ZEP

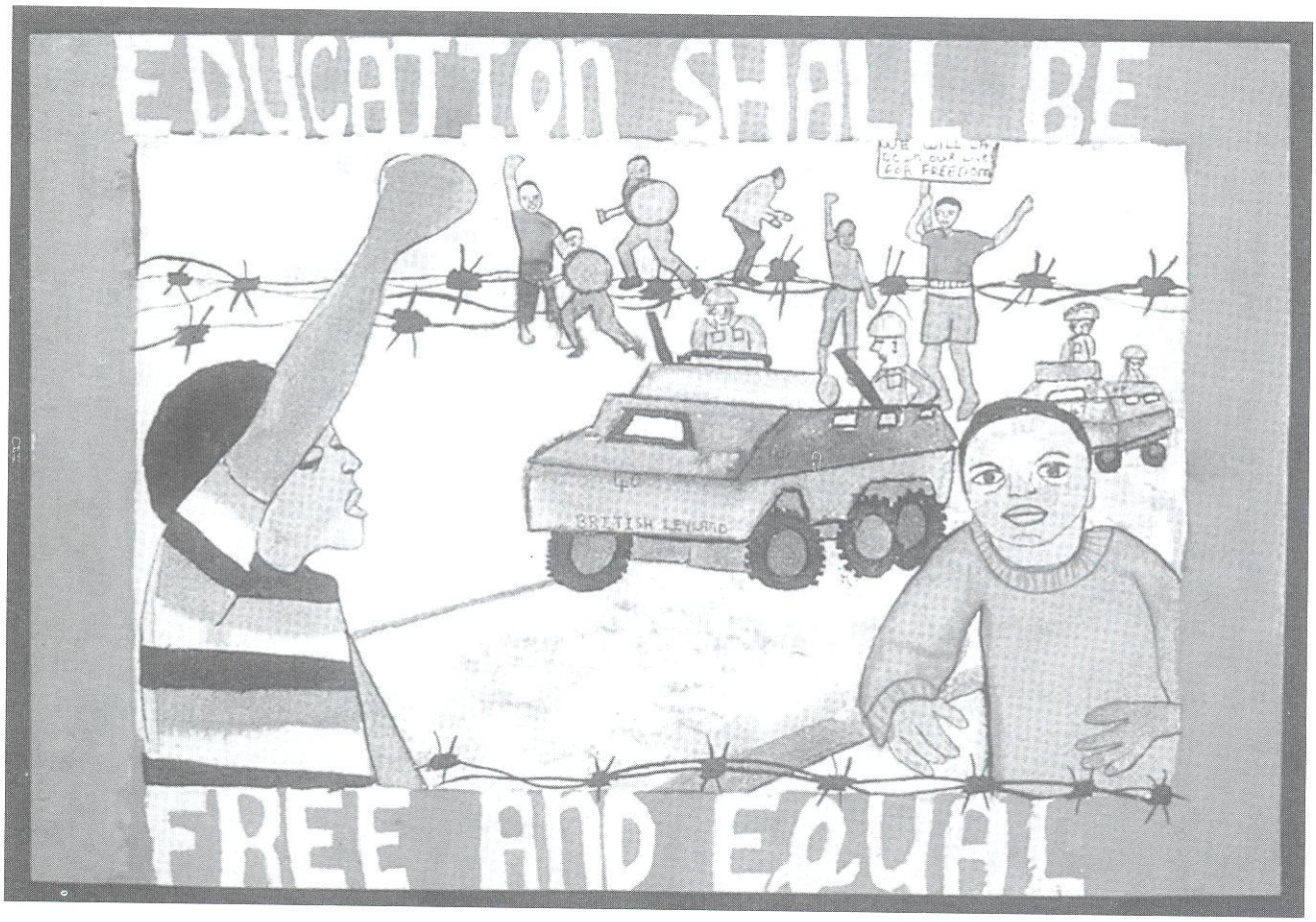
Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

25. Jahrgang · Heft 4 · 2002 · ISSN 1434-4688 D · Preis: 6,00 €

IKO

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission "Bildungsforschung mit der Dritten Welt"

Bildung und Menschenrechte



Aus dem Inhalt:

- Menschenrechtserziehung und -bildung
- Bildung als Menschenrecht
- Menschenrechte in der Bildungsarbeit

für die große Mehrheit von Menschen in Entwicklungsländern. Man könnte sich eine andere Art der Globalisierung denken, die von Werten wie Gleichverteilung von Ressourcen, Gleichberechtigung, Respekt für die Umwelt und für Menschenrechte gesteuert wird. Dazu benötigen wir aber weitreichende Veränderungen in dieser Einen Welt. Wir können uns darauf vorbereiten, indem wir versuchen, auch im Westen etwas von anderen Kulturen zu lernen. Der afrikanische Schriftsteller aus Zanzibar, Ali Mazrui, fasst dies für uns in folgender Weise zusammen: „Die westliche Welt muss einen Paradigmenwandel erleben, einen Wandel in der Richtung von kultureller Demut, einer Bereitschaft von anderen beeinflusst zu werden und einer Bereitschaft, eine neue und mehr ausgeglichene internationale kulturelle Ordnung zu schaffen" (Mazrui 1980, S.69).

Literatur

Boyd, W. L.: Die Politik der freien Schulwahl und marktorientierte Schulreform in Großbritannien und den Vereinigten Staaten. Wie erklären sich die Unterschiede? In: Zeitschrift für Pädagogik 39(1993)1, S. 53 – 69.

Brock-Utne B.: Education policies for Sub-Saharan Africa as viewed by the World Bank. A critical Analysis of a World Bank Report. In: Brock-Utne: Education in Africa. Rapport. Oslo: Institute for Educational Research 1993a, 3, S. 55 – 92.

Brock-Utne, B.: Language of instruction in African schools – a sociocultural perspective. In: Nordisk Pedagogik 13(1993b)4, S. 225 – 247.

Brock-Utne, B.: Educating All for Positive Peace: Education for Positive Peace or Oppression? In: International Journal of Educational Development 15(1995a)3, Sept., S. 177 – 197.

Brock-Utne, B.: Cultural Conditionality and Aid to education in East Africa. In: International Review of Education 41(1995b)3 – 4, S. 177 – 197.

Brock-Utne, B.: The Teaching of Namibian languages in the formal education system of Namibia. A study requested by the Ministry of Basic Education and Culture in Namibia through the National Institute for Educational Development (NIED) and with the support of the Namibia Association of Norway (NAMAS). Windhoek: NIED 1995c.

Brock-Utne, B.: States or markets? Neo-liberal solutions in the educational policies of Sub-Saharan Africa. Proceedings from a seminar. In: Rapport, Oslo: Institute for Educational Research 3(1995d).

Brock-Utne, B.: *Whose* Education for All? The Recolonization of the African Mind. New York/London 2000.

Brock-Utne, B.: Education for All – in Whose Language? Oxford Review of Education 27(2001)1, pp. 115 – 134.

Brock-Utne, B. : Language, Democracy and Education in Africa. Discussion Paper no.15. Uppsala: Nordic Africa Institute 2002.

Buchert, L.: Current Foreign Aid Patterns and policies on Education in Developing Countries. The case of DANIDA, SIDA and DGIS. Paper presented at the Oxford conference on The Changing Role of the State in Educational Development 24 – 28 September(1993). Later published in: Scandinavian Journal of Educational Research 39(1995)1, S. 61 – 74.

Bühler, H./Karcher, W./Nestvogel, R.: Die Weltbankstudie zur Bildung in Schwarzafrika. In: Internationales Afrikaforum 25(1989)4, S. 351 – 257.

Carnoy, M.: Globalization and Educational Restructuring. Paris: International Institute of Educational Planning 2000.

Colclough, Ch.: States or markets? In: Brock-Utne, B. (Hrsg): States or markets? Neo-liberal solutions in the educational policies of Sub-Saharan Africa. Proceedings from a seminar. Rapport, Oslo: Institute for Educational Research 3(1995), S. 39 – 79.

Conrad, J.: A Discussion of the Concept of Quality in Relation to Educational Planning, Taking Nepal as an Example. Paper presented at the NASEDEC conference on: Quality of Education in the Context of Culture in Developing Countries, Tampere, Finland, 13. – 15. January 1994.

Editorial: Mayday! Mayday! In: Journal of Education for Teaching 20(1994), 2, S. 139 – 141.

Edwards: The Universities Council for the Education of Teachers: defending an interest or fighting a cause? In: Journal of Education for Teaching 20(1994)2, S. 143 – 153.

Ishumi, A. G. /Komba Donatus, B. Y. M./ Mosha, H. J./ Katunzi, N. B./ Mahenge, S. T. (Hg.): Educational Research in Tanzania. In: Papers in Education and Development, University of Dar es Salaam: Department of Education. February 1985, 10.

Jones, Ph.: World Bank Financing of education: Lending, Learning and Development. London and New York 1992, S. 1 – 31; 219 – 268.

Jones, Ph.: Globalization and Internationalism: Democratic Prospects for World Education. Comparative Education 34(1998)2, S. 143 – 155.

Little, A.: Education and Development: Macro Relationships and Microcultures. In: Silver Jubilee Paper, Sussex: Institute of Development Studies (1992)4.

Mazrui, A. : The African Condition. A Political Diagnosis. London 1980.

Mitter, W.: Staat und Markt im internationalen Bildungswesen aus historisch-vergleichender Sicht – Gegner, Konkurrenten, Partner? Geladener Plenarbeitrag zum Kongress „Bildung zwischen Staat und Markt", 15. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 11. – 13. März 1996 in Halle an der Saale.

Mkwizu, M. A.: The Pedagogical Implications of using English in Teaching Civics in Tanzanian secondary schools. Master thesis. Oslo. Institute for Educational Research 2002.

Odora, C.: Indigenous education in East Africa. With special reference to the Acholi of Uganda. In: Brock-Utne, B. (Hrsg): Indigenous forms of Learning in Africa. Rapport. Nr.7, Oslo: Institute for Educational Research 1994, S. 61 – 90.

Odora Hoppers, C.: Structural Violence as a Constraint to African Policy Formation in the 1990s: Repositioning Education in International Relations. *Doctoral thesis.* University of Stockholm, Institute for International Education 1998.

Odora Hoppers, C. (ed.)*: Making use of Indigenous Knowledge.* Pretoria: Human Sciences Research Council 64(2002).

Phillipson, R.: Linguistic imperialism Oxford 1992.

Sumra, S. / Naomi K.: The Struggle for Education: School Fees and Girls Education in Tanzania. WED Report (1991)5.

World Bank: Teacher Training and Student Achievement in less Developed Countries. Staff Working Paper. Washington DC: World Bank (1978)310.

World Bank: Education Policies for Sub-Saharan Africa: Adjustment, Revitalization and Expansion. Report No. 6934: Document of the World Bank. Washington DC: World Bank 1988.

World Bank: Primary Education. A World Bank Policy Paper. Washington DC: World Bank 1990.

Birgit Brock-Utne, geb. 1938, ist Professorin am Institut für Erziehungswissenschaftliche Forschung an der Universität von Oslo und Leiterin der Abteilung für Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft. Derzeit ist sie Gastprofessorin an der Hiroshima Universität in Japan. Sie hat in Friedenserziehung promoviert und am Friedensforschungsinstitut in Oslo gearbeitet. 1986 – 1992 war sie Professorin an der Universität von Dar es Salaam, Tansania und für die deutsche Entwicklungshilfe an den historisch schwarzen Universitäten in Süd-Afrika sowie für das norwegische Außenministerium und UNICEF in Afrika tätig. Zahlreiche Bücher und wissenschaftliche Beiträge über Friedenserziehung, Frauen und Ausbildung, Ausbildung – Entwicklung und Ausbildung in Afrika.

Nils Rosemann

Die rechtlichen Grundlagen von Menschenrechtserziehung

Zusammenfassung: Im folgenden Beitrag werden die Entstehungsgeschichte, Inhalte und Ziele von Menschenrechtserziehung im Normsystem der Vereinten Nationen analysiert.[1] Zentrales Element der Darstellung sind dabei die Dokumente zur Dekade der Menschenrechtserziehung der Vereinten Nationen (1995 – 2004). Im Vergleich zwischen normativem Anspruch dieser Dokumente und deren fehlender nationaler Umsetzung werden Defizite in der schulischen, außerschulischen und berufsbezogenen Aus- und Weiterbildung dargestellt und schließlich Möglichkeiten aufgezeigt, wie die erkannten Defizite kompensiert werden können.

Vorbemerkungen

Voraussetzung eines effektiven Menschenrechtsschutzes ist die Kenntnis um die Menschenrechte. Nur wer seine Rechte kennt, kann deren Verletzung als Unrecht empfinden. Nur wer um die Rechte des anderen weiß, kann diese achten, nicht verletzen und sich für deren Schutz einsetzen. Aus diesem Grund wird in der Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen von 1948 formuliert (UN-Doc. A/810, S. 71): „[…] proklamiert die Generalversammlung diese Allgemeine Erklärung der Menschenrechte als das von allen Völkern und Nationen zu erreichende gemeinsame Ideal, damit jeder einzelne und alle Organe der Gesellschaft sich diese Erklärung stets gegenwärtig halten und sich bemühen durch Unterricht und Erziehung die Achtung dieser Rechte und Freiheiten zu fördern und [...] ihre allgemeine und tatsächliche Anerkennung und Verwirklichung bei der Bevölkerung [...] zu gewährleisten."

Auch wenn Staaten international zur Achtung, dem Schutz und der Verwirklichung der Menschenrechte verpflichtet sind, ist deren weltweite Verletzung an der Tagesordnung. Immer häufiger wird zur Prävention von Menschenrechtsverletzungen im Allgemeinen und zur Bekämpfung von Rassismus, rassistischer Diskriminierung sowie religiöser und kultureller Intoleranz im Besonderen von Bildung und Erziehung zur Toleranz oder einer Kultur der Menschenrechte gesprochen.

Internationaler Diskurs zur Menschenrechtserziehung

Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, Artikel 13 des Internationalen Pakts über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte und Artikel 29 der Konvention über die Rechte des Kindes sprechen von einem Menschenrecht auf Bildung. Alle diese Formulierungen weisen darauf hin, dass der Mensch durch Bildung in die Lage versetzt werden soll, seine Person und Würde selbstbestimmt zu entwickeln und entfalten sowie ihm eine aktive Beteiligung im sozialen Leben zu ermöglichen (Mehedi 1999).

In seinem Allgemeinen Kommentar Nr. 13 zu Artikel 13 IPwskR stellt der Ausschuss der Vereinten Nationen für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte fest, dass das Menschenrecht auf Bildung eine gewisse Qualität mit umfassen muss. Das Menschenrecht auf Bildung ist demnach ein Menschenrecht auf „gute und ausreichende Bildung" (UN-Doc. E/C.12/1999/10). Und die spätere Unterkommission der Vereinten Nationen für Menschenrechte stellte 1997 fest, das Menschenrecht auf Bildung sei als ein Menschenrecht auf Menschenrechtserziehung zu verstehen. (Sub-Commission on Prevention 1997/7)

Von diesem Verständnis aus ist die Dekade der Vereinten Nationen zur Menschenrechtserziehung (1995 – 2004) zu verstehen (UN-Doc. GA/RES/50/177). Diese definiert in einem Aktionsprogramm zur Implementierung der UN-Dekade Umfang, Methoden und Inhalte von Menschenrechtserziehung (UN-Dekade) von 1995 – 2004.

Definitionen von Menschenrechtserziehung

Nach Artikel 2 des Aktionsprogramms zur Implementierung der UN-Dekade (UN-Doc. A/51/506/Add.1) stellt Menschenrechtserziehung jene Bildung dar, die durch Training, Verbreitung und Information hilft, eine allgemeine Kultur der Menschenrechte durch die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten und die Veränderung von Eigenschaften zu schaffen.

Die „allgemeine Kultur der Menschenrechte" wird mit den Zielen umschrieben:

(a) die Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten zu stärken;

(b) die volle Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit und das Verständnis der dem innewohnenden Würde;

(c) die Unterstützung von Verständigung, Toleranz, Gleichheit der Geschlechter, Freundschaft unter Nationen, indigenen Völkern und (racial) ethnischen, religiösen und sprachlichen Gruppen;

(d) die Ermöglichung aller Menschen zur effektiven Teilhabe in einer freien Gesellschaft;

(e) die Weiterentwicklung der Aktivitäten der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens.

Da die UN-Dekade eine sehr breite Definition von Menschenrechtserziehung gibt und den Adressatenkreis von Menschenrechtserziehung nicht beschreibt, gibt es andere Vorschläge für kürze Definitionen. So definiert die Human Rights Education Associates, ein internationales Netzwerk von NGOs und Pädagoginnen und Pädagogen, Menschenrechtserziehung als „Aktivitäten, die mit dem ausdrücklichen Ziel entwickelt werden, handlungsorientierte Kenntnisse und das Verständnis über die in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte angelegten Menschenrechte und deren Schutzsystem zu vermitteln." (Human Rights Education Associates 2002, S.2)

Eine solche, weite Definition ist zu befürworten. In ihr spiegelt sich der internationale Diskurs wieder und ein handlungsorientierter Ansatz der Bildung wird auch durch neuere Ansätze der präventiven Bildung bestätigt. So verbindet beispielsweise Artikel 135 des Abschlussdokumentes der Weltkonferenz gegen Rassismus (Durban 2001) Menschenrechtserziehung mit dem zum Verbot der rassistischen Diskriminierung und definiert jene Menschenrechtserziehung als Bildung „über die internationalen Normen [...] und ihre Anwendbarkeit im innerstaatlichen Recht sowie über ihre Verpflichtungen nach dem internationalen Recht der Menschenrechte" (UN-Doc. A/CONF/189/12).

Allgemeine Anforderungen an die Bundesrepublik Deutschland

Neben den Staatenpflichten zur Verwirklichung des Menschenrechts auf Bildung beschreiben vor allem die Aktionsprogramme der Weltkonferenz für Menschenrechte (UN-Doc. A/CONF.157/24) und die Weltkonferenz gegen Rassismus sowie das Aktionsprogramm zur UN-Dekade die Pflichten der Bundesrepublik Deutschland im Bereich der Menschenrechtserziehung. Diese Pflichten werden regelmäßig durch die Generalversammlung der Vereinten Nationen (A/RES/55/94 vom 04. Dezember 2000 sowie A/RES/56/147 und A/RES/56/167 vom 19. Dezember 2001) und die Menschenrechtskommission (E/CN.4/RES/2001/71 vom 26. April 2002 und E/CN.4/RES/2002/74 vom 25. April 2002) bestätigt und konkretisiert.

Als Mitgliedsstaat der Vereinten Nationen ist die Bundesrepublik Deutschland durch Artikel 33 des Aktionsprogramms der Weltkonferenz für Menschenrechte aufgefordert, Programme der Menschenrechtserziehung zu schaffen, die gegenseitiger Verständigung, Toleranz, Frieden und freundschaftlichen Beziehungen zwischen Staaten, Völkern und Gruppen dienen.

Artikel 130 des Aktionsprogramms der Weltkonferenz gegen Rassismus fordert alle unterzeichnenden Staaten – und so auch die Bundesrepublik Deutschland – hinsichtlich der Rassismusprävention auf, „Aktivitäten durchzuführen und zu erleichtern, die darauf abzielen, junge Menschen in Menschenrechten und demokratischem Staatsbürgersinn zu unterweisen und ihnen eine Werthaltung der Solidarität, der Achtung und der Wertschätzung der Vielfalt zu vermitteln, so auch der Achtung unterschiedlicher Gruppen. Besondere Anstrengungen sollen unternommen oder eingeleitet werden, um junge Menschen für die Achtung der demokratischen Werte und der Menschenrechte zu sensibilisieren und sie darüber aufzuklären, um gegen Ideologien anzukämpfen, die auf dem Irrglauben an eine rassische Überlegenheit beruhen."

Das Aktionsprogramm zur Umsetzung der UN-Dekade fordert die Bundesregierung auf zur:

- Einschätzung der Bedürfnisse und Formulierung effektiver Strategien für die Weiterentwicklung von Menschenrechtserziehung für alle Schulstufen, in Sprachunterricht und der schulischen wie außerschulischen Bildung (Artikel 10 (a));
- Bildung und Stärkung von Programmen und Möglichkeiten der Menschenrechtserziehung auf der internationalen, regionalen, nationalen und lokalen Ebene (Artikel 10 (b));
- koordinierten Entwicklung von Materialien zur Menschenrechtserziehung (Artikel 10 (c));
- Stärkung der Rolle und Möglichkeiten von Massenmedien zur Weiterentwicklung der Menschenrechtserziehung (Artikel 10 (d));
- weltweiten Verbreitung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte in so vielen wie möglichen Sprachen beizutragen (Artikel 10 (e));
- Schaffung von Nationalen Kontaktstellen (national focal points) zur Menschenrechtserziehung (Artikel 28 (a));
- Schaffung von Nationalen Forschungs- und Trainingszentren für Menscherechte (national human rights resource an training centre) (Artikel 28 (d)).

Konkretisiert werden diese Anforderungen durch die Richtlinien für Nationale Aktionspläne zur Menschenrechtserziehung (UN-Doc. A/52/469/Add.1) des Hochkommissariates für Menschenrechte der Vereinten Nationen.

Anforderungen hinsichtlich bestimmter Berufsgruppen

Neben dem dargestellten allgemeinen Rahmen der Menschenrechtserziehung in Bezug auf Inhalte und Ziele wird Menschenrechtserziehung immer auch für bestimmte Gruppen gefordert.

So fordert das Aktionsprogramm der Weltkonferenz für Menschenrechte auch die Bundesrepublik Deutschland auf,

- gemäß Artikel 82 Bildungsmaßnahmen durchzuführen, die die Standards der internationalen Menschenrechte und des humanitären Völkerrechts in Bezug auf Militärangehörige, mit

der Gesetzesanwendung betraute Personen, Polizei und Personal der Gesundheitsdienste thematisiert,

- gemäß Artikel 69 sind besondere Bildungsmaßnahmen für Juristen/innen, Richter/innen, Sicherheitskräfte /-beamte durchzuführen.

Das Aktionsprogramm zur Umsetzung der UN-Dekade fordert auf,

- gemäß Artikel 24 zum speziellen Training von allen Gruppen, die in einer bestimmten Position und Verhältnis zur Verwirklichung der Menschenrechte sind. Das sind insbesondere: Polizei, Strafvollzugsbedienstete, Juristen/innen, Richter/innen, Lehrer/innen, Lehrplanentwickler/innen, bewaffnete Kräfte / Armee, international tätige Beamte und Angestellte, Entwicklungshelfer/innen, Angehörige von Friedenseinsätzen, Mitglieder von Nichtregierungsorganisationen, Angestellte und Arbeiter/innen der Medien, Regierungsbeamte, Parlamentarier/innen.
- gemäß Artikel 25 sollen Schulen, Universitäten, Fachinstitutionen und -programme, Sprachschulen und -programme, Schulcurricula und Arbeitsmaterialien entwickeln, um Menschenrechtserziehung in der frühkindlichen Erziehung, Grundschule, Sekundarbildung, weiterführenden Schulbildung, Erwachsenenbildung zu verankern.
- gemäß Artikel 26 sollen Materialien zur Menschenrechtserziehung im non-formalen (außerschulischen bzw. außeruniversitären) Bildungsbereich mit der Unterstützung der Bundesregierung unter anderen entwickelt werden durch: geeignete Institutionen der Zivilgesellschaft (einschließlich NGOs), Arbeitgeber- und Arbeitnehmer/innenvereinigungen, Gewerkschaften, Massenmedien, religiöse Organisationen, Organisationen der Wohlfahrt, Familien, unabhängige Informations-, Forschungs- und Trainingszentren.

Konkretisiert werden diese vielfältigen Adressaten/innen von Menschenrechtserziehung noch durch die schon erwähnten Richtlinien für Nationale Aktionspläne zur Menschenrechtserziehung.

Besondere Anforderungen an die Bundesrepublik Deutschland

Neben diesen allgemeinen Pflichten durch internationale Standards wird die Menschenrechtssituation der Bundesrepublik Deutschland immer wieder konkret überprüft. Zu diesem Zweck gibt es sogenannte Vertragsausschüsse, die die Erfüllung der Pflichten aus konkreten Verträgen zum Menschenrechtsschutz überprüfen. Es sind die einzigen Gremien im Rahmen des Schutzsystems der Vereinten Nationen, die die dargestellten allgemeinen Pflichten konkretisieren und die Anstrengungen der Bundesrepublik Deutschland zur deren Erfüllung bewerten.

So thematisierte im Jahr 2001 der Ausschuss zur Beseitigung der rassistischen Diskriminierung der Vereinten Nationen in den Abschlussbemerkungen zum 15. Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland die Misshandlung von „Ausländern, einschließlich Asylbewerbern, und deutschen Staatsangehörigen ausländischer Herkunft durch Beamte der Strafverfolgungsbehörden. ... [und] bittet ... eindringlich, die vorhandenen Ausbildungsmaßnahmen für diejenigen Beamten zu verstärken, die mit Angelegenheiten befasst sind, die Ausländer, einschließlich Asylbewerber, und deutsche Staatsangehörige ausländischer Herkunft betreffen." (UN-Doc. CERD/C/58/CRP = CERD/C/58/Misc.21/Rev.4)

Ebenfalls im Jahr 2001 nahm der Ausschuss für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte zum vierten Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland Stellung. Darin erneuert der Ausschuss „seine Besorgnis darüber, dass in der Rechtsprechung nicht auf den Pakt und seine Bestimmungen Bezug genommen wird. [...] Der Ausschuss ist besorgt darüber, dass Richter keine ausreichende Ausbildung im Bereich der Menschenrechte erhalten, insbesondere hinsichtlich der im Pakt gewährleisteten Rechte. Ein ähnlicher Mangel an Ausbildung im Bereich der Menschenrechte kann bei Staatsanwälten und anderen für die Umsetzung des Pakts zuständigen Akteuren festgestellt werden." (UN-Doc. E/C.12/1/Add. 68)

Der Vollständigkeit halber ist noch auf den zweiten Bericht der Europäischen Kommission gegen Rassismus und Intoleranz zu Deutschland (European Commission on Racism and Intolerance, ECRI (2001) 36, Second Report on Germany, adopted on 15 December 2000) zu erwähnen, in denen zur Antirassismusarbeit und Prävention vor rechten Parteien aufgefordert wird. Dabei sollen Bildungsmethoden im Vordergrund stehen, die die Menschenrechte als normatives Konzept in den Mittelpunkt stellen und dieses nicht nur im allgemeinen Bildungssystem anwendbar machen.

Ansätze zur Umsetzung der internationalen Anforderungen

An dieser Stelle bleibt zusammenfassend festzustellen, dass die internationalen Pflichten im Bereich der Menschenrechtserziehung umfangreich sind und die Bundesrepublik Deutschland wegen konkreter Defizite in der Menschenrechtserziehung von einzelnen Berufsgruppen und zur Rassismus- und Diskriminierungsprävention in die Kritik geraten ist. Aus diesem Grund soll im zweiten Teil dieses Beitrages der Umsetzung in der Bundesrepublik Deutschland nachgegangen werden. Dabei wird auf staatliche Aktivitäten Bezug genommen, da dieser originärer Adressat von Menschenrechtsverpflichtungen ist. Die umfangreichen zivilgesellschaftlichen und akademischen Aktivitäten werden in dieser Betrachtung nicht bewertet.

Zentrales Dokument der Umsetzung internationaler Anforderungen im Bereich der Menschenrechtserziehung und des Versuches, Menschenrechtserziehung in der Bundesrepublik Deutschland zu implementieren ist die Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule vom 14. Dezember 2000 (Empfehlung der KMK zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule i.d.F. vom 14. Dezember 2000).

Diese Empfehlung ist jedoch für die für die Bildungspolitik zuständigen Landeskultus- und -bildungsministerien unverbindlich und wurde lediglich in Nordrhein-Westfalen als verpflichtender Erlass umgesetzt. In die Schulgesetze haben sie nur begrenzt und mittelbar Einfluss gefunden.

Nach der Empfehlung sollen durch Menschenrechtserziehung Kenntnisse und Einsichten vermittelt werden, die zu einer normativen Basis zur Beurteilung der politischen Verhältnisse werden sollen, um sich so für deren Verwirklichung und Schutz einzusetzen. Hierin zu vermittelnde Kenntnisse werden beschrieben mit:

„- die historische Entwicklung der Menschenrechte und ihre gegenwärtige Bedeutung;

- die Bedeutung der Grund- und Menschenrechte, sowohl für die Rechte des Einzelnen als auch für die objektiven Gestaltungsprinzipien des Gemeinwesens;

- das Verhältnis von persönlichen Freiheitsrechten und sozialen Grundrechten im Grundgesetz und in internationalen Konventionen;

- die unterschiedliche Auffassung und Gewährleistung der Menschenrechte in verschiedenen politischen Systemen und Kulturen;

- die grundlegende Bedeutung der Menschenrechte für das Entstehen des modernen Verfassungsstaates;

- die Notwendigkeit der Berücksichtigung eines individuellen Menschenrechtsschutzes im Völkerrecht;

- die Bedeutung internationaler Zusammenarbeit für die Verwirklichung der Menschenrechte und die Sicherung des Friedens;

- das Ausmaß und die sozialen, ökonomischen und politischen Gründe der weltweit festzustellenden Menschenrechtsverletzungen."

Obwohl die Bundesregierung in ihrem „Antirassismusbericht" (Bundestagsdrucksache, 14/5456, Ziffer 21, Punkt II.1.) vom 08. Mai 2002 der Menschenrechtserziehung ebenfalls die Rolle einer normativen Basis der Demokratie und eines toleranten Zusammenlebens in Vielfalt und Freiheit von Rassismus und Diskriminierungen zuschreibt, ist sie von deren konkreter Umsetzung weit entfernt. Die Entwicklung eines Konzepts und die konkrete Umschreibung der Adressaten/innen und der Akteure/innen von Menschenrechtserziehung erfolgt in dem „Antirassismusbericht" nicht.

Defizite in der Umsetzung und internationale Anforderungen

Da die Dokumente der UN-Dekade zur Menschenrechtserziehung empfehlenden Charakter haben, fehlt es an einer konkreten Ausgestaltung des Menschenrechtes auf Menschenrechtserziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Diese fehlende praktische Rolle spiegelt sich psychologischen Studien im Bereich der Menschenrechte wieder (Müller 1999; Sommer 1999), die grundlegende Defizite in der Menschenrechtserziehung feststellen.

Es gibt in der Bundesrepublik Deutschland keine nationale Kontaktstelle, keine nationale Forschungs- und Trainingsstelle und keinen nationalen Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Dekade der Menschenrechtserziehung. Der letzte Bericht der Bundesrepublik Deutschland an das UN-Hochkommissariat für Menschenrechte stammt aus dem Jahr 1998.

Eine Studie des Europarates (Council of Europe, June 1999) bestätigt diese negative Wahrnehmung bezüglich der Umsetzung internationaler Verpflichtungen im Bereich der Menschenrechtserziehung, in dem es Aktivitäten und gute Ansätze zur Umsetzung dieser Verpflichtungen fast ausschließlich in den Transitionsländern Mittel- und Südosteuropas feststellt. Die Defizite werden an einem Mangel an Unterstützung durch die Regierungen und dem Fehlen von ausgebildeten Trainern/innen sowie Arbeitsmaterialien festgemacht.

Lösungsansätze zur Behebung der Defizite

Die erheblichen Defizite bei der Umsetzung der UN-Dekade für Menschenrechtserziehung können nur durch eine Verbesserung der Strukturen und erhöhte Anstrengungen von Bundesregierung und Zivilgesellschaft – vor allem Forschung der Nichtregierungsorganisationen – behoben werden.

Nationales Forschungs- und Trainingszentrum für Menschenrechte

Zu diesem Zweck braucht die Bundesrepublik Deutschland ein nationales Forschungs- und Trainingszentrum für Menschenrechte. Die Aufgaben dieser Nationalen Forschungs- und Trainingszentren für Menscherechte sind gemäß Artikel 61 Aktionsprogramm UN-Dekade unter anderem: Forschung über Menschenrechte und Menschenrechtserziehung, Übersetzung und angemessene Adaption von Lehrmaterialien, Herausgabe an Berufsgruppen und Sozialarbeiter/innen, geschlechtersensibles Training der Trainer/innen, Organisation von Praktika für Studierende und Pädagogen/innen zur Entwicklung von Programmen der Menschenrechtserziehung, Organisation von Kulturveranstaltungen, Wartung einer Datenbank von Experten/innen und Institutionen der Menschenrechtserziehung, Assistenz bei internationalen Programmen sowie Herausgabe von Publikationen, Organisation von Tagungen und Entwicklung von Richtlinien zur Menschenrechtserziehung.

Nationale Kontaktstelle bzw. eines nationalen Komitees zur Menschenrechtserziehung

Zusätzlich dazu ist die Gründung einer nationalen Kontaktstelle bzw. eines nationalen Komitees zur Menschenrechtserziehung notwendig. Aufgaben der Nationalen Kontaktstellen sind gem. Artikel 28 (b) Aktionsprogramm zur UN-Dekade unter anderem: Identifizierung der Bedürfnisse und Notwendigkeiten für Menschenrechtserziehung, Erarbeitung von nationalen Aktionsplänen, Fundraising und Koordinierung regionaler und internationaler Aktivitäten zur Implementierung von Menschenrechtserziehung. Nach den Artikeln 20 ff der Richtlinien für nationale Aktionspläne zur UN-Dekade zur Menschenrechtserziehung kommt den nationalen Komitees zur Menschenrechtserziehung die zentrale Rolle bei der Erarbeitung, Umsetzung und Evaluierung nationaler Aktionspläne zur Menschenrechtserziehung zu. Die Ernennung als nationales Komitee zur Menschenrechtserziehung hat nach Artikel 21 durch die Bundesregierung zu erfolgen.

Deutsches Institut für Menschenrechte

Letztendlich hat das 2001 gegründete Deutsche Institut für Menschenrechte, als „Nationale Menschenrechtsinstitution" eine entscheidende Rolle bei der Implementierung internationaler Standards – und so auch bei den Anforderungen im Bereich Menschenrechtserziehung – einzunehmen. Jedoch es einerseits nicht die Versäumnisse der Bundesregierung(en) seit 1995 wegmachen. Andererseits muss es erst durch ein eindeutiges politisches Zeichen, das sich überwiegend in der ausreichenden Ausstattung des Institutes zu zeigen hat, mandatiert werden. So hat der Ausschuss für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte in seinen Abschlussbemerkungen zum Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland betont: „Der Ausschuss begrüßt die Einrichtung des Deutschen Instituts für Menschenrechte (DIMR), merkt jedoch an, dass die Funktionen des DIMR auf Forschung, Ausbildung und politische Beratung begrenzt zu sein scheinen, und dass es nicht über die Befugnisse verfügt, die nationalen Menschenrechtsinstitutionen häufig übertragen werden, wie die Befugnis Beschwerden nachzugehen, nationale Untersuchungen durchzuführen und Empfehlungen für Arbeitgeber und andere Akteure zu formulieren. Im Kontext des Pakts sind diese Einschränkungen besonders bedauerlich, da wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte in diesem Vertragsstaat weniger Beachtung finden und eine geringere Sicherung genießen als bürgerliche und politische Rechte." (UN-Doc. E/C.12/1/Add.68).

Menschenrechtserziehung ist ein Konzept lebenslangen Lernens. Es vermittelt Kenntnisse über Menschenrechte und soll zum Schutz und der Achtung dieser elementaren Bereiche der menschlichen Würde beitragen. Dabei dekonsturiert Menschenrechtserziehung politische, soziale, kulturelle und ökonomische Machtstrukturen. Ohne die Anstrengungen aller Akteurinnen und Akteure sowie Adressantinnen und Adressaten ist das nicht zu erreichen. Das staatliche Aus- und Weiterbildungssystem hat hierfür den Rahmen zu bieten.

Anmerkungen

1 Der Artikel geht auf eine Studie des Verfassers für das Deutsche Institut für Menschenrechte (Berlin) zurück, die Ende 2002 veröffentlicht werden wird. Die im Artikel wiedergegeben Meinungen und Wertungen sind solche des Verfassers und nicht des Deutschen Instituts für Menschenrechte. Die normativen Grundlagen des Artikels wurden in einem Beitrag in „One Country", Heft 3/2002 das vom Nationalen Geistigen Rat der Bahá'i in Deutschland e.V. herausgegeben wird, erstmals besprochen.

Rechtsdokumente

A/RES/55/94 vom 04. Dezember 2000 sowie A/RES/56/147 und A/RES/56/167 vom 19. Dezember 2001.
Aktionsprogramm der Weltkonferenz für Menschenrechte vom 14-25 June 1993 (UN-Doc. A/CONF.157/24).
Aktionsprogramm zur Implementierung der UN-Dekade vom 12. Dezember 1996 (UN-Doc. A/51/506/Add.1).
Art. 135 des Aktionsprogramms der Weltkonferenz gegen Rassismus, rassistische Diskriminierung, Fremdenangst und zusammenhängender Intoleranz vom 08. September 2001 (UN-Doc. A/CONF/189/12).
Art. 6 lit c des general comment 13 vom 08. Dezember 1999 – UN-Doc. E/C.12/1999/10.
Artikel 11, Abschlussbericht vom 21. März 2001 (UN-Doc. CERD/C/58/CRP = CERD/C/58/Misc.21/Rev.4).
Artikel 12, Abschlussbericht vom 31. August 2001 (UN-Doc. E/C.12/1/Add.68).
Artikel 13, Abschlußbericht vom 31. August 2001 (UN-Doc E/C.12/1/Add. 68).
Bericht über die aktuellen und geplanten Maßnahmen und Aktivitäten der Bundesregierung gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und Gewalt vom 08. Mai 2002 (gem. Ziff. 21, Punkt II.1. des Beschlusses des Deutschen Bundestages vom 30. März 2001 (BT-Drs. 14/5456)).
Council of Europe, A preliminary survey of human rights education and training in the member States of the council of Europe and States with special guest status, June 1999 – basierend auf der Empfehlung 1346 (1997) der Parlamentarischen Versammlung des Europarates zur Menschenrechtserziehung vom 26. September 1997.
E/CN.4/RES/2001/71 vom 26. April 2002 und E/CN.4/RES/2002/74 vom 25. April 2002.
Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4. Dezember 1980 i.d F. vom 14. Dezember 2000).
European Commission on Racism and Intolerance, ECRI (2001) 36, Second Report on Germany, adopted on 15 December 2000.
Resolution der Generalversammlung der Vereinten Nationen 217 (III) 1948, in Official Records thrid Session (part I) Resolutions (UN-Doc. A/810), S. 71.
Resolution der Generalversammlung der Vereinten Nationen vom 22. Dezember 1995 (UN-Doc. GA/RES/50/177).
Richtlinien für Nationale Aktionspläne zur Menschenrechtserziehung vom 10. Oktober 1997 (UN-Doc. A/52/469/Add.1).
Sub-Commission on Prevention of Discrimination and Protection of Minorities – Resolution 1997/7 vom 22. August 1997.

