

Stefan Weyers
Nils Köbel *Hrsg.*

Bildung und Menschenrechte

Interdisziplinäre Beiträge
zur Menschenrechtsbildung



Springer VS

Bildung und Menschenrechte

Stefan Weyers · Nils Köbel
(Hrsg.)

Bildung und Menschenrechte

Interdisziplinäre Beiträge
zur Menschenrechtsbildung

 Springer VS

Herausgeber

Stefan Weyers

Universität Mainz, Deutschland

Nils Köbel

Universität Mainz, Deutschland

ISBN 978-3-658-11686-6

ISBN 978-3-658-11687-3 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-11687-3

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Lektorat: Stefanie Laux, Daniel Hawig

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Inhalt

Bildung und Menschenrechte. Grundlagen, Herausforderungen,
Perspektiven. Zur Einleitung 1
Stefan Weyers und Nils Köbel

I Theoretische und historische Grundlagen der Menschenrechtsbildung

Philosophische, rechtliche und historische Grundlagen der
Menschenrechtsbildung 21
Detlef Horster

Der dreifache Charakter der Menschenrechte als moralische, rechtliche
und politische Rechte. Implikationen für die Menschenrechtsbildung 33
Stefan Weyers

Verletzlichkeit und Kinderalltag. Janusz Korczaks rechts- und
kindheitstheoretische Positionierung 53
Sabine Andresen

Kosmopolitische Moral im Zeitalter der Globalisierung:
Menschenrechtliche Bildung und globale Erinnerungskultur 69
Micha Brumlik

II Bereiche und Handlungsfelder der Menschenrechtsbildung

Inter- und Transdisziplinarität in der Menschenrechtsbildung	93
<i>Anja Mihr</i>	
Die Verankerung von Menschenrechtsbildung auf UN-Ebene. Umsetzungsempfehlungen für die deutsche Bildungspolitik	113
<i>Sandra Reitz</i>	
Menschenrechtliche Handlungsbefähigung – eine völkerrechtliche Bildungspflicht der Schule	137
<i>Lothar Krappmann</i>	
Zur sozialen Seite der Menschenrechte und zur menschenrechtlichen Seite der Sozialen Arbeit. Menschenrechtspädagogik in Kontexten Sozialer Arbeit	157
<i>Thomas Eppenstein</i>	

III Empirische Studien zur Genese von Menschenrechtsbewusstsein

Menschenrechte und Menschenrechtsverletzungen: Psychologische Aspekte der Wahrnehmung und Bewertung. Schlussfolgerungen empirischer Studien für die Menschenrechtsbildung	179
<i>Jost Stellmacher und Gert Sommer</i>	
„Da gibt’s ab und zu Zickenkrieg“. Kinderrechte und Konflikte unter Kindern	205
<i>Michael Corsten und Irene Leser</i>	
Menschenrechte, Wertbindungen, Biographie	225
<i>Nils Köbel</i>	
Zwischen Akzeptanz und Relativierung, universeller Moral und religiösem Gebot. Menschenrechte aus Sicht junger Christen und Muslime	247
<i>Stefan Weyers, Sascha Benedetti, Nina Brück, Nils Köbel und Olga Rollmann</i>	
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	277

Bildung und Menschenrechte

Grundlagen, Herausforderungen, Perspektiven. Zur Einleitung¹

Stefan Weyers und Nils Köbel

Zusammenfassung

Das *Recht auf Bildung*, die *Menschenrechtsbildung*, die *Menschenrechte in der Bildung* sowie die *Rechte des Kindes* bilden vier zentrale und miteinander verknüpfte Themenfelder der Menschenrechtspädagogik. Anhand dieser vier Felder werden Grundlagen, aktuelle Tendenzen und Probleme des Themas diskutiert, bevor dann ein Überblick über die Konzeption und die einzelnen Beiträge des Bandes gegeben wird.

Die Menschenrechte sind in den letzten Jahrzehnten zu einem Leitbegriff der internationalen Politik und des Völkerrechts geworden. Nach Menke und Pollmann (2012, S. 9) stellen sie die gegenwärtig „grundlegende und weltweit gültige politische Idee“ dar, und Fassbender (2008, S. 7) spricht von einem „ungeahnten Siegeszug“ der Menschenrechtsidee im Völkerrecht. Dieser Siegeszug begann 1945, unter dem Eindruck von Weltkrieg und Völkermord, mit der *Charta der Vereinten Nationen* und führte dann über die politisch wegweisende, rechtlich aber nicht bindende *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte* (1948) ab den 1960er Jahren zu zahlreichen völkerrechtlichen Verträgen.

