



Erik Weckel | Meike Grams (Hrsg.)

Schulverweigerung

Bildung, Arbeitskraft, Eigentum
Eine Einführung

BELTZ JUVENTA

Erik Weckel | Meike Grams (Hrsg.)
Schulverweigerung

Erik Weckel | Meike Grams (Hrsg.)

Schulverweigerung

Bildung, Arbeitskraft, Eigentum.

Eine Einführung

BELTZ JUVENTA

Die Max-Traeger-Stiftung, die wissenschaftliche Stiftung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), förderte den Band finanziell.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-3465-3 Print

ISBN 978-3-7799-4532-1 E-Book (PDF)

1. Auflage 2017

© 2017 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

*Für Margot, Bernd und Ann-Kathrin,
für Kirsten und Kay Aimée Jale.*

Inhalt

I. Vorwort und Phänomen	11
Vorwort	
<i>Armin Bernhard</i>	12
Phänomen, Bildung, Arbeitskraft und Eigentum	
Einführung	
<i>Erik Weckel und Meike Grams</i>	16
 II. Recht auf Bildung, Geschichte, Begriffe, Empirie und Theorie	 27
Recht auf Bildung: Entstehungs- und Entwicklungsmomente im Kontext widersprüchlicher Wandlungsprozesse	
<i>Michael Klundt</i>	28
Schulverweigerung zwischen Flucht und Repression	
Blicke auf die Geschichte der Schulrealität	
<i>Florian Grams</i>	38
„Was es hieß-dies-zu-sein“ – Dasselbe, verschieden oder ähnlich?	
Begriffe klären	
<i>Erik Weckel</i>	45
„... in ein Register eingetragen ...“ – Empirie	
<i>Erik Weckel</i>	55
„Heureka!“ – Theorien zur Schulverweigerung	
<i>Erik Weckel</i>	65
Bildung – Arbeitskraft – Eigentum	
Schulverweigerung im Blick einer Sozialarbeitspolitik	
<i>Erik Weckel</i>	74

III. Psychologie, Kriminologie, Kindeswohlgefährdung und gesellschaftliche Folgen	85
„Für was brauche ich Schule?“ – Einige typische Begründungsmuster im Zusammenhang mit Schulverweigerung <i>Lorenz Huck</i>	86
Kriminologische Aspekte der Schulverweigerung <i>Dirk Baier</i>	97
Schulverweigerung und Kindeswohlgefährdung <i>Barbara Gust</i>	109
„... und was kostet das alles?“ Effizienz <i>Erik Weckel</i>	122
IV. Subjektive Theorien, Beratung, Soziometrie und Interventionen	131
Subjektive Theorie – die Analyse „kognitiver Netzwerke“ <i>Imke Dunkake</i>	132
„...sie geht nicht mehr zur Schule...“ Schulabwesenheit aus der Perspektive von Beratung <i>Ingrid Frank und Ulrike Oehme</i>	138
Durch's Netz gefallen – Schulverweigerung und die soziometrische Position im Klassenverband <i>Imke Dunkake</i>	148
Aspekte schulischer Prävention und Intervention bei Schulabsentismus <i>Ilka Hoffmann</i>	156
Interventionsstrategien im Umgang mit Schulverweigerung Ansätze eines systemisch-konstruktivistischen Rahmen- und Handlungskonzepts <i>Thorsten Bührmann</i>	167

V. Schule	179
Schulpflicht aus der Perspektive des Landes Niedersachsen <i>Peter Wachtel</i>	180
Was macht die Schule, wenn sie verweigert wird? <i>Wolfram Grams</i>	190
Schulverweigerung vorbeugen – motivieren statt ignorieren, Mitbestimmung ermöglichen! <i>Daniela Rump</i>	201
Schuldistanz, Schulverweigerung und Schulabbruch aus Elternsicht <i>Wolfgang Pabel</i>	207
Schulverweigerung – ein Thema für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern? <i>Kerstin Dauer</i>	213
Schulverweigerung in der Grundschule <i>Juliane Drabinski</i>	218
Schulsozialarbeit – Anwältin für Kinder und Jugendliche, die nicht zur Schule gehen?! Möglichkeiten und Grenzen von Sozialer Arbeit in Schule zum Thema Schulverweigerung <i>Meike Grams</i>	226
VI. Projekte gegen Schulverweigerung	239
Hilfe für schulumüde Kinder und Jugendliche <i>Henning Grahlmann</i>	240
Schulverweigerung im „Pro Aktiv Center“ (PACE) <i>Jana Friel</i>	251
Struktur und Pädagogik Koordinierungsstelle „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ <i>Daniela große Sextro</i>	256

SiJu – <u>S</u> chulpflichterfüllung in <u>J</u> ugendwerkstätten nach § 69 Abs. 4 NSchG <i>Daniela Schilling und Stephanie Dettmer</i>	267
Das Projekt Anstoß und die Schulpflichterfüllung in Betrieben <i>Christian Wahl</i>	277
VII. ... und wie weiter?	289
„Zu welchem Ende ...“ <i>Erik Weckel und Meike Grams</i>	290
Literatur	300
Verzeichnis der Autor*innen	325

I. Vorwort und Phänomen

Vorwort

Armin Bernhard

In seiner polemischen Schrift „Sisyphos oder Die Grenzen der Erziehung“ von 1925 liefert Siegfried Bernfeld eine prominente anthropologische Begründung der Erziehungsbedürftigkeit und Bildungsamkeit der Menschen: Erziehung und Bildung sind nach Auffassung des psychoanalytisch orientierten Pädagogen die Antwort der Gesellschaft auf das Phänomen der „ontogenetischen postnatalen Entwicklung“, also eine Antwort auf die Tatsache, dass es beim Menschen eine nachgeburtliche Entwicklung der körperlichen, seelischen und geistigen Fähigkeiten gibt, die durch Erziehung und Bildung gestaltet werden müssen. Da es Kindheit als postnatale Phase auch bei manchen Tiergattungen gibt, aber keine Erziehung und Bildung, muss dem Menschen ein Merkmal zukommen, was ihn vom Tier unterscheidet. Dieses Merkmal besteht in dem Umstand, dass menschliche Kindheit nur im gesellschaftlichen Kontext denkbar ist. Menschliche Kindheit ist eine „soziale Tatsache“. Da der Mensch nicht durch biologisch-genetische Ausstattungen determiniert wird, muss er in der Entwicklung nach der Geburt diejenigen menschlichen Eigenschaften erst entwickeln, durch die er instand gesetzt wird, in der Gesellschaft zu bestehen. Diese Entwicklung vollzieht sich aber nicht selbstläufig, sondern muss durch die gesellschaftlichen Prozesse der Erziehung und Bildung initiiert, abgesichert und strukturiert werden. Erziehung und Bildung als Entwicklungsgestalterinnen dienen dem Erwerb der zum Überleben erforderlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten der Menschen und zugleich dem Aufbau und der Weiterentwicklung der Gesellschaft. Um sich zu reproduzieren, ist diese auf die Gestaltung von Kindheit durch Erziehung und Bildung fundamental angewiesen.

