendämtern etc. informiert werden und direkten Zugang zu diesen Stellen bekommen.

5. Politische Arbeit

Kinderrechte haben immer auch eine gesellschaftspolitische Dimension. Deshalb kommt der Einbeziehung kinderrechtlicher Fragestellungen und der fach- und gesellschaftspolitischen Arbeit vor Ort und überregional eine wichtige Bedeutung zu, zum Beispiel durch

- die Thematisierung von Kinderrechten in politischen Gremien und bei Veranstaltungen,
- eine entsprechende Öffentlichkeitsarbeit,
- politische Lobbyarbeit und Kooperationen und
- die Berücksichtigung der Kinderrechte in den für die Einrichtungen und Dienste geltenden Rahmenbedingungen.

6. Umgang mit Ehemaligen

Gerade vor dem Hintergrund der Diskussion um die Heimerziehung der 50er und 60er Jahre ist uns ein offener und unterstützender Umgang mit ehemaligen Heimkindern wichtig: Ehemalige Kinder, Jugendliche und Familien sind in den Einrichtungen willkommen. Sie erhalten Raum, über ihre Zeit in der Einrichtung zu sprechen. Die Einrichtungen und Dienste unterstützen sie bei der Aufarbeitung ihrer persönlichen Biographie und Lebensphase. Sie stellen ihnen alle notwendigen Dokumente hierfür zur Verfügung. Unter Beachtung des Datenschutzes auch von Dritten ermöglichen sie Ehemaligen Zugang zu ihren Unterlagen und unterstützen sie bei den damit verbundenen Fragestellungen.

(Michael Spielmann (2012): 126-129)

Selbstständigkeitserklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die im Literaturverzeichnis angegebenen Quellen benutzt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten oder noch nicht veröffentlichten Quellen entnommen sind, sind als solche kenntlich gemacht.

Diese Arbeit ist in gleicher oder ähnlicher Form noch bei keiner anderen Prüfungsbehörde eingereicht worden.

Magdeburg, den 16.03.2020

Ida Marie Schwerin