Zwar leben wir im „Zeitalter der Menschenrechte“ (Bobbio 2000), jedoch zeigen sich täglich die Grenzen ihrer Wirksamkeit. Menschenrechtspolitik ist häufig nur symbolischer Art und gegenwärtig scheinen die Menschenrechte sogar an Bedeutung zu verlieren. Die globalen Krisen und Konflikte, seien es Kriege, Terrorakte,

1 Der Beitrag führt Überlegungen fort aus Weyers 2007, 2009 sowie 2012, S. 397-411.

das Erstarken autoritärer Regime und Ideologien oder die Abschottung Europas gegen Flüchtlinge, zeigen, dass Rechte permanent missachtet werden – ganz zu schweigen von dem utopischen „Anspruch auf eine soziale und internationale Ordnung“, in der die Menschenrechte „voll verwirklicht werden können“, den Artikel 28 der Allgemeinen Erklärung (AEMR) erhebt.² Trotz oder gerade wegen der hohen Diskrepanz zwischen Anspruch und Verwirklichung bleiben die Menschenrechte ein unabdingbarer Bezugspunkt für die Politik, die Öffentlichkeit und die Bildung in der Weltgesellschaft.

Menschenrechte sind völkerrechtlich verankert, dennoch beziehen sie sich weniger auf das Verhältnis zwischen Staaten als auf das Verhältnis zwischen Staat und Individuum. Sie sind als subjektive Rechte zu verstehen, die universelle Geltung beanspruchen und Staaten besondere Achtungs-, Schutz- und Gewährleistungspflichten auferlegen. In diesem Sinne stellen die Menschenrechte heute auch eine zentrale Grundlage für Bildung und Erziehung dar. Im Zuge der Institutionalisierung subjektiver Rechte in nationalen Erziehungs- und Bildungssystemen, die stark von den UN-Konventionen beeinflusst wurde, sind die Menschenrechte zu einer Leitkategorie der Erziehungswissenschaft geworden. Ihre hohe Relevanz für die Pädagogik besteht darin, dass sie neben *ethischen* auch *rechtliche* Ansprüche beinhalten, weshalb ihre Umsetzung mit Nachdruck eingefordert, manchmal sogar eingeklagt werden kann. Darin liegt eine wesentliche Differenz zu traditionellen pädagogischen Ethiken.

Die AEMR und mehrere UN-Konventionen sprechen jedem Menschen das *Recht auf Bildung* zu. In diesen Konventionen sowie in den Kommentaren der UN-Menschenrechtsausschüsse und den UN-Dokumenten zur Menschenrechtsbildung wird das Recht auf Bildung und seine normativen Implikationen immer umfassender ausformuliert (Rosemann 2002, S. 22). Neben dem Anspruch auf *Zugang* zu Bildung werden Ansprüche auf *gute und ausreichende* Bildung, auf *Menschenrechtsbildung* und schließlich auf umfassende Achtung der *Menschenrechte in* der Bildung erhoben. Es handelt sich hier um verschiedene Rechte, die aufeinander aufbauen, aber unterschiedliche Bereiche von Erziehung und Bildung betreffen.

In einer ähnlichen Systematik unterscheidet Lenhart (2006, S. 5) vier Themenfelder der Menschenrechtspädagogik: das Recht auf Bildung, die Menschenrechtsbildung, die Rechte *in* der Bildung sowie die Rechte des Kindes. Anhand dieser Felder diskutieren wir im Folgenden Grundlagen, aktuelle Tendenzen und Herausforderungen der Menschenrechtspädagogik (1), bevor wir dann einen Überblick über die Konzeption und die Beiträge des Bandes geben (2).