Mit Bernfeld können wir Erziehung und Bildung als allgemeine Antwort von Gesellschaften auf die biologisch-soziale Unreife der Menschen nach der Geburt bestimmen. Verschiedene Gesellschaftsformationen haben diesen anthropologischen Grundsachverhalt in jeweils konkreter, unterschiedlicher Weise bewertet, geregelt und gestaltet. Ein historisch-systematischer Vergleich dieser unterschiedlichen Antworten von Sozialformationen auf die „Entwicklungstatsache“ würde sicherlich aufschlussreiche Erkenntnisse

für die gegenwärtige Gesellschaft liefern. Die Indizien, dass die gegenwärtige Gesellschaft eines neoliberal entfesselten Kapitalismus keine Antwort auf das Phänomen der ontogenetischen postnatalen Entwicklung bereithält, sind allerdings überwältigend. Die bürgerliche Gesellschaft in ihrem späten Stadium ist in ihren ethisch-moralischen Grundlagen ausgehöhlt. Sie ist kaum mehr in der Lage, ihre edukative Aufgabe zu erkennen, geschweige denn Angebote zu ihrer Lösung zu entwickeln. Zusammenhanglose Initiativen, Bruchstückreformen und Alibiveranstaltungen kennzeichnen das edukative „Programm“ dieser Gesellschaft zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Noch nicht einmal Mindeststandards an Enkulturationsleistungen kann dieses Programm gewährleisten, selbst die elementare Aufgabe der Integration der nachwachsenden Generation in den Gesellschaftsverband, die die Voraussetzung von Mündigkeit und Selbstbestimmung ist, scheint vielfach nicht mehr bewältigt werden zu können, es sei denn, Integration würde mit purer Anpassung verwechselt.

Schulabsentismus, Schulverweigerung, Schulmüdigkeit, Schulvermeidung, Schulschwänzen – an dem mit diesen Fachbegriffen dingfest gemachten Phänomen kann die Qualität bemessen werden, mit der die bestehende Gesellschaft die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gestaltet. Schulabsentismus ist ein Symptom für die strukturelle Unfähigkeit unserer Gesellschaft, den Heranwachsenden eine human-emanzipative Grundlage ihrer Entwicklung und Sozialisation zur Verfügung zu stellen. Der vorliegende Sammelband fokussiert auf Schulverweigerung als eines weit verbreiteten sozialen Phänomens unserer Gesellschaft. Kindheit und Jugend sind elementare Phasen der Subjektwerdung und die Institution, die diese Phasen über einen längeren Zeitraum begleitet und mitgestaltet, die Schule, sagt in ihrer Anlage und Ausgestaltung sehr viel über die Qualität des Umgangs der Gesellschaft mit diesen Entwicklungsstadien aus: wie ernst die Gesellschaft Kinder und Jugendliche nimmt, welche Bedeutung sie ihrer Entwicklung beimisst, was ihr die Persönlichkeitsentfaltung der Heranwachsenden wirklich wert ist.

Schulabsentismus ist zentraler Gegenstand des vorliegenden Buches, doch ist es zentraler Gegenstand der einzelnen Beiträge in einer besonderen Weise. Denn Schulabsentismus tritt hier nicht als quasi individualisiertes Phänomen von sogenannten „Problemschülerinnen und -schülern“ in den Blickpunkt, sondern als strukturell verankertes gesellschaftliches Problem. Über verschiedene Zugänge (historische, rezeptionsgeschichtliche, begrifflich-theoretische, biographische und soziometrische) erschließt sich Schulabsentismus als das strukturell bedingte Unvermögen bürgerlich-kapitalistischer Gesellschaftsformationen, humanemanzipative Bedingungen der

Subjektwerdung von Kindern und Jugendlichen im Allgemeinen und eine entsprechende Gestaltung ihrer Bildungsinstitutionen im Besonderen herzustellen. Er ist keineswegs, wie es zahlreiche Veröffentlichungen suggerieren, den betroffenen Schülerinnen und Schülern anzulasten. Einerseits verdankt er sich strukturellen gesellschaftlichen Gewaltverhältnissen, die sich auch, vermittelt über die gesellschaftlichen Funktionsbestimmungen der Bildungsinstitution (wie Qualifikation oder Selektion), in den Organisationsprinzipien, bürokratischen Abläufen, institutionalisierten Wettkampfskämpfen und illegitimen Leistungsanforderungen der Schule niederschlagen, die genau diejenige Bildung verhindern, die für Kinder und Jugendliche Räume für ihre Selbstfindung erschließen könnte. Dass typische biographische Rechtfertigungsmuster für Schulverweigerung in einem Zusammenhang mit gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungskonstellationen gestellt werden müssen, dies machen die im vorliegenden Band versammelten Analysen unmissverständlich klar.

Demnach müssen ‚klassische‘ Reaktionen der Gesellschaft auf das Phänomen der Schulverweigerung wie Stigmatisierung, Sanktionierung, Disziplinierung eines als abweichend definierten Verhaltens im Hinblick auf eine wirkliche Bewältigung des Problems notwendig ins Leere laufen. Sie verfehlen das Problem, weil es nicht im Herrschaftsinteresse liegt, ihm auf den Grund zu gehen. Die Drop-outs sind in einer outputorientierten, an effizienter Humankapitalbildung ausgerichteten Bildungspolitik einkalkuliert. Die Kosten für gesellschaftlich produzierten Schulabsentismus werden ohnehin auf das Gemeinwesen abgewälzt, während die Konzerne sich durch Steuerflucht der Finanzierung des Bildungswesens immer mehr entziehen und zugleich durch Abschöpfung seiner ‚erfolgreichen‘ Absolventinnen und Absolventen von seiner Arbeit profitieren. In den immensen Kosten einer verfehlten Bildungspolitik, die in ihrer neoliberalen Orientierung das zu bearbeitende Problem noch verschärft, wird zugleich die Irrationalität der gegenwärtigen Gesellschaftsverfassung deutlich, die doch Effizienz und Effektivität auf ihre Fahnen geschrieben hat. Gravierender jedoch ist die Beschädigung individueller Existenzen, die durch die spezifischen Ausgrenzungsverfahren gesellschaftlich institutionalisierter Lernfabriken geschaffen werden, und deren „Schicksal“ in ökonomischen Ziffern nicht ausdrückbar sind. Würde die Gesellschaft sich nur einmal eine Perspektivenübernahme von Kindern und Jugendlichen leisten, wäre sie gezwungen, Schulabsentismus als „gesunde“ Antwort von Kindern und Jugendlichen auf die inhumane Struktur und Funktionsweise von Schule zu deuten. Würden die politisch Verantwortlichen ihre eigene Parole „Kein Kind darf zurückgelassen werden“ ernst nehmen, müssten sie umgehend auf eine grund-

legende Veränderung der Schule inklusive des sie einrahmenden gesellschaftlichen Bedingungsgefüges drängen.