Literatur

Mehedi, Mustapha: The realization of the right to education, including education in human rights – UN-Doc.: E/CN.4/Sub.2/1999/10 vom 08 Juni 1999.
Human Rights Education Associates, resourcebook 2000, – www.hrea.org.
Müller, L.: Menschenrechtserziehung in Deutschland. Ziele, Erfolge, Perspektiven, in: G. Sommer, J. Stellmacher & U. Wagner (Hrsg.), Menschenrechte und Frieden, 1999 (S. 349-355). Marburg: Arbeitskreis Marburger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler für Friedens- und Abrüstungsforschung.
Sommer, G.: Die Menschenrechts-Charta der Vereinten Nationen – Kenntnisse, Einstellungen sowie Präsentationen in deutschen Printmedien; in: G. Sommer, J. Stellmacher & U. Wagner (Hrsg.), Menschenrechte und Frieden, 1999 (S. 39-61). Marburg: Arbeitskreis Marburger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler für Friedens- und Abrüstungsforschung.

Nils Rosemann arbeitete von 1998 – 2002 als Rechtsanwalt, ist Doktorand an der Friedrich-Schiller-Universität Jena und freier Mitarbeiter des Deutschen Institut für Menschenrechte (Berlin). Er ist ehrenamtliches Vorstandsmitglied des World University Service und der Deutschen Gesellschaft für die Vereinten Nationen sowie Mitglied des Koordinierungskreises des FORUM Menschenrechte. Veröffentlichungen u.a.: Soziale Menschenrechte – die vergessenen Menschenrechte? Zur Unteilbarkeit der Menschenrechte – ein interdisziplinärer Überblick. Berlin 2001; Human Rights Education as a Preventive Measure Against Racism, in: Podium 1/2002

Volker Lenhart

Menschenrechtsbezogene Sozialpädagogik: Kinderarbeit[1]

Zusammenfassung: Angesichts der Realität von Kinderarbeit, die der Autor eingangs beschreibt, unterscheidet er zwischen der Position einer vertretbaren „child work" und einer abzulehnenden „child labour" als zwei Formen sozialpädagogischen Handelns im Kontext menschenrechtsbezogener Bildung und Erziehung.

Der englische Begriff „human rights education" meint sowohl auf der Ebene der wissenschaftlichen Reflexion als auch auf der praktisch-pädagogischen Handelns primär zwei Aufgabenfelder:

- Erziehung/Bildung über und für die Menschenrechte (in Vorschule, Schule und non-formalen Institutionen)
- Aus- und Weiterbildung von Personal in menschenrechtsrelevanten Berufsfeldern, z.B. von Polizeikräften, Soldaten oder Sozialarbeitern/innen.

In diesem Sinne wäre human rights education mit „(Theorie der) Menschenrechtserziehung/-bildung" zu übersetzen. Wenn man freilich eine weitere Bedeutung als die des Lehrens und Lernens zugrunde legt, ist die deutsche Entsprechung zu human rights education „Menschenrechtspädagogik". Weitere Themenfelder sind dann Bildung als Menschenrecht, Menschenrechte in der Bildung und die Rechte des Kindes, wie sie in der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 formuliert sind (zum völkerrechtlichen Status der Konvention, dem Monitoring ihrer Einhaltung, der Umsetzung in innerstaatliches Recht vgl. Hodgkin/Newell 1998). Sie kann als das internationale Grunddokument sozialpädagogischen Handelns bezeichnet werden. Die Konvention enthält in Artikel 31 Normen zur Kinderarbeit und zum Schutz vor wirtschaftlicher Ausbeutung:

„1. States Parties recognize the right of the child to be protected from economic exploitation and from performing any work that is likely to be hazardous or to interfere with the child's education, or to be harmful to the child's health or physical, mental, spiritual, moral or social development.

2. States Parties shall take legislative, administrative, social and educational measures to ensure the implementation of the present article. To this end, and having regard to the relevant provisions of other international instruments, States Parties shall in particular:

(a) Provide for a minimum age or minimum ages for admission to employment;

(b) Provide for appropriate regulation of the hours and conditions of employment;

(c) Provide for appropriate penalties or other sanctions to ensure the effective enforcement of the present article."

Danach ist ausbeuterische, gesundheits- oder gar lebensgefährdende Arbeit, ferner solche, die die Bildung und die Entwicklung des Kindes in physischer, kognitiver, spiritueller oder sozio-moralischer Hinsicht beeinträchtigt, verboten. Die Vorschrift über das Mindestalter wird im Hinblick auf die Forderung des Schulbesuches mit einer Festlegung auf 15 Jahre implementiert. Freilich werden Ausnahmen bis zu einer Mindestgrenze von 12 Jahren zugelassen (Hodgkin/Newell 1998, S. 438).

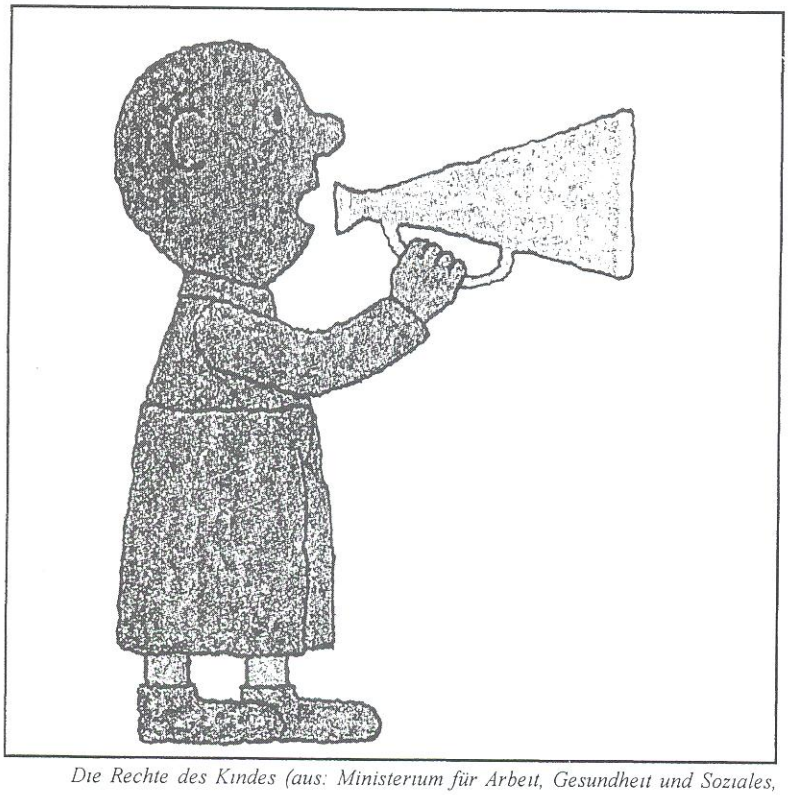
Unbestritten ist Armut die Hauptursache für Kinderarbeit. Wenn Armut an dem von der Weltbank vorgeschlagenen Indikator des Einkommens von bis zu einem US-Dollar pro Tag gemessen wird, leben 1,3 Milliarden Menschen in Armut. Wird die Grenze auf zwei Dollar heraufgesetzt, wie es Kritiker der politischen Definitionsmacht der Weltbank vornehmen, leben fast 3 Milliarden Menschen, also die Hälfte der Menschheit in Armut (Causes of Poverty 2000). Das Bild ändert sich kaum, wenn der erweiterte Human Poverty Index zugrunde gelegt wird, wie er im Human Development Report des UNDP (United Nations Development Program) 1997 vorgeschlagen wurde. Die Erweiterung erfolgt durch Kennziffern zu Analphabetismus, Fehl- und Mangelernährung bei Kindern, frühem Tod, schlechter Gesundheitsversorgung, mangelndem Zugang zu sicherem Trinkwasser (UNDP 2002). Auch in den wohlhabenden Ländern gibt es Kinderarmut (UNICEF Innocents Research Centre 2000), die Mehrheit der armen Kinder aber lebt in der Dritten Welt (vgl. zur Situation in den ärmsten Ländern UNICEF 2000). Für Lateinamerika wird der uruguayische Schriftsteller Eduardo Galeano im Weltkinderbericht 2002 mit der Formel zitiert: „Die Mehrheit der Kinder ist arm, und die Mehrheit der Armen sind Kinder" (UNICEF 2002, S. 12). Wie auch immer die Gründe für Armut makroökonomisch eingeschätzt werden (zB. im Blick auf Globalisierungseffekte und die sog. Schuldenfalle) und wie aus der Armut herausführende nationale und internationale politische

Strategien angelegt werden, der Armutsbericht 2000 des UNDP hat Armut als einen Zustand des Vorenthaltens von Menschenrechten gekennzeichnet, in der Sprache einer alleinerziehenden Mutter aus Guayana: „Armut ist Hunger, Einsamkeit, kein Zuhause, in das man am Abend gehen kann, Entbehrung, Diskriminierung, Missbrauchtwerden und nicht Lesen und Schreiben können" (UNDP 2002).

Gegenwärtig arbeiten etwa 250 Millionen Kinder im Alter von fünf bis vierzehn Jahren, davon 60 Millionen im Alter von sechs bis elf Jahren. Mit Kinderarbeit ist Einkommen schaffende oder zumindest die eigene Subsistenz sichernde Arbeit gemeint. Die meisten Kinderarbeiter gibt es in Asien (ohne Japan) mit 61%, gefolgt von Afrika mit 32%, Lateinamerika und der Karibik mit 7%. Wegen mangelnder Vergleichbarkeit (z.B. Arbeitsmotiv, sich Konsumwünsche zu erfüllen) taucht die Kinderarbeit in westlichen Industrieländern nicht in der Statistik auf. Etwa 41% aller afrikanischen Kinder von fünf bis vierzehn Jahren arbeiten, 21% der asiatischen und 17% aller lateinamerikanischen. Die Arbeitstätigkeiten sind vielfältig. Millionen Mädchen sind zur eigenen Subsistenz ohne Bezahlung als Haushaltshilfen tätig. Es gibt eine Beschäftigung von Mädchen und Jungen an (manufaktur-)industriellen Arbeitsplätzen, z.B. der Textilindustrie. Der informelle Wirtschaftssektor, also die landwirtschaftlichen kleinen Wirtschaftseinheiten, die kaum registrierten Kleinproduzenten und Kleinhändler, beschäftigt die meisten Kinder. Rund 60 Millionen Kinder sind zu Tätigkeiten gezwungen, die die ILO Convention von 1999 zu den „schlimmsten Formen" der Kinderarbeit zählt: Schuften in Schuldknechtschaft oder in sklavereiähnlichen Verhältnissen nach Entführung oder „Verkauf" durch die Familie, Tätigkeit in der Prostitution und in der Pornographie, Einsatz im Drogenkleinhandel, Dienst als Kindersoldat. Zu den schlimmsten Formen zählt schließlich „Arbeit, die durch ihr Wesen oder die Umstände, unter denen sie ausgeführt wird, mit Wahrscheinlichkeit die Gesundheit, Sicherheit oder Moral von Kindern beeinträchtigt" (ILO 1999, Art. 3). Während hinsichtlich der vorhergehenden Bestimmungen Wertungseinigkeit besteht, gibt es hinsichtlich der letzteren Vorschrift Differenzen oder zumindest Auslegungsspielräume. Ein eklatantes Beispiel sind die Müllsammlerkinder. Mit dem Bild eines solchen Jungen auf einer Mülldeponie in Sao Paulo leitet UNICEF die Broschüre Beyond Child Labor (2000) ein. Das Müllsammeln und Müllsortieren stellt in der Tat eine zumindest gesundheitsgefährdende Beschäftigung dar. „Nach längerer Fahrt vom Besuch eines Gemeindeentwicklungsprojektes in I. fragen mich die Kollegen des Hilfswerkes..., ob sie mir noch einen Ort zeigen können, an dem sie ein Projekt beginnen wollen. Ich stimme zu, wir folgen mit dem Auto mehreren Mülllastwagen der Kommunalverwaltung von Fortaleza in Nord-Brasilien an den Stadtrand in eine Gegend gar nicht allzu weit von den touristischen Zentren entfernt... Auf dem Deponiegelände, auf das der Müll der Millionenstadt Fortaleza gefahren wird, haben einige hundert Menschen, darunter die Hälfte Kinder und Jugendliche, Hütten errichtet. Mit Eimern und Plastiksäcken stürzen sie sich auf jeden Müll-Lastwagen, der seine Ladung abkippt und durchsuchen den Neu-Müll nach Wertstoffen, wie Plastik, Glas, Metall (und wohl gelegentlich auch nach Nahrungsmittelresten, die noch 'genießbar' sind). Jede Hütte auf dem eben geschobenen Teil der Deponie ist eine Sammelstelle für die von einer oder mehreren Familien ausgelesenen Wertstoffe.

Über der Szene liegt ein durchdringender Fäulnis- und Verwesungsgestank, 30 Grad Hitze, krähenähnliche Vögel zu Hunderten picken zwischen den Menschen Nahrungsmittelreste auf. Hier arbeiten Kinder, Jugendliche und Erwachsene bis zu 12 Stunden am Tag als Abfallsortierer (und -wiederverkäufer) – Recycling auf Kosten der Gesundheit der Menschen. Die Kinder gehen nicht in die Schule. Die Müllsortierer haben gleich neben dem Deponiegelände eine Favela errichtet. Das Hilfswerk hat Gespräche zur Durchführung eines Gesundheits- und Vorschul- bzw. Alphabetisierungsprojektes geführt. (Der Kollege des Hilfswerks) sieht die politisch-soziale Seite: 'Beim Wühlen im Müll müssen diese Kinder (und Erwachsenen) nicht nur ihre Gesundheit, sondern ihre Würde verlieren. Was für eine Regierung, die ihren Bürgern ein Überleben auf diese Weise zumutet, und das hier zulässt'" (Lenhart 1989, S. 197 – 198).

Andererseits berichtet Rolly (2001) von den „garbage pickers", darunter auch vielen Kindern, in einer indischen Großstadt, dass sie ihre Tätigkeit beharrlich verteidigten. Angesichts der schlimmen Zustände hatte die Stadtverwaltung eine kommerzielle Müllentsorgungsfirma mit dem Einsammeln und Verwerten des Mülls beauftragt. Die informellen Müllsammler aber umklammerten angesichts der herannahenden Lastwagen der Müllabfuhr die Mülltonne als ihre einzige Einkommensquelle mit den Armen und weigerten sich, sie an die Müllarbeiter zur Entleerung herauszugeben.



Die Rechte des Kindes (aus: Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales, Düsseldorf 1998)

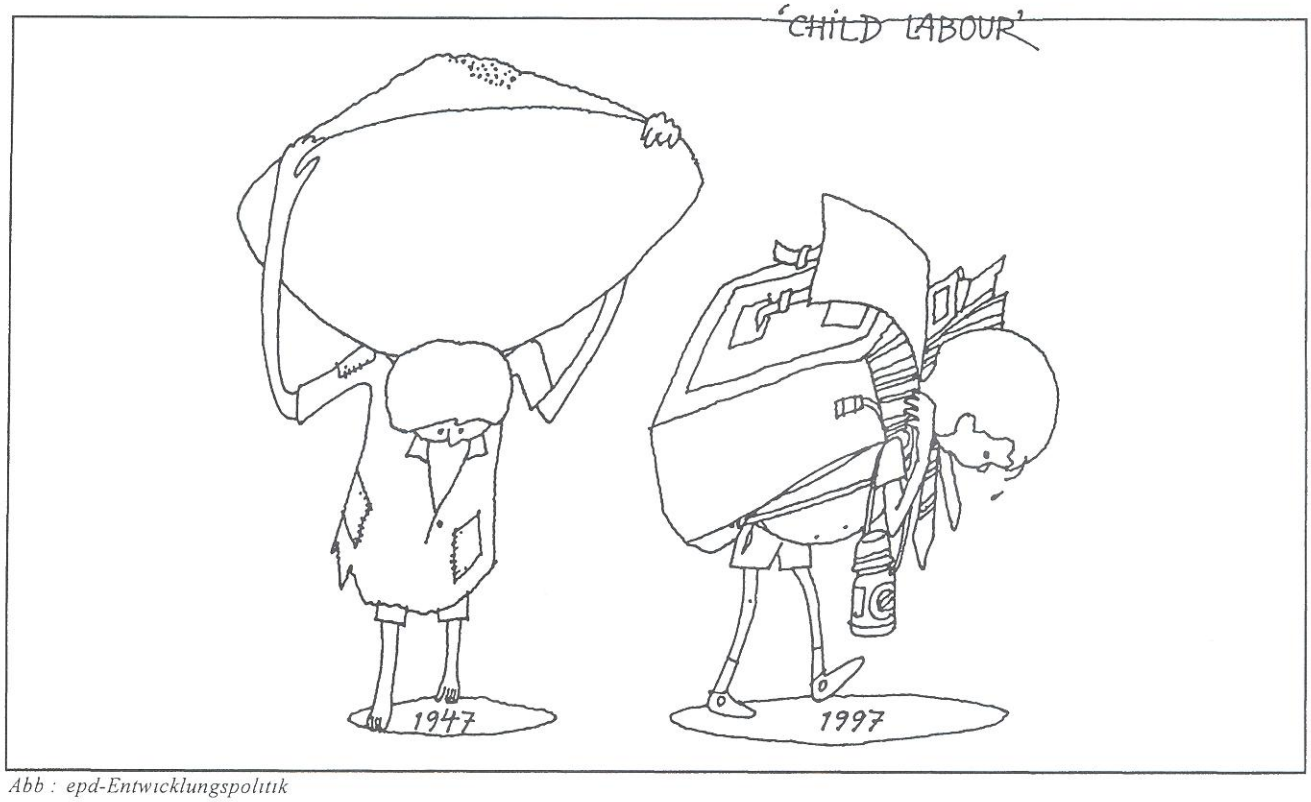


Abb : epd-Entwicklungspolitik

International nicht durchgesetzt hat sich die Unterscheidung zwischen (vertretbarem) child work und (abzulehnendem) child labor.

Angesichts der Realität der Kinderarbeit finden sich zwei unterschiedliche Positionen des (nicht nur) sozialpädagogischen Handelns.

Kinderarbeit abschaffen

Die Position wird von zahlreichen NGOs und vor allem von den internationalen Organisationen, wie UNICEF oder ILO, vertreten. Die letztere steuert ein internationales Programm für die Eliminierung der Kinderarbeit (englisches Acronym: IPEC). Der Position liegt ein Normalitäts- und Normativitätskonzept von Kindheit zugrunde, das an der Entwicklung des sozialen Konstruktes Kindheit in der okzidentalen Moderne abgelesen ist. Kindheit ist danach primär Familien-, Spiel- und Schulkindheit. Kinder wachsen, so die Norm, geborgen in Familien auf. Spielen ist eine für die kindliche Entwicklung unverzichtbare Aktivität. Vor allem aber sind die Kinderjahre die Zeit des Lernens in der Schule. Spiel- und Schulkindheit sind mit kindlicher Erwerbsarbeit unvereinbar. Gewiss war in der Anfangsphase der Konstitution des westlichen Kindheitskonzeptes Arbeit noch als normativ notwendig ausgegeben worden. So hatten die pädagogischen Autoren des englischen Puritanismus, der in paradoxer Weise den 'Geist des Kapitalismus' hervorgebracht hat, die Eltern gemahnt, die Kinder zu einer 'profitablen Beschäftigung' (vgl. Lenhart 1998) anzuhalten. Bis in den Anfang des 20. Jahrhunderts hinein war, etwa in England, die Gleichzeitigkeit von Schulbesuch und Fabrikarbeit für viele Kinder noch Realität. Die Norm freilich entwickelte sich rasch in Richtung der Abschaffung der Kinderarbeit. Das gesetzliche Verbot erreichte auch Kinder unterer sozialer Schichten. 'Reale Basis' der Durchsetzung der Schulkindheit war die Einsicht, dass die Industrie grundgebildete, d.h. alphabetisierte und mit Rechenfertigkeit ausgestattete, Arbeitskräfte benötigt. In gegenseitiger Verstärkung von Normativitätsvorstellungen und institutionellen Bedingungen hat sich die soziale Lage der Kinder in den westlichen Gesellschaften unter historischer Perspektive enorm verbessert.

Die Verhältnisse sollen durch die Aktivitäten von IPEC für alle Kinder der Welt geschaffen werden. Letztlich soll Kinderarbeit eliminiert werden. Zunächst ist sie in ihren schlimmsten Formen abzuschaffen. Bei den übrigen Tätigkeitsarten geht es um die Verbesserung der Arbeitsbedingungen, dies wird aber ausdrücklich als Übergangsmaßnahme bis zur Erreichung des Ziels bezeichnet. IPEC arbeitet mit Regierungen zusammen und beeinflusst die Arbeitsschutzgesetzgebung. Arbeitgeberverbände haben sich verpflichtet, die Beschäftigung von Kindern aufzugeben. Gewerkschaften werden in ihrem Bestreben gestärkt, die Arbeitsplätze erwachsenen Arbeitenden zu reservieren. Die Vergabe von Gütesiegeln soll den Verbrauchern Sicherheit geben, dass sie ein ohne Kinderarbeit hergestelltes Produkt kaufen. Aufklärungskampagnen über die Medien werden ebenso gefördert, wie entsprechende Beratungstätigkeit der Lehrer/innen in der Schule. Der Fortschrittsbericht der Organisation 2000 – 2001 (International Labor Organization 2002) verzeichnet durchaus Erfolge.

Arbeitende Kinder stärken

Die Position wird von Institutionen in Entwicklungsländern, z.B. dem Instituto de Formacion para Educadores de

Jovenes in Lima, Peru, von Teilen der NGOs im Norden, z.B. von Terres des Hommes, Deutschland, von einzelnen Gruppen von Sozialwissenschaftler/innen und Sozialpädagogen/innen im Süden wie in den Industrieländern, vor allem aber von den Organisationen arbeitender Kinder selbst, z.B. dem peruanischen MANTHOC, vertreten. Ihr liegt eine Normalitäts- und Normativitätsvorstellung von Kindheit zugrunde, die an der gegenwärtigen Lebenssituation von Kindern in der Dritten Welt abgelesen und unter Kategorien des alternativen Kinderrechte-Diskurses ausformuliert ist. Kindheit ist danach primär Öffentlichkeits-, Teilhabe- und Arbeitskindheit. Selbstverständlich wird nicht verkannt, dass auch im Süden Millionen Kinder in ihren Familien leben. Diese aber weisen andere Strukturen auf als die bürgerliche Kleinfamilie. Hunderttausende Kinder haben, besonders in den Städten, keine Familienbindung mehr, sie leben in der Öffentlichkeit der Straßen und Plätze. Die peer group in Form der Kinderclique wird vor der Schule zur wichtigen Sozialisationsinstanz. Kinder artikulieren sich in der Öffentlichkeit. Ihnen wird deshalb das Recht zuerkannt, nicht nur ihre eigene Lebenssituation aktiv zu gestalten, sondern an den politischen Interaktionen der Gesellschaft teilzuhaben. Teilhabe aber ist ohne Sicherung der physischen Reproduktion nicht möglich. Kinder haben deshalb ein Recht auf Arbeit, freilich auf eine, die von Ausbeutung und schädigenden Einwirkungen frei ist und die Raum für den Schulbesuch gewährleistet.

Eine Konkretisierung der Position kann in den „zwölf Rechten" gesehen werden, die westafrikanische Organisationen arbeitender Kinder 1994 einforderten und deren Realisierung seither jährlich überprüft wird

- das Recht, einen Beruf erlernen zu dürfen,
- das Recht, im Dorf bleiben zu dürfen und nicht abwandern zu müssen,
- das Recht auf Sicherheit bei der Arbeit,
- das Recht auf Rechtshilfe im Fall von Schwierigkeiten,
- das Recht, dass einem zugehört wird,
- das Recht auf leichte und angemessene Arbeit (angepasst an Alter und Fähigkeiten),
- das Recht auf Respekt,
- das Recht auf Arbeitsruhe im Falle von Krankheit,
- das Recht auf Gesundheitsversorgung,
- das Recht, Lesen und Schreiben zu lernen,
- das Recht, spielen zu dürfen,
- das Recht auf Meinungsäußerung und darauf, Vereinigungen zu bilden

(vgl. Liebel 2002).

Die Positionen mit ihren unterschiedlichen sozialpolitischen und sozialpädagogischen Perspektiven haben insbesondere in Lateinamerika zu Friktionen etwa zwischen UNICEF und Initiativen der bzw. für die arbeitenden Kinder und Jugendlichen geführt. Mittelfristig lassen sich die Ansätze aber für praktisches sozialpädagogisches Handeln mit dem Ziel einer Verbesserung der Situation arbeitender Kinder zumindest parallel führen. Unter der obersten Norm des Kindeswohls sind sie im Kampf gegen die „schlimmsten Formen" der Kinderarbeit einig. Die Forderung nach Bildung und Qualifizierung von arbeitenden Kindern teilen sie. Indem IPEC die Verbesserung der Arbeitsbedingungen in nicht unmittelbar gefährdenden Tätigkeitsfeldern als Ziel für eine Übergangszeit anerkennt, trifft das Programm sich mit dem alternativen Postulat nach einer geschützten Arbeitskindheit.

Anmerkungen

1 Bis auf die Einleitung und einige zusammenfassende Passagen ist der Aufsatz ein Auszug aus einem Teilkapitel des Manuskriptes des Buches des Verfassers „Pädagogik der Menschenrechte", das im ersten Halbjahr 2003 im Verlag Leske und Budrich, Opladen, erscheinen wird

Literatur

Causes of Poverty. Poverty Facts and Stats; veröffentlicht unter www.globalissues.org/TradeRelated/Facts.asp, 26.01.02.

Hodgkin, R./Newell P.: Implementation Handbook for the convention on the rights of the child. New York 1998.

International Convention on the Rights of the Child (1989/1990); veröffentlicht unter: www.unhchr.chr/html/menu3/b/k2crc.htm, 18.05.01.

Lenhart, V.: Die protestantische Pädagogik und der 'Geist' des Kapitalismus. Frankfurt 1998.

Lenhart, V.: Kindheit in der Dritten Welt. In: Wolfgang Melzer/Heinz Sünker (Hg.). Wohl und Wehe der Kinder. Pädagogische Vermittlungen von Kindheitstheorie, Kinderleben und gesellschaftliche Kindheitsbilder. Weinheim/ München 1989, S. 190 – 202.

Liebel, M.: Rights of the Child: Child Labor. The Contribution of Working Children's Organisations in the Third World. In: International Review of Education 48, 2002 (im Druck).

International Labor Organization. International Programme on the Elimination of Child Labor: IPEC; veröffentlicht unter: www.ilo.org/public/english/standards/ipec/simpoc/, 01.02.02.

ILO: C 182 Worst Forms of Child Labor Convention 1999; veröffentlicht unter: www.ilo.org/public/english/standards/cpec/ratification/convention/text.htm, 26.01.02.

Rolly, H.: Soziales Kapital und Institutionenbildung in der Entwicklungszusammenarbeit. Antrittsvorlesung als Privatdozent an der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Universität Heidelberg, Juni 2001.

UNDP: Understanding and Responding to Poverty, veröffentlicht unter: www.undp.org/poverty/overview, 26.01.02.

UNICEF: Beyond Child Labour, Affirming Rights. 2001.

UNICEF: Poverty and Children. Lessons of the 90s for Least Developed Countries. 2000.

UNICEF: The State of the World's Children 2002; veröffentlicht unter www.unicef.sowcol.pdf.sowc2002-final-eng-allmod.text, 26.01.02.

UNICEF Innocents Research Centre: Children in industrialized countries. Report Card One: A League Table of Child Poverty in Rich Nations; veröffentlicht unter: www.unicef-icdc.org/research/ESP/CIIC1.html, 27 01.02

Dr. Volker Lenhart, geb. 1939 ist Professor für Schulpädagogik, Historische und Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Heidelberg und Honorarprofessor an der Humboldt-Universität Berlin; von 1982 – 1988 war er Vorsitzender der Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt" der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und 1988 – 1990 Vorsitzender der DGfE; Arbeitsgebiete: Bildungsforschung mit der Dritten Welt, Menschenrechtspädagogik.

Ulrich Klemm

„Das Wohl des Kindes ist vorrangig zu berücksichtigen“

Die Frage nach Menschen- und Kinderrechten in der Schule als Voraussetzung für Menschenrechtserziehung

Zusammenfassung: Wenn die Einhaltung der Menschenrechte seit dem Zweiten Weltkrieg zunehmend mehr als Maßstab für nationale und internationale Politik proklamiert wird, dann gilt dies auch für die Bildungspolitik bzw. für ihre Rahmenbedingungen. Es darf in diesem Sinne in der Pädagogik nicht nur um einen methodisch-didaktischen Blick auf die Menschenrechte gehen. Gefragt ist ebenfalls ein systematisch-selbstkritischer Blick, d.h. Pädagogik muss sich die Frage stellen, ob sie als Disziplin, kulturelle Institution und soziales Handeln menschenrechtlichen Rahmenbedingungen gerecht wird.

Maßstäbe für menschen- und kinderrechtliche Bedingungen in der Schule

Erfolgreiche Menschenrechtserziehung ist nicht nur eine Frage der Methodik und Didaktik sowie der Inhalte. Es ist vor allem auch eine Frage nach der Lernkultur, d.h. nach den Rahmenbedingungen, innerhalb derer Menschenrechtserziehung stattfinden soll. Es ist die Frage nach der menschenrechtlichen Verfasstheit von Lehr-Lern-Situationen bzw. von Bildungsinstitutionen (vor allem der Schule) sowie nach der Würde der Lernenden.

Maßstäbe für die Beurteilung von Schule im Horizont der Menschenrechte sind die „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ vom 10. Dezember 1948 (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 1995) und das „Übereinkommen über die Rechte des Kindes“ vom 20. November 1989 (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1999).

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte gilt als Magna Carta der Menschheit und als Leitbild für Menschenwürde. Obgleich völkerrechtlich gesehen die „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ keine rechtsverbindliche Kraft eines Vertrages besitzt, hat sie den Status eines Völkergewohnheitsrechts erhalten und ist als Vorbild in zahlreiche andere und weiterführende nationale und internationale Verträge und Konventionen eingeflossen. Im Zuge der Ausdifferenzierung und Konkretisierung der Menschenrechtsvereinbarungen und -politik ist es seit 1948 zu etwa 60 internationalen Menschenrechtsverträgen und -erklärungen gekommen. Eine Konkretisierung für Kinder erfolgte dabei erstaunlicherweise erst 1989.

Dieser Vertrag über die Rechte der Kinder erhält in der gesamten Menschenrechtsdiskussion einen besonderen Stellenwert und gilt als Meilenstein, der zwischenzeitlich in verschiedenen nationalen Gesetzen und Verfassungen Eingang gefunden hat. Von der BRD wurde die Konvention 1992 ratifiziert und damit als verbindlich für politisches und privates Handeln gemacht. Es sind vor allem zwei Aspekte, die diese 54 Artikel der Konvention bedeutungsvoll machen:

- Es ist das erste völkerrechtliche Dokument, in dem individuelle Bürgerrechte mit sozialen Menschenrechten zusammengeführt werden, d.h. Kinder mit Grundfreiheiten haben ein Recht auf die soziale und materielle Grundversorgung von Staat und Gesellschaft.
- Das Verständnis von Kind und Kindheit wurde neu definiert: Kinder werden als autonome Persönlichkeiten gesehen, die als Subjekte gesellschaftliche Praxis mitbestimmen können und sollen.

Die drei zentralen Rechtskategorien, die die Leitidee der Konvention definieren, sind für unseren Zusammenhang von Bedeutung und als Folie für die Überprüfung von Schule geeignet:

- Das Recht auf Versorgung hinsichtlich Gesundheit, Bildung, Freizeit und Wohnung (= Versorgungsrechte);
- das Recht auf Schutz hinsichtlich Gewalt, Ausbeutung

und Vernachlässigung (= Schutzrechte);

- das Recht auf Beteiligung hinsichtlich einer aktiven Rolle in der Gesellschaft (= Beteiligungsrechte).

Quantitativ stehen dabei die Schutzrechte, die in insgesamt 26 Artikeln ausgeführt werden, im Mittelpunkt. An zweiter Stelle rangieren die Versorgungsrechte mit 14 Artikeln und mit 5 Artikeln werden die Beteiligungsrechte konkretisiert.

Schule im Blickfeld der Kinderrechte

Bei der menschenrechtlichen Bewertung von Schule müssen wir den klassischen Blick auf Schule erweitern. Die traditionellen Kritikkategorien an der gegenwärtigen Schule wie die Frage nach der Lehr-Lernkultur, den Bildungsinhalten, der Transferproblematik, der Organisation, den Sanktionsmechanismen oder der Nachhaltigkeit, müssen ergänzt werden. Entsprechend den drei Rechtskategorien der Kinderrechtskonvention, den Versorgungsrechten, den Schutzrechten und den Beteiligungsrechten, ergibt sich eine neue Sicht institutionalisierter Lernprozesse.

Demokratie und Partizipation an Schulen

In der BRD wird hinsichtlich der Schule und Schulpflicht an einem entscheidenden Punkt immer der Schutz des Staates vor den Schutz des Kindes gesetzt. D.h. Partizipation ist in letzter Konsequenz immer zum Wohle des Staates eingeschränkt. Mitbestimmung von Schülern, Eltern und Lehrern findet nicht statt.

Die vorhandenen Instrumente wie z.B. die Schülermitverwaltung sind kinderrechtlich gesehen Makulatur. Bei der Umfrage der Schülermitverwaltung einer Realschule in einer süddeutschen Kleinstadt zum Thema „Wie demokratisch ist die Schule?“ wird an einem kleinen Beispiel deutlich, wie Anspruch und Wirklichkeit von Partizipation im Sinne der Kinderrechtskonvention auseinanderklaffen können. Folgende Ergebnisse brachte die von Schülern durchgeführte Befragung (10 c der Friedrich-Schiller-Realschule 1999; s. Tabelle).

- Findet Ihr die Schule demokratisch?	nein ja	70 % 30 %
- Nehmen die Lehrer Euch ernst?	nein ja manchmal	55 % 21 % 24 %
- Seid Ihr ungerecht behandelt worden?	nein ja	57 % 43 %
- Geht Ihr gern in die Schule?	nein ja	40 % 60 %
- Habt Ihr Rechte in der Schule?	nein ja	91 % 9 %

Nun mag diese Schüler-Befragung statistisch gesehen nicht repräsentativ für die BRD sein. Andererseits verdeutlicht sie aber exemplarisch das Lebensgefühl von Realschülern in einer deutschen Kleinstadt und zeigt die Unzufriedenheit von Kindern mit dem System Schule.

Hier stellt sich die Frage nach der Funktion von Schule, nach ihrer Position im Gefüge gesellschaftlicher Machtverhältnisse. Schule wird in der Neuzeit zu einem zentralen Herrschaftsinstrument staatlicher Ordnung und Gewalt.

Der Bildungsplaner und -forscher Georg Picht geht davon aus, dass die Demokratie in Deutschland vor allem auf dem Gebiet des Schulwesens „durch eine ungebrochene Tradition obrigkeitsstaatlichen Denkens und durch das Übergewicht der Bürokratie ständig bedroht“ (Picht 1971, S. 9) ist. Staatsschule wird damit in einem doppelten Sinne zur Gefahr für Demokratie: Einmal aus der Sicht individueller Bürgerrechte, indem diese beschnitten werden und zweitens für die Demokratie selbst, indem durch antidemokratische Institutionen junge Menschen eine politische Sozialisation erleben, die kontraproduktiv zu demokratischen Werten steht.

Menschenrechtlich gesehen wird Schule in diesem Sinne in modernen Gesellschaften zu einem hochsensiblen Prüfstein für Partizipation und Demokratie. Diese Problematik wird in der pädagogischen Diskussion jedoch weitgehend ausgeklammert und durch den demokratischen Mythos von Schule überdeckt, der da lautet, dass die moderne Regelschule hinsichtlich einer Garantie für Chancengleichheit gesellschaftlich funktional ist.

Über das nicht eingelöste Bildungsversprechen der Schulbildung

Der zweite Rechtsbereich der Konvention, der die Versorgungsrechte betrifft, scheint auf den ersten Blick kein Risikobereich zu sein, da die Forderung nach einer flächendeckenden Grundversorgung (Art. 28: Recht auf Bildung; Schule; Berufsausbildung) erfüllt werden kann. Jedoch bei näherer Betrachtung unserer Schulrealität ergeben sich Verhältnisse, die bedenklich stimmen müssen. Folgende Zahlen seien genannt:

- 1998 verließen ca. 83.000 SchülerInnen die Schule ohne einen Schulabschluss, d.h. ohne einen Hauptschulabschluss (vgl. Statistisches Bundesamt 2000; Schreiber-Kittl 2000);
- 2000 beendeten 16,1 % aller ausländischen Schüler ihre Schulpflicht ohne einen Abschluss; bei deutschstämmigen Schülern sind es 9 % aller Schulabgänger (Institut der deutschen Wirtschaft Köln 2002);
- ca. 70.000 SchülerInnen gelten als Schulverweigerer bzw. Schulschwänzer (vgl. Schwäbische Zeitung 1999);
- ca. 10 bis 15 % der SchülerInnen werden als „schulmüde“ eingestuft (Schreiber-Kittl 2000, S. 13);
- nach einer UNESCO-Schätzung können 500.000 bis 3 Mil-

lionen Menschen über 15 Jahren in der Bundesrepublik als funktionale Analphabeten bezeichnet werden, das sind 0,75 bis 3 % der erwachsenen Bevölkerung (Döbert/Hubertus 2000, S. 27);

- ca. 4,5 Milliarden DM werden jährlich für Nachhilfeunterricht in der BRD an finanziellem und zeitlichem Aufwand ausgegeben (Kramer/Werner 1998).