2 Menschenrechtsdokumente werden, wenn nicht anders vermerkt, zitiert nach Fritzsche 2004, S. 207ff.

1 Grundlagen, Tendenzen und Herausforderungen der Menschenrechtspädagogik

1.1 Das Recht auf (chancengerechte und inklusive) Bildung

Das Recht auf Bildung ist in der AEMR, im Sozialpakt (1966) sowie in den Übereinkommen über die Rechte des Kindes (1989) und über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2006) verankert. In diesen Dokumenten geht es primär um das Recht auf *schulische* Bildung. So thematisiert Artikel 26 der AEMR den *Zugang* zu Schulbildung, die *Ziele* dieser Bildung und das elterliche Recht, die *Art* der Bildung ihrer Kinder zu bestimmen. Zumindest der Grundschulunterricht soll unentgeltlich und obligatorisch sein, der Zugang zur Berufsschule soll allgemein verfügbar gemacht werden, der Zugang zur Hochschule je nach Fähigkeit. Zudem wird betont, dass Bildung auf die „volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit“, die „Achtung vor den Menschenrechten“ sowie auf Frieden, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und rassischen oder religiösen Gruppen gerichtet sein muss.

Der Aspekt der Persönlichkeitsentfaltung verweist darauf, dass das Recht auf Bildung eine „in Relation zu anderen Menschenrechten herausgehobene Bedeutung hat“ (Lohmann 2015, S. 85). Es ist für Menschenrechte insofern konstitutiv, als Bildung die Voraussetzung ist, um diese überhaupt verstehen, achten, wahrnehmen und einfordern zu können. Daher gilt das Recht auf Bildung als ein *empowerment right* (ebd.). In einem Kommentar zu Artikel 26 deutet auch Jean Piaget (1948), der damalige Präsident der UNESCO-Kommission der Schweiz, das Recht in diesem Sinne. Bildung in Familie und Schule sei „die unabdingbare Voraussetzung“ (ebd., S. 16) für die geistige und seelische Entwicklung. Er verweist zudem darauf, dass die Rechte auf unentgeltlichen Grundschulbesuch und höhere Schulbildung Probleme der Finanzierung und sozialen Gerechtigkeit aufwerfen. Um Chancengleichheit zu ermöglichen, spricht er sich für eine Schulbildung bis zum 15. Lebensjahr und die hohe Durchlässigkeit zwischen Schultypen aus. Das Recht auf Bildung wird hier als Recht auf *chancengerechte* Bildung verstanden.

Fragen der Chancengerechtigkeit werden auch gegenwärtig stark diskutiert (OECD 2014; Russo et al. 2005; Stojanov 2011). Dabei nimmt die internationale Diskussion explizit auf Grundrechte Bezug, etwa im Hinblick auf Diskriminierung oder den gleichen Zugang zu Bildung (de Groof und Lauwers 2005; Gynther 2001; Vermeulen 2001). Diagnostiziert wird eine erhebliche Diskrepanz zwischen den Rechten und ihrer Umsetzung. Dies gilt auch für Deutschland: Reuter (2003, S. 40) konstatiert für Kinder mit Migrationshintergrund eine „Missachtung des Rechts auf chancengleiche Förderung“. Der Gleichheitsgrundsatz werde in doppelter

Weise missachtet, da die Bildungsbedingungen für diese Kinder schlechter seien (als für deutsche Kinder) und nur ein Teil von ihnen Zugang zu Fördermaßnahmen habe. Kritisiert werden zudem die Benachteiligung von Kindern aus unteren sozialen Schichten und die schwierige Lage von Flüchtlingskindern (Krappmann et al. 2009). Auf diese Probleme bei der Umsetzung des Rechts auf Bildung hat auch der UN-Sonderberichterstatte Vernor Munoz hingewiesen (Overwien und Prengel 2007).

Von hoher Bedeutung für das Recht auf Bildung ist schließlich das Thema *Inklusion*, das durch die UNESCO (2005) maßgeblich forciert wurde und in Deutschland vor allem seit Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) im Jahr 2009 kontrovers diskutiert wird (DGfE 2015; Küstermann und Eikötter 2016). Auch wenn sich UN-Konventionen nicht unmittelbar auf das nationale Recht auswirken, zeigt sich an diesem Beispiel, welche starken Wirkungen sie entfalten können. Artikel 24 fordert ein „integratives Bildungssystem auf allen Ebenen“, um das Recht auf Bildung „ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen“ (BRK 2006). Sichergestellt werden soll, dass „Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben“ (ebd.).