Vielfältige Anregungen, wie dem Problem der Schulverweigerung in gesellschaftspolitischer, bildungspolitischer, schulorganisatorischer, pädagogischer und sozialpädagogischer Weise zu Leibe gerückt werden kann, sind den Einzelbeiträgen des vorliegenden Sammelbandes zu entnehmen. Sie bleiben keinesfalls auf die kritisch-analytische Ebene der Charakterisierung von Schulabsentismus als eines gesellschaftlichen Phänomens beschränkt, so unabdingbar diese Arbeit der Grundsatzkritik auch ist. Gesellschaftspädagogisch motivierte Präventionen und Interventionen können nämlich nicht auf die Etablierung einer solidarisch organisierten Gesellschaft warten, sie sind dazu verurteilt, sofort angesetzt zu werden. Schließlich geht es um die Absicherung der einmaligen und unwiederholbaren Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, die niemals verlorengegeben werden darf.

Phänomen, Bildung, Arbeitskraft und Eigentum

Einführung

Erik Weckel und Meike Grams

In der Öffentlichkeit ist ein bestimmtes Bild von schulverweigernden Jugendlichen wirksam: Sie sitzen schweigend oder störend im Unterricht, sitzen im Café nebenan oder mit ihren Konsolen, Fernseher, PCs oder Smartphones in ihren Zimmern. Sie konsumieren Legales oder Illegales, hängen auf Spielplätzen und Bushaltestellen herum, am Bahnhof, in eher undurchsichtigen Ecken, bummeln durch Spielhallen und Kaufhäuser, erproben ihren Mut, treffen sich mit Gleichgesinnten, erweitern die Grenzen ihrer Handlungsspielräume, auch in kriminelle Sphären hinein, die Polizei greift sie vormittags auf. Sie verabschieden sich aus Unterricht und Schule, werden raus geworfen, aus der Schule, aus dem Elternhaus, aus dem Heim, leben auf der Straße. Lehrer*innen, Eltern, Peers, Schulverwaltung, Jugendhilfe und Polizei finden keine Zugänge, ihre Beziehungen sind abgebrochen. Die Schüler*innen werden verurteilt. Sie zahlen Bußgelder, arbeiten soziale Stunden, gehen auch mal wieder in die Schule oder verbringen Tage und Wochen im Gefängnis.

In Niedersachsen saßen 2014 540 Schüler*innen in Arrest, im ersten Halbjahr 2015 schon mehr als 300 (Vgl. taz 2015, S. 22). „In einigen Gefängnissen ist jeder dritte oder vierte Insasse wegen Schulverweigerung hinter Gittern“ führt Alexander Krützfeld aus (2015). Es liegt auf der Hand, dass Jugendlichen mit diesen Erfahrungen nur wenige Perspektiven offenstehen.

Schulverweigerung ist ein soziales Problem. Das zeigt folgendes Beispiel: Tom ist ein Wunschkind. Seine Mutter ist Lehrerin und arbeitete mit verhaltensauffälligen Schüler*innen. Der Vater Jürgen arbeitete auf dem Bau. Der Junge wurde offenbar verhätschelt. Im Elternhaus soll es keine Kränkungen oder Beleidigungen gegeben haben. Bis zur sechsten Klasse verläuft offenbar alles nach Plan. Als Tom 11 Jahre alt ist verstirbt sein 8 Jahre älterer Bruder. Tom hing sehr an ihm, der Verlust traf ihn sehr. Tom bleibt

sitzen. Er muss die siebte Klasse wiederholen. Es machte ihm schwer zu schaffen, dass er „in einer neuen Schule, neuen Klasse, zwei Jahre älter als die anderen Schüler, keine Freunde mehr“ hatte. Tom fängt an zu schwänzen, da ist er 14 Jahre. In der örtlichen Kaufhalle klaut er Süßigkeiten und Zigaretten. Er knackt Autos, fährt den Tank leer und randaliert. Als Schläger versucht er Anerkennung bei den Älteren zu finden. Tom geht freiwillig in ein Kinderheim. Dort wird er mit einem Kleinbus zur Schule gebracht und wieder abgeholt. Er schwänzt jedoch auch dort. Zu Beginn der 8. Klasse kommt Tom in die Lernförderschule. Diese besucht er einigermaßen regelmäßig. Er bricht jedoch mit Freunden in die Schule ein und stiehlt Computer. Er flieht von der Schule. Wegen der Diebstähle, Einbrüche und Gewaltdelikte verurteilt der Jugendrichter Tom zu 4 Monaten ohne Bewährung. Die Eltern besuchen Tom jede Woche in der Haft. Nach der Entlassung lebt er als Skinhead und grölt faschistische Parolen. Weitere Verurteilungen folgen, er muss die Haft jedoch nicht antreten. Tom absolviert ein Berufsvorbereitungsjahr und schließt eine Ausbildung mit gut ab (Vgl. Berger 2012).

Auch wenn dieser Lebenslauf kein typischer ist, zeigt er doch verschiedene Aspekte auf, die im Kontext von Schulverweigerung eine Rolle spielen: ausgewählt zählen hierzu mögliche Schlüsselereignisse, Klassenwiederholungen, Schulwechsel, erstes Schwänzen, das sich verfestigt. Erste Kriminalität (Eigentumsdelikte, Gewalt), die sich ebenfalls verschärft, mit den folgenden Auseinandersetzungen mit Polizei und Justiz (gerichtliche Verurteilung mit Freiheitsentzug), Einbezug der Jugendhilfe, Schulpflichterfüllung in einer schwierigen persönlichen Situation oder Krise bis hin zur Förderung einer Berufsausbildung (Arbeitskraft, Bildung).