In der Summe betrachtet ergibt dies ein bedenklich desolates Bild schulischer Realität. Bildungspolitisch bedeutet dies, dass die öffentliche Regelschule nur noch bedingt ihren Auftrag erfüllen kann. Die Frage, warum SchülerInnen die Schule ohne Schulabschluss verlassen, warum SchülerInnen „schulmüde" werden, wann SchülerInnen die Schule verweigern und warum junge Menschen als funktionale Analphabeten die Schule verlassen, kann und darf nicht ausschließlich individualisiert werden. Diese sozialen Konsequenzen eines Schulbesuchs, d.h. ohne Schulabschluss, Verweigerung oder funktionaler Analphabetismus, sind vor allem strukturbedingt.

Ein wichtiger Aspekt zur Beurteilung der Schulstruktur ist der Umfang des außerhalb der Schule durchgeführten Nachhilfeunterrichts, sei er durch Familienangehörige geleistet oder durch bezahlte Nachhilfe außerhalb der Familie. Der Umfang dieser außerschulischen Lernleistungen macht auf zwei Dimensionen aufmerksam:

1. Die Schule ist nicht mehr der einzige Ort, an dem staatlich vorgegebene und verpflichtende Lehr- und Lernangebote vermittelt werden. Es findet eine Privatisierung staatlich verordneter Bildungsinhalte statt. Das bedeutet, dass die mit der Schulpflicht vorgegebene staatliche und öffentliche Schulstruktur überfordert ist, ihre Vorgaben zu erfüllen. Der Staat kann die von ihm selbst definierten Bildungsinhalte nicht mehr in der Vermittlung garantieren – z.B. bedingt durch zu wenige Lehrer, zu viel Unterrichtsausfall, zu schlecht ausgestattete Schulen, ungenügend vorbereitete Lehrer, veraltete Lehr- und Lern-Strukturen – und privatisiert stillschweigend und informell seine grundrechtlich verankerte Pflicht (GG, Art. 7).

2. Damit verbunden ist das Problem der Chancengleichheit, die die zentrale Legitimation für eine demokratische Bildungspolitik mit Staatsschulen und Schulpflicht darstellt. Der erfolgreiche Besuch einer Schule hängt zunehmend mehr von außerschulischen zusätzlichen Dienstleistungen ab, die mit finanziellen Aufwendungen verbunden sind. In dem Maße, wie Familien jedoch nicht in der Lage sind, die finanziellen Zusatzleistungen für Bildung aufzubringen, in dem Maße wird auch die Chancengleichheit in der Grundbildung aufgehoben. Von dieser Chancenungleichheit sind nun aber in besonderem Maße diejenigen gesellschaftlichen Gruppen betroffen, in deren Namen man Schulpflicht und Staatsschulen eingeführt hat.

Die in der Konvention geforderten Standards hinsichtlich der Bildungsversorgung (Art. 28 und 29) sind zunehmend in Gefahr. Vor allem das in Art. 28 b beschriebene Recht, allen Kindern verschiedene Formen weiterführender Schulen verfügbar und zugänglich zu machen und geeignete Maßnahmen sowie finanzielle Unterstützung bei Bedürftigkeit bereitzustellen, ist nicht gesichert – im Gegenteil. Und auch die Einhaltung des Art. 28 e der Kinderkonvention, mit dem sich die Vertragspartner verpflichten, Maßnahmen zu treffen, die den regelmäßigen Schulbesuch fördern und den Anteil derjenigen, welche die Schule vorzeitig verlassen, verringern, ist zunehmend in Gefahr.

„Arbeitsplatz Schule" und seine Lebensqualität

Der dritte Rechtsbereich der Kinderrechtskonvention betrifft die Schutzrechte, die sich gegen jede Form des Missbrauchs, Vernachlässigung und Ausbeutung wenden. Bezüglich der Schule müssen diese Schutzrechte vor allem hinsichtlich des Themenkomplexes Gesundheit untersucht werden, d.h. hinsichtlich den physischen und psychischen Folgen von Schule.

Angst und Zwang sind zwei Elemente die einander in der Schule bedingen und die mit Staatsschulen und Schulpflichtsystemen gekoppelt sind. Der Lern- und Beurteilungszwang erzeugt Angst und führt zur „Zerstörung der Lernfähigkeit": „Die Schule verhindert durch die Mißachtung der Menschenrechte, durch den Lern- und Beurteilungszwang, daß die Lernressourcen der nachwachsenden Generationen erkannt und ausgeschöpft werden" (von Schoenebeck 1992, S. 233).

Die Lebensqualität am „Arbeitsplatz Schule" wird durch diese beiden Elemente geprägt und führt zu einem Gefährdungspotential für Schüler, die Kurt Singer, Schulpädagoge und Psychoanalytiker, provozierend und realistisch zugleich mit „die Würde des Schülers ist antastbar" (Singer 1998) umschreibt. „Schulangst" ist in der Sozialpsychologie der Schule zu einem Standardthema geworden. Als Ursache für diese Schulangst wird vor allem das Leistungs- und Konkurrenzprinzip der Schule festgestellt. Schulangst ist, so Klaus Ulich, „ein Ergebnis schulischer Erziehungs- und Anforderungsbedingungen" (Ulich 2001, S. 27). Die Gründe für diese weitverbreitete Schulangst liegen, so die Fachdiskussion, in der *Bedrohung* durch die Leistungsorientierung, in der *Hilflosigkeit* ihr zu begegnen und in der *Unsicherheit* und *Unberechenbarkeit* des Prüfungssystems (ebd.). Neuere Untersuchungen stellen außerdem einen Zusammenhang von Schulangst und Schulverweigerung fest. Angst wird sogar als „Hauptgrund für das Fernbleiben von der Schule" gesehen (Schreiber-Kittl 2000, S. 32; auch Reißig 2001, S. 30): Angst vor Lehrern, Angst vor Schülergruppen, Angst vor Leistungserwartungen.

Ein weiterer Aspekt, der zu dem Schluss kommen lässt, dass in der Schule die Schutzrechte von Kindern missachtet werden, betrifft den achtungsvollen Umgang von Lehrern mit Schülern. Der „seelische Sadismus" gegenüber Schülern, von dem Kurt Singer spricht (Singer 1998, S. 29), gehört zum Alltag in Schulen. Schüler werden von Lehrern vor der Klasse gedemütigt, bloßgestellt und zum Gespött gemacht. In Artikel 16 der Konvention heißt es: „Kein Kind darf willkürlichen oder rechtswidrigen Engriffen in sein Privatleben, seine Familie, seine Wohnung oder seinen Schriftverkehr oder rechtswidrigen Beeinträchtigungen seiner Ehre und seines Rufes ausgesetzt werden."

Die Folgen dieser Form von Schulpädagogik sind vielfältig. In einer Zusammenstellung der Aktion Humane Schule (1996) werden exemplarisch aus verschiedenen Untersuchun-

gen einige Krankheitsbefunde bei Schülern genannt, die in der Summe als „psychophysisches Überlastungssyndrom" definiert werden:

- Bei 50 % aller Schülerinnen und Schüler kann Schulangst festgestellt werden;
- fast ein Drittel der Jugendlichen versucht, Schulstress mit Psychopharmaka „wegzuschlucken";
- bei den 13- bis 16jährigen leiden häufig oder manchmal 48 % an Kopfschmerzen, 41 % an Kreuz- und Rückenschmerzen, 30 % an Magenbeschwerden, 25 % an Schlafstörungen und 24 % an starkem Herzklopfen.

Hier ist ein deutlicher Nachholbedarf an deutschen Schulen hinsichtlich des Artikels 3 der Konvention festzustellen, wo es heißt: „Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleichviel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist".

Fazit

Alle drei zentralen Rechtsbereiche der internationalen Kinderrechtskonvention, die die BRD 1992 ratifiziert hat, nämlich die Partizipations-, Versorgungs- und Schutzrechte von Kindern, werden derzeit in der Schule nur bedingt umgesetzt. Zweifellos gibt es ein flächendeckendes Schulnetz und die Pflichtschule sorgt für eine nahezu hundertprozentige Einschulungsrate von Kindern ab dem sechsten Lebensjahr, zweifellos gibt es auch keine Prügelstrafen mehr in unseren Schulen und zweifellos ist die Seuchengefahr minimal. Und trotzdem weist unser Schulsystem, gemessen an der Kinderrechtskonvention und den damit verbundenen Menschen- und Bürgerrechten, erhebliche Mängel und Lücken auf, die sich auf drei Dimensionen konzentrieren:

- Die politische Defizit-Dimension, die die *Partizipationsrechte* der Konvention betreffen, zeichnet sich durch einen Mangel an demokratischer Führungs- und Organisationskultur in den Schulen aus;
- die pädagogische Defizit-Dimension, die die *Versorgungsrechte* der Konvention betreffen, zeichnet sich durch eine zunehmende Ungleichheit bei den Bildungschancen aus;
- die gesundheitliche Defizit-Dimension, die die *Schutzrechte* der Konvention betreffen, zeichnet sich durch krankmachende Verhältnisse und Beziehungen aus, die ihren Kern in struktureller und direkter Gewalt haben.

Obgleich dem Staat in besonderer Weise an der Schulbildung gelegen ist und er hier zu keinen Kompromissen bereit ist – verglichen mit der Wehrpflicht und ihrer Alternative des Zivildienstes, kann man der staatlich verordneten und kontrollierten Schule nicht entgehen –, bietet er seiner Zielgruppe, den Schülern, einen „Arbeitsplatz", der nur bedingt menschenrechtlichen Maßstäben gerecht wird. Menschenrechte haben die Aufgabe, Menschen vor dem Staat und der Gesellschaft zu schützen.

Zusammenfassend heißt dies: Die Schule ist aus historischen und politischen Gründen ein gefährdeter Ort, an dem schnell und leicht Menschenrechte im Namen staatlicher Bildungspolitik missachtet werden können. Die eingangs gestellte Frage nach den Rahmenbedingungen von Menschenrechtserziehung ist also keine unwesentliche und bedarf ebenso wie die Frage nach ihrer Methodik, Didaktik und nach ihren Inhalten auch einer ständigen Überprüfung und Reflexion. Mit Kurt Singer gesprochen: Die Würde des Schülers darf nicht antastbar werden!

Literatur

10 c der Friedrich-Schiller-Realschule (Hg.): Demokratie an der Schule. Veröffentlicht von der Klasse 10 c. Langenau 1999.
Aktion Humane Schule (Hg.): Schule und Gesundheit. Köln 1996 (Baustein-Info-Blätter Nr. 13).
Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN-Kinderkonvention im Wortlaut mit Materialien. Bonn 1999 (6. Aufl.)
Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Menschenrechte Dokumente und Deklarationen. Bonn 1995 (2. Aufl.).
Döbert, M./Hubertus, P.: Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster/Stuttgart 2000.
Institut der deutschen Wirtschaft Köln: Ausländische Schulabgänger: Häufig ohne Schulabschluss. In: iwd, 28(2002)2, S. 2.
Kramer, W./Werner, D.: Familiäre Nachhilfe und bezahlter Nachhilfeunterricht. Ergebnisse einer Elternbefragung in Nordrhein-Westfalen. Köln 1998.
Picht, W.: Vorwort. In: Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen (Hg.): Freie Schulen. Stuttgart 1971, S. 9 – 11.
Reißig, B.: Schulverweigerung – ein Phänomen macht Karriere. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung bei Schulverweigerern. Werkstattbericht. Arbeitspapier (2001)5. Deutsches Jugendinstitut. Munchen 2001.
Schoenebeck, H. von: Der Versuch, ein kinderfreundlicher Lehrer zu sein. Münster 1992 (2. Aufl.).
Schreiber-Kittl, M.: Alles Versager? Schulverweigerung im Urteil von Experten. Forschungsbericht. Arbeitspapier (2001)1. Deutsches Jugendinstitut. München 2000.
Schwäbische Zeitung, 24.11.1999, S. 1.
Singer, K.: Die Würde des Schülers ist antastbar. Vom Alltag in unseren Schulen – und wie wir ihn verändern können. Reinbek 1998.
Statistisches Bundesamt (Hg.): Datenreport 1999. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland. Bonn 2000.
Ulich, K.: Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. Weinheim/Basel 2001.

Dr. phil. Ulrich Klemm, geb. 1955, Diplom-Pädagoge, Fachbereichsleiter an der Ulmer Volkshochschule, Lehrbeauftragter für Erwachsenenbildung an der Universität Augsburg, Pädagogik-Dozent an der Fachschule für Ergotherapie, Dornstadt. Seit 1988 Mitglieder der ZEP-Redaktion. Verschiedene Buch- und Aufsatzpublikationen zu den Themenbereichen Anarchismusforschung, Bildungsgeschichte, Antipädagogik, (ländliche) Erwachsenenbildung, Regionalentwicklung, Kindheit.

Menschenrechtserziehung bei amnesty international

Zusammenfassung: Der folgende Beitrag dokumentiert die Arbeit von amnesty international, einer der wichtigsten Akteurinnen im heterogenen Feld der Human Rights Education.

Nicht erst seit dem 11. September 2001 stellt man sich die Frage, wie ein Mensch zu solchen Terrorakten und Greueltaten fähig ist. Und nicht erst seit den Amokläufen von Schülern in Littleton und Erfurt stehen auch Jugendliche und ihre Erziehung bei diesen Überlegungen im Vordergrund. Menschenrechtserziehung war bereits in der Präambel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte vom 10. Dezember 1948 ein Thema – vor dem Hintergrund der wohl grausamsten Greueltat der Neuzeit:

„... damit jeder Einzelne und alle Organe der Gesellschaft [...] sich bemühen, durch Unterricht und Erziehung die Achtung dieser Rechte und Freiheiten zu fördern und durch fortschreitende Maßnahmen im nationalen und internationalen Bereich ihre allgemeine und tatsächliche Anerkennung und Verwirklichung [...] zu gewährleisten" (zit. n. Bundeszentrale 1999, S.52).

Weiter heißt es in Artikel 26 (2): „Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Völkern und allen rassischen oder religiösen Gruppen fördern und die Tätigkeit der Vereinten Nationen zur Aufrechterhaltung des Friedens unterstützen" (ebd., S. 58).[1]

Für den Unterricht in Deutschland ist die Empfehlung zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule der Kultusministerkonferenz von 1980 bzw. 2000 die maßgebliche rechtliche Grundlage: „Menschenrechtserziehung gehört zum Kernbereich des Bildungs- und Erziehungsauftrages von Schule und ist in allen Landesverfassungen und Schulgesetzen als oberstes Bildungsziel festgelegt. Sie erfasst alle Felder schulischen Handelns".[2]

Doch so erfreulich diese bildungspolitische Untermauerung ist, die praktische Umsetzung ist ein ganz anderes Kapitel. Obwohl pädagogische Strömungen wie Gewaltprävention, Mediation und Interkulturelles Lernen an vielen Schulen praktiziert wird, obwohl die Richtlinien der Bundesländer in vielen Fächern Themen wie „Entwicklung zur multikulturellen Gesellschaft – Migranten, Fremdenfeindlichkeit" vorsehen,[3] und obwohl in einigen Schulbüchern auch Themen wie die Todesstrafe angesprochen werden,[4] kann von einer umfassenden Menschenrechtserziehung an deutschen Schulen keine Rede sein. In dieses Bild passt auch die Tatsache, dass kaum jemand von der UN-Dekade der Menschenrechtserziehung (1995 – 2004) Notiz zu nehmen scheint.

Diese Situation zu verändern ist ein Schwerpunkt der Arbeit von amnesty international (ai). Im Gegensatz zu den meisten anderen Aktivitäten von ai ist Menschenrechtserziehung präventiv. Dies ist einerseits eine Chance, proaktiv – also nicht nur reagierend, sondern agierend – tätig zu werden, andererseits oft aber auch ein Nachteil, da die Dringlichkeit nicht so messbar und akut ist wie etwa „urgent actions" zur Verbesserung von Haftsituationen, die Erlaubnis von Arztbesuchen oder zur Umwandlung von Todesstrafen. Doch inzwischen gilt die Devise „prevention is better than cure", und spätestens seit Anfang der 90er Jahre gilt Menschenrechtserziehung offiziell als Kernprogramm von ai.[5]

Menschenrechtserziehung konkret bei ai

Das folgende Konzept stößt innerhalb von ai auf weitestgehenden Konsens (vgl. Friedrichs 2002. S. 18ff): eine Dreiteilung in Kenntnisse vermitteln, Bewusstsein schaffen, Handlung initiieren. Zunächst einmal soll Menschenrechtserziehung auch Wissen vermitteln: Wenn man nicht weiß, dass Menschenrechte existieren, kann man sich nicht für sie einsetzen, kann man sie auch nicht für sich selber einklagen. Das Wissen sollte aber nicht bei den 30 Artikeln der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte stehen bleiben. Gerade für ai gehört ebenso dazu, dass die Schüler/innen von den vielen Menschenrechtsverletzungen überall auf der Welt erfahren.[6] Auch die Einordnung der Menschenrechte in einen historischen Kontext, über die Amerikanische Unabhängigkeitserklärung bis zur UNO nach dem Zweiten Weltkrieg gehört zu dem Bereich der Kenntnisvermittlung.

Der zweite, wesentlich schwierigere Schritt ist das Ansprechen der Bewusstseinsebene. Die Schüler/innen sollten die Menschenrechte nicht nur auf kognitiver, sondern auch auf emotionaler Ebene kennen lernen: Was würde es für mich bedeuten, auf das Recht der freien Meinungsäußerung / auf die Wahrung meiner Menschenwürde zu verzichten? Wie berühren mich Menschenrechtsverletzungen im Alltag (nicht), z.B. beim Einkaufen, Zeitungslesen?

Auf dieser Stufe stehen zu bleiben, würde zwar vermutlich Empathie und Mitleid erzeugt haben, aber zweifellos auch Resignation und Frustration. Deshalb ist der dritte Schritt so wichtig: die Handlungsebene, zugleich Mittel und Ziel der Menschenrechtserziehung. Was kann man gegen Menschenrechtsverletzungen tun? Und vor allem: so eine Aktion (z.B. Unterschriftensammlung, Ausstellung, Straßenaktion) auch durchführen! Natürlich muss man dabei aufpassen, die Menschenrechtserziehung nicht zur Indoktrination werden zu lassen; man muss jedem zugestehen, an der Aktion nicht teilzunehmen – eben freie Meinungsäußerung auch im Unterricht zulassen!

Umsetzungsmöglichkeiten

Amnesty International hat weltweit etwa eine Million Mitglieder und Förderer, in Deutschland sind es mehr als 45.000. Diese Mitglieder arbeiten meist in lokalen Gruppen zu bestimmten Themen – entweder zu Ländern oder zu übergreifenden Themen wie eben Menschenrechtserziehung. Insgesamt haben sich in Deutschland etwa 20 lokale Gruppen das Thema Menschenrechtserziehung zu „ihrem" Thema gemacht. Neben diesen Gruppen gibt es noch die Sektionskoordinations-

gruppe Menschenrechtserziehung sowie ein Mitglied des (gewählten) Vorstandes, das sich um Menschenrechtserziehung kümmert. Die Arbeit all dieser ai-Mitglieder ist ähnlich, wenn auch die Schwerpunkte unterschiedlich sind. Zur Menschenrechtserziehung gehören Schulbesuche, die vor allem auf der lokalen Ebene stattfinden. Diese Schulbesuche reichen von „ai vorstellen" bis zu ganzen Unterrichtsreihen, die von ai-Mitgliedern begleitet werden. Auch Projekte und Ausstellungen werden auf Anfrage von ai betreut. Im Weiterbildungsbereich veranstaltet die Sektionskoordinationsgruppe jedes Jahr mindestens ein (auch für nicht ai-Mitglieder offenes) Seminar zum Thema Menschenrechtserziehung – meist mit konkreten Beispielen wie zum Thema Todesstrafe, Folter oder zuletzt Rassismus. Natürlich werden auch Materialien entworfen, diskutiert und vertrieben – auch bei der Didacta im nächsten April gibt es wieder einen ai-Stand zum Bereich Menschenrechtserziehung. Vor allem das Vorstandsmitglied und die Sektionskoordinationsgruppe haben den Auftrag, zu koordinieren, also Kontakte inner- und außerhalb von ai zu knüpfen und zu pflegen. So existieren zur Zeit zum Beispiel Kontakte zu einem europaweiten Projekt „Menschenrechtserziehung an Berufsschulen" sowie erste Annäherungen an entsprechende Polizeistellen. Auf internationaler Ebene gibt es das „Human Rights Education Team"[7] von ai, das den Informationsfluss zwischen allen ai-Sektionen (also auf Staatenebene) erleichtert und alle zwei Jahre ein Treffen aller Vertreter der Menschenrechtserziehung organisiert.[8]

Sandra Reitz

Anmerkungen

1 Für die spätere Verankerung der Menschenrechte in anderen Erklärungen, insbesondere in UNESCO-Empfehlungen siehe „International Human Rights Standards and Education" AI Index POL 32/01/98 bzw. http://web.amnesty.org/aidoc/aidoc_pdf.nsf/index/POL320011998ENGLISH/$File/POL3200198.pdf

2 Nachzulesen z.B. unter http://www.kmk.org/doc/beschl/menschr.pdf

3 Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule in Nordrhein-Westfalen: Sozialwissenschaften.

4 Prädestiniert für das Thema Todesstrafe scheinen insbesondere die Fächer Englisch und Religion zu sein.

5 Vgl. „HRE – Campaign for Human Rights Education" AI Index POL 32/04/97 bzw. http://web.amnesty.org/aidoc/aidoc_pdf.nsf/index/POL320041997 ENGLISH/$File/POL3200497.pdf

6 Z.B. wurden in den vergangenen drei Jahren in 153 Ländern Menschen von staatlichen Akteuren gefoltert oder grausam misshandelt, in 70 Ländern waren Folter und Misshandlungen weit verbreitet; vgl. amnesty 2001.

7 Mehr Informationen unter http://web.amnesty.or/web/web.nsf/pages/hre_home

8 Mehr Informationen zur Sektionskoordinationsgruppe Menschenrechtserziehung unter http://www.amnesty.de/de/2910 ; Anfragen bei. anja.mihr@amnesty.de

Literatur

amnesty international: Jahresbericht 2001. Frankfurt am Main, 2001.

Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Menschenrechte Dokumente und Deklarationen. Bonn 1999 (3. Aufl.).

Friedrichs, Peter-Michael: Die Menschenrechte im Schuhkarton. Über den Stellenwert der Menschenrechtserziehung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Deutsche Lehrerzeitung, 23.05.1996, S.1

Friedrichs, Peter-Michael (Hg.): Edition „Ich klage an!". Das Lehrbuch. Menschenrechte im Unterricht. München u.a. 2002, S. 18ff.

Müller, Lothar: Menschenrechte – ein Thema in Schule und Hochschule. In: DVPB aktuell – Report zur politischen Bildung (1998)3, S.11 – 14.

Sandra Reitz, geb. 1975, ist IT Projektmanagerin, studierte Englisch, Sozialwissenschaften und Mathematik in Münster und promoviert im Bereich der Neuen Medienpädagogik. Sie ist seit 1993 Mitglied von ai, derzeit tätig in der Sektionskoordinationsgruppe Menschenrechtserziehung, hat Erfahrungen mit Seminartätigkeiten bei ai und in der Lehrerfortbildung.

Sektionstagung 2003

Die DGFE-Kommissionen „Bildungsforschung mit der Dritten Welt", „Vergleichende Erziehungswissenschaft" und die „AG Interkulturelle Bildung" in der „Sektion Internationale und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft" treffen sich zur Jahrestagung vom 20.-22.März 2003 im Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest. Thematisch geht es um verschiedene Aspekte von Schulleistungsmessung in Amerika (USA und Peru), Afrika (Senegal und Südafrika) und Europa (u.a. Finnland, UK, Schweiz, Frankreich). Innerhalb der „Kommission Vergleichende Erziehungswissenschaft" wird das internationale GATS-Abkommen im Zusammenhang mit neuen Medien thematisiert, die „Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt" diskutiert ein Beispiel von Lehrerbildung im Austausch (Oldenburg-Port Elizabeth/Südafrika) und weitere Perspektiven der Arbeit. Schriftliche Einladungen werden Mitte Dezember versandt. Weitere Informationen, Vorschläge zur Perspektivendiskussion und Voranmeldungen: bernd.overwien @tu-berlin.de

Bernd Overwien

Arme Länder zahlen hohen Preis für wachsende Wissenskluft.

Laut Weltbank ist kontinuierliche Bildung der Schlüssel zu Wirtschaftswachstum und Abbau von Armut

Vom 9. bis 10. Oktober fand in Stuttgart eine von Weltbank, Stiftung Entwicklungszusammenarbeit Baden-Württemberg und Land Baden-Württemberg veranstaltete Erziehungskonferenz ‚Education – Lifelong Learning and the Knowledge Economy' statt. Ein am Vortag dieser Konferenz veröffentlichter neuer Weltbankbericht *„Der Aufbau von Wissensgesellschaften: Neue Herausforderungen für die tertiäre Bildung"* warnt, dass Entwicklungsländer wenig Erfolg bei der Stärkung des Wirtschaftswachstums und beim Abbau von Armut haben werden, wenn sie nicht eine wachsende Wissens- oder Bildungskluft zwischen sich selber und reicheren Ländern schließen können.

Bei seinen Ausführungen zu dem neuen Bericht sagte *Weltbankpräsident James Wolfensohn*, eine breiter werdende Erziehungs- und Wissenskluft zwischen reichen und armen Ländern sei die Erklärung dafür, dass 4,8 Milliarden Menschen in Entwicklungs- und Schwellenländern nur 20 Prozent des globalen Bruttosozialprodukts erzielten. Zusammen mit dem *Ministerpräsidenten von Baden-Württemberg, Erwin Teufel* sagte Wolfensohn, es sei daher wichtig, diesen Ländern bei der Überwindung der Kluft zu den OECD-Ländern zu helfen und sie in die Lage zu versetzen, zu einer zunehmend auf Wissen basierenden Weltwirtschaft aufzuschließen. Der Schlüssel zur Überwindung der Wissenskluft sei ein nahtloses Bildungssystem, das die Menschen von der Grund- und Sekundarschule bis zur Universität durchlaufen, um dann am Arbeitsplatz ihre Fertigkeiten weiterzuentwickeln.

„Alle sind sich einig, dass Bildung der allerwichtigste Schlüssel zur Entwicklung und zur Linderung der Armut ist. Diese muss weltweit mit Grundschulbildung für Mädchen und Jungen gleichermaßen, und mit einem offenen und wettbewerbsfähigen System sekundärer und tertiärer Bildung beginnen… Erwachsenenbildung, Lese- und Schreibfähigkeit und lebenslanges Lernen müssen mit der fundamentalen Erkenntnis kombiniert werden, dass die Bildung von Frauen und Mädchen von zentraler Bedeutung für den Entwicklungsprozess ist", sagte *Wolfensohn.*

Das Thema der Konferenz zeigt die dynamische Beziehung zwischen Kindern, die Lesen und Schreiben lernen und die von der Initiative ‚Bildung für Alle' unterstützten Grundfertigkeiten erwerben, und jungen Erwachsenen und anderen, die auf diesen Grundlagen aufbauende weiterführende Bildung und Ausbildung bekommen und damit ihre Mitgliedschaft in einer Weltwirtschaft sichern, die in immer stärkerem Maße vom Wissenserwerb getrieben wird.

Weitere Informationen: www.congress-lifelonglearning.org

Kilemi Mwiria kandidiert für das kenianische Parlament

Dr. Kilemi Mwiria, regierungskritischer Dozent an der Kenyatta Universität und 1992 entlassen, war viele Jahre Mitarbeiter bei der DSE und hat kreativ und zuverlässig die Hochschulweiterbildungsprogramme im östlichen und südlichen Afrika vorbereitet und koordiniert. Seit längerer Zeit hat er einen Zweitwohnsitz in Bonn, wo seine Frau, Sarah Mwiria, für die UN arbeitet. Jetzt kandidiert er als Direktkandidat der Opposition in der Provinz Tigana für das kenianische Parlament. Er steht für die neuen Hoffnungen nach der Ära Moi. Kontakt und Spendenkonto über: Dr. Jürgen P. Hess, Brabanter Platz 1, 10713 Berlin; Tel.: 030/82702846; juergen.p.hess@t-online.de

Globales Lernen im Schulprofil

Dieser Beitrag fasst Ergebnisse der Tagung „Globales Lernen als Herausforderung für Schulentwicklung" auf dem internationalen Kongress „lefo konkret – Perspektiven der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung" in Bern/Schweiz im Mai 2002 zusammen.

Im Mittelpunkt steht die Frage, wie sich eine Orientierung auf den Welthorizont im Schulprofil niederschlagen kann. Die Graphik veranschaulicht dazu verschiedene Möglichkeiten.

In allen *Unterrichtsfächern* können globale Bezüge hergestellt und Perspektivwechsel eingeübt werden, wie sie sich z.T. unmittelbar aus den betreffenden Lehrplänen ergeben, z.T. indirekt erschlossen werden müssen. Ein Hilfsmittel – gerade auch für selbstorganisiertes schülerzentriertes Lernen – ist dabei zweifelsfrei das *Internet*; aber auch die *Bibliothek* kann eine Reihe guter Bücher bereitstellen. Als Beispiel für das indirekte Erschließen von globalen Themen sei hier aus

dem Ernährungsbereich/ Sachkunde in der Grundschule das Brot-Backen genannt: Vom Korn zum Brot kann man nicht nur am Weizen, sondern auch an anderen Getreidearten, an anderen Mahlvorgängen und an anderen Verarbeitungsmethoden demonstrieren; dabei bedeutet die Betrachtung der existentiellen und spirituellen Bedeutung von Brot auch eine zusätzliche Erweiterung[1]. Dieser „Blick über den Tellerrand" kann in jedem Fach das zentrale Prinzip der Veranschaulichung von vielen möglichen Lebensweisen vertreten, die unserer gleichwertig sind, und Neugier auf Fremdes wecken. Aus dem Vergleich von Fremdem und Eigenem wird sowohl die Identität gestärkt als auch die eigene Wahrnehmung hinterfragt und relativiert.[2]

In *Projekttagen* können dann Themen, die die eigene Verortung im und den eigenen Bezug zum Weltgeschehen thematisieren, klassen- oder jahrgangsübergreifend nach Interessengebieten vertieft werden. Dabei ist es sinnvoll, sich von externen Partnern unterstützen zu lassen, die das Schulleben durch Einblick in praktische Handlungsfelder, authentische Zeitzeugenberichte und andere Lernorte bereichern. Das *Öffnen von Schule* mag einen gewissen Mehraufwand bedeuten, ermöglicht aber den Kontakt zu einem vielseitigen Wissens- und Erfahrungspool, z.B. von Eltern, ausländischen

schluss von Projekttagen mit schülerzentrierten Präsentationen, die öffentliche Anerkennung finden.

Die Materialien, die sich aus solchen gemeinsamen Lernprozessen und aus dem Fachunterricht ergeben, können den *Schulraum* anschaulich *gestalten* helfen, so dass nicht nur jedem Besucher beim Betreten der Schule die Offenheit für andere Kulturen, Räume und Sichtweisen ins Auge fällt. Dies gilt natürlich auch für die Beteiligten im alltäglichen Schulleben. Ein Höhepunkt könnte die *Namensgebung* für die Schule sein, die sich nach einem Vorbild aus dem Süden richtet. So gibt es in Berlin beispielsweise eine Schule, die nach Hector Peterson benannt ist, einem der Schüler, die bei den SOWETO-Unruhen in Südafrika ums Leben kamen und dessen Pressefoto um die Welt ging.

Umgestalten kann man auch Teile des täglichen Betriebs, wenn z.B. im Lehrerzimmer nur fair gehandelter Kaffee ausgeschenkt wird oder ein *Schulcafé* fair gehandelte und ökologisch orientierte Waren verkauft. Beispiele von solchem Engagement für eine gerechtere zukunftsfähige Welt aus etlichen Schulen zeigen, dass hierbei nicht nur für eine gute Ernährung der SchülerInnen gesorgt, sondern auch das eigene Konsumverhalten bewusst und veränderbar gemacht wird. Gleichzeitig ist hier ein Feld für Engagement gegeben, wo

Mitbürgern, benachbarten Engagierten in lokalen Agendaprozessen und Weltläden des fairen Handels. Die Öffentlichkeit – auch informiert durch die lokale Presse – nimmt Teil am schulischen Geschehen und den SchülerInnen eröffnen sich realitätsnahe Praxisansätze. Oft sind Schulfeste dann der Ab-

SchülerInnen noch andere Talente als die im Unterricht geforderten unter Beweis stellen und erlernen können, wie praktischen Teamgeist, Verantwortlichkeit, Preisberechnungen, Einkaufsorganisation u.v.a.m.

Solche Kompetenzen werden auch durch Mitwirkung in

einer *Arbeitsgemeinschaft* erworben, wenn z.B. die Bekämpfung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit, der (gelegentliche) Verkauf von fair gehandelten Waren, der Kontakt zu einem Flüchtlingsheim oder Asylbewerbern oder die Aufrechterhaltung einer Schulpartnerschaft (s.u.) im Zentrum stehen. Erfahrungen zeigen, dass KollegInnen hierbei eine ganz andere Art des Umgangs zwischen SchülerInnen und Lehrkräften schätzen gelernt haben, die auf Freiwilligkeit, Selbstorganisation, Kreativität, Partizipation und Solidarität beruht.

Aus einer *multikulturell gemischten Schülerschaft* ergeben sich weitere Herausforderungen und Möglichkeiten, die die unter den SchülerInnen und Eltern vorhandenen Potentiale an anderen Lebensentwürfen nutzen lassen. Dies bedeutet nicht, die Kinder und Jugendlichen immer wieder auf ihre Herkunft – oder die ihrer (Groß-) Eltern – anzusprechen, denn sie möchten sich ja häufig gerade hier integrieren und zur „normalen" (peer-) Gruppe gehören. Aber ihre verschiedenen kulturellen Erfahrungen und anderen Sichtweisen werden m.E. im heutigen Schulleben noch viel zu wenig zur Differenzierung herangezogen und zu gering bewertet.

Internationale Begegnungen ermöglichen für alle Beteiligten eine eigene unmittelbare interkulturelle Erfahrung. Sie können Vorurteile hinterfragen und auflösen oder – im negativen Fall – sie auch reproduzieren und verstärken, falls nicht Vor- und Nachbereitung sowie die Programmgestaltung selbst auf die Art der Begegnung reflektiert Einfluss nimmt. Hierbei sind Irritationen durchaus einzuplanen, aber zu große Verunsicherungen sollten vermieden werden, um nicht aus Selbstschutz notwendige Blockaden erst aufzubauen. Dies ist besonders bei Besuchen im Rahmen von *Nord-Süd-Schulpartnerschaften* zu beachten, da hier die Konfrontation mit anderen sozio-ökonomischen Verhältnissen extrem sein kann. Durch die persönliche Begegnung aber können sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede sowie die eigene Verortung im Weltgeschehen reflektiert werden, so dass die makrowirtschaftlichen Gegebenheiten ein persönliches Gesicht bekommen. Über *Internetkontakte* sind solche Beziehungen dann aufrechtzuhalten und zu vertiefen, falls die Partnerschule über die entsprechenden Voraussetzungen verfügt. Dabei können auch gemeinsame Unterrichtsvorhaben entworfen und realisiert werden, was neue Möglichkeiten des Kennenlernens und der gegenseitigen respektvollen Wahrnehmung beinhaltet. Das Internet kann aber m.E. keinen unmittelbaren persönlichen Kontakt ersetzen, so schwierig im Einzelfall Absprachen, Finanzierung und die Auswahl der begrenzten Zahl von Teilnehmenden sich gestalten mag – ganz abgesehen von der ökologischen Betrachtung von Fernreisen.

Möchte man ein solches langfristiges persönliches Engagement nicht eingehen, aber seinen Beitrag zu einer gerechteren solidarischen Welt leisten und den Worten praktische Schritte folgen lassen, so gibt es auch die Möglichkeit einer *Projektpartnerschaft* über eine der zahlreichen kleineren entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen. Diese verfügen oft über ein jahrelanges Know-How im Projektmanagement und unterstützen mit ihren Basisansätzen die Menschen im Süden bei ihrem Kampf um ein würdevolles Leben bzw. geben ihnen im Norden eine Stimme, um (weltmarkt-)politische und Lebensstil-Entscheidungen bei uns zu beeinflussen im Sinne der Agenda 21. Es gibt also viele Bündnispartner auf dem Wege einer Teilhabe an der Gestaltung der Welt von morgen.

Gisela Führing

Anmerkungen

1 Ein hervorragendes Material (Kalender und Schülerheft) über den Baum in seinen vielfältigen naturlandschaftlichen, sozial-kulturellen und ökologischen Ausprägungen weltweit gibt es kostenlos auf dt. und frz. für die Grundschule beim DEH/Bern.

2 Differenzierte Anregungen finden sich in den Materialien von Hilfswerken, Weltläden und privaten Initiativen – selten leider in Schulbüchern. Beispiele der Umsetzung aus Deutschland sind in den im Quellenverzeichnis aufgeführten Praxisberichten enthalten.

Literatur

Führing, Gisela: Begegnung als Irritation. Ein erfahrungsgeleiteter Ansatz in der entwicklungsbezogenen Didaktik. Waxmann Verlag, Münster/New York 1996.

Führing, Gisela / Zahn, Barbara: Übersicht über ausgewählte Positionen, Denk- und Praxisansätze des globalen Lernens. In: Niemann, R. / Scheunflug, A. (Hg.): Globales Lernen. DVV Bonn 1997.

Führing, Gisela: Globales Lernen im Schulalltag der neuen Bundesländer. Anregungen für Globales Denken und Lokales Handeln. Reader zur gleichnamigen Fachtagung. Materialien und Berichte des Comenius Instituts Nr. 14. Münster 1997.