Das Recht auf Bildung wird hier als Recht auf *chancengerechte, inklusive, hochwertige* und *unentgeltliche* Bildung auf *allen Ebenen* des Bildungssystems und im Sinne des *lebenslangen Lernens* verstanden. Zugleich weist der Inklusionsbegriff über Menschen mit Behinderungen hinaus auf alle vulnerablen bzw. von Diskriminierung und Ausgrenzung betroffenen Gruppen (Lindmeier und Lütje-Klose 2015). Inklusion betrifft nicht nur das Bildungssystem, sondern ist eine „Querschnittsaufgabe der Erziehungswissenschaft und -praxis“ (ebd., S. 10), welche diese vor komplexe Herausforderungen stellt. Soll Inklusion mehr sein als ein hehres Ideal, muss die Frage nach den strukturellen Bedingungen ihrer Realisierung, aber auch nach ihren Grenzen gestellt werden. Inklusive Bildung ist vielleicht nicht überall möglich, aber sicherlich bedarf sie grundlegender Reformen und umfassender Ressourcen. Chancengerechtigkeit und Inklusion sind und bleiben Schlüsselthemen für die Umsetzung des Rechts auf Bildung.

1.2 Menschenrechtsbildung: Lernen *über, für* und *durch* Menschenrechte

Das Recht auf Bildung bezieht sich primär auf *strukturelle* Aspekte wie den kostenlosen und chancengerechten Zugang zum Bildungssystem, es umfasst aber auch

Menschenrechte als Bildungsziel. Die Idee der Menschenrechtsbildung findet sich bereits in der Präambel der AEMR, die das Ziel formuliert, „durch Unterricht und Erziehung³ die Achtung vor diesen Rechten und Freiheiten zu fördern“. Artikel 26 fordert, dass Bildung „auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein (muss)“.

Der Sozialpakt und die Kinderrechtskonvention (KRK) bestätigen die zentrale Zielvorstellung der „Achtung vor den Menschenrechten“. Neben universellen Zielen, zu denen auch die volle Entfaltung der Persönlichkeit sowie die Förderung von Frieden und Toleranz gehören, werden aber auch partikulare Ziele genannt. So soll Bildung dem Kind u. a. Achtung vor „seinen kulturellen Werten“ und „den nationalen Werten“ vermitteln (Art. 29, KRK). Der Stellenwert dieser Ziele im Kontext der Menschenrechte bleibt unklar. Um welche kulturellen und nationalen Werte es auch gehen mag, deren Achtung dürfte nicht selten im Widerspruch zur Achtung universeller subjektiver Rechte stehen.

Die Idee von Menschenrechtsbildung, die den UN-Dokumenten zugrunde liegt, richtet sich primär auf die „Achtung“ der Menschenrechte. Um diese achten oder anerkennen zu können, muss man sie zuerst *kennen* und *erkennen*. Achtung impliziert zudem eine positive Haltung ihnen gegenüber, die auch eine entsprechende Handlungsbereitschaft einschließt; Achtung umfasst also Wissen, Verständnis und Einstellungen. Menschenrechtsbildung in diesem Sinne beinhaltet somit die Dimensionen Bildung *über* und Bildung *für* Rechte: Menschenrechte sind hier *Gegenstand* von Bildung mit dem *Ziel*, Menschen zu befähigen, sie zu achten und sich für ihre Verwirklichung einzusetzen.

Allerdings wird in der Literatur noch eine dritte Dimension hervorgehoben: die Bildung *durch* Menschenrechte. Über die Trias aus Lernen *über*, Lernen *für* und Lernen *durch* Rechte sowie über die Notwendigkeit der Verknüpfung von Wissens-, Einstellungs- und Handlungsebene besteht weitgehende Einigkeit (z. B. Fritzsche 2004; Lenhart 2006; Reitz in diesem Band). Lohrenscheit (2004, S. 13) sieht darin sogar das „zentrale Verbindungsstück“ der heterogenen Ansätze der Menschenrechtsbildung. Die dritte Dimension stellt eine deutliche Erweiterung des Konzepts dar und richtet sich auf die Rechte *in* der Bildung (siehe Kap. 1.3).

