

TAGUNGSDOKUMENTATION

Armut als Bildungshemmnis

28. September 2019, Wuppertal



**Gute Bildung
für alle ermöglichen**

DIE LINKE.

Bundesarbeitsgemeinschaft
Bildungspolitik

INHALTSVERZEICHNIS

DURCH ANKLICKEN AUF DEN JEWEILIGEN TITELN KÖNNEN
SIE IN DIESEM INHALTSVERZEICHNIS NAVIGIEREN

Kurzbericht

GUNHILD BÖTH

7 Ablauf der Tagung und Zusammenfassung

20

Vortrag

PROF. DR. CHRISTOPH BUTTERWEGGE

Bildung allein reicht nicht zur Armutsbekämpfung

Beiträge/Impulse

WIE STELLT SICH ARMUT DAR?

KORINNA BÄCHER

29 Auswirkungen von Armut auf Kinder und ihre Bildungschancen: wo, wie und warum wirkt Armut schon bei kleinen Kindern als Bildungshemmnis?

DOROTHEE KLEINHERBERS-BODEN

36 Wie stellt sich Armut in der schulischen Praxis dar?

CHRISTIANE BAINSKI

47 Die doppelte Benachteiligung durch Armut und Migration

Workshops

59 **1. Workshop Elementarbildung**
Protokoll (MARC MULIA)

64 DR. CAROLIN BUTTERWEGGE
Präsentation

78 DR. BIRKE BULL-BISCHFF
Präsentation

97 **2. Workshop Schule**
Protokoll (DR. GERNOD RÖKEN)

111 **3. Workshop Berufsbildung**
Protokoll (DR. ROSEMARIE HEIN + SONJA NEUHAUS)

119 **4. Workshop Hochschule**
Protokoll (EFSTATHIOS TASSIKAS)

Impulse
CARA COENEN
125 Armut macht die Immatrikulation zur Barriere

133 **5. Workshop Weiterbildung**
Protokoll (PAUL WEITKAMP)

Impulse
BARBARA SIMOLEIT
137 Armut und Weiterbildung

Abschlusspodium

WAS IST ZU TUN?
DOROTHEA SCHÄFER
145 Was ist zu tun?

DR. STEFAN KÜHN
148 Thesen

PROGRAMMABLAUF

11:00 Uhr Begrüßung

GUNHILD BÖTH (BAG Bildungspolitik)

SONJA NEUHAUS (Landesvorstand NRW)

11:15 Uhr Grußwort

ANDREAS MUCKE, Oberbürgermeister der Stadt Wuppertal

11:30 Uhr Wie stellt sich Armut in der Bildungskette dar?

FACHGESPRÄCH AUF DEM PODIUM:

Wie stellt sich Armut in der Bildungskette dar?

KORINNA BÄCHER, Ärztin/Psychotherapie (Armut und die vielfältigen Auswirkungen auf Kinder)

DOROTHEE KLEINHERBERS-BODEN, Landesvereinigung Gesamtschulleitungen (Wie stellt sich Armut in der schulischen Praxis dar?)

CHRISTIANE BAINSKI, ehem. NRW-Landeskoordinatorin Kommunale Integrationszentren (Die doppelte Benachteiligung durch Armut und Migration)

TIM SPIEKER, alpha e.V. Jugendwerkstatt

(Welche Hemmnisse verwehren den Zugang zur Ausbildung?)

Moderation: **GUNHILD BÖTH**

12:30 Uhr- gemeinsames Mittagessen -

13:15 Uhr parallele Workshops

Leitfragen: Wo und wie wirkt Armut als Barriere? Was ist zu tun? Mit wem? Auf Bundes-, Landes- und Kommunalebene

1.Elementarbildung: **DR. CAROLIN BUTTERWEGGE** (Uni Köln) + **DR.BIRKE BULL-BISCHOFF** (MdB)

2.Schule: **DOROTHEA SCHÄFER** (GEW NRW) + **GERRIT GROSSE** (MdL Brandenburg)

3.Berufsbildung: **DR. SABINE SKUBSCH** (Internationaler Bund) + **DR.ROSEMARIE HEIN** (BAG Bildung)

4.Hochschule: **CARA COENEN** (ArbeiterKind.de) + **ALEXANDER STELTENKAMP** (AStA-Vors. Uni Siegen)

5.Weiterbildung: **BARBARA SIMOLEIT** (Bundesausschuss Weiterbildung GEW) + **PAUL WEITKAMP** (BAG Bildung)

14:45 Uhr - Kaffeepause -

15:00 Uhr Vorstellung der Ergebnisse aus den Workshops

GUNHILD BÖTH + SONJA NEUHAUS

15:15 Uhr Vortrag: Bildung reicht nicht zur Armutsbekämpfung

PROF. DR. CHRISTOPH BUTTERWEGGE (Uni Köln)

15:30 Uhr Was ist zu tun?

ABSCHLUSSPODIUM:

Was ist zu tun?

PROF. DR. CHRISTOPH BUTTERWEGGE (Uni Köln)

DOROTHEA SCHÄFER (GEW-NRW)

DR. STEFAN KÜHN (Beigeordneter für Schule, Soziales, Kinder+Jugend, Integration der Stadt Wuppertal)

DR. BIRKE BULL-BISCHOFF (MdB, bildungspolitische Sprecherin der Linksfraktion)

mit offener Diskussion

Moderation: DR. ROSEMARIE HEIN (BAG Bildungspolitik)

16:30 Uhr Ende der Fachtagung

Kurzbericht

Ablauf der Fachtagung

„ARMUT ALS BILIDUNGSHEMMNIS?“

GUNHILD BÖTH

„Armut als Bildungshemmnis“

bundesweite Fachtagung der LINKEN in Wuppertal

Kurzbericht

Über 70 Bildungsexpert*innen waren nach Wuppertal in die Gesamtschule Else-Lasker-Schüler gekommen, um über die Erscheinungsformen von Armut, deren bildungsbehindernde Auswirkungen, aber vor Allem Maßnahmen dagegen auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene zu beraten.



Wuppertals

Oberbürgermeister

Andreas Mucke

begrüßte die

Teilnehmenden in

der Stadt Friedrich Engels und verwies auf die Schwierigkeiten des Strukturwandels, den Wuppertal ohne Hilfen vollziehen musste und der immer noch

nachwirkt, z.B. mit einer Unterbeschäftigungsquote von 15%, der zweithöchsten Armutsquote in NRW und nicht selbst verschuldetem kommunalen Schuldenberg. Bildung habe einen hohen Stellenwert in der kommunalen Politik, aber die Finanzen seien extrem beschränkt. Der KiTa-Ausbau und die Schulsanierungen verliefen planmäßig, allein 60 Mio.€ für Schulsanierung und -neubau stünden in den nächsten beiden Jahren im Haushalt. Das reiche aber nicht, denn Wuppertals Geburtenrate stiege erfreulicherweise wieder. Der kommunale Entschuldungsfonds müsse endlich geschaffen werden.

Kinderarmut ist zuerst einmal die materielle Armut der Eltern. Aber in armen Familien gibt es oftmals auch weitere Probleme: fehlende Tagesstruktur, psychische Probleme der Eltern, Mangel an Bestätigung, um nur einige auszuführen.

So stellte die psychotherapeutische Ärztin **Korinna Bächer** vom Kölner Kinderschutzzentrum dar, dass Kinder aus schwierigen häuslichen Verhältnissen sich, wie alle anderen Kinder auch, ihren Bezugspersonen anpassen. Daher müssen die Eltern einbezogen werden, wenn in den ersten vier Lebensjahren, in denen das Meiste gelernt wird, die Kinder Verhaltensweisen und Einstellungen einüben, die in der KiTa oder Schule nur noch schwerlich verändert werden können. Daher muss die soziale Segregation durch z.B. intelligente Stadtplanung aufgebrochen werden, damit Kinder auch andere Verhaltensweisen und Einstellungen kennenlernen als die des häuslichen Umfelds, die sie dann ebenfalls übernehmen.

Dorothee Kleinherbers-Boden von der Landesvereinigung der Gesamtschulleitungen schilderte eindrücklich, dass bei vielen Schüler*innen aus armen Familien zuerst einmal eine Beziehung aufgebaut werden müsste, um in ihnen Zutrauen

zu eigenen Fähigkeiten zu entwickeln. „Wenn ein Mädchen mir erklärt, dass ihre Zwei in der Klassenarbeit zu Hause keinen interessiert, dann müssen wir an den Schulen das leisten, was bei anderen Kindern die ganze Familie leistet: Zutrauen zu sich und Stolz auf sich.“ Dies sei eine andere Art von Schule und stelle andere Aufgaben an Lehrkräfte als Fachunterricht und Lehrpläne. Aber ohne diese Beziehung und das In-den-Blick-Nehmen von Kindern



und Jugendlichen könnten die aus schwierigen Verhältnissen nichts lernen, weil es sie blockiere. „Beziehungsarbeit geht bei uns immer vor, und das kostet Zeit, die Lehrkräfte eigentlich nicht haben.“ Schulen mit diesen vielfältigen Aufgaben brauchen daher mehr Personal und die Ausbildung muss auf solche Anforderungen vorbereiten. Aber auch die Kommune muss eine bessere Ausstattung liefern, denn gerade diese Schüler*innen sollten durch schöne, gepflegte und gut ausgestattete Gebäude Wertschätzung ihrer Leistungen erfahren. „Sie dürfen am allerwenigsten in heruntergekommenen Schulen lernen müssen.“



Christiane Bainski, die langjährige Leiterin der NRW-Koordination der kommunalen Integrationszentren und vormals NRW-RAA-Hauptstelle, nahm die doppelte Benachteiligung durch Armut und Migration in den Blick.

Untersuchungen durch Blind-Vergleichstests legen offen, dass häufig Lehrkräfte die Klassenarbeiten von sog. ausländischen Namen schlechter beurteilten als die der vermeintlich deutschen. Zudem halten sich nach wie vor die falschen Thesen, dass mehrsprachige Kinder nur Deutsch sprechen sollten, obwohl viele Studien und neurowissenschaftliche Untersuchungen gezeigt haben, dass Mehrsprachigkeit andere Lernstrategien hervorbringt, die viele Lehrkräfte aber nicht kennen. Viele erprobte und erfolgreiche Konzepte sind vorhanden, werden aber nicht flächendeckend umgesetzt, was zu einem weiteren Hindernis in der Bildung für mehrsprachige Schüler*innen wird. Daher muss sich Studium und Vorbereitungsdienst auch hierzu ändern.

Tim Spieker schilderte exemplarisch die Arbeit mit den Jugendlichen, die in einer Jugendwerkstatt nach Schulscheitern, Schulverweigerung oder dem Hin-und-her-geschoben-Werden in der Jugendhilfe Fähigkeiten

und Fertigkeiten für ein Berufsleben aufbauen sollen. Auch hier ist Selbstwirksamkeit ein großes Ziel: das Gefühl, etwas geleistet zu haben, etwas zu können. Dabei müssen viele erst einmal über die vielen Versagensgeschichten hinwegkommen. Der kurze Film, den die Jugendlichen selbst gedreht hatten, beschäftigte sich mit den Vorurteilen und Urteilen, denen sie in ihrem bisherigen Leben ausgesetzt waren; die Widersprüche der Gesellschaft wurden dabei in einer ironisch-kritischen Form großartig verdeutlicht.

Mit intensiver Betreuung gelingt es oft, einen Schulabschluss nachzuholen. Leider führt das trotz der erworbenen berufsbezogenen Fähigkeiten meist noch nicht zu einem Ausbildungsplatz, da weitere Schritte erforderlich sind. Diese Jugendwerkstätten sind aktuell die letzte Station vor der Perspektivlosigkeit (es fehlt an ergänzenden noch niederschwelligeren Angeboten) und die Teilnahmezahlen steigen; es muss etwas geschehen!“

In den anschließenden Arbeitsgruppen ging es entlang der Bildungskette von der KiTa über Schule und Berufsbildung bis zur Hochschule und Weiterbildung um Vorschläge und Forderungen, was zu tun ist und mit welchen Bündnispartner*innen.



Die Ergebnisse lesen Sie hier:

- **Elementarbildung**
- **Schule**
- **Berufsbildung**
- **Hochschule**
- **Weiterbildung**

Den Nachmittag leitete **Prof. Christoph Butterwegge** mit seinen Thesen ein: Bildung allein reicht nicht zur Armutsbekämpfung! Denn wenn alle eine bessere Bildung hätten, gäbe es vielleicht mehr Taxifahrer mit Hochschulausbildung, aber die prekären Arbeitsverhältnisse würden sich nicht

bessern, wenn keine Umverteilung stattfände. Nicht nur einen höheren Mindestlohn forderte er, sondern auch die Steuern für Reiche müssen endlich eine auskömmliche Finanzierung von staatlichen Leistungen sicherstellen.

Beim Abschlusspodium gab er das Stichwort für den Wuppertaler Beigeordneten **Dr. Stefan Kühn**, der die Unterfinanzierung der Kommunen herausstellte. In Wuppertal lebt jedes dritte Kind in Armutsverhältnissen und viele Maßnahmen werden allein über eingeworbene Projektmittel finanziert, was sie immer zeitlich begrenzt. Die umfassende Begleitung von Familien gelingt in einem Stadtteil mit 60% armen Familien nicht in ausreichendem Maß. Der KiTa-Ausbau komme nur schleppend voran; der offene Ganztags an Grundschulen sei eine Mogelpackung, weil das Land eine echte Ganztagschule nicht finanzieren wollte.

Dorothea Schäfer, bis Mai 2019 langjährige GEW-Vorsitzende in NRW, stellte heraus, dass Ungleiches ungleich behandelt werden müsse: Schulen mit schwierigen Anforderungen müssten sowohl personell als auch sächlich besser ausgestattet werden. Diese Schulen hätten schon jetzt bei Stellenausschreibungen kaum noch Bewerbungen, weil junge Lehrkräfte lieber in Schulen arbeiten, die besser ausgestattet sind und mit weniger Herausforderungen zu kämpfen haben. Daher müssten Mittel und Personal nicht mehr mit der Gießkanne gleichmäßig über alle Schulen vergeben werden, sondern nach einem genauen schulscharfen Sozialindex für die einzelne Schule und ihre konkreten Schüler*innen. Der bisher vorhandene Sozialindex gilt nur für Grund- und Hauptschulen, differenziert nicht nach dem Schulstandort und ist viel zu gering ausgestattet. Insgesamt müsste mehr in Ausbildungs- und Studienplätze investiert werden, damit der Bedarf an pädagogischem Personal sichergestellt

werde. Unis haben wegen der Drittmittelfinanzierung mehr Interesse an anderen Studiengängen als an Lehramtsstudierenden; da braucht es dringend eine Umsteuerung.

Dr. Birke Bull-Bischoff, LINKE-MdB verwies darauf, dass die vorgelegten Programme und Gesetze der Bundesregierung einmal mehr ein Tropfen auf den heißen Stein sind. Schon allein Bildungspolitik krankt in Deutschland daran, dass nicht nur viel zu wenig Mittel bereitgestellt werden. Es gibt darüber hinaus ein eklatantes Ungleichgewicht zwischen der Förderung von so genannten Exzellenzprogrammen und der Förderung von Bildungsgerechtigkeit. Das „Starke-Familien-Gesetz“ setzt zudem die Tradition herablassender Sozialpolitik fort. Menschen werden als Arme identifiziert und zugleich stigmatisiert. Armutsbekämpfung kommt so eher einem Akt der Barmherzigkeit gleich. Hinzu kommt, dass die Bürokratie für die Verwaltung dieser Programme

vielfach die Lebenssituation der betroffenen Familien verkennt. Bereits mit der Antragstellung sind viele völlig überfordert oder verzichten allein aus Schamgefühl auf finanzielle Unterstützung. Auch die Förderung durch das „Gute-Kita-Gesetz“ bleibt beschränkt auf wenige Jahre bis 2022. Es ist verpasst worden, auch notwendige Qualitätsstandard miteinander zu vereinbaren. Dazu zählen verbindliche Personalschlüssel oder Qualifikationen der Fachkräfte. Ein wirklich ernst zu nehmender Schritt für die Bekämpfung von Armut ist weder das eine noch das andere.

Die Teilnehmenden verließen mit vielen politischen Handlungsideen und einem Dank für die gelungene Organisation sowie das genussvolle Catering Wuppertal. Das Highlight der Kinderbetreuung war eine Schwebelbahntour.

PROF. DR. CHRISTOPH BUTTERWEGGE

Vortrag

Bildung allein reicht nicht zur Armutsbekämpfung



Im digitalen Zeitalter, das auf
Entwicklungsfortschritten der



Armut schlägt
sich auch
nicht **bloß** als
chronisches
Minus auf dem
Bankkonto oder
als gähnende
Leere im
Portemonnaie
nieder.

Computertechnologie
beruht und ein hohes
Qualifikationsniveau
sowie enorme kogniti
Fähigkeiten und
fachliche Kompetenzen
der Leistungsträger
einer „modernen
Wissensgesellschaft“
voraussetzt, gilt Bildung
als entscheidender Faktor
im Standortwettbewerb.
Glaubt man dem
neoliberalen Mainstream
in Politik, Wirtschaft,
Wissenschaft und
Publizistik, kann sie
überdies fast alle

gesellschaftlichen Übel heilen oder zumindest eindämmen, seien es nun Kriminalität, Drogenmissbrauch, jugendliche Aggressivität, gewalttätiger Rechtsextremismus oder (Kinder-)Armut und soziale Ungleichheit.