Führing, Gisela: Lernen in weltweitem Horizont. Schulische Erfahrungen aus Ostdeutschland. Waxmann-Verlag Münster 1998.

Führing, Gisela: Globales Lernen. Arbeitsblätter für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit. Dt. Entwicklungsdienst (Hg.). Berlin 1998 (gegen Porto zu beziehen bei: DED Tulpenfeld 7, 53113 Bonn).

Führing, Gisela / Mané, Albert Martin (Hg.): Gekreuzte Blicke/ Regards Croisés. Erfahrungen einer gelebten Partnerschaft/Expériences d'un Partenariat vécu. RAA – PLIB. Interkulturelle Beiträge 29. Frankfurt/Oder 1999 (dt./frz.).

Führing, Gisela / Burdorf-Schulz, Jutta (Hg.): Globales Lernen und Schulentwicklung. Reader zur Fachtagung im November 1999. Materialien und Berichte des Comenius Instituts Nr. 16. Münster 2000.

Führing, Gisela: Lernen voneinander. Möglichkeiten und Grenzen von Schulpartnerschaften. In: 21 – das Leben gestalten lernen, Heft 3, Juni 2001, S. 50 – 52 (dies ganze Heft ist dem Globalen Lernen mit praktischen und theoretischen Beiträgen gewidmet).

Führing, Gisela / Schreiner, Peter: Lerngemeinschaft im Übergang. Das Ökumenische Domgymnasium in Magdeburg. In: Schreiner, Peter (Hg.): Profile ökumenischer Schulen. Beispiele aus Europa. Waxmann Verlag Münster 2001, S. 85 – 109.

Führing, Gisela / Mané, Albert Martin (Hg.): **Globales Lernen im Schulalltag. Beiträge zu einem Wettbewerb. Waxmann Verlag Münster 2001.**

Führing, Gisela: Schulpartnerschaften – Kooperation mit Schulen in der so genannten „Dritten Welt". In: Döbert, Hans/ Ernst, Christian (Hg): Schulen mit besonderem Profil. Basiswissen Pädagogik – Aktuelle Schulkonzepte, Band 4. Hohengehren 2001, S. 184 – 190.

Anregungen zum Globalen Lernen (Themen, Konzepte, Literaturhinweise, Aktuelles aus den dt. Bundesländern) aus dem Internet über: www.eine-welt-netz.de.

Bericht aus der VENRO-Arbeitsgruppe „Entwicklungspolitische Bildung"

Machbarkeitsstudie zum Vorhaben „Stiftung für entwicklungspolitische Inlandsarbeit" vorgestellt

Im Oktober 2001 beauftragte VENRO die Gesellschaft für Kommunikation und Entwicklung / KommEnt (Salzburg, Österreich) und das Institut für Stiftungsberatung Dr. H.-D. Weger & Partner GmbH (Verl, Westfalen) mit der Durchführung einer Machbarkeitsstudie zum Vorhaben „Stiftung entwicklungspolitische Inlandsarbeit", die nun vorliegt und den Mitgliedern der AG Entwicklungspolitische Bildung auf ihrer Sitzung am 19. September 2002 erstmalig vorgestellt wurde.

Vor dem Hintergrund der im letzten Jahrzehnt deutlich gewachsenen Bedeutung entwicklungspolitischer Inlandsarbeit bei gleichzeitiger Abnahme der dafür zur Verfügung stehenden staatlichen und nichtstaatlichen Mittel, regte der Ausschuss für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik (ABP) der Evangelischen Kirche in Deutschland bereits 1997 an, zu diesem Problem eine Studie in Auftrag zu geben. Noch im gleichen Jahr sowie im Folgejahr fanden Fachtagungen zu diesem Thema statt, an denen die wichtigsten Akteure und Finanzgeber sowie Vertreter der politischen Parteien und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung teilnahmen. Auf einer dieser Veranstaltungen wurde der Plan einer Stiftung zur Förderung der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit entwickelt, dessen Weiterverfolgung VENRO als Vertretung der entwicklungspolitischen NRO übernommen hat.

Die Studie stellt zunächst die strukturellen und finanziellen Rahmenbedingungen für entwicklungspolitische Bildungsarbeit in Deutschland dar, um darauf aufbauend die Bedarfssituation zu skizzieren. So lautet ein Ergebnis, dass die Gesamt-Volumina der Projekte und Vorhaben im Bereich entwicklungspolitischer Inlandsarbeit in den letzten Jahren gewachsen sind. Trotz einiger positiver Entwicklungen auf Länderebene stehen dem jedoch insgesamt stagnierende bzw. rückläufige Fördermittel sowie ein eher erschwerter Zugang zu diesen gegenüber. Die Fördermittel sind zudem bundesweit sehr ungleich verteilt, deutlich wird hier insbesondere ein erhebliches Ost-West-Gefälle.

Als weithin bekanntes Manko in der Förderungslandschaft für entwicklungspolitische Bildung wird auch die mangelnde strukturelle und institutionelle Förderung herausgestellt, die einer Kontinuität, der Planungssicherheit und der fachlichen Qualifizierung der Akteure in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit entgegen läuft.

Insgesamt kommt die Studie zu dem Schluss, dass der finanzielle Bedarf entwicklungspolitischer Inlandsarbeit aufgrund bisher geringer staatlicher Förderung, reduzierter kirchlicher Mittel, ungleicher Förderungsbedingungen auf Länderebene, erschwerten Zugangs zu EU-Mitteln sowie bisher kaum vorhandener privater Mittel als hoch einzustufen ist. Eine mit hinreichenden Mitteln ausgestattete Stiftung wird von den Autoren als ein geeignetes Instrument betrachtet, um Grundfunktionen und längerfristig stabile Strukturen entwicklungspolitischer Inlandsarbeit sowie bislang noch unterentwickelte Qualifizierungs-, Monitoring- und Evaluationsmaßnahmen zu fördern.

Die Organisationsform der Stiftung wird von den Autoren schließlich als optimal geeignet bewertet, um außer staatlichen Mitteln auch solche aus anderen Bereichen der Gesellschaft zu konzentrieren. Es braucht eine breite Interessensgemeinschaft von Zivilgesellschaft, Politik und Wirtschaft, um die großen Herausforderungen der Zukunft im Bereich der Information und Bildung für eine zukunftsfähige, friedliche Weltgesellschaft annehmen und bewältigen zu können. Die von vielen gewünschte stärkere Zusammenführung und Abstimmung in dem zersplitterten Bereich der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit sowie ein sehr unterschiedliches Förderniveau in den Bundesländern sprechen für eine bundesweite, auf der Zusammenarbeit von Bund, Ländern, Kommunen und Zivilgesellschaft zu gründende Stiftung. Das Vorhaben soll ein Schwerpunktprojekt des Verbandes im kommenden Jahr sein und mit hoher Priorität vorangebracht werden.

Zehn Forderungen an die neue Bundesregierung

Ende September 2002 hat VENRO unter dem Titel „Für eine starke Entwicklungspolitik im Zeitalter der Globalisierung!" zehn Forderungen an die neue Bundesregierung vorgelegt. Der VENRO-Vorsitzende Reinhard Hermle überreichte den Katalog den Mitgliedern der Verhandlungsgruppe der rot-grünen Koalitionsregierung, Heidemarie Wieczorek-Zeul und Claudia Roth, am 7. Oktober 2002 in Berlin. In dem Forderungskatalog formuliert der Verband die Erwartung, dass die neue Bundesregierung insbesondere in den Bereichen Armutsbekämpfung und Entwicklungsfinanzierung neue Akzente setzt. In dem Zehn-Punkte-Katalog erinnert VENRO die künftige Bundesregierung an die Zusage, den Entwicklungsetat von derzeit 0,27 Prozent des Bruttonationaleinkommens auf 0,33 Prozent im Jahre 2006 zu steigern und fordert dazu auf, weltweite Armutsbekämpfung im Sinne des „Aktionsprogramms 2015" zu einer Aufgabe der gesamten Politik zu machen. Um Massenarmut in der Welt zu überwinden, gelte es insbesondere auch, ressourcenintensive und umweltzerstörende Konsum- und Produktionsweisen in unseren Breiten zu verändern, so VENRO weiter. Nachhaltige Entwicklung müsse zum Leitbild politischen Handelns und Bildung für nachhaltige Entwicklung als Querschnittsaufgabe in allen Bereichen des deutschen Bildungswesens verankert werden. In dem Forderungskatalog wird weiterhin eine verstärkte Förderung der entwicklungspolitischen NRO und der Ausbau der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit gefordert, da diese in entscheidendem Maße dazu beitrage, „Verständnis und damit eine gesellschaftliche Basis für eine ökologisch und sozial nachhaltige internationale Politik zu schaffen". Neben der Erhöhung des BMZ-Etats für entwicklungspolitische Bildungsarbeit auf 10 Mio. Euro wird weiterhin eine maßgebliche Beteiligung der Bundesregierung an einer Stiftung für entwicklungspolitische Inlandsarbeit formuliert.

Veranstaltung zur Mitgliedschaft Deutschlands im Nord-Süd Zentrum

Seit Oktober 2001 ist Deutschland Mitglied des Nord-Süd Zentrums des Europarates mit Sitz in Lissabon. Diese Einrichtung ist 1989 gegründet worden, um die Zusammenarbeit und Solidarität zwischen Menschen im Norden und im Süden zu fördern. Um Profil, Ziele und Arbeitsfelder des Nord-Süd-Zentrums kennen zu lernen und künftige gemeinsame Projekte anzudenken, lud VENRO am 24. September 2002 zu einer Tagung nach Bonn ein. An der Veranstaltung mit dem Titel „Challenge Europe" – German Development NGOs meet the North-South Centre of the Council of Europe" nahmen auch Vertreter des BMZ teil, die ihrerseits die Vorstellungen des Bundesministeriums zu einer künftigen Zusammenarbeit mit dem Nord-Süd Zentrum zum Ausdruck brachten. Die Vertreter von VENRO und des Nord-Süd-Zentrums vereinbarten, in den Themenfeldern Globales Lernen und „Stärkung der Rolle der Zivilgesellschaft in der Entwicklungspolitik" stärker zusammen zu arbeiten; hierfür bieten der Bildungskongress des Europarats im November in Maastricht und die EU-Afrika-Gipfel im April 2003 konkrete Anlässe.

Neue VENRO-Publikationen

Zivilgesellschaft & Entwicklung 2002

Die erste Veröffentlichung der neuen VENRO-Publikationsreihe „Zivilgesellschaft & Entwicklung 2002" liegt vor. Die Reihe will jährlich aufzeigen, wo und wie zivilgesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten in der entwicklungspolitischen Praxis gestärkt oder auch beschnitten werden. Schwerpunktthema der ersten Ausgabe ist „Europa"; weitere Beiträge befassen sich mit Armutsbekämpfung, humanitärer Hilfe, Inlandsarbeit, dem Stiftungs- und Spendenrecht, dem Internationalen Freiwilligenjahr und der aktuellen Literatur über NRO.

Gemeinsames Positionspapier von DNR und VENRO

Zehn Jahre nach dem Erdgipfel von Rio 1992 haben der Deutsche Naturschutzring (DNR) und VENRO eine gemeinsame Publikation vorgelegt, in der die umwelt- und entwicklungspolitischen NRO kritisch zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland Stellung nehmen. Gleichzeitig richten sie zehn konkrete bildungspolitische Forderungen an die neue Bundesregierung. Das Bilanz- und Positionspapier trägt den Titel „Zehn Jahre Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland aus Sicht der umwelt- und entwicklungspolitischen Organisationen" und ist in der Rio+10-Reihe des Forum Umwelt & Entwicklung erschienen.

Die genannten Veröffentlichungen können kostenlos bei der VENRO-Geschäftsstelle bestellt werden: sekretariat@venro.org

Heike Schmid, WUS /Mitglied der VENRO-AG Entwicklungspolitische Bildung

ASYLMAGAZIN

Das ASYLMAGAZIN widmet sich der aktuellen Information aller, die praktisch für Flüchtlinge arbeiten. Es ist eine unentbehrliche Informationsquelle für die Flüchtlingssozialarbeit und die Rechtsvertretung. Länderinformationen und Rechtsprechung werden übersichtlich dargestellt. Originaldokumente können gegen eine geringe Kostenbeteiligung bestellt werden.

Das ASYLMAGAZIN erscheint 10 mal jährlich zusammen mit dem Asyl-Info von amnesty international. Gemeinsamer Preis des Jahresabonnements: 62 Euro
Kostenloses Probeexemplar bestellen bei:
amnesty international, 53108 Bonn
Fax: 0228/630036, Tel.: 0228/983730
Email: amnesty@amnesty.de

Aus dem Inhalt:

- Neue Rechtsprechung zum Asylrecht und -verfahren, zum Abschiebungsschutz, allgemeinen Ausländerrecht sowie zum Sozialrecht
- Aktuelle Informationen über Herkunftsländer und Drittländer
- Flüchtlingspolitische Nachrichten aus Bund, Bundesländern und Europa
- Beiträge für die Beratungspraxis mit Tipps und Ideen für die Flüchtlingsberatung
- Rechtsprechungsfokus zu wichtigen Themengebieten der Asylentscheidungspraxis

Herausgeber: Informationsverbund Asyl/ZDWF e.V., Bonn

in Zusammenarbeit mit

Informationsverbund Asyl/ZDWF e.V.

Ingomar Robier

Die Wortkultur und ihre Widersacher

Frankfurt am Main: Peter Lang 2000, 200 S., ISBN 3-631-36391-5, € 33,20.

Den Medien- und Kulturkritiker Neil Postman, der als Nachfolger Marshall McLuhans gilt, verbindet nicht nur die Thematik seiner Forschungen mit seinem Vorgänger, sondern auch die Tatsache, dass beide Wissenschaftler in der Öffentlichkeit gern auf wenige populistische Schlagworte reduziert werden. Neil Postman ist vielen Menschen wohl als radikaler Mediengegner bekannt, von dessen Veröffentlichungen nicht viel mehr als populistische Schlagworte und provokante Buchtitel, wie „Wir amüsieren und zu Tode" und „Das Verschwinden der Kindheit", bekannt sind, ohne dem Inhalt der Theorien wirklich nachgegangen zu sein.

Im Laufe seiner wissenschaftlichen Karriere wechselt Postman radikal die Positionen: Schätzt er zu Beginn seiner Laufbahn zunächst elektronische Massenmedien als überlebensnotwendig und ihre Beherrschung als kulturelle Fähigkeit ein, so sieht er diese seit Ende der 1970er Jahre als Bedrohung für das Überleben der westlichen Kultur an. Als Vertreter des radikalen Konstruktivismus nimmt Postman nun an, dass immer weitere Bereiche der Wirklichkeit medial vermittelt werden und so die Medienrealität für die Menschen, die sich daran orientieren, zunehmend zur wahrgenommenen Realität wird.

Postman konstatiert, dass Buch und Fernsehen (sowie Neue Medien) nicht nebeneinander bestehen können und sagt eine Verdrängung des Buches durch das Aufkommen der Massenmedien voraus. Durch den Untergang der traditionsbestimmenden Wortkultur sieht der Medienkritiker die traditionelle Form der Kultur zerstört, herkömmliche Vorstellungen von Kindheit und Erwachsenensein verschwinden und den öffentlichen Diskurs trivialisiert (S.23). Zentrales Thema der vielfältigen Veröffentlichungen des Wissenschaftlers ist daher der Einfluss der modernen Medienwelt auf unsere Kultur und hier besonders auf die Erziehung und Bildung der Jugend. Eine Auflösung dieses Dilemmas kann – wenn überhaupt – nur von der Institution Schule ausgehen, indem durch sie traditionelle Werte und Fertigkeiten vermittelt werden und sie somit als Gegenpol zur durch elektronische Medien dominierten Informationsumwelt fungieren kann.

Ingomar Robier bezieht sich nun in seiner Publikation „Die Wortkultur und ihre Widersacher" hauptsächlich auf Postmans Kernaussage, nach der die elektronischen Medien den Niedergang der Kultur des gedruckten Wortes bewirken. Zunächst beschreibt der Autor die wissenschaftlichen Postulate Postmans. Die darauf folgenden drei Kapitel verdeutlichen Postmans Argumentationsweise an Hand einzelner Medien. So behandelt das Kapitel „Das Buch" das gedruckte Wort als Kulturträger und als einen das traditionelle Erziehungsbild bestimmenden Faktor; „Das Bild" analysiert die Bedeutung der Fernsehgesellschaft und „Die Maschine" behandelt den Computer als gesellschaftliches Phänomen. Im folgenden Kapitel „Der Mythos" analysiert Ingomar Robier Postmans pädagogisches Anliegen, „die Mythen des modernen Medienzeitalters durch neue, für die Schulbildung relevante ‚Erzählungen' bzw. ‚Götter' zu ersetzen" (S. 12). Eine abschließende Bilanz der relevantesten Erkenntnisse rundet Robiers Ausführungen schließlich ab.

Neil Postman wird von Ingomar Robier als Medien- und Kulturkritiker dargestellt, dessen Ausführungen im wesentlichen eine Schwund- und Verlusttheorie darstellen. So legt der Autor in der vorliegenden Veröffentlichung dar, dass Postmans Verlustthesen einer wissenschaftlichen Prüfung schon wegen der verwendeten unscharfen Terminologie kaum standhalten und widerlegt einige von Postmans Thesen. Er stellt in Bezug auf die von Postman erarbeitete These von der „Verdrängung der Wortkultur" beispielsweise fest, dass im multimedialen Bereich eher eine Neupositionierung und keine Verdrängung des geschriebenen Wortes stattfindet. Das „Ende des Buches" ist also nicht gleichzusetzen mit einem „Ende der Schriftkultur", wie es Postman postuliert. Auch zu der These vom „Verschwinden der Kindheit" legt Robier dar, dass lediglich das bürgerliche Konstrukt von Kindheit gefährdet wird, indem seine hierarchischen Strukturen durch medial veränderten Informationsfluss aufgebrochen werden.

Der Medienkritiker Postman wird vom Autor enttarnt als jemand, dessen Ausführungen hauptsächlich popularisierte Versionen bereits bestehender Theorien sind. So stützt Postman sich beispielsweise in Bezug auf seine Annahme einer Kindheit als gesellschaftliches Konstrukt auf die Ausführungen von Phillippe Ariès. Dies führt dazu, dass Postman mit seinen Theorien einer wissenschaftlichen Referenz nicht standhält, sondern seinen Erfolg laut Robier eher dem unkritischen Laienpublikum verdankt. Robier kritisiert weiterhin, dass Postmans kulturkritische Strategie darin bestehe, durch „eine verklärte Rückschau in eine idealisierte Vergangenheit eine gültige Rezeptur für die Lösung bevorstehender Aufgaben zu finden" (S. 175).

Robier läßt dennoch keinen Zweifel an der allgemeinen Relevanz der Medienkritik Postmans, dem es immer wieder gelungen ist, seine Leserschaft von seinen – wenn auch wissenschaftlich wenig fundierten – Ausführungen zu überzeugen. Als Verdienst des Medienkritikers sieht der Autor weiterhin an, dass Postman wirksam auf gesellschaftliche Gefahrenmomente aufmerksam macht, die ansonsten in der Mediendiskussion zu wenig Beachtung finden. Auch der von Postman konstatierte Verfall des öffentlichen Diskurses durch den „kategorischen Unterhaltungsimperativ" (S. 186) gilt inzwischen als verifiziert. Ein weiterer wichtiger Impuls, der von Postmans Arbeit ausgeht, ist der pädagogische Appell an die Institution Schule, Entwicklung von Verantwortungsgefühl, Toleranz, Kritik- und Diskursfähigkeit als Erziehungsziele stärker zu betonen. Dies ist dem Kultur- und Medienkritiker auch dann noch zuzuschreiben, wenn Robier an dieser Stelle zum wiederholten Male feststellen muss, dass es sich hierbei keineswegs um eine neue Forderung im pädagogischen Diskurs handelt.

Katrin Seifer

Horst Siebert

Bildungsoffensive.

Bildung ist mehr als Qualifizierung. Frankfurt a.M.: VAS Verlag, 94 S., ISBN 3-88864-341-4, € 10,00.

Seit die internationale Vergleichsstudie PISA mit ihren für das deutsche Bildungssystem nicht gerade erfreulichen Ergebnissen die Fachwelt, die Politik wie auch breite Bevölkerungskreise in Aufregung versetzt hat, hat auch eine erneute Diskussion um den Bildungsbegriff und um die künftige Bildungs-, insbesondere Schulpolitik begonnen. Patentrezepte und gut gemeinte Vorschläge zur Rettung des Bildungssystems von selbst ernannten Expertinnen und Experten füllen die Seiten von Zeitungen und Zeitschriften, aber nur wenige davon sind wirklich ernst zu nehmen. Gerade rechtzeitig ist vor diesem aktuellen Hintergrund die Veröffentlichung von Horst Siebert erschienen. In diesem Band beschäftigt sich der Autor mit der Frage, was eine zukunftsfähige Bildungsidee unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen ausmachen kann, und fragt, ob wir in einer Bildungsgesellschaft leben. Er diskutiert wesentliche Merkmale von Bildung und untersucht das Problem, welches Wissen und Können zur Bildung gehören.

In den ersten beiden Abschnitten der Publikation setzt sich Siebert mit der vielfältigen Literatur zum Bildungsbegriff auseinander und zeichnet die Verfallsgeschichte des humanistischen Bildungsideals nach, wie es von Kant und von Humboldt beschrieben wurde. In der Auseinandersetzung mit der modernen Kritik am Bildungsbegriff, wie sie u.a. von Adorno in seiner „Theorie der Halbbildung" und später von Luhmann und anderen aus systemtheoretischer Sicht geäußert wurde, gelingt es ihm überzeugend, die bildungstheoretischen Diskussionsstränge mit den systemtheoretischen und konstruktivistischen Überlegungen zu verknüpfen. Er zeigt, dass Bildung eine personale und gesellschaftliche Dimension hat, somit Bildungstheorie und Systemtheorie nicht dichotomisch, sondern komplementär zu verstehen sind, ebenso wie Bildung und Lernfähigkeit. Beide können nach Siebert Maßstab für die Qualität von Bildungsarbeit sein.

Die Bildungsidee wird von Siebert als „kognitiver Ordner" charakterisiert, der die Wahrnehmung und Interpretation von Wirklichkeit steuert. Als Ziel von Bildung formuliert er die „Einsicht in die Beobachtungsabhängigkeit unserer Lebenswelt und die Fähigkeit, mehrere Perspektiven einzunehmen und in Beziehung zu setzen". Anknüpfend an die Lebensstil- und Milieudiskussion sowie an die Auseinandersetzung um mentale Stile sieht Siebert eine „Auflösung der Normalbiografien" hin zu „Patchworkidentitäten", die von einer zeitgemäßen Bildungstheorie zur Kenntnis zu nehmen sind. „Gebildet ist nicht, wer stets und in allen Lebenslagen ‚mit sich identisch' ist, sondern wer offen für Neues und neue Anforderungen ist, wer sein Selbst immer wieder neu zu klären bereit ist", so Siebert. Bildung ist ein Prozess der Selbstaufklärung, der ein ‚Driften' der Perspektiven und der Standpunkte erforderlich macht, ein ‚Seitenwechsel', der zur Konstruktion neuer und ungewohnter Sichtweisen beiträgt, aber auch zum Abbau gewohnter, rigider und verfestigter Deutungsmuster.

Woran kann man Bildung messen? Auch wenn Bildung keine zu quantifizierende Größe, sondern ‚eine verständigungsbedürftige regulative Idee' ist, muss sie sich trotzdem der empirischen Überprüfung stellen. Entsprechende Merkmale sollten über diskursive Verständigung bestimmt werden und sich auf vier Ebenen beziehen: gesellschaftliches Bildungswissen, vorherrschende Deutungs- und Handlungsmuster, gesellschaftliches Bildungsklima und ‚bildungsfreundliche' Rahmenbedingungen. Siebert schlägt eine qualitative Messung der verschiedenen Merkmale des gesellschaftlichen Bildungsniveaus über zwölf Indikatorenbündel vor, das u.a. Bildungsabschlüsse, literarische Schriftkultur, politische Beteiligung, ökologisches Bewusstsein, Arbeitsethos, ehrenamtliches Engagement, kluger Umgang mit Technik umfasst. Wie bei vielen Indikatoren bleibt das Problem der Auswahl und Konkretisierung, denn irgendwie müssen auch bei Indikatoren Qualitäten in Quantitäten umgewandelt bzw. ausgedrückt werden können. Siebert hat hierzu eine persönliche Abschätzung ohne Anspruch auf Wissenschaftlichkeit vorgenommen. Es wäre wünschenswert, das Indikatorenbündel so zu konkretisieren und messbar zu machen, dass damit der gesellschaftliche Bildungsstand zumindest in groben Umrissen, möglichst aber genauer, beschrieben werden kann.

Weiter diskutiert Siebert die Frage, welches Wissen, Wollen und Können zur Bildung gehört. Er macht deutlich, dass Bildung ohne Wissen nichts ist. Das sogenannte ‚Weltwissen' ist eine Kategorie, auf die es ankommt. Es gehören aber auch generative Themen im Sinne existenzieller Schlüsselthemen dazu, ebenso wie emotionale Rationalität und ‚Überschusswissen', das über das rein Verwertbare hinausgeht. Bildung kann man lernen, so Siebert. Aber: man muss sich über die Gestaltung bildungsförderlicher Lernkulturen Gedanken machen und deshalb über ein ‚Reframing' der Pädagogik nachdenken. Hiermit sind u.a. die Arbeitsformen der Bildungsinstitutionen angesprochen ebenso wie eine weltanschauliche Ausrichtung der Fachdidaktiken. Ein differenzierter Sprachgebrauch, Geschmacksbildung, personale und soziale Kompetenz gehören ebenfalls dazu wie ein ‚Pflichtfach Anthropologie', in dem es um die Vision einer humanen Welt, den Sinn des Lebens oder eines gelungenen Lebens gehen sollte. Nicht zuletzt sollten die Schlüsselqualifikationen Humor und Geduld eine Rolle spielen. Hiermit sind sehr unterschiedliche Ebenen von Bildung angesprochen, die mit Sicherheit auch Widerspruch hervorrufen werden. Aber das ist ja auch gewollt, schließlich soll und muss es einen Verständigungsprozess zu einer modernen Bildungsidee geben.

Wenn Horst Siebert abschließend über ein ‚Bildungsprofil Ökologie' reflektiert, stellt sich die Frage, warum er sich an der Ökologie und nicht am Leitbild der Nachhaltigkeit orientiert und in diesem Zusammenhang den Entwicklungsgedanken berücksichtigt. Nachhaltigkeit wird in anderen Zusammenhängen als neues Paradigma gesehen, das entsprechende Veränderungen im Bildungsverständnis beinhaltet. An die-

ser Stelle sei nur an die Überlegungen von de Haan und anderen zur „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung" oder an das BLK-Programm „21" erinnert, das seit 1999 im schulischen Bereich eine wichtige Rolle spielt. Erfahrungen gerade aus dem Modellprogramm zeigen, dass neue Inhalte, neue Methoden und innovative Strukturen in den Bildungsinstitutionen ein anderes Bildungsverständnis nach sich ziehen, das in vielen Punkten durchaus mit den Überlegungen konform geht, die Horst Siebert in seiner Publikation angestellt hat. Es ist ein sehr vielschichtiges Buch zu einer zukunftsfähigen Bildungsidee und einer modernen Bildungsgesellschaft, das nicht nur von der scientific community gelesen werden sollte, sondern auch von Bildungspolitikern wie auch -praktikern. Es wird nicht nur auf Zustimmung stoßen, aber das ist ja ganz im Sinne der in dieser Veröffentlichung angestellten Überlegungen.

Gerd Michelsen

Gregor Lang-Wojtasik

Bildung für alle! Bildung für alle?

Zur Theorie non-formaler Primarbildung am Beispiel Bangladesh und Indien. Münster, LIT Verlag, 2001 (Kooperativ – reflexiv. Beiträge internationaler Bildungsforschung, Band 1) , 273 S., ISBN 3-8258-5466-3, € 20,90.

Die Studie von Lang-Wojtasik, die als Dissertation an der Universität Hannover entstand und hier in einer gekürzten Buchfassung vorliegt, ist ein – um das Fazit bereits vorwegzunehmen – gelungener Beitrag zur internationalen Bildungsforschung im Kontext von „Grundbildung für alle" und „Non-Formal Education" (NFE). Mit einer Feldstudie, die den Autor insgesamt neun Monate nach Indien und Bangladesh führte, untersucht er mit qualitativen Methoden in einem Vergleich zwei Konzepte zur NFE. Lang-Wojtasik bietet damit einen Beitrag zu einem Brennpunktthema derzeitiger internationaler Bildungspolitik. Dem seit der Weltbildungskonferenz von Jomtien 1990 wieder in den Mittelpunkt gerückten Paradigma „Bildung für alle" fehlt es immer noch an ausreichenden wissenschaftlichen Erkenntnissen über Bildungsprozesse. Denn: Obgleich ein globaler Konsens hinsichtlich des Ziels von „Bildung für alle" als zentralem Entwicklungsfaktor besteht, kommt der Prozess der Grundbildung und Alphabetisierung nur zögerlich voran und steht im Widerspruch zum geäußerten politischen Willen. Hier setzt der Autor an. Eine ganze Reihe von Leitfragen hinsichtlich der NFE stehen im Mittelpunkt der Untersuchung und ermöglichen zusammen mit einem methodisch differenzierten Forschungsdesign einen überzeugenden Blick auf die Realität. In einem ausführlichen Einleitungskapitel wird dabei der Begriff und der Kontext von NFE erläutert. Die Studie ist präzise bezüglich der Begrifflichkeit, exakt im methodischen Vorgehen und inhaltlich weiterführend für die internationale und vergleichende Bildungsdiskussion. Sie zeigt am Beispiel unterschiedlicher NGO's und ihrer Arbeit im Bereich der NFE Chancen und Grenzen außerstaatlicher Bildungsinstitutionen. Hier überzeugt Lang-Wojtasik in der Analyse und im Ergebnis. Er zeigt Widersprüche der NFE-Arbeit der NGO's exemplarisch und im Detail auf, indem er z.B. die geringe Umsetzung befreiungspädagogischer und partizipatorischer Aspekte beobachtet und belegt. Lang-Wojtasik kann damit Beurteilungsebenen und -kategorien für NFE herausarbeiten und steht am Anfang einer entsprechenden Theoriebildung, die bislang fehlt. Von besonderer Bedeutung ist dabei auch das Verhältnis von formaler und non-formaler Bildung und damit auch das Verhältnis von staatlichen und nicht-staatlichen Strukturen. Hier scheint ein entscheidender Ansatzpunkt für eine innovative und entwicklungsorientierte Bildungspraxis in Ländern der Dritten Welt zu liegen: Wenn es gelingt, diese Beziehung praxisorientierter zu ordnen, dann wird man dem Ziel von „Bildung für alle" einen entscheidenden Schritt näher kommen können. Wenn Lang-Wojtasik belegen kann, dass NFE-Programme erfolgreicher als staatliche Strukturen im Primarbereich sind, dann belegt er auch eine alte These von Ivan Illich aus den 1960er und 1970er Jahren, der feststellte, dass ein staatlich kontrolliertes Schulsystem nach dem Muster der Industrienationen für Länder der Dritten Welt dysfunktional ist, d.h. weder Demokratisierung noch wirtschaftliche Entwicklung ermöglicht. Obgleich Lang-Wojtasik auch die Widersprüche und Schwachstellen von NFE-Programmen herausarbeitet, kann er aber auch überzeugend ihre Überlegenheit vor bestehenden staatlichen Schulstrukturen nachweisen. Dabei hält er sich jedoch in kluger Weise vor bildungspolitischen Verallgemeinerungen zurück. Als These kann im Anschluss an Lang-Wojtasik gesagt werden, dass eine mehrwertorientierte Entwicklung der Bildungssysteme in Ländern des Südens nur dann erfolgt, wenn es gelingt, die Kooperation zwischen NFE-Projekten (der NGO's) und staatlichen Strukturen zu verbessern. Die derzeitige staatliche Infrastruktur ist und bleibt überfordert. Was die Studie auszeichnet, ist dreierlei: Im Kontext der internationalen Bildungsdiskussion kann sie erstens die Chancen von NFE im Vergleich zu formaler staatlicher Primarbildung exemplarisch und signifikant nachweisen. Im Kontext der deutschen Bildungsdiskussion nimmt sie zweitens der Schulpädagogik etwas vom Mythos und der Arroganz der Überlegenheit staatlicher westlicher Bildungsstrukturen. Und drittens zeigt sich, dass vor allem bei sozial benachteiligten (Ziel)Gruppen dezentrale, entbürokratisierte und flexible Bildungsstrukturen erfolgreich sind. Hier ist Lang-Wojtasiks Studie auch anschlussfähig an die PISA-Ergebnisse und ergänzt diese perspektivisch.

Ulrich Klemm

Cynthia G. Adams: Mit Kindern kreativ um den Erdball. Mühlheim 2000, 134 S., ISBN 3-86072-486-X, € 18,60.

Das Unterrichtsmaterial richtet sich an Lehrkräfte der Grundschule, die eine „kunsthandwerkliche Reise rund um die Welt" unternehmen wollen. Zu allen Kontinenten und den verschiedenen Kulturen bietet das Buch eine Fülle an Bastelanregungen, die ohne großen Materialaufwand einfach umzusetzen sind. Anschauliche Anleitungen und Abbildungen helfen beim Herstellen.

Übersichtlich gegliedert und mit Symbolen gekennzeichnet (benötigter Zeitaufwand, Alter, Möglichkeit zur Partnerarbeit, Sicherheitshinweise) wird Lehrern die Suche nach einer passenden Aktivität leicht gemacht.

Kurze Anmerkungen betten den Gegenstand in den jeweiligen kulturellen Hintergrund ein. Positiv ist, dass die Autoren das jeweilige Land bzw. den Kulturkreis nennen und es nicht bei einer Aufgliederung nach Kontinenten belassen. Gleichwohl – eine theoretische Einbettung der Arbeitsanregungen, z.B. in Form einer Einleitung oder eines Vorwortes, fehlt völlig. Es bleibt unreflektiert, warum Gegenstände aus anderen kulturellen Zusammenhängen gebastelt werden sollen. Dieser Hinweise wäre für Lehrer wichtig gewesen, die dieses Buch in die Hand nehmen, ohne sich bisher an der Diskussion um entwicklungspolitische Bildung beteiligt zu haben. Die Gefahr einer gutgemeinten, aber Vorurteile fördernden Auseinandersetzung mit anderen Kulturkreisen bleibt somit. Das Material ist daher für Lehrkräfte empfehlenswert, die sich seit langem mit Fragen Globalen Lernens beschäftigen und auf der Suche nach weiteren Ideen für ihren Unterricht sind.

Katrin Lohrmann

Katrin Lohrmann: Kinder haben Rechte! Unterrichtsbausteine zum Thema „Un-Kinderrechtskonvention" für die Grundschule und Orientierungsstufe. Herausgegeben von Brot für die Welt, Stuttgart 2002, 63 Seiten und ein Plakat, € 7,00

Bezug: Brot für die Welt, Stafflenbergstraße 76, 70184 Stuttgart, 0711/2159-0; Fax 0711/2159-110 oder -368

Die UN-Kinderrechtskonvention ist 1992 in der Bundesrepublik ratifiziert worden und findet sich zunehmend als Unterrichtsinhalt in den Lehrplänen der Grundschule und den unteren Klassen der Sekundarstufe I. Das Thema ist anspruchsvoll, macht es die Kinder doch mit abstrakten Rechtsfiguren vertraut.

Brot für die Welt hat nun ein Unterrichtsmaterial vorgelegt, das fachlich als auch methodisch der Bedeutung der Kinderrechtskonvention mehr als gerecht wird. Fachlich wird das Thema in den Bogen zwischen Rechten, Bedürfnissen und Pflichten gespannt und damit Kindern eine Annäherung an die schwierige Rechtskonstruktion des „Kinderrechts" ermöglicht (Baustein 1 und Baustein 7). Die Kinderrechtkonvention wird im Überblick behandelt (Baustein 2) sowie einzelne Kinderrechte exemplarisch herausgegriffen und vertieft: so das Recht auf einen Namen (Baustein 3), das Recht auf Schutz vor wirtschaftlicher Ausbeutung (Baustein 4), das Recht auf Gleichheit (Baustein 5) und das Recht auf freie Meinungsäußerung (Baustein 6). Zudem werden Kindern Handlungsmöglichkeiten im Hinblick auf die Unterstützung anderer Kinder, deren Rechte beschnitten werden (Baustein 8) sowie die Durchsetzung ihrer eigenen Rechte (Baustein 9) gezeigt und diese erprobt. Der Verfasserin gelingt es durchgängig, das Thema Kinderrechte fachlich angemessen komplex, aber dennoch kindgemäß aufzubereiten.

Dazu trägt auch die abwechslungsreiche methodische Aufarbeitung bei. Konsequent werden in diesem Heft die Kinder als Akteure ihres eigenen Lernprozesses verstanden und entsprechend der Unterricht strukturiert. Vielfältige methodische Hinweise ermöglichen Lehrerinnen und Lehrern das Thema interessant und ansprechend für den Unterricht aufzuarbeiten. Kopiervorlagen, Photos aus Unterrichtssituationen und Kästen, in denen unterrichtliche Erfahrungen geschildert werden, ermöglichen eine Umsetzung des Themas in der je individuellen Unterrichtssituation.

Das Unterrichtsmaterial basiert auf den praktischen Erfahrungen in einer bayerischen Grundschule. Die teilnehmenden Kinder werden in dem grafisch ansprechend gestalteten Heft als Lernende sichtbar. Die Schule ist für die unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Aktivitäten zur Kinderrechtskonvention mit dem Förderpreis des Grundschulverbandes – Arbeitskreis Grundschule zum Thema „Mit Kindern gemeinsam Schule entwickeln – Demokratie lernen" ausgezeichnet worden. Die Erfahrungen mit dem Thema sind Grundlage dieses hervorragenden Unterrichtsmaterials. Dem Unterrichtsmaterial ist eine weite Verbreitung und eine hohe Resonanz in der unterrichtlichen Praxis zu wünschen!