Ein *weites* Bildungskonzept umfasst alle drei Dimensionen, verbreiteter ist jedoch ein *enges* Konzept, das vielen didaktischen Materialien zugrunde liegt und für das die Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK) typisch ist (Krappmann in diesem Band). Hier wird „Menschenrechtserziehung“ zwar als „Kernbereich des Bildungs- und Erziehungsauftrages“ und „oberstes Bildungsziel“ (KMK 2000,

3 Im Original heißt es „*teaching and education*“, was eher Unterricht und (Aus)Bildung bedeutet.

S. 2) bezeichnet, im Zentrum steht jedoch das Lernen *über* Menschenrechte: Der Unterricht soll „insbesondere Kenntnisse und Einsichten vermitteln“ (S. 3) und „die Bereitschaft wecken und stärken, für ihre Verwirklichung einzutreten“ (S. 4). Aufgezählt wird eine Vielzahl relevanter Aspekte, von der historischen Entwicklung der Rechte bis zu den Gründen ihrer Verletzung. Zum Schluss der Empfehlung wird betont, dass sich Menschenrechtserziehung nicht auf Wissensvermittlung beschränken kann und Schüler „die Achtung des Mitmenschen im täglichen Umgang in der Schule erleben und üben (müssen)“ (S. 5). Hier deutet sich zaghaft ein breiteres Bildungskonzept an, das schulische Erfahrungen mit einbezieht; dies wird jedoch nicht näher konkretisiert.

Trotz der Erwähnung in der AEMR ist Menschenrechtsbildung ein junges Phänomen. Seit den 1990er Jahren haben internationale Akteure, vor allem Vereinte Nationen, UNESCO, Europarat und Amnesty International, zahlreiche Programme zur Human Rights Education initiiert. Zu nennen sind insbesondere der World Plan of Action (1993), die United Nations Decade (1995-2004) und das United Nations World Programme (seit 2005). Sie umfassen u. a. institutionelle und didaktische Vorschläge in Bezug auf Schule, Hochschule, Aus- und Weiterbildung, aber auch in Bezug auf sensible Berufsfelder und verletzte Gruppen (Lenhart 2006; Lohrenscheit 2004). Schließlich hat die UN-Generalversammlung im Jahr 2011 eine Erklärung über Menschenrechtsbildung und -training (MRBT) verabschiedet.

Die Bilanzierung der Aktivitäten fällt recht ernüchternd aus: Die Empfehlungen wurden kaum umgesetzt, Menschenrechtsbildung spielt in der Regel nur eine untergeordnete Rolle und ihre Wirkung ist bescheiden (Lenhart 2006, S. 49; Krappmann sowie Stellmacher und Sommer in diesem Band). Allerdings sieht Mihr (in diesem Band) positive internationale Wirkungen von Bildungsprogrammen, bemängelt aber ihre fehlende Interdisziplinarität. Für Deutschland ist festzuhalten: Obwohl eine Empfehlung der KMK schon 1980 erfolgte, sind Menschenrechte in Bildungsplänen und Curricula nicht systematisch verankert (Druba 2006; Reitz in diesem Band). Auch in der Erziehungswissenschaft ist Menschenrechtsbildung eher ein Randthema; zwar nimmt die Anzahl der Publikationen zu⁴, es gibt aber nur wenig empirische Forschung.

Die bescheidene Wirkung von Menschenrechtsbildung ist nicht nur auf ihre unzureichende Implementierung zurückzuführen, sondern auch auf die Schwierigkeit, universalistische Urteile und Haltungen gezielt zu fördern. Als besonders kritisch erweisen sich Themen, die mit starken Interessen, Ängsten und Vorurteilen

4 Vgl. u. a. die Sammelbände: Hasenkamp und Brosig 2015; Jahrbuch für Pädagogik 2011; König und Seichter 2014; Krappmann et al. 2009; Mahler und Mihr 2004; Mührel und Birgmeier 2013; Overwien und Pregel 2007.

verknüpft sind. Angesichts der inhumanen Flüchtlingspolitik und des wachsenden Rassismus und Antisemitismus in Europa sind die Förderung der Erinnerung der Verbrechen und Menschenrechtsverletzungen des eigenen Kollektivs (Brumlik in diesem Band) sowie die Stärkung der Einsicht in die Notwendigkeit einer gerechteren globalen Verteilung des Wohlstandes im Sinne minimaler Güter (Nussbaum 2010) die vielleicht größten Herausforderungen für die Menschenrechtsbildung. Für beides bedarf es der Aufklärung sowie der Kultivierung der Gefühle für das Leid der Fernsten (Brumlik in diesem Band; Rorty 1996).