Wenn es um deren Erklärung und Bekämpfung geht, rückt das Verhältnis von Armut und Bildung ins Blickfeld. Sowohl hinsichtlich der Ursachen wie auch hinsichtlich der Verringerung bzw. Verhinderung von Armut spielt Bildung in öffentlichen Debatten eine Schlüsselrolle: Armut wird in Deutschland häufig auf Bildungsmängel zurückgeführt, weshalb sich die Gegenmaßnahmen folgerichtig auf verstärkte Bildungsbemühungen, -anstrengungen bzw. -angebote konzentrieren. Fraglich ist jedoch, ob der Hauptgrund für die soziale Polarisierung wirklich in einer parallel dazu wachsenden Bildungsungleichheit und kulturellen Defiziten der Unterschichtangehörigen liegt, anders gesagt: ob sich die Spaltung unserer

Schließlich kann die
Pädagogik **weder** eine
gerechte Steuerpolitik **noch**
eine die Armut konsequent
bekämpfende Sozialpolitik
ersetzen.

Gesellschaft durch mehr oder eine bessere Bildung für
alle überwinden bzw. bewältigen lässt.

Armut und Bildung stehen in einem Wechselverhältnis
zueinander, aber nicht in dem Sinne, dass
Bildungsdefizite der Eltern die Kinderarmut
herbeigeführt hätten. Kinder aus sozial
benachteiligten Familien gehören zwar zu den
größten Bildungsverlierer(inne)n, ihre Armut basiert

jedoch selten auf falschen oder fehlenden Schulabschlüssen, denn die Letzteren sind höchstens Auslöser und Verstärker, aber nicht Verursacher materieller Not.

Zwischen dem Bildungsgrad und dem sozioökonomischen Status einer Person besteht kein unmittelbarer Zusammenhang: Sie kann geistreich und doch bettelarm, aber ebenso gut stohdumm und steinreich sein. Bildung ist also weder ein Patentrezept gegen Armut noch eine Grundvoraussetzung zur Vermögensbildung in großem Stil, denn gerade Firmenerben benötigen nicht einmal höhere Bildungsabschlüsse für die Mehrung ihres Reichtums.

Natürlich ist Armut mehr als ein Mangel an Geld, der durch finanzielle Zuwendungen behoben werden könnte. Politiker/innen der etablierten Parteien heben dies immer wieder hervor,



womöglich deshalb, um es nicht für ihre Bekämpfung verwenden zu müssen. Armut schlägt sich auch nicht bloß als chronisches Minus auf dem Bankkonto oder als gähnende Leere im Portemonnaie nieder. Denn sie führt zu vielfältigen Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Belastungen, etwa im Bildungs-, Kultur- und Freizeit- wie auch im Wohn- und im Gesundheitsbereich. Dieser Umstand hat es materiell besser gestellten Schichten immer schon erleichtert, die Armen nach dem Motto „Geld macht ohnehin nicht glücklich“ regelrecht zu verhöhnen, verleitet individualisieren bzw. zu biografisieren und sie auf Sozialisations- bzw. Kulturdefizite oder die „Bildungsferne“ der Betroffenen zurückzuführen.

Wären alle Kinder und Jugendlichen, nicht bloß die mit einem familiären Migrationshintergrund, besser gebildet, was ihnen sehr zu wünschen ist, würden sie womöglich nur auf einem höheren Bildungsniveau um die wenigen Arbeits- bzw. Ausbildungsplätze konkurrieren. Es gäbe zwar am Ende mehr Taxifahrer mit Hochschulabschluss und mehr Putzhilfen mit Abitur, aber weiterhin Armut.

**Aber nur
mittels eines
Ausbaus im
Bildungsbereich
lässt sich das
Problem ebenso
wenig lösen.**

Ohne eine Verbesserung der Bildungseinrichtungen und der Bildungschancen für alle (Wohn-)Bürger/innen bzw. ihre Kinder ist die Armut nicht erfolgreich zu bekämpfen. Aber nur mittels eines Ausbaus im Bildungsbereich lässt sich das Problem ebenso wenig lösen. Vielmehr bedarf es darüber hinaus neben einer Vielzahl anderer Maßnahmen zur Verbesserung der sozialen Infrastruktur einerseits sowie zur Umverteilung von Arbeit, Einkommen und Vermögen andererseits. Schließlich kann die Pädagogik weder eine gerechte Steuerpolitik noch eine die Armut konsequent bekämpfende Sozialpolitik ersetzen.

PROF. DR. CHRISTOPH BUTTERWEGGE

hat bis 2016 Politikwissenschaft an der Universität zu Köln gelehrt. Zuletzt sind seine Bücher „Armut“, „Hartz IV und die Folgen. Auf dem Weg in eine andere Republik?“ sowie „Die zerrissene Republik. Wirtschaftliche, soziale und politische Ungleichheit in Deutschland“ erschienen.

Beiträge/Impulse

Fachgespräch auf dem Podium

„WIE STELLT SICH ARMUT DAR?“

KORINNA BÄCHER

Auswirkungen von Armut auf Kinder und ihre Bildungschancen: wo, wie und warum wirkt Armut schon bei kleinen Kindern als Bildungshemmnis?

Wo und wie machen Kinder erste Lernerfahrungen?

Warum fallen Kinder aus „armen Familien“ nicht erst bei der Einschulung, sondern bereits im Kindergarten auf - durch geringere sprachliche, motorische und kognitive Fähigkeiten im Vergleich zu Kindern aus besser gestellten Familien?

Kinder lernen vom ersten Lebenstag an. Schon ein Neugeborenes hat das Bestreben, seine Umgebung zu strukturieren, die vielfältigen Eindrücke zu sortieren, die es umgeben, um sie zu „verstehen“. Wir können dabei grundlegende Motivationen ausmachen, die auch für Erwachsene noch eine große Rolle spielen:



- Das Bedürfnis, sich in der Welt zurecht zu finden, dazu zu gehören, sich an die Umwelt anzupassen (Lernen durch Beobachtung und Nachahmung),
- diese mitzugestalten, darin als Individuum wahrgenommen zu werden und Einfluss auf das eigene Leben zu haben (Selbstwirksamkeit).

In einer bekannten Umgebung mit vertrauten Personen, die ihm Sicherheit vermitteln, kann ein

kleines Kind am besten forschen, Zusammenhänge erkennen und sich Fähigkeiten aneignen. Erlebt es zusammenhangloses und unberechenbares Gefühlschaos, wird es immer wieder verunsichert und verängstigt, lebt es in einer Atmosphäre von Bedrohung oder wird es in seinem Bewegungs- und Erkundungsdrang immer wieder unterbrochen und entmutigt, so wird es sich auch auf Dauer schwerer tun, Neues auszuprobieren und zu lernen.

Kleine Kinder in Deutschland leiden nicht so sehr an den direkten Folgen materieller Unterversorgung (Familien im Sozialgeld- oder Hartz IV-Bezug sind oft quantitativ reichlich mit Kleidung und Spielzeug für ihre Kinder versorgt), sondern darunter, dass sich ihre Bezugspersonen aufgrund eigener finanzieller und/oder psychischer Belastungen, z. B. mangelnder Perspektive, nicht gut auf sie und ihre Bedürfnisse nach Zuwendung und Unterstützung einlassen können. Die Erfahrung, kaum Einfluss auf das eigene

Schicksal zu haben, wirkt geradezu ansteckend: Eltern mit einer solchen Lebenserfahrung tun sich oft schwer, das Kind bei seinen Eigenbewegungen zu ermutigen und ihm damit eigene Lernerfahrungen zu ermöglichen. Das ist umso bedeutsamer und fataler, als innerhalb der ersten vier Lebensjahre die wichtigsten Grundsteine für weiteres Lernen gelegt werden – und zwar „nebenher“, in jeder wachen Minute (und nicht bzw. kaum in Fördermaßnahmen)!

Die „Botschaften“, die Kinder in entmutigten Familien wittern (und geradezu mit der Muttermilch einsaugen bzw. übernehmen), lauten zum Beispiel: Meine Anstrengungen sind umsonst. Wenn ich etwas mache, was ich für bedeutsam halte, gibt es niemanden, mit dem ich es teilen kann. Ich fühle mich ohnmächtig und der Willkür anderer ausgeliefert und kann mein Leben nicht selbst gestalten; Eigeninitiative ist etwas Störendes. Ich kann keine Strategien entwickeln, mit Herausforderungen umzugehen, so wie auch

meine Familie keine zielführenden Strategien hat, mit Belastungen wie z. B. Krankheit, aber auch mit Konflikten umzugehen.

Die „frühkindliche Bildung und Förderung“ hat in den letzten Jahrzehnten einen beispiellosen Boom erfahren. Allerdings existieren auch hier, neben den kommunalen Angeboten wie den „Frühen Hilfen“ oder den an die Kitas angegliederten Familienzentren, eine wachsende Zahl privater und kostspieliger Angebote. Vorschulkinder verbringen kaum noch freie, d. h. nicht regulierte Zeit im öffentlichen Raum. Wer es sich leisten kann, lässt sein Kind in Kursen turnen oder Musik lernen; die Kinder, deren Eltern kein Geld dafür haben, bleiben zuhause. Lernorte und Freizeit sind reguliert; Begegnungen wie früher auf der Straße, im Hof oder auf den Plätzen finden kaum noch statt.

Sinnvoller und wichtiger als die finanzielle Unterstützung im Sinne eines Bildungsgutscheins für

frühkindliche Förderangebote finde ich es, öffentliche, aber nicht regulierte Räume zu erhalten bzw. zu schaffen und zur Verfügung zu stellen, in denen sich Familien und Kinder aufhalten und begegnen können.

Bildung von Kleinkindern kann nicht ohne Eltern gedacht werden; eine frühe öffentliche Erziehung kann nur begrenzt wirken, wenn die Eltern darin nicht vorkommen.

Bildung von Kleinkindern kann nicht ohne Eltern gedacht werden; eine frühe öffentliche Erziehung kann nur begrenzt wirken, wenn die Eltern darin nicht vorkommen. Sie müssen „mitgedacht“ werden und zwar als Gestalter, nicht als diejenigen, die belehrt werden müssen, wie sie mit ihren Kindern umzugehen haben. Hilfen für Familien, die sich in besseren Bildungschancen und einer besseren Lernfähigkeit der

Kinder niederschlagen, greifen das Prinzip Ermutigung auf. Sie lassen die Eltern nicht aus der Verantwortung und stilisieren sie nicht zu Opfern der Verhältnisse, sondern bieten ihnen einen Spielraum, in welchem sie einen fürsorglichen und ermutigenden Umgang mit ihren Kindern und mit sich selbst ausprobieren können.

Ein im Kinderschutz-Zentrum Köln seit über zwanzig Jahren erprobter Ansatz sind offene Treffs – von Geburt an - und Gruppen als Begegnungsräume, in denen Eltern nicht gemessen, verglichen oder belehrt werden, sondern mit ihren Sorgen ernst genommen und darin bestätigt werden, dass sie mit ihren Fähigkeiten und Möglichkeiten ihren Kindern gut tun.

KORINNA BÄCHER

*Ärztin-Psychotherapie, Kinder- und
Jugendlichentherapeutin im Kinderschutz-Zentrum Köln
kbaecher@netcologne.de*

DOROTHEE KLEINHERBERS-BODEN

Wie stellt sich Armut in der schulischen Praxis dar?

I. Offensichtliche Armut

Für Schülerinnen und Schüler, die aus armen Familien kommen, gibt es glücklicherweise für den schulischen Bedarf finanzielle Unterstützung durch das Bildungs- und Teilhabepaket (BuT), das seit Sommer 2019 noch einmal aufgestockt wurde. So gibt es Unterstützung für:

1. Schulmittagessen:

Die Zahl der Schüler*innen, die seit Sommer 2019 ohne den bis dahin notwendigen Eigenanteil der Eltern (1,-€ pro Mittagessen) ihr Mittagessen in der Mensa bekommen, ist in den letzten Jahren deutlich gestiegen. Nahmen 1992 beim Start

unseres Mensaver eins nur 40 Kinder am kostenlosen Mittagessen teil, so sind es seit August 2019 insgesamt 240 Kinder.

2. Klassenfahrten und Ausflüge:

Die Kosten für Klassenfahrten werden problemlos vom Jobcenter übernommen, Bedingung ist allerdings, dass die Anträge zeitgerecht gestellt werden, was für einige Eltern schon schwierig ist. Also kümmern sich die Klassenlehrer*innen oder Sozialpädagog*innen darum, was natürlich für die betroffenen Schüler*innen manchmal peinlich ist. Schüleraustauschmaßnahmen wurden häufig zunächst nicht unterstützt, erst nach zusätzlichen Schreiben der Schulleitung bzw. durch Intervention des städtischen Schuldezernenten konnte eine problemlosere Praxis stattfinden.

Ausflüge oder besondere Projekte (z.B. das „Bergwald-Projekt“, das jahrgangsgemischte Gruppen eine

Woche lang in der Natur arbeiten lässt) werden nicht finanziert, wodurch die Planungen der Kolleg*innen für Ausflüge oft schwierig ist bzw. können sich arme Kinder zu besonderen Projekten erst gar nicht anmelden.

3. Nachhilfe:

Zwar müssen die dementsprechenden Anträge von Lehrer*innen unterschrieben werden, die Abwicklung mit dem Jobcenter ist dann problemlos. Was bleibt, ist die Scham der Kinder, die durch solche Anträge die Lehrer*innen wissen lassen, dass ihre finanzielle Situation schwierig ist.

4. Instrumentalunterricht:

Vom Jobcenter werden pro Monat 10,-€ Unterstützung für Instrumentalunterricht gegeben, was bei mind. 32,-€ Kosten pro Monat natürlich nicht ausreicht,

um diesen Unterricht zu bezahlen. Etlichen Kindern ist es deshalb nicht möglich, unsere Musikklasse zu besuchen, weil der für drei Jahre verbindliche Instrumentalunterricht nicht bezahlt werden kann. Der Kollege, der unsere schuleigene Musikschule leitet, verbringt viel Zeit und Arbeit damit, bei säumigen Zahlern die für den Instrumentalunterricht notwendigen Gelder „einzutreiben“. Ohne gelegentliche Sponsoren könnten die entstehenden Finanzierungslücken gar nicht geschlossen werden.



II. Armutsfolgen

Über die offensichtliche und für die Schüler*innen oft beschämende Armut hinaus gibt es Folgen der Armut, die zu einer offensichtlichen Chancenungleichheit führen. (Die folgenden Ausführungen sind notwendigerweise plakativ und vereinfachend, d.h., sie treffen natürlich nicht auf jede arme Familie zu, sind aber in armen Familien häufig zu beobachten.)

1. „Bildungsferne Elternhäuser“:

Nicht immer, aber leider sehr oft sind Elternhäuser, deren finanzielle Situation problematisch ist, wenig anregend für die Bildungsentwicklung von Kindern. In diesen Familien wird in der Regel wenig gelesen, es werden kaum Gespräche geführt, die über die Lösung von akuten Alltagsproblemen hinausgehen, sich z.B. mit gesellschaftlichen oder gar kulturellen Fragestellungen beschäftigen.

Da die Eltern häufig selbst einen niedrigeren Bildungsstand haben, sind sie nicht in der Lage, ihre Kinder schulisch zu unterstützen. Auch vermitteln sie selten, dass Bildung einen Wert darstellt und daher das Lernen in der Schule wichtig ist. Oft lernen Kinder in armen Familien nicht, sich überhaupt für etwas zu interessieren, neugierig Fragen zu stellen und Erklärungen zu verlangen.

2. Haltung der Schüler*innen:

Schüler*innen aus bildungsfernen Elternhäusern entwickeln häufig wenig Ausdauer und bringen wenig Lernbereitschaft mit. Für eine Haltung, sich mit Lernwiderständen auseinander zu setzen, fehlen ihnen positive Vorbilder in der Familie. Diese Kinder und Jugendlichen haben häufig keine Erfahrung von Selbstwirksamkeit gemacht und trauen sich deshalb nichts mehr zu.

Die Motivation, gute Leistungen in der Schule zu

erbringen, muss von den Schüler*innen selbst entwickelt werden, da sie auch emotional kaum Unterstützung durch die Familie erfahren. So berichtete eine Oberstufenschülerin, dass sich in ihrer Familie niemand darüber freut, wenn sie eine gute Klausur geschrieben hat, und dass es für sie nicht einfach ist, morgens als einzige pünktlich aus dem Haus zu gehen.

Da schulische Laufbahnen nicht immer gradlinig verlaufen, wäre eine emotionale und strukturierende Unterstützung durch das Elternhaus für schulische Erfolge dringend einzufordern.

3. Verhaltensproblematiken:

Kinder und Jugendliche reagieren oft mit Aggressionen auf Misserfolgserlebnisse, was Kindern aus armen Familien auf Grund der gerade erläuterten Situation in der Schule häufig passiert. So verlieren Kinder auf Grund von Misserfolgen oft die Lust am Lernen

und geraten in den Teufelskreis von Frustration – Demotivation – und wieder Frustration.

Kinder aus Familien, in denen wenig miteinander kommuniziert wird, haben häufig nicht gelernt, Konflikte verbal zu lösen.

Kinder aus Familien, in denen wenig miteinander kommuniziert wird, haben häufig nicht gelernt, Konflikte verbal zu lösen. Manchmal haben diese Kinder selbst Gewalterfahrungen machen müssen und sehen daher als Konfliktlösungsstrategie oft wieder nur Gewalt. Diese Kinder und Jugendlichen müssen in der Schule erst einmal lernen, Konflikte anders zu lösen und gegenüber anderen Einstellungen Toleranz zu entwickeln. In heutzutage viel zu großen Klassen führt das teilweise dazu, dass Lehrer*innen mit ihrem Unterrichtsstoff nicht weiterkommen, wenn sie sich

überwiegend um Konflikte in der Klasse und um Konfliktlösungsstrategien im demokratischen Sinne bemühen.