Annette Scheunpflug

Brot für die Welt (Hg.): Unser täglich Brot gib uns heute. Stuttgart (o. J.)

Mit dieser Mappe wird ein „Gottesdienstentwurf" (S. 1) zum Erntedankfest vorgelegt. Dieser zielt darauf ab, den Blick nicht nur auf den Dank für die Erntegaben zu richten. Vielmehr soll das Teilen als die „notwendige Konsequenz aus den von Gott geschenkten Gaben" (S. 1) ins Bewusstsein der Menschen gerückt werden.

Die Mappe umfasst ein Konzept für einen Erntedankgottesdienst, welches von Pfarrer Johannes Beer ausgearbeitet wurde. Als Ausgangspunkt und ‚roter Faden' durch den Gottesdienst dient ein Künstlerteller von Klaus Staeck zum Thema „Brot des Lebens".

Die einzelnen Elemente des Tellers werden beschrieben und mit Blick auf die Themenstellung interpretiert. Nun folgen Anregungen zur Gestaltung eines Erntedankgottesdienstes. Besonders hilfreich ist dabei, dass nicht nur der Gottesdienst in seinem Verlauf dargestellt wird. Der Autor gibt außerdem Ratschläge zur Vorbereitung des Gottesdienstes sowie zum Einsatz von Texten, weiteren Materialien und Methoden. Es gelingt ihm, konkrete Anregungen zur Durchführung zu geben, ohne dabei alternative Gestaltungsmöglichkeiten aus dem Blick zu verlieren. So werden angeratene Materialien auch auf ihre Nachteile hin reflektiert; andere geeignete Möglichkeiten werden aufgezeigt.

Als Anlage finden sich Dias von acht verschiedenen

Künstlertellern zum Thema „Brot des Lebens". Darunter befindet sich auch das Motiv von Klaus Staeck. Außerdem liegt je ein DIN A4-Poster zu jedem dieser Teller bei, auf dem vorderseitig der Teller abgebildet ist; rückseitig findet sich eine Interpretation zu dem jeweiligen Motiv.

Problematisch an diesen Motiven ist, dass sie relativ abstrakt sind. Nach meinem Dafürhalten ist ein Einsatz in einem Kindergottesdienst wenig sinnvoll, da Kindern noch das nötige Abstraktionsvermögen fehlt. Hinzu kommt, dass die Abbildungen auf den Postern sehr klein sind (Durchmesser der abgebildeten Künstlerteller: ca. 9 cm), so dass man die Motive bereits aus etwa drei Metern Entfernung nicht mehr erkennen kann. Lediglich der Teller von Klaus Staeck liegt als DIN A2-Poster bei (Durchmesser der Abbildung: ca. 35 cm). Selbst dieses ist aber für den Einsatz in einer Kirche auf Grund seiner Größe nicht geeignet. Eventuell besteht in der ein oder anderen Kirche die Möglichkeit, die Bilder mit einem Diaprojektor an die Wand zu werfen, um so die notwendige Bildgröße zu erhalten.

Eine weitere Schwierigkeit sehe ich in den beiliegenden Interpretationen der Motive. Sie sind so gehalten, dass sie als Information für denjenigen dienen können, der den Gottesdienst vorbereitet. Allerdings können sie nicht in der vorliegenden Form in den Gottesdienst eingebracht werden.

Insgesamt lässt sich sagen, dass der Aspekt des Erntedankfestes, die Notwendigkeit mit anderen zu Teilen, in dem hier konzipierten Gottesdienst sehr deutlich wird. Dem Leser werden alle Informationen zur Umsetzung des Gottesdienstes an die Hand gegeben. Allerdings sind die Materialien, welche der Mappe beiliegen, nicht für den Einsatz in einem Erntedankgottesdienst geeignet. Sie könnten lediglich in sehr kleinen Gruppen eingesetzt werden. Ansonsten muss sich der Interessierte selbst um geeignetes Material bemühen.

Claudia Heinz

Peter-Michael Friedrichs (Hg.): Edition „ICH KLAGE AN!" Das Lehrerbuch. Menschenrechte im Unterricht. München, Elefanten Press, 2002, 224 S., ISBN 3-570-14634-0, € 3,00.

Eines der interessantesten pädagogischen Buchprojekte zum Thema Menschenrechte erscheint seit einigen Jahren im Verlag Elefanten Presse unter dem Reihentitel „Ich klage an!". In teilweise aktualisierten Neuauflagen sind bis März 2002 in dieser Edition insgesamt 16 Titel zu Themen wie z. B. Völkermord, Rassismus, Asyl, Sklaven, Illegale, Prostitution, Folter, Todesstrafe, Straßenkinder erschienen, die anhand von erzählten Einzelschicksalen und Hintergrundinformationen sensibilisieren. Seit kurzem gibt es nun zu dieser Reihe einen Begleitband, der als „Lehrerbuch" angelegt ist. Als inhaltlich und didaktische Handreichung versucht der Band an ausgewählten Themen und mit Bezug auf einzelne Bücher der Reihe „Ich klage an!" Menschenrechtsfragen für den pädagogischen Kontext aufzubereiten. Er bietet Materialien, didaktische Hinweise sowie weiterführende Informationen und Quellen zu den Themen „Folter" (für die Jahrgangsstufen 9 bis 12) von Sandra Reitz, „Todesstrafe" (für die Jahrgangsstufen 7 bis 10) von Nicole Werner, „Verschwunden in geheimer Haft" (für die Jahrgangsstufen 9 bis 11) von Sven Schmolke, „Sklaven" (für die Jahrgangsstufen 9 und 10) von Benita von Finckenstein und „Asyl" (für die Jahrgangsstufen 9 bis 11) von Sven Schmolke. Alle Abschnitte sind unterteilt in Thema, Intention, Realisation und Materialien.

Obgleich die AutorInnen diese Teile unterschiedlich gewichten und individuelle Schwerpunkte setzen, bietet der Band das, was er soll: Anregungen und Unterrichtsmodelle für den fachbezogenen und fächerübergreifenden Unterricht zum Thema Menschenrechtserziehung. Dabei ist der Band jedoch nicht nur für die schulische Praxis geeignet. Auch in der außerschulischen Jugend- und Bildungsarbeit wird er sich bewähren. Unterstützt wird diese Absicht durch eine Einleitung von Sven Schmolke zu allgemeinen Aspekten der Menschenrechtserziehung. Knapp und prägnant werden curriculare Grundlagen der Menschenrechtserziehung, Richtlinien und Lehrpläne sowie Ziele und Inhalte angesprochen. Es sind keine großen und bewegenden Ausführungen, sie sensibilisieren aber für verschiedene pädagogische Dimensionen des Themas und stimmen ein. Der Band ist sicherlich nicht der epochale politik-didaktische Wurf in Sachen Menschenrechtserziehung – will er auch gar nicht sein. Was ihn vielmehr auszeichnet, ist die Prägnanz und Praxisorientierung des Exemplarischen: Folter, Todesstrafe, Haft, Sklaven und Asyl werden als ausgewählte Dimensionen von Menschenrechtsverletzungen dargestellt und für Lehr-Lern-Prozesse im Sekundarbereich aufbereitet. Hier ist er vorbildlich hinsichtlich Inhalt, Didaktik und Gestaltung. Nachsatz: Bei einem regulären Buchhandelspreis von € 3,00 (drei Euro!) muss gefragt werden, was ein Verlag noch alles tun muss, damit gute Bücher gekauft und gelesen werden? Antwort: Mehr geht nicht!

Ulrich Klemm

Stefan Roller-Aßfalg: Eine Reise um die Welt. Aachen 1996, 50 S., ISBN 3-88997-139-3, € 17,30.
Bezug: Bergmoser + Höller Verlag GmbH, Karl-Friedrich-Str. 76, 52072 Aachen, Tel: 0241/93888-122, Fax 0241/93888-134.

Interkulturelles Lernen im Kindergarten? Der Arbeitsmappe liegt der Gedanke zugrunde, dass gerade in der frühen Kindheit eine positive Einstellung gegenüber anderen Menschen gefördert werden muss, um sozialen Vorurteilen vorzubeugen. Die Mappe bietet dazu vielfältige Anregungen: Die Kinder lernen den Alltag von Kindern aus anderen Ländern kennen und erfahren, was die Menschen dort essen, spielen, singen und basteln. Märchen und Geschichten erzählen etwas über die Länder und geben einen Einblick in unterschiedlichste Kulturen. Für das Land typische Tiere oder Pflanzen werden vorgestellt. Die Mappe trägt zur Vermittlung eines differenzierten Bildes der Einen Welt bei. Ein kommentiertes Verzeichnis mit weiterführender Literatur bietet weitere Anregungen. Die „Reise um die Welt" ist zusammen mit der Arbeitsanregung „Schmetterlinge lachen wieder – Umwelt erleben im Spiel" (44 S.) als Lose-Blatt-Sammlung in einer Themenbox erhältlich.

Katrin Lohrmann

Veranstaltungen

(red.) Berliner Compagnie e.V. – Gastspielangebot 2002/2003: Die Theatergruppe bietet mit ihrem Gesamtprogramm „Joch des Südens" verschiedene Vorstellungen über die institutionelle Gewalt der Weltwirtschaft an. Sie skizziert mit dem Stück „Terra! Terra! Eine Sojabohne packt aus." die Konsequenzen der EU-Agrarpolitik für den Süden. „Hotel Justice" thematisiert die Verschuldung Afrikas und „Schöne eine Welt" behandelt die Ausbeutung von Frauen in den Billiglohnländern Südostasiens. Daneben wird das Musical „Kein Asyl" über afrikanische Fluchtursachen, Fremdenhass und Asylpolitik angeboten.

Info: Karin Fries, Schleißheimer Str. 89, 80797 München, Tel/Fax: 089/1298624

Medien

(red.) inka-info: Das Blatt vom Juli 2002 informiert über ein peruanisch-ecuadorianisches Projekt zum Erhalt wertvoller Trockenwälder, die weltweit zu den am stärksten bedrohten Lebensräumen gehören. Des weiteren wird das 1992 in Rio beschlossene „Abkommen zum Erhalt der Biologischen Vielfalt" bilanziert und Austauschprojekt zwischen Deutschland und Ecuador zur Förderung von Verständnis und Toleranz gegenüber Fledermäusen beschrieben.

Bezug: INKA - Internationales Netzwerk für Kultur- und Artenvielfalt; Gravelottestraße 6; 81667 München; Tel. 089/45911-919; Fax 089/-920; www.inka-ev.de; info@inka-ev.de.

(red.) BAOBAB – Materialien & Medien zum Globalen Lernen: Das Heft 3/2002 versucht den Begriff „Nachhaltige Entwicklung" und seine verschiedenen Dimensionen theoretisch und praktisch zugänglich zu machen. Es findet sich eine Zusammenfassung der Ergebnisse der UNO-Konferenz in Johannesburg aus NGO-Sicht und ein Artikel zu Aufgaben, Hoffnungen, Hindernissen in Verbindung mit dem Begriff „Nachhaltige Entwicklung". Die Material- und Medienliste bietet Literatur mit gezielten Hintergrundinformationen und didaktischen Umsetzungshilfen.

Bezug: Entwicklungspolitische Bildungs- und Schulstelle, Berggasse 7, A-1090 Wien, Tel. 0043/1/3193073, Fax 0043/1/3193073290, www.globaleducation.at, service@baobab.at

(red.) Arbeitskreis „Bildung für nachhaltige Entwicklung – Globales Lernen" in Niedersachsen: Die Ausgabe 9/2002 von „welt & schule" bilanziert die Agenda 21 und gibt einen knappen Überblick über neue Entscheidungen in Johannesburg. Weiter werden zwei internationale Begegnungsprojekte von deutschen Schülern geschildert.

Projektbüro Süd-Nord in der Bildungsarbeit VNB/VEN; Bahnhofstr. 16; 49406 Barnstorf; Tel.: 05442/991027; Fax 05442/2241; barnstorf@vnb.de

(red.) Misereor „Lehrerforum": Im Mittelpunkt der September-Ausgabe 2002 (Nr. 46) des Lehrerforums steht die „Erd-Charta", ein Entwurf einer Ethik der Nachhaltigkeit in weltweiter Verantwortung. Neben der Entwicklung, den Zielen und ethischen Grundsätzen wird eine Umsetzung der Erd-Charta in der Schulpraxis skizziert. Weitere Anregungen finden sich in vier Unterrichtsskizzen. In der Fundgrube runden Hinweise auf weiterführende Literatur zur Entwicklungsdebatte das Thema ab.

Kostenloser Bezug: Misereor Medienproduktion, Boxgraben 73, 52064 Aachen, Tel. 0241/47986-0; mvg@misereor.de

(red.) Südwind 10-2002: Der Themenschwerpunkt „Erziehung" des Oktoberheftes 2002 wird von mehreren Seiten beleuchtet. Erich Renner thematisiert, dass Maßnahmen zur Erziehung von der jeweiligen Kultur geprägt werden. Li Shuhong schreibt über grobe Erziehungsmethoden in den Einkindfamilien Chinas. Sigrid Awart beschreibt an vier verschiedenen Schicksalen von Migranten, dass z.B. die soziale und rechtliche Situation der Eltern die Erziehung beeinflussen. Der Beitrag von Calixthe Beyala über das Aufwachsen eines Mädchens in Afrika ist dem Afrikanissimo-Lesebuch entnommen.

Bezug: Südwind Agentur; Domplatz 21; A-7000 Eisenstadt; Tel. 0043/2682/756-60; Fax -51.

(red.) Globales Lernen: Die „Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung" von Annette Scheunpflug und Nikolaus Schröck ist als zweite, verbesserte Auflage erschienen. Die Autoren geben einen Überblick über Gründe für Globales Lernen, die Geschichte des Lernbereichs, Konzeptionen Globalen Lernens, Methoden Globalen Lernens und über weiterführende Adressen und Hilfestellungen.

Bezug: Brot für die Welt; Stafflenbergstraße 76; 70184 Stuttgart; Tel. 0711/215-90; Fax -368.

(red.) Querbrief 2/2002 – Die Zeitschrift des Weltfriedensdienst e.V.: Das Thema des Heftes ist HIV/ Aids. Der Querbrief beginnt mit den persönlichen Eindrücken einer Reise ins südliche Afrika und schildert, wie sehr das HIV-Virus und der Umgang mit der Krankheit den Alltag in Afrika bestimmen. Wie schwer es ist, mit der Krankheit zu leben und gleichzeitig eine Zukunft für die Kinder aufzubauen, beschreiben vier Mitglieder einer zimbabwischen Selbsthilfegruppe. Die MitarbeiterInnen eines Projektes in KwaZulu Natal berichten, welche Schwierigkeiten es gibt, wenn es darum geht, offen über Aids zu reden. Welche Faktoren für die epidemische Ausbreitung des HIV-Virus in Afrika verantwortlich sind, ist eine Frage, der sich ein weiterer Artikel widmet. Es zeigt sich, vor welchen Aufgaben das südliche Afrika steht, und wie notwendig ein breites Bündnis aller denkbaren Akteure ist. Dies schließt auch die Wirtschaft mit ein, die vor allem in Südafrika – mit umfangreichen Aids-Programmen auf die immensen ökonomischen Auswirkungen reagiert hat. Teil dieser Programme ist auch die Versorgung mit lebensverlängernden Medikamenten, die für Menschen im Süden unbezahlbar sind. Dass ausreichende medizinische Versorgung nicht nur ein Problem in den Ländern des Südens ist, beschreibt der letzte Artikel. Er macht auf die besondere Situation der MigrantInnen in der Bundesrepublik aufmerksam, deren gesundheitliche Versorgung und Beratung noch immer nicht ausreichend ist.

Bezug: Weltfriedensdienst e.V.; Hedemannstraße 14; 10969 Berlin; Tel: 030/2539900; Fax: 030/2511887; info@wfd.de.

(red.) Die Rückkehr ins Ungewisse: Das Heft 3/2002 der Kindernothilfe beschreibt im Leitartikel die Lebensgeschichte und -umstände eines Mädchens, das nach einem Aufenthalt in einem pakistanischen Flüchtlingslager in ihre Heimat Afghanistan zurückkehren will. In einem weiteren Artikel wird das Schicksal von Straßenmädchen in Südafrika dargestellt, bei denen Vergewaltigungen zum Alltag gehören. Annette Lehmann berichtet von einem Projekt für Aids-Waisenkinder in Thailand, Gunhild Aiyub über minderjährige Jockeys bei Kamelrennen in den Vereinigten Arabischen Emiraten. Christoph Benn schildert die Ergebnisse der 14. Internationalen Aids-Konferenz.

Kostenloser Bezug: Kindernothilfe e.V.; Postfach 281143; 47241 Duisburg; Tel. 0203/7789-0; Fax -118; www.kindernothilfe.de; info@kindernothilfe.de.

(red.) Migrantenkinder in der Jugendhilfe: Unter diesem Titel ist ein neues Buch des Sozialpädagogischen Instituts im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.) mit Beiträgen von u.a. Franz Hamburger, Ursula Boos-Nünning und Yasemin Karakaşoglu erschienen.

Bezug: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V.; Renatastraße 77, 80639 München; Tel: 089/1260-6432; Fax: -6417; info.spi@sos-kinderdorf.de; www.sos-kinderdorf.de/spi.

(red.) Global Lernen: Das Thema des Heft ist „Erdöl und Menschenrechte" (1/2002). Erdöl wird in Ländern des Südens gefördert um den Energiehunger des Nordens zu stillen. Vor diesem Hintergrund ist das Thema „Erdöl und Menschenrechte" ein wichtiges Beispiel für Probleme, die aus dem reichen Norden in den armen Süden hinein wirken und dort die Entwicklung negativ beeinflussen. Die vorliegende Ausgabe von „Global Lernen" will diesbezügliche Zusammenhänge sichtbar und für den Unterricht zugänglich machen.

Bezug: Brot für die Welt; Stafflenbergstraße 76; 70184 Stuttgart; Tel. 0711/2159-0; Fax -368.

(red.) Ökologie und Lernen – Die besten Materialien im Überblick (Ausgabe 2002): Die Arbeitsstelle für Erziehungswissenschaftliche Zukunftsforschung an der Freien Universität Berlin für den Verein zur Förderung der Ökologie im Bildungsbereich e.V. hat im 11. Jahrgang auf einer CD Texte und Verzeichnisse zu Ökologie und Lernen zusammengestellt.

Kontakt: www.service-umweltbildung.de.

(red.) Artikeldienst für die Schüler- und Jugendpresse: Die 20. Ausgabe des Heftes steht unter dem Motto „Brot zum Leben – alles was Recht ist". Viele Artikel behandeln die Menschen- und Kinderrechte, die hier in Deutschland selbstverständlich sind, aber anderswo missachtet werden. Redakteurinnen und Redakteure von Schüler- und Jugendzeitungen sind aufgefordert, die Geschichten des Artikeldienstes für Ihre Zeitungen weiterzuverwenden.

Kontakt: „Brot für die Welt"-Artikeldienst für die Schülerpresse, z. Hd. Sylvia Broyer, Stafflenbergstr. 76, 70184 Stuttgart, Tel. 0711-2159-437, Fax. 110, bfdwinformation@brot-fuer-die-welt.org, www.brot-fuer-die-welt.de/schuelerartikeldienst.

(red.) CHOICES: Das Septemberheft 2002 des UNDP hat das Leitthema: "Building Networks to fight poverty". Dieses Ziel wird in fünf Artikeln mit Beispielen von Kirgisistan, Äthiopien, Pakistan, Tunesien und Uruguay erläutert.

Kontakt: Communications Office, Office of the Administrator, United Nations Development Programme, One United Nations Plaza, New York, NY 10017, USA, Tel. (212) 906 5325, Fax: (212) 906 5364, E-Mail: choices@undp.org.

Sonstiges

(red.) UNESCO-Institut für Pädagogik: Das in Hamburg ansässige UNESCO-Institut für Pädagogik (UIP) feierte im Juni 2002 fünfzigjähriges Bestehen. Zu den Feierlichkeiten ist ein Geleitheft mit Grußworten erschienen.

Bezug: UNESCO-Institut für Pädagogik; Feldbrunnenstraße 58; 20148 Hamburg; uie@unesco.org.

(red.) UNESCO-Institut für Pädagogik: Im Januar 2003 werden die Vereinten Nationen für den Zeitraum 2003 - 2012 eine Weltalphabetisierungsdekade ausrufen. Zweck dieser Initiative ist es, die Analphabetenrate in den nächsten 10 Jahren um die Hälfte zu reduzieren, allen Kindern auf der Welt Zugang zu Grundbildung zu verschaffen und damit zu nachhaltiger Entwicklung, Frieden und Demokratie beizutragen.

Weitere Informationen: www.unesco.de; www.unesco.org/education; www.alphabetisierung.de.

Kontakt: Maren Elfert, UNESCO-Institut für Pädagogik; Tel. 040/44804140; m.elfert@unesco.org.

(red.) Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE): Wie kauft man einen Fahrschein? Wie erledigt man Bankgeschäfte? Das Zeitalter der Technologie verlangt inzwischen bei alltäglichen Aktivitäten oder Dienstleistungen umfassende Kompetenzen. Auch im Berufsleben müssen komplexe Anweisungen in Handlungen umgesetzt werden können. Sowohl schriftsprachliche als auch spezifische problemlösende Fähigkeiten werden vorausgesetzt: Menschen mit unzureichender Alphabetisierung und Grundbildung sind davon doppelt betroffen. Die klassischen „Kulturtechniken" Lesen, Schreiben und Rechnen haben eine Erweiterung erfahren: den Umgang mit neuen Medien. Mit dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekt „@lpha - Innovative Ansätze in der Grundbildung durch medienbasierte Zugänge", das vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) durchgeführt wird, werden relevante Themenschwerpunkte multimedial aufbereitet: „Daily-life-Szenarien" in der Lebens- und Berufswelt, Erwerb von alltagsrelevanter und berufsbezogener Rechenkompetenz sowie von kultureller Medienkompetenz. Außerdem gilt es, den nationalen Alphabetisierungs- und Grundbildungsdiskurs unter Einbeziehung internationaler Forschungstrends zu fördern und weiterzuentwickeln. Das Projekt läuft bis September 2004. Weitere Informationen: Monika Tröster, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Tel. 0228 3294 306, troester@die-bonn.de.

(red.) Evens-Foundation: Förderpreis Interkulturelle Erziehung - Information zur Ausschreibung eines Preises:

The Evens Prize wishes to award a project that contributed to the integration of European citizens in the field of intercultural education. The laureate receives a sum of EUR 30.000 and the second and third prizes each EUR 5.000. A second financial injection can be foreseen in year 2. Projects should involve at least two EU member or candidate member countries and should be in their implementation phase in order to allow for evaluation. More information on the Evens Foundation and the former Evens Prizes for Intercultural Education can be found on our website www.evensfounda tion.be.

Kontakt: Maud Aguirre, Evens Foundation, 00-32-3-231.39.70, maud.aguirre@evensfoundation.be.

(red.) Auslandsgesellschaft Sachsen-Anhalt e. V.: Aufruf zur Spendenaktion wegen Hochwasser. Die Flut im Sommer 2002 hat die Eine-Welt-Läden in Pirna und Dresden sowie das Eine-Welt-Haus Dresden an der Kreuzkirche mit dem LadenCafé und dem Ökumenischen Informationszentrum nicht verschont. Diese Einrichtungen arbeiten für weltweite Verständigung und für die Unterstützung der Benachteiligten in der Einen Welt und haben sich u. a. mit Aktionen in Katastrophenfällen weltweit eingesetzt. Die Auslandsgesellschaft Sachsen-Anhalt e. V. bittet, die Initiative der Eine-Welt-Läden und unseres Vereins zu unterstützen. Spenden für die Einrichtungen in Sachsen nimmt das Sekretariat der Auslandsgesellschaft Sachsen-Anhalt e. V. entgegen; bei Veranstaltungen finden Sie eine Sammelbüchse im Saal oder beim jeweiligen Veranstalter.

Spenden für den Wiederaufbau des LadenCafés Dresden an: OeIZ Dresden / AHA - Kennwort: Hochwasser - Kto: 101 781 100 - BLZ: 850 951 64,

Kontakt: Volkmar Held, Mitarbeiter Öffentlichkeitsarbeit/ Programmplanung

Auslandsgesellschaft Sachsen-Anhalt e. V., einewelt haus Magdeburg, Schellingstraße 3-4, 39104 Magdeburg, Tel.: 03 91/53 71-207, Fax: -229, ewh@agsa.de.

(red.) InWEnt gegründet: Die Fusion von Carl Duisberg Gesellschaft (CDG) und der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung (DSE) ist perfekt: Im Oktober 2002 ist mit InWEnt (Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH) Deutschlands größte Gemeinschaftsinitiative von Bund, Ländern und Wirtschaft für weltweite Weiterbildung und Zusammenarbeit aus der Taufe gehoben worden. Die staatliche Vorfeldorganisation organisiert Trainings- und Dialogprogramme für Fach- und Führungskräfte sowie Entscheidungsträger aus Wirtschaft, Politik, Verwaltung und Zivilgesellschaft. InWEnt ist eine föderal strukturierte Organisation. Sie unterhält regionale Zentren in Deutschland, über die die Stipendienprogramme begleitet, Aufträge der Länder durchgeführt und entwicklungspolitische Bildungsprogramme im Inland vermittelt werden. InWEnt wird mit insgesamt rund 900 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und einem Finanzvolumen von 130 Mio. Euro ihren Hauptsitz in Bonn haben. Hauptgeschäftsführer ist Ulrich Popp.

(red.) Internetauftritt von „Interkulturelle Bildung in Niedersachsen". Die Internetseiten sind unter einem neuen Namen zugänglich. Anstatt bis unter http://nibis.ni.schule.de/ikb wird der Auftritt jetzt unter http://nibis.ni.schule.de unter den Schwerpunktthemen „Interkulturelles" zu finden sein, genau: http://nibis.ni.schule.de/nibis.phtml?menid=189. Dort können auch die bisherigen Seiten und zum Teil revidierten und ergänzten Seiten direkt verlinkt werden. Es wird aber auch eine Umleitung geben, so dass jeweils in die Einstiegseite des Servers weitergeleitet wird, aber nicht unbedingt auf die jeweilige Einstiegsseite von interkultureller Bildung.

In eigener Sache: ZEP-Produktionstermine 2003 / 2004

	1/2003	2/2003	3/2003	4/2003	1/2004
Thema	**Bildung im internationalen Diskurs**	**Weltladen und Fairer Handel**	**Kindheit, Arbeit und Bildung**	**Weltbürgerliche Erziehung**	**PISA im Nord-Süd-Kontext**
Redaktionsschluss Themenbeiträge	15.12.2002	30.03.2003	30.06.2003	30.09.2003	15.12.2003
Redaktionsschluss Rezensionen/Rubriken	12.01.2003	13.04.2003	13.07.2003	13.10.2003	12.01.2004
Erscheinen	15.03.2003	15.06.2003	15.09.2003	15.12.2003	15.03.2004

EDITORIAL

Menschenrechtserziehung eröffnet ein breites und vielschichtiges Feld mit mindestens drei unterschiedlichen Perspektiven bzw. Handlungsfeldern:
a) Bildung und Erziehung im Dienste der Verbreitung und Durchsetzung von Menschenrechten
b) Bildung als grundlegendes Menschenrecht und
c) Menschenrechte in der Bildung, also die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen auf Grundlage der Menschenrechte.
Das Themenheft berücksichtigt diese Perspektiven. Nach einem einführenden Beitrag von Claudia Lohrenscheit werden erstens Ansätze der Menschenrechtserziehung in verschiedenen Handlungsfeldern vorgestellt (Astrid Kaiser, Karl-Peter Fritzsche, Simone Wittek), zweitens internationale Entwicklungen zum Stand des Paradigmas „Bildung für Alle" analysiert (Birgit Brock-Utne und Nils Rosemann) und wird drittens über Menschenrechten in der Bildungsarbeit nachgedacht (Volker Lenhart, Ulrich Klemm). Das Portrait von Sandra Reitz stellt amnesty international als einen Akteur der Menschenrechtserziehung vor.
Obgleich mit der Verabschiedung der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 eine stärkere Sensiblisierung für Kinder- und Menschenrechte in der BRD erreicht wurde – die vor allem den zentralen Kinderschutzverbänden terre des hommes, UNICEF, Kinderschutzbund und Deutsches Kinderhilfswerk zu verdanken ist - und mit der Einrichtung des UNESCO-Lehrstuhls für Menschenrechtserziehung in Magdeburg eine wissenschaftliche Diskursplattform geschaffen wurde, stellt der Zusammenhang von Bildung, Erziehung und Menschenrechten in der deutschen Pädagogik und Erziehungswissenschaft eher ein Randthema dar. Hier setzt diese ZEP-Ausgabe an und möchte Bildung und Erziehung in diesem Horizont diskutieren und präsentieren.
Wir danken allen Autorinnen und Autoren für ihre Mitarbeit und ihr Engagement und hoffen, unseren Leserinnen und Leser eine anregende Lektüre bieten zu können!

Ulrich Klemm
Claudia Lohrenscheit
Ulm und Oldenburg, Oktober 2002

ASYLMAGAZIN

Das ASYLMAGAZIN widmet sich der aktuellen Information aller, die praktisch für Flüchtlinge arbeiten. Es ist eine unentbehrliche Informationsquelle für die Flüchtlingssozialarbeit und die Rechtsvertretung. Länderinformationen und Rechtsprechung werden übersichtlich dargestellt. Originaldokumente können gegen eine geringe Kostenbeteiligung bestellt werden.

Das ASYLMAGAZIN erscheint 10 mal jährlich zusammen mit dem Asyl-Info von amnesty international. Gemeinsamer Preis des Jahresabonnements: 62 Euro
Kostenloses Probeexemplar bestellen bei:
amnesty international, 53108 Bonn
Fax: 0228/630036, Tel.: 0228/983730
Email: amnesty@amnesty.de

Aus dem Inhalt:

- Neue Rechtsprechung zum Asylrecht und -verfahren, zum Abschiebungsschutz, allgemeinen Ausländerrecht sowie zum Sozialrecht
- Aktuelle Informationen über Herkunftsländer und Drittländer
- Flüchtlingspolitische Nachrichten aus Bund, Bundesländern und Europa
- Beiträge für die Beratungspraxis mit Tipps und Ideen für die Flüchtlingsberatung
- Rechtsprechungsfokus zu wichtigen Themengebieten der Asylentscheidungspraxis

Herausgeber: Informationsverbund Asyl/ZDWF e.V., Bonn

in Zusammenarbeit mit

ai amnesty international · AWO · Caritas · Der Paritätische Wohlfahrtsverband · Deutsches Rotes Kreuz · Diakonie · PRO ASYL Förderverein PRO ASYL e.V. · ZWST · UNHCR

Informationsverbund Asyl/ZDWF e.V.

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

25. Jahrgang Dezember 4 2002 ISSN 1434-4688D

Claudia Lohrenscheit **2** **Zum Zusammenhang von Menschenrechten *und* Bildung**

Astrid Kaiser **6** **Didaktik der Menschenrechtsbildung**

Karl-Peter Fritzsche **10** **UNESCO-Lehrstuhl für Menschenrechtserziehung. Kulturelles Kapital und kritisches Potenzial**

Simone Wittek **14** **Bildung und Kinderrechte. Das Children's Resource Centre in Kapstadt**

Birgit Brock-Utne **16** **Bildung für Alle oder Schulung für Wenige?**

Nils Rosemann **22** **Die rechtlichen Grundlagen von Menschenrechtserziehung**

Volker Lenhart **27** **Menschenrechtsbezogene Sozialpädagogik: Kinderarbeit**

Ulrich Klemm **31** **„Das Wohl des Kindes ist vorrangig zu berücksichtigen". Die Frage nach Menschen- und Kinderrechten in der Schule**

Porträt **35** **Sandra Reitz: Menschenrechtserziehung bei amnesty international**

BDW **37** **Sektionstagung 2003 / Arme Länder zahlen hohen Preis für wachsende Wissenskluft / Kilemi Mwiria / Globales Lernen im Schulprofil**

VENRO **40** **Bericht aus der VENRO-Arbeitsgruppe „Entwicklungspolitische Bildung"**

42 **Rezensionen / Unterrichtsmaterialien / Informationen**

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25. Jg. 2002, Heft 4

Herausgeber: Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt
Schriftleitung: Annette Scheunpflug
Redaktionsanschrift: ZEP-Redaktion, Pädagogik I, EWF, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg
Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement € 20,- Einzelheft € 6,--; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Redaktion: Barbara Asbrand, Hans Bühler, Asit Datta, Helmuth Hartmeyer, Richard Helbling, Torsten Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Lohrenscheit, Gottfried Orth, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Horst Siebert, Barbara Toepfer
Technische Redaktion: Gregor Lang-Wojtasik, Matthias Huber, Katrin Lohrmann 0911/5302-735.
Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren.
Titelbild: Ruth Carneson

Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuss für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.

Claudia Lohrenscheit

Zum Zusammenhang von Menschenrechten *und* Bildung

„Erziehung für Menschenrechte ist selbst ein Menschenrecht und eine Grundvoraussetzung für die Verwirklichung von Menschenrechten, Demokratie und sozialer Gerechtigkeit" (V. Volodin 1998)

Zusammenfassung: Aus der Verbindung von Menschenrechten und Bildung lassen sich drei zentrale Perspektiven oder Handlungsdimensionen ableiten: Bildung als grundlegendes Menschenrecht, Menschenrechtsbildung und Menschenrechte in der Bildung. Diese werden im folgenden Beitrag erläutert und kritisch reflektiert.

Die Grundlagen für Bildung, Menschenrechte sowie die Förderung einer *Human Rights Education* (Menschenrechtsbildung) wurden erstmalig mit der Verabschiedung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen (1948) und den in Artikel 26 zum Recht auf Bildung verankerten Prinzipien auf internationaler Ebene deklariert.

Der italienische Erziehungswissenschaftler und Philosoph Flores d'Arcais (1995) charakterisiert in diesem Zusammenhang die Entstehung universeller Menschenrechte selbst als einen *Lern*prozess, in dem eine Minderheit die Argumente der Mehrheit aus Überzeugung übernimmt (Überzeugung als ein con-vincere = ein gemeinsamer Sieg). Menschenrechtsbildung, so wird an dieser Stelle bereits deutlich, muss sich dementsprechend dialogisch und argumentativ mit den Ambivalenzen und Widersprüchen zwischen den prinzipiellen Erklärungen und der konkreten, alltäglichen Lebenspraxis auseinandersetzen, und sie dialogisch miteinander verbinden.

Die Verbindung von Bildung und Menschenrechten tragen zahlreiche Publikationen zum Thema bereits im Titel, wie beispielsweise: Erziehung und Menschenrechte (Böhm 1995); Menschenrechte in der Erziehung – Erziehung zu Menschenrechten (Heitger 1999); Human Rights and Education (Bernstein Tarrow 1987). Mit dieser Verbindung sind zunächst zwei grundlegende Perspektiven oder Betrachtungsweisen angesprochen: Bildung als Menschenrecht und Bildung über Menschenrechte. Diese zunächst zweigleisige Sichtweise wird von einer dritten Perspektive ergänzt, so dass sich drei grundlegende Dimensionen der Verbindung von Menschenrechten *und* Bildung charakterisieren lassen:

- Bildung als grundlegendes Menschenrecht,
- Menschenrechte durch Bildung; d.h. Bildung und Erziehung als „Agenten/Instrumente", um das Bewusstsein über Menschenrechte zu stärken und in ihrem Sinne zu handeln, und
- Menschenrechte in der Bildung, d.h. die Gestaltung von Lernprozessen auf der Grundlage der Menschenrechte oder, wie es Weinbrenner (1998, S.2) ausdrückt: Bildung und Erziehung „im Geiste der Menschenrechte".

Auf einer ersten Ebene (*Bildung als Menschenrecht*) bilden Menschenrechte die Folie, durch welche die weltweite Bildungsentwicklung auf wissenschaftlicher Grundlage beurteilt und reflektiert wird. Das Recht auf Bildung und Erziehung des Individuums gilt als eines der grundlegendsten Menschenrechte, ohne dessen Verwirklichung sich ein breites gesellschaftliches Bewusstsein über Menschenrechte und ihre kontinuierliche gesellschaftliche Verankerung nicht schaffen ließe. Fernandez/Jenker (1995, S.217) beschreiben es als Fundament demokratischer Gesellschaften. Bernstein Tarrow (1987, S.3) hebt hervor „that education is not only encompassed within the concept of human rights, but it is the ultimate sanction and guarantee of all others."

Auch Torney-Purta (1987, S.223) setzt die Bildungsrechte als unbedingte Voraussetzung für ein Lernen über, und den Respekt für Menschenrechte an die erste Stelle: „The right to education is in some respects the pivotal human right precisely because it is so essential to socializing the younger generation into understanding the culture, the society and the polity. ... It is through education that individuals learn about their civil and political rights and about how to effectivly ensure continuing respect for them."

Bildung gilt somit als zentrale Ressource und Schlüssel für gesellschaftliche Veränderung.[1] Die Autor/innen der beiden angeführten Zitate proklamieren sie quasi als „Königsweg" für gesellschaftliche Entwicklung. Daraus lässt sich jedoch nicht entnehmen, *welche* Bildungsprozesse genau gemeint sind, bzw. wie umfassend das Verständnis von Bildung hier gefasst wird. Geht es um formal oder non-formal organisiertes Lernen? Werden auch die (informellen, inzidentellen) Lernprozesse und Lebenserfahrungen von Menschen miteingeschlossen, die bislang keine Möglichkeiten zur Teilhabe an

Bildungsrechten hatten? In diesem Zusammenhang sollte ein umfassendes Verständnis von Bildung vorausgesetzt werden, bei dem auch die Lernprozesse z.B. von nicht alphabetisierten Frauen und Männern, ihre Erfahrungen der Selbstorganisation und (Über-)Lebenshilfe miteingeschlossen sind. Sie wissen um ihre Bedürfnisse und die gesellschaftlich einschränkenden Bedingungen, welche die Realisierung grundlegender Bedürfnisse und den Schutz ihrer Menschenrechte behindern (vgl. Lohrenscheit/ Schüssler 1999). Hiermit soll nicht die fundamentale Bedeutung der Bildungsrechte eingeschränkt werden. Jedoch ist eine nachhaltige Realisierung und Erkämpfung der Menschenrechte, im Kontext sozialer Gruppierungen und Bewegungen, auch denkbar ohne formal oder non-formal organisierte Lernprozesse, wie die Falkensteiner Erklärung zum Menschenrecht auf Bildung deutlich herausstellt.[2] „Der Begriff Bildung steht vielmehr für die Idee, dass jeder ein Recht auf eine umfassende Entfaltung seiner Fähigkeiten und eines Wissens hat, das ihm dazu verhilft, sich selbst und die Welt zu verstehen. (...) Es ist für eine demokratische Gesellschaft unverzichtbar, dass alle lernen, sich ihres eigenen Verstandes ohne Anleitung anderer zu bedienen. (...) Bildung darf nicht zu einer Ware werden, die sich nur die Wohlhabenden leisten können" (Arbeitsgruppe 1998).