1.3 Menschenrechte *in* der Erziehung und Bildung

Auf die Rechte *in* der Bildung verweist das Konzept der „Bildung *durch* Menschenrechte“. Darunter versteht die genannte MRBT-Erklärung „Formen des Lernens und Unterrichtens, welche die Rechte sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden achten“ (MRBT 2011, Art. 2). Eine konkrete Bestimmung dieser Rechte, etwa im Hinblick auf Partizipation, findet sich nicht. Zwar ist es richtig, die Rechte beider Seiten zu achten, aufgrund des strukturellen Machtgefälles in pädagogischen Beziehungen sind aber gerade die Rechte der *Lernenden* gefährdet und besonders zu schützen, zumal wenn diese minderjährig sind. Mit dem Akzent auf Lernen und Unterrichten ist die Erklärung zudem auf institutionelle Kontexte begrenzt.

Die Menschenrechte *in* der Erziehung müssen jedoch noch grundlegender verstanden werden. Während das Recht *auf* Bildung und die Bildung *über* Menschenrechte mit einem autoritären Verständnis des Generationenverhältnisses noch teilweise vereinbar sind, wird dieses durch kindliche Grundrechte grundsätzlich in Frage gestellt. Die Institutionalisierung solcher Rechte im deutschen Erziehungs- und Bildungssystem war ein langwieriger und ambivalenter Prozess. Obwohl Grundrechte die obersten Normen des Grundgesetzes bilden, erlangten sie an Schulen erst in den 1970er Jahren volle Geltung. Zur Ausweitung der Rechte kam es nicht durch bildungspolitische Reformen, sondern durch Urteile des Bundesverfassungsgerichts. Entscheidend war die Abschaffung des sog. „besonderen Gewaltverhältnisses“ an Schulen, das Grundrechte stark einschränkte (Weyers 2009). Damit wurden Schülerinnen und Schüler erstmals „als Rechtssubjekt anerkannt“ (Kokemohr 1985, S. 142).

Ähnliche Tendenzen zeigen sich in Bezug auf die Familie und die Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. War die Familie lange Zeit quasi eine rechtsfreie Sphäre, so zielten Reformen darauf, „Kinder als Rechtssubjekte innerhalb der Familie anzuerkennen“ (Sachße 1996, S. 567). Ein Meilenstein in dieser Entwicklung stellt die Kinderrechtskonvention (KRK 1989) dar, die Kinder grundsätzlich als Träger

eigener Rechte anerkennt und u. a. den Schutz vor Gewaltanwendung und das Recht auf Partizipation enthält. Unter ihrem Einfluss wurde die Rechtsposition von Kindern im Privat- und öffentlichen Recht weiter gestärkt: Partizipation ist ein zentraler Bestandteil des 1990 novellierten Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) und körperliche Gewalt in der Erziehung ist seit dem Jahr 2000 verboten. Stand Eltern bis dahin und Lehrkräften bis in die 70er Jahre ein Züchtigungsrecht zu, so haben Kinder heute ein „Recht auf eine gewaltfreie Erziehung“ (§1631 BGB). Ähnliche Gewaltverbote gibt es u. a. in Schweden, Dänemark und Österreich, insgesamt aber nur in wenigen Ländern.

Die Menschenrechte *in* der Pädagogik spielen auch eine wichtige Rolle für die pädagogische Professionsethik. Hier kommt der Sozialen Arbeit eine Vorreiterrolle zu; in der Erklärung zur „Ethik in der Sozialen Arbeit“ (2004) ihrer internationalen Berufsverbände heißt es: „Soziale Arbeit basiert auf der Achtung vor dem besonderen Wert und der Würde aller Menschen, und aus den Rechten, die sich daraus ergeben. Sozialarbeiter/innen sollen die (...) Integrität und das Wohlergehen einer jeden Person wahren und verteidigen“ (DBSH o. J., S. 2).⁵

Hier werden Menschenrechte nicht als *Gegenstand* oder *Ziel* von Bildung verstanden, sondern als *Leitlinie* professionellen Handelns; es geht um ihre Achtung *in* der (sozial)pädagogischen Arbeit. In diesem Sinne gilt Soziale Arbeit als „Menschenrechtsprofession“, wobei dieses Konzept kontrovers diskutiert wird (Eppenstein in diesem Band; Kappeler 2008; Mührel und Birgmeier 2013; Mührel und Röh 2008; Staub-Bernasconi 2008). Zwar ist die Orientierung an Menschenrechten keine hinreichende Grundlage pädagogischen Handelns. Allerdings erweist sich der Schutz dieser Rechte gerade angesichts der neueren Erkenntnisse über die massive Gewalt in Internaten und Einrichtungen der Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe in den 1950er-90er Jahren als eine Kernaufgabe von Profession und Disziplin (Andresen und Heitmeyer 2012). Dazu gehören die Verankerung der Menschenrechte in der Aus- und Weiterbildung pädagogischen und anderen Personals und die Etablierung eines transparenten Beschwerdemanagements. Diese Aufgaben werden erst ansatzweise erfüllt (Kappeler 2008; Reitz in diesem Band; Stork 2013).