Schulverweigerung sollte im Kontext des Menschenrechts auf Bildung bearbeitet werden. Sie taucht jedoch in der über einhundertjährigen Geschichte der Analyse als sogenannte Verwahrlosung auf beziehungsweise als angeblicher genetischer Defekt. In der jüngeren Geschichte wird auf Theorien abweichenden Verhaltens Bezug genommen, zum Beispiel der Kriminalsoziologie. In den Blick geraten damit vor allem Eigentumsdelikte und körperliche Gewalt und deren Prävention. Kriminalität verstößt „per definitionem gegen die soziale Ordnung und gegen Normen [...]“. Damit „[...] ist Kriminalität immer ein soziales Problem, gemessen an eben diesen Normen“ (Oberwittler 2012, S. 772). In Verbindung mit dem demografischen Wandel rückt Schulverweigerung beziehungsweise die Gefahr, dass Schüler*innen die Schule vorzeitig oder ohne Schulabschluss verlassen in den Fokus der Erschließung von Arbeitskraftreserven. Der Bedarf nach Arbeitskräften zieht diese Gruppe von Schüler*innen in den Fokus und

mobilisiert die integralen Funktionen von Schule und Gesellschaft zur Integration der „Überflüssigen“ (Offe 1994, Bude/Willisch 2007) oder „Bildungsverlierer“ (Quenzel/Hurrelmann 2010) in die Arbeitswelt. „Employability“, die Arbeits- und Vermittlungsfähigkeit, stellt den neuen Orientierungspunkt sozialpolitischer wie sozialpädagogischer Interventionsstrategien dar“ (Kessel/Otto 2012, S. 1322). Die Fachkräftereserven sind anzuzapfen, ähnlich wie Frauen (!), Menschen mit Migrationsgeschichte, ältere Menschen und Menschen mit Behinderungen.

Tom hat innere und äußere Konflikte. Der innere Konflikt ist der Verlust seines geliebten älteren Bruders, der sich zu äußeren Konflikten auswächst und sich mit der Abwendung von schulischen Anforderungen zeigt, mit der Folge der Verfehlens des Klassenziels. Die Konflikte nehmen mit dem Schulwechsel und der Erprobung des Schulschwänzens zu.

Schulverweigerung ist ein sozialer Konflikt. In Deutschland verweigern schätzungsweise 300.000 bis 500.000 Schüler*innen die Schule (Vgl. Faltermeier, 2007, S. 799)¹. Schulverweigerung ist ein soziales Problem. Theoretisch kann der Begriff der Schulverweigerung eingebunden werden in den dreidimensionalen Politikbegriff (Vgl. Benz 2015, S. 23) von Policy (Inhalte), Polity (Institutionen) und Politics (Prozesse). Die Mehrebenenanalyse vertieft sich in vertikalem und horizontalem staatlichen und nicht-staatlichen Handeln und ihrer Politik, auch in der Prozesshaftigkeit ihrer Entwicklungen. Kompetenzordnungen (Vgl. Benz 2015, S. 99 f.) verdeutlichen sich hier und erhellen die Beeinträchtigungen schwacher Interessenträger*innen, wie es Schulverweigernde sind, die sich in Singularität verlieren und keine kollektive Interessenvertretung organisieren (Quasi-Gruppen, vgl. Dahrendorf 1972, S. 25). Ausgangspunkt sind Konflikttheorien (Vgl. Ley/Meyhöfer 2014) und Theorien sozialer Probleme (Vgl. Groenemeyer 2012). Der Zugang zum Feld ist verstanden als Herausforderung der Politikwissenschaft für die Soziale Arbeit (Vgl. Benz 2015).

Diese Perspektiven werden in dieser Einführung aufgenommen und im Besonderen in den Kapiteln zu Theorien (Erik Weckel) entfaltet, in der Rezeption der empirischen Forschung (Erik Weckel) dargelegt und im Kontext der Titelthesen des Buches, Bildung, Arbeitskraft und Eigentum verarbeitet. Aus diesen Perspektiven wird Schulverweigerung in seinen Erscheinungsformen und die gesellschaftlichen Reaktionen darauf beleuchtet. Im Besonderen werden subjektive Theorien der Schüler*innen und ihr widerständiges, in Teilen bewusst verweigerndes Verhalten als Handlungsfähigkeit fokussiert. In bisherigen Analysen sind die demokrati-

1 In jüngeren Publikationen finden sich diese Schätzungen nicht mehr.

schen Organe Schüler*innenvertretung und Elternräte systematisch ausgeblendet. Diese erhalten in diesem Band einen eigenen Artikel. Ein weiteres Augenmerk liegt bei den individuellen und gesellschaftlichen Folgen von Schulverweigerung (Vgl. Weckel 2014).

Seit den 1990er-Jahren ist Schulverweigerung intensiver in den Blick gerückt. Die Bearbeitung von Schulverweigerung ist in die Schul- und Jugendhilfe aufgenommen, befindet sich vielfach aber noch in Modellen und Erprobungen. Sie gehört noch nicht zu den Standards der Schulen, die erforderliche Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe entwickelt sich noch, die Kommunen und Länder scheuen die notwendigen finanziellen Bedarfe zur Verfügung zu stellen. Was gilt es künftig an Herausforderungen zu bewältigen?

Wir danken *Armin Bernhard* für sein einführendes und würdigendes *Vorwort* zum vorliegenden Buch.

Der zweite Abschnitt umfasst Reflexionen zum Recht auf Bildung, einen knappen Überblick zur Geschichte der Schulverweigerung, setzt sich mit den genutzten Begriffen auseinander, zeichnet die empirische Bearbeitung nach, spürt den theoretischen Auseinandersetzungen nach und sammelt diese mit dem analytischen und den Titel des Buches gebenden Blick auf Bildung, Arbeitskraft und Eigentum.

Michael Klundt skizziert mit dem *Recht auf Bildung: Entstehungs- und Entwicklungsmomente im Kontext widersprüchlicher Wandlungsprozesse* einen unvollständigen Überblick zu Entstehung, Zielen, Inhalten und sozialer Verteilung von Bildung. Dabei setzt er sich mit herrschaftskonformem und herrschaftskritischem Bildungsverständnis auseinander und demonstriert, dass die unterschiedlichen Ansätze Lern- und Lebens-Perspektiven von Betroffenen mitbeeinflussen. Beginnend stellt Michael Klundt einige Stationen auf dem Weg zum Menschenrecht auf Bildung seit der Französischen Revolution vor. Es folgen zentrale Inhalte von sowie Einflussfaktoren auf Bildung und die sozial-spezifischen Beteiligungen an (formalen) Bildungschancen. Abschließend zeigt Michael Klundt Momente gleichsam bildungsferner Bildungsstrukturen auf und kontextualisiert diese.