Das Recht auf Bildung beschreibt allerdings nicht ein einzelnes Recht, sondern, unter Bezugnahme auf die Unteilbarkeit und Interdependenz der Menschenrechte, eine Vielzahl von Perspektiven und Rechten, die sich beispielhaft anhand der Zusammenstellung von Ray und Bernstein Tarrow ablesen lassen (1987). Mit den Bildungsrechten verbinden sich demnach Fragen nach

- Chancengleichheit und dem Zugang zu Bildung,
- Erziehung und Bildung frei von Diskriminierung,
- den uneingelösten Versprechen der Bildungsrechte,
- der umfassenden Verankerung von Menschenrechtslernprozessen in allen Bildungsstufen, -formen und -inhalten.

Unter Bezugnahme auf diese Bildungsrechte kann einer Menschenrechtsbildung in diesem Kontext zwar nicht die Aufgabe zukommen, Dichotomien aufzulösen, sie muss jedoch in der Lage sein, zu erklären warum, und zu benennen, dass die Realisierung von Bildungsrechten weltweit nur mangelhaft umgesetzt wird: „Human Rights Education should be able to explain why – if education is in fact a right –, there are millions of children that work under subhuman conditions; why gender discrimination is still evident in his/her family and local environment; and, why, despite what Human Rights declaration has established, these rights continue to be violated ... at home, in my neighbourhood, in my country" (Magendzo 1998, S.29).

Vor diesem Hintergrund ist die Forderung einer „Bildung für Alle", welche die Achtung und Stärkung der Menschenrechte zum Inhalt hat, in den Menschenrechten genuin enthalten. Zahlreiche Autor/innen und Expert/innen der Menschenrechtsbildung resümieren in diesem Zusammenhang die Entwicklung des Gedankens der Menschenrechte aus der philosophischen und historisch-politischen Perspektive (z.B. Flores d'Arcais 1995; Friedrichs 1983; Heitger 1999; Lenhart 1997; 1998). Ihr Nachdenken über Menschenrechtsbildung beginnen sie jeweils mit dem Nachzeichnen der internationalen Menschenrechtsentwicklung sowie dem Aufzeigen der in ihnen enthaltenen Widersprüchen und Ambivalenzen. Damit folgen sie einem spezifischen Muster der Aufklärung über Menschenrechte, und nehmen – neben der pädagogischen Diskussion – in diesem Sinne selbst eine aktive Rolle im Rahmen der Bildungsarbeit über Menschenrechte ein.

Das „Projekt der Aufklärung", d.h. der uneingeschränkte Glaube an die Möglichkeit zum vernunftgeleiteten Handeln und zur selbstverantwortenden Gestaltung von Gesellschaft, wird dabei erneuert und bestärkt. Die besondere Aufgabe von Bildung und Erziehung, die aus diesem Zusammenhang abgeleitet wird, ist es, „für die freie Zustimmung ... zu den in den Menschenrechten enthaltenen normativen Ansprüchen" zu sorgen, „d.h. z.B. die Achtung vor dem Anderen nicht nur in

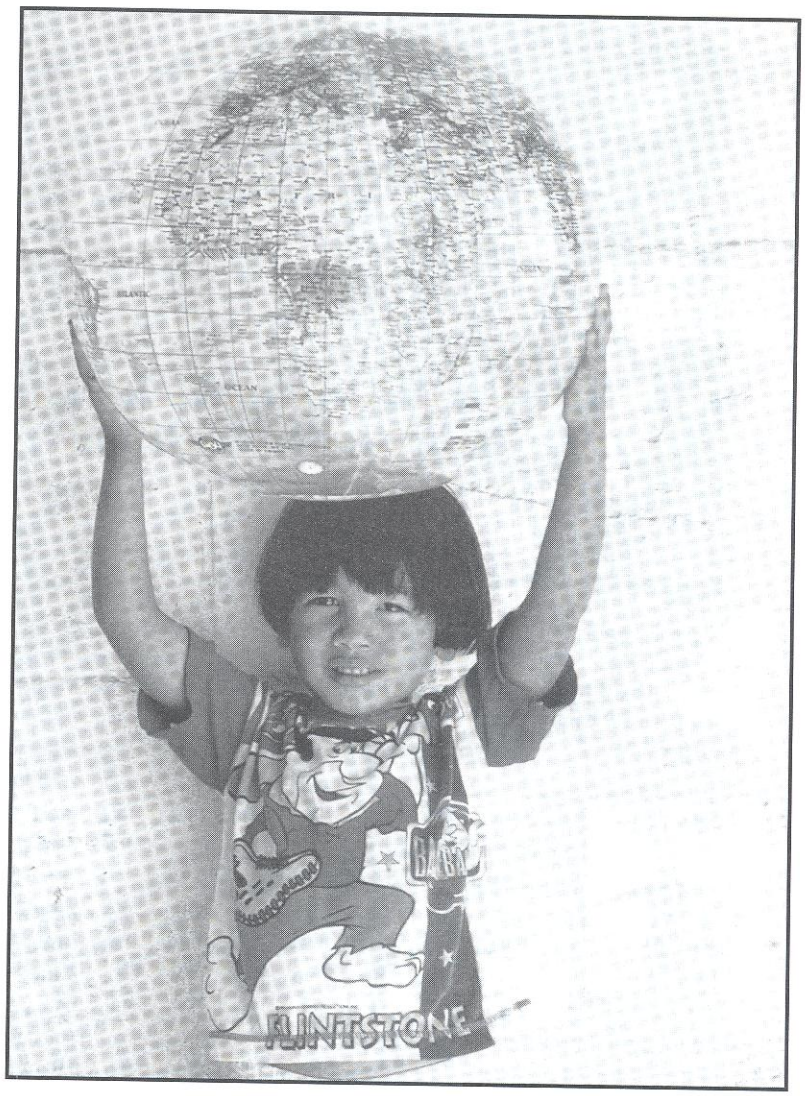


Abb.: Quelle konnte nicht ermittelt werden

Abb.: Kindernothilfe

einem pflichtgemäßen Verhalten, sondern in einer Haltung und einem Verhalten aus Pflicht, wie es *Kant* in seiner Metaphysik der Sitten fordert" (Heitger 1999, S.7; kursiv im Original).[3]

Menschenpflichten sind den Menschenrechten immanent. In der Pädagogik geht es dabei erstens um die Anerkennung der bislang entwickelten Menschenrechtsstandards und zweitens um die konkrete, pflichtgemäße Umsetzung dieser Standards in den erzieherischen/pädagogischen Alltag.

Hiermit sind wir bei der Frage nach den Inhalten, und auf einer zweiten Ebene angelangt, und zwar bei den in den Menschenrechten enthaltenen Zielvorgaben für Bildung und Erziehung (*Menschenrechte durch Bildung*). Die Achtung vor der Würde des Menschen und die Anerkennung der Rechte aller Menschen gelten hier als Ergebnis von erfolgreichen historisch-kollektiven und politischen Menschenrechtslernprozessen. Heitger begründet in diesem Zusammenhang einige Grundsätze der Verbindung von Menschenrechten und Bildung. Als zentrale Aufgabe der Pädagogik charakterisiert er, *erstens*, eine moralische Bildung: „Es geht, um mit Hegel zu sprechen, nicht um Legalität, sondern um Moralität ... um Gesinnung, um Handeln, Haltung aus Pflicht und nicht nur Pflichtgemäßheit." (Heitger 1999, S.9f).

Mit anderen Worten, die Realisierung und Förderung der Menschenrechte durch Bildung ist aufs engste mit der Förderung moralisch-reflektierter Einstellungen und Verhaltensweisen – d.h. mit werteorientierendem Denken und Handeln verbunden. Weiterhin sollten sich, *zweitens*, Pädagog/innen, um Menschenrechte in der Bildungsarbeit anwenden zu können, von der Idee verabschieden, den Lernenden einen staatlich-national vorgegeben Bildungskanon „verordnen" zu können. Damit ist hier nicht gemeint, dass es keine nationalen Kerncurricula zur Menschenrechtsbildung geben könne. Im Gegenteil, diese sind sinnvoll und notwendig, sollten aber als offene Lernsysteme verstanden werden, die auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen sowie auf aktuelle politische und gesellschaftliche Ereignisse eingehen können (siehe hierzu auch den Beitrag von U. Klemm in diesem Heft).

Menschenrechte, mit den Grundwerten der Freiheit und Würde, bedingen die Selbst- und Mitbestimmung sowie die Mündigkeit der Lernenden; d.h. von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen gleichermaßen. Sie durchbrechen damit die tradierten Rollenmuster, Hierarchien und Machtstrukturen zwischen Lehrenden und Lernenden. Beide sind nicht Objekte pädagogisch-didaktischer Vorgaben, sondern die Subjekte ihrer selbstbestimmten Lehr- und Lernprozesse. Es geht nicht um „Menschenformung",[4] sondern um freie Entfaltung.

Es ist heute schwer vorstellbar, dass sich formale Bildungseinrichtungen, wie etwa staatliche Schulen, diesen Grundsatz ganzheitlich zu eigen machen könnten. Was würde es bedeuten, wenn sich in der Schule Lehrer/innen und Lerner/innen tatsächlich gleichberechtigt und selbstbestimmt begegnen würden? Die Tragweite und Schwierigkeit dieser Vorgaben wird auch aus der Perspektive sozialer Benachteiligung deutlich. Wie wäre es z.B. konkret möglich, kranke, physisch oder psychisch eingeschränkte oder ge-/behinderte Menschen als gleichberechtigte Partner/innen so zu fördern, dass sie ihre Bildungs- und Lernprozesse aktiv mitgestalten könnten?

Solche Fragen sollen nicht das Prinzip gänzlich in Frage stellen oder für unmöglich erklären, sondern sie sollen die radikale Sichtweise verdeutlichen, und gegebenenfalls die notwendigen radikalen Änderungen kennzeichnen, die sich aus der Verbindung von Menschenrechten und Bildung ergeben. In diesem Zusammenhang ist es notwendig, sich auch die *Lerngrenzen* bewusst zu machen. Bei der Rezeption der internationalen Entwicklungen im Feld der Human Rights Education drängt sich gelegentlich der Eindruck auf, hier hätte sich die „Bastion der letzen Idealist/innen" zusammengeschlossen, die die Menschenrechtsbildung als eine Art „Allheilmittel" betrachten. Kritische Fragen und Reflexion sowie das Aufdecken von Widersprüchen und Grenzen sollten jedoch zum festen Repertoire der *Human Rights Educators* (Menschenrechtspädagog/innen) gehören, die immer wieder auch für die Auflösung und Erweiterung von Lerngrenzen kämpfen und Alternativen suchen müssen.

Mit dem *dritten Grundsatz* formuliert Heitger (1999) eine prinzipielle, gleichsam auch erste didaktische Vorgabe für die *Menschenrechte in der Bildung*, und zwar Lehren und Lernen als dialogische Prozesse. Hier geht es um die Art und Weise, mit der die Pädagogik Menschenrechte als ganzheitliches Prinzip zu integrieren sucht. Mit der Vorgabe, Dialog als Prinzip, zeigt sich bereits die Nähe zu anderen pädagogischen Disziplinen (wie etwa der Befreiungspädagogik Paulo Freires). Dialogisches Lehren und Lernen bedeutet in diesem Zusammenhang:

- kritisches, überprüfendes Denken und Argumentieren, worin auch die „Akzeptanz des Anspruches auf Dissens" (Mergner 1997) miteingeschlossen ist,
- gegenseitiger Respekt,
- aktive Teilhabe sowie Mitsprache aller am Bildungsprozess Beteiligten.

Kommunikation und dialogisch-argumentativer Umgang miteinander bilden demnach eine zentrale Grundlage des

Menschenrechtlernens, dass hier als kontinuierlicher Praxisprozess zu verstehen ist, und nicht als „fester Bewusstseinszustand".

Dieser Annahme lässt sich gleichsam die Auffassung zugrunde legen, dass ein weiterreichendes Handeln auf der Grundlage der beginnenden Teilhabe an Menschenrechten *möglich* ist. Menschen können nicht hinter einmal gewonnene Einsichten und Erkenntnisse zurücktreten. Sie können sie zwar verleugnen und ihren eigenen Einsichten zuwiderhandeln. Sie werden bei einer kritischen Selbstbefragung dann aber nicht umhin kommen, dieses auch einzugestehen. Die Verleugnung einmal erreichter Standards ist ein Prozess, dem bewusst – oder unbewusst – getroffene Entscheidungen zugrunde liegen, die jeweils analysier- und erklärbare Gründe und Ursachen haben.

Insgesamt lässt sich aus der Verbindung von Menschenrechten *und* Bildung ableiten, dass sie ein wechselseitiges, interdependentes Beziehungsgeflecht formen und eng miteinander verwoben sind. Sie sind nicht als Prinzipien, sondern als soziale Praxen zu fassen, und sie bedingen sich gegenseitig: Genauso wie es eine Menschenrechtsverletzung ist, und sich die Menschenrechte auf der individuellen Ebene schwerlich entwickeln können, wenn den Individuen ihre Bildungsrechte vorenthalten werden, wird auch Bildung in diesem Zusammenhang falsch verstanden und missinterpretiert, wenn ihr die Menschenrechte vorenthalten bleiben.

Bildung kann also den Menschenrechten dienen, da sie das Bewusstsein für ihre notwendige Verankerung und Umsetzung in der Alltagspraxis und der alltäglichen Interaktion schafft; und Menschenrechte dienen der Pädagogik, da sie die selbstbestimmte Herausbildung verantwortlich handelnder und entscheidender Persönlichkeiten unterstützt: *„An effective bill of rights depends on a thriving and meaningful human rights culture, which in turn requires that a population shall be educated to appreciate human rights. It also depends quite directly on people being educated to know their rights."* (De Groof/Malherbe 1997, S.26).

Anmerkungen

1 So werden beispielsweise auch in der Terminologie der UNESCO umfassende Bildungs- und Lernprozesse von Kindern, Jugendlichen und insbesondere auch Erwachsenen als „Education - the Key for the Twenty-first Century" gefasst (vgl. die Konferenz über Erwachsenenbildung in Hamburg 1997, CONFINTEA V).

2 Falkensteiner Erklärung zum Menschenrecht auf Bildung; veröffentlicht von der Arbeitsgruppe „Bildung ist Menschenrecht" des Komitees für Grundrechte und Demokratie; vgl: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs- Gesundheits- und Sozialbereich. Heft 73, 19. Jg. 1998; Nr. 3. S. 11-15.

3 Die Bezugnahme auf Kategorischen Imperativ (d.h. nur nach der Maxime zu handeln, von der man zugleich wollen kann, dass sie ein allgemeines Gesetz werde) findet sich auch in anderen grundlegenden Überlegungen zur Menschenrechtsbildung z.B. bei Riedel 1995 und Böhm 1995 wieder.

4 „Menschenformung" in ihrer krassesten Umsetzung setzt Heitger in diesem Zusammenhang in den Kontext nationalsozialistischer Pädagogik, welche die Individuen als „formbare Masse" zu den vorgegebenen „Idealen" erziehen sollte. Für diese Art pädagogischer „Menschenformung", d.h. den Missbrauch bzw. die Instrumentalisierung der Pädagogik für autoritäre, diktatorische, profitorientierte, faschistische, rassistische und sexistische Ziele, finden sich weltweit in der älteren und jüngeren Geschichte der Pädagogik gleichwohl zahlreiche Beispiele.

Literatur

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen (1948). (hg. von ai zum 50. Jahrestag der Menschenrechte). Bonn 1998.

Bernstein Tarrow, Norma (ed.): Human Rights and Education. Comparative and International Education Series. Oxford u.a. Pergamon Press 1987 (Volume 3).

Böhm, Winfried (Hrsg.): Erziehung und Menschenrechte. Würzburg 1995.

Fernandez, Alfred/Jenker, Siegfried (Hg.): Internationale Übereinkommen zum Recht auf Bildung und zur Freiheit der Erziehung (erweiterte Neuauflage). Frankfurt am Main 1995.

Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Hamburg 1994.

Flores d'Arcais, Guiseppe: Gründe für eine Pädagogik der Menschenrechte. In: Böhm, Winfried: Erziehung und Menschenrechte. Würzburg 1995, S.11 – 23.

Friedrichs, Peter-Michael: Menschenrechtserziehung in der Schule. Ein kognitionstheoretisch orientiertes Konzept für den Politikunterricht, Opladen 1983.

De Groof, Jan/Malherbe, E.F.J. (eds.): Human Rights in South African Education. From the Constitutional Drawing Board to the Chalkboard. Leuven/Amersfoort 1997.

Heitger, Marian: Menschenrechte in der Erziehung – Erziehung zu Menschenrechten. Vortrag mit Podiumsgespräch (Salzburg am 16. 11. 1998). In: Köln u.a.: Österreichisches Institut für Menschenrechte 1999 (Hermann-und-Marianne-Straniak-Vorlesungen; Nr. 4).

Lenhart, Volker: Menschenrechtspädagogik interkulturell. In: Wissenschaftliche Zeitung der Technischen Universität Dresden 46(1997)5, S. 4 – 8.

Lenhart, Volker: Der Aufgabenkreis einer Pädagogik der Menschenrechte. In: Lorenz, Thorsten/Abele, Albrecht: Pädagogik als Verantwortung. Zur Aktualität eines unmodernen Begriffs. Horst Hörner zum 65. Geburtstag. Weinheim 1998.

Lohrenscheit, Claudia/Schüssler, Renate: Bildung, Kommunikation und kollektive Interessen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 21(1998)1, S. 24 – 30.

Magendzo, Abraham, K.: Human Rights Education. Reflections and Challenges before the new cenury. In: UNESCO: Bulletin 47. The Major Project of Education in Latin America and the Carribean. Santiago. Chile Dezember 1998.

Mergner, Gottfried: Paulo Freire: Zur Vernunft der Solidarität. In: Oldenburger Universitätsreden Nr. 96. Paulo Freire. Ehrendoktor der Universität Oldenburg. Ansprachen und Vorträge zur Verleihung der Ehrendoktorwürde am 7. Juli 1997. Oldenburg (BIS) 1997.

Riedel, Manfred: Menschenrechtsuniversalismus und Patriotismus. In: Böhm Winfried (Hrsg.): Erziehung und Menschenrechte. Würzburg 1995; S. 37 – 56.

Torney-Puta, Judith: Human Rights and Education Viewed in a Comparative Framework; Synthesis and Conclusions. In Bernstein Tarrow, Norma a.a.O. 1987. S. 223 – 234.

Weinbrenner, Peter/Fritzsche, K. Peter: Menschenrechtserziehung. Ein Leitfaden zur Darstellung des Themas „Menschenrechte" in Schulbüchern und im Unterricht. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission 1998.

Claudia Lohrenscheit, geb. 1970, Interkulturelle Pädagogin; Studium in Hildesheim und Oldenburg; Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Oldenburger Zentrum für erziehungswissenschaftliche Studien im Nord-Süd-Verbund (ZES) und in dem langjährigen Kooperationsprojekt mit Südafrika „Building Bridges between North and South"; zur Zeit Stipendiatin der Hans Böckler Stiftung; Promotion in Heidelberg und Oldenburg zum Thema Menschenrechtsbildung; Publikationen zum Thema Bildung und Entwicklung im Nord-Süd-Kontext.

Astrid Kaiser

Didaktik der Menschenrechtsbildung

Zusammenfassung: Zunächst werden in diesem Beitrag Praxisprobleme bei der Umsetzung von Menschenrechtsbildung dargestellt. Dabei wird die Bedeutung einer neuen Kooperations- und Partizipationskultur mit Kindern betont. Nur wenn es gelingt, Kinder ernst zu nehmen, kann Menschenrechtsbildung möglich werden. Ein weiteres Praxisproblem sieht die Autorin in der Wahrnehmungskultur des Menschen, die vor allem durch eine kulturelle Kategorisierung (Alter, Geschlecht, Kultur, Schicht, Sprache etc.) bestimmt ist. Im zweiten Teil wird für eine „didaktische Wende" plädiert, die weg von der klassischen Belehrungsdidaktik und hin zu einer individualisierten Ermöglichungsdidaktik führt, die das Lernen in den Mittelpunkt stellt und nicht das Lehren. Die entscheidende Grundlage einer Didaktik der Menschenrechtsbildung müsse ein Verschiedenheitskonzept werden.

Zur Entwicklung der Menschenrechtsfrage

1998 war das Jahr der Kinderrechts-Jubiläen: 75 Jahre Unterzeichnung der Genfer Erklärung vom 17. Mai 1923 der *Save the Children International Union*, dem ersten internationalen Zusammenschluss nationaler Kinderhilfsorganisationen. Hinzu kam das Übereinkommen über die Rechte des Kindes, das auf der 44. Vollversammlung von den Vereinten Nationen am 20. November 1989 beschlossen und am 2. September 1990 in Kraft gesetzt wurde. Es wurde von den meisten Ländern, im Vergleich zu den 23 bisher geschlossenen internationalen Übereinkommen über die Menschenrechte der Vereinten Nationen, innerhalb kürzester Zeit ratifiziert. 50 Jahre nach der Proklamation der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte durch die Generalversammlung der Vereinten Nationen und fast zehn Jahre nach der Verabschiedung des Kinderrechtsübereinkommens fragen wir uns oft, wo diese Beschlüsse im Alltag der Länder zu finden sind.

Dazu reicht es nicht aus, den offenkundigen Widerspruch zwischen juristisch codifizierten und real umgesetzten Rechten zu beklagen. Ein wichtiger Weg ist es, auf politischem Wege die Inhalte der bereits verabschiedeten Deklarationen weltweit publik zu machen. In dieser Hinsicht ist es bedeutsam, gerade über Bürgerrechtsbewegungen Bewusstsein zu schaffen. Verwiesen sei auf die bereits relativ erfolgreichen Bewegungen gegen die Diskriminierung der schwarzen und spanischsprachigen Bevölkerung in den Vereinigten Staaten, die sich in ihrem Kampf immer wieder auf die Texte der internationalen Menschenrechtsdokumente bezogen. Auch die Möglichkeit des juristischen Einforderns von deklarierten Rechten etwa über den Europäischen Menschenrechtsgerichtshof ist ein wichtiger Ansatz.

Gleichzeitig gibt es neben dieser staatlichen Ebene auch eine soziale Ebene der Entwicklung von Menschenrechten. Gerade für junge Menschen, also Kinder, Schülerinnen und Schüler, gilt es erst, subjektiv Rechte wahrzunehmen und als Teil personaler Entwicklung herauszubilden. Jeder Mensch braucht zu seiner Identität auch den Stolz über seine Handlungs- und Entfaltungsmöglichkeiten. Hier muss er seine Rechte als Mensch und auch als junger Mensch erleben und erfahren. So betrachtet ist Menschenrechtserziehung nicht nur eine politische oder juristische, sondern gleichzeitig auch eine alltägliche interaktive Frage des Zusammenlebens. Hierzu werde ich jetzt unter der Perspektive „Bildung zur Menschenrechtserziehung" das Schwergewicht meiner Ausführungen lenken.

Praxisprobleme der Menschenrechtsbildung

Das Recht des Kindes auf die Entwicklung einer eigenen Persönlichkeit und Lebenswelt ist praktisch und weltweit neu – und wird entsprechend der Vielfalt nationaler Kulturen und gesellschaftlicher Strukturen widersprüchlich diskutiert. Gerade darin liegen aber noch viele ungelöste Probleme.

Schule als Institution wurde u.a. deshalb historisch herausgebildet, um Kindern die Chance zur Bildung ihrer Fähigkeiten und Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu geben, damit sie nicht durch Ausbeutung im Arbeitsalltag zerstört werden. Dies hat zu national vereinheitlichten Lehrplänen, Schulstrukturen und Fachsystemen geführt. Die Folge dieser Entwicklung war das Postulat einer Schule für alle. Aber die heutigen allgemeinen Aufgaben von Schule sind umfassender. Denn sie muss Kindern auch Chancen eröffnen, ihre Umwelt

aktiv zu verändern und anzueignen. Damit kann es keine Beziehung von Dominanzkultur und Minderheitenkultur geben, sondern es muss auch die Seite der individuellen, kulturellen und sozialen Identität neben der nach wie vor bestehenden einheitlichen Bildungsaufgabe entfaltet werden. Dazu muss allerdings ein verändertes Verständnis von Schule entwickelt werden, in der nicht nach Hierarchien und Minderheit bzw. Mehrheit unterschieden wird. Dazu gehört auch, dass die Hierarchie Lehrende/Lernende schrittweise abgebaut wird. Denn Kinder haben ein originäres Recht auf Selbstbestimmung und Beachtung ihrer kulturellen Verschiedenheiten und auf ein tieferes Verständnis der anderen Menschen für diese Verschiedenheiten – ohne dabei aus der Gleichheitsbeziehung zu anderen herauszugeraten, sondern gemeinsam mit ihnen handlungsfähig zu werden.

- Denn zukünftiger Unterricht muss Kindern helfen, Veränderungen zu sehen, zu verstehen und aktiv zu gestalten.
- Zukünftiger Unterricht muss den Blick unter die Oberfläche von Erscheinungen lenken.
- Zukünftiger Unterricht muss den Kindern Gelegenheit zum Selbermachen, selbst Gestalten und Verändern eröffnen.

Vor allem ist es Aufgabe der Erwachsenen zu lernen, mit den Kindern zu kooperieren. An einigen Orten wird schon damit experimentiert, Kinder ernsthaft an der Gestaltung ihrer Schule und ihrer Umwelt zu beteiligen. Projektunterricht, Kinderparlament, Klassenrat oder "Kinder lernen von Kindern" (peer education) sind nur einige dieser Möglichkeiten (vgl. Carle/Kaiser 1998). Dies bedeutet, Kinder ernst zu nehmen, sie als Rechts- und Lernsubjekte wahrzunehmen und nicht hierarchisch abwertend von oben herab mit einer methodisch reduzierten Kindertümelei zu entmündigen. Dazu gehört, ihre gesamten personalen Kräfte, Motive, Verhaltens- und Denkweisen ernst zu nehmen und sie nicht nur in Bezug auf die von den Lehrkräften gewünschten kognitiven Inhalte herabgesetzt zu betrachten. Eine solche Sichtweise der Kinder als eigenständige Wesen bedeutet, dass Kinder sich persönlich im Unterricht ausdrücken dürfen, können und sollen. Gerade nicht die Verkleinerung von Problemen der Welt, sondern im Erschließen von wirklichen Fragen, Hoffnungen, Erfahrungen oder Nöten der Menschen im Unterricht liegt die Zukunft von Bildung. „Die Erziehung des Kindes (muss ...) vielseitig, ausdauernd und als fundamentales Recht so offen und so weit wie möglich ausgelegt werden. Vielseitig, weil der Akt der Erziehung ein fast unbegrenztes Spektrum an Möglichkeiten des Machens-Denkens-Fühlens bietet: Von den Gefühlen bis zu den Wissenschaften, von den Eindrücken bis zum religiösen Glauben, vom Verhalten bis zur Ethik, von den Werten bis zur Philosophie" (Freire 1998). Den schon von Comenius formulierten Anspruch an umfassende Bildung *aller* Menschen nicht aufzugeben, ist eine wichtige Voraussetzung der Entfaltung von Menschenrechten im Raum von Schule und Bildung. Er muss aber für die heutige Zeit der zunehmenden Globalisierung, der Migration und der kulturellen Vielfalt und verschiedenen Lebensweisen der Geschlechter, der Gleichberechtigung der Menschen unabhängig von ihrer individuellen Herkunft, Behinderung oder ihrem Geschlecht, erweitert werden um die Seite der Differenzierung innerhalb des unantastbaren humanen Gleichheitsanspruchs.

Ein weiteres Problem, weshalb das pädagogische Denken in Richtung Menschenrechtserziehung immer stärker an Grenzen stößt, ist es, dass wir Menschen uns gegenseitig primär nicht als Menschen, sondern unter bestimmten kulturellen Kategorien wahrnehmen. So wird zuerst gesehen, ob ein Mensch dieses oder jenes Geschlecht, dieses oder jenes Alter, diese oder jene Kultur, diese oder jene soziale Lage oder diese oder jene Sprache hat. Menschen werden in unserer Welt vorwiegend und prinzipiell kategorisiert und geraten dadurch überhaupt in das Konstrukt „Minderheit" oder „Mehrheit". Dies ist aber nicht ein den Menschen inhärenter Unterschied, sondern einzig und allein eine Folge sozialer Strukturierungen. Innerhalb jeder dieser Kategorien gibt es eine breite individuelle Vielfalt, die unter der Kategorisierung leicht verloren gehen kann.

Die Verschiedenheit der Menschen nicht biologisch, sondern als soziale Strukturkategorie zu sehen, heißt gleichzeitig, dass das Verhältnis der Menschen untereinander und zueinander als prinzipiell wandelbar verstanden wird. Die Konstitution, Reproduktion und Modifikation dieses Verhältnisses ist in wechselseitige Sozialisationsprozesse eingebunden und hat immer eine äußere und eine vom Subjekt bestimmte – also innere – Seite. Beim Veränderungsprozess des Verhältnisses der Menschen untereinander gilt es empirisch und systematisch zwischen der subjektiven und der gesellschaftlichen Seite zu unterscheiden. Auf der subjektiven Seite ist faktisch eine große Variabilität von Persönlichkeitsmerkmalen innerhalb einer Kategorie feststellbar (Hagemann-White 1984), die subjektiven Sozialisationsprozesse sind außerordentlich verschieden. Besonders wichtig scheint mir dabei zu sein, das Augenmerk auf die dynamische Seite der Sozialisation zu lenken, denn alle Menschen haben die Fähigkeit, Unterdrückung zu widerstehen und sich eigene Meinungen zu schaffen, aber begrenzt durch Klasse, Rasse und Geschlechtsposition (Weiler 1988, S.52). In der Sozialisation gehen historische und soziale Umstände der Konstruktion (Weiler 1988, S.39), aber auch vielfältige kulturelle Bedingungen ein.

Didaktik der Vielfalt als Perspektive

Die Alternative besteht im Verstehen der Kinder verschiedener Kulturen bei gleichzeitigem Zusammenführen. Und „Verstehen" meint mehr als die Kenntnis und die Anerkennung der eigenständigen Sinndeutung von Kindern. Dies betrifft unter anderem ihr Denken, ihre Gefühlswelt, ihre Alltagskultur oder ihre Weise, sich auszudrücken. Dieses Verstehen von Verschiedenheiten muss ein wechselseitiges sein, wenn es nicht hierarchisch strukturiert sein soll und somit nicht strukturell zum Entstehen von Minorität beitragen soll. Deshalb darf die Verschiedenheitspädagogik nicht bei einer bloß kognitiven Annäherung an das Erkennen von Kulturen im Sinne des Erkennens ihrer Vielfältigkeit oder des Zusammentragens der Verschiedenheiten und Ähnlichkeiten (Gemeinsamkeiten) zwischen Kulturen und des bloß kognitiven Verstehens anderer Kulturen anhand ihres jeweiligen Systems und der jeweiligen Gegebenheiten des alltäglichen Lebens ihrer Menschen stehen bleiben. Die Verschiedenheitspädagogik muss

Die Rechte des Kindes (aus: Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales, Düsseldorf 1998)

vielmehr innerlich und äußerlich vieldimensional sein und darf sich nicht auf die hierarchisierende kognitive Dimension beschränken. Sie darf diese für den kritischen Impetus aber niemals aufgeben.

Mittlerweile wird in der Didaktik eine Abkehr von gegenstandserobernden Lernweisen hin zu kontemplativen, Macht abgebenden in vielen inhaltlichen Bereichen der Schulpädagogik wie der Umwelterziehung, des Religionsunterrichts oder der ästhetischen Erziehung (vgl. u.a. Gesing/Lob 1991) begonnen. Dabei geht es um eine Umkehr der expansionistischen, auf mehr Stoffbeherrschung orientierten Lernbewegung. Einzelne Naturgegenstände, einzelne Kunstwerke werden dabei meditativ betrachtet, die inneren Gefühle, die ein derartiger Inhalt auslösen kann, stehen im Mittelpunkt von Unterricht und nicht äußere Kenntnisse. Verschiedene subjektive Deutungen werden ernst genommen, die Inhalte sollen auf die Lernenden einwirken können und nicht von den Lernenden angeeignet, systematisiert und eingeordnet werden. Kinder müssen das Recht haben, ihre persönlichen Deutungen den anderen Kindern mitzuteilen und im Austausch mit ihnen zu gemeinsamen, veränderten Sichtweisen oder auch zur Feststellung verschiedener Sichtweisen zu gelangen. So kann eine substanzielle Gleichheit entstehen und nicht nur per Deklaration auf die Integration von Minoritäten appellativ hingewiesen werden. Den Kindern können nicht bestimmte Deutungsweisen oder Lehrsätze zu bestimmten Inhalten abverlangt werden, sondern die Art und Weise des Zugangs muss ihnen zunächst offen gelassen werden. In einem Minderheiten nicht ausgrenzenden subjektivitätskonstituierenden didaktischen Verständnis heißt dies, dass die Heterogenität der Kinder zunächst an erster Stelle ernst sowie für wahr und wirklich genommen wird, indem es offen ist, welche Definitionen, Zugangsweisen oder Perspektiven jeweils das einzelne Kind oder die einzelne Kindergruppe in ihren kommunikativen Austausch einem bestimmten Inhalt beimisst.

Inhaltlich trifft dieser didaktische Ansatz auf verschiedene Vorkonzepte (vgl. Wagenschein 1973; Prengel 1993). Gegenwärtig wird verstärkt nach Ansätzen einer Pädagogik gesucht, in der Verschiedenheiten gelten können, ohne durch hierarchische Abwertung beeinträchtigt zu werden.

Ein derartiger didaktischer Ansatz ist für alle Kinder wichtig und zukunftsnotwendig, denn er nimmt ihre subjektive Sicht dort ernst, wo sie sind, nämlich im Unterricht. Er vermeidet strukturell das Entstehen von Minderheiten in der Schule, weil er geradezu auf Verschiedenheit angewiesen ist.

Konkrete Ansätze für eine derartige didaktische Wende wären:

- Zeit bei jedem einzelnen Unterrichtsinhalt für die verschiedenen Gefühle, Wahrnehmungen und Gedanken der Kinder lassen
- Unterrichtsinhalte mehrperspektivisch betrachten, nicht einzelfachliche Lösung als allein gültig deklarieren
- mehrere Lösungswege zulassen; keine direkte Ergebnisorientierung, Vielfalt statt Uniformierung
- offene Probleme bevorzugt als Unterrichtsinhalte auswählen und sie auch nach dem Gespräch über viele Aspekte als offen stehen lassen
- Schonung als Gegenbegriff zu Massenproduktion/Imperialismus/ Kolonialismus/Expansion nach außen
- nicht expansiv, sondern intensiv lehren und lernen, nicht nur expansiv nach vorn schreiten, sondern in Bezug auf das soziale Feld auch seitwärts und rückwärts
- Kommunikation als Zirkulation und netzwerkartiges Beziehungsstiften, aber nicht als Dominierungsentscheidung zu praktizieren
- verschiedene Sichtweisen und Pluralität erfahrbar machen
- Geschwindigkeitsreduktion

Diese Dimensionen bedeuten auch, dass von monolinearen Kausalketten Abschied genommen werden muss. Systemi-

sches Denken (vgl. Hopf 1993) ist in der Unterrichtsplanung wie beim Unterrichtsprozess gleichermaßen gefragt. Damit ist hier gerade nicht ein diffuses Ganzheitsdenken gemeint (vgl. Kahlert 1997), sondern ein bewusstes Betonen gerade der Verschiedenheiten in einem System, sei es Nachbarschaft, Stadt, Schule, Kindergarten, Freizeitzentrum oder Land.

Gleichzeitig wird in einer so verstandenen „Verschiedenheitspädagogik" ein Denken angebahnt, in der nicht die eine Sichtweise oder Lösung nur als richtig gilt, sondern mehrere Zugangsweisen möglich sind. Hier muss Emotionales zugelassen werden, hier geht es nicht zu unterrichten, ohne die persönlichkeitsbildende Seite der Inhalte zu beachten. Hier muss von der Verbalschule endgültig Abschied genommen werden.

Unabhängig davon, welche Lösungen die Lehrkräfte jeweils finden, bleibt es entscheidend, dass zukünftiger Unterricht deutlich mehr handelnd, durchgehend als Soziales Lernen und mit verschiedenen Sinnen erfolgen muss.

Dies hat nicht nur eine demokratische und persönlichkeitsfördernde Seite, sondern bedeutet auch einen produktiven Impuls für das Lernen aller. Es ermöglicht die Bereicherung von Schule und Lernen nicht nur durch die Vielfalt, sondern auch eine Entwicklung von Lernen, indem die für die individuelle Lernmotivation so entscheidenden Diskrepanzen sichtbar werden, die erst ein weitergehendes Denken erforderlich machen (vgl. Kahlert 1997). In einer harmonisch-paradiesischen Situation ist kein Motiv für weitergehende Erkenntnisentwicklung gegeben. Dies ist erst eine Folge unterschiedlicher Wahrnehmungen, Deutungen, Erkenntnisinteressen oder Motive.