4. Chancenungleichheit bezüglich angestrebter Schulabschlüsse:

Kinder aus armen Familien erhalten in der Grundschule häufig schlechtere Schulformempfehlungen als Kinder aus sozial besser gestellten Familien. Da die schulischen Probleme von Kindern bereits in der Grundschule auftreten, erhalten viele Kinder im 4. Schuljahr eine Hauptschul- oder Realschulempfehlung, wenn sie aus prekären Verhältnissen kommen. Statistisch belegbar ist, dass die Schulformempfehlung zu einem hohen Grade vom Elternhaus abhängt, denn wie wäre es sonst zu erklären, dass z.B. in einer Stadt wie Münster 51% der Kinder nach der Grundschule zum Gymnasium wechseln, während dies in Duisburg-Marxloh noch nicht einmal 10% sind?

III. Mögliche Lösungen:

Ungleiches muss ungleich behandelt werden. Das bedeutet, dass Schulen an schwierigen Standorten mit einer herausfordernden Schülerschaft

- 25% mehr Lehrerstellen brauchen,
- mehr Sozialpädagog*innen brauchen,
- dass die Klassen in diesen Schulen kleiner sein müssen, um wirkungsvolle Beziehungsarbeit leisten zu können,
- die Arbeitszeit der Lehrer*innen an diesen Schulen anders berechnet werden müsste, damit die Beratungsarbeit und die Kooperation mit außerschulischen Unterstützern (z.B. dem Jugendamt) nicht nur in der Freizeit der Lehrer*innen stattfindet.

Wer - wie ich - das Glück hat, ein sehr engagiertes Kollegium und ein sehr gut aufgestelltes

Schulleitungsteam zu haben, der kann es schaffen, auch Kindern aus armen Verhältnissen eine Chance auf einen guten Schulabschluss zu geben. An meiner Schule bekommt z.B. die Hälfte aller Schüler*innen des 10. Jahrgangs (manchmal sogar noch mehr) am Ende der 10. Klasse ein Zeugnis mit dem mittleren Schulabschluss und der Berechtigung zum Besuch der Gymnasialen Oberstufe (und das bei zentralen Abschlussprüfungen). Diese Erfolge für die Jugendlichen sind aber nur möglich, wenn viele idealistische Lehrer*innen zusammenarbeiten, um die Benachteiligung armer Kinder auszugleichen. Letztendlich müsste an diesem Problem politisch etwas verändert werden, sonst haben arme Kinder in der Regel keine Chance auf einen guten Schulabschluss.

DOROTHEE KLEINHERBERS-BODEN

Landesvereinigung Gesamtschulleitungen NRW, stellt hier am Beispiel der Else-Lasker-Schüler-Gesamtschule in Wuppertal die Probleme dar.

CHRISTIANE BAINSKI

Die doppelte Benachteiligung durch Armut und Migration¹

Armutsgefährdung:

Lt. „Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung an der HU Berlin (BIM)“ und das Sozioökonomische Panel (SOEP) am DIW Berlin (jährliche Fortschreibung) liegt die Armutsgefährdungsquote von Personen mit „Migrationshintergrund“ deutlich über der von Personen ohne diesen. (25-30 %, also doppelt so hoch):

- Sie kann weitgehend einheitlich über Alters-,

¹ Grundsätzlich vorweg: Es gibt immer wieder die Debatte, ob man den Begriff „Migrationshintergrund“ noch benutzen sollte. Ich teile das Bedürfnis, diese Schublade nicht mehr zu bedienen. Für mich sind alle Kinder und Jugendliche, die durch unser Bildungssystem gehen, unsere Kinder = deutsche Kinder und Ihnen stehen die gleichen Rechte zu.

Wenn wir den Fokus „Migration“ oder „internationale Familiengeschichte (Begriff der KMK) nicht mehr wählen, dann besteht jedoch die Gefahr der Beliebigkeit und das Übersehen spezifischer Diskriminierungstatbestände, die sich sowohl institutionell sowie in subjektiven Haltungen/Einstellungen zeigen.

² allochthon: aus Einwandererfamilien, mit aktueller internationaler Familiengeschichte

³ autochthon: sogenannte Alteingesessene, aufnehmende Gesellschaft

Bildungs- und Berufsgruppen, über Haushaltstypen, Regionen und einiger weiterer armutsrelevanter Merkmale beobachtet werden.

- Armutsgefährdend wirkt, dass Migrant*innen seltener über einen Berufs- oder Hochschulabschluss verfügen, häufiger arbeitslos oder ausbildungsinadäquat beschäftigt sind, seltener in Angestellten- oder Beamtenpositionen tätig sind und im Durchschnitt auch jünger sind.

- Die gute Nachricht:
für in Deutschland geborene Personen mit Berufsausbildung oder Hochschulabschluss gilt die höhere Armutsgefährdung nicht mehr.

Letzteres ist kein Grund zur Beruhigung. Zwar

Geflüchtete und Neuzugewanderte brauchen mindestens 5 – in der Regel eher 8 und mehr Jahre bis zu einer angemessenen Lebenssituation u. Beschäftigung.

haben z.B. in NRW im letzten Jahr in der Altersgruppe der Abiturient*innen prozentual mehr allochthone² Jugendliche im Verhältnis zu autochthonen³ Jugendlichen Abitur gemacht, doch bleibt der Anteil derjenigen ohne oder mit einem geringwertigen Abschluss weiterhin doppelt so hoch.

Zu beachten ist außerdem: Flucht und Neuzuwanderung erhöhen die Armutsquote. Zumal aus Wissenschaft und Forschung sowie aus Erfahrungen aus Unterstützungssystemen bekannt ist: Geflüchtete und Neuzugewanderte brauchen



mindestens 5 – in der Regel eher 8 und mehr Jahre bis zu einer angemessenen Lebenssituation u. Beschäftigung.

Es steht außerdem fest: Je größer die Kommune/ Gemeinde – je höher das Armutsrisiko.

Aspekt Demographie:

In den sogenannten alten Bundesländern zeigt sich: Die nachwachsende Generation wird mehrheitlich sehr vielfältig sein. Schauen wir in die Stadtstaaten, in die urbanen Ballungsgebiete, so gibt es dort seit Jahren zwischen 50-70 % der Neugeborenen, die eine internationale Familiengeschichte haben und mehrsprachig leben.

In NRW sind aktuell ca. 40 % aller Kinder und Jugendlichen aller Altersgruppen mit internationaler Familiengeschichte im Schulsystem. Je nach Wohngebiet sind es zwischen ca. 50 % bis zu 80

% und mehr. Ihre familiären Wurzeln liegen in ca. 190 Herkunftsnationalitäten. Sie sind Teil unserer Bevölkerung geworden durch Arbeitsmigration und Familiennachzug, Flucht und Neuzuwanderung im Rahmen der EU-Binnenwanderung etc.

Im Bildungssystem sind die Kinder und Jugendlichen, die in Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status oder in prekären Lebensverhältnissen leben und gleichzeitig über eine internationale Familiengeschichte verfügen, **doppelt benachteiligt**.

Sie erfahren Diskriminierung. Aus der institutionellen Diskriminierung drei Beispiele:

- Es ist durch mehrere Studien belegt: In Blindvergleichstests mit Notenvergabe erhielten Kinder und Jugendliche mit internationaler Familiengeschichte sehr häufig bessere Noten als bei Tests mit Namensnennung. Nicht die mangelnde

Leistung ist das Problem, sondern die Perspektive auf diese Kinder und Jugendlichen aus einer Defizithypothese heraus.

- Beim Übergang von der Grundschule in Schulen der Sek I erhalten viele dieser Kinder trotz guter Zeugnisse eine Schulformempfehlung, die hinter ihren bisherigen Leistungen zurückbleibt.
- Lebensweltliche Mehrsprachigkeit ist der Normalfall bei der Mehrheit dieser Kinder und Jugendlichen. Nationale und internationale Forschung sowie gute Praxis zeigen, dass mehrsprachige Kinder Sprach(en) anders lernen als einsprachige. Sie brauchen ihr gesamtes Sprach(en)repertoire als Lernressource. Bei Stärkung dieses Potenzials erreichen sie auch leichter und schneller ein höheres Niveau der deutschen Sprache, auch der in der Schule für erfolgreiches Lernen erforderlichen Bildungssprache. Stattdessen wird ihnen durch bewusste Unterdrückung und

Diskriminierung ihrer Familiensprachen dieser Weg erschwert und das alltagssprachliche Niveau verfestigt.

Aber auch im alltäglichen Umgang miteinander erfahren diese Kinder und Jugendlichen auch durch subjektive Haltungen sowohl beim pädagogischen Fachpersonal als auch untereinander Aspekte von Diskriminierung auf verschiedenen Ebenen.

Forderungen:

- **Wir brauchen eine Qualifizierungsoffensive:**
Weder die Lehrerausbildung an den Hochschulen, noch im Vorbereitungsdienst, noch die Fortbildungsmöglichkeiten in der schulischen Praxis sind ausreichend für die Schule der Vielfalt aufgestellt.
- **Wir brauchen potenzialorientierte Konzepte**
sowohl der frühen Bildung als auch für eine

migrationspädagogische und sprachbildende Unterrichts- und Schulentwicklung und dafür unterstützende Begleitsysteme für Schulen in deren Entwicklungsarbeit. (Dazu zählen z.B. Konzepte wie „sprachsensibler Unterricht in allen Fächern“, durchgängige Sprachbildung auf Basis von Mehrsprachigkeit, Translanguaging). Wichtig ist auch, die lebensweltlichen Erfahrungen aller Kinder einzubeziehen.

- **Wir brauchen über alle Bildungsstufen hinweg die Gewährleistung von Lernprozessen**, die frühe Diskriminierungserfahrungen und Einschränkung der Erfahrung von Selbstwirksamkeit verhindern.
- **Wir brauchen die Stärkung von Netzwerken** für längerfristige Entwicklungsarbeit (z.B. mit Konzepten wie „Sprachschätze“, „Griffbereit – Rucksack KiTa – Rucksack Schule“, Qkm Bildung). Schulen mit solchen Konzepten können nachweislich auch geflüchtete

und neuzugewanderte Kinder besser fördern und integrieren. Hierbei ist auch die Zusammenarbeit mit Eltern ein wesentlicher Erfolgsfaktor.

- **Wir brauchen eine gesamtgesellschaftliche zukunftsorientierte Migrationspolitik**, die die Ressourcen für diese Entwicklungen bereitstellt und in Bildung für **alle Kinder** investiert.

(Auch die autochthonen Kinder profitieren von potenzialorientierten Lernkonzepten.)

Zum Schluss noch zwei Hinweise auf zwei hartnäckige Alltagsmythen, die in unserer Gesellschaft, aber auch bei professionellen Fachkräften, immer wieder formuliert werden:

Alltagsmythos 1: Kinder aus armen Verhältnissen werden in der Schule stets schlechter abschneiden – Armut ist Schicksal:

Bsp. Andreas Schleicher OECD- PISA 2012: Die am

stärksten benachteiligten 10 % der Schüler*innen in Estland, Shanghai und Vietnam erzielen genau so gute Leistungen wie der Durchschnitt der Schüler*innen in den westlichen Ländern.

Alltagsmythos 2: Migrantenkinder senken das Leistungsniveau der Schulen

PISA: Zwischen dem Anteil der Schüler*innen mit internationaler Familiengeschichte in einem Land und der Gesamtleistung der Schülerpopulation besteht kein Zusammenhang. (s. Schleicher: Weltklasse – Schulentwicklung im 21. Jahrhundert)

Auf die Konzepte, den Unterricht und soziale Angebote kommt es an!

CHRISTIANE BAINSKI

war langjährige Leiterin der Landesweiten Koordinierungsstelle der Kommunalen Integrationszentren

Workshops

Protokolle und Impulse

WO UND WIE WIRKT ARMUT ALS BARRIERE?

WAS IST ZU TUN?

MIT WEM?

AUF BUNDES-, LANDES- UND KOMMUNALEBENE



1. Workshop **Elementarbildung**

Protokoll

Nach einer kurzen Vorstellungsrunde haben die beiden Referentinnen Dr. Carolin Butterwegge und Dr. Birke Bull-Bischoff in zwei Vorträgen die aktuelle Situation von Kindertageseinrichtungen in Hinblick auf Armut im frühen Kindesalter skizziert.

Dr. Carolin Butterwegge hat in ihrem Vortrag zahlreiche statistische Daten vorgestellt. Dabei wurde deutlich, dass es erhebliche geografische Unterschiede gibt und die Armutsquoten bei Kindern besonders in großen Städten hoch sind. Allerdings gibt es hier auch innerhalb der Städte Unterschiede und sogar zwischen

...dass Erzieher*innen durch ihr Handeln soziale Ungleichheiten verstärken und dazu neigen Kinder aus unteren sozialen Schichten als „Problemkinder“ zu stigmatisieren.

Kindertageseinrichtungen innerhalb des gleichen Wohnquartiers variieren die Armutsquoten deutlich. Das liegt unter anderem an den unterschiedlichen Selektionsmechanismen verschiedener (freier) Träger bei der Vergabe von Kita-Plätzen. In verschiedenen Untersuchungen wird deutlich, dass damit schon im Elementarbereich unterschiedliche Bildungschancen verbunden sind, die sich beispielsweise in Schuleingangsuntersuchungen feststellen lassen. Als zentrale Probleme wurden der Mangel an Kita-Plätzen insgesamt und regionale Unterschiede bei der Höhe



der Kita-Gebühren angesprochen. Kita-Gebühren stellen gerade für arme Familien eine deutliche Belastung dar, da diese einen erheblich größeren Teil ihres Einkommens für Kita-Gebühren aufwenden müssen als Familien mit höherem Einkommen.

Dr. Birke Bull-Bischoff hat sich vor allem mit Mechanismen der Ausgrenzung und Stigmatisierung armer Kinder in Kindertageseinrichtungen beschäftigt. Sie konnte feststellen, dass Erzieher*innen durch ihr Handeln soziale Ungleichheiten verstärken und dazu neigen Kinder aus unteren sozialen Schichten als „Problemkinder“ zu stigmatisieren. Dahinter steht eine Vorstellung der Normalität der Mittelschicht, die oftmals unreflektiert und unbeabsichtigt dazu führt, dass Abweichungen von damit verbundenen Verhaltensmustern diskreditiert und abgewertet werden. Es fehlt dadurch für die betroffenen Kinder an wertschätzenden Entfaltungsmöglichkeiten und positiven Entwicklungserfahrungen. Um Ausgrenzung

Workshop

und Stigmatisierung zu vermeiden bedarf es einer deutlichen Stärkung von professioneller Reflexivität, also einer Bewusstmachung der unbewusst stattfindenden Prozesse und einer Förderung von Inklusionskompetenz. Auch hieraus ergibt sich die Forderung nach einer Verbesserung der Rahmenbedingungen für Erzieher*innen etwa durch einen besseren Personalschlüssel, mehr Fortbildungsangebote und mehr Zeit für mittelbare pädagogische Arbeit. Schließlich sollte auch die Erzieher*innenausbildung in Hinblick auf die geforderten Kompetenzen verbessert werden.

In der anschließenden Diskussion wurde besonders der Dreiklang der Forderungen nach einem Ausbau der Kapazitäten, einer Verbesserung der Qualität und der Abschaffung der Kita-Gebühren hervorgehoben. Diese Forderungen sollten nicht gegeneinander ausgespielt werden. Außerdem wurde ein Kitascharfer Sozialindex gefordert, der bei der Verteilung von

Ressourcen berücksichtigt werden soll. Mechanismen der Ausgrenzung gegenüber armen Kindern sollten stärker bewusst gemacht und durchbrochen werden. Unabhängig davon wurden unregulierte, aber sichere öffentliche Räume für Kinder gefordert, in denen sie sich frei entfalten und mit gleichaltrigen gemeinsam spielen können.

Daraus ergeben sich als Forderungen:

- an den Bund: mehr Geld für den Kita-Ausbau und bundesweite Qualitätsstandards
- an das Land: Abschaffung der Kita-Gebühren, Verbesserungen beim Personalschlüssel und der Kita-Finanzierung unter Einbeziehung des Sozialindex
- an die Kommune: Ausbau der Kita-Plätze in kommunaler Trägerschaft, Schaffung unregulierter öffentlicher Räume für Kinder

PROTOKOLL: MARC MULIA

Workshop Elementarbildung

13:15 bis 14:45 Uhr

Fachtagung: „ARMUT ALS BILDUNGSCHEMME - Gute Bildung für alle ermöglichen“

Samstag, 28.9.2019, 11:00-16:30 Uhr, Wuppertal, Else-Lasker-Schüler-Gesamtschule

DIE LINKE., BAG Bildungspolitik

Vortragsfolien von Dr. Carolin Butterwegge

Zu 1.1 Armut im frühen Kindesalter: sozialräumliche und Einrichtungsbezogene Daten

Rund 2,85 Mio. Kinder und Jugendliche lebten 2018 in armutsgefährdeten Familien (Quelle: Statistische Ämter (2019) auf Basis des Mikrozensus)

Kinder im SGB-II-Bezug (Stand: Ende 2018, in Klammern: SGB-II-Quote)

Von 13,6 Mio. U18 Kindern und Jugendlichen in Deutschland lebten 1,95 Mio. in SGB-II-Bedarfsgemeinschaften (= 14,4%);

- Bei U3-Kindern waren es 373.000 (= 15,7%)
- Bei 3- bis 6-Jährigen waren es 358.000 (= 15,7%)
- Bei älteren Kindern und Jugendlichen lagen die Armutsrisikoquoten niedriger: 14,6% waren es bei 7- bis 14-Jährigen und 11% bei 15- bis Unter-18-Jährigen

Quelle: Bremer Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (BIAJ.de) (2019): **Kinder in SGB II-Bedarfsgemeinschaften – Kreis-, Großstadt- und Ländervergleich 2018 - neu berechnet** vom 8.8.2019

Zu 1.1 Armut im frühen Kindesalter: sozialräumliche und Einrichtungsbezogene Daten
Kinderarmut in Deutschland 2014



Quelle: Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut der Hans- Böckler- Stiftung (WSI) (2016): Special feature: Kinderarmut und Deutschland, Verteilungsmonitor, Januar, S. 2



Zu 1.1 Armut im frühen Kindesalter: sozialräumliche und Einrichtungsbezogene Daten

1. Kinderarmut konzentriert sich in einigen Bundesländern.

Die SGB-II-Quoten bei Unter-18-Jährigen reichen von 31,9% in Bremen, Berlin (28,1%), Sachsen-Anhalt (20,3%), dem Saarland (19,7%) und NRW (18,9%) bis zu 8,4% in Baden-Württemberg und 6,7% in Bayern. (Stand: Ende 2018, in: BIAJ (2019))

2. Kinderarmut konzentriert sich in Großstädten

In den 15 größten Städten der Republik sind durchschnittlich 22,6% der U18-Kinder im SGB-II-Bezug, d.h. mehr als jedes Fünfte. Im Rest der Republik lag diese Quote bei 12,6%.