Florian Grams fasst *Schulverweigerung zwischen Flucht und Repression. Blicke auf die Geschichte der Schulrealität* zeigen, dass Schulverweigerung die Schule seit ihrer Entstehung begleitet. Sie ist immer Flucht vor oder Widerstand gegen die schulische Formierung und Kontrolle der Schüler*innen. Der Beitrag spürt den historischen Formen der Schulverweige-

rung und den staatlichen Reaktionen darauf nach, um schließlich den immanenten Widerspruch zwischen Bildung und Herrschaft zu verdeutlichen.

Viele *Begriffe* bewegen sich um die Herausforderung Schulverweigerung. Oft werden andere Inhalte darunter verstanden oder gleiche Inhalte mit anderen Begriffen versehen. Differenzierungen werden erstellt, deren Abgrenzungen unklar bleiben. Ausgehend vom Sinn der Begriffsbildung, den Anforderungen an dieselben und an Definitionen eröffnet *Erik Weckel* den Rahmen für den Oberbegriff „soziale Probleme“ in konflikthaftem Handeln und entfaltet in Auseinandersetzung mit Definitionen zu verschiedenen Begriffen das angelegte Begriffsverständnis von Schulverweigerung.

Seit über 100 Jahren wird über Schulverweigerung geforscht. Dennoch existieren keine bundesweiten repräsentativen Daten. Einzelne quantitative oder repräsentative Regionalstudien und einige qualitative Studien weisen dennoch komplexe, multifaktorielle Bedingungen des Entstehens von Schulverweigerung aus. Historisch stellt *Erik Weckel* überblicksartig Studien und Ergebnisse vor, erschließt die gesicherten *empirischen Erkenntnisse* sowie deren Grenzen.

Theorie und Praxis stehen in einem engen Wechselverhältnis. Verschiedene Theorien sind zur Erklärung von Schulverweigerung herangezogen worden. *Erik Weckel* gibt einen Überblick, Orientierung zu den genutzten Modellen und metatheoretischen Gedankengebäuden. Theorien verändern sich in der Geschichte, sie stehen im Widerspruch oder korrespondieren. Eine klärende Selbstverortung.

Ausgehend vom Recht auf *Bildung*, erschließt *Erik Weckel* die Theorien zur Schulverweigerung vorrangig mit den Kategorien *Arbeit* und Arbeitskraft und *Eigentum*. Diese stehen im Ziel der Beschäftigung mit Schulverweigerung und sind Anlass der Beschreibungen, Analysen und Handlungsempfehlungen. Deutlich werden die Prädispositionen der Reproduktion der Arbeitsgesellschaft mit Hierarchien, Degradierungen und Selektionen mit ihrer strukturellen Gewalt. Die Analyse wird in den Kontext einer Sozialarbeitspolitik gestellt mit einer Politikfeldanalyse und den Kategorien von Macht, Interessen, Normen, Konflikten und Herrschaft, der Intersektionalität und des Otherings. Systematisch ausgeschlossene demokratische Mitbestimmungsorgane der Schüler*innen und Eltern sind explizit im Blick.

Der dritte Abschnitt bietet Einblicke in die Psychologie, Kriminologie, Kindeswohlgefährdung und in gesellschaftliche Folgen der Schulverweigerung.

Lorenz Huck geht in seinem Beitrag von Grundannahmen Klaus Holzkamps aus, der Psychologie als „Subjektwissenschaft“ im Gegensatz zur

„kontrollwissenschaftlichen“ Ausrichtung des Mainstreams der akademischen Psychologie verstand. Anhand von Fallbeispielen werden die Denk- und Verhaltensweisen einiger schulverweigernder Kinder und Jugendlichen im Kontext geschildert und reflektiert. Darüber erschließt Lorenz Huck verallgemeinerbare Aussagen über subjektive Begründungszusammenhänge, die unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen nahe liegen.

Dirk Baier nimmt *kriminologische Aspekte der Schulverweigerung* in den Blick. Er stellt Annahmen und Befunde zu der Frage vor, inwieweit Schulschwänzen und anderes Problemverhalten miteinander in Beziehung stehen. Aus unterschiedlichen Perspektiven kann angenommen werden, dass es eine enge Beziehung gibt: Die persönlichkeitsbezogene Perspektive geht davon aus, dass hintergründige Persönlichkeitsfaktoren wie eine niedrige Selbstkontrolle verantwortlich dafür sind, dass eine Person verschiedene Formen des abweichenden Verhaltens (inklusive Schulschwänzen) zeigt. Die ermöglichungsbezogene Perspektive geht davon aus, dass durch das Schwänzen Freiräume zum Begehen abweichender Verhaltensweisen wie z. B. Ladendiebstahl geschaffen werden. Neben vorhandenen Forschungsbefunden zieht Dirk Baier zwei Befragungsstudien zur Analyse der kriminologischen Aspekte des Schulschwänzens heran. Bei der einen Studie handelt es sich um eine Längsschnittstudie unter Jugendlichen, die es erlaubt, Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zu analysieren. Bei der anderen Studie wurden Erwachsene retrospektiv zu ihrem Schwänzverhalten und ihrem derzeitigen kriminellen Verhalten befragt.

Barbara Gust zeigt, dass die Kinder- und Jugendhilfe *Schulverweigerung und Kindeswohlgefährdung* begrifflich richtungsweisend verstehen. Wird von einer längeren Verweigerung des Schulbesuchs gesprochen, geht es um das Recht des Kindes und Jugendlichen auf Bildung. Bei Verletzung dieses Rechts, nimmt der Staat sein Wächteramt gemäß Art. 6 Abs. 2 S. 1 GG wahr. „Weigern sich die Eltern beharrlich, ihre Kinder der öffentlichen Grundschule oder einer anerkannten Ersatzschule zuzuführen, so kann darin ein Missbrauch der elterlichen Sorge liegen, der das Wohl des Kindes nachhaltig gefährdet und Maßnahmen des Familiengerichts nach §§ 1666, 1666a BGB erfordert“ (Vgl. BGH, Beschluss vom 11.09.2007 – 4 UF 97/13).

„... und was kostet das alles?“ *Effizienz*: Werden Maßnahmen zur Beseitigung eines sozialen Problems diskutiert, steht sehr oft die Schere „Kosten-vorbehalt“ als Sperre im Raum. Gesehen werden die unmittelbaren Maßnahmekosten, die bereits aktuell anfallenden Kosten durch das soziale Problem werden nicht wahrgenommen oder sind unbekannt. Den aktuellen Kosten der Schulverweigerung wird nachgespürt und diese mit möglichen Maßnahmekosten in Vergleich gesetzt. *Erik Weckel* stellt mit anderen Au-

tor*innen fest, das sich Prävention rechnet und Maßnahmeverhinderungen wie überhaupt die Verhinderung grundlegender Bearbeitung des sozialen Problems Ausdruck struktureller Gewalt ist.