So wichtig der Schutz vor Gewalt und Missachtung ist, die Rechte in der Erziehung gehen weit darüber hinaus. Vor allem das Recht auf Partizipation markiert einen Perspektivenwechsel im Generationenverhältnis und im Verständnis kindlicher Rechte.

5 Bezugnahmen auf Menschenwürde und Menschenrechte finden sich auch in der Berufsordnung des BDDP (http://www.webbelle.de/login/bddp/download/BDDP_Berufsordnung.pdf) und im „Code of Ethics“ der *National Education Association* der USA (<http://www.nea.org/home/30442.htm>).

1.4 Die Rechte des Kindes: Schutz, Versorgung, Partizipation

Das 1989 verabschiedete „Übereinkommen über die Rechte des Kindes“ wurde von allen UN-Mitgliedsstaaten mit Ausnahme der USA ratifiziert und trat 1992 in Deutschland in Kraft. Als einzige Konvention umfasst sie bürgerliche *und* soziale Rechte, z. B. Bildungsrechte (Art. 28, 29), Partizipationsrechte (Art. 12-15, 17) oder den Schutz „vor jeder Form körperlicher oder geistiger Gewaltanwendung, Schadenszufügung oder Mißhandlung“ (Art. 19). Im Zentrum steht „das Wohl des Kindes“, das „vorrangig zu berücksichtigen ist“ (Art. 3). Im Original heißt es präziser, „the best interests of the child shall be a primary consideration“ (KRK 1989). Damit stellt die KRK das wichtigste Menschenrechtsdokument für pädagogische Belange dar. Die Geschichte der Kinderrechte beginnt allerdings schon viel früher.

Die Vorstellung, dass Kindern eigene Rechte zustehen, kommt in der Aufklärung auf, setzte sich aber nur allmählich durch. Vor dem Hintergrund der Unterdrückung und Benachteiligung von Kindern wurden Kinderrechte erstmals um 1900 explizit formuliert. Im Anschluss an Rousseau fordert Douglas Wiggin (1892, S. 244) das Recht des Kindes „auf seine Kindheit“, Ellen Key (1900) postuliert das Recht auf körperliche Unversehrtheit, und Janusz Korczak fordert zuerst die Rechte des Kindes „auf seinen Tod“, „auf den heutigen Tag“ und darauf „so zu sein, wie es ist“ (1929a, S. 40). Später bezeichnet er dann das Recht auf Mitsprache und Partizipation als „erstes Recht“ (ebd.) und versteht „das Recht des Kindes auf Achtung“ (1929b) als oberstes Prinzip. Er fordert die Institutionalisierung dieser Rechte in der Erziehung, weshalb er die fehlende Verbindlichkeit der „Genfer Erklärung“ des Völkerbundes von 1924 kritisierte, die sich auf den Kinderschutz richtete (ebd., S. 29).

Kinder als Träger eigener Rechte anzuerkennen, widerspricht traditionellen pädagogischen Auffassungen. Korczak betont die Gleichwertigkeit und die Autonomie des Kindes, sieht aber auch seine „Verletzlichkeit“ und „Angewiesenheit“ (Andresen in diesem Band). Das Recht auf Achtung und Partizipation stellt eine direktive Erziehung in Frage; die Idee der völligen Autonomie und Gleichberechtigung des Kindes, die von der radikalen Kinderrechtsbewegung und der Antipädagogik postuliert wurde, widerspricht jedoch der kindlichen Angewiesenheit.

Die KRK stellt insofern eine erhebliche Weiterentwicklung aller bisherigen Erklärungen dar, als sie das von Korczak geforderte Mitspracherecht erstmals verankert. In Artikel 12 „sichern (die Vertragsstaaten) dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife“ (KRK 1989). Die Bindung dieses Rechts an die Fähigkeit, das Alter und die Reife des Kindes