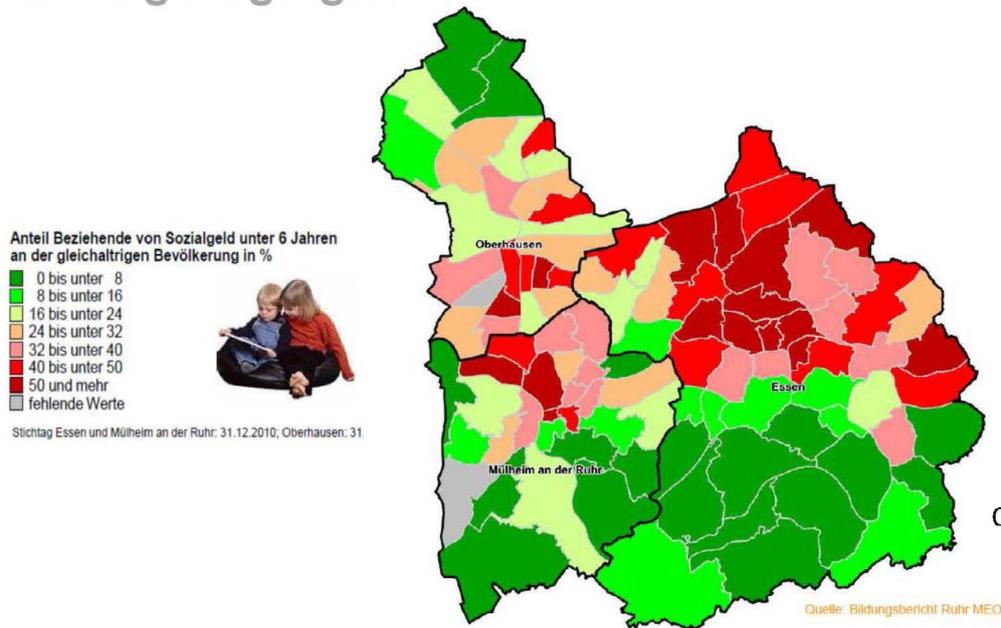
Von den 15 Großstädten hatte die Stadt Essen mit 33,6% den höchsten SGB-II-Bezug von U18-Jährigen und München mit 10,6% den niedrigsten. (Stand: Ende 2018, in: BIAJ (2019))

3. Kinderarmut in Städten konzentriert sich in bestimmten Stadtteilen und Quartieren

Hierzu s. folgende Folien den Ruhrgebietsstädten Essen/Mülheim/Oberhausen und spezifisch zu Mülheim an der Ruhr, welches in einem wiss. Begleitforschung im Rahmen von KeKiz erforscht wurde (Quelle: Groos/Jehles 2015)

Zu 1.1 Armut im frühen Kindesalter: sozialräumliche und Einrichtungsbezogene Daten

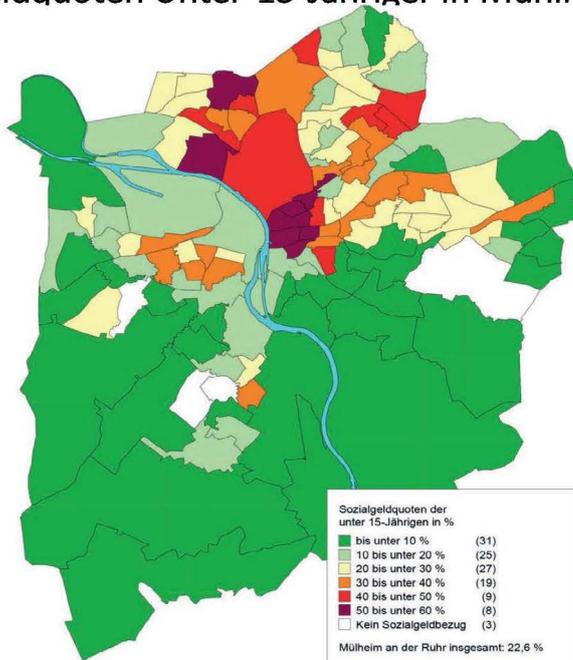
Kleinräumige Armuts- & Bildungssegregation



Quelle: Kersting, Volker (2018)

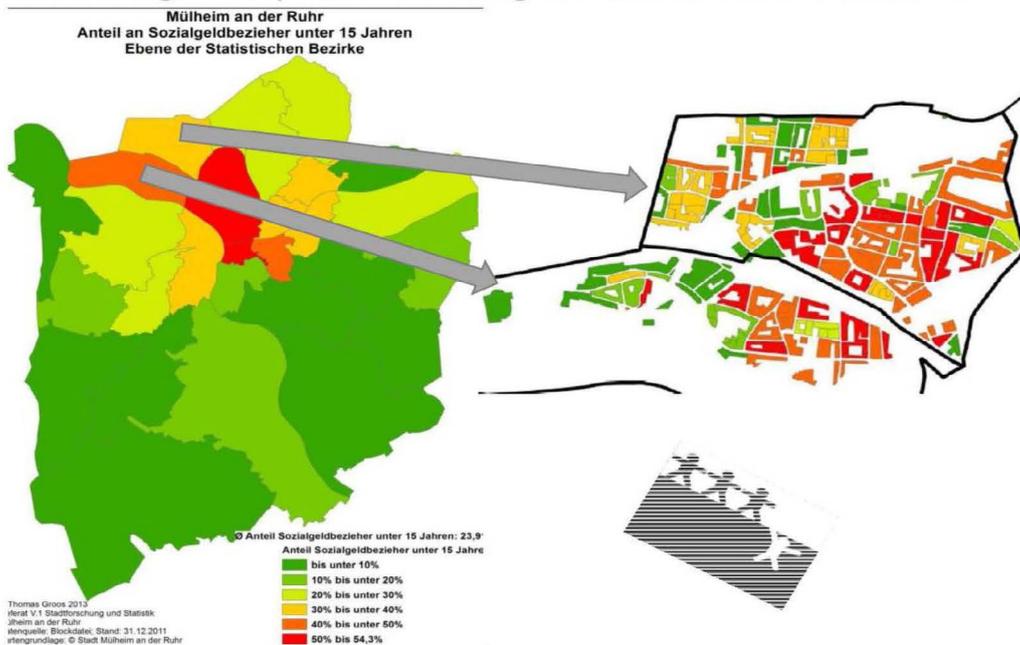


Zu 1.1 Armut im frühen Kindesalter: sozialräumliche und Einrichtungsbezogene Daten
Sozialgeldquoten Unter-15-Jähriger in Mülheim a.d.R.



Quelle:
Ministerium für Arbeit,
Integration und Soziales
des Landes Nordrhein-
Westfalen (Hrsg.)(2016):
Sozialbericht NRW 2016.
Armuts- und
Reichtumsbericht,
Düsseldorf, S. 490

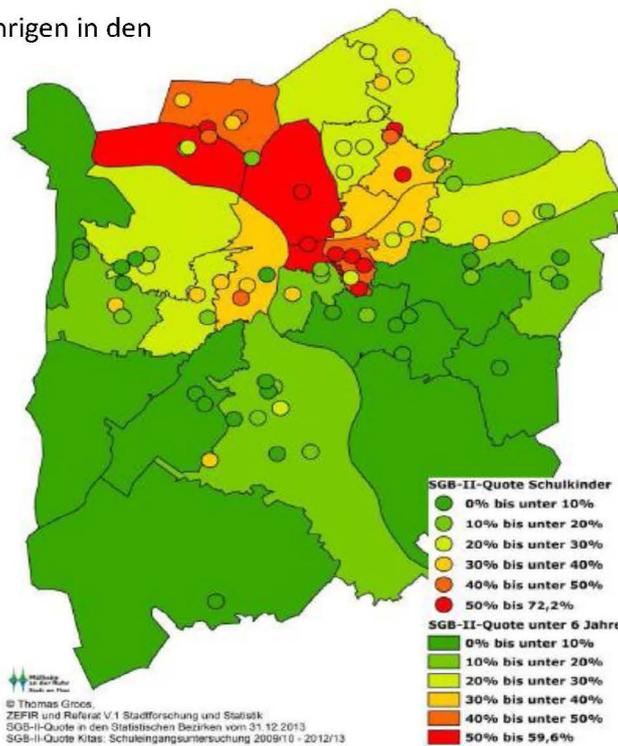
Zu 1.1 Armut im frühen Kindesalter: sozialräumliche und Einrichtungsbezogene Daten
Kleinräumige Perspektive: Sozialgeld-Quote: Kinder unter 15



Quelle: Kersting,
Volker (2018)

Zu 1.1 Armut im frühen Kindesalter: sozialräumliche und Einrichtungsbezogene Daten

SGB-II-Quote der Unter-6-Jährigen in den Bezirken und in den Kitas



Quelle: Groos, Th./Jehles, N. (2015): Der Einfluss von Armut auf die Schulentwicklung, a.a.O., S. 23

Zu 1.2 Auswirkungen familiärer Armut auf Kinder im frühen Kindesalter

Das Kinderarmutskonzept der AWO-ISS-Studie:

Vier Dimensionen der Lebenslage eines Kindes und eine seiner Familie

(1) Materielle Situation des Haushalts („familiäre Armut“)	
(2-5) Dimensionen der Lebenslage des Kindes	
(2) Materielle Versorgung des Kindes	Grundversorgung, d.h. Wohnen, Nahrung, Kleidung, materielle Partizipationsmöglichkeiten
(3) „Versorgung“ im kulturellen Bereich	z.B. kognitive Entwicklung, sprachliche und kulturelle Kompetenzen, Bildung
(4) Situation im sozialen Bereich	Soziale Kontakte, soziale Kompetenzen
(5) Psychische und physische Lage	Gesundheitszustand, körperliche Entwicklung

Quelle: G. Holz/S. Skoluda: „Armut im frühen Grundschulalter“. Abschlussbericht der vertiefenden Untersuchung zu Lebenssituation, Ressourcen und Bewältigungshandeln von Kindern im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt, Frankfurt a.M. 2003, S. 7

Anteil armer und nicht-armer Kinder im Alter von 6 Jahren mit Defiziten im (1999)

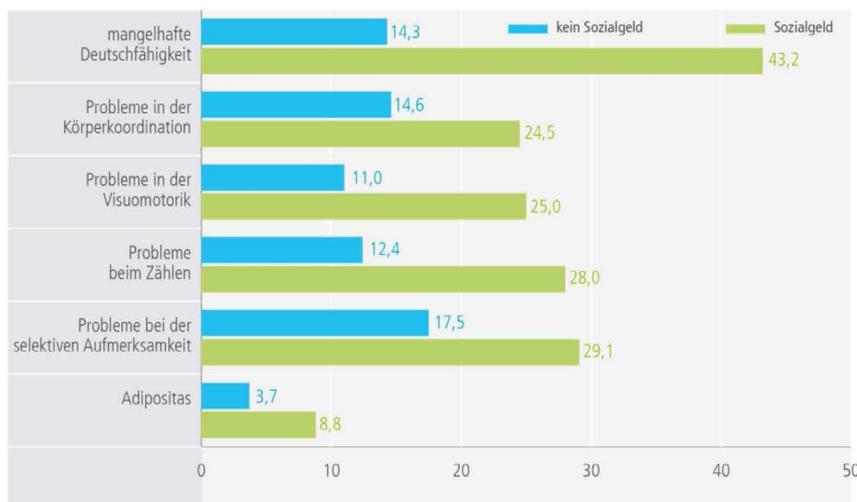
Lebenslagebereich	Arme Kinder	Nicht-arme Kinder
Grundversorgung	40,0%	14,5%
Gesundheit	30,7%	19,7%
Soziale Lage	35,6%	17,6%
Kulturelle Lage	36,0%	17,0%

n = 893

Quelle: Hock et al. (1999): Armut im Vorschulalter, Frankfurt a.M., S. 50

Zu 1.3 Auswirkungen familiärer Armut auf Kinder im frühen Kindesalter

Entwicklungsmerkmale von Kindern und Sozialgeldbezug in %



Quelle: Groos, Th./Jehles, N. (2015): Der Einfluss von Armut auf die Entwicklung von Kindern. Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung. Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!“, Werkstattbericht, Gütersloh, S. 32

Quelle: Schuleingangsuntersuchung Mülheim an der Ruhr 2009/2010 bis 2012/2013, eigene Berechnung und Darstellung.

© Bertelsmann Stiftung und ZEFIR 2015, mit finanzieller Unterstützung des Landes NRW und des Europäischen Sozialfonds.



Zu 2.2) Fehlende Kitaplätze

Betreuungssituation in den Bundesländern

Anteil der Kinder in Betreuung und Anteil ohne Betreuungsplatz, obwohl sich die Eltern einen wünschen, in Prozent



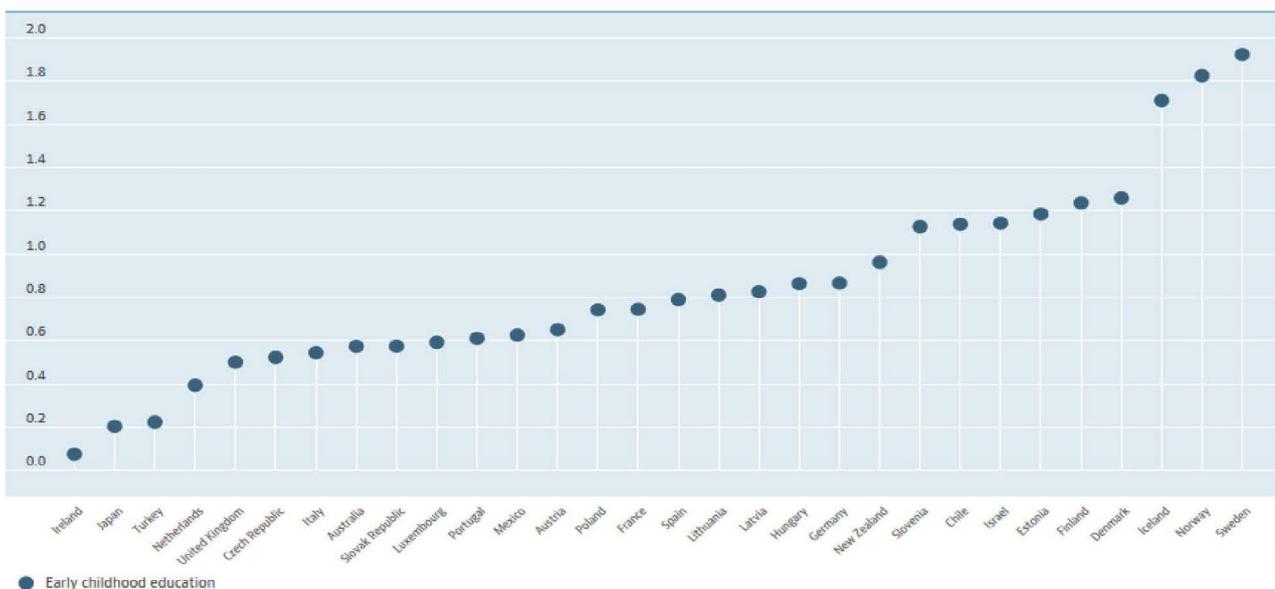
Quellen: BMFSFJ, 2016; Statistisches Bundesamt, 2017a, 2018a; eigene Berechnungen

In: Geis, W. (2018): Kinderbetreuung: Es fehlen immer noch fast 300.000 Kitaplätze, IW-Kurzbericht 8/2018



**Zu 3.) Ansatzpunkte für kommunale Kitapolitik und Landesgesetzgebung
Bildungsausgaben für frühkindliche Bildung in % des BiP**

(Tab. Education spending, Early childhood education, % auf GDP, 2016 or latest available, in: <https://data.oecd.org/eduresource/education-spending.htm>; 18.9.19)



● Early childhood education

Zu 3.2 Gebührenfreiheit verwirklichen

Modelle von Beitragsfreiheit im Kitabereich innerhalb der Bundesländer vor und nach dem Gute-Kita-Gesetz (Stand August 2018)

Unter Berücksichtigung der Pläne, wie Zusatzmittel des Gute-Kita-Gesetzes idR ab 2020 genutzt werden. Die Zusammenstellung beruht auf DPA-Umfrage, über die Spiegel online am 31.7. berichtete.