Der vierte Abschnitt zeigt Subjektive Theorien auf, Beratungswege, Soziometrische Möglichkeiten und Interventionsstrategien.

Interviewtechniken, Subjektive Theorien und Strukturlegetechnik greift Imke Dunkake auf.

Die Qualität und damit auch die Verwendbarkeit der Ergebnisse erhobener Daten hängt wesentlich von den Interviewtechniken ab, die – je nach Fragestellung – eingesetzt werden. Der Beitrag bietet eine kurze Übersicht etablierter quantitativer und qualitativer Interviewtechniken und setzt einen Fokus auf die Methode der Strukturlegetechnik. Im theoretischen Kontext wird dabei u. a. die Rolle der subjektiven Theorie diskutiert.

„...sie geht nicht mehr zur Schule...“. *Schulabwesenheit aus der Perspektive von Beratung* betrachten Ingrid Frank und Ulrike Oehme. Entlang von zwei repräsentativen Fallbeispielen wird das Phänomen Schulabwesenheit im Beratungssetting reflektiert. Sie führen in zwei Fälle ein und in das Setting von Beratungen. Frank und Oehme erläutern Schulabwesenheit „als subjektiver Lösungsweg“ für Mehrebenenprobleme (systemische Sichtweise). Sie beschreiben die Aufgabe von Beratung. Es gilt die verschiedenen Ebenen des Problems zu erfassen, zu sortieren und gemeinsam zu verstehen, gleich ob Eltern, Jugendliche oder Lehrkräfte die Beratung annehmen. An Hand der beiden Fälle, entwerfen die Autorinnen mögliche Beratungsszenarien/-prozesse, in denen sie die Chancen und Grenzen der Beratung verdeutlichen. Frank und Oehme zeigen, unter welcher Voraussetzung und mit welchem Fokus Beratung in Fällen von Schulabsentismus sinnvoll ist.

Mit „*durch's Netz gefallen – Schulverweigerung und die soziometrische Position im Klassenverband*“ erörtert Imke Dunkake in ihrem zweiten Beitrag die Methode der soziometrischen Netzwerkanalyse im schulischen Kontext. Im Fokus steht dabei die soziale Position von Schüler*innen im Klassenverband (z. B. Außenseiter*innen, populäre Schüler*in), die der Schule unerlaubt fern bleiben. Anhand einer schriftlichen Befragung von Krefelder Schüler*innen werden sowohl die Technik der soziometrischen Netzwerkanalyse thematisiert als auch inhaltliche Ergebnisse der Studie diskutiert.

Aspekte *schulischer Prävention und Intervention* bei Schulabsentismus beschreibt Ilka Hoffmann. Schulverweigerung hat zahlreiche Ursachen, die bei der Wahl der pädagogischen Interventionen zu beachten sind. Dabei

steht den Schulen aus organisatorischer, struktureller und rechtlicher Sicht nur ein begrenztes Repertoire an Interventionsmöglichkeiten zur Verfügung. Ilka Hoffmann diskutiert, welche Faktoren der Schulorganisation und -kultur präventiv wirken und welche Faktoren Schulverweigerung verstärken können. Hieraus ergeben sich Forderungen nach organisatorischen und rechtlichen Bedingungen, die Schulen in die Lage versetzen, Schulverweigerung vorzubeugen und abzumildern.

Interventionsstrategien im Umgang mit Schulverweigerung – Ansätze eines systemisch-konstruktivistischen Rahmen- und Handlungskonzepts stellt *Thorsten Bührmann* dar und konkretisiert dieses anhand ausgewählter Beispiele. Bührmann zeigt Interventionsansätze auf Ebene des Jugendlichen als auch auf Ebene der unmittelbar beteiligten sozialen Systeme (Schule, Familie, Peergruppe) auf und hebt die Netzwerkarbeit als übergreifenden Interventionsansatz heraus. Grundlage des Beitrags sind umfassende eigene qualitative Studien.

Der fünfte Abschnitt fokussiert die Schule.

Peter Wachtel erläutert die *Schulpflicht aus der Perspektive des Landes Niedersachsen*. Wachtel stellt insbesondere die (schul-)gesetzlichen und untergesetzlichen Regelungen des Landes Niedersachsen zur Schulpflicht im Zusammenhang mit den Normierungen des Grundgesetzes und den menschenrechtlichen Vorgaben zur Bildung dar. Dies schliesst die Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen bei Verletzungen der Schulpflicht ein.

Wolfram Grams schildert ausgehend von seinen Erfahrungen als Pädagoge und Direktor eines Berufsschulzentrums Lebensbedingungen Jugendlicher, die zur Verweigerung des Schulbesuchs führen können. Dem stellt Wolfram Grams die Arbeits- und Lernsituation in der Schule gegenüber. Anhand der Kategorien „Sinn“ und „Bedeutung“ wird sichtbar gemacht, wie schwer der Schulbesuch bei Sinnverlust wird und wie Schule dem begegnen könnte.

In fünf Thesen zeigt *Daniela Rump*, Landesschulsprecherin, Ansatzpunkte gegen Schulverweigerung auf. *Schulverweigerung vorbeugen – motivieren statt ignorieren, Mitbestimmung ermöglichen!* Verweist auf geringe Partizipation und Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler*innen, aus dem ein geringes Interesse am Unterrichtsgeschehen abgeleitet werden kann. Rump zeigt, dass Schulen sich modernisieren müssen – Mitbestimmung ermöglichen – Demokratie leben sollen. Sie sieht Mobbing als eine Problemperspektive und dass Schulen Schulverweiger*innen motivieren müssen statt sie zu ignorieren. Sie nimmt Chancen wahr in individuellen Lösungswegen statt eines vorgegebenen Strafkatalogs.

Wolfgang Pabel, Stellvertretender Vorsitzender des Bundeselternrates, beschreibt *Schuldistanz, Schulverweigerung und Schulabbruch aus Elternsicht*. Er sieht, dass diese Themen immer noch weitgehend Tabu sind. Eltern fühlen häufig, dass sie ihrer Elternrolle nicht gerecht würden, wenn es ihnen nicht gelingt, ihre Kinder erfolgreich zur Schule zu bringen. Wolfgang Pabel definiert seine genutzten Begriffe, greift Zahlen aus Berlin auf, stellt eine Verbindung her zwischen, Abschlüssen, Verweigerung und der Selektion. Er befragt Leistungsdaten der Schulen in den Bundesländern mit dem Umgang mit Schulverweigernden und verweist abschließend auf familiäre, individuelle und schulische Ursachen.