Insofern eröffnet eine Schule bzw. Bildungseinrichtung der Kulturenvielfalt prinzipiell ein ungeheures Potenzial an Lernanregungen für alle, wenn die Verschiedenheit sichtbar und offen wird und nicht unter dem formalen Gleichheitsdiktat unterdrückt und verschwiegen wird. Gleichzeitig muss die allgemeinmenschliche Dimension als integrierender Rahmen über allen Differenzierungen stehen. Dazu habe ich den Curriculumvorschlag der amerikanischen Wissenschaftlerin Nel Noddings aufgegriffen, um auch den allgemeinmenschlichen Rahmen einer Pädagogik der Vielfalt inhaltlich zu fassen.

Danach müssen die wesentlichen Dimensionen des Caring, also des Sorge Tragens auf das Selbst, die peers/Freunde, entferntere Menschen, Pflanzen und Tiere, die gesamte menschengemachte Welt und Ideen aufeinander bezogen werden.

Der Kernbereich dieses Ansatzes, das Self als Ausgangspunkt für Lernen zu nehmen, mag auf den ersten Blick atomistisch wirken. Gleichzeitig bedeutet es nicht eine Verstärkung eines sozial isolierten oder gar egoistischen „Selbst", sondern gerade die Voraussetzung dafür, dass ein Kind das Fremde akzeptieren kann, mit auch aversiven Gefühlen umgehen lernen kann. Denn Selbsterfahrung ist eine entscheidende Voraussetzung für tolerante Fremdwahrnehmung.

Vor allem bei der Umgrenzung des Self durch soziale und Weltdimensionen wird deutlich gesagt, dass hier keine didaktische Perspektive der Verstärkung individueller Atomisierung gemeint ist.

Besonders dieses schrittweise Aufeinanderangewiesensein sich immer stärker verallgemeinernder Weltsichten ist die produktive Dimension dieses Denkansatzes. Es schafft Gemeinsamkeit, auch wenn in jedem Kreis wiederum sehr verschiedene Sichtweisen zum Tragen kommen.

Die Dimensionierung des Caring-Ansatzes halte ich für in allen Ausbildungsbereichen bedeutsam, denn ohne ein sozial entwickeltes Selbst, das die Mit- und Umwelt achtet, können Ideen nicht fruchtbar werden.

Gerade an der Verschiedenheit der Menschen und ihrer Sichtweisen gilt es anzusetzen, um eine produktive Pädagogik der Gleichberechtigung und der Humanisierung menschlicher Beziehungen als konsequente Abkehr von jeder Form menschlicher Unterdrückung zu entwickeln. Denn als Minderheiten deklarierte Menschengruppen werden nicht dadurch geschützt, dass wir sie separieren und isolieren, sondern indem sie gestärkt werden, selbst alle menschlichen Stärken zu entwickeln. Dazu brauchen sie sowohl Zeit als auch Raum für sich. Unterricht in der eigenen Sprache und Kultur ist eine entscheidende Voraussetzung für eine integrierte Bildung von gleichwertigen, aber nicht gleichgemachten Kindern. Die inneren Qualitäten jedes Menschen, seine soziale Kompetenz im Umgang miteinander – dies sind die entscheidenden Bedingungen für eine praktische Entfaltung von Menschenrechten. Denn Rechte werden den Menschen nicht per se gegeben, sie müssen sie sich auch selber schaffen. Um den Weg von Rechtsnorm zu Rechtstaat zu entwickeln ist Bildung im Sinne des Verschiedenheitskonzeptes der entscheidende Schritt.

Literatur

Carle, U. / Kaiser, A. (Hg.): Rechte der Kinder. Baltmannsweiler 1998.

Freire, A. M. A.: Die Rechte der Kinder von heute - Perspektiven aus Lateinamerika. In: Carle, U./ Kaiser, A. (Hg.): Rechte der Kinder. Baltmannsweiler 1998, S. 24-31.

Gesing, H./Lob, R. (Hg.): Umwelterziehung in der Primarstufe. Heinsberg 1991.

Hagemann-White, C.: Sozialisation weiblich - männlich? Opladen 1984.

Hopf, A.: Grundschularbeit heute. München 1993a.

Kahlert, J.: Vielseitigkeit statt Ganzheit. In: Duncker, L./Popp, W. (Hg.): Über Fachgrenzen hinaus. Heinsberg 1997, S. 92-118.

Noddings, N.: The Challenge to Care in Schools. Columbia Universität. New York-London 1992.

Prengel, A.: Pädagogik der Vielfalt. Opladen 1993.

Wagenschein, M. u.a.: Kinder auf dem Wege zur Physik. Stuttgart 1973.

Weiler, K.: Women Teaching for Change. Gender, Class & Power. New York-Westport-London 1988.

Dr. phil. Astrid Kaiser, Professorin für Didaktik des Sachunterrichts an der Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg. Studium in Hannover und an der Universität Marburg, langjährig Lehrerin in Hessen und Bielefeld, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bielefeld; Vertretungsprofessorin für Grundschulpädagogik in Kassel; Leitung des niedersächsischen Schulversuchs „Soziale Integration in einer jungen- und mädchengerechten Grundschule", Mitglied des niedersächsischen Bildungsrates, Mit-Herausgeberin des Buches „Rechte der Kinder" (1998).

Karl-Peter Fritzsche

UNESCO-Lehrstuhl für Menschenrechtserziehung

Kulturelles Kapital und kritisches Potenzial

Zusammenfassung: Der folgende Beitrag stellt den ersten UNESCO-Lehrstuhl für Menschenrechtserziehung in Deutschland vor. Dabei wird die Problematik und Notwendigkeit des Paradigmas von der Unteilbarkeit der Menschenrechte und der Menschenrechtserziehung aufgezeigt. Der Autor betont, dass Menschenrechtserziehung in Deutschland immer auch „Erziehung nach Auschwitz" sein muss. Hervorgehoben wird außerdem der Aspekt der Lernkultur: Menschenrechtserziehung benötigt eine korrespondierende Lernkultur, die die Rechte und Würde der Lernenden schützt.

Als 2001 an der Otto-von-Guericke-Universität in Magdeburg der erste UNESCO Lehrstuhlstuhl für Menschenrechtserziehung in Deutschland eingerichtet wurde (vgl. www. menschenrechtserziehung.de), war dies ein Meilenstein für die Menschenrechtserziehung in diesem Land. Der Magdeburger Lehrstuhl soll einen Beitrag leisten, um die international von der UNESCO wie auch national von der Kultusministerkonferenz geforderte Erziehung für Menschenrechte und Toleranz an Hochschule und Schule, in Forschung und Lehre zu verbessern. Durch die Erfahrungen mit Rassismus und Rechtsextremismus sind die Landeshauptstadt Magdeburg und das Land Sachsen-Anhalt sicher in besonderer Weise an einer Institution interessiert, die zur Stärkung einer Kultur der Menschenrechte und der Toleranz beitragen kann. Aber es ist kein Lehrstuhl speziell für Magdeburg oder die Region, sondern ein Lehrstuhl in Magdeburg für die ganze Republik.

Was aber sind überhaupt UNESCO-Lehrstühle? Das Projekt der UNESCO-Lehrstühle wurde 1991 ins Leben gerufen wurde, um die Ziele der UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) in Wissenschaft und Bildung zu verankern. Seitdem sind weltweit über 400 Lehrstühle in verschiedenen Disziplinen eingerichtet worden. UNESCO-Lehrstühle sind verpflichtet, im Ziel- und Themenhorizont der UNESCO zu forschen und zu lehren. Zu den Prinzipien ihrer Arbeit gehören: interuniversitäre Kooperation, internationale Vernetzung, interkultureller Dialog.

Sie erhalten keine regelmäßigen finanziellen Zuwendungen von der UNESCO, sondern es handelt sich zumeist um bereits bestehende Professuren, die mit dem Titel des UNESCO-Lehrstuhls ausgezeichnet („awarded") werden und die gehalten sind, dieses kulturelle Kapital zu nutzen, um für geplante Projekte das ökonomische Kapital erwerben zu können.

Im Bereich „Menschenrechte, Demokratie, Frieden und Toleranz" arbeiten mittlerweile 55 Chairs weltweit. Alle zwei Jahre treffen sie sich zur Diskussion und Koordination am Sitz des European University Center for Peace Studies (EPU) in Stadtschlaining (Österreich). Ihr Publikationsorgan ist das jährlich erscheinende Bulletin „UNESCO Chairs on Human Rights, Democracy, Peace and Tolerance".

Im Moment besteht der Eindruck, dass es sich bei diesem Lehrstuhl noch um einen einsamen Leuchtrum in einer verwaisten nationalen Bildungslandschaft handelt. Der Lehrstuhl kann allerdings eine Signalwirkung haben, der hinweist, anstößt, kritisiert, Vorbilder entwickelt. Aber all dies ist immer auch abhängig von den Ressourcen, welche zur Verfügung gestellt werden. Bislang existiert Menschenrechtserziehung auch in Magdeburg noch nicht als eigener Studiengang, sondern lediglich als Studienschwerpunkt im Fach Politik und im Bereich politische Bildung, als disziplinübergreifendes Generalangebot für alle Studierende wie auch in einer Reihe unterschiedlicher Weiter- und Fortbildungsangebote. Demnächst wird der Schwerpunkt „Menschenrechte/ Menschenrechtserziehung" allerdings ein Kernbestandteil des neuen Studiengangs Friedens- und Konfliktforschung werden.

Die Unverzichtbarkeit der Menschenrechtserziehung

Im Rahmen der UNESCO hat sich die Menschenrechtserziehung über Jahrzehnte zu einem genuinen Bereich der Menschenrechtsentwicklung ausdifferenziert. Einen Meilenstein setzte die Internationale Konferenz über Erziehung für Demokratie und Menschenrechte in Montreal 1993, die dem Gedanken zum Durchbruch verhalf, dass Erziehung für Menschenrechte selbst ein Menschenrecht ist und eine

unverzichtbare Voraussetzung für die Verwirklichung von Menschenrechten, Demokratie und Toleranz. Die Wiener Weltmenschenrechtskonferenz bekräftigte diese Position und empfahl der UN-Vollversammlung die Ausrufung einer Dekade der Menschenrechtserziehung. Seit 1995 leben wir in der offiziellen UN-Dekade der Menschenrechtserziehung. Träger der Menschenrechtserziehung sind Schule und Hochschule, aber komplementär oder auch kompensatorisch, wo Schule ihrer Aufgabe nicht gerecht wird, haben die NGOs eine wichtige Rolle übernommen.

Verdeutlichen wir uns aber noch einmal, warum die Menschenrechtserziehung für die Umsetzung und Entwicklung der Menschenrechte so unverzichtbar ist! So wie die Menschenrechte in einem historischen Lernprozess erkannt und begründet, erkämpft und verankert wurden, so bedarf es eines individuellen Lernprozesses bei einem jeden Bürger, um ein Wissen zu erlangen, welche Menschenrechte er/sie und alle anderen Menschen haben und um ein Bewusstsein zu entwickeln, was Menschenrechte auch für das eigene Urteilen und Handeln bedeuten. So wie die Menschenrechte erst einmal historisch ins Bewusstsein der Menschheit gelangen mussten – auch wenn wir sie als angeborene Rechte bezeichnen –, so müssen die errungenen und kodifizierten Menschenrechte jeweils aufs Neue den Heranwachsenden weltweit zu Bewusstsein gebracht werden. Denn Menschenrechte, die unbekannt oder unverstanden bleiben, können keine Macht entfalten. Eben dieser Prozess der Wissensvermittlung und Bewusstseinsentwicklung wird als Menschenrechtserziehung bezeichnet.

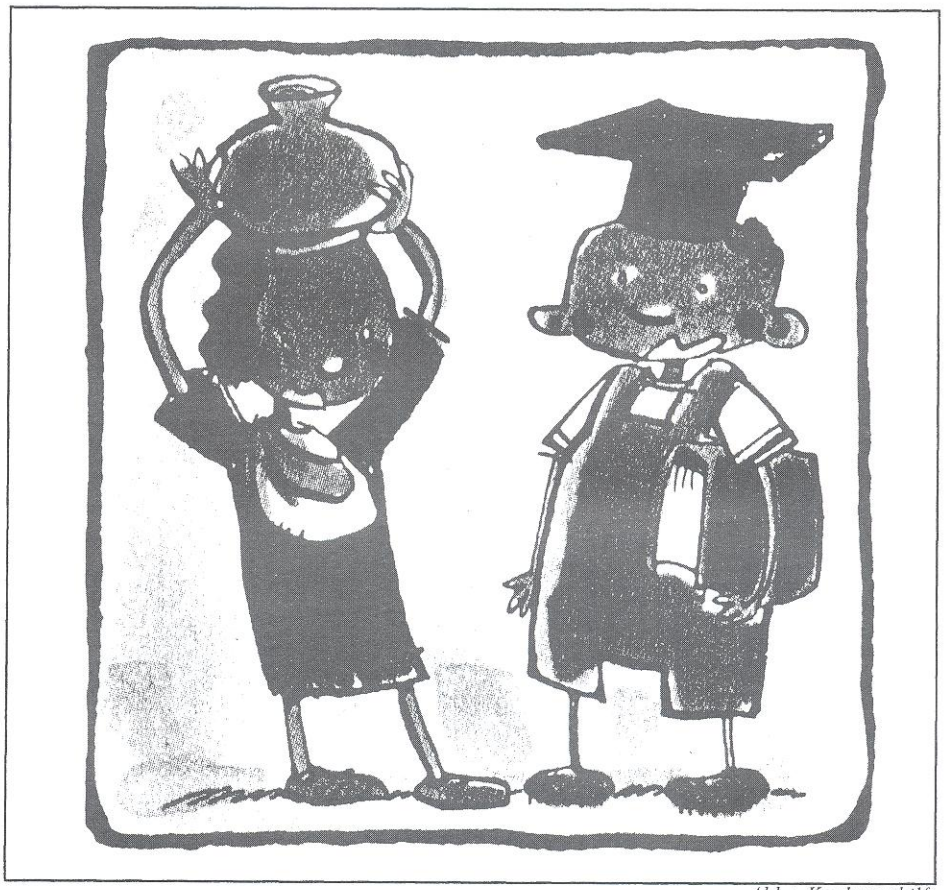


Abb.: Kindernothilfe

Unteilbarkeit der Menschenrechte – Unteilbarkeit der Menschenrechtserziehung

Menschenrechtserziehung muss nicht mehr erfunden werden, weltweit gibt es eine Vielzahl von Konzeptionen und praktischen Angeboten. Ein Teil der internationalen Diskussion spielt sich mittlerweile über das Internet-Angebot von Human Rights Education Associates ab (hrea.org). Gleichwohl ist darauf zu achten, dass wir das Diktum der „Unteilbarkeit der Menschenrechte" ernst nehmen und auch auf die Menschenrechtserziehung anwenden. Ich möchte einige der Vereinseitigungen hervorheben, die mir immer wieder auffallen.

Besonders verbreitet ist die Betonung der bürgerlichen und der politischen Menschenrechte und die Vernachlässigung oder Verdrängung der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte. Allerdings muss man realistischer Weise hier berücksichtigen, dass die Menschenrechtserziehung dabei eben ein Spiegel der Menschenrechtsdebatten und -kontroversen ist, in denen die Hierarchisierung oft vorgenommen wird.

Menschenrechtserziehung ist Wissens- und Wertevermittlung, oft wird aber die eine Seite auf Kosten der anderen gestärkt. Wissensvermittlung bliebe blind und orientierungslos, wenn sie sich nicht am zentralen Wert der Menschenwürde ausrichtete. Fatal wäre aber eine Menschenrechtserziehung, die sich nur als Werteerziehung versteht oder sich gar damit bescheidet, dass irgendwie implizit Menschenrechtserziehung praktiziert wird, also ohne expliziten Bezug auf die Rechte und ihre Verankerung in Verfassungen und völkerrechtlichen Verträgen. Es gehört zum zivilisatorischen Ertrag der Menschenrechte, dass sie einklagbare individuelle Rechte sind und es gehört zu den zentralen Aufgaben der Menschenrechtserziehung, folgende Fragen zu beantworten: Wie werden die Menschenrechte national als Grundrechte und international als Menschenrechte geschützt? Welche Wege auch individueller Einklagbarkeit sind gegeben? An welche Ansprechpartner, Experten, Menschenrechtsverteidiger und Organisationen kann man sich wenden? Was bedeuten also die oft als fern wahrgenommenen Dokumente und Institutionen des Menschenrechtsschutzes für mein Leben?

Eng verbunden mit der Unterscheidung von Wissens- und Wertevermittlung ist der doppelte Geltungsbereich der Menschenrechte: Einerseits regeln sie als einklagbare juridische Rechte das Verhältnis von Bürger und Staat und andererseits beeinflussen sie aber auch als einforderbare moralische Rechte das Verhältnis von Bürger zu Bürger!

Zur Unteilbarkeit der Menschenrechte gehört vor allem, dass es sich nicht nur um „meine Rechte" handelt, sondern immer auch um die gleichen Menschenrechte aller anderen. Zu den wichtigsten Botschaften der Menschenrechtserziehung gehört also, dass die Menschenwürde und die Menschenrechte unteilbar sind. Menschenrechte gelten nicht exklusiv, Menschenrechte gelten nicht nur für Deutsche! Wie dringlich die Aufgabe der Menschenrechtserziehung ist, die Bereitschaft zur Anerkennung gleicher Würde und Rechte zu entwickeln, mag das folgende Zitat aus einer Hausarbeit einer meiner Studentinnen belegen: „In Gesprächen mit Schülern muss ich immer wieder erschreckend feststellen, dass nach Meinung der Schüler Menschenrechte nur für Deutsche gelten und alle anderen Menschen vor Verletzung ihrer Würde und Person nicht geschützt werden brauchen".

Schließlich darf die Menschenrechtserziehung nicht ihrer kritischen Stoßrichtung beraubt werden. Menschenrechtserziehung informiert nicht nur darüber, was war und was ist, sondern sie klärt auch darüber auf, was noch nicht verwirklichlicht ist. Menschenrechtserziehung kann eine große Kraft der Veränderung freisetzen, denn sie befähigt Menschen, Verhältnisse zu kritisieren und umzugestalten, in denen die Menschenrechte noch nicht verwirklicht sind oder verletzt werden. Menschenrechtserziehung, die gelingt, wird das Bewusstsein der Menschen verändern, und nicht nur das. Dort, wo das veränderte Bewusstsein nicht das von Einzelnen bleibt, sondern sich mitteilt und multipliziert, wird sich auch die politische Kultur verändern können und immer mehr Elemente einer Menschenrechts-Kultur in sich aufnehmen. Orientiert an der Idee gleicher Menschenwürde und im Vertrauen auf ihre gemeinsamen Kräfte als Bürger und Bürgerinnen werden sich die Menschen wehren gegen Diskriminierung, Widerstand leisten gegen Tyranis und sich einsetzen für die Ideale der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte. Artikel 28 lautet: „Jedermann hat Recht auf eine soziale und internationale Ordnung, in der die in dieser Erklärung ausgesprochenen Rechte und Freiheiten voll verwirklicht werden können."

Menschenrechtserziehung in Deutschland: Lernen aus zwei Diktaturen

UNESCO-Chairs haben weltweit etwas, was sie verbindet, was ihnen in Zielsetzung und Engagement gemein ist. Gleichwohl hat jeder Chair sein eigenes Profil, bedingt durch die spezifischen politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen er arbeitet. Menschenrechtserziehung in Deutschland ist immer auch Erziehung nach Auschwitz und steht damit unter dem Imperativ: Nie wieder! Die deutsche Gesellschaft hat aus dem fehlenden Menschenrechtsschutz der Weimarer Republik und den nachfolgenden Verbrechen des Nationalsozialismus gelernt. Wir stehen aber weiterhin in der besonderen Verantwortung einer Erziehung zur Anti-Diskriminierung. Wie zentral diese Aufgabe ist, zeigt der erstarkte Rechtsextremismus. Außerdem haben wir die Bürde einer zweiten deutschen Diktatur in der DDR zu tragen. Wir müssen und können aus unserer Geschichte also zweimal lernen. In radikaler Weise vermag Menschenrechtserziehung an den deutschen Beispielen darüber aufzuklären, warum wir Menschenrechte brauchen und was passieren kann, wenn staatliche Macht entgrenzt wird und zivilgesellschaftliche Gegenmacht fehlt. Menschenrechtswissen richtet sich hier vor allem auf die strukturellen und politischen Ursachen von Menschenrechtsverletzungen, aber auch auf diejenigen, die durch ihr Engagement als einzelne und als Bewegung immer wieder aufgerufen sind, die Menschenrechte zu verteidigen.

Menschenrechtserziehung und Toleranzerziehung gehören zusammen

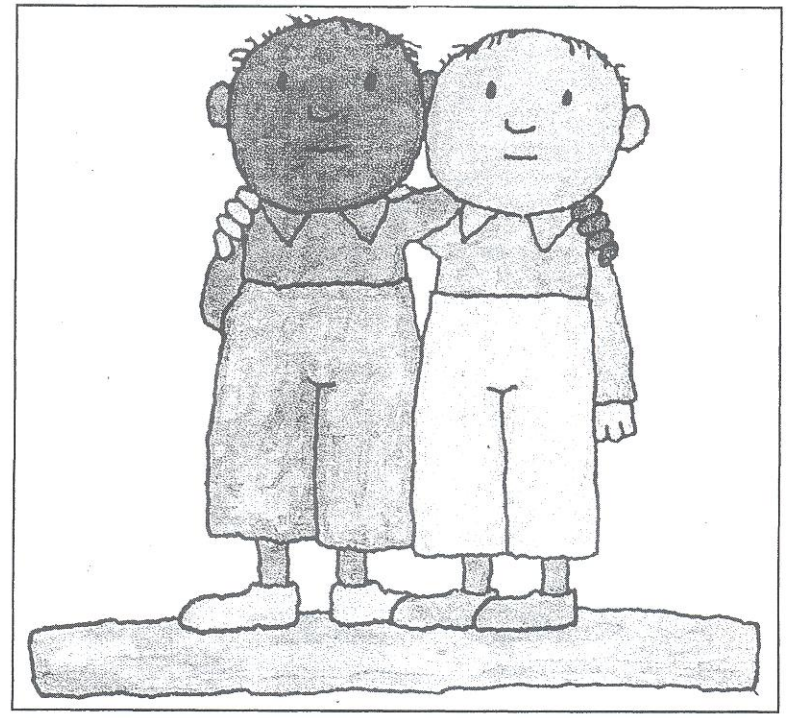
Im weiten UNESCO-Begriff der Menschenrechtserziehung ist die Toleranzerziehung immer schon enthalten und auch auf der Ebene deutscher Kultusbürokratie wird dies so gesehen: „Menschenrechtserziehung trifft sich notwendig mit einer Erziehung zur sozialen Verantwortung und Toleranz, einer Erziehung gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit. Menschenrechtserziehung muss verbunden sein mit der Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, andere in ihrem Anderssein zu tolerieren." (Rd.Erl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen vom 14.02.97) Die bedrängenden Manifestationen alter und neuer Intoleranz geben einer Erziehung zur Toleranz hohe Priorität, was auch durch die Ausrufung eines Jahrs der Toleranz durch die UNESSCO 1995 und der permanenten Einrichtung eines Internationalen Tages der Toleranz (16. November) unterstrichen wird. Gleichwohl besteht immer wieder Klärungsbedarf, um den inneren Zusammenhang von Menschenrechten und Toleranz besser zu verstehen. Es geht darum, die Anerkennung von gleichen Rechten mit dem Zulassen von unterschiedlichen Lebensformen zu verknüpfen. Menschen sollen sich wechselseitig tolerieren, gerade weil sie ein Menschenrecht auf Freiheit und Anderssein haben. Immer dann, wenn es einem nicht gefällt, was der andere konkret aus seiner Freiheit macht und wie er sein Leben gestaltet, erfordert die Anerkennung seines Rechts auf Freiheit, die Tolerierung ihrer Konsequenzen (sofern die Freiheit nicht zur Intoleranz missbraucht wird).

Eine Menschenrechtserziehung, die sich in diesem Sinne auch auf Toleranzerziehung erstreckt, wird auch als Prävention gegen Rechtsextremismus und Rassismus und deren Ideologien der Unfreiheit und Ungleichheit wirksam werden können.

Menschenrechtskultur braucht Lernkultur

Damit Menschenrechtserziehung gelingt, bedarf es nicht nur eines intensivierten Lernens über die Menschenrechte, es bedarf auch einer veränderten Lernkultur. Menschenrechtserziehung lässt sich nur bedingt als Erziehung über Menschenrechte umsetzen, erforderlich ist auch eine Erziehung in Menschenrechten, d.h. in einem Stil, der sich in Übereinstim-

mung mit den Prinzipien der Menschenrechten befindet. Aus den Erfahrungen des verordneten Internationalismus und des verordneten Anti-Faschismus wissen wir, wie kontraproduktiv solche Prozesse ablaufen können, wenn Bürger und Schüler nur als passive Rezipienten behandelt werden. Menschenrechtserziehung, die als verordnete daher käme, würde die Menschen nicht erreichen. Die Anerkennung gleicher Würde kann man nicht verordnen, aber es gibt Wege einer Lernkultur, um die Bereitschaft zu stärken, gleiche Rechte und gleiche Würde zu akzeptieren: Anerkennungsbereitschaft durch Anerkennungserfahrung fördern: Empowerment, über Kinderrechte aufklären, Partizipation ermöglichen. Es geht um das Starkmachen von Menschen als Grundlage für ihre Offenheit und Toleranz. Der Weg der unverzichtbaren Selbstwertstärkung verläuft über die eigene Erfahrung von Anerkennung. Nur die, die selber Anerkennung erfahren haben, sind fähig, andere anzuerkennen und zu tolerieren.



Die Rechte des Kindes (aus: Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales, Düsseldorf 1998)

Menschenrechtserziehung nach dem 11. September

Terrorismus seit dem 11. September führt nicht nur zur Wiederbelebung alter und zur Entdeckung neuer Feindbilder, er führt auch zu moralischen und rechtlichen Regressionen! Unter dem Bedrohungspotential entgrenzter terroristischer Gewalt wächst die Bereitschaft, auch die moralischen und rechtlichen Grenzen der Repression zu verschieben. Das extremste Beispiel ist die Debatte über die Folter. Was noch vor kurzer Zeit undenkbar schien, wird nun möglich: Es wird öffentlich über die Notwendigkeit diskutiert, das Menschenrecht, nicht gefoltert zu werden (bei Terrorismusverdächtigen) zu demontieren. Ein großes Problem terroristischer Anschläge ist es immer gewesen, dass ihre Bedrohung nie objektiv feststellbar ist, sondern dass sie immer von den Bedrohungsgefühlen der Bürger abhängt. Und diese Gefühle sind immer auch Gegenstand politischer Instrumentalisierung. Im Schatten terroristischer Bedrohung besteht die Gefahr, dass der Staat willentlich überreagiert und sich dem anheim gibt, was Heitmeyer die „autoritäre Versuchung liberaler Republiken" nennt.

Der Terrorismus hat die Toleranzkultur(en) weltweit verändert, er hat die Toleranz-Schwellen erhöht, die Grenzen enger gezogen und die Intoleranz vermehrt. Die Kritik an der neuen Intoleranz darf jedoch nicht die Frage nach Grenzziehungen der Toleranz unterdrücken und die berechtigte Warnung vor dem Feinbild Islam sollte nicht blind machen für Feinde aus dem Islamismus. Der 11. September war ja keine Fata Morgana, sondern erzwingt die Einsicht in ein vorher verkanntes Bedrohungspotential. Der neue Terrorismus entwertet nicht die Toleranz, aber er fordert eine neue Profilierung der Toleranz. Wenn Toleranz etwas anderes sein will als eine dieser vielgehörten Sprechblasen, die beim kleinsten Kontakt mit der Wirklichkeit wie Seifenblasen zerplatzen, dann kann Toleranz als unverzichtbare und als zustimmungsfähige Kompetenz sich nur als wehrhafte Toleranz behaupten! Nur die Abgrenzung gegenüber den Feinden der Toleranz ermöglicht politisch, psychologisch und moralisch die Offenheit gegenüber dem/den Fremden, die Grundlage jeglicher Toleranz ist.

Menschenrechtserziehung nach dem 11. September ist stärker gefordert, denn je zuvor. Was wir brauchen ist das unerschrockene Wort, die kritische Analyse und nachhaltiges Empowerment. Auf der Wissensebene gilt es sowohl darüber aufzuklären, welche Grund- und Menschenrechte durch die unterschiedlichen Sicherheitspolitiken tangiert und beschnitten werden, als auch die Analyse voranzutreiben, was denn die Ursachen des Terrorismus sind. Auf der Werteebene gilt es immer wieder zu betonen, dass die Würde des Menschen unteilbar und unverlierbar ist und dass dies eben im Extremfall (oder Notstandsfall) auch für vermutete wie überführte Terroristen gilt, d.h. dass auch sie das Menschenrecht haben und behalten, nicht gefoltert zu werden. Aber bereits im ganz alltäglichen Umgang wird es unter Bedingungen verbreiteter Unsicherheit zunehmend schwierig, die Bereitschaft zur Anerkennung gleicher Würde und Menschenrechte zu entwickeln. Sowenig es gelingen kann, die Verunsicherung durch den Terrorismus „wegzupädagogisieren", sosehr ist es doch erforderlich durch pädagogische Unterstützung rationale Umgangsformen mit den neuen Herausforderungen zu entwickeln.

Dr. Karl-Peter Fritzsche, geb. 1950, ist Professor und Inhaber des UNESCO-Lehrstuhls für Menschenrechtserziehung in Magdeburg. Forschungsschwerpunkte: Menschenrechte/Menschenrechtserziehung, Vorurteile, Soziale Stresstheorie, Transformation politischer Kulturen.

Simone Wittek

Bildung und Kinderrechte
Das Children's Resource Centre in Kapstadt

Zusammenfassung: Das Children's Resource Centre in Kapstadt arbeitet seit zwanzig Jahren gemeinsam mit Kindern an der Durchsetzung ihrer Kinder- und Bildungsrechte. Der folgende Beitrag dokumentiert den Hintergrund, die Ziele und Aufgaben des Kinderzentrums und veranschaulicht damit, wie auch unter extrem restriktiven Bedingungen die Bildungsrechte von Kindern praktisch verankert und umgesetzt werden können.

Zur Gründung des Zentrums

Das Recht von Kindern auf Bildung ist international und Bestandteil der Genfer Konvention. Die Einlösung dieses Rechtsanspruchs ist so verschieden wie die Länder und abhängig von Staatsform, Ökonomie und Kultur.

Anfang der 80er Jahre übernahmen in Südafrika Personen und Gruppen ohne staatliche Hilfe die Verantwortung für die Realisierung dieses Rechtsanspruchs. Das Südafrika der 80er Jahre war die Zeit der Rassentrennung. Millionen nichtweißer Kinder war der Zugang zu einer qualitativ anspruchsvollen Bildung verwehrt. Unruhen und Schulboykotts erschütterten das südafrikanische Bildungssystem auf der staatlich-institutionellen Ebene. Dieser Ebene standen im Kampf um Gerechtigkeit entwickelte Strukturen gegenüber, die nicht durch staatliche Gebilde sondern durch den „Community Spirit" gebunden waren. So war es nichts Außergewöhnliches, dass sich in der Gründungsphase des Children's Recource Centre (CRC) eine Handvoll Personen zusammentaten und sich fragten, was denn nun aus den Kindern werden solle, die in dieser verkehrten Welt ohne Recht auf Bildung aufwuchsen und in die gleichzeitig die Hoffnung gesetzt wurde, Träger der zukünftigen Gesellschaft zu sein. Bereits 1981 wurden in Kommunen Versuche unternommen, Kinder in Gruppen zu organisieren, um ihnen von der Apartheid alternative Werte zu vermitteln. Sehr schnell stellte sich heraus, dass hierfür Wissen und entsprechendes Material wie Bücher, Lieder, Spiele usw. gesammelt werden musste. 1984 waren die hierfür gestarteten Aktivitäten so umfangreich geworden, dass das CRC gegründet wurde. Die Arbeit konnte beginnen.

Seit 1984 ist die Einrichtung ständig gewachsen. Heute sind in die Struktur von CRC über 3000 Kinder eingebunden, die in ca. 100 Kindergruppen organisiert sind. Das CRC in Kapstadt verfügt mittlerweile über ein Netzwerk von 5 Zentren in verschiedenen Regionen Südafrikas. Das CRC betreibt außerdem insgesamt 55 Gesundheitszentren, die an Schulen angegliedert sind. Ihrem Selbstverständnis nach sind die Kinder Teil einer sozialen Kinderbewegung, die sich für die Nennung ihrer Bedürfnisse und für die Realisierung ihrer Rechte einsetzt.

Die Situation der Kinder in Südafrika

Kinder machen fast 50 % der südafrikanischen Gesellschaft aus. Die Familien sind oft mit der Versorgung ihrer Kinder überfordert, da die Absicherung des Lebensunterhalts erstrangiges Ziel der Eltern ist. Diese haben häufig selbst über Generationen hinweg Geringschätzung erfahren, die sie an die Kinder weitergeben. Die öffentliche Erziehung und Versorgung ist zwar mittlerweile auf staatlicher Ebene weitgehend geregelt, doch in Anbetracht begrenzter ökonomischer Ressourcen nur in geringem Umfang realisiert. So sterben heute 50 Kinder von 1000 vor dem ersten Lebensjahr an heilbaren Krankheiten. Nur 11 bis 18 Prozent der Kinder im Vorschulalter erfahren Förderung durch Vorschulprogramme. In einem Drittel aller Haushalte erfahren Kinder häusliche Gewalt und die Tendenz ist steigend. Kinder leben häufig in einem permanenten Zustand von Unterversorgung, Unsicherheit und Anspannung mit wenig Zeit für Spiel und Spaß.

Kinder brauchen jedoch eine Umgebung, in der ihre Gesundheit und ihre Sicherheit gewährleistet ist, damit sie sich als Kinder entwickeln können. Kinder brauchen die Möglichkeit zum Spiel und eine adäquate Förderung. CRC möchte dazu beitragen, einen solchen Rahmen zu errichten, in dem Kinder in ihren Fähigkeiten, sich gegenseitig zu unterstützen, gefördert werden. Dazu brauchen sie Inhalte, Strukturen und Ausstattung, was durch das CRC bereitgestellt wird.

Zielgruppe

Die Arbeit des CRC richtet sich an Kinder im Alter zwischen sieben und 14 Jahren. Sie finden sich in der Regel in den Straßenzügen in den Armutsgebieten zusammen unter Anleitung einer auf ehrenamtlicher Basis arbeitenden Gruppenleiters oder Gruppenleiterin. Die Gruppen haben eine Stärke von ca. 30 Kindern. Es gibt feste Regeln, ab wann ein Kind Mitglied der Gruppe sein darf. Jede Gruppe verfügt über eine vereinsähnliche Organisationsstruktur und hat einen eige-

nen kleinen Etat. Die Gruppe trifft sich regelmäßig ein bis zweimal wöchentlich zum Spiel oder zur Vorbereitung/Nachbereitung von Workshops oder übergreifend geplante thematisch orientierte Aktivitäten, Kampagnen oder Ausflüge. Die Gruppe gibt den Kindern Stabilität und versorgt sie mit einem Zugehörigkeitsgefühl. Regelverstöße oder Schulverweigerung werden bemerkt und reflektiert. Das Leben oder Spielen auf der Straße, das ein frühes Erwachsensein von den Kindern abfordert, wird durch den geschützten Raum der Gruppe entlastet.

Aktivitäten des CRC

Das CRC organisiert Programme und Kampagnen zu vielfältigen Themen. Hierbei wird von einer ganzheitlichen Sicht ausgegangen. Alles ist Thema, was man zum Leben braucht. Die Entwicklung der letzten Jahre führte zu Programmen vor allem in den Bereichen Kultur, Umwelt und Gesundheit und zu Kampagnen mit den Themen Aids, Mädchenarbeit, Umwelt und Schülermobbing. Dabei hat sich das Gesundheitsprogramm am dynamischsten entwickelt.

Gesundheitsprogramm

In den letzten vier Jahren wurden über 20 Gesundheitszentren eingerichtet. Die Gesundheitszentren sind räumlich immer an eine Schule angeschlossen. Kinder eines feststehenden Gesundheitsteams, die durch Workshops ausgebildet wurden, vermitteln in einem regelmäßigen Turnus ihr Wissen an die Schüler weiter. Sie werden darin von einem Gruppenleiter oder einer Gruppenleiterin unterstützt. Hierbei wird z.B. gezeigt, wie man Haare wäscht, sich die Fingernägel schneidet, die Zähne putzt oder wie man kleinere Wunden versorgt. Die Kinder werden gewogen und ihre Sehkraft wird geprüft. Sie erfahren auch etwas über die Erscheinungsbilder von Krankheiten und wie man sich dann verhalten muss. Mit dem Ziel der Prävention informieren Aufklärungkampagnen über Aids und Verhütung oder Drogenmissbrauch. Zur Aufgabe der Gesundheitszentren gehört es außerdem, über richtige Ernährung Bescheid zu wissen, kleinere Umfragen durchzuführen und über bewusstes Essverhalten zu informieren.

Die Methode folgt dem Child-to-Child-Ansatz, einem pädagogischen Ansatz aus Großbritannien. Jährlich wird eine Child-to-Child-Health-Conference durchgeführt, an der über 500 Kinder zusammenkommen, um sich über ihre Arbeit und ihre Anliegen auszutauschen.

Kulturprogramm

Viele Aktivitäten der Kindergruppen bestehen aus Tanzen, Singen oder Theaterspielen. Das Kulturprogramm hat die Aufgabe, den Kindern die Möglichkeit zu geben, sich individuell auszudrücken. Viele Themen wie Drogen, Rauchen oder Gewalterfahrungen werden in Theaterstücken bearbeitet. Häufig werden selbst hergestellte Puppen verwendet, um Szenen aus dem Leben nachzuspielen. Besonders beliebt sind moderne und traditionelle Tänze, die mit größter Sorgfalt eingeübt und zu bestimmten Anlässen aufgeführt werden.