Bundesland	Beitragsfreiheit: Modelle vor 2020	Einstieg in Beitragsfreiheit durch Gute-Kita-Gesetz?
Berlin	8/2018: Abschaffung der Kitagebühren	
Rheinland-Pfalz	Seit 2010: Beitragsfreiheit, ab 3. Lebensjahr	Ab 2020 auch für Krippenkinder beitragsfrei
Niedersachsen	8 Std. täglich kostenfrei, für 3- bis 6-Jährige	In Planung: Erweiterung der Beitragsfreiheit
Hessen	6 Std. täglich kostenfrei; Für 3- bis 6-Jährige	
Hamburg	5 Std. tägliche Betreuung u. Mittagessen kostenfrei	
NRW	Letztes Jahr vor Einschulung kostenfrei	Vorletztes Jahr vor Einschulung kostenfrei
Thüringen	Letztes Jahr vor Einschulung kostenfrei	Vorletztes Jahr vor Einschulung kostenfrei
Brandenburg	Letztes Jahr vor Einschulung kostenfrei	Erweiterung der Beitragsfreiheit für Kinder aus Familien mit geringem Einkommen, letztes Jahr vor Einschulung
Mecklenburg-Vorpomm.		Ab Januar 2020: komplette Beitragsfreiheit
Bremen		Ab August 2019: Beitragsfreiheit für Kinder ab 3 Jahren
Saarland	Gebührenbefreiung im letzten Jahr vor Einschulung möglich	Geplant: Halbierung der Elternbeiträge bis 2022
Bundesländer ohne Regelungen zur Beitragsfreiheit		Bundesländer ohne Regelungen zur Beitragsfreiheit
Sachsen		
Sachsen-Anhalt		
Baden-Württemb.		
Schleswig-Holstein		
Bayern	100-Zuschuß für viele Eltern 3- bis 6-Jähriger	Erweiterung auf Kinder von 1 bis 2 Jahren

Quelle: Eigene Zusammenstellung, mittlere Spalte auf Basis von Tab. 2.2 in: W. Geis-Thöne (2018): Familien müssen für die gleiche Betreuung in der Kita unterschiedlich viel zahlen, IW-Report Nr. 50, S. 8; rechte Spalte: Spiegel online (2019): Gute-Kita-Gesetz. dpa-Meldung v. 31.7.2019



Quellen:

- Bertelsmann-Stiftung (Hg.) (2018) ElternZOOM 2018. Schwerpunkt Elternbeteiligung an der Kitafinanzierung, Gütersloh (in: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/ElternZOOM_2018.pdf; 12.9.19)
- Bock-Famulla, Kathrin/Stein, Anette: Mehr Kitaqualität und Beitragsfreiheit kosten jährlich 15 Mrd. Euro. Umfrage, veröffentlicht am 28.5.2019, Bertelsmannstiftung (Hg.) (in: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2018/mai/mehr-kita-qualitaet-und-beitragsfreiheit-kosten-jaehrlich-15-milliarden-euro/>; 12.9.19)
- Bund der Steuerzahler NRW (2018): Elternbeiträge 2017 Gesamttabelle, alphabetische Sortierung (in: https://www.steuerzahler-nrw.de/files/86897/Kita_Gesamttabelle_alphabetisch.pdf; 13.9)
- Geis, Wido (2018): Kinderbetreuung: Es fehlen immer noch fast 300.000 Kitaplätze, IW-Kurzbericht 8/2018
- Geis-Thöne, Wido (2018): Familien müssen für die gleiche Betreuung in der Kita unterschiedlich viel zahlen. Ein Vergleich der Gebührenordnung der größten Städte in Deutschland. IW-Report 50/2018 v. 31.12.
- Groos, Thomas/Jehles, Nora (2015): Der Einfluss von Armut auf die Entwicklung von Kindern. Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung. Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!“, Werkstattbericht, Gütersloh
- Hock, Beate/Holz, Gerda/Wüstendörfer, Werner (2000): Frühe Folgen – langfristige Konsequenzen? Armut im Vorschulalter, Frankfurt a.M.: ISS/Pontifex.
- Holz, Gerda/Skoluda, Susanne (2003): Armut im frühen Grundschulalter. Abschlussbericht der vertiefenden Untersuchung zu Lebenssituation, Ressourcen und Bewältigungshandeln von Kindern im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt, Frankfurt a.M.: ISS-Pontifex
- Kersting, Volker (2018): Vortragsfolien 2018; in: <https://www.transferagentur-hessen.de/veranstaltungen/dokumentationen/seminar-fokus-sozialraum-am-21062018.html>
- Köppe, Julia (2018): Studie So ungerecht sind Kitagebühren in Deutschland, Spiegel-online vom 28.5. (in: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/studie-so-unterschiedlich-sind-kitagebuehren-in-deutschland-a-1209596.html>; Zugriff am 9.9.2019)
- Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales (Hg.) (2016): Sozialbericht NRW 2016. Armuts- und Reichtumsbericht Düsseldorf
- OECD (2019): Bildung auf einen Blick 2019. Deutsche Fassung herausgegeben vom BMBWF
- Seyffarth, Moritz (2019): Wo Eltern am meisten für die Kita zahlen müssen, welt.de vom 2.1. (in: <https://www.welt.de/wirtschaft/article186433752/Kita-Gebuehren-Hier-offenbart-sich-die-grosse-Ungerechtigkeit.html>; Zugriff am 9.9.19)
- Siems, Dorothea (2018): Kostenlose Kitas – ein wirkungsloses Geschenk für Gutverdiener?, in Welt.de v. 3.3. (in: <https://www.welt.de/wirtschaft/article174142313/GroKo-Was-bringen-kostenlose-Kitas-fuer-alle.html>; 13.9.19)
- Spiegel online (2019): Gute-Kita-Gesetz. So wollen die Länder die 5.5 Milliarden Euro des Bundes nutzen, dpa-Meldung v. 31.7.2019 (in: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/gute-kita-gesetz-so-wollen-die-laender-die-5-5-milliarden-euro-nutzen-a-1279806.html>; 11.9.19)
- Statista (2018): Deutschland gibt gemessen am BIP vergleichsweise wenig für Bildung aus (in: <https://de.statista.com/infografik/15423/bildungsausgaben-gemessen-am-bip/>; 18.9.2019)
- Statische Ämter des Bundes und der Länder (2019): Tabelle A.5.1 Struktur der einkommensarmen Bevölkerung 2018. Armutsgefährdete Personen¹ nach Bundesländern und soziodemografischen Merkmalen (in: <http://www.amtliche-sozialberichterstattung.de/A5struktur.html>; 19.9.19)
- Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut der Hans- Böckler-Stiftung (WSI) (2016): Special feature: Kinderarmut und Deutschland, Verteilungsmonitor, 2016

Dr. Birke Bull-Bischoff

Präsentationsfolien



»Über Kinder, die gehänselt werden«

Erzieherinnen erzählen über Ausgrenzung und Stigmatisierung in der Kindertagesstätte

28. September 2019 „Armut als Bildungshemmnis“ - Konferenz DIE LINKE in Wuppertal

Dr. Birke Bull-Bischoff



Über die Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Kita

- 1. Wie platzieren sich Erzieherinnen inmitten gesellschaftlicher Wirklichkeit?**
- 2. Welche Machtverhältnisse und Machtpraktiken gibt es?**
- 3. Wie stellen Erzieherinnen soziale Ungleichheit her?**
- 4. Was wären Schlussfolgerungen und Vorschläge?**



1. Wie platzieren sich Erzieherinnen inmitten gesellschaftlicher Wirklichkeit?

Gesellschaftliche Wirklichkeit:

Tiefgreifende gesellschaftliche Spaltung

„Stille“ Übereinkünfte:

- ❑ Stigmatheorien (Goffman 1967) über Armut und soziale Ungleichheit (Vorurteile)

Macht der Institutionen

(Berger/Luckmann 1992)

- ❑ Zuschreibungspraktiken
- ❑ »Zuschreibungsspezialisten« (Hohmeier 1975)
- ❑ »Ressourcen-Ettikettierungs-Dilemma«

Erneuerung dieser gesellschaftlicher Wirklichkeit in der Kita

- ❑ personenbezogene Zuschreibungen
- ❑ eindimensionale Kategorisierungen
- ❑ Generalisierungen und Hierarchisierungen

Rekonstruktion einer Kategorie:

»solche Kinder« oder »sozial Schwache«

Erzählungen über »Problemkinder«



1. Wie platzieren sich Erzieherinnen inmitten gesellschaftlicher Wirklichkeit?

Normalität und Abweichung

Gemeinsam geteilte Vorstellungen:

□ »Normalität«:

Gelingensbedingungen für das Aufwachsen von Kindern in Familien und in Kitas

□ **sozialer Ungleichheit/ Armut** und deren vielfältige Erscheinungsformen



□ **Dichotomie** (Gegensatz) zwischen »Normalität« und Abweichung

□ Erzieherinnen als **RepräsentantInnen** ihrer Vorstellungen von »Normalität«: selbstverständlich und unhinterfragt

□ Konzepte von »Normalität« sind **handlungsleitend** (Maß der Dinge)

□ Prozesse der »Normalisierung« (zur Herstellung von »Normalität«)



1. Wie platzieren sich Erzieherinnen inmitten gesellschaftlicher Wirklichkeit? eit

Zusammengefasst:

- ☐ **Personenbezogenheit und Eindimensionalität** in den Zuschreibungen und Klassifizierungen (Fröhlich Gildhoff/ Rönnau-Böse 2014)

Kernkompetenzen
frühpädagogischen
Handelns:

„Offenheit für das noch Unbekannte“ und Wertschätzung
gegenüber Diversität (Prenzel 2014)

Alltagstheorien und Praktiken infrage stellen
Verständnis von Unterschieden erweitern
(Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms und Richter 2012)

- ☐ **„Tunnelblick des Mangels“** Ressourcen- und Interessenorientierung mittels „positiven Blicks“ (Rabe-Kleberg 2011)

- ☐ **Konzept der kulturellen Passung** (Bourdieu/ Passeron 1971):
Kollision zwischen institutionellem Habitus der Kita und ihrer Akteur*innen und lebensweltlich geprägtem Habitus solcher Kinder
Mittelschichtpädagogik/ Mittelschichtspolitik/ Mittelschichtsinstitutionen



2. Welche Machtverhältnisse und Machtpraktiken gibt es?

Macht von Erzieherinnen:

- Verfügungsmacht
- Definitions- und Deutungsmacht
- Mobilisierungsmacht (Knauer u.a. 2016)

Es bleibt ein Spannungsfeld:
zwischen Angewiesenheit der Kinder
und dem Anspruch auf Selbst- und
Mitbestimmung



Machtverhältnisse hier bleiben
unreflektiert.



Machtgefüge einer ›WIR-ALLIANZ‹

Erzieherinnen und
›andere Kinder
(Normalität) ‹ ↔ ‹solche Kinder
(Abweichung) ‹

Konstitutives Element:

heimliche Parteilichkeit zwischen
›Gleichgesinnten‹

↪ doppelte Machtasymmetrie



2. Welche Machtverhältnisse und Machtpraktiken gibt es?

Zusammengefasst:

- Partizipation entwickelt **Bewältigungskompetenz**, ein starker Resilienzfaktor (Lutz 2016).
Dafür braucht es eine **demokratische Partizipationskultur in der Kita** (Knauer und Hansen 2010).
- Voraussetzung: Die eigene **Machtposition anerkennen**, fortlaufend einer **kritischen Reflexion** unterziehen (Knauer und Hansen 2010 u.a.) .
Macht- und Dominanzverhältnisse zentraler Kritik unterziehen (inklusive Pädagogik)
- Partizipation **aller** Kinder
„Der erste Schritt besteht zunächst darin, die Stimmen derer bewusst einzuholen, die üblicherweise marginalisiert sind.“
(Wagner 2003b)



3. Wie stellen Erzieherinnen soziale Ungleichheit her?

Ausgewählte Einblicke in das Handeln von Erzieherinnen:

- ▣ Emotionales Handeln
- ▣ Stigmatisierendes und ausgrenzendes Handeln
- ▣ Unsicheres, defensives und resignatives Handeln
- ▣ Offensives und gelingendes Handeln
- ▣ Advokatorisches Handeln in Stellvertretung
- ▣ Zwiespältiges Handeln



3. Wie stellen Erzieherinnen soziale Ungleichheit her?

Emotionales Handeln

Wertschätzung

Missbilligung

Distanz und Ablehnung

Authentizität

- ☐ Selbstkongruenz
- ☐ starke Glaubwürdigkeit

↳ eindeutig, transparent und verhandelbar

Unbearbeitete Aversionen

- ☐ offen (explizit) – verdeckt (implizit)
- ☐ diskret-mitfühlend – aggressiv abwertend

↳ nicht eindeutig, transparent und verhandelbar



3. Wie stellen Erzieherinnen soziale Ungleichheit her?

Stigmatisierendes und ausgrenzendes Handeln

HINTERGRUND: unbearbeitete und unreflektierte Aversionen,

- Klischees und Etikettierungen
- Ironie und Sarkasmus
- Pathologisierung von Emotionen
- offene und öffentliche Diskriminierungen



- entfaltet Vorbildwirkung
- legitimiert und bestärkt ausgrenzende und stigmatisierende Praktiken
- beschädigt Selbstwertgefühl und Selbstbilder solcher Kinder
- zementiert soziale Ungleichheit und Machtasymmetrien



3. Wie stellen Erzieherinnen soziale Ungleichheit her?

Unsicheres, defensives und resignatives Handeln

Unsicheres und defensives Handeln:

- bemänteln, verschweigen
- verdrängen,
- umdeuten, beschönigen

Resignatives Handeln:

- Verhältnisse sozialer Ungleichheit gelten als unveränderbar, im Grunde nicht beeinflussbar
- fortwährend erfolgloses Handeln wird ritualisiert



3. Wie stellen Erzieherinnen soziale Ungleichheit her?

Offensives und gelingendes Handeln

- Ausgrenzung als solche **klar identifizieren** (in doppelbödigem Handeln) und **prinzipiell und unmissverständlich zurückweisen**
Argumente der Kinder (Klage) diskursiv bearbeiten
- **Zufällige** Fokussierung auf Interessen („positiver Blick“)
Platzierung von Interessen im Zentrum der Aufmerksamkeit/ gemeinsamen Handelns
Förderung vielfältiger und differenzierter Perspektiven aller Kinder auf alle Kinder



Ausgegrenzte Kinder erleben:

Anerkennung und Aufmerksamkeit
Schutz und Empathie
Selbstwirksamkeitserfahrung

Alle Kinder erleben:

prosoziales Handeln und Perspektivenwechsel
Individualität von Stärken und Interessen
Infrage stellen von Vorausurteilen



3. Wie stellen Erzieherinnen soziale Ungleichheit her?

Advokatorisches Handeln in Stellvertretung

- ▣ kompensieren sozialer Ungleichheit
- ▣ argumentieren zur Verteidigung
- ▣ mildern Ausgrenzung
- ▣ kontern verbale Angriffe



- ▣ Schutz und Fürsorge
- ▣ erlebte Empathie und Parteilichkeit
- ▣ prosoziales Handeln (in Stellvertretung)

AMBIVALENTE WIRKMÄCHTIGKEIT:

Fragile Glaubwürdigkeit

- ▣ fragile Anschlussfähigkeit an die Erfahrungswelt der »anderen Kinder«
- ▣ Kommunikative Inkongruenz (zweifelhafte Botschaften)

»Positive Diskriminierung« (Czock/ Radtke 1984)

- ↳ Zuschreibung von Hilfsbedürftigkeit und
- ↳ Abhängigkeit von Sonderbehandlung
- ↳ verinnerlichte Abhängigkeit (Batts 2005)



3. Wie stellen Erzieherinnen soziale Ungleichheit her?

Zwiespältiges Handeln

Inkongruenz zwischen Gesagtem und Gemeintem

- ▣ Ironie und Sarkasmus
- ▣ fragile Glaubwürdigkeit der Argumente
- ▣ euphemistische Betrachtung von sozialer Ungleichheit

Dahinter liegende Absichten:

- ▣ eigene Ressentiments verbergen
- ▣ persönliches Unbehagen verdrängen
- ▣ Orientierungsdilemmata irgendwie zu handhaben

Konstruktive Kommunikation als Resilienzfaktor

- ▣ Kongruenz zwischen Explizitem und Implizitem (z.B. Wertschätzung und Missbilligung)
- ▣ klare und eindeutige Kommunikation fördert Verlässlichkeit und Vertrauen



3. Wie stellen Erzieherinnen soziale Ungleichheit her?

Zusammengefasst:

- ❑ Ausgrenzung und Stigmatisierung entfalten ihre Wirkung in allen Handlungsdimensionen. Beides findet Eingang in Selbst- und Fremdbilder ›solcher‹ und ›anderer‹ Kinder.
- ❑ Gefährdete Kinder erhalten wenig Gelegenheiten, Selbstwirksamkeitserfahrungen zu sammeln und Empowerment zu entwickeln.
- ❑ Gelingendes Handeln im Sinne von Zugewandtheit und wertschätzenden Entfaltungsmöglichkeiten sind eher die Ausnahme, es fehlt an vielfältigen Gelingensbedingungen und -erfahrungen.
- ❑ Orientierungsdilemmata bleiben unbearbeitet.
- ❑ **Gemeinsam Vorstellungen wirken als „roter Faden“:**
 - erwünschte ›Normalität‹
 - zurückgesetzte Erwartungsrahmen
 - Zuschreibung durch Anerkennung (vgl. Honneth 2016)



3. Wie stellen Erzieherinnen soziale Ungleichheit her?

Zentraler Entwicklungsbedarf

Professionelle Reflexivität

- Bedingungen, Einflüsse und Folgen des Handelns reflektieren – geübt und habitualisiert

Professionelles Handeln

(Rabe-Kleberg 1999;
Nentwig-Gesemann u.a. 2011)

- mit forschendem Habitus

Professionelle Kompetenzen/ Inklusionskompetenzen

(Nentwig-Gesemann u.a. 2011;
Sulzer/Wagner 2011)

- wissenschaftliches-theoretisches Wissen
- reflektiertes Erfahrungswissen
- methodische und didaktische Fähigkeiten

Im Interesse aller Kinder und im Interesse der PädagogInnen.
Orientiert an inklusiver Bildung.