Kerstin Dauer, Rektorin des Studienseminars Braunschweig, nimmt die *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern* in den Blick. Kerstin Dauer zeigt Möglichkeiten, wie sich in der zweiten Ausbildungsphase diesem so wichtigen Problem genähert werden kann. Eine kompetenzorientierte Lehrer*innenausbildung vermittelt keinen Maßnahmenkatalog im Umgang mit „unentschuldigtem Fernbleiben des Unterrichts“ von Schüler*innen, sondern Kompetenzen in unterschiedlichen und vielschichtigen Handlungssituationen.

Juliane Drabinski beleuchtet das noch wenig beachtete Feld der *Grundschule*. Dabei wird deutlich, dass schwierige Schulverläufe häufig bereits in der Grundschule auffallen. Juliane Drabinski führt Erscheinungsformen von Schulverweigerung in der Grundschule auf, zeigt empirische Häufigkeiten auf und entfaltet aus der Perspektive eines multifaktoriellen Ursachenkomplexes heraus Handlungskonzepte im Umgang mit Schuldistanz in der Grundschule, über die Prävention, Unterrichtsgestaltung, Beziehungs- und Elternarbeit bis zum Übergang in die weiterführenden Schulen.

Meike Grams gibt Einblicke in die *Schulsozialarbeit – als Anwältin für Kinder und Jugendliche, die nicht zur Schule gehen?!* Sie beleuchtet dabei Möglichkeiten und Grenzen von Sozialer Arbeit in Schule zum Thema Schulverweigerung. Schulsozialarbeit hat sich in der Praxis und der Wissenschaft bewährt und als eigene Profession profiliert. In der Öffentlichkeit wird sie jedoch immer noch als Feuerwehr, als „Supernanny“ oder auch als Unterstützung für Lehrkräfte/Schulleitung wahrgenommen. Diese Diskrepanz ist ein Politikum (Schulsozialarbeitsstellen werden geschaffen, wenn es „brennt“) und hat mit den schlechten Rahmenbedingungen dieses Arbeitsfeldes zu tun. Meike Grams zeigt Widersprüche in unserer Gesellschaft und in der Bildungspolitik. Schulsozialarbeit kann sich gut zur Schulverweigerung positionieren.

Der sechste Abschnitt stellt Projekte vor.

Henning Grahlmann beschreibt das Projekt „*Schulmüde Kinder und Jugendliche*“ des Kinderschutzbundes Göttingen. Er geht auf die Entstehungsgründe ein, den Projektrahmen, die Vorbereitungsarbeiten und die inzwischen vierjährige Praxis. Der Begriff „schulmüde“ ist dem dänischen Sprachgebrauch entnommen. Zur Prävention ist es ratsam bei ersten Anzeichen anzusetzen, z. B. von Schulunlust.

Jana Friel von der Leine VHS stellt vor, wie das Programm *Pro-Aktiv-Center (PACE)* arbeitet im Übergang Schule und Beruf. Dabei steht die Beratung von Jugendlichen von 14 bis 27 Jahren im Vordergrund. Im Rahmen des Casemanagements werden Jugendliche begleitet. Schulverweigerung tritt in der Zusammenarbeit mit den örtlichen Schulen in Erscheinung. PACE unterstützt die Schüler*innen eine Perspektive für einen eigenen Lebenswegentwurf zu finden und zu gestalten. Jana Friel zeigt die Möglichkeiten auf, diesen Weg zu beschreiten und mit Zuhilfenahme anderer Institutionen weiter zu entwickeln.

Daniela große Sextro stellt die *Struktur und Pädagogik der Koordinierungsstelle Schulverweigerung – Die 2. Chance Braunschweig* vor. Im Jahre 2013 verließen in Braunschweig etwa 80 Schüler*innen die Schule ohne Abschluss. Diese Zahl ist seit 2004 zwar stetig sinkend, dennoch ist es nach wie vor ein hoher Anteil, der Unterstützung benötigt, um in Ausbildung und Arbeitsmarkt integriert zu werden. Die Koordinierungsstelle Schulverweigerung kümmert sich darum, Jugendliche mit schulverweigernder Haltung wieder in das Regelschulsystem zurückzuführen.

Daniela Schilling und Stephanie Dettmer stellen *SiJu – Schulpflichterfüllung in Jugendwerkstätten* vor. Jugendliche, die ihrer Schulpflicht nicht nachkommen (können) und in besonderem Maße sozialpädagogischer Unterstützung bedürfen, können ihre Schulpflicht in der Jugendwerkstatt Gifhorn erfüllen, nach § 69 Abs. 4 Niedersächsischen Schulgesetzes (NSchG). Die Gründe für schulverweigerndes Verhalten sind individuell sehr verschieden, dies erfordert einzelfallbezogene und vielfältige Unterstützungsformen und -methoden in der täglichen sozialpädagogischen und berufspraktischen Arbeit mit den SiJu-Teilnehmenden. Anhand von Fallbeispielen zeigen Daniela Schilling und Stephanie Dettmer individuelle Ursachen und Folgen von Schulverweigerung auf, geben einen Einblick in pädagogische Ansätze und Methoden und beschreiben erfolgreiche und weniger erfolgreiche Maßnahmeverläufe.

Christian Wahl stellt das Projekt *Anstoß und die Schulpflichterfüllung in Betrieben* vor. Dieses startete die Stadt Hildesheim 2003 als „Schulersatzleistungsprojekt Anstoß“. Aufgrund der häufig auftretenden, schulverwei-

gernden Verhaltensweisen einiger Jugendlicher wurde nach einer Alternative zum verpflichtenden Schulbesuch gesucht. Es sollte ein Modellprojekt geschaffen werden, dass schulverweigernden Jugendlichen die außerschulische Erfüllung ihrer Schulpflicht in Betrieben ermöglicht. Mittlerweile bietet Anstoß ein ergänzendes Angebot zur Schulpflichterfüllung in Hildesheim neben den allgemein- und berufsbildenden Schulen und den Jugendwerkstätten.

„*Zu welchem Ende?*“ fragen *Meike Grams und Erik Weckel* im Schlusskapitel. Wo stehen Theorie, Empirie und Praxis bei der Bearbeitung und Bewältigung des sozialen Problems Schulverweigerung und was sind die künftigen Aufgaben. Wie kann Schulverweigerung im Sinne eines Rechts auf Bildung bearbeitet werden. Und was wäre wenn ...?