Umwelt

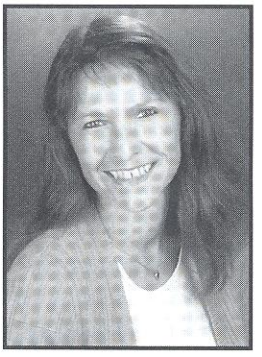
Viele Kinder in den Ghettos mit geringem Einkommen haben den Weg zum Strand oder in die Berge noch nie zurücklegen können. Sie kennen nur die Straßenzüge in ihrem unmittelbaren Lebensraum. Ausflüge in die Natur fördern die Entwicklung von Bewusstsein und Respekt gegenüber Pflanzen und Tieren. In regelmäßigen Abständen führen die Kinder in ihrer Gemeinde oder am Strand „Clean-up" Kampagnen durch. Manchmal ergibt sich die Gelegenheit für eine Gruppe, ein kleines Stück Land zu bebauen und Kohl oder Tomaten anzupflanzen – eine langwierige Angelegenheit für die Kinder. Um so spannender ist es dann am Ende des Jahres, wenn geerntet werden kann und gemeinsam entschieden wird, was mit dem Gemüse passieren soll.

Medien

In den Besprechungen unter den Kindern und Erwachsenen ist es üblich, alles in zwei oder sogar drei Sprachen zu übersetzen, damit jede und jeder die Möglichkeit hat, sich in der Sprache zu verständigen, die sie oder er am besten versteht. Etliche Aktivitäten werden durch Plakate oder Broschüren unterstützt, welche ebenso in drei Sprachen übersetzt werden. Sehr beliebt ist die Produktion eigener Radiosendungen, die Musik und Themen gut aufeinander abstimmen. CRC gibt in Kooperation mit den Kindern regelmäßig eine Kinderzeitung heraus, die für die Vernetzung der verschiedenen Gruppen sorgt und über Aktivitäten und Entwicklungen berichtet.

Selbstverständnis

Immer stärker entwickelt sich die Einrichtung hin zu einer sozialen Bewegung innerhalb derer die Organsation ein Instrument ist. Bildung ermöglicht Bewusstsein und Bewusstsein vermag sich über Rechte auseinanderzusetzen. Das wohl schlimmste Verbrechen der Apartheid ist die Enteignung der Subjekte um ihr Bewusstsein. Die ausnahmslos erlebte Realität der eigenen Wertlosigkeit erlangt Gültigkeit und schleicht sich in das Bewusstsein. Um so wichtiger ist es heute, den Kindern die Möglichkeit einzuräumen, ihre Wünsche und Nöte zu formulieren und zu erleben, dass die geäußerten Bedürfnisse erfüllt und Probleme gelöst werden. Das Vertrauen in die Wirkung der eigenen Tat vertreibt das Gefühl der Machtlosigkeit und erlaubt die Identifikation mit einem neu errichteten Staats- und Rechtswesen. Südafrika braucht dringend die Stabilität einer Gesellschaft, die sich mit ihrem Rechtswesen identifiziert.



Simone Wittek, geb. 1961, ist Diplom-Pädagogin; mehrere Aufenthalte am Children's Recource Centre, Kapstadt und Erstellung eines Evaluationsberichts; mehrjährige Tätigkeit als Sozialpädagogin in der Jugendhilfe; seit 2002 Bereichsleiterin beim Jugendhilfeverbund EVIM, Wiesbaden.

Birgit Brock-Utne

Bildung für Alle oder Schulung für Wenige?

Zusammenfassung: Der Beitrag stellt die Frage, was unter dem Begriff ‚Bildung für Alle' zu verstehen ist und analysiert eine Grundsatzstudie der Weltbank von 1988 zur Zukunft des Schul- und Hochschulbereichs in Schwarzafrika. Er behandelt außerdem die Weltkonferenzen zum Thema ‚Bildung für Alle' und fragt danach, was für eine Ausbildung gemeint ist und für wen. Welche Kultur findet man in den Curricula und in welcher Sprache findet der Unterricht statt? Birgit Brock-Utne analysiert die Spannungen, die zwischen externen Standards und internen Kulturen existieren und analysiert den Qualitätsbegriff der Weltbank. Weiterhin werden Globalisierungspropzesse im Bildungsbereich angesprochen: Wem dient der internationale Trend von zunehmendem Marktliberalismus, der jetzt auch im Bildungssystem immer deutlicher wird? Bedeutet diese ‚Globalisierung' nur Anglifizierung/Amerikanisierung oder – was die afrikanischen Länder betrifft – Neu-Kolonisierung? Wer sind die ‚supranationalen Ausbilder', die globale Curricula und Prüfungen von Schulleistungen und Examina bestimmen?

Was heißt ‚Bildung für Alle'?

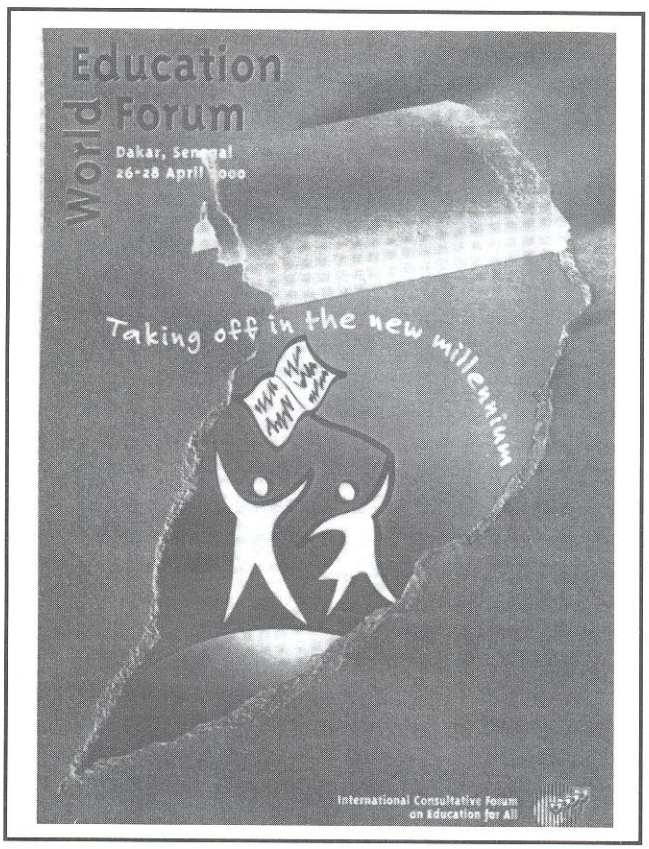
Für alle, die sich mit Ausbildung und Erziehungswissenschaft in den Entwicklungsländern beschäftigen, ist der Begriff ‚Bildung für Alle' (EFA – Education for All oder EPT – Education Pour Tous) ein ganz zentraler Begriff.

In den zwei Dekaden vor 1980 wurde die Zahl von Schülern in den Grundschulen in Asien und Lateinamerika verdoppelt, während sie in Afrika verdreifacht wurde. Diese Entwicklung wurde in der Dekade nach 1980 dramatisch reversiert. Das hing zunächst damit zusammen, dass die Entwicklungsländer zu wenig für ihre Waren und Rohstoffe bekamen und die gewachsenen Schulden zurückzahlen mussten. Weil die Entwicklungsländer Schwierigkeiten damit hatten und darum bitten mussten, die Schulden aufzuschieben, sind die Geber in die Position gekommen, ihre Bedingungen zu setzen, die alle in Richtung Marktliberalismus gingen. Die Entwicklungsländer wurden durch die Strukturanpassungsreformen der Weltbank und dem IWF dazu gezwungen, öffentliche Kosten auch für das Gesundheits- und Erziehungswesen zu reduzieren.

Im Laufe der 80er Jahre wurden mehr als zwei Drittel der afrikanischen Staaten südlich der Sahara dazu gezwungen, reelle Reduktionen in ihren Ausbildungsbudgets zu machen. Diese Reduktionen haben zu riesigen Klassen, unterbezahlten LehrerInnen und einem Mangel an Schulbüchern und Lehrmitteln geführt. Die Entwicklungsländer wurden durch die Weltbank dazu aufgefordert, mehr Privatisierung und so genannte Kostenverteilung in die Schulen einzuführen. Diese Strategie hat aber dazu geführt, dass viele Schüler nicht mehr in die Schule kamen. Ihre Eltern konnten die steigende Kosten für Schuluniformen, Schreibtische und Lehrmittel nicht mehr bezahlen. Die Arbeitskraft der Kinder wurde auch zu Hause benötigt. Schüler und Eltern sehen die Schule oft als so irrelevant an, dass man den Rückzug von der Schule als eine rationelle Wahl ansehen kann. Die informelle Ausbildung, die die Kinder durch Teilnahme in der Arbeit ihrer Eltern und anderer Erwachsener bekommen haben, könnte wertvoller scheinen, um später das Lebensbrot zu verdienen. Internationale Organisationen, die eine Verantwortung für die immer schlechtere Schulsituation in Entwicklungsländern gefühlt haben, fingen am Ende der achtziger Jahren an, sich ernsthafte Sorgen zu machen.

In der letzten Dekade ist die Weltbank für die Entwicklungsländer, und besonders für Afrika, die wichtigste Institution zur Bestimmung der weiteren Entwicklung des formalen Bildungswesens geworden. Was Analysen des Bildungswesens in einzelnen Ländern betrifft, hat die Weltbank völlig die Rolle der UNESCO übernommen. Während die UNESCO eine durchaus internationale Organisation ist, in der die Länder in Abstimmungen je eine Stimme haben, ist die Weltbank völlig von den westlichen Industriestaaten, insbesondere der USA, dominiert. Während die UNESCO die Kompetenz von Erziehungswissenschaftlern ausnützt, ist die Bildungsabteilung der Weltbank vor allem von Ökonomen beherrscht. Das bedeutet auch eine Dominanz von ‚rate of return' und Kosten-Nutzen-Analysen. Dieser Gedanke basiert auf der Human-Kapital-Theorie, bei der man Bildung nicht als ein Recht, eine Freude, ein Werkzeug für Unabhängigkeit und Emanzipation sieht, sondern als eine Investition.

Gedanken, die die Bildungsökonomen der Weltbank beherrschen, sind in einer Grundsatzstudie zur Zukunft des Schul- und Hochschulbereichs in Schwarzafrika sehr deutlich zu lesen (World Bank 1988). Dokumente der Weltbank, die auf der Weltkonferenz ‚Bildung für Alle' 1990 vorgelegt wurden, vermitteln dieselbe Philosophie wie die Afrika-Studie von 1988.



Education for all! (Abb.: UNESCO)

Teilnehmer haben sich auf der ‚Bildung für Alle' Konferenz in Jomtien getroffen. Es kamen Stellvertreter von 155 Regierungen, 20 interstaatlichen und 150 nicht-staatlichen Organisationen. 48 Panel-Diskussionen und etwa 70 Ausstellungen wurden arrangiert. Der wirkliche Zweck der Konferenz war, die Regierungen in den Entwicklungsländern, so wohl also auch die internationalen und bilateralen Geber, dazu zu bringen, den negativen Trend zu ändern, der dazu geführt hatte, dass immer weniger Schüler in den Entwicklungsländern ihre Grundschulausbildung überhaupt anfingen. Immer mehr Schulanfänger haben die Grundschule abgebrochen, oder sie mit sehr schlechten Noten und Lernresultaten verlassen. Der Slogan wurde: ‚Bildung für Alle bis zum Jahr 2000'.

Im Jahre 2000 wurde eine neue Konferenz über ‚Bildung für Alle' arrangiert, diesmal in Dakar in Senegal. Man hat hier konstatiert, dass für viele Länder, besonders in Afrika, die Zielsetzung nicht erreicht wurde, und man hat zu erneuertem Einsatz aufgefordert und einen neuen Slogan geschaffen: ‚Bildung für Alle bis zum Jahr 2015'.

Was für eine Ausbildung und für wen?

Wenn man sich mit dem Begriff ‚Bildung für Alle' so beschäftigt, wie es die Wissenschaftler/-innen und Entwicklungsadministrator/-innen tun, dann sieht man, dass der Begriff auf verschiedene Weisen interpretiert wird und werden kann. Auf der Jomtien-Konferenz waren die Stellvertreter der Entwicklungsländer der Meinung, dass EFA – (‚Education For All' auch ‚Basic education' genannt) nicht ausschließlich der Grundschule den Vorzug geben dürfe. Der Begriff müsse auf jeden Fall die non-formale Bildung, Erwachsenen- und Berufsausbildung einschließen.

Einige Entwicklungsländer, wie zum Beispiel Botswana, hätten gern gesehen, dass der Begriff ‚Bildung für Alle' auch die Sekundarstufe mit einschließt . Viele waren auch der Meinung, dass sie selbst entscheiden müssten, wie sie den Begriff ‚Bildung für Alle' definieren. Es sollte sich später zeigen, dass die Entwicklungsländer nicht die Macht hatten, diesen Begriff zu definieren. Viele Stellvertreter der Entwicklungsländer befürchteten, dass ‚Bildung für Alle' eine reduzierte Rolle der höheren Ausbildung bedeuten würde, die die Entwicklungsländer aber benötigen, um ein Gegenkonzept gegenüber den westlichen Experten aufzubauen zu können. Sie befürchten eine intellektuelle Rekolonisierung ihrer Länder, bei der die Bevölkerung der Entwicklungsländer nur Produzenten von Rohstoffen sein sollten und in diesem Sinne nur einige grundlegende Rechen- und Schreibfertigkeiten bräuchten. Während der Jomtien-Konferenz hat es so ausgesehen, als sei es den Entwicklungsländern tatsächlich gelungen, eine Erweiterung des Begriffs ‚Bildung für Alle' zu erreichen, so dass der Begriff mehr als Grundschulausbildung einschließen würde.

Analysen, die über die Darlehen der Weltbank, wie auch über die Prioritäten der Geber nach der Jomtien-Konferenz gemacht worden sind, haben deutlich gezeigt, dass die Furcht der Entwicklungsländer, dass der Grundschulausbildung auf Kosten der höheren Ausbildung Priorität gegeben würde, berechtigt war (vgl. besonders Buchert 1993). Wer die Macht hat, definiert den Begriff.

Wie soll nun diese Grundschulausbildung aussehen? Wer wird den Inhalt bestimmen? Welche Sprache soll als Unterrichtssprache benutzt werden? Auf welcher Kultur basiert ‚Bildung für Alle'?

Die Frage nach der Kultur

Eine Folge des Afrika-Dokuments der Weltbank (1988) war die Gründung der Organisation DAE (Donors to African Education), die sich später zu ADEA (Association for the Development of Education in Africa) entwickelt hat. Eine Folge der Jomtien-Konferenz war die Gründung des EFA Sekretariats. Auch wenn ADEA mehr von Afrikanern beherrscht ist, sind beide Organisation von Gebern gegründet, koordiniert und abhängig. Die dänische Historikerin Lene Buchert (1993) hat eine Analyse der Muster der derzeitigen ausländischen Hilfsprogramme gemacht und zieht folgende Schlussfolgerung: „Lehrinhalte sind ein Gebiet, das sehr stark von einer zunehmend von Gebern bestimmten Koordination beeinflusst ist, die auf den Zielen und Prioritäten der ‚Education for All'-Strategien basiert. Wie bei strukturellen Anpassungsprogrammen besteht die Gefahr, dass die vom Geber koordinierten Ausbildungsprogramme quer durch die Unterschiede in den einzelnen Empfängerländern hindurch und ohne Berücksichtigung der ganzheitlichen Sektorüberlegungen des betroffenen Landes entwickelt werden. In Jomtien wurde viel Gewicht auf Kosten, Effizienz und Effektivität gelegt. Dies mag noch einmal eher einen westlichen Lehrplan unterstreichen als lokal zurecht gelegte Lehrpläne, die auf einheimi-

Die Grundsatzstudie der Weltbank zur Zukunft des Schul- und Hochschulbereichs in Schwarzafrika

Anfang 1988 hat die Weltbank eine Grundsatzstudie zur Zukunft des Schul- und Hochschulbereichs in Schwarzafrika vorgelegt (World Bank 1988). Auf einer Arbeitstagung der Kommission ‚Bildungsforschung mit der Dritten Welt' (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) äußerte ein Erziehungswissenschaftler aus Tansania die Einschätzung, dass diese Studie zur „Bibel afrikanischer Bildungspolitiker" wird (Bühler/Karcher/Nestvogel 1989, S. 351). In dieser Einschätzung hat er leider Recht bekommen.

Diese Studie signalisiert deutlich, was die Weltbank unter ‚Bildung' versteht, nämlich die institutionelle Beschulung von Kindern nach europäischem Muster in Primar-, Sekundar-, Berufs- und Hochschulen. In einer Analyse dieser Weltbankstudie zur Bildung in Schwarzafrika stellen Bühler / Karcher / Nestvogel (1989) fest, dass afrikanische Geschichte und Kultur in dieser Studie nicht als konstitutiv für Schulen in Afrika berücksichtigt werden. Es fehlen Hinweise auf Curricula: „Die universale Gültigkeit von Bildungsinhalten, die in Industrieländern üblich sind, wird unhinterfragt unterstellt" (Bühler/Karcher/Nestvogel 1989, S. 355).

Man stellt sich nicht die Frage, wie die, die von der Bildungsforscherin Catherine Odora aus Uganda (1994) gestellt wurde, warum ein Gebäude in einem kleinen afrikanischen Dorf viereckig ist, wenn alle anderen Gebäude in der Umgebung rund sind. Man fragt sich nicht, wie die einheimische Ausbildung, die vor der Kolonialzeit stattgefunden hat und noch sehr lebendig ist, als Teil des gesamten Bildungssystems gesehen werden kann. (Odora 2002)

Die Studie signalisiert auch deutlich, was die Weltbank unter dem Wertbegriff ‚Qualität' in der Ausbildung versteht. In einer Analyse dieser Weltbankstudie ist der Gebrauch dieses Begriffs von der Weltbank kommentiert und näher analysiert (Brock-Utne 1993a; 2000). Für Afrika hat die 1988-Studie eine so große Bedeutung auch für alle neueren Studien über Ausbildung in Afrika gehabt, dass ich es als nötig ansah, hier einen Schwerpunkt der Analyse zu legen (ebd.; vgl. auch International Journal of Educational Development, H. 5/2002).

Die Studie von 1988 ist mit Behauptungen von einem so genannten „Rückgang der Qualität der Ausbildung in Afrika" gefüllt. Die Weltbank entscheidet zuerst, was sie unter dem Begriff ‚Qualität' versteht, dann wird beurteilt, wie es den afrikanischen Ländern gelingt, diese Definition der Weltbank von Qualität zu erfüllen. Die Bank definiert außerdem den afrikanischen Ländern, was *nicht* hilft, die ‚Qualität' wiederherzustellen. Drei verschiedene Maßnahmen erachten sie als nötig, um die Qualität zu erzielen: „Es muss mehr Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien geben; es muss eine erneuerte Verpflichtung zu akademischen Standards geben, hauptsächlich durch Verstärkung der Bewertungssysteme; größere Investitionen müssen zur Instandhaltung von Schulgebäuden und Schulbänken gemacht werden" (World Bank 1988, S.131).

Die Korrektheit dieser sehr umstrittenen Behauptung wird als selbstverständlich betrachtet. Ebenso auch die Behauptung der Weltbank zu wissen, was *nicht* zu einer verbesserten Qualität führt (eigene Übersetzung): „Es ist unwahrscheinlich, dass folgende Investitionen trotz der potenziell hohen Kosten dieser Maßnahmen eine erkennbare Wirkung auf die pädagogische Qualität der Grundschulausbildung haben: Reduktion der Größe der Schulklassen, die Ausbildung der Grundschullehrer über die Sekundarstufe hinaus sowie die Lehrerbildung mit mehr als minimalem Verständnis für pädagogische Theorie" (World Bank 1988, S.57).

Diese Tendenz, künftige Lehrer weniger mit pädagogischer Theorie zu konfrontieren, ist vor einigen Jahren in der britischen Schulpolitik Thatchers entdeckt worden. (Editorial 1994; Edwards 1994). Auch in Norwegen sind neuerdings die Lehrpläne für die Ausbildung von Grundschullehrern in derselben Richtung geändert worden. Die künftigen Lehrer bekommen heute mehr Ausbildung in Fachdidaktik, aber viel weniger in pädagogischer Theorie und allgemeiner Didaktik als früher.

An vielen Stellen dieser Weltbankstudie wird gesagt, dass die formelle Ausbildung eines Lehrers gekürzt werden könnte und dass man die Anforderungen für den Lehrerberuf verringern sollte (World Bank 1988, S.135). Man argumentiert damit, dass eine solche Taktik eine andere Politik der Weltbank erleichtern würde: Nämlich die, die Löhne der Lehrer zu reduzieren. Man schlägt auch vor, dass Lehrer mehr Stunden pro Tag unterrichten könnten, und man behauptet, eine Klassengröße von 45 Schülern in der Grundschule sei völlig akzeptabel.

Sogar in hoch industrialisierten Ländern gibt es keine professionellen Argumente dafür zu behaupten, ausreichende und gute Lehrmittel und Textbücher seien besser als gute Lehrer. Die Weltbank hat auch eine Tendenz, auf der Benutzung von in Europa geschriebenen und veröffentlichten Textbüchern zu bestehen (Brock-Utne 1995b). Eine Studie, die von der Weltbank selbst bestellt war, aber nicht in der Grundsatzstudie zur Zukunft des Schul- und Hochschulbereichs in Schwarzafrika erwähnt wird, zeigt, dass gute Lehrer mit einer guten Lehrerausbildung auch in Industrieländern, aber besonders in Entwicklungsländern, zur Qualitätsentwicklung beittragen könnten (World Bank 1978, Introduction).

Weltkonferenzen zum Thema ‚Bildung für Alle'

Im Jahre 1990 ist die Weltbankstudie über die Grundschulausbildung in Entwicklungsländern erschienen (World Bank 1990). Man erkennt leicht in dieser Publikation dieselben Gedanken wieder wie in der Afrika-Studie von 1988. Die Ökonomen der Weltbank behaupten hier, dass Investitionen in die Grundschule die günstigsten seien, um das Bildungswesen der Entwicklungsländer zu verbessern.

Die Weltkonferenz ‚Bildung für Alle' fand in Jomtien/Thailand vom 5. bis 8. März 1990 statt. Diese Konferenz kam durch eine Zusammenarbeit zwischen Weltbank, UNESCO, UNICEF und UNDP zustande. Erziehungswissenschaftler/-innen aus der Dritten Welt wie Catherine Odora Hoppers (1998) aus Uganda haben bemerkt, dass die Konferenz zwar als ‚Weltkonferenz' bezeichnet wurde, sich jedoch vor allem nur der Bevölkerung der Dritten Welt zugewandt hat. Mehr als 1500

schen Kenntnissystemen, Sozialisierungsmethoden und lokalem Bedarf an speziellen Fähigkeiten basieren. Dadurch werden lokal entwickelte Erneuerungsexperimente in den Empfängerländern verhindert" (Buchert 1993, S.10, eigene Übersetzung).

Nach einer Analyse der Muster gegenwärtiger ausländischer Hilfsprogramme für Entwicklungsländer der drei bilateralen Hilfsorganisationen DANIDA, SIDA und DGIS kommt Lene Buchert zu dem Schluss, dass der primäre Ausgangspunkt dieser Hilfsorganisationen nicht die in den einzelnen Empfängerländern identifizierten Bedürfnisse sind. Im Gegenteil: Die in Jomtien geforderte Qualität der Grundbildung und die Gleichsetzung mit Grundschulbildung scheint bei ihnen Fuß gefasst zu haben. Der Begriff ‚Qualität' wird in diesem Zusammenhang so definiert, wie es die Weltbank schon in der „Bibel afrikanischer Bildungspolitiker" getan hat (Brock-Utne 2000).

In einem Aufsatz über Ausbildung und Entwicklung analysiert die britische Professorin Angela Little (1992) die Spannungen, die zwischen externen Standards und internen Kulturen existieren. Kulturelle Definitionen optimaler Schulleistungen variieren von Land zu Land. Das gilt auch für die Strategien, diese Schulleistungen zu prüfen. Little hat eine zunehmende Tendenz zur Internationalisierung der Prüfungen von Schulleistungen und Examina bemerkt und fragt: „Wenn 'internationale Standards', was häufig ausländische Standards bedeutet, die im Westen produziert worden sind, allmählich über die nationalen oder regionalen und subnationalen Standards die Oberhand gewinnen, was bedeutet dann dies für die national und kulturell bedingten Lehrpläne? Wird eine internationale Technik für die Bewertung des Unterrichts allmählich eine internationalisierte Lehrplanreform hervorrufen? Wie viel weiter wird die Kluft zwischen der Kultur derjenigen, die die Ausbildung bewerten und die Prüfungen und Lehrpläne entwickeln (d.h. der ‚supranationalen' Ausbilder) und die Kultur des Kindes werden, dessen Lernen das Ziel dieser Ausbildung ist?" (Little 1992, S.20; eigene Übersetzung).

Vor zwanzig Jahren, als einige der ostafrikanischen Staaten, wie zum Beispiel Tansania, damit beschäftigt waren, ihr eigenes Bildungswesen auf ihre eigene Kultur aufzubauen, haben sie sich gegen Lehrpläne und Bewertungssysteme des Westens – meistens der früheren Kolonialmächte – gewehrt (Brock-Utne 2000).

In einem Seminar über erziehungswissenschaftliche Forschung in Tansania, das im Jahre 1984 an der Universität von Dar es Salaam veranstaltet wurde, war die Frage der Qualität des Bildungssystems das Hauptproblem der Aussprache. (Ishumi, u.a. 1985). Die Teilnehmer diskutierten, was „die 'Qualitätsbegriffe' in einem Land bedeuten können, wo die weitere Bedeutung dieses Begriffs in mehr besteht als nur in den schulischen Leistungen" (Ishumi u.a. 1985. S.12).

Hinsichtlich des Imports amerikanischer Forschung über Interaktionen im Klassenzimmer, waren die Forscher sehr skeptisch. Diese Annäherungsweisen sind in sehr speziellen kulturellen Milieus in den nördlichen Industriestaaten entstanden" (Ishumi u.a. 1985, S. 13).

Die Hilfsorganisationen der nördlichen Länder mögen die besten Absichten haben, wenn sie ein Programm starten, wie das ‚Basic and Primary Education Program' (BPEP), das 1992 im Nepal in Gang gesetzt wurde. Sie wollten der Zielsetzung der Jomtien-Konferenz entgegenkommen. Sie fühlten sich verpflichtet, „die Qualität der Unterrichtsmethoden zu verbessern und den grundlegenden pädagogischen Bedürfnissen (basic educational needs) im Nepal entgegenzukommen" (Conrad 1994. S.1) Der Ausdruck ‚Qualität der Unterrichtsmethoden' ist, wie ich schon durch die Analyse Grundsatzstudie der Weltbank zur Zukunft des Schul- und Hochschulbereichs in Afrika (1988) gezeigt habe, jedoch ein sehr stark ideologisch geprägter Begriff.

BPEP enthält Strategien um die idealen Zielsetzungen, die 1990 in der Weltkonferenz in Thailand formuliert wurden, zu verwirklichen (Brock-Utne 2000). Die Haupt-Komponenten des Projekts enthalten Lehrplanentwicklung und Lehrbuchproduktion neben einer Verbesserung des generellen Prüfungssystems. Also das, was die Weltbank in der 1988-Studie unter Qualität im Unterricht versteht. Man wird sich besonders um die Entwicklung einer effizienten Abschlussprüfung nach dem 5. Schuljahr bemühen. Das BPEP ist ein Modellprogramm, das als ein universal gültiges Programm in Bezug auf die Verbesserung der Qualität der Unterrichtsmethoden – jedoch ohne Beachtung der charakteristischen Kulturbedingungen eines Landes – angesehen wird. Die dänische Wissenschaftlerin Joan Conrad, die gegenüber dem BPEP in Nepal sehr kritisch eingestellt ist, bedauert ausdrücklich, dass „die sehr große Ähnlichkeit solcher Programme an sich sehr beunruhigend" (Conrad 1994, S. 20) ist.

‚Bildung für Alle' in welcher Sprache?

In vielen Entwicklungsländern wird der Unterricht in einer Sprache gegeben, die die Schüler außerhalb der Schule kaum hören und nie verwenden. In einer Konferenz über ‚Education Pour Tous en Afrique', die Ende Mai 2002 an der St. Denis Universität in Paris stattfand, hat Prof. Pai Obanya, der viele Jahre der Leiter der UNESCO-Bureau für West-Afrika war, behauptet, man hätte oft geglaubt, die afrikanischen SchülerInnen seien dümmer als sie sind, weil sie die Unterrichtssprache nicht verstanden hätten. Die SchülerInnen werden gezwungen, eine Sprache als Unterrichtssprache zu benützen, die sie nicht beherrschen. Diese Sprache wird zu einer Barriere zum Lernen aller Fächern. Es sollte selbstverständlich sein, dass SchülerInnen besser lernen, wenn sie verstehen, was der Lehrer sagt.

In verschiedenen Beiträgen (Brock-Utne 2000; 2001; 2002) habe ich gezeigt, wie in vielen Ländern Afrikas, wo man nach der Unabhängigkeit daran gearbeitet hat, die einheimischen Sprachen als Unterrichtssprachen zu benutzen, in der letzten Zeit die kolonialen Sprachen wieder einen Vorrang bekommen haben. In den früheren französischen Kolonien in Afrika kämpfen die Franzosen dafür, ihre Sprache als Unterrichtssprache zu festigen.

In Madagaskar, wo man nach der Unabhängigkeit viele Jahre die einheimische Sprache, Malgasy, die alle dort beherrschen, als Unterrichtssprache auch in der Sekundarstufe benutzt hatte, sah sich die Regierung im Jahre 1989 dazu gezwungen, die französische Sprache wieder als Unterrichtssprache in der

Sekundarstufe einzuführen. Ich habe in diesem Jahr einige Gymnasien in Madagaskar besucht. Die Rektoren, mit denen ich gesprochen habe, haben alle bedauert, dass man diesen Rückzug gemacht hat. „Wir waren aber dazu gezwungen", hat mir einer gesagt, „weil wir keine Lehrbücher in Malgasy mehr hatten. Diese waren durch großen Gebrauch kaputt gegangen. Wir hatten kein Geld, um neue Bücher in Malgasy zu kaufen. Die französische Regierung hat uns aber diese neuen Bücher als so genannte Entwicklungshilfe geschenkt." In den früheren englischen Kolonien in Afrika sieht man eine zunehmende Anglifizierung. In Tansania, wo nach der Unabhängigkeit Pläne gemacht worden sind, Swahili als Unterrichtssprache nicht nur in der Primarstufe, sondern auch in der Sekundar- und Tertiärstufe einzuführen, sind diese Pläne, teilweise durch den Einfluss des British Councils, gescheitert. (Brock-Utne 1993a; 2000; 2001; 2002). Mit der Einführung des Mehrparteisystems, wurde das Fach ‚siasa' (politische Wissenschaft), das früher auch in der Sekundarstufe auf Swahili unterrichtet worden ist, umgetauft und heißt jetzt ‚civics'. Es wird auf Englisch unterrichtet mit Lehrbüchern, die aus Großbritannien stammen (Brock-Utne 2000; 2002; Mkwizu 2002).

Namibia hat bei der Unabhängigkeit Englisch als die nationale Sprache, die auch als die gemeinsame Unterrichtssprache nach den drei ersten Klassen der Primarstufe gilt, gewählt (Brock-Utne1995c). Konsequenzen dieser Wahl für die Mehrheit der namibischen Schüler, die afrikanische Sprachen sprechen, scheinen weniger bedeutet zu haben als die Kommunikation einer kleinen Gruppe Namibier mit dem Ausland (Phillipson 1992).

Die zunehmende Anglifizierung geht Hand in Hand mit einer zunehmenden Tendenz von Marktliberalismus im Bildungsbereich. Wolfgang Mitter (1996) hat Recht wenn er erwähnt, dass man die Wortführer marktorientierter Bildungsreformen ebenso wie die meisten Initiatoren entsprechender bildungspolitischer Strategien und praxisbezogener Aktivitäten in den Vereinigten Staaten und in Großbritannien findet. In einer Analyse der Politik der freien Schulwahl und der marktorientierten Schulreform in Großbritannien und den Vereinigten Staaten stellt auch William Lowe Boyd (1993) fest, dass das Marktmodell eigentlich in den USA beheimatet ist.

Globalisierung im Bildungsbereich

Im Bildungsbereich bedeutet Globalisierung hauptsächlich Liberalisierung und Privatisierung (Brock-Utne 2000; Carnoy 2000; Jones 1992;1998). Der britische Ausbildungsökonom Christopher Colclough (1995) hat die Ausbildungspolitik der Weltbank gegenüber Schwarzafrika analysiert. Er hat auf die Tatsache hingewiesen, dass die so genannte ‚Kostenverteilungspolitik', auf der die Weltbank besteht, zu stets größeren Unterschieden zwischen den Menschen führt. Wolfgang Mitter (1996) weist auf dieselbe Tatsache hin: „Letztendlich arbeiten Märkte gemäß der Logik des Profits nur in gewissen Interessegruppierungen, und sie lassen zu, dass die ‚Schwachen' an die Wand gedrückt werden. Sie arbeiten, um eine selbstsüchtige, individualistische Kultur zu produzieren, in welcher der wichtigste moralische Imperativ die Belohnung ist, nicht das gemeinschaftliche Wohl. (...) Wir befürchten, dass postmoderne Märkte im Bildungswesen neue Formen von Ungerechtigkeit sowohl erzeugen als auch verbergen. Wir befürchten, dass manche dieser Ungerechtigkeiten sogar noch schwerer zu identifizieren sein werden, weil die globalen Märkte, welche sie erzeugen, außerhalb des Staates stehen und daher außerhalb der normalen Kanäle der Korrektur. In mancher Hinsicht haben wir hier mit einem Teufel zu tun, den wir nicht kennen" (Mitter 1996, S.18f).

Eine empirische Studie in Tansania zeigt diese Tendenz. Die tansanischen Erziehungswissenschaftler/-innen Suleman Sumra und Naomi Katunzi (1991; vgl. Brock-Utne 1995a; 2000) fanden, dass die Wiedereinführung von Schulgebühren in der Sekundarschule Mädchen mehr als Jungen und Schüler der unteren sozialen Klassen mehr als der oberen trifft (s. Tabelle).

Wenn die Eltern die Schulgebühren nicht bezahlen können, werden die Schüler nach Hause geschickt und dürfen erst dann zurückkommen, wenn die Eltern in der Lage sind, die Kosten zu bezahlen.

Fazit

Es ist zu vermuten, dass Unterricht einer großen Anzahl von SchülerInnen in kleinen Klassenzimmern, die keine oder irrelevante Lehrmittel erhalten, in einer Sprache unterrichten werden, die sie kaum verstehen, die dann physisch gestraft werden, weil sie nichts verstehen, zu Unterdrückung führt. Die meisten SchülerInnen lernen, dass sie dumm sind und keine gute Position in der heutigen Gesellschaft verdienen. Wiedereinführung von Schulgebühren und die Privatisierung von Schulen stärkt die Diskriminierung sozialer Klassen und Gruppen. Die Benützung der alten Kolonialsprachen als Unterrichtssprachen, besonders in Afrika, trägt dazu bei, eine kleine Elite vom übrigen Volk abzuspalten. Diese Strategie führt nicht zu ‚Bildung für Alle', sondern zur Schulung für Wenige.

Wenn man Globalisierung so definiert, wie ich es hier gemacht habe, hat dies schlimme Nebenwirkungen für die Mehrheit von Menschen, für ärmere Leute in reichen Ländern und

	Für Mädchen in %	Für Jungen in %
Schüler aus Familien der Mittelklasse	20.6	12.1
Schüler aus Familien der Unterklasse	53	30.3

Schwierigkeiten der Familien, Schulgebühren aufzubringen

afrika spectrum

Das **afrika spectrum** ist eine referierte, interdisziplinäre Zeitschrift für Afrikaforschung, die sich kritisch mit sozialen, ökonomischen und politischen Entwicklungen in Afrika südlich der Sahara auseinandersetzt. Die Beiträge basieren auf aktuellen Ergebnissen empirischer Forschung und spiegeln den Stand der Wissenschaftsdebatte.

afrika spectrum erscheint dreimal jährlich. Die Hefte enthalten neben Aufsätzen auch Kurzbeiträge, Rezensionen und Hinweise auf Neuerscheinungen; Heft 3 jeden Jahrgangs enthält einen Jahresindex. Jahresabonnement € 55,- zzgl. Versandkosten; Rabatt für Studenten 25%. Bitte fordern Sie ein kostenloses Probeheft an !

2000/1 **Lusophones Afrika**: Guinea-Bissau/Gesellschaftlicher Umbruch; Regimekritik; Außenpolitik; Mosambik/Demokratisierung durch Verwaltungsreform?

2000/2 **Cape Verde**: Economics of Mudança - **Tanzania**: Aids-Diskurse - **South Africa**: Development Strategies - Sub-Saharan Africa: Health Insurance

2000/3 **South Africa**: Fragility of democracy at local level - **Africa**: New protestant ethics and the spirit of millenial capitalism - **Tanzania**: Private sector-led growth - **Ghana**: The politics of dance

2001/1 **AIDS in Africa**: **Broadening the Perspectives**: HIV/AIDS control in Southern Africa/Namibia; Local interpretations of AIDS in Botswana; Cultural concepts of time and the prevention of AIDS in Africa; The global dynamics of AIDS and the meaning of religion for international and local AIDS work

2001/2 **Südafrika**: Neue politische Elite; Frauen-NGOs - **Benin**: Hexerei und Selbstjustiz - **Burkina Faso**: Out of poverty trap

2001/3 **Zanzibar**: Politische Krise; Race and class - **Namibia**: Berseba captaincy - **Burkina Faso**: Goldbergbau

2002/1 **Structural Stability – Resources and Development** - **Ghana**: Fulani -**Afrika**: Frauenkredit-programme

IAK

INSTITUT FÜR AFRIKA-KUNDE
Neuer Jungfernstieg 21
D-20354 Hamburg
Tel.: (040) 40 42825 523
iak@uni-hamburg.de - www.duei.de/iak