4. Welche Schlussfolgerungen und Vorschläge gibt es?

INKLUSIVE PRAXIS ENTWICKELN

ARBEIT MIT DEM INDEX FÜR INKLUSION

- als Prozesscharakter verstehen und praktizieren
- inklusive Kultur des Fragens entwickeln (Boban/Jerg 2017)
- selbstgewählte Themen motivieren und stärken Eigenverantwortung
- externe Moderation unterstützt

Ziel und Weg zugleich = „inklusive Nordstern“ (Boban/ Hinz 2017)

Plattformen und Rituale in der pädagogischen Praxis der Kitas

dafür erforderliche Ressourcen



4. Welche Schlussfolgerungen und Vorschläge gibt es?

**Förderprogramme/
empirische Ansätze**

Kompatibilität statt Zusätzlichkeit
Nutzung von Synergien unter dem
programmatischen „Dach“ inklusiver Bildung

**Verbesserung der
Rahmenbedingungen in
den Kitas**

„massives Orientierungsdilemma“ zwischen Anforderungen und
Umsetzungsmöglichkeiten (Viernickel u.a. 2013)

- ▣ Personalschlüssel verbessern
- ▣ Zeit für mittelbare pädagogische Arbeit
- ▣ Transparenz hinsichtlich der Ausstattung und
- ▣ Finanzierung schaffen

Ressourcen von Zuschreibenden entkoppeln (Ressourcen-
Etikettierungs-Dilemma“ (Boban/ Hinz 2017b)

**Reform der
Erzieher*innenausbildung**

Förderung von Bewerber*innen und Fachkräften mit
Erfahrungswelten sozialer Ungleichheit



Herzlichen Dank für die Aufmerksamkeit!



**Herzlichen Dank
für die Aufmerksamkeit!**

2. Workshop Schule

Protokoll

Armut wirkt in der Schule in vielen unterschiedlichen Facetten und Erscheinungsformen:

- Formen materieller Diskriminierung auf der Grundlage eines nicht existenzsichernden Einkommens, wenn bspw. Schüler*innen oder Erziehungsberechtigte offenbaren müssen, dass sie die wie selbstverständlich erwarteten Beträge für Klassenfahrten, Theater- oder Museumsbesuche und sonstige schulische Zusatzkosten gar nicht oder nicht sofort aufbringen können.



- Ausschlussmechanismen der Schüler*innen untereinander, wenn sich sozial diskriminierte Kinder keine Kleidungsstücke leisten können, die gerade angesagt sind oder an Freizeitvergnügungen aus

Bildung ist nicht mit Bildungsabschlüssen, auch nicht mit Ausbildung zu verwechseln und entzieht sich der Funktionalität ökonomischer Verwertung und sonstigen Instrumentalisierungen.

Kostengründen nicht teilnehmen können.

- Die Teilhabemöglichkeit an kulturellen Veranstaltungen ist generell für arme Schüler*innen extrem eingeschränkt.

Schulischerseits realisiere man nicht, dass die Mittel

für solche finanziellen Zusatzbelastungen, die von Eltern wie selbstverständlich zu tragen seien, nicht vorhanden wären.

- Das „ökonomische, soziale und symbolische Kapital“ (im Anschluss an Pierre Bourdieu) fehlt, vor allem das nicht hinreichend vorhandene „kulturelle Kapital“ bei Menschen, die aus strukturell benachteiligten Milieus stammen.
- Das meint, dass Eltern ihren Kindern bei der Bewältigung der schulischen Anforderungen nicht helfen können, weil ihnen in Ermangelung der kulturellen Voraussetzungen (Bildungszertifikate, Lesen und Besitzen von Büchern) die Möglichkeiten fehlen, in sozialen Beziehungsgeflechten sich für die Interessen ihrer Kinder wirkmächtig einzusetzen und sie zu unterstützen, z.B. bei Hausaufgaben.
- Auch der Umgang mit der Verwaltung und Bürokratie in der Schule selbst und mit den Behörden der Schulaufsicht bereitet deshalb große Probleme, weil Institutionen und die in ihr handelnden Personen eine mangelnde Sensibilität und ein fehlendes

Einfühlungsvermögen in die soziale Lage der Betroffenen hätten.

- Durch sprachlichen Ausschluss z.B. bei Verwaltungsakten, Widersprüchen usw. werden Betroffene benachteiligt und können sich nur unzureichend dagegen wehren, weil sie mit der systemischen Logik der Institution Schule und deren Mechanismen nicht vertraut seien.
- Armut wirkt darüber hinaus vor allem durch räumliche und soziale Segregation (Ausgliederung). In randständigen Wohnquartieren sei eine Häufung von Arbeitslosigkeit und Armut zu finden, sodass die dort wohnenden jungen Menschen einfach „abgehängt“ würden, was nicht ohne Auswirkungen auf den Schulerfolg bleibe.
- Ausschließungsmechanismen als Wirkung von Armut machten sich insbesondere bei Schüler*innen

mit Zuwanderungsgeschichte bzw. bei Kindern mit internationaler Familiengeschichte bemerkbar, wenn den Kindern bspw. von der Grundschule nicht die beste Empfehlung ausgesprochen wird. Die Grundschule unterstellt, dass die Eltern keine Unterstützung bei der angestrebten Schulform geben könnten. Hier wirkt die doppelte Benachteiligung von Migration und Armut. Der extrem hohe Lehrer*innenmangel an den Schulen in sozial benachteiligten Gebieten führt zur Mehrfachbenachteiligung von Schüler*innen, die besonderer Unterstützung und Förderung bedürften. (Ausgrenzung durch das Wohnquartier und fehlende Lehrer*innen, die sie in spezifischer Weise unterstützen könnten.)

Welche Möglichkeiten gibt es, dagegen konkret etwas zu tun:

- Bildungsbenachteiligte Schüler*innen müssen eine freie Nutzung von kulturellen Angeboten durch die

Kommunen erhalten.

- auf Länderebene:
 - Eine Schule für alle Kinder bis zur zehnten Klasse, um auf der schulstrukturellen Ebene das System der „Bildungsapartheid“, bei dem eine große Zahl von Kindern und Jugendlichen von Bildung ausgeschlossen seien und damit eine gravierende Verletzung von Grund- und Menschenrechten hingenommen werde, zu überwinden.
 - Eine veränderte Lehrer*innenausbildung, in der Lehrer*innen angeleitet werden, ein ausgeprägtes Gespür für das Anderssein von Kindern aus benachteiligten Milieus auszubilden, um sich auch gedanklich an den sozialen Ort der Lernenden versetzen zu können.
 - Der Umgang mit Vielfalt und Inklusion muss zentral

in die Lehrer*innenausbildung integriert werden.

- Erziehungsberechtigte aus Armutsquartieren benötigen eine existenzsichernde Versorgung und eine Kindergrundsicherung.
 - Elternschulungen über Erziehung, Bildung und das Schulsystem des Landes, insbesondere für die von Armut betroffenen Eltern, und zwar durch professionell ausgebildete Personen.
 - grundsätzliche Lernmittelfreiheit, finanziert durch Landesmittel.
 - die Überführung aller Schulen in Ganztagschulen mit einem verbindlichen und strukturierten Ganztagsangebot, ohne Hausaufgaben und den damit verbundenen Unterstützungen der Eltern als Hilfslehrende für ihre Kinder.
- Durch eine systematische Schul- und

Unterrichtsentwicklung, die sich diesem Anspruch stellt und an der alle Mitglieder der Schulgemeinde partizipieren können sollten, sei dies zu realisieren.

- Schulsozialfonds wie im Bundesland

Brandenburg: Das ermöglicht allen Schüler*innen, an kostenpflichtigen schulischen Angeboten und Aktivitäten teilzunehmen. Jede Schule erhalte einen solchen Fond und könne damit in autonomer Entscheidung Kinder, deren Eltern sich in einer finanziellen Notlage befinden, unterstützen.

- Die Frage, ob es eine „Durchmischung“ des Zugangs zu Schulen in sozialen Brennpunkten mit Schüler*innen aus verschiedenen Milieus mittels Zuweisung (Notwendigkeit eines umfassenden Busverkehrs) oder durch Festlegung von Schuleinzugsbereichen geben sollte, wurde kontrovers diskutiert. In diesem Zusammenhang gab es die Idee eines sog. „Quartiersmanagement“,

bei dem von vorneherein bei der Erschließung von neuen Wohngebieten eine größtmögliche soziale Verschiedenheit zu realisieren sei. Deutlich zeigte sich aber auch, dass von der Schule nicht alle Problemlösung erwartet werden könne. Sie sei nicht opulente Alleskönner, der nun auch noch das Armutproblem und die Aufhebung des Zusammenhangs zwischen Schulerfolg und sozialer Herkunft alleine, also ohne gesamtgesellschaftliche Lösungen, bewältigen könne. - ein anderer und umfassender Bildungsbegriff:

Bildung ist nicht mit Bildungsabschlüssen, auch nicht mit Ausbildung zu verwechseln und entzieht sich der Funktionalität ökonomischer Verwertung und sonstigen Instrumentalisierungen. Bildung muss auf die Möglichkeit der Entfaltung eines jeden Menschen, auf seine emanzipative Subjektwerdung und damit auf Mündigkeit ausgerichtet sein. Auch eine Reduktion auf eine rein kognitive Ausrichtung

von Bildungsprozessen ist zu kritisieren, weil andere Fähigkeiten, z. B. kreative im musisch-künstlerischen Bereich, vernachlässigt würden und das Erlernen von Sozialität, Gemeinsinn und Solidarität in einer von Konkurrenz geprägten Schule auf der Strecke bleiben.

- andere Lehrpläne, die jenseits von Kompetenz-, von Ergebnisorientierung und Überprüfbarkeit der Ergebnisse am Aufklärungsanspruch von Bildung festhalten und diesen nicht suspendieren, die aber auch in besonderer Weise die Bildungsanliegen und -bedürfnisse von Bildungsdiskriminierten berücksichtigen, was darüber hinaus auch die Nicht-Zulassung von diskriminierenden Lehr-Lern-Materialien umfasst.

- ein schulscharfer Sozialindex, wie ihn die GEW fordert, um auf dieser Grundlage Ungleiches auch ungleich behandeln zu können. Das bedeutet, dass Schulen mit einem hohen Anteil sozial benachteiligter

Schüler*innen besondere finanzielle Unterstützung erhalten sollten, konkret z. B. eine Erhöhung in der Zuweisung von Lehrkräften um 25%, aber auch viele Sozialarbeiter*innen und auch ein zusätzliches Schulbudget.

- Schule in solchen Gebieten muss äußerlich und inhaltlich attraktiv für Schüler*innen und Eltern werden. Aber auch Lehrer*innen müssen verstärkt an diese Schulen durch besondere Angebote gebracht werden.
- An den Grundschulen des Landes NRW müsse wegen des eklatanten Lehrer*innenmangels das Verfahren zur sog. „schulscharfen“ Einstellung von Lehrer*innen für drei Jahre ausgesetzt werden.
- Auf den Ansatz einer fürsorgenden Sozialpolitik, die mit allen dafür zuständigen Stellen kooperiert, darf in den benachteiligten Quartieren nicht verzichtet werden.

- Die Kooperation der Schulen mit den Sozial- und Jugendämtern muss ausgebaut werden.
- Das „Abschulungsverbot“ soll die Klassenstruktur des deutschen Schulsystems mit einer einseitigen Privilegierung der Mittel- und Oberklassen tendenziell durchbrechen. Dies muss in die Schulgesetze der Länder aufgenommen werden, sodass bspw. Gymnasien alle Schüler*innen, die aufgenommen wurden, auch zu einem Abschluss führen müssen. Damit würde verhindert, dass in der gegliederten Schule immer jemand „falsch“ sei und dieser dann aussortiert wird, um ein deutsches „pädagogisches Reinheits“- und vermeintliches Homogenitätsgebot beizubehalten.
- Das „Sitzenbleiben“ ist abzuschaffen. Vielmehr ist die Schule für Schüler*innen mit unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten und Lebenslagen das Gebot der Stunde.

Schuleigene Lösungen:

- eine Abkehr von der Begabungs- und von der Leistungsideologie, die einerseits Lernergebnisse auf Erbfaktoren zurückführt und andererseits den falschen Anschein erweckt, dass jeder Schüler, jede Schülerin mit Geschick, Fleiß und Talent seines/ ihres Glückes Schmied werden könne. Lehrer*innen müssten sich von solchen falschen Vorstellungen verabschieden.

- die erzieherische Aufgabe von Lehrer*innen in der Einzelschule verstärken, um sich gegen den neoliberalen Trend der Individualisierung des Lernens (einschließlich individueller Verantwortungsübernahme für strukturell bedingte Probleme einer polarisierten Gesellschaft) und der Verrohung der gesellschaftlichen Beziehungsverhältnisse zu wehren.

- die Schulklasse verstärkt als eine Erziehungs- und Lerngemeinschaft zur Entwicklung von Gemeinsinn und Solidarität entwickeln, gerade auch um Widerstand gegen eine Zunahme von Konkurrenz in der Schule und unter den Schulen zu leisten.
- Verbesserung der innerschulischen Kooperation durch eine institutionell vorgegebene Lehrer*innenkooperation, z.B. Jahrgangsteams, aber auch multiprofessionelle Teams. Die Vereinzelung der Lehrer*innenarbeit in der Form einer „selbstgenügsamen Zelle“ sei zu überwinden.
- Jahrgangsübergreifendes Lehren und Lernen muss an allen Schulformen möglich gemacht werden.

PROTOKOLLANT: DR. GERNOD RÖKEN

3. Workshop **Berufsbildung**

Protokoll

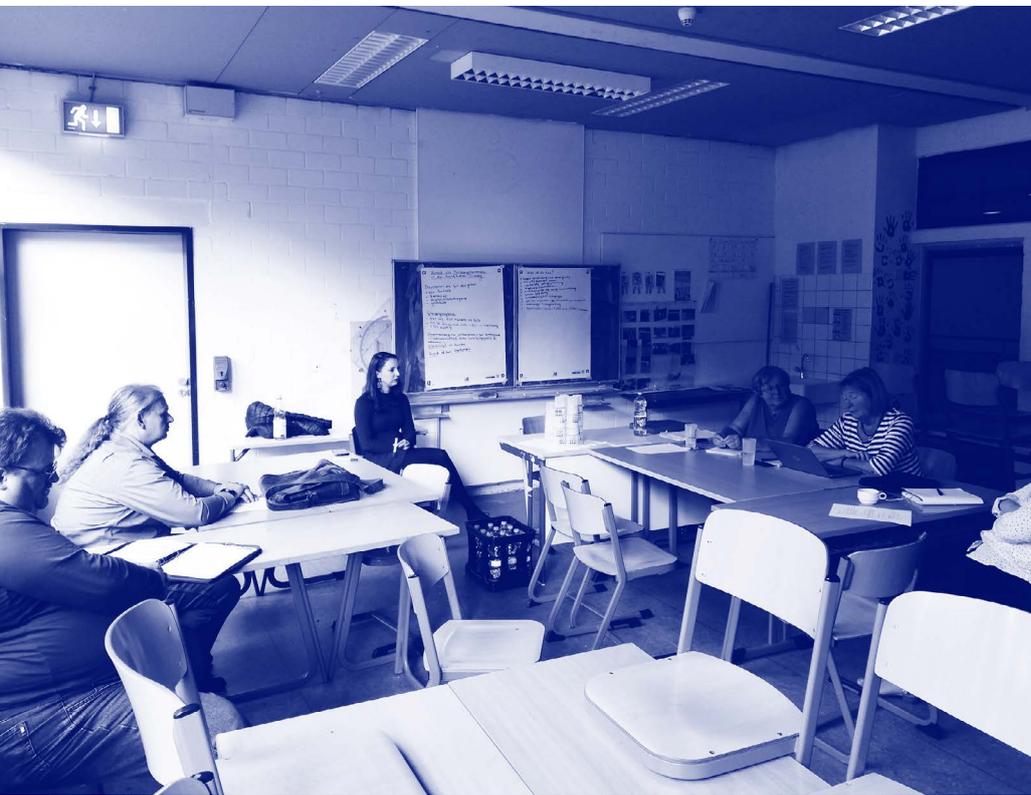
Zu Beginn wurden die Barrieren, die für alle Teilnehmenden im Bildungssystem gelten und sich hemmend auf eine erfolgreiche Bildungsbiographie auswirken können, beschrieben:

- **Barriere soziale Herkunft**

Es gibt einen direkten Zusammenhang der Wahrscheinlichkeit, keinen Ausbildungsplatz zu erhalten mit dem erreichten Schulabschluss und dieser wieder mit der Vorbildung und der finanziellen Situation in den Familien.

- **Barriere Handicap**

Von ca. 50.000 jungen Menschen mit Handicap machen ca. 5.000 eine außerbetriebliche, anerkannte Ausbildung und lediglich 3.500 nehmen eine betrieblich-duale Berufsausbildung auf.



Armut ist immer noch die größte Barriere und das größte Hindernis.