Unser besonderer Dank gilt Florian Grams, der alle Beiträge redigierte und das gesamte Projekt reflexiv begleitete und voran brachte. Wir danken Susanne Kraus, die uns in der Literaturrecherche unterstützte und Pastor Wilhelm Lömpcke, ehemaliger Vorsitzender des Vorstandes der Jugendwerkstatt Gifhorn, der Erik Weckel 2002 beauftragte, sich des Themas anzunehmen, nichtsahnend, was er damit anstieß. Wir danken den Kolleginnen der Stadtbibliothek Gifhorn, die geduldig unsere Fernleihen recherchierten und verfügbar machten. Wir danken Frank Engelhardt, Verlagsleiter Pädagogik/Weiterbildung bei Beltz Juventa, für sein Vertrauen in unser Vorhaben. Wir danken der Max-Traeger-Stiftung für die Förderung des Bandes und allen Autor*innen für ihre einzelnen Beiträge und ihre Geduld in der Zusammenarbeit. Wir danken Armin Bernhard für seine kritische Lektüre und sein Vorwort. Wir danken der HAWK Hildesheim, der Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit und Christa Paulini, für die Möglichkeit mit einem Seminar regelmäßig das Thema präsentieren und diskutieren zu dürfen. Wir danken allen Schüler*innen, jungen Erwachsenen und Studierenden, die sich in all den Jahren mit uns auseinandersetzten und unseren Familien für die Zeit, die sie uns schenkten.

II. Recht auf Bildung, Geschichte, Begriffe, Empirie und Theorie

Recht auf Bildung: Entstehungs- und Entwicklungsmomente im Kontext widersprüchlicher Wandlungsprozesse

Michael Klundt

„Ich liebe die schlecht Gebildeten.“

(Donald Trump, damals rechtspopulistischer Anwärter auf die Präsidentschaftskandidatur der Republikaner in den USA; zit. nach: n-tv v. 24.02.2016)

Im Laufe der Geschichte der Klassengesellschaften haben sich vor allem zwei Verständnisse von Bildung entwickelt. Einerseits wurde und wird herrschaftskonform unter Bildung (das Recht auf) eine eher funktionale (Aus-)Bildung zu einer anständigen oder ausreichenden Verwertbarkeit verstanden. Andererseits lässt sich (das Recht auf) Bildung auch herrschaftskritisch als Befreiung von Unwissenheit und Unmündigkeit sowie als (Recht auf) Persönlichkeitsentfaltung verstehen. Je nach Verständnis von Bildung gestalten sich auch die Perspektiven auf die Betroffenen, wie im Folgenden gezeigt wird. Zunächst sollen ein paar Stationen auf dem Weg zum Menschenrecht auf Bildung seit der Französischen Revolution vorgestellt werden. Danach geht es um zentrale Inhalte von sowie Einflussfaktoren auf Bildung. Daraufhin steht die sozial-spezifische Beteiligung an (formalen) Bildungs-Chancen im Vordergrund. Schließlich werden Momente gleichsam bildungsferner Bildungs-Strukturen aufgezeigt und kontextualisiert.

Herkunft von Bildungsrechten

Die verschiedenen Phasen der Französischen Revolution von 1789 bis 1799 drücken sich auch in ihren jeweiligen Erklärungen und Verfassungsentwürfen aus. Mit der am 26. August 1789 von der französischen Nationalversammlung beschlossenen und verkündeten „Erklärung der Menschen- und

Bürgerrechte“ liegt die erste explizite Menschenrechtserklärung in Europa vor. Sie ist bei aller Aufklärung und Fortschrittlichkeit noch ganz im Geiste der konstitutionell-monarchischen Ordnung konzipiert, wobei Frauen, Sklaven und Kolonialvölker sowie Nicht-Besitzende von Gütern und Vermögen weiterhin ausgeschlossen bleiben. Auch ein ausdrückliches Recht auf Bildung kennen die Präambel und die folgenden 17 Paragraphen der Erklärung von 1789 nicht. In der republikanischen Verfassung vom 24. Juni 1793 sieht das dagegen schon ganz anders aus: Sie proklamierte nicht nur in Artikel Eins, dass „das Ziel der Gesellschaft das allgemeine Glück“ sei, sondern bestätigte im Folgenden auch soziale Rechte wie das Recht auf Arbeit, Unterstützung und auf Bildung. Artikel 22 besagte etwa: „Der Unterricht ist für alle ein Bedürfnis. Die Gesellschaft soll mit aller Macht die Fortschritte der öffentlichen Aufklärung fördern und den Unterricht allen Bürgern zugänglich machen.“ Im Unterschied zur Erklärung von 1789 erkannte die Verfassung von 1793 nicht nur das Widerstandsrecht der Bevölkerung gegen Unterdrückung an (Artikel 33), sondern legte auch das Recht auf und die Pflicht (!; M. K.) zur Revolution nach Artikel 35 fest: „Wenn die Regierung die Rechte des Volkes verletzt, ist für das Volk und jeden Teil des Volkes der Aufstand das heiligste seiner Rechte und die unentbehrlichste seiner Pflichten“ (Vgl. Markov/Soboul 1989, S. 285 f.).

Auch zur Zeit der kapitalistischen Industrialisierung im 19. Jahrhundert setzten sich arbeitende Mädchen und Jungen für ihre Rechte ein und verlangten unerhörter Weise, nicht nur ausgebeutet zu werden, sondern ein Recht auf Ruhe und Spiel sowie darauf, Lesen und Schreiben zu lernen. „Wir respektieren unsere Meister und sind gewillt, für unseren Lebensunterhalt und den unserer Eltern zu arbeiten, aber wir wollen mehr Zeit zum Ausruhen, für ein bisschen Spiel und um Lesen und Schreiben zu lernen. Wir halten es nicht für richtig, dass wir nur arbeiten und leiden müssen, von Montagfrüh bis Samstagnacht, um andere reich zu machen. Geehrte Gentlemen, informieren Sie sich sorgfältig über unsere Lage!“ (Petition von Kindern an das englische Parlament, 1836; zit. nach: Liebel 2007, S. 15) Bekanntlich sind leider einige dieser Forderungen für viele Millionen Jungen und v. a. Mädchen auch heute noch sehr aktuell.

Die mit dem aufsteigenden Kapitalismus aufkommende Bewegung der Arbeiterinnen und Arbeiter hat sich seit dem 19. Jahrhundert auch deshalb intensiv mit dem Recht auf Bildung auseinander gesetzt, weil dieses Recht den meisten Arbeiterinnen und Arbeitern vorenthalten wurde. In seinem Vortrag „Wissen ist Macht – Macht ist Wissen“, gehalten zum Stiftungsfest des Dresdener Arbeiterbildungsvereins am 5. Februar 1872 und zum Stiftungsfest des Leipziger Arbeiterbildungsvereins am 24. Februar 1872, be-