- **Barriere Migrationshintergrund**

Jugendliche mit Migrationshintergrund haben schlechtere Schulabschlüsse, landen doppelt so häufig im Übergangssystem wie deutsche Jugendliche (BEL), gehen seltener in eine vollwertige Berufsausbildung. Die Ursachen sind sowohl sprachlicher wie sozioökonomischer, aber auch mentaler Natur

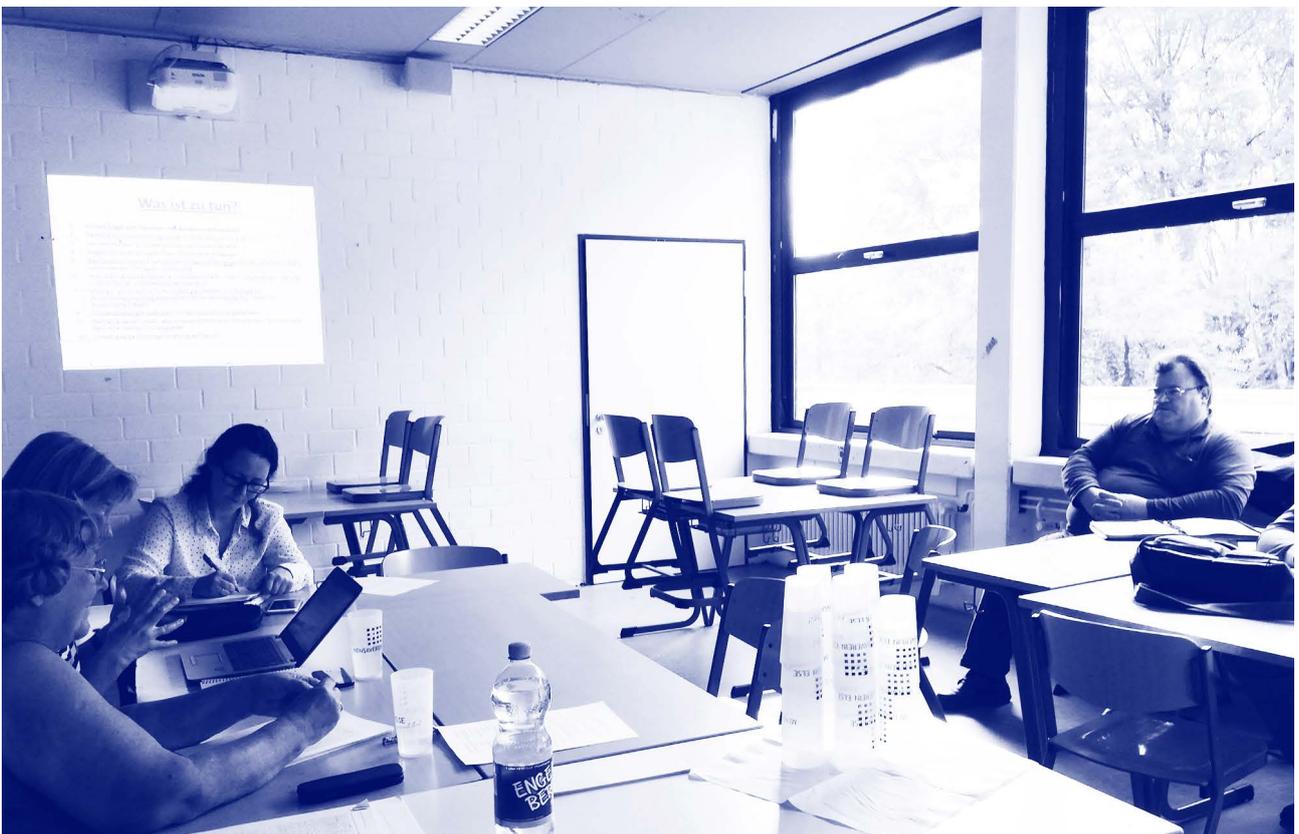
- **Barriere Geschlecht**

Diese Barriere ergibt sich weniger aus Schulabschlüssen, sondern aus strukturellen und

mental den Defiziten der Ausbildungsbetriebe. Auch Rollenbilder spielen eine Rolle. So stellen junge Frauen das Gros der Schülerinnen in den Gesundheits- und Sozialberufen, dem Schulberufssystem, oft ohne Ausbildungsvergütung und mit Schulgeld, und haben später eine schlechtere Bezahlung im Beruf.

Ein besonderes Problem in der beruflichen Bildung ist das sogenannte Übergangssystem:

- Die Zahlen im Übergangssystem bleiben – wenn



man die Zahl der jungen Geflüchteten aus den Jahren 2015 und 2016 außen vor lässt – mit etwas einer Viertelmillion seit Jahren gleich hoch.

- Besonders bemerkenswert ist, dass 82% aller Schüler*innen mit einem Hauptschulabschluss direkt ins Übergangssystem münden.

- Nach dem Durchlaufen des Übergangssystems befinden sich 70% der Schüler*innen dann in einer Ausbildung (d.h., 30% haben bis dahin nichts gefunden).

Als Barrieren wirken:

- vor allem der vorangegangene Schulabschluss und der familiäre Hintergrund: Korrelation zwischen Schulabschluss/Elternhaus und der Wahrscheinlichkeit, einen Ausbildungsplatz zu bekommen

- die ständige Ungewissheit, wie und ob es eine Anschlussperspektive gibt
- Armut ist immer noch die größte Barriere und das größte Hindernis

Forderungen, wie man dem begegnen und so die Chancen erhöhen könnte, einen Ausbildungsplatz zu finden und eine Ausbildung erfolgreich abzuschließen:

1. Soziale Lage von Familien mit Kindern verbessern!
2. Bildung als gesellschaftliche Aufgabe begreifen und nicht abhängig von der Wirtschaft machen.
3. Ganztagsplätze in Kitas ausbauen, damit Kinder kein Hemmnis für eine gute Ausbildung darstellen.
4. Bessere Schulausbildung sichern! Eine Schule für alle. Mindestens den heute mittleren Schulabschluss anstreben. Hauptschule und Förderschulen aufheben und die dort vorhandene Sachkompetenz ins

Regelschulsystem überführen.

5. Rechtsanspruch auf berufliche Erstausbildung gesetzlich verankern (Grundgesetz oder Berufsbildungsgesetz oder beides).

6. Ausbildung besser bezahlen! Insbesondere in den „ungeliebten“ Berufen und im Sozial-und Gesundheitsbereich. Eine Mindestausbildungsvergütung gesetzlich sichern, von der man unabhängig vom Elternhaus leben kann

7. Bildungsmaßnahmen im Übergangsbereich anschlussfähig gestalten. Sie müssen verlässlich in eine vollwertige Ausbildung führen. Vorbehalt der Ausbildungseignung abschaffen!

8. Kleinere Betriebe unterstützen und ihnen Ressourcen zur Verfügung stellen, damit auch sie eine gute Ausbildung gewährleisten können (z.B.

Verbundausbildung, assistierte Ausbildung). In Großbetrieben eine Ausbildungsquote von 25% Menschen mit Hauptschulabschluss einfordern.

9. Menschen, die in Maßnahmen der Arbeitsagentur als Lehrkräfte und in der sozialen Arbeit tätig sind, nach TVöD bezahlen.

10. Eine solidarische Umlagefinanzierung einführen, an der sich, wie in der Bauwirtschaft und künftig in der Finanzierung der Pflegeausbildung, alle Betriebe und Unternehmen beteiligen.

11. Betriebe verpflichten, alle Abschlüsse zu akzeptieren und auch Schüler*innen mit Hauptschulabschluss, solange es ihn gibt, auszubilden.

12. Die in unterschiedlichen Sozialgesetzbüchern verankerten Regelkreise zusammenführen, damit

notwendige Unterstützungen und Leistungen nicht bei unterschiedlichen Stellen mühsam beantragt werden müssen.

13. Bürokratie abbauen. Eine unabhängige Bildungsberatung aufbauen.

14. Ein kostenfreies Azubi-Ticket einführen und den ÖPNV ausbauen, damit Schule und Betrieb gut und kostenfrei erreichbar sind.

15. Ausbildungsentgelt nicht auf Bedarfsgemeinschaften anrechnen.

PROTOKOLLANTINNEN: DR. ROSEMARIE HEIN + SONJA NEUHAUS

4. Workshop Hochschule

Protokoll

1. Armut als Immatrikulations-Hindernis (Wenn der Semesterbetrag nicht auf einen Schlag bezahlt werden kann, kann man den Studienplatz nicht antreten.)
2. Angewiesen auf BAföG o.Ä. (Große Spanne zw. Zahlungseingang & ggf. Job-Center-Darlehen), hinzu kommt der Leistungsdruck (Leistungsnachweis nach dem 4. Semester, wenn nicht da, BAföG weg)
3. Erste Person in der Familie, die studiert > Habitus & Geld fehlen, Erfahrungen & gegenseitiges Verständnis fehlen, kein Netzwerk von Erfahrenen



4. Student*in + Armut – in manchen Fächern ein Zusatzerschwernis

- Hinweis auf andere Finanzierungsquellen als BAföG
- BAföG = Hauptfinanzierungsquelle von mindestens 20% der Studis

- Durchschnittlich arbeiten 60% aller Studierenden neben dem Studium in Jobs

- Es fehlt eine Angabe über eine wahrscheinliche Höhe der finanziellen Förderung zur Planung & Orientierung der angehenden Studis
- Förderung an der durchschnittlichen Studienzeit, nicht Regelstudienzeit orientieren

Forderungen:

1. auf Bundesebene:

- Frühere Angabe über eine wahrscheinliche Höhe der finanziellen Förderung (BAföG, Studienkredit, etc.)

zur Planung & Orientierung angehender Studierender
vor Studienantritt

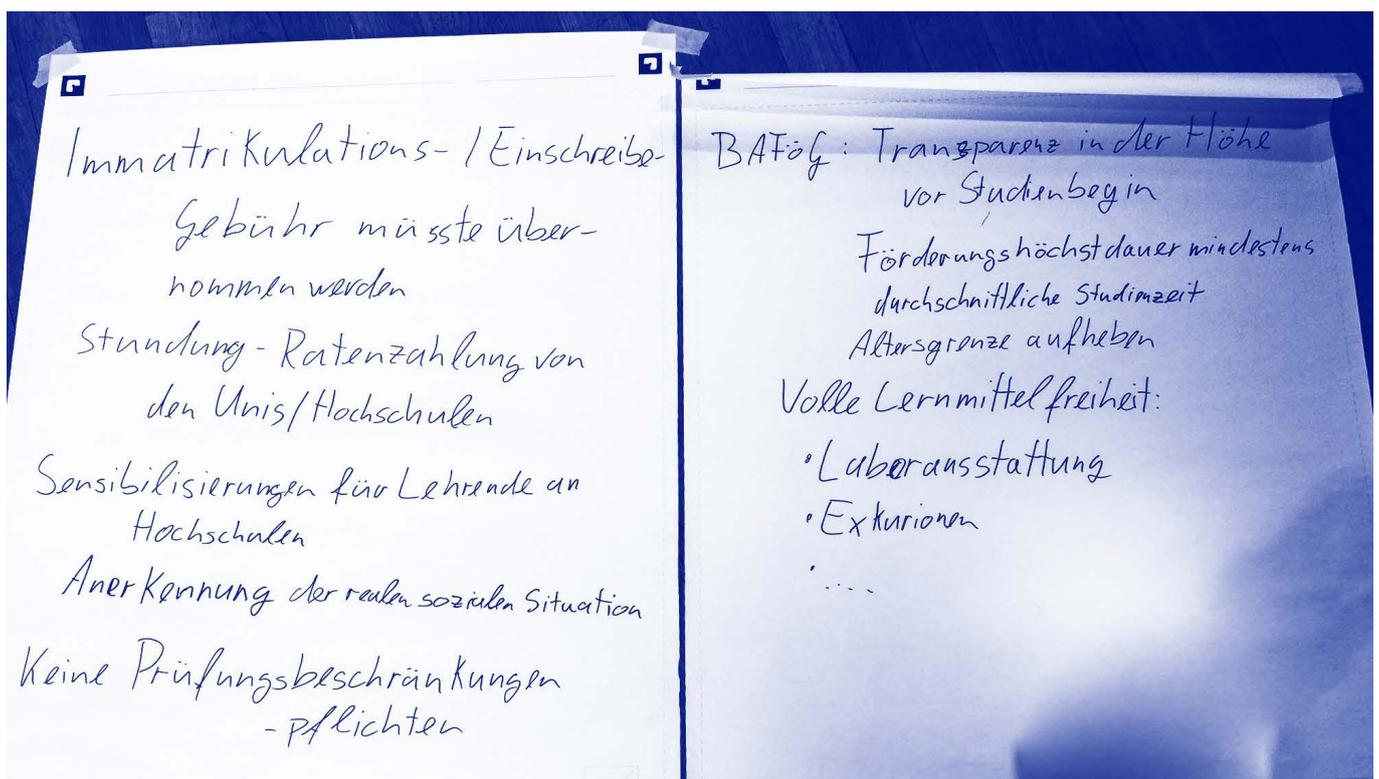
- Wiedereinführung des elternunabhängigen BAföGs und Anpassung der Höhe der BAföG-Sätze an die heutigen Lebenshaltungskosten
- Finanzielle Förderung an die durchschnittlichen Studienzeit, nicht an die Regelstudienzeit koppeln
- Möglichkeit der Stundung bzw. Ratenzahlung der Studien-/ Sozialbeiträge
- einen Hochschulzugang ohne Selektion
- Die steigende Drittmittelorientierung der Hochschulen muss wieder durch eine ausreichende öffentliche Finanzierung von Lehre und Forschung ersetzt werden

- Bis dahin müssen Forschungsvorhaben, Projekte und ihre Finanzierungen vollständig transparent gemacht und die Pflicht zur Transparenz im Hochschulgesetz verankert werden; wer, wie das meistens der Fall ist, Forschungsvorhaben aus Drittmitteln und öffentlicher Förderung finanziert, darf sich nicht mit Geheimhaltungsklauseln herausreden; nur so lässt sich eine demokratische, gesellschaftlich orientierte Forschung garantieren

2. auf Landesebene:

- Schaffung von ausreichenden Studienplätzen für alle Studiengänge und Abschlüsse, insbesondere [Grundschul-] Lehramt
- Verbesserung der Betreuungsrelation von Lehrenden zu Studierenden, so dass sich die Qualität des Studiums wieder verbessert
- Dauerhafte Abschaffung der Anwesenheitspflicht

- Abschaffung der durch das neue Hochschulgesetz vorgesehenen und verbindlichen Studienverlaufsvereinbarungen
- Interdisziplinäre Studienangebote fördern, statt verschulter Ausbildung (Anlehnung an frühere Magister-Studiengänge)
- Für Studierende mit familiären Verpflichtungen und solche, die einer Erwerbsarbeit während des Studiums nachgehen müssen oder wollen, sollen Hochschulen ihr komplettes Studienangebot auch als echte Teilzeitstudiengänge anbieten



- Forschung für militärische Zwecke muss unter Sanktionen verboten werden; die Zivil-klausel in das neue Hochschulgesetz als MUSS-Bestimmung einführen
- Ausreichende Dauerfinanzierung der Universitäten, zum Erhalt der Forschungsfreiheit und zur Unabhängigkeit von Wirtschaft und Drittmitteln
- Dauerstellen für das wissenschaftliche Personal

3. auf kommunaler Ebene:

- Schaffung von ausreichendem und bezahlbarem Wohnraum für Studierende
- kommunale Einbindungsmöglichkeiten für Studierende & Absolvent*innen bzgl. Ehrenämter, Arbeitsplätzen u.Ä.
- Kinderbetreuungsplätze für Studierende mit Kindern an den Hochschulen bedarfsgerecht ausbauen

PROTOKOLLANT: EFSTATHIOS TASSIKAS

CARA COENEN

Armut macht die Immatrikulation zur Barriere

Impulse zum Workshop Hochschule

Bei ArbeiterKind.de machen wir die Erfahrung:

Studienanfänger*innen kontaktieren uns, die sich die zur Einschreibung fällige erste Semestergebühr nicht leisten können, vor allem solche aus Familien mit finanziell schwachem Hintergrund. Insbesondere betrifft dies Familien, die von ALG II leben. Gerade in diesen Fällen ist es schwierig die notwendigen finanziellen Rücklagen zu bilden, da selbst Zuverdienst der Kinder über Jobben auf die Bedarfsgemeinschaft angerechnet wird.

Wenn sich Studierende aus finanziell schwachen Familien die Einschreibegebühren nicht leisten können, können sie den ihnen angebotenen Studienplatz nicht annehmen. Eine Ratenzahlung für

den ersten Semesterbeitrag/Sozialbeitrag ist nicht vorgesehen.

Zudem gibt es Kosten, die vom BAföG nicht



berücksichtigt werden. Das sind unter anderem Kosten für die Einschreibung und das Semesterticket, aber auch Kosten für Kautions, erste Monatsmiete sowie Umzug bei Studierenden an heimatfernen Hochschulen.

Darüber hinaus erfolgen die Zahlungen des BAföG in den meisten Fällen anfangs rückwirkend, starten also nicht mit dem ersten Studienmonat, auch wenn der Antrag rechtzeitig erfolgt ist. Studierende aus finanziell schwachen Familien können in der Regel auf keine Rücklagen zugreifen, um diese Situation abzufedern.

Student*in und arm – in manchen Fächern ein Zusatzerschwernis

Bei ArbeiterKind.de machen wir die Erfahrung:

Die laufenden Studienkosten schwanken heutzutage stark je nach Studienfach. In einzelnen Studiengängen sind hohe einmalige Aufwendungen zu finanzieren: In Zahnmedizin muss ein etwa 1.000 Euro teurer Koffer mit Utensilien wie Bohrern und Fräsen gekauft werden, in Archäologie oder Geografie werden Pflichtexkursionen teils nicht für unter 1.000 Euro angeboten, in Architektur müssen entsprechende Software und Modellbau-Holz für 3D-Modelle

regelmäßig angeschafft werden.

Gerade Studierende aus finanziell schwachen Haushalten, die auf BAföG angewiesen sind, haben einen schmalen finanziellen Spielraum für Zusatzkosten. Die Schwierigkeit potenziert sich entsprechend bei Studierenden, die in einer ALG II Bedarfsgemeinschaft leben. Ihnen verbleiben in der Regel nach Anrechnung des BAföG auf die Bedarfsgemeinschaft 100 Euro im Rahmen des Freibetrags. Wenn sie zudem einen Nebenjob aufnehmen, verbleiben ihnen beispielsweise bei einem 450 Euro Job weitere 100 Euro. Studierende müssen für diese Kosten in jedem Fall in Vorlage gehen, auch wenn sie ihre tatsächlichen Studienkosten beim Jobcenter geltend machen können.

Erste an der Uni/Hochschule – wenn der akademische Habitus fehlt

Bei ArbeiterKind.de machen wir die Erfahrung:

Für Studierende aus nicht-akademischen Familien ist die Aufnahme eines Studiums ein erheblicher Kraftaufwand, vor allem, wenn sie zusätzlich zu der Tatsache, dass sie die Ersten in ihrer Familie sind, mit Zusatzbelastungen konfrontiert sind (z. B. chronische Krankheiten, Verantwortung für pflegebedürftige Angehörige etc.). Hinzu kommt die fehlende Erfahrung mit dem Studium in der Familie.

Oft kommen Studierende der 1. Generation mit Fragen zu uns, z. B.:

- Wie spreche ich eine*n Professor*in korrekt an?
- Wie schreibe ich eine akademische Hausarbeit? Wer kann mich durch Korrektur lesen unterstützen?
- Wie kann ich die Finanzierung einer kostenpflichtigen Pflicht-Exkursion sicherstellen?

Es kommt vor, dass in solchen und ähnlichen Fällen zwischen Studierenden und Hochschulmitarbeitenden das gegenseitige Verständnis für die divergierenden Lebenswelten fehlt. Dadurch kommt es zu Missverständnissen, die sich potenzieren und Konflikte auslösen können. Studierende sitzen Lehrenden und Verwaltungsangestellten gegenüber in solchen Fällen „am kürzeren Hebel“ und haben daher hauptsächlich die entsprechenden Folgen zu tragen.

Angewiesen auf BAföG – zwischen Erfolgsdruck und der Sorge ums Finanzielle

Bei ArbeiterKind.de machen wir die Erfahrung:

In den letzten 15 Jahren sind die Studienkosten erheblich gestiegen aufgrund von erhöhten Anforderungen an die technische Ausstattung der Studierenden. Dazu gehören Notebook, Drucker, Internetanschluss sowie Software.

Die Möglichkeit, neben dem Studium durch Jobben Geld zu verdienen, ist nach Fächern unterschiedlich gut gegeben; Medizinstudierende haben eine Studienbelastung von ca. 45 Stunden in der Woche für das Studium, NaturwissenschaftlerInnen von rund 40 Stunden. Viele Studiengänge beinhalten Pflichtpraktika, für die Studierende zeitweilig Unterkünfte in anderen Städten/Regionen benötigen. Durch ggf. höhere Mietkosten am Praktikumsort, Reisekosten und vermindertes Einkommen durch die Praktikumszeit entstehen zusätzliche finanzielle Belastungen. Dies gilt auch für Auslandsaufenthalte.

Die Leistungskontrolle nach vier Semestern im BAföG setzt Studierende aus finanziell schwachen Familien zusätzlich unter Druck, ebenso die Tatsache, dass eine Förderung mit BAföG an die Regelstudienzeit gekoppelt ist anstatt an die durchschnittliche Studiendauer. Als Regelstudienzeit ist meist die Idealstudienzeit angesetzt, die teils nur bei Bestehen sämtlicher Prüfungen im ersten Versuch eingehalten¹³¹

werden kann. Die Realität an den Hochschulen erschwert diese Regelung, da beispielsweise die benötigten Seminarplätze nicht ausreichen, um alle Studierende gemäß der Studienordnung fristgerecht zu versorgen und sich dadurch unverschuldet Verzögerungen ergeben.

Studierende müssen unter diesen Bedingungen die Doppelbelastung durch knappe finanzielle Mittel auf der einen Seite und durch Erfolgsnotwendigkeit auf der anderen Seite aushalten. Denn ein Verlust des BAföG bedeutet für Studierende aus finanziell schwachen Familien nicht selten den vorzeitigen Studienabbruch.

CARA COENEN

*arbeitet bei ArbeiterKind.de in der
Bundeslandkoordination NRW-West
www.arbeiterkind.de bzw. nrw@arbeiterkind.de*

5. Workshop **Weiterbildung**

Protokoll

Fragen und Statements:

Was hindert Menschen, die arm sind,
Weiterbildungsangebote beispielsweise der
Volkshochschule zu nutzen?

Das Personal der Weiterbildung befindet sich häufig



in prekären Beschäftigungsverhältnissen und ist von Altersarmut bedroht.

Vermittlung von Sprache bei Migranten erfolgt insbesondere durch Weiterbildung (Volkshochschule).

Qualitätsmängel in der professionellen Weiterbildung .

Unklare Zielvorstellung bei der Weiterbildung durch



die Volkshochschule.

Zielvorstellung:

- 1) Individuelle Defizite des Bildungslebenslaufes beheben.
- 2) Erworbene Bildung aktualisieren.
- 3) Bildungslebenslauf mit neuen Kapiteln erweitern.

Forderungen:

Förderung der professionellen politischen und kulturellen Bildung?

Alle Schichten erreichen (auf diese zugehen), alle Kosten mitbedenken

Langfristige Finanzierung (keine Projektfinanzierung) zur Erreichung von langfristigen Zielsetzungen

Qualitätskontrolle durch Fachkräfte bei
Weiterbildungsangeboten im öffentlichen Auftrag

Professionelle Bildungsberatung in öffentlicher Hand

Gegen die Einführung von Mehrwertsteuer für
Bildungsangebote beispielweise der Volkshochschule

Arbeitsauftrag an LINKE-Bildungspolitiker*innen:

Eck-Punkte-Papier zur Weiterbildung der
Landesregierung NRW diskutieren.

PROTOKOLLANT: PAUL WEITKAMP

BARBARA SIMOLEIT:

Armut und Weiterbildung

Impulse zum Workshop Weiterbildung

In Bezug auf die Weiterbildung kann das Thema Armut unter 2 Aspekten betrachtet werden:

Menschen mit einem geringen Einkommen werden häufig mit denjenigen gleichgesetzt, die Arbeitslosengeld II beziehen.

1. Es stellt sich die Frage, was Menschen mit einem geringen Einkommen daran hindert, an Kursen der öffentlich finanzierten Weiterbildung - beispielsweise der kommunalen Volkshochschulen - teilzunehmen.

Um sich mit dieser

Fragestellung zu beschäftigen, muss zunächst geklärt werden, wer zu der o.g.

Gruppe gehört und wie der Begriff Weiterbildung definiert wird.

Menschen mit einem geringen Einkommen werden häufig mit denjenigen gleichgesetzt, die Arbeitslosengeld II beziehen. Leider ist diese Gruppe aber viel größer, denn es gibt einen großen Anteil von Menschen, die trotz Erwerbstätigkeit ein Einkommen erzielen, das nur gering über dem Regelsatz von ALG-II liegt. Problematisch ist, dass diese Gruppe von Menschen häufig auch als „bildungsfern“ bezeichnet wird. Auch wenn es ggf. einen Zusammenhang zwischen Armut und Bildungsstand gibt, sollte immer der Einzelfall betrachtet werden, bevor Vorurteile „bedient“ werden.

Weiterbildung wird häufig gleichgesetzt mit betrieblicher bzw. beruflicher Weiterbildung, womit z.B. finanzierte berufliche Qualifizierungsmaßnahmen des Jobcenters gemeint sind. Weiterbildung meint hier aber Kurse, „die die Entfaltung der Persönlichkeit fördern, die Fähigkeit zur Mitgestaltung des

demokratischen Gemeinwesens stärken und die Anforderungen der Arbeitswelt bewältigen helfen“, also Angebote aus den Bereichen „der allgemeinen, politischen, beruflichen und kulturellen Weiterbildung“ sowie der „Eltern- und Familienbildung“ (Zitate aus Weiterbildungsgesetz NRW § 3).

Zu der o.g. Frage fällt einem zunächst die Kursgebühr ein, die zwar häufig bei Vorlage von entsprechenden Bescheinigungen reduziert wird, aber auch dann noch für viele Menschen mit einem geringen Einkommen zu hoch ist. So kostet ein Sprachkurs in der VHS in Wuppertal am Abend mit 14 Terminen ermäßigt 43,00 EUR. Der Regelsatz für ALG-II-Empfänger sieht aber monatlich lediglich

1,06 EUR für Bildung vor. Allein dadurch wird deutlich, welchen Stellenwert die Bildung für Menschen mit einem geringen Einkommen hat oder haben soll.

Neben der Kursgebühr müssen die Teilnehmer*innen aber noch Fahrtkosten aufbringen sowie weitere Ausgaben je nach Kursart wie:

- Lehrbücher für Sprachkurse
- Umlagen für Lebensmittel bei Kochkursen
- Sportsachen für Bewegungskurse
- Kamera für Fotokurse
- Blöcke, Stifte, Farben für Zeichenkurse
- Stoffe, Nähutensilien, Nähmaschine für Nähkurse....

Aber nicht nur diese Kosten sind Gründe, warum Menschen mit einem geringen Einkommen das Angebot der öffentlich finanzierten Weiterbildung nicht wahrnehmen. Schaut man sich beispielsweise

die Programme der Volkshochschulen an, so fällt auf, dass sich das Angebot der öffentlich finanzierten Weiterbildung in erster Linie an die gut situierte, finanziell abgesicherte, gebildete Mittelschicht richtet. Sogenannte bildungsferne Menschen werden vor allem im Bereich „Zweiter Bildungsweg“, „Grundbildung/Alphabetisierung“ und „Deutsch als Fremdsprache“ erreicht.

Als Ausweg aus dieser Situation wird die „aufsuchende Bildungsarbeit“ gesehen. Dazu fehlen den Volkshochschulen aber die personellen Ressourcen, abgesehen davon, dass nicht



klar ist, was diese Form der Bildungsarbeit konkret beinhaltet und ob die genannte Zielgruppe dieses Angebot überhaupt annimmt.

2. Wenn Armut im Zusammenhang mit Weiterbildung thematisiert wird, kann die prekäre Beschäftigung in diesem Bildungsbereich nicht ignoriert werden.

Auch wenn dies kein Hemmnis für potenzielle Teilnehmende ist, an Weiterbildungskursen teilzunehmen, kann es nicht hingenommen werden, dass so getan wird, als gehöre es quasi zum Konzept der öffentlich finanzierten Weiterbildung, z. B. der Volkshochschulen, dass die Lehrkräfte auf Honorarbasis arbeiten und als nebenberuflich Tätige bezeichnet werden. Das mag für einige zutreffen, aber immer mehr Dozent*innen gerade an Volkshochschulen sind „hauptamtlich“ auf Honorarbasis tätig. Das bedeutet beispielsweise, dass sie rentenversicherungspflichtig sind, zum

Versicherungsbeitrag aber keinen Zuschuss vom Auftraggeber bekommen. Das gilt auch für den Krankenkassenbeitrag. Es gibt auch keine „Lohnfortzahlung“ im Krankheitsfall. Also unterrichten die Lehrkräfte, auch dann wenn sie krank sind oder sie bekommen kein Honorar. Für sie gelten keine Arbeitsschutzbestimmungen und niemand überprüft, wie das bei festangestellten Mitarbeiter*innen der Fall ist, ob Regelungen zur Arbeitszeit eingehalten werden. Abgesehen davon, arbeiten viele Lehrkräfte aus Angst vor Altersarmut auch dann weiter, wenn sie das gesetzliche Rentenalter weit überschritten haben. Auf alle Fälle befördert die prekäre Beschäftigung in der Weiterbildung Altersarmut.

BARBARA SIMOLEIT

ist im Bundesfachgruppenausschuss Weiterbildung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) und Fachbereichsleiterin an der Bergischen VHS.

Beiträge/Impulse

Abschlusspodium

„WAS IST ZU TUN?“

DOROTHEA SCHÄFER

Was ist zu tun?

Die GEW NRW befasst sich schon lange mit dem Thema, dass es keine Chancengleichheit für

Kinder und Jugendliche gibt, die von Armut betroffen sind. In der Studie von Gerd Möller und Gabriele Bellenberg “Ungleiches ungleich behandeln”, die vor der Landtagswahl 2017 im Auftrag der GEW NRW veröffentlicht worden ist, wird ausführlich dargelegt, wie Bildungsgerechtigkeit erhöht und Bildungsarmut bekämpft werden kann. Dazu gehört die Entwicklung eines schulbezogenen Sozialindex, der außerdem mit deutlich mehr Ressourcen ausgestattet werden muss, als es zur Zeit beim derzeitigen Sozialindex in NRW der Fall ist.

Im Blick auf den Mangel an ausgebildeten Lehrkräften insbesondere für die Grundschule, den sonderpädagogischen Förderbedarf und die Sekundarstufe I - hier in NRW, aber auch in den anderen Bundesländern - kommt es zur Zeit durch die

fehlende Steuerung zu einer perversen Situation:

Die Schulen und Bildungseinrichtungen, die besondere Unterstützung bedürfen, weil die Herausforderungen größer sind, sind am schlechtesten ausgestattet.

Diese Schulen haben den größten Lehrkräftemangel, da sich Lehrkräfte auf offene Stellen bewerben können und sich - bei einer Mangelsituation - verständlicherweise für die besser ausgestattete Schule entscheiden.

Diese Schulen haben den größten Anteil an Seiteneinsteiger*innen, die keine pädagogische Ausbildung haben. Auch wenn sie im Einzelfall eine Bereicherung für die Schule sein können, stellt ein zu großer Anteil die Schule vor zusätzliche Herausforderungen.

Und leider sind oft auch die Gebäude nicht die am besten ausgestatteten Einrichtungen einer

Kommune, sondern warten seit Jahren auf notwendige Sanierungen, wie z. B. auch die Else-Lasker-Schüler-Gesamtschule, in der heute unsere Tagung stattfindet.

DOROTHEA SCHÄFER

war lange Jahre Landesvorsitzende der GEW-NRW.

DR. STEFAN KÜHN

Thesen:

Die Kita ist die erste Bildungsinstitution unserer Gesellschaft. Wir brauchen erstens einen weiteren Kita-Ausbau, um Bildungschancen zu verbessern und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu erleichtern.

Die Kita-Gruppen müssen verkleinert werden, um – zweitens – eine Qualitätsverbesserung der frühkindlichen Bildung zu ermöglichen.

Drittens sollten die Kita-Gebühren – insbesondere für Geringverdiener – abgeschafft werden.

Vom Ausbau der frühkindlichen Bildung profitieren insbesondere die Kinder, die im Elternhaus keine optimale Förderung erhalten (können). Daher ist sie gesellschafts-, bildungs- und sozialpolitisch von zentraler Bedeutung.

Im Hinblick auf die steigenden Kinderzahlen brauchen

wir auch ein Ausbauprogramm bei den Grundschulen und weiterführenden Schulen. Dabei sollte insbesondere das gemeinsame Lernen im Mittelpunkt stehen.

Im Hinblick auf die zunehmende Segregation muss eine Verbesserung der Rahmenbedingungen verstärkt sozialräumlich ausgerichtet werden.

An den Schulen muss es multiprofessionelle Teams geben.

Es gilt ungleiches ungleich zu behandeln. Dies gilt u. A. für die Größe der Klassen, die Ausstattung mit Schulsozialarbeit und Sekretariatsstunden.

Die Bezahlung der Lehrerinnen und Lehrer aller

Schulformen muss angeglichen werden.

Der Ausbau des Offenen Ganztags muss fortgesetzt werden. Die Mischung von Schule und Jugendhilfe ist allerdings nur eine „Notlösung“.

Wir brauchen Ganztagschulen in inhaltlicher und finanzieller Verantwortung der Länder.

An den Schulen muss es multiprofessionelle Teams geben. Im Hinblick auf einen ganzheitliches Bildungsverständnis liegt die Zuständigkeit bei den Bundesländern.

Finanzschwache Kommunen brauchen dringend weitere Investitionsprogramme des Bundes und des Landes für den Ausbau der Bildungsinfrastruktur bei Kitas und Schulen. Die Förderung sollte sich an den Sätzen der Städtebauförderung orientieren, da ansonsten die Eigenanteile kaum erbracht werden können.

Bildung entscheidet über die Teilhabechancen am Arbeitsmarkt. Daher müssen die Jobcenter eine aktive Beschäftigungsförderung betreiben.

Im Hinblick auf die Zuwanderung muss Sprachförderung ein zentrales Prinzip in allen Bildungsbereichen werden. Dafür sind verstärkt Mittel des Bundes und der Länder bereit zu stellen.

Zuwanderung stellt eine große Zukunftschance für unsere Stadt und unsere Land dar. Es erfordert insbesondere Investitionen in Bildung.

Bildung ist ein Prozess. Daher gilt es in Bildungsketten zu denken.

DR. STEFAN KÜHN

*Beigeordneter für Soziales,
Kinder, Jugend, Schule,
Integration der Stadt
Wuppertal*



